جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

عوائق الاصلاحات التربوية و تأثيرها على المنظومة التربوية الجزائرية

دراسة ميدانية لبعض ابتدائيات ولاية الجلفة

مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص علم اجتماع تربوي

من إعداد:

- حنان بن عمران
- أمال بن عطية

إشراف الأستاذة :

مليكة الحاج يوسف

الموسم الجامعي :

2017/2016م-1438/1437هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان

أبدأ كلامي بشكري للخالق الذي وفقني

وسدد خطاي لإنجاز هذا البحث.

و أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذة: الحاج يوسف مليكة

التي أشرفت على هذا العمل.

ولم تبخل علينا بالنصح و الارشاد طيلة إنجاز هذا العمل .

دون أن ننسى تقديم شكري للأساتذة الكرام

لقسم العلوم الاجتماعية.

وكل من قدم لي يد العون.

اهداء

أهدي عملي هذا المتواضع إلى:

الوالدين الكريمين

إلى كل إخوتي وأخواتي

إلى كل زملاء الدراسة

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل

بن عطية أمال

إهداء

إلى من جرعت الكأس فارغا لتسقني قطرة حب
إلى من كلت أناملها لتقدم لي لحظة سعادة.
إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء وعاشت معي حلمي
وزادت من عزيمتي إليك يامن وهبتني الحياة و كنت
شمعة تنير طريقي وغمرتني بالحب
والعطف إليك يا قرة عيني أمي العزيزة .
إلى أبي الذي كان مصباح النور و مثال الكرامة
والذي تقاسم معي هم هذا العمل و عانا الكثير من الصعوبات
لأطوي سهر الليالي وأكمل مشواري بهذا العمل المتواضع.
إلى اخواتي الأعزاء: نوال، فضيلة، وعدالة، نورالدين، محمد.
إلى صديقاتي: مسعودة، صفية، عائشة، هجيرة.
إلى من تقاسمت معي مشقة هذا العمل: أمال،
إلى من عرفني من بعيد و قريب ونسته مذكرتي
وبقي في ذاكرتي إلى قسم العلوم الاجتماعية.

بن عمران حنان

فهرس المحتويات

شكر وتقدير	
الإهداء	
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	د
قائمة الملاحق	ر
مقدمة	10
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار الام للدراسة	12
أولا: إشكالية البحث	14
ثانيا: الفرضيات	15
ثالثا: أسباب إختيار الموضوع	15
رابعا: أهمية الدراسة	16
خامسا: أهداف الدراسة	16
سادسا: تحديد المفاهيم	17
سابعا: المقاربة النظرية السوسيولوجية	19
ثامنا: الدراسات السابقة	20
تاسعا: صعوبات الدراسة	25
الفصل الثاني: تطور المنظومة التربوية في الجزائر	26
تمهيد	28
أولا: لمحة عن تطور النظام التربوي في الجزائر	29
ثانيا: مراحل تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإستقلال	39
خلاصة	63
الفصل الثالث: الإصلاحات التربوية وعوائقها في الجزائر	64
تمهيد	66

أولا: تعريف الإصلاح التربوي	67
ثانيا: أهمية الإصلاح التربوي	68
ثالثا: متطلبات الإصلاح التربوي	72
رابعا: الإتجاهات الحديثة	76
خامسا: آليات الإصلاح التربوي	80
سادسا: عوائق الإصلاح التربوي في الجزائر	89
خلاصة	95
الباب الثاني: الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	97
تمهيد	99
العينة وكيفية اختيارها	100
ثانيا: مصادر و ادوات جمع البيانات	100
ثالثا: مجالات الدراسة	102
رابعا: مصادر وأدوات جمع البيانات	
رابعا: المناهج المستخدمة	103
خامسا: الصعوبات	104
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراس	105
أولا: بناء وتحليل الجداول الخاصة بالمواصفات العامة لعينة الدراسة	107
ثانيا: . بناء وتحليل الجداول الخاصة بالفرضية الأولى	112
بناء وتحليل الجداول الخاصة بالفرضية الثانية	125
عرض ومناقشة نتائج الدراسة	141
أ- عرض ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الأولى	141
ب- عرض ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الثانية	142
ثالثا: الإستنتاج العام	143
رابعا: خاتمة	144

خامسا: توصيات و إقتراحات	145
المراجع	146
الملاحق: ملحق رقم (01) إستمارة البحث	152

قائمة الجداول

التسلسل	الجدول	صفحة
01	جدول يوضح توزيع المبحوثين حسب السن.	107
02	جدول يوضح توزيع المبحوثين حسب الجنس.	108
03	جدول يوضح توزيع المبحوثين حسب نوعية التكوين.	108
04	جدول يوضح توزيع المبحوثين حسب الخبرة المهنية.	109
05	جدول يوضح توزيع المبحوثين حسب متغير نوعية التكوين وعلاقته بمدى إقتناع العينة بالإصلاح.	111
06	جدول يوضح رأي المبحوثين في الإصلاح التربوي المستمر.	113
07	جدول يوضح نوعية التكوين وعلاقته بمدى تحقيق الإصلاح للهدف التربوي المرجو.	114
08	جدول يوضح توزيع المبحوثين حسب الخبرة المهنية وعلاقته بمدى وجود سهولة في تطبيقه للمناهج.	116
09	جدول يوضح توزيع المبحوثين حسب مدى توافق الإصلاح الجديد مع قدرات المعلم والمتعلم.	118
10	جدول يوضح رأي المبحوثين حول وجود عملية تعاونية بين المعلمين والوصايا القائمة على ذلك.	119
11	جدول يوضح متغير الخبرة المهنية وعلاقته بمدى تحقيق الإصلاح للنوعية المطلوبة.	120
12	جدول يوضح رأي المبحوثين حول غاية الإصلاح سياسية أم تربوية.	122
13	جدول يوضح أراء المبحوثين حول البرامج التعليمية المقترحة في إطار الإصلاحات.	123
14	جدول يوضح مدى إطلاع المبحوثين على الإصلاحات الجديدة.	124
15	جدول يوضح رأي المبحوثين حول التعديلات في المناهج	125

	وعلاقته بالمقاربة بالكفاءات التي تخدم العملية التعليمية.	
16	جدول يوضح تطبيق المبحوثين للإصلاح التربوي.	127
17	جدول يوضح رأي المبحوثين حول واقع المدرسة الجزائرية إن كان مناسب لتطبيق المقاربة بالكفاءات.	127
18	جدول يوضح متغير مقاربة بالكفاءات هل تخدم العملية التعليمية وعلاقته بمدى تحضير المقاربة للمعلم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم.	129
19	جدول يوضح مدى توافق المقاربة بالكفاءات مع جميع المواد أم مادة دون أخرى.	131
20	جدول يوضح رأي المبحوثين حول مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات للنجاح المدرك.	132
21	جدول يوضح متغير وطبيعة تعديلات في المناهج وعلاقته بالمقاربة بالكفاءات هل تحضر التلاميذ للعمل وتنمية قدراتهم ومهاراتهم.	133
22	جدول بوضح المقاربة المطبقة من طرف المبحوثين.	135
23	جدول يوضح المتغير المقاربة بالكفاءات التي تخدم العملية التعليمية وعلاقته بمدى تجاوب التلاميذ مع المقاربة بالكفاءات.	136
24	جدول يوضح مدى تأثير الإصلاحات على الأداء التعليمي المبحوثين.	138
25	جدول يوضح رأي المبحوثين حول مدى تجاوب التلاميذ مع البرامج الجديدة مقارنة بما كان سائدا قبل الإصلاح.	138
26	جدول يوضح رأي المبحوثين حول وجود صعوبة في تطبيق ما جاء به الإصلاح.	139
27	جدول يوضح رأي المبحوثين حول الإختلاف بين المنهج الجديد عن المنهج القديم.	140

قائمة الملاحق

رقم الشكل	تسمية الملحق	الصفحة
01	إستمارة البحث	/

مقدمة:

تعد التربية بمثابة القلب الذي تصاغ فيه شخصية الأمة وتتشكل فلسفتها للوجود ولما وراء ذلك، فهي تسعى للحفاظ على مقوماتها وخصائصها الثقافية حية في العقول والنفوس، كما تعمل على توجيه حركتها في الحياة وكذا ممارسات أفرادها بما يتفق والتوجيهات العامة والمصالح العليا لهذه الأمة.

ولكي تحافظ التربية على مبررات استمرارها فهي مطالبة دوما على الأخذ بعين الإعتبار المستجدات والتطورات حتى تكون أداة للتحول الاجتماعي الواعي المتناغم مع التراكم المعرفي المتجدد و الازدهار الثقافي.

ونظرا لذلك فإن عملية الإصلاح التربوي لا بد أن تكون من أهم الأولويات، حتى يتم تحديد متطلبات الإصلاح بشكل عام، بما في ذلك الإصلاح التربوي بشكل فعال، يسمح بتعيين كافة العناصر والشروط التي يجب توفيرها لإنجاح عملية الإصلاح للبرامج والمناهج.

حيث أصبح هذا المطلب أكثر إلحاحا في الوقت الراهن، بسبب ما تعاني منه المنظومة التربوية من مشاكل ونقائص منها ضف مستوى التلاميذ وكثافة البرامج والمناهج الدراسية، مما أدى بالمنظومة التربوية إلى عدم تحقيق الأهداف المسطرة، ومواجهتها للعديد من الصعوبات والعوائق التي أثرت بدورها على إصلاح قطاع التربية والتعليم.

وعليه صار من الضروري أن تسعى الجزائر إلى رسم السياسات وإقرار الإصلاحات التي بإمكانها مواكبة التطورات الحاصلة على كافة الأصعدة، حتى تؤدي التربية والتعليم الدور المنتظر منها وتحقيق الإصلاحات المرجوة والقضاء على كافة العوائق التي تؤدي بالمنظومة التربوية إلى الانهيار.

البـــاب الأول

الجـانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الاول: الإطار النظري للدراسة.

أولا: الإشكالية

ثانيا: الفرضيات

ثالثا: أسباب إختيار الموضوع.

رابعا: أهمية الدراسة.

خامسا: أهداف الدراسة.

سادسا: تحديد المفاهيم.

سابعا: المقاربة النظرية السوسيولوجية.

ثامنا: الدراسات السابقة.

تاسعا: صعوبات الدراسة.

أولا: الإشكالية:

تعتبر التربية عملية واسعة تتحكم في ظروف المجتمع وأوضاعه وركيزة من الركائز الأساسية التي يبنى المجتمع على أساسها تقدمه، كما أنها أساس الاستمرارية والاتصال بين ماضي الأمة وحاضرها ومستقبلها. تشكل مسألة الإصلاح التربوي في النظم التعليمية واحدة من القضايا الكبرى والأولويات التي حتمتها ضرورات العصر من خلال تطور الدول في مختلف مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتحديات العلمية.

عرفت المنظومة الجزائرية منذ الإستقلال إلى يومنا هذا العديد من الإصلاحات والتحولات ولقد شملت هذه الإصلاحات جوانب متعددة في كل مرحلة من مراحل الإصلاح وخاصة وأن الجزائر بعد استقلالها ورثت نظاما تعليميا أجنبيا بعيدا كل البعد عن واقعها الإجتماعي ومن الإجراءات والتعديلات المتخذة من طرف السلطة الجزائرية، تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم في 1963-1964 حيث نصت هذه الأخيرة على إجراءات تخص السيادة الوطنية ومن هذه الإجراءات المتخذة إعادة الإعتبار للغة العربية من خلال ترسيمها في المناهج التعليم، الاهتمام بالتاريخ ولتجسيد هذه الإجراءات انطلقت الدولة الجزائرية في تعريب التعليم الابتدائي، وتعد المدرسة الأساسية كما جاء في أمرية 1976 أهم إصلاح أدخل على المنظومة التربوية الجزائرية المتعلقة بتنظيم التعليم التحضيري لتوحيد التعليم وإجباريته وإعادة هيكلة التعليم الثانوي فتح شعب جديدة تحديث البرامج وإدراج المعاهدة التكنولوجية.

لقد عرفت الجزائر في فترة التسعينيات تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية، فقد اعتمدت التعددية الحزبية ودخلت إقتصاد السوق وهو ما تطلب منها إجراء تعديلات جزئية سنة 1989 على برامج المواد الإجتماعية وإدراج اللغة الإنجليزية في الطور الثاني كلغة أجنبية ثانية وإنشاء المجلس الأعلى للتربية كخطوة إيجابية في نهاية التسعينات، ومن أجل جعل المتعلم في قلب الفصل التربوي ومحوره وإشراكه في عملية التعليمة، عمدت الجزائر على إدخال المقاربة بالكفاءات تماشيا مع التطورات والتغيرات المعاشة والجزائر رغم كل المجهودات الجبارة التي قامت بها من أجل النهوض بالمنظومة التربوية، إلا ان المنظومة

التربوية لم تخلو من نقائص وعوائق وصعوبات وسوف نحاول معرفة طبيعة عوائق الإصلاحات في المنظومة التربوية وعلى هذا الأساس نطرح التساؤل التالي:

– ماهي عوائق الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية؟

ويتدرج تحت هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

1–ماهو رأي المعلمين حول الإصلاحات التربوية الجزائرية؟

2–هل أثرت المشاكل البيداغوجية على المنظومة التربوية الجزائرية؟

ثانيا: الفرضيات:

1–إنعدام تجاوب وتقبل المعلمين لهذا الإصلاح يؤثر على العملية التعليمية؟

2–طرأ على الإصلاح التربوي مشاكل بيداغوجية أثرت على المنظومة التربوية الجزائرية؟

ثالثا: أسباب إختيار الموضوع:

هناك عدة عوامل وأسباب منها ماهو ذاتي ومنها ماهو موضوعي تحكمت في اختيارنا لهذا الموضوع:

3–1–الأسباب الذاتية:

– رغبتنا الشديدة في الإطلاع والإدلاء بكل جديد يطرأ في هذا القطاع الحساس والمهم.

– تخصص علم الاجتماع التربوي فرض علينا دراسة مثل هذه المواضيع لمعرفة ما مدى كفاءة نظامنا التربوي.

–إعدادنا لهذا البحث والدراسة من أجل نيل مذكرة التخرج.

3–2–الأسباب الموضوعية:

– ندرة البحوث والدراسات السيوسيولوجية والمواضيع التي تناولت أبعاد وعوائق تحقيق أهداف الإصلاح التربوي في المنظومة الجزائرية.

– كما ترجع أسباب اختيارنا للموضوع إلى عدم وجود استراتيجيات واضحة هذا كله كان نتيجة لكثرة الإصلاحات التي عرفها قطاعنا التربوي.

– كثرة المشاكل والأزمات التي شهدتها المنظومة التربوية كان وراءها الإهتمام بالجانب البيداغوجي والمنشآت على حساب العناصر الأساسية في المنظومة التربوية المعلم والمتعلم والمناهج.

– غياب التخطيط التربوي أدى إلى فشل المنظومة والواقع يعكس ذلك من خلال الإهتمام بالكم على حساب الكيف وجودة التعليم.

رابعا: أهمية الدراسة:

تسليط الضوء على مختلف المستجدات والتطورات التي شهدتها الدول في مختلف الميادين والمجالات وخاصة ونحن في عصر التكنولوجيا والمعلومات ومعرفة الى أي مدى واكبت بلادنا الجزائر تلك التحولات من خلال ما شهده قطاعنا التربوي من إصلاحات وتغيرات وخاصة في المراحل الأخيرة.

كما تتمثل أهمية دراستنا في معرفة مختلف تطورات والهياكل الجذرية التي تسعى الجزائر إلى تحقيقها على مستوى قطاع التربية والتعليم.

خامسا: أهداف الدراسة:

التعرف على واقع النظام التربوي الجزائري من خلال الإصلاحات المؤطرة وأهدافها والى أي مدى تحققت تلك الإصلاحات منذ الإستقلال والى يومنا هذا، ومحاولة معرفة ماهي العوائق التي حالت دون وصول المدرسة الجزائرية رغم كل الإصلاحات والمجهودات إلى تحقيق النتائج والأهداف المطلوبة.

سادسا: تحديد المفاهيم:

تعد المفاهيم والمعاني المستخدمة في دراسة ظاهرة من الظواهر أحد الضروريات التي تساعد الباحث الإلمام بجوانب دراسته البحثية.

وسوف نتطرق فيما يلي إلى المفاهيم المستعملة في دراستنا:

6-1-التربية:

التربية هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد من أجل الحياة الإجتماعية، وهي تعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية والعقلية والأخلاقية عند الطفل وتنميتها وهي عملية ذاتية واعية مسيطر عليها بواسطة أفراد من المجتمع.

- وتعرف "**مارجريت ميد**": هي عملية الثقافية والطريقة التي يصبح بها الوليد الإنساني الجديد عضوا كاملا في المجتمع الإنساني معين ([1])

6-2-النظام التربوي الجزائري:

يعرف النظام بأنه تلك المكونات الإنسانية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبينة في مختلف دساتير الجزائر وخاصة دستور نوفمبر 1996 وللتوجيهات السياسية والاجتماعية والإقتصادية للجزائر في ظل التعددية والإنفتاح الإقتصادي، والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمته والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري والمتشبع والمعتز بثقافته والمتفتح على عصره. ([2])

التعريف الإجرائي للنظام التربوي:

النظام التربوي هو مجموعة من التنظيمات والإجراءات التي تقوم بها مختلف الدول من أجل النهوض وتطوير قطاع التربية والتعليم والدول تعرف بنظامها التربوي المسؤول بدوره على عصرنة الأمم نجاحها.

6-3-تعريف المنظومة التربوية:

نقصد بها كل الوسائل والطرق المستعملة في أي بلد كان في عملية التعليم بما فيها المبادئ التي يقوم عليها مناهج التعليم من حيث البرامج والمحتوى، المعرفة المعطاة واللغة المستعملة في التعليم بالإضافة إلى الإمكانيات المسخرة لذلك وكيفية سيرها وتنظيمها والتي

[1] - نجوى يوسف جمال الدين، **مدخل إلى علم الاجتماع التربوي**، ط1 القاهرة 2008، ص: (60)

[2] - معهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج التعلمية**، الجزائر، 2004، ص: (07)

تتكون من هياكل ومختلف المنشطين لعملية التعليم من عمال وإداريين وأساتذة وكيفية تطوير وتنظيم مختلف الأطوار والمدة الزمنية التي يمر بها الفرد ويقضيها في التعليم. ([1])

-التعريف الإجرائي للمنظومة:

تعد المنظومة بمثابة مرآة عاكسة لفلسفة المجتمع من خلال ما تحتويه البرامج من أهداف كبرى تسعى المنظومة إلى تحقيقها في الناشئ.

6-4-تعريف العوائق:

عاق يعوق – يعيق، عوقان، عيقا، عائق عن الشيء، منعه منه، شغله عنه، عاقه المرض عن إنجاز عمله. ([2])

تعريف إجرائي للعوائق:

العوائق هي الأسباب التي تحول دون قيام الجهات سوآءا كانت تربوية أم إقتصادية أم إجتماعية للقيام بالمطلوب ودون تحقيق النتائج سواء على مستوى التربوي أو الفلسفة العامة.

6-5-الإصلاح:

1-لغة: الإصلاح من الفعل أصلح، صلُح، صلَح، فهو يدل على تغير الحالة الفساد أي إزالة الفساد من الشيء.

2-اصطلاحا: هو تحسين أحد الأنماط الإجتماعية مع التأكد على الوظيفة لا على البنيات ويهدف الإصلاح إلى إزالة المساوئ ومحاولة تغيير الأوضاع الإجتماعية للمجتمع. ([3])

-تعريف الإصلاح التربوي:

يعني العمليات والتدابير الإنتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل من مناهج وتقنيات وأساليب وممارسات جديدة وعصرية. ([1])

[1]- إسماعيل سعدون، الحواس رخيلة، **تصورات الأحزاب السياسية للمنظومة التربوية**، مذكرة ليسانس جامعة الجزائر، 1991-1992، ص(06).

[2] - احمد العايد وآخرون، **المعجم العربي الإسلامي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، ص (878).

[3] -إبراهيم لهزيل، مصطفى لعجال، **اصلاح المنظومة التربوية من وجهة نظر أستاذ التعليم المتوسط**، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجلفة، 2015-2016، ص:(13).

-التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي:

ويقصد به إصلاح المنظومة التربوية من خلال إعتبار أن التربية هي واحدة من عوامل التنمية والتغير داخل المجتمع والوصول إلى الأهداف الموجودة حاضرا ومستقبلا ومحاولة تغيير وإصلاح في كافة العناصر التربوية بما فيها المعلم والمتعلم والمناهج.

- إن الإصلاح التربوي المطبق في الجزائر بعد الإستقلال كان هدفه تحسين الأوضاع الإجتماعية للبلاد وذلك من خلال جملة من الأهداف والخطط الإنمائية المتبعة في تلك الفترة التي عرفت العديد من الصعوبات والأزمات نتيجة لسياسة إستعمارية مدمرة.

سابعا: المقارنة النظرية السوسيولوجية:

تعد المقاربة السوسيولوجية من أهم الخطوات والعناصر التي يلجأ إليها الباحث أثناء دراسته فالإطار النظري أو المقاربة توجه الباحث وتحدد مجال دراسته ولطالما كان فهم التربية يتم من خلال مقاربات متعددة الجوانب نفسيا وإقتصاديا وبيداغوجيا ولهذا دعى العلماء إلى فهم وتحليل الظاهرة التربوية كظاهرة إنسانية واجتماعية من منظور سيسولوجي. ([2])

والمقاربة السوسيولوجية المناسبة لموضوع دراستنا هي:

1.7. المقاربة البنائية الوظيفية:

يتفق الإتجاه الوظيفي على أن المجتمع الإنساني الأصل فيه الاتفاق العام والتوازن هو جوهر طبيعة المجتمع، فالمدرسة الوظيفية تشدد على الإجماع الأخلاقي في الحفاظ على النظام والإستقرار في المجتمع.

والنظام التربوي يشكل بدوره بنية فرعية ضمن البيئة الكلية للمجتمع والتي تتميز بنظام أنساقها وضبطها بواسطة قوانين من أهم رواد البنائية الوظيفية: الفيلسوف الشهير " **تالكوت**" .

[1] - علي سموك، **المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة**، كلية الآداب، جامعة محمد خيضر، بسكرة - العدد السابع، ص: (10)

[2] - أنتوش غدنز، ترجمة فايز الصباغ، **علم الاجتماع**، المنظمة العربية للترجمة، بيروت (لبنان)، 2005، ص:(74).

" **بارسونز** " و. " **إميل دور كايم** " إن المدرسة عبارة عن نسق فرعي لها وظيفة أساسية ودور مهم من خلال المحافظة على البناء الكلي هذا ما أكده تالكوت، بارسونز. ([1])

الشرح: إسقاط النظرية عن الإصلاح.

2.7. التغير الإجتماعي:

تعتبر مقاربة التغير الإجتماعي واحدة من المقاربات المهمة والمعاصرة وخاصة إذا أعتبرنا أن كل شيء محاط لتغيير ونحن في زمن العولمة وتفجر المعرفة وتقدم التكنولوجيا، أصبح كل شيء موضوعا للتغيرات سريعة ومتعاقبة سواءا في الفكر أو التنظيم أو السلوك والعمل وهذا ما يحدث داخل الدول العالم المتقدم. ([2])

إن المجهودات التربوية التي تقوم بها الجزائر والإصلاحات في قطاع التربية والتعليم تعد نوع من تغير الإجتماعي من وضعية ثقافية قبل الإستقلال إلى وضعية ثقافية بعد الإستقلال، والتعليم يعد مظهر من مظاهر التغير الإجتماعي وعامل من العوامل إحداث تغيرات إجتماعية وخير دليل على ذلك ما حدث في قرية " تشامبريت " في الهند عام 1948 من خلال ما قدمه التعليم من تغيرات وتطورات. ([3])

ثامنا: الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة ذات أهمية كبيرة في إعداد البحوث العلمية بما تحتويه من إطار معرفي ومنهجي للباحث، فالمعرفة العلمية، لا تأتي من فراغ بل تأتي من خلال تضافر وتراكم للمعلومات في إطار علمي بحثي ويعد موضوع الإصلاح التربوي موضوع مهم تشترك من خلاله كل الدول والدراسات باعتباره موضوع تبنى على أساسه كل النظم الأخرى وسوف نحاول عرض بعض الدراسات الغربية والمحلية والعربية ورغبة منا في توسيع الخبرات الخاصة بهذا الموضوع ومن بين هذه الدراسات ما يلي:

[1] ـ محمود عودة، **أسس علم الاجتماع**، ب ـ ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص: (90).

[2] ـ معنا خليل العمر، **التغير الاجتماعي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت، 2009، ص: (27).

[3] ـ محمد عاطف غيث، **دراسات في علم الاجتماع**، ب، ط، دار النهضة العربية، بيروت، 1425هـ، ص: (58).

1.8. الدراسات الجزائرية:

. الدراسة الأولى:

وتتمثل في مذكرة ماجستير أعدت من طرف الطالبة " بوكرمة أغلال " ([1]) " فاطمة الزهراء " للسنة الجامعية (2000 . 2001) بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، تحت عنوان **الإصلاح التربوي في الجزائر**.

الدراسة إشتملت على بيداغوجيا الكفاءات كمقاربة حديثة، بديلة لبيداغوجيا الأهداف مما يستلزم (من عينة البحث) والمتمثلة في معلمين العلوم للطبيعة في كافة الأطوار تصورا شاملا لهذه الكفاءات وذلك حتى يتمكنوا من إكسابها للمتعلمين.

نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى:

من خلال تحليل الجداول المعبرة عن الفرضية الأولى توصلت الباحثة إلى أن للمعلمين مادة العلوم الطبيعية لكافة المستويات يفتقرون إلى التصور الشامل للكفاءات العلوم المعرفية التي حددت على مستوى المناهج وأن لدى المعلمين فهم سيء للكفاءات المعرفية مما جعلهم يخلطون بين عناصر الكفاءات وعناصر الكفاءات المنهجية.

ولقد بينت نتائج الدراسة أيضا أن 78% من أفراد العينة لهم فهم جزئي للكفاءات المعرفية وهم يخلطون في الصياغات بين الفهم المعرفي والمنهجي.

الفرضية الثانية:

بينت تحاليل الجداول المرتبطة بهذه الفرضية وبعد تحليل التصورات المختلفة لمعلمين العلوم الطبيعية للمستوى التعليم الإبتدائي حسب معايير ودرجات الفهم فيما يخص قدراتهم على تصور الشامل لكفاءات العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الإبتدائي والمتوسط والثانوي يجدون صعوبة في تصورهم الشامل لكفاءات العلوم المنهجية.

[1] ـ بوكرمة أغلال، فاطمة الزهراء، **الإصلاح التربوي في الجزائر**، مذكرة ماجستير، جامعة، تيزي وزو. الجزائر، 2000.

نتائج الدراسة:

لقد بينت نتائج الدراسة أن المعلمين الجزائريين (أفراد العينة) للمستوى التعليمي الإبتدائي والمتوسط والثانوي يعانون من صعوبة تصور كفاءات العلوم الذين هم مطالبين بإكسابها للمتعلم وذلك بدرجات متفاوتة وأن دل ذلك على شيء فهو يدل على أن معلمين العلوم الطبيعية للمستويات الثلاثة يفتقرون إلى بنية معرفية الخاصة بالكفاءات.

. كما بينت بعض الإحصائيات لمستويات التعليمية الثلاثة أن 80% من الناجحين في شهادة التعليم الأساسي لدورة 2000 لم يتحصلوا على المعدل في مادة العلوم الطبيعية.

الدراسة الثانية:

وتتمثل في مذكرة ماجستير غير منشورة من إعداد الطالب " بسر طعى مراد ([1]) " تحت إشراف الدكتور " مراد زعيمي" جامعة خيضر بسكرة للسنة الجامعية (2007 . 2008) وتحت عنوان: "**واقع الإصلاح التربوي في الجزائري**" دراسة تحليلية لمشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001.

وتشمل الدراسة على فصول نظرية وأخرى ميدانية توصل الباحث من خلال دراسة نظرية إلى الإصلاح التربوي في الجزائر وأما الدراسة الميدانية تطرق الباحث فيها إلى كيفية تحليل لمضمون مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وتمثل السؤال الرئيسي للباحث كما يلي:

. ماهي طبيعة الإصلاح الذي تضمنه تقرير مشروع الإصلاح التربوي؟

. وتضمن هذا السؤال أسئلة فرعية كالتالي:

1. هل هو إصلاح جاء ليقدم إضافة على مستوى الجوانب التقنية الخدماتية ونقصد بها تحسين أداء المعلمين وتطوير المناهج الدراسية؟

أم أنه إصلاح جاء ليتجاوز خصوصية المجتمع الجزائري؟

2. هل تتوافق المضامين المصرح بها في مشروع مع الفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري؟

[1] - بسر طعى مراد، **واقع الإصلاح التربوي في الجزائر**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر، 2008.

3. إلى أي مدى إستطاع مشروع الإصلاح أن يلتزم بالمعايير الأكاديمية للإصلاح التربوي؟

النتائج العامة للدراسة:

توصل الباحث ومن خلال تحليله للوثيقة والمتمثلة في مشروع إصلاح المنظومة التربوية ومن خلال تحليله لتقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ومن خلال أن قرارات المشروع لم تغطي الأهداف والقيم المتعلقة بالبعد العربي والإسلامي بالإضافة إلى التراث الوطني والأمازيغي.

. وأن النسب المتعلقة بالطابع الوطني تمثل 31,82 في المقابل ومن خلال ربط الأهداف بالطابع العالمي حيث جاءت النسبة كما يلي: 68,12.

. وأن نسبة 18,60 تعكس القيم ذات البعد العربي الإسلامي.

. التأكيد على الأبعاد الوطنية من خلال الكتاب المدرسي 58,33.

. تحسين العمليات التي تقوم على التدريس باللغة العربية (التعريب)32,56.

2.8. الدراسات العربية:

. الدراسة الثالثة:

من أهم الدراسات التي تناولت السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية بالدراسة والتحليل دراسة التي قامت بها الباحثة " المنقاش سارة"([1]) لسنة (2006م) وتوصلت الباحثة إلى تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لمعرفة مدى توافق هذه السياسة مع أهم المعايير الدولية والتوجيهات العامة ومعرفة ما مدى صياغتها وتنفيذها على أرض الواقع وتوصلت الدراسة إلى أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية وضعت قبل أكثر من أربع وثلاثين عاما ولم يعبر عليها أي تعديل أو تطور لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي وعلى العالم أجمع وخاصة في مجال التعليم ولم تتوافق سياسة التعليم السعودية من ناحية المضمون مع المعايير الدولية والتوجهات العامة وقدمت الباحثة بعض المقترحات التي تفيد في تعديل هذه الوثيقة لتتواءم مع المعايير الدولية منها الحفاظ على

[1] ـ المنقاش سارة، **دراسة تحليلية لسياسة التعليمية**، تحت منشور في مجلة جامعة الملك سعود، 2006، المجلة 19 ص: (381 - 440)

الفلسفة التربوية التي يقوم عليها النظام التعليمي وإعادة صياغة بعض البنود وتجزئة الأهداف العامة والشاملة إلى أهداف فرعية.

الدراسة الرابعة:

دراسة مجدي أبو ريان (2003. 2004) تحت عنوان: **آفاق الإصلاح التربوي في مصر**، وتحت إشراف الأستاذ: عبد الحميد أبو سليمان.

. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم في مصر من خلال آفاق المعايير القومية للتعليم.

. تهدف أيضا إلى الوصول إلى تحقيق مستويات الجودة في منظومة التعليم المصرية.

وتحت الإشكالية والطرح الرئيسي التالي:

. ماهي علاقة المعونات الأجنبية بالمعايير القومية للتعليم؟

وتحت التساؤلات الفرعية التالية:

. ما مدى مسؤولية هذا الإصلاح؟

. كيف يمكن توجيه هذا الإصلاح بخدمة قضايا الوطن والأمة؟

أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث على تقنية المقابلة المفتوحة مع عينة من الأساتذة ودكاترة قطاع التربية والتعليم العالي.

وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة تكونت من 245 أستاذ و162 دكتور متخصص في التربية. ([1])

[1] - مجدي أبو زيان، **آفاق الإصلاح التربوي في مصر**، (رسالة دكتوراه) مركز الدراسات المعرفية، كلية التربية، جامعة المنصورة (2003-2004)

نتائج الدراسة:

من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال هذه الدراسة والمشروع أن مصر وبحكم الثورات السياسية لجأت إلى التعاون مع أمريكا من أجل تطوير قطاع التربية ولكن رغم المجهودات من إصلاح التعليم، بداية بتطوير المناهج، إشراك التلاميذ في حل المشكلات والوصول إلى التفكير الناقد والإبداعي وإنفاق مبالغ طائلة على تكوين وإعداد معلمين.

. توصل الباحث إلى أن هذه المعايير القومية رغم كل المجهودات هي بحاجة إلى إعادة النظر، لتراعي عناصر الجودة الشاملة وأن صياغة المعايير القومية فكرا وتخطيطا وتنظيما حسب النسب المئوية المقدمة يجب أن تراعي فروق والإختلافات الثقافية وما يتبع ذلك من إختلافات قيمة تميز النفق التربوي وتنظيم الإجتماعي للمجتمع المصري وتحقيقا لأهداف المجتمع وتماشيا مع قيمه وعاداته وتقاليده.

تاسعا: صعوبات الدراسة:

في كل مرة وعند قيام الباحث في إعداد بحثه يتعرض لعدة صعوبات ومواجهات وخاصة وبالنظر إلى التربية على أنها في حد ذاتها ميدان ومجال واسع مرتبطة بالإنسان وحده ومن بين هاته الصعوبات والتي واجهتنا في إعداد بحثنا ويمكن حصرها فيما يلي:

. صعوبات خاصة بالجانب النظري نقص المراجع والبحوث والدراسات التي تناولت موضوع بحثنا وخاصة وبإعتبار النظام التربوي الجزائري والمشاكل والعوائق التي واجهته منذ الإستقلال إلى يومنا هذا موضوع شامل وصعب في نفس الوقت.

. صعوبات خاصة بالجانب التطبيقي والميداني وخاصة وفي كل مرة عدم توافق الإصلاحات التربوية الجزائرية ونظرا للظروف ولعدة عوامل مع أرض الواقع.

. حساسية موضوعنا وخاصة فيما يتعلق بالإصلاحات التربوية.

. أيضا بعد عامل الوقت مهم وخاصة الصعوبة في التوفيق بين إعداد المذكرة والحصص الدراسية للسداسي الأول والسداسي الثاني.

الفصل الثاني

تطور المنظومة التربوية في الجزائر

الفصل الثاني: تطور المنظومة التربوية في الجزائر

تمهيد

أولا: لمحة عن تطور النظام التربوي في الجزائر.

1-1 - أثناء الاحتلال الفرنسي (1830-1962)

ثانيا: مراحل تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال:

2-1- المرحلة الأولى: (1962-1970).

2-2- المرحلة الثانية: (1970-1980).

2-3- المرحلة الثالثة: (1980-1990).

2-3- المرحلة الرابعة: (1990-إلى يومنا هذا).

الخلاصة

تمهيد:

النظام التربوي الجزائري مر بعدة تحولات وتغيرات أثناء وبعد الإستقلال فخروج الجزائر، من استعمار مستبد. بعد أن ورثت منه منظومة تربوية بنيت أساسا لتكون امتدادا لسياسة فرنسية الهادفة منذ البدء إلى دمج أبنائنا بكل الطرق والوسائل بمنظومة تربوية غربية بعيدة كل البعد عن ثقافته ودينه وعروبته.

فكان على الدولة وهي تخوض معارك البناء في عدة جبهات أن تجعل الوضعية التعليمية وضعية قائمة بذاتها وأن تعطيها القدر الكافي من الإهتمام من أجل مواصلة سيرها وفتح أبوابها الأكبر عدد ممكن من الأطفال الجزائريين.

أولا: لمحة عن تطور النظام التربوي في الجزائر:

1.1. أثناء الاحتلال الفرنسي(1830-1962):

إن إحتلال فرنسا للجزائر ليس فقط إحتلال للأرض وإنما الدافع الأساسي كان ضرب للجزائر في صميمها من خلال طمس الهوية القومية لهذا الشعب فالتعليم في الجزائر كان مزدهرا في فترة الدولة العثمانية وكان يمول عن طريق الهبات والصدقات من الزكاة أو الوقف الإسلامي وكانت تلك الأموال تقدم لدور العلم من الزوايا أو الكتاتيب أو المساجد وكان الغرض الأساسي تطوير العلم وهذا دليل على أن الشعب الجزائري قبل فترة الإستعمار كان مهتما ومتمسكا بالعلم. ([1])

تميزت السياسة التربوية الاستعمارية بنهج أسلوبين منذ البداية وهما:

. محاربة اللغة العربية، وإنشاء المدارس الفرنسية قصد القضاء على الكتاتيب والزوايا ومحاربة العلماء بكل الوسائل والطرق، وأن أكبر ضربة واجهت الجزائريين أو بالأصح التعليم في الجزائر هو مصادرة فرنسا للأملاك الدينية والأوقاف بقرار من الحاكم العسكري الفرنسي "كلوزيل " يوم 07 ديسمبر 1830. ([2])

اقترنت الفترة الأولى من الإستعمار الفرنسي للجزائر على العمليات الحربية التي نظمها الجيش الفرنسي ضد الشعب الجزائري، وما ميز هذه العمليات هو الطاب السياسي الذي تحويه هذه السياسة الاستعمارية الرامية إلى دمج الجزائريين وبكل الطرق والوسائل بفرنسا من خلال فترات متتالية تعلن فيها إلى دمج أبنائنا في النظم التعليمية الفرنسية. ([3])

شهدت الفترة الممتدة من 1830 إلى 1880 نشاط الكتاتيب القرآنية والزوايا والدور الكبير الذي كانت تلعبه هذه الأخيرة وكانت الزوايا تفتح أبوابها للأبناء الجزائريين من أجل تلقي المواد الدينية من كتاب الله وسنة نبيه " صلى الله عليه وسلم " وأيضا تعليم المواد الغير الدينية بهدف إرساء معالم الدين وتكوين الأجيال صاعدة متمسكة بوطنها وقدرت

---

[1] . أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1991، ص: (325).

[2] . بوفلجة غياث، **التربية والتكوين بالجزائر**، ط، 1، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص: (21).

[3] . الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية دعاية، الجزائر، 1994، ص: (13).

هذه الكتاتيب الزوايا سنة 1871 بحوالي 2000 زاوية موزعة على القطر الجزائري شمالا وجنوبا، فقامت بتعليم 28000 تلميذا تقريبا فكانت على سبيل المثال في قسنطينة توجد حوالي 90 مدرسة تحتوي على 1400 تلميذ لسنة 1873 وكان في ولاية تلمسان حوالي 90 زاوية أما في الجزائر العاصمة فكانت هناك حوالي 100 مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب. ([1])

وتعتبر الزوايا ولما لها دور مهم في إرساء معالم الدين والمحافظة، على اللغة العربية ومحط للعلماء والدارسين من مختلف أنحاء القطر الجزائري وما تلعبه من أدوار سواءا على المستوى الإصلاحي أو السياسي. ([2])

ذلك أن السلطات الفرنسية كانت تعتبر أن المعلم خطرا كبيرا يجب القضاء عليه بكل الطرق والوسائل، فأصدرت السلطات الفرنسية قانون 1882.10.18 الذي يقضي بعدم فتح أية مدرسة إلا برخصة من السلطات الفرنسية وحتى تتمكن فرنسا من القضاء وإبعاد الجزائريين عن الزوايا والكتاتيب.

أنشأت المدارس الحكومية وكانت هذه المدارس موزعة بين تلمسان وقسنطينة والمدية أولا، ثم حولت إلى العاصمة سنة 1859، ولكن الإستعمار الفرنسي رغم كل المحاولات من خلال إنشائه لهذه المدارس الحكومية تحصل على نتائج عكسية نتيجة مقالبة أبنائنا لهذه المدارس بالالتحاق بالجيش الوطني بعد اندلاع الثورة العسكرية.

كما شهدت الفترة ما بين 1882-1892 ظهور حركات توسيعية سياسية برئاسة " جول فيري" (1832-1893) بهدف دراسة القضايا الجزائرية السياسية والتعليمية وفي هذا العدد سوف نتطرق إلى عرض الجدول التالي: والذي يوضح عدد التلاميذ الجزائريين المسجلين في هذه الفترة الزمنية. ([3])

---

[1] . الطاهر الزرهوني، المرجع السابق، ص: (14-15).

[2] . صليحة رقيق، **مدرسة الإخلاص ودورها الإصلاحي والتربوي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، الجلفة، 2014-2015، ص: (29).

[3] . الطاهر زرهوني، نفس المرجع السابق، ص: (20).

السنة	عدد أبناء الجزائر المسجلين
1832	3172
1883	4095
1887	9064
1891	11347
1892	12263
1896	19885

الجدول(01): يوضح تزايد الهائل للتلاميذ الطور الإبتدائي في الفترة الممتدة ما بين (1832-1896)

يتوضح لنا من خلال إحصائيات الجدول الاهتمام الكبير الذي توليه الجزائر لقطاع التعليم من تعليم أبنائنا وبالتالي القضاء على المرسوم المؤرخ في: 13-02-1883 الهادف إلى إجبارية التعليم الفرنسي من أجل القضاء على القيم العربية الإسلامية ومحو الشخصية الجزائرية الوطنية.

فنلاحظ وفي كل مرة فشل قوانين إجبارية التعليم من خلال بقاء النسب كما هي بالجزائر بين الذين كانوا يترددون على المدارس الفرنسية تقدر نسبتهم بـ 633190 مقارنة مع أبناء، ([1]) الفرنسيين الذين تقدروا نسبتهم بحوالي 93531 تلميذ فرنسي، فبقي التعليم كما هو محصورا فقط في نسبة قليلة لا تتعدى 3% نتيجة لتمسك الجزائريين بهويتهم الوطنية رغم كل الحلول والوسائل، ولكن السياسة الفرنسية لم تصمد أما شعبنا الجزائري العريق فحاولت محاربة نشاط المدرسة الجزائرية بصفة عامة.

فالاستعمار الفرنسي حارب اللغة العربية بمختلف الطرق والوسائل. ([2]) من خلال وضع برامج تعليمية خاصة فقط بأبنائنا الجزائريين لا تشمل جميع العلوم بل كان التعليم

[1] . الطاهر زرهوني، نفس المرجع السابق، ص: (20).

[2] . أبو القاسم سعد الله **أبحاث وأراء في تاريخ الجزائر**، 42، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1996م، ص: (22).

خاص بهم ذا طابع عملي زراعي وهذا ما صرح به أحد المفتشين التعليم الإبتدائي لولاية سطيف حينما قال: **<< أنه لا حاجة إلى وضع تعليم شامل للجزائريين لأننا لا نود أن يصبحوا علماء مرتبين في درجة لا يستحقونها لأن المناصب المرموقة محجوزة كلها للفرنسيين لا غير. >>**

واستمر التعليم الإبتدائي يعاني من مشاكل منها انعدام المؤسسات المدرسية. قلة التلاميذ رغم كل المراسيم المنظمة والتي صدرت في حقه 1901 وكانت النسبة المتمدرسين بالمدارس الفرنسية تتراوح ما بين 3% و4% نظرا لانعدام المدرسين، فالتعليم الخاص بالجزائريين كان يسير بخطى جدا وبطيئة لا تتناسب مع تطور عدد السكان وعدد الأطفال في سن التمدرس.

ويمكن إجمال الخطوط العامة لسياسة الفرنسية فيما يلي:

. محاربة اللغة العربية والثقافة الجزائرية محاربة عنيفة.

. فرنسة التعليم في جميع مراحله وأطواره. ([1])

. إعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر.

. تشويه تاريخ الجزائر ومحو مقاومته وتجريد الجزائريين من ماضيهم ومستقبلهم وحاضرهم.

إن الأهداف التي كانت ترمي إليها الحكومة الفرنسية من وراء سياستها التعليمية بصورة رئيسية القضاء على شخصية الجزائرية عن طريق إذابتها في المجتمع الأوروبي وسلخها نهائيا عن انتمائها العربي الإسلامي.

وإذا كان الفرنسيون قد قهروا الجزائريين بالسلاح وأخذوا منهم الأرض بالقوة وسدوا الأبواب في وجوههم حتى لا يتحرروا. ولم يقبلوهم حتى شركاء لهم في تسيير شؤون

[1] . عبد القادر حلوش. **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**. ب ط شركة دار الأمة الجزائر. 2013 ص: (66-167).

بلادهم فإن الجزائريين لم يتخلوا عن شخصيتهم الجزائرية واللغة العربية والدين الإسلامي ولم يرضوا رغم كل شيء بالعيش تحت رحمة المستعمر. ([1])

وتوالت القوانين الفرنسية الساخطة والهادفة كلها إلى منع تعليم أبناء جزائرنا من تعليم لغتهم الأصلية وتدريس تاريخ الجزائر وجغرافيتها ولقد جاء في تقرير السلطة الفرنسية لجنة القروض الاستثنائية سنة 1847 << **لقد تركنا** ([2]) **المدارس تسقط وشتتناها لقد أطفأت الأنوار من حولنا إننا حولنا المجتمع المسلم إلى مجتمع أكثر جهلا وبربرية مما كان قبل معرفتنا وفي المدن الكبرى منع تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم** >>

. نهب الكتب والمخطوطات الجزائرية الثقافية:

أستولى الفرنسيون من مدنيين وعسكريين على ما تحتويه المكتبات الجزائرية سواءا كانت عامة أو خاصة من مساجد وزوايا والدور القرآنية على ما تحتويه من مخطوطات في مختلف المجالات ولقد شهدت مكتبة الأمير المصير نفسه بعد سقوط عاصمته المتنقلة " الزمالة " سنة 1843. ([3])

الاندماج:

إن النظام التعليمي الفرنسي بلغ إلى حد منع التلميذ الجزائري أن يتلفظ في القسم وحتى في الفناء بعبارات غير فرنسية وإجباره على حفظ تاريخ غريب جدا عن تاريخ أجداده قصد مسحه وعزله عن محيطه الطبيعي وتشويه إنتمائه التاريخي والحضاري. ([4])

وكانت السياسة العامة الفرنسية تتبلور في إلحاق الجزائر أرضا وسكانا بفرنسا وأتبعت فرنسا في ذلك أساليب وطرق كثيرة من أجل تحويل المجتمع ليصبح أوروبيا وكان

---

[1] . عمار بوحوش، **التاريخ السياسي للجزائر من البداية ولغاية 1962م**، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1997، ص:(200).

[2] . النشرة الرسمية، منشورات وزارة التربية الوطنية 1992، ص: (07).

[3] . علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، السنة الأولى، الإرسال 3 نوفمبر 2005، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، ص:(10).

[4] . الطاهر زرهوش، نفس المرجع السابق، ص: (42).

لابد من إتباع سياسة الفرنسية والتنصير من أجل إذابة الشعب الجزائري في الكيان الفرنسي.

الهدف من سياسته الإدماج الفرنسية هو ما جعل من اللغة الفرنسية وسيلة لتحقيق الغزو الثقافي والفكري للشعب الجزائري واستكمالا لاحتلال الأرض ولقد كان تأسيس المدارس الفرنسية الغرض أساسا منها دمج المجتمع الجزائري المسلم بالمجتمع الأوروبي. ([1])

وفي سنة 1901 وهي الفترة التي اشتدت فيها المطالبة بتحقيق إدماج المستعمرة الأوروبية بالوطن الأم فنلاحظ الفرق الشاسع بين المتعلمين الأوروبيين والجزائريين كالآتي:

الجنس	في سن الدراسة	المتعلمون	النسب
الأوروبيين	93531	78530	%84
الجزائريون	633190	24565	%3.8

الجدول (01): يوضح الفوارق الكبيرة بين المجتمع الجزائري والأوروبي تعليميا.

كما شهدت منطقة القبائل نوع من الإدماج فصدور مرسوم 9-11-1881 القاضي بإنشاء ثمان مدارس تابعة لوزارة التعليم الفرنسية وبناءا على مرسوم الصادر في 29-03-1902 والذي يحتوي على سياسة من نوع خاص هادفة إلى طمس الهوية واللغة العربية في نفس الوقت من خلال تغيير وتسمية بعض المدن والقرى والشوارع بأسماء فرنسيين.

[1] . عبد القادر حلوش، نفس المرجع السابق، ص: (167).

التعليم التقني والفلاحي أثناء الاحتلال:

كان التعليم التقني والفلاحي في عهد الإستعمار الفرنسي يهدف في الأساس إلى تعليم أبناء الجزائريين أعمال يدوية تفيد الإستعمار فقط. فأسست سنة 1866 مدرسة للصناعات التقليدية في فورتابوليون وفي مدة زمنية قصيرة فتحت ثمانية مراكز في كل من تلمسان ووهران وقسنطينة وغرداية والمدية وكان عدد التلاميذ يقدروا بنسبة 1200 تلميذ، سنة 1914 ويلاحظ خلال سنة 1961 تزايدا ملحوظا حيث قدرت النسبة بـ 17000 وفي التعليم التكميلي قدرت النسبة بـ 8500 والتراجع في هذه النسب والتباين الكبير فيها يؤكد على السياسة الاستعمارية الرامية إلى عدم تكوين الجزائريين من أجل فقط خدمة المعمرين. ([1])

ولنتعرف أكثر على واقع التعليم في كافة الأطوار سوف نحاول عرض لعدة جداول وهي كالتالي:

السنة	الجنسية	البنات	البنون	المجموع
1920	جزائرية	3454	37786	41240
	فرنسية	31472	32696	64168
1928	جزائرية	3603	51873	55476
	فرنسية	33655	32820	66475

الجدول (01): يوضح توزيع التلاميذ في الطور الابتدائي.

الجدول(02): التعليم الثانوي:

السنة	الجنسية	البنات	البنون	المجموع
1920	جزائرية	40	405	445
	فرنسية	1764	4345	6110

[1] . طاهر الزرهوني. **وضعية التعليم في الجزائر أثناء السنة الأولى من الإستقلال**، سلسلة منشورات الجيب. الجزائر، 2005، ص: (24).

1928	جزائرية	85	778	863
	فرنسية	3533	7316	10861

يوضح الجدول (02) الفوارق الواضحة بين أبناء الجزائريين وأبناء الفرنسيين وأن النسب المئوية خلال تسع سنوات لم ترتفع إلا بنسبة 1% فقط. ([1])

السلطة الفرنسية ومن خلال القانون الصادر عام 1904 الهادف إلى منع فتح المدارس القرآنية إلا برخصة فقط من السلطة الفرنسية وكان التعليم الثانوي والابتدائي بالنسبة للأوروبيين إجباري وكان غير إجباري بالنسبة للجزائريين فتعليم الجزائريين كان

وراءه مصالح والتي تتمثل في خدمة الفرنسيين في المؤسسات الرسمية كمترجمين وكتاب فرنسيين فقط. ([2])

إلا أن بوادر النهضة العربية الثقافية بدأت تبرز مع مطلع القرن العشرين تحت لواء جمعية العلماء المسلمين والتي تأسست في 05-ماي-1931 من أجل خدمة الشعب الجزائري ونشر علومه حيث كان لها الدور الأساسي في إرساء معالم الدين وإحياء ([3]) للتراث الإسلامي والعربي المجيد واستطاعت الجمعية رغم كل التصديات من طرف الاستعمار فتح أبوابها أمام أبناء الشعب الجزائري فشيدت المدارس ([4]) ،وأسست الجمعية قائمة ضخمة من المعلمين لتولي التدريس في مدارسها ولمحاربة الأمية وعندما شرع المعلمين في تدريس وتعليم اللغة العربية التي لابد منها لفهم الدين وكان الدور الأساسي للجمعية تطوير التعليم والإصلاح فإن السلطات الفرنسية قابلت ذلك باتخاذ مجموعة من الإجراءات والقوانين التعسفية الرامية كلها إلى إجهاض الحركة الإصلاحية ومن القوانين التعسفية ذلك القانون الذي جعل اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر الأمر الذي ترتب عليه ملاحقة معلميها وتغريمهم وحبسهم بعد غلق مدارسها.

[1] . الطاهر الزرهوني، نفس المرجع السابق، ص: (28).

[2] . النشرة الرسمية منشورات وزارة التربية الوطنية. 1992، ص: (04)

[3] . الطاهر الزرهوني، نفس المرجع السابق، ص: (28).

[4] . العربي الزبيري، **تاريخ الجزائر المعاصر**، ط1، منشورات إتحاد الكتاب، دمشق 1999، ص: (50).

ظروف نشأة جمعية العلماء المسلمين: ([1])

كانت فترة ظهور الجمعية فترة شهدت صراع ثقافي وحضاري فالسياسة الفرنسية عمدت ومن خلال سياستها إلى نشر الجهل وتعميم الأمية والفقر وغلق المؤسسات الدينية والتربوية واعتبار اللغة العربية لغة أجنبية لا يجوز تدريسها إلا بترخيص من الوزارة الفرنسية قانون (08-03-1938) ظهور حركات التبشير من أجل إبعاد أبناء الجزائريين عن الدين الإسلامي وتشجيعهم على الالتحاق بالتعليم الفرنسي.

لقد كانت الزوايا أهداف دينية وتربوية سامية ولكن مع انتشار للبدع والخرافات وموت العلماء الأوائل كل هذا أدى إلى جمود فكري وثقافي وكل هذه المظاهر التي عمت بلادنا الجزائر تستدعي وجود جمعيات وحركات دينية وعلمية من أجل النهوض بقطاع التربية والتعليم والوقوف ضد المستعمر

ظهور الجمعية وأهدافها:

الذكرى المئوية للاحتلال الفرنسي للجزائر كان من العوامل الأساسية لظهور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين حيث كانت تضم مجموعة من العلماء من بينهم **الشيخ الإبراهيمي** و**الشيخ العقبي** و**العلامة عبد الحميد بن باديس** وكان شعار الجمعية << **الإسلام ديننا والجزائر وطننا والعربية لغتنا** >> ([2]) وللجمعية أهداف نذكر منها:

- ✓ الدفاع عن حرية التعليم العربي.
- ✓ العمل على توحيد المسلمين في الدين والدنيا.
- ✓ العمل على إحياء اللغة العربية.
- ✓ المطالبة بالاستقلال وطرد الاستعمار.

نشاطات الجمعية:

تعد المؤسسات التربوية والمساجد والزوايا والكتاتيب الطابع الإداري للجمعية وقامت الجمعية بعدة عمليات ونشاطات نذكر منها ما يلي:

[1] . بوفلجة غياث، نفس المرجع السابق، ص: (27).

[2] . بوفلجة غياث، نفس المرجع السابق، ص: (28-29).

- ✓ قامت بإعداد المدرسين من أجل القيام بمهام التعليم وتكوين الأجيال.
- ✓ فضح السياسات الاستعمارية الضالة.
- ✓ إنشاء مجموعة من المدارس الإسلامية من أهمها مدرسة دار الحديث بتلمسان ومدرسة الإخلاص بالجلفة التي كانت المناوئ الأكبر للمدرسة الفرنسية وكيف لا؟ وهي التي كانت تقدم سائر الدروس بالعربية وبالأساليب البيداغوجية العصرية الناجحة وفضلا عن كونها مصنعا للرجولة والوطنية. ([1])

جمعية العلماء المسلمين هي التي حققت للجزائري نسبه العربي الصريح بريئا من الشوائب الإقراف واللهجة وأحيت في نفسه شعور الاعتزاز بنفسه وفي لسانه شعور الكرامة وفي ضميره شعور الإرتباط بين ثلاثة مقومات الجنس واللغة والوطن. (2)

واندلعت الثورة التحريرية المجيدة ثورة نوفمبر1954 ونسبه أبناءنا المسجلين في المدارس الحكومية 15% (293117 من 1990000) رغم كل القوانين الفرنسية لمنع إنتشار التعليم وتعليم أبنائنا. ([3])

إن الفترة الممتدة ما بين 1957 و1962 ومع حكم الجنرال ديغول شهدت سياسة من نوع خاص ترمي إلى نشر الثقافة الفرنسية بعد التأكد من عزيمة هذا الشعب على الصمود والإستقلال في وجه الإستعمار من أجل إسترجاع السيادة والحرية فكان عمل ديغول مركزا على أن تبقى دولة الجزائر المستقلة مطبوعة بالثقافة الفرنسية وبالتالي القضاء على اللغة العربية الوطنية والتي كانت تعتبر لغة غير رسمية من وجهة نظر المستعمر سياسيا وإداريا. ([4])

---

[1] . صليحة رقيق، **مدرسة الإخلاص دورها الإصلاحي والتربوي**، ط1، دار الضحى للنشر والإشهار، الجزائر، 1437هـ/2016م، ص: (14).

[2] . محمد العزيز الساحلي، **قضية التربية والتعليم من خلال فكر زعماء الإصلاح**. الطبعة الأولى، الطباعة دار صادر، بيروت 1995، ص: (141).

[3] . الطاهر الزرهوني، نفس المرجع السابق، ص: (41).

[4] . عثمان سعدي، **التعريب في الجزائر**. ب، ط، دار الأمة للنشر والتوزيع، الجزائر 93/92، ص: (41).

ثانيا: مراحل تطور المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإستقلال:

للتعرف على واقع المنظومة التربوية الجزائرية غداة الإستقلال سوف نحاول ولو بالشكل الوجيز التعرف على مراحلها والفترات التي مر بها نضامنا التعليمي.

1.2. المرحلة الأولى: (1962-1970)

تعد المرحلة الأولى من النظام التربوي الجزائري مرحلة صعبة خاصة مع الأوضاع الإجتماعية المزرية والتي خرجت منها بلادنا بعد فترة إستعمارية طويلة مارس فيها الإحتلال الفرنسي كل أنواع القمع والتجهيل محاول بذلك طمس الهوية واللغة العربية ولا يمكن التكلم على هذه المرحلة بدون ذكر وأولا:

*** الظروف التي إنطلقت منها المدرسة الجزائرية: ([1])**

1. إفتقار البلاد إلى قاعدة علمية وثقافية.

2. إنتشار ظاهرة الأمية لدى الصغار والكبار حيث كانت النسبة تقدر بـ 80%.

3. الفراغ المهول في ميدان الإطارات العاملة في مختلف المجالات وخاصة بعد مغادرة عشرة ألاف فرنسي المناصب التعليمية.

4. أوضاع إقتصادية مزرية وبطالة عامة ومؤسسات مخربة وممتلكات محطمة وقرى مدمرة ومكتبات متلفة.

5. متطلبات تنظيم البلاد وإعادة ترميم المؤسسات المخربة وبناء دولة ديمقراطية كما نص عليها بيان أول نوفمبر.

وكان النظام التربوي الجزائري في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث ([2]) الهيكلة والتنظيم والتسيير بذلك النظام التربوي الفرنسي قبل الإستقلال.

---

[1] . عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر**، الطبعة الأولى. دار الجسور للنشر والتوزيع، الجزائر 1430هـ/2009م، ص: (21).

[2] . معهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، الجزائر، 2004، ص: (17).

وكان أول دخول مدرسي في خريف أكتوبر 1962 نظرا لظروف دولة حديثة الإستقلال وهكذا نصت أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم في 15-09-1962. وقد قامت بنشر تقريرها الأول في نهاية 1964 ومن الإجراءات الفورية والمتخذة في هذه المرحلة ([1]):

- ✓ ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.
- ✓ توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.
- ✓ إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة الوطنية.

فكانت الظروف المادية والبشرية صعبة للغاية في مطلع أول عام ([2]) دراسي 1963/1962 للمدرسة الجزائرية ويمكن حصر هذه العقبات فيما يلي:

- ❖ تضاعف عدد التلاميذ المسجلين في أول عام دراسي 23/62 وقفز العدد من 353853 تلميذ خلال الموسم المنصرم (1962-1961) إلى 777636 تلميذ مسجلا خلال الموسم (1963-1962) إذ يمثل هذا التزايد بنسبة تفوق 100% فكانت حاجيات هذا العدد الهائل تفوق ما يمكن لدولة حديثة الإستقلال أن توفره فقد قام صبيحة الإستقلال معظم المعلمين الفرنسيين بمغادرة أرض الوطن ولم يبقى من سلك التعليم إلا المعلمون الجزائريون وعددهم 2600 ونحو 100 معلم من أصل فرنسي ونظرا لهذا العدد الغير الكافي من المعلمين لتغطية حاجات المدرسة الجزائرية فلجأت الحكومة الجزائرية إلى حلول استثنائية أمام هذا الوضع فعمدت على التوظيف المباشر للذين تتوفر لديهم مستوى مقبول من تعليم اللغة العربية والفرنسية.
- ❖ أيضا التعاون الثقافي مع فرنسا وتم الحصول على 7700 معلم فرنسي وتم تغطية 2500 معلما من البلدان العربية.
- ❖ ونظرا لقلة الهياكل ومؤسسات الإستقبال تم استعمال وتحويل الثكنات العسكرية والمحتشدات والمساجد إلى مؤسسات تعليمية.

[1] . عبد القادر فضيل، نفس المرجع السابق،ص: (27).

[2] . www.wadilarob.com/t8297topic≠ixzz4ygavby4a //phttp ، المصدر : منتدى وادي العرب.

وتعرف المرحلة الأولى بمرحلة التبني والتوجيه أي تبني الوضع القائم بعد إدخال تعديلات بسيطة فالقرار السياسي الأول الذي أتخذته الدولة في مجال تسيير شؤون التعليم هو تبني أوضاع المدرسة الموروثة بهدف ضمان سير التعليم بالمدارس مع توفير فرص التعلم لأكبر عدد ممكن من الأطفال فكانت الأبواب مفتوحة 100% أمام أطفال الجزائر. ([1])

كما ورثت الجزائر في هذه المرحلة الإنتقالية والحساسة قلة هياكل إستقبال وقلة إطارات ومشكلة سيطرة اللغة الفرنسية وإنحصار التعليم في مناطق وطبقات دون الأخرى ولذلك عمدت السلطة الجزائرية على إحداث تعديلات مختلفة في فترة 1962 ومن الإجراءات الفورية التي إتخذتها اللجنة الوطنية التي عقدت إجتماعها الأول في 1962/03/15 تطبيق مبدأ الجزأرة التعليم وديمقراطيته والتعريب وتكوين العلمي والتكنولوجي وإستمر تطبيق مجموع الإجراءات السنة تلو الأخرى ففي أكتوبر 1967 طبق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية إبتدائي تعريبا كاملا وتدريس كل المواد المبرمجة باللغة العربية بتوقيت 20 ساعة أسبوعيا. ([2])

وكان التعليم في المرحلة الأولى: من حيث الهيكلة منقسما إلى ثلاثة مستويات كل مستوى مستقل عن الآخر وهو كالآتي:

1. التعليم الإبتدائي: وكان منظما كما يلي:

مدة الدراسة في المرحلة الإبتدائية 06 سنوات وقد تضاف السنة السابعة للتلاميذ الذين يحضرون الشهادة الإبتدائية أما السنوات فهي كما يلي:

- ✓ التحضيري الأول.
- ✓ التحضيري الثاني.
- ✓ الإبتدائي الأول.
- ✓ الإبتدائي الثاني.

[1] . عبد القادر فضيل، نفس المرجع، ص: (26).

[2] . معهد الوطني لمستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج العلمية**، الجزائر، 2004، ص: (15).

- ✓ المتوسط الأول.
- ✓ المتوسط الثاني.
- ✓ النهائي.

تنتهي السنة السادسة من التعليم الإبتدائي. أي قسم المتوسط الثاني بمسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط (السادسة سابقا)، بينما يحضر تلاميذ السنة السابعة أي النهائية شهادة التعليم الإبتدائي وتمنح لهم فرصة الإلتحاق إلى السنة الثانية من التعليم العام. ([1])

وإتخذت وزارة التربية أي قبل الدخول المدرسي الأول في عهد الجزائر المستقلة قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الإبتدائية بنسبة 07 ساعات كاملة حيث كانت الأبواب مفتوحة لجميع التلاميذ الجزائريين ولهذا أضطرت الوزارة إلى توظيف الممرنين في البداية بدون تكوين ومن بين الإجراءات المتخذة في هذه الفترة إعادة الإعتبار إلى اللغة العربية الوطنية ([2]).

رفع أيضا شعار جزأرة التعليم وإدخال الممرنين إلى التعليم دون خبرة وتكوين حيث وزع سبعة ألاف ممرن على المدارس الإبتدائية من أجل تعليم اللغة العربية ([3]).

إن التصحيح الوضع اللغوي في التعليم كان من الأهداف الأساسية والمرسومة ومن أهم المطالب التي ظلت تلح عليها السياسية التعليمية في مجال إعادة الإعتبار للغة العربية والتي تعد أساس نقل المعارف والعلوم ونقل التاريخ وتبليغه للأجيال القادمة والشروع في جعل اللغة العربية لغة التعليم وكان الإجراء الأول المتخذ في هذا الصدد تعريب السنة الأولى من التعليم الإبتدائي عام 1965 وأمتد هذا الإجراء إلى السنة الثانية ثم أمتد إلى السنة الثالثة و السنة الرابعة فأصبحت هذه الصفوف الأربعة الأولى من التعليم بفضل هذه الخطوة معربة وموحدة. ([4])

---

[1] . بوفلجة غياث، نفس المرجع السابق، ص: (39).

[2] . محمد الطاهر الزرهوني، نفس المرجع السابق، ص: (11).

[3] . عثمان سعدي، نفس المرجع السابق، ص: (54).

[4] . عبد القادر فضيل، نفس المرجع السابق، ص: (27).

*** إحصائيات التأطير خلال السنة الأولى من الإستقلال 63/62**

جدول (1): يمثل التعليم الإبتدائي وفق إحصائيات التأطير. ([1])

النوع	السلك	جزائريون	أجانب	المجموع
اللغة العربية	. معلمون	161	04	165
	. مساعدون	1547	83	1630
	. ممرنون	1643	23	1657
المجموع 1		3342	110	3452
اللغة العربية	. معلمون	856	2265	3121
	. مساعدون	3643	4093	7736
	. ممرنون	4855	744	5599
المجموع 2		9354	7102	16456
المجموع العام		12696	7212	19908

كما شهدت هذه الفترة أيضا عدة قوانين وإجراءات رسمية فورية نظرا لظروف دولة فتية ومن هذه الإجراءات:

. إبطال العمل بالقوانين والإجراءات التي لا تتماشى مع السيادة الوطنية الجزائرية. ([2])

[1] . محمد الطاهر الزرهوني، نفس المرجع السابق، ص: (15).

[2] . إبراهيم لهزيل، مصطفى لعجال، **إصلاح المنظومة التربوية ومن وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط**، مذكرة تخرج انيل شهادة الماستر. كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الجلفة، 2016/2015، ص: (42).

2. التعليم المتوسط: ويشمل ثلاثة أنماط وهي كالتالي:

. التعليم العام: يدوم أربع سنوات ويؤدى إما في المتوسطات التعليم العام أو في الثانويات وتنتهي هذه المرحلة بتتويج الناجح بشهادة الأهلية وقد عوضت بشهادة التعليم العام.

. التعليم التقني: يدوم ثلاثة سنوات ويؤدى في متوسطات التعليم الفلاحي وتنتهي هذه المرحلة بشهادة الكفاءة الفلاحية. ([1])

3. التعليم الثانوي العام: يدوم 03 سنوات ويحضر لمختلف شعب الباكالوريا والتي تتيح الفرصة أمام التلاميذ لدخول الجامعة. فثانويات التعليم العام تحضر التلاميذ لإجتياز البكالوريا كل شعب.

. التعليم الصناعي التجاري: وهو يحضر التلاميذ لإجتياز الشهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والأهلية في الدراسات التجارية وتدوم هذه المرحلة 05 سنوات وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة الأولى بتنصيب الشعب التقنية الصناعية والتقنية المحاسبية التي تتوجها شهادة البكالوريا تقني.

كان التركيز في هذه المرحلة على تعميم التمدرس أكثر من العناية بالبرامج التربوية والإصلاح التربوي. حيث حافظ التعليم التقني وإكماليات التعليم الفلاحي على نفس البرامج الفرنسية مع تعريب المواد ذات البعد الثقافي والإيديولوجي كالتاريخ والتربية المدنية والدينية والفلسفة الجغرافيا. ([2])

مراحل تطور التعليم العالي:

مر التعليم العالي بعدة مراحل في إطار صيرورة التطور مسايرة بذلك الجزائر التحول السياسي والإقتصادي والإجتماعي ويمكن تقسيم التطورات التي عرفها قطاع التعليم العالي من اجل الدراسة إلى ثلاث مراحل:

[1] . **النظام التربوي في الجزائر**، نقلا عن المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. ص: (19).

[2] . بوفلجة غياث، نفس المرجع السابق، ص: (41).

-**المرحلة الأولى** وتمتد من الإستقلال سنة 1962 إلى سنة 1970 تاريخ إنشاء أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي وتتميز هذه المرحلة بفتح جامعات المدن الرئيسية بالجزائر فبعد أن كانت مختصة في تكوين أبناء المعمرين بالدرجة الأولى فتحت جامعة سنة 1966 ثم تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967 ثم تلتها بعد ذلك كل من جامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران وجامعة عنابة، بينما فتحت الجامعة الإسلامية جامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة سنة 1984

. أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو ما كان موروثا عن الفرنسين إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهي:

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الإقتصادية.

- كلية الطب وكلية العلوم الدقيقة. ([1])

2-2-المرحلة الثانية (1970-1980)

جاءت هذه المرحلة ضمن إطار الأعمال والمخططات الإنمائية والتحضيرية وتعرف هذه المرحلة تحت اسم الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري، ومن التغيرات الأساسية والتي وقعت في هذه مرحلة إستقلال التعليم المتوسط فقد تقرر بداية سنة 1971 العمل بالإجراء الخاص بتعريب ثلث الأقسام المفتوحة في مراحل التعليم بعد ما كانت الإزدواجية اللغوية في نظام التعليم ([2]). فالتعليم كان يلقن باللغة العربية وتعليم يلقن باللغة الفرنسية داخل المدرسة الواحدة.

كما شهدت هذه الفترة تعريب التعليم الإبتدائي تعريبا كاملا ([3]) شهد التعليم أثناء المخطط الرباعي الأول 1970-1973 تطورا كبيرا رسمت له بناءا على مبدأ تعميم التعليم الإبتدائي وكان الهدف الرئيسي يتمثل خلال تسجيل 2600.000 أثناء السنة الدراسية 1973-1974 وبلغت النسبة المئوية 15% على المستوى الوطني كما شهدت هذه الفترة

[1]- بوفلجة غياث، نفس المرجع السابق، ص: (231)

[2] -عبد القادر فضيل، نفس المرجع السابق، ص(28).

[3] -النظام التربوي نقلا عن المعهد الوطن لمستخدمي التربيةً ص: (21).

إنجاز 4000 قسم و2000 مسكن وظيفي وتكوين 48000 معلم زيادة إلى 12000 معلم من أجل تغطية وجزأرة المناصب الشاغرة من طرف المعلمين الأجانب. ([1])

ومن جملة الإجراءات المطبقة والبيداغوجية في نطاق تطبيق هذا المخطط جملة من الإجراءات مستكل المناهج التعليمة والبرامج التربوي والإدارية منها تجديد المضامين والطرق والوسائل التعليمية وجعلها تتماشى ومنسجمة مع البيئة والوضع الإجتماعي والإقتصادي وأيضا تجديد التعليم في كافة الأطوار، وكما شهدت هذه الفترة صدور مرسوم رقم 131-73 بتاريخ 17-06-1973 والذي ينص على إحداث المتاقن أي المؤسسات التعليمة تقوم بتكوين الأطر المتوسطة اللازمة من أجل تمنية الإقتصاد الوطني والإجتماعي ([2])

وكان التعليم في هذه المرحلة مسيرا كالتالي:

1/التعليم الإبتدائي: شهد التعليم الإبتدائي في هذه الفترة إعادة التسمية للسنة السادسة الذي أصبح يطلق عليها إمتحان الدخول إلى السنة الأولى متوسط. ([3])

2/ **التعليم المتوسط:** وقد قسمت الدراسة فيها إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: كانت تدوم سنتين يسلم في نهايتها للتلاميذ شهادة التأهيل للشعبة التقنية المتوسطة وكان لا يسمح بالإلتحاق بالسنة الأولى لمن أتم دراسته في السنة الثانية متوسط ويلتحق بالسنة التحضيرية التلاميذ في نفس هذه السنة الإبتدائية.

المرحلة الثانية: كانت تدوم سنتين أو ثلاثة يسلم في نهايتها دبلوم يعد التلاميذ إلى مختلف الشهادات الكفاءة المهنية في مدة ثلاث سنوات يمكن للناجح في هذه المرحلة أن يكمل دراسته في سنة رابعة إظافية.

ولم يكد أن ينتهي النصف الثاني من العقد السابع حتى تحققت نتائج تعريب كل من الطور الإبتدائي والثانوي: ([1])

[1] -الطاهرة الزرهوني، نفس المرجع السابق: ص: (47).

[2] . النظام التربوي نقلا عن معهد الوطني لمستخدمي التربية، ص: (47)

[3] . الطاهر زرهوني، نفس المرجع السابق، ص: (47)

- تعريب ثلث أقسام التعليم العام في المدارس المتوسطة.
- تعريب كل الأقسام الأدبية بالمدارس الثانوية.
- تعريب ثلث أقسام العلمية (علوم، رياضيات).
- تعريب المواد الإجتماعية في سائر المراحل.
- تعريب الفلسفة في المرحلة الثانوية.

3/ التعليم الثانوي: يدوم 03 سنوات وينتهي بإجتياز مختلف شعب البكالوريا والتي تؤدي إلى الجامعة.

- ✓ تحضير البكالوريا في ثانويات التعليم العام في الشعب التالية (رياضيات، علوم، آداب)

البرامج:

فقد نشرت وزارة التعليم الإبتدائي والثانوي وثيقة تجمع كل التأطير وعناصر البرامج التعليم الإبتدائي وذلك في 1974 وقد أكدت الوثيقة على طابع الأحكام التي تضمنها وبالنسبة للطور الإبتدائي تم الإبقاء على البرامج الفرنسية في حين بقيت الكتب المدرسية تستورد من طرف خبراء جزائريين وتطبع محليا.

كما شهدت فترة بداية التسعينات وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي تطورا كبيرا من حيث الكم سواءا فيما يخص ويشمل هياكل أو تعداد التلاميذ أوالأساتذة وفي سنة 1975 – 1974 ظهرت ثلاث شعب إبتداءا من السنة الأولى وأصبح توجيه التلاميذ إلى هذه الشعب حسب النسب التالية: ([2])

- ✓ شعبة الرياضيات 28%
- ✓ شعبة العلوم 43%

[1] . عثمان سعدى، نفس المرجع السابق، ص: (54)

[2] . عدلى صليحة **فعالية المنظومة التربوية من خلال إمتحانات شهادة البكالوريا**، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإقتصادية، جامعة الجزائر (2009–2010) ص:(44)

- ✓ شعبة الآداب 27%

وتعد أيضا فترة التسعينات فترة إنتقالية في النظام التعليمي الجزائري فاقتصرت على إدخال تحويلات تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية ومن أولويات هذه الفترة تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية وتوسيعها أيضا جزأرة إطارات التعليم بمعنى إزالة أي أثار وعناصر داخلية الوافدة من المجتمعات والثقافات بحكم أن الجزائر في الفترات الأولى من الإستقلال إستعانت بالدول العربية المجاورة من أجل تغطية وسد الفراغ داخل النظام التربوي. أيضا جزأرة المناهج التعليمية.

كما عملت الجزائر في هذه المرحلة بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر بصدور الأمر 76-35 المؤرخ في 16-04 . 1976 القاضي بإدخال إصلاحات على النظام لتتماشي مع التحولات الإقتصادية والإجتماعية ([1])

المخطط الرباعي الأول 1970-1973:

شهد التعليم أثناء المخطط الرباعي الأول تطورا كبيرا رسمت له بناء على مبدأ تعميم التعليم الإبتدائي أهداف ترمي إلى تسجيل 2600.000 تلميذ في مجموع السنة الدراسية 1973-1974 وبلغت النسبة المئوية ب 15% على مستوى الوطني وإنجاز 4000 قسم 2000 مسكن وظيفي وتكوين 4800 معلم من أجل تغطية الحاجيات العادية والسنوية وزيادة 12000 معلم كل سنة لجزأرة المناصب الشاغرة من طرف المعلمين الأجانب أي تكوين 2400 و8000 أستاذ للتعليم المتوسط و1000 من جملة ليسانس ثانوي.

ومن جملة الإجراءات البيداغوجية التي إتخذت في نطاق نصف هذا المخطط جملة من الإجراءات التي أدخلت على البرامج والمناهج التعليمية والإدارية مما يتناسب مع التلاميذ وتوجيههم على أسس علمية ومنطقية.

[1] . المنظومة التربوية الجزائرية منذ الإستقلال، جريدة المساء 05-07-2012

المخطط الرباعي الثاني: 1974-1977:

ربط بالإصلاح بنظام التعليم بالتخطيط وإعطاء الأولويات للتغيرات النوعية بعدما كانت الفترة الأولى طاغية على الجانب الكمي وتعداد الهياكل والبناء والمؤسسات ومن أهم منجزات هذه المرحلة يمكن تبيانها في الجداول التالية:

جدول(1): يبين تطور عدد المؤسسات 1970 إلى 1980

1970	64	67	519	657	7058
1981	92	63	932	20525	10425

جدول(1): يوضح مدى الجهود الجبارة التي قامت بها دولة الجزائر في عهدة كاملة حاولت تغطية البناء والمؤسسات التعليمية من أجل إستقبال أبناء الجزائريين ولمواصلة تعليمهم في كافة الأطوار.

جدول(2): يبين تطور عدد التلاميذ من سنة 1981/1970 لكافة لأطوار

1970	1851416 .191957 . 98834 . 7765 . 2142207
1981	3118827 . 804621. 211948. 49314 .4135396

الجزائر وفي فترة قصيرة ورغم كل المجهودات المصخرة ونظرا لظروف ربما كانت إنتقالية وتحولات غير مدروسة ساهمت كلها في هذا التطور الكمي الكبير لكافة الأطوار (تقي الثانوي المتوسط وحتى الإبتدائي).

ومن الأمور التي تم إنجازها في هذه الفترة: ([1])

- ✓ العمل على إنجاز برامج ومناهج تربوية تتناسب مع كل مرحلة من المراحل التعليم.
- ✓ تأليف الكتب وتصميم الوسائل التعليمة، فقد شهدت السنوات الأولى من هذه الفترة حركة نشيطة في ميدان تأليف الكتب واستمرت إلى أن غطت الإحتياجات كلها.
- ✓ بذل الجهد مماثلة في عمليات التصحيح والإصلاح من خلال تعريب التعليم.

التعليم العالي:

بذلت الجزائر جهود كبيرة على مستوى التعليم العالي فالجامعة بعدما كانت حكرا على نخبة أصبحت الجامعة بعد الإستقلال مفتوح لكل الجزائريين وقد وضعت منذ البداية تسهيلات إدارية أمام كل الجزائريين الراغبين في تحصيل العلم ومواصلة التعلم فعملت الجامعات على تكوين الإطارات في كافة الإختصاصات التي تحتاجها الجزائر وخاصة في هذا الوضع الحساس.

ولا يمكننا أن نتطرق لوضعية التعليم في الجزائر في هذه الفترة الزمنية دون أن نتطرق إلى التعليم الأساسي والذي إنطلق منذ بداية الإستقلال في شكل معاهد إسلامية التي تقوم بتعليم التلاميذ ([2]) اللغة العربية والحساب والعلوم الشرعية بكل فروعها فخروج الجزائرمن إستعمار فرنسي دام أكثر من قرن ونصف ووضعية إجتماعية وتعليمية صعبة خلفت عدد من التلاميذ فاتهم سن الإتحاق بالمدرسة وأصبحوا في وضعية تتجاوز السن القانونية للقبول، أيضا وجود عدد هائل من التلاميذ تعلموا في الزوايا والكتاتيب ويعرفون القراءة والكتابة ولا يحملون أي شهادة تثبت المستوى التعليمي.

كان لابد من إطار قانوني يهيكل وينظم عمل هذه المعاهدة وهذا ما حدد في إطار المرسوم 71-299 المؤرخ في 31-1971.12 المتضمن إنشاء وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية.

---

[1] . عبد القادر فضيل، نفس المرجع السابق: (30)

[2] . قنزاز نعيمة، **سوسيولوجيا المثقفين في الجزائر وضعية ومكانة خريجي التعليم الأصلي** معهد باكين (حسين دي) مذكرة ماجستير (غ.م) جامعة الجزائر 2004-2005.

في نظرة على تطور التعليم الأصلي نسجل تطورا هاما رافق مسار هذا نوع من التعليم حيث شهد تقدما في عدد المعاهد الإسلامية من ثمانية فقط سنة 1963 إلى 16 معهد سنة 1965 موزعة على المناطق التالية: العاصمة، البليدة، وهران، بلعباس، معسكر، قسنطينة، عنابة، باتنة، بسكرة، بوسعادة، الوادي، الأغواط، وتم فتح معاهد أخرى بأدرار سنة 1967 ثم أيضا فتح معهد جديد بالمدية سنة 1970 أفتتح سنة 1971 ثلاث معاهد في كل من تمقرة، سعيدة، عين أزال وأربعة معاهد أخرى في كل من منطقة مستغانم بوفاريك، سطيف، برج منايل سنة 1972 وتظاف لها تسع معاهد جديدة سنة 1973 في كل من: أولاد سيدي الشيخ، بجاية، أريس، مروانة، خنشلة، تيزي وزو، الجلفة. ليصل العدد الإجمالي لمعاهد التعليم الأصلي تسعة وعشرون ثانوية وخمسة وخمسون متوسطة سنة 1976.

ومع نهاية هذه المرحلة من تاريخ التربية والتعليم في الجزائر صدر المرسوم 77-139 المؤرخ في 08-10-1977 والمتضمن إلحاق التعليم الأصلي بوزارة التربية.

والجزائر بهذه الخطوة الكبيرة لم تهمل المستقبل جيل كامل عايش وعاصر فترة الإحتلال الفرنسي الجسيم متحديا بذلك لغة الإستعمار فتعلم القراءة وحافظ على لغته العربية الأصلية.

المرحلة الثالثة: من 1980 إلى 1990

عرفت هذه المرحلة تنصيب الإصلاح الجديد والمتمثل في التعليم الأساسي بداية من الثمانينات بموجب الأمر 35/76 المؤرخ في 16-04 -1976 والقاضي بتنظيم التربية والتكوين ومواكبة التطور الحضاري والتكنولوجي من خلال وضع مخطط توضيحي من أجل هيكلة النظام التربوي. ([1])

[1] . النشرة الرسمية، منشورات وزارة التربية الوطنية، 1992 ص: (21).

أسباب ودوافع ظهور المدرسة الأساسية الجزائرية:([1])

عيوب مراحل التعليم الإبتدائي:

ومن عيوب المرحلة الإبتدائية الموروثة يمكن حصرها فما يلي:

1- وجود حاجز الدخول إلى مسابقة السنة الأولى من التعليم المتوسط حيث تعتبر مسابقة السادسة عائقا حقيقيا بالنسبة للتلاميذ الضعفاء وهذا ما أدى إلى إقصاء الكثير منهم عن النظام التربوي في سن مبكرة جدا.

2- ضعف القاعدة العلمية والمهنية بالنسبة للتلاميذ المطرودين.

3- إمكانية جنوح الأطفال المطرودين من المدارس في سن مبكرة نتيجة إهمالهم وتركهم لعناية الشارع في سن يحتاجون فيه إلى عناية المجتمع والمدرسة.

عيوب مرحلة التعليم المتوسط:

نظام تربوي موروث ترتب عنه العيوب التالية:

1- **إزدواجية في طبيعة التكوين.**

2- **إزدواجية في لغة التكوين:** حيث أن هناك شعبتان في إطار التعليم المتوسط معربون ومفرنسون.

3- **عدم شمولية التعليم المتوسط:** لم يكن التعليم المتوسط إجباريا ولا متوفرا لكل الأطفال الذين يرغبون بالإلتحاق بهذه المرحلة من التعليم.

أهداف المدرسة الأساسية:

إن المدرسة الأساسية هي محاولة للتغيير تماشيا مع المستجدات من تعميق التعريب ومسايرة للتغير الإجتماعي والإقتصادي الذي تشهده الجزائر وترسيخا للمبادئ السياسية للدولة ولطموحات الجماهير.

1- تربية الناشئ على الخلق الإشتراكي وعلى حب العمل والتمسك بقيم الحضارة العربية الإسلامية.

[1] . بوفلجة غياث، نفس المرجع السابق، ص. (42).

2- تربية الأطفال على حب الوطن والدفاع على مكاسب الثورة.

3- تحصيل المعارف العلمية التقنية اللازمة لرقي الأمة الثقافي والنمو الإجتماعي والإقتصادي للوطن.

أهم خصائص المدرسة الأساسية: ([1])

✓ **دوام تسع سنوات لكل طفل:** تدوم مرحلة التعليم الأساسي تسع سنوات من التعليم الإجباري وهي عبارة عن دمج لمرحلتي التعليم الإبتدائي (6 سنوات) والتعليم المتوسط أختصر من 4 إلى 3 سنوات) وذلك في مرحلة واحدة أساسية من التعليم.

✓ **ضمان قدر متساو من المعلومات لكل طفل:** تعتبر مرحلة التعليم الأساسي مرحلة إلزامية موحدة البرامج التكوينية.

✓ **توحيد لغة التعليم:** حيث القضاء على إزدواجية اللغة في التعليم الأساسي وأصبحت اللغة الفرنسية سوى لغة أجنبية ثانية.

✓ **ربط البرامج التعليمية بالقيم العربية الإسلامية.**

✓ **تعويد التلاميذ على العمل اليدوي والرغبة فيه** حيث تهدف المدرسة الأساسية إلى ربط الدراسة بالعمل.

جدول (1): أطوار التعليم الأساسي

الطور	سن الدراسة ونمط التكوين
الطور الأول	المرحلة القاعدية 6-9 سنوات
الطور الثاني	مرحلة التيقظ 10-12 سنة
الطور الثالث	مرحلة التوجيه 13-15 سنة

[1] . بوفلجة غياث، نفس المرجع السابق، ص: (46)

1/ تنظيم التعليم:

- **التعليم الأساسي:** ([1])

شهدت هذه الفترة إرساء معالم المدرسة الأساسية وتنفيذها وتعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة إعتبار بأن المدرسة الأساسية مدرسة قاعدية تتميز بطابع الإلزام في فترتي التعليم الإبتدائي الذي يدوم 06 سنوات وفترة التعليم المتوسط يدوم 04 سنوات.

- **التعليم الثانوي:** لم يشهد التعليم الثانوي في هذه الفترة تحولات بل أقتصرت هاته التحولات في:

✓ إدراج التربية التكنولوجية سنة 1984 / 1985 من طرف الوزارة.

✓ إدراج التعليم الإختياري (لغات، إعلام آلي، تربية بدنية)

✓ فتح شعب جديدة كشعبة العلوم الإسلامية.

- **بالنسبة للتعليم التقني:**

✓ فتح بعض شعب التعليم العالي.

✓ إقامة التعليم الثانوي قصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة المهنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى غاية 1989.

✓ فتح شعب جديدة.

✓ تعميم تدريس مادة التاريخ لكل الشعب.

✓ وفي نهاية هذه المرحلة تم إدماج القسمين الوزاريين المكلفين ([2]) بالتربية في وزارة واحدة لدى وزارة التربية الوطنية.

ومن الغايات التي ترمي إليها المدرسة الأساسية:

1- تعميق الوعي بأهمية التربية والعمل على تطويرها وإعطائها المكانة الأولى في إهتمامنا.

[1] . المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج التعليمية** الجزائر 2004 ص:(23).

[2] . عبد القادر فضيل، نفس المرجع السابق ص:(99).

2- الإهتمام الدائم بحركة التطوير التربوي من خلال تنويع البني والصيغ التعليمية وتحقيق المرونة والتكامل فيها وجعل المدرسة مواكبة للتطورات العلمية والتربوية والتحولات التكنولوجية.

3- الحرص المستمر على تفجير الطاقات المبدعة الكامنة في الإنسان وتنمية المواهب بتوفير مناخ فكري وعلمي متطور والحرص على تكوين جيل من العلماء والمفكرين من أجل العمل على تطوير البلاد والنهوض بها.

4- العناية الدائمة والمتميزة باللغة الوطنية بإعطائها الحق الشرعي في ممارسة دورها الحضاري في بناء شخصية المجتمع.

5- تشجيع تنويع تعليم اللغات الأجنبية وتطوير طرائق التدريس فيها. ([1])

المبادئ الأساسية للنظام التربوي في الجزائر من خلال أمرية 16-04-1976:

1- ديمقراطية التعليم:

أعتبرت الجزائر أن التعليم أبنائها حق شرعي وهذا ما أعتبرته نص تشريعي وحق من خلال مادتها المجسدة في الأمر 35/76 – المؤرخ في 16-04-1976 أن لكل جزائري الحق في التربية والتكوين وهذا ما بدرت به الجزائر من خلال تعميم التعليم الأساسي وتنص المادة 15 منه على أن الدولة توفر التربية والتكوين المستمر للمواطنين الذين يرغبون فيه دون تميز بين أعمارهم أو طبقاتهم الإجتماعية. ([2])

2- مجانية التعليم في الجزائر:

لقد نصت المادة الأولى من المرسوم 67/76 المؤرخ في 16-04-1976 المتضمن مجانية التربية والتكوين على أن يكون التعليم مجانا في جميع مؤسسات التربية والتكوين وذلك طبقا للمادة 07 من الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 وقد كان لزاما على الدولة الجزائرية أن توفر إلى كل أبنائها المحرومين من التعليم لتضمن لهم تعليما مجانيا وأن تفتح لهم أبواب مدارسها وأن توفر لهم فرص التعليم.

---

[1] . عبد القادر فضيل، نفس المرجع السابق، ص: (99)

[2] . إبراهيم هياق. **أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر** مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة بسكرة 2010-2011 ص (52-61)

3- إلزامية التعليم الأساسي:

نص المرسوم رقم 66/76 المؤرخ في 16-04-1976 المتضمن الطابع الإجباري للتعليم الأساسي في المادة الأولى منه على أن يكون التعليم الأساسي إجباريا لجميع الأولاد الذين يبلغون سن السادسة من العمر خلال وطبقا للمادة 05 من الأمر 35/76 المؤرخ في 16-04-1976 المتعلق بالتربية والتكوين.

وتنص المادة الثانية من المرسوم المذكور أعلاه على أنه يجب على الأباء والأوصياء وبصفة عامة على جميع الأشخاص الذين يكفلون أولادا في سن القبول المدرسي أن يقوموا بتسجيلهم في المدرسة الأساسية التابعة لقطاعهم الجغرافي المدرسي بل قررت النصوص عدم الإكتفاء وبذلك بل نصت على تسليط عقوبات كبيرة وطبقا لهذا للإلزام تنص المادة 08 من المرسوم عدم مراعاة إجبارية التعليم من قبل الآباء والأوصياء يكون مخالفة كبيرة وتكون العقوبة في غرامة مدنية ومالية.

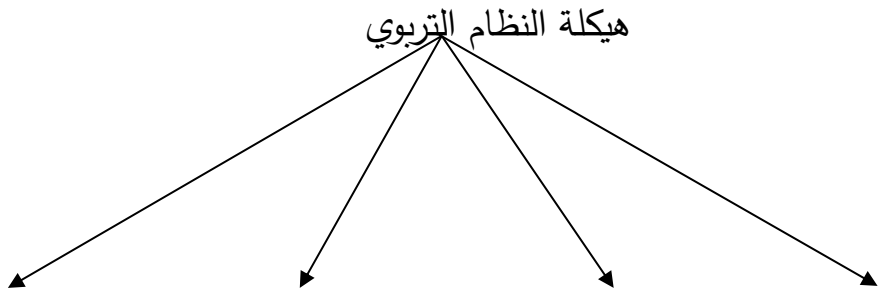
4- جزأرة التعليم:

وجدت الجزائر نفسها أمام الطلب المتزايد للمتمرسين في الستينات وبعد الإستقلال والإرتفاع الهائل للمتعلمين وفي المقابل قلة الإطارات لجأت الجزائر إلى توظيف الممرنين يتمتعون بمستوى تأهيلي يقل على مستوى الشهادة الأهلية والمساعدين لهم مستوى الأهلية أو ما يعادلها وهذا ما دفع الجزائر أيضا إلى التعاون مع فرنسا لتدريس الفرنسية وبعض المواد العلمية الأخرى فقد قررت الجزائر إعادة بناء منظومتها التربوية فقررت الأمرية 16-04-1976 جزأرة المنظومة تدريجيا من حيث المحتوى ومن حيث التأطير وكان هذا من أهم أهدافها السامية التي تعتبر من أولويات النظام التربوي ومن أهم الخطوات التي قامت بها الجزائر تعزيز مكانة اللغة العربية تدريجيا وجزأرة المضامين ولاسيما المواد الحساسة كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية المدنية والأخلاقية.

2-البرامج:

من الجدير بالتنويه أن كل البرامج والكتب المدرسية من السنة الأولى من التعليم الأساسي إلى السنة 09 أساسي تم إعدادها من طرف الجزائريين وذلك من مرحلة التصميم

إلى المدرسة التوزيع على مؤسسات التعليم وقد كانت البرامج على شكل كتيبات في كل المواد التعليمية وذلك في شهر ماي 1981 كما أيضا تم تعريب المضامين في جملة والصهر على ضمان أداء وتأهيل أفضل مما يتماشى مع أفاق التنمية المتسارعة. ([1])



التعليم التحضيري	التعليم الأساس	التعليم الثانوي	التعليم العالي
-الأطفال الذين	-الطور الأول(1-3)	-تعليم ثانوي عام	
لم يبلغوا سن القبول	-الطور الثاني(4-6)	-تعليم ثانوي متخصص	
الإلزامي للتمدرس	-الطور الثالث(7-9)	-تعليم ثانوي تقني مهني	

4/ المرحلة الرابعة من 1990 إلى اليوم:

عرفت هاته المرحلة عدة محاولات لتحسين مختلف الأطوار وذالك من خلال إدخال وتعديل لمختلف البرامج المكثفة وغير المنسجمة مع قدورات التلميذ في المراحل السابقة وخاصة مع مختلف التطورات والإنجازات الحاصلة في المجتمعات الأخرى وإعتبار أن البرامج والمناهج المتبعة سابقا غير منسجمة ومتوافقة مع البيئة الإجتماعية والإقتصادية للبلاد.

ومن ثم جاءت عملية تغيير البرامج والمحتويات من سنة 1994/1993 إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي وإن أهم إجراء في هذه المرحلة هو إدراج اللغة الإنجليزية في طور الثاني من تعليم الأساسي (كلغة أجنبية ثانية) ومحاولة أيضا تجسيد المدرسة الأساسية

[1] . ج ج.د.ش. مرسوم 76-68 -مؤرخ في 16-04-1976 الجريدة الرسمية عدد 33 السنة 13-23-04-1976 تتعلق بمجلس التربية.

المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيم والإداري والمالي تنفيذ للمبادئ المنظمة للمدرسة الأساسية.

وأصبحت هيكلة التعليم الأساسي تنقسم إلى طورين متكاملين: الطورين الأولين إبتدائي من السنة السادسة – الطور الثالث من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي.

أما بالنسبة للتعليم الثانوي: بعد إتخاذ الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانيات والتي تم التخلي عنها بسرعة فإن الجذوع المشتركة التي تم الإحتفاظ بها من سنة 1994/1993 والتي يتكون منها التعليم الثانوي هي: ([1])

- ✓ جذع مشترك علوم إنسانية.
- ✓ جذع مشترك علوم.
- ✓ جذع مشترك تكنولوجيا.

ثم في نهاية 1993 تمت هيكلة التعليم الثانوي كالآتي:

- ✓ جذع مشترك آداب.
- ✓ جذع مشترك علوم.
- ✓ جذع مشترك تكنولوجيا.

وإبتداء من السنة الثانية ثانوي أصبح يحتوي على:

1/ الشعبة الأدبية:

– الآداب والعلوم الإنسانية.

– الآداب والعلوم الإسلامية.

– الآداب واللغات الأجنبية.

2/ الشعبة العلمية:

– العلوم الطبيعة والحياة

[1] . معهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر 2004 ص:(26-27).

– العلوم الدقيقة

3/ شعب التكنولوجيا والتسيير والإقتصاد:

. الهندسة الميكانيكية.
. الهندسة الكهربائية.
. الهندسة المدنية.
. التسيير والإقتصاد.

أما التعليم التقني يشتمل على:

. الكهروتقني.
. الإلكترونيك.
. الصنع الميكانيكي.
. البناء والأشغال.
. الكيمياء وتقنيات المحاسبة.

كما تم تعديل طريقة الإنتقال والتوجيه إلى التعليم الثانوي مع الأخذ بعين الإعتبار نتائج شهادة التعليم الأساسي.

البرامج:

يرجع تاريخ البرامج المطبقة حاليا في الأطوار الثلاثة من التعليم الأساسي إلى الثمانيات عند الشروع في التنصيب التدريجي للمدرسة الأساسية وقد تم إعداد هذه البرامج خلال فترة قصيرة ولم تعرف أي مراجعة عميقة باستثناء بعض التعديلات الجزئية التي مست برامج المواد الإجتماعية سنة 1989 نتيجة التحولات السياسية والإقتصادية للجزائر في تلك الفترة ثم مجموع المواد سنة 1993 في إطار عملية تحقيق المحتويات وقد تم إصدار طبعة جديدة (إعادة صياغة) سنة 1996 على مستوى التعليم الثانوي والبرامج لتتكيف مع الأهداف الجديدة المسطرة.

ولهذا أجريت عملية صياغة جديدة للبرامج شملت سنوات الطور الثانوي كلها تدريجيا.

وتم أيضا إنشاء المجلس الأعلى للتربية لتنسيق الإصلاح سنة 1996 أما بالنسبة لتكوين المكونين فإبتداء من 1999 أوكلت مهمة تكوين المعلمين والأساتذة في مختلف الأطوار إلى مؤسسات الجامعية وإبتداء

من الموسم 2003-2004 أسندت مهمة تكوين هذه الأخيرة والتي مدتها 03 سنوات بعد البكالوريا إلى معاهد تكوين متخصصة. ([1])

يتضمن العدد الخاص للنشرة الرسمية للتربية الوطنية مجموع النصوص التنظيمية الخاصة بإصلاح المنظومة التربوية التي صدرت منذ إحداث اللجنة الوطنية للإصلاح

بالمرسوم الرئاسي المؤرخ في 09-5 سنة 2000 وتعيين وتنصيب أعضائها من طرف فخامة الرئيسي الجمهورية. ([2])

هذا الإصلاح الذي عرف تحضيرا مكثفا قبل البدء في تجسيده ميدانيا في مطلع السنة الدراسية 2004/2003 على مستوى السنة الأولى إبتدائي والسنة الأولى متوسط، تميز أيضا بتنصيب اللجنة الوطنية للمناهج صيغتها المجددة في نوفمبر 2002 والتي وضعت نتائج أعمالها الأولى المتمثلة في المناهج التعليمية الجديدة للمستويين المذكورين وتتوصل عملية إصلاح المناهج مع بقية المستويات الأخرى إلى أن يتم تعميمها في مطلع السنة الدراسية 2006-2007 بالنسبة للتعليم المتوسط و2008/2007 بالنسبة للتعليم الإبتدائي.

أما بنسبة للتعليم الثانوي فإن هيكلة هذه المرحلة وإعداد البرامج الخاصة بها وفضلا عن إصلاح المناهج التعليمية يمتد الإصلاح ليشمل مجموع المكونات المتفاعلة الأخرى للنظام التربوي.

[1] . نقلا عن معهد الوطني لمستخدمي التربية، الجزائر، 2004، ص: (28).

[2] . وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، ج1، ط2 مكتب التوثيق للنشر، الجزائر، ديسمبر، 2009، ص:(03-05)

إن هذا الإصلاح يعد الثاني من نوعه بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية في سنة 1976 غير أنه إذا كان الإصلاح السبعينات قد أملته فترة بعد الإستقلال وكانت الأسبقية فيه تأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها فضلا عن ديمقراطيتها وإنفتاحها على علوم التكنولوجية.

فإن الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الإقتصادية والسياسية والإجتماعية إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وتعيين أعضائها من خلال مرسوم رئاسي رقم 101.2000 مؤرخ في 09-05-2009 يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

مرسوم رئاسي رقم 101.2000 مؤرخ في 09 مايو 2009 يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة.

- ✓ إحداث اللجنة الوطنية للمناهج وتعيين أعضائها.
- ✓ قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002 يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج وتضمينها وتسييرها.
- ✓ قرار مؤرخ في 10 نوفمبر 2003 يتضمن تعيين رئيس اللجنة الوطنية للمناهج.

إرتفع عدد المدارس الإبتدائية إلى 16185 مدرسة وعدد التلاميذ إلى 4720950 وعدد المعلمين إلى 169559 منهم 56 أجنبيا أما في التعليم الأساسي فقد أرتفع عدد المتوسطات إلى 3419 وعدد التلاميذ إلى 2016370 والأساتذة 102137 منهم 98 أجنبيا وفي التعليم الثانوي 1013 ثانوية و 246 متقنة مع عدد التلاميذ قارب 975862 في الثانوي 58315 في التعليم التقني وقارب عدد الأساتذة 55588 أستاذا منهم 118 أجنبيا وعملت الجزائر في فترة 2000 بإدراج إصلاح التربية والتعليم حيث تم تنصيب لجنة الإصلاح التعليم الإبتدائي موسم 2004/2003 ومن أهم مظاهر الإصلاحات:

- ✓ إدراج اللغة الفرنسية من السنة الثانية إبتدائي. ([1])
- ✓ إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية منذ السنة الأولى إبتدائي.

[1] . النشرة الرسمية منشورات وزارة التربية الوطنية 1992.

- ✓ إدراج أبعاد جديدة في المحتوى كالبعد البيئي والبعد الصحي والبعد التاريخي.
- ✓ إدراج الترميز العالمي والمصطلحات العالمية.
- ✓ إدراج مادة الإعلام الآلي بدءا من السنة الأولى من التعليم المتوسط وتدعيمه في التعليم الثانوي بأن يصبح بإسم مادة تكنولوجيات الإعلام والإتصال.

وتم أيضا إصلاح التعليم الثانوي ووضع هيكلة جديدة حسب القرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14-05-2005.

وقد شرعت الجزائر في إحداث إصلاح آخر يتمثل في القانون ([1]) التوجيهي ويتألف المشروع من سبعة أبواب وتسعة فصول و92 مادة بعد أن كان في الصيغة الأولى يتألف من تسعة أبواب و68 مادة والغاية الأساسية التي يستهدفها المشروع هي إلغاء الأمرية وتعويضها بقانون جديد.

ومن الإجراءات القانون الجديد ما يلي:

- ✓ الإجراء الخاص بتغيير السلم التعليمي من خلال إلغاء نظام التعليم الأساسي.
- ✓ إجراء خاص بتحديد المناهج ومراجعة المضامين وطرائق التدريس.
- ✓ الإجراء الخاص بإدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الأولى وتأجيل اللغة الإنجليزية إلى السنة السابعة من التعليم الأساسي.
- ✓ الإجراء الخاص يفتح المجال أمام مساهمة الخواص في تأليف الكتب المدرسية.

- أما في ميدان التعليم العالي: فتميزت المرحلة بما يلي:

ظهور خريطة جامعية جديدة منظمة تعزيز ديمقراطية التعليم العالي في مختلف أنحاء الوطن.

[1] . عبد القادر فضيل، نفس المرجع السابق، ص:(243).

خلاصة:

إن المدرسة الجزائرية في بداية قاومت سيطرة عظيمة فرضت عيها بعد كفاح طويل أثبت من خلاله شعبها العظيم صموده ونضاله محافظا بذلك على أهم مقوماته مسترجعا بعدها سيادته.

والجزائر حاولت عبر مراحل طويلة تصحيح وضعيتها ونظامها التربوي محاولة بذلك تخطي كل الظروف والأوضاع الصعبة بعد الإستقلال فالإصلاحات التربوية الأخيرة تدل على أن الجزائر تحاول بناء مدرسة عصرية ديمقراطية تتماشى مع الأوضاع والتحولات الكبرى في مجالات التكنولوجيا والإعلام ملائمة مع الأجيال القادمة.

الفصل الثالث

الإصلاحات التربوية و عوائقها في الجزائر

الفصل الثالث: الإصلاحات التربوية و عوائقها في الجزائر

***تمهيد**

أولا: تعريف الإصلاح التربوي

- **اصطلاحا**
- **إجرائيا**

ثانيا: أهمية الإصلاح التربوي

ثالثا: متطلبات الإصلاح التربوي

رابعا: الاتجاهات الحديثة

خامسا: آليات الإصلاح التربوي

سادسا: عوائق الإصلاح التربوي في الجزائر

***خلاصـة**

تمهيد:

تكتسي عملية الإصلاح أهمية بالغة في حياة الأمم، نتيجة للتغير الحاصل على مستوى نظمها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فمن خلال عملية الإصلاح والتجديد المتواصل تضمن هذه الأمم تحقيق القدرة على مواكبة هذا التغير، والتكيف مع مستجدات الحاضر والاستعداد للمستقبل.

إن النظام التربوي كوحدة مركزية ذات علاقة ارتباطيه وثيقة تأثيرا وتأثرا مع بقية الأنظمة في المجتمع، كان تحت مجهر الإصلاح والتجديد رغبة في تحقيق الغايات والأهداف المسطرة ،وفي هذا الفصل نحاول أن نحدد ماهية الإصلاح التربوي وأهميته وشروطه واتجاهاته.

أولا: تعريف الإصلاح التربوي[1]

قدمت عدة تعاريف للإصلاح التربوي ، نذكر هنا أهمها :

-الإصلاح التربوي «أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم و الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب المدرسية»

-وعرف كذلك: « جهود تبذل بغرض إحداث تغييرات جوهرية في السياسات التربوية تشمل أكثر من جانب في العملية التربوية ، وغالبا ما تتجاوز نتائجه النظام التعليمي و تخطط الإصلاحات على المستوى المركزي ،و إن كان التنفيذ يتم على المستويين المركزي و المحلي من حيث أنه يتجاوز النظام التعليمي ، كالمتغيرات الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية.... وكأن هذا الإصلاح ينصرف في النهاية إلى تحقيق الكفاية الداخلية و الخارجية للنظام التعليمي و التربوي ككل. »

- ويعرف "فيليب ميريو" الإصلاح بقوله : « ترتكز على أسبقيات جديدة ، وتغير بشكل حاسم غايات المؤسسة المدرسية وسيرها و نشاطها ... وقد يتجسد ذلك في سن قوانين جديدة تغير أهداف التعليم ومبادئه. أو تدخل مواد دراسية جديدة ،أو تغيير نظام الامتحانات».

-وتم تعريف الإصلاح التربوي في معجم علوم التربية بأنه :« مشروع تغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار..ويتطور كل نظام من مستوى أدنى من العلاقة بين مكوناته إلى مستوى الاندماج ثم الاتساق .وبعد ذلك الاندماج الدينامي فالاتساق الدينامي .....ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط و أخذ إمدادات عنه وتدبيرها.....أما نتائجه فتحدد بالمردود الذي يحققه ».

-يعني الإصلاح تغييرا أو مجموعة من التغييرات المحدثة في النظام التعليمي من أجل أن يستجيب هذا النظام لهدف أو أهداف معينة ،وتمس هذه التغييرات مكونا من النظام أو مجموع مكوناته. ويرى ريتشارد ساك ، أنه لا يوجد تعريف دقيق للإصلاح

[1] محمد منير مرسي، **الاصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب، القاهرة، 1996، ص77.

التربوي ، ومرد ذلك ما يتطلبه المصطلح من درجات السعة و الشمول ، بحيث تتدرج ضمنه جميع الإصلاحات التعليمية .ومن التعاريف التي يرجحها ، تعريف سيمونز الذي يرى بأن «الإصلاحات التعليمية ما هي إلا تلك التغييرات التي تحدث في السياسات التعليمية التي من شانها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية التعليمية على البشر و في التنمية الاجتماعية »، ويذكر بعد ذلك تعريف كلاشينكوف الذي يعتبره بأنه «أحد جوانب التحولات الاجتماعية التي تصاحب التغيرات الكبرى في السمات التعليمية المقترنة بالتغيرات في الأهداف التعليمية القومية و في تنظيماتها و أجهزتها». و يستنتج ساك من هذين التعريفين أن عملية الإصلاح ظاهرة واسعة النطاق تتجاوز في آثارها و نتاجها المحيط الدراسي و النظام التعليمي نفسه.

التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي[1]

هو مجموعة من الإجراءات التي تستهدف مدخلات العملية التربوية ،التي ترمي إلى تحسين المردود التربوي(مخرجات) ، من خلال التغيير الجذري أو التدريجي ضمن إطار مجموعة من الأهداف والاتجاهات والمبادئ، التي يقوم عليها النظام التربوي وتجنيد كل الفاعلين في المجال التربوي لتحقيق ذلك.

ثانيا: أهمية الإصلاح التربوي

يعتبر الإصلاح من القضايا التي شغلت بال الإنسان بشكل عام، والمفكرين بشكل خاص تحدوهم الرغبة في التطلع دوما نحو الكمال ، فمنذ "أفلاطون" وجمهوريته الفاضلة إلى"الفارابي" ومدينته الفاضلة أيضا إلى "جان جاك روسو" وما حمله كتابه" أميل" الذي ضمنه أفكاره التربوية الجديدة ومهاجمته للمعتقدات والأساليب التربوية السائدة في عصره".[2] فكلما أحس الإنسان بدبيب الوهن والضعف بدأ يتسرب نحو نظمه المختلفة إلا واستنهض الهمم للبحث في مكامن هذا الضعف، والبحث عن أنجع الوسائل والطرق لمعالجة آثاره وتحسين حاله، والنظام التربوي ليس بمعزل عن هذا التفكير بل قد

[1] عمر محمد التومي الشيباني، **تطور النظريات و الأفكار التربوية**، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، ص 165.

[2] عمر محمد التومي الشيباني، **مرجع سابق**،ص165.

يكون مركزه الأساس نتيجة لتغلغل النظام التربوي في دواليب الأنظمة المختلفة للمجتمع، وكذا الارتباط العلائقي الوثيق بين هذه الأنظمة بمختلف توجهاتها والنظام التربوي القائم في المجتمع.

إن النظم التربوية في الدول المتطورة تجاوزت إلى حد كبير المشكلات التقليدية للنظم التربوية كمشكلة عدم تكافؤ الفرص، والتسرب المدرسي وعدم الاتزان بين الطلب الاجتماعي وال تعليم وموائمة مخرجات التعليم وحاجات المجتمع ، وأصبحت تواجه اليوم أكثر من أي وقت مضى جملة من التحديات ،الناتجة عن مجتمع ما بعد الثورة الصناعية وتحقيق الرفاه الاقتصادي والاجتماعي ،لعل أبرزها خلق مجتمع المعرفة وتفعيل دور المدرسة في التغير الاجتماعي ومجابهة المعضلات الناتجة عن التسارع في وتيرة التغير الاجتماعي والاقتصادي، لكن في الدول النامية مازالت المسألة التربوية في كثير من جوانبها تعاني نفس المشاكل التقليدية للنظم التربوية، وهذا نتيجة لقصور في تحديد مفهوم التنمية والتطور كما أشار لذلك حامد عمار" أن التعليم قد ارتبط بمفهوم قاصر للتنمية وللتقدم محوره زيادة تطلعات الأفراد، وتوجيههم إلى رغبات متزايدة للإشباع الاستهلاك الفردي والأسري وما يرتبط به من الطلب على الخدمات المحققة لهذا الإشباع (...)ومن هنا ارتبط ناتج التعليم بالحصول على المركز الاجتماعي المرموق، وهو طريق النفوذ واكتساب رموز السلطة متمثلة في (الدرجات والشهادات والدبلومات)، باعتبار أن مجرد الحصول عليها يضمن الحصول على الدخل والمكانة، والسلطة والتمتع بالطيبات من سلع الاستهلاك وطقوسه "[1] ، هذا ما أنجر عنه الابتعاد عنُ كنه العملية التعليمية في تحقيق التقدم والنهوض بالمجتمع، ومواكبة التطور الحاصل على كافة الأصعدة ، ومع بداية العقد الأخير م ن القرن الماضي طفت على السطح جملة من المشكلات التربوية، لعل أبرزها السؤال التقليدي ولكن في شكله المتجدد لماذا ُنكون؟ وكيف ُنكون؟ وماعلاقة ذلك بالواقع المحلي والعالمي؟

كل ذلك كان حافزا للمفكرين بدق ناقوس الخطر والعمل على ضرورة إحداث تغييرات وتجديدات على النظم التربوية من حين لآخر، ولمالا إصلاحات بالمفهوم

[1] حامد عمار ، **في بناء الإنسان العربي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988، الكتاب 14،ص ص 196،197.

الشامل للإصلاح رغبة في تكوين الفرد القادر على تحقيق الإقلاع الحضاري، مستفيدا من المجال المعرفي للمدرسة في تطوير كفاءته "المعرفة الحية ليست مجرد إضافة معلومات حديثة إلى معلومات قديمة أو مجرد استبدال لها ،وإنما هي صياغة لأسلوب في الفكر والوجدان وطرائق العمل فترسخ في المتعلم حتى بعد أن ينسى كل ما يتعلمه في المدرسة".[1] فالمدرسة لم تعد البوابة الوحيدة لولوج عالم المعرفة فإنتاج المعرفة وتسويقها أصبحت تشارك فيه مؤسسات أخرى، فالإعلام أصبح يحتل موقعا مركزيا بكل وسائله المختلفة وخاصة بعد الثورة في مجال المعلوماتية والرقمنة، فالانترنت بات قاب قوسين أوأدني أن يكون النافذة المشتركة بين أبناء المعمورة، في مد جسور التواصل وتبادل المعارف والمعلومات كما أن سرعة التدفق الهائلة للمعلومات، صار يتطلب إصلاحا شاملا للنظم التربوية ، فهذا إيفان أليتش (Ivan ILLICH) يدعو إلى مجتمع من غير مدرسة ويتنبأ بزوال الدور المحوري للمدرسة في كتابه (Une Société sans école)،وحذا حذوه العديد من المفكرين في طرح ضرورة وأهمية الإصلاح الشامل للنظم التربوية، حتى لا يصيبها العقم الفكري، ومن هنا تتجلى أهمية الإصلاح التربوي في تزويد الناشئة بكل المستجدات في مجال العلوم والمعارف وتنمية القدرات والمهارات، اللازمة ليس للتكيف مع الحاضر بقدر ما هي استشراف للمستقبل ولعل في الموروث الثقافي للفكر التربوي الإسلامي "ربو أولادكم لزمان غير زمانكم" سندا قويا لطرح فكر الإصلاح والتجديد ،فالجمود وحالة التلذذ بالاستسلام لكل ما هو عتيق، دعوة للانغلاق على الذات ومعول هدم في صرح الإبداع والتقدم نحو الآفاق الرحبة للعلم والمعرفة .

وقد أشار برنامج الأمم المتحدة للإغاثة والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي في تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (2000) تحت عنوان "خلق الفرص للأجيال القادمة "إلى ضرورة الإصلاح في الوطن العربي محددا ثلاث استراتيجيات مهمة لذلك:[1]

1- بناء رأس المال البشري راقي النوعية.

[1] حامد عمار ، **المرجع السابق**، ص 204.

2- صياغة علاقة تضافرية قوية بين التعليم والمنظومة الاجتماعية والاقتصادية.

3- إقامة برنامج لتطوير التعليم على الصعيد العربي.

وفي العالم العربي كانت مسألة الإصلاح التربوي ضمن الاهتمامات المحورية على المستوى الرسمي وغير الرسمي ، خاصة مع نهاية العقد ما قبل الأخير للقرن الماضي سواء من طرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (ALESCO) أو المنتديات الفكرية والعلمية العربية لتشخيص الظاهرة ،ومحاولة تقديم رؤى لإصلاح التعليم رغبة في أن تتحول هذه الرؤى إلى مشاريع للإصلاح ، فهذا ضياء الدين زاهر يشخص وضعية التعليم في العالم العربي محددا سبعة عوامل لعقم العملية التربوية في العالم العربي معتبرا هذه العوامل خطايا ، لكنه يطرح فكرة الاعتراف أولا بوجود هذه الخطايا كخطوة للحلال جذري" ومع الإيمان الكامل بصعوبة تقديم قائمة كاملة ومجدولة لمفردات أزمة التعليم العربي ، إلا أننا في هذا السياق نتقدم على استحياء ،لاختيار ما نعتقد من منظور مجتمعي أنها أهم سبع خطايا للتعليم العربي، ليس بقصد إعطاء تحليل كامل ومفصل عنها ،بل لمحاولة الاعتراف بإشكاليتها تمهيدا لتطويقها وتحجيمها، ثم تجاوزها من خلال فعل تحرري مستقبلي يمنع النظم التعليمية من القيام بعملية انتحار جماعي".[1] إن تحديد الخطايا السبع كما حددها مرتبة تتمثل فيما يلي:[2]

1- تنمية تربوية هشة.

2- تفاقم الفجوة بين الخطابين الرسمي والواقعي (الممارس).

3- تعظيم التمايزات.

4- ارتفاع التكلفة مع انخفاض المردود.

5- تنمية البطالة.

6- تهافت محتوى التعليم.

[1] ضياء الدين زاهر ،**كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل** ، منتدى الفكر العربي ، عمان (الأردن) ، 1990، ص 43.

[2] ضياء الدين زاهر ، **المرجع السابق**، ص ص 43-50.

7- غياب التخطيط المستقبلي للتعليم.

فالإصلاح التربوي بكل مفرداته أصبح ضرورة ملحة ومطلبا اجتماعيا، نظرا للأهمية التي بات يحتلها في تعديل مسار النظم التربوية نحو الأفضل، تحقيقا للجودة الشاملة في المنتج التعليمي لتلبية حاجات المجتمع ، فالاستثمار في التربية يجعل من الضروري مراعاة كل الشروط الواجب توفرها لإنجاح أي عملية تجديد أو إصلاح في النظم التربوية، حتى تكون التربية هي منبع التغير الاجتماعي ولا تكون تابعا له لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع وعدم تخلفه عن قاطرة التطور، الذي يبقى مرهونا بما نستثمره في هذا القطاع الحيوي والذي يمكن أن يسهم في تخلصنا من تجاوز الوقوف عند أسوار التراث العامر والغامر للأمة دون القدرة على بعث هذا التراث في شكل إنتاج جديد، يخدم البشرية ويسجل إسهاماتنا في دفتر التاريخ الإنساني .

ثالثا: متطلبات الإصلاح التربوي

إن عملية الإصلاح التربوي لما تتميز به من خصوصية، لارتباطها بضمان تكوين الأفراد ليكونوا قادرين على التكيف في مجتمعاتهم، والتفاعل مع مستجدات الحاضر والتطلع لآفاق المستقبل ، تجعل من الإقدام على هذه العملية يتطلب جملة من المتطلبات والشروط الواجب توفرها، والحرص على أن تكون ضمن القاعدة الأساسية لأي عملية إصلاح مرغوب فيه ، فالإصلاح التربوي على قدر من الحساسية بحيث لا مجال فيه للخطأ لأن العملية تعتبر قضية تمس المجتمع، بكل فئاته لذلك وجب أن تكون عملية الإصلاح مرتبطة بالواقع المحلي بكل تجلياته غير مفروضة من جهات خارجية، وأن تدعم برؤية تخطيطية محكمة تؤسس لإستراتيجية تعاونية، يتجند فيها الجميع لإنجاح العملية وهذا ما أشار إليه مصطفى محسن محددا ضرورة توفر ميزتين هامتين حتى يكتب النجاح لأي عملية إصلاح تربوي[1].

[1] مصطفى محسن، **الخطاب الإصلاحي التربوي**، مرجع سابق، ص39.

2 نور الدين زمام ، سعاد بن قفة، **الإصلاح التربوي والتنمية**، http://knol.google.com/، 2010.11.14، 23:25

1- ألا يكون مندرجا في إطار سياسات تربوية أو اجتماعية واقتصادية مستوردة تابعة مشروطة، ومملاة من الخارج، بل نابعة من اختيارات وأهداف، وحاجات وطنية بالأساس.

2- أن يتكامل إضافة إلى إجرائيته ودقة أهدافه ، مع أنماط ومستويات التخطيط الأخرى أي ينخرط في إطار رؤية تخطيطية وطنية عامة ومتكاملة العناصر ،ضمن إستراتيجية تشاركيه وتحاوريه جماعية محكمة التقنين والتنظيم للأدوار والعلاقات.

هذا لا ينفي الانفتاح الإيجابي على تجارب الآخرين، للاستفادة منها في وضع الخطط والاستراتيجيات لتحقيق القدر الكافي من النجاح، فالتسارع الكبير في مجال المعلومات والمعارف يتطلب ضرورة تكيف السياسات التربوية، لتسمح بملاحقة المستجدات والتطورات المختلفة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات[2].

فالتدفق المعرفي الهائل الذي رافق الثورة التكنولوجية، و جعل من عملية التواصل بين مختلف الثقافات أمرا يسيرا ، وفي مقابل ذلك أصبحت عملية التواصل تتطلب قدرا معينا من التدريب يتلقاه طالب العمل ،من أجل اكتساب القدرة على جملة من العمليات التي تمكنه من الاستفادة من هذه العملية وهذا ما أشار إليه محمد جواد رضا" طالب العلم يجب أن يدرب على تشخيص وفرز وتحليل مناطق التواصل« contact zones » بين العلوم والثقافات الإنسانية المختلفة"[1].

إن التربية في عصر العولمة تشهد تحديا كبيرا، يحتاج إلى العمل باستمرار وبجد لمسايرة التطورات الحاصلة على مستوى التغير الاجتماعي، حتى تصبح التربية أداة للتغير الاجتماعي، وليس العكس بمعنى أن تصبح التربية تجري وراء التغير علها تلحق به "إن التربية اليوم تلهث وراء التغير وتحاول جاهدة إعداد مجتمعاتنا لمسايرة هذا التطور وبذلك صار الوضع معكوسا، وأصبح دور التربية لاحق للتغير بدلا من أن

[1] محمد جواد رضا ، **الاصلاح التربوي العربي خارطة طريق**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،2006، ص117.

يكون سابقا له"[1]. إن الرغبة والعمل بجد ضمان حقيقي لنجاح أي إصلاح تربوي، يوفر المتطلبات الأساسية للعملية الإصلاحية والتي نوجزها في النقاط التالية:

1- التبني السياسي للعملية الإصلاحية للنظام التربوي، وفق سياسة تعليمية تستمد مرجعيتها من فلسفة المجتمع في مجال التربية، يتجسد ذلك في مشروع متكامل للإصلاح يتجند الجميع لتنفيذه كل في موقع المسؤولية المناطُ به أدائها.

2- شمولية الإصلاح التربوي ومرونته، التي يجب أن تكون صفة سائدة في مراحل الإصلاح ا لتربوي، لضمان نجاح العملية وفق خطة تطوير وإصلاح تربوي شامل انطلاقا من المبادئ التالية:[2]

أ–شمولية التطوير التربوي المنشود بحيث يتناول جميع عناصر النظام التعليمي الرئيسية، ويجري عليها ما يتطلبه من تغيير كلي أو جزئي.

ب مرونة إجراءات التطوير، بحيث يتيح بدائل أمام الدول لاختيار ما يتناسب مع طبيعة نظمها التعليمية وظروفها وأولوياتها.

ج واقعية التطوير بحيث ينطلق من أرض الواقع، ويتدرج في خطوات التغيير والإصلاح بما يتلاءم ودرجة استيعاب أهداف التطوير، والتمكن من تطبيقه من قبل المدارس والتربويين العاملين فيها والمشرفين عليها.

3- السعي نحو التعليم النوعي بكل ما تحمله الكلمة، من معاني الجودة ومواكبة التغير المتسارع في الكم المعرفي والتدريب والمهارات الحياتية .

4- إعداد مناهج تربوية مبنية على آخر ما جادت به النظريات التربوية، في مجال البحث التربوي للرفع من مستوى التعليم، دون أن تهمل واقع المجتمع وفلسفته التربوية" أن يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم، وخصائص نموه وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه المجالات"[3].

---

[1]–محمد سلامة محمد غبارى ، **الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية**، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ، 2006،ص39.

[2]رافدة الحريري، **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية** ، دار الفكر ، عمان (الأردن) ،2007، ، ص 295 .

[3]توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، **المناهج التربوية الحديثة** ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) ، 2000 ، ص 26.

5- التفاعل الايجابي مع الآخر والتفتح على ثقافة الآخرين، مع المحافظة على الخصوصية والهوية المحلية، لتدريب الناشئة على التفاعل الايجابي مع الثقافات المختلفة وفرز وتحليل مناطق التواصل وتعزيز الثقة بالنفس، في فتح نافذة للحوار مع الآخر وكما يقول المهاتما غاندي" إنني أفتح نوافذي للشمس والريح ،ولكنني أتحدى أية ريح أن تقتلعني من جذوري".

إن السعي وراء توفير المتطلبات الضرورية لعملية الإصلاح، لا شك تساهم في ضمان النجاح لأي عملية إصلاحية، ويلخص لنا أهم هذه المتطلبات الواجب توفرها بدر عبد الله الصالح في رؤيته للإصلاح الشامل :[1]

1- **التغيير التربوي:** تحديد خصائص النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي « Model Reform بجوانبه المختلفة عن النموذج السابق: تعلما وتعليما وإدارةً.

2-**تطوير التعليم** (Development Instructional): تطبيق العملية المنظمة لإنتاج النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي.

3- **تطوير هيئة التدريس**(Development Faculty) :

تنمية اتجاهات إيجابية نحو التغيير والمهارات التي يتطلبها تنفيذ التغيير

.

4- **تطوير المنظمة**(Development Organizational):

أ- منظومة لوائح وسياسات موجهه للتغيير.

ب- مصادر مادية يتطلبها تنفيذ التغيير .

ج-ثقافة داعمة للتغيير.

د- قيادة ميسرة للتغيير.

رابعا : الاتجاهات الحديثة الإصلاح التربوي[1]

لعل ما يميز نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي ، هو السعي الحثيث والمتواصل من طرف أغلبية دول العالم إلى إعادة تشكيل وصياغة نظمها التربوية ، وإدخال إصلاحات أو تجديدات أو تطويرات، مهما كان المصطلح المستعمل فكلها تصب في خانة البحث عن بدائل أنجع ترقى بالنظام التربوي، وتمكنه من مجارات التغير المتسارع في العالم ، والانتقال من المدرسة التقليدية بأطرها ووسائلها ومناهجها، والتي لم تعد قادرة على الاستمرار، إلى مدرسة أخرى تجعل من التكنولوجيا وما انتهت إليه النظريات التربوية من نتائج تخص التعليم والتعلم، سندا لأي إصلاح تربوي مرغوب ، وعليه كان إعادة النظر في كثير من قضايا ومشكلات التربية وكيفية علاجها، في بؤرة هذه الاتجاهات التي تسعى لإحداث ثورة في منهجية التعليم والتعلم.

1- الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم

إن التقدم التكنولوجي هو خلاصة ومحصلة البحث الجاد، بهدف الاستفادة من هذه البحوث في تسهيل حياة الأفراد وتحقيق مجتمع الرفاهية ، والإنسان كرأس مال بشري تسعى كل الأمم للمحافظة علية واستغلال طاقاته في تحقيق أهدافها السامية ، ولا يمكن الوصول إلى هذا المستوى ما لم تكن التكنولوجيا مرافقة لرأس المال البشري تلبية لمتطلبات التغير نحو الأفضل، فالتطور الصناعي والتقني على مستوى البنيات الاقتصادية لدى الكثير من الدول، جعل من الطلب على مخرجات التربية يتغير من الطلبات التقليدية في القطاعات الكلاسيكية المعهودة، إلى نمط آخر من الأفراد المزودين بمهارة التعامل مع المنتجات التكنولوجية، وكيفية توظيفها لتحقيق النمو الاقتصادي ، ولعل اليابان كان من الدول السابقة للدعوة إلى ضرورة إنشاء مدارس تلبي حاجات الصناعة كنوع متفرد من التعليم ،وقد نشأ هذا الاتجاه أولا في اليابان عام (1950)

[1] بدر عبد الله الصالح ، **المنظور الشامل للاصلاح المدرسي(اطار مقترح)**، مؤتمر الاصلاح التربوي تحديات و طموحات، جامعة الامارات العربية المتحدة، دبي، 2007.

،تحت عنوان "كليات التكنولوجيا" ثم تبنته بعد ذلك انجلترا وويلز عام (1986) تحت عنوان "كليات المدن التكنولوجية ".[1]

2- الاتجاه نحو الديمقراطية وحقوق الإنسان

إن مفهوم ديمقراطية التعليم قطع شوطا كبيرا ومراحل متباينة ليتبلور في شكله الحالي بحق الجميع في التعليم تحت مظلة مبدأ تكافؤ الفرص، ونبذ كل أشكال التمييز مهما كان شكلها أو مصدرها ماديا كان أو رمزيا" إن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي ، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين "[2] فبوردي و كان من الرافضين والمنتقدين لكل أشكال التمييز، والفرض لثقافة معينة لأفراد بعينهم يستفيدون دون غيرهم من هذا الواقع التربوي ، هذا ما يدعو لإعادة تحديد مفهوم الديمقراطية التعليمية من حيث مفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية من جهة ومن حيث التوزيع الكمي للتعليم جغرافيا ومن حيث التحصيل النوعي بين المتعلمين للفئات الاجتماعية المختلفة[3]، فالمناطق الريفية والحضرية لا تحظى بنفس الحقوق ، كما أن التفاوت في رأس المال الثقافي بين الطلاب يصعب من مهمة التحصيل الدراسي ، فالأمم المتحدة من خلال المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة **(Unesco)**، تعتبر ديمقراطية التعليم حق من الحقوق الإنسانية وتشدد على ضرورة نبذ التمييز مهما كان مصدره" إن الانتفاع بتكافؤ الفرص هو حق من حقوق الإنسان ، شأنه في ذلك شأن حق الجميع في الانتفاع على قدم المساواة بالتعليم المدرسي، بصرف النظر عن دخل الآباء أو نوع الجنس أو اللغة أو الانتماء الإثني"[4] فلكل هذه الأسباب طالما سعت البلدان في كل مرة تتبنى فيها عملية الإصلاح أو التحسين لنظمها التربوية، إلى ترسيخ مبدأ ديمقراطية التعليم بمنح الحق في التعليم لكل أبناء المجتمع دون استثناء، ومحاولة

---

[1] فاتن محمد عزازي،**تطوير التعليم الثانوي بين الواقع و المستقبل**، المجموعة العربية للتدريب و النشر،مصر، ط1، 2008، ص131.

[2] بيير بورديو ، **العنف الرمزي**، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت– لبنان، 1994، ط1،ص7.

[3] علي براجل ، **اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي** ، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية الاجتماعية ، دار الغرب للنشر ، ج1،وهران (الجزائر) ، 2002.ص111.

[4] كيفين واتكينز وآخرون ، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (ملخص)** ،ترجمة سيمون البستاني وآخرون ،اليونسكو،ص 19.

تذليل العقبات التي تقف حائلا دون تحقيق ذلك ، كتوفير النقل أو تقديم منح دراسية مع التكفل التام بالتلاميذ في المراحل التعليمية الأولى ،فالجزائر كمثال على ذلك" تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائري وجزائرية دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي[1] " مع جعل التعليم في المرحلة الأساسية ليس مجانيا فقط بل إجباريا بقوة القانون" التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (06) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة "[2]،فالإصلاح التربوي يتبني تدريب التلاميذ على الأسلوب الديمقراطي خلال التفاعل الصفي بين التلاميذ والمعلم من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة ثانية، لزرع بذور احترام الرأي والرأي الآخر وتبادل المعارف، وتنمية المهارات العلمية وتوظيفها في تحقيق كفايات مفيدة للمجتمع ،وهذا ما دعت إليه كل المنظمات الإقليمية أو الدولية و على رأسها منظمة اليونسكو في تحديدها لأهداف التعلم" في هذا الإطار جاءت إستراتيجية اليونسكو متوسطة الأجل (2008 – 2013) لتؤكد المنظمة على نهجها وطرائق عملها انطلاقا من خمسة مبادئ تتماشى مع أهداف دكار الستة. والمبادئ هي : التعليم حق من حقوق الإنسان؛ التعليم يشمل التعليم النظامي وغير النظامي؛ توفير التعليم الجيد في جميع المراحل؛ والتعليم يعني جميع مراحل التعليم؛ والتعليم مدى الحياة."[3]

3- الاتجاه نحو الجودة الشاملة لمخرجات التعليم

إن الجودة الشاملة كمفهوم نما وترعرع في أحصان الاقتصاد، والعلاقات المالية والاقتصادية ذات الارتباط بالصناعة والمنتجات، إلا أنه هذا المفهوم قفز إلى التربية مع بداية العقد الثامن من القرن الماضي، فكان ظهوره لأول مرة في مجال التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد مالكولم بالديرج (Malcolm Baldridge)، الذي شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريغان عام 1981 " وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة حتى وفاته عام 1987 ، وتجدر الإشارة إلى أنه لم يقصر

[1] ج، ، ج ، د، ش، الجريدة الرسمية ، **القانون التوجيهي للتربية** 08-03 مؤرخ في 23 جانفي 2008، المادة 10.

[2] ج ، ج ، د ،ش ، **القانون التوجيهي للتربية**، المادة (12).

[3] نقلا عن موقع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ،

http://www.unesco.org/new/ar/education/، 2010- 11- 24، 21:08

اهتماماته على التجارة بحكم منصبه الرسمي ،وإنما امتد اهتمامه إلى التعليم ، وأصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعة عندما أعلن رونالد بروان عام 1993 أن جائزة "مالكولم" في الجودة امتدت لتشمل قطاع التعليم " [1].

فأصبح تطبيق الجودة في المجال التعليمي، من الاتجاهات البارزة في القرن الحادي والعشرين تسعى كل الدول لتطبيق هذا الاتجاه في كل إصلاح تربوي منشود، رغبة في تحسين المخرجات التربوية تحقيقا لنجاعة النظام التربوي، ورغم تعدد المفاهيم للجودة الشاملة في التربية كل حسب العوامل التي ترتبط بالعملية، إلا أن محمود عباس عابدي نوضع تعريفا يجمع العوامل المترابطة بعملية الجودة في التربية" مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية، وحالتها بما في ذلك كل أبعادها:

مدخلات ،وعمليات ، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة ، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، والمناسبة لمجتمع معين وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة"[2].

4- الاتجاه نحو التنمية الشاملة

تعتبر الموارد البشرية رأس المال الحقيقي لأي أمة من الأمم وهي المخزون الاستراتيجي الذي من خلاله تأمل في النهوض والتقدم ، ولعل النظم التربوية تعتبر المعني الأول بالاعتناء بهذا المخزون، من خلال تنمية قدراته وصقلها لتتلاءم مع المعطيات الجديدة لعالم متغير ، لذا كان الاتجاه نحو التنمية الشاملة في الإصلاح التربوي في أتون العملية الإصلاحية، و خاصة عند الدول التي تعاني من مشاكل متفاقمة على كافة المستويات، يصعب معها أحيانا من أين نبدأ الإصلاح؟ فيكون التوجه في هذه الحالة نحو الإصلاح والتنمية الشاملة، كمخرج من حالة التأزم التي من الممكن أن تعطل عجلة التنمية للأمة وتشل قدراتها في النهوض، ولعل تجربة اليابان شاهد على إتباع هذه المنهجية في تحقيق الإصلاح" وقد بينت الدراسات التربوية أن

[1] دلال ملحس استيتية،عمر موسى سرحان، **التجديدات التربوية**، دار وائل للنشر، عمان، الاردن، 2008،ص 76.

[2] محمود عباس عابدين ، **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، دار المصرية اللبنانية،2000، ص 314.

أصدق تجربة في هذا الشأن هو ما حققه إصلاح النظام التعليمي الياباني، من تنمية شاملة وسريعة حيث أشارت دراسة(محمود عباس عابدين 1988)، إلى أن اليابان قد لجأ أساسا إلى الاستثمار البشري من خلال نظام تربوي جيد، وذلك بهدف تحقيق التنمية ونجح بالفعل في استخدام التعليم كوسيلة للتنمية "[1].

خامسا: آليات الإصلاح التربوي

إن الإصلاح التربوي كآلية تهدف لتحقيق الأفضل على مستوى مخرجات النظم التربوية كمحصلة ختامية للفعل التربوي بكل تجلياته ، مستهدفة جملة من العناصر المكونة للنظام التربوي والتي يسعى الإصلاح التربوي، إلى إدخال جملة من التغييرات على آلياتها لتفعيل العملية التربوية ، ليصل إلى تحقيق التقدم والتطور خدمة للفرد والمجتمع، وسعيا منه أن تكون التربية هي الفاعل الأساسي لكل تغير مجتمعي حاصل، لا أن تكون تابعا ولاحقا له علها تتكيف وفق هذا التغير، والذي يقطع أشواطا كبيرة وبوتيرة متسارعة لا يمكن الوقوف معا في حالة المتفرج، بل يجب تفعيل العناصر المكونة للنظام التربوي منحين لآخر حتى تستجيب لهذا التغير، لذلك شمل الإصلاح المناهج التربوية والمعلمين والإدارة التربوية والمجتمع وعلاقته بالمدرسة، والفلسفة التربوية التي توجه هذا الإصلاح.

1-الفلسفة التربوية الموجهة للإصلاح:

تكتسي عملية تحديد الفلسفة الموجهة لعملية الإصلاح التربوي، أهمية كبيرة في نجاح العملية، فكلما كانت الفلسفة التربوية واضحة المعالم والأهداف ، تستمد مرجعيتها من المقومات الأساسية من قيم وثقافة خاصة بالمجتمع ، كانت الضامن الأساسي لنجاح عملية الإصلاح فلا يمكن تطبيق إصلاحات تربوية، لا تستمد من مقومات الأمة وفلسفتها معالم لرسم أي إصلاح، فبرنامج الأمم المتحدة لتطوير التعليم حث على هذه الضرورة معتبرا إياها جوهر العملية الإصلاحية" أشارت الدراسات إلى أن هذا التناقض بين جودة التعليم في كثير من الدول العربية، يرجع أساسا إلى محتوى تعليمي غير

مرتبط بحياة التلاميذ وقدراتهم"[1]، أما جاك ديلور في تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرون المقدم لليونسكو فيري أن عملية الإصلاح التربوي الناجح هي تلك الإصلاحات التي تنبع من المجتمع، ولا تفرض عليه من الخارج مما يحقق قدرا من الالتزام من جانب الشركاء الفاعلين في عملية الإصلاح، والذين يحددهم" هناك ثلاث جهات فاعلة رئيسية تسهم في نجاح الإصلاحات التربوية ،أولا المجتمع المحلي ولا سيما الآباء ،ورؤساء المؤسسات التعليمية، والمعلمون وثانيا السلطات العامة وثالثا المجتمع الدولي، وما أكثر ما كانت حالات تنجم في الماضي عن عدم كفاية الالتزام، من جانب أحد هؤلاء الشركاء فمحاولات فرض إصلاحات تربوية من القمة، أو من الخارج لم تلق بداهة أي نجاح والبلدان التي توجت فيها عملية الإصلاح بقدر من النجاح، هي البلدان التي استحثت لدى المجتمعات المحلية ولدى الآباء والمدرسين التزاما قويا، سانده حوار مستمر وبأشكال مختلفة من المساعدة الخارجية سواء أكانت مالية أو تقنية أو مهنية، فأهمية المجتمع المحلي في أي استراتيجية لتطبيق الإصلاحات بنجاح أمر جلي"[22] .

فكل عملية إصلاح لابد أن تراعي الجوانب السوسيوثقافية للأمة، وما يرتبط بها حتى تضمن التغيير الناجح ،الذي يؤدي دوره في إحداث الإقلاع الحضاري للأمة وهذا ما برز في تجارب العديد من الأمم في العصر الحالي ، فاستعمال التربية في التغيير من أصعب التحديات لذا وجب أن تستمد مرجعيتها من الواقع الثقافي والاجتماعي الذي تنتمي إليه، وهذا ما ذهب إليه محمد لبيب في وصفه لدور التربية في عملية التغيير" فالتربية من أجل التغيير لا بد أن تعلم الأفراد أن يقوموا وبأصعب عمل، وهو الوقوف بقدم واحدة في الماضي والأخرى في المستقبل، ويظلون يشعرون بالراحة في الحاضر غير المستقر، وإن التربية لا تستطيع ذلك إلا إذا كانت مرتبطة بحقائق الثقافة التي تعيش فيها، وإلا إذا كانت على استعداد لتعليم الأفراد التعامل مع هذه الحقائق"[3].

[1] كوثر جين كوجك وآخرون ، **مرجع سابق** ، ص 13.

[2] محمد لبيب النجيحي، **دور التربية في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية في الدول النامية**،دار النهضة العربية، بيروت، 1981،ط2، ص19.

ومن هنا بات جليا بالإضافة إلى وضوح الرؤية الفلسفية للتربية في أي إصلاح مرغوب فيه، وضرورة أن تتناغم هذه الإصلاحات مع الفلسفة الاجتماعية التي يتبناها المجتمع، فإن إشراك المجتمع في عملية الإصلاح التربوي لدعم ومساندة هذا الإصلاح أصبح ضرورة لا غنى عنها ،في ظل التطور الحاصل في كل الميادين ذات العلاقة بالمجال التربوي .

2- تحسين المناهج التربوية:

إن المناهج التربوية هي النبراس الذي يرسم معالم الطريق، في النظام التربوي وعلى ضوء التوجيهات المعتمدة في المنهاج، تكون فعالية المخرجات التربوية من عدمها فالمناهج التربوية في كل الأمم تحظى بأهمية بالغة، ويجرى عليها التحسينات من حين لآخر رغبة في تفعيل دورها حتى تواكب كل جديد، في مجال النظريات التربوية الحديثة فعملية هيكلة المناهج التربوية حتى تستجيب للتغيرات الحاصلة في مجال المعرفة باتت ضرورة ومطلبا ملحا ، فالانفجار المعرفي المسجل والتدفق الحر للمعلومات جعل من المدرسة التقليدية والمعلم بنمطه المعهود ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة، بل تعددت المصادر وأصبح من العسير على الفرد ضبط هذا التدفق، ما لم يكتسب مهارات معينة تساعده على كيفية التعامل مع هذه المواقف الجديدة، لعل المنهاج يكون في مستوى هذا التطلع ويلبي هذا الطموح .

فعند إحداث أي تطوير للمناهج التربوية يجب مراعاة جملة من القواعد لعل أهمها :

- التلميذ هو مركز العملية التعليمية .
- تفعيل دور المتعلم من خلال الأنشطة المدرجة والتعلم النشط والتعاوني مما يكسب التلميذ مهارات النقد والإبداع.
- استبدال بيداغوجيا التلقين ببيداغوجيا المقاربة البنائية (الأهداف).
- إعادة النظر في أساليب التقويم التقليدي، وإدراج أنماط جديدة(تشخيصي، تكويني، تحصيلي)، لأن التقييم المعتمد على تقييم مستوى الحفظ والاسترجاع عند التلاميذ يؤثر سلبا على نمو قدرات أخرى لدى التلاميذ كقدرة النقد والإبداع ،كما أن قدرات التلاميذ مختلفة من حالة لأخرى ،فقد تضعف ملكة الحفظ

عند طالب وتقوى ملكة التحليل والاستنتاج ، لذا وجب أن يكون التقييم شامل لكل مظاهر القدرات لدى التلاميذ حتى يكون التشخيص فعالا ،ليتسنى للعلاج أن يؤدي دوره. كما أن هناك جوانب أخرى يجب مراعاتها عند وضع المناهج التربوية وتعتبر من الأساسيات أهمها:[1]

- ألا يتعارض مع التراث.
- أن يكون وسيلة وليس غاية.
- مراعاة طبيعة المتعلمين وخصائصهم واحتياجاتهم.
- مراعاة بيئة المتعلمين الطبيعية والاجتماعية وربطها بالمحتوى .
- إكساب المتعلمين المهارات المتنوعة وتنمية الجوانب الانفعالية من خلال المحتوى.
- مراعاة شروط البيئة التعليمية للزمان والإمكانيات، وعوامل أخرى واختيار الكم المناسب ليؤدي وظيفته في ظل هذه الشروط.
- أن يتضمن المحتوى قضايا وحاجات الأمة من تراث وتقاليد وأوضاع اجتماعية

...الخ.

- وحدة المعرفة الدينية والمعرفة العلمية والعقلية والوجدانية.

3- تفعيل دور الإدارة المدرسية:

إن أي عملية إصلاح في أي موقع كان وفي أي زمان وتحت أية ظروف يتطلب قيادة موجهة ومديرة، تسهر على تنفيذ خطوات الإصلاح وتعمل على تتبع مراحله المختلفة إدارة وتقييما وتدخلا ايجابيا، كلما دعت الضرورة لذلك، والإدارة المدرسية معنية بشكل أساسي في كل إصلاح يمس المنظومة التربوية، فعملية الإصلاح التربوي عملية شاملة لا تستثني أي مفردة من مفردات المجال المدرسي ، لأن أي إصلاح يتبني إدخال

[1] كوثر فادن ، **مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى** ، مجلة منتدى الأستاذ ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة(الجزائر) ،2005، عدد 1، ص 49.

تحسينات على جانب واحد فقط من جوانب المجال المدرسي، لن يكتب له النجاح، فبات من الضروري تزويد الإدارة المدرسية بأسباب وآليات النجاح في الإشراف على عملية الإصلاح التربوي، من خلال جملة من الإجراءات التالية:

- تمكين مدراء المؤسسات التربوية من تكوين جاد وفعال يستجيب للمرحلة الحالية بما تتسم به من تطور تكنولوجي ، و رقمنة كل الأعمال الإدارية والتربوية، فالجهل بمستجدات العمل الإداري والتربوي له عواقب وخيمة على المنظومة التربوية و كذلك إسناد الإدارة لمن هم ليسوا أهلا لها كما يؤكد محمد بن حمودة" إصلاح الإدارة المدرسية يبدأ–أولا– بحسن اختيار مدير المؤسسة ، فمن غير المعقول أن –يتم الاختيار على أساس اعتبارات شخصية بعيدة عن الموضوعية اللازمة، إن تعيين أساتذة غير مؤهلين للقيادة في المجال المدرسي، يؤثر سلبيا بل يؤدي إلى نتائج كارثية لا يمكن التحكم فيها ومعالجتها بسهولة وفعالية "[1]
- ضرورة التغذية الراجعة لكل المعارف والمعلومات، التي يزود بها الطاقم الإداري مما يكسبه القدرة على معالجة المشكلات في حينها .
- مراجعة القوانين واللوائح المسيرة للمنظومة التربوية، وتحيينها بصورة مستمرة لإكسابها المرونة المطلوبة.
- توفير الوسائل وترشيد استهلاكها من خلال عملية المتابعة والتوجيه.

4–تفعيل دور المجالس التعليمية والتربوية:

تلعب المجالس التعليمية داخل المؤسسات التربوية دورا بالغ الأهمية في تكوين الأساتذة وإكسابهم مهارات القيام بالعملية التعليمية، فكل إصلاح يجب أن يولي هذه المجالس أهمية نظرا لدورها الفعال في العملية التربوية فمجلس القسم والتنسيق يساعد الأساتذة في شقه العمودي أو الأفقي، في توضيح المجال البيداغوجي للأستاذ مع طلبته سواء في القسم والواحد أو المستوى الواحد، كما أن للندوات الداخلية المنعقدة

[1] محمد بن حمودة ، **علم الإدارة المدرسية (نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري)** ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة (الجزائر) ، 2006، ص19.

من طرف أساتذة المادة الواحدة أو من طرف المفتشين دور في تزويد الأستاذ برؤى واضحة، تقلص من الهوة التي قد تنجم بين النظري والتطبيقي ،كما أن مجلس التسيير والذي يعتبر حلقة ربط بين الطاقم الإداري للمؤسسة والأساتذة يمكنه أن يساهم بشكل فعال في نجاح العمل التربوي، فكل هذه المجالس لابد من تفعيلها لتساهم بدورها في بعث الحياة التربوية ونشاطاتها داخل المؤسسة.

5-تكوين المكونين:

للمعلم دور أساسي في الفعل التربوي، فهو رقم ضروري في معادلة الحقل التربوي، لا يمكن القفز عليه أو تجاهله في أي عملية إصلاحية، تستهدف المنظومة التربوية فهذا أمير الشعراء أحمد شوقي يشيد بالمعلم ودوره الحضاري:

قـم للمعـلم وفه التبجـيلا كـاد المعـلم أن يكون رسولا

إن هذه المكانة التي يتمتع بها المعلم جاءت نتيجة للرسالة التي يحملها، والمهمة الموكل له القيام بها وهي تعليم وتربية الأفراد، ليكونوا أفرادا صالحين في مجتمعهم ، وأي خطأ في هذه الوظيفة قد تنجر عنه عواقب وخيمة لا يمكن تدارك مداها بسهولة ، بل تتطلب مجهودات مضاعفة .

يعتبر جل المفكرين التربويين أن المعلم له دور استراتيجي في العملية التربوية يتغير هذا الدور وفقا لمتطلبات كل أوان ، فعلى الرغم من أن الانفجار المعرفي والتدفق الحر للمعلومات صار ميزة هذا القرن الجديد، إلا أن مكانة المعلم كموجه ومرشد لمنابع المعرفة وكيفية استخدامها، لا زالت تكتسي أهمية بالغة" يعتبر المعلمون اليوم أكبر قوة منتجة في العالم لأنهم يطبقون في عملهم المعرفة المنظمة (Systematicknowkedge) ويشكلون عقول الأجيال الجديدة، بما يخدم مجتمع المعرفة واقتصادها" [1].

فالمعلم المنشود والذي يتحمل أعباء الإصلاح التربوي، للوصول بالنظام التعليمي إلى غاياته المتوخاه يجب أن يتميز بجملة من الخصائص، لعل أبرزها التكوين العلمي

[1] محمد جواد رضا ، **مرجع سابق** ، ص 51.

رفيع المستوى مضافا إليه التأهيل النفسي والتربوي، لممارسة التدريس وتوجيه التلاميذ وإرشادهم نحو منابع المعرفة وكيفية التعامل معها لاكتسابها وتوظيفها في الحية.

من هذا المنطلق بات من الضروري لضمان أي نجاح لعملية الإصلاح التربوي أنُ تولى أهمية بالغة للمربي باعتباره حجز الزاوية في العملية التربوية، وتوفير كل أسباب النجاح المساعدة له في أداء مهامه التعليمية والتربوية والتي تتمثل في جملة من الشروط:

- **التكوين المستمر:** ينبغي أن يستفيد المعلمون والأساتذة، من عملية تكوينية خلال الخدمة تتميز بالجدية والفعالية والاستمرارية.
- **الوضع الاجتماعي والمهني** : فكلما زاد الرضا الوظيفي عن مهنة التعليم لدي

المربين كان له بالغ الأثر الإيجابي، على العملية التربوية الإصلاحية ، فكثير من الدول تضع من معايير جودة التعليم ارتفاع مرتبات المعلمين مؤشرا على فعالية النظام التربوي.

- تكوين اتجاه إيجابي نحو عملية الإصلاح التربوي ضروري لنجاح العملية.

إن دور الأستاذ في نجاح العملية التربوية من خلال ما يمارسه من أنشطة صفية معطلا به تهدف إلى تكوين التلاميذ، وتزويدهم بالمعارف لتنمية قدراتهم ومهاراتهم غير أن الاختلاف المسجل في محصلة الرساميل المختلفة، الإنساني والاجتماعي والرمزي للأستاذة نظرا لتباين خبرتهم وقدراتهم العلمية، يطرح مشكلة وجود أساتذة يتقبلون فكرة الإصلاح ويسعون للتكوين في مجال المناهج الجديدة، في حين نسجل وجود أساتذة درسوا بمقاربات سابقة يرفضون تقبل المقاربة الجديدة ،هذا المشكل يجب الانتباه له من البداية بتكوين الأساتذة وتحفيزهم ،وهنا تكون المحفزات ضرورية لحدوث استجابة فالمحفزات قد تكون مادية أو معنوية.

6-توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية:

مما لا شك فيه أن نهاية العقد الأخير من القرن الماضي، وبداية القرن الحالي كانت تحمل العديد من المؤشرات، التي توحي بأهمية التكنولوجيا في المجال التربوي بعد ظهور الحاسوب، وتوسع شبكة المعلوماتية (الانترنت) وتوفر الوسائط الإعلامية المتعددة وسهولة استخدامها بعد تبسيط كيفيات التعامل معها، بات من الضروري أن تلج المجال التربوي، لتسهيل الفعل التربوي بكل مراحله ، ومن هذا المنطلق فأي عملية إصلاحية للنظم التربوية لا تراعي مستجدات العصر لن يكتب لها النجاح .

إن إدخال التكنولوجيا للمجال التعليمي ليست وليدة اليوم، بل في كل مرة يحرز الإنسان سبقا علميا إلا وكان للمدرسة نصيب من هذا الإنتاج، ولما لا وهي الحقل الذي ينطلق منه المفكرون والمبدعون ليسبروا أغوار المجهول، تحقيقا لأهداف العلم فمنذ اختراع المجهر مرورا التلفزيون، والسينما والفيديو إلى الكومبيوتر والانترنت كلها أدوات تعكس تطورا تكنولوجيا معينا، تمت الاستفادة منه في المجال التربوي كل في حينه" تستخدم نظم التعليم التكنولوجيا لزيادة كفاءة التخطيط ، ومحاكاة التغيرات المحتملة ، وتنظيم الجداول ، وحفظ السجلات ، والتأكد من المحاسبة ودعم العمليات الإدارية والتنظيمية الأخرى"[1].

كما تسعى العديد من الدول لاستغلال الثورة التكنولوجية في مجال الاتصالات إلى جعل التربية والتعليم ضمن شبكة واحدة، مرتبطة بكل ماله علاقة بالنظام التربوي وهذا ما وضعه مجلس الواحد والعشرون لنظم التربية في الولايات المتحدة الأمريكية كهدف" يرتبط التلاميذ والمدارس ونظم التعليم والمجتمعات المحلية على مدار الساعة ببعضهم وبالعالم عن طريق التكنولوجيا التفاعلية الغنية بالمعلومات" [1]

إن الفعل التربوي على مستوى التطبيق داخل حجرات الدراسة وخارجها، يتطلب جملة من الوسائل المساعدة على فعالية العملية التربوية ،" يستخدم 1700 طالب تقريبا في مدرسة كيرنسهاي/ الولايات المتحدة أداة جديدة في تعلمهم هيiPod، تحقيقا لما يسمى "صفوف القرن الحادي والعشرين"، إذ تلقت المدرسة في الصيف الماضي منحة بقيمة مليون دولار في إطار برنامج حكومي لتعزيز التربية من خلال التكنولوجيا، أنفقت

[1] فرانك ويثرو وآخرون ، **إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين** ، تر : محمد نبيل نوفل ، الدار المصرية اللبنانية ، 2008، ط1، ص48.

على شراء أجهزة iPods للطلاب وأجهزة iPads للمعلمين. وقد هيأ استخدامها ما يماثل مختبر حاسوب في كل صف، وأدى إلى إدماج الطلاب في الدرس بصورة فاعلة، وتغيير أساليب التدريس بصورة أفضل"[2]، فهذه الوسائل الحديثة تُمكن التلميذ من التعلم الذاتي نظرا لسرعة التدفق المعرفي، وضرورة أن يتكيف التلميذ والمعلم مع كل جديد ، بات من الضروري الاعتماد على وسائل جديدة أو ما صار يعرف بالتكنولوجيا التفاعلية من خلال توظيف الوسائط المتعددة في الإعلام والاتصال، لخدمة التربية والتعليم لضمان نجاح العملية الإصلاحية للمجال التربوي.

7-الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

إن المدرسة بما تحويه من مفردات تشمل المعلمين والطاقم الإداري تعتبر صورة نموذجية مصغرة للمجتمع برمته، وهي في تفاعلها مع المجتمع تأثيرا وتأثرا تعكس الجوانب السوسيوثقافية والتربوية للمجتمع ،حيث عنى الإصلاح التربوي بهذه العلاقة وأولاها اهتماما بالغا لما تمثله المدرسة من علاقة وطيدة بالمجتمع الذي تنتمي إليه، فكانت القوانين الموجهة للتربية تركز على الوظيفة، وتسعى لوضع الأسس والقواعد الضرورية لتمكين المدرسة من القيام بواجبها التربوي والاجتماعي، فكان تأسيس جمعيات أولياء التلاميذ وتفعيل العلاقة داخل الوسط التربوي، وتنظيمها قانونيا واعتبار المدرسة شريكا فاعلا وفعالا في النظام التربوي، من خلال ما أسند لهذه الجمعيات من أدوار هامة.

سادسا: عوائق الإصلاح التربوي في الجزائر

لا تخلو خطوة إصلاح من إيجابيات، إذ أن مسمى الإصلاح معناه البحث عن كل ما هو صالح وتستحسنه المدرسة الجزائرية بالمفهوم الخاص، أو المنظومة التربوية الجزائرية بالمعنى العام.

الإشكالات الأساسية في منظومتنا التربوية:

في الحقيقة الأمر من خلال تتبعنا لوضعية منظومتنا التربوية بحكم أننا من إنتاجها و بحكم قربنا اليومي منها فإنه يمكننا إجمال الإشكالات التي تعاني منها في العناصر التالية[1]:

أ) إشكالية التسرب المدرسي: حيث يلاحظ تفشي لهذه الظاهرة على جميع المستويات التعليمية خاصة بالنسبة للذكور و ذلك لجملة من الأسباب على رأسها أن التعليم في وقتنا هذا لا يؤدي إلى نتيجة مرضية من الناحية المادية فأكبر نسبة للبطالة توجد بين خريجي الجامعات كما ان فتح مجالات مهنية لا تستدعي تكوينا علميا عاليا أدى بالشباب إلى ترك التعليم والتوجه للانخراط في هذه المجالات و التي على رأسها الشرطة و الجيش.

ب) إشكالية العنف المدرسي: فالملاحظ أن جرائم الضرب و الجرح و القذف و حتى القتل أصبحت من الظواهر المتفشية في مؤسساتنا التربوية و هذا ليس من قبيل الصدف و إنما هو نتاج تفاعلات اجتماعية و سياسية و اقتصادية أدت إلى استفحال هذه الظاهرة التي لا يمكن معالجتها قضائيا أو إداريا و إنما من خلال معالجة أسبابها.

ج) إشكالية تأطير: تعتبر إشكالية التأطير إشكالية الإشكاليات فأغلب المؤطرين ليس لديهم مستوى تعليمي عالي الأمر الذي حد من أدائهم التعليمي ناهيك عن التربوي هذا من جهة، من جهة ثانية تعاني المؤسسات التربوية من نقص التأطير و في سبيل تغطية العجز تلجأ إلى سياسية الاستخلاف التي تجعل من عطاء المؤطر محدود لعدم ارتباطه بمنصب عمل دائم لكونه في حالة بحث عن عمل الأمر الذي يجعل علاقته

[1] أ.د جابر نصر الدين وأ. بن اسماعين رحيمة،**جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته**، قسم علم النفس، جامعة بسكرة

بمنصبه علاقة ميكانيكية وليست علاقة عضوية تفاعلية. المسألة الأخرى التي يمكن إدراجها تحت هذا العنصر هي الظروف المهنية و الاجتماعية التي يحياها المؤطرون والتي لا تسمح لهم بإعطاء اهتمام أكبر لعملهم والمتمثل في التأطير والتكوين.

د) إشكالية فراغ: و هي من الإشكالات العامة، حيث أن مسألة تأطير التلاميذ خاصة خارج أوقات التعليم الرسمية تبقى عملية فردية و غير جماعية أو مؤسساتية. و ذلك رغم إقامة النوادي و المراكز الثقافية إلا أنها غير جاذبة سواء للتلاميذ و حتى للشباب نتيجة التسيير البيروقراطي الطاغي عليها، مما جعل الملاذ الأهم والأمن لهم هو الشوارع والأحياء الشعبية والسكنية.

هذه مجمل الإشكالات و التي يمكننا أن نضيف لها أمور أخرى مثل غياب دور الأسرة وقلة الاهتمام بالتلاميذ و دراسة مواهبهم و شخصياتهم و قياس ذكائهم بهدف التوجيه و الإرشاد كما أن عقلية التصغير و الاستخفاف و التحقير حدت من انطلاقهم في طريق العلم و النجاح و هذا يلاحظ عند الذكور أكثر من الإناث اللواتي يرين مستقبلهن في تعلمهن.

ختاما ، نستطيع القول بأن إدخال النظام القائم على المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية يعتبر عملا جبارا، و عليه كان ينبغي أن يشرك فيه المعلمين ومسؤولين من الوزارات و خبراء أجانب. و كان ينبغي أن يكون العمل بالتنسيق مع مصلحة ما في مجال البحث والابتكار التكنولوجي و التربوي بوزارة التربية؛ المصلحة التي كان سينبغي أن تستفيد من مساعدة من المؤسسات الأجنبية التي لها خبرة واسعة في تنفيذ هذه المناهج. ولكن بما أن لا شيء من هذا القبيل قد تم القيام به، و بما أن الأرضية لم تهيأ، فإن الطريقة الجديدة في التعليم و التعلم، و التي أقحمت على عجل من دون علم و لا استشارة الجهات المعنية، لا يسعها إلا أن تفشل مهددة مستقبل جيل كامل من المتعلمين.

أسباب الضعف في الإصلاحات التربوية[1]:

1- ارتفاع نسبة النجاح في البكالوريا من غير مؤهل علمي.

2- كثافة البرامج الدراسية.

3- كثافة الحجم الساعي الدراسي (من 08 صباحا إلى 05 مساء)؟

4- اعتماد المقاربة بالكفاءات التي تصلح لبعض التلاميذ دون أغلبهم.

5- التّشخيص الجزئي الميداني لاحتياجات المؤسسات التربوية نتج عنه العلاج الناقص.

6- الاكتظاظ في الأقسام مع تعدد الأقسام المسندة لكل أستاذ.

7- غلق المتاقن التي كانت تخرج عددا هاما من شرائح المتعلمين الذين يجدون ضالتهم وبغيتهم في الجامعات، بل يساعدهم التخصص الذي يختارونه ويتمون مشوارهم من الثانوي إلى الجامعي.

إن نسبة النجاح المتعالية في البكالوريا التي تعلن عنها وزارة التربية كل عام وسط ضجة إعلامية كبيرة، وهذا منذ الشروع في إصلاح المنظومة ، لا يمكن أن تكون نتيجة معقولة في أغلب الأحيان. فالمدرسة الجزائرية لا تسير قدما، بل إنها تتخبط في مشاكل كبيرة. فإلى ماذا يعود فشل إصلاحات المنظومة؟ فيما يلي بعض الإجابات على هذا السؤال.

أولا، قبل الشروع في أي تغييرات في قطاع حساس مثل التعليم، كان ينبغي أن يفتح نقاشا وطنيا عاما لتحسيس المجتمع وإعداده لأي تغيير مستقبلي. الشيء الذي لم يقام به أبدا حسب علمنا، لا على مستوى وسائل الإعلام الثقيلة المؤثرة و لا على مستوى الصحافة، باستثناء بعض مقالات متفرقة نشرت في بعض صحف مستقلة. وثانيا، كان ينبغي أن تتفحص الأمور المرتبطة بالمدرسة بطريقة شاملة و على أساس بعثات ميدانية لإلقاء النظرة عن كثب على الظروف التي ستطبق فيها التوجهات الجديدة، و لمقابلة و محاورة العاملين بهذه التوجهات. الشيء الذي يبدو أنه قد تم جزئيا، أي بالاقتصار على المناطق الحضرية فقط. وعلاوة على ذلك، فحتى في المرحلة التجريبية، لم تفتح أقسام

[1] أ . معدن شريفة جامعة أم البواقي/د . حديدان صبرينة جامعة قسنطينة،**مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر**، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

تجريبية إلا في بعض المؤسسات التربوية الواقعة في المدن الكبرى. إذن ، بسبب إهمال بعض جوانب من هذه المرحلة المهمة جدا في عملية الإصلاح التربوي، لم يكن بإمكان الطاقم الإداري المكلف بإصلاح المنظومة أن يكوّن سوى فكرة غامضة عن مشاكل واحتياجات المدرسة الجزائرية و قدرتها على التكيف مع النظام الجديد. وبعبارة أخرى، فبما أن التشخيص الميداني كان جزئيا، لم يكن للعلاج إلا أن يكون ناقصا.

نقص المرافق المدرسية[1]:

يمكن لدراسة بسيطة على نطاق دائرة من دوائر المناطق الداخلية للبلاد أن تكشف لنا على أن هناك بالفعل نقص كبير جدا في عدد المؤسسات في الأطوار الثلاثة. و إذا ألقينا نظرة خاطفة داخل المؤسسات المتوفرة، سنكتشف بأنه بسبب نقص المدارس، فإن الأقسام أصبحت مكتظة (40 تلميذ / فوج في بعض المؤسسات). أضف إلى ذلك أن الوسائل التربوية والمرافق (مكتبات مدرسية ، مخابر العلوم / اللغات ، قاعات المعلوماتية، الإنترانت / الإنترنت ، الخ.) تكاد أن تكون منعدمة فيها. و زيادة على ذلك كله، فإن المعلم لم يكن أبدا مهيئا بكل جدية للتعليم بالطريقة الجديدة، أي تلك التي تفرضها المقاربة بالكفاءات. بالتأكيد لقد سبق و أن نظمت دورات تربصية لهذا الغرض، و لكن ماذا يمكن للمعلم أن يتعلمه من مؤطر يستوي معه في المستوى التعليمي و قد يتجاوزه في الأقدمية؟ فحتى المحاضرات و الأيام الدراسية و التربصات التي تنظم من حين لأخر تحت إشراف مفتشي المواد فهي في نهاية المطاف غير مجدية، وذلك لأن الواقع كما وصفناه أعلاه يجعل توجيهاتهم، التي تستند فقط على النظري، غير قابلة للتطبيق على أرض الواقع.

[1] وزارة التربية الوطنية، **النظام التربوي و المناهج التعليمية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2004، ص114.

الاعتماد الخاطئ لمنهجية المقاربة بالكفاءات[1]:

فالمقاربة بالكفاءات تستند على فكرة أن الطالب يمتلك معارف قبلية و خبرات مكتسبة من خلال ممارساته اليومية و يكفي أن يوظفها، مع مساعدة من المعلم إن استلزم ذلك، حتى يحقق مختلف الكفاءات في مختلف الوضعيات. قد يكون هذا صحيحا، و رغم ذلك إلى حد ما، إذا كان الطالب يعيش في مجتمع منفتح و مثقف وسط مرافق مجهزة بالتكنولوجيا الحديثة. لأنه، في هذه الحالة، باحتكاكه بالمثقفين و بممارسته لنشاطات متنوعة فيها الكثير من التحديات، يكون قد اكتسب بالفعل بعض المهارات الأساسية التي يمكن للمعلم تنميتها و تفعيلها في القسم من خلال وضع الطالب في ظروف مماثلة لتلك التي يعيش فيها يوميا. و عليه، فإن المواضيع المقترحة في الكتب المدرسية الجديدة ترتبط كلها بواقع الحياة اليومية للمتمدرس، و المعلم مطلوب بإنهاء كل وحدة تربوية بمشروع يقوم به التلاميذ على أساس معلومات حقيقية يتم جمعها في الميدان مستعينا بالتقنيات والمعدات المستعملة في الحياة الحديثة. من الواضح أن كلا من المدرس و التلميذ اللذان حالفهما الحظ في العيش في محيط حضري لا يمكن إلا أن يكونا راضيان عن عملهما بهذه الطريقة الجديدة. و لكن ماذا عن التلميذ والمدرس اللذان يعيشان في المناطق النائية، كما هو الحال في بعض مناطق القبائل أو في الجنوب الجزائري حيث الظروف تضاهي "الصحراء الثقافية" ؟ بافتقارها إلى العدد الكافي من المدارس، وجدت بعض مناطق البلاد نفسها مرغمة على تكديس 40 أو حتى 50 تلميذ في كل قسم. و الأسوأ من ذلك أن المؤسسات تعمل بوسائل بدائية، أي فقط بالسبورة وقطعة من الطباشير. في ظل هذه الظروف، لا يمكن للمعلم، و حتى إن كان يمتلك كفاءات عالية، أن يحس بالرضا و هو ينفذ ما في البرامج الجديدة بالمنهجية الجديدة. و ذلك لأن اكتظاظ الأقسام يجعله مثلا يعجز عن تكوين أفواج عمل على النحو المطلوب في النظام الجديد. وإذا أضفنا عدم توافر الوسائل التعليمية الحديثة مثل الإنترنت داخل المؤسسات، أو صعوبة الوصول إليها بالخارج بالنسبة للبنات (و هن يشكلن أكثر من نصف القسم) لاعتبارات ثقافية، لا يمكننا إلا أن نتفق على حتمية الفشل الذي يتربص كل يوم في القسم

[1] وزارة التربية الوطنية، **النظام التربوي و المناهج التعليمية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2004، ص205.

بالمعلم والمتعلم. و بطبيعة الحال، سوف يقوم المدرس كعادته بمحاولة للحد من الضرر باستخدام الطريقة القديمة التي تعتمد على إلقاء الدروس بصورة آلية ثم حل التمارين، و لكن ذلك يكون بالمخاطرة بمساره، لأن توجيهات المفتشين تصر على عدم نقل المعرفة للطالب بتلك الطريقة، لأن هدف هذا الأخير في التعلم أصبح الآن ليس كسب المعارف و إنما تنمية الكفاءات الذاتية !

اكتظاظ الأقسام وتعدد الأقسام المسندة[1]:

ومع تعدد الأقسام المسندة لكل معلم، يعتبر الاكتظاظ عقبة أخرى تحول دون القيام بتقويم مستمر جاد. فلمراقبة النشاطات المتنوعة لكل تلميذ، ينبغي على المعلم أن يفتح ملفا يحتوي على شبكات تقويم فردية. ولكن كيف سيتم ذلك و المعلم مكلف أحيانا بتدريس سبعة أقسام، و كل واحد يزيد بكثير عن الثلاثين عنصرا ؟ ليس إذن من المستغرب أن العديد من المعلمين، لملء الخانة المخصصة لعلامة التقويم المستمر في الكشوف، لا يستعملون في الواقع سوى علامة واحدة؛ أي تلك التي لها علاقة بجانب واحد سهل للملاحظة عند التلميذ في القسم: السلوك.

كثافة الحجم الساعي الدراسي:

و كما لو كان كل هذا غير كاف، يقيد التلاميذ في المؤسسة بجدول زمني مغلق بإحكام من الساعة 8 صباحا إلى الـ5 مساءا. فباستثناء يومين من عطلة نهاية الأسبوع اللذين ينبغي أن يخصصوا جزءا منهما للاسترخاء و جزءا أخر للمراجعة، فإن التلاميذ لا يملكون تقريبا أي وقت فراغ خلال الأسبوع للبحث عن المعلومات تحضيرا للمشاريع التي تسند لهم في كل مادة. مرة أخرى، ليس من المدهش أن يستلم المعلم بحوثا تفتقر إلى أدنى معايير الجدية، بل كثيرا ما تكون تلك البحوث مجرد نسخ طبق الأصل لعمل وحيد قام به تلميذ يملك إمكانيات أو حتى صاحب مقهى انترنيت ! وبالتالي يستحيل على المعلم تقويمه ومنحه أية ملاحظة جادة.

[1] د. لخضر عواريب/ د. الساسي شايب، **تطور الاصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية و معاناة المدرسين**، مجلة العلوم الانسانية و الاجماعية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، ص545.

خـلاصة

انطلاقا من الأهمية التي يتميز بها مفهوم الإصلاح، فقد تم التطرق لهذا المفهوم من زوايا متعددة فللمفهوم جوانب تتعلق باللغة وجوانب اصطلاحية محضة، و جانبا إجرائيا عمليا كما تم التطرق في هذا الفصل لأهمية الإصلاح التربوي في حياة الأمم، ومدى مساهمته في رسم الآفاق الواعدة والإنعتاق من نير الجهل وتوابعه المختلفة التي تُنهك كواهل الشعوب والأمم ،ونظرا لأن أي عملية إصلاح تربوي لا يكتب لها النجاح الوافر ما لم تتوفر متطلبات ضرورة في الحدود الدنيا على الأقل لنجاحها، ومن هذه القناعة تم التطرق لمتطلبات الإصلاح التربوي ،كما تم عرض أهم الاتجاهات في عملية الإصلاح التربوي تحقيقا لطموح وآمال القائمين على العملية الإصلاحية ومن خلالهم كافة أفراد المجتمع بكل أطيافه المختلفة، كما تم التطرق للآليات الفعالة لضمان نجاح العملية الإصلاحية، إضافة إلى عوائق الاصلاح التربوي للمنظومة و أهم مشاكلها.

الباب الثاني

الجـــزء التطبيقي

الفصل الرابع

الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا : العينة وكيفية إختيارها

ثانيا: مجالات الدراسة.

ثالثا: مصادر وأدوات جمع البيانات.

رابعا: المناهج المستخدمة.

خامسا: الصعوبات

تمهيد:

بعد الإنتهاء من جانب النظري للبحث يجد الباحث نفسه أمام جانب أخر، عكس جانب النظري الذي يعتمد بالضرورة على الكتب وعلى الدراسات السابقة فقط وهذا الجانب يتمثل في الجانب الميداني أو المرحلة الميدانية التي تحتل قيمة كبيرة وخاصة من البحوث الإجتماعية فهذه المرحلة تمكن الباحث من جمع المعلومات والحقائق من المجتمع الذي يقوم بدراسته بنفسه.

وعليه سنتطرف في هذا الفصل إلى الأسس المنهجية للدراسة الميدانية كالمنهج المعتمد، كيفية إختيار العينة، تقنيات جمع البيانات التعرف على مجالات الدراسة وكذلك التطرق إلى الصعوبات الدراسة.

أولا : العينة وكيفية إختيارها

إن مجتمع البحث يمثل الفئة الإجتماعية التي نريد إجراء الدراسة التطبيقية عليها وفق المنهج المختار والمناسب لهذه الدراسة وفي الدراسة الحالية [كان مجتمع البحث هو عينة لبعض معلمين لمرحلة الإبتدائية لبعض إبتدائيات، لولاية الجلفة والذي بلغ مجموع المعلمين بها 70 معلم موزعة على 05 إبتدائيات وتم إختيار مجتمع البحث، بطريقة عشوائية وسبب إختيار هذه المؤسسات التعليمية دون غيرهم لما وجدناه من تسهيلات من طرف الإدارة والمعلمين، والتجاوب الذي لقي من طرف المعلمين ولتوفر التكلفة المادية وتوفير الجهد لجمع البيانات.

. نوع العينة المستخدمة في الدراسة: إن تحديد نوع العينة مرتبط بمجموعة من الخصائص التي لها علاقة بمجتمع الدراسة ولذلك تختلف نوع العينة وحجمها من المجتمع إلى آخر.

ولأن طبيعة العينة المختارة يجب أن ترتبط بنوع الدراسة وطبيعة البحث ولذلك فإن نوع المعاينة غير إحتمالية لأن الباحث يقوم بإختيار عينة بحثه بشكل غير عشوائي أو نظرا لكبر حجم المفردات العينة ([1])

ونظرا للمعيقات التي تواجه الباحث وخاصة غي الإلمام لكافة عناصر المجتمع الأصلي فإنه يختار حسب معايير معينة يضعها الباحث.

. صنف العينة قصدية: وهي العينة التي يتم إختيارها إستنادا لأهداف البحث ولقد شملت عينة البحث 70 مبحوث وهم مدربين في بعض إبتدائيات الجلفة.

ثانيا: مصادر وأدوات جمع البيانات

يعتمد في جمع البيانات لأي دراسة سوسيولوجية على الجانب النظري والجانب الميداني معا، وتعد المعلومات المستقاة من الميدان بأدواتها الكثيرة نظرا لإختلاف المواضيع من جهة واختلاف مصادر جمع البيانات من جهة أخرى.

لقد لجأنا في دراستنا هذه وبحثنا إلى إستخدام تقنية وأداة الإستبيان (الإستمارة)

[1] . رجاء وحيد دويدري، **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته**، ط1، دار الفكر دمشق سوريا 2000 ص: (310-313).

الإستمارة: تعرف الإستمارة بأنها مجموعة من الأسئلة المفتوحة أو المغلقة يقوم الباحث بأعدادها ويوجهها إلى المبحوث لكي يجيب عليها بنفسه دون تدخل من طرف الباحث ([2])

- تعتبر الإستمارة أداة أساسية في جمع البيانات فهي وسيلة تساعد الباحث على جمع الحقائق والمعطيات من خلال المبحوثين فهي تقنية تفرض على المبحوث التقيد بموضوع وعدم الخروج على الإطار.

ولقد قمنا بتصميم أسئلة الإستمارة والتي تتمحور حول فرضيات لدراسته:

- **المحور الأول:** خاص بالبيانات الشخصية ولقد تضمنت أربعة أسئلة تمحورت حول: السن، الجنس، توعية التكوين، الخبرة المهنية.
- **المحور الثاني:** خصصناه الأسئلة حول الفرضية الأولى حيث خصصنا له 11 سؤال.
- **المحور الثالث:** خصصناه الأسئلة حول الفرضية الثانية حيث ضم 12 سؤال.

وتتكون الإستمارة عادة من مجموعة من البنود أو الأسئلة المرتبة بشكل منطقي وسيكولوجي تساعد الباحث على جمع المعطيات المفيدة للبحث ([3])

- **إختيار الإستمارة:** لقد قمنا بإختيار تقنية الإستمارة نظرا لما تحتويه من أسئلة بسيطة والتي تمكن المبحوث بالإجابة عنها نظرا لسهولة اللغة المستخدمة في الأسئلة وأيضا بإعتبارها من أكثر التقنيات سهولة في جمع الحقائق والمعلومات.
- **تطبيق الإستمارة:** بعد تحديد عينة البحث والتي كانت في حدود العدد 70 إستمارة ممثلة لـ 70 مبحوث وقد تم تطبيق الإستمارة في الميدان إبتداءا من 04 أفريل إلى غاية 14 أفريل 2017 وهذا راجع إلى التوزيع الجغرافي لهذه الإبتدائيات وتباعدها نسبيا، وعدم توفرنا على نقل من أجل مساعدتنا.
- **فرز النتائج:** بعد الإنتهاء من جمع الإستمارات الموزعة على المبحوثين قمنا بتفريغ معلومات في جداول مخصصة لذلك بعد تفريغها في ورقة خاصة.

---

[2] . طاهر حسو الزيباري، **أساليب البحث في علم الإجتماع**، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات النشر والتوزيع، 1432هـ – 2011م ص (144).

[3] . عبد الكريم غريب، **منهج وتقنيات البحث العلمي**، ط1 مطبعة النجاح الجديدة، 1997 ص (72).

التحليل الإحصائي: يستخدم التحليل الإحصائي كوسيلة من أجل تكميم مختلف المتغيرات ومعرفة مدى تأثيرها على الظاهرة محل البحث وتقصي فلقد قمنا بإستخدام الأدوات الإحصائية التالية:

النسبة المئوية:

$$\frac{\text{التكرارالفئة} \times \mathbf{100}}{\text{حجم تكرارالعينة}}$$

ولقد قمنا بعرض البيانات بإستعمال التقنيات التالية:

- جداول بسيطة وجداول مركبة تضم تكرارات ونسب مئوية معلق عليها إحصائيا وسوسيولوجيا

ثالثا: مجالات الدراسة:

بعد تحديدنا وتصورنا للمشكلة ووضع الفرضيات المناسبة لها بفرض الوصول إلى الهدف الدراسة وهو التحقيق مما إفترضناه حول موضوع دراستنا والمتمثلة في عوائق الإصلاحات التربوية وتأثيرها على المنظومة ولذلك كان لابد لنا من إتباع خطتنا أولا بأول ولإعتبارات منهجية ضرورية تحديد المجال الزمني والمكاني والبشري للدراسة.

- **1) -المجال الزماني:** أجريت الدراسة في السداسي الثاني من الموسم الدراسي 2017/2016 وعلى مرحتين:
- - **المرحلة الأولى:** وقمنا فيها بزيارة مدراء الإبتدائيات بقصد التعرف على بعض شروط الخاصة بعينة بحثنا وكانت من 2017/04/04 حتى 2017/04/06.
- - **المرحلة الثانية:** وكانت من 2017/04/08 – 2017/04/14 حيث دامت هذه المرحلة أسبوع كامل وتم خلالها توزيع الإستمارات على العينة تم إسترجاع الإستمارات.
- **2) -المجال المكاني:** ولقد قمنا بتقسيم الإبتدائيات التي توجهنا إليها إلى:
- 1-**إبتدائية الشهيد بلعطرة قويدر الواقعة** بحي سليمان عميرات سنة إفتتاح هذه المؤسسة في 2000 وتتربع هذه المؤسسة على مساحة تقدر ب 2258 م² وتضم 13 حجرة للتدريس كما تضم عدد الأفواج التربوية 18 فوج.
- 2-**إبتدائية القيزي عبد الحميد** الجلفة تقع هذه المؤسسة في حي الوئام سنة إفتتاح هذه المؤسسة 2006 وتتربع هذه المؤسسة على مساحة 1650 م² وتضم 13 حجرة للتدريس.

- 3-**إبتدائية بوزكري محمد تقع** في حي سليمان عميرات تم إفتتاح هذه المؤسسة سنة 1992 تتربع على مساحة تقدر ب 5300 م² وتضم 12 حجرة للتدريس أما عدد الأفواج التربوية 18 فوج.
- 4-**مؤسسة مسعودي محمد** بحي قناني تتكون من 10 أقسام وتحتوي على مطعم مدرسي تم بناء المؤسسة سنة 1977 وأنشأت سنة 1984 وتتربع على مساحة تقدر ب 2168.00 م² منها المساحة المهنية تقدر ب 913.00 م².
- 5-**إبتدائية هاني محمد بن عبد الهادي** بحي بوتريفيس تتكون من 12 حجرة للتدريس وتضم 12 فوج تربوي تم إفتتاح المؤسسة سنة 1992 وتترجع عل مساحة تقدر ب 4000 م².

- **3) المجال البشري:**
- – تضم مؤسسة بلعطرة قويدر 18 معلم ومعلمة منهم 3 للفرنسية.
- – تضم مؤسسة القيزي عبد الحميد 18 معلم ومعلمة منهم 2 للفرنسية.
- – تضم مؤسسة بوزكري محمد أيضا 18 معلم منهم إثنان للفرنسية.
- – تضم مؤسسة مسعودي محمد 9 معلمين منهم 8 معلمات.
- . تضم هاني محمد عب الهاني 14 معلم ومعلمة منهم 2 للفرنسية.

رابعا: المناهج المستخدمة:

تتنوع المناهج العلمية تبعا لتنوع مواضيع العلوم الإنسانية والمنهج يعبر عن الطريقة التي يتبعها الباحث من دراسته للظاهرة تفرض رصد الحقائق وكشف المعطيات.

- **المنهج الوصفي:** لقد وقع علينا إختيار على هذا المنهج نظرا لطبيعة موضوعنا وأيضا البيانات والحقائق المراد الحصول عليها في دارستنا والمجال الزمني والمكاني للدراسة وكل هذا دفع بنا إلى إتباع المنهج الوصفي لكون الموضوع مناسب لهذا المنهج.
- يقوم المنهج الوصفي على رصد الظاهرة ووصفها وصف دقيقا كميا وكيفيا من قبل الباحث وذلك عن طريق جمع المعلومات النظرية والبيانات الميدانية عن المشكلة موضوع البحث ثم تنصيفها وتحليلها والوصول إلى النتيجة ([4]).

[4] . رشيد زرواتي، **مناهج وأدوات البحث العلمية في العلوم الإجتماعية**، ط1 الجزائر دارا لهدى للنشر والتوزيع،1428هـ/ 2007م ص:(86، 87)

وعليه فإن المنهج الوصفي مرتبط بدراسة المشكلات الإنسانية ويعد من أكثر المناهج إستخداما في بحوث العلوم الإنسانية وبناءا على ما سبق نستنتج أن المنهج الوصفي هو الطريقة العلمية المنظمة لوصف ظاهرة عن طريق جمع وتصنيف وترتيب وعرض للمعطيات النظرية والبيانات الميدانية بغية الوصول إلى نتائج علمية ويرتكز المنهج الوصفي على عدة أسس منها الإستعانة بتقنيات جمع البيانات كالمقابلة، الإستمارة والملاحظة والإسناد في الوصف على عينة بحث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة.

خامسا: صعوبات الدراسة:

عند قيام الباحث في إعداده للجانب التطبيقي لموضوع دراسته يجد نفسه أمام مشكل من المشاكل التي قد تعرقل موضوع بحثه وقد تؤثر سلبا على النتائج المراد الحصول عليها ويمكن إبراز الصعوبات التي واجهتنا في النقاط التالية:

1-إختلاف التوقيت بين المعلمين.
2-عدم تقبل بعض الباحثين للموضوع مما أثر سلبا على إجاباتهم.
3-مشكلات إدارية تمثلت من عدم تجارب من طرف عمال الإدارة والمعلمين.
4-حساسية الموضوع وخاصة في الجانب المهني بالنسبة للمبحوثين.
5-صعوبة تحديد البحث وفق خطة نظرية دقيقة.
6-نقص المراجع التي تناولت فصول دراستنا.

الفصل الخامس

عرض وتحليل النتائج

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة

أولا: بناء وتحليل الجداول الخاصة بالمواصفات العامة لعينة الدراسة.

ثانيا: . بناء وتحليل الجداول الخاصة بالفرضية الأولى.

. بناء وتحليل الجداول الخاصة بالفرضية الأولى.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أ- **عرض ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الأولى.**

ب- **عرض ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الثانية.**

ثالثا: الإستنتاج العام.

رابعا: خاتمة.

خامسا: توصيات وإقتراحات.

أولا: بناء وتحليل الجداول الخاصة بالمواصفات العامة لعينة الدراسة:

جدول رقم (01): يمثل توزيع المبحوثين حسب السن.

السن	التكرار	التكرار النسبي
25 . 30 سنة	17	%24.28
31 . 36 سنة	15	%21.43
37 . 42 سنة	16	%22.86
42 سنة فأكثر	20	%31.43
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يبين الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 25 إلى 30 سنة عددهم 17 مبحوث ونسبتهم 24.28%.

. فئة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 30 إلى 36 سنة عددهم 15 مبحوث ونسبتهم 21.43%.

. فئة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 36 إلى 42 سنة عددهم 16 مبحوث ونسبتهم 22.86%.

. فئة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 42 سنة وأكثرعددهم 20 مبحوث ونسبتهم 31.43%.

وعليه فإن عامل السن والممارسة الميدانية من خلال لعب الأدوار والتمكن الصحيح والتحكم في الأداء يلعب دورا كبير في إعطاء أفضل النتائج سواء على المستوى الوظيفي أو التربوي وخاصة أن الحجرات الدراسية أو الأقسام تحتاج إلى رجل ميدان ذو خبرة كبيرة حتى يتمكن من العطاء.

ونعد المدرسة مؤسسة لها دور كبير ولذلك تحتاج وتتطلب سنا معينا وأشخاص معينين يمتلكون خبرة كافية من أجل القيادة المؤسسة بشكل الصحيح.

إن مدة العمل وقضائها داخل في مكان واحد يعطي أفضل النتائج من خلال التمكن الصحيح واكتساب الخبرة الكبيرة فالخبرة والمدة الزمنية في المؤسسة التعليمية تشكل أحد العناصر الأساسية المعبرة على قيمة الدور الكبير والخاص بالخبرات الفنية.

جدول رقم (02): يمثل توزيع المبحوثين حسب الجنس.

الجنس	التكرار	التكرار النسبي
ذكر	09	%12.85
أنثى	61	%87.15
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يظهر الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة تمثل المبحوثين من جنس ذكر عددهم 09 ونسبتهم12.85%.

. فئة تمثل المبحوثين من جنس أنثى عددهم 61 ونسبتهم87.15%.

وعليه فإن النسبة العالية 87.15% والممثلة في جنس أنثى وهذه النسبة تدل على أن المرأة في المجتمع الجزائري تفضل مهنة التعليم وهي المهنة الأكثر تناسبا مع المرأة فدور المرأة في الوجود يتمثل في تربية الأجيال سواء داخل الأسرة أو في مؤسسات التربوية المسؤولة على تنشئة الأجيال وتربيتهم تربية صالحة إسلامية وإعدادهم إعدادا سليما حتى يتمكنوا من المساهمة في ترقية المجتمع وتطويره.

جدول رقم (03): يمثل توزيع المبحوثين حسب نوعية التكوين.

نوعية التكوين	التكرار	التكرار النسبي
معهد تكوين المعلمين	27	%38.57
ليسانس من الجامعة	43	%61.43
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يبين الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة المبحوثين الذين تحصلوا علة شهادة التكوين من معهد تكوين المعلمين عددهم 27 مبحوث ونسبتهم 38.57%.

. فئة المبحوثين الذين تحصلوا علة شهادة ليسانس من الجامعة عددهم 43 مبحوث ونسبتهم 61.43%.

وعليه فإن نسبة 61.43% تدل على أن المبحوثين تحصلوا على الشهادة من الجامعة فنوعية تكوين تعكس كل الظروف والوسائل المقدمة من طرف الجامعة والإمكانيات الضخمة والمجهودات العظيمة المقدمة من طرف الجزائر من أجل إصلاح قطاع التعليم العالي منذ الإستقلال وإلى يومنا هذا حتى يتمكن من استقبال الأعداد الهائلة بيداغوجيا وتربويا.

والجامعة على عكس معهد تكوين المعلمين الذي من شروطه الكفاءة الطالب والمعدل الكبير الذي يتحكم في دخوله إلى المعهد.

الجدول رقم (04): يمثل توزيع المبحوثين حسب المهنية.

الخبرات المهنية	التكرار	التكرار النسبي
أقل من 5 سنوات	21	%30
من 6 إلى 10 سنوات	10	%14.29
من 11 إلى 20سنة	10	%14.28
21 سنة فأكثر	29	%41.43
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يظهر الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة المبحوثين الذين لديهم أقل من 5 سنوات خبرة عددهم 21 مبحوث ونسبتهم 30%.

. فئة المبحوثين الذين لديهم من 6 إلى 10 سنوات خبرة عددهم 10 ونسبتهم 14.29%.

. فئة المبحوثين الذين لديهم من 10 إلى 20 سنة خبرة عددهم 10مبحوثين ونسبتهم 14.29%.

. فئة المبحوثين الذين لديهم من 20 سنة خبرة فأكثر عددهم 29 مبحوث ونسبتهم 41.43%.

وعليه فإن النسبة العالية 41.43% والمتمثلة في المبحوثين الذين لديهم أكثر من 20 سنة خبرة فالممارسة الميدانية تعكس حقيقة الخبرة والخبرة تعد شرطا أساسيا في القيادة التربوية الناجحة والخبرة الميدانية في أي مجال كلما كانت قديمة عكست بذلك الأداء وأعطت أفضل النتائج.

جدول رقم (05): يبين توزيع العينة حسب نوعية التكوين وعلاقته بمدى إقتناعهم بالإصلاح.

نوعية التكوين / مدى الإقتناع الوظيفي		نعم	لا	بدون إجابة	المجموع
من معهد تكوين المعلمين	التكرار	6	20	2	28
	النسبة المئوية	%21.43	%71.43	%07.14	%100
ليسانس من الجامعة	التكرار	17	19	6	42
	النسبة المئوية	%40.48	%45.24	%14.28	%100
المجموع	التكرار	23	39	08	70
	النسبة المئوية	%32.86	%55.72	%11.42	%100

التحليل الإحصائي: يتضح لنا من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم (05) والمتعلق بتوزيع المبحوثين حسب نوعية التكوين وعلاقته بمدى إقتناعهم بالإصلاح أنه تم تسجيل نسبة عالية بلغت 55.72% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين صرحوا بأنهم لا يقتنعون بالإصلاح وهي ما يمثله الإتجاه العام للجدول. أما عن أعلى نسبة تدعم هذا الإتجاه فقد بلغت 43، 71% وهي ما يمثلها فئة المبحوثين الذين تحصلوا على التكوين والشهادة من معهد تكوين المعلمين تليها بعد ذلك نسبة بلغت 45.24% وهي ما يمثلها فئة المبحوثين الذين تحصلوا على التكوين من الجامعة.

. كما تنخفض النسبة من المجموع الكلي للإتجاه العام إلى 32.46% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين صرحوا بأنهم مقتنعين بالإصلاح ولقد سجلت في هذا السياق نسبة بلغت 40.48% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين تحصلوا على التكوين ليسانس من الجامعة وتليها بعد ذلك نسبة بلغت 21.43% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين تحصلوا على الشهادة والتكوين من معهد تكوين المعلمين.

يتضح لنا من خلال البيانات المقدمة من جدول أعلاه أن نوعية التكوين والممارسة الميدانية طويلة هي التي تتحكم بمدى الإقتناع بالإصلاح أم لا لأن الخبرة هي التي تستطيع أن تحكم على أن الإصلاح يتماشى مع طبيعة المحيط وخصائص التلميذ العقلية والنفسية من أجل إعطاء أفضل النتائج وبالتالي تحقيق أهداف المدرسة التربوية.

وعليه فإن مراعاة دافعية وتقبل المعلمين للإصلاحات يساهم بشكل كبير في إنجاحها كما لهم دور كبير وفعال في العملية الإصلاحية.

ثانيا: بناء وتحليل الجداول الخاصة بالفرضية الأولى:

سوف نتطرق في هذا المجال إلى تحليل الفرضية 1 والتي تفترض من خلالها عدم تجاوب المعلمين مع الإصلاحات الطارئة على المنظومة التربوية.

جدول رقم (06): يبين رأي المبحوثين في الإصلاح التربوي المستمر.

الإصلاح التربوي المستمر	التكرار	التكرار النسبي
نعم إيجابي بالنسبة للمتعلم	41	%58.57
لا سلبي بالنسبة للمتعلم	89	%41.43
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يبين الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة تمثل المبحوثين يرون أن الإصلاح التربوي المستمر إيجابي بالنسبة للمتعلم عددهم 41 مبحوثين ونسبتهم 58.57%.

. فئة تمثل المبحوثين يرون أن الإصلاح التربوي المستم رسلبي بالنسبة للمتعلم عددهم 29 مبحوث ونسبتهم 41.43%.

من خلال البيانات المقدمة من الجداول وحسب النسبة العالية المقدمة 58.57% والتي أكد فيها المبحوثين أن الإصلاح التربوي المستمر فيه إيجابية كبيرة للمتعلم وذلك أن تغير الإصلاح حسب التغيرات المعاشة والواقع المعاش.

من كل مرة فيه إيجابية كبيرة ليس للمتعلم فقط وإنما للمنظومة التربوية الجزائرية ككل والإصلاح التربوي يعد عملية من التدابير من أجل الإنتقال من نظام تربوي تقليدي إلى نظام تربوي يحمل مواصفات العصرنة من مناهج وتقنيات وأساليب وطرائق عصرية ملائمة الأوضاع المعاشة.

جدول رقم (07): يبين نوعية التكوين وعلاقته بمدى تحقيق الإصلاح للهدف المرجو.

نوعية التكوين / الهدف المرجو		معهد تكوين المعلمين		ليسانس من الجامعة		المجموع	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
يحقق		10	%31.25	15	%39.47	25	%35.71
لا يحقق		14	%43.75	20	%52.63	34	%48.57
بدون إجابة		08	%25	03	%7.90	11	%15.72
المجموع		32	%100	38	%100	70	%100

التحليل الإحصائي: يتضح لنا من خلال القراءة للجدول رقم (07) والمتعلق بتوزيع المبحوثين حسب نوعية التكوين وعلاقته بمدى تحقيق الإصلاح للهدف للمرجو. أنه تم تسجيل نسبة عالية بلغت 48.57% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين يرون أن الإصلاح لا يحقق الهدف المرجو وهي ما يمثله الإتجاه العام للجدول. أما عن أعلى نسبة تدعم هذا الإتجاه فقد بلغت 52.63% وه ما يمثلها المبحوثين الذين تحصلوا على التكوين ليسانس من الجامعة وتليها بعد ذلك نسبة بلغت 43.75% وهي ما يمثلها المبحوثين تحصلوا على التكوين من معهد تكوين المعلمين.

. كما تنخفض النسبة من المجموع الكلي للإتجاه العام إلى 35.71% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين يرون أن الإصلاح يحقق الهدف المرجو. تليها بعد ذلك نسبة بلغت 39.47% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين تحصلوا على التكوين ليسانس من الجامعة. تليها بعد ذلك نسبة بلغت 31.25% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين تحصلوا على التكوين من بعد معهد تكوين المعلمين.

كما نلاحظ نسبة بلغت 15.72% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين لم يأكدوا إن كان الإصلاح يحقق الإصلاح أم لا يحقق تليها بعد ذلك نسبة بلغت 25% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين تحصلوا على التكوين من معهد المعلمين. تليها بعد ذلك نسبة بلغت 7.09% وهي ما يمثلها فئة المبحوثين ليسانس من الجامعة.

. يتضح لنا من خلال البيانات المقدمة من الجدول أعلاه أن الإصلاحات مازالت تحوي نقائص كبيرة مما إنعكس على عدم تحقيقها للهدف المرجو.

وعليه فالوزارة تحاول كل مرة تتبع نهج معين داخل المدارس الرسمية عن طريق الإصلاحات المستمرة وربما عدم الوصول إلى الهدف المرجو يعود إلى عدة مشكلات من بينها ارتفاع نسبة التسرب المدرسي وغموض سياسة التخطيط، نقص الدراسات الميدانية الإكتظاظ داخل الأقسام وضعف المستوى الدراسي للتلاميذ، نقص الإمكانيات والوسائل البيداغوجية.

جدول رقم (08): يبين توزيع المبحوثين حسب الخبرة المهنية وعلاقته بمدى وجود سهولة في تطبيقهم للمناهج.

الخبرة المهنية / سهولة تطبيق المناهج		أقل من 5 سنوات		من 6 إلى 10 سنوات		من 10 إلى 20 سنة		20 فأكثر		المجموع	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
نعم		07	%33.34	07	%63.63	02	%22.23	06	%20.69	22	%31.42
لا		14	%66.66	04	%36.37	07	%77.77	23	%79.31	48	%68.57
المجموع		21	%100	11	%100	09	%100	29	100	70	%100

التحليل الإحصائي: يتضح لنا من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم (08) والمتعلق بتوزيع المبحوثين حسب الخبرة المهنية وعلاقته بمدى وجود سهولة في تطبيقهم للمناهج أنه تم تسجيل نسبة عالية بلغت 68.57% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين أكدوا وجود صعوبة في تطبيقهم للمناهج. وهي ما يمثله الإتجاه العام للجدول.

أما عن أعلى نسبة تدعم هذا الإتجاه فقد بلغت 79.31% وهي ما يمثلها فئة المبحوثين لديهم 20 سنة فأكثر خبرة مهنية تليها بعد ذلك نسبة بلغت 77.77% وهي ما يمثلها المبحوثين في فئة من 10 إلى 20 سنة خبرة مهنية وتليها بعد ذلك نسبة بلغت 66.66% وهي ما يمثلها المبحوثين في فئة أقل من 5 سنوات خبرة مهنية تليها بعد ذلك نسبة بلغت 36.73% وهي ما يمثلها المبحوثين في فئة من 6 إلى 10 سنوات خبرة مهنية.

. كما تنخفض النسبة من المجموع الكلي للإتجاه العام إلى31.32% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين صرحوا بعدم وجود صعوبة في تطبيقهم للمناهج ولقد سجلت في هذا السياق نسبة بلغت 63.63% وهي ما يمثلها المبحوثين في فئة من 6 إلى 10سنوات خبرة مهنية، تليها بعد ذلك نسبة بلغت 33.34% وهي ما يمثلها المبحوثين في فئة أقل من 5 سنوات خبرة مهنية تليها بعد ذلك نسبة بلغت 22.23% وهي ما يمثلها المبحوثين في فئة من 10 إلى 20سنة خبرة مهنية. كما نلاحظ نسبة بلغت 20.69% وهي ما يمثلها المبحوثين في فئة 20سنة فأكثر خبرة مهنية.

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه حسب المعطيات المقدمة أن الواقع والميدان يعكس حقيقة وجود صعوبات على مستوى تطبيق المناهج من طرف المعلمين.

وعليه يجب القيام بتدريس المعلمين قبل بداية العام الدراسي بوقت كاف على المناهج والمقررات الجديدة وذلك بوضع برامج تدريس مستمر قبل وخلال العام الدراسي من أجل التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تدريسهم لهذه المناهج والمقررات الجديدة وإرشادهم لطرق التغلب عليها أولا بأول أيضا إعادة النظر في الخطط والمناهج الدراسية الحالية والمعتمدة في جميع مراحل التعليم.

ربما إشراك المعلمين ورجال المبدان في الإصلاحات يقلل من صعوبة المشاكل على مستوى التنفيذ وأن تقوم وزارة التربية بتوفير مختصين أكاديميا وتربويا من أجل مساعدة المعلمين وتوضيح بعض بنود الإصلاحات الصعبة.

ومنه يجب قيام المنظومة التربوية في الجزائر بجهود كبيرة من أجل إعداد برامج ومناهج وطرق تدريس تلائم المعلمين وينعكس إيجابيا على تحصيل وتفوق الأبناء.

جدول رقم (09): يبين مدى توافق الإصلاح الجديد مع قدرات المعلم والمتعلم.

توافق الإصلاح مع القدرات	التكرار	التكرار النسبي
يتوافق	24	%34.28
لا يتوافق	27	%38.57
بدون إجابة	19	%27.15
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يبين الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة تمثل المبحوثين يرون أن الإصلاح الجديد يتوافق مع قدرات المعلم والمتعلم عددهم 24 مبحوث ونسبتهم 34.28%.

. فئة تمثل المبحوثين يرون أن الإصلاح التربوي الجديد لا يتوافق مع قدرات عددهم 27 مبحوث ونسبتهم 38.57%.

. فئة تمثل المبحوثين لم يعطوا رأيهم على الإصلاح الجديد عددهم 19 مبحوث ونسبتهم 27.15%.

ومن خلال القراءة الإحصائية للجدول نستنتج:

أن أغلب المبحوثين يؤكدون على أن الإصلاح لا يتوافق مع فدرات المعلم والمتعلم عددهم 27 مبحوث ونسبتهم 38.57%.

وعليه فإن عدم مراعاة قدرات المتعلم بإعتباره المتضرر الوحيد من العملية الإصلاحية يؤدي كله هذا إلى نتائج سلبية تؤثر بصفة عامة على المنظومة التربوية.

جدول رقم(10): يبين رأي المبحوثين حول وجود عملية تعاونية بين المعلمين والوصايا القائمة على ذلك.

العملية التعاونية	التكرار	التكرار النسبي
نعم	23	%32.86
لا	47	%67.14
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يظهر الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة تمثل المبحوثين الذين يؤكدون على وجود عملية تعاونية بين المعلمين والوصايا القائمة عددهم 23 مبحوث ونسبتهم 32.86%.

. فئة تمثل المبحوثين يرون عدم وجود عملية تعاونية بين المعلمين والوصايا القائمة عددهم 47 مبحوث ونسبتهم 67.14%.

إن أغلب المبحوثين يرون أن عدم وجود عملية تعاونية بينهم وبين الوصايا القائمة على الإصلاح عددهم 47 مبحوث ونسبتهم 67.14%.

وعليه فإن هناك مفارقة كبيرة في المنظومة التربوية فالمعلم عنصر أساسي يتحكم في العملية التعليمية وهو المسؤول عن تحقيق النجاح أو الفشل فإشراك رجل الميدان في أي إصلاح قبل تنفيذه يعد نجاحا كبيرا وبالتالي تحقيق رسالة المدرسة الجزائرية الهادفة إلى تكوين مواطن صالح يحمل كل مواصفات الحداثة.

جدول رقم (11): يبين توزيع المبحوثين حسب الخبرة المهنية وعلاقته بتحقيق الإصلاح للنوعية المطلوبة.

الخبرة المهنية / النوعية المطلوبة		أقل من 5 سنوات خبرة		من 6 إلى 10 سنوات		من 10 إلى 20 سنة خبرة		20 فأكثر		المجموع	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
نعم		06	%26.09	02	%16.66	01	%10	05	%20	14	%20
لا		05	%21.73	04	%33.34	01	%10	09	%36	19	%27.15
ربما		12	%52.18	06	%50	08	%80	11	%44	37	%52.85
المجموع		23	%100	12	%100	10	%100	25	100	70	%100

التحليل الإحصائي: يتضح لنا من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم (11) والمتعلق بتوزيع المبحوثين حسب الخبرة المهنية وعلاقته بمدى تحقيق الإصلاح للنوعية المطلوبة. أنه تم تسجيل نسبة عالية بلغت 52.85% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين صرحوا بأن الإصلاح التربوي ربما يحقق النوعية المطلوبة وهي ما يمثله الإتجاه العام للجدول. أما عن أعلى نسبة تدعم هذا الإتجاه فقد بلغت 80% وهي ما تمثله فئة المبحوثين من 10 إلى 20 سنة خبرة مهنية. كما سجلت في هذا السياق نسبة بلغت 52.18% وهي ما يمثلها فئة المبحوثين لديهم أقل من 5 سنوات خبرة. أيضا سجلت نسبة بلغت 50% وهي ما يمثلها فئة المبحوثين من 6 إلى 10 سنوات خبرة مهنية.

. كما تنخفض النسبة من المجموع الكلي للإتجاه العام إلى 27.15% ولقد كانت في خانة الإصلاح " لا" يحقق النوعية المطلوبة أما عن أعلى نسبة سجلت في هذا السياق فقد بلغت 36% وهي ما يمثلها فئة المبحوثين 20سنة فأكثر خبرة مهنية، تليها بعد ذلك نسبة بلغت 33.34% وهي ما يمثلها فئة المبحوثين من 6 إلى 10 سنوات خبرة مهنية. وتليها بعد ذلك نسبة بلغت 21.73% وهي ما يمثلها فئة المبحوثين الذين لديهم أقل من 5 سنوات خبرة.

. في حين نلاحظ نسبة بلغت 20% والتي كانت في خانة المبحوثين الذين أكدوا على أن الإصلاح يحقق النوعية المطلوبة تليها بعد ذلك نسبة بلغت 20% في خانة المبحوثين الذين لديهم 20 سنة فأكثر خبرة مهنية تليها بعد ذلك نسبة بلغت 26.09% في فئة المبحوثين لديهم أقل من 5 سنوات خبرة مهنية.

كما نلاحظ أيضا نسبة بلغت 16.66% تمثلها المبحوثين لديهم من 6 إلى 10 سنوات خبرة مهنية.

يظهر لنا من خلال الجدول أعلاه وحسب المعطيات المقدمة أن الإصلاحات التربوية المؤطرة ربما مع الوقت سوف تسعى إلى الإستثمار الجيد في التلاميذ وبالتالي تحقيق النوعية المطلوبة.

. ومن جهة أخرى يتضح لنا أن الظروف الإجتماعية و الإقتصادية التي مرت بها الجزائر طوال الفترات السابقة ساهمت بشكل كبير في التطور الكمي على حساب الكيف أو

النوعية وخاصة في المجال التربوي وهو بدوره المجال الأكثر حساسية لما له من دور كبير في التأثير والتحكم في المجالات الأخرى.

تعد المدرسة الرسمية المسؤولة الوحيدة وبدرجة كبيرة على تحقيق النوعية قبل كل شيء فوجود مرافق بيداغوجية والأساليب التربوية المتطورة كل هذا ربما ينعكس إيجابيا في ضمان نجاح والتفوق الدراسي للأبناء وتحقيق نوعية إجتماعية وتربوية مميزة تتماشى مع متطلبات العصر والمجتمع.

جدول رقم (12): يبين رأي المبحوثين حول غاية الإصلاح سياسية أم تربوية.

غاية الإصلاح	التكرار	التكرار النسبي
. غاية سياسية	32	%45.71
. غاية تربوية	38	%54.29
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يظهر الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة تمثل المبحوثين الذين يرون بأن للإصلاح غاية سياسية وعددهم 32 ونسبتهم 45.71%.

. فئة تمثل المبحوثين الذين يرون بأن للإصلاح غاية تربوية وعددهم 38 ونسبتهم 54.29%.

ومن خلال القراءة الإحصائية للجدول نستنتج أن أغلب المبحوثين يرون بأن الإصلاح غاية تربوية وعددهم 38 ونسبتهم 54.29%.

إن الإصلاح غاية تربوية لأن الوزارة التربية الوطنية تسعى إلى تطوير مخرجات العملية التعليمية وتحسين طرق التدريس والرفع من الكفاءات الوطنية وذلك من خلال إقرار الإصلاح التربوي.

جدول رقم (13): يبين أراء المبحوثين حول البرامج التعليمية المقترحة في إطار الإصلاحات.

البرامج التعليمية المقترحة في إطار الإصلاحات	التكرار	التكرار النسبي
كثيفة	38	%54.28
متوسطة	22	%31.43
مناسبة	10	%14.29
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يمثل الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة المبحوثين الذين يرون بأن البرامج المقترحة في إطار الإصلاحات كثيفة وعددهم 38 مبحوث ونسبتهم 54.28%.

. فئة المبحوثين الذين يرون بأن البرامج المقترحة في إطار الإصلاحات متوسطة وعددهم 22 مبحوث ونسبتهم 31.43%.

. فئة المبحوثين الذين يرون بأن البرامج المقترحة في إطار الإصلاحات مناسبة وعددهم 10 ونسبتهم 14.29%.

أغلب المبحوثين يرون بأن البرامج المقترحة في الإصلاحات كثيفة عددهم 38 ونسبتهم 54.28% أي أن المقررات الدراسية كثيرة ولا تتناسب مع الحجم الساعي ولا حتى مع خصائص التلاميذ في مرحلة التعليم الإبتدائي كما أنها تجهد التلميذ بدنيا ومعنويا، وبالتالي تنعكس سلبا على أداء التلاميذ وتحصيلهم.

جدول رقم (14): يبين مدى إطلاع المبحوثين على الإصلاحات الجديدة.

الإطلاع على الإصلاحات	التكرار	التكرار النسبي
نعم	51	%72.85
لا	19	%27.15
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يمثل الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة المبحوثين الذين أجابوا بأنهم على علم بالإصلاحات الجديدة وعددهم 51 ونسبتهم 72.85%.

. فئة المبحوثين الذين أجابوا بأنهم ليسوا على علم بالإصلاحات الجديدة وعددهم 19 ونسبتهم 27.15%.

ومن خلال القراءة الإحصائية للجدول نستنتج أن أغلب المبحوثين على علم بالإصلاحات الجديدة وذلك بعد تنفيذ الإصلاح وذلك راجع لإهتمامهم وكذا اتصالهم بالوزارة التربوية الوطنية إظافة إلى إنتشار وسائل الإتصال الحديثة مما يجعل الفرد في قلب الحدث مهما كان نوعه.

بناء وتحليل الجداول الخاصة بالفرضية الثانية:

جدول رقم (15): يبين رأي المبحوثين حول التعديلات في المناهج وعلاقته بالمقاربة بالكفاءات التي تخدم العملية التعليمية.

التعديلات في المناهج / المقاربة بالكفاءات تخدم العملية التعليمية		نعم تخدم العملية	لا تخدم العملية	بدون إجابة	المجموع
على مستوى المضامين	التكرار	20	20	02	42
	النسبة المئوية	%47.61	%47.61	%04.78	%100
على مستوى أسس المادة	التكرار	13	14	01	28
	النسبة المئوية	%46.42	%50	%03.58	%100
المجموع	التكرار	33	34	03	70
	النسبة المئوية	%47.14	%48.57	%04.29	%100

التحليل الإحصائي: يتضح لنا من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم (15) والمتعلق بتوزيع المبحوثين حسب طبيعة التعديلات في المناهج وعلاقته بالمقاربة بالكفاءات، هل تخدم العملية التعليمية؟

أنه تم تسجيل نسبة عالية بلغت 48.57% في خانة المقاربة لا تخدم العملية التعليمية، وهي ما يمثله الإتجاه العام للجدول أما عن أعلى نسبة تدعم هذا الإتجاه فقد بلغت 50% لدى المبحوثين الذين صرحوا أن التعديلات في المناهج كانت على مستوى أسس المادة.

فحين نلاحظ نسبة بلغت 47.61% لدى المبحوثين الذين صرحوا بأن التعديلات كانت على مستوى المضامين.

كما تنخفض النسبة من المجموع الكلي للإتجاه العام إلى 47.14% ولقد كانت في خانة المقاربة بالكفاءات تخدم العملية التعليمية تليها بعد ذلك نسبة بلغت 46.42% لدى المبحوثين الذين صرحوا بأن التعديلات في المناهج كانت على مستوى أسس المادة تليها بعد ذلك نسبة بلغت 47.61% لدى المبحوثين والذين صرحوا كذلك بأن التعديلات في المناهج كانت على مستوى المضامين.

من خلال نتائج الجدول وحسب التقارب في إجابات المبحوثين نرى أن المقاربة بالكفاءات تعتبر مقاربة ناجحة ولكن قد تصلح في منطقة دون أخرى وتتأثربدرجة كبيرة بالبيئة والمحيط العام ولكن واقع المدرسة الجزائرية ونظرا لقلة الوسائل وصعوبة تطبيقها في بعض المواد لعدم توفر الوسائل اللازمة لذلك أيضا صعوبة مناهج المقاربة بالكفاءات و تنوع برامجها كل هذه العوامل أثرت على أداء التلميذ وأفقدته تركيزه داخل القسم وهذا إنعكس سلبا على العملية التعليمية.

جدول رقم (16): يبين تطبيق المبحوثين للإصلاح التربوي.

مستوى التطبيق	التكرار	التكرار النسبي
تطبيق كلي	21	%30
تطبيق جزئي	49	%70
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يمثل الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة تمثل المبحوثين الذين يطبقون الإصلاح بشكل كلي وعددهم 21 مبحوث ونسبتهم 30%.

. فئة تمثل المبحوثين الذين يطبقون الإصلاح بشكل جزئي وعددهم 49 مبحوث ونسبتهم 70%.

ومن خلال البيانات المقدمة من الجدول أعلاه التي تظهر أعلى نسبة عند المبحوثين الذين يطبقون الإصلاح بشكل جزئي وعددهم 49 ونسبتهم 70% وذلك راجع لصعوبة تطبيق بعض بنود الإصلاح أو أنه لا يناسب المبحوثين أيضا أنه لم يتم إشراك المبحوثين في الإصلاح وبالتالي عدم فهمه بشكل جيد.

جدول رقم (17): يوضح رأي المبحوثين حول واقع المدرسة الجزائرية إن كان مناسب لتطبيق المقاربة بالكفاءات.

تناسب الواقع مع المقاربة بالكفاءات	التكرار	التكرار النسبي
نعم	33	%47.15
لا	37	%52.85
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يضم الجدول فئتين هما:

. فئة المبحوثين الذين يرون بأن واقع المدرسة مناسب لتطبيق المقاربة بالكفاءات وعددهم 33 ونسبتهم 47.15%.

. فئة المبحوثين الذين يرون بأن واق المدرسة غير مناسب لتطبيق المقاربة بالكفاءات وعددهم 37 ونسبتهم 52.85%.

يظهر في الجدول رقم (17) بأن أغلب المبحوثين يرون بأن واقع المدرسة الجزائرية غير مناسب لتطبيق المقاربة بالكفاءات وذلك لأن المقاربة بالكفاءات لها متطلبات وشروط بيداغوجية وتربوية.

وهذه الشروط المدرسة الجزائرية عاجزة عن توفيرها إضافة إلى أنها لا تتناسب مع الواقع والمحيط ولا تعكس البيئة المعاشة ولا حتى خصائص المتعلمين.

جدول رقم (18): يبين توزيع المبحوثين حسب المقاربة بالكفاءات تخدم العملية التعليمية أم لا وعلاقته بمدى عمل المقاربة على تحضير التلاميذ وتنمية قدراتهم

تأثيرها على العملية / هل المقاربة تعمل تحضير التلاميذ للعمل وتنمية قدراتهم		نعم	لا	المجموع
تخدم العملية التعليمية	التكرار	10	23	33
	النسبة المئوية	%33.31	%69.69	%100
لا تخدم العملية التعليمي	التكرار	20	17	37
	النسبة المئوية	%54.06	%45.94	%100
المجموع	التكرار	30	40	70
	النسبة المئوية	%42.85	%57.15	%100

التحليل الإحصائي:

يتضح لنا من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه والمتعلق بتوزيع المبحوثين حسب المقاربة بالكفاءات تخدم العملية التعليمية أم لا وعلاقته بمدى عمل المقاربة على تحضير التلاميذ وتنمية قدراتهم ومهاراتهم أنه تم تسجيل نسبة عالية بلغت 57.15% في خانة المقاربة لا تعمل على تحضير التلاميذ وتنمية قدراتهم وهي ما يمثله الإتجاه العام للجدول أما أن أعلى نسبة تدعم هذا الإتجاه فقد بلغت 69.69% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين صرحوا بأن المقاربة بالكفاءات تخدم العملية التعليمية. تليها بد ذلك نسبة بلغت 45.94% وهي ما يمثلها المبحوثين في فئة المقاربة لا تخدم العملية التعليمية.

. كما تنخفض النسبة من المجموع الكلي للإتجاه العام إلى 42.85% وهي ما يمثلها الذين صرحوا أن المقاربة نعم تعمل على تنمية قدرات ومهارات التلاميذ: ولقد سجلت في هذا السياق نسبة بلغت 54.06% لدى فئة المبحوثين الذين يرون أن المقاربة لا تخدم العملية التعليمية تليها يعد ذلك نسبة بلغت 30.31% لدى فئة المبحوثين الذين صرحوا بأن المقاربة بالكفاءات تخدم الملية التعليمية.

نستنتج من خلال نتائج الجدول أن المقاربة بالكفاءات لا تنمي قدرات ومهارات التلاميذ وهذا ما عبرت عليه نسبة 69.69% من إجابات المبحوثين وهذا يعود إلى جملة من الأسباب أولها عدم توفر شروط ووسائل التطبيقية في المواد لأن التطبيق عكس التخيل فالتلميذ عندما يطبق الدرس بأدوات ملموسة ليس كتخيلها وتصورها أيضا إبتعاد التلاميذ عن الفهم الكلي لمضامين الدروس المقاربة لأنها تفوق مستواهم العقلي.

أيضا كثرة المواد وكثافة برامجها كل هذا إنعكس سلبا على نفسية التلميذ وتحصيله وحتى أخلاقه وعليه فالتلميذ هو أحد المحاور الأساسية في العملية التعليمية يجب أولا وقبل التغيير في البرامج والمواد الإهتمام به ومراعاة واقعه المعاش حتى يتمكن في المستقبل من التجاوب مع أي برنامج جديد أو إصلاح.

جدول رقم (19): يوضح مدى توافق المقاربة بالكفاءات مع جميع المواد أم مادة دون أخرى.

التوافق	التكرار	التكرار النسبي
تتوافق مع جميع المواد	24	%34.28
تتوافق مع مادة دون أخرى	46	%65.79
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يضم فئتين هما:

. الفئة الأولى: تمثل المبحوثين الذين يرون بأن المقاربة بالكفاءات تتوافق مع جميع المواد وعددهم 24 ونسبتهم 34.28%.

. الفئة الثانية: تمثل المبحوثين الذين يرون بأن المقاربة بالكفاءات تتوافق مع مادة دون أخرى وعددهم 46 ونسبتهم 65.79%.

أغلب المبحوثين يرون أن المقاربة بالكفاءات تتوافق مع مادة دون أخرى وعددهم 46 ونسبتهم 65.79% وذلك راجع لإختلاف طبيعة المواد الدراسية وعلى إعتبار خصوصية وخصائص كل مادة وهناك مواد تتناسب مع المقاربة بالكفاءات وهناك مواد لا تتناسب معها ومن بين هذه المواد مادة التربية الإسلامية لما لها من خصوصية كبيرة.

جدول رقم (20): يبين رأي المبحوثين حول مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات للنجاح المدرك.

تحقيق المقاربة بالكفاءات النجاح المدرك	التكرار	التكرار النسبي
حققت	28	%40
لم تحقق	42	%60
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يضم فئتين:

. فئة تمثل المبحوثين الذين يرون بأن المقاربة بالكفاءات حققت النجاح المدرك وعددهم 28 ونسبتهم 40%.

. فئة تمثل المبحوثين الذين يرون بأن المقاربة بالكفاءات لم تحقق النجاح المدرك وعددهم 42 ونسبتهم 60%.

يظهر في الجدول أن أغلب المبحوثين يرون بأن المقاربة بالكفاءات لم تحقق النجاح المدرك وعددهم 42 ونسبتهم 60% وذلك راجع لوجود مجموعة من العوائق التي حالت دون تطبيق المقاربة بالكفاءات وملائمتها لخصائص المجتمع الجزائري وأهدافه وتحقيقها للنجاح المدرك يتطلب أولا توفير كل شروطها والتي من بينها القضاء على الإكتظاظ داخل الأقسام.

جدول رقم (21): التعديلات في المناهج وعلاقته بالمقاربة بالكفاءات هل تحضر التلاميذ للعمل وتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

المناهج / المقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية القدرات والمهارات للتلاميذ		تمس المضامين		تمس أسس المادة		المجموع	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
نعم		20	%41.66	07	%31.81	27	%38.57
لا		18	%37.6	13	%59.09	31	%44.28
بدون إجابة		10	%20.83	02	%09.10	12	%17.15
المجموع		48	%100	22	%100	70	%100

التحليل الإحصائي:

يتضح لنا من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم (21) والمتعلق بتوزيع المبحوثين حسب التعديلات على مستوى المناهج وعلاقته بالمقاربة هل تعمل على تحضير التلاميذ للعمل وتنمية قدراتهم ومهاراتهم أنه تم تسجيل نسبة عالية بلغت 48.18% في خانة المقاربة بالكفاءات لا تنمي قدرات ومهارات التلاميذ وهي ما يمثله الإتجاه العام للجدول، أما عن أعلى نسبة تدعم هذا الإتجاه فقد بلغت 59.09% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين صرحوا أن التعديلات في المناهج تمس أسس المادة، تليها بعد ذلك نسبة بلغت 37.6% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين صرحوا بأن التعديلات في المناهج كانت تمس المضامين.

. كما تنخفض النسبة من المجموع الكلي للإتجاه العام إلى 38.57% في خانة بالمقاربة بالكفاءات نعم تنمي قدرات ومهارات التلاميذ ولقد سجلت في هذا السياق نسبة بلغت 31.81% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين صرحوا التعديلات على مستوى المناهج كانت تمس أسس المادة، وتليها بعد ذلك نسبة بلغت 41.66% لدى المبحوثين الذين صرحوا بأن التعديلات في المناهج كانت تمس المضامين.

يتضح لنا من خلال البيانات المقدمة من الجدول أن المقاربة بالكفاءات لا تنمي قدرات والمهارات التلاميذ وبالتالي رغم كل التعديلات التي كانت على مستوى المناهج إلا أن تطبيق ونجاح مثل المقاربة بالكفاءات يتطلب توفير إمكانيات من قبل المتعلم والمعلم نفسه حتى نضمن نجاحها وخير دليل على ذلك أن المعلم مازال إلى يوم هو محور العملية التعليمية ومصدر المعلومة الوحيد دون ملاحظة أي جهد من قبل التلاميذ فالتلميذ متلقي ولا يساهم في المعلومة.

إن المقاربة بالكفاءات تتطلب وسائل يستعملها المتعلم ليعتمد على نفسه في العملية التعليمية والتعلمية.

جدول رقم (22): جدول يوضح المقاربة المطبقة من طرف المبحوثين.

المقاربة المطبقة	التكرار	التكرار النسبي
يطبق المقاربة بالكفاءات	30	%42.86
يطبق المقاربة بالأهداف	40	%57.14
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يضم الجدول فئتين هما:

. فئة المبحوثين الذين يطبقون المقاربة بالكفاءات وعددهم 30 ونسبتهم 42.86%.

. فئة المبحوثين الذين يطبقون المقاربة بالأهداف وعددهم 40 ونسبتهم 57.14%.

ومن خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه نستنتج أن أغلب المبحوثين يطبقون المقاربة بالأهداف وذلك بنسبة تقدر بـ 57.14% وذلك كله راجع إلى أن الإصلاحات وفي كل مرة تمس كل الجوانب العملية التعلمية ماعدا التلميذ فالتلميذ هو نفسه لم يتغير من الناحية العقلية والمعلم في المدرسة الجزائرية هو مصدر الوحيد للمعلومة والتلميذ متلقي فقط ولا يساهم في إثراء المعلومات ومساعدة المعلم داخل الحجرة الدراسية أو القسم.

جدول رقم (23): يبين الجدول رأي المبحوثين حول المقاربة بالكفاءات هل تخدم العملية التعليمية وعلاقته بمدى تجاوب التلاميذ مع المقاربة.

المقاربة والعملية التعليمية / تجاوب التلاميذ مع طريقة المقاربة		تخدم العملية التعليمية		لا تخدم العملية التعليمية		المجموع	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
نعم متجاوبين		09	%39.14	25	%53.19	34	%48.57
لا غير متجاوبين		14	%60.86	22	%46.81	36	%51.42
المجموع		23	%100	47	%100	70	%100

التحليل الإحصائي:

يتضح لنا من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه (23) والمتعلق برأي المبحوثين حول المقاربة بالكفاءات هل تخدم العملية التعليمية وعلاقته بمدى تجاوب التلاميذ مع المقاربة أنه تم تسجيل نسبة عالية بلغت 51.42% في خانة التلاميذ غير متجاوبين مع المقاربة وهي ما يمثله الإتجاه العام للجدول. أما عن أعلى نسبة تدعم هذا الإتجاه فقد بلغت 60.86% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين صرحوا بأن المقاربة تخدم العملية التعليمية في حين نلاحظ نسبة بلغت 46.81% لدى المبحوثين الذين صرحوا أن المقاربة بالكفاءات لا تخدم العملية التعليمية.

. كما تنخفض النسبة من المجموع الكلي للإتجاه العام إلى 48.57% في خانة التلاميذ متجاوبين مع المقاربة بالكفاءات ولقد سجلت في هذا السياق نسبة بلغت 53.19% وهي ما يمثلها المبحوثين الذين صرحوا بأن المقاربة لا تخدم العملية التعليمية تليها بعد ذلك نسبة بلغت 39.14% لدى المبحوثين الذين صرحوا أن المقاربة بالكفاءات تخدم العملية التعليمية.

يتضح لنا من خلال البيانات المقدمة من الجدول أن المقاربة بالكفاءات لا تخدم العملية التعليمية وبالتالي عدم تجاوب التلاميذ معها يعود إلى جملة من الأسباب المعروفة من قبل العامي والخاص وهي نقص الهياكل البيداغوجية و الإكتظاظ داخل الأقسام هذا كله صعب على المربين تطبيق هذه المقاربة بكل شروطها أيضا أن مثل هذه المقاربة لا تعكس كل ظروف الإجتماعية والبيئية للمجتمع الجزائري لأن المنظومة قبل كل شيء هي بناء تشمل البيئة والمكان والتلميذ وكل هذه الشروط والخصوصيات يجب أن تتوفر قبل تنفيذ مثل طريقة المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (24): يبين تأثير الإصلاحات على أداء المبحوثين.

تأثير الإصلاحات على الأداء	التكرار	التكرار النسبي
نعم	38	%54.29
لا	42	%45.71
المجموع	70	%100

القراءة الإحصائية: يضم الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة المبحوثين الذين يرون بأن الإصلاحات تأثر على أدائهم عددهم 38 مبحوث ونسبتهم 54.29%.

. فئة المبحوثين الذين يرون بأن الإصلاحات لا تأثر على أدائهم عددهم 32 مبحوث ونسبتهم 45.71%.

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب المبحوثين أكدوا على تأثير الإصلاحات على أدائهم وذلك بنسبة تقدر بـ 54.29% وربما يعود ذلك إلى صعوبة المقررات والمناهج الجديدة نتيجة للإصلاحات المستمرة وعدم خضوع المعلمين إلى تكوين قبل الشروع في تنفيذ بنود الإصلاح وإن الإصلاح مفروض على المعلم مهما كانت ظروفه أو حتى نوعية تكوينه والإصلاح يأتي دائما متأخرا لذلك يجد أغلب المعلمين صعوبات كبيرة في تنفيذه.

جدول رقم (25): يبين مدى تجاوب التلاميذ مع البرامج مقارنة بما كان سائدا قبل الإصلاحات.

تجاوب التلاميذ مع الإصلاحات	التكرار	التكرار النسبي
نعم	21	%30
لا	49	%70
المجموع	70	%100

القراءة الإحصائية: يمثل الجدول أعلاه:

. فئة المبحوثين الذين يرون بأن هناك تجاوب لدى التلاميذ مع الإصلاحات عددهم 21 مبحوث ونسبتهم 30%.

. فئة المبحوثين الذين يرون عدم تجاوب التلاميذ مع الإصلاحات عددهم 49 مبحوث ونسبتهم 70%.

وعليه نستنتج من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين أكدوا على عدم تجاوب التلاميذ مع الإصلاحات الجديدة مقارنة بما كان سائدا قبل الإصلاحات

وذلك بنسبة تقدر بـ 70% وهذه النسبة تعكس حقيقة أن القائمين على الإصلاح إلى اليوم لم يفهموا الخصائص السيكولوجية والعقلية لتلاميذ المدرسة الجزائرية لذلك وقبل الشروع في أي إصلاح وحتى نتمكن من تحقيق رؤية واضحة وأهداف مشتركة وهذا ما تفتقر إليه مدارسنا يجب العمل على تنمية مواهب أطفالنا والعناية بهم أولا.

جدول رقم (26): يبين رأي المبحوثين حول وجود صعوبة في تطبيق ما جاء به الإصلاح.

الصعوبة في تطبيق ما جاء به الإصلاح	التكرار	التكرار النسبي
نعم	41	%58.57
لا	29	%41.43
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يمثل الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة المبحوثين الذين يرون أن هناك صعوبة في تطبيق ما جاء به الإصلاح عددهم 41 مبحوث ونسبتهم 58.57%.

. فئة المبحوثين الذين يرون عدم الصعوبة في تطبيق ما جاء به الإصلاح عددهم 29 مبحوث ونسبتهم 41.43%.

نستنتج من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه أن من أبرز القضايا الأساسية لأي إصلاح هي قضية المعلم والمربي لما له من دور فعال في الإصلاح لأنه هو المحور والمنفذ للإصلاح.

لذلك وجب إشراكه في العملية الإصلاحية وأخذ رأيه وإخضاعه لتكوين مكثف قبل وبعد الإصلاح حتى لا يتعرض لأي مشاكل تعرقل أدائه وتنقص مردوديته.

جدول رقم (27): يبين رأي المبحوثين حول الإختلاف بين المنهج الجديد عن المنهج القديم.

الإختلاف بين المناهج	التكرار	التكرار النسبي
تراكم المعلومات	20	%28.57
كثافة البرامج	39	%55.71
الحجم الساعي	11	%15.72
المجموع	70	%100

التحليل الإحصائي: يظهر الجدول أعلاه المبحوثين ممثلين في:

. فئة المبحوثين الذين يرون أن الإختلاف في تراكم المعلومات عددهم 20 مبحوث ونسبتهم 28.57%.

. فئة المبحوثين الذين يرون أن الإختلاف في المناهج وكثافة البرامج وعددهم 39 مبحوث ونسبتهم 55.71%.

. فئة المبحوثين الذين يرون أن الإختلاف بين المناهج في الحجم الساعي عددهم 11 مبحوث ونسبتهم 15.72%.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول نستنتج وعليه حسب النسبة العالية 55.71% الممثلة في المبحوثين الذين يؤكدون على كثافة البرامج في المناهج وكثافة البرامج قد تنعكس

سلبا على أداء المعلمين والمتعلمين وخاصة في المرحلة الإبتدائية التي تعد منعرجا حاسما في حياة أي طفل ومساره التعليمي.

وعليه فإن الاهتمام بالجانب البيداغوجي والتربوي يعد شرطا أساسيا من أجل نجاح العملية التعليمية فكثافة البرامج وتراكم المعلومات وصعوبة المقرر الدراسي تؤثر سلبا على أداء المتعلمين وبالتالي عدم استعابهم نتيجة أن الدروس قد تفوق قدراتهم العقلية.

إن المنظومة التربوية قامت بتغير المنهج في شتى مجالاته سواء في محتوى المضمون تراكم المعلومات وطول البرامج وحتى في الحجم الساعي وذلك من أجل إنجاح العملية التعليمية.

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الأولى:

نتائج الفرضية الأولى:

. إنعدام تجاوب المعلمين لهذا الإصلاح وبالتالي يؤثر ذلك على العملية التعليمية وخلال دراستنا:

يقوم المعلم بدور هام وحيوي في المجتمع المدرسي لما له من دور كبير في العملية التعليمية فهو العنصر الأساسي والمسؤول بالدرجة الأولى على تنفيذ الإصلاحات المؤطرة من طرف الوزارة ولا يمكن للمدرسة الجزائرية أن تحقق النجاح إذ لم يشعر المعلمون أنهم أعضاء فاعلين ولهم الحق في المشاركة في الإصلاح إلا أن النتائج المتوصل إليها بنيت إن مدارسنا بعيدة كل البعد عن فلسفة إشراك المعلم في الإصلاح والأخذ برأيه وهذا ما أثر بدرجة كبيرة على عدم تجاوبهم مع الإصلاحات وبدليل النتائج التالية:

55.72% من المبحوثين لا يقتنعون بالإصلاحات وبالتالي هم غير راضون على ما تضمنته الإصلاحات. أما 48.57% من المبحوثين يرون أن الإصلاح لا يحقق الهدف المرجو. أما 68.57% من المبحوثين وجدوا صعوبة في تطبيقهم للمناهج الجديدة. 38.57% أكدوا على أن الإصلاح الجديد لا يتوافق مع قدراتهم ولا قدرات التلاميذ.

أما 52.85% من المبحوثين أكدوا عدم تحقيق الإصلاح للنوعية المطلوبة، في حين بينت نسبة 67.24% عدم مشاركة المعلمين في الإصلاح مع الوصايا القائمة على ذلك أما 54.29% من المبحوثين يرون أن الإصلاح يحقق غاية تربوية. أما 54.28% من

المبحوثين أكدوا أن البرامج المقترحة في إطار الإصلاحات كثيفة. أما نسبة 72.28% بينت أن المبحوثين على إطلاع بالإصلاحات الجديدة كما أقر 70% من المبحوثين على أن تطبيقهم للإصلاح كان بشكل جزئي فقط.

عرض ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الثانية:

نتائج الفرضية الثانية:

. طرأ على الإصلاح مشاكل بيداغوجية أثرت على المنظومة التربوية ومن خلال دراستنا:

تلعب الوسائل البيداغوجية دور كبيرا في العملية التعليمية فالإصلاحات الأخيرة تضمنت إدخال مناهج جديدة وأيضا تغير من طرق التدريس بإدخال المقاربة بالكفاءات على المنظومة التربوية ولأن تطبيق مثل هذه المقاربة يتطلب شروطا قبل تنفيذها ومن خلال دراستنا سنحاول معرفة إلى إي مدى تحققت الفرضية الثانية:

48.57% من إجابات المبحوثين بينت أن المقاربة بالكفاءات لا تخدم الملية التعليمية. كما أن 52.85% من المبحوثين أثبتوا أن واق المدرسة لا يتناسب مع تطبيق المقاربة ضف إلى ذلك 57.15% من المبحوثين أكدوا على أن المقاربة لا تتناسب مع تلاميذنا وبالتالي لا تعمل على تنمية قدراتهم، أما 60% من المبحوثين يرون أن المقاربة لم تحقق النجاح المدرك، كما أن 59.09% من المبحوثين أكدوا على أن طبيعة التعديلات في المناهج كانت على مستوى أسس المادة، كما أن نسبة 57.14% تبين على أن المبحوثين مازالوا يطبقون المقاربة بالأهداف.

في حين بينت نسبة 51.42% على عدم تجاوب التلاميذ مع المقاربة ضف إلى أن 54.29% من المبحوثين أكدوا على تأثير الإصلاحات على أدائهم أما 58.57% من المبحوثين وجدوا صعوبة في تطبيقهم بما جاء به الإصلاح. أما 55.71% من المبحوثين يرون أن الإختلاف بين المناهج المطبقة وكثافة البرامج.

ثالثا: الإستنتاج العام:

لقد سعينا من خلال دراستنا معرفة عوائق الإصلاحات التربوية وتأثيرها على المنظومة التربوية الجزائرية وأخذنا بعض من إبتدائيات الجلفة نموذجا لهاته الدراسة وما نؤكده هو وقوفنا على عدة محطات شهدت من خلالها الجزائر تأطير لعدة إصلاحات كان هدفها النهوض بهذا القطاع ومواكبة التطورات الحاصلة في مختلف المجالات ولكن المنظومة أظهرت في كل مرة فشل هذه الإصلاحات وخير دليل على ذلك الإصلاحات المستمرة التي شهدها هذا القطاع، ومن خلال تحديدنا للجداول والمتضمنة إختيار الفرضيات 1 و2 وصلنا إلى جملة من النتائج تبقى نسبية خاصة بعينة دراستنا ومنها:

. عدم تجاوب المعلمين مع هذه الإصلاحات نظرا للفلسفة التربوية القائمة على عدم إشراك المعلم في الإصلاح.

. وجود صعوبة في فهم بعض بنود الإصلاحات مما أثر على أداء المعلم داخل الصف.

. الإصلاحات المطبقة غير مدروسة ولا تخدم مصالح التلميذ وخاصة في المرحلة الإبتدائية.

. التناقص في هذه الإصلاحات من حيث أن المعلمين المتكونين قديما لا يمكنهم تغيير الطريقة الجديدة علما أنها أحدثت فوضى أكثر مما أحدثت إصلاحا.

. أغلب الإصلاحات صعبة ولا تتناسب مع قدرات المعلم (تطبيقيا ونظريا).

. يعتمد التطبيق طريقة، المقاربة بالكفاءات على شروط من أجل نجاحها وهذا ما لا توفره المدرسة الجزائرية.

. كثافة البرامج الدراسية، مما أثر على إستيعاب المتعلم.

. التغير في كل مرة يشمل إما المناهج أو طرق التدريس على حساب التغير أولا في العقول (التلاميذ).

. قلة المردود التربوي وخاصة في الأقسام النهائية.

. قلة المرافق والوسائل البيداغوجية في المدارس الجزائرية.

. قلة الندوات والبحوث الميدانية الخاصة بهذا القطاع.

. وفي الأخير نقول بأن الإصلاحات المطبقة في الجزائر فوقية وغير مدروسة مما إنعكس على تحقيق هذا القطاع للنوعية والجودة المطلوبة إقتصاديا و إجتماعيا وثقافيا.

الخاتمة:

يعتبر التعليم نصرا أساسيا للتنمية، فهو يساعد على تمكين الناس من أسباب القوة وتدعيم الدول، وللتربية والتعليم أهمية بالغة نظرا للدور الذي تلعبه المعرفة اليوم فب بناء إقتصاديات المجتمع ومدى تأثيره على الحياة الاقتصادية و الإجتماعية وعلى نمط حياة الإنسان عموما، فأدت إلى ظهور، ما أتفق عليه بتسمية " إقتصاد المعرفة " الذي أدخل المجتمعات الحديثة في مرحلة جديدة من التطور تجاوزت بكثير ما أحدثته الصناعة من قبل فأغلب دول العالم اليوم متقدمة كانت أو نامية تعطي إهتماما كبيرا لنظامها التربوي وكلها عزم على مواكبة الركب الحضاري الذي لا يتأثر اليوم إلا من خلال سياسة تربوية وتعليمية قائمة على أسس عالمية، وبالتالي كانت عملية إصلاح هذه النظم التربوية مطلبا مهما لجميع هذه الدول.

وبالنسبة للجزائر فقد شهد التعليم بمختلف مستوياته جملة من الإصلاحات والتحويلات، منذ الإستقلال إلى يومنا هذا، تسعى من خلالها السياسة التربوية الجزائرية إلى محاولة تفعيل دور التعليم في مجال بناء الوطن بعد مرحلة التحولات التي عرفتها الجزائر خاصة خلال 15 سنة الأخيرة على مختلف الأصعدة السياسية و الإجتماعية و الإقتصادية.

ونظرا لما تعانيه المنظومة التربوية الجزائرية من عوائق، كالتراجع الكبير في المستوى النوعي للتعليم على أساس المعطيات المكتسبة، وما عرفه القطاع من تسرب وفشل مدرسين، أصبح من المهم جدا الإسراع في تغير أساليب التدريس والتكوين، وتحوير المضامين والمناهج الدراسية.

وفي الأخير يمكن القول أن التنمية الإقتصادية و الإجتماعية في مختلف الدول المتقدمة قائمة على أساس الاقتصاد المعرفي الجديد في ظل التحول السري إلى مجتمعات المعرفة التي تقوم بتوظيف الكفاءات القادرة على النهوض بالمجتمعات من خلال أنظمتها التربوية التي عرفت السنوات الأخيرة جملة من الإصلاحات ليس في العالم المتقدم فحسب وإنما في مختلف دول العالم النامي والعربي عموما.

فمهمة التعليم في العالم اليوم هي تدريس المتعلمين على كيفية التعليم ولوصول إلى المعلومات، هذه الأخيرة التي أصبحت المحرك الأساسي لتطور المجتمعات الحديثة، وبناء

الكوادر والكفاءات القادرة على الإبداع والتغيير في ظل تطور هائل لتكنولوجيات الإعلام و الإتصال، أعطت الأهمية البالغة للعقول في صناعة الإزدهار.

والجزائر واحدة من هذه الدول التي أولت للنظام التربوي خلال العشر سنوات القليلة الماضية إصلاحا شاملا مختلف مستويات التعليم، وعمدت إلى إدخال طريقة المقاربة، بالكفاءات والتي لا تزال تحتاج إلى المزيد من التوضيح من أجل تطبيقها الأمثل في العملية التعليمية حتى تؤتي أهدافها.

توصيات و إقتراحات:

في نهاية بحثنا هذا نودوا أن نوصل بعض الإقتراحات والتوصيات منها:

. قبل الشروع في تنفيذ الإصلاحات يجب الرجوع أولا إلى رجل الميدان (المعلم) والأخذ برأيه لأنه المسؤول على تطبيق الإصلاح والمسؤول أيضا على نجاحه وفشله.

. يجب تخصيص المعلمين والأساتذة لديهم كفاءة عالية من مهارات التدريس الفاعلة.

. يجب إخضاع المعلمين إلى دورات تكوينية وتربوية قبل الشروع في تطبيق أي إصلاح.

. يجب عمل مناهج وبرامج مناسبة وتتماشى مع قدرات المعلمين والتلاميذ.

. توفير الوسائل التربوية وبيداغوجية لكل المدارس من أجل القضاء على الإكتظاظ داخل القسم.

. يجب أن تتماشى الإصلاحات مع قدرات المعلم حتى يكون معني من أجل تطبيقها وتحقيق أفضل نتائج.

. التغيير يجب أن يكون في التلميذ أولا لأن إصلاحه يعني إصلاح المنظومة التربوية ككل.

. محاولة تقليل في الحجم الساعي والبرامج التعليمية للمواد الدراسية.

. يجب السعي من طرف الأسرة التربوية من أجل تحقيق النوعية التربوية المطلوبة

الكتب باللغة العربية :

1) نجوى يوسف جمال الدين، **مدخل إلى علم الاجتماع التربوي**، ط1 القاهرة 2008.
2) احمد العايد وآخرون، **المعجم العربي الإسلامي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989.
3) أنتوش غدنز، ترجمة فايز الصباغ، **علم الاجتماع**، المنظمة العربية للترجمة، بيروت (لبنان)، 2005.
4) محمود عودة، **أسس علم الاجتماع**، ب . ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
5) معنا خليل العمر، **التغير الاجتماعي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت، 2009.
6) محمد عاطف غيث، **دراسات في علم الاجتماع**، ب، ط، دار النهضة العربية، بيروت، 1425.
7) أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1991.
8) بوفلجة غياث، **التربية والتكوين بالجزائر**، ط، 1، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002.
9) الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية دعاية، الجزائر، 1994.
10) أبو القاسم سعد الله **أبحاث وأراء في تاريخ الجزائر**، 42، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1996م.
11) عبد القادر حلوش. **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**. بـ ط شركة دار الأمة الجزائر. 2013.
12) عمار بوحوش، **التاريخ السياسي للجزائر من البداية ولغاية 1962م**، دار الغرب الإسلامي، بيروت 1997.

13) صليحة رقيق، **مدرسة الإخلاص دورها الإصلاحي والتربوي**، ط1، دار الضحى للنشر والإشهار، الجزائر، 1437هـ/2016م.
14) محمد العزيز الساحلي، **قضية التربية والتعليم من خلال فكر زعماء الإصلاح.** الطبعة الأولى، الطباعة دار صادر، بيروت 1995.
15) عثمان سعدي، **التعريب في الجزائر**. ب، ط، دار الأمة للنشر والتوزيع، الجزائر 93/92.
16) عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر**، الطبعة الأولى. دار الجسور للنشر والتوزيع، الجزائر 1430هـ/2009م.
17) محمد منير مرسي، **الاصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب، القاهرة، 1996.
18) عمر محمد التومي الشيباني، **تطور النظريات و الأفكار التربوية**، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2.
19) حامد عمار ، **في بناء الإنسان العربي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988، الكتاب 14.
20) ضياء الدين زاهر ،**كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل** ، منتدى الفكر العربي ، عمان (الأردن) ، 1990.
21) محمد جواد رضا ، **الاصلاح التربوي العربي خارطة طريق**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،2006
22) رافدة الحريري، **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية** ، دار الفكر ، عمان (الأردن) ،2007.
23) توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، **المناهج التربوية الحديثة** ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) .
24) فاتن محمد عزازي،**تطوير التعليم الثانوي بين الواقع و المستقبل**، المجموعة العربية للتدريب و النشر،مصر، ط1، 2008.
25) بيير بورديو ، **العنف الرمزي**، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت– لبنان، 1994، ط1.

26) علي براجل ، **اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي** ، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية الاجتماعية ، دار الغرب للنشر ، ج1،وهران (الجزائر) ، 2002.

27) كيفين واتكينز وآخرون ، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (ملخص)** ،ترجمة سيمون البستاني وآخرون ،اليونسكو.

28) دلال ملحس استيتية،عمر موسى سرحان، **التجديدات التربوية**، دار وائل للنشر، عمان، الاردن، 2008.

29) محمود عباس عابدين ، **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، دار المصرية اللبنانية،2000 .

30) محمد لبيب النجيحي، **دور التربية في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية في الدول النامية**،دار النهضة العربية، بيروت، 1981،ط2.

31) كوثر فادن ، **مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى** ، مجلة منتدى الأستاذ ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة(الجزائر) ،2005، عدد 1.

32) محمد بن حمودة ، **علم الإدارة المدرسية (نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري)** ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة (الجزائر) ، 2006.

33) فرانك ويثرو وآخرون ، **إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين** ، تر : محمد نبيل نوفل ، الدار المصرية اللبنانية ، 2008، ط1.

34) أ.د جابر نصر الدين وأ. بن اسماعين رحيمة،**جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته**، قسم علم النفس، جامعة بسكرة

35) أ . معدن شريفة جامعة أم البواقي/د . حديدان صبرينة جامعة قسنطينة،**مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر**، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

36) د. لخضر عواريب/ د. الساسي شايب، **تطور الاصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية و معاناة المدرسين**، مجلة العلوم الانسانية و الاجماعية، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل.

37) رجاء وحيد دويدري، **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته**، ط1، دار الفكر دمشق سوريا 2000 .
38) طاهر حسو الزيباري، **أساليب البحث في علم الإجتماع**، ط1، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات النشر والتوزيع، 1432هـ – 2011م.
39) عبد الكريم غريب، **منهج وتقنيات البحث العلمي**، ط1 مطبعة النجاح الجديدة، 1997.
40) رشيد زرواتي، **مناهج وأدوات البحث العلمية في العلوم الإجتماعية**، ط1 الجزائر دارا لهدى للنشر والتوزيع،1428هـ/ 2007م.

المنشورات :

1) بدر عبد الله الصالح ، **المنظور الشامل للاصلاح المدرسي(اطار مقترح)**، مؤتمر الاصلاح التربوي تحديات و طموحات، جامعة الامارات العربية المتحدة، دبي، 2007.
2) معهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج التعلمية**، الجزائر، 2004.
3) علي سموك، **المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة**، كلية الآداب، جامعة محمد خيضر، بسكرة . العدد السابع.
4) المنقاش سارة، **دراسة تحليلية لسياسة التعليمية**، تحت منشور في مجلة جامعة الملك سعود، 2006، المجلة 19 .
5) مجدي أبو زيان، **آفاق الإصلاح التربوي في مصر**، (رسالة دكتوراه) مركز الدراسات المعرفية، كلية التربية، جامعة المنصورة (2003–2004)
6) النشرة الرسمية، منشورات وزارة التربية الوطنية 1992.
7) علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، السنة الأولى، الإرسال 3 نوفمبر 2005، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر.

8) طاهر الزرهوني. **وضعية التعليم في الجزائر أثناء السنة الأولى من الإستقلال**، سلسلة منشورات الجيب. الجزائر.
9) العربي الزبيري، **تاريخ الجزائر المعاصر**، ط1، منشورات إتحاد الكتاب، دمشق 1999.
10) معهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، الجزائر، 2004.
11) معهد الوطني لمستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج العلمية**، الجزائر، 2004.
12) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج التعليمية** الجزائر 2004 .
13) وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، ج1، ط2 مكتب التوثيق للنشر، الجزائر، ديسمبر، 2009.

الاطروحات و المذكرات الجامعية :

1) قنزاز نعيمة، **سوسيولوجيا المثقفين في الجزائر وضعية ومكانة خريجي التعليم الأصلي** معهد باكين (حسين دي) مذكرة ماجستير (غ.م) جامعة الجزائر 2004-2005.
2) النشرة الرسمية، منشورات وزارة التربية الوطنية، 1992 .
3) إبراهيم هياق. **أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر** مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة بسكرة 2010-2011.
4) عدلى صليحة **فعالية المنظومة التربوية من خلال إمتحانات شهادة البكالوريا**، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الإقتصادية، جامعة الجزائر (2009-2010) .
5) إبراهيم لهزيل، مصطفى لعجال، **إصلاح المنظومة التربوية ومن وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط**، مذكرة تخرج انيل شهادة الماستر. كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الجلفة، 2016/2015.

6) إبراهيم لهزيل، مصطفى لعجال، **اصلاح المنظومة التربوية من وجهة نظر أستاذ التعليم المتوسط**، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجلفة، 2015-2016.

7) إسماعيل سعدون، الحواس رخيلة، **تصورات الأحزاب السياسية للمنظومة التربوية**، مذكرة ليسانس جامعة الجزائر، 1991.

8) بوكرمة أغلال، فاطمة الزهراء، **الإصلاح التربوي في الجزائر**، مذكرة ماجستير، جامعة، تيزي وزو. الجزائر، 2000.

9) صليحة رقيق، **مدرسة الإخلاص ودورها الإصلاحي والتربوي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، الجلفة، 2014-2015.

10) بسر طعى مراد، **واقع الإصلاح التربوي في الجزائر**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر، 2008.

11) ج ج.د.ش. مرسوم 76-68 -مؤرخ في 16-04-1976 الجريدة الرسمية عدد 33 السنة 13-23-04-1976 تتعلق بمجلس التربية.

12) ج، ، ج ، د، ش، الجريدة الرسمية ، **القانون التوجيهي للتربية** 08-03 مؤرخ في 23 جانفي 2008، المادة 10.

13) ج ، ج ، د ،ش ، **القانون التوجيهي للتربية**، المادة (12).