الأساسية (الطاقة ، المعادن والثروة النباتية والحيوانية) ومدى استغلالها وتوظيفها ، القدرة الاقتصادية ، وسائل الإنتاج ، مقدار السلّع والخدمات وغير ذلك . ورغم محاولة الدول الدءوبة ورغم التعديلات والتغييرات في صورة الإصلاحات التّي تدخل أو تطبق كلّ مرة إلا أنّ الفشل ـ لاسيما على مستوى التلاميذ ـ يبقى حقيقة أو واقعا لا تخلو منه معظم المنظومات بل كلّها ، الفرق فقط في درجته وكثافته .

1 ـ الفشل الدّراسي :

يُعد الفشل الدّراسي ظاهرة بارزة في المنظومة التربويّة ، تُشكل بالنسبة للأولياء مصدر قلق وللتلاميذ مصيرا مؤسفا يهدد حيّاتهم المستقبليّة ، وبالنسبة للدولة مؤشرا على سوء التكفّل وهو بعد كلّ ذلك تضييع للطاقات وهدر لجهود هائلة ولأموال طائلة ولوقت غال ، والمؤكد أنّ أيّة تنميّة وأي برنامج لن يحققا أهدافهما ما لم يرفقان بمنظومة تربويّة قويّة تضمن نتائج جيّدة أو ما لم ينطلقا ويرتكزا على منظومة جادة تحقق النجاح .

إن تصميم أو بناء إستراتيجية فعّالة لمحاربة الفشل يمر عبر الفهم الجيّد لجوانبه المتعددة ، فهو ناتج عن تدخل عدة متغيّرات : بعضها يرتبط بالتلميذ : حاجات تربويّة خاصة ، مشاكل النمو لاسيما في مرحلة المراهقة . . . وبعضها مرتبط بالأسرة وظروفها : مستواها التعليمي ، الثقافي والاقتصادي . . . وبعضها الأخر متعلق بالمؤسسة التعليمية من مناهج وبرامج وتأطير . . . هي إذن متغيّرات ثلاثة : نفسيّة ، اجتماعية ـ ثقافية ومؤسساتية . وقد أجمع الباحثون حاليا على عدم صحة أو قبول أي تفسير معزول للفشل ، إذ هو مشكل بأوجه متعددة وعوامل كثيرة ، مما يستلزم النظر إليه من زاوية نفسيّة ، اجتماعية ومؤسساتية ، مما يؤكد على إمكانية اختلافه من بلد لأخر تماشيا مع فلسفة منظومته التربوية . وإن كان الفشل الدّراسي كحقيقة موجود منذ وجود عمليّة التعليم فإنّ الاهتمام به بدأ بأعمال **ألفريد بينه** (1857 ـ 1911) Alfred Binet وازداد بفعل نتائج تطبيق الروائز ، كما أسهمت في ذلك أعمال الأطباء المدرسيين في نهاية القرن التاسع عشر كأبحاث **إطارد** Itard ، **سجوين** Segum و**بورنبيل** Bourneville[1].

(1) Alain Rault, 1987, p 6.

وزاد الاهتمام به بمرور السنين إلى أن وصل لما عليه الآن ، لكن لا يعني حداثة الاهتمام به عدم وجوده كمشكل من قبل ، ولا شك أنّ التلاميذ الضعاف وُجدوا من قبل ، أما الاهتمام به كظاهرة فقد بدأ مع بداية الستينيات حيث تزايدت الأبحاث ونُشرت مقالات كثيرة في مجالات متخصصة ، وهو طبعا أمر يرتبط بإحدى أهم المؤسسات الاجتماعية ذات المكانة المعتبرة في المجتمع . وليس تكاثر وتزايد البحوث والدِّراسات حول الصعوبات الدِّراسيّة مجرد صدفة أو موضة ، إنّما هو أمر يتماشى مع الواقع ونتيجة لحتميّة فهم هذه المشكلة

وضرورة إيجاد الحلول المناسبة لها وبشكل سريع ، وقد تجلى الالتفات لمشكل الفشل والرسوب بتعقّد الحيّاة وبتعميم التعليم ، وفي ظل التحوّل الاقتصادي الذّي يصبغه التطوّر التكنولوجي الكبير ، الذّي جعل من جهته التعليم والتكوين ضروريان للاندماج في عالم الشغل بالآلاته المتطوّرة وأنظمته المعقّدة ، أصبح موضوع الفشل الدّراسي أحد الأمور التّي تستقطب الاهتمام .

- ماذا سنفعل بالطفل الفاشل في عالم عنوانه التسابق والمنافسة ، وواجهته العلم والتكنولوجيا ؟
- ما مصير طفل فاشل في واقع لن يجد فيه مكانا ؟
- ماذا عسانا أن نتخذه من مبادرات وإجراءات لتغييره (المجتمع) وإدماجه (الطفل) ؟
- أي نوع وكم من الوسائل والتقنيات والبرامج التّي ينبغي اعتمادها ؟ . . .

الأمر كان عاديا في مجتمعات كان فيها الإنتاج الفلاحي والصناعي لا يتطلّب مستوى ثقافيا عاليا ، والمؤكد والبديهي أنّه إذا كانت نسبة معيّنة من التلاميذ يتابعون وتيرة الدّراسة بسهولة فإنّ نسبة أخرى مقابلة تتشكّل من مجموعتين ، واحدة يستطيع أفرادها العمل أكثر وأخرى يعاني أعضاءها من الفشل ، وهي تشكيلة تكاد تمس كلّ قسم . ولكون التعليم يؤدي إلى إكساب الناشئين المهارات والقدرات والمعارف ويؤدي إلى تغيّر في السلوك الفردي والاجتماعي وهو الوسيلة التّي تمكّن الإنسان منً الالتحاق بعالم الشغل الذّي هو منتهى كلّ فرد ، وكلّما ذهب بعيدا في

المسار الدِّراسي كلّما التحق بقطاعٍ أو بمهنةٍ عالية ، فإنّ النجاح هو الضامن لكلّ ذلك . وعلى ذلك يبقى الفشل همّ كلّ واحد أباً كان ، معلماً أو مسئولا أو مجتمعا ككلّ . وتبعا لكلّ ذلك فإنّ معنى المصطلح اختلف عبر العصور ، ففي بداية الخمسينيات وظف للتعبير أو الإشارة إلى الأطفال الذّين من المفروض أن ينجحوا لكن يعانون من الفشل ، بمعنى آخر الأطفال المنتمين للعائلات الراقية والميسورة ، أما أبناء الأسر المتواضعة فإما أن تُوصف حالتهم عند الفشل بالبلاهة أو لا يُتحدث عنهم بتاتا ، وعند نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين كان التلاميذ الذّين يجدون صعوبات يوصفون بـ : غير الموهوبين ـ غير الأذكياء ـ البلهاء والعصاة وغير ذلك ، مما يعني بأنّ ظهور مفهوم الفشل الدِّراسي يُعتبر قفزة كبيرة تُعبر عن التطوّر الذّي طرأ على ميدان البيداغوجية ، ومن ثم أصبح القائمين على قطاع التربيّة والتعليم ينظرون إليه أو يعتبرونه مشكلا مرتبطا أكثر بهذا الحقل وما يتبعه من برامج ومناهج ووسائل . . .

وليس بالطفل ولا بأسرته . ترى **إزمبرت** (1992) بأنّ استعمال مفهوم الفشل الدِّراسي للتعبير

عن كلّ التلاميذ الذّين يجدون صعوبات كبيرة يعني ضمنيا بأنّ المجتمع ينتظر أن ينجح كلّ التلاميذ دون تمييز لا من حيث المحيط ولا من حيث الطبقة[1] . أو بتعبير أخر فإنّ اهتمام كلّ الأنظمة ـ حاليا ـ بهذا المشكل ناتج عن سعيها الحثيث إلى تحقيق النجاح ، وهو مؤشر عن تغيّر وتطوّر الذهنيات وأصبح بالتّالي ينظر للتعليم كفعل . . باستطاعة الكلّ التعلّم والنجاح . وبنظرة أخرى أو تناول أخر أصبح موضوع الفشل مرتبط بالتربيّة وكأنّه أمر لا بد منه ، لا يغفل أحد التطرّق إليه عند الحديث عن التربيّة وكأنّ فشل التلميذ يمثل حقيقة موضوعيّة . « نتحدث اليوم عن الفشل الدّراسي مثلما نتحدث عن المخدرات أو الإجهاض ، وكأنّنا نشير إلى مشكل اجتماعي في الوقت الذّي ينبغي أن يكون موضوع تأمل اجتماعي ، فقد يُخفي حقائق عديدة مختلفة مرتبطة بمحيط تاريخي معيّن »[2] . ومن هذا الباب نتساءل عن فشل شعب بكاملها أو عن فشل مجموعة كبيرة من التلاميذ ، ينتمون لتخصص واحد ، مما يدل على أنّ

(1) Pierre Humbert,1992,p46

(2) Izabert Jamati 1992,p27-28.

هذه الظاهرة ليست مجرد صعوبات دّراسية أنيّة وظرفية تقف أمام التلاميذ ، ولا مجرد مشكل يرتبط بالقدرات والاستعدادات الفردية ، إلى درجة أنّنا لا ننتظر أن ينجح كلّ الموجهين لتلك الشعب أو لذلك النوع من التعليم . . .

2 . التعليم التقني والمهني :

لم يظهر التعليم التقني سوى في نهاية القرن التاسع عشر ضمن حركة التعليم التّي اتسمت بها هذه الفترة ، وبالمقارنة مع التمدرس وضرورة تكوين عمال أكفاء يعد ظهور متأخر[1] وقد أدت الظروف والأحداث التّي ميّزت هذا القرن ، لاسيما نصفه الثاني ، إلى تطوّره وظهور نوع أخر وهو التعليم والتكوين المهنيين . ويرى بعض المهتمين بأنّ الانفصال الأول للتعليم المهني عن التعليم العام يرجع لعهد الإغريق ، حيث انعكس ذلك بوضوح في التقسيم الطبقي بين فئة مفروض عليها أن تكد وأخرى أعفيت من العمل ، في حين يؤكد البعض الأخر بأنّ التفرقة بينهما غير صحيحة أصلا لأنّ كلّ تعليم مهني يتطلّب نصيبا من التعليم العام وكلّ تعليم عام يؤدي لتعلّم مهنة[2]. وقد دافع العديد من الباحثين على التمييز بينهما وسعوا لتطوير التعليم التقني والمهني نذكر منهم **قرييار ودوروي** . O . Greard , V Duruy ، مما أدى إلى انتشار وتكاثر مؤسسات التعليم التقني والمهني وإن كان بشكل غير منظّم . ولم تبدأ الوضعيّة في التغيّر والتحسن سوى في الثلث الأخير من هذا القرن . وكانت وراء هذا التغيّر أسباب عديدة ومتنوعة : تقنيّة ، اجتماعية واقتصادية .

يهدف التعليم المهني إلى اكتساب الكفاءات المهنيّة وتعزيز المعارف الأساسية المحصّل عليها في المدرسة ، وهو أمر يعني إيجاد صيغة منسجمة بين التكوين الأكاديمي (العام) والتكوين المهني الذّي يمكّن من الاندماج في عالم الشغل والتكيّف معه . وتكمن أهميّة التعليم المهني في تأهيل الأفراد مهنيّا وتزويدهم بمعارف علميّة متينة ، تفرضها عولمة الاقتصاد التّي عنوانها تعددية الكفاءات والمهارات . ومن الأهداف المسطرة لهذا التنظيم الجديد تحويل التكوين المهني لاختيار وتوجيهٍ ضمن منظومة كاملة ومتكاملة هي منظومة التربية والتكوين . وإذا كان للتكوين مكانة هامة في الحياة باعتباره الوسيلة المؤدية لاندماج الأفراد في عالم الشغل ،

(1) Patrice Pelpel et Vincent Froger, p10.

(2) منذر واصف ، ، 1993 ، ص 136 .

وكونه همزة وصل بين مرحلة التعليم والتربية ـ التّي تسعى لإعداد الفرد ـ وعالم الشغل الذّي هو منتهى كلّ فرد ، وإذا كان العمل والالتحاق به ومن ثم النجاح فيه من أسباب السعادة الحياتية فإنّ العلاقة بينهما وطيدة ، فللتكوين دور في تحقيق هذه السعادة لكونه يؤدي للتكيّف والنجاح . لكن رغم هذا التكامل وهذا التواصل النظري ظهر نوع من الانفصال أو بقيت مساحة فارغة تفصل بينهما ، أدت إلى التمييز بينهما أو إلى التمييز بين المستمرين في القطاع الأول (التربية) والملتحقين بالقطاع الثاني (التكوين) ، لدرجة أن أصبح الثاني ملجأ للفاشلين أو المتسرّبين أو على الأقل ارتسمت هذه الصورة في الأذهان . أمر أدى إلى التفكير في خطة أو تعديلٍ يحطّمها فأنشئ التعليم المهني ، وهو تعليم مؤهل (Qualifiant) يدمجً المتخرج في الحياة العمليّة وأكاديمي (Académique) يسمح بالالتحاق ببعض التكوينات العليا ، وبات بديهيا ومؤكدا أنّ عند بعض التلاميذ طموحات ومؤهلات مهنيّة وعند آخرين طموحات ومؤهلات أكاديمية ، وأصبح ضروريا فسح المجال للطموحات والمؤهلات المهنيّة ـ على غرار الأكاديمية ـ للتطوّر والذهاب بعيدا في الدّراسة وبالتالي تحطيم القيود أو تضييق الهوة عكس ما كانت عليها في صورة تكوين مهني لا يتعدى في أقصى حدوده مستوى تقني سامي ، أو قتلها ضمن تكوين نظري في صورة التعليم العام ، يجعلها تتلاشى وتزول ، لذا أوجّد تعليم أو نمط أخر من التعليم يعتبر همزة وصل أو ممرا Une passerelle بين التعليم العام والتعليم المهني وهو التعليم الّتقني ، مع الإشارة إلى أنّ التعليم في الجزائر إلى غاية السبعينيات من القرن العشرين اتسم بنقص الاهتمام بالجوانب التقنيّة رغم توصيات اللجنة العليا لإصلاح المنظومة التربويّة التّي شُكلّت في العشرية الأولى للاستقلال ، في وثيقة سميت =تمهيد لإصلاح التعليم» حيث نقرأ : . . . تجديد التعليم التقني عن طريق إنشاء المدارس التقنيّة

من أجل تلبيّة الحاجة لليد العاملة «[1] ، وكأنّ التعليم التقني أوجد كبديل للتعليم المهني ، هدفه تلبيّة الحاجة الوطنيّة لليد العاملة . لم تنتظر الدول المتقدمة ، الأوروبية منها على وجه الخصوص ، نهاية القرن العشرين

(1) أحمد طالب الإبراهيمي ، ص 175.

لتهتم بذلك إذ شاهدت حركة عارمة قادها **فريدمان** *Geoge Friedman ، إلى درجة وجود وزارات قائمة بذاتها خاصة بالتعليم التقني والمهني ، مدارس خاصة لتكوين أساتذة التعليم التقني ومعاهد لتكوين مفتشي التعليم التقني والمهني . ولا شك أنّ لدرجة التطوّر التّي بلغها العالم في كلّ الجوانب علاقة بذلك .

يظهر من هنا إذن ما للتعليم المهني من أهميّة وما لضرورة إعادة النظر أو إصلاح المنظومة التربويّة من إلحاح وإدخاله كمسار إلى جانب المسارين الآخرين (التربية ـ التكوين) . من المفروض أن يمثل التكوين المهني خزانا أو ممولا لعالم الشغل ويتعدى هدف تغطيّة فشل التلاميذ وامتصاص الأعداد الكبيرة المتسرّبة وتأخير البطالة وتجنب الانحراف ، وقد أصبح إيجاد مسار أخر يتموقع بين مسار التعليم العام ومسار التكوين المهني أكثر من ضرورة ، وذلك لطبيعة العصر الذّي يتطلّب تكوينا مهنيّا أكثر أو توظيف القدّرات مهنيّا في الوقت الذّي لا يمكن التفريط في التكوين المقابل أو تجاهله : النظري والأكاديمي ، وهو تنظيم يسعى إلى :

ـ تحطيم الاتجاه السلبي للتكوين المهني .

ـ إيجاد مسارا أخرا يؤدي للتعليم العالي .

ـ تحضير التلاميذ في صورة نمطي تعليم يؤدي في ما بعد لشكلين من التعليم العالي والجامعي : تكوين أكاديمي وتكوين مهني .

مع العلم أنّ العصر لا يؤمن بالطفل الفاشل ، إنّما يمكن وينبغي الحديث عن المدرسة الفاشلة أو بصورة أكثر دقة وشمولية المنظومة التربويّة الفاشلة ، فيمكن تحقيق النجاح في حدود الـ 95 % ، وطبعا مع اختلافات في مستوى النجاح . أما الخمسة بالمائة فتدرج في خانة التسرّب : الانقطاع والفصل لأسباب ترتبط أكثر بأمور اجتماعية ، بيداغوجية وبنسبة قليلة جدا بأمور تقويمية ، لذا من المفروض أن تصبح العمليّة أو تقتصر على التوجيه دون القبول ، فالمدرسة أمام عدد هائل من الناجحين أو أمام فئة الناجحين تعمل على تحديد الملامح وتوجيهها لأحد المسارات الثلاثة وبالتالي التخلّص من الربط اللامنطقي بين الفشل والتكوين

* يعد من مؤطري التعليم التقني بفرنسا والعالم كلّه ، موجّه وأستاذ سجل حضوره بقوّة في تاريخ التعليم التقني وأحد الذّين أسسوا له إلى جانب كانونج Canange وفالون Wallon .

المهني ، إنّما يصبح الاهتمام بالملامح وتوجيهها . وفي ذلك ـ طبعا ـ يجب أن يدرك الجميع وعلى رأسهم الأولياء والتلاميذ بأنّ النجاح مرتبط أكثر بتحقيق معادلة الربط بين الملمح والتخصص أو نوع التعليم والتكوين ويجب تحطيم الصورة الوحيدة القطب «النجاح والتعليم العام» من جهة ومن جهة أخرى «النجاح والجامعة» .

أصبحت الصورة في العصر الحالي مغايرة تماما وهي : القدرات الذهنيّة والإبداعيّة موّزعة توزيعا اعتداليا في كلّ المجتمعات ، ما ينقص بعض المجتمعات هو الإمكانات أي غيّاب الجو الذّي يسمح لعقول أبنائها المبدعة بأن تنشط وتنطلق دون قيد ، في ضوء أنظمتها العلميّة والاجتماعية والاقتصادية ، وفي هذا يلعب اكتشاف القدرات وتربيتها ثم توجيهها الدور البارز . وهنا يُشار لما يرتبط بالتصوّرات الاجتماعية وبالذهنيات وهي :

أولا : الفصل بين التعليم العام والتعليم المهني من حيث المؤسسات والهياكل فإلى جانب تصوّر كلّ ما هو مهني كرفض لمواصلة الدّراسة أو توقيف التلميذ عن مواصلتها في الوقت الذّي تؤدي الدّراسة حتما أيا كان نوع التعليم لعالم الشغل ، أليس المهنة مآل كلّ فرد ومنتهى كلّ دّراسة ؟ وهنا نشير لما حدث من مقاومة في الجزائر لفكرة تحويل أساتذة التعليم التقني (بدون التكنولوجي) لقطاع التعليم (والتكوين) المهني .

ثانيا: الإدراك الاجتماعي للمفاهيم La perception conceptuelle ، فوجود كلمة المهني (التعليم المهني) يحدث نوعا من التصوّر السلبي لهذا النوع ، أو لنقل يربطه بالتكوين المهني الذّي يرافق غالبا بالاتجاه السلبي . هذا كلّه يدفع للتفكير في إحداث تغييرات كإدخال التعليم المهني للثانويات ، تغيير إسم التعليم المهني . . . مع ضرورة تكثيف الإعلام وتحطيم التصوّر السلبي لكلّ ما هو مهني . ونعتقد بأنّ إصلاحا كهذا لا يجب أن يحدث إلا بعد دّراسة معمقة لما هو موجود وبإشراك أخصائيين وجامعيين ثم ليس بسرعة إنما بالتدرج ، كما ينبغي أن يسبق بتحضير جدّي : مادي ، لوجستيكي ونفسي . . لاسيما على مستوى الذهنيات ، وبتحضير المجتمع كلّه لتقبل هذا التغيير .

3. منهجية الدّراسة وإجراءاتها :

1.3. إشكالية الدراسة :

ينطلق البحث بوضع أسئلة كبرى هي :

ـ هل مستوى التلاميذ نفسه أو متقارب بين الشعب التقنية والعلمية ؟

ـ هل مستوى تلاميذ التعليم التقني أدنى ؟

ـ هل نسبة النجاح في امتحان شهادة البكالوريا منخفضة في الشعب التقنيّة ؟

ـ هل نتائج تلاميذ التعليم المهني منخفضة مقارنة بنتائج دخولهم ؟

سنحاول في دّراستنا الإجابة عن هذه الأسئلة ، باستعراض مختلف النتائج ومقارنتها .

2.3. فرضيات الدّراسة :

ـ مستوى التلاميذ غير متقارب بين الشعب التقنية والعلمية .

ـ مستوى تلاميذ التعليم التقني أدنى .

ـ نسبة النجاح في امتحان شهادة البكالوريا منخفضة في الشعب التقنية .

ـ نتائج تلاميذ التعليم المهني منخفضة مقارنة بنتائج دخولهم .

3.3. أدوات الدّراسة :

قمنا بدراسة نتائج السنة الثالثة ثانوي دفعة 2008 / 09 ومقارنتها بنتائجها في السنة الرابعة متوسط وفي السنتين الأولى والثانية ثانوي وحتّى نتائجها في امتحان شهادة البكالوريا من حيث المعدل العام ومن حيث المواد الموجهة ، إضافة إلى مقارنتها بنتائج تلاميذ الشعب العلمية . أما التعليم المهني فقمنا بتتبع نتائج تلامذته ثم مقارنتها بمعدلات دخولهم (السنة الرابعة متوسط أو الأولى ثانوي) ، أما عن سبب عدم قيامنا بمقارنة نتائج تلاميذ التعليم المهني في المواد الموجهة مثلما قمنا به في التعليم التقني ، فذلك لكون دّراسة المعدل العام لم تثبت فشل التلاميذ ، هذا من جهة ومن جهة أخرى لعدم وجود نوع أخر من التعليم يقابله مثلما هو

عليه في الثانويات إضافة لعدم اعتماد أية مادة كمادة موجهة ، فكيف لنا أن نسميها موادا موجهة ؟

4.3. إجراءات التطبيق :

بعد جمع البيانات سنوظف المعلومات وذلك بإجراء مقارنات متعددة ومختلفة وذلك على النحو التالي :

. التعليم التقني :

المقارنة بين **شعب التعليم العلمي** (علوم تجريبية ـ رياضيات ـ تسيير واقتصاد) **وشعب التعليم التقني** (تقني رياضي) من حيث : المعدل العام .

ــ الملامح (المواد الموجهة المشتركة : الرياضيات ـ الفيزياء والتكنولوجيا) .

وذلك كما يلي :

1ـ المقارنة بين نتائج كلّ تعليم من حيث المعدل العام في الجذع المشترك والمعدل العام في التخصص (السنة الثانية والثالثة ثانوي) .

2ـ المقارنة بين معدلاتهم في الرابعة متوسط .

3ــ المقارنة وبشكل مشترك بين نتائج الرياضيات ، الفيزياء والتكنولوجيا بين الرابعة متوسط والأولى ثانوي ثم مقارنتها بنتائج الثانية والثالثة ثانوي حسب نوع التعليم (علمي ـ تقني) ، ومقارنتها من حيث المعدل العام .

4 ـ المقارنة بين مختلف الشعب (علمي ـ تقني) من حيث نتائج شهادة البكالوريا . . .

. التعليم المهني :

ـ المقارنة بين نتائج الرابعة متوسط أو الأولى ثانوي (معدل الدخول) ونتائج التعليم المهني .

4 . الأدوات الإحصائية لمعالجة البيانات :

تعطي المعالجة الإحصائية للنتائج دلالة خاصة ، تجعلها أكثر تعبيرا أو تجعلها ناطقة . اعتمدنا في تحليلنا للنتائج على أداة من أدوات الإحصاء

الوصفي وهي النسب المئوية وعلى أداتين من أدوات الإحصاء الاستدلالي وهي اختبار (ت)وتحليل التباين .

4.1. النسب المئوية :

اعتمدنا عليها في المقارنة بين النتائج من حيث المعدل العام ، معدل المواد الموجهة ، نسب النجاح في امتحان شهادة البكالوريا .

4.2. إختبار (ت) T . Test :

استعملناه لقيّاس دلالة فروق المتوسطات بين عيّنات غير مرتبطة : عيّنة التقني ، عيّنة العلوم التجريبية ، عيّنة التسيير والاقتصاد . . . في ما يخص المعدل العام ، معدل المواد الموجهة . . . حجم العيّنات متقارب ، وهو أمر مفضل عند تطبيقه[1] . تجرى مقارنة بين القيمة المحسوبة والقيمة المجدولة ليعرّف ما إذا كانت المحسوبة تقع في منطقة الرفض أو في منطقة القبول ، وبناء على ذلك نصدر الحكم ، فإذا كانت المحسوبة أكبر من المجدولة فذلك يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ، أما إذا كانت أصغر منها فهذا يعني عدم وجود دلالة إحصائية بين الفروق . أو تستعمل طريقة أخرى « وهي المعتمدة على مؤشر دلالة الاختبار الفعلي أو المحسوب Sig ، ويهدف هذا المؤشر إلى الاستغناء عن استخدام الجداول الإحصائية ، حيث يتمّ حساب الدلالة ومقارنتها بمستوى دلالة ألفا المختار »[2] ، فإذا اخترنا مستوى ألفا 0.05 إذا كان المؤشر أصغر منه هذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا وبنفس الطريقة نقارن أيضا في حالة اختيار مستوى ألفا0.01 .

4.3. تحليل التباين " Anova " Analysis variance :

إن قوة اختبار (ت) عند تطبيقه مع عينتين تنقص عندما يكون عدد العيّنات ثلاث أو أكثر ، الأمر الذّي جعل الإحصائيين يضعون اختبارا إحصائيا أخرا عوضه ، وهو تحليل التباين وعلى ذلك فإنّ شروط استعماله هي نفسها شروط تطبيق (ت) ما عدا كونه أحسن لدّراسة الفروق بين المتوسطات لأكثر من عينتين مستقلتين . « يهدف أيضا إلى اختبار مدى أهميّة المتغيّرات المختلفة في تأثيرها على الظواهر ، وذلك من خلال تحديد

(1) فؤاد البهي السيد ، 1979 ، ص 455 .
(2) عبد الرحمان الأحمد العبيدي ، ص 72 .

النسبة التّي يعتبر كلّ متغير مسؤول عنها[1]» فعند محاولتنا تحديد أهم العوامل المؤثرة في مستوى التلميذ فإنّنا نقوم باختبار أثر مختلف العوامل ، في تحديد العوامل ذات التأثير الجوهري على مستواهم وبالمقابل التّي تؤدي لتدهور نتائجهم ، وتحديد الأهميّة النسبيّة لكلّ عامل من حيث التأثير . نستعمله لقياس دلالة فروق المتوسطات بين عيّنة التقني ، العلوم التجريبية والتسيير والاقتصاد في المعدل العام .

5 . العيّنة :

باعتبار الدّراسة تهتم بنوعين من التعليم يختلفان من حيث مكان تواجدهما فقد مس الجانب التطبيقي الثانويات والمعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني . أما بالنسبة للثانويات فتمثلت في : ثانوية عليان حميمي بالشرفة ، ثانوية هواري بومدين وثانوية أوعمران بمدينة البويرة ، أما المعاهد فهي : معهد هادني السعيد بوادي عيسي ـ تيزي وزو ، معهد محمد الطيب بوسنة بالمحمدية (الحراش) ومعهد عبد القادر معتوك بالمكان الجميل (وادي السمار) . اعتمدنا في اختيارها على طريقة المعاينة العشوائية البسيطة باستعمال جداول الأرقام العشوائية . درسنا نتائج كلّ التلاميذ لدفعة 2008 / 2009 ماعدا بعض الحالات التّي لم تتوفر حولها كلّ المعلومات كنقص كشوف بعض السنوات ، مما أرغمنا على اقصائها ، وعلى ذلك جاء العدد الإجمالي لأفراد العينة كما يلي : 625 ، منقسم على النحو التالي :

ـ التعليم التقني : 89

ـ التعليم العلمي : 242 : علوم تجريبية 176

ـ تسيير واقتصاد 66

ـ التعليم المهني : 294

6 . عرض وتحليل نتائج الدّراسة :

6 . 1 . التعليم التقني :

نبدأ بالمقارنة من حيث المعدل العام من الرابعة حتّى الثالثة ثانوي

(1) عبد القادر محمد عطية ، ص 337 .

بهدف معرفة هل التلاميذ يحافظون على مستوياتهم أم تتغيّر وكخطوة ثانية معرفة اتجاه التغيّر ، هل زيادة أم انخفاضا ، وبعد ذلك نقارن بين الشعب لمعرفة هل يوجد الفرق بين التعليم التقني والتعليم العلمي .

جدول رقم (01) : نتائج تلاميذ التعليم التقني

المدى / السنة	أقل من 10		10.99 . 10		14 . 12		أكبر من 14	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
4 متوسط	07	07.86	35	39.32	38	42.69	09	10.11
1 ثانوي	19	21.34	59	66.29	10	11.23	01	01.12
2 ثانوي	24	26.96	51	57.30	14	15.73	00	00
3 ثانوي	73	82.02	12	13.48	04	04.49	00	00

نلاحظ بأنّ المعدلات الواقعة تحت العشرة (10 / 20) تميل للانخفاض تدريجيا بدءا بالسنة الأولى ثانوي ، إذ بعدما كانت النسبة في الرابعة متوسط 07.86% أصبحت في الأولى ثانوي 21.34% ثم في الثانية 26.96% لتصل في الثالثة إلى 82.02% بينما في الحد المقابل (أكبر من 20/14) مالت إلى النقصان ، فبعدما كانت 10.11% تدنت إلى 01.12% في الأولى ثانوي ثم 00% في الثانية والثالثة . وأسفرت قيّم (ت)لدلالة الفروق بين السنوات على النتائج التالية :

جدول رقم (02) : قيم ت لدلالة فروق المتوسطات بين معدلات تلاميذ التقني

المستوى	قيمة (ت)	الدلالة
4 متوسط	07.74	0.000
1 ثانوي		
2 ثانوي	01.68	0.095
3 ثانوي	07.96	0.000

المؤشـر في الخانـة الأولى (0.000) وفي الخانـة الثالثـة (0.000) أصـغر مـن مسـتوى ألفـا 0.05 ممـا يعـني وجـود فـروق جوهريـة دالـة إحصائيا في نتائج التلاميذ بين الرابعـة متوسـط والأولى ثـانوي وبـين الثانيـة والثالثة ثانوي ، أما بالنسبة للخانة الثانية فالمؤشر أصغر أيضا عند استعمال مستوى ألفـا 0.1 مما يعني أيضـا وجـود فـروق دالـة إحصـائيا بـين الأولى والثانية ثانوي أما بالنسبة لاتجاه الفرق فالمقارنة بين المتوسطات الحسابية تظهر ذلك مثلما يبدو في هذا الجدول :

جدول رقم (03) **: اتجاه الفروق بين معدلات التعليم التقني**

السنـة	X	S
4 **متوسط**	12.02	01.53
1 **ثانوي**	10.69	01.19
2 **ثانوي**	10.35	01.75
3 **ثانوي**	08.56	01.87

تنخفض المتوسطات الحسابية كلّما انتقلنـا مـن مسـتوى لآخـر ممـا يعني أنّ اتجاه الفروق نحو الانخفاض ، أي معدلات التلاميـذ تـنخفض مـن مسـتوى لآخـر بـدءا بالرابعـة متوسـط وانتهـاء بالثالثـة ثـانوي . كلّمـا كـان الانحراف المعياري صغيرا كلّمـا كـان ذلـك دلـيلا علـى وجـود تقـارب في مستوى التلاميذ ، فكما يبدو في الجدول فإنّ قـيم الانحـراف صـغيرة كلّهـا . وإذا قارنا ذلك بالعلوم التجريبية نجد الوضعية أقـل حـدّة وإن كانـت نفسـها فالمعدلات التّي تقل عن 10 انتقلت مـن 03.40% لـ 10.22% ثـم 26.13% فـ 48.29% والفرق مثلما يبدو كـبير وواضـح (48.29% مقابـل 82.02% في الثالثة مـثلا) . ونفـس الملاحظـة أيضـا في الجانـب المقابـل (14 فـأكثر) إذ انتقلت من 09.65% إلى 06.25% ثم 05.68% فـ 02.48% ، وهـي وضـعيّة أقل حدّة أيضا .

جدول رقم (04) **: توزيع تلاميذ العلوم التجريبية حسب المعدل العام**

المدى	**أقـل من** 10		11.99.10		14.12		**أكبـر من** 14		
السنة	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	**المجموع**
4 **متوسط**	06	03.40	62	35.22	91	51.70	17	09.65	
1 **ثانوي**	18	10.22	105	59.65	42	23.86	11	06.25	

2 ثانوي	46	26.13	91	51.70	29	16.47	10	05.68	176
3 ثانوي	85	48.29	66	37.50	20	11.36	05	02.84	

مع تسجيل ملاحظة هامة وهي أنّ نسب المتحصلين على معدلات أقل من 10 في السنة الرابعة متوسط متقاربة ، مما يدحض فكرة توجيه الضعاف للتعليم التقني (عبر جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) مع الإشارة إلى أنّ هؤلاء استفادوا من الإنقاذ لكون عتبة الانتقال من التعليم المتوسط للتعليم الثانوي هي 20/10 . وباستعمال المئينيات Les centiles نلاحظ أيضا :

جدول رقم (05) : مقارنة نتائج التعليم التقني والعلمي بالمئينيات

الحد	التعليم التقني		العلوم التجريبية		التسيير والاقتصاد	
	2 ثا	3 ثا	2 ثا	3 ثا	2 ثا	3 ثا
%25	09.87	07.30	09.73	08.58	10.30	09.11
% 50	10.57	08.72	10.73	09.68	11.00	10.26

25% من معدلات التقني في الثانية ثانوي أقل من 09.87 وفي الثالثة أقل من 07.30 بينما في شعبة العلوم التجريبية أقل من 09.73 و08.58 على التوالي ، وفي شعبة التسيير والاقتصاد أقل من 10.30 و09.11 على التوالي ، مما يدل أيضا على ضعف مستوى تلاميذ التعليم التقني . وتبدو الصورة أكثر وضوحا عند مستوى الـ 50% مثلما يظهر في الجدول . وإذا قارنا بين المنتقلين من السنة الأولى ثانوي للتعليم التقني والتعليم العلمي بالنسبة لذوي المستوى المتدني فلا نجد أيضا فرقا كبيرا إذ 21.34% من الذّين لا تتعدى معدلاتهم العشرة وجهوا للتعليم التقني و10.22% للعلوم التجريبية و15.15% للتسيير والاقتصاد ، مع العلم أنّ القانون يسمح لشريحة المتفوقين في حدود الـ 05% التوجه حسب الرغبة وهؤلاء غالبا ما يختارون العلوم التجريبية وبنسبة أقل التسيير والاقتصاد ، وهذا ما نلاحظه في الجدول إذ نسبة المتحصلين على أكثر 14 لم يوجه منهم للتعليم التقني سوى 01.12% . إنّ توزيع التلاميذ في المديين الأدنى والأعلى يتكرر تقريبا بنفس الوتيرة في شعبة التسيير والاقتصاد إذ بدأت في أقل من 10 بـ 12.12% في الرابعة متوسط لتصل 42.42% في الثالثة ثانوي ، و00% في أكبر من 14 لتصل لـ 08% في الثالثة مع بعض الارتفاع في

الثانية (13 (%كما يظهره الجدول التالي :

جدول رقم (06) : توزيع تلاميذ التسيير والاقتصاد حسب المعدل العام

المدى / السنة	أقل من 10		11.99.10		14.12		أكبر من 14		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
4 متوسط	08	12.12	31	46.96	27	40.90	00	00	66
1 ثانوي	10	15.15	31	46.96	14	21.21	11	16.66	
2 ثانوي	06	09.09	44	66.66	03	04.54	13	19.69	
3 ثانوي	28	42.42	28	42.42	02	03.30	08	12.12	

وحتّى لدى الأدبيين ـ الذّين أكتفينا بنتائج السنتين الثانية والثالثة ثانوي لكون السنة الأولى يوجد فيها تلاميذ التقني مع العلمي في جذع مشترك واحد ـ فنجد نسب التلاميذ الذّين تحصلوا على معدل أقل من عشرة هو 24.91% و48.75% على التوالي والذّين تحصلوا على معدل أكبر من أربعة عشر 07.11% و03.91% على التوالي وهي أقل وأكثر من نسبتي التقنيين ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (07) : توزيع تلاميذ الآداب حسب المعدل العام

المدى / السنة	أقل من 10		11.99.10		14.12		أكبر من 14		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
2 ثانوي	70	24.91	26	44.83	65	23.13	20	07.11	281
3 ثانوي	137	48.75	84	28.89	49	17.43	11	03.91	

وحساب تحليل التباين بين الشعب يعطي لنا النتائج التالية :

جدول رقم (08) : **تحليل التباين في المعدل العام**

السنـــة	F	الدلالـة
2 **ثـانوي**	05.86	0.003
3 **ثـانوي**	15.36	0.000

المؤشر في السنة الثانية وفي السنة الثالثة أصغر من مستوى ألفا 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معدلات الشعب الثلاث (تقني ـ ع . تجريبية وتسيير واقتصاد) .

بعد هذا سنقوم بالمقارنة بين المواد الموجهة المشتركة بين التعليمين التقني والعلمي وبنفس الكيفيّة ، نبدأ بالرياضيات :

جدول رقم (09) : **معدلات الرياضيات عند تلاميذ التقني**

المدى / السنة	أقل من 10		11.99.10		14.12		أكبر من 14	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
4 **متوسط**	19	21.34	21	23.59	26	29.21	23	25.84
1 **ثانوي**	51	57.30	25	28.08	12	13.48	01	01.12
2 **ثانوي**	56	62.92	23	25.84	09	10.11	01	01.12
3 **ثانوي**	75	84.26	13	14.60	01	01.12	00	00

يزداد ضعف مستوى التلاميذ في الرياضيات التّي تعتبر مادة أساسية في التعليم التقني ومن المواد الموجهة ، ففاقت نسب المتحصلين على معدل أقل من 10 / 20 الخمسين بالمائة في السنتين الثانية والثالثة ثانوي (62.92% ، 84.26% على التوالي) واستقرت في 01.12% و00% لأكثر من 14 / 20 . وحتّى في المدى 12 ـ 14 متدنية أيضا ، على خلاف معدلات تلاميذ العلوم التجريبية والتسيير والاقتصاد كما يظهر في الجدولين التاليين :

جدول رقم (10) : توزيع تلاميذ العلوم التجريبية حسب معدل الرياضيات

المدى / السنة	أقل من 10		11.99.10		14.12		أكبر من 14		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
4 متوسط	1	11.93	41	23.29	8	44.31	36	20.45	176
1 ثانوي	42	23.86	4	42.04	4	25.00	6	09.09	
2 ثانوي	1	34.65	5	42.61	2	18.18	8	04.54	
3 ثانوي	90	51.13	5	25.56	7	15.34	4	07.95	

جدول رقم (11) : توزيع تلاميذ التسيير والاقتصاد حسب معدل الرياضيات

المدى / السنة	اقل من 10		11.99.10		14.12		اكبر من 14		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
4متوسط	15	22.72	21	31.81	15	22.72	15	22.72	66
1 ثانوي	21	31.81	32	48.48	11	16.66	02	03.03	
2 ثانوي	19	28.78	28	42.42	12	18.18	07	10.60	
3 ثانوي	31	46.96	16	24.24	10	15.15	09	13.63	

وبحساب (ت)جاءت النتائج على النحو التالي :

جدول رقم (12) : قيم ت لدلالة فروق المتوسطات بين معدلات الرياضيات عند التقنيين

المستوى	قيمة (ت)	الدلالة
4 متوسط / 1 ثانوي	07.20	0.000
	01.72	0.088

2 **ثانوي**		
	04.58	0.000
3 **ثانوي**		

المؤشر بين السنة الرابعة متوسط والأولى ثانوي وبين الثانية والثالثة أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وبين الأولى والثانية ثانوي أصغر من مستوى الدلالة 0.10 ، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات تلاميذ التعليم التقني في مادة الرياضيات . يظهر الجدول التالي اتجاه الفروق :

جدول رقم (13) **: اتجاه الفروق بين معدلات التعليم التقني في الرياضيات**

السنة	X	S
4 **متوسط**	12.16	03.12
1 **ثانوي**	09.64	02.46
2 **ثانوي**	09.01	02.87
3 **ثانوي**	07.44	02.24

نلاحظ بأنّ المتوسط الحسابي تنخفض قيمه كلّما تدرجنا في المستويات وهو دليل على اتجاه الفروق نحو الانخفاض ، وصغر قيمة الانحراف المعياري يدل على تقارب مستوى التلاميذ في الانخفاض . وبالرجوع للمئينيات نجد في العلوم التجريبية 20% فقط معدلاتهم أقل من 09 في الثانية ثانوي و25% أقل من 08.30 في الثالثة ثانوي ، وفي التسيير والاقتصاد 20% أقل من 09.62 في الثانية و25% أقل من 09.96 في الثالثة ، بينما في التعليم التقني 50% أقل من 09 في الثانية و80% أقل من 09.46 في الثالثة في الوقت الذّي من المفروض أن يكون تلميذ التعليم التقني أحسن في مادة الرياضيات . يوضح الجدول التالي كلّ الاختلافات :

جدول رقم (14) : مقارنة نتائج التعليم التقني والعلمي في الرياضيات بالمئينيات

الحد	التعليم التقني		العلوم التجريبية		التسيير والاقتصاد	
	2 ثا	3 ثا	2 ثا	3 ثا	2 ثا	3 ثا
% 20	06.60	05.30	09.00	07.80	09.62	07.70
%25	06.82	05.50	09.30	08.30	10.00	09.96
% 50	09.00	07.30	10.33	10.00	10.93	10.00
% 80	11.66	09.46	12.00	11.96	12.24	12.91

والمقارنة بين الشعب الثلاث باستعمال تحليل التباين أفضت إلى النتائج الآتيـة :

جدول رقم (15) : تحليل التباين في الرياضيات

السنة	F	الدلالة
2 ثانوي	14.22	0.003
3 ثانوي	15.36	0.000

المؤشر في كلتا السنتين أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين معدلات الشعب الثلاث في مادة الرياضيات .

المادة الثانية المشتركة في التوجيه التّي من شأن المقارنة أن تظهر هل توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى التلاميذ من سنة لأخرى وبين التعليمين ثم لصالح من هي الفيزياء . نشير إلى أنّنا سنقارن ذلك في سنوات التعليم الثانوي فقط لأنّها تتفرع عن مادة التكنولوجيا ، أي لا تدرّس في مرحلة المتوسطة . جاءت نتائج التعليم التقني على النحو التالي :

جدول رقم ((16)) : توزيع تلاميذ التقني في الفيزياء

المدى	أقل من 10		10.99.11		14.12		أكبر من 14	
السنة	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1 ثانوي	39	43.82	31	34.84	18	20.22	01	01.12
2 ثانوي	45	50.56	28	31.46	13	14.60	03	03.37

3 **ثانوي**	75	84.26	12	13.48	02	02.24	00	00

نلاحظ بأنّ المعدلات تنخفض كلّما انتقلوا من مستوى لمستوى أعلى ، ويدل صغر المؤشر (0.062) بين الأولى والثانية عن مستوى ألفا 0.10 والمؤشر (0.000) بين الثانية والثالثة عن مستوى ألفا 0.05 على وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين مستوى التلاميذ في الفيزياء مثلما يظهر في الجدول التالي :

جدول رقم (17) **: قيم ت لدلالة فروق المتوسطات بين معدلات الفيزياء عند التقنيين**

المستوى	**قيمة =ت+**	**الدلالة**
1 **ثانوي**	03.03	0.062
2 **ثانوي**	07.13	0.060
3 **ثانوي**		

ويدل انخفاض المتوسطات الحسابية على اتجاه الفرق سلبا ، وصغر الانحراف المعياري على تقارب مستويات التلاميذ مثلما يبيّن الجدول التالي :

جدول رقم ((18)) **: اتجاه الفروق بين معدلات التعليم التقني في الفيزياء .**

السنة	**X**	**S**
1 **ثانوي**	10.40	02.52
2 **ثانوي**	10.25	02.43
3 **ثانوي**	07.44	02.24

والنسب المئوية تظهر بشكل كبير تدني المستوى ، فبعد أن كانت النسبة عند المدى 10 في الأولى ثانوي 43.82% انتقلت إلى 50.56% في

الثانية لتقفز إلى 84.26% في الثالثة ، وفي الجانب الأقصى لم تتعد 03.37 % في الثانية والصفر في الثالثة ، بينما في العلوم التجريبية النسب أقل نوعا ما ، ففي المدى الأول لم تتعد النسبة الـ 40.90% ، أما بالنسبة للحد الأقصى فالنسب قليلة أيضا مما يطرح علامة استفهام كبرى . هذا أدى إلى ارتفاع النسب عند المستوى المتوسط (10 ـ 11.99) ، قد يرجع ذلك لطبيعة مادة الفيزياء التّي تتطلّب قدرات فائقة جعلت حتّى العلميين لا يتحصلون فيها على علامات مرتفعة ، يظهر كلّ هذا في الجدول التالي :

جدول رقم (19) : توزيع تلاميذ العلوم التجريبية حسب معدل الفيزياء

المدى / السنة	أقل من 10		10.99ـ10		12.14ـ		أكبر من 14		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
1 ثانوي	45	25.26	5	36.93	47	26.70	19	10.79	176
2 ثانوي	40	22.72	82	46.59	41	23.29	13	07.38	
3 ثانوي	72	40.90	60	34.09	35	19.88	09	05.11	

أما بالنسبة للتسيير والاقتصاد فلا يدرسونها في الثانية والثالثة ، الأمر الذّي لا يسمح لنا بإجراء المقارنة . أما المقارنة بين الشعب فأعطت النتائج الآتية :

جدول رقم (20) : تحليل التباين في الفيزياء

السنة	F	الدلالة
2 ثانوي	01.82	0.17
3 ثانوي	60.04	0.000

المؤشر في السنة الثالثة أصغر من مستوى الدلالة 0.05 مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين الشعب ، بينما في السنة الثانية أكبر من مستوى الدلالة 0.10 وهو دليل عن عدم دلالة الفروق إحصائيا ، ربما

لكون التلاميذ لازالوا محتفظين بالمستوى المكتسب في الأولى ثانوي ، في جذع مشترك واحد (علوم وتكنولوجيا) لكن الفارق يزداد ويتضح في السنة الثالثة . وإن كانت هذه الفروق غير دالة فهي موجودة كفروق ، نذكر بأنّ 22.70% من عينة العلوم التجريبية في السنة الثانية كانت معدلاتهم أقل من 10 بينما في عينة التقني تضاعفت النسبة لتصل إلى 50.56 % .

المادة الثالثة المشتركة التّي تجرى فيها المقارنة هي التكنولوجيا ، جاءت نتائجها عند تلاميذ التعليم التقني على الشكل التالي :

جدول رقم (21) : قيم ت في معدل التكنولوجيا عند تلاميذ التقني

المدى / السنة	أقل من 10		11.99.10		14.12		أكبر من 14	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
4 متوسط	06	06.74	15	16.85	36	40.44	32	35.95
1 ثانوي	33	37.07	26	29.21	25	8.08	05	05.61
2 ثانوي	32	35.95	28	31.46	24	26.96	05	05.61
3 ثانوي	53	59.55	24	26.96	07	07.86	05	05.61

نلاحظ بأنّ العلامات في مرحلة التعليم الثانوي متدنية ، فبعد أن كانت نسبة المتحصلين على معدل أقل من 10 / 20 06.74% فقط في الرابعة متوسط ارتفعت بعد ذلك وبشكل كبير لتصل في الثالثة إلى أكثر من النصف (59.55 %) ، وفي الحد الأعلى ـ أيضا ـ حيث تناقص عدد التلاميذ تدريجيا . أما بالنسبة للعلوم التجريبية والتسيير والاقتصاد فلا تدرس سوى في الأولى ثانوي وتلامذتهما في جذع مشترك واحد مع التقنيين ، لذلك لن نجريّ أية مقارنة ولن نطبق تحليل التباين . أما بحساب (ت)فقد جاءت النتائج كما يلي :

جدول رقم (22) : قيم ت لدلالة فروق المتوسطات بين معدلات التكنولوجيا عند التقنيين

المستوى	قيمة (ت)	الدلالة
4 متوسط	04.74	0.000
1 ثانوي		

2 ثانوي	01.58	0.11
3 ثانوي	06.00	0.000

المؤشر في الخانة الأولى والثالثة أصغر من مستوى ألفا 0.05 وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في مادة التكنولوجيا بين الرابعة والأولى ثانوي وبين الثانية والثالثة ثانوي ، بينما في الخانة الثانية أكبر من مستوى ألفا ما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا ، لكن هذا لا يعني عدم انخفاض المستوى بين هذين المستويين إنّما يعني فقط عدم تدنيه في الثانية مقارنة بالأولى ، فعلى سبيل المثال 35.95% في الثانية معدلاتهم أقل من عشرة و05.61% فقط تحصلوا على معدلات أكبر من 14 . ونلاحظ أيضا بأنّ النسب في المديين الوسطيين (10 ـ 11.99 و12 ـ 14) مقبولة نوعا ما وذلك راجع حسب اعتقادنا لتمكّن التلاميذ من هذه المادة لامتلاكهم قاعدة قوّية بفعل دراستها في المرحلة المتوسطية على خلاف الفيزياء .

وتظهر المقارنة بين التعليمين في امتحان شهادة البكالوريا أيضا تدني نسب الناجحين في التعليم التقني مثلما يبدو في الجدول التالي :

جدول رقم (23) : نسب النجاح في امتحان شهادة البكلوريا

الموسم	النسبة العامة	التعليم العلمي	التعليم التقني	
04.03	36.25	39.01	31.20	
05.04	20.95	21.60	19.53	
06.05	36.89	35.34	40.15	
07.06	39.47	35.94	37.82	
08.07	54.12	60.24	35.77	
08.07	49.82	51.63	39.77	نظام جديد
09.08	27.93	25.48	41.75	
المجموع	35.65	36.60	33.14	

بلغت نسبة الناجحين في البكالوريا في التعليم العلمي خلال ست سنوات التّي مستها الدّراسة 36.60% بينما في التعليم التقني 33.14% وهو فرق معتبر ، مع تسجيل ملاحظة هامة جدا وهي أنّ نسبة الناجحين

المعيدين عند التقنيين أكبر من نسبة الذّين ينجحون في هذا الامتحان للمرة الأولى ، مما يطرح أكثر من سؤال :

هل السنتان اللتاّن تقضيان في الثانوية لا تعطيان المستوى الحقيقي لتلميذ الثالثة ثانوي ؟

هل لابد من سنة إضافية أخرى ؟

. . . أم هل الذّين يوجهون للتعليم التقني مستواهم ضعيف . . لا يمكّنهم من المشاركة في امتحان في مستوى البكالوريا ؟

2.6. التعليم المهني :

المقارنة بين المعدلات التّي دخل بها التلاميذ والتّي تحصلوا عليها بعد مدة « التكوين » بالمعاهد أعطت النتائج التالية :

جدول رقم (24) : توزيع تلاميذ التعليم المهني حسب النتائج

المدى / معدل	أقل من 10		10.99.11		12.14		أكبر من 14	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الدخول	271	92.17	22	07.48	01	0.34	00	00
التكوين	97	32.99	104	35.37	85	28.91	08	02.72

مثلما يبدو في الجدول نسبة التلاميذ المتحصلين على معدلان أقل من 10 / 20 انخفضت في التعليم المهني وبشكل كبير : 92.17% إلى 32.99% ، بينما في المدى 12 فأكثر انتقلت إلى 31.63% بعدما كانت 0.34% فقط .

وعند تطبيق إختبار (ت) جاءت النتائج :

جدول رقم (25) : قيم ت لدلالة فروق المتوسطات بين معدلات تلاميذ التعليم المهني

المستوى	قيمة (ت)	الدلالة
الدخول	.12.78	0.000
التكوين		

اصغر من مستوى ألفا 0.05 مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين معدل الالتحاق بالمعاهد ومعدل التعليم المهني . وإذا رجعنا

للمتوسطات الحسابية نجد بأنّ هذا الاختلاف يتجه نحو الزيادة ، بمعنى ازدادت معدلات التلاميذ في التعليم المهني مقارنة بالمعدلات التّي دخلوا بها مثلما يبدو في الجدول التالي :

جدول رقم (26) : اتجاه الفروق بين معدلات تلاميذ التعليم المهني

معدل	X	S
الدخول	08.15	01.63
التكوين	10.36	02.68

إرتفع المتوسط الحسابي عند التلاميذ أثناء مرحلة التعليم المهني وبفارق معتبر (02.21) ، وهذا الارتفاع لا يرجع لزيادة كبيرة عند تلميذ أو اثنين فقط بل مثلما يدل عليه الانحراف المعياري فالمعدلات متقاربة . وإذا رجعنا للعلامات بالتفصيل نجد بأنّ نسبة العلامات الواقعة تحت 10 / 20 انخفضت إلى 32.99% بعدما وصلت إلى 92.17% عند الالتحاق به ، من بينهم 17.34% تحت عنبة 08 / 20 التّي كانت 41.83% . وتحصلت نسبة 02.72% على معدلات تفوق 14 بعدما كانت 00 عند الدخول . وإذا استعملنا المئينيات نجد :

جدول رقم (27) : مقارنة نتائج التعليم المهني بالمئينيات

الحد	الدخول	التكوين
%30	07.33	09.65
% 50	08.42	10.79
%70	09.22	11.82
% 80	09.52	12.41
%90	10.00	13.00

نلاحظ بأنّ المعدلات ارتفعت عما كانت عليها عند الالتحاق بالمعاهد ، فإذا كانت معدلات 30% من التلاميذ تحت 07.33 فقد ارتفعت إلى 09.65 ثم 50% إلى 10.79 وهكذا . . ونشير إلى أنّ معدل الدخول عند البعض هو معدل السنة الرابعة متوسط وعند الأكثرية هو معدل الأولى ثانوي ، لكن الأغلبية العظمى التحقوا به بعد فصلهم أو بسبب عدم استطاعتهم المواصلة في التعليم الثانوي ، ومنطقيا من المفروض أن تنخفض معدلاتهم أو على الأقل تستقر ، الأمر الذّي لم يحدث .

6 . تعليق عام :

تبيّن من خلال استعراض نتائج تلاميذ التعليم التقني بأنّ مستوياتهم منخفضة ، وأظهرت المقارنة بينها وبين نتائجهم في الرابعة متوسط والأولى ثانوي بأنّها تزيد انخفاضا كلّما انتقلنا من مستوى لأخر لتتوّج في النهاية بقلّة نسب الناجحين في امتحان شهادة البكالوريا ، الذّي يعد المعيار الأكثر صدقا ومصداقية على مستوى التلميذ . كما أنّ المقارنة بين نتائجهم ونتائج التعليم العلمي من حيث المعدل العام ومن حيث معدلات المواد المشتركة الموجهة أظهرت انخفاض مستوياتهم وميلها للنقصان من سنة لأخرى . هذا كلّه يؤكد فرضية فشل تلاميذ التعليم التقني ، وعلى ذلك نحتفظ بفرضيات البحث والتّي مفادها :

ـ مستوى التلاميذ غير متقارب بين الشعب التقنية والشعب العلمية .

ـ مستوى تلاميذ التعليم التقني أدني .

ـ نسب النجاح في امتحان شهادة البكالوريا منخفضة في الشعب التقنية .

ومثلما أشرنا فإنّ معدلات تلاميذ التعليم التقني وتلاميذ التعليم العلمي في السنة الأولى ثانوي ـ حينما كان يجمعهم جذع مشترك واحد ـ متماثلة ومتقاربة ، النتيجة التّي تلغي فرضية توجيه الأسوأ للتعليم التقني أو على أقل تقدير اختيار الأحسن وتوجيههم للتعليم العلمي ، مع العلم أنّ هدف البحث ليس المقارنة بين التعليمين إنّما دراسة نتائج التعليم التقني والتحقق من فشل تلامذته ، هي وسيلة أو طريقة ليس إلا ، فعدم وجود الفرق بينهما من حيث المستوى أو النتائج ، لو حدث ، لا يدل عن عدم وجود الفشل في التعليم التقني فقد يحدث أن يكون تلاميذ كلا التعليمين فاشلون .

أما بالنسبة للتعليم المهني فأنفت النتائج فرضية الفشل ، إذ المقارنة بين معدلات الدخول ومعدلات التعليم المهني أثبتت ارتفاع النتائج وليس انخفاضها ، مما يدفعنا إلى التأكيد عن عدم فشل تلامذته بغض النظر عن قراءات قد تختلف عن هذه الرؤية كتضخيم العلامات ، عدم منطقية عملية التقويم أو سوئه . . وما إلى ذلك من التعاليق التّي تتطلّب نقاشا جادا ودراسات علميّة كثيرة قبل إصدارها كنتائج أو أحكام . نحن نقرأ النتيجة

من خلال المعدلات ونقول بأنّها لا تدل عن فشل تلامذته ويبقى الباب مفتوحا والمجال واسعا لدّراسات مستقبلية لتأكيد الفرضية أو نفيها . وإن كانت تجربة التعليم المهني فتيّة أو تاريخه بالجزائر قصيرا فإنّ نتائج دّراستنا ترفض وتستبعد فرضية الفشل ، والأكيد أنّنا نتحدث عن فشل التلاميذ لا عن فشل التعليم المهني كنظام ونمط تعليم ، وبين الأمرين أو الموضوعين اختلاف من حيث النتائج ، التناول والأحكام . أما فشل التلميذ فيقاس من خلال وعبر نتائجه الدّراسية لمدة قصيرة أو طويلة . . . لا تهم . وإن كانت النتيجة غريبة نوعا ما لكون الملتحقين به فاشلون أصلا لأنّ أغلبيتهم من المفصولين من قطاع التربية والتعليم إلا أنّها تدل على تحسّن ملحوظ ، نذكّر بأنّ ثمانين بالمائة معدلاتهم أثناء الالتحاق به كانت أقل من 09.52 لتصبح في ما بعد خمسة وعشرون بالمائة فقط أقل من 09.09 . قد يرجع ذلك لاختلاف نظام التقويم بين الثانويات ومعاهد التكوين أو ربما لانتهاج أساليب تعليمية قوّية تمكنت من تحسين المستوى . . . أسئلة تبقى مطروحة بقوّة تنتظر البحث فيها والإجابة عنها . أما عن نتائج بحثنا فتدفعنا لرفض الفرضية التّي طرحناها : نتائج تلاميذ التعليم المهني منخفضة مقارنة بنتائج دخولهم .

خـــاتمة :

إذا كانت السلطات قد تفطنت لضرورة إعادة النظر في المنظومة التربويّة ككلّ فإنّ منطق العصر يدفعنا جميعا ـ حكومة وأفرادا ـ إلى الإنصات لما يجري في العالم لأنّ الحياة و«البقاء» أصبحا مبنيين على المسايرة والمنافسة ، والأكيد أنّ أي تغيير على هذا المستوى لن يحقق ثماره ما لم يرتكز على نظام التربيّة والتكوين . ينبغي علينا إذن الحرس على عدم تضييع الوقت قدر ما ضيعنا سابقا ، وهذا يبدأ بوضع توقعات وتصوّر حلولا لأنّ انتظار الحلول واستيرادها يزيد الهوّة اتساعا والوضعيّة تدّهورا . . . والأكيد أنّ كلّ نوع من أنواع التعليم ضروري ، لاسيما إذا تعلّق الأمر بتعليم يفترض أن يكون واجهة أي تقدم وسبب أي تطور ، ومن جانب أخر تعليم مرتبط مباشرة بقطاع الإنتاج .

المراجع :

. باللغة العربية :

1 ـ أحمد طالب الإبراهيمي ، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية . 1962 ـ 1972 . (ترجمة : حنفي بن عيسى) الجزائر : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، 1972 .

2 ـ منذر واصف ، التعليم المهني : قضايا ونماذج ، (ترجمة : منصور الشتيوي) . ط1 ، طرابلس : المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين ، 1993 .

3 ـ عبد القادر محمد عطية ، الإحصاء القياسي بين النظرية والتطبيق . القاهرة : دار الفكر العربي ، 1984 .

4 ـ عبد الرحمان الأحمد العبيدي ، مباديء التنبؤ الإداري . الرياض : دار المريخ ، 1990 .

5 ـ فؤاد البهي السيد ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري . ط3 ، القاهرة : دار الفكر العربي ، 1979 .

. باللغة الفرنسية :

6 ـ Alain Rault ,Echec scolaire et difficultés scolaires . PARIS : éditions PUF,1987.

7 ـ Pierre Humbert . Echec à l'école échec de l'école . NEWCHATEL : Delacheaux et Niestle ,1992 .

8 ـ Izabert Jamati, ((quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social)) . IN : Pierre Humbert : échec à l'école,NEWCHATEL : Delacheaux et niestle , 1992 .

9 ـ Patrice Pelpel et Vincent Froger, Histoire de l'enseignement technique . Paris : L'harmatten,2001 .