

مؤشرات كمية ونوعية لتقييم أداء الثانويات بالجزائر

أ. طبوش صبرينة

كلية علم النفس وعلوم التربية

جامعة عبد الحميد مهري- قسنطينة 2

ملخص

مما لا شك فيه أن عملية التقويم التربوي تحظى باهتمام كبير من قبل المختصين في مجال التربية والاقتصاد التربوي وذلك لكونها تعتبر نقطة البدء في التطوير والتحسين في مجال التربية والتعليم حيث أنها تساعد على تحديد مواطن الضعف وتعيين مواطن القوة في كل جزئيات العملية التربوية، كذلك هي وسيلة لتحسين سيرورة أخذ القرار فيما يتعلق بالسياسة التربوية والمراقبة المستمرة لإجراء التجديد في كل مجالات التربية. (encyclopedia, universal, 1998, p1).

يعتبر التقويم في الوقت ذاته أداة تسيير تسمح بتحسين فعالية ونجاعة المنظومة التربوية (OCDE, 2000, p111)، مما يساعد على طرح البدائل وإنشاء البرامج المستحدثة بغية القضاء على مواطن الضعف وتلافي المشكلات والصعوبات التي يواجهها النظام التعليمي (OCDE;IPE;BM;UNESCO).

الكلمات المفتاحية : التقويم التربوي، العملية التربوية، المنظومة التربوية، الفعالية .

Résumé

Le présent article s'intéresse au processus de l'évaluation pédagogique.

Il convient de souligner que celle-ci a suscité l'intérêt des spécialistes des sciences de l'éducation et ceux qui s'intéressent à l'économie de l'éducation, et elle a toujours été présente dans le système éducatif afin de contribuer à une meilleure efficacité pédagogique et à l'amélioration du processus de décision concernant la politique éducative.

Mots-clés: Evaluation, Processus éducatif, Système éducatif, Efficacité.

مقدمة

لقد كان موضوع التقييم من أهم المواضيع التي استقطبت تركيز المهتمين نظرا لموقعه في التربية، إذ يعتبر وسيلة لتحسين سيرورة أخذ القرار فيما يتعلق

© مخبر التطبيقات النفسية والتربوية- جامعة قسنطينة 2- 2017

بالسياسة التربوية، كما أنه وسيلة مراقبة مستمرة لإجراءات التجديد في كل مجالات التربية. (UNIVERSALIS ENCYCLOPEDIA P1,1998)

يعتبر في الوقت ذاته أداة تسيير تسمح بتحسين فعالية ونجاعة المنظومة التربوية (OCDE, 2000, P111) - كما يكتسي موضوع التقييم أهمية بالغة في ميدان التربية باعتباره أحد الركائز التي يعتمد عليها سواء من حيث تشخيص وتحليل الوضعيات، أو من حيث المتابعة والمعالجة واتخاذ القرار المناسب من أجل الإصلاح أو التعديل وذلك في مختلف المستويات والميادين، إذ تشمل جانب التحصيل عند التلميذ، البرامج و الطرق التعليمية، القائمين على التربية من فريق تربوي وإداري ويشمل أيضا مؤسسات التعليم والتكوين والمنظومات التربوية في مجملها، إلى أن أصبح البحث في الوقت الراهن يصبو إلى ترسيخ ثقافة للتقييم يكون فيها الفعل التقييمي بعيدا عن الأحكام المسبقة، ويكون نابعا من إرادة جميع الأطراف المعنية بالتربية في تحديد النقائص وتطوير الإيجابيات و البحث الدائم عن التعديل الذاتي و تحسين مستوى الأداء، ونظرا لطبيعة المؤسسة التربوية و علاقتها بالتربية والتعليم فإن القياس والتقييم يعد من أهم المنظمات الضابطة للعملية التعليمية، حيث يرسم المسارات ويحدد الإجراءات و يربط العمليات بأهدافها والمنشأة برؤيتها وذلك من أجل أن تحقق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والجاذبية إذا عملت وفق منظومة قيم نابغة من مبادئها وأهدافها ومستندة إلى آلية دائمة للتطوير والتحسين.

- الإشكالية :

لقد أدى التقدم في الأبحاث حول التقييم إلى نتيجة أن تحسين التعلم لا يعتمد فقط على تقييم العناصر المتعلقة به منفصلة، بل أصبح الاتجاه الحديث اليوم يهتم بتقييم المؤسسة التي يجري فيها التعلم وبالعناصر المتصلة به في كل متكامل بدءا من بنية المؤسسة، هياكلها، كيفية استغلالها، حجم الأفواج، مواردها البشرية كل هذه العناصر تتدرج ضمن تقييم فعالية المؤسسة التعليمية التي تعرف تزايد الاهتمام حولها من طرف المهتمين بالتربية خاصة المنظمات الدولية والعالمية المتخصصة في هذا المجال كمنظمة اليونسكو (OCDE) ومنظمة " التعاون والتنمية الاقتصادية، حيث ركزت هذه المنظمات على وضع مؤشرات لقياس مخرجات المنظومة التربوية عامة والمؤسسة التعليمية خاصة وخصت هذه المؤشرات عدة مراحل من التعليم منها:

- مرحلة التعليم العالي (دراسة الأستاذ الدكتور بن أعراب 1997).

- مرحلة التعليم الثانوي (دراسة عزيزة شعباني 2001-2002).

هذه المرحلة الأخيرة التي تعد حلقة أساسية في المنظومة التربوية بين التعليم المتوسط والتعليم العالي من جهة ، وبين التكوين المهني وعالم الشغل من جهة أخرى، وبالإضافة للمهمة التربوية المسندة إليها فهي تزود وتدعم معارف ومكتسبات التلاميذ وفقا للتخصص التدريجي في مختلف الميادين وحاجات المجتمع وهذا ما يساعد التلاميذ إما على الانخراط في الحياة العملية أو مواصلة الدراسة للولوج إلى التعليم العالي (النشرة الرسمية للتربية ، 1995-ص21).

كما تعمل الثانوية على مساعدة الفرد على تطوير قدراته و استعداداته وتدريبه على كيفية استخدام إمكاناته الفعالة عن طريق أساليب التقويم المستعملة منها الاختبارات المنظمة لمقارنة المدارس والمنظومات التعليمية و تلاميذها وهذا حسب الأهداف التي سطرت لها.

إذ تعتبر المؤسسة التربوية فعالة عندما تستطيع تحقيق أهدافها و الرفع من مستوى أدائها التربوي والإداري. فإذا كان الخلل أو الإخفاق في أداء الطالب أو تحصيله المعرفي أو جوانبه النفسية والاجتماعية و السلوكية فإن ذلك يعني وجود خلل في مكان ما في النظام التربوي أو في إحدى مستوياته أو عناصره.

وإذا كان ضمان الجودة والاعتماد يقوم على تقويم كل عناصر النظام التربوي فإن تقويمه للطالب يقوم على كل ما يستطيع الطالب أدائه بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تعلمها ولا يستطيع أن يقوم بهذا إلا التقويم البديل الذي هو التقويم المتعدد والشامل لكل جوانب التحصيل والأداء.

فالطالب قد ينجح ولكن ليس بالنوعية الجيدة التي تتطلبها معايير الجودة في الأداء وهنا يكمن الفرق بين الكفاءة الكمية والكفاءة النوعية للنظام التربوي.

وهذا ما يجعلنا نتساءل أمام توسع التعليم الثانوي في الجزائر و زيادة تدفقاته بشكل ملحوظ حيث انتقلت أعداد التلاميذ في هذه المرحلة من 5823 سنة 1963 بما فيها 1277 من الإناث ، إلى 853303 سنة 1996 بما فيها 430416 من الإناث (1997 بن عراب ،ص66)

وأمام حجم الموارد المالية المسخرة للتربية من ميزانية الدولة وأمام نسب النجاح المعتبرة في البكالوريا سنويا يمكننا طرح تساؤلين رئيسيين وهما :

- ما هو مستوى أداء الثانويات في الجزائر مقارنة بنسب الإخفاق؟

- وهل يكفي أن نتخذ نتائج البكالوريا كمؤشر عن أداء الثانويات ؟

1- مفهوم القياس والتقييم التربوي:

يفرق المختصين بين القياس والتقييم ، حيث يشير مصطلح القياس إلى مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وضعها بمستوى مقبول من الدقة ، والقياس في معناه هو أضيق من التقييم وهو يسبقه لأنه لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس ويعرفه المختصين كما يلي : "هو وحدات معيارية متعارف عليها نقوم من خلالها بعملية القياس المراد تنفيذها." (محمد حسن حمدات ، سنة 2007)

كما يعرف القياس بأنه " إعطاء قيم رقمية لخاصية ما بحيث يتمثل مقدار ما يمتلكه الفرد أو الشيء من الخاصية وفق شروط أو قواعد معينة ". (نفس المرجع السابق).

مما نستخلص أن القياس يقدم الوصف الكمي للشيء ويعتمد على الدقة الرقمية بصرف النظر عن ارتباطه بغيره من الأشياء التي تؤثر فيها وتتأثر بها .

وعلى العكس من القياس الذي يتميز بأنه أحادي البعد فإن التقييم يوصف في غالبية الأحيان بأنه متعدد السمات ومتعدد الطرق، أي أنه يركز على عدد من المتغيرات مثل: الاختبارات، الاستبيانات، المقابلات، التقديرات، المقاييس. كما أن أساليبه غير المتفاعلة ربما تكون أيضا متعددة المصادر، تجمع البيانات المتعلقة بنفس المتغير من المدرسين والمعلمين وسجلات الطلاب، وكذلك قد يتطلب ذلك محكمين متعددين لتقدير متوسط أحكامهم.

لذلك فإن عملية التقييم تسبق المرحلة الأخيرة لصنع القرار في عملية التقييم ، ومع هذا فالتقييم لا ينفصل تماما عن صنع القرارات والحقيقة أن العملية الكلية للتقييم ينبغي تخطيطها على ضوء بدائل القرارات الممكنة ومنه نستطيع تعريف التقييم حسب (محمد حسن حمدات) " هو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قيمة معينة ، وهو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قيمة معينة، وهو عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتمادا على معايير ومحكات معينة ". (المرجع السابق)

2-تعريف التقييم التربوي :

تعرض مفهوم التقييم لكثير من التغيرات عبر الزمن ويشوبه كثيرا من الإرباك عندما يطبق في إطار العملية التعليمية ، كما أن هناك كثيرا من الخلط بينه وبين مفاهيم أخرى مثل: التقييم، القياس، الاختبارات والعملية الاختبارية وغيرها من المفاهيم المرتبطة به .

التقويم هو عملية جمع المعلومات وكذلك عملية صنع القرارات ، كما أوضحت الموسوعة العالمية للتقويم التربوي-Wolf1990 -أن التقويم هو عملية منهجية منظمة لجمع البيانات، وتفسير الأدلة، مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو البرامج ، وبذلك يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك .

ويعرف التقويم تربويا بأنه "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها " .(الصمادي عبد الله ، والدرايع ماهر ، 2004)

ويؤكد ذلك التعريف الذي قدمته لجنة الدراسة القومية فاي دلتا كابان" بأن التقويم هو عملية التخطيط الدقيق، والحصول والتزود بمعلومات مفيدة للحكم على بدائل القرارات ".(القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ،) صلاح الدين محمود عام 2007، الطبعة الأولى ، عمان الأردن ، ص21).

وبذلك يشير هذا التعريف إلى أن التقويم هو عملية جمع المعلومات وكذلك عملية صنع القرارات.

2-1. مفهوم التقويم التربوي البديل

بما أننا بصدد تقويم أداء الثانويات فنحن بحاجة آلية تعريف التقويم البديل ليس هناك اتفاق على تعريف التقويم البديل لكن، هناك اتفاق على مفهومه وأغراضه حيث يقوم التقويم البديل على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم و ليس بواسطة المعلم و أن دور المعلم تيسيري أكثر مما هو تلقيني وبالتالي فإن الهدف الأساسي هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العلمية وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطلاب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم .

كما يعرفه كلهان KELAGHAN حسب منظمة اليونسكو بأنه :
"عملية الحصول على المعلومات التي ستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول الطلاب، وإعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والنقص لديهم، وكذا إصدار الحكم حول مدى فعالية العملية التعليمية وملائمة المنهج و إعلام سياسة التعليم."

ويمكن استخلاص تعريف شامل للتقويم البديل بأنه:

"العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل: الملاحظة والاختبارات والتقييم الذاتي وتقييم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها، لجمع المعلومات قصد استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات على مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم ويمكن استخلاص عدة خصائص من هذه التعاريف منها :

1- يركز على تقويم الأداء الفعلي أو ما يسمى "العمليات و المخرجات" أي ماذا يستطيع الطالب أن ينتج وكيف يفعل ذلك وهذا من خلال ما تعلمه من معارف ومهارات و قيم. وهذا يعني أن التقويم يتجاوز مجرد الإجابة عن مجموعة من البدائل كما هو الحال في اختبارات الصحيح والخطأ، إلى ما هو أعمق من ذلك. إنه الانتقال من السؤال ماذا يعرف؟ إلى السؤال ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرف ؟ (بمعنى تقييم الأداء الفعلي).

2- إنه يقوم بتقييم مجال واسع من أنواع الأداء أو القدرات ومهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والنقد والتقييم وحل المشكلات وابتكار الأشياء وتنفيذها .

3- ولتحقيق النقطة السابقة، يعتمد التقويم البديل على التنوع في أساليب التقييم كالتقييم الشفوي والسمعي والكتابي والعلمي وهذا باستعمال عدة فنيات مثل الملاحظة والاختبارات والتقييم الذاتي وتقييم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها.

4- إنه يوفر تغذية راجعة لكل من الطالب لتحسين إستراتيجيته في التعلم وللمدرس لتطوير مهاراته في عملية التدريس وللمقدر لتطويره وتجديده.

5- توفير تغذية راجعة للإدارة لتطوير الجوانب التوعيمية للعملية التعليمية، كتوفير الوسائل التعليمية والمرافق والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبة وتدعيم المناخ التعليمي، والخدمات الطلابية، التنظيم داخل المؤسسة والإدارة و غيرها وكذا توفير معلومات صحيحة ودقيقة شاملة عن الطالب تساعد في اتخاذ القرارات الأكاديمية .

2-2 التحولات التي أحدثها التقويم البديل:

على كل حال فقد أحدث التقويم البديل تحولات جذرية في فلسفة التقويم التربوي عامة وتقويم تحصيل. أشار العلماء إلى ثلاث تحولات أساسية هي:

- التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد
- التحول من اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة.
- التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل .

2-2-1 التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد:

إن سياسة الاختبارات التقليدية غالبا ما تقيس تعلم الطالب من خلال الإجابة على أسئلة محددة فقط والتي تكون عادة ملموسة و مهيكلة ويمكن الإجابة عليها خلال فترة زمنية محددة.

أنها لا تقيس عادة إلا عددا محدودا من المعارف والمهارات. أما الآن ومع توسيع مفهوم التعلم فإن اختبارات الورقة والقلم ما هي إلا نوع واحد فقط من الوسائل لجمع المعلومات عن تعلم الطلاب. فالمفهوم المتعدد للتقويم يشمل بالإضافة إلى اختبارات الورقة والقلم، مقاييس وإجراءات أخرى مثل سلايم التقدير ومراقبة أداء الطلاب، والتفكير النقدي وتقويم المنتجات وإجراء المقابلات، مراجعة الأداء السابق للطلاب و تقديم العروض و دراسة الحالات وغيرها .

كما يوسع نوع المعلومات التي يتم جمعها عن الطلاب و الطريقة التي تستخدم بها هذه المعلومات في تقويم تعلم الطالب. ومن هنا فإن التقويم يحتاج إلى استغلال نقاط القوة لدى المتعلمين في كل مجالات حياتهم و الاستفادة منها في الموقف التعليمي.

2-2-2 التحول من اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة:

يتسم عصر المعلومات باطراد النمو والدينامية والتغيير في كتلة المعلومات فالطالب ليس فقط في حاجة ماسة إلى المعرفة الرقمية، وإنما أيضا في حاجة إلى مجموعة متنوعة من الكفاءات حتى يستطيع أن يؤدي وظيفته في مجتمع لمعلومات وقد قام بيرنباوم بتحليل وتصنيف هذه الكفاءات والمهارات كما يلي:

- **القدرات الإدراكية مثل :** حل المشكلات، التفكير النقدي، صياغة الأسئلة والبحث عن المعلومات ذات الصلة، وإصدار الأحكام والاستخدام الفعال للمعلومات، وإجراء ملاحظات وتحقيقات وابتكار وخلق أشياء جديدة، وتحليل البيانات وعرض البيانات شفهيًا و التعبير الكتابي والشفهي .

- **الكفاءات الما وراء معرفية:** أو الفوقية المعرفية مثل التأمل الذاتي والتقييم الذاتي.

- الكفاءات الاجتماعية مثل: قيادة المناقشات، الإقناع، التعاون، والعمل في مجموعات وغيرها.

- التصرفات العاطفية مثل: المثابرة، والدافع الذاتي والفعالية الذاتية والاستقلالية والمرونة، والتعامل مع حالات الإحباط .

2-2-3. التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل:

إذا كان التقويم التربوي يوحى للبعض بأنه آخر عملية في النظام التربوي وأنه يخص فقط المستوى الأول من هذا النظام وهم الطلبة ، فإنه في الواقع يشمل ويخص كل مستويات وعناصر النظام التربوي ، بدءا بالطالب وانتهاء بأول عملية في النظام التربوي وهي الأهداف التربوية .

وإذا كان الهدف من تقويم الطالب هو الطالب نفسه للحكم له أو عليه بالنجاح والرسوب، فإنه في الواقع يعتبر معيارا أو محكا أساسيا وهاما للحكم على مدى نجاح أو إخفاق النظام التربوي ككل. فإذا كان هناك إخفاق أو خلل في الطالب في أدائه أو تحصيله المعرفي أو جوانبه النفسية والاجتماعية و السلوكية، فإن ذلك يعني وجود خلل في مكان ما في النظام التربوي أو في إحدى مستوياته أو عناصره. ويبدأ طرح الأسئلة بدءا بالسؤال العام : ما هو المشكل ؟ هل هو انخفاض تحصيل الطالب أو أدائه أو مستوى قدراته أم هو ملمح الطالب المرتبط بالقيم والاتجاهات... ثم تليه أسئلة أخرى حول مصادر المشكل . أسئلة مثل هل يعود السبب إلى الطالب ؟ وإذا كان نعم، هل يعود السبب في ذلك إلى النظام التربوي أو أسباب خارجة عنه ؟

إذا كانت الأسباب تعود للنظام التربوي فما هي مصادرهما ؟ هل يعود إلى التنظيم والإدارة؟ أم إلى الثقافة و المناخ التنظيمي للإدارة التربوية؟ أم للإشراف التربوي؟ هل يعود إلى مستوى العلمي للمدرسين ومهاراتهم؟ أم يعود إلى الهياكل المدرسية وظروفها الفيزيائية أم إلى الفترة الزمنية والتوقيت غير المناسب للبرامج؟ هل يعود إلى طرق التدريس والوسائل التعليمية المستعملة؟ أم يعود إلى محتوى البرامج؟ وهل يعود إلى الأهداف نفسها كعموميته أو غموضها أو بساطتها أو عدم واقعيتها؟ أم يعود إلى أساليب التقويم المستعملة؟ وغير ذلك من التساؤلات التي تؤدي إلى تحديد الداء الذي يساعد على اختيار الدواء المناسب .

وإذا كان ضمان الجودة والاعتماد يقوم على تقويم كل عناصر النظام التربوي فإن تقويمه للطالب يقوم على كل ما يستطيع الطالب أدائه بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تعلمها ولا يستطيع أن يقوم بهذا إلا التقويم البديل الذي يقوم على

التقويم المتعدد وهذا سواء المخرجات التي يتم تقويمها أو من حيث الأساليب المستعملة في عملية التقويم عملية.

2-2-4 التحول من الكفاءة التربوية إلى الجودة والامتياز:

من أهم أهداف التقويم التربوي هو توفير معلومات حول مدى كفاءة النظام التربوي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك معيارين أساسيين على مدى فعالية النظام التربوي وهما: الكفاءة الخارجية والكفاءة الداخلية.

فالكفاءة الخارجية تركز على مدى توافق كميات ومواصفات مخرجات العملية التعليمية مع متطلبات مؤسسات المجتمع (الشركاء) وبرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية. بمعنى آخر، هل النظام التربوي يخرج الكميات المطلوبة من المجتمع؟ وهل المتخرجون يتميزون بالكفاءات والمهارات والمواصفات التي تؤهلهم مباشرة لتحمل مسؤولياتهم في عملية التنمية والإبداع العلمي والتكنولوجي، أم أنه لا يخرج الأعداد الكافية، وأن ما يخرج لا يتماشى وحاجيات المجتمع مما يكلف خسارتين، خسارة للمجتمع الذي لم ينتفع بالمتخرج، وخسارة للمتخرج الذي قد لا يجد فرصة للعمل.

أما الكفاءة الداخلية فتشير إلى قدرة النظام التربوي في تخريج كل الأعداد التي دخلت إليه في الفترة الزمنية المحددة. و للكفاءة الداخلية ثلاث جوانب رئيسية هي:

- **الكفاءة الكمية** : وتشير إلى قدرة النظام التربوي على تخريج أكبر عدد ممكن مقارنة بعدد الملتحقين .

- **الكفاءة النوعية**: وتشير إلى ما إذا كان هؤلاء المتخرجين يتميزون بنوعية عالية من حيث المعارف و المهارات والمواصفات المكتسبة.

- **الكفاءة المرتبطة بالكلفة** : والتي تشير إلى قدرة النظام على الاحتفاظ بالحد الأدنى من التكاليف في تخريج الطالب بنوعية جيدة. بمعنى تخريج أكبر عدد ممكن من الطلبة بنوعية جيدة بأقل كلفة ممكنة، وهذا ما يدل على فعالية النظام التربوي.

بالرغم من معيار الكفاءة التربوية الذي مازال قائما وصالحا للاستعمال خاصة ما يتعلق بنوعية الخريجين، إلا أن الأنظمة التربوية فشلت في تحقيقه لعدة أسباب أهمها عجز التقويم التقليدي الذي يقوم على اختبارات الورقة والقلم وعلى قياس المستويات الدنيا من المعرفة فضلا عن الاكتفاء بالمعلومات النظرية دون التطبيقية. إن الانتقال من نظام الكفاءة إلى نظام الجودة هو أن مفهوم الجودة أشمل لأن نظام الجودة يشمل كل مرافق المؤسسة التربوية في حين تركز الكفاءة النوعية

على الطالب فقط، بالإضافة إلى أن نظام الجودة وضع إستراتيجيات وآليات لتقويم الجودة التعليمية. ثم أن معايير الجودة والاعتماد تتعدى معايير الكفاءة إلى معايير الإبداع والامتنياز.

3- نتائج البكالوريا كمؤشر لتقويم أداء الثانويات

3-1. تعريف مؤشرات التعليم:

" هي معطيات إحصائية تسمح بإصدار أحكام واتخاذ قرارات حول خصائص مهمة تتعلق بفعالية وسير المنظومات التربوية وعملها و إعلام أصحاب القرار عما يجري بداخلها "

يشبه الخبراء في منظمة التعاون والتنمية OCDE المؤشرات الاقتصادية: بالجزئيات التي تتكون انطلاقا من ذرات وهي الإحصائيات، حيث تمثل هذه الإحصائيات أجهزتها الأساسية أما الأسئلة التي يمكن أن تجيب عليها فتتعلق بخصائص (OCDE, 1992, p96). من خلال تقنيات كمية مشكلات عامة يمكن ملاحظتها.

يرى (Oakes, 1986) أن المؤشرات توفر المعلومات الآتية :

- وصف أداء المنظومة التربوية والذي يحقق الأهداف المنشودة .
- معلومات حول الخصائص المتعلقة بالنتائج، وهذا ما تحققه الأبحاث التجريبية.
- وصف الخصائص الأساسية للمنظومة، للسماح بفهم أحسن لسيرها .
- إعطاء معلومات حول المشكلات التي تطرح داخل المنظومة التربوية .
- تحقيق معلومات لفائدة السياسة التربوية ، خاصة في اتخاذ القرارات حول الإصلاحات المناسبة .
- وصف خصائص عامة ، يمكن ملاحظتها على مستوى المنظومة التربوية بكاملها ، ويمكن مقارنتها في عدة سياقات.
- إعطاء معلومات متعلقة بخصائص المنظومة التربوية كلها ، أو جزء منها تكون دائمة وصالحة لكي تسمح بمقارنات عبر الزمن . (Delandshere 1994,p37)
- ويرى كل من (Keagan and Smith, 1985) : أن المؤشرات تلعب دورا كبيرا في قيادة المنظومات التربوية بصفة عامة والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة فهي :
- تتنبأ بالتغيرات المهمة التي تحدث كنوعية التعليم أو مستوى أداء التلاميذ ، وبذلك تخبر باحتمال حدوث مشكلات .

- تمكن من تقييم التأثير الذي تحدثه الإصلاحات التربوية.
- تسمح بتشجيع المجهودات المبذولة وهذا من خلال المقارنة مع البلدان الأخرى .
- تنبه عن المؤسسات التي تستدعي تحسين وضعيتها .
- تحفز على اكتشاف الأفكار الجديدة .

ج - الإجراءات المنهجية المتبعة :

1- عينة الدراسة :

- **حجم العينة** : أنجزت استمارة وزعت على كل مدراء مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي صنف بمتغير الوسط والتي قدرت ب48 ثانوية تم استرجاع منها 32 استمارة وللتمكن من التوضيح أكثر والاستفسار أجريت بعض المقابلات مع مدراء الثانويات.

2 - أهداف البحث :

- وضعنا لهذا البحث أهداف من بينها مايلي :
- 1-قياس ميداني للأداء التربوي لمؤسسات التعليم الثانوي وعلاقته بمستوى التنظيم.
- 2-إنشاء بنك معلومات تخص مؤسسات التعليم الثانوي بإمكانها أن تصبح مرجعا لتقييم أداء الثانويات .
- 3-الوقوف على نتائج البكالوريا كمؤشر لتقييم أداء الثانويات ومقارنتها.
- ولبلوغ هذه الأهداف وغيرها استعملنا منهجية في العمل تمكنا من ذلك:

3-المنهج المستخدم:

1-3 المنهج التاريخي التحليلي: استعملت في الدراسة التحليلية لنتائج البكالوريا ،عدة وثائق شملت الفترة الممتدة ما بين 2004-2010 تمثلت في كشوف نقاط البكالوريا لتلاميذ هذه الدفوعات.

2-3 المنهج الوصفي : وهو المنهج الذي يقوم فيه الباحث بالوصف المنظم والدقيق للظواهر الاجتماعية مستخدما التحليل والمقارنة والتصنيف والتفسير والتقويم من أجل الوصول الى تعميمات .

وقد تم اعتماد نتائج البكالوريا في تقييم أداء الثانويات مثلما هو معمول به في كثير من الدول وهي نفس الطريقة التي استعملتها فرنسا في تقييم الأداء Lycée

Figaro

4- الوسائل الإحصائية:

استعملت في تحليل النتائج المتحصل عليها المتوسط الحسابي والنسبة المئوية .

1- تقييم نتائج البكالوريا في ولاية قسنطينة بمتغيري السنة الدراسية والوسط الجغرافي من 2004 إلى غاية 2010.

الجدول رقم: 01 نتائج البكالوريا بمتغير الوسط الجغرافي 2004 - 2010

نسبة النجاح 2004	نسبة النجاح 2005	نسبة النجاح 2006	نسبة النجاح 2007	نسبة النجاح 2008	نسبة النجاح 2009	نسبة النجاح 2010	عدد المرات التي تتفوق بها المؤسسات حسب الوسط الجغرافي
49,27	40,27	57,27	57,17	58,72	43,3	66,75	02 مؤسسات من وسط ريفي
50,3	40,02	59,46	56,44	62,22	45,52	72,72	05 مؤسسات من وسط شبه حضري
46,76	39,11	55,16	53,15	61,44	42,82	71,39	00 مؤسسات من وسط حضري

المصدر : من انجاز الباحثة في ضوء نتائج البكالوريا من 2004 إلى 2010.

تبين من خلال نتائج البكالوريا بمتغير الوسط أن عدد المرات التي تتفوق فيها نتائج المؤسسات من وسط شبه حضري منذ 2004 في امتحان البكالوريا هي 5 مرات . بينما عدد المرات التي تتفوق فيها المؤسسات من الوسط الحضري هي 00 مرة والمؤسسات من الوسط الريفي مرتين. ومنه نستنتج أن تلاميذ الوسط الريفي والشبه حضري حققوا نسب نجاح أحسن من تلاميذ الوسط الحضري.

وقد نرجع ذلك إلى :

- تدفقات التلاميذ واختلافها باختلاف الوسط .

- عدد المؤسسات الذي يكثر في الوسط الحضري منه في الوسط الريفي والشبه حضري.

- نوعية التلاميذ.

5- حوصلة نتائج الثانويات المعيار المستخدم في تقييم الثانويات باعتماد معيار الأداء التالي :

أداء جيد 90-100

أداء حسن 70-89.99

أداء متوسط 50-69.99

أداء دون المتوسط 30-49.99

أداء ضعيف أقل من 30

الجدول رقم 02 : تقييم أداء الثانويات من 2004 إلى غاية 2010.

أداء الثانوية	التكرارات	نسبة التكرار
جيد	05	1.82%
حسن	45	16.42%
متوسط	124	45.25%
دون المتوسط	89	32.48%
ضعيف	11	4.01%
المجموع	274	100%

المصدر : من انجاز الباحثة في ضوء نتائج البكالوريا خلال 7 سنوات الأخيرة.

نسبة المؤسسات التي حققت أداء جيد قدرت ب: 1.82%.

وأكبر نسبة من المؤسسات حققت أداء متوسط و قدرت ب: 45.25% ثم تليها المؤسسات التي حققت أداء دون المتوسط بنسبة 32.48%.

نسبة المؤسسات التي حققت أداء ضعيف قدرت ب: 4.01%.

وهذا ما يؤكد النتيجة المتوصل إليها سابقا والتي مفادها أن النوعية في نتائج البكالوريا تعتبر ضئيلة جدا.

ن- نتائج الدراسة الميدانية

1- اعتبار النتائج المدرسية وحدها كافية لقياس أداء ومخرجات المؤسسات التعليمية :

الجدول رقم 03 : 1 استجابة مدراء الثانويات حول النتائج المدرسية كمقياس للأداء.

	التكرارات	النسبة المئوية	المجموع
--	-----------	----------------	---------

	حضري	ش حضري	ريفي	حضري	ش حضري	ريفي	
نعم	03	00	02	23.07	00	28.57	05
لا	10	12	05	76.92	100	71.42	27

المصدر: إعداد الباحثة في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

كان الهدف من هذا السؤال معرفة رأي المدراء حول أداء الثانويات والمعايير التي يرونها مناسبة لهذا التقييم ومن خلال استطلاع حول العوامل التي تساعد على تحسين أداء المؤسسة التعليمية: سجل أن أغلب المدراء يرون أنه لا يمكن الاكتفاء بالنتائج المدرسية لتقييم وقياس أداء الثانويات ومخرجاته ويمكن اعتماد معايير أخرى لتقييم الأداء فما هي هذه المقاييس حسب رأي المدراء؟.

2- المقاييس التي يراها المدراء مناسبة لتقييم أداء المؤسسة التعليمية
الجدول رقم : 04 استجابة مدراء الثانويات حول مقاييس تقييم الأداء.

العبارات	التكرارات			النسبة المئوية		
	حضري	ش- حضري	ريفي	حضري	ش- حضري	ريفي
الرضى الوظيفي للعمال	03	02	02	23.07	16.66	28.57
الإنفاق على التعليم	04	03	04	30.76	25	57.14
تقييم البيداغوجية الأمر	03	05	03	23.07	41.66	42.85
تحميل المسؤولية لكل الفريق الإداري والتربوي	04	02	02	30.76	16.66	28.57
الانضباط والمواظبة.	02	02	04	15.38	16.66	57.14

المصدر: إعداد الباحثة في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

تبين من خلال الجدول أن المدراء استجابوا بنسب متفاوتة حول المعايير التي يرونها مناسبة لتقييم نتائج الثانويات حيث نجد نسب ما بين 25% و 57.14% من المدراء استجابوا فيما يتعلق بالإنفاق على التعليم . كما سجل أن الأمور البيداغوجية اعتبرها المدراء كذلك مقياس مهم من معايير تقييم أداء الثانويات حيث كانت نسبة الاستجابة ما بين 23.07% إلى 42.85% بمتغير الوسط.

وفيما يخص الانضباط والمواظبة تراوحت نسب استجابة المدراء ما بين 15.38% إلى 57.14%. كما كانت نسبة استجابة المدراء حول الرضا الوظيفي للعمال ما بين 16.66% إلى 28.57%. وكذلك أن تحميل المسؤولية لكل الفريق الإداري والتربوي تعتبر مقياس مهم بالنسبة للمدراء وكانت استجابتهم حوله ما بين

16.66% إلى 30.76% باختلاف الوسط. ومنه نستنتج أن المدرء يرون أن كل هذه المقاييس مهمة ومناسبة لتقييم أداء الثانوية وكان تفاوت النسب باختلاف الوسط (حضري – شبه حضري – ريفي).

كيف يرى مدرء الثانويات العوامل المساعدة على تحسين الأداء فيها؟

3-العوامل الاجتماعية والبيداغوجية المساعدة على تحسين أداء المؤسسة التعليمية.

الجدول رقم:05 استجابة مدرء الثانويات حول العوامل الاجتماعية المساعدة على تحسين أداء الثانويات.

المجموع	النسبة المئوية			الترار			
	ريفي	ش حضري	حضري	ريفي	ش حضري	حضري	
25	57.14	83.33	85	04	10	11	تحديث الوسائل التكنولوجية ورقمته الإدارة
15	28.57	50	54	02	06	07	استقرار الطاقم الإداري والتربوي وتقييمه
13	28.75	50	38.46	02	06	05	الانضباط والمواظبة للجماعة التربوية
22	57.14	66.67	77	04	08	10	المساءلة التعليمية والتقويم المستمر للتلاميذ
18	25	50	69.23	03	06	09	الرضى الوظيفي للجماعة التربوية
13	25	16.67	30.77	03	02	04	وسط المؤسسة (ريفي – حضري – ش حضري)
20	25	83.33	53.85	03	10	07	العلاقات داخل المؤسسة
14	57.14	41.67	38.46	04	05	05	إشعاع المؤسسة على المحيط وعلاقتها مع الشركاء الاجتماعيين وصورتها الاجتماعية
16	57.14	25	69.23	04	03	09	تمويل التعليم
04	00	00	30.77	00	00	04	المناخ المدرسي الجيد

المصدر: إعداد الباحثة في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

أما بالنسبة للعوامل الاجتماعية البيداغوجية المساعدة على قياس وتحسين أداء المؤسسة التعليمية حسب آراء مدرء الثانويات نلاحظ أنهم يعتبرون عامل تحديث الإدارة ورقمنتها من أهم العوامل المساعدة على تحسين أداء الإدارة التربوية، حيث كانت نسبة استجابتهم حول هذا العامل مابين 57.14% و 85% باختلاف الوسط وظهر أكثر هذا العامل في الوسط الحضري والشبه حضري.

كما يرى المدراء أن للعلاقات داخل المؤسسة التعليمية دورا كبيرا في تحسين مستوى الأداء حيث كانت نسبة استجابتهم حول هذه النقطة مابين 20% و 83.33% باختلاف الوسط وظهرت أكبر استجابة في الوسط الشبه حضري. سجلت كذلك استجابة كبيرة للمدراء حول عبارة المساءلة التعليمية والتقويم المستمر للمؤسسة حيث كانت مابين 57.14% إلى 77% باختلاف الوسط وظهرت أكثر في الوسط الحضري والشبه حضري .

كما كانت استجابة معتبرة بالنسبة للمدراء فيما يخص الرضى الوظيفي للعمال والإنفاق على التعليم، حيث سجل استجابات تراوحت مابين 25% و 69.23% بالنسبة للرضى الوظيفي ونفس المجال بالنسبة للإنفاق على التعليم وذلك باختلاف الوسط. أما بالنسبة لعبارة إشعاع المؤسسة على المحيط وعلاقتها مع الشركاء فكانت استجابة المدراء متفاوتة مابين 38.46% و 57.14% باختلاف الوسط.

4- علاقة التنظيم الإداري بالأداء المدرسي بالثانويات باعتماد نتائج البكالوريا .

1-1- مقارنة التنظيم والأداء في الثانويات الأوائل بولاية قسنطينة .

الجدول رقم: 06 مستوى التنظيم وأداء الثانويات ذات الرتب الأولى

الرقم	المؤسسة	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	أقدمية المؤسسة	طاقة الاستيعاب	أقدمية المدير	النط القيادي	أسلوب التواصل
1	أ	64.43	41.22	70.94	75.00	94.00	92.31	97.40	58 سنة	1200	8 سنوات	مشارك	ديمقراطي
2	ب	45.37	75.93	75.75	74.55	66.84	43.15	78.60	25 سنة	700	6 سنوات	مشارك	ديمقراطي
3	ج	76.01	44.58	77.19	61.24	81.37	59.68	83.52	18 سنة	600	5 سنوات	مقنع	ديمقراطي

المصدر: إعداد الباحثة في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

من خلال ترتيب أداء الثانويات الأوائل بولاية قسنطينة منذ 2004 إلى غاية 2010 وجدنا أن النتائج توافقت توافقا طرديا مع طاقة الاستيعاب وأقدمية المؤسسة وأقدمية مدير المؤسسة .

2-4 مقارنة التنظيم والأداء في الثانويات التي تحتل الرتب الأخيرة بولاية قسنطينة .

الجدول رقم : 07 مستوى التنظيم في الثانويات ذات الرتب الأخيرة.

الرقم	المؤسسة	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	المؤسسة إقليمية	طاقة الاستيعاب	أقدمية المدير	النظم القيادية	أسلوب التواصل المتبع
01	د	64.46	26.11	47.59	41.95	51.46	32.18	64.86	14 سنة	270	أقل من سنة	مقنع	ديمقراطي
01	هـ	53.60	35.82	47.56	44.63	48.66	27.31	62.90	38 سنة	891	11 سنة	مقنع	ديمقراطي
03	و	39.30	49.50	37.54	49.53	50.81	32.76	65.66	15 سنة	826	3 سنوات	مشارك	ديمقراطي

المصدر: إعداد الباحثة في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

من خلال مقارنة نتائج الثانويات التي احتلت الرتب الأولى منذ 2004 إلى غاية 2010 ومستوى التنظيم بها ، والثانويات التي احتلت الرتب الأخيرة خلال نفس الفترة ، اتضح أن الأداء في الثانويات لا يتأثر بأقدمية المؤسسة باعتبار أن هناك مؤسسات قديمة ورتبت في الرتب الأخيرة مثل : الثانوية -هـ-أقدمية مديرها 11 سنة . ولا بعامل خبرة المدير لأن مدير الثانوية -هـ- له خبر إدارية تساوي 11 سنة.

وبالتالي يمكن إرجاع التوافق المسجل بين أداء الثانويات الأوائل وطاقة الاستيعاب بها وأقدمية المؤسسة وأقدمية مدير المؤسسة الى عامل الصدف فقط .

كما أن خبرة المدير ليس لها علاقة بمستوى أداء المؤسسة باعتبار هناك مدراء لهم أقدمية في التسيير الإداري ورتبت المؤسسات التي يسيرونها في الرتب الأخيرة - الثانوية - ويعتبر العكس صحيح بالنسبة للثانويات التي احتلت الرتب الأولى حيث أن خبرة المدير في هذه الثانويات لا تتعدى 8 سنوات .

أما عن النمط القيادي المتبع فإن كل الثانويات سواء ذات الرتب الأولى منها أو الرتب الأخيرة

فهو نمط قيادي مشارك أو مقنع وبالتالي لا توجد علاقة بين مستوى التنظيم في المؤسسة ومستوى أدائها المتمثلة في نتائج البكالوريا ، وبالتالي نستطيع القول أن هناك عوامل أخرى مفسرة لمستوى الأداء الذي تحققه الثانويات ربما تتعلق بطريقة الانضباط والمواظبة التي تفرضها الإدارة داخل المؤسسة التعليمية وبوتيرة التدريس إذا ما رجعنا إلى واقع النظام داخل الثانوية -أ- مثلا منذ زمن بعيد وكذا تفرد هذه الثانوية بخصوصية تدريس جنس الإناث منذ سنوات مضت .

مما يسمح للفريق الإداري والتربوي من التحكم أكثر في مواظبتهم وانضباطهم وهذا ما سجلته الدراسة الوزارية المتطرق إليها سابقا والمتعلقة بأسباب تفوق الإناث على الذكور.

الخاتمة

نستنتج من خلال تقييم أداء مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر أن نتائج البكالوريا وحدها لا يمكن اعتبارها كمؤشر كافي لتقييم الأداء في المؤسسات التعليمية بل هناك مؤشرات نوعية وأخرى كمية يجب أخذها بعين الاعتبار في هذا التقييم حسب آراء المدراء فالأمور البيداغوجية داخل المؤسسة التعليمية تعتبر مهمة هي الأخرى في تحديد مستوى الأداء داخل المؤسسة ،من جهة أخرى يعتبر الإنفاق على التعليم مؤشر مهم للحكم على أداء المؤسسة ، في المقابل العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة والمسائلة والرضى الوظيفي تعتبر مؤشر مهم للحكم على مستوى أداء المؤسسة التربوية.

أما بالنسبة لنتائج مقارنة مستوى التنظيم وعلاقته بمستوى الأداء في الثانويات كانت النتائج كالتالي:

- لا توجد علاقة بين مستوى التنظيم في المؤسسة ومستوى أدائها المتمثلة في نتائج البكالوريا ، وبالتالي نستطيع القول أن هناك عوامل أخرى مفسرة لمستوى الأداء الذي تحققه الثانويات ربما تتعلق بطريقة الانضباط والمواظبة التي تفرضها الإدارة داخل المؤسسة التعليمية وبوتيرة التدريس إذا ما رجعنا إلى واقع

النظام داخل الثانوية -أ- مثلا منذ زمن بعيد وكذا تفرد هذه الثانوية بخصوصية تدريس جنس الإناث منذ سنوات مضت .

المراجع باللغة بالعربية :

(1) الكتب

- 1- محمد حسن حمدات ، سنة 2007، الإدارة التربوية ، وظائف وقضايا معاصرة ، الطبعة الأولى ، عمان الأردن.
- 2- أحمد محمد غنيم- سنة 2003- مداخل إدارية معاصرة لتحديث المنظمات جامعة المنصورة كلية التجارة.
- 3- الدوسري راشد حماد- سنة 2004- القياس والتقويم التربوي الحديث – عمان – دار الفكر العربي.
- 4- أبو دقة سناء إبراهيم – سنة 2004- التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي -جامعة القدس المفتوحة رام الله- .

(2) السجلات والوثائق

- 1- سجلات نتائج البكالوريا .
- 2- كشوف نقاط التلاميذ
- 3- وثائق رسمية لنتائج البكالوريا 2004-2010 – الديوان الوطني للامتحانات المسابقات ، باتنة .
- 4- إحصائيات مصلحة الامتحانات والمسابقات – مديرية التربية لولاية قسنطينة .

(3) المراجع باللغة الأجنبية :

- 1- De Landsheere , (1994) -Evaluation et analyse des établissements de formation- ,de Boeck , Bruxelles.
- 2-OCDE-CRIE (1995) -Regard sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE, France.
- 3- Brualdi, A.(1998) implementing performance assessment in the classroom. Practical Research and Evaluation.