وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

عنوان الاطروحة:

تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع

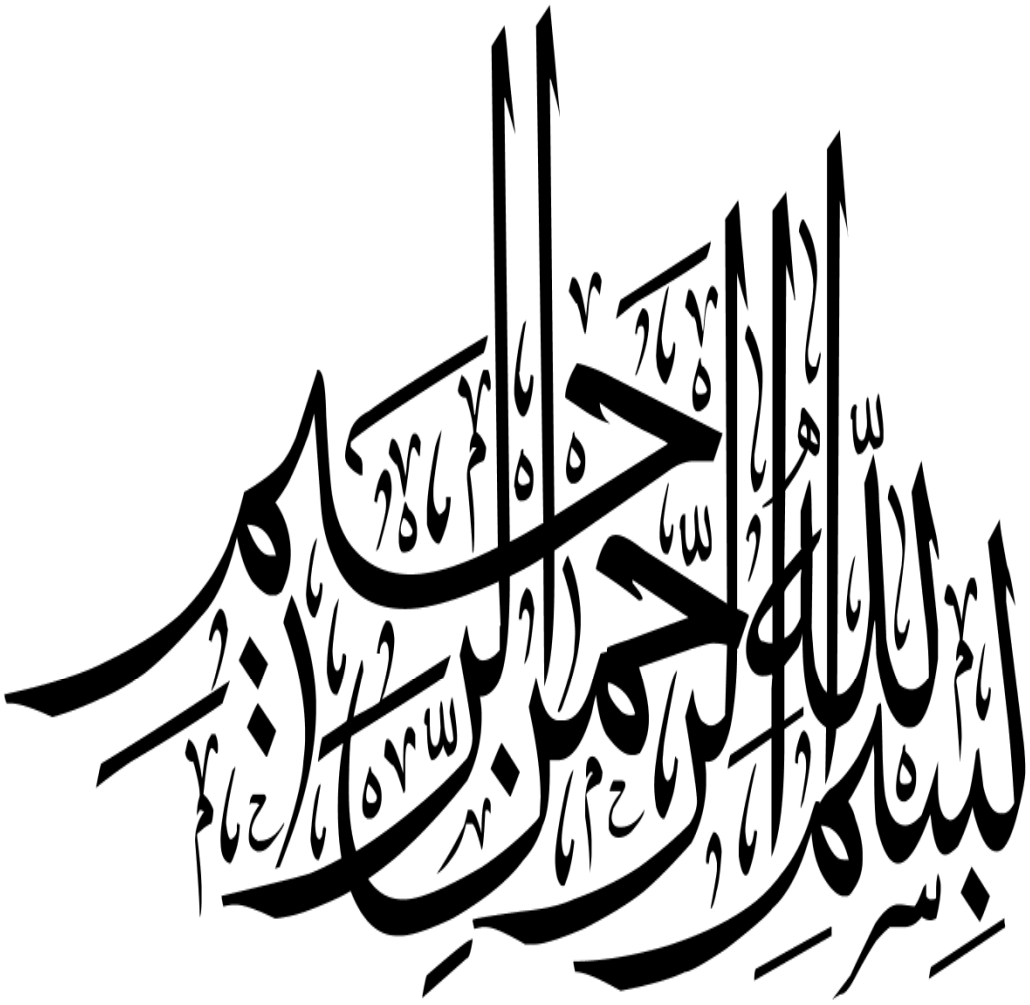
تخصص: تنمية

إعداد الطالبة:
فرج الله صورية

إشراف الأستاذ (ة):
أ.د. زمام نور الدين

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	زوزو رشيد	أستاذ	بسكرة	رئيسا
02	زمام نور الدين	أستاذ	بسكرة	مشرفا
03	بوكربوط عز الدين	أستاذ	الجلفة	مناقشا
04	بلخيري كمال	أستاذ	سطيف	مناقشا
05	زبيري حسين	أستاذ محاضر(أ)	الجلفة	مناقشا
06	نجاة يحياوي	أستاذ محاضر(أ)	بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية: 2017/2016


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر وتقدير

بسم الله الرحمـــــن الرحيم

الصلاة والسلام على خاتم وأشرف المرسلين محمد الحبيب وعلى آله صحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، الحمد لله العلي الذي قدرني لإنجاز هذا العمل المتواضع وما كنا من غيره فاعلين حمدا يليق بجلالة وجهه وعظيم سلطانه .

أتقدم بشكري الخالص والجزيل إلى أستـــــــاذي الفاضـــــــل

الأستـــــــاذ الدكـــــتور زمـــــــــام نـــور الدين

الذي كان لي نعم المرشد والموجه

فتقبل منـــي أســـــتاذي الكريم أسـمى معـاني التقدير والاحـــــــترام

كما لا أنسى التوجه بشكري الخالص لأعضاء لجنة المناقشة الأساتذة الأفاضل الذين قبلوا قراءة ومناقشة هذا العمل وتكبدوا عناء ذلك، فلكم من جزيل الشكر والعرفان

الملخص :

شكلت مسألة الإصلاح التربوي في الأنظمة التربوية أحد القضايا الساخنة في مجال الحياة السياسية والإجتماعية للعالم المعاصر، ويعد مفهوم الإصلاح التربوي من المفاهيم المركزية في العلوم الإنسانية والإجتماعية، ويعتبر من أكثر المفاهيم شيوعا وتداولا في الأدبيات التربوية المعاصرة .

ومن هنا يبرز الإهتمام المتزايد بالإصلاح والتطوير والتجديد التربوي والتعليمي والذي جعلته الدول النامية من أهم أولوياتها لإحداث التغير الإجتماعي المنشود والتنمية الشاملة.

ونظرا لكون الجزائر إحدى هذه الدول فقد أخذت على عاتقها منذ الإستقلال ضرورة إصلاح نظامها التربوي، ولقد عرف النظام التربربوي الجزائري مراحل متعددة تميزت كل مرحلة بخصائص وظروف الفترة التاريخية التي نشئت فيها، ونحن اليوم أمام نظام تربوي جديد وليد الإصلاحات التربوية التي حدثت مع بداية القرن الواحد والعشرين، وجاءت هذه الإصلاحات كضرورة تنموية فرضتها التغيرات الإجتماعية والثقافية والتكنولوجية خاصة، حيث لم يعد النظام التقليدي قادرا على مواكبة التغيرات العالمية، ومتطلبات المجتمع الحديث، ولقد شرع في تطبيق هذا الإصلاح إبتداء من الموسم الدراسي:2002/ 2003م في مرحلتي التعليم الإبتدائي والتعليم المتوسط، أما التعليم الثانوي فقد شرع في تطبيقه إبتداء من الموسم الدراسي: 2005/2004 م، وقد شمل هذا الإصلاح المناهج والبرامج التعليمية وأساليب التقويم، طرق التدريس، تجديد الكتب المدرسية، وتكوين المعلميين والمدرسيين...، رغم هذا فقد واجه هذا الإصلاح عدة إنتقادات من طرف كل الفاعلين في المجتمع المدني أو على مستوى القائمين على الحقل التربوي، لذلك كان من الضروري تقويم هذا الإصلاح من خلال حصر جوانب القوة وتدعيمها، وإبراز جوانب الضعف ثم محاولة تفاديها، ولا تتأتى هذا الخطوة إلا عن طريق إشراك الفاعلين التربويين في عملية التقويم كونهم هم أحد الأقطاب الرئيسية في عملية الإصلاح التربوي، إضافة إلى ذلك فإن تقدم المجتمع الجزائري ونموه يتوقف إلى حد كبير على حسن إستثماره لكل مالديه من طاقات وإمكانيات وثروات وعلى رأسها الثروة البشرية أو رأس المال البشري، وهذا ماحاولت هذه الدراسة تسليط الضوء عليه.

<u>التساؤل الرئيسي</u> : كيف يمكن تقويم مردود الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعليين التربويين ؟

وإنطلاقا من هذه الفكرة تم طرح التساؤلات التالية:

1 – ما أوجه النجاح بعد تطبيق **الإصلاحات** التربوية في مرحلة التعليم الثانوي ؟

2– ما مواطن الضعف بعد تطبيق الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي؟

3– في حال وجود خلل في الإصلاح التربوي، ماهي البدائل المناسبة لتداركها من وجهة نظر الفاعليين التربويين ؟

ولقد شملت الدراسة على شقين أو جانبيين: جانب نظري وجانب ميداني:

<u>المفاهيم الإجرائية للدراسة</u> :

مفهوم التقويم التربوي ، المفهوم الإصلاح التربوي ، تعريف مصطلح الفاعلين التربوي ، التعليم الثانوي:

المقاربة النظرية المتبعة في هذه الدراسة :

ونظرا لكون النظام التعليمي هو نسق فرعي من بين الأنساق الاجتماعية الأخرى ، فهو يؤثر فيهم ويتأثر بهم في عملية التغيير ، والتطور، والتجديد والإتزان، ومن خلال الدور الفعال الذي يلعبه النظام التعليمي في حياة المجتمع، ارتأيت أن أستخدم المدخل البنائي الوظيفي لأنه الأنسب لهذه الدراسة حسب وجهة نظري، لأنه يدرس النسق التربوي ويحلل الإصلاحات التربوية تحليل نسقي تكاملي، وعامل مهم في عملية التنمية، إضافة إلى مدخل رأس المال البشري الذي يعتبر أحد المنظورات الحديثة التي حاولت دراسة علاقة التعليم بالتنمية، والإهتمام بالموارد البشري كأساس كل تطور وتحديث ، ولا يتم هذا إلا من خلال تعليمه، وتدريبه، وتكوينه بأفضل الطرق العلمية من خلال الإصلاح الجذري لنظام التعليم.

الجانب الميداني :

أولا: مجالات الدراسة:

1- المجال المكاني: أجريت الدراسة الميدانية بولاية ورقلة وشملت مجموعة من مؤسسات التربية والتعليم وعلى وجه الخصوص بعض ثانويات الولاية وعددها سبعة (7 ثانويات).

2 - : المجال الزماني :

لقد تمت الدراسة الميدانية عبر مرحلتين تمثلتا في:

أ - **الدراسة الاستطلاعية:** حاولت القيام بدراسة استطلاعية كان الهدف منها ما يلي :

- جمع الملاحظات حول الموضوع، ومحاورة بعض المسؤوليين على هذا القطاع بهذه الولاية.

ب - الدراسة الأساسية : بدأت الدراسة الأساسية من :2015/04/23 واستمرت حتى تاريخ : 05/30/ 2015 تم من خلالها توزيع الإستمارات على الأساتذة ومحاورة البعض منهم خاصة الذين ساهموا في لجان الإصلاح التربوي .

3 - : المجال البشري : إنحصر المجال البشري للدراسة في بعض أساتذة التعليم الثانوي بمختلف تخصصاتهم والذين تتوفر فيهم الأقدمية كشرط أساسي في الموضوع ,وذلك لكون الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي قد شرع في تطبيقها إنطلاقا من الموسم الدراسي :2004/ 2005 .

كما شمل المجال البشري للدراسة فئة الفاعليين التربويين والممثلة في بعض الموظفين والمسؤولين الإداريين والتربويين والذين كان لهم دور في لجان تقويم الإصلاحات التربوية وهم يمثلون(06 مفردات) فاعليين تربويين وهم: السيد مدير التربية كرئيس لجنة الإصلاح التربوي، وقد نائب عنه السيد مدير الديوان بالمديرية، السيد رئيس مصلحة التكوين والتفتيش، السيد مدير التوجيه والإرشاد المدرسي، السيدان مفتشان عامان، والسيد مدير ثانوية

ثانيا : المنهج المتبع في الدراسة :

إستخدمت في هذه الدراسة المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ووصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا، أو هما معا، كذلك يحلل ويفسر ويقيم أملا في الوصول إلى تعميمات ذات معنى.

ثالثا: <u>عينة الدراسة</u> : لقد إستخدمت في هذه الدراسة العينة القصدية، وتعمدت إختيار فئة من الأساتذة القدماء من ذوي الخبرة المهنية والأقدمية التي تجاوزت (10 سنوات فعلية في هذا القطاع).

رابعا: <u>أدوات جمع البيانات</u>:

1- <u>الملاحظـــــة</u>: ولقد استخدمت الملاحظة البسيطة أثناء الدراسة الاستطلاعية التي سبقت الدراسة الميدانية النهائية، والتي من خلالها استطاعت جمع بعض المعلومات والبيانات المطلوبة التي يصعب الحصول عليها بأدوات البحث الأخرى .

2- <u>السجلات والوثائـــــق</u>: ولقد تتبعت في هذه الدراسة بعض الملفات والتقارير الخاصة بأعمال اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي.

3- <u>المقـــــابلة</u>:ونظرا لأهمية هذه الأداة في جمع الحقائق والمعلومات فقد تم الاستعانة بها أثناء دراسة هذا الموضوع، وقد تم إعداد دليل مقابلة حرة غير مقننة أو نصف موجهة ، وقد كان عدد المقابلات (06 مقابلات) .

4- <u>الاستمـــــــارة</u>: إن الهدف الأساسي من استخدامي للاستمارة في هذا البحث هو استكمال المرحلة الثانية من البحث، أي الجانب الميداني والمتصلة بالتوظيف المباشر لتساؤلات الدراسة، وقد إشتملت الإستمارة على: 49 سؤال .

خامسا : النتائج المستخلصة:

أما النتائج التي إستطعت التوصل إليها بعد حوصلة ماورد في هذه الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي فيمكن إجمالها في النقاط التالية :

1- إن السياسات التعليمية التي تم تطبيقها منذ عام 1962م أي منذ الإستقلال إلى يومنا هذا بخصوص الإصلاحات التربوية يغلب عليها الطابع الكمي أكثر من الطابع الكيفي أي النوعي.

2- لقد أثرت التغيرات الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والثقافية التي مرت بها الجزائر خلال تاريخها المعاصر على المنظومة التربوية التعليمية الجزائرية تأثيرا كبيرا وساهمت في وضع العديد من مخططات الإصلاح التربوي .

3- تباينت وإختلفت نوعية التعليم من حيث هيكلته وأساليبه ومناهجه ووسائله وأهدافه... من إصلاح تربوي إلى آخر ومن فترة زمنية إلى أخرى، خاصة خلال فترة السبعينات (أمرية 16 أفريل 1976)، المدرسة الأساسية خلال مرحلة الثمانيات، والإصلاح التربوي الآخير(الذي يسمى بإسم السيد بن زاغو رئيس لجنة الإصلاح التربوي) .

4- كان التعليم عامة والتعليم الثانوي خاصة ولايزال أداة هامة للتنمية والتكوين والإستثمار في الموارد البشرية وبالتالي تطوير المجتمع، ومواجهة التحديات الداخلية والخارجية .

5- إختلفت نظرة المثقفين الجزائري للإصلاح التربوي، وهذه ليست بالفكرة الجديدة، وإنما صاحب هذا الجدال المدرسة الجزائرية في جميع محطاتها الإصلاحية، وكثر النقاش وزدادت حدته خاصة بعد تطبيق الإصلاح التربوي الآخير .

6- كان التعليم مركزيا ولايزال إلى حد الساعة، والدولة هي الممول الأول للتعليم في بلادنا، ومشاركة المجتمع المدني في دفع نفقات التعليم تكاد تكون معدومة، لذلك فإن الدولة هي المسؤول الأول عن وضع السياسات التربوية .

7- الإصلاح التربوي الآخير يحمل بين طياته مكتسبات ومكامن قوة يجب تثمينها، ونقاط ضعف يجب تلافيه ، وتصحيح مسارها حتى يستفيد أكبر قدر ممكن من أبناءنا من هذه الإمكانيات خاصة وأن الدولة قد صرفت أموال طائلة من أجل النهوض بهذا القطاع الحساس .

8- واقع النظام التربوي التعليمي في بلدنا يؤكد أن الكثير من التلاميذ وخاصة الذين ينهون إرتباطهم بالمدارس في نهاية المرحلة المتوسطة والثانوية، لا يستفيدون من خبراتهم التربوية عندما يفكرون في الدخول إلى سوق العمل، حيث أن البرامج التربوية في بلدنا لا تأخذ في الإعتبار أهمية الإعداد المبكر لسوق العمل، وإمداد التلاميذ بما يحتاج إليه سوق العمل من خبرات ومهارات، وهذه حقيقة ثابتة حيث أن الكثير من التلاميذ، الذين لا تؤهلهم معدلاتهم للحصول على مقعد في الدراسات الجامعية، يمثلون عبء كبير على كاهل المجتمع وزيادة معدلات البطالة.

9- إن الإصلاح التربوي الآخير الذي شرعت الجزائر في تنفيذه مع مطلع الألفية الثالثة والذي خصصت له إمكانيات مادية وبشرية كبيرة، وضعت أمامها أهداف وغايات على أمل تحقيق تفعيل حقيقي وجاد للمنظومة التربوية التي تحتاج من حين وآخر إلى محطات من للمراجعة والتقييم للنتائج المحصل عليها لأن الأمر ليس بالهين فهو يرتبط بمصير أمة تستحق مكانا بين الأمم ولا يأتي إلا بالعمل الجاد لتحقيق الأهداف المنشودة.

Summary :
The issue of educational reform in the educational systems is one of the hot issues in the political and social life of the contemporary world. The concept of educational reform is one of the central concepts in the human and social sciences. It is one of the most common concepts in modern educational literature.
Hence the growing interest in reform, development, and educational and educational innovation, which have been made by developing countries as their most important priorities for achieving the desired social change and comprehensive development.
Since Algeria has been one of these countries, since independence it has taken upon itself the need to reform its educational system. The Algerian trapezoid system has defined various stages that characterized each stage with the characteristics and conditions of the historical period in which it was established. Today we are facing a new educational system, These reforms have come as a developmental necessity imposed by social, cultural and technological changes, especially since the traditional system is no longer capable of keeping pace with global changes and the requirements of modern society. In secondary education and intermediate education, and secondary education began to be implemented from the academic year 2004/2005. This reform included curricula, educational programs and methods of assessment, teaching methods, renewal of textbooks, and the formation of teachers and teachers ... This reform has faced many criticisms by all actors in civil society or at the level of those involved in the field of education. It was therefore necessary to evaluate this reform by limiting and reinforcing the strengths and highlighting the weaknesses and then trying to avoid them. Educational actors in my work As they are one of the main poles in the process of educational reform. In addition, the progress and growth of Algerian society depends to a great extent on the good investment of all its potentials and potentials and wealth, especially human capital or human capital, which this study has attempted to highlight.
The main question: How can the educational reforms in secondary education be evaluated from the point of view of the educational elite?
Based on this idea, the following questions were raised:
1. What are the successes after the implementation of educational reforms in secondary education?
2- What are the weaknesses after the implementation of educational reforms in secondary education?
3- If there is a defect in the educational reform, what are the appropriate alternatives to correct them from the point of view of the educational elite?
The study included two or two aspects: theoretical and field:
Procedural concepts of the study:
The concept of educational evaluation, the concept of educational reform, definition of the term of educational actors, secondary education:
The theoretical approach in this study:
Because the educational system is a sub-pattern among other social patterns, it affects and is influenced by the process of change, development, renewal and balance. Through the effective role played by the educational system in the life of society, My point of view, because it examines the educational system and analyzes the educational reforms, is an integral analysis, an important factor in the development process, in addition to the entrance of human capital, which is one of the modern perspectives that tried to study the relationship of education to development. This is done only through education, training, and composition in the best scientific way through radical reform of the education system.
Field side:
First: Fields of study:
1- Spatial field: The field study was conducted in the state of Ouargla and included a number of educational institutions and in particular some of the seven state high schools (7 secondary).
2 _: Time domain:
The field study was carried out in two phases:
A - Exploratory Study: I tried to carry out an exploratory study whose purpose was to:

- Collecting observations on the subject and interviewing some officials in this sector with this mandate.

B - Basic Study: The basic study began from: 23/04/2015 and continued until 30/05/2011 through which the distribution of forms to the teachers and the dialogue of some of them, especially those who contributed to the committees of educational reform.

3 - The human field: The human field of study in some secondary education teachers in various disciplines and seniority as a prerequisite for the subject, because the reforms of education in secondary education has begun to apply from the academic year: 2004/2005.

The human field of study included the category of educational personnel and representatives of some of the employees, administrators and educators who were involved in the committees of evaluating educational reforms. They represent (06 vocabulary) educational activists, namely: the director of education as head of the educational reform committee, Mr. Head of Training and Inspection Department, Mr. Director of Guidance and School Guidance, two years Inspector General, and a Senior Director

Second: Methodology:

In this study, the descriptive approach is based on studying the phenomenon as it exists in reality, describing it accurately and expressing it quantitatively or qualitatively, or both, as well as analyzing, interpreting and evaluating the hope of reaching meaningful generalizations.

Third: Study Sample: The sample was used in this study, and deliberately selected a group of old professors with professional experience and seniority that exceeded (10 years actually in this sector).

Fourth: Data collection tools:

Note: A simple observation was used during the exploratory study that preceded the final field study

فهـــــــرسة المواضـــــــــيع

الشكر والعرفان

ملخص الدراسة

فهـــــــرسة المواضـــــــــيع

فهرسة الجداول والأشكال

القسم النظري

الفصل الأول:الإطار المنهجي للدراسة

المقدمة .....أ_هـ

أولا: الإشكالية 2

ثانيا: تساؤلات الدراسة 7

ثالثا : أهمية الموضوع 8

رابعا: أسباب إختيار الموضوع.....9

خامسا: أهداف الدراسة.....10

سادسا: تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.....11

سابعا: أهم المداخل النظرية التي تناولت الموضوع.....15

1- الاتجاه البنائي الوظيفي.....15

2- إتجاه الصراع (المنظور الماركسي).....16

3- مدخل التفاعلية الرمزية 18

4- مدخل نظرية رأس المال البشري.....21

5- المدخل البراغماتي التقدمي (جون ديوي) 23

6- الاتجاه الراديكالي (بيار بورديو).....25

7- تصنيف الإصلاح التربوي حسب الاتجاه التقييمي والإتجاه المحافظ 28

أ- الاتجاه التبعية (نظريات التحديث).....28

ب- الاتجاه الأصولي أو المحافظ أو القومي أو الاستقلالي.....30

ثامنا: المقاربة النظرية المتبعة في هذه الدراسة.....31

1- المدخل البنائي الوظيفي 31

2- نظرية رأس المال البشري.....45

ثاسعا: الدراسات السابقة.....55
1- الدراسات الأجنبية 57
2- الدراسات العربية.....59
3- الدراسات الجزائرية.....62
الفصل الثاني: الإصلاح التربوي والتعليمي
تمهيد.....69
أولا: مفهوم الإصلاح التربوي.....69
ثانيا: أهمية الإصلاح.....73
ثالثا: خصائص أو سمات الإصلاح التربوي.....74
رابعا: شروط الإصلاح التربوي.....75
خامسا: مراحل الإصلاح التربوي.....76
سادسا: اتجاهات الإصلاح التربوي.....77
سابعا: مشكلات الإصلاح التربوي.....82
ثامنا: آليات الإصلاح التربوي.....85
تاسعا: نماذج الإصلاح التربوي في بعض بلدان العالم.....94
1- تجربة الولايات المتحدة الأمريكية 94
2- تجربة بريطانيا.....97
3- تجربة اليابان.....100
4- التجربة الماليزية.....101
عاشرا: نماذج الإصلاح التربوي في بعض الدول العربية.....103
1- الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية.....103
2- الإصلاح التربوي في الأردن.....105
3- الإصلاح التربوي في مصر.....107
4- الإصلاح التربوي في ليبيا.....110
5- الإصلاح التربوي في تونس.....112
إحدى عشر:الإصلاحات التربوية على مستوى المنظمات.....115
1- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونيسكو.....115

2- المؤتمرات الدولية لليونسكو.....117
3-جامعة الدول العربية.....121
4-المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم (الالكسو Alcsco).....125
5- مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب.....127
6- مشروع الخطة المستقبلية الثانية (2005-2012 م).....132
7- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسيسكو ISESCO).....133
8- مكتب التربية لدول الخليج العربي (ABEGS).....134
9- منتدى الفكر العربي.....135
10- أهم تجارب الإصلاح التربوي في الجزائر 137
1- التعليم ومؤسساته ما قبل الاستعمار الفرنسي.....137
2 - السياسة التربوية في العهد العثماني.....140
3- التربية والتعليم في عهد الاستعمار الفرنسي.....143
4_الواقع التربوي في الجزائر عند الاستقلال.....150
أ- تنظيم التعليم في الجزائر غداة الاستقلال (1962-1969).....151
ب - إصـلاح التعليـم (1970-1980).....154
ج- المرحلة التكميلية (1978-1979) 157
د - الإصلاح التربوي (1980-1990).....158
5- إصلاح المدرسة الجزائرية (من 1990 إلى 2000).....171
6 -الإجراءات العملية للإصلاحات التربوية التي تم تطبيقها إنطلاقا من
الموسم الدراسي :2004/2003.....192
خلاصة الفصل.....211
الفصل الثالث: التقويم التربوي
تمهيد 213
أولا: مفهوم التقويم: (Evaluation).....213
ثانيا :التقويم وبعض المصطلحات المتداخلة معه.....218
ثالثا: لمحة تاريخية عن تطور التقويم.....221
رابعا: أهداف التقويم.....223

خامسا : أهمية التقويم داخل العملية التعليمية: 225
سادسا: خصائص التقويم التربوي.....228
سابعا: أسس التقويم الفعال.....232
ثامنا: المبادئ التي يقوم عليها التقويم.....233
تاسعا : وظائف التقويم التربوي.....235
عاشرا : معايير التقويم التربوي 238
إحدى عشر : مضمون التقويم 240
إثنى عشر: أنواع التقويم.....241
ثالثة عشر: التقويم الداخلي والتقويم الخارجي 255
أربعة عشر :القائمون بالتقويم.....257
خمسة عشر: مجالات التقويم التربوي.....261
ستة عشر : أخلاقيات التقويم :.....277
خلاصة الفصل.....279
الفصل الرابع : تطور التعليم الثانوي
تمهيد.....281
أولا: مفهوم التعليم 282
ثانيا: مفهوم التعليم الثانوي.....282
ثالثا: التطور التاريخي للتعليم الثانوي: رابعا: أهمية التعليم الثانوي.....286
رابعا: أهمية التعليم الثانوي.....290
خامسا: أهداف التعليم الثانوي.....292
سادسا: علاقة التعليم بالمجتمع.....297
1 – علاقة التربية بالمجتمع.....297
2– وظائف التربية 300
3– علاقة المدرسة بالمجتمع 303
4– وظائف المدرسة.....304
5– المدرسة والمجتمع المحلي.....308
6– التربية بوابة التنمية البشرية والمستدامة.....314

7- التنمية البشرية والاستثمار في التعليم.....317
8- الاستثمار في التعليم الثانوي وأهميته.....318
9- أهم الطرق وأساليب تفعيل الاستثمار في التعليم الثانوي.....321
10- مردود الاستثمار في التعليم الثانوي على المجتمع 327
11- ضرورة التوازن في توسيع التعليم الثانوي.....329
سابعا: علاقة التعليم الثانوي بالتنمية.....330
1- التعليم الثانوي في الجزائر وإستراتيجية التنمية.....346
2- التعليم الثانوي وعلاقته بسوق العمل.....351
ثامنا : النظم التربوية في الوطن العربي.....353
- السياسات التربوية في الوطن العربي.....354
تاسعا: واقع التربية والتعليم في الوطن العربي 354
- الإشكاليات التي تعاني منها التربية العربية 359
عاشرا: أهم تحديات التربية في الوطن العربي.....362
إحدى عشر: تطور التعليم التقني والمهني في البلدان العربية.....370
إثنا عشر: واقع التعليم التكنولوجي بالجزائر.....375
ثلاثة عشر تطور التعليم الثانوي في الجزائر.....383
- مراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر.....389
- إعادة تنصيب سنوات الإصلاح 398
- التقويم التربوي في ظل الإصلاح الجديد.....402
- التوجيه المدرسي 404
- نقائص وإشكاليات التعليم الثانوي.....406
- خلاصة الفصل 408

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.....411
أولا : مجالات الدراسة.....412
1- المجال المكاني 412
2- المجال الزماني 412

أ – الدراسة الاستطلاعية.....412
ب – الدراسة التطبيقية 414
3 – المجال البشري 414
ثانيا : المنهج المتبع في الدراسة 415
ثالثا: عينة الدراسة.....416
رابعا: أدوات جمع البيانات.....419
1- الملاحظـــة.....420
2- السجلات والوثائـــق.....422
3- المقـــابلة.....423
4- الاستمـــــارة.....425
الفصل السادس: عرض وتحليل البيانات
تمهيد.....430
أولا – المحور الأول عرض وتحليل البيانات الشخصية.....431
1. استخلاص نتائج المحور الأول الخاص بخصائص العينة.....436
ثانيا : المحور الثاني الخاص بأوجه النجاح بعد تطبيق الإصلاحات التربوية
في مرحلة التعليم الثانوي.....437
1- عرض وتحليل النتائج المستخلصة من المحور الثاني.....454
ثالثا: المحور الثالث: مواطن الضعف بعد تطبيق الإصلاحات التربوية.....459
1- عرض وتحليل النتائج المستخلصة من المحور الثالث.....487
رابعا: المحور الرابع أهم الاقتراحات التي تساهم في معالجة النقائص.....493
1- النتائج المستخلصة من المستخلصة من المحور الرابع.....524
خامسا :عرض وتحليل المقابلات.....531
سادسا: استخلاص نتائج المقابلات.....551
– التوصيات والاقتراحات.....557
خاتمة 561

فهرسة الجداول والأشكال

1-فهرسة الجداول

أ- القسم النظري

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يمثل علاقة الدراسة الحالية بالدراسات الأجنبية المشابهة	65
02	يبين علاقة الدراسة الحالية بالدراسات العربية	69-70
03	يبين علاقة الدراسة الحالية بالدراسات الجزائرية	75-76
04	يقارن بين ميزانية قطاع التربية في السنوات الثلاث (1967-1969)	181
05	يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في السنوات الأربع للمخطط الرباعي (1970-1973)	183
06	يقارن بين ميزانية قطاع التربية في السنوات الخمس للمخطط الرباعي الثاني 1974-1977	184
07	يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في المرحلة التكميلية بين سنتي (1978-1979)	186
08	يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في السنوات الخمس الأولى (1980-1984)	192
09	يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في السنوات الخمس للمخطط الخماسي الثاني (1985-1989)	193
10	يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية التربية في سنتي (1990-2002)	203
11	تصنيف أنواع التقويم حسب الباحث لجندر	282
12	تصنيف أنواع التقويم حسب الباحث دي كتل	284
13	تصنيف أنواع التقويم حسب الباحث حاجي.	285
14	يبين أوجه المقارنة بين التقويم التكويني والتقويم الختامي	294-295
15	يمثل توزيع البطالة حسب مستوى التعليم في عدد من الدول العربية خلال السنوات: 1989 - 1991	402
16	يوضح التطور الكمي لعدد تلاميذ التعليم الثانوي	452
17	يوضح مواقيت ومعاملات السنة الثانية ثانوي .	458-459
18	توزيع أفراد العينة	483

ب القسم الميداني

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	495
02	يوضح الحالة العائلية لأفراد العينة	496
03	يبين توزيع أفراد العينة حسب السن.	497
04	يبين نوع الشهادة المتحصل عليها من طرف أفراد العينة	499
05	يوضح نوع المادة المدرسة من طرف المبحوثين.	500
06	يبين إمكانية وجود تحسن في مستوى تحصيل التلاميذ.	503
07	يظهر إمكانية وجود تفاعل التلاميذ مع المواد الدراسية بعد تطبيق المناهج الجديدة.	504
08	يبين وجود تعديل في مهام الأستاذ.	505
09	يظهر إمكانية تحكم الأستاذ في الطرائق البيداغوجية الحديثة	506
10	يوضح وجود وتحسن في أداء مهام الأستاذ بعد تطبيق الإصلاحات التربوية.	507
11	يبين مدى مساهمة نموذج المقاربة بالكفاءات في تحسن العملية التربوية.	508
12	يبين إحداث المناهج الجديدة آليات جديدة لعملية التقويم الهادف (تشخيصي، تكويني، تحصيلي).	510
13	يوضح مدى مراعاة الأهداف المعلن عنها في الإصلاحات التربوية ، (أهداف مرحلة التعليم الثانوي).	511
14	يبين دواعي اعتماد الإصلاح التربوي على الترميز العالمي لتطوير المناهج التربوية	513
15	يبين ارتفاع نسب النجاح في شهادة البكالوريا يعود إلى نجاعة الإصلاح التربوي.	515
16	يوضح زيادة مدخلات التعليم (مؤسسات تربوية، مدرسين، متمدرسين) بعد تطبيق الإصلاحات التربوية.	516
17	يبين انخفاض نسب الرسوب والتسرب المدرسي بعد تطبيق الإصلاحات التربوية.	517
18	يبين مدى مراعاة الإصلاحات التربوية للقيم الموجودة في المجتمع الجزائري.	518
19	يوضح مدى رضا أفراد العينة على الإصلاحات التربوية ومبرراته.	519
20	يبين الاختلاف بين طريقة التدريس بالأهداف عن نموذج التدريس بالمقاربة بالكفاءات.	526
21	بين أي الطرق هي الأنجح، التدريس بالأهداف أو التدريس بالمقاربة	527

	بالكفاءات حسب رأي الأساتذة.	
22	يبين مدى كفاية التكوين في كيفية التعامل مع نظام التدريس المقاربة بالكفاءات.	529
23	يبن إمكانية تقديم اقتراحات لتجاوز صعوبات التحكم في طرق التقويم من طرف الأستاذ بعد تطبيق نموذج المقاربة بالكفاءات.	531
24	يبين إذا كانت برامج التكوين خلال هذا الإصلاح في مستوى تطلعات الأساتذة.	533
25	يوضح مدى ملائمة المناهج الجديدة لقدرات وميول التلاميذ	534
26	يبن مدى مساهمة البرامج الجديدة التي تم تخفيفها في تسهيل الدروس وتفاعل التلميذ معها.	536
27	يظهر ملاحظات الأساتذة حول عدم قدرة للتلاميذ على ربط معارفهم النظرية بالحياة العملية.	538
28	ملاحظات الأساتذة حول عدم تكيف المتخرجين من التعليم الثانوي في مراكز التكوين المهني والتمهين والجامعة	540
29	يوضح مساهمة الوسائل التربوية المتوفرة في الثانوية في إنجاح إصلاح التعليم الثانوي.	542
30	يبن مساهمة إصلاح مناهج التعليم الثانوي في بناء شخصية التلميذ وإعداده ليكون فردا صالحا في المجتمع الجزائري.	544
31	يبين إمكانية التواصل بين الأسرة والثانوية.	546
32	يبين اقتراحات الأساتذة للتواصل مع الأسرة.	549
33	يبين الإجراءات التي لم تتخذ في إطار إصلاح التربية والتعليم وانعكست سلبا على وضعية التعليم والأستاذ معا.	553
34	يبين الاهتمام بتحسين الوضعية المادية للأستاذ من شأنه أن يساهم في رضاءه ويحسن المردود التربوي.	563
35	يبن اقتراحات الأساتذة حول إعادة الاعتبار لمكانة التعليم والأستاذ في الوسط الاجتماعي.	566
36	يبين أن الاهتمام ببرامج تكوين وتدريب الأساتذة قبل وأثناء الخدمة من شأنه أن يساهم في تفعيل الإصلاح التربوي.	568
37	يبين رأي المبحوثين أن كانت المشاركة الفعلية للتلاميذ في سير العملية التعليمية من شأنها إن تقرب العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وتفعيل الإصلاح التربوي.	572

38	يبين مراعاة المناهج والبرامج الجديدة للقيم الدينية والثقافية والاجتماعية للمجتمع الجزائري يمكن أن تؤدي إلى نجاح الإصلاح التربوي.	574
39	يبين رأي الأساتذة في تحسين نوعية الشهادة (البكالوريا) يمكن أن تمنح التلميذ القاعدة والثروة العلمية التي تمكنه من مواصلة دراساته الجامعية بدون صعوبات وتدل على نجاح الإصلاحات.	576
40	يبين إمكانية اعتبار أن التعاون بين المحيط الاجتماعي والمحيط المدرسي من شأنه أن يفعل الإصلاح التربوي.	579
41	يوضح مدى وجود ارتباط وتكامل بين مختلف المراحل التعليمية الذي من شأنه أن يفعل الإصلاح التربوي.	581
42	يظهر مدى وجود ارتباط بين المواد المدرسة في الثانوية والمقاييس المدرسة في الجامعة حققت أهداف الإصلاح التربوي.	582
43	يبين آراء الأساتذة حول إمكانية اقتراح مناهج وبرامج تمكن من تسهيل العلاقة بين المحيط الاجتماعي والاقتصادي بعد الإصلاح التربوي الأخير.	583
44	يبين رأي المبحوثين إذا كان التكوين في التعليم الثانوي بعد الإصلاح الجديد قد مكن فعلا التلميذ من الاندماج في سوق العمل.	585
45	يبين قدرة مساهمة مناهج التعليم الثانوي على إبراز القدرات الإبداعية لدى التلاميذ إنهاء هذه المرحلة بعد الإصلاح التربوي.	586
46	يظهر تقييم الأستاذ للمدرسة الجزائرية (الثانوية) بعد الإصلاح التربوي الأخير.	587
47	يبين واقع الإصلاحات التربوية بمرحلة التعليم الثانوي حسب رأي الأساتذة.	590
48	يبين رأي الأساتذة أووجهة نظرهم حول الإصلاحات التربوية	594

2- فهرسة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	يوضح طبيعة العلاقة بين التقييم والقياس والتقويم.	259
02	موقع التقويم في المنظومة التعليمية	265
03	مراحل التقويم التكويني حسب الباحث حاجي	292
04	وظيفة التقويم النهائي.	296
05	يوضح العلاقة الوثيقة بين مراحل الدرس وسير العملية التقويمية.	297

مقدمة

مقدمة :

يعتبر التعليم عاملا أساسيا في تحضر الأمم وبلوغ غاياتها وأهدافها، والسير بها قدما نحو التقدم والازدهار، ويلعب دورا مهما في إعداد المورد البشري وبناءه وتحضيره لمجابهة مختلف التحديات الثقافية والحضارية، وتدعيم سوق العمل بالإطارات المؤهلة والمتخصصة في شتى المجالات، كون التربية والتعليم أساس كل تنمية سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية.

ومن هذا المنطلق راحت الدول المتقدمة والنامية على حد السواء تهتم بهذا القطاع الحساس وتستثمر في هذا الميدان وتعمل على تنمية طاقاتها البشرية بشتى الطرق والوسائل، وفي هذا الإطار يؤكد العديد من الباحثين في علم اجتماع التنمية على اعتبار التعليم استثمار طويل المدى يتحكم في إقتصاديات الدول وفي مشاريعها التنموية، إذا ما تم إستغلاله أحسن استغلال، ويؤكد الأستاذ فارق البوهي على أهمية الإستثمار في ميدان التربية والتعليم وعلاقته بالتطور الإقتصادي حيث يقول في كتابه "التخطيط التربوي إن الأقوياء في عالم الغد والقرن الحادي والعشرين ليسواهم من يملكون قوى التدمير، ولكن هم من يملكون قوة إقتصادية وتكنولوجية للإنتاج والبناء، وأمامنا أمثلة : اليابان والنمو الآسيوية، فهم لا يملكون أسلحة نووية أو أي قوى تدميرية، ولكن يملكون اقتصادا قويا وإبداعا تكنولوجيا مكنهم من أن يصبحوا اليوم في عداد أقوياء العالم وينالون احتراما وحسابا دوليا لا يستهان به[1]. "

ولقد ساعد هذه الدول في الوصول إلى هذا الإقتصاد المتين والإستثمار الفعال في ميدان التربية والتعليم، إتباعها لبرنامج إصلاحات تربوية إنتعش منها هذا القطاع، نظرا لما تكتسيه الإصلاحات التربوية من أهمية كونها وسيلة من وسائل التحول الاجتماعي وتحقيق الازدهار والرقي الثقافي والتنمية والنمو الاقتصادي، والاجتماعي للمجتمع .

وتلعب الإصلاحات التربوية دورا رئيسيا في حياة الأمم والشعوب لأنها تشكل محورا رئيسيا في النشاط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي لأي بلد، وخاصة في هذا العصر الذي تحددت ملامحه من خلال سرعة وتيرة التغير وتفجر المعرفة الإنسانية بشكل ملفت للنظر في مجالات متعددة مثل تقنية المعلومات والتقنيات الحيوية وعلوم الفضاء، وأصبح العالم اليوم كقرية صغيرة تلاشت فيه الحدود والمسافات، حيث تحولت فيه الدول والمجتمعات من مجتمعات

1 _ فاروق شوقي البوهي : **النخطيط التربوي** ,دار قباء للطباعة ولنشر والتوزيع، القاهرة، مصر ، 2001، ص 213

وطنية ومحلية إلى مجتمع دولي أي قرية عالمية قامت بتأثير من ظاهرة العولمة المرتبطة بالتقدم العلمي والتقني .

لقد حتم هذا الواقع على الدول السائرة في طريق النمو أن تراجع منجزاتها وتطور نظامها التربوي وفقا لمتطلبات وتحديات التطور التكنولوجي والعلمي الذي فرضته ظاهرة العولمة على هذه البلدان، وبما أن الجزائر تعتبر إحدى هذه الدول فقد كان لزاما عليها أن تخوض غمار هذا السباق وأن تواجه هذه التحديات، أو بالأحرى أن تتكيف أوتساير هذه التحديات عن طريق إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، وقد عرفت المدرسة الجزائرية منذ الإستقلال وحتى يومنا هذا إصلاحات عديدة بهدف تطوير نظامها التربوي حتى يواكب العصر، وكان أهم إصلاح تربوي تمثل في أمرية 16 أفريل 1976م، وتطبيق نظام التعليم الأساسي في سنة 1980م، ونظرا للتحولات العديدة التي عرفها المجتمع الجزائري في نهاية الثمانيات بعد أحداث 1988م، والتعددية الحزبية، وإنتهاج نظام إقتصاد السوق، كل هذه التغييرات السياسية والإقتصادية وغيرها التي مست وأثرت بشكل أو بآخر على النظام التربوي بالجزائر، كان لزاما على المسؤولين والقائمين على قطاع التربية إعادة النظر في برامج ومناهج التربية والتعليم وفي جميع المراحل التعليمية، بداية من المرحلة الابتدائية وإنتهاء عند المرحلة الثانوية، بما فيها التعليم الجامعي ومسار التكوين والتعليم المهنيين ونظرا للحاجة الملحة لهذا الإصلاح قام السيد رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بتاريخ : 13 ماي 2000م بتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية .

وكان الهدف من إنشائها هو تشخيص أسباب الضعف، وحصر جوانب النقص الذي تعاني منه المنظومة التربوية الوطنية، ثم إقتراح الحلول المناسبة لهذا التأخر، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي .

وبعد حوالي تسعة أشهر من الأعمال والإجتماعات، خرجت اللجنة بتقرير مفصل سلمته إلى السيد رئيس الجمهورية يوم 27 جويلية 2000م، وتضمن التقرير أربعة عشر إقتراح لإصلاح المنظومة التربوية، في مجملها إعداد ترتيب قانوني جديد يحكم منظومة التربية والتكوين، ويمس الإصلاح التربوي تغيير البرامج والمناهج الدراسة، الطرائق التربوية، الوسائل التعليمية، الكتب المدرسية التي لم يتم تغيرها منذ 25 سنة، تكوين الأساتذة والمعلمين، والإدارة والتشريع المدرسي، أي أن الإصلاح التربوي شامل لكل مكونات النظام التربوي تقريبا، وقد شرع

في تطبيق هذا الإصلاح بداية من الموسم الدراسي: 2003/2002، تم من خلالها تنصيب السنة أولى إبتدائي والسنة أولى متوسط، أما التعليم الثانوي فقد إنطلقت العملية مع مطلع الموسم الدراسي : 2005/2004 بتنصيب السنة أولى ثانوي .

ومن المنطق أن يصادف كل تجربة وفي شتى المجالات أو الأنظمة مجموعة من العقبات أو المشاكل التي تقف أمام السير الحسن لهذا الإصلاح، وتحقيق أهدافه المسطرة، ويمكن أن يرجع السبب إلى سوء التخطيط، وعدم الإلمام بجميع المشكلات السابقة قبل الشروع في تطبيق هذا الإصلاح، وعدم ربطه بالواقع الاجتماعي، الثقافي والاقتصادي .

ونظرا لكون التقويم يحتل حجر الزاوية في ميدان التربية والتعليم من أجل عملية التطوير والإصلاح، وبعد مرور عشرية من تطبيق الإصلاحات في مرحلة التعليم الثانوي والذي هو أساس هذه الدراسة، كان من المفروض علينا أن نقف برهة لتقويم هذه الإصلاحات وتثمين المكتسبات التي تحققت بعد هذا المجهود الجبار الذي قامت به الدولة الجزائرية منذ الإستقلال إلى يومنا هذا، دون إهمال الوقوف عند المعيقات التي كانت سببا في بروز العديد من المشاكل ونقاط الضعف بعد تطبيق الإصلاح التربوي، وآخيرا وليس آخرا، محاولة تقديم ولوجزء قليل من الإقتراحات التي سوف تساهم في تفادي هذه السلبيات وتطوير المنظومة التربوية بصفة عامة والنظام التربوي الجزائري بصفة خاصة. وهذا ماحاولت التطرق إليه من خلال إشكالية هذه الدراسة والتي تركز على :

تقويم مردود الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعليين التربويين .

ولقد إشتملت الدراسة على جانبيين أو شقيين : جانب نظري وجانب ميداني

– الجانب النظري ويشمل أربعة فصول نظرية هي :

الفصل الأول : الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة : وقد احتوى على :

الإشكالية، أهمية الموضوع، أسباب إختيار الموضوع، أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة، أهم المداخل النظرية التي تناولت الموضوع، المقاربة النظرية المتبعة في هذه الدراسة، وأخيرا الدراسات المشابهة لهذه الدراسة .

الفصل الثاني: الإصلاح التربوي والتعليمي، وقد إشتمل على :

مفهوم الإصلاح التربوي، أهمية الإصلاح التربوي، شروط الإصلاح التربوي، مراحل الإصلاح التربوي، إتجاهات الإصلاح التربوي، مشكلات الإصلاح التربوي، آليات الإصلاح التربوي، بعض نماذج الإصلاح التربوي في بعض بلدان العالم وبعض الدول العربية، الإصلاحات التربوية على مستوى المنظمات، أهم تجارب الإصلاح التربوي في الجزائر، التعليم ومؤسساته ماقبل الإستعمار الفرنسي، السياسة التربوية في العهد العثماني، التربية والتعليم في عهد الإستعمار الفرنسي، الواقع التربوي في الجزائر عند الاستقلال، تنظيم التعليم في الجزائر غداة الاستقلال(1962_1969)، إصلاح التعليم (1970_1980)، المرحلة التكميلية (1978_1979)، الإصلاح التربوي، المدرسة الأساسية (1980_1990)، إصلاح المدرسة الجزائرية (1990_2000)، المجلس الأعلى للتربية، اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي، الإجراءات العملية للإصلاحات التربوية التي تم تطبيقها إنطلاقا من الموسم الدراسي:2003/2004.

الفصل الثالث : التقويم التربوي، وقد إشتمل على :

مفهوم التقويم، التقويم وبعض المصطلحات المتداخلة معه، لمحة تاريخية عن تطور التقويم، أهداف التقويم، أهمية التقويم داخل العملية التعليمية، خصائص التقويم التربوي أسس التقويم الفعال ، المبادئ التي يقوم عليها التقويم، وظائف التقويم التربوي ، معايير التقويم التربوي، مضمون التقويم التربوي، أنواع التقويم التربوي، التقويم الداخلي والتقويم الخارجي، القائمون بالتقويم، ، مجالات التقويم التربوي أخلاقيات التقويم.

الفصل الرابع: تطور التعليم الثانوي، ويحتوي على :

مفهوم التعليم، مفهوم التعليم الثانوي، التطور التاريخي للتعليم الثانوي، أهمية التعليم الثانوي، أهداف التعليم الثانوي، علاقة التعليم بالمجتمع، علاقة المدرسة بالمجتمع، علاقة التعليم الثانوي بالتنمية، النظم التربوية في الوطن العربي، واقع التربية والتعليم في الوطن العربي، أهم التحديات التربية في الوطن العربي، تطور التعليم المهني والتقني في البلدان العربية، واقع التعليم التكنولوجي بالجزائر، تطور التعليم الثانوي بالجزائر.

– الجانب الميداني : ويشمل فصلين هما:

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وتحتوي على :

مجالات الدراسة: المجال المكاني، المجال الزماني وشمل الدراسة الإستطلاعية والدراسة التطبيقية، المجال البشري، منهج الدراسة، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات(الملاحظة، السجلات والوثائق، المقابلة، إستمارة البحث).

الفصل السادس: عرض وتحليل البيانات، وشتمل على :

عرض وتحليل البيانات الشخصية، وإستخلاص نتائج المحور الأول الخاص بخصائص العينة، المحور الثاني الخاص بأوجه النجاح بعد تطبيق الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي، إستخلاص نتائج التسأول الأول، المحور الثالث الخاص بمواطن الضعف بعد تطبيق الإصلاحات التربوية أو العوامل التي تدل على وجود خلل في تطبيق الإصلاحات التربوية، إستخلاص نتائج التسأول الثاني، المحور الرابع الخاص بأهم الإقتراحات التي يمكن أن تساهم في معالجة النقائص، أو أهم البدائل المقترحة لمعالجة الخلل، إستخلاص نتائج التسأول الثالث، ثم عرض وتحليل المقايلات، وأخيرا التوصيات والإقتراحات والخاتمة .

الفصل الأول:
الإطار المنهجي للدراسة

أولا : الإشكالية :

أعطى المجتمع الجزائري قيمة إيجابية للتربية، وإعتبارها عامل تطور، وتحرر، ورقي، ولقد ارتكز الجهد التنموي دائما على العمل التربوي والتكويني، حيث تبوأت التربية مكانة بارزة في سلم الاهتمامات الكبرى للجزائر المستقلة، ولقد أظهرت دراسة النصوص التي رسمت معالم المصير الوطني الأهمية القصوى التي أوليت لتكوين الإنسان وتطوير المجتمع.

ومن أهم النتائج التي تحققت في هذا المجال نذكر مايلي :

– لقد شكل التعليم أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة مباشرة بعد حصولها على استقلالها في 5 جويلية 1962.

– وكرس الدستور الجزائري الصادر سنة 1963 والمواثيق والنصوص الأساسية المرجعية التي تستمد منها السياسة التعليمية، التعليم كعنصر أساسي لأي تغيير اقتصادي واجتماعي.

– وتشكل الأمرية رقم 76/ 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 أول نص تشريعي على هذا المستوى بوضعه المعالم والأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري وشكل الإطار التشريعي لسياسة التربية التي ترتكز على:

1– تأصيل الروح الوطنية والهوية الثقافية لدى الشعب الجزائري ونشر قيمه الروحية وتقاليده الحضارية واختياراته الأساسية.

2– تثقيف الأمة، والقضاء على الأمية وفتح باب التكوين أمام جميع المواطنين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الاجتماعية.

3– ضمان الحق في التعليم ومجانيته وإلزاميته.

4– تعميم التعليم وتعريبه، وجزأرة محتويات البرامج والوسائل والعاملين.

5– توسيع طاقات الاستيعاب بصورة متواصلة، وبروز التوجه العلمي والتقني والتكنولوجي.

وقد تأثر النظام التربوي في كل مراحل تطوره، إيجابيا وسلبيا بتحولات المجتمع الأيديولوجية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية وبالاختيارات الأساسية، التي أسهمت كلها في تحديد معالم تاريخنا المعاصر.

وبما أن التعليم هو الركيزة الأولى والأساسية الذي تقوم عليه التربية، وأساس التنمية والتطور، فقد أولت الدولة الجزائرية إهتمام خاص بهذا القطاع الحساس، بصفة عامة والتعليم الثانوي بصفة خاصة، حيث يعتبر أي التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية،

فهو فضل عن قيامه باستقبال وإعداد الطلاب لمواصلة تعليمهم الجامعي والعالي، فإنه يتحمل أيضا عبء إعداد العناصر البشرية من ذوي المهارات الفنية والتقنية المتوسطة اللازمة لتنفيذ خطط التحول الاجتماعي والاقتصادي وإشباع حاجات ومتطلبات التنمية.

عرف التعليم الثانوي بالجزائر، مثله مثل بقية المراحل التعليمية سلسلة من الإصلاحات منذ الإستقلال إلى يومنا هذا، وكان الهدف من هذه التجديدات والإصلاحات تطوير آفاقه المستقبلية مع ما يتماشى وغايات وأهداف المجتمع، وارتبط كل إصلاح كما أشرت سابقا بالتغيرات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، ومع إقتراب الألفية الثالثة وماصاحبها من توسع وزيادة لتحديات العولمة وتطور تكنولوجيات الإعلام والإتصال، إظافة إلى مأحدثته التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدها العالم، التي أثرت تأثيرا كبيرا على الأنظمة التربوية، فراحت تغير مناهجها، وطرائق أدائها وفق ما توصلت إليه آخر البحوث التربوية، وانطلاقا من حتمية التجديد لتحسين العمل التربوي وجعله أكثر فاعلية، وحرصا على مواكبة المتغيرات التي شهدها العالم جاءت مرحلة الإصلاح الشامل للنظام التربوي الجزائري، فجددت الكتب والمحتويات التعليمة وفق الأهداف المسطرة وبنيت المناهج الدراسية وفق النموذج البنائي الذي أعتمد المقاربة بالكفاءات كمسعى بيداغوجي لتحقيق التعلم، هذه المقاربة التي تسعى إلى تمكين المتعلم من تحصيل المعارف بنجاعة وعدم تجزئتها، وخلق الفرص والوضعيات المناسبة لتوظيف المكتسبات وتجنيد الموارد البشرية لتنمية الكفاءة.

غير أن إصلاح التعليم لا نستطيع أن نحكم عليه بالانسجام والنجاح والاستجابة لمتطلبات العصر ما لم يخضع في شكله ومضمونه للتقويم، من هذا المنطلق إهتم المربون في الآونة الأخيرة وخصوصا في خضم الإصلاحات الجارية اهتماما خاصا بموضوع التقويم لما له من أثر بالغ على العملية التربوية بأكملها، فهو الذي يحدد الأسس والمنطلقات المنهجية لأي عمل تربوي هادف، ويكشف النقائص ويعالج السلبيات، ويدعم المكتسبات ويدفع إلى الإبداع في العمل، ولما كان للتقويم كل هذه الجوانب الإيجابية كان لزاما أن يرافق عملية الإصلاح التربوي، لكونه يقدم الملامح الرئيسية للمناهج، وحينما نتحدث عن المناهج نقصد بذلك كل العناصر المكونة لها، من أهداف، وطرائق، ووسائل، وأساليب التقويم، وغيرها ... من المفروض أن يتكفل الإصلاح التربوي بالحاجة الفردية والاجتماعية من جهة ويستثمار في مجال نوعية الموارد البشرية من جهة أخرى، وذلك على غرار المجتمعات المعاصرة، حيث

تشكل المعرفة الثروة الحقيقية لديها، ورأس مالها البشري هو موردها الأساسي، إن الإهتمام برأس المال البشري عن طريق التعليم والتكوين هو أساس كل إصلاح ناجح، والذي يمكن بفضله أن يتحقق الإنسجام والتكامل بين النظام التربوي وبقية الأنساق الإجتماعية الأخرى .

ومنذ الشروع في تطبيق الإصلاحات، كثر الجدال وإشتدت حدة النقاش والصراع الفكري وإرتفعت الأصوات المعارضة لسياسة الإصلاح التربوي، حيث إتهم أعضاء من لجنة إصلاح المنظومة التربوية، المدرسة الجزائرية بأنها مصدر لتخريج الإرهابيين الذين شكلوا الجماعات المسلحة التي تمارس العنف والتقتيل منذ عشر سنوات، لان مناهجها ذات طابع عتيق وديني وكتبت باللغة العربية بينما الفرنسية مصدر للحداثة والتنوير.

ويفتح تقرير بن زاغو الباب واسعا أمام إعادة فرنسة المدرسة الجزائرية، من جديد بعد تعريب كل مراحلها منذ استقلال البلاد عام 1962، ويكرس التقرير اللغة الفرنسية على حساب اللغة الانكليزية وغيرها من اللغات الأجنبية، على الرغم من أن الفرنسية تعاني الكثير من المشاكل، بشهادة أهلها، وحتى الفرنسيين أنفسهم عندما يريدون أن يكسبوا طابع العالمية يكتبون بالانكليزية.

وهناك نظرتان متطرفتان للمنظومة التربوية في الجزائر، فهناك نظرة الجماعة التي تري أن الجيل الجزائري الحالي منكوب لان المدرسة الجزائرية، عربته وأعطته قيم دينه الإسلامي، وهنالك نظرة متطرفة أخرى مقابلة لها تماما وعلى النقيض منها تري أن الجيل الجزائري منكوب لأنه لم يتلق في المدرسة قيم العروبة والإسلام.

إن كلا النظرتين فيها تطرف ومبالغ فيها، فالمدرسة الجزائرية ليست بالحد ولا بالقدر الذي أرادوا أن يصوروه، وهي مدرسة جزائرية نبتت في صلب المجتمع الجزائري، واستوعبت قيم المجتمع عقيدة ولغة ودينا وحاولت أن تتخطي الصعاب ، لان المدرسة الجزائرية نشأت من عدم، والمدرسة التي كانت موجودة قبل الاستقلال هي مدرسة فرنسية في الجزائر، فلا الجيل الجزائري الآن منكوب بعدم إسلاميته وعروبته، ولا الجيل الجزائري منكوب الآن بإسلاميته وعروبته، فكلا النظرتين فيها تطرف ومبالغة، وموضوع المدرسة الجزائرية مطروح بشكل غير صحيح، وهنالك خلط واضح في ما يقال عن واقع المدرسة الآن، فهي حاليا مدرسة معربة من

السنة الأولي الابتدائية إلى البكالوريا، تعلم التاريخ العربي والإسلامي والأمازيغي، وتعلم التربية الإسلامية وتحفظ القرآن.[1]

إن المعركة الحقيقية هي تطوير المدرسة الجزائرية بحيث تكون قادرة على تحقيق التقدم والتغير ولكن من منظور ثوابتها الموجودة حاليا .

أن النتائج المحصل عليها بعد مرور هذه السنوات بعد تطبيق الإصلاح التربوي الأخير لم ترضى بعض فعاليات المجتمع المدني، سواء منهم القائمين على قطاع التربية والتعليم أو النقابات، أو مختلف التنظيمات، والجمعيات الوطنية، أو أولياء الأمور، أو إعلاميين.

إضافة لما تم التطرق إليه، فقد أفاد تقرير نشرته صحيفة "الخبر" الجزائرية حول "جودة التعليم"لعام: 2013 /2014، صادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي، أن الجزائر حلت في المرتبة 100 بين الدول في جودة النظام التعليمي، وصنف التقرير الجزائر في مرتبة متدنية بالنسبة لجودة النظام التعليمي من بين 148 دولة، وفيما يخص جودة منهجي الرياضيات والعلوم، وضع التقرير الجزائر في المركز 100 أيضا، فيما وضعها في المركز 103 فيما يتعلق بجودة إدارة مدارسها.

وجاءت قطر والإمارات العربية من بين أعلى 20 دولة أكثر قدرة على المنافسة، كما احتلت المغرب المرتبة الـ77 وتونس 83، واحتلت مصر المرتبة 118، في حين جاءت اليمن في المرتبة 145 .

ووضع التقرير قبل إعداده أسئلة تتعلق بالتعليم، تتعلق بمدى الرضا عن التعليم في الجزائر، وكانت الإجابات تشير إلى أن الجميع مقتنع أن"الدروس الخصوصية حوّلت التعليم من المجاني إلى مجرد ديكور، لأنه صار بالمقابل وكأنه تعليم خاص."

وعلقت مصادر تربوية مسؤولة على نتائج التقرير الدولي حول الجودة التعليم بأن هذه النتائج ليست مفاجئة للميدان الذي يعيش يوميا سلبيات وشوائب في النظام التعليمي منذ سنوات والخطط التربوية الموضوعة لمعالجتها تبقى حبرا على ورق أو تأخر في تنفيذها خصوصا ما

1 علي بن محمد، **إصلاح المدرسة الجزائرية،** مقال إلكتروني، من الموقع الإلكتروني . www.Google.com ، بتاريخ : 2011/11/07، على الساعة: 1800

تعلق بتغيير المناهج وثقل المحفظة[1] وحتى وان توفر لدينا جانبا مهما وكبيرا من المعلومات والبيانات الجديدة حول النظام التربوي إلا أنها تخضع لتحليل بسيط فإن الإصلاحات المتعاقبة لم تتعرض لتقويم شامل وموضوعي للقيام بالتصحيح عند الاقتضاء وهي تمثل ملاحظات عامة ولم تستند على تحقيقات مسحية أو ممثلة علميا لإجراء تقويم موضوعي لهذا النظام كما تقوم به معظم الدول المتقدمة التي أنشأت أجهزة لتقويم أنظمتها التربوية منها التقويم الوطني للتطور التربوي (NAEP) بالولايات المتحدة وبرنامج مؤشرات المردود الدراسي (PIRS) بكندا، والمرصد المستمر للمكتسبات
(OPA) بفرنسا .

وما يلفت الانتباه أيضا أننا نجد في تقارير وتصريحات المسؤولين السياسيين والإداريين الاستعمال المتكرر للمفاهيم المتعلقة بالتقويم النقدي والموضوعي، إلا أن هناك هوة شاسعة بين حقيقة المفاهيم المستعملة كما هي معتمدة في مجال البحث العلمي وبين المدلول المسند لها من طرف أصحاب القرار أو المشرفين على مؤسسات الدولة . [2]

كما نشير أيضا إلى قضية مهمة والتي تتمثل في إستراد النماذج الجاهزة في المجال التربوي، مثل ما يحدث في الميدان الاقتصادي حيث يمكن تطبيقها في بعض الأحيان مع بعض التعديلات، لكن الأمر يختلف عنه في الميدان التربوي لأنه لا يتناسب مع خصوصية وثقافة المجتمع الجزائري، مقارنة مع المجتمعات الغربية بحيث يمكننا أن نقارن بين مجتمعنا ومجتمعات متقاربة معنا في الثقافة والإمكانيات حتى نتعرف على مواطن الضعف والخلل الظاهر في النظام التربوي ، ولكن لا يمكن أن يكون أكثر من هذا

وبالتالي من الضروري أن تنطلق كل محاولات الإصلاح التربوي عن طريق الإستخدام الأمثل للتقويم التربوي العلمي والشامل والذي يساهم فيه الفاعليين الحقيقين في هذا الميدان من مدراسين وتربويين وإداريين أي الفاعليين التربويين والذين أثروا وتأثروا بهذا الإصلاح، والذين يمكنهم تحديد المكتسبات أو نقاط القوة وتدعيمها، وحصر نقاط الضعف وتفاديها، ثم الإستفادة

1_ من الانترنت : زبير فاضل ، **تقرير دولي حول فشل الإصلاحات**، بتاريخ : 2014/09/22 ، على الساعة : 19:30 مساءا.

2_ زوليخة طوطاوي، مبدوعة، **تقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر ، 2007، ص ص : 6_7.

من إقتراحاتهم بعد معايشتهم لهذه الإصلاحات التي مست مرحلة التعليم الثانوي منذ الموسم الدراسي:2006/2005.

وإنطلاقا من هذه الفكرة تم طرح إشكالية الدراسة، والتي تشتمل على التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

– كيف يمكن تقويم الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعليين التربويين؟

ثانيا: تساؤلات الدراسة:

و للإجابة عن التساؤل الرئيسي جاءت التساؤلات الفرعية كما يلي:

1 – ما أوجه النجاح بعد تطبيق الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي ؟

مؤشرات التساؤل الأول :

_تحسن المستوى العام للتلاميذ بعد تطبيق المناهج الجديدة وإشراكهم في العملية التربوية – كفاءة طرق التقويم البيداغوجي .

– رفع مستوى الأساتذة بعد تطبيق نموذج المقاربة بالكفاءات .

– زيادة مدخلات التعليم الثانوي بعد تطبيق الإصلاحات التربوية (مؤسسات تربوية مدرسين، متمدرسين) .

– إرتفاع نسب النجاح في شهادة البكالوريا .

– إنخفاض نسب الرسوب والتسرب المدرسي .

– مسايرة المناهج الجديدة للتطورات العالمية .

– مراعاة الواقع الاجتماعي للمجتمع الجزائري .

2– ما مواطن الضعف بعد تطبيق الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي؟

مؤشرات التساؤل الثاني :

– عدم تقبل الأساتذة لنموذج المقاربة بالكفاءات .

– نقص أو عدم كفاءة تكوين الأساتذة حول الإصلاح التربوي .

– تراجع المستوى العام للتلاميذ .

– عدم توفر الوسائل البيداغوجية والتعليمية الحديثة لإنجاح الإصلاح التربوي .

– عدم كفاءة طرق التقويم الحديثة .

- عدم تعاون المحيط الاجتماعي مع المحيط التربوي .
- عدم تماشي أهداف الإصلاح التربوي مع منظومة القيم للمجتمع الجزائري .
- إنخفاض المستوى العام للتعليم الثانوي له تأثيرات سلبية على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية .

3- في حال وجود خلل في الإصلاح التربوي، ماهي البدائل المناسبة لتداركها من وجهة نظر الفاعليين التربويين ؟

مؤشرات التساؤل الثالث :

- تحسين الوضعية الاجتماعية للأستاذ .
- رفع مستوى التلاميذ من خلال إشراكهم في العملية التربوية .
- رفع مستوى التكوين حتى يتناسب مع المستجدات التربوية .
- مراعاة المناهج الجديدة لثقافة المجتمع الجزائري .
- تحسين نوعية شهادة البكالوريا دليل على نجاعة الإصلاحات التربوية .
- التعاون بين المحيط الاجتماعي والمحيط المدرسي يفعل الإصلاح التربوي .
- التكامل بين مختلف المراحل التعليمية يساهم في نجاح الإصلاح التربوي .
- الترابط بين المواد الدراسية والمقاييس الجامعية يفعل الإصلاح التربوي .

ثالثا : أهمية الموضوع :

يكتسي موضوع الإصلاحات التربوية أهمية كبيرة داخل النسق القيمي للمجتمع كونه من أهم المواضيع الجديرة بالبحث والدراسة، ولاسيما أن المجتمع الجزائري قد مر بعدة تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية أثرت مباشرة على النظام التربوي التعليمي منذ ثلاث عقود وحتى في وقتنا الراهن لا يزال يجتاز العديد منها نتيجة للموجة المتسارعة التي يعرفها العالم من تطورات علمية وتطبيقات تكنولوجية، صاحب كل هذه العوامل تغيرات وإصلاحات عديدة طرأت على المنظومة التربوية كان آخرها إصلاح سنة (2002 /2003) ولما كان تحقيق مستوى التنمية المطلوب لمواكبة التغيرات العالمية يحتاج إلى الكفاءات الفنية والمهارات والخبرات البشرية ظهر الاهتمام بالمورد البشري لأنه أساس كل تنمية وتطور، وبالتالي ظهرت أهمية الاهتمام بتقويم إصلاحات مرحلة التعليم الثانوي لما يحمله هذا الطور من أهمية كونه يعتبر حلقة وصل بين مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط ومرحلة التعليم الجامعي، وهو المسؤول

على تحضير وتكوين المهارات الفنية والتقنية التي سوف توجه إلى عالم الشغل مباشرة أو تواصل تكوينها العالي من خلال مواصلة دراستهم الجامعية .

ذلك رغبة الباحثة في إماطة اللثام عن دور الفاعلين في تنفيذ عملية الإصلاح التربوي، كون هذا الأخير يعتبر العمود الفقري لقيادة أي مبادرة لإصلاح المنظومة التربوية فهم المسؤولين بشكل مباشر على تنفيذ السياسة التعليمية ، وبالتالي يجب أن نقف عند وجهات نظرهم وآرائهم في تقويم مردود الإصلاحات التربوية في هذه المحطة المهمة من حياة التلميذ إلا وهي مرحلة التعليم الثانوي .

ومن هنا فان موضوع إصلاح النظام التربوي يكتسي أهمية بالغة سواء على المستوى المحلي أو على المستوى العالمي في أدبيات التنمية كون إصلاح النظام التربوي أحد أهم مؤشرات التنمية في أي دولة من الدول وهذا ما سعت إليه الدولة الجزائرية عند وضع مخططاتها التنموية وإعطاء موضوع إصلاح المنظومة التربوية حيزا هاما من مشروعاتها التنموية .

رابعا : أسباب اختيار الموضوع :

1 – الأسباب الذاتية :

– تقديم رسالة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه والعلوم، وهو هدف سامي يطمح اليه كل طالب وباحث فتي يحاول أن يساهم ولو بقدر يسير في خدمة المجتمع الجزائري بصفة عامة والمجتمع المحلي بصفة خاصة .

– الرغبة الذاتية في دراسة هذا الموضوع بالذات بحكم معايشتي السابقة لهذا القطاع (كنت إحدى العاملات في التعليم الثانوي قبل إلتحاقي بالتعليم الجامعي) وحبي لمهنة التربية والتعليم هذا من جهة ، ومن جهة أخرى كوني إحدى الأمهات والتي ترى حيرة أولياء الأمور وعدم فهم الأبناء لمحتويات هذه البرامج الجديدة في أغلب الأحيان، وبالتالي رجائي أن تساهم محاولتي هذه ولو بقسط زهيد في تسليط الضوء على بعض إشكاليات هذا القطاع الحساس في المجتمع، والمساهمة بفعالية في اقتراح الحلول المناسبة للمعالجة.

2– الأسباب الموضوعية :

1– الدور المهم الذي يلعبه الإصلاح التربوي في تحسين المردود التربوي والتعليمي لهذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم .

2- الجدال الحاد حول موضوع الإصلاحات التربوية في الجزائر والانقسامات حول الموضوع بين مؤيد للإصلاح التربوي ورافض له.

3- اتساع نطاق الحوار حول هذا الموضوع إذ إن الموضوع يشغل بال وسائل الإعلام، السياسيين، المربيين، الأولياء ... الخ ، أي مختلف فئات المجتمع بغض النظر على مستواهم التعليمي والثقافي لما له من تأثير فعال على مختلف أنساق المجتمع .

4- كون هذا الإصلاح جاء في وقت عرف فيه المجتمع الجزائري تحولات عميقة مثله مثل جميع المجتمعات السائرة في طريق النمو نتيجة تعاظم ظاهرة العولمة وسيطرتها على جميع جوانب الحياة اليومية

5- قابلية الموضوع للإثراء والدراسة والبحث حول الأسباب الحقيقية التي تقف وراء تنفيذ مشروع الإصلاح التربوي في الجزائر وموقف الفاعلين التربويين كمساهمين فعالين في العملية التربوية التعليمية .

خامسا : <u>أهداف الدراسة :</u>

- تكمن أهمية الدراسة أو موضوع الدراسة من خلال الأهداف التي يسعى لتحقيقها، ويراد من هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

1 - تسليط الضوء على مشروع الإصلاح التربوي بالجزائر في مرحلة ما بعد الإلزامي (أي التعليم الثانوي).

2- الوقوف عند العلاقة التي تربط مرحلة التعليم الثانوي بالمحيط الاجتماعي والمحيط الاقتصادي .

3- التعرف على خصائص وأهداف إصلاح التعليم الثانوي وأبعاده وأدواره في الحياة الاجتماعية والاقتصادية .

4- مدى قدرة الإصلاح التربوي للمساهمة في تحقيق أهداف التنمية الشاملة.

5- علاقة إصلاح التعليم الثانوي بالمستويات التعليمية الأخرى والقطاعات الاقتصادية والمجالات الإنمائية المختلفة .

6- واقع إصلاح التعليم الثانوي والمشكلات التي تعيق تطوره من حيث الكم والكيف .

7- ما يجب أن يصل إليه إصلاح التعليم الثانوي حتى يحقق مردود أفضل ويصبح مشروع استثماري فعال .

8- تقويم مردود الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين .

9- التعرف على ايجابيات الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين .

10- التعرف على سلبيات الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين .

11- الوقوف على الاقتراحات أو البدائل المقترحة لإصلاح التعليم الثانوي والمقدمة من طرف الفاعلين التربويين.

سادسا : تحديد مفاهيم الدراسة :

1- : مفهوم التقويم التربوي :

هو عملية تربوية يقوم بها المربي باستمرار وترمي إلى إعطاء نتائج محددة تمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات سواء في المتعلمين، أو المحتويات،

أو الطرق ، أو الوسائل حتى أدوات نفسها [1]

ورغم أن معجم علوم التربية استخدم لفظة التقييم كمرادفة للفظة التقويم، إلا أن أغلبية المتخصصين والفاعلين في ميدان التربية والتعليم من معلمين، وأساتذة ، ومفتشين يميزون بين المصطلحين من حيث وظيفة كل واحد منهما، حيث يدل التقييم، حسب محمد السيد: "على إعطاء قيمة للشيء بعد قياسه ومقارنته بمعيار أو مجموعة من المعايير، أما التقويم فهو يشمل بالإضافة إلى القياس والتقييم، عملية تشخيص نقاط القوة والضعف في المنهاج ، والفعل التربوي، وتشخيص أسبابها، بغرض البحث عن آليات تعزيز نقاط القوة، وتحديد كيفيات التعديل والتحسين أو العلاج نقاط الضعف، فالتقييم إذا في مجال العمل التربوي يعتبر جزءا لا يتجزأ من العملية الشاملة التي هي التقويم .[2]

1 _ سند تكويني لفائدة مديري الابتدائية ، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، الجزائر 2004، ص 22

2_ محمد السيد علي، **علم المناهج , الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات** ، عامر للطباعة والنشر، مصر 1998، ص192.

من خلال التعاريف والمفاهيم السابقة التي تم التطرق إليها نصل إلى تحديد المقصود من التقويم فتعرفه الباحثة بأنه عملية تشخيص للنظام التربوي بكل ما يحتويه من مكونات : معلم تلميذ، منهاج وسائل، طرق، وأساليب... الخ

ومن خلال هذه الدراسة فان استخدامي لمصطلح التقويم جاء مرادف لمعنى التقييم أي تبين مواطن القوة والضعف في مرحلة التعليم الثانوي بعد تطبيق الإصلاحات التربوية الأخيرة، وعن طريق الاستعانة بآراء الفاعلين التربويين كونهم مؤثرين ومتأثرين بهذه العملية ومن خلال وجهات نظرهم التي يبدونها، محاولة اقتراح بعض الحلول ، أو البدائل، إذا أمكن ذلك .

2_: <u>التعريف الإجرائي لمفهوم الإصلاح التربوي</u> :

يشير مفهوم الإصلاح إلى تحسين وتطوير الشيء وجعله على أفضل حال مما كان عليه في السابق لذلك فان الإصلاح يجب أن يقوم على أساس علمي يؤدي إلى الازدهار والتقدم الايجابيين .

ومن هنا فان الإصلاح التربوي هو عبارة عن تطوير وتحسين للعملية التربوية والتعليمية والذي يجب أن يعتمد على أسس وركائز أبرزها : التخطيط العلمي والتربوي السليم ومراجعة الأهداف التربوية وإعادة صياغتها بطريقة علمية، وقيام الإصلاح التربوي على دراسة علمية للتلميذ، والمعلم، والبيئة التعليمية، والمجتمع وتجريب البرامج والمناهج المتطورة والمستعارة من الخارج قبل تطبيقها وقبل الشروع في الإصلاح ، مع مراعاة الواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع المراد تطبيقها فيه، دون إهمال أهمية إشراك واستشارة الفاعلين التربويين كشريك حقيقي في هذه العملية حتى لا تبقى الإصلاحات التربوية تعبر دائما على سياسة الدولة وتفرض من الإدارة العليا دون مراعاة المجتمع المدني .

وتركز هذه الدراسة على الإصلاح التربوي الأخير والذي تم تطبيقه انطلاقا من الموسم الدراسي 2004/ 2005 والخاص بمرحلة التعليم الثانوي، والذي اعتمد طريقة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات بدلا من المقاربة بالأهداف والتي تم العمل بها في المرحلة السابقة

3- : <u>تعريف مصطلح الفاعلين التربوي</u> :

يعبر مصطلح الفاعلية (effectiveness) بالدراسات التربوية التجريبية عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغير مستقلا في إحدى المتغيرات التابعة،

كما يعرف بأنه مدى اثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة[1]

ويمكن أن نشير إلى فاعلية المدرسة (school effectivenss) والتي تعتبر تحولا جديدا في اتجاه الدراسات المستقبلية بحثا عن الفاعلية ، فقد كان الفصل الدراسي وحدة الدراسة والتحليل في المرحلة الأخيرة من تطور البحث في هذا المجال، ومن الاتجاهات المعاصرة للبحث عن فاعلية المدرسة كوحدة نظامية ، وقد ساعد النمو الكبير في تكنولوجيا المعلومات وطرق تحليلها إلى إمكان القيام بدراسات متقدمة في هذا المجال ومنها البحث عن المدرسة الفاعلة، ويمكن مقارنة المدارس الأكثر فاعلية والأقل فاعلية، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة عبارات حول المؤشرات(المتغيرات) والتي تظهر الاختلاف بشكل واضح بين هاتين المجموعتين من المدارس وهذه المتغيرات تعبر عن مؤشر الفاعلية على المستوى الدراسي .

إما فاعلية المعلم(teacher effectiveness) فتشير إلى نواتج التعلم التي حققها المعلم في طلابه خلال مواقف التدريس وهذا يعني أن الفاعلية ترتبط بمدى ما يحققه المعلم من الأهداف التعليمية المرغوبة، ويلاحظ أن الفاعلية ترتبط بسلوك الطلاب أو أدائهم كما تظهر في مقدار ونوع التعلم الذي تحقق خلال المواقف التعليمية داخل الفصل وخارجه [2]

ويدل مصطلح الفاعلين التربويين على مجموعة الأفراد المؤثرين والمتأثرين بصفة مباشرة أوغير مباشرة بالعملية التربوية، ويشمل جميع القائمين على تنظيم وتسيير وتقويم المنظومة التربوية سواء كانوا إداريين أوتربويين أومربين، وهم القائمين على تنفيذ العملية التربوية التعليمية داخل المحيط التربوي والمدرسي، وشملت هذه الدراسة على الفاعلين التربويين وهم(بعض الأساتذة المدرسين لمرحلة التعليم الثانوي في مختلف التخصصات بشرط أن تتجاوز خبرتهم المهنية عشر سنوات فمافوق، إضافة إلى بعض التربويين والإداريين والذين ساهموا في داسة ملف تقييم الإصلاح التربوي في مرحلة مابعد الإلزامي مثل: المدرين ، المفتشين، مستشاري التربية، مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، وبعض مسؤولي المصالح والذين لهم علاقة بتقييم الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي).

1_حسن شحاتة وآخرون، **معجم المصطلحات التربوية النفسية**، ط1، الدار المصرية للبنانية، القاهرة، مصر، 2003، ص 230.

1 _ حسن شحاتة وآخرون، المرجع السابق، ص ص 230-231.

4 – : التعليم الثانوي Education secodaire– secondery education

مرحلة التعليم الثانوي (Education Secondaire) هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم المتوسط وتسبق مرحلة التعليم العالي (الجامعي) ومدتها ثلاث سنوات يدخلها من أتم الخامسة عشرة من عمره على الأقل وحصل على شهادة التعليم المتوسط وتؤدي هذه المرحلة إلى الشهادة الثانوية العامة يأخذ الفروع الأربعة التالية : فرع الآداب والإنسانيات ، فرع علم الاجتماع، والاقتصاد، فرع العلوم العامة ، فرع علوم الحياة .[1]

ويشير كذلك مفهوم التعليم الثانوي إلى المرحلة التعليمية التي تلي مرحلة التعليم الأساسي وتهتم بتدريب الشبان والشابات بأعمارهم المتراوحة بين الثانية عشر والسابعة عشر، وتعليمهم المبادئ التربوية العامة انطلاقا من المناهج الموضوعية لهذه المرحلة وتؤهلهم للحصول على الشهادة الثانوية التي تجيز لهم الانتقال إلى التعليم العالي .

ويعتبر التعليم الثانوي مرحلة أساسية في تهيئة الطلاب علميا ولغويا وفكريا استعدادا للدخول للمرحلة الجامعية، حيث يختزنون في ذهنهم ثقافة واعية ومعرفة نوعية تساعدهم على تقبل المستوى العلمي الذي ينتظرهم في التعليم العالي، إذ إن هذه المرحلة هي مرحلة إعداد تتحدد فيها نظرتهم المستقبلية ومصيرهم الدراسي، فإما يتابعون تحصيلهم العلمي وإما يتوقفون.[2]
إما في الجزائر فان التعليم الثانوي أو مرحلة ما بعد الإلزامي أي المرحلة التي لا تخضع لإلزامية التعليم مثل مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط بموجب أمرية 16 افريل 1976م، والتي حصرت سن التلميذ من (6 سنوات إلى 16 سنة) .

وهي حلقة وصل بين مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الجامعي، وتدوم ثلاث سنوات وتستقبل التلاميذ من سن (16 سنة إلى 18 سنة) وتحضر للتعليم العام والتعليم التكنولوجي، وتتوج هذه المرحلة بشهادة البكالوريا والتي تمكن الحاصل عليها من المرور إلى مرحلة التعليم الجامعي .

---

1 _ جرجس ميشال ، **معجم مصطلحات التربية والتعليم،** دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان ، ص 476

2– مجدي عزيز إبراهيم ، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم،** عالم الكتب ، ط1 ، القاهرة، مصر، 2009 ص 199.

سابعا : أهم المداخل النظرية التي تناولت الموضوع :

إن المتأمل لعلم الاجتماع التربوي كمدخل معرفي خاص يجده يحوي العديد من الاتجاهات النظرية التي تناولت موضوع التربية والتي تفسر العلاقة التفاعلية بين الفرد والجماعة والمجتمع داخل البيئة الاجتماعية ، ثم دراسة النظام التربوي كنسق فرعي وعلاقته بمختلف الأنساق المختلفة الاجتماعية والاقتصادية الموجودة في المجتمع وعلاقة التربية بالتغيير الاجتماعي، ومختلف التحولات الاقتصادية والثقافية وسنحاول تسليط الضوء على أهم هذه المداخل التي إهتمت بالتربية ومختلف البنى الموجودة في المجتمع والإصلاح كأداة من أدوات التغيير.

1- **الإتجاه البنائي الوظيفي :**

تناول أصحاب هذا الاتجاه الوظيفي التحولات التي تظهر على النظام التربوي باعتبارها تطورا طبيعيا تماشيا مع مراحل النمو الاجتماعي، أي أنها عمليات تكيف تستهدف المحافظة على توازن النظام العام أو الكلي حيث ينظر إلى النظام التربوي كنسق فرعي تابع للنسق الأكبر وهو المجتمع .[1]

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أهمية التناسق الوظيفي بين النسق الأم (المجتمع) وجميع الأنساق الفرعية وعليه تبنى أصحاب هذا الاتجاه مفهوم التساند الوظيفي لفهم حركة التجديد والإصلاح التربوي ذلك أن تحديد زمن واتجاهات الإصلاح التربوي تتساوى مع حاجة المجتمع للحفاظ على التوازن، يخضع النظام التربوي لمبدأ العرض والطلب وعليه يحدث الإصلاح التربوي وفق أصحاب هذا الاتجاه كنتيجة لتغير توجهات الطلب الاجتماعي على التعليم في المستويين الكمي والكيفي، وعلى ذلك تأتي سياسة الإصلاح التربوي في إطار هذا المنظور محصورة في صيغ فنية تقليدية وفي خطوات تدريجية تهدف أساس إلى رفع مستوى فاعلية وكفاءة النظام التعليمي القائم في مواجهة مستويات الطلب على التعليم .

ونؤكد على نقطة هامة أهملها أصحاب هذا الاتجاه والتي جعلت تحليلاتهم ضيقة ومحدودة لم تصل بها إلى التطوير والتحديث المطلوب ، حيث انه لا يمكن فهم توقيت إصلاح التعليم واتجاهاته فهما دقيقا وصحيحا عن طريق اعتبار المجتمع نظاما متوازنا يسعى باستمرار نحو

1_ حمدي علي احمد ، **مقدمة علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة، مصر 1997 ، ص .252

المحافظة على توازنه فقط وإنما يجب أن لا نهمل أثناء إجراء تحليلاتنا الافتراض بان المجتمع يتسم بطبيعة الصراع كما يتسم بطبيعة التوازن والنظام وذلك أثناء عملية نموه المستمرة. [1]

ونلاحظ أن مثل هذه التوجهات تميزت بها مشاريع الإصلاح التربوي السابقة والتي طبقت في المنظومة التربوية الجزائرية والتي فرضتها إما التوجهات السياسية أو التغيرات الاقتصادية أي مطالب سوق العمل أو التحولات الاجتماعية لتخصصات معينة مطلوبة.

2-اتجاه الصراع (المنظور الماركسي) :

يشير ماركس إلى مفهوم الصراع في تحليلاته، والصراع الطبقي عميق في التاريخ الإنساني بين طبقة تملك وطبقة لا تملك، مما ينتج عنه اللامساواة ويرتكز ماركسي إلى ستة إفتراضات وهي كالتالي :

- النظرة التاريخية للصراع الطبقي .
- تتحدد خصائص كل طبقة من خلال نظام الإنتاج
- يحمل النظام البورجوازي ثنائية متناقضة تؤدي إلى فنائه .
- سيطرة الطبقة التي تملك السياسة .
- تبني الطبقة العاملة للنظام الاشتراكي ومنه إلى الشيوعي .
- الاشتراكية والشيوعية وجها للإنجاز والحرية الفردية .

ويرتكز في تحقيق ذلك على الوعي .[2]

ويميل علماء الاجتماع الذين يطبقون نظريات الصراع ، إلى أن المجتمع يتألف من مجموعات متميزة تسعى إلى تحقيق أهدافها الخاصة ووجود هذه المصالح المنفصلة يعني أن إحتمال قيام الصراع بين هذه الجماعات يظل قائما على الدوام ، وان بعضها قد ينتفع أكثر من غيره من استمرار الخلاف .[3]

لقد اهتمت الماركسية بالتعليم وذلك على أساس أن التعليم من وجهة نظر النموذج الماركسي يقوم على قاعدتين :

1 _ حمدي علي احمد ، ، **مقدمة علم اجتماع التربية**، المرجع السابق ، ص ص253_ 254

2 _ عبد الله محمود عبد الرحمن، **النظرية في علم الإجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر ، 2003، ص 399

3_ أنتوني غدنز، ترجمة فايز الصباغ ، **علم الاجتماع** ، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2005 ص 75

1- يستخدم التعليم عند الماركسيين كوسيلة مهمة في تحرير أبناء المطبقة العاملة عن طريق تعليم جميع الأفراد بلا استثناء تعليما متساويا يراعي قدراتهم وقابليتهم ويعدهم لتحمل المسؤوليات في المستقبل .

2- أما الدول الرأسمالية فهم يرون أن التعليم يستخدم كأداة لإخضاع الطبقة العاملة والمحافظة على امتيازات الطبقة الرأسمالية ومصالحها.

فالنظام التعليمي يستخدم لإعادة إنتاج الطبقة المسيطرة بكل ما لديها من اضطهاد وإستغلال الإنتاج ماديا وثقافيا، ويعد التعليم في هذا الإطار إحدى أدوات استمرار هيمنة الطبقة الرأسمالية، وتأكيد شرعية التفاوت الطبقي .[1]

كما يعتبرون أن النظام التعليمي يعكس نوعا من القهر الذي يفرض على التلاميذ وذلك من خلال ساعات التدريس بالإضافة إلى المناهج المدرسية التي تجعل الكثير من التلاميذ في حالة إغتراب عن المعرفة التي يتلقونها في المدرسة .[2]

ويتنوع الصراع في المدرسة ما بين الإدارة المدرسية، والمدرسين، أو بين المدرسين والتلاميذ، أو بين التلاميذ فيما بينهم ، وهذا الصراع الموجود في المدرسة يعكس الصراع الموجود خارج المدرسة أي الصراع في المجتمع، والمنظور الماركسي يهتم بقضايا عديدة داخل المدرسة مثل: قضية الحرية والديمقراطية والسلطة..الخ، إن المدرسة تقوم بعدة وظائف مثل : إعداد التلاميذ ، والتنشئة الاجتماعية والمهنية، من أجل التلاميذ أنفسهم، وجعل التلاميذ أبناء الفقراء أدوات لعملية الإنتاج التي يمتلكها الرأسماليين .[3]

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإصلاح التربوي هو تغيير تربوي يمثل نتاج صراعات متواصلة على الصعيد السياسي والاجتماعي، وأن إصلاح التعليم وفق هذا المنظور لا يعد من قبيل التطور ، الذي يحدث بشكل طبيعي أو كاستجابة ضرورية وظيفية بل إن ذلك يأتي إستجابة للتناقضات القائمة بين الطبقات الموجودة، لذلك يجب إعادة تشكيل التعليم بما يتفق وتحقيق

1_ عبد الله الرشدان، **علم اجتماع التربية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004، ص.66

2 _ عبد لله محمد عبد الرحمن ، **علم اجتماع المدرسي** ، دار المعرفية الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001، ص ص 66-67.

3_ عبد الله محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص .126

مبدأ التعليم المساير للواقع، والذي يعني برمجة التعليم يؤدي دوره كعنصر أساسي في التغير الاجتماعي .[1]

والمتأمل للواقع التربوي العربي عامة والجزائر خاصة، يلاحظ في بعض الأحيان تحول المدرسة إلى منبر صراع إيديولوجي وعرقي وسياسي وذلك من خلال التفاعل القائم بين المكونين أنفسهم مع المتكونين ، عند تناول المناهج الدراسية، وهو ما يفتح المجال لتحول المؤسسات التربوية من مكان يساعد التلميذ على بناء مشروعه الذاتي، إلى مكان تلقين الاتجاهات والايدولوجيات بطريقة ذاتية بعيدة كل البعد عن المنطلق والمنهج العلمي السليم، وبالتالي نشر التناقضات في النظام التربوي، ومن المفروض أن تظل المدرسة بمنأى وبعيدة عن كل التأثيرات السياسية والايدولوجية، حتى تؤدي رسالتها النبيلة والتي وجدت من أجلها ألا وهي التربية والتعليم والتكوين لا أكثر ولا اقل.

3-**مدخل التفاعلية الرمزية** :

تسعى التفاعلية الرمزية كنظرية سوسيولوجية لدراسة دور الفرد وسلوكه في المجتمع داخل الجماعة التي ينتمي إليها مع الإهتمام بمكون عملية التفاعل والتبادل بين الفرد وذاته أو بيئته أو بين الجماعة والمجتمع الذي يعيش فيه، ومن ثم فالتفاعلية الرمزية تركز على الفرد أساسا كغيرها من النزاعات النفسية الاجتماعية كما تسعى لتحليل نسق الرموز والمعاني التي تترجم في السلوك الفردي والدور الوظيفي السيكولوجي الذي يقوم على الفرد في المجتمع ، في نفس الوقت تحرص التفاعلية الرمزية على دراسة المظاهر الرمزية للتفاعل مركب العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع وكيفية تنظيم هذه العلاقة ولا سيما من قبل الفرد في إطار وأسلوب عقلاني يعكس مجموعة العناصر الداخلية (الذاتية) للفرد وإستجاباته للمواقف والعمليات الاجتماعية .[2]

فرضيات النظرية التفاعلية :

يعطينا هربرت بلومر أوجز صياغة للفرضيات التفاعلية :

- إن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعنيه تلك الأشياء لهم.

1_ حمدي علي أحمد، مرجع سابق ، ص 254.

2_ عبد الله محمد عبد الرحمن ، **النظرية في علم الاجتماع ,النظرية السوسيولوجية المعاصرة**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، مصر، 2002، ص ص:167-168.

- إن هذه المعاني هي نتاج التفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني . وهذه المعاني تحور وتعدل ويتم تداولها عبر عملية تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها .[1]

وتنظر التفاعلية للتعليم على إنه ذو بعدين إحدهما خاص والآخر عام ، ووفقا لهذا الرأي فان المتعلمين يبنون معرفتهم ويتعلمون عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي حولهم ومع غيرهم من الأفراد، ويمثل هذا الملمح العام لهذا النموذج ، إما المعنى الخاص فيبنى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم ويمثل هذا الملمح الذاتي(أو الخاص) وعندما يتوافر للمتعلمين الوقت للتمتع بهذين الملمحين يتسنى لهم ربط الأفكار القديمة

(أو السائدة) بخبراتهم الجديدة، ومن سمات التفاعلية أنها تطلب من المتعلمين أن يكتسبوا القدرة على بناء التركيبات والتفكير المركب بطريقة نقدية والقدرة على إقناع الآخرين بآرائهم وممارسة الاستقصاء الموجه، والتعامل مع التغيير المفهوم والتفاوض الاجتماعي وهذا بجانب القدرة على التجريب والاستكشاف والتبرير والتدعيم والدعم، وخلق التفاعل بين القديم والجديد، وكذلك المهارة في تطبيق المعرفة، ويتطلب من المعلم أن يتعرف أولا ما يعرفه المتعلمون بالفعل وماهم بحاجة إلى معرفته، فيكون المعلم مرشدا أومسيرا للموقف التعليمي لمتعلمه ويستشير تحدي أفكارهم أما، المتعلم فتمثل معرفته وأفكاره المبدئية عن الموضوع نقطة البداية ليقوم المعلم بالمساعدة على التوصل للمعرفة عن طريق مختلف الأنشطة والخبرات .[2]

كما إهتم هذا الإتجاه بالمدرسة أوالعملية التعليمية داخل المدارس مركزا على العملية والأفراد أوالفئات المتفاعلة داخل الموقف المدرسي ونوعية الدور والسلوك أوالفعل الذي يقوم به كل فرد داخل تنظيم المدرسة، ورد الفعل من طرف الأفراد والفئات الأخرى التي توجد بالمدرسة سواء كانوا من التلاميذ أوالفئات العاملة من المدرسين والمساعدين التربويين ....الخ .

ويرى شيبمان " إلى أن اهتمامات عالم الاجتماع أو المتخصص في علم اجتماع التربية لم تبقى إهتماماته حول المدرسة من الخارج فقط، بل من خلال دراسته للموقف الداخلي الذي يساعد على فهم وتفسير العمليات العقلية التي تمارس داخل المدارس ومن خلال الحياة اليومية، لأنه

1_ إيان كريب، **النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس**، ترجمة محمد حسين علوم، عالم المعرفة سلسلة كتب يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 244، الكويت ، 1419هـ ، ص .132

2_ حسن شحاتة وزينب النجار ، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، مرجع سابق، ص.83

من غير الممكن فهم وتفسير العمليات العقلية التي تمارس داخل المدارس ومن خلال الحياة اليومية، وفهم المدرسة دون تكوين خلفية واقعية لطبيعة أنساق التفاعل وفهم الأدوار المتبادلة داخل المدرسة، كما اهتم هذا المنظور أيضا بمعرفة وجهات نظر المدرسين والتلاميذ تجاه المدرسة التي يعملون أو يتعلمون فيها باعتبارها التنظيم الأولي لهم بالشكل التالي :

أ- **وجهة نظر المدرسين عن المدرسة :**

يكتسب المدرس مهارات تعليمية وتربوية من خلال حياته اليومية داخل المدرسة، سواء من زملائه أو تلاميذه الذين اتجاهاتهم جزء من بيئته الاجتماعية وبخبراتهم وقدراتهم وثقافتهم، كما تعد اتجاهاتهم نحو المدرسة والنظام التعليمي، من خلال استجاباتهم، وسلوكاتهم، وأدوارهم، ونوعية البرامج والأنشطة الدراسية، وغير ذلك من مدخلات ومخرجات العملية التعليمية، ذات قيمة هامة في التعرف على مكونات العمليات الداخلية في الفصول الدراسية، لإن كل هذه الأشياء تساعدنا على فهم واقع العملية التعليمية، علاوة على ذلك، أن التحليل كل من الاتجاهات وميول واستجابات وردود أفعال المدرسين سواء نحو زملائهم أو تلاميذهم في الفصول الدراسية يعكس وضوح حرص المدرسين وقدراتهم التعليمية والتربوية وتقيمها، سواء بواسطة زملائهم أو تلاميذهم، ومنه تساعد على عملية التقييم داخل المدارس من خلال تغيير وتحديث مستمر ، واستخدام أنماط من العلاقات ، والتفاعل الاجتماعي، وهذا ما أظهرته دراسات ميدانية قام بها كل من ناشNash وباركر Barker وغيرهم .[1]

ب- **وجهة نظر التلاميذ عن المدرسة :**

يهتم أصحاب هذا الاتجاه بوجهة نظر التلاميذ سواء نحو حياتهم المدرسية ككل، أو ما يتلقونه بالفعل من مواد تعليمية ومهارات ومعارف ثقافية داخل فصولهم الدراسية، كما نجد التلاميذ من بعد مرور زمن على تمدرسهم تصبح لهم إنطباعات حول عملية التعليم وحتى المقررات والمناهج العلمية ، والأنشطة الترفيهية والظروف الفيزيقية للمدرسة .

لكي يمارس التلاميذ دورهم المثالي في العملية التربوية لابد من التكيف والتفاعل وتوقع سلوك الآخرين والإنتماء إلى جماعة الفصل الدراسي وتكوين ثقافات فرعية مدرسية .

ومنه فإن الإهتمام بخبرة التلاميذ عن الحياة الدراسية يعد أمرا صعبا لمعرفة كثير من الجوانب السلبية والايجابية للعملية التعليمية، وطبيعة التنشئة الاجتماعية والتربوية التي تفهم من خلال

1_ عبد الله عبد الرحمن، **علم اجتماع التربية**، مرجع سابق، ص 83-84

آراء التلاميذ من داخل النظام المدرسي، والحياة الدراسية من الخارج كما يهتم بها أنصار البنائية الوظيفية .[1]

4- مدخل نظرية رأس المال البشري:

تعتبر هذه النظرية من أشهر النظريات الوظيفية والتي ضاع صيتها طويلا خلال الخمسينيات والستينات ولا يزال لحد اليوم وذلك لان مشكل التنمية كان يمثل محورا أساسيا ووطنيا لبلدان العالم الثالث بعد حصولها على الاستقلال وقد أدرك رجال الاقتصاد في الخمسينيات أهمية التعليم وعلاقته بالتنمية أوما يسمي (الاستثمار في رأس المال البشري)، والبناء المنطقي لنظرية رجال الاقتصاد عن عملية التنمية ، يعترف بالدور الأساسي للتعليم الإنفاق العادي في العملية الإنتاجية ، وهي الأرض والعمل ورأس المال قد استبعد تقريبا أي بحث جدي في مشكلة التوسع في الموارد البشرية، رغم أن نظرية الاستثمار البشري لم تتبلور كنظرية إلا بأبحاث(تيودور شولتر) ، الذي ركز في تحليلاته على تحليل العلاقة بين التعليم والنظام التربوي، والنظم الاجتماعية الأخرى. [2]

كما ناقشت مدخلات ومخرجات التعليم، وإعداده للقوي العاملة واعتبار التعليم نوعا من الاستثمار الاقتصادي، أواعتبرها ككل جزء من عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وجوهر عملية التنمية الشاملة سواء في المجتمعات المتقدمة أوأيضا في الدول النامية[3]

من ناحية أخري اهتمت نظرية رأس المال البشري بالتركيز على عملية إعداد قوى العمل باعتبارها، من أهم العناصر المكونة لعمليات الإنتاج، وحاول أن يبرهن (شولتر) على تحليلاته من خلال دراسته لوضع المجتمعات الرأسمالية الغربية ، وكيف تم الاهتمام بالمؤسسات التعليمية مثلا المدارس والجامعات وتخريجها للكوادر العلمية والفنية المؤهلة لإدارة عملية الإنتاج. [4]

وقد أشار (شولتر) إلي نقطتين هامتين في مجال الاستثمار في التعليم وهما :

---

[1] _عبد الله عبد الرحمن، **علم اجتماع المدرسة** ، مرجع سابق، ص 49-50

[2] _ شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، **أ سس التربية**، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، مصر ، 1993، ص ص 314: 315.

[3] _ عبد الله محمد عبد الرحمن، **علم الاجتماع التربية الحديث, النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة،** دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، مصر، 1998 ، ص ص 193 _196

[4]- عبد الله محمد عبد الرحمن، نفس المراجع السابق، ص32

1-عدم الاهتمام بدراسة الرأس المال البشري .

2- العامل المعنوي أو النفسي المتعلق بمعاملة التعليم كاستثمار في الإنسان.

وفي رأي (شولتر) أكبر خطأ في الطريقة التي تركز على رأس المال المادي ، في التحليل الاقتصادي وتلغي رأس المال البشري ، من هذا التحليل فقد اعتقد البعض أن التعليم وسيلة لخلق وتكوين رأس المال من الأمور التي تقلل من شأن الإنسان ، وفي رأي (شولتر) أن هؤلاء الباحثين قد بنو اعتقادهم على أساس أن الغرض الأصلي للتعليم، وهو الغرض الثقافي وليس الاقتصادي، فالتعليم في رأيهم ينمى في الأفراد لكي يصبحوا مواطنين صالحين ومسؤولين من خلال إعطائهم فرصة للحصول على فهم القيم التي يومنون بها [1]

وقد أثارت مفاهيم نظرية الاستثمار البشري (لشولتر) عددا من الباحثين في مجال الاقتصاد لمعرفة مدى إمكانية تطبيق هذه النظرية في بعض مجالات الاستثمار البشري أهمها التدريب، وقد كانت أبحاث (بيكر) في مجال الاستثمار في التدريب من أهم الإسهامات في مجال الاستثمار البشري، وقد قام (بيكر) بتحليل الجانب الاقتصادي للتدريب ، حيث قسم التدريب إلي عام ومتخصص، ودرس العلاقة بين الاستثمار في التدريب وقد دفع الاهتمام بمفاهيم الاستثمار البشري بعض الباحثين إلى محاولة قياس التكلفة والمنفعة الاقتصادية المترتبة عن الاستثمار في التعليم والتدريب، ويمكن تحديد ثلاثة أهداف ينبغي تحقيقها من خلال الأبحاث والدراسات في مجال الاستثمار البشري تمثلت في :

- تحديد حجم الموارد المخصصة للتدريب .
- كذلك تحديد معدل العائد علي الاستثمار في التدريب.
- وأخيرا تحديد المنفعة المترتبة على تحديد التكلفة والعائد على التدريب في تفسير بعض خصائص سلوك القوى العامل[2]

1_ راوية حسن ، **مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الإسكندرية ، مصر، 2002 ص68

2 _حمد بن سليمان البازعي ، **إذا أردت اقتصاد ناميا فتش عن التعليم** ، مجلة التدريب والتنمية ، العد5، جمادي الاولي1420هـ: من موقع الانترنت :com. http://www.google

5- المدخل البراغماتي التقدمي (جون ديوي وفلسفة التربية)

تأثر فكريا بدراسات هيغل الفلسفية وفرويل الفلسفية وداروين النظرية ، وكان امتداد لبيرس وليام جيمس في فلسفتهما البراغماتية، القائمة على المنفعة والعائد الملموس، أوالذي يمكن أن يلاحظ بالقياس.

حرص على غرس مبدأ تربية المتعلم على إتباع منهج علمي في حل مشكلاته الحاضرة من خلال دراسة المشكلة وفرض الفروض وتجريبها.

- نادى بأهمية الخبرة وإنتقد أسلوب التلقين، وأنكر الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي والمعلم ومعاجم النظام التعليمي الصارم المبني على الطاعة التامة للوائح الإدارية الجامدة، وشدد على أن الطفل شمس التربية ونقطة إرتكاز في العملية التعليمية، وإنه لن يتعلم إلا من خلال الخبرات الحياتية .

- شدد على أهمية ربط المدرسة بالمجتمع ونادى بالحياة الديمقراطية .

- حصر التربية بالمنفعة، والمصلحة، وأن التعليم يجب أن يخدم الأغراض العلمية والأهداف الواقعية التي تنفع الفرد الحر، والمجتمع الديمقراطي .[1]

- ويعرف جون ديوي التربية على أنها : "الحياة أو النمو أو التوجه الاجتماعي كما تعني عنده مجموعة العمليات التي يستطيع بها مجتمع أو زمرة إجتماعية كبرت أو صغرت أن تنقل أهدافها المكتسبة بغية تأمين وجودها المستمر وإنها عملية مجتمعية ديمقراطية".[2]

المدرسة عند ديوي هي بيئة ديمقراطية تسعى لإيجاد المواطن الديمقراطي، والتربية عملية دائمة للفرد تساهم في بناء المجتمع، مع مراعاة الفروق الفردية في التدريس ووضع المنهج الدراسي، ويعتبر المدرسة المجتمع الصغير على منوال المجتمع الكبير ككل، وأكد على دور المدرسة بحيث يجب أن تحدث التوافق بين خبرات الطفل وتدريبه على جدل المعضلات، التي تواجهه من خلال تدريسه طرق التفكير الصحيح وقدرته على إصدار الأحكام الصحيحة، وأن يقوم هدف التربية على فعاليات الفرد وحاجاته بما فيها غرائزه وعاداته، ولذلك يرى أن المدرسة وجدت من أجل الطفل وليس العكس .[3]

---

[1] _جون ديوي، **الفردية قديما وحديثا**، ترجمة خيري حماد، مكتبة الحياة اللبنانية، لبنان، 1963، ص 18

[2] _ سميرة أحمد السيد، **علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي ، ط3، القاهرة ، مصر ، 1998، ص:57.

[3] – جون ديوي، **المدرسة والمجتمع** ، ترجمة حسن الرحيم، ط2، مكتبة الحياة اللبنانية، لبنان ، 1975، ص:.51

فالإصلاح التربوي الذي يرتكز عليه ديوي يجعل محور العملية التربوية وليس المدرسة ولكنه في مقابل ذلك لا يغفل دور المدرسة، وخبراتها لأنه يرى أن لا هدف لها ولا غرض بعيد عن مشاركتها في الحياة الاجتماعية، وعليه فإن النظرية التربوية الناجحة هي التي تعمل على تحقيق توازن بين الظروف الداخلية، وما تستوحيه من حاجات الطفل من نشاط ولعب وراحة، وبين الظروف الموضوعية هو الذي يحقق الغرض الأساسي للتربية وينمو النمو، لذا فان الدور الأساسي للمدرسة هو إحداث التوافق بين خبرات الطفل المختلفة وتدريبه على حل المشكلات التي تجابهه وتتمثل أهم وظائفه فيما يلي :

- تبسيط وترتيب عناصر ميول الطفل التي يراد إنمائها.
- تطهير المتعلم من العادات الاجتماعية المذمومة وتهذيبه.
- تحقيق الانفتاح المتوازن للناشئين كي يعيشوا في بيئة مصغرة فيها المشاركة وتألف وتكاثف.
- إيجاد التلميذ نفسه في وضع خبرة حقيقية ترتكز حول مشكلة تكون بمنزلة حافز للتفكير ويشترط أن تكون عنده المشكلة طبيعية المصدر، وتخص التلميذ نفسه ليكون التعليم إكتشافا، وليس تكديسا للمعلومات فقط، أن المدرسة الضرورية التي يحياها الطفل في المنزل، وفي البيئة المحيطة وفي اللعب مع زملائه .[1]

ولقد دعى جون ديوي إلى التجديد التربوي ، حيث يرى مهمة التربية هي إعداد الفرد للحياة فالتربية ليست مجرد وسيلة نحصل بها عن المعارف بل هي عملية تهتم بالجانب النفسي والاجتماعي، والتربية التي يطالب بها ديوي تتميز بأنها تركز على الإهتمام بالتعبير عن الذات، وتأكيدها على النشاط الحر، والتخلص من الأهداف والمواد الجامدة، وذلك بالإطلاع على عالم متطور ومتغير، وقد دعا إلى التجديد التربوي لأنه يرى أن التربية التقليدية الممثلة بالمدرسة التقليدية قد قتلت روح الابتكار وبما تدخره من أنشطة تعليمية لا تتجاوز الحفظ، والتسميع ، والنقل ، والتكرار ...الخ .

لذلك اعتنى بالتفكير وحاول إضافته على أسس التجريب العلمي والعملي، ولا يقبل عملا لا يقوم على أساس فكري، لأن التفكير الذي لا علاقة له بزيادة كفايتنا العلمية والاستكثار من المعرفة بأنفسنا وبالعالم الذي نعيش فيه تفكير منقوص مختل، وكذلك المهارة المكتسبة بمعزل

[1] _ جون ديوي، **المدرسة والمجتمع**، مرجع سابق، ص :.52

عن التفكير لا تكون لها أية صلة بالأغراض التي تستخدم من أجلها وتترك المرء لعاداته الرئيسية .[1]

ويرى التربية التقليدية قد أغفلت عنصر الطبيعة الإنسانية ، وقد قيدت حرية الفرد وأهملت دور المتعلم في العملية التربوية، وإنها تنتج خبرات ضارة في التربية .

6- <u>الاتجاه الراديكالي (بياربورديو) :</u>

ربما كان مفهوم إعادة إنتاج الثقافة الذي جاء به بيار بورديو، هو الوسيلة الفضلى لربط عدد كبير من الموضوعات التي تناولتها المنظورات المعاصرة حول التربية والتعليم، ويشير مفهوم إعادة الإنتاج الثقافي إلى الوسائل والطرق التي تنتهجها المدارس، وبمشاركة المؤسسات الاجتماعية الأخرى، لإدامة نواحي اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية ، جيلا بعد جيل ويلفت هذا المفهوم انتباهنا إلى السبل التي تتمكن بها المدارس عبر مناهجها الدراسية، من ممارسة التأثير على تعليم القيم والعادات والتوجهات، إن المدارس ترسخ وجوه التنوع في القيم الثقافية والتوجهات التي يكتسبها المرء في المراحل المبكرة من حياته، وعندما يغادر الأطفال المدرسة تمارس هذه القيم الثقافية أثارها على الناس بتحديد أفاق الفرص أمام بعضهم البعض ، أوفتح مجالات واسعة أمام بعضهم البعض .[2]

ويرى بوردي وأن الأطفال الذين نشأوا في مهادات اجتماعية متواضعة، وغالبا أوساط الجماعات الأثنية، تترسخ في نفوسهم أساليب للحديث والتصرف تتعرض مع تلك السائدة في المدرسة، وتفرض المدارس على التلاميذ قواعد صارمة للإنضباط، وتتركز صلاحيات المدرسين في التعليم الأكاديمي، ويواجه أطفال الطبقة العاملة عند دخولهم المدرسة صداما ثقافيا أكبر بكثير مما يجده القادمون من شرائح إجتماعية مرموقة ويجد أطفال الفئة الأولى أنفسهم في بيئة ثقافية غريبة، ولا يقتصر الأمر على افتقارهم إلى الحواجز الدافعة إلى تحقيق مستويات عالية من الأداء الأكاديمي فحسب، بل أن أنماط التحادث والتصرف التي تعودوا عليها لا تتلائم وتلك التي يستخدمها المدرسون حتى ولو بذل هؤلاء الأطفال قصارى جهدهم لتحسين قدرتهم على التواصل .[3]

---

[1] _ سميرة أحمد السيد ، **<u>علم اجتماع التربية</u>**، مرجع سابق، ص :.58

[2] _ أنتوني غدنز، مرجع سابق، ص :560-561

[3] _ الحسن الجاهيد، **<u>سوسيولوجي بياربورديو</u>**، بحث لنيل الاجازة في علم الاجتماع، 2003، ص19.

يرى بورديو أن العالم الاجتماعي في المجتمعات الحديثة، ينقسم إلى حقول، أي فضاءات أساسها نشاط معين، يتنافس فيها الفاعلون لإحتلال مواقع السيطرة ، وعلى غرار التصور الماركسي يبدو العالم الاجتماعي عند بورديو ذا طبيعة تنازعية، بيد أنه يؤكد أن التنازعات المكونة للعالم الاجتماعي تخص مختلف الحقول وليست مجرد صراع بين طبقات معينة وثابتة.[1]

ويتحدد مفهوم الهابيتوس عند بورديو باعتباره نسق الإستعدادات الدائمة والقابلة للنقل التي يكتسبها الفاعل الإجتماعي من خلال وجوده في حقل إجتماعي حيث يعيش ويترجم هذا المصطلح في العربية بلفظ التطبع أوالسجية أوالسمة، ويلعب هذا لمفهوم دورا مركزا في عمل بورديو النظري إلى جانب مفهوم الحقل والعنف الرمزي، فالفاعل الإجتماعي يكتسب بشكل غير واع مجموعة من الاستعدادات من خلال إنغماسه في محيطه الاجتماعي تمكنه من أن يكيف عمله مع ضرورات العيش اليومي مثلا : يتصور الفلاح عادات ذهنية وسلوكية معينة يطبقها على كل المشاكل التي يواجهها في وسطه، ويختلف الهابيتوس باختلاف الحقول التي هي طرف فيها وباختلاف الموقع الذي يحتله الفاعل الاجتماعي في مجاله الخاص [2].

ويمكن التعرف على هابيتوس كل طبقة عبر النسق التربوي المعقد ونتائج الهابيتوس أن تتصرف كل فئة بطريقة تتيح للعلاقات بين الطبقات أن تستمر .[3]

ويرى بورديو أن المدرسة تعيد إنتاج الطبقات في المجتمع من خلال إعادة إنتاج ثقافي بفرض شرعية الطبقات المسيطرة ، والاختفاء وراء ايديولوجية تكافؤ الفرص لأن مناهج التعليم تعزز شرعية الفوارق الطبقية، وتساهم المدرسة في إخفاء فرض الحقل الرمزي (symbolique) بحيث يكون أطفال الطبقة المحظوظة يصلون إلى المدرسة وهم يملكون رأس مال لغوي (Linguistique) يؤهلهم لغويا ليكونوا قريبين من لغة المدرسة، بعكس الأطفال المنحدرين من أصول شعبية يتعرضون للإقصاء المدرسي بسبب لغتهم البعيدة كل البعد عن المدرسة .[4]

---

[1] _ أنتوني غيدنز، مرجع سابق ص 561

[2] _هاشم صالح، **حوار مع بياربورديو** ، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 37، ص 67

[3] _ بيا ربورديو تاكونت، **أسئلة علم الاجتماع**، عبدالجليل الكور، دار طوبقال للنشر المغرب، ط1، المغرب، 1999 ص 152

[4] _ بيار أنصار ، نخلة فريفر ، **العلوم الإجتماعية المعاصرة** ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، لبنان ، 1992، ص .76

انطلاقا من الخطوط العريضة التي وضعها عدد من الباحثين الاجتماعيين البارزين مثل بورديو باسيرون، قام بول ويليس(1971) وآخرون بسلسلة من الدراسات البحثية والميدانية المثيرة حول ظاهرة إعادة إنتاج الثقافة في الجانب التربوي، والسؤال الرئيسي الذي تصدت هذه المجموعة من المحللين لدراسته ببساطة : كيف يتحدد المسار الحياتي لأبناء الطبقة العاملة بحيث يجدون أنفسهم آخر الأمر في مجالات عملية تشبه تلك التي كان يعمل فيها آباؤهم ؟ فمن الإعتقادات الشائعة أن أطفال الشرائح الدنيا والأقليات في الهرم الاجتماعي يتعرضون خلال المراحل الدراسية الأولى لبيئة تشعرهم بأن ثمة حدودا لا يمكنهم تجاوزها في حياتهم العملية والمهنية في المستقبل وبعبارة أخرى فإن التربية المدرسية تجعلهم يحسون بعقدة النقص منذ الصغر، وتدفعهم إلى المجالات المهنية التي لا تعزز من مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية، [1] ويرى ويليس أن مثل هذه التفسيرات الشائعة لا تطابق الواقع الفعلي فالتلاميذ أو الطلاب الذين يتركون مقاعد الدراسة ، وهم يحملون هذا الشعور قلة قليلة وإذا كان أحدهم يعتقد أن من يترك المدرسة، أو الجامعة هو شخص غبي، أو بليد أو لا يصلح إلا للأعمال اليدوية القليلة الأجر، فأن السبب في ذلك لا يعود إلى البيئة المدرسية نفسها بل إلى مجموعة مركبة من العوامل، وهذا ما يتم التأكيد عليه في إحدى الدراسات التي أجريت في مجموعة من المدارس في بريطانيا، تركز فيها البحث على مجموعات من التلاميذ البيض وأخرى من الملونين ذوي الأصول الآسوية أو الكاريبية، وأظهرت الدراسة أن مجموعة البيض تدرك أنظمة المدرسة إدراكا تاما، غير أنها تكون أكثر ميلا للمشاكسة والشغب من جماعات الملونين الذين يتصرفون بدرجة أعلى من الانضباط، ويشير ذلك إلى أن هناك بعدا اجتماعيا آخر خارج النطاق المدرسي يؤثر في سلوك هؤلاء الأولاد في سوق العمل، مع أن المجموعتين تنحدران من شريحة واحدة هي الطبقة العاملة، وتتجلى هذه العوامل عدة جوانب ، من بينها إندفاع البيض بحماس أكثر للتقدم بطلبات العمل حتى لو كانت مواقع العمل بعيدة عن أماكن سكانتهم الأصلية، وقد يعود ذلك إلى أنهم يتحركون في بيئات ثقافية متشابهة لبيئتهم الأصلية بينما الملونون يميلون إلى التمركز في المدن الحضرية والمراكز الحضرية الرئيسية .[2]

[1] _ انتوني غيدنز، مرجع سابق ، ص 561

[2] _ المرجع نفسه، ص562

7- تصنيف الإصلاح التربوي حسب الاتجاه التقدمي والاتجاه المحافظ:

شهدت الدول العربية عامة ، والجزائر خاصة بعد حصولها على الاستقلال صراع حضاري وإيديولوجي انعكس على جميع النظم والأنساق لموجودة في هذه المجتمعات، خاصة منها النظام التربوي الذي يعتبر المرأة العاكسة للتنمية، وتطور هذه الشعوب، وقد إنحصر هذا الصراع في إتجاهين رئيسين هما الإتجاه التقدمي المتأثر بالحضارة الغربية ، ومخلفات الإستعمار، والاتجاه المحافظ الذي حاول المحافظة على مقومات الأمة وخصوصياتها الثقافية، وكل منهما له مبرراته المنطقية التي يدعم بها موقفه وإتجاهه وسنحاول هنا تلخيص هذان الاتجاهان وموقفهما من الإصلاح التربوي :

أ- **الاتجاه التبعية :(نظريات التحديث) :**

وهي النظريات التي تقوم على تلمس قضايا الواقع الاجتماعي وفحصه مسترشدة بنماذج المجتمعات الغربية المتقدمة في تفسير أسباب التغيير والتجديد والإصلاح، وترى أن المجتمع لكي يصبح عصريا يجب أن يكون أفراده عصريين بمعنى أن يمتلكوا قيما عصرية ومعتقدات عصرية وسلوكا عصريا، وتمتاز المجتمعات الحديثة بالسرعة في التغيير، وبسهولة تقبل الأفكار الجديدة، وتبني أفكار جديدة وأساليب متقدمة، وتصف هذه النظريات العلاقة التي تحكم الأفراد في المجتمعات التقليدية بالعلاقة التسلطية مما يؤدي إلى غياب الابتكار والتجديد وشيوع النمطية، وتصف العلاقات في المجتمع الحديث بالديمقراطية التي تشجع الابتكاروالتجديد والإصلاح .

ولقد أثرت هذه النظريات في توجيه الدراسات التربوية نحو التركيز على المواصفات الشخصية للعاملين في النظام التربوي، لفهم صفات وطبيعة الأفراد الذين لديهم القدرة على إدارة التجديد والإصلاح، ومثال ذلك ما قام به كل من (كاتزي kats)و(لازار سفليد Lazar sfield) حيث درسا موصفات الشخصية للأفراد داخل النظام التربوي ودورها في قيادة التجديد والإصلاح التربوي .[1]

يتناول هذا الاتجاه الإصلاح التربوي في البلدان النامية باعتباره محطة لاستعارة أبنية وممارسات الدول الأكثر تقدما، والتي يتم من خلالها نشر الأفكار والأشكال الاجتماعية لهذه الدول، وهو ما ينتج ضغوطا تترجم في أوقات محددة إلى حركات الإصلاح التربوي، وعليه

1_ عايد الخوالدة ، **إدارة التغيير**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن، 2011 ، ص ص:79-80.

تصبح السياسات التعليمية وما ينتج عنها من إجراءات وممارسات وجهود مبذولة لإصلاح التعليم مشروطة إلى حد كبير بالنظام العالمي، حيث يجب النظر إلى بناء أنظمة التعليم، وإصلاحها في الدول النامية في إرتباطها بالعلاقات الإجتماعية للهيمنة والخضوع على تميز النظام الرأسمالي، فالإصلاحات التي يتم تنفيذها لا تتطلب دعم الصفوة الاقتصادية والسياسية فحسب بل يلزمها أيضا مؤازرة جماعات قوية من الخارج البلاد وهو ما يجسد حالة التبعية .[1]

تقوم نظرة أصحاب هذا الاتجاه وهم فئة معتبرة من الباحثين والمفكرين، خاصة الذين شهدوا تفاعلا طويلا ومعمقا مع الثقافة الغربية من خلال إقامتهم في الغرب)، على تلمس قضايا الواقع الاجتماعي وفحصه مسترشدين بنماذج المجتمعات الغربية المتقدمة في تفسير أسباب التغيير والتجديد والإصلاح، حيث يرون أنه لكي يصبح الإصلاح عصريا لابد من أن يمتلك أفراد المجتمع قيما ومعتقدات عصرية.

يؤكد هذا الاتجاه على أن العلاقة التي تحكم الأفراد في المجتمعات التقليدية هي علاقة فوقية تسلطية، مما يؤدي إلى تغييب الابتكار، والتجديد ، وبالتالي شيوع النمطية، في حين على العكس تماما توصف العلاقات في المجتمع الحديث بالحرة، والديمقراطية وهو ما أسس لثقافة الإبداع والتميز .[2]

من أهم الأمثلة على مثل هذا الاتجاه مشروع الشرق الأوسط الكبير، والذي تقدمت من خلاله الولايات المتحدة الأمريكية بطلب إجراء تعديلات على المناهج الدينية في الدول الإسلامية، بشكل يسمح بالمضي في طريق الحوار بين الأديان، وهو ما يمهد لتحقيق السلم مع الكيان اليهودي، وكان من أهم المطالب حذف دروس الجهاد من مقررات التربية الإسلامية في العالم الإسلامي .

وفي الجزائر لا يخفى الصراع المستمر بين التيارين التقدمي (التغريبي) والمحافظ .

التيار التقدمي الذي يتهم بمحاولة سلخ المدرسة من مقوماتها والتركيز على العامل اللغوي (أي اللغة العربية في مواجهة اللغة الفرنسية) ويتهم التقدميين الأصوليين بالتخلف، والجمود، والبعد عن التقدم الحضاري، والتكنولوجي .

2_ رابحي إسماعيل، **الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية** ، أطروحة دكتوراه علوم جامعة باتنة، السنة الجامعية : 2013/2012، ص ص 120-121.

1_ عايدة الخوالدة ، مرجع سابق ، ص:.79

ب – <u>الإتجاه الأصولي أو المحافظ أو القومي أو الاستقلالي</u> :

عكس ماورد لدى أصحاب الاتجاه التقدمي، يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإصلاح التربوي يجب أن يكون نابع من المجتمع أي يجب أن يراعى الخصوصيات الثقافية والاجتماعية، والسياسية، لإن ما يصلح في البلدان الغربية ويثبت نجاحه ليس بالضرورة سوف ينجح في البلدان النامية، وذلك للاختلاف الجوهري في الإمكانيات المادية، والبشرية، والتمايز الحضاري ، والثقافي بيننا وبينهم من جهة أخرى .[1]

وتظل العوامل الحضارية من أهم الركائز التي يقوم عليها الإصلاح التربوي، إذ تعد المصدر الأول الذي تشتق منه الغايات، والأهداف الكبرى للتربية ، فهي من تحدد نوع الفرد الذي نوريده، والمجتمع الذي نأمل العيش فيه، ولما كانت هذه الركائز خلاف لما هو موجود عند الغرب صار من المنطقي فشل تجاربهم ومخططاتهم عندما يراد تطبيقها علينا، يجب أن يستند الإصلاح إلى إرادة الأمة، والتي تعد أساسية في مرحلة تبنيه لأي أفكار، ولأنه دون هذا الشرط يصبح الإصلاح التربوي عملا تعسفيا واضطهادا، إذا من أسوء الأخطاء التي يقع فيها الشعوب، وتؤدي إلى فشل أنظمتها التربوية، هي أن تفرض البدائل الإصلاحية على الأمة فرضا دون مراعاة لمتطلباتها التربوية .[2]

ويمكن أن نشير في هذا الإطار إلى مجهودات العديد من المصلحين العرب، والمسلمين مثل العلامة عبد الحميد بن باديس، وجمعية العلماء المسلمين الذي أرسى قواعد التعليم الأصلي العربي الإسلامي في مواجهة التعليم الفرنسي في حقبة الاستعمار، والذي إستمر العمل به حتى بعد الإستقلال، حيث تم توحيده مع التعليم العام الرسمي، والذي حافظ على الخصوصية الحضارية ، والثقافية للمجتمع الجزائري العربي المسلم.

سابعا : <u>المقاربة النظرية المتبعة في هذه الدراسة</u> :

يتميز المجتمع الجزائري بنوع من الإتزان، والإستقرار الإجتماعي، والسياسي الظاهري ويكفل المشرع الجزائري المساواة، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص في الصحة، و التعليم ...الخ، ورغم أن هناك حرب باردة، أو صراع ثقافي إيديولوجي بين المثقفين الجزائريين حول موضوع

---

[1] _ مصطفى محسن، **<u>الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري</u>**، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان ، 1999، ص .38

[2] _ عباسي مدني، **<u>مشكلات تربوية في البلاد العربية الإسلامية</u>**، دار شهاب ، باتنة ، الجزائر ، 1986، ص .59

الإصلاحات التربوية، ضف إلى ذلك كون هذه الإصلاحات عبارة عن قوالب جاهزة من الخارج، وقد تم فرضها من طرف الإدارة العليا، والتي تمثل وجهة نظر بعض فئات المجتمع أي الفئة الغالبة، لكننا لا يمكن أن نقبل وجهة نظر المدخل الماركسي، أو منظور بيار بورديو، الذين يفسران قضايا المجتمع عن طريق الصراع الطبقي الاقتصادي والثقافي، ولا منظور التفاعلية الرمزية التي تنطلق من فكرة التفاعل ، ودراسة العمليات الاجتماعية بين الأفراد فيما بينهم ، أوبينهم وبين الجماعة أو المجتمع .

وبالتالي فكون التشريع المدرسي ينص على كون الإصلاحات التربوية هي عملية تغيير إجتماعي يهدف إلى تنمية المجتمع الجزائري وتطويره ، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم المتقدم .

ونظرا لكون النظام التعليمي هو نسق فرعي من بين الأنساق الاجتماعية الأخرى ، فهو يؤثر فيهم ويتأثر بهم في عملية التغيير والتطور والتجديد والإتزان، ومن خلال الدور الفعال الذي يلعبه النظام التعليمي في حياة المجتمع، ارتأيت أن أستخدم المدخل البنائي الوظيفي لأنه الأنسب لهذه الدراسة حسب وجهة نظري، لأنه يدرس النسق التربوي ويحلل الإصلاحات التربوية تحليل نسقي تكاملي، وعامل مهم في عملية التنمية، إضافة إلى مدخل رأس المال البشري الذي يعتبر أحد المنظورات الحديثة التي حاولت دراسة علاقة التعليم بالتنمية، والإهتمام بالموارد البشري كأساس كل تطور وتحديث، ولا يتم هذا إلا من خلال تعليمه، وتدريبه، وتكوينه بأفضل الطرق العلمية من خلال الإصلاح الجذري لنظام التعليم، وسوف أبدأ في إستعراض هذين المدخلين بالتفصيل بالشكل التالي :

أولا : المدخل البنائي الوظيفي :

1- مفهوم النظرية :

قبل التطرق إلى المقصود من هذه النظرية من الضروري أن نقف عند التعريف بالنظرية العلمية، والنظرية الاجتماعية.

يستخدم مفهوم النظرية بمعاني مختلفة، قد تستخدم للإشارة إلى كل ما هو مجرد وقائم على التصورات، فالمفاهيم التي تتضمنها القضايا النظرية هي رموز تشير إلى ظواهر تتحقق في

العالم الخارجي، فبدون المفاهيم يتعذر قيام المعرفة العلمية إذ تتحول هذه المعرفة إلى مجرد أشياء عامة عديمة المعنى .[1]

أما النظرية العلمية فهي ليست نطاقا للتفكير المجرد، وإنما تشير إلى العلاقات المتبادلة بين الأشياء، أوهي الأداة التي تنظم هذا الواقع، فتصبح ذات معنى، و دلالة معينة .[2]

وللنظرية الاجتماعية تعاريف عديدة ومتنوعة منها ما يأتي :

أنها مجموعة مفاهيم مرتبطة بشكل متناسق مكونة قضايا نظرية تهتم بشرح قوانين ظاهرة إجتماعية معينة تمت ملاحظتها بشكل منتظم .

بينما يرى كل من(جلاسير وستراوس) النظرية الاجتماعية ما هي سوى إستراتيجية بحثية تقدم نماذج من مفاهيم تساعد الباحث في الشرح، والتفسير الاجتماعي .

وعرفها (جوزيف هايمس) بأنها مجموعة قضايا مترابطة بشكل منطقي موضحة جزءا من الواقع.[3]

ونصل إلى تحديد مفهوم النظرية الاجتماعية بأنها القضايا ، والقوانين التي تفسر سلوك الأفراد، والعلاقات الاجتماعية ، والظواهر الاجتماعية بنوع من التجريد ، والمنطق، والكشف عن القوانين، والعلاقة التي تربط الظواهر الاجتماعية ببعضها البعض وتثبتها أو تنفيها أوتعدلها من خلال معايشتها للواقع الاجتماعي .

2 – **النظرية البنائية الوظيفية** :

تعتبر البنائية الوظيفية واحدة من النماذج النظرية الأساسية في علم الاجتماع ، وقد انبثقت فكرة الوظيفية (function) عن بعض الصينيين عند كونفيشيوس (confucins) وتلاميذه حيث إهتم الفكر الصيني القديم بوظيفة الدين والطقوس الدينية في الحياة الاجتماعية مع الإشارة إلى دور الدين كرابطة ضرورية للعلاقات الاجتماعية وتنظيمها .

وإذا ما تتبعنا البدايات الأولى للبنائية الوظيفية لوجدنا(أفلاطون) إستخدم(المماثلة العضوية Analogy) حين ماثل بين المجتمع وقوى النفس العاقلة، والغضبية والشهوية، كما وظفها

1 _ خالد حامد ، **مدخل علم الاجتماع**، جسور للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر ، 2012، ص .96

2 _ خير الله عصار ، **محاضرات في منجية البحث الاجتماعي**، دم ج ، الجزائر ، 1982، ص:.30

3_ معن خليل عمر، **نظريات معاصرة في علم الاجتماع**، دار الشروق، ط2، عمان، الأردن ، 2005، ص ص:19–20.

(الفرابي)، أي المماثلة العضوية في(المدينة الفاضلة)، حيث شبه المجتمع بأعضاء الجسم، تلك قابلها بطبقات الدولة الحاكمة الحارسة والعاملة .

ومع ظهور الفلسفات الحديثة تطورت الفكرة المماثلة عند الفلاسفة الأخلاقيين، أمثال (كدافيد هيوم David Hume) وأدم سميث وغيرهم، إذ نظروا إلى المجتمع على إنه نسق طبيعي بإعتباره كائنا عضويا طبيعيا، ولقد ظهرت فكرة (النسق) (System) بمعناها العلمي في كتابات (مونتسكيو Montesqueu) وبخاصة في كتابه روح القوانين، حيث أرسى في هذا الكتاب أسس نظرية النسق الاجتماعي الكلي هي حجر الزاوية في علم الاجتماع.[1]

ولقد كان رواد علم الاجتماع مثل (أوجست كونت وهربرت سبنسر) متأثرين بأوجه التشابه التي لاحظوها بين الكائنات البيولوجية الحية، وبين الحياة الاجتماعية، وقد اعتمد "سبنسر" بصفة خاصة على المبدأ المعروف بالمماثلة العضوية(Organic anlogy)أي إلى تشبيه المجتمع بالكائن الحي، فالجسم الإنساني بوصفه نسقا يتكون من أعضاء مترابطة ومتفاعلة وظيفيا تساهم في بقاء الكائن الحي أو النوع الذي ينتمي إليه الكائن، وبذلك يرى علماء الاجتماع الوظيفيون النظم الاجتماعية تشبع وتحقق المتطلبات الضرورية لبقاء المجتمع وإستمراره . [2]

3- **المقولات الأساسية للبنائية الوظيفية** :

منذ نهاية الثلاثينيات، وبداية الأربعينيات تبلورت الوظيفية كنظرية وتصور يوجه عمليات البحث في علم الاجتماع الغربي، وذلك عندما نشر تالكوت بارسونز، كتابه (بناء الفعل الاجتماعي 1937) وتقوم النظرية البنائية كغيرها من النظريات السوسيولوجية على عدد من المقولات والأفكار الأساسية في فهم الواقع الاجتماعي وتفسيره.

النسق الاجتماعي : (Socialsystem) يعتبر مفهوم النسق الاجتماعي من المفاهيم المركزية للنظرية البنائية الوظيفية التقليدية أو المعاصرة ، وهذا ما يظهر في تحليلات تالكوت بارسونز(T. Parsons) وذلك بالنظر إلى المجتمع على أنه بناء إجتماعي يتكون من الأنساق الفرعية المتبادلة وظيفيا مثل النسق الاقتصادي السياسي الديني...كما حاول بارسونز وغيره من

1_ قباري محمد إسماعيل، **قضايا علم الاجتماع المعاصر**، دراسة تحليلية نقدية، منشأة المعارف الإسكندرية مصر ، 1976، ص:.357

2 _ محمد عودة ، **أسس علم الاجتماع**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ، ص:.90

رواد البنائية الوظيفية من أمثال روبرت ميرتون[1] أن يعرضا لأهم العوامل والمتطلبات الوظيفية التي تساهم في عملية استقرار النسق والمجتمع، واستمرار توازنه وبقائه، وهذا ما جعل فكرة النسق ترتبط بمقولات أخرى مثل التوازن (Equilibrum) والتكامل (Integatition)، والتكيف (Adaptation)، كما جاءت فكرة النسق الاجتماعي في تحليلات البنائية الوظيفية التقليدية عند دوركايم، سبنسر، بارتو، وفيبر)، وخاصة عندما ركزوا على دراسة علاقة النظم الاجتماعية بعضها ببعض، وهذا ما جاء على سبيل المثال في تحليلات دوركايم للنسق القانوني، وعلاقته بالنسق السياسي، أو الديني، أو الاقتصادي، وهذا ما ظهر في نظرية التضامن الاجتماعي (Social Solidarity Theory)[2]

كما سعى كل من بارسونز، وميترون انتزيوني، ومور، وغيرهم الاستعانة بتحليلات الوظيفية التقليدية، خاصة عندما حاولوا التركيز على دراسة فكرة المجتمع أو النسق الاجتماعي المعياري (Normative social System) وحاجة الأفراد في المجتمعات الحديثة إلى وجود يتسم بتحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي .

وقد حرص رواد النظرية البنائية الوظيفية التقليدية والمعاصرة على تحليل فكرة البناء الاجتماعي، وتطوره تاريخيا وذلك بدراسته وتحليله من منظور تاريخي مقارن، كما حاولوا الاستعانة بالكثير من تحليلات الانثربولوجيين من أمثال

(ملينوفسكي Malinowski) و(راد كليف براون R.brawn) وغيرهم ممن استخدموا فكرة البناءات والأنساق الاجتماعية وخاصة عند اهتمامهم بطبيعة العلاقات المتبادلة بين الأنساق، والنظم الاجتماعية مثل: الأسرة والمدرسة والدولة والاقتصاد وغيرها من مكونات البناء الاجتماعي، والتي يقوم كل منها بتحقيق وظائف إشباع حاجات معينة وفي ضوء ذلك ركز (بارسونز) على ضرورة وضع ما يعرف (بالمتطلبات الوظيفية) (Functunal Requirement)[3] والتي تكمن داخل عمليات أربعة هي: التكيف تحقيق الهدف، التكامل، والمحافظة على بقاء النمو، ليؤكد علاقة الأنساق الفرعية بالنسق الأكبر (المجتمع).

1_ خالد حامد، **مدخل إلى علم الاجتماع**، مرجع سابق ، ص:.99

2_ عبد الله محمد عبد الرحمن، **النظرية في علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص .14

3_ عبد الله محمد عبد الرحمن، **النظرية في علم الاجتماع** ، مرجع السابق، ص .15

التكيف : يتطلب النسق التكيف مع البيئة التي يحيط به، وأيضا يقوم بتأمين مجموعة من الوسائل المادية والمعنوية الضرورية (لحياة أعضاء النسق)

تحقيق الهدف : وذلك بتحديد الأولويات أوالضروريات اللازمة لتحقيق أهداف المجتمع أو النسق بين مجموعة المدخلات، والموارد اللازمة والعمل على استخدامها بصورة مثلى لتحقيق حاجات وأهداف النسق .

التكامل : (Integration) إن مكونات النسق سواء كانوا أفرادا، أو جماعات، أو نظم فرعية لابد أن يتكاملوا من أجل تحقيق الأهداف العامة ، وإنجاز الوظائف وذلك باعتبارهم أجزاء من البناء الاجتماعي

المحافظة على النمط وادارة التوتر :(Pattern maintenence tensionmanagement) أكد بارسونز على أهمية المحافظة على النمط، وذلك عن طريق طرح عدد من الخصائص، والسمات العامة التي تتمثل في المهارات اللازمة، والتخصص ، والحوافز المادية والمعنوية، والسمات الشخصية للقيادات والأعضاء، مع ضرورة الالتزام أيضا بمنظومة القيم الاجتماعية (Social Values) التي تسهم في خفض معدلات التوتر(tensions) أو التصدع التي تنشا خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، وقد إهتم رواد البنائية الوظيفية المعاصرة بمشكلات الصراع كحقيقة تجاهلتها البنائية التقليدية، وشكلت نقطة ضعفها، لأنها إعتبرت التكامل والتوازن هما الميزة الوظيفية للبناء الاجتماعي، وهذا ما أشار إليه في تصوراته حول المحافظة على النسق وإدارة التوتر ونجده كذلك عند (روبرت ميرتون) .[1]

4 – أهم المفاهيم المستخدمة في النظرية البنائية الوظيفية :

والاتجاه الوظيفي حافل بعدد من المصطلحات والمفاهيم، تكاد تكون اشتقاقات وتنوعات لمفهومين اثنين هما: البناء الاجتماعي social structure والوظيفية الاجتماعية social function وهذان المفهومان هما اللذان يحددان هوية الاتجاه من غيره من اتجاهات علم الاجتماع :

1_ خالد حامد ، **مدخل إلى علم الاجتماع**، مرجع سابق ، ص ص :100-101.

1- **البناء** : يشير إلى وجود نوع من الترتيب والتنسيق بين الأجزاء التي تدخل في تكوين الكل، وذلك لأن ثمة علاقات وروابط معينة تقوم بين هذه الأجزاء التي تؤلف الكل وتجعل منه بناء متماسكا ومتمايزا .[1]

2- **الوظيفة** : هي النتيجة أو النتائج المترتبة على نشاط إجتماعي أو سلوك إجتماعي، وغالبا ماترتبط الوظيفية في العلوم الاجتماعية بالأنماط الثقافية، والبناءات الاجتماعية ، والاتجاهات، وينظر إلى هذه النتائج في ضوء الموقف أو النسق .[2]

3- **النسق الاجتماعي** : لقد تم التعرض له في المقولات .

4- **الوظائف الظاهرة** : manifest function تشير إلى النتائج، والمصاحبات المقصودة والمعروفة من قبل المشاركين في النسق .

5- **الوظائف الكاملة** : latent funtion فتشير إلى النتائج، والمصاحبات التي لا تكون مقصودة أو معترف بها ومعروف من قبل المشاركين .[3]

6- **الدور الاجتماعي** : social role

هو المركز والمنصب الذي يحتله الفرد، ومن خلاله يتحدد حقوقه وواجباته الاجتماعية وقد يحتل فردا عددا من الأدوار في آن واحد (زوج، أخ، مدير ...الخ)، وكل هذه الأدوار الاجتماعية في المؤسسات الاجتماعية، والتي يتكون منها البناء الاجتماعي، والتي هي سلوكات متوقعة من شاغل، أو لاعب المركز الذي يحدد طبيعة الدور .[4]

وعامة ينظر هذا الاتجاه إلى المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا مترابطا داخليا بحيث يشمل نظما متداخلة ومترابطة بعضها البعض، ينجز كل منها وظيفة محددة، ولعلى ابرز ملامح أي نسق من الأنساق ذلك التفاعل الذي يقوم بين مكوناته، ومن ثم فإنه لكي نفهم أي نظام من نظم المجتمع (الأسرة، الدين، التعليم، الاقتصاد، ...وغيرها) فإنه يجب النظر إليه في علاقته بالمجتمع ككل، وعلاقته بالنظم الفرعية الأخرى المكونة للنسق، والوظيفة هنا كما يراها البعض تعني التأثير Effect الذي يحدثه الجزء في الكل، وفي الأجزاء الأخرى المكونة للكل.

1_ أحمد أبو زيد، **البناء الاجتماعي , مدخل لدراسة المجتمع**، المفهومات ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج1، 1976، ص:.29

2_ محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1979، ص :195 .

3_ حمد ى علي أحمد، **مقدمة في علم اجتماع التربية** ، مرجع سابق، ص ص:124/.125

4_ علي عبد الرزاق حلبي، **نظرية علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية ، مصر 1998، ص :.87

وتدور معظم محاور الاتجاه الوظيفي كما يشير (ماريون ليفي) أحد رواد الوظيفية حول أسئلة ثلاثة هي :

- الأنماط التي يمكن الكشف عنها، أو إقرار وجودها في الظاهرة موضوع الدراسة ؟
- ما الظروف والمصاحبات الاجتماعية التي تنتج عن تفاعل هذه الأنماط معا ؟
- ما هي الوظائف التي تدل على وجود هذه الأنماط ، وتبرهن على ما بينها من تفاعل اجتماعي ؟ [1]

وهذه الأسئلة الأساسية توضح لنا أن الأول يركز على بناء الاجتماعي ، ومكوناته وأنماطه، ويركز الثاني على الوظائف الاجتماعية من خلال آثارها، أو نتائجها داخل النسق، وإما السؤال الثالث فيأتي محاولة للتأليف، والتوفيق بين السؤالين الأولين أي بين البناء الاجتماعي والوظيفة الاجتماعية .[2]

وينطلق التحليل الوظيفي من النظر إلى المجتمع على أنه نسق الوظائف، والأدوار التي تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات التي تسعى إلى إستمرار النسق الكلي والحفاظ عليه، من هذه النظرة فإن الأنساق الفرعية كالنسق التعليمي يتم تحليله من زاوية وظيفتها في تحقيق التضامن الداخل بين مكونات المجتمع، فالنظام التعليمي يلعب دورا أساسيا في البناء الاجتماعي ككل، ويؤثر في جميع النظم الاجتماعية الداخلة في تكوينه، فهو يؤثر في النظام الاقتصادي السائد، ويزداد تأثيره كلما تعقد مستوى المهارات التي تتطلبها التكنولوجيا الحديثة، ومن ثم تنطلق الوظيفية في دراسة النظام التعليمي من سؤالين الأول: مؤداه ما الوظائف التي يقوم بها النظام التعليمي للمجتمع ككل ؟ ويعطي هذا التساؤل من وجهة نظر الوظيفية – ما يسمى بحاجات النسق إذ يقوم التعليم بوظيفة المحافظة على الاتفاق القيمي والتماسك الاجتماعي، أما السؤال الثاني مؤاده ما العلاقات الوظيفية التي تربط نظام التعليم بالنظم الاجتماعية الأخرى المكونة للنسق الاجتماعي الأكبر؟ ، فعلاقة النظام التعليمي بالنظام الاقتصادي– مثلا – تسهم في الكشف عن هذه العلاقة التي تساعد في تكامل المجتمع ككل .[3]

1– عبد الباسط عبد المعطي، عادل مختار الهواري، **في النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، 1986ص:.99

2– عبد الباسط عبد المعطي، عادل مختار الهواري، **في النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع** ، مرجع سابق ، ص : 100 .

3 _ حمدى علي أحمد ، **مقدمة في علم إجتماع التربية** ، مرجع سابق ، ص : 126.

5- **من رواد هذا الاتجاه** :

1-ايميل دوركايم : التعليم والتضامن والتنوع Emile Durkhiem 1858/1917 : قد يكون دوركايم من الرواد الأوائل الذين وضعوا الأسس الأولية لعلم اجتماع التربية في القرن العشرين، حيث كان يقدم دروسا في علم التربية في جامعة السربون بباريس بين عامي (1902-1908)، غير أن نظرته وتحليله لموضوع التربية وعلم التربية كان يختلف عن مجموعة آراء التربويين الذين عايشوه أو سبقوه فهو يعتبر التربية قبل كل شيء موضوع إجتماع وينظر إليها أنها ظاهرة اجتماعية يضفي عليها صفة الشيئية (Chosification) كما يضفيها على كل الظواهر الاجتماعية بدون استثناء.

ولقد درس دوركايم علم التربية وعلم الاجتماع حياته المهنية كلها ، وهو ينطلق في دراسته للتربية على إعتبار المفهوم مفهوما أساسيا في علم الاجتماع .[1]

يرى دوركايم أن للنظام التربوي وظيفة هامة في تجانس المجتمع فيما يقوم به هذا النظام من نقل معايير، وقيم المجتمع من جيل إلى جيل آخر، حيث يشير إلى "أن المجتمع يستطيع البقاء فقط إذا وجد بين أعضاؤه درجة من التجانس، والنظام التربوي في المجتمع يدعم هذا التجانس، وذلك بغرسه في الطفل منذ البداية تلك التماثلات التي تحتاجها الحياة الجمعية (Essential similarités) الجوهرية يصبح من المستحيل وجود التعاون والتضامن الاجتماعي في المجتمع، بل يستحيل معها قيام الحياة الاجتماعية"[2] فالتربية لدى دوركايم، تعمل على مساعدة الفرد على إدراك ذاته الاجتماعية وتنظيمها لتفادي الصراع مع حاجاته الشخصية مؤكدا على أن ذلك يتحقق عن طريق التربية الأخلاقية، وهنا لقيم التربية أساس من أسس الضبط الاجتماعي إذ يعمل الضمير لقوة داخلية ضابطة توجه الفرد في تصرفاته وتقييم أعماله.[3]

ويرى دوركايم إنه لا يوجد نمط تربوي واحد لكل المجتمعات، وإنما هناك أنماط تربوية مختلفة بقدر ما يوجد في المجتمع ومابينه من تباينات، وإن التنوع المهني الموجود نتيجة للتخصص يحتاج إلى تنوع أنماط التربية ، ولقد اعتبر دوركايم التربية عملية ديناميكية متغيرة على الدوام

1-Education et sociologie otic p11.

2_ حمدي علي أحمد مرجع سابق، ص:127

3_ Ann. P. parelive and Robert. J.**parelivs the sociology of education** N,jersy :prentice –" Hall.inc,1978.P:7.

تختلف من عصر إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، وفي المجتمعات الصناعية المعقدة كما يشير دوركايم تقوم المدرسة بوظائف لا يمكن أن تقوم بها الأسرة، ولا جماعات الأقران، إذ تقوم المدرسة بإكساب الأفراد تلك المهارات (skills) اللازمة للحياة الجمعية ، ففي المدرسة يتفاعل الطفل مع أعضاء آخرين في المجتمع في ضوء قواعد المجتمع الموجودة، كما يرى دوركايم أنه باحترام الطفل قواعد المدرسة فإنه يتعلم كيف يحترم القواعد العامة ، وبالتالي ينمي لديه عادة الضبط الذاتي .[1]

2- : تالكونت بارسونز : فالمدرسة في رأي بارسونز تنمي نمطين أساسين من الالتزام، يتمثل الأول في الالتزام بالقيم الاجتماعية، بينما النمط الثاني يتمثل في الالتزام بتحديد نمط الدور الذي يمارسه الفرد في مرحلة الرشد، وهذه التزامات تحددها أنواع التعليم المختلفة، فالتعليم الأولي يؤكد الالتزام الأول الخاص بتشرب ، وإستدماج القيم الاجتماعية للمجتمع، أما التعليم الثانوي والجامعي فيساعد على تحديد نمط الدور والتخصص الذي يشغله الفرد في حالة الرشد[2]، ويمكن تلخيص أفكار بارسونز بشأن التعليم فيمايلي:

1- يقوم التعليم بوظيفة التنشئة الاجتماعية ونقل قيم المجتمع إلى الجيل الجديد وبهذا يضمن إستمرار المعايير والقيم، وكذا التوازن المستمروالسيطرة على المهارات، فالتعليم عند بارسونز يلعب دورا حيويا في تكامل المجتمع، وذلك يساعد في إشباع أحد المتطلبات الوظيفية الأربعة التي تتطلبها المجتمعات، ويقرر أنه لابد أن ينظر إلى الفصل الدراسي على أنه مجتمع مصغر يتم من خلاله تدريب الأفراد ليصبحوا قادرين على القيام بأدوار البالغين في المستقبل.

2- تعمل المدارس في إطار رؤية بارسونز على أساس مبادئ مجتمع الجدارة (Meritocratic Society)

التي تقوم فيها المكانة المكتسبة على أساس الجدارة والقدرات ، وأن تلك المبادئ التي تطبق على جميع أفراده، فتعد المدارس الصغار ، وتدربهم على أدوار البالغين من خلال عملها وفقا لأليات عمل المجتمع ككل وفي إطار هذه العملية تغرس المدارس في الأطفال القيم الأساسية للمجتمع وتنشئه وفقا لها.

1_ سميرة احمد السيد ، **علم اجتماع التربية** ، مرجع سابق، 1993، ص 28.

2- فادية عمر الجولاني، **علم الاجتماع التربوي**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية ، مصر، 1989، ص:181

3- يقوم النظام التعليمي بانتقاء (Selection) الأفراد وتحديد أدوار الأفراد في المجتمع في ظل نظام التدرج الطبقي فهو يعمل على تعيين الموارد البشرية في إطار بناء الأدوار الخاص بمجتمع البالغين، فالنظام التعليمي هو الميكانيزم الذي من خلاله تحدث المنافسة والاختيار فالمجتمع يفرز أعضاؤه إلى من هم قادرين أكثر ويقوم النظام بدور هام في إكساب الأفراد المهارات والاتجاهات التي يحتاجونها للقيام بدورهم في المجتمع[1]

ويؤكد دوركايم على أهمية دور المدرس كممثل للدولة والقيم الأخلاقية بالمجتمع ، ولذلك فان دوره يتطلب التأكيد على القيم والمبادئ الأساسية في المجتمع، ومساعدة التلميذ على إكتسابها، فالدولة مسؤولة عن تحديد الأساسيات التي ترى أن المدرسة عليها أن تؤكدها والأهداف التي ترى المدرسة عليها أن تحققه، فالدولة مسئولة عن نتائج التربية من خلال المتابعة والإشراف، فالمدرسة كما يرها دوركايم قادرة على تشكيل الفرد وإعداده للحياة الإجتماعية، فالطفل يتعلم في المدرسة عن طريق التربية الأخلاقية والنظام وضبط الذات، فالمدرسة تساعد الطفل على إستدماج قيم ومعتقدات مجتمع بحيث تصبح جزء من نسقه القيمي ونسقه العقائدي.

وهكذا تتلخص رؤية دوركايم في أن المدارس والنظام التعليمي يعمل على غرس القيم المشتركة التي تعد الأساس الضروري للتجانس اللازم لبقاء المجتمع كذلك المهارات الخاصة التي تشكل التنوع الضروري للتعاون الاجتماعي الذي تتطلبه وحدة المجتمع المعقد وتماسكه على أساس من الإنفاق القيمي، وتقسيم متخصص للعمل في الحياة الاجتماعية.

تالكوت بارسونز: التعليم ومتطلبات النسق الصناعي:

تأسيسا على أفكار دوركايم يعطي لنا تالكوت بارسونز(Talcott parsons) نموذجا آخر يعبر فيه عن آرائه الوظيفية في التعليم في إطار نظريته العامة للفعل الاجتماعي يشير بارسونز في تفسيره الكلاسيكي لنظام التعليم الأمريكي، إلى أن التنشئة الاجتماعية الأولى للطفل تتم داخل الأسرة في ضوء مستويات ومعايير خاصة بالأسرة والوالدين، وهي محكات ومعايير يقوم الوالدين بتنشئة وتعليم أبنائهم في ضوئها ولا يمكن أن تطبق على كل الأفراد، أما في المجتمع فتتم تنشئة الأفراد في ضوء معايير عامة تطبق على كل الأعضاء، وعليه ينظر إلى المدرسة باعتبارها جسر بين الأسرة والمجتمع ككل، فهي مؤسسة إجتماعية اسند إليها المجتمع وظيفة

1- حمدى على أحمد، مرجع سبق ذكره، ص ص: 132-133

التنشئة الاجتماعية نتيجة لتعقد المجتمع، ويؤكد بارسونز على أن للنظام التربوي في المجتمع الرأسمالي وظيفتين أساسيتين:[1]

وظيفة التنشئة الاجتماعية وعملية الإعداد المهني من خلال الانتقاء والاختيار، يغرس النظام التعليمي بمؤسساته في المجتمع الرأسمالي قيمتين أساسيتين، قيمة الانجاز(Achievement) اللازمة للمجتمع الصناعي، وقيمة تكافؤ الفرص (Equality) وذلك من خلال تشجيع الطلاب على التنافس لتحقيق مستويات عالية من النجاح وتخصيص المكانات، والحوافز لمن يحققون ذلك، [2] لقد اعتبر بارسونز النظام التربوي مسؤولا عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها المتوقع في المجتمع، فالمدرسة كما يؤكد بارسونز تضمن اكتشاف قدرات التلاميذ مبكرا ، والعمل على توجيهها وتنمية دوافعهم للعمل، والإجادة في الأداء مؤكد أن دور المدرس في مساعدة التنمية في إدراك ومعرفة طبيعة قدراته وتوجيهه لحسن استغلالها، فالمدرسة في رأي بارسونز يتم من خلالها تدريب الأفراد ليتكونوا مهنين وفنيا للقيام بأدوار الراشدين[3]

3- : <u>كنجزلي دافيزوولبرت مور "التعليم أداة لتخصيص وتوزيع الأدوار"</u> : يكمل كل من كنجزلي دافيزوولبرت مور وجهة(K.davis and W.Moore) النظر الوظيفية في دراسة النظام التعليمي، فهما شأنهما شأن بارسونز ينظران إلى التعليم باعتباره أداة لتخصيص الدور، ولكنهما يربطان النسق التعليمي بصورة مباشرة بنسق التدرج الاجتماعي، ويذهبان إلى أن نظام التدرج الطبقي يقوم بوظيفة انتقاء، ووضع الأفراد في أدوار ومراكز متباينة طبقا لقدراتهم، فهو وسيلة تضمن أن يشغل الأفراد الأكثر جدارة وقدرة في المجتمع للمواقع ذات الأهمية، ويعني هذا أن الأفراد يتنافسون للوصول إلى شغل هذه المراكز الهامة، وهنا يلعب النظام التعليمي دورا في هذه العملية فهو أداة لاختبار القدرة وإختيارها ووضعها في مواقع مختلفة طبقا لقدراتهم فالنظام التعليمي يقوم بتمحيص وفرز وتصنيف الأفراد ويرتبهم ويعينهم في المجتمع في ضوء

1- حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص ص129- 130

2- حمدى علي أحمد، مرجع سابق، ص:133

3- T. parsons, the shooks as asocial systim, harvard educalional review, 1959,pp 29-402

مواهبهم وقدراتهم وعليه وفي إطار التحليل الوظيفي الكلاسيكي كما يمثله دور كايم، بارسونز، دافيز ومور، يمكن تلخيص وظائف التعليم في المجتمع فيما يلي: [1]

- نقل معايير وقيم المجتمع وتراثه الثقافي بصفة عامة.
- إعداد الأجيال الجديدة وتجهيزها لأداء أدوار البالغين .
- توجيه النشء وفقا لمواهبهم وقدراتهم للأدوار الملائمة لكل منهم في حياة الكبار.
- نشر المعارف والمهارات والتدريب اللازمة للمشاركة الفعالة في قوة العمل.
- تعيين الأفراد في الواقع الملائمة لكل منهم في نسق التدرج الاجتماعي، وذلك وفقا لمعايير الجدارة التي تعبر عنها مستويات المؤهلات الدراسية التي يحصل عليها كل منهم، [2]ولقد ظلت الأفكار الوظيفية الكلاسيكية التي يمثلها كل من دوركايم وبارسونز مسيطرة على الفكر الاجتماعي بصفة عامة وتحليل النسق التعليمي بصفة خاصة، وبعد الحرب العالمية الثانية دخلت كل من الولايات المتحدة الأمريكية ، وما يسمى بالاتحاد السوفياتي سابقا، فيما عرف بالحرب الباردة وكانت حركة الإنتاج صور هذه الحرب وأصبح التساؤل المطروح هو، هل تستطيع القوى الغربية أن تحقق التفوق المادي والتكنولوجي، وفي إطار الصراع للسيطرة التكنولوجية سعت كل من الدولتين لتطوير أنساقها التعليمية لتكوين جيل من العلماء والمهندسين الفنيين، وتوجيه مزيد من الاهتمام لتطوير الموارد البشرية (Human Resourses) وتنميتها فظهرت إتجاهات تنادى ببعض المفاهيم مثل "تعليم مجتمع الخبراء، والمجتمع التكنولوجي والاستثمار البشري، وتكافؤ الفرص التعليمية، والتربية لمحاربة الفقر"، واشتد التركيز على العلاقة الوثيقة بين التعليم والاقتصاد ، وربط التعليم بالبنية الاجتماعية من خلال إعداد المهارات المرنة لقوى العمل.[3]

- ولقد إهتمت النظرية البنائية الوظيفية بالإصلاح والتجديد التربوي كما أشرنا سابقا عندما تعرضنا لأهم الاتجاهات النظرية التي تناولت قضايا الإصلاح التربوي، وخلاصة القول أن منظري هذا الاتجاه إهتموا بالنسق البنائي، واعتبروا فهمه مهما لحركة التجديد، والإصلاح

1- Michael haralambos and robin heald, **sociology, themes and perspectives**,university toutorial, press ,1980,p :176

2- Michael haralambos and robin, heald, op,cit,p.174

3- عبد السميع سيد أحمد، **دراسات في علم الاجتماع التربوي**، دار المعرفة الجامعية، 1993، ص29

التربوي في النظام الاجتماعي، وتنظر الوظيفة إلى الأنظمة كأنساق فرعية تابعة للنسق الأكبروهو المجتمع وتؤكد على أهمية التساند بين النسق الأم والأنساق الفرعية، ولقد وجهت هذه النظرية جهود البحوث في الميدان التربوي إلى ما يلي:

إهتم بعض المنظرين في الميدان التربوي بموضوع التساند الوظيفي في فهم حركة التجديد والإصلاح في النظام التربوي، إذ طرح هافلوك وهو برمان (Havelock and Huberman 1980) أربعة مفاهيم أساسية للنسق التربوي وهي الترابط وتعنى فاعلية وصل الأجزاء الفرعية ببعضها، والتماسك ويعني تناغم الأجزاء الفرعية عندما يطلب من النظام أداء عمل ما، والترتيب الذي يعني أن الارتباطات بين أجزاء النسق لا تكون عشوائية بل هي مرتبة وفق منهجية مضبوطة.

– وفرت هذه النظرية وصفا لحالات العاملين في النسق حينما يفقدون السيطرة ويبعدون عن المشاركة بحيث يفقدون معنى أعمالهم ، وتصبح غائبة لديهم المعايير المتعلقة بالوسائل والأهداف مثل هذه الأمور نبهت الدارسين في النظام التربوي إلى الإهتمام بقضية المعنى، واعتبارها من القضايا المهمة في فهم تقبل الأفراد[1].

6- <u>تقييم النظرية البنائية الوظيفية</u>:

إستطاعت البنائية الوظيفية وضع نظرية سوسيولوجية عامة تمكن من تسليط الضوء على الظواهر الاجتماعية، وتفسر، وتعالج بعض القضايا والمشكلات الاجتماعية مستعين في ذلك على أساليب التحليل، والبحث وقد استعن الكثير من روادها من أمثال: "سبنسر، فيبر، باريتو" بالعديد من المداخل البيولوجية والطبيعية من أجل إثراء البحث الميداني، ورغم المكانة والقيمة العلمية التي تحتلها هذه النظرية في ميدان التحليل السوسيولوجي إلا أنها قدمت لها العديد من الانتقادات نوجزها فيما يلي:

1- الصعوبة والتعقيد وإعتمادها على الوصف دون التفسير حيث يرى نقادها من أمثال تيماشيف(Timashif) جون ركس (J.Rex)رايت ميلز في كتابة "الخيال السوسيولوجي" وغيرهم أن كتاباتها تتسم بالتعقيد وصعوبة الفهم[2]

1- عايد الخوالدة، **<u>إدارة التغيير</u>**، مرجع سابق ، ص ص :80-81

2- إيان كريب، **<u>النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس</u>**، مرجع سابق ، ص89 .

2- التركيز على الطابع الاستاتيكي وإهمال الصراع ، وذلك باعتمادها مسلمات التوازن والتكامل وإدارة التوتر.

3- صعوبة التوصل إلى نظرية عامة موحدة يرى نقادها أن رواد النظرية البنائية الوظيفية أخفقوا في وضع نظرية سوسيولوجية متكاملة، وموحدة على الرغم من محاولة بارسونز وضع نظرية كبرى من خلال نظريته عن الأنساق الاجتماعية ومحاولة ميرتون في نظريته متوسطة المدى.[1]

4- أنها تعتبر عن نزعة غائية تنزع نحو التفسير الغائي، من خلال وضع فروض غير قابلة للاختبار تعوق تطبيق المنهج المقارن، حيث يتعذر معها عقد مقارنات بين النظم المختلفة لأنها لا تفسر إلا في ضوء البناءات الاجتماعية[2]

5- التحيز الإيديولوجي إنها نظرية لتبرير المجتمع الرأسمالي، وذلك لتجاهلها الكثير من مشكلات المجتمعات الحديثة، كالتمايز الطبقي والعنصري والتطرف والفقر.

6-عدم القدرة على دراسة الصراع والتغير الاجتماعي والانطلاق من التكيف بين الأجزاء من أجل تحقيق التوازن[3]

7- التركيز على الاتفاق حول القيم والتي هي محل إتفاق داخل الجماعة[4]

8- تصور المجتمع على أنه نظام لا يعرف التطور والتغير[5]

9- ركزوا على الإستقرار في المجتمع رغم أن التغير جزء من طبيعة المجتمع ولم يحاولوا أن يفسروا أسباب تغير المجتمعات[6]

10- وقد أكد جورج هاكوا(G.Huaco) من بين أهم منتقدي البنائية الوظيفية بأنها جسدت فكرة ارتباط المجتمع الأمريكي بالنظام العالمي من خلال أمرين هما:

1- خالد حامد، **مدخل الى علم الاجتماع**، مرجع سابق، ص105

1- قباري محمد إسماعيل، **قضايا علم الاجتماع المعاصر**، دراسة تحليلية نقدية ، منشأة المعارف، الإسكندرية ، مصر 1976ص 362

2- سامية محمد جاب، **علم الاجتماع المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1996، ص56

3- طلعت لطفي ابراهيم وكمال عبد الحميد الزيات، **النظرية المعاصرة علم الاجتماع**، دار غريب للنشر القاهرة مصر ، 1999، ص ص:80-82

4- السيد الحسيني، **نحو نظرية نقدية**، دار النهضة العربية، 1985، ص121

5- سلوى عبد الحميد الخطيب، **نظرة في علم الاجتماع المعاصر**، مطبعة النيل، ط1، القاهرة ، مصر، 2002، ص238

أ- تمجيد الولايات المتحدة الأمريكية وهيمنتها من خلال الإدعاء أن كل نمط إنتاج يساهم في المحافظة على النسق الأكبر.

ب-تأكيد البنائية الوظيفية على التوازن الذي يتناسب مع مصالح الإمبراطورية الأقوى في العالم وهذا ما يفسره تضاؤل هيمنة أمريكا، وارتباطه بهيمنة البنائية الوظيفية على نظرية علم الاجتماع في فترة السبعينات من القرن الماضي.[1]

ثانيا : نظرية رأس المال البشري: Humen Capital Theory

لقد برزت العلاقة بين التعليم ، والتنمية الاقتصادية، والاجتماعية منذ زمن طويل، فأدم سميث (Adam Smith) وهو من فلاسفة الاقتصاد في القرن الثامن عشر، أكد في كتابه " ثروة الشعوب" 1776م، على أهمية التعليم والتدريب في رفع الكفاءة الإنتاجية للعامل وزيادة مهارته اليدوية، وإعتبر هذه المهارات والقدرات المكتسبة جزءا من رأس المال، كما أشار إلى أهمية التعليم في إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي ما يعتبر شرطا ضروريا للتنمية.

أما كارل ماركس (C.Marx 1818-1872) فكان أكثر فلاسفة الاقتصاد وضوحا في علاقة التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهو يتفق مع سابقيه في أن استثمارات التعليم لها عائد اقتصادي كبير، وأكد على أهمية التعليم والتدريب في زيادة مهارات العمل وإكساب الفرد القدرة والمرونة على الانتقال من مهنة إلى أخرى.

ويعتبر ألفريد مارشال (A.Marshall) أول من أشار بصورة مباشرة إلى اعتبار التعليم نوعا من أنواع الاستثمار، وأكد ضرورة إهتمام رجال الاقتصاد بدور التعليم في التنمية الاقتصادية، وأشار أيضا إلى أن ما ينفق على التعليم ينبغي أن لا يقاس بالعائد المباشر منه، فهناك فائدة عظيمة تأتي من إعطاء أفراد الشعب فرصا متزايدة من التعليم حتى تتكشف مواهبهم وقدراتهم.[2]

1- أساس نظرية رأس المال البشري:

كانت هناك دراسات على المستوى الاقتصادي الدقيق تحاول الربط بين دخل الفرد ، وعدد السنوات التي قضاها في التعليم ، وتعتبر كتابات (ولش Walsh، فريدمان Friedman وكوزنتز Kusnetz) إلى جانب كتابات آدم سميث، ومارشال أساس كتابات شولتز Schultz،

1- مصطفى خلف عبد الجواد ، **قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع** ، مركز البحث والدراسات الاجتماعية القاهرة، مصر، 2002، ص ص :281 - 282

2_ محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب، مصر، 1999، ص ص:272-273.

ودينيسون Denison، وبيكر Becker، وبلوج Bloug) وغيرهم، وكان الفضل لهؤلاء الآخرين في ظهور نظرية جديدة عرفت بنظرية رأس المال البشري (Capital Theory Human) وبدأت جهود علماء الاقتصاد تتركز على بلورة نظرية رأس المال البشري لتفسير عملية التنمية القومية، وبناء المجتمع الحديث على أساس النظرية الوظيفية البنائية التي تنظر إلى المجتمع في علاقات منظماته واعتماد بعضها على بعض، وبدأت هذه النظرية تظهر كإستراتيجية بديلة لنظرية الحداثة والمعاصرة التي شغل بها علماء الاجتماع من أجل بناء المجتمع الحديث، وكانت نظرية الحداثة بالنسبة لعلماء الاجتماع نظرية اجتماعية سيكولوجية يتركز إهتمامها على إتجاهات الأفراد، وقيمهم كأساس هام لقيام المجتمع الحديث، أما تركيز علماء الإقتصاد فقد كان على القدرة الإنتاجية للقوة البشرية في عملية التنمية ، ومن ثم نظروا إلى تحسين هذه القوة البشرية على أنها صورة من صور رأس المال المستثمار، واعتبروا أن أهم وسيلة وأكثرها فعالية في التنمية القومية لأي مجتمع تكمن في تحسين رأسماله البشري وزيادة قدرته الانتاجية، ومن هنا بدأ ينظر إلى رأس المال البشري على أنه عنصر من عناصر الإنتاج، لا يقل أهمية عن رأس المال المادي إن لم يزد عليه، وتسلم نظرية رأس المال البشري بأهمية الاستثمار البشري وتؤكد على عائده الاقتصادي المأمول للدول، كما أنها تنظر إلى ما ينفق على التعليم على أنه استثمار في المصادر البشرية، وليس مجرد خدمة شأنها شأن باقي الخدمات التي تقدمها الدول لأبنائها، ويترتب على هذه النظرية قيام إستراتيجية جديدة في بناء المجتمعات الحديثة، تقوم على أساس تحقيق رفاهية الشعوب وتقدمها وحداثتها مرهون بتنمية رأس مالها البشري، وأن التخلف أو الركود الاقتصادي، لا يرجع إلى عوامل خارجية وإنما يرجع إلى عوامل داخلية تتعلق بالدول ذاتها، وتتركز في نظام تعليمها، وهي بهذا تتفق مع إستراتيجية الحداثة والمعاصرة في تأكيدها لأهمية العنصر البشري في بناء المجتمع الحديث وإحداث التغيير الاجتماعي المنشود.[1]

2- فروض النظرية:

يعتمد على النظرة التفاؤلية للمستقبل بالنسبة للأفراد الأكثر تعليما.

1- محمد منير مرسي، **الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، مرجع سابق، ص:274.

– **العمر:** فالأفراد الأصغر سنا يتمتعون بقيمة حالية للعائد أكبر من أقرانهم الأكبر سنا، وذلك لأن عدد السنوات الباقية للأفراد الأصغر سنا أطول من تلك المتبقية للأكبر سنا لذلك فالمتوقع استمرار الأفراد الأصغر سنا في التعليم والتدريب.

– **التكاليف:** حيث أن احتمال الاستثمار في رأس المال البشري يكون أكبر في حالة ما تكون التكاليف منخفضة، فالمتوقع زيادة الالتحاق بالجامعات في حالة انخفاض التكاليف.

– **فروق الدخل العمالية:** تعني هذه الفرضية أن هناك علاقة موجبة بين التعليم والعائد أي الزيادة في الأجور على طول الحياة العملية للفرد أو المكاسب النفسية التي يحصل عليها في الدراسة.

ويقول عبد ربه (2003م) تستند العلاقة بين التعليم والدخل إلى مجموعة من المبادئ والمسلمات والفروض العلمية، التي تشكل نظرية رأس المال البشري والتي مؤداها أن التعليم يزود القوة العاملة بالخبرات، والمهارات العلمية والعملية، والقدرات التي تزيد من مواهبهم وسلوكياتهم في تحسين كم وجودة الإنتاج، ومن ثم ترتبط القيمة الاقتصادية للتعليم على مستوى الفرد أو المجتمع بالحدى من الإنتاج (Marginal product) والتي تتضمن أن العمالة الأكثر تعليما تكون أكثر إنتاجا، وبذلك تدفع لها أجور وحوافز أعلى مع ثبات العوامل مثل: الجنس والسن والعرق، وعلى ذالك فإن الإنفاق على التعليم يؤدي إلى إنتاجية أفضل ودخول أعلى، من ثم يعد التعليم استثمار طويل المدى يتجسد في الثروة البشرية ويدر عوائد اقتصادية اكبر من الاستثمار في رأس المال الطبيعي، وعليه يسهم التعليم في تذويب الفروق الاقتصادية والاجتماعية بين أفراد المجتمع، كما يسهم في حراكهم الاقتصادي، والاجتماعي من مستويات معيشية أقل إلى مستويات أعلى وأفضل على المدى الطويل لعمر الإنسان، وبتالي يسهم التعليم في الدخل القومي، وفي معدلات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.[1]

وسنحاول الآن الوقوف عند تفسيرات رواد هذه النظرية حول الاستثمار في رأس المال البشري، لكن قبل ذلك يجب إن نحدد مفهوم الاستثمار في رأس المال البشري.

1_ رابح عرابة وحنان بن عوالي ، **ماهية رأس المال الفكري والاستثمار في رأس المال البشري** ، الملتقى الدولي الخامس حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات ، جامعة الشلف ، 2012، ص:13

3- مفهوم الاستثمار في رأس المال البشري: يعرف الاستثمار في رأس المال البشري بأنه الإنفاق على تطوير قدرات، ومهارات، ومواهب الإنسان على نحو يمكنه من زيادة إنتاجيته.[1]
ويعرف كذلك بأنه مجموعة المفاهيم، والمعارف، والمعلومات من جهة، والمهارات والخبرات، وعناصر الأداء من جهة ثانية، والاتجاهات، والسلوكيات، والمثل، والقيم من جهة ثالثة التي يحصل عليها الإنسان عن طريق نظم التعليم النظامية، وغير النظامية والتي تساهم في تحسين إنتاجيته، وتزيد بالتالي من المنافع والفوائد الناجمة عن عمله

أ-**الاستثمار في التعليم وفق نظرية شولتز في الاستثمار في رأس المال البشري:**

ركز شولتز اهتمامه على عملية التعليم باعتبارها استثمار لازم لتنمية الموارد البشرية وبأنها شكل من أشكال رأس المال، ومن ثم أطلق على التعليم اسم رأس المال البشري طالما أنه يصبح جزءا من الفرد الذي يتلقاه وبما أن هذا الجزء أصبح جزءا من الفرد ذاته ، فإنه لا يمكن بيعه أو شرائه، أو معاملته كحق مملوك للمنظمة، وبالرغم من ذلك فإن هذا الجزء (التعليم) يعد شكلا من أشكال رأس المال طالما أنه يحقق خدمة منتجة ذات قيمة إقتصادية، وبالرغم من تركيز دراسات شولتز في مجال الاستثمار البشري على التعليم، إلا أن الكثير من المفاهيم المطبقة في مجال التعليم يمكن تطبيقها على المجالات الأخرى من الاستثمار البشري وخاصة في مجال التدريب ، ففي مجال التعليم حدد شولتز نوعين من الموارد التي تدخل في التعليم وهي :[2]

- الإرادات الضائعة للفرد التي كان يمكنه الحصول عليها لو أنه لم يلتحق بالتعليم
- الموارد اللازمة لإتمام عملية التعليم ذاتها .

وأشار شولتز إلى أن هيكل الأجور والمرتبات يحدد على الأجل البعيد من خلال الاستثمار في تعليم، والتدريب، والصحة أيضا البحث عن المعلومات لفرص عمل أفضل، ويتطلب التعليم كعملية استثمارية تدفقا كبيرا من الموارد، وتشمل تلك الموارد كل من الإرادات الطلب الضائعة أثناء فترة التعليم والموارد الأزمة لتوفير المدارس.

ومن وجهة نظر شولتز فإنه من الضروري دراسة كل من التكلفة ، والإرادات المرتبطة بعملية التعليم فبالنسبة الإيرادات تمثل أهمية خاصة يرجعها إلى :

1_ الكبيسي صلاح الدين، **إدارة المعرفة**، المنظمة العربية لتنمية الإدارية، القاهرة، مصر، 2005، ص ص:17_18 .

2_ راوية حسن، **مدخل استراتيجي لتخطيط لتنمية الموارد البشرية**، مرجع سابق، ص، ص: 65-69.

– أهمية الإيرادات الضائعة بالنسبة للطالب أثناء فترة التعليم .

– تجاهل الباحثين لهذه الإيرادات الضائعة.

أما بالنسبة لتكلفة الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة فهي عبارة عن تقديرات بقيمة ممتلكات المدرسة المستخدمة في التعليم، إلى جانب المصاريف الجارية للمرتبات، والأجور، والمواد المستخدمة في عملية التعليم.

ومما تقدم نجد أن العلاقة بين التعليم والدخل تستند إلى مجموعة من المبادئ، و المسلمات العملية التي تشكل نظرية رأس المال البشري، والتي مؤداها أن التعليم يزود القوة العاملة بالخبرات والمهارات العلمية والعملية والقدرات التي تزيد من مواهبهم وسلوكياتهم في تحسين كم وجودة الإنتاج، ومن ثم ترتبط القيمة الاقتصادية للتعليم على مستوى الفرد أو المجتمع بالعائد الحدي من الإنتاج، والتي تتضمن أن العمالة الأكثر تعليما تكون أكثر إنتاج، وبذلك تدفع لها الأجور وحوافز أعلى مع ثبات العوامل الأخرى مثل الجنس والسن والعرق، وعلى ذلك فإن الإنفاق على التعليم يؤدي إلى إنتاجية أفضل ودخول أعلى، ومن ثم يعد التعليم استثمار طويل المدى يتجسد في الثروة البشرية، ويدر عوائد إقتصادية أكبر من رأس المال الطبيعي، وعليه يسهم التعليم في تذويب الفروق الاقتصادية، والاجتماعية بين أفراد المجتمع، كما يسهم في حراكهم الاقتصادي، والاجتماعي من مستويات معيشية أقل إلى مستويات أعلى وأفضل على المدى الطويل لعمر الإنسان، وبالتالي يسهم التعليم في الدخل القومي في معدلات التنمية الاقتصادية، والاجتماعية للمجتمع.[1]

وقد بنى (Schultz.T.W) نظريته على ثلاثة فروض أساسية :

1. إن النمو الاقتصادي الذي لا يمكن تفسيره بالزيادة في المدخلات المادية يمكن تفسيره بالزيادة في المخزون المتراكم للرأس المال البشري، وذلك انطلاقا من معاينته لحالة الدول الغربية عموما والولايات المتحدة الأمريكية خصوصا.

2. إن الاختلافات في إيردات، ومداخيل الأفراد يمكن تفسيرها باختلافات مقدار استثمارهم في رأسمالهم البشري.

3. يمكن تحقيق العدالة في توزيع الدخل من خلال زيادة نسبة رأس المال البشري إلى رأس المال المادي (غير بشري).

1_ فرعون أمحمد ومحمد اليفي ، **الاستثمار في رأس المال البشري كمدخل حديث لإدارة الموارد البشرية وبالمعرفة** ، ص:17

وقد صنف (Schultz) أشكال الاستثمار في رأس المال البشري إلى خمسة مجموعات كبرى هي:(الصحة، التدريب، والتكوين أثناء العمل، التعليم الرسمي، تعليم الكبار، الهجرة، ولتنقل من أجل الاستفادة من فرص عمل أفضل)

وقد ركز تحليله على التعليم الرسمي باعتباره شكلا من أشكال الرأس المال طالما أنه يحقق خدمة منتجة ذات قيمة اقتصادية، ويعتبره أهم شكل من أشكال الاستثمار في الرأس المال البشري، بل هو الرأس المال البشري ذاته، لأنه يمكن أن يفسر الجانب الأكبر من التغيرات، والاختلافات في دخل الفرد والمجتمع، كما يقول عنه :"إن جاذبية هذا الشكل من أشكال الرأس المال البشري (يقصد التعليم) معدل زيادته يمكن أن يكون مفتاحا لفك لغز النمو الاقتصادي"، ويرى (schultz) إن التحليل الاقتصادي للتعليم يجب أن يأخذ في الحسبان نوعين من الموارد:

1. كل الموارد الضرورية واللازمة لإتمام عملية التعليم ذاتها، واكتساب المعارف والكفاءات .
2. كل مداخيل وإيرادات فرص العمل الضائعة على الفرد والتي كان يمكنه الحصول عليها لو أنه استغلها، ولم يلتحق بالتعليم.[1]

إن فكرة اعتبار التعليم بمثابة مجال للاستثمار في رأس المال البشري ليست فكرة جديدة أو حديثة، ولكن تحليل التعليم تحليلا اقتصاديا بوصفه إستثمار يعتبر أمرا حديثا نسبيا، وقد أدت نظرية رأس المال البشري إلى الاهتمام بدراسة علاقة التعليم بالاقتصاد بدراسة مستفيضة من جوانبها المختلفة منها ما يتعلق بدور التعليم في إعداد القوى العاملة، وزيادة الإنتاج القومي، والدخل القومي، والعلاقة بين النمو الاقتصادي، وبين الإنفاق على التعليم والعلاقة بين مستويات التنمية، وإعداد المتعلمين في كل مستوى من مستويات التعليم وغير ذلك من الجوانب التي كونت في النهاية ميدانا متميز من الدراسة يعرف "باقتصاديات التعليم" وسنتناول في السطور التالية الكلام عن بعض هذه الجوانب:

أ. **التعليم والقوة العاملة** : على نقيض النظرة التقليدية التي ترى إن الوظيفة الأساسية لنظام التعليم، هي وظيفة ثقافية تؤكد نظرية رأس المال البشري على دوره الهام في إعداد القوى العاملة اللازمة لاحتياجات التنمية القومية، وبدون تجاهل الأغراض الأساسية الأخرى لنظام التعليم فإن الوفاء بمطالب، و احتياجات المجتمع من القوى العاملة قد أصبح جزءا مهما معرفا به يدخل في نطاق الدور الذي يقوم به النظام التعليمي، وأصبح ينظر إليه على أنه أهم جهاز

1 Schultz .t.w, **Investment in human**, Capital American Economic Review , 1961 ,p.p :9-11.

لإعداد القوة العاملة المدربة، ومن ثم يمكن التحكم في توفير هذه القوى كما يمكن أيضا التحكم في العمالة غير الماهرة أو غير المدربة عن طريق زيادة تأهيلها.

من ناحية أخرى نجد أن التعليم العام يساهم في تنمية القوى العاملة بصورة مستمرة وموزعة، فمن المسلم به بصفة عامة أن التعليم يساعد على تنمية قدرة الفرد على التعليم والتكيف، وهو ما يساعده على التقدم في عمله، ومتابعة ما يستجد في ميدانه، وتعلمه لمهارات أخرى جديدة، وتأهيله لوظائف جديدة قد تتطلبها طبيعة مجالات العمل المتغيرة المتطورة بصورة مستمرة، كما أنه لا يمكن أن ننكر أو نتجاهل الدور الذي يسهم به التعليم في زيادة طموح الفرد وتطلعاته، وفي تكوين اتجاهات الفرد الصحيحة نحو نفسه، ونحو العمل والرؤساء بل والمجتمع برمته، وكل هذه الجوانب تساعد في مجموعها وتكاملها على إعداد الإطار الاجتماعي، والفكري لتنمية القوى العاملة، وبالتالي تؤثر في دوافعه وقدراته الإنتاجية.[1]

ب. **التعليم وزيادة الإنتاج القومي:** تسلم نظرية رأس المال البشري بأن الثروة البشرية عنصر من عناصر الإنتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادي كما أشرنا، وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا الصدد في بعض الدول النامية إن تراكم رأس المال يعزي إليه أقل من نصف الزيادة السنوية في الإنتاج في حين أن الباقي، وهو ما يزيد على النصف فيعزى إلى زيادة الكفاءة البشرية وتنظيم الإنتاج.

ويرتبط الدخل القومي بدخول أفراد المجتمع ارتباطا وثيقا لأن الدخل القومي هو المحصلة النهائية لمجموع دخول هؤلاء الأفراد، ولاشك في أن التعليم يساعد الفرد على كسب معيشته وزيادة دخله وتحسينه بما يجيده من مهارات معرفية وعملية، ومن هنا يعتبر التعليم من أهم العوامل المساعدة على إذابة الفوارق الطبقية، والتقريب بين طبقات المجتمع عن طريق ما يحدث من تقارب إقتصادي وإجتماعي بين أفراد الأمة وأشار شولتز عالم الاقتصاد الأمريكي إلى أن معدلات الدخل تزيد كلما زاد المستوى التعليمي، وأشارت إحدى الدراسات الأكاديمية للعلوم السوفيتية إلى أن ما يقارب من 23% من الزيادة السنوية في الدخل القومي عام 1960 م ترجع إلى أسباب تعليمية.

1_ Eicher,J-C,**L'education commeinvestissement ,La Fin des ILLusions, Revu de léconomie politique**, 1973,p p :416-419 .

ب- <u>الاستثمار في التدريب وفق نظرية بيكر في الاستثمار في رأس المال البشري</u>: يعد بيكر واحد من أهم الباحثين الذين أدوا بإسهاماتهم وأبحاثهم إلى تطور نظرية رأس المال البشري، فالكثير من الكتابات ظهرت فقط بعد نشر كتاب رأس المال البشري سنة 1964، فقد حاول بيكر التركيز على دراسة العوامل المؤثرة في الدخل المادي، و غير المادي من خلال زيادة الموارد في رأس المال البشري، حيث بدأ الاهتمام بدراسة الأشكال المختلفة للاستثمار البشري من تعليم ، وهجرة ورعاية صحية مع تركيز محور أبحاثه بصفة خاصة على التدريب، والتدريب يمكن أن يكون كاستثمار في الفرد، وذكائه فتضعه في قلب عملية التغيير هذه الوضعية تجعل عليه مسؤوليات جديدة، لهذا يتعامل مع التدريب بمنطق الاستثمار وهو ما جعلنا نرجع إلى المفهوم الاقتصادي للاستثمار، والذي يتميز بأنه :

- إنفاق يجب أن يزيد من قدرة الإنتاجية.
- إنفاق يتراكم على شكل رأس المال قابل للإستهلاك في الإنتاجية المستقبلية.
- الإنفاق له قيمة ذاتية قابلة للتحويل إلى السوق.[1]

في محتوى التعريف التقليدي للاستثمار، فللتدريب بعض الخصائص تجعل منه إستثمار.[2]

- هي دورة إنتاجية جيدة من خلال أنه إنفاق حالي من أجل عائد متوقع مستقبلا في نظرية رأس المال البشري، نسجل في هذه النظرة بأن التدريب يعتبر كإستثمار منتج للفرد وللمنظمة كذلك، إذا إستثمر الفرد نفسه، فهذا يمثل تكلفة بالنسبة له (تكلفة التدريب + فقد الدخل الذي كان سيكسبه) على أمل الحصول على عائد (زيادة الراتب) أما إذا المنظمة استثمرت في الفرد، فهذا أيضا يمثل تكلفة (تكلفة التدريب + فقدان ما كانت تكسب من نشاط الموظف) على أمل في الحصول على عائد (زيادة الإنتاجية).
- يساهم في تحسين قيمة ممتلكات المنظمة ، مثلما هي مقيمة في السوق في هذه النظرية التدريب يساهم كاستثمار غير مادي، تحت نفس العنوان كالأبحاث، والتطور الاستثمارات

1_ Christime , afriat**<u>L'investissement dams Lintelligence</u>** ,pauris ,presse univensitairés de France ,1992,p :33.

2_ Jeam_ louis , LeVes que –julio , Ferndez et Monique , chaput Formation – travail , Formation , Tome 1 , Montréal- québec, édition Eska , 1993,p,160

التجارية (الإشهار، دراسة السوق... الخ) وبرامج التدريب يمكن أن تعتبر من ممتلكات المنظمة تماما كالاستثمارات المادية وتشبه التدريب بالاستثمار يواجه بعض الصعوبات.[1]

- التدريب ليس وسيلة للإنتاج، مثل ما ستكون الآلة أوالمعدات.
- التدريب لا يمكن أن يكون من أصول المنظمة، لأن المنظمة لا تملك الأفراد التي تقوم بتدريبهم فالاستثمار في التدريب قد يفقد بمغادرة الفرد المتدرب لأنه لصيق بالفرد المتدرب.
- التدريب هو مختلف عن الاستثمار المادي، ومن الصعب ضبطه بالأرقام في ما يخص التكاليف، وهناك تكاليف خفية ولكن أكثر فيما يخص العائد.
- وقد افترض بيكر وجود بعض المتغيرات المحددة، والمحفزة للاستثمار في رأس المال البشري، ومن أمثلة هذه المتغيرات العمر المتوقع للفرد والاختلافات في الأجور ودرجة الخطر، والسيولة، والمعرفة.

وفي محاولة التحليل الجانب الاقتصادي للتدريب، فرق بيكر بين نوعين من التدريب هما: التدريب العام والتدريب المتخصص، كما تناول دراسة العلاقة بين معدل دوران العمل وتكلفة كل من نوعي التدريب السابقين : أيضا أمكن التمييز بين الحالات التي تختلف فيها تأثيرا لاستثمار في التدريب على كل من الأجور، والإنتاجية الحدية.

وتشكل الموارد البشرية أهم ما تملكه أية مؤسسة متخصصة فالمؤسسات تنمو وتزدهر، وتجمد، و تتآكل بقدوم ونمو ومغادرة الموظفين المتخصصين [2]

ثم واصل (Becker) تحليله النظري باستعراض آثار الاستثمار في التعليم على المداخيل بنفس المنهجية المتبعة مع الاستثمار في التدريب في مكان العمل مع بعض التغيرات، كما إستعرض كيفية حساب معدل العائدة من الاستثمار في الرأسمال البشري.

4_ نقد نظرية رأس المال البشري : تعرضت نظرية رأس المال البشري كغيرها من النظريات إلى أوجه عديدة من النقد نظرا لقصورها في العديد من الجوانب يمكن تلخيصها فيما يلي :

1. أهملت النظرية العوائد الاجتماعية، والأمنية التي تعود على المجتمع من جراء زيادة تعليم أفراده .

1_ Michel,Vermieres,**Formation Emploi**,paris,Edition Cujas ,1993,p :23

2_ ميلان كوبر، **إدارة مؤسسات التنمية الإدارية**، ترجمة، محمد قاسم القريوتي، عبد الجبار إبراهيم، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، 1985، ص: 65.

2. إن هذه النظرية تربط دائما زيادة التعليم بالزيادة في الدخل، وهو الأساس الذي قامت عليه النظرية ، وان ذلك يحط من قيمة التعلم كقيمة سامية وراقية.

3. تربط هذه النظرية دائما زيادة الدخل بالتعليم، ولاشك أن هناك عوامل أخرى تزيد من دخل الفرد غير التعليم، كالمكانة الاجتماعية للإفراد، وخلفيتهم وصحتهم، وبيئتهم، وغير ذلك من العوامل.

4. إن أساليب التي بنيت على أساسها هذه النظرية مشكوك في صدقها ومدى دقتها.

5. تهمل النظرية العوامل التي تزيد من الإنتاجية مثل ظروف العمل، والحوافز المقدمة فيه وبيئته، وتربط دائما زيادة الإنتاجية بزيادة التعليم.[1]

6. **محدود مقاربة معدل العائد** : لقد أظهرت الدراسات التجريبية لمعدل العائد على الاستثمار التعليمي وجود تباينات كثيرة بين الباحثين، وذلك لاختلافات طرق قياسهم لمعدل العائد.

7. **محدودية نموذج الطلب على التعليم** :إن نموذج الطلب على التعليم يقوم بالأساس على الفرضيات الأساسية للتحليل النيوكلاسيكي خاصة:كمال السوق ، المنافسة (الكاملة والتامة)، حرية التنقل، وحساب معدل العائد على الاستثمار التعليمي، وهي فرضيات غير محققة دائما، كما أن الطلب على التعليم قد يكون لأغراض غير اقتصادية.

8. **محدودية تفسير العلاقة بين التعليم والإنتاجية:** إن نظرية الرأس المال البشري تفترض وتبالغ في إعتبار التعليم يرفع الإنتاجية، وأن الإنتاجية خاصة العامل من دون أن تبرهن على ذلك، وتقدم مجرد تقدير عشوائي، فالملاحظة أن هذه المتغيرات الأساسية المعتمد عليها في هذه النظرية غير قادرة على تفسير تغيرات الدخل والأجر بشكل مرض (مقبول) إلا جزائيا وذلك للأسباب التالية :

- إن المداخيل والأجور قد تختلف بحسب العرق والجنس والخلفية العائلية ومنصب العمل.
- اختلاف النتائج باختلاف النموذج وباختلاف المعطيات، والبيانات المستعملة.[2]
- ولقد إعترض العديد من العلماء على الأساس الذي قامت عليه نظرية رأس المال البشري، فبرغم من أن رجال الاقتصاد يسلمون منذ فترة طويلة كما أشرنا بان البشر يمثلون جزء رئيسيا

1_ رابح عرابة وحنان بن عوالي، **ماهية رأس المال الفكري والاستثمار في رأس المال البشري**، مرجع سابق، ص : 14

2_ Cayette .J.I.**Qualification et hiérarchie des salaires** : ed Economica ,les edition Economica ,paris, France,1983,p :32

هاما من ثورة الشعوب، فإن هذه النظرة الاقتصادية للثروة البشرية لم تسلم من النقد والتجريح لاسيما من جانب أصحاب النظرة الإنسانية الذين يشقيهم اعتبار البشر ثروة أو رؤوس أموال مجرد من خاصيتها الإنسانية، وقد أكد الفيلسوف المعروف جون ستيوارت ميل أنه لا ينبغي أن ينظر إلى الناس على أنهم ثروة لأن الثروة وإنما وجدت من أجل الناس، ويرى آخرون أن النظرة إلى البشر كثروة لا تتعارض مع كون الثروة للبشر منهم (قون ثيونن) الذي يرى أن إعتبار الإنسان رأس مال أو ثروة لا يجرده من إنسانيته ولا يقلل من حريته وكرامته، والواقع أن الإتجاه الرئيسي للتفكير الاقتصادي يعتبر أنه من غير المناسب بل وليس علميا أن نطبق مفهوم الثروة أو رأس المال على الكائنات البشرية، فرجل الاقتصاد الأمريكي المعروف الفريد مارشال يقول أنه: "على الرغم من أن الأفراد يعتبرون رأس مال من الناحية المجردة ووجهة النظر الرياضية فإنه لا يمكن معاملتهم كرأس مال عند التحليل العملي[1].

– وبرغم من كثرة الإنتقادات فإن لهذه النظرية مكانتها العلمية في مجال علم الاقتصاد، كما نجد أن لها قبولا عاما سواء من رجال التربية والتعليم أو من رجال الإقتصاد، لإن وجود مثل هذه النظريات في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة التي تواجه دول العالم مفيد لهذه الدول لتوجيه استثماراتها التعليمية أمثل توجيه، كذلك وجود هذه النظرية لا يعني الحط من قيمة التعليم بل هي عالجت واحد من جوانب عوائد التعليم، وهو الجانب الاقتصادي، أما بالنسبة لأساليب كلها تتميز بعدم الدقة ولكنها تعطي مؤشرات معينة يمكن من خلالها إعطاء حكم معين على ظاهرة معينة.

فنظرية الإستثمار في رأس المال البشري هي كغيرها من النظريات التي تفسر الظواهر الإنسانية، فهي ليست من النظريات التي يمكن قياسها بدقة متناهية كتلك التي في الظواهر الطبيعة والرياضية، ولكن علينا عندما نتبنى هذه النظرية أن نضع في الحسبان العوائد الأخرى للتعليم غير الاقتصادية عند التخطيط للنظام التعليمي .

ثامنـــا: <u>الدراسات السابقة</u>:

تمهيد:

أولا: الدراسات الأجنبية وتشمل كل من:

1– تطور التعليم الثانوي في الدومينيكان دراسة باولنيو .1993

1_ محمد منير مرسي، **<u>الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث</u>**، مرجع سابق، ص 268

2- دراسة مارتينز 1994 حول تطور نظام التعليم الأمريكي.

ثانيا: الدراسات العربية: وتشمل كل من:

1- إصلاح التعليم الثانوي العام (مدخل لإعادة الهيكلة).

2- العلاقة بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني.

ثالثا: الدراسات الجزائرية: وتشمل كل من:

1- التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

2- الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية.

تمهيد: إن أهمية عرض الدراسات السابقة بالنسبة للباحث تكمن في تكوين خلفية نظرية عن موضوع بحثه والاستفادة من مجهودات الآخرين والتبصر بأخطائهم، ومن هذا المنطلق يأتي عرض الباحثة لمجموعة من الدراسات التي تناولت إصلاح التعليم والاهتمام بالمورد البشري كركيزة أساسية من ركائز التنمية والهدف من استخدامها الحصول على رؤية واضحة لموضوع هذه الدراسة، والاستفادة مما قدمه الباحثين الآخرين، الوقوف عند العلاقة التي تربط بين هذه الدراسة والدراسات السابقة من خلال إبراز أوجه الإتفاق وأوجه الاختلاف بينهم من حيث: الهدف من الدراسة، المناهج المعتمدة، مفردات وأنواع العينة، أدوات جمع البيانات وكذلك من حيث المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات بالبحث، والنتائج المتوصل إليها، كل هذه الخطوات تساعد الباحثة على تسهيل وتخطي الصعوبات المنهجية في إجراء الدراسة، ولأننا في مجال تخصصي نعتبره هام جدا بل هو العلم الذي يتميز بقدرته على طرح وتحليل الظواهر مهما كانت طبيعتها أو خصوصيتها، وأننا كباحثين اجتماعيين جرى التقليد في بحوثنا أن نبدأ من حيث ينتهي الآخرين، فإنه في هذا الإطار بالذات ينبغي على كل باحث الاطلاع على ما كتب وتوصل إليه العلم في مجال بحثه خاصة في التخصصات التي لها علاقة بهذا البحث بصفة عامة.

وتعتبر الدراسات السابقة بمثابة المرشد والموجه للبحث، كما تعتبر في بعض الجوانب المنطلق الفكري والمرجع المعرفي للدراسة.

إلا أنني في بحثي هذا لم نحصل على دراسة سابقة تحمل ضمنيا نفس المنطق الفكري والمعرفي، ونفس الأشكال المعتمد في الدراسة، بل هي في اعتقادي دراسات مشابهة دعمت أبعادا ومعالم بحثية مشتركة ومتشابهة، وقد يعود السبب الرئيسي في ذلك أنني إعتمدت تقديم

مقاربة شاملة وعامة حول تقويم الإصلاحات التربوية من خلال إبراز السلبيات والإيجابيات واقتراح البدائل الممكنة، وسأحاول عرض وتقديم هذه الدراسات المشابهة بالشكل التالي:

أولا : الدراسات الاجنبية :

1 الدراسة الاولى :

دراسة باولنيو (Paulince 1993)[1] حول تطوير التعليم الثانوي في الدومينيكان منذ 1970 ولغاية 1991، بحثت هذه الدراسة تخطيط التعليم الثانوي العام، وتنفيذه، وتطويره في الدومينيكان، وقد كان ينظر إلى إصلاح التعليم الثانوي العام على أنه الأداة أو الوسيلة التي من خلالها تتوافر للمجتمع القوى العاملة نصف الماهرة، وذكر الباحث أن نتيجة محاولة الإصلاح كانت الفشل الذريع، وإن النجاح في المزج بين التعليم الثانوي والأكاديمي والمهني لتحسين نوعية القوى العاملة، كان ممكنا لو أخذ صانعو السياسة العليا باعتبارهم المعايير الاقتصادية والسياسية والتقنية .

وخلصت الدراسة إلى أن عدم التوازن ما بين أهداف التعليم الثانوي العام المعلنة وبين نتائجه ترجع إلى نقص في الموارد الاقتصادية والمعوقات السياسية، فمن الناحية الاقتصادية لم تمكن الموارد المتوفرة الجهات المعنية من تنفيذ الإصلاح في كثير من جوانبه، وسياسيا اعترضت معوقات كثيرة تنفيذ المجالات التي تتوافر لها الموارد بالإضافة إلى أن تصرفات الحكومة بحد ذاتها كانت سببا كافيا للإحباط في هذا المجال، ومن الناحية التقنية ففي هذه الدراسة نظر إلى التعليم الثانوي على أنه نظام مفتوح يتفاعل مع بيئته وانها إعتمدت أساسا على تحليل السياسات ومصادر السلطة والملاحظة والإستنباط.

2- الدراسة الثانية: دراسة مارتينيز (MartineZ 1994)[2]:

يؤكد الباحث في بداية دراسته أن النظام التعليمي العام الأمريكي يواجه هجوما مستمرا، وأنه متهم بتعريض الأمة الأمريكية للخطر، ويذكر أنه في نهاية المطاف يلقى اللوم على المدارس العامة على أنها سبب جميع مشكلات المجتمع الأمريكي، ويذكر أن الدعوات لتحسين المدارس الأمريكية تركز على إحكام الرقابة بتركيز السلطة (جعلها أكثر مركزية) وبزيادة مقاييس

1 _نسرين نايف صالح العوران ، **تطوير خطة تربوية لإعادة تشكيل بنية التعليم الثانوي في الأردن** ، كلية الدراسات العليا في الجامعة الاردنية ، الاردن، 1997ص:24

2_ نسرين صالح العوران ، **تطوير خطة تربوية لإعادة تشكيل بنية التعليم الثانوي**، مرجع سابق ص23

المساءلة، ونمذجة المناهج، وأصول التدريس وأساليبه ، وينقل الرأي القائل بان هذه الإصلاحات تهدف إلى سحب الرقابة على التعليم أو السيطرة عليه من أيدي المعلمين بهدف حمايتهم مما يشاع عن عدم كفاءتهم.

وقد أجرى الباحث دراسته في إحدى مدارس المقاطعة من خلال مدة خمسة أشهر من العمل الميداني، بأكثر من 600 ساعة قضيت في الملاحظة ومحاورة المعلمين والمديرين والعمل معهم ومع المستخدمين في المدرسة.

ويعرض الباحث نتائج دراسته في فصلين، حيث يعرض الفصل الرابع منهما في وصف الناس، والأحداث، وبيئة الظاهرة المدروسة، وروايات المشاركين وتفسيراتهم، أما الفصل الخامس من هذا البحث النوعي أن الإصلاح التربوي الحقيقي مستحيل التحقيق في ظل النظام التربوي الأمريكي الطبقي.

كما توضح الدراسة أن الإصلاح يسحب السلطة من المعلمين في ظل بيئة علاقات القوى بين المعلمين، والإداريين غير المتوازنة يعوق الإصلاح الموثوق به والمأمول .

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

1. علاقة الدراسة الحالية بالدراسات الأجنبية:

الجدول رقم (01):يمثل علاقة الدراسة الحالية بالدراسات الأجنبية المشابهة

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات المشابهة	أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات المشابهة	مدى الاستفادة من هذه الدراسات.
تتشابه الدراسة الأجنبية الأولى مع الدراسة الحالية في كونها ركزت على دراسة تطور التعليم الثانوي وإصلاحه. وتتشابه في كون الدراستين ركزتا على مرحلة التعليم الثانوي.	تختلف هذه الدراسة الأولى مع الدراسة الحالية من حيث البلد الذي أجريت فيه كل دراسة والعالم الذي تنتمي إليه . ركزت على الجانب الاقتصادي في الإصلاح وأهملت الجوانب الأخرى, أما الدراسة الحالية فقد حاولت أن تشير إلى كل الجوانب التي لها علاقة بالإصلاح التربوي فصلت هذه الدراسة بين أنواع التعليم الثانوي، أما الدراسة الحالية فقد جمعت بين جميع أنواع التعليم الثانوي.	استفادت الدراسة الحالية من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الأجنبية الأولى في بناء الإشكالية وتحديد أسئلة الاستمارة.

تتشابه الدراسة الأجنبية الثانية مع الدراسة الحالية في محاولة تقويم نظام التعليم.	تختلف هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المجتمع الذي طبقت فيه أي الإختلاف بين المجتمع الأمريكي والمجتمع الجزائري . واعتمدت هذه الدراسة على الملاحظة والمقابلة كأداة رئيسية في البحث، أما الدراسة الحالية فاعتمدت على المقابلة والاستمارة كأداة رئيسية للدراسة . إهتمت هذه الدراسة بمعالجة مشكل الطبقية في المجتمع الأمريكي على عكس من هذه الدراسة التي لم تواجه هذه المشكلة في المجتمع الجزائري. حاولت هذه الدراسة التركيز على مركزية نظام التعليم أي تكريس سلطة الدولة أما الدراسة الحالية فقد انطلقت من نظام التعليم الرسمي في مرحلة التعليم الثانوي	استفادت الدراسة الحالية من الدراسة الأجنبية الثانية من خلال استغلال أدوات جمع البيانات.

ثانيا: <u>الدراسات العربية</u>:

1- <u>الدراسة الأولى</u>: لمجموعة من الباحثين برئاسة أ.د: عبد العزيز عبد الهادي الطويل

<u>بعنوان</u>: إصلاح التعليم الثانوي العام (مدخل لإعادة الهيكلة)[1]

وقد أجريت الدراسة بمصر على مجموعة من المتخصصين في التربية والتعليم للتعرف على آرائهم ومقترحاتهم حول إصلاح التعليم الثانوي من مدخل إعادة هيكلة نظمه.

وانطلقت الدراسة من مجموعة من التساؤلات والتي جاءت كما يلي:

بحث الفريق عن الإجابة على عشرة أسئلة تدور حول كيف يمكن إعادة هيكلة نظام كل من:

1- التحاق الطلاب بالتعليم الثانوي العام.

2- التشعب في التعليم الثانوي.

3- تقويم تحصيل الطلاب.

4- رعاية المتفوقين والموهوبين وذوي الإعاقات البسيطة القادرة على مواصلة التعليم الثانوي.

1_ عبد العزيز عبد الهادي الطويل، **<u>إصلاح التعليم الثانوي العام (مدخل لإعادة الهيكلة)</u>**، ط1، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المكتبة العصرية، مصر، 2009 .

5- التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي.

6- التنمية المهنية لنظار وموجهي التعليم الثانوي.

7- وضع وتنفيذ مناهج التعليم.

8- تعددية مصادر التعلم.

9- التربية المكتبية لتكون مفتاحا للمعرفة.

10- علاقة الأسرة بالمدرسة من أجل دعم انخراطها في تعليم أولادها.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع الدراسة عن طريق جمع البيانات، والمعلومات اللازمة للدراسة وتحليلها من خلال السجلات، والوثائق الهامة والدراسات المتعلقة بالبحث مع دراسة العوامل، والقوى المؤثرة فيها وتفسيرها وأدوات البحث الملائمة.

اعتمدت الدراسة على استبانه وجهت إلى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وهيئة البحوث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، والمسئولين عن إدارة التعليم الثانوي والموجهين بالتعليم الثانوي في التربية والتعليم للتعرف على أرائهم، و مقترحاتهم حول إصلاح التعليم الثانوي من مدخل إعادة هيكلة نظمه.

1- تعديل نظام القبول بمرحلة التعليم الثانوي.

2- إعادة تنظيم بنية التعليم الثانوي.

3- إلغاء نظام التشعب الحالي، وإتباع نظام المائدة المفتوحة.

4- تحفظ المبحوثين حول نظام الساعات المعتمدة المقترح.

5- إعادة النظر في بناء وتقويم إمتحان الثانوية العامة.

6- اقتراح أسس جديدة في إعداد المناهج وطرائق التدريس.

7- التحكم في نظام التربية المكتبية وعلم المعلوماتية.

8- تفعيل الخدمات التربوية ودور الأسرة والمجتمع المدني في الرعاية الإجتماعية والتربوية والنفسية ورفع كفاءة المدرسة.

2- <u>الدراسة الثانية</u>: دراسة محمود عبد الرزاق شفيق وآخرون[1]

<u>موضوع الدراسة</u>: العلاقة بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني.

1- محمود عبد الرزاق فايق وآخرون، **<u>العلاقة بين التعليم العام والتعليم المهني</u>** ، دراسة مقدمة من المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، الجمعية العلمية الكويتية، الكويت، 1981، ص:28

تناولت هذه الدراسة نشأة التعليم الثانوي العام والتعليم الفني عربيا ودوليا .
وكذا النظرة إلى المحاولات الجادة لإعادة التوازن للتعليم العام في النظم التعليمية .
المختلفة عربيا ودوليا سعيا منها لربط النظرية بالتطبيق وإدخال العمل كركيزة أساسية لإعداد الشباب، وربط التعليم بالتنمية.
كما أشارت الدراسة إلى الممارسات التربوية والتعليمية التي إنفصل فيها عالم التعليم عن عالم العمل، أي فصل الدراسات النظرية والأكاديمية عن الدراسات التطبيقية بحيث أصبح للتعليم العام مساره الخاص والتعليم التقني والمهني مساره الخاص به.
كما طرحت هذه الدراسة قضية ضرورة التكامل بين التعليم العام والتعليم المهني في محاولة لالتماس الأساليب التي يمكن أن تحقق التنمية الشاملة، في مدرسة تتكامل فيها الأبعاد التي تعد الأفراد للحياة ومتطلبات سوق العمل والى الدراسات العليا.
- وقد خرجت هذه الدراسة بالنتائج التالية :
1- عدم ربط التعليم الثانوي بالمجتمع وحركة تطوره ومتطلبات سوق العمل.
2- إفتقار المدرسة الثانوية في الدول العربية إلى التوازن بين الدراسة الأكاديمية والدراسة الفنية، لذا ينبغي إحداث هذا التوازن حتى ترتبط المدرسة الثانوية بسوق العمل واحتياجاته.
3- ضعف الصلة بين التعليم التقني والمهني وبين سوق العمل في أغلب الدول العربية في الوقت الحاضر، مما يستوجب العمل على ربط هذا
4- التعليم بالمؤسسات الصناعية والاقتصادية وقطاع الخدمات.

2. علاقة الدراسة الحالية بالدراسات العربية:

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات المشابهة	أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات المشابهة	مدى الاستفادة من هذه الدراسات.
تشترك كلا الدراستين في إصلاح التعليم الثانوي. تشترك كلا الدراستين في تطبيق المنهج الوصفي. تشترك كلا الدراستين في استقصاء آراء الفاعلين التربويين .	ركزة الدراسة العربية الأولى على دراسة إعادة هيكله التعليم الثانوي . أما الدراسة الحالية فقد ركزت على إيجابيات وسلبيات واقتراحات الإصلاح التربوي في التعليم الثانوي	استفادة هذه الدراسة من الدراسة العربية الأولى من خلال استخدام بعض نتائج هذه الدراسة كمؤشرات لتساؤلات الدراسة.
تشترك كلا الدراستين في إصلاح	ركزت هذه الدراسة على العوامل	استفادة هذه الدراسة الحالية من

التعليم الثانوي والتكامل بين التعليم التقني. تشترك كلا الدراستين في الاهتمام بإعداد الشباب وربط التعليم بالتنمية.	الاقتصادية والتنموية وأهملت الجوانب الأخرى واهتمت الدراسة الحالية بالجوانب التربوية والتنموية للتعليم الثانوي.	نتائج الدراسة العربية الثانية في بناء وصياغة إشكالية الدراسة.

الجدول رقم (02):يبين علاقة الدراسة الحالية بالدراسات العربية

ثالثا: <u>الدراسات المشابهة الجزائرية</u>:

1- <u>الدراسة الأولى</u>:

<u>بعنوان:</u> التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الجزائر نموذجا) [1] للباحث لخضر غول، مذكرة دكتوراه وانطلق الباحث من الفرضية العامة التالية:

يلعب التعليم الثانوي دورا هاما في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الجزائر الفرضيات الجزئية:

1- يلعب التعليم الثانوي دورا هاما في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

2- إن عدم التناسب بين مستوى التكوين في التعليم الثانوي ومتطلبات سوق العمل ينعكس سلبا على أداء الخريج.

3- يعود فشل خطط التنمية في تحقيق الأهداف الموجودة إلى عجز التعليم الثانوي في تمكين خريجه من إستغلال حصيلة معارفهم ومهارتهم في الحياة المهنية .

4- يتجلى إخفاق إصلاحات التعليم الثانوي إلى عدم قدرته على إعداد وتأهيل كفاءات تستجيب لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالجزائر.

وقد إشتملت الدراسة على مجموعة من المؤسسات الإنتاجية والإدارية والخدماتية المتواجدة بمدينة قالمة، وإنحصر المجال البشري للدراسة على فئة من خريجي التعليم الثانوي للدراسة، وفئة من المشرفين عليهم من مديرين ورؤساء أقسام ومديري مصالح ورؤساء عمل بالمؤسسة السابقة الذكر عدد الخريجين 199 فردا، عدد المشرفين عليهم وعددهم 132 فردا من مختلف الفئات المهنية والتخصصات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي باعتبار أن الدراسة استطلاعية وصفية تهدف إلى إستكشاف ووصف علاقة التعليم الثانوي بالتنمية والدور الذي يلعبه خريج

1 _ لخضر غول,**<u>التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الجزائر نموذجا)</u>**، أطروحة دكتواره علوم في علم إجتماع التنمية، جامعة منتوري، قسنطينة ، السنة الجامعية : 2008 _ 2009 .

التعليم الثانوي بالتنمية والدور الذي يلعبه خريج التعليم الثانوي، وفئة ثانية من المشرفين عليهم باعتبارهم أكثر معرفة ودراية بمدى قدرة هؤلاء الخريجين على التكيف مع الوظائف التي أسندت إليهم بعد التحاقهم بهذه المؤسسات.

أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

1- استخدم الباحث الملاحظة للحصول على البيانات المطلوبة التي يصعب الحصول عليها بوسائل أخرى كردود أفعال الخريجين، واتجاهاتهم ، ومشاعرهم كما أن دوافع عديدة أدت إلى استخدام الملاحظة المباشرة منها:

- الإطلاع العام على أهم المرافق والوسائل المتوفرة بالمؤسسات ميدان الدراسة.
- معرفة الظروف التي يعمل بها الخريج عن قرب علاقته بزملائه ومشرفيه.

2- وقد وظف الباحث المقابلة للحصول على معلومات أولية من خريجي التعليم الثانوي العاملين بالمؤسسات والمشرفين عليهم، والذين إلتقى بهم وحاورهم حول موضوع الدراسة ، كما سهلت مهمته في بعض المعلومات الناقصة، وكذلك التأكد من مدى صدق بعض المعلومات الواردة في الإستمارة خاصة خلال عملية تفريغ الإستمارة ، كما ساعدت المبحوثين على التأكد من سرية الإجابات ، وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي ضمانا لشعور المبحوثين بالحرية عن آرائهم ووجهات نظرهم.

- كما استخدم الاستمارة كأداة رئيسية للبحث، وقد تضمنت الاستمارة الأولى والموجهة لخريجي التعليم الثانوي (35 سؤالا) موزعا على خمسة محاور أساسية، أما الاستمارة الثانية والموجهة للمشرفين على العمل وتضمنت (33 سؤالا) موزعا على أربعة محاور أساسية.

- وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات تجمِع كلها في الحقيقة على أهمية التعليم في تكوين الفرد وتأهيله ليؤدي دورا إيجابيا في المجتمع، عن طريق اكتشاف واستغلال القدرات التي يتوفر عليها الفرد للنجاح في حياته المستقبلية، كما أن العملية التعليمية إضافة إلى ذلك فهي تهدف إلى إعداد الفرد أكاديميا، ومهنيا لمختلف التخصصات التي تتطلبها التنمية الاجتماعية والاقتصادية، لا يمكن تحقيق ذلك إلا بالتنمية دوافع العمل وفعلية الأداء لدى الفرد للرفع من مستواه المعرفي والعلمي.

واستنتج صعوبة القبول بنظرية ما بمفردها مهما كانت صحة افتراضاتها، وقوة منهجيتها ومعقولية تفسيراتها، أن تقدم تفسيرا كاملا لظاهرة التخلف في البلدان النامية عامة والعربية على

الخصوص، وبالتالي تفسير طبيعة العلاقة المتشابكة بين التعليم والتنمية، وأن التعليم له علاقة وأثر بالغ الأهمية في حياة الفرد والمجتمع، وعليه فإن معالجة موضوع التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، يجعلنا ننظر بإهتمام لهذا الموضوع لأن السياسة التعليمية عملية هامة وخطيرة إذ عليها يتوقف مستقبل المجتمع الاقتصادي الاجتماعي، السياسي، والثقافي.

2- <u>الدراسة الثانية</u>: <u>تحت عنوان</u>: الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، للباحث: إسماعيل رابحي، السنة الجامعية:2013/2012

1- احتوت الدراسة على تساؤلات رئيسية هي:

- ما مدى احتواء الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية على أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية.
- ما ترتيب توافر أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية في محتويات الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية.
- هل هناك فروق دالة إحصائيا في ترتيب أبعاد الهوية الوطنية؟

2- التساؤلات الفرعية للدراسة وهي على التوالي:

ما مدى إحتواء الكتب المدرسية على أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

- ماهو ترتيب المناهج الاجتماعية تبعا لمتغير تشبعها بأبعاد الهوية والمرحلة التعليمية؟
- هل هناك فروق في ترتيب أبعاد (توجهات) الهوية تبعا لمتغير المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟
- هل هناك فروق في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد (توجهات) الهوية تبعا لمتغيري التعليمي والمرحلة التعليمية.
- ركز الباحث على الأهداف التربوية من باب أنها تلعب دور الموجه والمنظم للمحتويات التي تتضمنها الكتب المدرسية، فغياب الاهتمام بالهوية الوطنية أو أحد عناصرها في مستوى الأهداف يعني غيابه في المحتويات والعكس.

<u>إشكالية الدراسة</u>: تتلخص في التساؤل التالي: ما درجة الاهتمام بالهوية الوطنية وأبعادها المكونة في أهداف النظام التربوي الجزائري لمرحلة التعليم الأساسي؟

المنهج: تم اعتماد منهج تحليل المحتوى للإجابة على تساؤل الدراسة.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في وثيقة: المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، والصادرة من المجلس الأعلى للتربية في مارس 1998م، وقد تم تحليل كل العناصر المتعلقة بالمبادئ العامة، والغايات والأهداف الأساسية المتوفرة في الوثيقة وهي على الترتيب:

1- الفصل الأول: منطلقات السياسة التربوية ومبادئها العامة وغاياتها ويحتوي:

- المبادئ العامة: ص32 – ص33، الغايات: ص33 – ص.34

2- الفصل الثاني: التربية التحضيرية ويحتوي:المبادئ والأهداف الأساسية ص46.

- ملمح خريج التعليم الأساسي: ص51 – ص52.

هذا فيما يخص الدراسة الإستطلاعية أما الدراسة النهائية فهي بالشكل التالي:

- اعتمد الباحث على منهج تحليل المحتوى كمنهج مناسب لتحقيق أهداف الدراسة.
- تعتمد الدراسة على التحليل الكمي والتحليل الكيفي للإجابة على التساؤلات التالية.

التحليل الكمي: يتم تحديد عدد ونسبة الدروس التي تتناول أحد أبعاد الهوية تبعا للعنوان الرئيسي أو العناوين الفرعية للدروس، التي سيتم تحليلها كيفيا في المستوى الثاني ويخص ذلك كل المناهج وكل السنوات الدراسية.

التحليل الكيفي: ويتم في تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في إستمارة التحليل على الدروس المحددة في التحليل الكمي، أي التي تكون محتوياتها ذات علاقة مع واحد أو كل أبعاد الهوية (التوجه الإسلامي، التوجه العربي، الأمازيغي الجزائري).

عينة الدراسة: تتمثل في الكتب المدرسية المعتمدة بعد الإصلاح ويتم تعيينها في مستويين هما:

سنوات الدراسة: تتحدد من السنة الأولى إبتدائي إلى السنة الرابعة متوسط وهي مرحلة التعليم الأساسي.

المناهج الدراسية: تتمثل المناهج الدراسية والتي تعد محتوياتها ذات علاقة مباشرة بمتغير البحث في:

- مناهج اللغة العربية ممثلا في كتاب نصوص القراءة.
- منهاج التاريخ ممثلا في كتاب التاريخ.

– منهاج التربية الإسلامية ممثلا في كتاب التربية الإسلامية.

- منهاج التربية المدنية ممثلا في كتاب التربية المدنية

- منهاج الجغرافيا ممثلا في كتاب الجغرافيا، وعليه فإن عدد الكتب التي تم تحليلها 41 كتاب مدرسي، وقد بلغ عدد الدروس التي مسها الإصلاح في جميع المناهج :83 درسا.

نتائج الدراسة : توصل الباحث في دراسته التحليلية لمجموعة من الكتب المدرسية خلال الموسم الدراسي : 20012/2011، وأفادت هذه النتائج عن توافر كمي مرتفع لتوجهات وإبعاد الهوية الوطنية في هذه المحتويات، وعليه فإن الإصلاح التربوي الحالي يهتم بتنمية وتطوير قيم الهوية الوطنية عند التلاميذ ، غير أن هذا التوافر يختلف تبعا للمناهج التعليمية كما يختلف تبعا لأبعاد الهوية الوطنية ، حيث سيطر التوجه الجزائري على أبعاد الهوية الوطنية، وهو ما يؤكد توجهات الدول القطرية للحفاظ على هوياتها الخاصة في مواجهة مؤثرات العولمة.

غير انه يجب الإشارة إلى نقطة أساسية لمسها الباحث خلال تصفحه لمحتويات الكتب المدرسية محل التحليل، تتمثل في غلبة البعد المعرفي كهدف رئيسي لعملية التعلم على البعدين الوجداني والسلوكي على التوالي ، مع ما لهذين البعدين من أهمية كبرى في مثل هذه المعارف التي تستهدف تغيير سلوك الإنسان بتعديل وتطوير نسقه القيمي تبعا للتطورات والتغيرات التي يواجهها وبالتالي تغيير المجتمع نحو الأفضل وبشكل يضمن له الاستمرارية.

3. علاقة الدراسة الحالية بالدراسات الجزائرية:

الجدول رقم (03): يبين علاقة الدراسة الحالية بالدراسات الجزائرية

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات المشابهة	أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات المشابهة	مدى الاستفادة من هذه الدراسات.
اشتركت كلا الدراستين في دراسة مرحلة التعليم الثانوي. اشتركت كلا الدراستين في توظيف المنهج الوصفي . تشترك كلا الدراستين في أهمية مساهمة المورد البشري في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية تشترك كلا الدراستين في إبراز	اعتمدت هذه الدراسة على التساؤلات أما الدراسة الجزائرية فقد انطلقت من فرضيات . ركزت هذه الدراسة على تقويم الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي. أما الدراسة المشابهة فقد ركزت على علاقة التعليم الثانوي بالتنمية الاقتصادية	وظفت بعض الفصول النظرية عناصر لدراسة المتشابهة في الدراسة الحالية. كما استفادت الباحثة من المعلومات الواردة في أدوات الدراسة في بناء أسئلة الاستمارة . الاستفادة من نتائج الدراسة

فعالية التعليم الثانوي في التنمية. تشترك كلا الدراستين في أهمية مدخل رأس المال البشري.	والاجتماعية . وجهت أدوات الدراسة إلى خرجي التعليم الثانوي والمشرفين عليهم أما الدراسة الحالية فقد وجهت أدوات الدراسة إلى الفاعلين التربويين. مجال الدراسة الحالية الوسط التربوي أما الوسط الذي جرت فيه الدراسة المشابهة هو قطاع الخدمات والمؤسسات الإنتاجية.	المشابهة في بناء الاشكالية.
تشترك الدراسة الحالية مع الدراسة الجزائرية الثانية في أهمية موضوع إصلاح المنظومة التربوية . تشترك كلا الدراستين في توظيف التساؤلات بدلا من الفرضيات. ركزت كلا الدراستين على أهمية إصلاح المنظومة التربوية من أجل تغيير المجتمع نحو الأفضل.	تختلف الدراسة المشابهة في استخدامها لمنهج تحليل المحتوي، بينما الدراسة الحالية إعتمدت على المنهج الوصفي . اختلفت الدراسة المشابهة في عينة الدراسة والتي تمثلت في الكتب المدرسية أما الدراسة الحالية فعتمدت على الأفراد لفاعلين التربويين) ركزت الدراسة المشابهة (2) على مرحلة التعليم الأساسي بينما ركزت الدراسة الحالية على مرحلة التعليم الثانوي.	استفادت الباحثة من توظيف مفاهيم الدراسة. استفادت الباحثة من أهمية استخدام المدخل النظرية التي تناولت الإصلاح التربوي. الاستفادة من بعض النتائج المتوصل إليها ومحاولة توظيفها في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الإصلاح التربوي والتعليمي

تمهيد

الهدف الأساسي للتغيير هو العلاج والإصلاح والتطوير، ولا يمكن اتخاذ أية قرارات إصلاحية لتطوير أي نظام تعليمي أو أحد عناصره، ما لم يتبع تلك القرارات من نتائج عملية تقويم متقنة. وأية قرارات إصلاحية تتخذ دون تقويم للنظام القائم، تكون بمثابة تغيير قد ينعكس بالسلب على النظام ومخرجاته، وليس ثمة ضمان في تحقيق الأهداف الإيجابية المطلوبة[1].

ولقد حاولت الباحثة من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على المتغير التابع الرئيسي في هذه الدراسة ألا وهو متغير الإصلاح التربوي والتعليمي.

كما حاولت التطرق إلى مفهوم الإصلاح، وأهميته خصائصه أو سماته وشروطه ومراحله، أهم اتجاهات ومشكلات وآليات الإصلاح التربوي.

ثم محاولة عرض بعض نماذج الإصلاح التربوي في بعض بلدان العالم

وفي بعض الدول العربية

وفي الأخير الوقوف على أهم تجارب الإصلاح التربوي في الجزائر

أولا: مفهوم الإصلاح التربوي :

1- مفهوم الإصلاح لغة:

الإصلاح لغة نقيض الفساد كما ورد في لسان العرب لابن منظور والصحاح للجوهري والإصلاح ضد الفساد، يقال رجل صالح في نفسه من قوم صلحاء ومصلح في أعماله وأموره.

وجاء في اللسان : أصلح الشيء بعد فساده : أقامه ويقول الراغب في المفردات : الصلح يختص بإزالة النقار بين الناس، وإصلاح الله تعالى للإنسان يكون تارة بخلقه إياه صالحا وتارة بإزالة ما فيه من فساد بعد وجوده وتارة يكون بالحكم له بالصلاح.[2]

كما جاء في منحة الأبجدية أن :

الإصلاح : صلح: مصدر التحسين إدخال التحسينات والتعديلات على الأنظمة والقوانين نقول مثلا: الإصلاح الإداري.

أصلح : إصلاحا الشيء، من أفسده، وبينهم : وقف إليه، أحسن إليه[3]، وصلح صلاحا وصلوحا، صلاحيه : ضد الفساد، أزال عنه الفساد، يقال : صلحت حال فلان: أي زال عنه

1- حسن شحاتة وزينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، مرجع سابق، ص 238.

2 - إبن منظور، **لسان العرب المحيط**، حرف (ق,م,ب,ط)، م 5، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1988، ص: 147

3 - المنجد الأبجدي، ط 6، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1988، ص 95 .

الفساد والرجل كان صالحا في عمله:أي لزم الصلح، وصلح : تصليحا أي أعاد إلى حالة حسنة.[1]

وصلح : يصلح صلاحا وصلوحا الشيء كان نافعا، يقال الرجل كان صالحا.

وصلح: يصلح صلاحا وصلوحا وصلوحيه : صلح الحال، زال عنه الفساد . [2]

مادة الإصلاح مشتقة من الفعل أصلح وصلح وتدل على تغير حالة الفساد أي

ويقال أيضا هذا يصلح لك أي يوافقك ويحسن بك ويقال أيضا صالح لكذا ,أي فيه أهلية للقيام وبصفة عامة الإصلاح ضد الفساد. [3]

وقد قالت العرب : بضدها تتميز الأشياء، فعلى قدر سهولة الإفساد تكون صعوبة الإصلاح، والفساد لا يحتاج إلى كثرة تفكير، بينما الإصلاح ينبني على تفكير عميق وصعب ,وإعداد كبير يكبر بحسب المراد إصلاحه[4].

2- مفهوم الإصلاح إصطلاحا:

وردت كلمة الإصلاح في القرآن الكريم آيات كثيرة ، قال الله تعالى " ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها " وقال سبحانه أيضا " وإن تصلحوا وتتقوا " وقال سبحانه أيضا " واصلحوا بين أخويكم " وفي آية من سورة هود على نبي الله شعيب عليه السلام " إن أريد إلا إصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وعليه أنيب ..."

ويقول الإمام الرازي رحمه الله في تفسيره (الكبير) والمعنى: ما أريد أن أصلحكم بموعظتي، ونصيحتي، وقوله ما (استطعت) فيه وجوه.

الأول : أنه ظرف والتقدير مدة استطاعتي للإصلاح وما دمت متمكنا منه لا أوفيه جهدا.

الثاني : أنه بدل من الإصلاح أي المقدار الذي استطعت منه .

الثالث : أن يكون مفعولا له أي ما أريد أن أصلح ما استطعت إصلاحه . [5]

1- المنجد الأبجدي، نفس المرجع، ص 95.

2 – على بن هادية وآخرون، **القاموس المدرسي**، ط7 ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر، 1992، ص ، 11 .

3 – طهاري محمد، **مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده** ، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1992، ص 11.

4- الموقع الالكتروني : www.googe.com:http//www.Meditrraneancentre.Net. بتاريخ : 2014/03/22 ، وعلى الساعة : 18:45 .

5-الموقع الإلكتروني: www.googe.com:http//www.Meditrraneancentre.Net, بتاريخ 22/03/ 2014 ، على الساعة : 10:30

والإصلاح كذلك هو الوصول إلى أفضل صورة في الدولة والمجتمع وذلك بالقضاء على الأخطاء وانتهاكات والعيوب والتقصير في الواجبات، وكذلك هو الوصول بالإنسان إلى مرحلة حسن السيرة وأداء الأمانة، والتالي هو العمل على تصحيح الأخطاء وحل المشاكل ومحاربة الانتهاكات والوصول إلى أحسن المستويات. [1]

والإصلاح على المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية أمر لا يمكن الاستغناء عنه، وإلا لما استمرت الحياة على وجه الأرض, والجانب الفكري الذي تدور عملية الإصلاح كلها عليه هو أهم الجوانب في عجلة الحياة، وبالتالي لابد من يسمى بقانون التدافع في الحياة، لكي لا تستبد فكرة بالعمل والرأي ولكي تجري الحياة كما يجري النهر، يدفع بعضه بعضا، وينظف نفسه بمائه ويمنع الشوائب من الاستقرار عليه.

لقد لاقت مسألة الإصلاح التربوي اهتمام كبير من طرف صناع القرار السياسي والتربوي على مستوى الساحة الدولية طوال عقود طويلة، وقد كانت هذه الحركة كردة فعل لمواجهة الأزمات والإشكاليات التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية.

ولقد تزايد الاهتمام بهذه المسألة عربيا ودوليا مع اقتراب العد التنازلي لولوج الألفية الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتالية، وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث في مسألة تطوير التربية وتحديثها في ضوء معطيات الألفية الثالثة.

ويرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بمفاهيم متعددة منها التجديد، التغيير، التطوير أو التحديث، ويشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى أنه عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية.

أما علماء اجتماع التربية فيعرفونه بأنه يتضمن عمليات تغيير اقتصادية وسياسية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع. [2]

أما (بيرش) فيعرفه:" بأنه أي محاولة فكرية عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أو طرائق التدريس وغيره "

1- الموقع الإلكتروني:.www.googe.com:http//www.Meditrraneancentre.Net ، بتاريخ: 11/ 03/ 2014، على الساعة : 10:30

2 – عبد الله بن عبد العزيز السنبل ، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية ، 2002، ص 202.

ويعرفه حسن البيلاوي بأنه:"ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي للتعرف على المستوى الكبير فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى ولفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما ".[1]

ويعرفه أيضا:" بأنه مجموع التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي التغيرات في المستوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما "[2].

ونلاحظ من هذا التعريف أن الإصلاح التربوي يشمل السياسة التربوية وذلك من خلال فلسفة التربية وبأنه ذو مفهوم شامل ويحمل الصفة الرسمية لأنه خاضع لنظام السياسي والاقتصادي في دولة ما أي أنه خاضع لأعلى سلطة .

ويعرفه محمد منير مرسي بأنه :" عملية تغيير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معان إجتماعية وإقتصادية وسياسية " [3].

والملاحظ على هذا التعريف أن الإصلاح التربوي لايحدث إلا إستجابة للعوامل التربوية البحتة وإنما قد يكون نتيجة لأسباب سياسية وإقتصادية وإجتماعية بعيدة عن الميدان التربوي, وقد يشمل كل أجزاء المنظومة التربوية أو قد يشمل جزء منها فقط مثل تغيير المقررات التعليمية .

ويعرفه محمد زياد حمدان على أنه "مجموعة التعديلات والتغييرات التربوية التي طرأت على نسق المنظومة التربوية، والتي تشمل المبادئ والمنطلقات والأسس المنهجية والتربوية في بناء المناهج والإجراءات التعليمية والتقويمية ومستلزمات تطبيقها وتكوين وإعادة تكوين المدرسين والتي تبدو وفي شكل نسق متكامل, إنطلاقا من التعليم القاعدي وحتى التعليم الثانوي ." [4]

ويرى simonz . fبإن "الإصلاح التربوي يمثل مجموع التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية والتي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية أو في المنحنى الهرمي للملتحقين بالمدرسة أو في الأثر الذي تحدثه الاستثمارات التعليمية الإجتماعية " [5]

---

1 –حمدي علي أحمد ، **مقدمة في علم اجتماع التربية** ، مرجع سابق، ص ص : 245–246

2 – حمدي علي أحمد، مرجع سابق ، ص247.

3 – محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث** ، مرجع سابق، ص: 77

4 – محمد زياد حمدان، **تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1997، ص : 45

5 – رتشارد سيك، ترجمة: أحمد النحاس، **تصنيف الإصلاحات التعليمية**، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، مصر، 1981، ص: 40

والملاحظ في هذا التعريف إنه يحصر السياسة التعليمية في الجوانب الإقتصادية والإجتماعية والتي تعتبر عملية إستثمار وصرف ميزانية من جهة وأنها عملية تهدف إلى التنمية الإجتماعية من خلال الاهتمام بالجانب الإقتصادي .

والإصلاح التربوي الواعد يمثل رؤية تعكس فلسفة وفكرا، يراد تجسيدهما على أرض الواقع لتحقيق أهداف متفق بشأنها وغاياتها ". [1]

والتطوير كذلك هو عملية هندسية يتم فيها تدعيم جوانب القوة ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف، وعملية التطوير تتم في ضوء معايير وطبقا لمراحل وتتناول بالتطوير عناصر المناهج وأسسه وبقية عملياته، وترتبط بعملية التطوير عمليات أخرى فرعية وهي: عملية التعديل وعملية التحسين، وهاتان العمليتان أقل شمولا وأقل عمقا من عملية التطوير نفسها وفي حالة فشل التطوير لا تبقى إلا عملية التغيير، وفي هذه العملية نبدأ من نقطة الصفر[2]

ثانيا- أهمية الإصلاح التربوي:

إن الحياة أحيانا لا يمكن أن تستمر من دون الإصلاح، ويمكن القول بأن الإصلاح هو سنة من سنن الله تعالى في الكون، فإذا تأمل الإنسان في الطبيعة التي خلقها الله لرأى المعني الدال على الإصلاح، والأمثلة واضحة لا تحتاج إلى زيادة في الإيضاح، فقد أورد العلماء كلاما يتعلق بارتباط النبات بالشمس، وكلاما أخر يبين العلاقة بين طهارة الماء وحركته، ذلك أن الشمس تنشر النور فتحدث بذلك عملية البناء الضوئي ليعيش النبات وهذا نوع من الإصلاح فإن تحرك طهر، والحركة تعمل عمل المصلح.

والإصلاح أمر يفرض نفسه في حياة الناس، إذ لابد للمرء من أن يتعهد نفسه بالإصلاح في جوانب مختلفة، عقلية ونفسية وجسمية.[3]

لقد حدثت حركة الإصلاح التربوي كردة فعل حضارية لمواجهة الأزمات والإشكاليات الكبرى التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية في حقب محددة، إذ نظرت هذه المجتمعات إلى

---

1 – عبد الله بن عبد العزيز السنبل ، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، مرجع سابق، ص : 202 .

2 – توفيق أحمد مرعي,محمد محمود الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة** ، دار الميسرة، الأردن ، 2000، ص : 293 .

3– الموقع الإلكتروني.www.googe.com:http//www.Meditrraneancentre.Net , بتاريخ:21/ 07/ 2014، على الساعة : 14:35

التربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيّما واتجاهات.[1]

وتكمن أهمية الإصلاح التربوي في كونه محاولة فكرية عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أوطرائق التدريس .[2]

ثالثا :خصائص أو سمات الإصلاح التربوي :

تختلف الإصلاحات التربوية في مدى إنتشارها وذيوعها, فبعضها ينتشر بسرعة وفي فترة وجيزة، وأخرى تحتاج لوقت طويل قد يصل إلى خمسين عاما أو أكثر، وهذا يتوقف على خصائص الإصلاحات وسماتها الرئيسية ومن أهمها مايأتي :

1- الميزة النسبية : وهي تعني مدى أفضلية تجديد على آخر من ناحية، وميزته على الممارسات الحالية من ناحية أخرى، وقد تترجم هذه الميزة النسبية في صورة النتائج الأفضل التي تترتب عليها، وقد تكون هناك عوامل تحول دون تبني التجديد أو تأجيله فقد وجد أدلر في دراسته أن فترات الركود الإقتصادي تؤجل تبني الإصلاحات التربوية لكن المدارس التي درسها ساعدت على الإسراع بمعدل تبني الإصلاحات بمجرد إنتهاء الأزمة

2- درجة التوافق أو المواءمة : ويقصد بها مدى توافق أو مواءمة الإصلاح مع الممارسات والقيم الراهنة، فالإصلاح الذي يتواءم مع المعايير الثقافية السائدة والنظام الإجتماعي قد يرفض أو يتأجل تبنيه والأخذ به مثل ماحدث في دخول الطباعة في مصر، وما أثير ضدها آنذاك حول طباعة المصحف الشريف، وأن حروف المطبعة تضغط على لفظ الجلالة وأنها تستخدم الحبر "الزفر" لكن هذه المقاومة سرعان ماتبددت أمام الحاجة المتزايدة والطلب الإجتماعي المستمر، كما أن المواءمة تكون مع الأفكار الجديدة، إن التجديدات نادرا ماينظر إليها على أنها مجموعة تركيبية متداخلة من الأفكار إلى تبني عدة أفكار أخرى، فتبني عدة أفكار أخرى, فتبني المدرسة مثلا لاستخدام الحاسبات اليدوية قد يؤدي إلى إستخدام الحاسبات اليدوية وقد يؤدي إلى إستخدام الحاسبات الآلية وغيرها من تكنولوجيا التعليم .

3- درجة الصعوبة والتعقيد : ويقصد بها درجة الصعوبة في فهم التجديد المقترح فأية فكرة جديدة يمكن تدريجها من الصعب إلى السهل، ويختلف قياس الأفكار الجديدة حسب هذا

1 – عبد العزيز بن عبد السنبل ، مرجع سابق ، ص202.

2 – حمدي علي أحمد، مرجع سابق ، ص245.

التدريج، بعض الإصلاحات تكون واضحة يسهل فهمها وبعضها يكون صعبا جدا أو بالغ الصعوبة، ومن الطبيعي أن يتوقف درجة تقبل الإصلاح على مدى وضوحه وسهولة فهمه.

4- قابلية التجريب : ويقصد بها الدرجة التي يمكن بها تطبيق الإصلاح على نطاق ضيق تجريبي، وهذا أمر ضروري في التربية، وقد كانت المدارس النموذجية في مصر في منتصف القرن تقوم بهذا الغرض قبل تعميم الإصلاح المطلوب على باقي المدارس إلى أن ألغيت في الستينات .

5- التواصلية : ويقصد بها درجة توصيل نتيجة الإصلاح إلى الآخرين، فبعض الإصلاحات تكون أكثر سهولة من غيرها في إيصالها أو نقلها للآخرين، وهذا بالطبع يحدد مدى تقبل الإصلاح على نطاق واسع .[1]

إن النظام التربوي كغيره من المؤسسات الهامة بتغير إستجابة لتجديدات ثقافية كبرى، ذلك أن التغيرات المادية المقترنة بتقديم التكنولوجيا وإستخدامها تقدر عاليا من جانب المجتمع، وهكذا تكون التغيرات التي تحدث في بناء النظم التعليمية نتيجة لسلسلة من المؤثرات التي تعكس إجماع المجتمع على مايجب أن تفعله المدارس .

رابعا- شروط الإصلاح التربوي:

إن إصلاح التعليم وكل إصلاح عموما، يطرح رهان الحداثة بقوة ويدفع في اتجاه التربية على الحرية بما هي تمرين الجرأة، على الإبداع، على الكفاءة، على الاستقلالية على الوعي، على المسؤولية، هكذا فإن الإصلاح الحقيقي للتعليم هو ذلك الذي ينظر إلى الفاعلين والممارسين كباحثين وليس فقط كمنفذين وشركاء، وينظر إلى المتعلمين كقوة فاعلة في المشهد المجتمعي وكذوات مفكرة، وعلى إصلاح التعليم أن لا يرسخ نموذجا واحدا للمتعلم، وبالتالي عليه كذلك أن يتفنن في إبداع الطرق الكفيلة بتحبيب التعلم للمتعلم وتوظيف الثقافة

إن عملية الإصلاح الشامل تتطلب جهدا ومالا ووقتا، لهذا يجب التريث قبل التأكد من وجود حاجة حقيقية للإصلاح، بعد ذلك يجب القيام بمجموعة من الإجراءات الضرورية:

إيجاد هيكل دائم للبحث والمتابعة: توكل إليه مهمة رصد الواقع والتحولات التربوية في ميادين التقييم والمتابعة وإصدار توصيات إصلاح المنظومة التربوية، ويجب أن توفر كل الإمكانيات والوسائل المادية وتمنح لها كامل الصلاحيات لإنجاز المهام المنوطة بها.

1 – محمد منير مرسي ، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث** ، مرجع سابق، ص ص 25_26

توفير فرق من المربين والباحثين: لكون عملية الإصلاح التربوي عملية بحث علمي فهذا يتطلب خبرات وكفاءة علمية عالية، وموضوعية في تناول القضايا بعيدا عن التأثيرات الحزبية والأيديولوجية.[1]

إن الإصلاح يبدأ من تحسين وضعية المربـي ماديا ومعنويا، ورفع مكانته الاجتماعية إلى المستوى اللائق، ولا يمكن لأي إصلاح تربوي أن ينجح ومكان المربي في الحضيض نقول إذن أن عملية التطوير تتم في ضوء الطريقة العملية في البحث والتفكير، وتعتمد التخطيط ولا تكون مزاجية وعشوائية، ومن هنا لابد أن تسبق عملية التطوير، عملية التقييم التي بها نحدد نقاط القوة وجوانب الضعف، وتستدعي عملية التطوير أو الإصلاح كذلك مسايرة تطور الاتجاهات العالمية وروح العصر الذي نعيش فيه مثل: الانفجار المعرفي وظاهرة التغيير المتسارع.[2]

خامسا- مراحل الإصلاح التربوي:

على البحث التربوي أن يكون منهجيا، لأن العوامل مترابطة ومتشابكة لهذا يجب البحث في كل جانب على حدى، والتوقف عند كل نقطة لمعالجة النقائص، وإنجاز التغيير الضروري والتعرف على نتائج ذلك التغيير قبل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة وهذه الخطوات هي:

البحث على أثر المحيط العام على المدرسة: حيث أن نقص الهياكل والوسائل والإمكانيات وعدم توفر الوسائل الضرورية للعملية التعليمية، كلها عوامل تؤثر على أداء المدرسة فقد تكون الحلول لمشاكل المدرسة عن طريق تلبية هذه الحاجات المادية ، وبالتالي فإن ذلك يوفر على المعنيين بالإصلاح الجهد والمال.

البحث في المشاكل الاجتماعية للتلاميذ: حيث أن لابد على الدولة أن تتكفل ببعض المشاكل الاجتماعية للتلاميذ، كتوفير النقل المدرسي ، والمطاعم وإيجاد الداخليات ونصف الداخليات.

البحث عن مدى توفير المربين ومدى تحفزهم للعمل: ربما يكون هناك نقص في عدد المربين أو انخفاض دوافعهم للعمل، وهذا نتيجة لبعض المشاكل المهنية ، والاجتماعية وهذه المشاكل يجب التكفل بها، والعمل على حلها قبل البحث في إصلاحات أخرى.

البحث على سلامة المناهج الدراسية: إن المناهج الدراسية تتغير باستمرار لأهميتها فهي تحدد المعلومات المقدمة، ومدى حداثتها ومسايرتها للتحولات والتغيرات.

---

1 – بوفلجة غيات ، **التربية والتكوين بالجزائر** ، الكتاب الثاني ، دار المغرب، ص 155–156 .

2 – بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص ص :156– 157 .

البحث عن كفاءة المربين وطرق التدريس: تتطور أساليب التدريس وطرقه ويحتاج المدرسون إلى تجديد معلوماتهم البيداغوجية حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف، وإيصال المعلومات إلى التلاميذ.

توفير الكتب والوسائل العصرية للتدريس: حيث لم تعد حاجة المدرس منحصرة في السبورة والطباشير، بل تعدتها إلى المخابر، والحواسب والأجهزة الإلكترونية التكنولوجية.

التأكد من أساليب التقويم: إن طرق إجراء الامتحانات وتقويم التلاميذ وشروط انتقالهم من قسم لأخر، ومن مرحلة للأخرى، عوامل تؤدي إلى مجموعة من المشاكل المتراكمة حيث عادة ما يؤجل الرسوب، والفشل إلى آخر كل مرحلة مثل: شهادة التعليم الأساسي ، والبكالوريا ، وبهذا فنحن نعالج المشاكل عند حدوثها ولا نتفطن لها إلا بعد فوات الأوان.

البحث عن أسباب الصعوبات التربوية للتلاميذ: لابد من دراسات معمقة للتعرف على المواد الدراسية التي يجدون فيها الصعوبات، والبحث عن الأسباب الحقيقية لذلك بالاعتماد على البحوث الميدانية والمناهج العلمية وبطريقة موضوعية، وكل هذه العمليات تتطلب أن يقوم بها أخصائيون ذوي معرفة وخبرة وأموال يجب توفيرها من أجل رفع فعالية المنظومة التربوية. [1]

سادسا- اتجاهات الإصلاح التربوي :

تجمع معظم الدراسات التي اهتمت بحركة الإصلاحات التعليمية على وجود اتجاهات مشتركة تلتقي عندها حركات الإصلاح التربوي، وتدخل هذه الاتجاهات ضمن القضايا الأساسية التي ميزت إستراتيجيات السياسات التربوية في مختلف الدول لاسيما منها العالم العربي بصفة خاصة والعالم النامي بصفة عامة.

ولعل ما جعل الإستراتيجيات التربوية تتبنى هذه الاتجاهات هو وجود مشكلات ، وقضايا عرقلت المسار الطبيعي للحركة التطورية في المجتمع تربويا وتنمويا، مما أدى إلى النظر إليها كمبررات واقعية تحتاج إلى وضع إستراتيجيات علاجية محددة والأخذ بنماذج إصلاحية معينة، وتطبيق تجارب وخبرات ميدانية مختلفة، تكون في مستوى مواجهة المشكلات والتحديات التي فرضتها التغيرات المختلفة، وقد انعكس ذلك على وظيفة التربية وأنشطتها وأغراضها.[2]

---

1 – بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص157 –158.

2 – على براجل، **إتجاهات الاصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي** (نموذج التجربة الجزائرية) مزيان محمد، تيلوين حبيب ، **التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات**، سلسة إصدرات مخبر التربية والتنمية، دار الغرب للنشر والتوزيع، من بحوث الملتقي العربي المنظم لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية ، الجزء الأول، وهران ، الجزائر ، ص 107.

1- الاتجاه نحو التنمية الشاملة: يندرج هذا التوجه بوضوح في السياسات التعليمية للدول التي تعاني من أزمة التخلف الذي يشير إلى فقدان المناعة تجاه الكثير من الأمراض المختلفة، والمتنوعة سواء أكانت وافدة من الضد الحضاري، أومنبعثة من الكيان الذاتي. ويعني هذا الاتجاه توفير الترابط العضوي بين التنمية التربوية، وسائر جوانب التنمية من اقتصادية، واجتماعية، وثقافية، وسياسية.[1]

ومن خلال البرامج التي تضعها اليونسكو لمساهمة التعليم في التنمية فإن مؤشرات دراستها تدل على أن إسهام التعليم الفعلي لا يتحقق إلا إذا تطورت النظم التعليمية ، وتكيفت مع مقتضيات التنمية ومطامح الأفراد تكيفا واقعيا مطردا، ويفضل أن تكون التغيرات التي ينبغي إحداثها في النظم التعليمية ذاتية المنشأ، أي نابعة من داخل البلدان المعنية، إذا كان هذا شرطا أساسيا ومطلبا جوهريا فهو من ناحية أخرى يبدو صعبا فكيف يتمكن النظام التعليمي من حل الإشكالية، وفك عقدها وهو يعاني من صعوبات داخل كيانه ، وصعوبات في إطار محيطه فهو في تطوره يحتاج:

- إما إلى محيط اجتماعي، واقتصادي متطور.

- أو يسمح له بالتطور سواء من قدراته الذاتية أو من مقدرته الجيدة على الاستفادة من تجارب الأنظمة التربوية الأخرى، وقد بينت الدراسات التربوية أن 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.[2]

2- الاتجاه نحو الديمقراطية التعليمية: لقد كان لمجموعة من العوامل دور أساسي في الاعتراف بحق التعليم للجميع من الحقوق الأساسية للفرد والمجتمع ، مما أدى إلى تجذيره في النظم التعليمية العصرية تحتمي بها لإلغاء الفوارق والمتمايزات الطبقية ، وإتاحة الفرص التعليمية بتكافؤ بين الجميع، ونظرا لهذه الظواهر اللامتجانسة تربويا، واجتماعيا شددت النظم التربوية على تبني الاتجاه الديمقراطي كمبدأ جوهري في أهدافها للتخفيف من الإجحاف في حق المتعلمين، ولذلك فإن الإصلاح التربوي في معظم البلدان استهدف جعل الفرص السانحة

1 - عبد الله عبد الدائم ، **التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950 إلى عام2000م** ، ط6 دارالعلم للملايين، لبنان 1998، ص 382

2 - علي براجل ، مرجع السابق، ص 109 .

للفئات التي هي أوفر حظا من غيرها من السكان في متناول جميع الأطفال، [1] إن الظواهر السلبية ما زالت قائمة والفوارق التربوية مستمرة وإن كانت أقل مما كانت عليه قبل ذلك، والاستفادة التعليمية ليست متوازية ولا متكافئة بين أبناء الريف وأبناء المدن، فحسب ما يراه (سعيد إسماعيل) أن بعض الأنظمة التعليمية، وخاصة العربية تعمل على تكريس هذا التفاوت لا شعوريا، وهذه الحالة لها مجالها الواقعي في النظام التربوي الجزائري، فمنذ الاستقلال والمدارس الريفية والمناطق النائية تم اتخاذها حقلا لتدريب وتجريب المعلم المبتدئ فإذا قضى المدة الإجبارية هناك انتقل اختياريا إلى المدن الكبرى ليستفيد من خبرته أبناء المدن، فبالنسبة للمعلم تعني حقا وظيفيا يطالب به ومكافأة ينالها، أما بالنسبة للتلاميذ فهي مظهر من مظاهر اللاعدالة التعليمية.[2]

3- <u>الاتجاه الإنساني</u>: تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع، وفي نظام الوجود عامة ، وتمكين المتعلم من تطوير شخصيته في شتى جوانبها الفكرية، والوجدانية، والروحية والجسمية، والاجتماعية على نحو متوازن ومتكامل.

4- <u>اتجاه التربية للعلم</u>: عناية التربية بترسيخ العلم لدي المتعلمين منهجا، ومحتوى وإسهامها في تطوير البحث العلمي.

5- <u>الاتجاه نحو التربية المتكاملة</u>: وهو تأكيد للمبدأ الإنساني ولحاجة الإنسان إلى تربية شاملة ومتكاملة متوازية لجميع جوانب شخصيته، تستمر وتتصل عبر مراحل حياتها جميعها من المهد إلى اللحد مستجيبة للحاجات المتجددة المتغيرة.

6- <u>الاتجاه نحو تدعيم الذاتية الثقافية :</u> إن الاهتمام بالذاتية الثقافية كاتجاه من اتجاهات الإصلاح التربوي يحمل عدة دلالات منها الوطنية الدلالة الحضارية ، فمن الاعتزاز بالوطنية والشعور بالحرية والتحرر من التبعية إلى إبراز الهوية الشخصية والحضارية، ومن هنا فإن تدعيم هذا الاتجاه في الإصلاحات التربوية يعني تأصيل التربية في المجتمع وجعلها قوة مؤثرة وموجهة لأهداف التعليم تواجه بالاعتراف والقبول بالرفض والنفور[3]، إن التمايز بين المجتمعات يظهر من خلال ممارسة القيم الخاصة بكل مجتمع ، فعلى الصعيد التحدي العلمي، فإن الهوية الثقافية أصبحت من أهم التحديات التي تواجه تربية المجتمع وتنميته، وقد أكد على ذلك برنامج

1 – علي براجل ، مرجع السابق، ص 111-112 .

2 – علي براجل ، مرجع السابق، ، ص 115.

3 – علي براجل، نفس المرجع السابق، نفس الصفحة : 115.

اليونسكو، إذ يرى أن ضرورة إعادة التفكير في التنمية وابتكار إستراتيجيات جديدة من شأنها أن تراعي الخصوصية الاجتماعية والثقافية لكل من الأمم.[1]

إن أهمية هذا البعد تتجلى في تعميق أهداف التعليم في المجتمع لفهم أغواره العميقة ويظهر أن الاعتماد على ذلك يكون أكثر أهمية من الاعتماد على بناء الجوانب الشكلية للنظام التعليمي، وفي هذا السياق يحلل أدموند كينغ(Edmun king) نجاح النموذج التربوي الياباني على أساس«أن التربية بأكملها تتوقف على التأثيرات الثقافية الخلفية أكثر بكثير مما تتوقف على النظام المدرسي الشكلي، وأن هذا النظام يستمد الكثير من دلالاته وهو يستمد بالتأكيد دينامية من السياق الحي والمعايير الموروثة التي يشكل بها الناس حياتهم»[2]

فالرؤية العربية التي يؤكد عليها محمد غنام ترى أن أية استراتيجية تربوية يجب أن يكون منطلقها الأساسي، دعوة كل دولة إلى ذاتيتها الثقافية لتتأملها وتراجعها وتستثمر أحسن ما فيها من عناصر حتى لا تبقى رهينة التأثير الثقافي والغزو الفكري اللذين يعرضانها إلى الاستلاب الحضاري والقهر الذاتين.

ولتحصين المجتمع الجزائري من كل مخاطر الضد الثقافي والقهر الذاتي نرى أنه من المهام الأساسية التي يجب أن يضطلع بها الإصلاح التربوي هو تكييف النظام التعليمي وتعديله انطلاقا من القيم الثقافية الوطنية المتجذرة في روح المجتمع الجزائري ، قد تبدو هذه النظرة نظرة ذاتية اقتنع بها الباحث لكنها ليست نظرة على ضوء الأهداف الخاصة بكل مجتمع ودوافعه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية [3]

أن هذه الرؤية يجب أن تكون صادقة حتى لا تؤدي إلى نتائج مضادة لقيم المجتمع أو مغايرة لأهداف التنمية التي يسعى إلى تحقيقها، وقد أكدت الدراسات التي قامت بها اليونسكو الخاصة بموضوع الإصلاح التربوي واتجاهاته وتوجيهاته المستقبلية ، على أن الإصلاحات التربوية التي تجري في مختلف الدول ينبغي أن تكون تعبيرا أمينا للهوية الثقافية للمجتمع الذي توجد فيه

1 – أحمد مختار امبو ، **منابع المستقبل** ، اليونسكو، باريس 1982، ص71.

2 – إدموند كينغ ، **التربية المقارنة منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية**، ترجمة مليكة أبيض، منشورات وزارة الثقافية، دمشق، سوريا، 1989، ص:58

3–جورج لندبرج ، **هل ينقذنا العلم ؟** ترجمة : أمين الشريف، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان، 1963، ص ص71–73.

7- <u>الاتجاه نحو العمالة وتحقيق العمل المنتج:</u>

إن تأثير التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي حدثت نتيجة تأثير التقدم العلمي وتنامي الحركة الصناعية كان واضحا في تغيير أهداف التربية وتحويل مجال الاهتمام من مجال العلوم النظرية والقيم الإنسانية إلى مجال العلوم التطبيقية والقيم النفعية فقد أصبح فيما بعد ربط التعليم بالعمل المنتج هدفا تربويا وضرورة اجتماعية واقتصادية، وقد شجع على تبني هذا الاتجاه والانحياز إليه بشكل لافت للانتباه في السنوات الأخيرة ظهور بعض النظريات في اقتصاديات التعليم القائمة على افتراضات مفادها ضرورة توفير القوى المتعلمة لزيادة النمو الاقتصادي ليصبح متوازيا مع الزيادة في النمو الديمغرافي وعلى اعتبار عدم الفصل بين المعارف اليدوية وبين التفتح والتطور الفكري.[1]

وقد جاء في تقرير" اليونسكو" بعنوان (التعليم في إفريقيا على ضوء مؤتمر لاغوس 1976)" يستطيع الربط بين التعليم والعمل أن يربط طالب التعليم بين عملية التعلم وعملية الإنتاج، ويمكن أن يتحقق ذلك بإعداد المناهج الدراسية، بحيث يستطيع التلاميذ الاشتراك في الأنشطة الإنتاجية في المجتمع المحلي .

" إن ما يؤكد اهتمام التعليم بهذا الاتجاه هو استحداث نمط التعليم "البئي ولتقني" كنظرية جديدة في المناهج وتغذية المؤسسات التعليمية بأنشطة صناعية، وإنتاجية تجمع بين الجانب المعرفي النظري والجانب العلمي التطبيقي، فحسب ما يهدف إليه هذا الاتجاه هو (أن الطفل الذي يدخل المدرسة لن يخرج منها إلا وقد تعلم حرفة)

إن هذه الفكرة تنطوي على بعدين هامين:

1) - البعد العلمي المعرفي.

2) - البعد العلمي التدريبي وترقية مستوى الأعمال والحرف المحلية.

وفي الجزائر بدأ ربط التعليم بسوق العمالة واضحا من خلال الاهتمام بالتعليم التقني وإقامة " المتاقن" التعليمية التي أصبحت تمثل جزء هاما من سياسة التعليم وأهدافه، ذلك أن هذا النوع من المؤسسات التعليمية يهيئ لسوق العمالة الوطنية حاجاته من العمال والتقنيين المتنوعين من حيث المستوى العلمي والتأهيل المهني، فحسب المؤشرات التي دلت عليها تقارير وزارة التربية الوطنية أن حوالي70 % من منشآت التعليم الثانوي موجه لبناء " المتاقن" لكن رغم كل هذا

1 - علي براجل ، مرجع السابق ، ص : 118_119.

يبقى التنبؤ بالمخرج الحقيقي من المستويات والمهارات صعبا مادامت الضوابط غير المحددة والعلاقات غير واضحة بين الجانب الاقتصادي والاجتماعي من جهة والجانب التعليمي من جهة أخرى [1]

لقد زاد في السنوات الأخيرة الاهتمام بالتعليم والعمالة والعمل المنتج، واعتبار التعليم الفني والمهني قوة منتجة تحصلت عليها المجتمعات النامية سواء كان عن طريق الأسلوب التعاوني في إطار التبادل الدولي أو عن طريق الاقتباس والتكييف أو في إطار الاستفادة من التراكم للخبرات من مختلف الدول، كما حدث في التجربة الجزائرية في إصلاح النظام وتطبيق نمط التعليم الأساسي (1976).

رغم كل ما حدث من إجراءات إلا أنه لم يعد كافيا للوصول إلى مستوى تعليمي يصل إلى حد المنافسة للنواتج التعليمية للمنظومات التربوية المتفوقة.

سابعا- <u>مشكلات الإصلاح التربوي:</u>

انطلاقا من كون الإصلاح التربوي عملية تخطيطية وتطبيقية لإستراتيجية محددة، والتي تعني من الناحية الإجرائية مجموعة من التصورات والمبادئ المقررة لخطوات العمل المحددة التي يتوقع منها تحقيق أهداف الخطة الإصلاحية بكيفية جيدة وبصورة دائمة تقضي على المشكلات المتأزمة في المجتمع، يري (براين هولمز) أنه لتحقيق ذلك فإن العملية الإصلاحية تتطلب ثلاث إجراءات أو عمليات هامة، وهي من جهة أخرى تجسيد العملية التقيمية للإصلاحات التربوية وهي:

1- صياغة السياسة التربوية.

2- تبني السياسة التربوية.

3- تنفيذ السياسة التربوية.

نظرا لأهمية هذه المراحل وتوافقها أيضا مع نموذج (باولستون) الذي يشير فيه إلى ضرورة التعرف على:

1- أفكار الإصلاحات التربوية.

2- كيفية الإعداد.

3- كيفية التنفيذ .[2]

---

1 - علي براجل ، مرجع السابق ، ص120.

2 - علي براجل ، مرجع السابق، ص ص121_122.

1- صياغة السياسة أو التعرف على أفكار الإصلاحات التعليمية:

من مستوى التوجهات العامة إلى مستوى الفلسفة التربوية المتكاملة العناصر والقادرة على تأطير وتوجيه النظام التربوي فكرا وممارسة عملية، وبما تستلزمه مستجدات ومطالب التحولات الجديدة فإذا كانت السياسة التربوية في السنوات الأولى لميلادها عاشت وسطا سياسيا وأيديولوجيا ضبابيا، فقد عرفت بعد 1965 انقشاع الضباب عن التوجه السياسي والتوجه الأيديولوجي الحقيقي للدولة الجزائرية، والتي اتضحت منها معالم الفرد الجزائري الذي تسعى السياسة التربوية إلى تكوينه عبر نمط تربوي معين، وفي ظل هذا التوجه ظهرت بعض المحاولات التغيرية في مضامين التعليم ومراحله على أنها إصلاح للعيوب الموروثة، ومعالجة النقائص المتراكمة من الانعكاسات السلبية للمرحلة الاستعمارية، فتم ربط السياسة التربوية بسياسة التنمية طوال المخططات الإنمائية، وكانت هذه المرحلة مثلت المنعرج الحاسم سياسيا وتربويا.

فمن الناحية السياسية تم اعتماد الميثاق والدستور كوثائق مرجعية يستند إليها العمل التربوي، وتستمد منها التربية فلسفتها ومبادئها الأساسية .

وأما من الناحية التربوية فتتمثل في تجريب المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات لمدة ثلاث سنوات، ثم تليها مرحلة التعميم الشامل التي انعكست على التعليم الثانوي بإجراءات جديدة، إن مرحلة صياغة السياسة التعليمية وإصلاحها، إما أن تنشأ نشأة غامضة أو أجنبية أو بعيدة عمن يهمهم إصلاح التعليم، فبحكم نمط النظام المركزي ولطبيعة مصدر القرار التربوي فإن ذوي المصلحة العامة في التعليم لا يشاركون فيها أو لا يشاركون مشاركة فعلية وفعالة، فلإصلاحات التي تمت تقوم على تكوين لجان خاصة تتولى تشخيص المشكلات وتقديم المقترحات وتنتظر أخذ القرار النهائي من السلطة التربوية في الإدارة المركزية، وفي حالات أخرى يتم إجراء التعديلات والإصلاحات التعليمية بكيفية سريعة وفي ظروف غامضة ودون استشارة للهيئات التربوية المعنية، أو دون تشخيص للمشكلات الأساسية الواقعية ودون تبني للاقتراحات الضرورية، وفي مثل هذه الحالات تصبح الإصلاحات الجارية تفرض فرضا بموجب قرارات تصدر من الإدارة المركزية.

وإذا كانت ميزة هذه الحالة تسمح بتنفيذ الإصلاحات في مدة زمنية قليلة، فقد لا يتم استيعابها استيعابا كاملا، وقلما تنال رضا المنفذين لها في الميدان، وفي غالب الأحيان غير ملائمة

للخصائص البنيوية لنظام التعليم مما جعل حظوظ نجاحه قليلة ونتائجه ضعيفة، فتبقى دائرة الشعور بالمشكلة متكررة.

2- عملية تبني السياسة التعليمية:

إن عرض السياسة التعليمية على مجموعة الأعضاء فرصة ثمينة للتعرف على مختلف القضايا التربوية وتنمية روح التعاون الجماعي، والتقليل من الصراعات والاختلافات في قرارات الإصلاح التربوي، كما أنها تساعد على الزيادة في رفع الكفاية والفعالية التعليمية، ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت على عدد كبير من الأنشطة التعليمية في (أمريكا) أن المدرسين الذين يشتركون بانتظام وفاعلية في رسم السياسات والخطط التعليمية أكثر تحمسا لها من غيرهم... لاسيما إذا كانت هذه القرارات متصلة بالمناهج وطرق التدريس وأن رضا المدرسين عن عملهم عامل هام في رفع إنتاجيتهم، ويرتبط ارتباطا مباشرا بمدى إشراكهم في اتخاذ القرارات سواء كأفراد أو جماعات.[1]

أما عندما تكون الاستشارة مجرد إعلام أو إلزام بالتنفيذ فإن المرحلة تفقد قيمتها والجماعة المؤهلة للمشاركة تفقد بدورها حقها، وثمة تفقد القناعة بمبررات الإصلاح فلا تتحفز للعمل به، وطبقا نمط الإدارة التربوية المركزية المطبق في نظامها التربوي فإن صناعة القرار التربوي يبدأ من القمة، فيتم اختيار أصناف المشاركين حسب معايير تضعها الإدارة المركزية نفسها وذلك لاعتقادها أن القرارات الخاصة بالتعليم، وبذلك تجمع لها جميع السلطات من تشريع وتنفيذ وتقرير ومتابعة وتقويم، وهذا مايؤدي إلى حالات عدم الرضا عند الجماعات التعليمية [2] .

3- تنفيذ السياسة التربوية:

طبقا لما تناوله الموضوع، وما تمت الإشارة إليه من قضايا ومشكلات بينت جوانب القصور والضعف التي تعود في بعض جوانبها إلى عجز تنفيذ الإصلاح في الواقع نظرا لعدم الأخذ في الاعتبار المعيقات الأساسية مثل التمويل المالي، ونوعية التأطير وأساليب التقييم والتوجيه ونقص البحث والاتصال، وضعف التخطيط التربوي وقلة الوسائل التعليمية وما إلى ذلك، ودون دراسات تقديرية للنتائج وانعكاساتها في المستقبل زيادة على ذلك كله أن التعامل في تنفيذ إجراءات الإصلاح يتم بأسلوب النمطية والتوحد أي دون مراعاة للفروق والظروف بين البيئات والمؤسسات ، من حيث المؤهلات والإمكانات والمعدات والتجهيزات مما أحدث حالات من عدم

1 – علي براجل ، المرجع السابق ، ص ص. 123_124

2 – علي براجل، مرجع السابق، ص 126

التوازن في تنفيذ السياسة التعليمية، إضافة إلى ذلك عدم وجود تخطيط متسق يجمع بين الاحتياجات وما يقابلها من الفروع والتخصصات العلمية التي يستوجب استحداثها، وقد يكون ما هو أخطر من ذلك هو كيفية اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المشاركة، والكفاءات البشرية القائمة بالأعمال الإدارية المشوبة بالنقائص منها تحويل المعلمين غير المؤهلين إلى وظائف إدارية تحت وهم من لا يصلح للتعليم يصلح لإدارته.

ويعبر عن حالات الإخفاق في تحقيق التعليم لأهدافه قضية الهدر الكمي والكيفي، وما يقذف به التعليم الثانوي والعالي من المتخرجين منهما إلى (سوق البطالة المقنعة) ذلك بما أن مجالات التوظيف مسدودة مهما كان مستوى ونمط تكوين المتخرج.[1]

ثامنا-<u>آليات الإصلاح التربوي:</u>

إننا لن نستطيع مواجهة أزمة التربية في العالم المعاصر والاستجابة لمطالب التربية الكمية والكيفية التي تتزايد في مجتمعاتنا العربية يوميا إذا أبقينا الأساليب التقليدية المألوفة في التربية، فلا بد لنا من التفكير الجدي في ابتكار هياكل تعليمية جديدة وإطارات تعليمية ووسائل جديدة تستطيع بسهولة أن تعلم أعدادا أكبر من الطلاب، وتقدم لهم في الوقت نفسه تعليما أفضل، وربما يكون أحد الحلول في تعليم غير نظامي، إلى جانب التعليم النظامي الحالي أي التعليم المفتوح بالإذاعة والتلفزيون والجرائد، وبيوت وقصور الثقافة.

ومعناه أن آليات التجديد التربوي تعلم أعداد أكبر من الأفراد تعليما أفضل وأسرع وأقل تكلفة، أي أننا نواجه الحاجة العامة إلى ثروة تكنولوجية في التربية تخلط بينهما وبين روح العصر وأساليبه ومنجزاته وابتكاراته قبل فوات الأوان، وقبل أن تتسع الهوة أكثر من ذلك بيننا وبين الدول المتقدمة .[2]

1- **<u>تطور المناهج</u>:** تعتبر المناهج الدراسية ترجمة وانعكاسا للفلسفة التربوية المتبناة وما ينبثق عنها من أهداف عامة تتبناها الدولة وفق أيديولوجية وتوجهاتها .

والملاحظ أن هناك خللا في النظم التربوية في البلدان العربية ، ويظهر هذا الخلل في تفكك الروابط بين التربية وحاجات التنمية الشاملة .

وهذا يجعل التربية في معظم الدول العربية عاجزة أن تضطلع بدورها الأساسي في تكوين القوى العاملة اللازمة لقطاعات النشاط الاقتصادي في بناها المستجدة والمتطورة. والمتمعن في

1 - علي براجل، مرجع السابق، ص 127.

2 - إبراهيم عصمت مطاوع، **<u>التجديد التربوي أوراق عربية وعالمية</u>**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص 212

مناهج المدارس العربية اليوم والتي تدار بصورة مركزية صرفة، يجد أنها تنطلق من المفاهيم القديمة للتربية، حيث أن المناهج تبنى على مفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة، أي أن يكون لكل مادة كتاب مقرر يضم بين جنبيه مجموعة من الحقائق والمفاهيم النظرية التي نادرا ما يرافقها أمثلة تطبيقية، ويكاد يكون الجمود صفة ملازمة للمناهج في الوطن العربي وتركيزها على الكم أكثر من الكيف وغلبة الجوانب النظرية دون التطبيقية، فلا يخلو مؤتمر أو ندوة أو دراسة من الحديث عن الجانب القلق كما يرتبط بهذا الجانب الحديث المكرر عن طرائق التدريس التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين بعيدا عن الالتفات لمستويات التفكير العليا من فهم ونقد وتحليل واستنباط[1]

إن المجتمعات تتسم بالديناميكية والحركة، وتنعكس هذه السمة بالضرورة على التربية ومن ثمة على المنهج الذي يجب أن يتسم هو الآخر بالتطوير حتى يواكب ما يطرأ على المجتمع من تغيرات، فهناك تكمن فلسفة التطوير وأهميته، لأن المدرسة من خلال المنهج يجب أن لا تواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع فحسب، بل عليها أن تقود هذه التغيرات وتؤدي إليها أيضا.[2]

وتطوير المناهج التربوية مصطلح شائع بين جميع التربويين، ويعني أن تستبدل مناهج سائدة إلى مناهج أخرى جديدة، والأمر الحاكم هنا هو التغيير الكلي نتيجة لصعوبات معنية كانت موضع شكوى من المعلمين أو المتعلمين وهنا تستجيب السلطات التربوية لهذه الرغبة.[3]

ويعتبر الحديث عن المناهج وتطويرها من أهم القضايا التربوية حاليا، وذلك لأن أي تغيير في المجتمع لابد أن يتبعه تغيير في النظام التعليمي، ومهما بذل من جهد في تطوير المناهج فإنها لم تصل إلى درجة الكمال، ويواجه المنهج التربوي مجموعة من التغيرات والتحديات ومنها، الانفجار المعرفي والتقدم في وسائل الاتصال، إلى أخر. ..

هذه التحديات التي تجعل من التطوير ضرورة بل حقيقة لابد منها.

فالبحوث التربوية في زيادة مستمرة، وتشمل نواحي هامة ومتعددة فمنها ما يتعلق بالمتعلم، ومنها ما يتعلق بالمادة الدراسية وطرق تدريسها، وكل هذا يجعلنا نقف لنعيد النظر في مناهجنا من آن لأخر.[4]

---

1 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص ص 123، 124 .

2 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل ، المرجع السابق، ص ص : 123–124.

3– فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة، **المناهج المعاصرة** ، منشأة المعارف، الإسكندرية 2000، ص 348

4 – أحمد حسين اللقاني، فارعة حسين محمد، **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل** , ط 1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، 2001، ص : 266.

فلقد أصبح من المؤكد أنه مع زمن المعلوماتية والتطور التكنولوجي المتسارع، سيكون الفرد في حاجة إلى مفاهيم واتجاهات ومهارات تتسم بالجدية لكي يستطيع أن يعايش المستقبل بكل تحدياته وصراعاته، فلقد أثارت الثورة العلمية والتكنولوجية اهتماما جديدا في مجال بناء المناهج وتطويرها خاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم الأكاديمي والمهني فقد بدأت الدول المتقدمة في البحث عن أساليب وصيغ جديدة للمناهج تربط فيما بين العلم والعمل، بين النظرية والتطبيق، لأنه لم يعد من المقبول أن نتصور أن يكون هناك منهجا ثابتا وجامدا على الدوام لا يستجيب لمقتضيات التغيير والمراجعة والتطوير، ومن هنا فإن تطوير المنهج يعد جانبا أساسيا في إطار أي نظرية يتبناها واضعوا المناهج . [1]

وكما أن للتطور مبرراته فإنه أيضا يستند إلى العديد من الأسس التي يقوم عليها وهي:

استناد عملية التطوير إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم:

إن الفلسفة التربوية هي التي تحدد وجهة النظر للطبيعة الإنسانية وأهداف ما لم تكن لدينا فكرة سليمة واضحة عن كل أمر من هذه الأمور، فإن المنهج قد يتعرض للخطأ والتناقض ولعل أوضح دليل هو الفلسفة التي حددت مفهوم الطبيعة الإنسانية على اعتبار أن الإنسان مكون من عقل محمول على جسد، وكان لهذا المفهوم انعكاساته على أهداف التربية، ومن ثمة على مناهجه وطرق التدريس فيها، فالعقل في ظل هذا المفهوم للطبيعة الإنسانية هو المفضل أنه يتصل بعالم المثل، والجسد محتقر لأنه يتصل بعالم الواقع، ومن هنا اهتمت المناهج بالناحية العقلية دون الناحية الجسمية، وأي تطوير يطرأ على المناهج يدور في إطار هذه الفلسفة التي حددت مفهوم الطبيعة الإنسانية على أن عقل الإنسان مكون من مجموعة من الملكات وكل ملكة تحتاج إلى تدريب، ويتم ذلك عن طريق المواد المختلفة إذن فالفلسفة التربوية يجب أن تكون واضحة ومحددة حتى تتحدد وجهة النظر السليمة حول الطبيعة الإنسانية، وبالتالي لا يتعرض المنهج للخلط والتناقض.

استناد التطوير إلى دراسة عملية للمتعلم:لأن التربية عملية تهدف إلى مساعدة التلاميذ على النمو الشامل من خلال المنهج، ولهذا فإن مراعاة خصائص نمو التلاميذ في كل مرحلة عمرية، والمشاكل المتعلقة بهم عند تخطيط وتطوير المنهج عن طريق تتبع الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية استفادة من نتائجها.

1 – فوزي طه إبراهيم .رجب أحمد الكلزة ، مرجع سابق، ص 348.

التطوير ودراسة المجتمع : تشق المدرسة فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع ، وعليه فإن على المدرسة أن تتبنى مناهجها بحيث تراعي فلسفة المجتمع ومشكلاته وتطلعاته، وعند تطوير المجتمع لابد وضع كل هذه الأمور في الحسبان حتى يتمكن التلاميذ من معرفة وممارسة مبادئ المجتمع وعاداته، وحتى يصبحوا قادرين على تقبل أوضاع المجتمع الحالية والعمل على تحسينها.[1]

أن يكون التطوير عملية شاملة: إن المنهج بناء هندسي متكامل يتضمن العديد من المكونات، والتي تتمثل في الأهداف، المحتوى، والطرق والوسائل التعليمية، وأوجه النشاط والتقويم، ويجب أن يبدأ التطوير بالأهداف حتى تلاحق التطور وتواجه المشكلات والتحديات، ثم في ضوء الأهداف المطورة يتم تطوير المحتوى الذي يترجم الأهداف وكذلك التقويم الذي يجب أن يستخدم كتغذية راجعة، حيث يعاد تنظيم الخبرات التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف إذا أظهر فيها نقصا أو يعاد النظر في الأهداف وكذلك بقية المكونات الأخرى.

أن يكون التطوير عملية تعاونية: التطوير عملية تعاونية ينبغي أن يشترك فيها خبراء المناهج والمختصون في المادة والمدرسون والتلاميذ وأولياء الأمور، ولعل أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير المناهج اشتراك المعلمين والتلاميذ، وذلك لاعتبارات تؤدي حتى التنفيذ.

أن يكون التطوير عملية مستمرة: يجب أن تكون عملية التطوير مستمرة وعلى فترات متباعدة، وأن تستخدم فيها الأساليب العلمية والمتنوعة، حتى تنهض بالمناهج لتساير ما يحدث في المجتمع من تحديات، بالإضافة إلى أن المجتمعات تتصف بالديناميكية وبالإضافة إلى التحديات فإن هناك تطورا كبيرا وتقدما في المواد الدراسية نتيجة الانفجار المعرفي، وفي مجال المناهج بصفة خاصة، ولعل أوضح مثال على ذلك ظهور المنهج التكنولوجي كتنظيم منهجي جديد.

2- خطوات التطوير :

إثارة الإحساس بضرورة التطوير وأهميته:

وتعتبر هذه الخطوة جد مهمة، لأن أي جديد يلقى مقاومة شديدة، وبالتالي فلكي تتم عملية التطوير بنجاح يجب أن تسبقها إثارة الإحساس بضرورة التطوير وأهميته، ويتم هنا عن طريق

1- فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة، مرجع سابق، ص ص : 349_352

وسائل الإعلام المختلفة، وعن طريق حث المدرسين على أهمية التطوير عن طريق عقد الندوات والدراسات التدريبية التي تدور حول الاتجاهات الحديثة في التربية.

تحديد الأهداف: يعد تحديد الأهداف أمرا ضروريا، حيث بمقتضاه يتم اختيار المحتوى أو تعديله، ويتم تحديد الأهداف في ضوء طبيعة المجتمع وطبيعة الطالب والمادة التي ستخضع للتطوير يجب أن تتضمن القيم والمبادئ والاتجاهات المتضمنة في فلسفة المجتمع، ويجب أن تكون أهداف المادة منسقة مع الأهداف العامة للتربية. [1]

3- تخطيط جوانب المنهج: ويكون ذلك كما يلي:

تحديد التنظيمات المنهجية التي تناسب كل مرحلة تعليمية، فتحديد الأمر المنهجي أمر غاية في الأهمية، لأنه يعتبر الوعاء الذي يشكل الخبرات التعليمية.

اختيار طرق التدريس التي تتماشى مع روح التنظيم المنهجي المختار بحيث تساعد التلميذ على تكوين المفاهيم والتعميمات وتنمية المهارات الأساسية.

اختيار الوسائل التعليمية التي يحتاجها كل موضوع من موضوعات المنهج، وتحديد التي يمكن أن تؤديها كل وسيلة في ضوء معايير محددة.

التخطيط لأوجه النشاط التعليمية المصاحبة للمنهج، بحيث يسهم كل نشاط في إكساب التلاميذ المزيد من الخبرات، وتحديد أساليب التقويم، أي وضع برنامج متكامل للتقويم مع مراعاة أن يساير التقويم كل خطوة من خطوات المناهج.

4- تحسين أداء المعلم:

يعتبر المعلم العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية ومكان المعلم في النظام التعليمي تتحدد أهميته من حيث أنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال، فهو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية، وهو مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرق التعليم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعلمهم وتحديد معارفهم.

لقد أحدثت التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات إلى تغييرات في غايات التربية وأهدافها، وإلى تحولات في دور المعلم الذي أصبح موجها ومنشطا أكثر من كونه ملقنا للمعرفة، فوفق هذه التحولات تحول دور المعلم على مرشد إلى مصادر المعرفة

1 – فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة، مرجع سابق، ص ص: 353 _254

والتعليم، ومنسق لعمليات التعليم ومصحح لأخطاء التعلم، وهي تستلزم معلما من طراز جديد ملائم للأهداف المحدثة، وتدريبا مستمرا له على التجديد التربوي. [1]

فلم يعد التدريس ينحصر كما هو متعارف عليه في نقل المعلومات، وإيصال الأفكار وشرح المفاهيم وتقويم أداء الطالب، بل أصبح على المربي أو المعلم أن يساهم في بناء شخصية الطالب وامتلاكه للمهارات الضرورية للأزمة للتعايش مع المجتمع، وهذا يقتضي أن يمتلك المربي المهارة الكافية لتبصر المتعلمين بالمقدرة على الربط بين ما هو نظري وما هو عملي وإبقاء المتعلم على صلة بواقعه، مما يتطلب استمرارية نمو المعلم معرفيا ومهنيا شكل يتناسب مع تسارع النمو المعرفي، كما أصبح على المعلم أن يربي بشكل يمكنه من توظيف مخزونه المعرفي ، ومهاراته بشكل يساعده على أن يحي حياة عملية واجتماعية وذاتية فاعلة ، إذن فالتحدي الذي يواجه المربي في مهمته يكمن في تنمية الطالب في اتجاهين [2]

الجانب الذاتي : وهذا الجانب يوقع على المربي تحدي كبير في جعل الطالب أكثر استقلالية في فكره، ومنحه الحرية لبناء اتجاهه الفكري لا أن يفرض عليه طريقة تفكير محددة، فالمربي الناجح معني ببناء جيل قادر على تكوين نهج وطريقة تفكير مستقلة يسند إليها هذا الجيل فيما يعترض حياته من قضايا ومشاكل.

الجانب الاجتماعي: إن مربي العقد القادم يواجه تحديا بارزا في بناء جيل مستقبلي، يمتلك مقومات التكيف مع محيطه الاجتماعي، ومدركا أن الحياة الاجتماعية القادمة ديناميكية.[3]

فالتطلعات المطلوبة من المربي في هذا العصر كثيرة ومتعددة نذكر منها:

يتطلب منه أن يكون عصريا متطورا ومتجددا مسايرا لعصر تفجر المعرفة ومشاركا واعيا في تلبية حاجات العصر، ويتطلب منه لتحقيق هذا النمو المستمر في مجال تكنولوجيا التعليم والأساليب والمهارات التعليمية التقنية الحديثة.

---

1 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل ، مرجع السابق ، ص ص 126-127.

2 – الموقع الإلكتروني:.www.google.com:http//www.almualem.Net ، بتاريخ : 25/ 11/ 2014 ، على الساعة: 22:00.

3– الموقع الإلكتروني:.www.google.com:http//www.almualem.Net ، بتاريخ : 25/ 11/ 2014 ، على الساعة: 22:00.

الاتصال بالبيئة والمجتمع المحلي اتصالا هادفا وفعالا، ويستفيد من مصادر البيئة في التعليم والبحث والدراسة والتطبيق، فقد أصبح دور المعلم قائدا ومدربا، وقدوة ومقوما قريبا من كل طالب.

تفرض الاتجاهات الحديثة في التربية المعاصرة على المعلم أن يكون ملما ومثقفا في مجال علم النفس التربوي، ذلك لمعرفة مراحل نمو الطفل، وما يتطلبه في كل مرحلة من أساليب تربوية وحاجات أساسية وثانوية. [1]

على المعلم العصري أن لا ينفذ المقررات والمناهج تنفيذا حرفيا، فالمعلم بخبراته الواسعة وتجدده المستمر يعتبر مثريا للمناهج، ويحللها ويخططها ويفعلها بتوظيف تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة.

تبني اتجاهات جديدة وتطوير طرق تدريسه والعمل على تطبيقها في حجرة الصف.

التعاون مع الزملاء المعلمين وتبادل الخبرات والمعلومات.

توظيف أسلوب حل المشكلات حتى يصبح التلاميذ أكثر فعالية في مواجهة المشكلات التي تواجههم [2] .

ولقد التفتت الأنظمة التربوية العربية إلى مسألة المعلم وإعداده وتدريبه إيمانا منها بالدور الجوهري للمعلم في العملية التعليمية، وقد أنشأت لهذا الغرض إدارات وأجهزة ومراكز متخصصة للتدريب، واعتمدت على الجامعات وكليات التربية في إعداد المعلمين وتدريبهم، كما قامت بتوظيف وسائط والقنوات المرئية والمسموعة لتدريب المعلمين والمعلمات عن بعد عن طريق البث المباشر وبصورة تقلل من الكلفة الاقتصادية للتدريب وتضمن الجودة العالية، مهما يكن من أمر فقد قطعت الدول العربية أشواطا لا بأس بها في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، إلا أن الشكوى مازالت مستمرة حول نوعية المعلم وكفاية أدائه، إذ أنه مازال يمارس مهنته بصورة تقليدية قوامها التلقين والحفظ والاستظهار ويغفل الدور الحيوي الذي ينبغي أن يمنحه المتعلم بصفته محور العملية التعليمية . [3]

1- الموقع الإلكتروني : - www.google.com:http//www.almualem.Net. 2 الساعة :23:15. بتاريخ :17/ 11/ 2015.

2- الموقع الإلكتروني : - www.google.com:http//www.almualem.Net. 2 الساعة :23:15. بتاريخ :17/ 11/ 2015.

3 -عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع السابق، ص ص 128-130

5- إدخال التكنولوجيا في التعليم:

إن العصر الذي نعيشه عصر الانفجار المعرفي، الذي تراكمت فيه المعرفة وتزايدت بمعدلات فاقت كل التوقعات البشرية، ولقد أدى ذلك إلى فرض ضغوط عديدة على المناهج الدراسية، فهناك موضوعات قلت أهميتها ومازالت تحتل مكانا بارزا في المناهج التقليدية، بينما ظهرت موضوعات جديدة ذات أهمية كبيرة، ولم تتطرق إليها المناهج من قريب أو بعيد، والعصر الذي نعيشه هو كذلك عصر الثورة التكنولوجية بكل ما تحمله هذه العبارة من معاني فقد غزت التكنولوجيا كل مجالات الحياة، بدءا من لعب الأطفال وانتهاء بالفضاء الخارجي، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل بالدرجة الأولى على أن إنسان المستقبل ينبغي أن يكون على درجة من الكفاية تمكنه من التعامل مع ما تريده هذه التكنولوجيا من وسائل لمواجهة الحياة العصرية.

إن نظم التعليم الحالية والمستقبلية مطالبة بتعليم المزيد والمزيد من الأفراد، وأن مستوى تعلم هؤلاء الأفراد ينبغي أن يكون على درجة عالية من الكفاءة، ولكي تستطيع التماشي مع التغيرات الحادثة، وإذا كانت التكنولوجيا قد استخدمت في التعليم من زمن بعيد، فقد زادت ضرورة استخدامها في هذا العصر، حيث تراكمت المعرفة كل يوم في المقابل الطاقة المحددة للعقل البشري وبمحدودية الجهد الذي يبذله المعلم في سبيل نقل هذه المعرفة إلى عقول الأبناء .[1]

ولعلنا نلاحظ التطور الهائل الذي طرأ على أهمية التربية والتعلم، فقد كشفت البحوث العلمية على قدرات معينة لأبناء لم تستمر بعد، أو لم تستخدم إلا بناء على أفضل نحو ممكن، ولاشك أن الأساليب المعتادة في تخطيط المناهج وتطويرها، لن تؤدي إلى التطوير المطلوب.

ومن ثم فإن السبيل لذلك هو استخدام التكنولوجيا في مختلف مجالات التعليم، وبذلك يصبح ما يسمى باستخدام التكنولوجيا في التعليم [2] ومعناها جميع الوسائط والوسائل التي تستخدم أو يستعان بها في العملية التربوية، سواء كانت بسيطة أم معقدة، يدوية أم آلية فردية أم جماعية ، [3] وهذا يكون بطبيعة الحال نظاما فرعيا داخل المنظومة التعليمية يتلاحمان معا، بحيث تكون التكنولوجيا أداة حقيقية داخل الفصل وخارجه، وتكون كذلك أساسا يعتمد عليه المعلم، إذ أراد أن يمارس عملية التعليم الذاتي .[4]

1 – فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة ، مرجع سابق، ص 03.

2 – أحمد حسين اللقاني، فارعة حسين محمد، مرجع سابق ، ص 131

3 – مجدي عزيز إبراهيم ، مرجع سابق، ص ص 125– 126 .

4 – أحمد حسين اللقاني، فارعة حسين محمد ، مرجع سابق، ص 131

ومنذ أن ظهرت فكرة استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، وهي تثير جدلا كبيرا بين التربويين أنفسهم، ومازال هذا الجدل قائما إلى يومنا هذا، لذا نجد من يؤيد استخدامها في الموقف التعليمي بشدة، لأنها تساهم في إخراج المدرسة من التخلف الذي تعاني منه إلى عالم القرن الحادي والعشرين، وفي المقابل نجد فريقا آخر من التربويين يبدي تخوفه من استخدام التكنولوجيا التربوية لأن لها نتائج سلبية تتمثل في تحويل كل من المعلم والمتعلم إلى نوع من الإنسان الآلي، ومهما اختلفت وتباينت مبررات كل من المؤيدين والمعارضين لاستخدام تكنولوجيا التربية في العملية التعليمية، فإنهم يتفقون على أنها أصبحت أداة لا يمكن إغفالها أو استقطاعها من حساباتنا، لأنها فرضت وجودها الفعلي في جميع أركان عملية التعليم، أيضا لا يمكن الاستغناء عنها في المواقف التدريسية حتى لا تتهما بالتخلف وعدم مسايرة العصر. [1]

6- <u>استخدام الكمبيوتر في التدريس وبعض المشاكل في التدريس</u>:

تعدد أنواع أجهزة الكمبيوتر المستخدمة في مجال التدريس وصعوبة اختيار الجهاز المناسب، والارتفاع النسبي لتكاليف استخدام الكمبيوتر في مجال التدريس، والتقدم الهائل في صناعة أجهزة الكمبيوتر الذي لم يصاحبه تقدم مماثل في صناعة البرامج.

نظرا لأن هذا النوع من التكنولوجيا جديدا فإن معظم المدرسين في حاجة على تدريب شامل للإلمام بها وفهمها.

التكنولوجين لم ينجحوا تماما في تعريف المتطلبات السابقة الأساسية والتسلسل الهرمي للموضوعات الأكثر تعقيدا، كما أنهم لم يستطيعوا تحديد درجة التمكن الضرورية لمثل هذه البرامج وهذه المشاكل جميعها المصاحبة للتدريس بواسطة الكمبيوتر يمكن حلها والتغلب عليها، فمن حيث ارتفاع تكلفة استخدام الكمبيوتر في أسعار هذه التكنولوجيا في انخفاض مستمر، بينما ترتفع أسعار كل شيء آخر، بما في ذلك مرتبات المدرسين أنفسهم، أما فيما يخص عدم توفر البرامج التعليمية في وقتنا الحالي لاستخدام الكمبيوتر بمواصفات معينة، فمن المتوقع زيادة هذه البرامج وانتشارها في السنوات القليلة القادمة وخاصة مع الانخفاض المستمر لأسعار أجهزة الكمبيوتر. [2]

ونظرا لأن استخدام الكمبيوتر في التدريس يعتبر أمرا جديدا، فمن المعقول أن تكون البداية هي التعامل مع الموضوعات الأكثر تعقيدا، ومشكلة تدريب المدرسين فإن هذه المشكلة ستختفي

1 – مجدي عزيز إبراهيم ، المرجع السابق ، ص 125– 126.

2 – فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة ، مرجع سابق، ص342.

وخاصة بعد أن بدأت الجامعات والكليات في تطوير مناهجها، وبدأت تدريس مثل هذا النوع من التكنولوجيا، وبموازنة مزايا ومشاكل التدريس باستخدام الكمبيوتر يتضح لنا أن الفوائد الناجمة عن استخدام الكمبيوتر، تفوق مشاكل التدريس باستخدامه، وأن الأبحاث التي أجريت حتى وقتنا الحالي تبين تقدم وتحسن في نواتج التعليم بشكل لا يمكن تحقيقه باستخدام مثل هذا النوع من التكنولوجيا.[1]

وقد تقتضي الضرورة ونحن بصدد الحديث عن تطوير التربية وتجويدها، أن نتطرق إلى عرض بعض نماذج الإصلاح التربوي في العالم وذلك الإسترشاد والإقتداء بها، متى تلاءمت مع إحتياجاتنا وخصوصياتنا، ورغم أهمية هذا الموضوع والحديث عن هذه التجارب الرائدة، إلا أن التوسع في شرحها والتفصيل فيها يتجاوز حدود الهدف من هذه الدراسة، ولمزيد من التفاصيل حول هذه التجارب، يمكن الرجوع إلى المراجع المستخدمة في هذه الدراسة وهناك الكثير منها .

تاسعا- نماذج الإصلاح التربوي في بعض بلدان العالم:

1- تجربة الولايات المتحدة الأمريكية :

العمل والتعلم قيمتان أساسيتان متوارثتان في المنظومة القيمية المجتمعية الأمريكية منذ عهد بنجامين فرانكلين والمستوطنين الأوائل "الكوكيرز" وتزايد الإهتمام بهذه المسألة تزايدا عظيما خلال العقود الخمسة الماضية، وبشكل خاص منذ 1983 بعد صدور التقرير الذي وصف أمريكا بأنها "أمة في خطر" ... هذا التقرير الذي وضع الملف التربوي في قمة أولويات الرؤساء الأمريكين الذين تعاقبوا منذ عهد الرئيس ريغان حتى اليوم، وتتضح حقيقة الاهتمام الأمريكي بالتعليم عندما نعلم بأن أمريكا كأمة تصرف على التعليم أكثر مما تصرف على الدفاع عند مطالعة إجمالي الإنفاق على التعليم الحكومي والخاص(الأهلي)، لجميع المراحل التعليمية، [2] ويؤكد هذا الإهتمام ماذهب إليه الرئيس الأمريكي بوش عام 1991 عند إعلان إستراتجية التربية لأمريكا عام 2000، عندما قال:

"إذا أردنا لأمريكا أن تبقى قائدة، فلا بد أن تقود الطريق في مجال التحديث والتجديد التربوي" .[3]

1- حسن أبو بكر فريد العولقي ,**تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل لتمويل التعليم** , ورقة مقدمة إلى إجتماع تمويل التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج , أكتوبر 1998، ص : 59.

2 – حسين بشير محمود ، **تصميم خارطة بحثية مستقبلية للبحث التربوي في الوطن العربي**، ورشة عمل حول تطوير البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس، 2000، ص : 04.

3 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص 213.

وتعتبر أمريكا رائدة التجديد التربوي في العالم، ومنها كان إشعاع الفكر التربوي الحديث وتطبيقاته، بما في ذلك البرامج والمناهج الجديدة، وطرق التدريس الحديثة والتربوية التقدمية وغيرها من التجديدات، وقد اعتمدت الإستراتيجية التي أتبعتها الولايات المتحدة الأمريكية في تطوير مؤسساتها بما فيها المؤسسة التربوية على تغيير اتجاهات الأفراد ومهاراتهم وقيمهم وعلاقاتهم الإنسانية لإيمان الأمريكيين بأن تغيير النظام الاجتماعي يمكن أن يحدث بزيادة وعي الأفراد الذين يقوم عليهم هذا النظام وتطويره، ومع أن مسؤولية التعليم في الولايات المتحدة كانت في الأصل بين الولايات، إلا أن الجزء الأكبر من هذه المسؤولية قد أنيط بالمناطق التعليمية المحلية التي أصبحت بمثابة هيئات ذات استقلال ذاتي، فهي تقرروتنفذ سياساتها بنفسها وهي مسؤولة بصورة رئيسية عن تطوير التعليم.[1]

ويتميز نظام التعليم العالي الأمريكي بانفتاحه وخضوعه لقوى السوق وارتباطه بطلب الطلاب وبالتالي تحكمه خيارات المستهلكين المالية أكثرها مما تحكمه القرارات السياسة حتى وإن كانت مؤسسات خاصة عديدة تمول بمقدار واسع من أموال حكومية، ويتلقى الدارسون في مؤسسات التعليم العالي أنماطا من الدعم المادي، يمكنهم من مواصلة تعلمهم ويأتي هذا الدعم على هيئة هبات ومنح دراسية من الوكالات الفيدرالية، وبرامج عمل في الإدارات الأكاديمية، وقروض بنكية، ومساعدات خاصة، وغير ذلك من فرص تمكن من تحقيق مبادئ التعليم العالي للجميع.

وبشكل عام يمكن القول أن الاستراتيجية الأمريكية للتعليم القرن الحادي والعشرين تقوم على أربعة مسارات أساسية هي:التطوير الجذري للمدارس لتكون أكثر التزاما ومسؤولية تجاه جيل الغد وتكوين جيل جديد من المدارس المبدعة، وتطوير برامج التعليم المستمر وتعليم الكبار، وتطوير المجتمعات التي تتوافر بها الفرص للتعليم مدى الحياة وعلى أساس هذه الاعتبارات، تمت صياغة الأهداف القومية الكبرى والمناهج التي تهدف إلى تحقيق التعليم، مدى الحياة .[2]

ولعل أهم مشد الانتباه في التجربة الأمريكية إيلاؤها عناية بالغة بتقويم أداء المؤسسات المدرسية، وإعتماد مؤسسات متخصصة تتولى مسؤولية إعتماد المؤسسات التعليمية وتتمتع هذه

---

1 – بدرية المفرج وآخرون ، **دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي**، نماذج من بعض الدول، دراسة مكتبية، وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج، الكويت ، 1999، ص : 85.

2 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق ، ص ص : 213 _ 214.

المؤسسات باستقلالية تامة ، وللنتائج التي تتوصل إليها وتنشرها علانية، أهمية قصوى وتأثير بالغ على المؤسسات التعليمية، خاصة فيما يتعلق بالدعم المالي الذي تحصل عليه هذه المؤسسات والجامعات من الحكومات المحلية والفدرالية، وتعمد هذه الأجهزة الخارجية إلى الإعتماد على آلية متميزة لضبط الجودة في التعليم .

ولقد توجهت الولايات المتحدة الأمريكية منذ عقد الثمانينات إلى معالجة حالة الانفصام الطويل مابين التعليم الثانوي العام، والتعليم المهني والفني من خلال إصلاح النظام التعليمي، وتطوير المناهج الدراسية، بما يؤمن تحقيق توازن منهجي بينهما، وتكييف أو تنسيق مناهجها، وقد إعتمدت أساليب متنوعة في مختلف الولايات لتحقيق هذا التكامل, يمكن إيجازها بما يأتي :

– إدخال مواد دراسية مشتركة في المناهج الدراسية لكلا التعليمين العام والمهني كالرياضيات والعلوم والإجتماعيات والحاسوب واللغتين الانكليزية والأجنبية ومبادئ التقانة والاتصالات التطبيقية .

– زيادة المحتويات الأكاديمية في المقررات والبرامج المهنية .

– جعل المقررات الدراسية الأكاديمية أكثر مهنية من خلال شمول محتويات مهنية في المقررات المعتمدة أو إضافة مقررات جديدة مثل "العلوم الطبيعية ".

– إعتماد مشاريع متقدمة بدلا من المقررات الإختيارية، وإلزام تلاميذ التعليم الثانوي العام والمهني والفني بإنجاز مشروع تتكامل فيه المعارف والمهارات .

– إعتماد مسارات وبرامج يتكامل فيها التعليم الثانوي العام والمهني والفني . [1]

ومن أهم جوانب النموذج الأمريكي، ذلك المتعلق بتطوير أساليب وآليات للتقويم والإمتحانات والمساءلة لمختلف جوانب العملية التعليمية ومؤسساتها، ذلك من أجل جعل التعليم والتعلم والأداء بمؤسسات التعليم على مستوى عال من الكفاية.

فهناك تطوير لنظم التقويم والامتحانات على المستوى القومي، تقوم به منظمات خاصة تعمل لتحديد معدلات قومية، واختبارات دورية للإنجاز والقدرات والمهارات والمعارف والكفاية للتلاميذ والفئات العمرية (9–13–17) تركز على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، وعلى مستوى قياسي وتقويم الأداء المؤسسي يجري تطويروتعميق مبدأ المحاسبة

[1] – عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق ، ص :217.

والمساءلة، وربط الثواب والعقاب بالناتج والإنجازات للمؤسسات وللأفراد العاملين بها من إداريين ومعلمين وفنيين.[1]

ويركز النموذج الأمريكي لتعليم المستقبل، على تطوير الإدارة التعليمية والمدرسية فالتوجيه البارز في النموذج، هو دعم مفهوم الشراكة في الإدارة التعليمية والمدرسية بين الجهات الحكومية في كافة المستويات، الولايات والمناطق المحلية، وفي مؤسسات وهيئات القطاع الخاص والمجتمع المدني والأفراد على مستوى الإدارة المدرسية، يسعى النموذج الأمريكي إلى منح المدارس مزيدا من الحرية لتدعيم مبدأ الإدارة والمبادرة الذاتية.

والتوجه العام للنموذج الأمريكي في مجال التمويل، يقوم على أساس فتح المجال للقطاع الخاص لتمويل التعليم، والذي يعني المزيد من الخصخصة للنظام التعليمي مع ضرورة استمرار الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات والسلطات المحلية في توفير التمويل والمنح.[2]

2- <u>تجربة بريطانيا</u> :

بحكم تاريخها السياسي وتركيبتها الثقافية، تتشغل القوى والأحزاب السياسية البريطانية كثيرا بمسألة التربية والتعليم، وأصواتها واضحة وصريحة في الوجهة التي ينبغي أن يسير عليها هذا النظام التربوي، وكثيرا ما تستخدم المشروعات التربوية كورقة سياسية لتعزيز موقف هذا الحزب أو ذلك أو لإلقاء اللوم عليه إن صاحب المشروع الذي يتبناه شيء من التعثر أو الفشل، وتشترك بريطانيا مع جاراتها من الدول الأوربية في أن السياسة التعليمية أوالإصلاحات التربوية يجب أن يقرها البرلمان أولا بعد مناقشة مستفيضة ثم تقوم وزارة التربية بتنفيذ ما أقره البرلمان، وفي كثير من الحالات تشكل لجان رسمية تقوم بدراسة الموضوع دراسة ميدانية واقعية تعد في صورة تقارير تتضمن بعض التوصيات والمقترحات، وقد يقبل البرلمان بعض أو كل هذه التوصيات وعندها تصبح ملزمة للحكومة والسلطات التعليمية. [3]

وقد شهدت بريطانيا في العصر الحديث أكبر محاولتين للإصلاح التربوي عرفتها البلاد, المحاولة الأولى عام 1944عقب إنتهاء الحرب العالمية الثانية عندما قامت بريطانيا بإعادة بناء نظامها التعليمي بصورة متكاملة لأول مرة في تاريخها, أما المحاولة الثانية للإصلاح

1 – وزارة المعارف، **<u>مدرسة المستقبل</u>**، نموذج المدرسة السعودية الرائدة، ورقة مقدمة للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، دمشق، سوريا ,جويلية 2000.نقلا عن عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق ، ص : 35.

2 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق ، ص 218.

3 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص : 221.

فكانت عام 1988 عندما صدر قانون الإصلاح التعليمي الذي أحدث إصلاحات تربوية هائلة من أهمها : [1]

1- زيادة نفوذ السلطات التعليمية المركزية لاسيما فيما يتعلق بالمنهج القومي والامتحانات والتقويم وتمويل المدارس مباشرة .

2- إعطاء المدارس حرية أكثر في إستقلالها عن السلطات التعليمية المحلية في إدارتها وتمويلها وممارسة شئونها التعليمية,وبالتالي حد من نفوذ السلطات المحلية على المدارس, ففي النظام الذي كان قائما قبل صدور هذا القانون كانت السلطات المحلية هي التي تتولى إنفاق 95 % من الميزانية المخصصة للمدرسة وتترك لها حرية التصرف في 5%الباقية فقط, أما في ظل القانون الجديد فقد إنعكس الوضع من حق المدارس أن تتولى إنفاق 85 % من الميزانية ويترك للسلطات التعليمية التصرف في 15% الباقية للإنفاق منها على الإدارة والخدمات الإستشارية والوجبات والتلاميذ المعاقين الإستشاريين وصيانة المباني وإصلاحها , بل ويمكنها في ذلك أيضا أن تفرض المدارس, وقد أتاح القانون تحت شروط معينة أن تطلب المدارس إذا رغبت أن تكون تحت التمويل المباشر لوزارة التربية.

3 – أصبح دور السلطات التعليمية متابعة أعمال المدارس والتحقق من قيامها بدورها وهناك موجهات أو مؤشرات للأداء تستعين بها السلطات التعليمية للتحقق من ذلك هي :

- زيارات المفتشين للوقوف على أحوال المدارس والتحقق .
- النظام الموجود في المدرسة لبيان وقياس مؤشرات الأداء بها .
- التقرير الذي يعد عن كل مدرسة ومستوى أدائها .

وتقويم السلطات التعليمية في ظل ما يتوفر لها من بيانات ومعلومات عن المدارس بتقديم النصيحة للسلطات التعليمية المركزية لاتخاذ ماقد يتطلبه الأمر من قرارات إصلاحية .

4- إعطاء الحرية للآباء في تعليم أبنائهم بالمدرسة التي يريدونها، وذلك دون التقيد بالتوزيع الجغرافي الذي كانت تتبعه السلطات المحلية، والأساس الذي يستند إليه ذلك هو مبدأ تطبيق إقتصاد السوق الحر، وهذا يعني أن المدارس ستحرص على تحسين مستوياتها باستمرار لاجتذاب الطلاب, أما المدارس التي تحقق ذلك فمصيرها الفشل والإغلاق .

1 _ محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، مرجع سابق، ص ص : 186_187.

شمل الإصلاح التربوي في بريطانيا في الستينات إصلاح التعليم الثانوي وإدخال تعديلات جوهرية عليها، وقد شمل الإصلاح إلغاء الأنواع المختلفة للمدارس الثانوية آنذاك التي كانت تقدم أنواعا مختلفة من النوعيات والمستويات التعليمية ومنها مدارس النحو ذات المستوى العالي والمدارس الثانوية الحديثة ذات المستوى المتدني نسبيا، وحل محل هذه المدارس نوع جديد من المدارس الثانوية يعرف باسم المدارس الشاملة الموحدة لجميع الأطفال دون تمييز بينهم، وألغي نظام الإمتحان الذي كان شائعا آنذاك ويعرف بامتحان مابعد سن الحادية عشرة الذي كان بموجبه يوزع التلاميذ حسب قدراتهم على مختلف أنواع المدارس الثانوية، وقد جاء هذا الإصلاح تحت ضغط النفوذ السياسي لحزب العمال البريطاني عندما كان في السلطة في الستينات ، ومن الواضح أن الدافع الرئيسي للإصلاح التربوي كانت تحركه ضرورات الإصلاح الإجتماعي، وفي مقدمتها إلغاء التمايز التربوي باعتباره أداة رئيسية في التحول الإجتماعي نحو إلغاء التمايز الطبقي، وينظم التعليم الثانوي في بريطانيا الآن على أساس المدرسة الشاملة الموحدة شأنها شأن الدول الأوربية الغربية ودول أمريكا الشمالية ، [1] ولقد حظيت مسألة إصلاح التعليم بأهمية قصوى في الحملات الإنتخابية البريطانية الماضية، إذ وضع "توني بلير" هذه المسألة على جدول أولوياته ورفع شعار إصلاح التعليم في جل خطاباته، وبعد فوز الحزب ووصوله إلى الحكم، أصبح ذلك الشعاروالخطاب برنامجا وخطة وطنية لتجويد التعليم وتحسين مستواه، وتتمثل رؤية الحزب في التقرير المعنون ب"التميز في التعليم " والذي يتمحور حول مشكلات التعليم في بريطانيا والحلول المقدمة لها، وتضمن التقرير مفاهيم وتوجهات لم تترك شاردة أو واردة في المنظومة التعليمية إلا وذكرتها، فالتقرير يؤكد على دور المشاركة الموسعة، وتوفير الحوافز المعنوية للعاملين في المدارس والكليات، وضرورة ربط التعليم بالاقتصاد والإنتاج، وضرورة تمثيل الآباء في المجالس التعليمية والإدارية، وإختيار المعلمين الأكفاء وتدريبهم وعدم التسامح عند سوء الأداء التقويم المستمر، وأهمية وضع الخطط المحلية ومعالجة ضعف أداء الطلاب وتوظيف التقانات في التعليم, وربط المدرسة بالبيئة، وتأسيس ورعاية المدارس النموذجية، والإستفادة من كبار السن في لقاءات منتظمة مع الطلاب وغير ذلك من الأفكار.[2]

1- محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، مرجع سابق ، ص :190.

2- محمد صادق الموسوي، **السياسات التربوية لما بعد الحرب**، مجلة التربية ، العدد: 06، وزارة التربية، الكويت ، 1991، ص231-232.

3- تجربة اليابان:

التجربة الآسيوية تجربة متميزة في ميادين عدة، ولفتت انتباه العلم في تميزها الاقتصادي والسياسي والتربوي، فالغرب والأمريكيون على سبيل المثال، قد انشغلوا لسنوات طويلة بدراسة سرّ تفوق الإدارة اليابانية والاقتصاد الياباني، والأسباب التي أدت إلى تحول اليابان من دولة مدّمرّة خلال الحرب العالمية الثانية، إلى دولة عظمى تنافس وتتفوق في كثير من الأحيان على كبريات دول العالم.

إن الشواهد تبين أن التربية والتعليم والعمل الاجتماعي الدؤوب وإدارة الشعوب، هي التي مكنت اليابان أن تتبوأ المكانة التي تحتلها بين شعوب العالم، فبعد الحرب العالمية الثانية قامت اليابان بإحداث تغييرات كبرى على مناهجها التعليمية وأنظمتها التربوية قصد تجاوز الأحداث والهزيمة التي منيت بها، ومن أبرز التغييرات والإصلاحات التي حدثت في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية إلغاء بعض المواد والمناهج غير الأساسية، إضافة ساعات جديدة لليوم، وتبني سياسات فاعلة للقضاء على مشكلة التسرب، ولزيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي، وانتهاج سياسة الحزم داخل المدارس، خاصة ما يتعلق بالواجبات المدرسية، والابتعاد عن أساليب الحفظ والجمود والتبعية الفكرية للنمط الغربي الأوروبي والأمريكي، وتسخير أجهزة الإعلام لخدمة القضايا التربوية، فخصصت شبكتين للإذاعة والتلفزيون لخدمة القضايا التربوية.[1]

ومنذ الحرب العالمية الثانية حتى اليوم، حدثت إصلاحات عدة في بنية وهيكلة وبرامج التعليم في اليابان، استهدفت تعميق ربط التربية بالإنتاج والقيم اليابانية، وتكريس مبادئ التميز والتفوق والمحافظة على الذاتية والخصوصية اليابانية، ولعل أخر الرؤى الإصلاحية في اليابان، هو ما صدر عن لجنة رئيس وزراء اليابان حول أهداف بلاده في القرن الحادي والعشرين، إذ تضمن التقرير تشخيصا ناقدا وتحذيريا للواقع والتحديات دون تجاهل الإمكانيات الهائلة والمتوفرة في الشخصية اليابانية، وقابليتها للعطاء والتميز والإبداع، ولعل أهم التحديات التي أشار إليها التقرير، هي مسألة محو الأمية الكونية أو القدرة علىمعرفة الأخر والتواصل معه بعيدا كل البعد عن العقد الحضارية. [2]

1- وزارة المعارف، **الخطة الوطنية البريطانية لإصلاح التعليم**، مجلة المعرفة ، العدد 38 ، سبتمبر 1998، الرياض المملكة العربية السعودية ، ص ص : 72_ 75.

2- مكتب التربية العربي لدول الخليج ,**أهداف اليابان في القرن الحادي والعشرين** , تقرير لجنة رئيس وزراء اليابان حول أهداف بلاده في القرن الحادي والعشرون، سلسلة إضاءات تربوية، العدد الأول 2000 ، ص ص : 9_ 39.

إن أهم ما تتميز به اليابان عن غيرها من الدول المتقدمة، هو اعتماد ما يعرف بنظام المشاركة بين المؤسسات الأكاديمية والصناعية، ومدارس التعليم الثانوي المهني، وتتمثل هذه الآلية بإبرام اتفاق شبه رسمي طويل الأمد فيما بينها، وبموجبه تقوم مؤسسات سوق العمل بتوفير معدات وأجهزة للمدارس المهنية، وتقديم خبراتها في تطوير المناهج الدراسية والمساهمة في تنفيذها، وتوفير فرص للتدريب الميداني في موقع العلم للتلاميذ وقيامها بإبقاء التلاميذ المتفوقين أو المتميزين بإنجازاتهم في المدارس الثانوية وتشغيلهم وبهذا فهي توفر حوافز اقتصادية للتلاميذ، وبالوقت نفسه تقوم المدارس المهنية بدور أكثر فاعلية في توجيه التلاميذ نحو سوق العمل.[1]

ويعتمد نظام التعليم في اليابان على اللامركزية ، ويقتصر دور وزارة التعليم على التنسيق ووضع السياسات العامة طويلة المدى، وبالنسبة إلى مسؤولية وضع الميزانيات المدرسية والمناهج التعليمية والتقنيات في المدارس والإشراف، فهي من اختصاص مجالس التعليم المحلية، أما بالنسبة إلى محتوى التعليم فإن كل مدرسة تقوم بوضع مقررها الدراسي الخاص بها، وفقا للمنهج الدراسي الذي تعده وتنشره وزارة التعليم، وتقوم مجالس التعليم المحلية باختيار الكتب المدرسية بين هذه الكتب التي تعدها الوزارة، وتعتمد مناهج التعليم على الكتب الحرة الاختيارية وحرية الإطلاع والمذاكرة، وعادة ما تكون أسئلة الامتحانات لقياس القدرات وإبراز عناصر الابتكار والإبداع والتفكير غير التقليدي لدى الدارسين والمدرسة تمثل عنصر جذب ومتعة حقيقية لأطراف العملية التربوية بما توفره من راحة وإشباع للرغبات والهوايات وانتشار الألفة والحب القائم على الاحترام.[2]

4 – <u>التجربة الماليزية</u> :

وفي مجمل حديثنا عن التجارب الآسيوية في التعليم، لايمكن تجاوز التجربة الماليزية لسببين أساسيين أولهما لأنها دولة إسلامية، وثانيهما لأنها واحدة من المدن الآسيوية التي حققت إنجازات إقتصادية ضخمة، ووظفت التربية والتعليم توظيفا ليواكب المستلزمات الإقتصادية، والتعليم في ماليزيا مجاني وليس إلزاميا إذ توفر الدولة مايقارب من 18% من ميزانيتها القومية للتربية، وتخصص وزارة التربية 83,5 % تقريبا من مصروفاتها للنفقات الجارية، و17,5 % لنفقات التطوير، وتتمثل الملامح الرئيسية لنظام التعليم الماليزي في الترفيع الآلي للطلاب من

1 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص 232.

2 عبد العزيز بن عبد الله السنبل، نفس المرجع السابق ، ص 234.

الصف الأول حتى التاسع، وإلزام المعلم بالتدرب كل 5 سنوات, وتخصيص 31 كلية لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وإستثمار النشاط الطلابي في أثناء الإجازة الأسبوعية ، وإلزامية مشاركة المعلمين في هذه الأنشطة، وفصل المعلم عند غيابه سبعة أيام عن العمل، وتقوم بعض الجهات الحكومية والقطاع الخاص بتمويل الأنشطة، وفصل المعلم عند غيابه سبعة أيام عن العمل، وتقوم بعض الجهات الحكومية والقطاع الخاص بتمويل الأنشطة المصاحبة للمنهج والتي تعد جزءا مكملا للمنهج الدراسي، [1] وتعطي ماليزيا إهتماما واسعا للإعلام التربوي من خلال إصدار النشرات التعليمية والتثقيفية، وبث البرامج التعليمية من خلال قنوات التلفزيون المحلية التي تبث برامج تعليمية في الفترة من الثامنة صباحا حتى الثانية عشرة، بمعدل أربعة أيام أسبوعيا، وتتولى التربية إعداد المواد التربوية المبثوثة من أجهزة البث التلفزيوني .

إن التصور الجديد للمناهج الدراسية الذي طرحه النموذج الماليزي للتعليم في القرن الحادي والعشرين، يركز في مرحلة التعليم الابتدائي على تعلم المهارات الأساسية في اللغة والرياضيات والعلوم والقيم الروحية والإنسانية، وفي المرحلة الثانوية الدنيا، التي تبدأ بعد المرحلة الابتدائية، والتي تمتد فيها الدراسة إلى ثلاث سنوات، يظل المنهج فيها على نفس ماهو عليه في المرحلة الإبتدائية مع بعض التعديلات التي إدخلت على وحدة "مهارات العيش" والتي أعيد تنظيمها وتسميتها، فأصبحت تسمى في هذه المرحلة باسم "مهارات العيش المتكاملة "وتهدف إلى إنتاج إنسان له إلمام بالتكنولوجيا والإقتصاد، ومبتكر ومجدد ومنتج، يثق بذاته ويعتمد على نفسه .[2]

أما منهج المرحلة الثانوية العليا التي مدتها سنتان، وتتألف من مدارس أكاديمية وتقنية وفنية، فهو يهدف إلى تقديم ثقافة عامة لجميع الطلاب، مع التأكيد على القيم الجمالية والأخلاقية,وإجادة إستخدام اللغة الوطنية الماليزية، وإرساء أسس التعليم المستمر طول العمر، والاستخدام السليم للمعرفة، وتم فيها تنظيم المنهج على أساس أربع مجموعات أساسية هي: الإنسانيات والمواد المهنية والتكنولوجية والعلوم والدراسات الإسلامية وذلك بدلا من تنظيمه على أساس شعبتين (الآداب والعلوم).

وربما كان تعليم بعض المواضيع الكبرى من أبرز خصائص المنهج الماليزي، ومنها تعليم حقوق الإنسان والديمقراطية، وتعليم القيم الروحية عبر المنهج كله، مع العلم أن القيم تدرس

1- وزارة المعارف، **التعليم في ماليزيا, خطة النجاح السرية** ، مجلة المعرفة، العدد: 60، جويلية 2000، ص ص:12_ 27.

2- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **مدرسة المستقبل**، مرجع سابق، ص : 36.

تدريسا نظاميا أيضا ضمن التربية الإسلامية للطلبة المسلمين، وضمن التربية الأخلاقية لغير المسلمين، وركزت أساليب التقويم التربوي على تقدير النمو الكلي للمتعلمين، وذلك من خلال إستخدام أدوات محكية المرجع، ويتم التقويم على مستوى الفصل وعلى المستوى المدرسي، وليس هناك تقويم خارجي عام إلا في آخر مراحل التعليم، ويشجع المعلمون على القيام بتقويم أدائهم تقويما ذاتيا من أجل تحسين العمل التربوي، وتتميز التجربة الماليزية بالتعاون الكبير والوثيق بين القطاع العام والخاص في التعليم والتدريب المهنيين، فقد سمح للقطاع الخاص باستخدام التسهيلات الموجودة في المدارس المهنية والمؤسسات البولتكنيكية لأغراض التدريب كما شجعت الحكومة القطاع الخاص بالمقابل على زيادة فرص التدريب خلال ممارسة العمل، وتوفير مرونة أكبر في انتقال الأيدي العاملة .[1]

عاشرا – نماذج الإصلاح التربوي في بعض الدول العربية :

هناك عدة سلبيات تقف حاجزا أمام تطور التربية والتعليم في الوطن العربي، ومن أمثلة هذه السلبيات في بعض أجزاء الوطن الثنائية المصطنعة بين التعليم العام والتعليم الفني وغياب مبدأ تحقيق الفرص الكاملة بينهما، وغلبة التعليم العام على التعليم التقني وتخلف المناهج والمقررات الدراسية عن روح العصر ومتطلباته، وغياب العدالة في توزيع ميزانية التعليم على مراحله المختلفة، وعدم تقديم الخدمات التوجيهية اللازمة لبناء شخصية عربية متكاملة تتمتع بصحة نفسية واجتماعية وجود إستراتيجية تربوية واضحة المعالم متكاملة الأهداف حتى الآن.[2]

ورغم هذه الصعوبات إلا أن الدول العربية تسعى جاهدة لمواجهة هذه المعوقات في إطار علمي، وللدول العربية تجارب وإصلاحات تربوية جديرة بالدراسة والتوثيق، سوف نعرض البعض منها للإستفادة من إيجابيتها وهي :

1 – الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية :

فللمملكة العربية السعودية على سبيل المثال تجارب عدة في مجال تطوير التعليم ، وتحديثه وأصبحت بعض التجارب جزءا لا يتجزأ من المنظومة التربوية وبعضها لم يتوسع في نشره لأسباب عدة ، ومن هذه التجارب تجربة مدرسة الفهد التي بنيت على مبدأ الفروق الفردية

1– حمد بن علي السليطي ، **إ تجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم** ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1998، ص ص : 102_ 103

2– لطفي بركات أحمد، **التربية والتقدم في الوطن العربي** ، دار المريخ للنشر، الرياض ، المملكة العربية السعودية– 1399هـ – 1979 م، ص ص 58–59.

بحيث يمكن للطالب أن يتدرج في دراسته حسب قدراته وإمكاناته، وتبنى وحدة الدرس على التلميذ وليس على مجموع التلاميذ، وتتسم هذه المدرسة بالمرونة في قبول التلاميذ ومنح قدر واسع من الحرية التربوية لكل من المدرس والتلميذ في استكمال متطلبات المقرر[1]ومن التغيرات التربوية التي شهدتها الساحة التربوية في المملكة استحداث الثانويات الشاملة والمتطورة واستخدام نظام الساعات المعتمدة في الجامعات، وإنشاء مؤسسة متخصصة للإشراف على التعليم الفني والمهني، والتوسع في إنشاء مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر التابعة للجامعات والتوسع في مجال التعليم العالي المتوسط من خلال فتح كليات التقنية، ولعل أحدث التطورات في المملكة العربية السعودية مسألة بداية التصريح للمؤسسات الخاصة لفتح مؤسسات تعليمية وتدريبية في مجالات التعليم العالي وذلك لفك الاختناقات التي تعاني منها الجماعات المتزايدة على التعليم .

وشرعت المملكة العربية السعودية في تنفيذ مشروع مدرسة المستقبل الذي يجرى تطبيقه في خمس مدارس في مدينة الرياض في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وذلك من بداية العام الدراسي 1421-1422 للهجرة، وبنيت ملامح وتوجهات مدارس المستقبل في ضوء طبيعة التحولات الجذرية التي تشكلها الألفية الثالثة .

وفي ضوء سمات المجتمع السعودي واحتياجاته، وفي ظل هذا المنظور تسعى مدرسة المستقبل إلى تحقيق أهدافها من خلال توظيف التقنية المعلوماتية الاتصالية وتحقيق قدر كبير من انفتاح المدرسة على المجتمع، وتمكين المتعلم من بيئات تركز على القيم وأنماط التعليم الذاتي وطرائق التفكير العلمي، وتتكون مدرسة المستقبل المطروحة للتجريب من عناصر أساسية لتحقيق أهدافها من بينها بنية تحتية تقنية وكوادر فنية مساعدة ، وقاعدة وشبكة لتبادل المعلومات داخليا وخارجيا، وقاعدة مرجعية [2]محكمة للتعلم الذاتي والتعاوني وبرامج وتجهيزات حاسبية لمتابعة التحصيل الدراسي وقاعدة تدريب محلي للتخطيط وتحديد الاحتياجات للتدريب والتطوير المستمر لكوادر المدرسة مهنيا، وطاقم إداري وآخر علمي ومبنى مدرسي يتوافق من حيث التصميم مع طبيعة مدرسة المستقبل وسماتها [3] .

---

1 – حمود بن عبد العزيز البدر، **رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، مرجع سابق، ص ص 20-23.

2 _عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص ص 241-242.

3 – محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، مرجع سابق، ص ص:220- 221.

2 – <u>الإصلاح التربوي في الأردن</u> : يعتبر الأردن من الدول التي تعمل جاهدة على تطوير التعليم بها، في فترة من الزمن القريب ومازال من أحسن الأمثلة للنظم التعليمية العربية ، وشهد التعليم العام توسعا كبيرا وتطويرا حديثا في بنيته ومضمنه كما شهد التعليم العالي توسعا مطردا أيضا، وينظم التعليم في الأردن حاليا وفق قانون 27 لسنة 1964، وقبله كان قانون عام 1988، وكلا القانونين يعتبر من أهم معالم التطوير التربوي لنظام التعليم الأردني في السنوات الأخيرة .

ويتميز نظام التعليم في الأردن ببعض جوانب الإصلاح التربوي الهامة في مقدمتها:

1– إنشاء رياض الأطفال : نص قانون التربية والتعليم لعام 1988 في مادة رقم 7 على أن مرحلة رياض الأطفال مرحلة من مراحل التعليم ومدتها سنتان(4_6 سنوات) كما نص على أن تقوم وزارة التربية والتعليم بإنشاء رياض الأطفال في حدود إمكانياتها، وإشترط القانون تأهيل معلمة رياض الأطفال تأهيلا أكاديميا وتربويا على المستوى الجامعي وهي خطوة تجديدية هامة تضع نظام التعليم في الأردن في مقدمة النظم التعليمية المعاصرة في البلاد العربية، كما تضعه في مصاف أكثر النظم التعليمية تطورا على الصعيد العالمي.

2– تعديل بنية النظام التعليمي: عدل قانون التربية والتعليم لعام 1988 نظام التعليم بدمج المرحلة الإبتدائية والإعدادية والسنة الأولى من المرحلة الثانوية في مرحلة واحدة سماها مرحلة التعليم الأساسي ، ومدتها عشر سنوات (6_16) مدة المرحلة الثانوية سنتين وتتكون من مسارين : مسار التعليم الثانوي الشامل، ومسار التعليم الثانوي التطبيقي.

3– إنشاء المدارس الشاملة : والواقع أن قانون التربية والتعليم رقم : 27 لسنة 1988 قد خطا خطوة كبيرة نحو هذا التطوير للمدرسة الشاملة، فنص على أن التعليم الثانوي مدته سنتان ويتألف من مسارين رئيسين هما :

– مسار التعليم الثانوي الشامل الذي يقوم على قاعدة ثقافية عامة مشتركة وثقافة تخصصية أكاديمية ومهنية .

– مسار التعليم الثانوي التطبيقي الذي يقوم على الإعداد والتدريب المهني .

4– تفادي الاختناقات التعليمية: من المعروف أن النظم التعليمية العربية كغيرها من النظم تواجه بالضرورة اختناقات تعليمية عند نهاية المرحل التي تنتهي بامتحان شهادة عامة، ويعتبر الأردن ودولة قطر من الدول العربية التي سبقت إلى التخلص من اختناقات السلم التعليمي عند نهاية المرحلة الإعدادية بإلغاء إمتحان الشهادة الإعدادية أو المتوسطة، ويترك أمر هذا

الإمتحان للمدارس والسلطات التعليمية المحلية، ويعتبر ذلك تجديدا تربويا مرغوبا بالنسبة لبلادنا العربية .

5- الترخيص لمهنة التدريس وتأهيل المعلمين : من الإصلاحات التجديدية الهامة التي أدخلتها الأردن على مهنة التدريس وضع بعض الضمانات الكفيلة برفع مستوياتها المهنية، وقد نص قانون التعليم الصادر عام 1964 والذي يعتبر معلما هاما للإصلاح التعليمي في الأردن- على أنه لا يتجوز إستخدام أي معلم في مؤسسات التعليم العام أو الخاص إلا بترخيص من وزارة التربية، وقد خطا قانون التربية والتعليم (قانون رقم 27 لسنة 1988) خطوة أبعد من ذلك عندما إشترط تأهيل جميع المعلمين بما فيهم معلمة رياض الأطفال تأهيلا أكاديميا وتربويا على المستوى الجامعي، وأعطى المعلمين العاملين غير المؤهلين إجازة مؤقتة يواصلون خلالها إكمال تأهيلهم التربوي وهي خطوة تقدمية كبيرة قل أن نجد لها مثلا في نظم التعليمية الأخرى المعاصرة .[1]

وفي الأردن تمثلت أهم الإصلاحات والتطويرات التربوية في العقد الأخير، بالتوسع الكبير في مجال التعليم العالي من خلال نشر كليات المجتمع، والمؤسسات الجامعية الخاصة الخاضعة للإشراف والمتابعة من قبل وزارة التربية والتعليم، لتحقيق مبدأ الجودة النوعية وضمان كفاية الممارسات التعليمية، حتى لا تتحول هذه الكليات مصدر للمتاجرة بالشأن التربوي، وحققت هذه الجامعات إنجازات طيبة إذ أن خريجيها لا يجدون صعوبات تذكر في الحصول على الوظائف مناسبة لاختصاصهم سواء داخل الأردن وخارجه [2] .

وفي بداية عام 2001 بدأت رؤية جديدة لتحويل الأردن إلى مركز تكنولوجي إقليمي ولاعب نشط في الأقتصاد العالمي وحددت الرؤية والرسالة الوطنية للتعليم التي وضعت وتم إعتمادها في أواخر 2002 الاتجاه المطلوب للتعليم العام في البلاد .

لقد كانت الوثيقتان الاستشاريتان الرئيسيتان اللتان ساعدتا في تشكيل الرؤية الوطنية وأيضا في تحديد اتجاهات مبادرات إصلاح التعليم هما رؤية الأردن 2020، ومنتدى الرؤية 2002 لمستقبل التعليم تمتد هاتان الوثيقتان من رياض الأطفال إلى التعليم المستمر مدى الحياة وقد أقر المجلس الإقتصادي الاستشاري الإستراتيجية الشاملة التي اقترحها المنتدى في أكتوبر 2002 وأدرجت استراتيجية التنمية الوطنية ونتائج منتدى الرؤية في خطط معينة للتنمية وهما

1 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل ، مرجع سابق ، ص 242.

2 – محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، مرجع سابق، ص ص:222 – 223.

خطة التحول الاقتصادي والاجتماعي وخطة التعليم العام 2003_2008، وفي جويلية 2003 أطلقت الحكومة الأردنية برنامجا طموحا في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا كلها، وهو برنامج إصلاح التعليم من أجل الإقتصاد القائم على المعرفة وهو برنامج متعدد المانحين مدته عشر سنوات، وقدم البنك الدولي لهذا البرنامج مليون أمريكي وسعى البرنامج إلى إعادة توجيه السياسات والبرامج التعليمية بما يتماشى مع حاجات اقتصاد قائم على المعرفة، وتحسين بيئة التعليم المادية في معظم المدارس، وتشجيع التعليم في سنوات الطفولة المبكرة .

وامتدت المرحلة الأولى للبرنامج من 2003 إلى 2009 واختتمت في يونيو 2009 .

وحصلت مبادرة التعليم في الأردن في الآونة الأخيرة على جائزة اليونسكو لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، ويستند هذا المشروع التعليمي الرائد في مدارس الأردن على الاستفادة من قوة المعلومات والتكنولوجيا من خلال طرق تدريس مجربة لتغيير بيئة التعليم في المدارس .[1]

3 – <u>الإصلاح التربوي في مصر</u> :

شهد الإصلاح التربوي في مصر في السنوات الماضية منذ منتصف القرن العشرين خطوات هامة نوجزها في السطور التالية :

1– توحيد جميع مدارس المرحلة الأولى في مدرسة ابتدائية واحدة مدتها 4 سنوات وإنشاء مرحلة إعدادية مدتها 4 سنوات وذلك في عام 1953 بموجب قانون21 .

2– إصلاح التعليم في الأزهر وإدخال العلوم الحديثة فيه عام1961 .

3– إنشاء مرحلة التعليم الأساسي بدمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة إلزامية مدتها تسع سنوات، وذلك بموجب قانون 139 لعام1981

4– إنشاء الجامعات الإقليمية كخطوة إصلاحية هامة للتوسع في التعليم العالي .

5– تطوير المناهج الدراسية والكتب الدراسية والكتب المدرسية ونظام التقويم والإمتحانات لا سيما امتحانات الثانوية العامة .

من التغييرات الحديثة التي أدخلت على التعليم الإبتدائي في مصر عام 1988 خفض مدة الدراسة به من ست سنوات إلى خمس سنوات .

1 – محمد منير مرسي، **<u>الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث</u>**، مرجع سابق ، ص ص:208– 214.

عرفت مصر عدة تجارب على مستوى التجديدات التربوية أستهدفت تجريب نماذج جديدة من المستحدثات التعليمية من أهمها :

1- إنشاء المدارس النموذجية :التي تعتبر حقلا للتجريب التربوي وقد أنشئت في البداية الفصول النموذجية عام 1939لتطبيق أساليب التربية الحديثة, وإستطاعت هذه المدارس أن تعلب دورا هاما له تأثيره على بقية المدارس في مصر والبلاد العربية .

2- تطبيق الطريقة الكلية في تعليم القراءة :وكان الفضل في ذلك للدكتور عبد العزيز القوصي الذي كان مستشارا فنيا في وزارة التربية والتعليم آنذاك, وقد أثير جدل كثير حول تطبيق هذه الطريقة، ووصفت بطريقة "شرشر وفلفل" وهما بطلا الكتاب تحقيرا لها وتصغيرا, وإتهمت بأنها أخرجت أجيالا من الأميين المصريين .

3- تجربة تعليم الكبار ومحو الأمية : عن طريق التلفزيون في أوائل الستينات,وهي تجربة علمية مضبوطة نظمت على أساس فصول تجريبية وأخرى ضابطة, وإستخدمت فيها الأساليب العلمية لقياس أثر التلفزيون في تعليم الكبار الأميين . [1]

4- تجربة منطقة الجيزة التعليمية : نحو لامركزية التعليم عام 1956 وهي تجربة علمية مضبوطة تحت إشراف لجنة برئاسة الدكتور عبد العزيز القوصي المستشار الفني للوزارة آنذاك واشترك في عمل اللجنة "جون راسل" الخبير الأمريكي في الإدارة العامة .

5- الطريقة المبتكرة في تدريس الحساب للأميين الكبار: وهي طريقة جديدة في تعليم الحساب للأميين الكبار طورها الدكتور "يحي هندام رحمه الله "وأطلق عليها إسمه"طريقة يحي هندام"

6- المدرسة التجربية الموحدة: تعتبر المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثماني سنوات من التجديدات التربوية في مصر، وقد أنشئت هذه المدرسة بمدينة نصر بالقاهرة بمعونة ومساعدة من ألمانيا الديمقراطية قبل توحيدها مع ألمانيا الغربية، ومن المعروف أن التعليم في الدول الاشتراكية وعلى رأسها الإتحاد السوفيتي آنذاك قبل انهيار المعسكر الاشتراكي كان يسوده نمطان شائعان من البنية التعليمية أحدهما المدرسة الموحدة ذات الثماني سنوات، وثانيهما المدرسة الموحدة الكاملة ذات العشر سنوات وإلى النوع الأول تنتمي المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر، وهي تعتبر مدرسة غير كاملة وغير شاملة للتعليم الثانوي, ولذلك كان من

1 – ناريمان يونس لهلوب، **السياسات التربوية العربية** ، ط1 ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2012، ص:85.

الطبيعي عند تقييم هذه التجربة في منتصف السبعينات أن أوصي بمدها للمرحلة الثانوية مع اشتراط أن تكون مدة هذه المرحلة أربع سنوات حتى تكمل مع الثماني سنوات اثنتي عشرة سنة هي مدة التعليم العام في مصر وغيرها من الدول العربية

6- تطوير نظام التعليم الثانوي: بتأخير التخصص وتطوير المقررات التدريسية بحيث أصبحت تتضمن مواد إجبارية على كل تلميذ ومواد اختيارية ومجالات يختار التلميذ من بينها, وقد صحب ذلك تطوير إمتحان شهادة الثانوية العامة ليتمشى مع هذا التطوير .[1]

وفي مصر عقد المؤتمر القومي للتعليم في يوليو 1986 تحت رعاية الرئيس حسني مبارك بهدف التعجيل بعملية بناء إستراتيجية متكاملة للتعليم، وشارك في هذا المؤتمر ممثلون لجميع قطاعات المجتمع بمن فيهم رؤساء الأحزاب السياسية، ووزراء التربية والتعليم وكليات التربية، وتم عرض توصيات المؤتمرات السابقة، إضافة إلى أوراق أخرى لشخصيات مرموقة دعيت إلى المشاركة في المؤتمر، وانتهى المؤتمر بتوصيات محددة قدمت في وثيقة إستراتيجية تطور التعليم في مصر وتم إعداد خطة خمسية للتعليم على أساس الاستراتيجية التي أوصى بها المؤتمر. [2]

ولقد حددت أولويات العمل بالنسبة إلى المرحلة السابقة للتعليم العالي بأربعة محاور أساسية هي: تحقيق ديمقراطية التعليم، وتحديث التعليم العام، والتوسع في التعليم المهني والفني وتحديثه وتحسين قدرات المعلمين خلال الإعداد قبل الخدمة وفي أثناءها وفي ضوء هذه الإستراتيجية، تم إنشاء مركز التطوير التكنولوجي، وتم ربطه بالمحافظات من خلال شبكة أرضية حيث يقوم هذا المركز بتنفيذ عدد كبير من الدورات التدريبية للمعلمين والموجهين من خلال استخدام أساليب التعلم عن بعد، وحققت هذه المراكز نجاحا متميزة ، ولمصر تجربة متميزة في مجال الإعلام التربوي وذلك من خلال توظيف قنواتها الوطنية والفضائية لبث برامج تعليمية وتثقيفية للطلاب وللمجتمع .[3]

وتلتزم وزارة التربية والتعليم باستكمال تنفيذ الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر حتى 2011/ 2012 والتي قدمتها وزارة التربية والتعليم إنطلاقا من البرنامج الانتخابي للسيد الرئيس محمد حسني مبارك رئيس الجمهورية عام 2005 والتي توضح الوضع

1- محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، مرجع سابق، ص ص: 215 – 216.

2- أحمد فتحي سرور، **استراتيجيات إصلاح التعليم** ، مستقبليات، مكتب التربية الدولي ، جنيف، 1997، ص :696.

3- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق ، ص 249.

الحالي للتعليم والأهداف المرجوة من تطويره، وتحدد الخطوات التي يجب إتباعها لتحقيق الأهداف، وقياس مدى النجاح الذي يتم تحقيقه، وتشمل هذه الخطة كل عناصر العملية التعليمية في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي والتخطيط لتطويرها في مدى زمني قدره خمس سنوات .

إن تطوير المناهج وطرق التدريس يمثلان التحدي الحقيقي للقائمين على العملية التعليمية في مصر, لإحداث نقلة نوعية في نظام التعليم المصري وذلك من خلال :

1- مراجعة كل المقررات الدراسية بهدف إزالة الحشو والتكرار لتحقيق جودة الكتاب المدرسي من حيث الشكل والمضمون , ليناسب كل المراحل الدراسية وإتاحة الفرصة للطلاب لممارسة الأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية .

2- تطوير مناهج اللغة العربية بالتعاون مع مجمع اللغة العربية ودمج مفاهيم الهوية والمواطنة بالمناهج الدراسية بالتعاون مع وزارة الأسرة والسكان .

3 - إضافة موضوعات لمادة العلوم تبرز أثر الإدمان على الجهاز العصبي والنخاع الشوكي، وما يسببه من عدم قدرة المدمن على التوازن وإصابته بالإرهاق والتوتر العصبي وفقدان التركيز.

4- تطوير مناهج التربية الفنية والتذوق الفني وجمال المدارس بالتعاون مع وزارة الثقافة.

5- تنقيح مناهج التربية الدينية بالتعاون المجتمع، وإزالة ما يدعو إلى العنف أو التفرقة بين أبناء المجتمع, بالإضافة إلى تعميق ثقافة تقبل الآخر وإحترام الأديان السماوية .

6- تطوير مناهج العلوم الشاملة، مع العلماء المصريين .

7- تطوير نظام التقويم الشامل، والذي من شأنه أن يحدث نقلة نوعية نتجاوز بها نظم التقويم التقليدية التي تكرس الحفظ والتلقين .[1]

4 - <u>الإصلاح التربوي في ليبيا</u> :

كانت ليبيا مستعمرة إيطالية حتى عام 1942 ثم تقاسمها بعد ذلك الاستعمار البريطاني والفرنسي حتى استقلالها عام 1951تحت قيادة الملك إدريس السنوسي وفي سنة 1969 أطيح به بقيام ثورة قادها معمر القذافي, وبعد قيام الثورة مباشرة وفي نفس السنة صدور دستور البلاد الذي تضمن تقديم تعليم إجباري حتى 14 وتعميم نشر التعليم في البلاد وتعليم الكبار وأعداد

1 - ناريمان يونس لهلوب، **<u>السياسات التربوية العربية،</u>** مرجع سابق، ص:85.

المعلمين , أما الدستور الجديد الذي صدر عام 1988 فكان أهم ماجاء به التسمية الجديدة للبلاد وهي الجماهيرية الليبية الشعبية الاشتراكية الكبرى وجعل الإسلام أساس النظام الاجتماعي, والالتزام بالاشتراكية والوحدة العربية وأكد الدستور المبادئ التعليمية السابقة، وكان من أهم خطوات الإصلاح التربوي تجديد محتوى المناهج والكتب الدراسية وطرق التعليم حتى تتسق مع الأهداف الجديدة للثورة السياسية الاجتماعية، كما شمل الإصلاح أيضا معاهد إعداد المعلمين سواء على مستوى معاهد إعداد المعلمين التي يلتحق بها الطالب بعد الإعدادية لإعداده للتعليم الابتدائي أو على مستوى كلية التربية بالجامعات الليبية لإعداد معلم التعليم الثانوي, وعلى الرغم من هذه الجهود مازال هناك نقص في المعلمين اللازمين للنهضة التعليمية, ولذلك تستعين السلطات التعليمية ببعض المعلمين من الخارج . [1]

واستحدثت الجماهيرية الليبية مشروعا طريفا في فكرته وطريقته أطلقت عليه مسمى منزلية التعليم وتهدف هذه التجربة إلى نقل المدرسين إلى المنازل وليس نقل الأطفال إلى المدارس من أجل تطبيق حرية التعليم وديمقراطيته، وتعليم الأطفال في سن مبكرة دون الالتحاق بمؤسسات التعليم النظامي وذلك من خلال الأسرة التي تتولى تربية وتعليم أبنائها بشكل طبيعي، وتحت إشراف تربوي يوفره المجتمع [2]، ويتم تدريس الأطفال وفق هذه التجربة من خلال بث الدروس المصورة تلفزيا عن طريق الإذاعة المرئية، يصحب هذه الدروس كتاب مدرسي، ويتولى أحد أفراد الأسرة دور الموجه والمدرس بحيث تشارك الأسرة في تربية وتعليم أبنائها ويزودوا الأمر بإرشادات وتوجيهات لأداء مهامه التربوية ويتولى مكتب منزلية التعليم من خلال فروعه مهمة التقويم ومنح الشهادات بالتنسيق مع إدارة الاختبارات ، ويتم التقويم شفهيا وكتابيا حسب طبيعة كل مادة، وهناك توجه واضح في الجماهيرية للوصول إلى أكبر عدد من الدارسين والراغبين في التعليم، ويتجسد هذا الاهتمام والتوجه في تبني مشروع الجامعة المفتوحة الذي بدأ العمل به منذ مايقارب العقد من الزمن وجدير بالذكر أن للجزائر تجربة مماثلة في إنشاء جامعة للتكوين المتواصل تقدم فيها الدروس للمنتسبين عن طريق الراديو والتلفزيون. [3]

1 – محمد منير مرسي,**الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، مرجع سابق ، ص: 242.

2 – رمضان محمد القذافي، **توظيف وسائل التعليم عن بعد في مرحلة التعليم الأساسي** ، اجتماع مديري مراكز التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجزائر ، 6/4 ديسمبر 1999، ص02.

3 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص 250.

5- <u>الإصلاح التربوي في تونس :</u>

وفي تونس كانت أولى خطوات الإصلاح التربوي تمثلت في قانون إصلاح التعليم عام 1959وعلى الرغم من الأهداف الرائعة التي حددها إلا أن الخطوات الفعلية للتطبيق كانت بطيئة متثاقلة، وإستغرقت سنوات طويلة بالمقارنة بجيرانها من دول المغرب العربي التي استقلت بعد تونس بسنوات، ويرجع ذلك إلى الأوضاع السياسية والاجتماعية التي كانت سائدة آنذاك وسيطرة المشكلات الاجتماعية وطغيانها على جهود الإصلاح التربوي وفي مقدمتها مشكلة تدني مستويات المعيشة وتفشي البطالة بين الشباب، وتتمثل أهم خطوات الإصلاح التربوي فيما يلي :[1]

1- إحلال اللغة العربية كلغة تدريس بدلا من الفرنسية : وقد بدأت ذلك بالتدريج إبتداء من المرحلة الابتدائية، إلا أن ذلك قد تأخر طويلا حتى عام 1977- 1978 أي بعد أكثر من عشرين عاما منذ الاستقلال بل إن تدريس الحساب ظل باللغة الفرنسية حتى أكتوبر 1980، أما التعليم الثانوي فقد تطلب إحلال اللغة العربية محل الفرنسية كلغة تدريس وقتا أطول من ذلك لاسيما في مواد العلوم والرياضيات .

2- إعداد المناهج القومية والكتب الدراسية الخاصة بها: كان من الطبيعي أن يترتب على تأخر استعمال اللغة العربية كلغة تعليم بالمدارس التونسية تأخر إعداد المناهج القومية والكتب الدراسية المصاحبة لها، وحتى عام 1976 كانت تونس تعتمد على المناهج والكتب المدرسية بمساعدة شقيقتها مصر، ومع أنه في عام 1980 كانت هناك كتب دراسية تونسية لمعظم المواد في التعليم الابتدائي والثانوي إلا أن هذه الكتب لم تغط كل المواد لاسيما العلوم والرياضيات .

3- إدخال التعليم اليدوي في منهج المدرسة الابتدائية : كان من خطوات الإصلاح التربوي التي إتخذتها السلطات التعليمية عام 1971- 1972 إدخال التعليم اليدوي في منهج المدرسة الابتدائية وذلك لتدريب التلاميذ على إحترام العمل اليدوي، وقد إتخذت هذه الخطوة بمساعدة "اليونسيف والبنك الدولي" إلا أن هذه الخطوة اتخذت على نطاق ضيق محدود في بعض المدارس وأدخلت في الصف الخامس والسادس الابتدائي لمدة ساعتين في الأسبوع تخصصات للأنشطة المرتبطة بالزراعة والصيد والصناعة والفنون اليدوية .

1 -محمد منير مرسي، **<u>الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث</u>**، مرجع سابق ، ص: 240.

4- إنشاء مرحلة التعليم الأساسي : من الجوانب التي اتجهت إليها جهود الإصلاح التربوي في تونس إنشاء مرحلة التعليم الأساسي مدتها تسع سنوات وذلك بدمج الابتدائية مع المرحلة المتوسطة، وتتمشى هذه الخطوة مع الاتجاه العام في البلاد العربية نحو الأخذ بالتعليم الأساسي والذي طبق بالفعل في كثير منها بدرجات متفاوتة .

5- إعادة هيكلة التعليم الثانوي : من التغييرات التي أحدثها قانون التعليم عام 1991 إعادة هيكلة التعليم الثانوي بجعل مدته أربعة سنوات بدلا من سبع سنوات وهو ما كانت عليه في الماضي، ونص القانون أيضا على تقسيم التعليم الثانوي إلى مرحلتين مدة كل منهما سنتان، المرحلة الأولى تعليم عام لكل التلاميذ والمرحلة الثانية تعليم تخصصي يتفرع لشعب الآداب والرياضيات والعلوم التجربية والتقنية والاقتصاد, وبهذا التعديل يكون التعليم الثانوي في تونس قد أخذ مساره الصحيح في الاتجاه العام الذي يسير عليه التعليم الثانوي في البلاد العربية بصفة عامة .[1]

ويعتبر إصلاح جويلية (يوليو) 1991 الذي صادق عليه مجلس النواب أهم إصلاح تربوي عرفته البلاد منذ قانون 1958 فزيادة على كونه يكرس المشروع التحديثي ويعمقه، فإنه قد شرع للمدرسة الأساسية (9 سنوات) وسنّ لأول مرّة في تاريخ تونس إجبارية التعليم من سنّ ستة سنوات إلى السادسة عشرة ، ويمثل هذا القانون محاولة جادة لتلافي التردي الذي وقعت فيه المؤسسة التربوية خلال الفترة المنصرمة نتيجة لإفراغ المناهج التربوية من بعدها الإنساني، ولاستخدام المؤسسة التربوية لإعداد مرتفعة من المدرسين غير المؤهلين علميا وتربويا [2]، ولقد قام إصلاح جويلية 1991 باختيارات إيديولوجية واضحة المعالم، إذ نراه يدافع عن قيم الحداثة مثل التسامح والاعتدال والعقلانية والتفتح والمجتمع المدني، وأوكل للمؤسسة التربوية مهمة تركيز المجتمع المدني ومعاضدة الحداثة إذ نص القانون على أن النظام التربوي يهدف إلى مساعدة المتعلم على إذكاء شخصيته وتنمية مكانته وتكوين الروح النقدية والآراء الفاعلة بحيث ينشأ على التبصر في الحكم والثقة بالنفس في السلوك والمبادرة والإبداع في العمل.[3]

1 – محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، مرجع سابق ، ص ص: 242 – 243.

2 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص 250.

3 – أحمد شبشوب، **مقاربات جديدة للتربية**، سلسلة وثائق تربوية، المطالع الجديدة المتحدة مجموعة سراس تونس، 1999، ص ص 161-163.

وضعت الجهات المعنية بالتربية في تونس مجموعة من الآفاق والتطلعات التي يراد لمدرسة المستقبل في تونس تحقيقها، وهي أن المدرسة في تونس ستكون :

– مدرسة الجميع: ضمان حق التعليم للجميع .

– مدرسة النجاح : استفتاء التلاميذ أطول مدة في الدراسة لبلوغ أعلى درجات التعلم .

– مدرسة الإمتياز: دمج أحدث المهارات التي يتطلبها عالم الغد .

وتجرى جهود مكثفة لتحديد سمات ومواصفات تلك المدرسة وفق آلية عمل محددة وتتلخص هذه الآلية في أن تقوم كل مدرسة ومؤسسة تربوية على حده بالإضافة إلى مجموعات من أولياء الأمور ورجال الأعمال وغيرهم، بإعداد تصور بعد مناقشة مستفيضة حول مايريدون أن تكون عليه المدارس في المستقبل, وبعد ذلك ترسل تلك التصورات بالإضافة إلى ماتوصلت إليه قطاعات المجتمع الأخرى في تلك المنطقة التعليمية إلى مركز الإشراف، حيث يقوم كل مركز إشرافي بدراسة التصورات التي أعدت في المدارس والمناطق الجغرافية التابعة له، ويخرج بتصور موحد بعد نقاشها في ورش عمل متعددة وبعد ذلك يرسل التصور الذي توصل إليه مركز الإشراف للإدارة الجهوية للتعليم، حيث تقوم بمناقشة تصورات مراكز الإشراف التابعة للخروج بتصورات موحدة، ثم ترسل إلى وزارة التربية والتعليم لمناقشتها والوصول إلى رؤية موحدة لما ستكون عليه المدارس في تونس في المستقبل .[1]

والفاحص للنظام التربوي في تونس يلاحظ أن هناك خيارا إستراتيجيا لنشر ثقافة المعلوماتية كخيار استراتيجي للدولة والتوسع في استخدام اللغة الإنجليزية وتدريسها ونشر التعليم العالي وضبط جودته، والتركيز في أنظمة الامتحانات على الجوانب المنهجية والتحليلية الإبداعية أكثر من على تركيزها على حفظ المعلومات واستظهارها، وتتجه تونس مثل معظم نظيراتها في المغرب العربي إلى تعميق توظيف مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية للعمل في المجال التربوي وتقديم ما يمكن لها أن تسهم به [2]، وتلخيصا لما سبق نجد أن الإصلاح التربوي العلمي والسليم يساعد على الكشف وتحديد نقاط القوة، ونقاط الضعف، والقصور في مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي ومن ثم تشخيص مواطن الخلل في أي منها تمهيدا لإصلاحها، كما يساعد الإصلاح التربوي في اتخاذ قرارات مستثمرة حيال تعديل مسار العملية التعليمية عموما بجميع عناصرها، والعمل على معالجة ما قد يعترض هذا المسار من

1 – ناريمان يونس لهلوب,**السياسات التربوية العربية**,مرجع سابق، ص:85

2 – عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق ، ص ص 162–163.

عقبات ومشكلات، والعمل على إزالتها أولا بأول، كما يساهم الإصلاح التربوي في إصدار الحكم النهائي على مدى قوة النظام التعليمي عموما، ومدى جودة مخرجاته، ومن ثم اتخاذ قرارات نهائية بشأن النظام ككل أو بعض عناصره [1].

إحدى عشر: الإصلاحات التربوية على مستوى المنظمات :

1- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(اليونسكو UNESCO) :

التعاون الدولي لتطوير التربية: قامت منظمة اليونسكو منذ أواخر الثمانيات بعمليات إصلاحية متنوعة لإعطاء رؤية جديدة لهذه المنظمة، ومن أهم المبادرات التي نادت بها، بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) في تلك الفترة، الدعوة لمشاركة غيرهم من أعضاء ومؤسسات من أعضاء ومؤسسات ومنظمات المجتمع الدولي الحكومة وغير الحكومية في القيام بدعم الجهود التي تبذل على مستوى العالم، وكذلك على المستوى الإقليمي والقومي من أجل زيادة أداء النظم التعليمية وتواؤمها مع الواقع ومع متطلبات العصر ومتغيراته، وخصوصا في الدول النامية، وجاء ذلك بعد الدراسة التي أعدها (جاك حلاق Jacques Halla) من المعهد الدولي للتخطيط التربوي بباريس التابع لليونسكو، والتي أكد من خلالها "النظر إلى التعليم بإعتباره إستثمار في المستقبل وإن التنمية البشرية أو الإنسانية ليست مجرد تنمية الموارد البشرية، وإنما هي توجه إنساني للتنمية الشاملة المتكاملة"[2] وبناء على ذلك، عقدت عدة مؤتمرات ولقاءات، وتم إعداد مجموعة من الدراسات والبحوث على المستوى العالمي، ومن أهم هذه المؤتمرات والدراسات والوثائق، التي أعدتها اليونسكو لإصلاح التعليم لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر العالمي للتربية للجميع (جومتين) بتايلندا، والمنتدى العالمي للتربية للجميع، وغيرها من المؤتمرات أما أهم التقارير للتربية للقرن الحادي والعشرين، وسوف نتطرق لها بإختصار:

1- المؤتمر العالمي للتربية للجميع (مؤتمر جومتين): إستجاب لدعوة المشاركة التي تبنتها اليونسكو (UNESCO) وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) مجموعة من المنظمات، وعلى أثر ذلك عقد المؤتمر العالمي حول التربية للجميع في جومتين بمملكة تايلندا في الفترة الممتدة من(5_9 مارس 1990) تحت رعاية الهيئة العليا المشتركة التي إنشئت لتنظيم المؤتمر

1 – حسن شحاته وزينب النجار، مرجع سابق ، ص : 232.

2- اليونسكو ، **الإعلان العالمي حول التربية للجميع وهيكلة العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسية**، المؤتمر العالمي حول التربية للجميع، جومتين، تايلندا ، مارس، 1990 ، ص: 43.

العالمي، والمكونة من ليونسكو ووبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والبنك الدولي، كما إشترك في رعاية المؤتمر ثماني عشرة حكومة ومنظمة، وخرج هذا المؤتمر بوثيقتين أساسيتين تمثلان توافقا على صعيد العالم حول رؤية موسعة للتربية الأساسية، وإلتزاما متجددا بضمان تأمين حاجات التعليم الأساسية لجميع الأطفال والشباب والكبار بصورة فعالة في جميع دول العالم، سميت الوثيقة الأولى " الإعلان العالمي حول التربية للجميع " والثانية " هيكلة العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية "، وتم التأكيد في الإعلان العالمي للتربية للجميع على وضع رؤية موسعة تتجاوز المستويات الحالية للموارد، وكذلك البنى المؤسسية للمناهج الدراسية والنظم التعليمية التقليدية، واستغلال الإمكانات على نحو مبدع، مع التصميم على تحقيق المزيد من الفعالية.

وأوضح في الإعلان أن التوفير الكامل للتربية الأساسية واستخدامها بصورة فعالة لتحسين حالة الفرد والمجتمع يقتضيان وضع سياسة مساندة في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية إضافة إلى تعبئة الموارد المالية والبشرية، وأن يشترك المجتمع بأسره في هذا المسعى كما أكد في الإعلان " أن تلبية حاجات التعليم الأساسية تعتبر مسؤولية إنسانية مشتركة وعالمية وتتطلب تظامنا دوليا ".[1]

وقام منتدى التعليم للجميع بعدة أنشطة في الفترة الممتدة من 1990 إلى 2000 م من أهمها:

1- تعيين منسق وطني للتعليم للجميع في كل بلد بحيث يتعاون هذا المنسق مع المنتدى، ويساهم معهم في وضع خطط المتابعة وإعداد الدراسات.

2- عقد لقاءات المنسقين والخبراء بشكل دوري طوال السنوات العشر.

3- تضمين برامج اليونسكو والمنظمات الأخرى القضايا المتعلقة بالتعليم للجميع.

4- تمهيدا للمنتدى العالمي للتعليم للجميع (دكار 2000 م)، اجتمع ممثلو الدول في ستة مؤتمرات إقليمية حول التربية للجميع.

2) المنتدى العالمي للتربية للجميع (دكار): إن الهدف العام للمنتدى العالمي للتربية الذي عقد في دكار في القترة الممتدة من (26-28 أفريل 2000 م) هو مراجعة وتقييم ما تم إنجازه منذ إنعقاد المؤتمر الأول حول التعليم للجميع (جومتين 1990)، بما في ذلك الالتزام بهيكلة العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسية، وتحديد الاولويات في المجال التربوي، وتذليل العقبات وتسريع

[1] اليونسكو، **الإعلان العالمي حول التربية للجميع وهيكلة العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسية**، مرجع سابق، ص: 46.

التقدم ورسم استراتيجيات العمل للعقد الأول من القرن الحادي والعشرون لتلبية احتياجات التعلم الأساسي للجميع، وقد شمل التقويم البرامج العامة والخاصة والأنشطة والخدمات المقدمة في التعليم المدرسي النظامي والتعليم غير النظامي والتعليم خارج المدرسة والرامية إلى تأمين حاجات التعليم الأساسية للأطفال والشباب والكبار، إضافة الأبعاد الستة المستهدفة للتعليم للجميع، والتي نص عليها في هيكلة العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسية.

وقد ناقش المؤتمر ثلاثة محاور أساسية وهي على النحو التالي:

*المحور الأول: تحسين جودة التعليم الأساسي وتعميم تساوى الفرص والمساواة فيه.

*المحور الثاني: استخدام المصادر المتنوعة استخداما فعالا من أجل تعلم فعال، ويتكون هذا المحور من مجموعة من العناصر.

*المحور الثالث: التعاون مع المجتمع المدني لتحقيق الاجتماعية من خلال التعليم.

3- تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين:

من أهم التقارير التي أصدرتها اليونسكو وأكثرها شهرة، والذي يمثل المكون الأساسي للعمل التربوي في القرن الحادي والعشرين بجميع دول العالم، وخصوصا النامية منها التقرير الذي أعدته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين برئاسة جاك ديلور (Jacques Delors)والمعنون " التعليم: ذلك الكنز " المكون (Learning the Treasurewithin)الذي وضع أربع دعائم أساسية تشكل الأهداف الكبرى للتعليم في القرن الحادي والعشرين وهي:

أ- التعلم للمعرفة

ب- التعلم للعمل

ج-التعلم للعيش معا ومع الآخرين

د- التعلم لتكون

4- المؤتمرات الدولية لليونسكو: بناء على توجيهات المجلس التنفيذي والمؤتمرات العامة لليونسكو وخصوصا المؤتمر (28) 1995 م، عقد عدة مؤتمرات دولية عامة واستعدادا للولوج الآمن للمجتمعات الدولية في القرن الحادي والعشرين ومساعدة الدول في التخطيط والتغيير التربوي إضافة إلى مؤتمري حومتين ودكار، ومن أهم هذه المؤتمرات ما يلي:

أ- **المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار (هامبورج):** عقد هذا المؤتمر بهامبورج بألمانيا في الفترة الممتدة من 14-18 يوليو 1997م، وكان موضوع المؤتمر تعليم وتعلم الكبار مفتاح القرن الحادي والعشرين، وقد سبق هذا المؤتمر عقد مؤتمرات تحضيرية إقليمية عرضت فيها السياسات والأولويات والحاجات المستقبلية لتعليم الكبار في إطار التعليم المستمر مدى الحياة، في كل منطقة، وتم وضع تقرير إقليمي لكل منطقة عرض في هذا المؤتمر.[1]

ب- مؤتمر التربية الدولي للقرن الحادي والعشرين (مالبورن):

حرص المؤتمر العام لليونسكو لمناقشة تقرير اللجنة الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين الذي يعتبر الوثيقة المرجعية لتعميم السياسات والاستراتيجيات التربوية المستقبلية في كل دول العالم، ومشاركة قادة التربية ومخططي السياسات التربوية والاقتصاديين والاجتماعيين والخبراء في دول العالم لوضع تصور شامل لتطوير التعليم لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ويعتبر مؤتمر التربية الدولي القرن الحادي والعشرين الذي عقد في مالبورن بأستراليا في الفترة الممتدة في 29 مارس إلى 3 أفريل 1998 م، أول مؤتمر يعقد لمناقشة تقرير اللجنة الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين، ويهدف هذا المؤتمر إلى وضع تصور شامل لتطوير التعليم وصياغة مبادئ أساسية لاستراتيجيات مستقبلية لتنمية التربية في القرن الحادي والعشرين، وتطوير العلاقة بين التربية وسوق العمل والإنتاج والخدمات على المستوى المحلي والعالمي، من أجل تجويد التعليم وتحسين مخرجاته، وقد تميز هذا المؤتمر بتنوع أنشطته وفعالياته، وذلك من خلال دراسته وتحليل تقارير الخبراء حول ركائز تقرير اللجنة الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين.[2]

ج- المؤتمر الدولي الثاني للتعليم التقني والمهني (سيئول): كان موضوع هذا المؤتمر " التعليم والتدريب التقني والمهني: رؤية للقرن الحادي والعشرين " وشعاره العمل والتعليم والمستقبل، وقد عقدته اليونسكو في سيئول عاصمة كوريا الجنوبية في الفترة الممتدة من 26-30 أفريل 1990 م، والهدف من هذا المؤتمر " تكوين منبر للدول الأعضاء في اليونسكو نحو

---

[1]- عبد الله إبراهيم، **تقرير حول المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار**، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين، يوليو 1997/ ص: 19.

[2]- عبد الله إبراهيم، مرجع سابق، ص 53.

تجديد سياستها الوطنية في التعليم التقني والمهني لتمكينها من مواجهة تحديات التوظيف وغيرها من التحديات الاجتماعية والاقتصادية في أوائل القرن الحادي والعشرين.[1]

د- مؤتمر التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين (باريس): عقدت اليونسكو في باريس مؤتمر التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين في الفترة الممتدة من: 5-9 أكتوبر 1998 م، وسبق عقد هذا المؤتمر مؤتمرات إقليمية تحضيرية خمسة، وأعدت اليونسكو لهذا المؤتمر الهام مجموعة كبيرة من الدراسات، ودعت بالإضافة إلى الدول الخبراء والعديد من المنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية والصناديق الدولية.

وأهم نتائج المؤتمر يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- الحاجة لتطوير التعليم العالي، بالمشاركة مع مؤسسات العمل وسائر قطاعات النشاط في المجتمع ومراكز البحوث، مع الاستفادة من الدراسات المحلية الإقليمية والدولية.

2- تحويل مؤسسات التعليم العالي إلى مؤسسات تعليم مستمر، والأخذ بمبدأ التربية المستمرة، وتلبية حاجات المجتمع.

3- الاهتمام بتطوير التعليم من بعد، وإدخال أنماط جديدة في أساليب التعليم التقويم.

4- تطوير التعليم الثانوي لتكون مخرجاته مدخلات مناسبة للتعليم العالي الذي يتعرض لمتغيرات كثيرة.

5- تطوير كفاءة الإدارة في مؤسسات التعليم العالي واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مجالات التعليم.

6- تطوير كفاءة الأستاذ في مؤسسات التعليم العالي تطويرا علميا ومسلكيا بشكل مستمر وتعزيز القدرات اللازمة التخطيط واستشراف المستقبل.

7- التأكيد على الجودة والنوعية في جميع مؤسسات التعليم العالي.

8- تأكيد تعليم التعلم وإكساب المتعلمين كفايات التعلم الذاتي والتعلم المستمر طوال حياتهم.

9- التأكيد على التعاون الدولي واعتباره دعامة أساسية لتطوير التعليم العالي والنهوض بالجودة والنوعية.[2]

---

[1] - اليونسكو، **توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الفني والمهني سيئول**، الجمهورية الكورية، 1999، ص: 109.

[2] - إبراهيم يوسف العبد الله، **الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل**، مرجع سابق، ص ص: 149-150.

هـ- المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (سلامتكا):

من أجل الإسهام في بلوغ هدف التعليم للجميع، عقدت اليونسكو المؤتمر العالمي لتعليم ذوي الاحتياجات التربية الخاصة (فرصةونوعية) في سلامتكابأسبانيا في الفترة الممتدة من: 7-10 يونيو 1994 م، وقد سبق هذا المؤتمر عقد خمس حلقات تدارس إقليمية للتحضير، واعتمد المؤتمر بيان سلامتكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة إضافة إلى اعتماد وثيقة إطار العمل في مجال تعلم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وقد استرشد في إعداد هاتين الوثيقتين بمبدأ الجمع بين المتعلمين والإقرار بضرورة العمل في سبيل التوصل إلى " مدارس للجميع ".[1]

و- الاستراتيجية المتوسطة الأجل لليونسكو (2002-2007 م): في بداية القرن الحادي والعشرين حددت اليونسكو وأولوياتها خياراتها الإستراتيجية استجابة للتحديات المستجدة في الألفية الثالثة، وحددت الأطر المناسبة لعملها، لذلك وضعت الاستراتيجية المتوسطة الأجل (2002-2007 م) التي ركزت على إسهام اليونسكو في تحقيق السلام والتنمية البشرية في عصر العولمة من خلال التربية والعلوم والثقافة والاتصال، وقد تم إقرار هذه الاستراتيجية في المؤتمر العام الأخير اليونسكو في دورته الحادية والثلاثين التي عقدت في شهر أكتوبر 2001 م في مقر اليونسكو بباريس بحسب القرار رقم (31 م/1)، وقد تم بناء هذه الاستراتيجية وفق ثلاثة محاور أساسية رئيسية وهي:

1- وضع وترويج مبادئ ومعايير عالمية تستند إلى قيم مشتركة، بغية الاستجابة التحديات المستجدة في مجالات التربية والعلم والثقافة والاتصال، وحماية الصالح العام المشترك وتعزيزه.

2- تشجيع التعددية من خلال الاعتراف بالتنوع وصونه مع احترام حقوق الإنسان.

3- تشجيع التمكين والمشاركة في مجتمع المعرفة الناشئ من خلال تكافؤ فرص الحصول على المعرفة وبناء القدرات وتبادل المعلومات.[2]

وبناء على هذه الأهداف ركزت اليونسكو في وثيقة البرنامج والميزانية (31م/5) للعامين 2002 و2003 م) على القضايا التربوية التالية:

1- الوفاء بالتزامات منتدى داكار العالمي في مجال التعليم الأساسي للجميع.

---

[1]- اليونسكو، (بيان سلامتكا): **بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة**، مطبعة اليونسكو، باريس، فرنسا، 1994، ص: 03.

[2]- اليونسكو، **الإستراتيجية المتوسطة الأجل**، مطبعة اليونسكو، باريس، فرنسا، 2000، ص: 26.

2- بناءه مجتمعات المعرفة من خلال تطوير التعليم وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم والتعلم، وتجديد النظم التعليمية وتعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعلم.

3- التركيز على اكتساب القيم والمواقف والمهارات لمواجهة تحديات المجتمع المعاصر والعولمة.

4- إصلاح وتحسين نوعية التعليم بمراحله المختلفة وتعزيز تعليم العلوم والتكنولوجيا وإعطاء أهمية خاصة لتطوير التعليم التقني والمهني خصوصا الفتيات.

5- إصلاح التعليم العالي وتجديده وإضفاء طابع دولي عليه.

6- تحسين إعداد المعلمين وأوضاعهم، ووضع مؤشرات تتعلق بسياسات إعداد المعلمين واستخدامها في عمليات إعداد وتأهيل المعلمين.

7- وضع معايير ومقاييس جديدة في مجال التعليم من بعد والتعليم بواسطة الشبكات الالكترونية، ووضع معايير لتطوير بيئة المدرسة وغيرها من قضايا.

8- تعزيز القدرات الوطنية في مجال النظم التربوية وتخطيطها وإدارتها.[1]

ثانيا: جامعة الدول العربية

أ- التعاون العربي لتطوير التربية العربية:

1- أول معاهدة ثقافية عربية: مع بداية تأسيس الجامعة العربية عام 1945 م عقدت جلساتها، وإنطلاقا من شعار " زيادة التعاون الثقافي وتنظيمه وتوجيهه نحو تقوية الشعور بالوحدة العربية " وقعت الوفود العربية أول معاهدة ثقافية فيما بينها، وشكل المجلس اللجنة الثقافية التي انبثقت عنها فيما بعد عدد من الهيئات المختصة.

وكانت أهم المواد التي تتعلق بمجال التربية والتعليم هو: المادة الرابعة[2]

تعمل الدول الأعضاء على بلوغ مستويات تعليمية متماثلة عن طريق تنسيق أنظمة التعليم فيها، وبخاصة توحيد السلم التعليمي وتوحيد أسس المناهج وخطط الدراسة، والكتب المدرسية،

---

[1]- اليونسكو، **مشروع البرنامج والميزانية (2002-2003 م)**، المؤتمر العام، الدورة الثلاثون، مطبعة اليونسكو، باريس، فرنسا، 2003، ص: 61.

[2]- ناريمان يونس لهلوب، **السياسات التربوية العربية**، ط1، دار أسامة النشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص ص: 59-60.

ومستوى الامتحانات وقواعد القبول، وتعادل الشهادات، وأساليب إعداد المعلمين وإدارة المؤسسات التعليمية.

المادة السادسة: تتعاون الدول الأعضاء على تطوير أنظمة التعليم فيها بالعمل على تحقيق إلزام التعليم في مرحلته الابتدائية على الأقل، ومحو الأمية، وتسيير التعليم الثانوي وتنويعه وتمكين ذوي الاستعدادات من التعليم العالي، والعناية بالتعليم الفني، على أن يتم ذلك ضمن مخطط عام يهدف إلى التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد العربية.

المادة الثامنة: تعمل الدول الأعضاء على تنشئة الأجيال الصاعدة على التمسك بمبادئ الدين.

2- المؤتمر الثقافي العربي الأول: انعقد في بيت مري بلبنان في عام 1947 م، وكان الغرض منه التوصل إلى إطار مشترك لمنهاج التربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا، واللغة العربية ونظر أيضا في قضية تدريب معلمي المدارس الابتدائية والثانوية وفي أوضاعهم المادية والاجتماعية ومن أبرز توصياته:

1- إبراز الاتصال الجغرافي التام بين البلدان العربية في قارتي آسيا وإفريقيا.

2- إبراز التاريخ المشترك بين هذه البلدان.

3- توكيد أن العروبة لم تكن مقصورة على طائفة من الطوائف أو دين من الأديان.

4- بيان أن التطور العلمي سائر نحو التكتل والاتحاد وأن جامعة الدول العربية مظهر من مظاهر التطور.

5- بيان أن الاستقلال حق طبيعي للشعوب وينبغي على البلدان العربية جمعاء على بث روح التعاون لتحرير البلاد العربية التي ما تزال واقعة تحت نير الاستعمار.

6- توكيد أن النظام الديمقراطي الصحيح أفضل الأنظمة لضمان الحرية والعدالة والمساواة.

3- المؤتمر الثقافي العربي الثاني: انعقد في الإسكندرية سنة 1950 كانت الغاية منه استكمال ما ابتدأ به المؤتمر الثقافي العربي الأول فشمل جدول أعماله دراسة لتقارير الدول العربية عن أحوال التعليم في كل منها وعلى متابعة طرق تنفيذ توصيات المؤتمر العربي الأول، ومن توصياته:

1- أن تكون مدة الدراسة في المرحلة الابتدائية ست سنوات.

2- أن تأخذ الحكومات العربية بأسباب البحث لتوحيد مدة الدراسة في التعليم الثانوي وتقريب مناهجه.

3- العمل على تحقيق الوحدة اللغوية في المجتمع العربي حتى يكون الفصحى لغته لا لغة التعليم والكتب فحسب بل لغة الحياة أيضا.[1]

4- مؤتمر التعليم الإلزامي المجاني للدول العربية " تعميم التعليم ومجانيته ":

يعتبر أول لقاء عربي رسمي تناول التعليم الابتدائي عقد في القاهرة من 29 ديسمبر 1954 إلى 11 جانفي 1955 حيث شاركت فيه سبع دول عربية، بالتعاون بين جامعة الدول العربية ومنظمة اليونسكو حيث درس المؤتمرون عددا كبيرا من القضايا المتفرعة وخرج المؤتمر بمائة وإحدى وأربعين توصية معبرة عن طموحات الأمة العربية في الوحدة والالتقاء على سياسة تعليمية ونهج تعليمي، وكان من أبرز توصيات هذا المؤتمر:

1- أن تضع كل دولة عربية خطة شاملة لتعميم التعليم الإلزامي المجاني في المرحلة الابتدائية في مدة عشر سنوات.

2- أن يكون الحد الأدنى للتعليم الإلزامي ست سنوات.

3- أن يعتبر التعليم الإلزامي مرحلة تعليم أساسية لتوفير حد أدنى من التعليم لجميع الأطفال.

5- المؤتمر الثقافي العربي الثالث: انعقد في بغداد في عام 1957 وكان موضوعه برامج تدريس التاريخ والجغرافيا في المرحلة الثانوية، أي أنه كان حلقة وصل جيدة في سلسلة الجهود الرامية إلى توحيد مناهج الثقافية العربية والتي ابتدأت في مؤتمر بيت مري في لبنان ومن أهم مقررات هذا المؤتمر:

1- توحيد السلم التعليمي في الأقطار العربية اثني عشر سنة.

2- عقد مؤتمر خاص لبحث مادة التربية الوطنية.

3- أن تعمل الجامعة العربية على جمع المعلومات غير المعروفة كثيرا عن البلاد العربية والعمل على نشرها بين مدرسي المواد الاجتماعية.

6- مؤتمر ممثلي وزراء التربية والتعليم: انعقد في بيروت عام 1960 م حيث قام بدراسة الحاجات التربوية وكان بذلك نقطة الانطلاق لإتباع منهجية التخطيط الشامل للتعليم.

7- مؤتمر وزراء التربية والتخطيط للدول العربية:انعقد في ليبيا، عام 1966، حيث ركز على التخطيط على أساس عملية مدروسة وفق منظور تكاملي شامل.

[1]- أحمد لطفي بركات، **في فلسفة التربية**، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، 1986، ص 48.

8- المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية: انعقد في بغداد عام 1964 وأقرته جامعة الدول العربية.

9- المؤتمر التربوي لتطوير التعليم العالي والجامعي: انعقد في صنعاء عام 1972 ويعتبر بداية وضع استراتيجية تربوية عربية.

10- المؤتمر التربوي: انعقد في دمشق عام 1974 لتطوير التعليم ما قبل الجامعي.

* وفي نسق الجهود العربية المشتركة يشار بالبنان أيضا إلى الخطة الشاملة للثقافة العربية التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1981 وتمثل هذه الخطة حصاد عمل عربي مشترك أسهم فيه عدد كبير من المفكرين المعروفين في الوطن العربي ونصت هذه الخطة على الأهداف الآتية:

1- الاستقلال والتحرر في مواجهة التجزئة الأجنبية.

2- الوحدة القومية في مواجهة التجزئة.

3- الديمقراطية في مواجهة الاستبداد.

4- العدالة في مواجهة الاستغلال.

5- القيمة الذاتية في مواجهة التغريب والتبعية.

6- الحضور القومي بين الأمم بالإبداع والإنتاج في مواجهة حضارة الاستهلاك والتقليد.

ولقد أحصينا خمسة وعشرين مؤتمرا تربويا عربيا في الفترة ما بين 1947 وعام 1977 م بمعدل مؤتمر واحد سنويا على نحو التقريب لقد عقد خمس وعشرون مؤتمرا خلال ثلاثين عاما وفجأة يلاحظ أن هذه المؤتمرات توقفت على حين غرة حيث لم تعقد مؤتمرات تذكر منذ عام 1977 والأمر هنا يدعوا إلى التساؤل لماذا خبت هذه التوجهات القومية ومن دون سابق إنذار؟ ولا سيما في الفترات الماضية لخلال عشرون عاما من الزمن، وهذا أمر يدعو إلى التساؤل والاستغراب، وهنا نود أن نؤكد افتراضا بأن عقد المؤتمرات السابقة كان يخضع لاعتبارات سياسية أكثر منها لاعتبارات تربية عربية واحدة.

وعلى الرغم تعدد هذه المؤتمرات إلا أنها تسجل غيابا لمؤتمر بينها يمثل مشاركة سياسية عليا في مستوى رؤساء الدول وقادتها القادرين على اتخاذ القرار التربوي الحاسم في بلدانهم كما يلاحظ أيضا أن هذه المؤتمرات والنشاطات الفعلية بدأت تخبو شعلتها وبدأت تسيير في اتجاه التباعد وفي ذلك تعبير عن الواقع المرير للوضع العربي في مستوياته الاجتماعية والتربوية.

ثالثا: المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم (الالكسو Alcsco)

ا- الخطة المتوسطة المدى الثالثة (1997-2002 م): استجابة للمتغيرات العالمية الكبرى، والتحديات الجديدة التي تولدت عنها، والتي أثرت على دور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وأهدافها ووظائفها، أدخلت إصلاحات كبيرة تشمل مجالات عمل المنظمة[1]وتحديد أساليب عملها، وتطوير نظمها وهيكلها التنظيمي، لتكون أقدر على الاستجابة للاحتياجات الحقيقية والتصدي لمشكلات التنمية في الدول العربية، ومواجهة الأوضاع العالمية الجديدة والتكيف مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، فوضعت المنظمة الخطة متوسطة المدى الثالثة (1997-2002 م) بالتعاون مع الدول العربية، أما أهم محاور الخطة في المجال التربوي فقد حددت على النحو التالي:

المحور الأول: التربية والتنمية في عالم متغير: يهدف هذا المحور إلى الارتقاء بواقع التربية العربية وتحديث مضامينها، معالجة مشكلاتها، وتنمية العاملين فيها، وتحسين نوعيتها مواكبة لروح هذا العصر المتغير واستجابة لمقتضيات تمشيا مع روح حضارتنا العربية الإسلامية بما يدعم التنمية الذاتية في الوطن العربي على المستويين القطري والقومي.

والبرامج الأساسية: لهذا المحور هي:

1- تحديث الفكر التربوي العربي: ويهدف هذا البرنامج إلى:

أ- تجديد الفكر التربوي وتطوير النظم التربوية في الأقطار العربية من أجل تمكينها من مواجهة تحديات المتغيرات لمستويات الوطنية القومية والعالمية.

ب-تكوين رؤية تربوية جديدة تفي بمتطلبات تطوير العملية التربوية كما وكيفا، وفقالها تقتضيه متطلبات القرن الحادي والعشرين وتطوير السياسات التعليمية في ضوء ذلك.

ج- تحديث مضامين النظم التربوية وتبصير قيادتها بأهم المستجدات التي فرض نفسها على الساحة الدولية: مثل " التربية من أجل الديمقراطية، والتربية من أجل السلام العادل، والتربية لمواجهة التطرف والعنف، والتربية من أجل التفاهم، والاهتمام بالتربية البيئية والسكانية والصحية، ومحاربة الإدمان وكافة صور المخدرات والأمراض التي أفرزتها الحضارة المعاصرة كمرض نقص المناعة ".

[1]- ناريمان يونس لهلوب، **السياسات التربوية العربية**، مرجع سابق، ص ص: 61-63.

د- إدخال أنماط متنوعة في بنية التعليم: " التعليم من بعد، التعليم المفتوح، التعليم متعدد الوسائل " باستخدام التقنيات ووسائل الاتصال الحديثة في العملية التربوية.

هـ-تحديث عناصر المنظومة التربوية بغية تطويرها.

و- تعزيز قواعد البيانات والمعلومات التربوية وتوظيفها في عمليات التطوير التربوي.

2- تعميم التعليم الأساسي: ويهدف هذا البرنامج إلى:

أ- الارتقاء بواقع التعليم الأساسي في الأقطار العربية تعميما ونوعية في مختلف مكوناته مدخلات ومخرجات.

ب-دفع الجهود القومية والقطرية لتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال في سن الدراسة بمدارس التعليم الأساسي، واستيعاب اليافعين (9-14 سنة) في برنامجالتعليم المعجل بنهاية هذه الخطة.

ج- العناية بالتربية قبل المدرسة.[1]

د- رفع كفاية المدارس التقليدية (مؤسسات التعليم الديني، الكتاتيب) ومركز التنمية الريفية.

3- تطوير التعليم الثانوي والتقني والمهني: ويهدف هذا البرنامج إلى:

أ- تطوير التعليم الثانوي بأنواعه المختلفة وإيجاد صيغ جديدة بغية تحقيق الربط الوثيق بينه وبين حاجات التنمية وسوق العمل.

ب- تحقيق التوازن في مناهج التعليم الثانوي بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية بما يلبي حاجات القوى العاملة في المجتمع.

ج-تطوير المناهج لتشمل ثقافة أساسية مشتركة لجميع الطلبة، وثقافة تخصصية تستجيب لمجالات التعليم الثانوي المتنوعة.

د- تطوير أساليب تدريس المواد الأساسية ولاسيما المواد العلمية ربطا للنظري بالجانب العملي.

هـ-تحقيق التوازن في مناهج التعليم الثانوي العام بما يحقق أعداد الطلاب للالتحاق بمرحلة التعليم العالي وربما يمكنهم من التهيؤ لدخول سوق العمل.

4- تحسين نوعية التعليم العالي والجامعي: ويهدف هذا البرنامج إلى:

أ-الارتقاء بواقع التعليم العالي والجامعي، وربطه بحاجات التنمية ومستلزمات التطور العالمي في شتى المجالات حتى يؤدي دوره في تجديد بنية المجتمع العربي ورفع مستواه الحضاري.

---

[1]- الألكسو، **الخطة متوسطة المدى الثالثة (1997-2002 م)**، الألكسو، تونس، ص ص: 108-109.

ب- العمل على تعريب التعليم العالي والجامعي لتراعي التنوع والتوازن في التخصصات المختلفة بما يحقق متطلبات التنمية الشاملة والاستجابة للحاجات المتطورة لسوق العمل.

ج- تطوير سياسات التعليم العالي والجامعي، مع الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية.

ح- تعزيز مساهمة مؤسسات التعليم العالي والجامعي في حل مشكلات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وربط هذه المؤسسات بالمجتمع ربطا وثيقا.

هـ- تطوير أساليب وطرائقه وإدخال أنماط التعليم والتقائات المعاصرة.

و- الارتقاء بمهمة التدريس الجامعي ورفع كفاية أعضاء الهيئة التدريسية إعدادا وتدريبا.

ز- تشجيع تبادل أعضاء الهيئة التدريسية بين الجامعات العربية وتبادل الطلاب والأبحاث.

ح- النهوض بالبحث العلمي وتشجيع البحث المشترك بين الباحثين في الجامعات العربية ومؤسسات البحث.

5- تشجيع التجارب الرائدة في الأقطار العربية: ويهدف هذا البرنامج إلى:

أ- الارتقاء بالتربية العربية عن طريق تقديم النماذج الأصلية والتجارب الرائدة التي أثبتت نجاعتها.

ب-التنسيق بين الأقطار العربية في هذا المجال وتشجيع تبادل الخبرات بينها.[1]

1: <u>مؤتمرات وزراء التربية والتعليم العرب</u>:

اتخذ المؤتمر العام الثالث عشر للمنظمة بالقاهرة 1996 قرارا بعقد مؤتمر تربوي كل عامين يشارك فيه وزراء التربية والتعليم في الوطن العربي للتحاور في جوانب أساسية حول التربية والتعليم والواقع التربوي العربي، وقضايا التربية المستجدة على الساحة الدولية لتكوين رؤيا جديدة وتحديث مضامين النظم التربوية، تفي بمتطلبات تطوير العملية التربوية في الوطن العربي والإرتقاء بها نحو الأفضل لمواجهة متطلبات وتحديات القرن الحادي والعشرين.

وقد عقدت المنظمة حتى الآن سبعة مؤتمرات تربوية، وهي على النحو التالي:

1- المؤتمر التربوي (مستقبل التربية في الوطن العربي): عقد بطرابلس بليبيا في الفترة الممتدة من 6- 8 ديسمبر 1998 وكان من أهم أهداف هذا المؤتمر وضع رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي في القرن الحادي والعشرين وتطويره ليتلاءم مع متغيرات العصر، وقد خرج المؤتمر ببيان أكد فيه على ضرورة عقد قمة عربية خاصة حول القضايا التربوية، وتطوير

[1]- الألكسو، **<u>الخطة متوسطة المدى الثالثة (1997-2002 م)</u>**، مرجع سابق، ص ص: 160-161.

التعليم في الوطن العربي، كما أكد على أن المهمة المطروحة على المنطقة العربية في هذه المرحلة التاريخية هي تعزيز التنمية البشرية والتأكيد على الجانب النوعي وأن هناك حاجة ماسة لوضع رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي وتحسين نوعيته وتجويده، باعتباره بوابة العبور إلى التقدم في القرن الحادي والعشرين.

2- المؤتمر الثاني (مدرسة المستقبل): تم عقد المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي بمدينة دمشق بسوريا يومي:29- 30 جويلية 2000م، وكان موضوع المؤتمر" مدرسة المستقبل" ناقش المؤتمر الورقة الرئيسية "مدرسة المستقبل" المعدة من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمكونة من جزئين رئيسين هما: إتجاهات ورؤى في مستقبل التعليم وتصور مقترح لمدرسة المستقبل، وقد صدر عن هذا المؤتمر الهام إعلان سمي بإعلان دمشق التربوي أكد فيه على بذل قصارى الجهود من أجل مواكبة التغيير الذي يطرأ في التربية في العالم، والأخذ بالتكنولوجيا في المنظومة التربوية إستجابة لروح العصر ومواكبة لمتطلباته، وبناء النظام التربوي المرن، والعناية بالتعليم الذاتي والتعليم المستمر وتربية الإبداع في المؤسسات المدرسية، كما أكد أن مدرسة المستقبل هي الركيزة الأساسية للإرتقاء بالواقع التربوي العربي، ومواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

3- المؤتمر الثالث (المنظومة التربوية وتقانة المعلومات): تم عقد المؤتمر في الفترة الممتدة من 21- 23 أفريل 2002م بالجزائر، وكان موضوع المؤتمر المنظومة التربوية وتقانة المعلومات، ومن الوثائق الرئيسية التي قدمت لهذا المؤتمر:

أ- الورقة الرئيسية: المنظومة التربوية وتقانة المعلومات .

ب- تجارب الدول العربية .

ج- مجموعة من الدراسات في مجال توظيف تقنية المعلومات والاتصالات إعتمد عليها في إعداد الورقة الرئسية .

وخرج المؤتمر بيان سمي "بيان الجزائر التربوي" أكد فيه أن الظروف والتحديات التي تمر بها الأمة العربية تتطلب مواجهتها بأساليب مبتكرة في العمل والتفكير وطرائق حديثة في التربية والتعليم، تنشئة لأجيال معتزة بهويتها، واثقة من نفسها، متمكنة من التفكير المبدع الخلاق، ومؤهلة لتحمل تبعات التنمية في مجتمعها، وقادرة على الإيفاء بمتطلبات العيش في مجتمع المعرفة والتقانة، في إطار التعاليم الدينية السمحة والقيم العربية الأصيلة .

ويتطلب كل ذلك تظافر جهود المؤسسات المجتمعية على مختلف أنواعها، للإرتقاء بأداء المنظومة التربوية في بلادنا العربية بشتى السبل والوسائل، وفي مقدمة ذلك إدخال تقانة المعلومات وتعزيز إستخدامها في أنشطة العملية التربوية وفعاليتها المتعددة، وأكد الوزراء في بيانهم أيضا على توظيف تقانة المعلومات في التعليم والتعليم يتطلب إرادة سياسة مصممة على التغيير والتطوير، وقادرة على توفير الموارد البشرية والمادية المطلوبة لذلك، والسعي الجاد لتفعيل العمل العربي المشترك في هذا الميدان، والإرتقاء بالملف التربوي إلى مستوى مؤتمرات القمة العربية، دعما للعمل التربوي وتحقيقا لأهدافه ومراميه .[1]

4- المؤتمر التربوي الرابع (بيروت، ماي، 2004):[(2)]

وكان موضوع هذا المؤتمر " استراتيجيات لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم " وقد قدمت إلى المؤتمر ثماني دراسات مرجعية عنيت في مجملها بالتقويم التربوي باعتباره أساسا رئيسيا لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وهذه الدراسات هي:

- الاتجاهات العالمية المعاصرة في توظيف التقويم لتحقيق جودة التعليم.
- واقع التقويم التربوي في الدول العربية.
- التقويم والجودة الشاملة في التعليم.
- نحو مواصفات معيارية لتحقيق جودة التعليم.
- سجل الطالب ودوره في التقويم والتوجيه.
- المشاركة المجتمعية في عملية التقويم.
- تحديات ومعوقات جودة التعليم.
- الاستراتيجيات المستقبلية للتقويم، ومستقبل جودة التعليم.

وفي ضوء المناقشات العميقة التي دارت في اجتماعات السادة الوزراء والسادة الخبراء، أصدر المؤتمر " بيان بيروت التربوي " الذي أكد السادة وزراء التربية والتعليم العرب من خلاله على قدسية الرسالة التربوية ونبلها، ودورها في بناء أجيال الأمة عقلا وإرادة، مشيرين إلى الظروف والتحديات التي فرضتها العولمة على أمتنا العربية، والتي تتطلب تنمية قدرات الأجيال في مجتمع المعرفة، وتوطيد إرادتها الوطنية والقومية، كما أكد السادة الوزراء على أهمية اعتماد استراتيجيات متقدمة في التقويم التربوي الشامل، والعمل على إيجاد المعايير الملائمة قوميا

[1]- الالكسو، **تقرير المؤتمر الثالث**، 2002، ص: 15

[2]- ناريمان يونس لهلوب، **السياسات التربوية العربية**، مرجع سابق، ص ص: 70-71.

ووطنيا لكل مكونات النظم التربوية، كمدخل ومرتكز لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وتوفير المناخات التربوية التي تحفز التفوق والإبداع لأبنائها في الوطن العربي الكبير لمواجهة التحديات التي تنتظرها في عصر العولمة المتسارع، وذلك من خلال النهوض بالتربية والتعليم الذي يعد أمرا أساسيا للتنمية الشاملة ومرتكزا متينا لأمن الأمة وتقدمها.

5- المؤتمر التربوي الخامس (القاهرة سبتمبر 2006): وكان موضوعه (التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير) وقد قدمت إلى المؤتمر وثيقة رئيسية تحمل نفس العنوان السابق، أعدت في ضوء أربع دراسات مرجعية، تضمنت ستة محاور أساسية استهدفت:

أ- بيان أهمية التربية المبكرة ومكوناتها النفسية والتربوية.

ب-وبيان أدوار منظم المجتمعالمدني والأسرة ووسائل الإعلام فيها.

ج- كما تناولت بالدرس والتحليل واقع التربية المبكرة في الوطن العربي.

خ- وتحديات مجتمع المعرفة.

د- أكدت على أهمية التربية من أجل التنمية المستدامة.

وأصدر المؤتمر إعلان القاهرة التربوي حول التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير تم فيه التأكيد على أن المستقبل مرهون بما تقدمه لأطفالنا، من تربية وتعليم وإعداد لمواجهة هذا المستقبل والتكيف معه، والعيش فيه، وعلى أهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى الطفل تكون هذه التنمية في مقدمة الأهداف التربوية.[1]

6- المؤتمر التربوي السادس (الرياض، مارس، 2008):

فيما كان المؤتمر التربوي السادس (2008/03/01) في المملكة العربية السعودية وناقش موضوعه (تربية الموهوبين... خيار المنافسة الأمثل) ناقش المؤتمر تقرير الخبراء حول الدراسات المرجعية الست التي عنيت بتربية الموهوبين ورعايتهم وأصدر بيان الرياض التربوي الذي أكد وزراء التربية والتعليم العرب من خلاله على المزيد من التركيز على الاقتصاد القائم على المعرفة التنافس على الكفاءات الموهوبة والمبدعة، كما أكد أصحاب المعالي الوزراء في المؤتمر السادس على الالتزام بإيلاء الموهبة والإبداع ما تستحقه من اهتمام باعتبارها ركيزتين أساسيتين من ركائز التربية والتنمية، وذلك من خلال اكتشاف الكفاءات البشرية الموهوبة

[1] الموقع الالكتروني: http://knowledge.Moe.gov.eg/Arabic/Events/arabmoes5/previousconf بتاريخ: 2015/04/13 على الساعة 14:30 مساءا.

والمبدعة في البلاد العربية ورعايتها واستثمار قدراتها، ووضع خطط استراتيجية تتناسب مع طبيعة التحديات التي تواجها المجتمعات العربية.

7- المؤتمر التربوي السابع مسقط (مارس 2010):

ودعا المؤتمر العام السابع لوزراء التربية والتعليم العرب الدول العربية الذي عقد في الفترة من (7-8 مارس 2010)، إلى تنفيذ المجال الخاص بالتعليم ما بعد الأساسي الثانوي الوارد في خطة تطوير التعليم في الوطن العربي بالتنسيق مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم " الالكسو " ووضع خطط وطنية لتحسين نسب الالتحاق بالتعليم الثانوي وفقا لظروف كل دولة سعيا إلى الاقتراب من المؤشرات المحدد في خطة تطوير التعليم في الوطن العربي كما دعا المؤتمر في التوصيات التي صدرت في ختام أعماله في العاصمة العمانية إلى:

1- تنويع مسارات التعليم الثانوي بما يراعي تباين مستويات الطلاب واختلاف قدراتهم ومهاراتهم وميولهم ووضع آليات تسهل الانتقال بين المسارات إضافة إلى وضع آليات للتوجيه والارشاد لمساعدة الطلاب على اختيار المسار المناسب لقدراتهم وميولهم.

2- تطوير التعليم المهني والفني في الوطن العربي وتوسيع آفاق التعليم العالي له.[1]

3- أكدت التوصيات أهمية التوظيف الفعال لتقنيات المعلومات والاتصالات في تطوير منظومة التعليم والعمل على إرساء صناعة عربية لتقانات التعليم ودعم المرصد العربي للتربية الذي أنشأته الأكسوا في إطار تنفيذ خطة تطوير التعليم في الوطن العربي.

4- أشارت التوصيات إلى ضرورة إحالة الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم سياسات وبرامج إلى منظمة الألكسولإتخاذ الإجراءات المناسبة لاعتماده من أجل الاستفادة منه للارتقاء بأوضاع المعلمين.

5- دعت التوصيات الموجهة إلى منظمة الالكسو إلى بناء معايير للتعليم ما بعد الأساسي الثانوي بهدف التقريب بين الأنظمة التربوية في الوطن العربي والاستفادة من النماذج العربية والعالمية ووضع دليل مرجعي لجودة مكونات التعليم بعد الأساسي بمختلف مساراته وإعطاء عناية خاصة لتعليم الفني والمهني.

---

[1] الموقع الالكتروني: **موقع المؤتمرات من اليمن إلى العالم**، www.almotamah.net/news بتاريخ: 2015/04/13 على الساعة 14:30 مساءا.

6- أكدت التوصيات ضرورة تنسيق جهود الدول العربية في مجال إنتاج المحتويات الرقمية والبرمجيات التربوية والعمل على إنشاء مركز عربي مختص في هذا المجال بالتعاون بين الالكسو والدول العربية.[1]

2: مشروع الخطة المستقبلية الثانية (2005-2012 م):

للارتقاء بنشاط المنظمة وإحداث نقلة نوعية في أنشطتها ومواجهة تحديات العصر، حتى الآن عدة لقاءات أهمها ندوة الكويت 2001 م، والحلقة العلمية في القاهرة 2003 م، ووضعت مشروع خطتها واستراتيجيتها المستقبلية نتيجة ثمرة جهود مجموعة كبيرة من الخبراء والمختصين في الوطن العربي، واعتبرت هذا المشروع ورقة خضراء وقاعدة لنقاش مستفيض، يشارك فيه قاعدة أوسع من الخبراء في الوطن العربي والمؤسسات ذات الصلة بعمل المنظمة، إضافة إلى المجلس التنفيذي للمنظمة واللجان الوطنية العربية للتربية والعلوم والثقافة، بحيث يتم بعد ذلك العمل على الخروج بوثيقة متكاملة تعرضها المنظمة على المؤتمر العام لوزراء التربية العام لوزراء التربية في دورة عام 2002 م. ومن أهم الأهداف الاستراتيجية في مشروع الخطة المستقبلية الثانية (2005-2012 م) والتي تتعلق بالمجال التربوي فما يلي:[2]

1- تعزيز حق المواطن العربي في التعليم بتمكين جميع الأطفال من الالتحاق بتعليم أساسي مجاني وإلزامي.

2- تجديد المنظومة التربوية بتعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأساليب الحديثة للتعليم من بعد.

3- التصدي لمشكلة الأمية بأساليب غير تقليدية، واستحداث نسق مؤسسي لتعليم الكبار مستمر مدى الحياة، فائق المرونة دائب التطور.

4- تعزيز جودة التعليم بتحديث وتنويع أساليبه، وتعزيز البحث والتجريب فيه، تطوير كفاءات العاملين به.

5- الارتقاء بتعليم اللغة العربية وتطويرها مناهجها وطرائق تدريسها.

---

[1] - الموقع الالكتروني: الوكالة العربية السورية للأنباء: http://www.sana.sy/ara/207/2010/03/09/276946.htm بتاريخ: 2015/04/13 على الساعة 14:30.

[2] - الألسكو، **التقرير النهائي للمؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب**، الجزائر من 21 إلى 23 أفريل 2002م، مطبعة الألسكو، تونس، 2002، ص: 208.

6- تعزيز دور البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة بالمساهمة في تكوين القدرات البشرية، والتوعية بالمبادئ والمعايير الأخلاقية للتقدم العلمي والتقني.

7- نشر الثقافة العلمية والتكنولوجيا بين الجمهور العام تعزيزا لمبدأ التنمية المستدامة والتكيف مع مجتمع المعرفة والتكنولوجيا.

8- سد الفجوة الرقمية بين الدول وداخل المجتمعات العربية، وبين الوطن العربي والعالم المتقدم وإتاحة المعلومات لكافة شرائح المجتمع العربي.

9- المشاركة في صياغة المبادئ العامة للمعايير الضرورية لبناء المجتمع المعرفي على امتداد الوطن العربي.

10- تيسير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تعليمية علمية وثقافية، والارتقاء بالخدمات التوثيقية التي تمكن من توفير المعلومات والبيانات النوعية والكمية التي تتصف بالوثوقية والمصداقية والحداثة.

ومن أهم محاور قطاع التربية في مشروع الخطة المستقبلية الثانية ما يلي:

أ- المحور الأول: التعليم المستمر.

ب- المحور الثاني: تحسين جودة التعليم.

ج- المحور الثالث: تحديث المنظومة باستخدام تكنولوجيا المعلومات.

ذ- المحور الرابع: العناية باللغة العربية.[1]

رابعا: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسيسكو ISESCO)

أما على مستوى المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسيسكو) فقد وضعت ضمن خطتها متوسطة المدى للأعوام (2001-2009 م) الخطوط العريضة التالية لبلوغ مستوى أفضل من التقدم والتطوير التربوي في الدول الإسلامية تشتمل على العناصر التالية:

1- الأخذ بفلسفة التعليم المستمر مدى الحياة، والتعليم الذاتي والقابلية المستمرة للتعلم لدى الأفراد لتلبية الاحتياجات المتطورة والمتغيرة، من أجل تحقيق تنمية متواصلة ومستمرة للأفراد والمجتمع.

2- القضاء على الأمية وتوفير التعليم الأساسي للجميع صغارا وكبارا، ذكورا وإناثا.

3- الاستيعاب الكامل في تعليم عام إلزامي، تزاد سنواته حتى تستغرق التعليم قبل الجامعي.

[1] - الألكسو، **التقرير النهائي لوزراء التربية العرب**، مرجع سابق: ص: 209.

4- التربية والعمل في إطار التعليم الإلزامي للجميع.

5- التوسع في التعليم العالي والجامعي والتنوع في برامجه ومؤسساته.

6- الاهتمام بتربية الفئات ذات الاحتياجات الخاصة.

7- توفير عناصر الجودة في العملية التربوية في جميع المؤسسات النظامية وغير النظامية.

8- تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

9- تشجيع الجهود الأهلية والمنظمات غير الحكومية بالإضافة إلى الجهود الحكومية.

10- توفير قيادات العمل في الإدارة المدرسية والتعليمية.

11- التطوير المستمر للنظام التربوي.[1]

خامسا: مكتب التربية لدول الخليج العربي (ABEGS):

أصدر مكتب التربية العربي لدول الخليج وثيقةاستشراف مستقبل العمل التربوي في عام 2000 م ومن أهم التوجهات العامة في هذه الوثيقة لتطوير العمل التربوي في دول الخليج ما يلي:

1- أن تلبي الأهداف العامة للتربية في الدول الأعضاء مطالب التنمية الشاملة للمجتمع.

2- زيادة الاهتمام بالتربية في مرحلة ما قبل المدرسة بمختلف أنواعها، وتيسر حصول الأطفال عليها.

3- إعادة هيكلة التعليم الأساسي وتحديد أهدافه العامة وتطوير مناهجه الدراسية.

4- تطوير التعليم الثانوي بكل فروعه ومساراته ليصبح أعلى جودة وأكثر مرونة.

5- القضاء على الأمية بتعليم القراءة والكتابة لمن يجهلها بشتى الوسائل الممكنة والإفادة من الوسائل الحديثة والمتطورة إلى أقصى درجة ممكنة وسد منابع الأمية بالسبل الوقائية والعلاجية.

6- تجويد العملية وتطوير المناهج والخروج من جمود قالب التعليم التقليدي المعتمد على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها إلى حيوية التعلم الناتج عن الاكتشاف والبحث والتحليل والتعليل.

7- تنمية الكفاءة المهنية للمعلمين لاستيعاب المستجدات العلمية والتربوية والتقنية والاستعداد للقيام بأدوارهم المتجددة في المستقبل.

---

[1] - ايسيسكو، **الخطوط العريضة لمشروع الخطة متوسطة المدى للأعوام 2001-2009 م**، الرباط، المملكة المغربية، 2001، ص 210.

8- تحسين أداء المدرسة وتعزيز مكانتها كمؤسسة تربوية وكوحدة أساسية في النظام التعليمي لتتمكن من أداء وظيفتها كاملة في التربية والتنشئة الاجتماعية والتعليم ولتهيأ لممارسة التجديد التربوي بكفاءة.

9- تطوير التعليم العالي وتجويده بتنويع مؤسساته وبرامجه الأكاديمية والبحثية وربطها باحتياجات المجتمع المستقبلية.

10- تعزيز العمل التربوي المشترك بين دول الخليج العربية وبخاصة في مجالات التطوير النوعي التعليم كضرورة من ضرورات التخطيط الاستراتيجي للتنمية البشرية.[1]

سادسا: منتدى الفكر العربي:

إن أولى المحاولاتالتي تمت للتطوير التربوي على المستوى العربي في العقد الأخير من القرن العشرين ما تم في منتدى الفكر العربي الذي أصدر وثيقة سميت وثيقة عمان التربوية حول تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، وذلك في الاجتماع السنوي السابع للهيئة العامة للمنتدى ومؤتمر تعليم الأمة العربية للقرن الحادي والعشرين، الذي عقد في عمان بالأردن في الفترة الممتدة من 12-14 ماي 1990 م، وفيما يلي ملخص للخطوط الاستراتيجية في تعليم المستقبل.

1- صياغة البنية التعليمية في صورة جديدة أطلق عليها الشجرة التعليمية، بدلا من السلم التعليمي.

2- التركيز في العملية التربوية على تعليم كيفية التعلم (تعليم التعلم) والتعلم الذاتي.

3- إقامة الجسور التعليمية ونقاط العبور المتعددة بين حلقات النظام التعليمي ومراحله وأنواعه.

4- التأكيد على تنمية القدرات الذهنية اللازمة للتعامل مع المجهول بدلا من مجرد الإلمام بالعلوم.

5- الاهتمام الحقيقي في التعليم المدرسي بالنظرة الكلية المتكاملة في تكوين شخصية المواطن.

6- تأسيس التخصص على قاعدة عريضة من المعارف والمعلومات ذات العلاقة بدلا من التخصص الضيق.

---

[1]- مكتب التربية العربي لدول الخليج، **وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج العربي**، مطبعة المكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000، ص: 112.

7- مواصلة التعلم الذاتي والتدريب المتواصل، بديلا عن الاكتفاء بشهادة معينة مهما علا مستواها العلمي.

8- تنظيم قدر من التدريب العملي في مواقع العمل ذاتها، بديلا عن الاقتصار على تعلمها في المدرسة.

9- إشراك مؤسسات المجتمع المدني في العملية التعليمية.

10- الحاجة الملحة إلى التوحد، وتجاوز الثنائيات والتباينات الماثلة في مضمون ما تقدمه الأنماط المختلفة للمؤسسات التربوية.

11- الاستفادة القصوى من قوى التعليم والتعلم المتاحة في وسائل الإعلام والتثقيف لدعم فاعلية العملية.

12- القضاء على الأمية في نهاية القرن الحادي والعشرين من خلال جهد وطني وقومي.

13- فك الارتباط بين الشهادة والوظيفة بديلا عن تصور العلاقة الحتمية بينهما.

14- وضع خطة طويلة الأمد للسياسات التعليمية تترجم إلى خطط زمنية على مراحل مختلفة.[1]

ومن العرض السابق لجهود المنظمات الإقليمية والدولية المختلفة في مجال التعاون والمشاركة في التطوير التربوي العالمي ومحاولات الإصلاح التربوي التي تتم على نطاق الدول وجهود مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية على مستوى الدولة أو الإقليم أو على المستوى العالمي للمحاولات المختلفة لإصلاح التعليم وتجديده، نستخلص أنه لم يعد هناك أمة أو دولة متقدمة أو نامية، غنية أو فقيرة، مهما بلغت من رقي وتقدم وقرة مقتنعة بواقعها التربوي، وأن المنظومة التربوية تمثل الشعل الشاغل لكل مجتمع في هذا القرن حيث إنها تمثل محور التنمية المستدامة انطلاقا من المقولة التي تقول بأن التعليم هو القاطرة التي تشد المجتمع إلى المستقبل، وهو الأداة الفعالة لإصلاح الحاضر ومواجهة المستقبل، وإن إصلاح التعليم عملية دائمة مستمرة ومسؤولية جماعية على مستوى الدولة وكذلك على المستوى العالمي تتطور مع تطور الحياة ومتطلبات المستقبل، فجودة التعليم ورفع كفاءته الإنتاجية عوامل أساسية للتنمية الشاملة فالهدف الأسمى للإصلاح والتغيير التربوي في أي مجتمع في الألفية الثالثة، يعتمد على عقول البشر وقدراتهم ورفع مستوى الإنسان بتطوير قدراته ومهاراته ومواهبه وطرائق

[1] منتدى الفكر العربي، **وثيقة عمان التربوية حول تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين**، عمان، الأردن، 1990، ص: 113.

تفكيره وتنمية إرادته على التغييروزيادة إنتاجيته وإبداعاته وتعظيم دوره في التنمية الشاملة المستدامة ليتمكن من التكيف مع الحياة والمستقبل، فالتربية المطلوبة تربية من أجل مجتمعات مستدامة النمو والمسؤولية الكونية، كما أن التعلم الذاتي والتعلم المستمر الدائم مدى الحياة، الذي يعتمد على توظيف تقنية المعلومات والاتصالات وغيرها من الوسائل، هو أعظم استثمار للتكيف والعيش بأمان في عالم سريع التغير وتحقيق المجتمع المتعلم، فالإنسان القادر على الحياة في القرن الحادي والعشرين هو القادر على التعامل مع المعلومات والتعلم الدائم، والقادر على التدريب وإعادة التأهيل والتفاعل المنتج مع معطيات العصر ومتغيراته، فأنصاف المتعلمين لن يكون لهم موضع قدم في هذا العصر، وأن الأميين في القرن الحادي والعشرين كما يقول (A.Toffler, 1998) " لن يكونوا الذين لا يعرفون القراءة والكتابة بل الذين لا يملكون مهارات التعلم، والذين ينسون ما تعلموه ثم يتعلمون من جديد " مما يتطلب التخلي عن الأنماط التقليدية الجامدة، وأن تكون المنظومة التربوية شديدة المرونة في كل عناصرها، وجعل التعليم من أجل التميز والإبداع والابتكار سمة أساسية من سمات النظام التربوي في أي مجتمع، ولن يتحقق ذلك إلا في مجال واسع من الحرية والثقة والمشاركة وتعليم من نوع جديد، وتطوير حقيقي شامل ومتكامل للمؤسسات التعليمية، لتصبح أكثر تحملا للمسؤولية، وتسعى جاهزة لرفع الكفاءة الإنتاجية الشاملة بشكل مستمر ومتجدد ودائم.[1]

وبعد إستعراض أهم تجارب الإصلاح التربوي في بعض دول العالم وفي بعض الدول العربية سوف أتطرق إلى إصلاح النظام التربوي بالجزائر بداية من الفترة التي سبقت دخول الإستعمار الفرنسي للجزائر وتطور التعليم بها وحتى يومنا هذا، والوقوف على أهم تجارب الإصلاح التربوي للمنظومة التربوية الجزائرية، ثم التركيز على مرحلة الإصلاحات التربوية التي شرع في تطبيقها إنطلاقا من الموسم الدراسي :2003/2002 في مرحلة التعليم الإلزامي ، أما مرحلة التعليم الثانوي فقد شرع في إجراءات الإصلاح إنطلاقا من الموسم الدراسي :2005/2004 .

إثنى عشر: <u>أهم تجارب الإصلاح التربوي في الجزائر :</u>

1- <u>التعليم ومؤسساته ما قبل الاستعمار الفرنسي</u> :

يبدأ العهد العربي الإسلامي في بلاد المغرب في ظروف تختلف عن تلك السائدة في مصر والشام إذ وجد الفاتحون المسلمون هذه الأرض يسكنها البربر، وتعيش ظروف إجتماعية وثقافية

[1]- إبراهيم يوسف العبد الله، **<u>الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر</u>**، مرجع سابق، ص ص: 213-214.

مختلفة ولها تجارب في مقاومة مظاهر الاستعمار في العهود السابقة وكان على المسلمين إقناع أهل البلاد برسالة الإسلام واستمالتهم إلى جانبهم فاسلموا وحسن إسلامهم وهذا في المحاولة الثانية عام 45هـ/665 م التي انتشر أثرها الإسلام على طول إفريقيا الشمالية إلى حدود الصحراء .

أما في الجزائر فتمتد هذه المرحلة من دخول الإسلام إليها حتى دخول الاستعمار الفرنسي، وإن مرت التربية بمؤسساتها بمختلف التطورات وتأثرت بالأحداث السياسية التي مرت بها المنطقة، إلا أنها كانت دائما مصبوغة بصبغة واحدة وهي الثقافة العربية الإسلامية والمتفاعلة مع احتياجات الشعب وظروف معيشته .

ولقد كانت نتيجة دخول الإسلام إلى الجزائر انتشار التعليم الديني ومؤسساته في ربوع الجزائر وذلك لتعليم الأهالي مبادئ دينهم ، إلى جانب القراءة والكتابة، لقد رافق الفقهاء والعلماء جيوش الفاتحين، الاعتبار الدين هو أساس هذا الفتح، وهكذا انتشرت المساجد والكتاتيب لإقامة الصلوات وإلقاء الدروس، فكانت تلك بداية التعليم الإسلامي ومؤسساته بالجزائر، وهو ما أدى إلى انتشار كثير من المراكز الثقافية والعلمية في القرون اللاحقة ولم تكن هناك وزارت مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة من الزمن فالتعليم مسؤولية جماعية يتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتاتيب ووقف الأموال لخدماتها، ومن أهم المؤسسات التي ساعدت على نشر التربية والتعليم في الجزائر في هذه الحقبة من الزمن، يمكن ذكر: المساجد والكتاتيب والزوايا والروابط ، ولم تتكون خلال كل هذه الحبقة من الزمن جامعة في الجزائر كما هو الحال بالنسبة للأزهر بمصر، الزيتونة والقرويين بتونس والمغرب على التوالي، لقد كان الجامع الكبير بالعاصمة نواة للجامعة الجزائرية بمركزه وأوقافه الضخمة وكثرة الحلقات الدراسية به وانتشار بعض الأساتذة إلا أنه لم يصل إلى درجة الجامعة من حيث النوع المتفق عليه[1]

ولم يكن التعليم في هذه الحقبة من الزمن ينتهي بشهادات، وإنما كان بختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ وتعتبر صريح عن رضاه بتحصيله .

لقد كانت الثقافة في ذلك الوقت على عاتق أفراد المجتمع ، باستثناء بعض الأئمة القائمين على بعض المساجد الكبيرة، والذي كانت تصرف لهم معاشات من أوقاف هذه المساجد أما في حالة عدم وجود أوقاف خاصة لذلك، فإن الجماعة المحلية تبحث عن فقيه، وذلك في حالة عدم

1 – بوفلجة غياث، **التربية ومتطلباتها** ، المطبوعات الجامعية ، 1993، ص ص ص : 24– 25– 27 .

وجود فقيه في القرية، وتتفاهم معه على مبلغ معين مقابل الإقامة وسطهم وذلك لإمامتهم في الصلوات وإلقاء الدروس فهو مرجع لهم في كل ما يتعلق بالأمور الدينية حيث يزوج ويطلق ويصلح البينة إلى جانب مهمته التعليمية للأطفال، كان هذا التنظيم يلبي حاجة المواطنين البسيطة من الفقهاء، وخاصة في الأرياف حيث كان هناك نوع من التناسب بين إمكانيات الفلاحين البسيطة والتي كان بإمكانها دفع نفقات الفقيه وبناء الكتاب أو المسجد الصغير كما أن هذا التنظيم كان كافيا لمدهم بمتكونين جدد في ميدان حاجتهم [1]، إن التعليم الذي كان منتشرا في الجزائر قبيل الاحتلال الفرنسي في عام 1830 هو التعليم العربي الإسلامي الذي يقوم أساسا على الدراسات الدينية ، واللغوية ، والأدبية ، وقليل من الدراسات العلمية ، ومعاهده هي الكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا وقد كانت منتشرة في الجزائر انتشارا كبيرا، أما التعليم المهني أو الحرفي فلم تكن له في الغالب معاهد خاصة به وإنما كان يؤخذ عن طريق المباشرة العملية للمهن المختلفة، حيث كان الصغار يتعلمونها من الكبار، عن طريق التقليد والمحاكاة والممارسة العملية الطويلة، مع مهرة الصناع والحرفيين، حتى يحترفوها ويصبحوا بدورهم ماهرين فيها ومعلمين لغيرهم وهكذا...[2]

ويذكر المؤرخون الذين كتبوا عن التعليم في الجزائر قبل الاحتلال أنه كان منتشرا كثيرا في البلاد، وأن عددا ضخما من المعاهد العلمية المختلفة كان قائما في سائر جهات القطر، وأن الجزائر كانت تتوفر على عدد هام من رجال العلم والأدب والفقهاء الذين تجاوزت شهرة بعضهم حدود الجزائر إلى غيرها من الأقطار العربية والإسلامية، يقول المؤرخ الفرنسي"موريس بولارد" Maurice paulard"في كتابه" تعليم الأهالي في الجزائر"(كان في الجزائر في القرنين الرابع عشر والخامس عشر الميلاديين مراكز ثقافية باهرة وكان فيها أساتذة متمكنون من علوم الفلسفة والفقه والأدب والنحو والطب والفلك، وكانت المدارس الكثيرة العدد منتشرة في ربوع البلاد والتعليم ديني ومدني) ويعترف السيد "أوجين كومبس Eugene comps"(في تقرير له إلى مجلس الشيوخ الفرنسي بتاريخ الثاني من فبراير سنة 1894 بانتشار حركة التعليم وازدهارها في الجزائر قبل الإحتلال وتقلصها بعده فيقول:" مما لاشك فيه أن التعليم في الجزائر خلال عام 1830 كان أكثر إنتشارا وأحسن حالا مما هو عليه الآن، الأمر الذي لم يرض السلطات

1- بوفلجة غياث ، مرجع سابق ، ص: 28 .

2- سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، **تاريخ التربية والتعليم في الجزائر**، من الموقع الإلكتروني:
htt//www .infpe .edu.dz ، بتاريخ : 2014/07/05 ، على الساعة : 23:01 ، ص: 03

الفرنسية في الجزائر، فقد كانت هناك أكثر من ألفي مدرسة للتعليم الابتدائي والثانوي والعالي، كان يتولى التدريس فيها نخبة من الأساتذة الأكفاء، كما أن الطلاب كانوا من الشباب الناهض المتعطش للعلم والمعرفة، هذا فضلا عن مئات المساجد التي كانت تعنى بتلقين اللغة العربية لطلابها"، ولقد كانت مدن: الجزائر، قسنطينة، تلمسان بجاية، وموازية مراكز لأكبر المعاهد العلمية والتربوية في الجزائر قبل الاحتلال .

وقد لاحظ الجنرال "فيالارد General phialard" في عام 1834 أن العرب (الجزائريين) كانوا يتقنون القراءة والكتابة، وكانت توجد في كل قرية مدرستان ابتدائيتان، أما عدد المدارس فقد كان يناهز الألفي مدرسة، كما كانت توجد معاهد وجامعات في الجزائر وقسنطينة، ومازونة، وتلمسان، ووهران، ويظهر أن الجنرال "فيالارد" كان يقصد بالجامعات المساجد الكبرى والزاويا المعروفة التي كانت مشهورة بالعلم والعلماء وكثرة الطلاب والمكتبات حيث كانت تقوم بحركة نشيطة في نشر التعليم في كافة الأوساط الجزائرية .

وقد أدت حركة إنتشار التعليم وكثرة معاهده في البلاد إلى هبوط الأمية بين الجزائريين مما دفع رجال المخابرات العسكرية الفرنسية إلى الاعتراف بأن نسبة العرب الجزائريين الذين كانوا يحسنون القراءة والكتابة في السنوات الأولى للاحتلال تفوق نسبة الذين كانوا يحسنون القراءة والكتابة في جنود الجيش الفرنسي الذي احتل الجزائر، حيث كانت نسبة الأمية بينهم تبلغ 45 % حيث أن معظم جنوده كانوا من سكان الريف الفرنسي الذين تنتشر بينهم الأمية، بناءا على ذلك يمكن القول أن نسبة الذين كانوا يعرفون القراءة والكتابة من الجزائريين في ذلك الوقت كانوا يزيدون عن 55% من جملة سكان القطر الجزائري .[1]

2 – <u>السياسة التربوية في العهد العثماني :</u>

لم يكن العثمانيون يهتمون في الجزائر بميدان التعليم, فلم تكن لهم وزارة للتعليم, ولا أية مؤسسة مكلفة بهذا القطاع, بل ترك الميدان مفتوحا للأفراد والجماعات يقيمون ما يشاءون من مؤسسات دينية أو تعليمية، وقد قامت بهذا الدور الزوايا والمساجد، لقد كانت هموم الدولة محصورة في المحافظة على الاستقرار السياسي والدفاع عن الحدود وجمع الضرائب لبيت المال، ولم تكن هذه المداخيل لتستعمل في نشر التعليم وترقيته وتنميته الثقافية وتنشيطها، ولكن كانت تسخر لأجور الجنود وفي المعدات الحربية وخصوصا البحرية منها، **وعليه يمكن القول بأنه لم تكن**

1 – سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، **<u>تاريخ التربية والتعليم في الجزائر</u>**، نفس الموقع الإلكتروني: htt//www .infpe .edu.dz ، بتاريخ : 05– 07– 2014 ، على الساعة : 23:01 ,ص: 04

هناك سياسة للتعليم في الجزائر بل يمكن الإقرار بأن السلطة العثمانية كانت سياستها ترمي إلى عدم التدخل في شؤون التعليم بحيث إذا انتشر فهذا لا يعنيها وإذا تقلص فالأمر كذلك.[1]

كان التعليم خاصا يقوم على جهود الأفراد والمؤسسات الخيرية كما ذكرنا سابقا، فالآباء هم الذين يسهرون على تعليم أبنائهم, أما امتثالا لحث الدين على التعليم، وأما لان الأطفال في سن معينة لايحتاج أهلهم إليهم في العمل، وإما لان مهنة التعليم والقضاء ومالهما كانت وراثية في الأسرة، وأما لان التجارة والحرف الأخرى تقتضي معرفة الحساب, وعليه قد يكون شعور الآباء نحو التعليم منطلقا من هذه العوامل كلها, كما ينطلق من تقاليد الجزائرين الراسخة، وهي احترامهم للإنسان المتعلم وتقديرهم للعلم في حد ذاته .[2]

أما عن مراحل التعليم في هذه المرحلة فلم تكن حسب المفهوم الحديث متميزة في الجزائر خلال القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر كما هو الحال الآن، وإنما متداخلة بعضها بعضا وبصفة عامة كانت المرحلتان: الابتدائية والعالية وهما المرحلتان المتميزتان بعض الشيء، أما المرحلة الثانوية فقد كانت داخلة في المرحلة العالية .[3]

المرحلة الابتدائية: انتشرت في الجزائر المدارس الابتدائية بصورة ملحوظة حتى كان لايخلو منها حي من الأحياء في المدن ولا قرية من القرى في الريف، بل كانت موجودة حتى بين أهل البادية والجبال النائية، وهذا ماجعل جميع من زاروا الجزائر خلال العهد العثماني ينبهرون من كثرة المدارس بها وانتشار التعليم وندرة الأمية بين السكان، وقد عد بعضهم العشرات من المدارس بالإضافة إلى المساجد والزوايا والرابطات[4].

وكانت الأوقاف والصدقات تلعب دورا هاما في إنتشار المدارس ونشر التعليم، وقد كان الأطفال يزاولون تعليمهم في الغالب في الكتاتيب القرآنية التي يطلق عليها في لهجة العامة الجزائرية "لمسيد"[5]، كانت طريقة التعليم الابتدائي بسيطة ببساطة التعليم نفسه: فالمؤدب كان يجلس

---

1 – قريني بن عمرو، **التربية والتعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي**، دراسة غير منشورة، الجزائر، 2005، ص: 128

2 – أبو القاسم سعد الله,**تاريخ الجزائر الثقافي**، ج1,ش ون ت، الجزائر، 1981، ص : 318

3– سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، **تاريخ التربية والتعليم في الجزائر**، نفس الموقع الإلكتروني:
htt//www .infpe .edu.dz ,بتاريخ : 05/ 07/ 2014 ، على الساعة : 23:01 ,ص: 05

4 – أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، مرجع سابق، ص : 322

5 – سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، **تاريخ التربية والتعليم في الجزائر**، من الموقع الإلكتروني:
htt//www .infpe .edu.dz ,بتاريخ : 05/ 07/ 2014 ، على الساعة : 23:01 ,ص: 05

عادة في صدر الكتاب متربعا على حصيرة، مسندا ظهره إلى الجدار مرتدا عمامة وجبة وفوقها أحيانا برنس، وفي يده عصا طويلة تصل إلى أبعد تلميذ عند الحاجة، وعند الإملاء يملي المؤدب بصوت عال على مسامع التلمي، وكان التلاميذ يتحلقون حوله في نصف دائرة متربعين على حصيرة أمام المؤدب وبيد كل كل واحد منهم لوح كبير أو صغير بحسب إمكانيات التلاميذ، يستعمله في كتابة آيات القرآن الكريم, فعلى الوجه الأول درس الأمس وعلى الوجه الثاني درس اليوم، فإذا أستظهر التلميذ درس الأمس على المؤدب أجاز له محوه وكتابة درس جديد وهكذا إلى أن يأتي التلميذ على القرآن كله كتابة وحفظا وتجويدا[1]، إضافة إلى تعلم المبادئ الأساسية للحساب فإذا أتم التلميذ حذق هذه المواد فإنه ينتقل إلى التعليم في المرحلة الأخرى.[2]

المرحلة الثانوية : يلتحق الطالب بعد المسجد أو المدرسة يتابع دراسته الثانوية والعالية، فإذا كان فقيرا أو قادما من مكان بعيد أعطي سكنا في الزاوية المعدة لاستقبال الطلبة الفقراء والغرباء، وفي هذه المرحلة فإن الطلبة كانوا يدرسون علوما متنوعة وكانت بصفة عامة تنقسم إلى قسمين :علوم نقلية وتشتمل على: التفسير، الحديث ، الفقه وأصوله، والعلوم المتصلة بالقرآن الكريم والحديث الشريف، وعلوم عقلية ، وقد كانت تشتمل على القواعد ، البلاغة والمنطق، وعلم التوحيد ، الفلسفة ، الحساب، علم الفلك، والتاريخ .

وكان يقوم على الإشراف على التعليم العالي وتنظيمه، مجلس أعلى يتألف من المفتي المالكي والمفتي الحنفي، ومن القاضيين المالكي والحنفي، وكان هذا المجلس هو الذي يعين ناظر"التعليم العالي" الذي هو بمثابة مدير عام التعليم العالي في وزارات التربية والتعليم في بعض الدول الحديثة، وقد كان اختصاص هذا الناظر هو الإشراف على التعليم العالي وترشيح الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في معاهده المختلفة في كل من العاصمة وتلمسان وقسنطينة ومازونة بعد عرضهم على "الداي "(رئيس الدولة) في العاصمة و"البايات" (حكام الأقاليم) في كل من قسنطينة ووهران، وعلى هذا يمكننا القول بأن اختصاصات المجلس الأعلى للجامعات والمعاهد العليا في الوقت الحاضر، وكان التعليم ينظم في شكل حلقات فيجلس الشيخ مسندا إلى إحدى عرصات الجامع أو المدرسة أو في مكان مرتفع، ويدور حوله الطلبة غير مقيدين

1 – أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، مرجع سابق، ص : 326

2 – سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، **تاريخ التربية والتعليم في الجزائر**، من الموقع الإلكتروني:
htt//www .infpe .edu.dz ، بتاريخ : 05/ 2014/07 ، على الساعة : 23:01 ,ص: 06

بالحضور على شيخ معين وإنما يختار كل واحد منهم الشيخ الذي يفضله والمادة العلمية التي يميل إليها، ولم تكن هناك مقررات محددة على الطلبة يدرسونها في كل عام وإنما كان الأستاذ يحدد للطلبة في كل يوم الدرس الذي سوف يتناولونه في اليوم التالي، حتى يراجعون في منازلهم قبل حضورهم للدرس كي يسهل عليهم فهمه واستيعابه.

وكانت المناهج الدراسية تحدد في شكل كتب فيقال طبقة الأجرومية، وطبقة القطر وطبقة السعد، إلى آخره، ولم تكن هناك إمتحانات سنوية بالشكل المعروف لنا في الوقت الحاضر وإنما كان الطلبة يواصلون دراستهم على من يشاءون من الأساتذة، فإذا أنس واحد منهم من نفسه القدرة على الأستاذية فإنه يطلب من أستاذه أن يجيزه، فيكلفه الأستاذ بإلقاء درس من كتاب أو علم يحدده له أمام الطلبة والمشايخ ويسأله منهم من الأسئلة، فإذا نجح كتب له الأستاذ إجازة بالعلوم التي درسها ومقدرته في كل منها، وعند ذلك يصبح هذا الطالب أستاذا لغيره من الطلاب.

وبهذا يتضح لنا أنه لم تكن هناك معاهد خاصة بإعداد المعلمين على غرار مانعرفه في الوقت الحاضر من كليات التربية ومعاهد المعلمين على اختلافها ، وإنما يتخرج المعلمون والأساتذة من نفس المعاهد المذكورة ويقومون بالتدريس فيها أو في غيرها من مثيلاتها.

ويلاحظ أن الجزائر لم تعرف التعليم الحديث إلا بعد الاحتلال في عام 1830، حيث بدأت المدارس بالشكل العصري تظهر في الجزائر شيئا فشيئا. [1]

هذه بصفة عامة هي حالة التربية والتعليم في الجزائر قبل الاحتلال فماهو حالها بعده؟

3- _التربية والتعليم في عهد الاستعمار الفرنسي :

إعتاد الباحثون والمؤرخون تناول مظاهر الاستعمار الفرنسي في الجزائر عسكريا ، وإقتصاديا، وسياسيا دون الخوض في مظاهرها الاجتماعية ، والثقافية ، والتي بدونها يصعب فهم الإستعمار، وتتمثل أسس الاستعمار في الجيش والأرض والمدرسة التي إعتبرها منظرو الاستعمار آخر مرحلة وأكثر نجاعة في هذا البناء.[2]

---

1 – سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، **تاريخ التربية والتعليم في الجزائر**، نفس الموقع الإلكتروني: htt//www .infpe .edu.dz ,بتاريخ : 2014/07/05 ، على الساعة : 23:01 ,ص ص: 07- 08

2 – تركي رابح، **التعليم القومي والشخصية الوطنية من 1930إلى1956**، دراسة تربوية للشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر، 1975، ص :106، لمزيد من التفاصيل راجع : أبو القاسم سعد الله ، **الحركة الوطنية الجزائرية 1900- 1939** , ج2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ط3، الجزائر ، 1983.

في بداية الاحتلال الفرنسي، تشير بعض التقارير العسكرية الفرنسية، إلى أن اللغة العربية وثقافتها، كانت كثيرة الانتشار، على كامل امتداد ارض الوطن، وإن الجزائريين كانوا يحسنون القراءة والكتابة، وكان في كل قرية مدرستان اثنتان، ذلك ما لاحظه الجنرال فالازي (Valze) في سنة 1834، وهي وضعية لم يرتح إليها غلاة الاستعمار الفرنسي في الجزائر، بحيث اعتبروا أن وجود ثقافة وديانة وتقاليد مغايرة لثقافتهم وديانتهم وتقاليدهم كلها عوامل تحول دون بسط نفوذهم على البلاد والعباد ومن ثم عملوا كل ما في وسعهم لإضعافها وإزالتها من أمامهم، تمهيد لإدماج الشعب الجزائري في المجتمع الفرنسي كلية وهذه مشكلة المدرسة الفرنسية في الجزائر.[1]

إذا لم يكن التعليم مزدهرا ازدهارا كبيرا في السنوات التي سبقت الاحتلال الفرنسي، إلا أنه منتشرا في القرى والمدن، كانت هناك أعداد كبيرة من الجزائريين يترددون على المؤسسات التعليمية للتفقه في أمور الدين والدنيا، لقد كان التعليم مسؤولية اجتماعية لهذا فحتى في ظل السلطة الضعيفة التي لم تشجع التعليم، فإن الشعب قد إستمر في تأدية مهمته، وقد تمثلت هذه المهمة في بناء المساجد والكتاتيب وإيجاد الأفراد القائمين عليها ودفع أجورهم، أووفق الأوقاف لخدمة هذه المؤسسات ومساعدتها، بما في ذلك الزوايا .

إن أول ما عمد له الاستعمار الفرنسي في الجزائر مطاردته لعلمائها وتشريدهم لأنهم هم الذين يحرضون الأهالي على محاربة الصليبين الغزاة، فاستشهدا كثير من العلماء وهاجر آخرون وهدمت كثير من الكتاتيب والزوايا، إلا أن أكبر ضربة وجهت للتعليم في الجزائر هي مطاردة الأملاك الدينية والأوقاف. [2]

بعد عشرين سنة مضت على احتلال الجزائر، فكرت أخيرا، الإدارة الفرنسية على تنظيم التعليم الفرنسي للأهالي الجزائريين، وتبعا لذلك أنشئت في بعض المدن الجزائرية ما عرف بالمدارس العربية الفرنسية وقد تكونت هذه المدارس من قسم واحد للتعليم كان يتداول عليها معلمان أحدهما للعربية، وهو جزائري طبعا والأخر فرنسي ولعل أحلك فترة بالنسبة للتعليم الفرنسي الرسمي هذا، هي التي تقع ما بين سنتين(1870/ 1880) بحيث خلال السنة الأخيرة نلاحظ تقلصا ملحوظا لعدد المدارس الذي هبط من 38 مدرسة إلى 16 مدرسة ، وكذلك معه عدد

1 – حلوش عبد القادر، **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر** ، دار الأمة ، الجزائر ، 1999، ص : 17.

2– عمار هلال، **أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830–1962)** ، سلسلة المعرفة، علوم اجتماعية كتب جامعة متعددة التخصصات ، ديوان المطبوعات الجماعية ، الجزائر ، ص 108 .

التلاميذ الذي هبط من 13000 إلى 3172 تلميذا، ومهما يكن فلا بدا أن نلاحظ خصوصية التعليم الفرنسي الذي وجد أساسا لتعليم أبناء طبقة معينة القياد" الباشاغوات" الإقطاعيين، والتجار الأكابر والموظفين في الإدارة الفرنسية والمتعاملين [1] ، معها وعدا ذلك فالتعليم الفرنسي في الجزائر لم يمس الطبقات الشعبية إلا نادرا، وفي حالات خاصة ولئن كان حقا التعليم الفرنسي حتى العشرينات من هذا القرن، قد اصطدم برفض الأهالي له، فإنه في مرحلة أخرى غير هذه قد اصطدم برفض الكولون لتعليم الأهالي، وهو الشيء الذي جعل من المدرسة الفرنسية في الجزائر خلال العهد الاستعماري مدرسة غير شعبية، بل اقتصرا تأثيرها على فئة معينة من الأهالي الجزائريين، وعموما فإن الشيء الذي لا يختلف فيه اثنان هو أن السياسة التعليمية الاستعمارية قد فشلت في الجزائر فشلا ذريعا، بحيث لم تستطيع هذه الأخيرة أن تلقن لغة المستعمر إلا بنسبة 15% بالنسبة الأهالي الجزائريين وذلك في مدة 132 سنة، منهم 8% يتحكمون فعلا في اللغة الفرنسية ويتقنونها كلاما وكتابة، وهي نسبة ضعيفة إذا قارناها بعدد السكان الإجمالي للبلاد، أو بطول المدة التي سيطرت فرنسا خلالها على الجزائر، وفي نفس التاريخ أي 1862 تذكر بعض الإحصاءات أن 4% من الجزائريين الذين تعلموا في مدارس جمعية العلماء كانوا يتحكمون في اللغة العربية الفصحى ويتقنونها، ومعنى ذلك أن العلماء خلال 30 سنة من نشاطهم التعليمي والثقافي قد حققوا نصف النتيجة، في ميدان التعليم، التي حققتها فرنسا خلال 132 سنة .[2]

وفي هذا الإطار أوجدت السلطات الاستعمارية الفرنسية على امتداد أرض الوطن وبتكاليف بخسة ما عرف" بمدرسة القربى" واسمها يدل على المهمة البيداغوجية المنوطة بها ,وفي" مدرسة القربى" أو" مدارس القرابة" هذه عمدت إدارة الاحتلال على تعيين ممرنين للعمل فيها من الأهالي هم أنفسهم بحاجة إلى تعليم وتثقيف وأغلبهم لم يكن يعرف من الفرنسية سوى اسمها ولم يكن له أي مستوى يؤهله للتعليم بهذه اللغة، ومهما يكن فالنظام التربوي الاستعماري الفرنسي في الجزائر إن وجد فإنه قد وجد لإعطاء تعليم جاد وناجح لأبناء المستوطنين الأوربيين، ومن ثم فالمدرسة الفرنسية كانت موجودة فعلا في فرنسا وفروعها في الجزائر وهي مخصصة للفرنسيين في كل من فرنسا والجزائر وهو ما عرف عندهم بالتعليم الأول أي (أ) أما

1 – بوفلجة غياث ، المرجع السابق، ص 108 .

2 – عمار هلال، المرجع السابق ، ص ص ص 111. 113 .117.

التعليم الثاني أي(ب)فهو خاص بالرعايا، وأغراضه وبرامجه ليست كأغراض وبرامج التعليم الأول. [1]

وهناك عامل آخر أثر بدوره في تقليص حركة التعليم العربي في الجزائر بعد الاحتلال ألا وهو الحروب الكثيرة التي وقعت في الجزائر طيلة أكثر من نصف قرن بين الجزائريين المدافعين عن حرية بلادهم من ناحية، وبين جيوش الاحتلال الغازية من ناحية أخرى .

فقد استشهد عدد كبير من حملة الثقافة العربية الذين كانوا يقودون الثورة في الغالب ضد الاحتلال في تلك الحروب، ويلاحظ أن البقية الباقية من حملة الثقافة العربية الذين سلموا من الاستشهاد في ميدان الجهاد قد اضطر عدد منهم إلى الهجرة خارج الجزائر,حيث توجهوا إما إلى تونس أوالمغرب وإما إلى تركيا أو أقطار المشرق العربي مما أدى إلى فقر البلاد من العناصر المتنورة التي كان من الممكن أن تبعث النهضة التربوية والعلمية فيها وتحافظ على الثقافة العربية من الاضمحلال .[2]

وعموما يمكن تلخيص الوضعية العامة للتعليم في الجزائر قبل الاستقلال في المعطيات التالية:

1- إن كمية وطبيعة التعليم المقدم للنشء الجزائري ظلت تابعة لحاجة المستعمر أساسا أو بتعبير الدكتور عبد اللطيف بن آشنهو لحاجات وتراكم رأس المال.

2- إن المضمون الاجتماعي للتعليم منذ سنة 1930 قد تمثل في فئات اجتماعية محددة تنتمي إلى أبناء الملاك العقاريين، والتجارب والقادة والأغوات والباشوات .

3- إن سياسة التفرقة من المناطق الجزائرية والموجهة لإحداث تفاوت بينها ، قد لعبت دورا في تطور التعليم بالجزائر منذ سنة 1892 بحيث ميزت مناطق معينة بقصد تقسيم السكان من الجزائريين .

4- إن معدل الانتساب للسكان من الجزائريين قد تطور على النحو التالي :

في سنة 1908 كان لا يشكل سوى 3.8 % .

وفي سنة 1920 كان لا يشكل سوى 4.5 % .

و في سنة 1930 كان لا يشكل سوى 6 %. [3]

---

[1]- عمار هلال ، مرجع سابق ، ص ص 106 -107.

[2] - سند تكويني لفائدة مديري المدارس الإبتدائية، **تاريخ التربية والتعليم في الجزائر**، نفس الموقع الإلكتروني: htt//www .infpe .edu.dz ، بتاريخ : 05- 07- 2014 ,على الساعة : 23:01 ,ص: 09

[3] - عبد اللطيف بن أشنهو، **تكوين التخلف في الجزائر – محاولة الدراسة حدود التنمية والرأسمالية في الجزائر بين عامي (1830- 1962)** ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1979، ص 133 .

و معنى هذا أن الغالبية العظمى من الجزائريين قد ظلت بعيدة عن المدرسة الفرنسية .

يلاحظ أيضا أن أطفال الفلاحين الفقراء الذين لا يملكون أرضاهم الذين كانوا بعيدا عن المدرسة، إن زيادة عدد المنتسبين إلى المدرسة في سنة 1945 كان بسبب الرغبة في تأمين الاستقرار السياسي من قبل الحكومة الفرنسية .

إن حاجات رأس المال في الوطن الأم هي الاتجاه العام للتعليم، حيث يلاحظ أن ارتفاع

أ – فئة أولاد الفقراء، قد كانت مستبعدة تماما من التعليم .

ب – فئة الشرائح الوسيطة الحضرية والريفية، وقد تلخص الهدف من تعليمها في تكوين قوة عمل في رأس المال، وبصفة خاصة في الوطن الأم .

ج– فئة الأقسام المسيطرة، سواء منها الجزائرية أو الفرنسية، وقد سمح لها بمتابعة سيرها داخل النظام التربوي عبر الدراسات الثانوية والعالمية .

أن التعليم التقني العالي كاد أن يكون قاصرا على الأوروبيين فقط، ففي عام 1953 مثلا كانت المدرسة الوطنية للزراعة تضم 120 طالبا كلهم أوربيين، والمدارس الوطنية الثلاث (التقنية، والتجارية ، والصناعية) تضم 355 طالبا منهم 9 فقط من الجزائريين.

ترتب على استبعاد الجزائريين من مراكز الريادة والسلطة الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع وتوجههم للدارسات التي تؤدي إلى المهن الحرة فمثلا : في عام 1954 كان هناك 179 طالبا جزائريا من أصل 528 في جامعة الجزائر مسجلين في الحقوق و165 في الآداب و66 في الطب و133 في العلوم، وأخيرا فإن هذه المعطيات تصل بنا إلى حقيقة مؤداها أن التعليم في تلك الفترة كان يخضع أساسا المقتضيات التنمية الرأسمالية في ظل إرادة استعمارية مع ما يعينه هذا من دلالات يمكن أن تنسحب على المضمون التربوي لهذا النوع من التعليم[1]، ففي هذه الفترة كانت المدرسة الفرنسية تتطور نحو استكمال صبغتها الاندماجية بإلغاء التعليم الفرنسي الخاص بالجزائريين وتعويضه بتعليم فرنسي محض، فانبثقت حركة التعليم العربي الحر كرافد من روافد حركة التحرير الوطني وأخذت ترسم وجها جديدا للمدرسة الجزائرية والشعب يهاجم العدو بجميع الوسائل مبررا شجاعته وبسالته وإيمانه بالله ووعيه ونضاله. [2]

---

1 – مصطفى زايد، **التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962 – 1980)مدخل سوسيولوجي التعليم الجديد لدراسة التعليم والتنمية في المجتمعات السائرة في طريق النمو**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2001م

2 – الطاهر زرهوني ، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر ، 1993 طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الغاية، الجزائر 1994 ، لإيداع القانوني السداسي الثاني 1993 ، ص 35 .

وعموما يمكن حصر السياسات التعليمية الفرنسية في الجزائر في المراحل التالية :

1- ملامح السياسات التعليمية الفرنسية في المرحلة الأولى :(1830 - 1943)[1]

- إعتماد اللغة الفرنسية لغة التعليم وحدها، أما اللغة العربية فلم تكن تدرس إلا في ثلاث مدارس فقط .

- تضييق فرص التعليم، وعدم السماح بنشره، لدرجة أن الإحصائيات تشير إلى أن نسبة الملتحقين بالتعليم من مجموع البالغين سن القبول المدرسي لم تتجاوز 1,73% وذلك بعد مرور 60 عاما على الوجود الفرنسي في الجزائر .

- أصدرت السلطات قانونا عام 1904 يجعل فتح الكتاتيب القرآنية خاضعا للحصول على رخصة ولغايات تحفيظ القرآن لاغير .

- وفي عام 1933 أصدرت السلطات الفرنسية قرارا يقضي باعتبار اللغة العربية لغة أجنبية ويمنع الخطب في المساجد .

- أصدرت السلطات الفرنسية عام 1938 قرارا يمنع أي شخص من تأسيس مدرسة إلا برخصة من إدارة الاحتلال، وبموجب هذا القانون تم إغلاق عدد كبير من المدارس التي أنشأتها الجمعيات الإسلامية والوطنية .

2 - المرحلة الثانية (1944 - 1957) :

1- حدث تطور تدريجي في ارتفاع نسبة التدريس حيث بلغت نسبة الملتحقين ممن هم في سن القبول عام 1955 حوالي 20% وقد جاء هذا الارتفاع نتيجة للضغوطات التي مارستها القوى الوطنية الجزائرية على السلطات الفرنسية .

2- ظهور نخبة مفرنسة درست بالفرنسية ولا تعرف العربية إلا نادرا .

3- ومع أن التعليم كان يتم تحت إشراف السلطات الفرنسية الرسمية,إلا أنه على الصعيد الآخر استمر التيار الوطني والإسلامي في إنشاء وفتح المدارس والزاويا التي أسهمت في نشر التعليم والثقافة العربية .

3 - المرحلة الثالثة (1958- 1962) :

1- وضعت السلطات الفرنسية مخططا للتنمية يعطي أهمية خاصة لقطاع التعليم, وينص المخطط على توسيع إنشاء المدارس، وزيادة نسبة القبول في التعليم الابتدائي، والاهتمام

1 - سهيل أحمد عبيدات ، **السياسات التربوية في الوطن العربي،** مرجع سابق، ص:226.

بالتعليم التقني، وكان الهدف من هذا المخطط سحب البساط من تحت أقدام الثورة الجزائرية التي كانت ترفع شعار التعليم الوطني.

2- إحداث إنفتاح عام في ميدان التعليم يوفر الحد الأدنى لمطالب الشعب الجزائري, وخاصة النخب الثقافية الوطنية والإسلامية المقاومة لحركة الثقافة الاستعمارية .

3- فشل السياسات الفرنسية في فرنسة الجزائريين وإدماجهم ثقافيا .

4- أفرزت هذه السياسات التعليمية فئتين من المثقفين (فرانكوفيين) وهم الناطقون باللغة الفرنسية وحدها و(ارابوفونيين) وهم الناطقون باللغة العربية وحدها . [1]

لم تستطع هذه السياسة التعليمية الفرنسية بالجزائر التأثير إلا على أقلية قليلة من السكان بل مجهودات فرنسا في هذا الميدان كانت جد ضعيفة بالنسبة للتلاميذ الذكور بينما كانت منعدمة بالنسبة للإناث ولم يرفع من شأن التعليم في الجزائر إلا التعليم العربي الحر أهمه

- **الكتاتيب والزوايا**:كانت تشرف على تعليم وتثقيف الجزائريين كما إنها كانت تكون وتحضر الطلاب للالتحاق في المستقبل بالزيتونة بتونس والقرويين بفأس, وبفضلها كان التعليم القرآني منتشرا في الأوساط الجزائرية كما حافظت على اللغة العربية والثقافة الإسلامية في فترة صعبة امتازت بغياب تنظيم رسمي خاص بالتعليم في الجزائر,رغم عداوة الإدارة الاستعمارية لها استمرت في نشر رسالتها التربوية وبقيت المراكز الوحيدة في البلاد [2]

- **المدارس العربية الحرة**:بالرغم من إجراءات المنع والمضايقة استمرت المدارس العربية الإسلامية الحرة في نشر رسالتها التعليمية والتربوية,ولم تلق هذه المدارس [3] المساعدة من الحكومة الفرنسية، وإنما خضعت لرقابة شديدة أحيانا وإلى إغلاقها أحيانا أخرى، وقد تمثلت هذه الرقابة في معرفة اتجاهها السياسي[4] أي معرفة الانتماء السياسي للقائمين عليها، كما حاولت الإدارة الإستعمارية قطع صلاتها مع المشرق العربي وإعطائها الطابع المحلي مع التركيز على المذهب المالكي وإظهار الخلاف مع المذهب الحنفي وبقية المذاهب، وإذا تتبعنا الثورات

---

1 – الجابري محمد عابد، **السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي,المغرب,تونس, الجزائر** ، منتدى الفكر العربي عمان، الأردن، 1990، ص: 116

2- Merad Ali.**Regards sur lenseignement des musulmans en Algerie1880- 1960** , Juin juillet, p599

3- Corrieras , J,**De Lenseignement,des indigenes en Algerie,in Questions Diplomatiques et Coloniales**, 1907, p :594 .

4 – وزارة الشؤون الدينية، **آثار الإمام بن باديس**، ط1، الجزء الرابع، مطبوعات وزارة الشؤون الدينية، 1985، ص:10

الشعبية التي قامت خلال القرن 19م نرى بوضوح عمقها الديني المتأصل في الشعب الجزائري الذي استمر في البروز إلى القرن العشرين.

أخضعت المدارس العربية الحرة لرقابة وتفتيش السلطات الفرنسية المتمثلة في البلديات ومراقبة مدرسيها وأثبتت التقارير الموجودة في الأرشيف الفرنسي على أنه كثيرا ماكانت تفتح وتؤسس مدارس أو كتاتيب قرآنية دون الرجوع إلى رأي وموافقة السلطات الفرنسية مما كان يعرض صاحبها إلى عقوبات زجري مماثلة للعقوبات التي يخضع لها أي مجرم بدعوى المساس بالأمن والإخلال بالنظام، كان لاختفاء المؤسسات التعليمية اضطهاد للغة والثقافة العربية الإسلامية وعلى هذا الأساس أهمل الفرنسيون تعلم اللغة العربية واكتفوا باستعمالها لأغراض استعمارية بحتة ولكن تعليم الجزائريين واللغة العربية قد حافظا على وجودهما من خلال ثلاث قنوات هي المدارس القرآنية والوعظ والإرشاد في المساجد رغم إن هذا العمل كان مراقبا من سلطات الاحتلال, وأخيرا خلق ثلاث مدارس باللسانين بالإضافة إلى جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ومدارس حزب الشعب حركة إنتصار الحريات الديمقراطية . [1]

4_ <u>الواقع التربوي في الجزائر عند الاستقلال</u>:

لا يمكن فهم الواقع الحالي للمدرسة الجزائرية، دون التعرف على الواقع الاجتماعي التربوي في الجزائر غداة الاستقلال، من جهل وفقر وحرمان حيث كانت التربية موجهة بالدرجة الأولى إلى المعمرين الفرنسيين والمتعاملين معهم، أما انتشار التعليم بين الجزائريين فبقي محصورا في التعليم الابتدائي ولم يكن شاملا ولا ديمقراطيا ، وكانت الأهداف التربوية نفسها التي كانت في المدرسة الفرنسية غير مناسبة للخصائص الحضارية وطموحات المجتمع الجزائري، وقد كان الواقع الاجتماعي والتربوي يتميز بعدة مظاهر يمكن حصرها فيما يلي:

أ- **انخفاض مستوى التمدرس عند الجزائريين** : لقد كان الجهل منتشرا في الجزائر إبان الاستعمار الفرنسي مما أدى إلى رد فعل تمثل في التوسع التربوي رغبة في تجسيد طموحات الثورة الجزائرية وخاصة بين الطبقات المحرومة في أرياف والمد اشر والقرى

ب- حاجة الجزائر إلى إطارات:خرج الاستعمار من الجزائر عند استقلالها وبقي الاقتصاد الجزائري والمصالح الاجتماعية والإدارية دون إطارات كفأة، لهذا كانت الحاجة كبيرة إلى إطارات في كل التخصصات والمستويات، وكان على المدرسة الجزائرية سد هذا الفراغ .

---

1 – محمد مكحلي، **<u>محاربة سياسة التجهيل الفرنسية في الجزائر المدارس العربية الحرة نموذجا</u>** ، ط 1، منشورات اللجنة الثقافية المحلية بجرجيس، 2008، ص ص:126- 127.

ج- توفر قيادة وطنية : حيث بقي مستوى الوطنية مرتفعا، بعد أكثر من سبع سنوات من التضحيات وقد انتشرت هياكل التعليم بعد الاستقلال وخاصة في عهد الرئيس هواري بومدين الذي كان يطمح في رفع مكانة الجزائر على كل المستويات والأصعدة، حيث كان ذلك غير ممكن دون إعطاء دفع قوي للتعليم، وتوفير احتياجاته من الهياكل والإطارات، بما في ذلك جلب المتعاونين الفنيين من بعض الدول العربية والأوربية .

د- توفر الإمكانيات المادية : لقد ساعدت مدا خيل الدولة من المحروقات على نشر التعليم وتوسيعه.

وكلها عوامل ساعدت إلى حد بعيد على الدفع القوي للمدرسة الجزائرية وتوسيعها ونالت التربية في الجزائر المستقلة حصة الأسد من الاهتمام، وقد أدى ذلك إلى عدة مظاهر :

أ- انتشار المدارس : قامت السلطات السياسية بإعطاء دفع قوي إلى التعليم من خلال عملية واسعة للبناء فانتشرت المدارس في القرى، حيث عمل المسئولون على تقريب المدارس من التجمعات السكنية النائية .

ب- ديمقراطية التعليم : ظهر مصطلح ديمقراطية التعليم في قاموس المدرسة الجزائرية وتناولته بإسهاب السلطة السياسية ووسائل الإعلام وإستعماله التلاميذ والطلبة لتوضيح حقهم في الدراسة. [1]

أ- <u>تنظيم التعليم في الجزائر غداة الاستقلال (1962-1969):</u>

لقد كان التعليم غداة الاستقلال مقسما إلى مرحلتين وهما مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم العام، وهو ما صار يعرف فيما بعد بمرحلة التعليم المتوسط، وفي أول دخول مدرسي تم في أكتوبر سنة 1962 في الجزائر المستقلة اتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، وقد تم توظيف 3.452 معلما للعربية و16.450 للغة الأجنبية، منهم عدد كبير من الممرنين قصد سد الفراغ المدهش الذي أحدثه عمدا أكثر من 10.000 معلم فرنسي غادروا بلادنا بصفة جماعية، زيادة على 425 معلم جزائري من مجموع 2600 انقطعوا عن التعليم ليلتحقوا بقطاعات أخرى، وأسندت لهؤلاء المعلمين المبتدئين مهمة التدريس بعد أن تدربوا في ورشات صيفية، وفي انتظار وضع

1- بوفلجة غياث ، **<u>التربية والتكوين بالجزائر</u>**، مرجع سابق ، ص 37. - 39 .

إصلاح شامل يتناول بنايات التعليم ومضامينه وطرائقه، أجريت على التعليم تحويرات مختلفة منذ سنة 1962 ,ومن الإجراءات الفورية التي إتخذت نذكر : [1]

الإطار الوطني الجزائري الذي وضع فيه التعليم في بلاد استعادت سيادتها وحريتها واستقلالها، وأعادت الاعتبار للغة الوطنية والتربية الدينية والأخلاقية والمدنية والتاريخ والجغرافيا وغيرها، ثم شكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الأول في(1962/12/15) حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم تلك تمثلت في التعريب والجزأرة وديمقراطية التعليم والتكوين العلمي والتكنولوجي.

لقد شهد الدخول المدرسي الثاني بعد الاستقلال أي سنة 1963-1964 حملة كبيرة لتنظيم تدريس اللغة العربية، وتعميم الإجراءات المتخذة بهذا الشأن على جميع المدارس الابتدائية وتدعيمها بتعليمات تطبيقية، وهكذا تقرر تعريب السنة الأولى الابتدائية تعريبا كاملا بتوقيت 15 ساعة في الأسبوع يتعلم التلاميذ بالعربية كل المواد المبرمجة ، وكان توقيت السنوات الأخرى يحتوي على 30 ساعة أسبوعية منها عشر ساعات للغة الوطنية، ولقد استلزمت هذه الإجراءات مجهدات ضخمة لتوفير العدد الكافي من المعلمين لأن اللغة العربية كانت غريبة في وطنها في عهد الاستعمار ومحكوم عليها بالهجر, حيث أنها كانت تدرس كلغة أجنبية لمدة 03 ساعات في الأسبوع إلا في مدارس قليلة العدد موجودة بأحياء كان يطلق عليها آنذاك اسم الأحياء العربية، كما شرع في تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم بفتح أبواب المؤسسات لكل من كان في سن السادسة وحتى للذين سبق أن حرموا من حقهم في التسجيل، حيث كان التلاميذ في السنة الأولى من التعليم الابتدائي وهم في سن التاسعة أو العاشرة إذ لم تعط لهم الفرصة قبل الاستقلال ليلتحقوا بالمدرسة في الوقت المناسب، وفي أكتوبر 1967 تم تطبيق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا، تدرس كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها وبتوقيت 20 ساعة في الأسبوع، وقد ارتفع عدد التلاميذ إلى 1.461.776 (منهم : 918.000 ذكورا و543.77 إناثا) وعدد المعلمين إلى 33.113 منهم 17.047 بالعربية، و16.066 بالفرنسية موزعين إلى 27.307 جزائري و5.806 أجنبي أي نسبة 15.34 % من المجموع في التعليم الابتدائي، أما في السنة الثالثة الابتدائية وابتداء من الموسم الدراسي 1968-1969 فتقرر تدريس مادة الحساب لمدة خمس ساعات في الأسبوع بالفرنسية وساعة وأربعين دقيقة بالعربية، الشيء الذي أحدث ضجة في الأوساط المعنية واختلالا تربويا في

1- الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 42 .

الأقسام، فاعتبر هذا الإجراء فاشلا وتقرر تدريس الحساب بالعربية وحدها ابتداء من السنة الموالية، ومهما يكن من أمر يمكن القول بتتميز هذه المرحلة الأولى التي استمرت إلى سنة 1969 بكونها استرجعت نهائيا اللغة العربية مكانتها في النظام التعليمي واهتمت بتدعيمها في المرحلة الابتدائية حيث أصبحت لغة التعليم في كل المواد، وغيرت بصفة جذرية البرامج التعليمية الموروثة، وتركت الكتب المستعملة في عهد الاستعمار، الأمر الذي حث على وضع أكبر عدد من الكتب الجزائرية تتماشى واختياراتنا الأساسية من تعميم التعليم وتعريبه وطابعه الديمقراطي والعلمي داخل البلاد. [1]

واهتمت الدولة الجزائرية الفتية عند وضع مخططات التنمية بالمنظومة التربوية ومنحتها مكانة خاصة في مشاريعها التنموية، وتتجلى مكانة المنظومة التربوية في مخططات التنمية في الجزائر فيما يلي :

- **المخطط الثلاثي الأول (1967-1969):** هو أول مخطط بدأت به الدولة الجزائرية عهدا للتخطيط ولقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط ما يقارب 13 % من الميزانية العامة للدول أي ما قيمته 1.19 م . د . [2]

الجدول رقم (4) : يقارن بين ميزانية قطاع التربية في السنوات الثلاث (1967-1969)

السنـــوات :	1967	1968	1968	1969
ميزانية الدولة (م. د. ج)	01.821	02.035	05.309	09.16
ميزانية قطاع التربية(م.د.ج)	0.24	0.17	0.78	01.19
النسبـة %	%13.8	%08.35	%14.69	%12.99

المصدر : من الأنترنات، موقع وزارة التربية الوطنية .

أهم منجزات المنظومة التربوية في المخطط الثلاثي نذكر ما يلي :

تطبيق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا وفي جميع المواد ابتداء من الموسم الدراسي (1967-1969) تعريب الثالثة ابتدائية بصفة جزئية ابتداء من الموسم الدراسي (1968-1969) ، تعريب السنوات الأولى الثلاث بشكل كامل ,وتعريب جزئي للسنة الرابعة ابتدائية ابتداء من لسنة الدراسية (1969-1970)، وعموما فإن المرحلة الأولى للتعريب التي استمرت إلى سنة 1970 فيمكن تلخيصها في التعليميين الابتدائي والمتوسط كما يلي :

1 - الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص ص 43-45.

2 - بتاريخ2014/07/28على الساعة 13.35مساءا، إحصائيات سنة 2014 .www.medication.dz.com.

المرحلة الابتدائية : كانت السنة الأولى والثانية معربتين تعريبا كاملا لا تدرس فيهما أي لغة أجنبية، وكانت تدرس في السنة الثالثة إلى السادسة المواد الأدبية باللغة العربية والمواد العلمية باللغة الفرنسية ويتراوح توقيت المواد بالعربية ما بين 10و15 ساعة في الأسبوع أما في السنتين السابعة والثامنة فكان التوقيت موزعا إلى 20ساعة بالفرنسية و10 ساعات لتدريس المواد باللغة العربية .

المرحلة المتوسطة : ولكي نقيس تطور التعليم التكميلي أي المتوسط يستحسن أن نعطي عنه لمحة وجيزة من السنة الأولى إلى الرابعة متوسط ,كانت المواد الأدبية باستثناء الجغرافيا تدرس بالعربية والمواد العلمية بالفرنسية ، وكان توقيت المواد المدرسة بالعربية يتراوح ما بين8 و10 ساعات في الأسبوع ,وكانت توجد نحو 15 متوسطة معربة، بالإضافة إلى أقسام عديدة معربة أيضا في المتوسطات " المزدوجة " أو الانتقالية وهي تسمية أطلقت على المؤسسات التي تدرس فيها أغلبية المواد باللغة الأجنبية.

وأما عدد التلاميذ فإنه بلغ في أكتوبر 1970 من التلاميذ المسجلين 1.851.416 تلميذا منهم:700.924 إناثا و1.150.492 ذكورا، وكان توزيع المنتمين للتعليم المتوسط كمايلي: التعليم المعرب: 24.10، التعليم المزدوج : 85.450، التعليم التقني: 32.29 و الزراعي:8.511.[1]

ب – إصـــلاح التعـليـــم (1970-1980):

تميزت هذه المرحلة بالأعمال التحضيرية للإصلاح التربوي في إطار مخططات التنمية وهوإصلاح شامل في مجالات الهياكل ومضامين البرامج وطرائق وإستراتيجيات التدريس.

وعرفت الفترة الممتدة من (1970إلى1980) إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع (1973) المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني، ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة1974 التي صدرت، بعد تعديلها في شكل أمريه 16 افريل 1976، وتعد الأمرية المذكورة أهم إنجاز إصلاحي يخص إصلاح المنظومة التربوية والتي لا يزال العمل مستمر بها حتى يومنا هذا، وتشتمل الأمرية على تنظيم التربية والتكوين الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته وتنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص وتنظيم التربية التحضيرية تنظيم البحث التربوي إعداد البرامج والوسائل التعليمية،

1 – الطاهر زرهوني ، مرجع سابق ، ص 46.

تكوين المستخدمين، التنظيم والمراقبة والتفتيش التربوي، التوجيه المدرسي، الخدمات الاجتماعية الإدارة المدرسية [1]

المخطط الرباعي الأول : (1970-1973) : كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط ما يقارب 18% من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته (6.5م.د.ج) [2]

الجدول رقم (5): يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في السنوات الأربع للمخطط الرباعي (1970-1973)

السنـوات :	1970	1971	1972	1973	المجموع:
ميزانية الدولة (م.د.ج)	09.25	07.34	08.89	10.85	36.31
ميزانية قطاع التربية(م.د.ج)	01.69	01.73	01.36	01.72	06.5
النسبــة %	%18.30	%23.60	%15.30	%15.87	%17.90

المصدر : من الأنترنات، موقع وزارة التربية الوطنية .

ومن الإجراءات البيداغوجية التي اتخذت في نطاق تطبيق هذا المخطط يجدر بنا أن نذكر التعديلات التي أدخلت على البرامج والمناهج التعليمية وعلى الخريطة المدرسية التربوية والإدارية ومقاييس توجيه التلاميذ وتقيمهم على أسس علمية ومنطقية حتى نتفادى التسربات الكثيرة والتكرار الفادح، وهذا كله تمهيدا لإصلاح جذري شامل يستجيب لتطلعات عميقة ومشروعة ويندرج ضمن منظور يرمي إلى إعادة بناء النظام التربوي القائم، [3]وتقرر أيضا توحيد التعليم المتوسط ليكون مستقلا بذاته ويوفر تكافؤ الفرص لجميع التلاميذ الناجحين في امتحان السادسة أي الأولى متوسط ,وانتقالهم من قسم بنسبة مئوية تعادل 85% إلى السنة الثالثة، ونسبة 70% إلى السنة الأولى ثانوي .

الشروع ابتداء من الموسم الدراسي1972/1971 في تحويل مدارس التعليم التقني إلى متوسطات متعددة التقنيات، وتعريب ثلث الأقسام العلمية في مستوى السنة الأولى ثانوي تعريبا كاملا أي في جميع المواد.

1 – المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**، مارس1998، ص111.

2- إحصائيات سنة2014 ، بتاريخ، 2014/07/17، على الساعة:20.30 إحصائيات سنة 2014

. www.medication.dz.com. الموقع الإلكتروني

3- الطاهر زرهوني، المرجع السابق ، ص 47.

وعلى الرغم من النتائج الإيجابية جزئيا، لا يفوتنا أن نعترف بأن قطاع التربية لم يحقق كل الأهداف المسطرة في نطاق هذا المخطط لأن إنجازها كليا لم يكن بالأمر السهل وفي هذا الصدد يمكننا أن نلاحظ النقائص التالية :

لوحظ أن الانتساب إلى التعليم الابتدائي لم يبلغ النسب المنشودة خاصة في أرياف وضواحي المدن الكبرى، لوحظ التأخرات الكبيرة في إنجاز بعض المدارس وكذا النقص الملحوظ في إيجاد المعلمين الأكفاء.

إلغاء تكمليات التعليم التقني والتعليم الفلاحي على الرغم من أن هذه التكميليات كانت الأساس لتكييف تربيتنا مع حاجات التنمية . [1]

المخطط الرباعي الثاني (1974-1977) :

كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط ما يقارب 4.82 % من الميزانية العامة للدولة أي ما قيمته 5.84م.د.ج. [2]

جدول رقم (06) : يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية خلال المخطط الرباعي الثاني(1974-1977)

السنــوات :	1974	1975	1976	1977	المجموع
ميزانية الدولة (م. د. ج)	34.53	23.50	28.83	35.03	121.23
ميزانية قطاع التربية(م.د.ج)	01.76	0.33	01.04	02.71	05.84
النسبــة %	**%05.11**	**%01.44**	**%03.61**	**%07.76**	**%04.82**

المصدر : من الأنترنات، موقع وزارة التربية الوطنية .

1 - 2014/02/22على الساعة : 17.00مساءا. إحصائيات سنة2014 الموقع الإلكتروني : www.medication.dz.com

2 - 2014/02/22على الساعة : 17.00مساءا. إحصائيات سنة2014 الموقع الإلكتروني : .www.medication.dz.com

تم إدخال تعديلات ضمن مشروع أولي لإصلاح التعليم الابتدائي الذي زكى فعلا ولكن لم يشرع في تطبيقه إلا خلال الخطة الثانية(1977/1974) ولم تصدر النصوص ذات الأهمية القصوى إلا في أفريل1976، ولم يشرع فعلا في تنصيب المدرسة الأساسية إلا ابتداء من الموسم الدراسي(1981/1980) بعد قرار اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني حول التربية والتعليم العالي والتكوين في دورتها الثانية من 26 إلى 30 ديسمبر 1979، **وأهم منجزات المنظومة التربوية خلال المخطط الرباعي الثاني يمكن تلخيصها فيما يلي:**

الشروع ابتداء من الموسم الدراسي(1975- 1976) في تعميم الإصلاح التربوي الذي أقره الميثاق الوطني، وصادق عليه المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني.

إعطاء عناية خاصة للتعليم التقني والمهني في إطار إصلاح التعليم الثانوي والعمل على توسيع مجالاته وتمكينه مستقبلا من استقطاب أغلبية خريجي المدرسة الأساسية .

الشروع في استكمال تعريب مادة الحساب في المرحلة الابتدائية .

الرفع من نسبة التعريب بأقسام التعليم المتوسط والفروع العلمية بالتعليم الثانوي.

اعتبر الموسم الدراسي(1976-1977) موسم توحيد المنظومة التربوية كما نص عليه المرسوم الخاص بإدماج المؤسسات الحرة ضمن التعليم العمومي الحكومي، ولكل هذه الاعتبارات يمكن أن نقول أن هذا الموسم يعتبر بحق موسم ولادة المدرسة الجزائرية الحقيقية .[1]

أما بنية التكوين المهني فتفرعت إلى فرعين أساسيين، وهما فرع التكوين المهني القصير وهو يسعى إلى تكوين عمال مؤهلين أومهنيين من المستوى الثالث كمساعدين في التعليم مثلا، ثم فرع التكوين المهني الطويل لمدة ثلاث سنوات وهو يهدف إلى تكوين الأطر المتوسطة من المستوى الرابع وبعد تدريب كافي في الميدان والورشات الملائمة .

ج- المرحلة التكميلية (1978-1979) :

ولقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذه المرحلة ما يقارب 3.14 % من الميزانية العامة للدولة ، أي ما قيمته 3.38 (م.د.ج) .[2]

الجدول رقم (7) : يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في المرحلة التكميلية بين سنتي1978-1979م .

1- الطاهر زرهوني ، مرجع سابق ، ص ص 53-54.

2 - إحصائيات سنة 2014، الموقع الإلكتروني : www.medication.dz.com ، 2014/02/22على الساعة17.00مساءا.

السنــوات :	1978	1979	المجموع
ميزانية الدولة (م. د. ج)	16.36	91.34	107.43
ميزانية قطاع التربية(م.د.ج)	161	01.77	03.38
النسبــة %	%09.89	%01.94	%03.14

المصدر : من الأنترنات، موقع وزارة التربية الوطنية .

وأهم المكاسب التي أحرزتها المدرسة الجزائرية خلال هذه المرحلة ما يلي :

ارتفاع أعداد التلاميذ في التعليم الابتدائي سنة (1976-1977) من 02.782 إلى2972.242 سنة (1978-1979) أي بزيادة : 190.198 تلميذ، وفي هذا الصدد انعقد في بداية جويلية 1979 بالعاصمة ملتقى ضم الإطارات العاملة في حقل التربية وقد كان هذا الملتقى الذي دخل في إطار تحضير السنة الدراسية (1979-1980) مناسبة لوزير التربية ليحدد منطلقات وأسس النظام التربوي في الجزائر على ضوء توجيهات ومقررات المؤتمر الرابع لجبهة التحرير الوطني وأحكام الأمر المتعلق بالتربية والتكوين الصادر في 16 أفريل 1976 وانطلاقا من الحرص على توحيد المدرسة وتوحيد أفكار المتخرجين منها .

أما الخطوط العريضة لهذا الإصلاح فهي كالتالي :

لقد اعتمد إصلاح تعليم المدرسة الأساسية كقاعدة تدوم الدراسة الإلزامية فيها تسع سنوات وتوفر بواسطتها تربية عامة بوليتكنية (متعددة التقنيات) ترتبط بهذه المدرسة الأساسية التي تعتبر بحق الحجر الأساسي لبناء التعليم الجديد مؤسسات تعليمية ثانوية عامة أو مؤسسات تكوين مهني إما قصير المدى من المستوى الثالث، وإما طويل المدى من المستوى الرابع، ويحتوي الهيكل التعليمي الذي يتفرع عن مرحلة التعليم الإلزامي أي التعليم الذي يزاول في المدرسة الأساسية البوليتيكنية :

على بنية تعليمية ثانوية تقوم أساسا بإعداد التلاميذ للالتحاق بالتعليم العالي والجامعة وهذه البنية تتفرع إلى فرعين رئيسيين هما :

- تعليم ثانوي عام يعد الطالب إلى البكالوريا في ثانوية تعليم عام، وتعليم ثانوي متخصص وهذا يقوم بإعداد الطلبة إلى بكالوريا التعليم الثانوي العام، وفي آن واحد يقوم بتكوين إضافي متخصص يهدف إلى دعم وتفتح المواهب والمهارات الخاصة، ويفيد هذا التكوين الإضافي الذي يقصد أساسا تزكية المهارات التي تعود على التلاميذ بفوائد منها :

العناية التربوية الخاصة أو المساعدة في متابعة دراستهم العليا .[1]

د - <u>الإصلاح التربوي (1980-1990) :</u>

إن أهم حدث عرفته المنظومة التربوية في هذه الفترة يتمثل في **إصلاح المدرسة الأساسية** التي تم تنصيبها ابتداء من السنة الأولى وذلك للعام الدراسي(1980-1981).

فما هي بالضبط هذه المدرسة الأساسية التي أحدثت هذه الضجة داخل وخارج محيطها؟ فيمكن تعريفها على ضوء وثائق الإصلاح بأنها البنية التعليمية القاعدية التي تكفل لجميع الأطفال تربية أساسية واحدة لمدة تسع سنوات تسمح لكل تلميذ بمواصلة التعليم إلى أقصى ما يستطيع نظرا لمواهبه وجهوده كما تهيئه في نفس الوقت وتعده إلى الالتحاق بوحدات الإنتاج أو بمؤسسات التعليم المهني فتعتبر من جهة أخرى مدرسة شاملة متعددة التقنيات يتكامل فيها العلم بالتطبيقات العلمية, وبترجمة المعارف النظرية إلى مهارات أو مواقف إجرائية وتتجسد في النهاية عناصرها واختياراتها الأساسية التي أخذت بعين اعتبار

وضع معالم الإصلاح للنظام التربوي فيما يلي :

1- ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص لجميع الأطفال الذين لهم حق في الدراسة من06 إلى 16 سنة وبصفة إلزامية ومنحهم مجانية التعليم في جميع المستويات وفي جميع المؤسسات التعليمية.

2- جزأرة التعليم من ناحية المضمون والبرامج والمناهج والكتب والوسائل التربوية والتأطير .

3- تعريبه تعريبا كاملا .

4- تفتحه على المحيط القريب والبعيد، عن طريق دراسة الوسط وتعلم اللغات الأجنبية.

5- الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا .

6- ربط التربية بالحياة والثورة الجزائرية .

7- اعتبار التربية بمعناها الواسع لتشترك في مسئوليتها الشاملة والمتكاملة المؤسسات المدرسية والأسرة والمنظمات الاجتماعية والهيئات الوطنية على اختلاف مهامها ونشاطاتها .[2]

<u>أسباب ظهور المدرسة الأساسية</u> :

لقد كانت المدرسة الأساسية نتيجة لعاملين مرتبطين هما :

1 - الطاهر زرهوني، مرجع سابق ، ص ص 56-57.

2 - الطاهر زرهوني ، مرجع سابق، ص ص 121-122.

التطور الاجتماعي والاقتصادي : لقد عرفت الجزائر بعد استقلالها تطورا كبيرا نتيجة الجهود المبذولة على كل المستويات من أجل التنمية والرقي، فصار بالإمكان زيادة تطوير المنظومة التربوية ومدها بمزيد من الإمكانيات المادية والبشرية، كما أن التطور الاقتصادي والاجتماعي أدى إلى ظهور الحاجة إلى عمال مهرة وتقنيين، وبالتالي الحاجة إلى تطوير المنظومة التربوية لكي تتماشى مع متطلبات الصناعة الجزائرية، ومدها بما تحتاج إليه من أخصائيين .

عيوب التنظيم التربوي الموروث : لقد وجدت في النظام التربوي الموروث تناقضات وسلبيات تتنافى مع الخيارات الأساسية والسياسية للجزائر المستقلة .[1]

خصائص وأهداف المدرسة الأساسية :

إن المدرسة الأساسية هي محاولة للتغيير، تماشيا مع المستجدات من تعميق للتعريب ومسايرة للتغير الاجتماعي والاقتصادي الذي تشهده الجزائر، وترسيخا للمبادئ السياسية للدولة ولطموحات الجماهير وقد جاء في وثيقة لإصلاح التعليم، أنه من العزم على الإرساء المكين للاشتراكية في الجزائر والتحكم في متطلبات الثورة الصناعية، والثورة الزراعية، تجلت ضرورة إصلاح المدرسة، **التي لها أربع مهام رئيسية وهي:**

1- تربية الشبيبة على الخلق الاشتراكي، وعلى حب العمل والتمسك بقيد الحضارة العربية الإسلامية وعلى روح التضامن مع القوى العالمية والتقدم .

2- التربية على حب الوطن، وعلى الدفاع على مكاسب الثورة، والتجنيد الدائم للمشاركة في مهم البناء لاجتماعي.

3- تحصيل المعارف العلمية والتقنية اللازمة لرقي الأمة الثقافي والنمو الاجتماعي والاقتصادي للوطن .

4- التربية على العمل بالعمل، تربية تقضي على الثنائية التقليدية التي تفصل بين التكوين الفكري والتكوين اليدوي، وبين النظرية والتطبيق .

وهكذا ظهرت المدرسة الأساسية متماشية مع الخطوط العريضة الآنفة الذكر،

وأهم خصائصها :

1- دوام تسع سنوات لكل طفل .

2- ضمان قدر متساوي من المعلومات لكل طفل .

1 – بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص 45 .

3- توحيد لغة التعليم .

4-ربط البرامج التعليمية بالقيم العربية الإسلامية .

5-تعويد التلاميذ على العمل اليدوي وترغيبهم فيه.[1]

6-مراعاة نمو قدرات الطفل عند وضع البرامج .

لمختلف أطوار النمو عند الطفل، **كما هي موضحة فيما يلي :**

أ- الطور الأول : من 6 إلى9 سنوات وتسمى هذه المرحلة القاعدية ويتم فيها نمو الجوانب النفسية الحركية مثل : التحكم في الحركات الجسمية ونمو الذكاء والحدس، ثم الفضول والاندماج في المجتمع .

ب- الطور الثاني : من سن 10 إلى 12 سنة وتسمى هذه المرحلة مرحلة التيقظ وهي الفترة ما قبل المراهقة وأهم الخصائص النفسية التي يتميز بها الطفل في هذه المرحلة نذكر: سرعة النمو، نمو التفكير المجرد,وظهور القدرة الإبداعية، ثم تطور الروح الجماعية.

ج- الطور الثالث : من سن13 إلى15 سنة وهي مرحلة التوجيه ,وتمثل فترة المراهقة وأهم الخصائص النفسية التي يتميز بها المراهق تتمثل في القدرة على الاستدلال، ونمو الشخصية وتكوين نظرة أخلاقية، والرغبة في التعبير والتحكم والتأثير، ثم تيقظ الحوافز المهنية والتفكير في المستقبل .[2]

وتوفر المدرسة الأساسية للتلاميذ ما يلي :

دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا، وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة العمل والتبادل وتمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد, كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم .

تعليما يتضمن الأسس الرياضية والعلمية يمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال، وفهم العالم الحي والجامد، دراسة الخطط الإنتاجية، وتربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته وهذا التعليم الذي يتم على الأخص في المعامل ووحدات الإنتاج يمكنهم من اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل، ويعدهم للتكوين المهني ويهيئهم للاختيار الواعي لمهنتهم، وأسس العلوم الاجتماعية ولاسيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية، ويهدف هذا التعليم إلى توعية التلاميذ بدور ومهمة الأمة الجزائرية والثورة ورسالتها، وتعريفهم بالقوانين

1 - بوفلجة غياث ، مرجع سابق، ص ص 46-47 .

2 - بوفلجة غياث ، مرجع سابق، ص 48 .

التي تحكم التطور الاجتماعي، كما يهدف إلى إكسابهم السلوك والمواقف المطابقة للقيم الإسلامية والأخلاقية، تعليما فنيا يوقظ الأحاسيس الجمالية ويمكنهم من المساهمة في الحياة الثقافية، ويؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة في هذا الميدان، والعمل على تشجيع نموها، تربية بدنية أساسية وممارسة منتظمة لإحدى النشاطات الرياضية، وتشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المسابقات التي تنظم في إطار الرياضة المدرسية تعليم اللغة الأجنبية حيث يتاح للتلاميذ الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات والتعرف على الحضارات الأجنبية وتنمية التفاهم المشترك بين الشعوب .[1]

أهمية المدرسة الأساسية في هيكلنا التربوي : وأهمية المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات في هيكلنا يعود إلى سببين حسب الباحث تركي رابح :

السبب الأول : هو ضمان عدم عودة أطفالنا الذين سيغادرونها بعد أن يمكثوا بها تسع سنوات من التعليم المتواصل إلى الأمية من جديد، كما كان يحدث في التعليم الابتدائي حيث يعود أطفالنا الذين يغادرون المدرسة الابتدائية ولا ينجحون في الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى الأمية أو شبه الأمية ,نظرا لضعف التعليم الابتدائي في الوقت الحاضر بسبب ضعف المعلمين الذين يقومون بالتعليم فيه من ناحية، وبسبب جهل، وأمية الأسر الجزائرية وخصوصا في الريف والبادية من ناحية أخرى.

فالتعليم ضعيف من ضعف المعلمين والبيئة الاجتماعية فقيرة ثقافيا بسبب كثرة انتشار الأمية بين المواطنين .

السبب الثاني : لأهمية المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات من خلال مزجها في نظامها التعليمي بين التعليمين النظري والتقني، بحيث يجمع تلامذتها في تعليمهم بين مختلف العلوم الإنسانية، والعلمية، والرياضيات، واللغات، وبين التعليم التقني، فيتعلمون إلى جانب تلك العلوم حرفة أو مهنة يستطيعون بها أن يشقوا طريقهم في الحياة بسهولة ويندمجوا في عجلة الاقتصاد الوطني بكل يسر عندما يغادرون مدارسهم إلى معمعة الحياة العملية .[2]

وقد شهدت هذه المرحلة مثل المراحل السابقة وضع مخططات تنموية إصلاحية مست جميع الميادين بما فيها قطاع التربية والتعليم كقطاع حيوي نذكر منها ما يلي :

---

1 – الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص ص 129–130.

2 – تركي رابح، **أصول التربية والتعليم** ، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ، ص ص 104–105.

المخطط الخماسي الأول (1980-1984) :

ولقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط ما يقارب (11.72%) من الميزانية العامة للدولة ، أي ما قيمته (65.70%م.د.ج)[1]

الجدول رقم (8) :يقارن بين ميزانية قطاع التربية في السنوات الخمس للمخطط الخمس الأولى 1980-1984

السنــوات :	1980	1981	1982	1983	1984	المجموع
ميزانية الدولة (م. د. ج)	67.8	92.63	124.92	141.46	134.95	560.6
ميزانية قطاع التربية (م.د.ج)	0.67	0.83	0.62	0.73	19.02	21.87
النسبــة %	%01.00	%0.90	%0.50	%0.52	%14.10	%03.90

المصدر : من الأنترنات، موقع وزارة التربية الوطنية .

وكانت أهم المنجزات التي ركزت عليها المنظومة التربوية في المخطط الخماسي الأول نذكر ما يلي :

- ركز هذا المخطط على الأسبقية التي استحقها التكوين بصفة عامة، وتخطيط تكوين الأصناف التي يحتاج إليها التعليم الثانوي بصفة خاصة، كما ركز على أهمية تدعيم جهاز تكوين المؤطرين .

- شرع في تنصيب المدرسة الأساسية في الموسم الدراسي : (1980-1981) .

- الشروع في عمليات التوجيه نحو الشعب التقنية ابتداء من الموسم الدراسي (1981-1982) رغم أن إصلاحات المنظومة التربوية كانت مقررة في هذا الشأن منذ 1976.

كان عدد أساتذة التعليم التقني الجزائريين ضئيلا جدا بحيث تم توظيف عدد كبير من المتعاونين الأجانب حتى بلغ عددهم في الموسم الدراسي (1982-1983) نسبة 80% ويرجع ذلك إلى انعدام مؤسسات خاصة بتكوين أساتذة التعليم التقني.[2]

2- **المخطط الخماسي الثاني** (1985-1989) :

ولقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط ما يقارب (01.10%) من الميزانية العامة للدولة ، أي ما قيمته (18.02م.د.ج).

1- الموقع الإلكتروني www.medication.dz.com: بتاريخ: 2014/02/22 :على الساعة 17.00 مساءا. إحصائيات سنة، 2014 .

2- المجلس الوطني للتخطيط ، **تقرير إنجاز المخطط الخماسي الثاني** (1985-1989) ، أكتوبر 1990، ص34.

الجدول رقم (9) : يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في السنوات الخمس للمخطط الخماسي الثاني (1985-1989)[1]

السنــوات :	1985	1986	1987	1988	1989	المجموع
ميزانية الدولة (م. د. ج)	76.52	88.40	65.21	68.84	71.73	370.5
ميزانية قطاع التربية(م.د.ج)	09.45	10.82	11.37	10.29	10.32	52.25

المصدر : من الأنترنات، موقع وزارة التربية الوطنية .

و أهم منجزات المنظومة التربوية في المخطط الخماسي الثاني نذكر ما يلي :

- إصلاح التعليم الثانوي الذي لم يشرع في تنصيبه وتطبيقه إلا بمناسبة الموسم الدراسي (1985-1986)، أي السنة التي أنشئت فيها جذوع مشتركة تفرعت على شعب عديدة بعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي يحوي فقط على التقني الرياضي والتقني الصناعي.
- إحداث شعب تقنية جديدة كالبيوكيمياء، والإعلام الآلي، والكيمياء الصناعية ,والزراعية وكذلك في مجال إقامة إصلاح التعليم الثانوي، ثم ابتداء من السنة الدراسية (1985-1986) إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من مؤسسات التعليم الثانوي .
- تم إنشاء عدة متاقن وتخفيض التوقيت الخاص بالمواد التقنية بدون التغيير في أهدافها.

ورغم هذا التخطيط المحكم والإجراءات التي اتخذتها الدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية في هذه الفترة ، إلا أن المدرسة الأساسية لم تستطع تحقيق طموح الشعب الجزائري في التطور العلمي والتكنولوجيا، ويرجع ذلك لجملة من النقائص والسلبيات التي اعترضت طريق المدرسة الأساسية أثناء تطبيقها على أرض الواقع ونذكر منها ما يلي :

نقائص وسلبيات المدرسة الأساسية :

- نقص الترابط والتجانس والتكامل بين المواد وتعدد التقنيات، ولاسيما إذا كانت ملقنة من طرف عناصر لم يحسنوا بعد تفهمها بصفة كلية أوفي حاجة إلى تكوين إضافي أو رسكلة حتمية في عدم الاهتمام بالكتابي لفائدة الشفهي، وذلك رغم النسبة المرتفعة الممنوحة للمواد الخطية والتي تتراوح بين 55% إلى 77% .

بحيث يلاحظ أن التلميذ المنتمي إلى الطور الثاني مثلا لا يحسن أحيانا لا القراءة ولا الكتابة، الشيء الذي لا يمنعه من الانتقال إلى السنة السابعة عملا في ذلك بتطبيق نسبة القبول

1 - الموقع الإلكتروني www.medication.dz.com: بتاريخ: 2014/02/22 :على الساعة 17.00 مساءا. إحصائيات سنة، 2014.

المحددة من طرف الجهات المعنية كما يلاحظ أن التلميذ في الطور الثالث عاجز كذلك عن الكتابة الصحيحة السليمة.

– تشعيب المواد وتضخم النشاطات، وتكدس التوقيت إلى أن أصبح يحتوي في الطور الثالث على 32 ساعة في السنة السابعة، بالإضافة إلى 03 ساعات للاستدراك، و34 ساعة في الثامنة والتاسعة زائد 03 ساعات للاستدراك، الشيء الذي يجعل التوقيت الإجمالي37 ساعة في الأسبوع، وهذا مرتفع جدا ومرهق، مع العلم بأن التلميذ مطالب ببذل جهود أخرى لحفظ دروسه وإنجاز فروضه في المنزل الشيء الذي يشكل بدون شك عائقا له.

– في تأليف الكتب وطبعها بسرعة وفي آخر لحظة تحت الضغوط والظروف المعروفة وبدون تجريب في غالب الأحيان، وبدون معالجة البرامج الموضوعية ، هي كذلك في آخر لحظة والدليل على ذلك الأخطاء التي لوحظت في كتب الفيزياء والتكنولوجيا وبعض القواميس والكتب التي جمعت بعد توزيعها على المؤسسات والتلاميذ وضعت على جهة بعد طبعها وصرف أموال باهضة لأن تغيرات أدخلت على برامجها، ومواضيعها علاوة على أن توزيع كتب أخرى لم تقع في الوقت المناسب، أولم توضع بين أيدي التلاميذ والمعلمين التابعين للولايات النائية بعد مرور سنة دراسية كاملة.[1]

وإذا نظرنا إلى الجانب النظري للمدرسة الأساسية، وإلى الأهداف التي تصبوا إليها يمكن القول أن المدرسة الأساسية هي تلك النظرة التي ينادي بتحقيقها المربون المعاصرون، إلا أن الواقع يثبت أنها كانت تتخبط في مشاكل، لكونها تتطلب إمكانيات مادية وبشرية هائلة فهي تتطلب الإقلال من عدد التلاميذ بالفصول الدراسية، وتحتاج إلى أجهزة ومخابر ضرورية للأشغال التطبيقية، إلا أن الأزمة الإقتصادية والنمو الديمغرافي السريع، والتراجع السياسي أمام المتحيزين إلى المدرسة الفرنسية في الجزائر، كلها عوامل وقفت في وجه تحقيق المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات لأهدافها، فلم يبق من المدرسة الأساسية إلا اسمها، نتيجة عدم الوفاء بشروطها ومتطلباتها المادية ، ونتيجة التعديلات المتكررة التي أدخلت على برامجها وتدهور القدرة الشرائية للمربين وانحطاط مكانتهم في المجتمع، وهكذا انخفض مستوى رضاهم المهني مما أثر سلبا على مرد وديتهم، وبالتالي على فعالية المدرسة الأساسية ,وهو ما أعطى أعداءها فرصة للإنقظاظ عليها .

1– الطاهر زرهوني، مرجع سابق ، ص ص 130–131.

لقد كانت المدرسة الأساسية في الجزائر نتيجة تطور طبيعي ، فظهرت لتحقيق أهداف دعت الحاجة إليها منها الحفاظ على التلاميذ لمدة 9 سنوات من التعليم الإلزامي ، وتعريب التعليم الأساسي– بما في ذلك الدول المتقدمة – يجب الكشف عنها من خلال البحوث العلمية والعمل على تقويمها موضوعيا [1]

كل هذه الإشكاليات التي عانت منها المنظومة التربوية ولا تزال تعاني منها حتى يومنا هذا، التي ارتبطت بما تشهده الجزائر من تغيرات سياسية مثل التعددية الحزبية والتغيرات اقتصادية مثل اقتصاد السوق، وإنتشار العولمة، كل هذه التغيرات وغيرها الكثير، تطلب القيام بإجراءات إصلاحية على المنظومة التربوية الجزائرية، حتى تواكب هذا الكم الهائل من التطورو تواجه التحديات العالمية التي يشهدها العالم ككل ومنه الجزائر كدولة سائرة في طريق النمو.

واقع النظام التربوي في تلك المرحلة :

إن نظرة سريعة عن منظومة التربية والتعليم تبرز هذه المعطيات :

– وجود إمكانات بشرية اكتسبت خبرة لكنها تتطلب تنظيما وتثمينا .

– وجود هياكل مادية ومؤسساتية .

– توفر دراسات وخبرات ومعطيات تسمح بالقيام بإنجاز حصائل كمية ونوعية .

– بلوغ معدل التمدرس مستوى مقبولا على وجه العموم، غير أن ظاهرة عدم الالتحاق بالمدرسة في المناطق الريفية ولدى بعض الفئات الاجتماعية مثل البنات وأبناء العائلات ذات الدخل المحدود تدعو إلى الانشغال .

– بلوغ معدل الأمية نسبة وطنية عالية وتفشي هذه الظاهرة حتى في أوساط الشباب

وبلوغ التسرب المدرسي والجامعي حدا يقلل من أهمية العائدات الناتجة الاستثمارات التي تقوم بها الدولة والمجتمع .

– تبوء التعليم والتكوين مكانة الصدارة في تحرير المجتمع والنهوض به، حتى وإن كانت الوضعية الناتجة عن الأزمة الاقتصادية الراهنة تنزع إلى التقليل من أهميته هذه وإذا كان من الثمار الكبرى، التي يمكن أن تثمن رصيد المجهود الوطني في ميدان التربية والتعليم.

1– بوفلجة غياث، مرجع سابق ، ص ص 52–53 .

– رفع المستوى الدراسي والجامعي وتشغيل النساء، خاصة منهن ذوات مستوي التأهيل المتوسط والعالي، وجزأرة التأطير في كل المستويات والميادين وكذا المكانة التي تتبوؤها الكفاءات الجزائرية في السوق الدولية للعلوم والتكنولوجيا، فإن ذلك لا يمكنه أن يحجب النقائص البارزة .

وإذا كان المجهود التعليمي قد سجل بعض النتائج فإن أثر الفعل التربوي لا يزال متواضعا، كما أن الوظيفة الثقافية للمدرسة ودورها في تنمية الحس المدني والسياسي وتمثل القيم الوطنية والإنسانية لا يزال هو الآخر دون طموح المجتمع [1.]

ولم يحقق نظام التربية والتعليم الاندماج الاجتماعي والاقتصادي، وإذا كانت هذه الظاهرة لم تتبدد، فمرد ذلك إلى سياسة التشغيل الكامل التي كان ينتهجها القطاع العام، كما لم يسهم النظام التربوي بصورة ملحوظة في إنماء طاقتنا الإبداعية والإنتاجية، إلا ما كان منها نتيجة أعمال مردها إلى مبادرات قطاعية (التكوين الكمي، التكوين في الخارج المصانع ذات المفتاح في اليد) أكثر منه إلى عملية مخططة شاملة .

أضف إلى ذلك أن ضغط الأعداد في التعليم والتكوين لم يفسح المجال، ولم يتح الوسائل لتكوين النخبة، وأن انتشار المؤسسات استجابة للضغوط الناتجة عن الطلب الإجتماعي المتزايد، غير خاضع للتحكم والتوجيه بالقدر الكافي، لم يسمح ببروز أقطاب الامتياز، بل حدث عكس ذلك تماما حيث أدمجت المؤسسات المتميزة الموجودة مثل المدارس العليا ومراكز البحث العلمي والتكنولوجي ومعاهد التكوين المتخصص في النموذج المؤسساتي العام، ولم يرق أداء المتخرجين من النظام التربوي إلى المستوى المنشود كما يستشف ذلك من معدلات الإخفاق في الامتحانات في مختلف المستويات، وإن كان نسبيا للمستوى الدراسي للتلاميذ والطلاب ولم تكن أنماط التسيير المدرسي تسمح بالتحكم بالقدر الكافي في سير النظام ,ويتجلى ذلك خاصة في نقص الانسجام بين مكونات النظام التربوي (التعليم الأساسي، التعليم الثانوي، التكوين المهني، التعليم العالي، والبحث العلمي، والتكنولوجي) وقد كانت الصعوبات الملحوظة في مجال التطوير وإدارته وكذا فعالية آليات التقويم والضبط وغيرها، مؤشرات عن طبيعة تسيير إداري أكثر مما كانت مؤشرات دالة عن تطوير علمي وتربوي حقيقي.[(2)]

1– **<u>في المستوى السياسي</u>** : كانت الجزأرة وديمقراطية التعليم والتعريب والتوجه العلمي والتقني هي المبادئ الموجهة لنظام التربية والتعليم ,ويؤكد المكانة التي توليها الدولة لهذا النظام حجم

1– المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، ص 15.

2– المجلس الأعلى للتربية ، مرجع سابق، ص 16.

الاستثمارات المخصصة له وعدد النصوص الأساسية المنظمة لمختلف مستويات التعليم، وكذا المتعلقة بالبحث العلمي، وتسيير أعداد المتعلمين .

تحديد أسباب النقائص :

وأعطت مجانية التربية والتعليم ونشاطات الدعم الاجتماعي لهذا النظام طابع الشعبية والمساواة وبلوغ هذا تم خلال السبعينات بصورة خاصة، ضبط التصورات والمفاهيم وتوفير الوسائل اللازمة لتنمية سريعة للنظام التربوي .

غير أن التحليل النقدي لهذه الحصيلة يبرز **الإختلالات الآتية :**

– معاناة السياسة التربوية في توجيهها ومضامينها من القيود الإيديولوجية، الأمر الذي تجسد في التفاوت الواضح بين المشروع التربوي والواقع الاجتماعي المتطور باستمرار، وأدى تفاقم هذا التفاوت، الذي لم يكن ظاهريا في بداية الأمر,تدريجيا، إلى أزمة تكيف حقيقة للمدرسة .

– غياب تصور شامل لتطوير النظام التربوي في الوقت الذي تم فيه وضع الاختيارات التنظيمية، مما أدى إلى إتباع ديناميكيات مستقلة في الإصلاح والتسيير القطاعي على حساب الانسجام والتماسك الضروريين, فبرزت نتيجة لذلك مشكلات تنسيق بين القطاعات لم يتكفل بها بصورة كافية، مما ولد اختلالات كبرى، تجلت في التوجيه والمناهج ولغة التعليم والبحث التربوي .... الخ

2 – في مستوى إستراتيجيات التطبيق.

إن استجابة السياسة التربوية المنتهجة للمنطق القطاعي أدت إلى تعدد السياسات بحسب القطاعات الوزارية، كما أدى التسيير الظرفي للحالات الناجمة أساسا عن الطلب الاجتماعي الذي زاد بفعل الآثار التي أحدثها تعميم التعليم، والنمو الديمغرافي المتزايد إلى تشتيت المبادرات، وتسريع وتيرة النمو للنظام بكيفية غير متحكم فيها بالقدر الكافي، وحلت الإنشغالات الإدارية محل متطلبات التنمية والترقية العلمية والتربوية، وقد أسهم كل من التمركز الشديد للقرار وعدم وجود طرق الإعداد التربوي والتجريب والتقويم بصفة عامة وطرق التجديد بصفة خاصة في إضعاف التحكم في النظام التربوي ولم يحدث الطلب الاقتصادي على التكوين والتأهيل آثارا جوهرية في تسيير النظام، وكان لسياسة التشغيل الكامل وأنظمة التكوين البديلة التابعة للقطاعات الأخرى، دور في جعل العلاقة بين التكوين والتشغيل تؤول إلى الدرجة الثانية من اهتمام، وقد زادت الأزمة الاقتصادية والبطالة هذه العلاقة سوءا، ونذكر على صعيد آخر أن اللجوء بصفة آلية إلى التعاون الأجنبي الذي لم يكن في مستوى عالي في كل الحالات قد

أدى إلى تأخير تشكيل رصيد بشري وطني مؤصل ومتجانس كما أنه لم يسمح بتطوير الوظيفة الثقافية للمدرسة الجزائرية باعتبارها مركز تكوين وتنوير اجتماعي .[1]

أما على مستوى القطاعات، فبالرغم من النتائج الإيجابية التي تحققت فقد ظهرت جملة من النقائص والإختلالات نذكر منها :

3 – في مجال التربية الوطنية :

أ–**تفاوت معدلات التمدرس :** ما يزال التمييز بين الإناث والذكور قائما، رغم تقلصه معتباين جهوي وتباين بين المناطق الحضرية والريفية، فنسبة تمدرس البنات تقل عن نسبة تمدرس الذكور بثماني (8) نقاط، وتسجل بعض الولايات نسبة تمدرس أقل بكثير من المعدل الوطني نظرا للطابع المتشتت لمراكز النشاط الحيوي فيها .

ب– عدم كفاية الهياكل : بالرغم من الوتيرة العالية نسبيا في إنجاز المؤسسات المدرسية فإنها لم تسمح بتلبية الحاجة حيث لم ينجز العديد من المشاريع المسجلة في مختلف المخططات التنموية ولقد نجم عن هذا التأخر :

– اكتظاظ في حجرات الدراسة، حيث أن معدل عدد التلاميذ يبلغ 42 تلميذا في الحجرة الدراسية الواحدة في التعليم الابتدائي، ويفوق هذا المعدل 50 تلميذ في بعض الولايات.

– استعمال الهياكل إلى أقصى حد باللجوء إلى نظام الدوامين في التعليم الابتدائي (استعمال فوجين تربويين مختلفين لنفس الحجرة في مواقيت متتالية)، بحيث أصبح نظام الدوام الواحد نادرا خاصة في الأحياء الشعبية بالمدن الكبرى .

– اللجوء إلى تحويل المؤسسات المدرسية من طور لآخر، حيث أضرت هذه الظاهرة بالتعليم الابتدائي بصورة خاصة، إذ أن ثلث المتوسطات أي 800 مؤسسة، وثلث مؤسسات التعليم الثانوي أي 370 مؤسسة، كانت في الأصل مؤسسات للتعليم الابتدائي.

– عدم استعمال بعض المنجزات بسبب النزوح الريفي إلى المدن الكبرى، وبسبب عدم احترام الدراسات والمقاييس الخاصة بالخريطة المدرسية ، الذي أدى إلى إنشاء بعض المؤسسات تحت وطأة الضغوط الاجتماعية أو القبلية .

– عدم الإلتزام بالمعايير الخاصة بالبناءات المدرسية، لضعف الإعتمادات المالية المخصصة لها، وهكذا تعطي الأولوية في الإنجاز الحجرات الدراسية في الوقت الذي يهمل فيه إنجاز

1– المجلس الأعلى للتربية ، مرجع سابق ، ص ص:17– 18.

القاعات المخصصة كالمخابر والورشات التي تعتبر السند الرئيسي والضروري لتعليم علمي ومتعدد التقنيات، فضلا عن اللجوء إلى استعمال المنجزات الموجودة بدون المرافق الضرورية .

– ارتفاع تكلفة الإصلاحات الكبرى التي تعني المؤسسات الجديدة بسبب عدم إتقان إنجازها، علما أن الاعتمادات الخاصة بتجديد التجهيز صعبة المنال وهي لا تدرج حاليا في أي ميزانية سواء منها الخاصة بالتسيير أو الخاصة بالتجهيز.

– تدهور وضعية المنشآت المدرسية نتيجة عمليات التخريب الإرهابي والإهمال فضلا عن العوامل الطبيعية، وهناك بعض النقص في تأهيل هيئة التعليم تتمثل في :

– لا يزال مستوى تأهيل المدرسين عموما ضعيفا، بالرغم من ارتفاع نسب التأطير الحالية التي تبدو لأول وهلة مقبولة ، وهذا راجع إلى الأسباب التالية :

– نقص في التكوين المعرفي لعدد كبيرة من المعلمين وظفوا في السبعينات والثمانينات بمستويات ضعيفة ومنحهم تكوينا سريعا لا يفوق السنة ، وذلك لتأطير الأعداد الهائلة من التلاميذ التي ما انفكت تتزايد.

– ضعف التكوين البيداغوجي أو انعدامه .

– عدم فعالية عمليات " الرسكلة " وتحسين التكوين لأنها ليست مبنية على تشخيص فعلي للعجز المعرفي أو البسيكو– بيداغوجي أو المهني للمدرسين .

4– <u>تدني نوعية التعليم</u> :

إضافة إلى النقائص الآنفة الذكر شهد التعليم عوامل أخرى غير ملائمة منها :

– برامج كثيفة ومواقيت ثقيلة .

– عدم التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في دراستهم عن طريق :

الاستدراك والتعليم المكيف، نقص الوسائل التعليمية، ضعف البحث التربوي.

انعدام نظام للمتابعة والتقويم ، عدم ملاءمة نظام التوجيه .

كل ذلك كان انعكاس مباشر على نوعية التعليم التي تعبر عنها بصفة جلية نسبة المردود الداخلي للنظام التربوي، حيث نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين ينهون التعليم الأساسي والثانوي بدون تكرار أوبتكرار واحد ، لا تتجاوز 15 %، وأن 20% فقط من بينهم تحصلون على شهادة البكالوريا، ومن ثمة يمكن تصور النسبة الهائلة للإخفاق المدرسي (التسرب والرسوب) بحيث يقدر عدد المتسربين بحوالي 500.000 تلميذ سنويا منهم 200.000 خلال مرحلة التعليم

الأساسي، و130.000 في نهاية مرحلة التعليم الأساسي و140.000 في نهاية مرحلة التعليم الثانوي. [1]

علما أن التلاميذ الذين لا يرتقون إلى الطور الموالي ,والذين لا يسمح لهم بالتكرار ليس لهم إلا حظوظ محدودة في الحصول على تكوين مهني أوعلى منصب شغل نظرا لغياب جهاز نظامي للتكفل بهم, وهو الجهاز الذي من المفروض أن تمثل فيه كل القطاعات المكونة (التربية، التعليم العالي، التكوين المهني) إلى جانب ممثلين عن عالم الشغل ، غير أن ما يلاحظ هو أن هذه الأنظمة تسير حاليا بصفة أحادية ومنفردة بسبب غياب التنسيق وغياب نظرة موحدة شاملة للمنظومة التربوية بكل مكوناتها وأنظمتها الفرعية .

وتبرر المعاينة التمركز المفرط لبعض القرارات وأولوية التطرف الإداري على التصرف البيداغوجي، والتأثير المفرط للبعد الاجتماعي والطابع غير الملائم لبعض برامج التكوين وللأشكال التنظيمية البالية والتنظيم الجامد وأنماط السلوك والتسيير التي لا تسمح بالتجديد ولا تشجع روح المبادرة، كما يمكن إبداء نفس الملاحظة فيما يخص البحث العلمي وتسييره إذ لم يستفد من الأولوية التي يعترف له بها الخطاب السياسي على مستوى تسييره وقانونه الأساسي، وكذا المنزلة الاجتماعية للباحث، باعتبار البحث العلمي مصدرا كامنا للرقي الاجتماعي، كما يلاحظ بعض العجز في تعبئة الموارد البشرية التي تحتوي عليها طاقة البلاد والقصور العديدة فيها، على مستويي الكم والنوعية ، والتي ينبغي على المشروع الإصلاحي أخذ معالجتها في الحسبان . [2]

5- <u>إصلاح المدرسة الجزائرية (من 1990 إلى 2000):</u> لقد عرف العالم في هذه المرحلة تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية، تمثلت خاصة في:

- سقوط الاتحاد السوفيتي، تبعته تداعيات تمثلت في سقوط جدار برلين، وتهاوي الدول الاشتراكية سابقا وتحولها إلى النظام الرأسمالي، تداعيات هجمات 11 سبتمبر 2000 على الولايات المتحدة الأمريكية,وأخيرا الاحتلال الأمريكي وحلفائه على أراضي العراق .

- أما في الجزائ، فبعد حوادث أكتوبر 1988 الدامية التي انجرت عنها تغيرات جذرية دستورية وتشريعية، وتوقيع الدولة جملة من الإصلاحات السياسية والاقتصادية الهامة والخطيرة جسدها دستور 23 فيفري 1989 .

1- عرض وزير التربية الوطنية حول المنظومة التربوية، مرجع سابق ، ص08.

2- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **<u>إصلاح التعليم العالي</u>**، سنة 1971، ص12.

– الانفتاح السياسي والتجربة الديمقراطية، وما آلت إليه الأوضاع السياسية والأمنية بعد توقيف المسار الانتخابي سنة 1991، واستقالة رئيس الجمهورية، وانتشار ظاهرة الإرهاب الأعمى التي حصدت أرواح العديد من الجزائريين .

– تخلي الدولة عن النهج الاشتراكي والانفتاح على سياسة اقتصاد السوق في المعاملات الاقتصادية .

– لقد كان لهذه التغيرات الجذرية، والأحداث التي عرفتها البلاد آثارا بارزة على المنظومة التربوية وكذا على مكانتها الإستراتيجية في التنمية، مما أثر بطبيعة الحال على المخصصات المالية المعتمدة لهذا القطاع، وذلك لحساب قطاعات أخرى كالأمن والجيش ومخصصات مالية لتغطية الهياكل والمؤسسات التي خربها الإرهاب .

– ولقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذه الفترة ما يقارب(6.50 %) من الميزانية العامة للدولة أي ما قيمة(1202.4 م .د.ج) [1]

<u>الجدول رقم (10)</u>: يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية بين سنتي (1990–2002)[2]

السنوات	ميزانية الدولة (م.د.ج)	ميزانية التربية (م.د.ج)	النسبة (%)
1990	333.35	27.10	8.13
1991	458.15	30.46	6.65
1992	737.8	54.74	7.42
1993	648.55	63.68	9.82
1994	773.50	60.72	7.85
1995	1760.60	72.53	4.12
1996	179.52	92.97	5.17
1997	1627.32	106.42	6.54
1998	1219.75	117.82	9.66
1999	1670.76	124.30	7.44

1 – المجلس الوطني للتخطيط ، **<u>تقرير المخطط الخماسي الثاني</u>** (1985–1989) أكتوبر 1990.

2 – الموقع الإلكتروني: www.medication.dz.com بتاريخ: 2014/08/20 ، على الساعة14.30مساءا ، إحصائيات 2014 .

2000	1726.86	130.89	7.58
2001	2472.22	177.25	7.17
2002	3266.37	143.72	4.40
المجموع	18489.75	1202.4	6.50

المصدر : من الانترنات موقع وزارة التربية الوطنية

و أهم الإجراءات الإصلاحية على المنظومة التربوية الجزائرية نذكر ما يلي :

– كان أهم تعديل هو تكييف أمريه 76، حتى تواكب التغيرات .

– إجراء تعديلات جزئية على برامج المواد الاجتماعية، ثم مجموع المواد سنة 1993، في إطار تخفيف المحتويات، مع إعادة الصياغة سنة 1996 .

– تم إدراج الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى).

– محاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي، والتنظيمي والإداري، والمالي تنفيذا لما جاء في أمريه 76 .

– كما عرفت هذه الفترة وضع هياكل خاصة لمتابعة تطور المنظومة التربوية، ودراسة نقائصها ووضع طرق لإصلاحها، وأهمها المجلس الأعلى للتربية ثم اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

1– المجلس الأعلى للتربية : تكون المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي المؤرخ بتاريخ 12 نوفمبر 1996 المتضمن تعيين أعضاء المجلس الأعلى من 156 عضوا، يعتبر المجلس الأعلى للتربية من المؤسسات التي نالت رضا قطاعات التربية والتكوين (التربية ، التكوين المهني، التعليم العالي ، القطاعات المشغلة...) وذلك بناء على دراسات علمية، ومشاورات مع المعنيين بالأمر.

مساهمات المجلس الأعلى للتربية : في ضوء الفراغ الذي عرفه البحث التربوي في الجزائر قام المجلس بإيجاد ديناميكية جديدة من البحث التربوي بالجزائر، وقد وضعت بين أهدافها دراسة ثلاثة ملفات أساسية، وهي مجموعة من الوثائق ذات الطابع التشريعي والتنظيمي والعلمي، كأسس لإصلاح مختلف مراحل التعليم وتتمثل فيما يلي :

أ– **التعليم الأساسي :** نظم المجلس مجموعة من الندوات الجهوية بمختلف جهات الوطن، وقد ختمت هذه الأعمال بندوة وطنية بمشاركة ممثلي أهم التشكيلات السياسية الممثلة في الجزائر، وممثلي أهم الجمعيات الوطنية الفاعلة في الميدان، بحضور قدماء الوزراء، وأهم الشخصيات

التربوية والثقافية الوطنية ، وقد كانت النتيجة الوصول على شبه إجماع حول الوثيقة مع تسجيل بعض المتدخلين تحفظات حول بعض النقاط، كسنة بداية دراسة اللغة الأجنبية، وإدخال القطاع الخاص إلى القطاع التربوي، وهي تحفظات جمعت في وثيقة مرفقة مع الوثيقة الأصلية على أن يتم الفصل فيها لاحقا من طرف الجهات المعنية .

ب- **التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأ ساسي :**

بعد الانتهاء من وضع البرامج العامة للسياسة التربوية الجديدة، وأسس إصلاح التعليم الأساسي، من تعليم ثانوي، وتكوين مهني، وقد كان أول نشاط في هذا الاتجاه هو تنظيم الندوة الدولية للتعليم ما بعد الأساسي، تبعه إعداد مدير الدراسات لوثيقة شملت على أهم مساهمات الملتقى، وهي الوثيقة التي تمت مناقشتها من طرف مختلف لجان المجلس وعملت على تنقيحها من أجل بلورة وثيقة توضح تصورا مقترحا لتنظيم التعليم ما بعد الأساسي، وقد تمكنت الجمعية العامة للمجلس الأعلى للتربية المصادقة على وثيقة في هذا الاتجاه وعنوانها " آفاق تطوير التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي "

ج- التعليم العالي : لقد أعد المجلس الأعلى للتربية وثيقة تحت عنوان " نحو نظرة جديدة لإصلاح التعليم_العالي" وأرسلت إلى كل أعضاء المجلس لدراستها وإبداء آرائهم فيها، إلا أن توقف المجلس عن نشاطاته وحله فيما بعد، وهوما أعاق إتمام دراسة هذا الموضوع الحساس[1]

صعوبات المجلس وعوائقه :

عانى المجلس الأعلى للتربية من مجموعة من العوائق، تتمثل أهمها:

في أن المجلس لم يمنح مقرا ملائما، مما عرقل السير الحسن للمجلس .

- كما أنه يمكن ملاحظة عدم انسجام أعضاء المجلس، لكونهم يمثلون مختلف القطاعات فهو مجلس اهتم بالتمثيل، أكثر مما اهتم بجمع الكفاءات التربوية وفعالية العمل، فالهدف من المجلس القيام بدراسات علمية ونقدية وتصورية ، تحتاج إلى قدرات عقلية وعملية وخبرات مهنية، وهو ما لا يتوفر عند الكثير من اعضاء المجلس .

- عدم إعطاء أهمية كبيرة للبحث التربوي الميداني عند الفصل في بعض القضايا التربوية المهمة، وخاصة تلك التي تعرف اختلافا في الآراء بين المشاركين في المجلس أو الندوات وما

1 - بوفلجة غياث ، مرجع سابق ، ص ص 176-178

زاد في صعوبة الموضوع وحساسيته، مجال التربية وماله من ارتباطات وانعكاسات على المجتمع حيث يختلط العلمي بالسياسي، والمهني بالثقافي .

نهاية المجلس الأعلى للتربية :

إن إنشاء المجلس الأعلى للتربية هو مطلب كل المربين، لهذا فإن إنشاءه أدى إلى الاعتقاد بدخول مرحلة جديدة من إنشاء الهياكل المختصة لمواجهة التحديات التربوية وأن ذلك هو الخطوة الأولى نحو وضع إستراتيجية واضحة، مبنية على أسس علمية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، إلا أن غياب تلك الإستراتيجية أدى إلى إلغاء المجلس عند انتقال السلطة إلى رئيس جديد للجمهورية، والذي ألغى غالبية المجالس الاستشارية التي أنشأها الرئيس السابق" اليمين زروال"، وقد عوض المجلس بلجنة مؤقتة محددة المهام والآجال لتقدم تقريرا وتوصيات لإصلاح المنظومة التربوية، وبهذا انتهت تجربة المجلس الأعلى للتربية، دون ظهور تقرير تقويمي عن نشاط المجلس ودون تطبيق توصياته، ودون تعويضه بهيئة دائمة لمتابعة المنظومة التربوية وإصلاحها، ونتيجة لاستمرار الإشكاليات المطروحة على مستوى النظام التربوي الجزائري على مستوى جميع المراحل، وأمام التحديات الداخلية والخارجية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية التي مرت بفترة التوسع السريع من حيث الهياكل التربوية وعدد المربين والإطارات التربوية وعدد التلاميذ المتمدرسين، عرفت بعد ذلك نوعا من الركود وأصبحت حاليا تواجه عدة عوائق مادية، ومحل انتقادات من أطراف متعدد، وهذا ما دفع الحكومة الجزائرية إلى إنشاء هيئة جديدة تتولى دراسة وتشخيص الوضعية الحالية التي تعيشها المدرسة الجزائرية ومحاولة اقتراح الإصلاح الجديد، الذي دعت إليه اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية انطلاقا من الموسم الدراسي2004/2003 بداية بتنصيب السنة الأولى ابتدائي والسنة أولى متوسط [1]

لكن قبل الشروع في شرح الإجراءات التي تم اتخاذها في إطار هذا الإصلاح، يجب أن نتطرق إلى إعطاء لمحة وجيزة عن اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية .

كيف تم تنصيب هذه اللجنة ؟ وماهي الأهداف والمقاصد من وراء تشكيل هذه اللجنة ؟ وماهي إنجازاتها إلى حد هذه الساعة على مستوى إصلاح المنظومة التربوية ؟

1 – بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص ص:179– 180

2-تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية :

تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000 م من طرف رئيس الجمهورية السيد"عبد العزيز بوتفليقة"في حفل رسمي نظم بقصر الأمم بنادي الصنوبر وذلك بحضور شخصيات مهمة من الدولة ومن القطاع، وأعضاء من الحكومة وممثلي الهيئات، وإطارات الدولة، ورؤساء الأحزاب السياسية، والأمين العام للاتحاد العام للعمال الجزائريين، والمحافظ السامي الأمازيغية، وممثلو الحركة الجمهورية [1]

وتتألف اللجنة من 158 عضوا عينوا لاعتبار شخصي من رئيس الجمهورية بحكم كفاءتهم وبخبرتهم، والعناية التي يولونها لمنظومة لتربية والتكوين [2] .

في البداية تولى السيد عبد الرحمان حاج صالح رئاسة اللجنة، ثم خلفه السيد بن علي بن زاغو في رئاسة اللجنة ابتداء من سبتمبر 2000 م، وحتى نهاية أشغال اللجنة وتقديم تقريرها النهائي للسيد رئيس الجمهورية أما فيما يخص تشكيل اللجنة فقد صنفها السيد رابح خدوسي والذي كان أحد أعضاء هذه اللجنة على ثلاثة أصناف وهي :

- ربع من الوطنيين المدافعين على الثوابت .
- ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع .
- ربع غائب غياب شخصي أو غياب بالحضور (أي لا يتحرك إلا لرفع الأيدي) .[3]

كما صنفها علي بن محمد إلى فئتين هما :

الفئة الأولى : وتتشكل منها أغلبية أعضاء، وهم معروفون بمواقفهم الإستئصالية (قصد الاستئصال الحضاري بالذات وهو الأصل والآخر ليس إلا فرعا منه) وبآرائهم المتطرفة وإقناعاتهم المعلنة في كل المناسبات وفي كل المنابر الإعلامية.

الفئة الثانية : والتكلم هنا بوجه عام في أغلبية أعضائها محسوبين خطأ عن التربية والتعليم فهم لم يعرفوا يوما برأي أصيل أو موقف متميز، كانوا طوال حياتهم أدوات طبيعية تستجيب بالغمزة الخاطفة والإشارة العابرة لمشيئة من يتصورون أن بيده تلبية رغباتهم...[4]

---

1 - اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ، **التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)** مارس 2001 ، ص10

2 - اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية، نفس المرجع ، ص 17 .

3- رابح خدوسي، **المدرسة والإصلاح- مذكرات شاهد**، دار الحضارة ، الجزائر ، 2001 ، ص ص96-97

4- علي بن محمد ، **معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية صراع بين الأصالة ةالإنسلاخ في المدرسة الجزائرية** ، دار الأمة للنشر، الجزائر ، 2001، ص ص 96-97

وهذا إن دل على شيء فيدل على الإنقسام الإيديولوجي والفكري بين أعضاء اللجنة ويفسر التناقضات في تبني بعض المواقف والقضايا التي حملها ملف الإصلاح التربوي خاصة فيما يخص مكانة اللغة العربية، وتعزيز مكانة اللغات الأجنبية، وتعديل برامج بعض المواد مثل مادة العلوم الإسلامية، وإلغاء شعبة العلوم الشرعية من مرحلة التعليم الثانوي لذلك تميز جو العمل داخل اللجنة بالنقاش الحاد والتوتر والانفعال في بعض الأحيان الذي أدى إلى انسحاب بعض أعضائها مثل السيد رابح خدوسي قبل أن تنهي اللجنة أعملها وتسلم تقريرها النهائي للسيد رئيس الجمهورية.

مهمة اللجنة وعملها : حدد المرسوم رقم: 101 المؤرخ في : 09 ماي 2000 مهمة اللجنة وأعضائها ومنحها الصلاحيات والمهام التالية :

– التربية والتكوين المهني، والتعليم العالي ,ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم .

المادة 03: تكلف اللجنة في هذا الإطار باقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة تشمل على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة والأهداف والإستراتيجيات والآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية الجديدة من جهة وتنظيم المنظومات الفرعية وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية الواجب توفيرها من جهة أخرى .

المادة 04: تقدم اللجنة الوطنية في أجل تسعة أشهر من تاريخ تنصيبها نتائج أشغالها في تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها ولإعداد ترتيب قانوني جديد بحكم منظومة التربية والتكوين .

المادة 05: تدرس اللجنة الوطنية للإصلاح وتقترح في إطار المسعى العام لمهمتها وعلى أساس التشخيص الذي تعده ضمن تقرير مفصل للتدابير التي تراها ضرورية وعاجلة لتطبيقها في ميادين ذات أولوية مباشرة مع الدخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنصيبها .

المادة 06: تؤهل اللجنة في إطار إنجازاتها للقيام بما يأتي :

تطلب من الإدارات والهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق والدراسات والمعلومات الإحصائية أو غيرها المتعلقة بالمنظومة التربوية التي من شأنها أن تكمل استعمالها .

تستلم جميع الدراسات ذات الصلة بمهامها .

– تستمع إلى كل شخص يكتسي الاستماع إليه فائدة في تسيير أشغالها .

– تستعين بخبراء ومستشارين أو تابعين لمنظمات دولية لمساعدتها في أشغالها [1]

عينت اللجنة الوطنية يوم 15 ماي 2000 ,فوج عمل يتكون من 24 عضوا قصد التحقيق في الميادين ذات الأولوية التي تتطلب علاجا مستعجلا ودراسة الإجراءات الممكن تطبيقها في مستهل الدخول الجامعي والمدرسي(2001/2000)، وقد عرض الفوج نتائج أعماله بمناسبة الدورة الثالثة للجنة المنعقدة يومي 09 و10 يوليو2000 وصادقت اللجنة على التقرير المفصل بعد مناقشة واسعة وحولته إلى السيد رئيس الجمهورية يوم 27 يوليو 2000.

– وقبل التطرق إلى موضوع الإجراءات والإصلاحات التي تم اتخاذها وتنفيذها في الميدان انطلاقا من الموسم الدراسي: 2000/ 2004 تجدر الإشارة إلى العناصر التالية:

– على مستوى المدرسة الابتدائية بداية من السنة أولى ابتدائي، بدلا من السنة أولى أساسي سابقا ، حيث أصبح التلميذ يقضي خمس سنوات دراسية في المرحلة الابتدائية بدلا من ستة سنوات، ويجتاز المرحلة بشهادة التعليم الابتدائي بدلا من امتحان القبول في السنة السابعة أساسي، كما تم كذلك في نفس الموسم الدراسي تنصيب السنة أولى متوسط بدلا من السنة السابعة أساسي, وأصبح التلميذ يقضي أربع سنوات دراسية في مرحلة التعليم المتوسط بدلا من ثلاث سنوات سابقا في مرحلة التعليم الإكمالي، وبهذا القرار تم فصل التعليم الابتدائي عن التعليم المتوسط، الذي كان يمثل التعليم الأساسي الذي يقضي فيه التلميذ تسع سنوات سابقا ,ويتوج بشهادة التعليم الأساسي الذي يمكن التلميذ من الدخول إلى المرحلة الثالثة وهي مرحلة التعليم الثانوي.

– كيف تم تشخيص الوضع الراهن للمنظومة التربوية من طرف اللجنة الوطنية للإصلاح؟

تشخيص الوضع التربوي للمنظومة التربوية في تلك الفترة من طرف اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي :

<u>التحديات والتوجهات العالمية للتربية من وجهة نظر اللجنة الوطنية للإصلاح :</u>

هناك نوعين من التحديات ، تحديات داخلية وتحديات خارجية.

أ– <u>التحديات من النوع الداخلي :</u>

1– يبدو من الضروري ومن المستعجل كذلك أن نعيد توحيد مهام المدرسة إلى وظائفها الطبيعية والرئيسية المتمثلة في التعليم وفي المجتمعية والتأهيل، وعلى المدرسة أن تتجرد من

1– اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي ، مرجع سابق ص 14 .

الضغوط السياسية وأن تبتعد عن كل التحريضات الإيديولوجية أي كان منبعها حتى لا تعبر إلا على المطالب الشرعية على أساس الاستحقاق والعلم والقيم الديمقراطية والجمهورية.

2- **إن المنظومة التربوية مدعوة لربح أربعة رهانات :**

- رهان التحقيق الميداني لديمقراطية التعليم لاسيما بالوصول على الأقل إلى 80 % من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم من (6- 16سنة) إلى نهاية الفترة الدراسية الإلزامية في الآجال القريبة مع العلم أن ما هو محقق اليوم لا يتعدى 62 % .

- رهان النوعية لصالح عدد من التلاميذ، وذلك بوضع المعايير الدولية للمؤهلات والكفاءات على جميع المستويات كحتمية وحيدة فاصلة للانتقال والنجاح، للترقية وتشغيل مناصب المسؤولية مهما كان مستوى المؤسسات التربوية أي من المدرسة الابتدائية إلى أكبر جامعات الوطن .

- رهان التحكم في العلوم والتكنولوجيا اللتين لابد أن تطبع المحتويات وأن تصبغ الطرائق التعليمية .

- رهان العصرنة الذي بالإضافة إلى تحديث الوسائل والدعامات البيداغوجية لابد أن يلهم المدرسة الجزائرية حداثة في تجسيد غاياتها وأهدافها في محتوياتها وتعليمها وتنظيمها وأطرها أخيرا .[1]

3- على المنظومة التربوية أن تسترجع القيم الأخلاقية، وقد ترتب عن التخلي عن هذه القيم أن أقلية من المتعاملين على مختلف المستويات تعاطت الانحرافات كالغش, والتعاضي تلك المساوئ التي لابد من محاربتها واستئصال جذورها لأنها تلحق بالمدرسة أضرارا كبيرة ,وتشوه سمعتها وتدني مستواها بل حتى تبعث الفساد في عمقها .

وشهدت الجزائر تغيرات في شتى الميادين نظرا لـ :

- استحداثات مؤسساتية وسياسية كبرى وضعت حدا لنظام الحزب الواحد، وشرعت في إرساء دولة الحق من منظور ديمقراطي جديد .

- تغيرات اقتصادية مرتبطة بمرور اقتصاد المسير إلى اقتصاد السوق .

- تحويرات اجتماعية تلت فشل السياسات غير الواقعية التي أنذرت بنهاية دولة العناية والمساعدة والكفالة .

---

1 - اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي ، **التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)**, مرجع سابق ، ص42.

– وثبة ثقافية أزاحت الستار عن أزمة خطيرة قد عاشتها عامة الشعب الجزائري بكل مرارته وآلامها لاسيما الفئة الشبانية منه التي عرفت إنحرافات مختلفة وهي مازالت تبحث عن منفذ للخلاص منها يائسة أمام عدم وجود وسائل الإندماج الإجتماعي والمهني الذي يسمح لها بالإتزان والإستقرار .

وفي هذا الوقت عرف المجتمع الجزائري تحولا عميقا باعتبار أن 70% من الجزائريين ولدوا بعد الاستقلال وليس لهم بالأحرى نفس النظرة أو نفس الطموحات التي كانت لدى أسلافهم لقد تعلموا وتكونوا لاسيما الفتيات منهم آلائي يقدمن مطالب مقنعة للمطالبة بنفس الحظ في الحصول على منصب شغل . [1]

ب – <u>التحديات من النوع الخارجي</u> :

على غرار جميع بلدان العالم ستجابه الجزائر أكثر فأكثر وفي آن واحد ثلاث صدمات كبرى :

1– صدمة العولمة ستضر في نفس الوقت بالتبادلات التجارية والمالية والتكنولوجية، كما أنها ستلحق خسائر في المستقبل القريب بسوق العمل والتأجير، عن تشكله سوق عمل شبه عالمية ستحدث منافسة شديدة وقاسية حيث ستكون إلزامية التوعية والمؤهلات مرتفعة عالي، مع احتمال أخطار واضحة لتسارع ظاهرة هجرة الأدمغة وهي ظاهرة مضرة ومؤسفة مع العلم أن هذه الأدمغة ستجعل نفسها في خدمة بلاد أو شركات متعدد الجنسيات تقدم إمكانيات مغرية قائمة للغاية بدون أن يجبروا أنفسهم على الهجرة .

2– أما صدمة مجتمع الإعلام والاتصال فتتولى التغيير التدريجي لطبيعة العمل وتنظيم الإنتاج والجهود المبذولة من أجل التكيف مع الوسائل التقنية الجديدة من جهة ومع الظروف الحديثة للعمل التي لابد أن تكون متواصلة ومستمرة من جهة، وقد تضر الأفاق المسطرة من طرف الإعلام، لاسيما عبر عالم الاتصال المتعدد بالمعالم التاريخية والجغرافية والثقافية، مما يتطلب من الدولة أن تبحث عن الوسائل الفعالة لتقي نفسها بنفسها، سيغير مجتمع الإعلام والاتصال أنماط، وكيفيات التعليم ويعدل بصفة جذرية طبيعية صور العلاقات بين المعلم والمتعلم .

3–وتتمثل الصدمة الثالثة في صدمة لاهتزاز الحضارة العلمية والتقنية المرتبطة بالتطور المدهش للمعارف العلمية ولإنتاج الوسائل التقنية السريعة الانتشار في العالم ، هناك شكل جديد للمجتمع يبرز للوجود بكيفية طاغية وهو مجتمع العلم والتقنيات الذي يقرن بين التخصص

1 – اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي ، **<u>التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)</u>**, مرجع سابق ، ، ص43 .

المفرد والإبداع اللاحدودي ستمثل هذه الثورة العلمية كل القطاعات وتطبعها بطابع بعها الخاص والبحث العلمي الذي يقتضي تجهيزات متطورة أكثر فأكثر أصبح لا يعرف حدودا بل تولدت عنه تساؤلات وتخوفات على مستوى الأخلاق .

لكن بمجرد ما أصبح العلم والتقنيات في خدمة تقدم البشرية بدأ التخوف من الاستثمار المكثف لوضع ثقافة حقيقية للتجديد والإبداع غير وارد .[1]

ستدخلنا هذه الصدمات الثلاث الكبرى عصرا جديدا لاشك أنه سيكون مشبوها، ولكنه مثير لتساؤلات وتخوفات اتجاه التغييرات بل حتى لرفضها ونبذها، ومع هذا كله فإن هذا العصر المتميز بالتغييرات من المفروض أن يشكل فرصة تاريخية بالنسبة للجزائر لأن هذه الفترة الانتقالية تسمح بإصلاحات عميقة وهادئة نسبيا وفي آن واحد .

أهداف لجنة الإصلاح :

1- التحقق في إطار تشخيص المنظومة التربوية من النتائج المسجلة الإيجابية منها والسلبية مع تحليل أسبابها العميقة وآثارها .

2- تحليل التحديات الجديدة التي لابد أن تواجهها وتحديد المتطلبات الضرورية لتكوين مواطن قادر على التفتح والمساهمة في تنمية الوطن والتكيف مع عالم يتسم بتنامي تطور المعارف وتسارع التحولات والتغيرات الثقافية والعلمية والتقنية والتكنولوجية.

3- اقتراح الإجراءات الكفيلة بالسماح للناشئة الجزائرية بالاستفادة من تعليم قاعدي إلزامي ومجاني، وضمان التكافؤ لها في فرص النجاح في تمدرسها .

4- التأكيد على الظروف الكفيلة بضمان النجاح لأكبر عدد من التلاميذ على أساس قدراتهم بوضع آليات من شأنها التقليل من الرسوب والتسرب، وبالتكفل بالتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة والقدرات المتميزة .

5- اقتراح اختيارات تساعد على حل أحد المشاكل الرئيسية المتعلقة بغايات وتنظيم التعليم ما بعد الأساسي في إطار منسجم شامل ومتكامل .

6- دراسة الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات والمناهج البيداغوجية والعمل على جعل التلاميذ في منأى عن التأثيرات ومحاولة التغيير الأيدلوجي أو السياسي بحيث

1 – اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي ، **التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)**، المرجع السابق، ص ص 44- 45

يهدف هذا الإصلاح إلى تكوين مواطن يكتسب علما ومهارة ومنهجا سلوكيا وآداب التعايش مع الغير.

7- اقتراح مشروع بعيد المدى يتناول التعليم العالي والبحث العلمي .

8- دراسة الترتيبات المناسبة قصد إدماج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف مراحل المنظومة التربوية لتمكين الطلبة من جهة من الوصول المباشر إلى المعارف العالمية وتسهيل الانفتاح على ثقافات أخرى والقيام من جهة بتساوي ناجح بين مختلف شعب التعليم الثانوي والتكوين المهني والتعليم العالي .

9- تحديد الظروف واقتراح ما يستلزم من إدماج التكنولوجيات الجديدة في المنظومة التربوية وخاصة منها تلك المتعلقة بالإعلام والاتصال والإعلام الآلي .

10- اقتراح منظومة فعالة ومستقرة لتكوين وتقييم مكونين بالتساوي مع وضعتهم القانونية

11- تتوخي اللجنة في تفكيرها الاستناد دوما إلى مرجعية قوامها المبادئ والقيم السياسية ذات الصلة بمفاهيم المواطنة، والمساواة ، والتسامح ، والسلم ، والديمقراطية وحب الوطن والتفتح على العالم وهي القيم التي لابد أن تكون قاعدة صلبة ينبني عليها نشاط المدرسة الجزائرية .

12- الاستعانة بأي شخص كفء ومؤهل لاسيما خبراء المنظمة العالمية للتربية والثقافة (اليونسكو) والمنظمة العربية للتربية والثقافة (الآليسكو).

13- اقتراح كل الحلول التي من شأنها أن تحقق التقدم . [1]

<u>عرض حال حول تطور المنظومة التربوية من وجهة نظر اللجنة الوطنية للإصلاح :</u>

إن أهم الإستخلاصات الواردة في الوضع الراهن وفي تشخيص المنظومة التربوية تتعلق بإبراز التوجهات الكبرى التي سادت تطور المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، بهدف اكتشاف مدى الانسجام ، وكذا الحركية الإجمالية التي تحملها المنظومة التربوية مع العلم أن هذا الانسجام وهذه الحركية قد كيفتا ملمحها الحالي وفق المقتضيات والمستجدات وكما هو معلوم حصر المكتسبات الحقيقية التي تعتز بها المدرسة الجزائرية في المستقبل والحواجز التي تعرقل تحقيق الآمال التي وضعت فيها الأمة، وهذا من أجل الوصول إلى تقديم اقتراحات وجيهة قصد تطبيق إصلاح اقل ما يقال عنه إنه أصبح ضروريا لا مناص منه .[2]

1- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مرجع سابق ، ص ص 15-16 .

2 - اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ، مرجع سابق، ص 26 .

لقد شكلت المدرسة الموروثة في 1962 المبادرة الأولى لإعداد نظام تربوي متمركز على مستوى التراب الوطني يسير حسب معايير برزت للوجود مع ظهور العالم العصري ، وكانت تستجيب للأهداف التي سطرها الاحتلال الفرنسي داخل الوطن، أضف على ذلك طابع استغلال الشعوب والطابع المنبسط للتنظيم الاجتماعي والاقتصادي المقر آنذاك

– كانت وضعية الجزائر غداة الاستقلال مزرية في جميع الميادين تعكس معاناة بلد خرج من فترة استعمارية طويلة شوهت خصوصياته في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية بعد حرب تحرير ضارية دامية :

لم يخل قطاع التربية من هذا الوضع المزري ومن هذا الإرث الثقيل .

– نسبة الأمية تعادل 85 % وهذه النسبة أرفع من هذا الرقم، إذا ما طبقت على الجزائريين وحدهم هذه النسبة أخذت بعين الإعتبار عدد الأوروبيين المتواجدين آنذاك بالجزائر .

– عدد التلاميذ المتمدرسين ضئيل جدا (يقل عن 10/1) من عدد السكان مع العلم أن عدد التلاميذ الجزائريين المتمدرسين يتناقص بصفة مدهشة من مرحلة التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي .

– عدد المؤسسات التربوية يغطي أساسا المناطق الأكثر كثافة بالأوروبيين ، بالمقابل نجد هذا العدد ضئيلا فيما يخص التعليم الثانوي والتكوين المهني والتعليم العالي .

– تعداد المعلمين ضئيل (2000) نتيجة الهجرة المكثفة للمعلمين الأوروبيين (17000) من جهة وامتصاص أقلية الإطارات الموجودة آنذاك من طرف القطاعات الحيوية الأخرى في البلاد من جهة أخرى، تجاهل البرامج والمسارات الدراسية والتكوينية للتاريخ الوطني ولحقائقه الثقافية والجغرافية، أوبعبارة أخرى منظومة تربوية غريبة في أهدافها ومحتوياتها، غير مؤهلة للتكفل بالطلب الملح للتربية والموالي لاسترجاع الاستقلال الوطني الذي حرر الطموحات الشرعية للجزائريين والمتمثلة في الخروج من الجهل والأمية اللذين فرضها عليه الاستعمار والدخول في ميدان المعرفة الذي يقود إلى حياة شريفة وإلى تبوء مكانة محترمة بين الأمم .

– إن تعميم التمدرس وتمديد مدة الدراسة الإلزامية إلى سن السادسة عشر(16) ومضاعفة تعداد التلاميذ المنتمين للتعليم الثانوي وللتكوين المهني والتعليم العالي، كل هذا مكتسبات مثالية ومفخرة ليس فقط على المستوى الوطني، بل على مستوى العالم الثالث .

حيث أن (1/4) السكان يتابعون دراستهم بالمؤسسات التعليمية والتكوينية، أي 8 ملايين تلميذ وطالب، مقارنة بنسبة 8 % فقط من المتمدرسين غداة الاستقلال مع العلم أن عدد السكان تضاعف ثلاثة مرات خلال هذه الفترة .

– إن النتيجة المنطقية المنبثقة عن تقدم التمدرس العالمي الذي أستمر بدون انقطاع منذ الاستقلال أحبط نسبة الأمية من 85% سنة 1962 إلى 34% سنة 1999م. [1]

إن الجهود الجبارة المبذولة في توظيف وتكوين المعلمين والمستخدمين في التأطير والدعم البيداغوجي التقني، قد ساعدت على الاستخلاف شبه التام للمعاونين الأجانب من جهة وأعطت الوطن من جهة أخرى نخبة مثقفة مشرفة وطاقة بشرية هائلة مؤهلة مهنيا في عدة ميادين ذات تخصص نوعي، أو بعبارة أخرى ما يقارب نصف عدد الموظفين التابعين للوظيف العمومي يشتغلون في المنظومة التربوية .

– قد سجلت عمليتا محو الأمية وتربية الكبار نتائج معتبرة رغم المضايقات والعراقيل العديدة ذات الطابع السيكولوجي والمادي التي فرملت وكبحت تطورها .

– إن تعريب لغة التدريس تحقق في التعليم الأساسي، ثم في الثانوي، وكذا بالنسبة لبعض فروع التعليم العالي .

– إن تعريب وجزأرة برامج التعليم اللذين شرع فيهما في السنوات الأولى من الاستقلال رافقتهما بصفة تدريجية تعريب وجزأرة الكتاب المدرسي وجزأرة المؤطرالإداري والتربوي [2]

– إن النتائج المحققة لصالح الاختيار العلمي، والتقني لا تدعو للاحتشام، بل تعتبر نجاحا ثمينا على مستوى التعليم العالي كالطب والعلوم الدقيقة والعلوم التجريبية والعلوم التكنولوجية.

– وبصفة عامة فإن الجهود المبذولة للنهوض بالتعليم التقني – دون أن تصل النتائج الحد المأمول –ووضع جهاز وطني قوي للتكوين المهني والتقدم الذي أحرزته التكنولوجيا في الجامعات والتنوع المتتالي في التعليم العالي، تشكل قاعدة صلبة لإعادة النظر في الإصلاحات المستقبلية قصد تلبية حاجات الاقتصاد من حيث اليد العاملة والمؤهلة ذات نوعية، ومن حيث الإطارات الكفأة في جميع النشاطات الحيوية .

---

1 – اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي ، **التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)**، مرجع سابق ، ص ص 27– 28.

2 – اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي ، **التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)**، مرجع سابق ، ص28.

– لقد سمح تطور المنظومة التربوية الذي جنى وسائل بشرية ومالية هامة (11%) من المنتج الداخلي الخام في السبعينات، ومعدل 06 إلى 08 % خلال السنوات العشر الأخيرة بتكوين أغلب الموظفين المؤهلين والإطارات التي تشتغل في مختلف القطاعات الحيوية في البلاد ,كما سمح كذلك لنفس المنظومة التربوية ولمؤسسات أخرى بعدم الانهيار أمام الأزمة التي اجتازتها البلاد والتي لم يعرف لها مثيل من خلال السنوات العشر هذه، مع العلم أنها عرفت ضآلة وتقتيرا في الموارد المالية بالإضافة إلى شراسة الإرهاب الذي استهدف المدرسة الجزائرية على الخصوص . [1]

1- على مستوى الخيار الديمقراطي :

إذا كانت نسب التمدرس المعلن عنها مرضية في غالبها اليوم ، سواء تعلق الأمر بالتطور الداخلي للمنظومة نفسها، أو بالمقارنة مع بلدان لها نفس مستوى التطور مع الجزائر، فإنها لا تخفي اختلالا خطيرا :

– حوالي مليون طفل وكمراهق يتراوح سنهم بين 06 و15 سنة لفظتهم المنظومة التربوية.

سجلت نسبة التمدرس ثباتا شاسعا بين الولايات وداخل نفس الولاية، بين المناطق الحضرية وبين المناطق الريفية، أي يوجد هناك عدد كبير من الأطفال همشتهم المنظومة التربوية :

بنات في المناطق الريفية، أطفال الأسر المحرومة الذين لم يلتحقوا بالتربية أوغادروا المدرسة قبل الأوان، الأطفال المراهقون ذوي الحاجات الخاصة لم تتكفل بهم المنظومة التربوية كالمعوقين، ذوي الأمراض المزمنة، والحالات التي هي في حاجة إلى دعم ورعاية بسيكوبيداغوجية خاصة، وكأن مفهوم الديمقراطية أصبح عبارة عن تكثيف وتعميم التمدرس ,ومن جهة أخرى إن مردود المنظومة ضعيف بالنظر إلى التسرب المذهل وإلى النسب المرتفعة لتكرار السنة الدراسية، كما أشارت إلى ذلك دراسة حديثة قامت بها وزارة التربية الوطنية والتي أسفرت عن : [2]هناك مجموعة من تلاميذ التعليم الأساسي :

– 21 % فقط يصلون إلى السنة التاسعة أساسي بدون تكرار .

– 46 % يصلون إلى نفس القسم بعد تكراره مرة أو عدة مرات .

– ثلث المجموع ينقطع عن الدراسة ولم يصل السنة التاسعة أساسي .

---

1 – اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي ، **التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)**، المرجع السابق، ص ص : 29.– 30

2 – نفس المرجع السابق ص30 ، **نقلا عن** : التربية للجميع ، تعليم أساسي، حوصلة لسنة 2000 أكتوبر 1999

– يمثل التلاميذ المنتقلون للسنة الأولى ثانوي حوالي 45 % من تعداد تلاميذ السنة التاسعة أساسي، مع العلم أن نسبة التكرار في هذه السنة مرتفعة(يقارب 30 % وذلك حسب قدرة الاستيعاب بالمؤسسات المستقبلة وحسب سن التلاميذ) أما البقية، ونسبتها
25 % فتغادر المدرسة بدون أمل في الالتحاق بمؤسسة تكوينية، أو في إيجاد مناسبة تساعده على اكتساب مهنة أو الإندماج في الحياة العملية .

– عامل التعداد المرتفع للمسجلين الجدد مقابل ضعف الاستقبال والتأطير .

– عامل ارتفاع نسبة التكرار .

– وفيما يخص التعليم الثانوي واعتبارا لضعف نتائج امتحان شهادة البكالوريا(25% تقريبا) فإن عدد الراسبين الذين يسمح لهم بإعادة السنة أو يغادرون السنة الثالثة ثانوي مرتفع جدا (نسبة التكرار كثيرا ما تفوق30 %)، ومن بين الراسبين في امتحان شهادة البكالوريا 180.00 في السنة الدراسية 2000/1999) نجد نسبة قليلة منهم يلتحقون بالهياكل التكوينية .

– التضامن الاجتماعي لدعم التمدرس يكون أكثر إقداما وشجاعة وموجها، خصيصا للمناطق والفئات المحرومة فعلا، وذلك باللجوء إلى المطاعم والنقل المدرسي وبإعادة الاعتبار إلى النظام الداخلي وإعانة هذه الفئات في الأدوات المدرسية والاستفادة من الرعاية الصحية والمنح المدرسية التشجيعية . [1]

– الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية والترفيهية التي تساعد على تفتح الشخصية ، وتقدم الإطار الملائم لممارسة وظيفة المواطنة تلك الأنشطة التي قد تغيب عن مؤسساتنا التعليمية والتكوينية على جميع المستويات .

– المكتبات المدرسية والجامعية والعمومية التي يجب أن تكون ثرية، تحتوي على كتب ومراجع تخص مختلف ميادين المعرفة والإنتاج الفكرية، وعلى مجالات علمية حتى تستطيع أن تلعب دورها كاملا في تلبية حاجيات التوثيق لدى التلاميذ والطلبة والمعلمين وفي تنمية الذوق في القراءة والميل للمطالعة وإيقاظ اهتماماتهم الثقافية الفنية الجمالية والعلمية، إن الاستغلال الغير الكافي وغير الملائم لجميع هذه الخطط أبرز تحفظات السلطات العمومية أو عدم قدرتها على تطبيق سياسة صريحة، تتسم بتمييز إيجابي يتم اتخاذها وفق الاحتياجات الحقيقية التي تعرفها مختلف أصناف التلاميذ لاسيما بمساعدة أولئك الذين هم في حاجة ماسة إليها، إن عدم التمييز

1– اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي ، **التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)**, مرجع سابق، ص ص: 30–31.

في تقديم مساعدات بصفة عشوائية وكذا السياسات المطبقة في هذا الشأن والتي كلفت مصاريف باهضة بصفة غير مباشرة وتلقائية لم يخدما دائما أهداف ديمقراطية التعليم .

2 – على مستوى اختيار الجزأرة : نفس الخلط بين دمقرطة التعليم وبين تكثيفه وتعميمه تسبب في ضعف العناية والتكفل بتكوين المعلمين وإضعاف قانونهم المعنوي والاجتماعي المهني إلى أقصى حد، مما أدى إلى ضياع وفقدان الطاقات والكفاءات التي فضلت تقديم خدماتها لقطاعات أخرى بما فيها خارج الوطن بالنسبة للأساتذة الجامعيين والباحثين وتبين دراسة مؤهلات المعلمين والمكونين ما يلي :

تكاد تكون جزأرة أسلاك التعليم من التربية الوطنية وفي التعليم العالي وفي التكوين المهني كاملة .

التعليم الابتدائي : يعرف عددا كبيرا من المعلمين, تم توظيفهم بدون شهادة البكالوريا في وقت التحاقهم بالتكوين الأولي بالمعاهد التكنولوجية للتربية، ومازال هناك نسبة لا يستهان بها من المساعدين اللذين تم توظيفهم على أساس مستوى معرفي يتراوح بين مستوى الرابعة متوسط إلى السنة الثالثة ثانوي .[1]

في التعليم المتوسط : تم توظيف أغلبية أساتذة التعليم الأساسي بدون شهادة البكالوريا عند تكوينهم الأولي بالمعاهد التكنولوجية .

أما في التعليم الثانوي : فأغلبية الأساتذة تتوفر فيهم الشروط القانونية للتوظيف وهي شهادة الليسانس ولكن بعضهم يدرسون مواد غير مواد تخصصهم بيد أن جلهم لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا قبل ممارسة مهنتهم التعليمية كالأساتذة المهندسين .

في قطاع التكوين المهني : هناك عدد كبير من أساتذة التكوين المهني اللذين تم توظيفهم على أساس شهادة الكفاءة المهنية أو على أساس شهادة التحكم, إذا ما قارناه بعدد الأساتذة المختصين في التعليم المهني من الدرجة الأولى(أي مستوى التقنيين السامين) أو بالأساتذة المتخصصين في التعليم المهني من الدرجة الثانية (أي مستوى مهندس دولة) .

في التعليم العالي : عدد المساعدين والأساتذة المساعدين أعلى بكثير من عدد الأساتذة الجامعيين المحاضرين(ويمثل عدد الأساتذة الجامعيين حولي 14 % مع العلم ان نسبة 50 % منهم هم أساتذة جامعيون يدرسون الطب، ويتمركزون أساسا في العاصمة وفي بعض المدن

1 – اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي ، **التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)**, مرجع سابق ، ص32.

الجامعية الموجودة في شمال الوطن)، ومن جهة أخرى مازالت الجامعة الجزائرية تعاني من ردود الفعل السلبية الناجمة عن التوقف الشبه تام للتعاون مع الخارج وانقطاع التبدلات الدولية منذ زمن طويل,لاسيما فيما يخص التوثيق العلمي، إننا ندرك أن هذه التبادلات تشكل بالنسبة لجميع جامعات العالم رافدا قيما خصبا للإثراء والتحفيز.[1]

هناك ميدان آخر يرتبط باختبار الجزأرة ويتسم بإختلالات وعدم الانسجام، و يتمثل في برامج ومناهج ووسائل التعليم وخصوصياته الرئيسية وهي كالتالي :

– إن العلاج المخصص لاستعمال وتعميم اللغة العربية كلغة تعليم وتكوين في المدرسة الجزائرية – هذا العلاج الذي وضع تحت صرح العملية الإدارية – لم يستفد من الضمانات التقنية، ولا من الشروط الملائمة للتطبيق، من شانه أن يحقق النجاح والاستمرارية (اختيار اللغة، مرجع المحتويات ...)

هذه البرامج أنجزها مطبقون، غير متخصصين(جلهم لم يتلق تكوينا أوليا في منهجية تنمية المسارات)هذه البرامج مركزة على محتويات التعليم بحيث أكتفي بعضها على سرد تطور قوائم من مفاهيم يرجى تلقينها تعتمد هذه البرامج على الذاكرة من حفظ وسرد على حساب تطور قدرات التحليل، والتركيب، والحكم، والتفكير، والنقد البناء فهي إذن تنمي الطاعة والامتثال على حساب الإبداع والاستقلالية، تبقى هذه البرامج سائرة المفعول لزمن طويل وتحتوي إذن على معارف غير وجيهة بل تجاوزها الزمن وأصبحت لا تسمن ولا تغني من جوع، عن الكيفية التي تم بها تحديد وتنظيم محتويات التربية التكنولوجية في المرحلة الثالثة من التعليم الأساسي تطرح في آن واحد مشكلة الوجاهة والفائدة من تدريس هذه المادة لا بالنسبة لملامح التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة في نهاية هذه المرحلة فحسب، بل كذلك بالنسبة للذين يتابعون دراستهم الثانوية .

– عن حذف شعبة " التقنية الرياضية " الذي والى إعادة هيكلة التعليم الثانوي والابتعاد عن شعبة " العلوم الدقيقة " تبعا لإعادة تنظيم شهادة البكالوريا (قرار 93/08/18) قد حال دون إقبال الطلبة على فروع "العلوم الدقيقة" التابعة للتعليم العالي، كما منعا بعض المدارس الكبرى (التعليم المتعدد التقنيات، والهندسة المعمارية والمعهد الوطني الأشغال العمومية والمدرسة

1– اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي ، **التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)**، مرجع سابق، ص33 .

الوطنية للمهندسين والتقنيين بالجزائر) من هذا الملمح المتميز الذي كان مفخرة الماضي القريب.

إن كيفيات التوجيه على جميع المستويات قد انحرفت نتيجة الضغط الاجتماعي الذي يفضل ويختار حسب المستويات :

- الجذع المشترك للعلوم في السنة الأولى ثانوي .
- شعبة علوم الطبيعة والحياة في السنة الثانية ثانوي .
- الجذع المشترك لعلوم الطبيعة والحياة في التعليم العالي، والتخصصات البيوطبية والإعلام الآلي والهندسة المعمارية، والشعب التقنية التكنولوجية تجد نفسها مهمشة منبوذة والتوجيه لهذه الشعب يتم بعد الرسوب (وهذه هي الحالة التي عرفها التكوين المهني ولا يزال يعرفها) [1]

وأخيرا إن التأخر الذي عرفه إدخال الإعلام الآلي والتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال في مختلف مستويات المنظومة التربوية يشكل عائقا كبيرا لا يستهان به .

إن مجموعة النقائص المذكورة آنفا لها صلة مباشرة بالعواقب الوخيمة الناتجة عن تطبيق الاختيارات الأساسية كالديمقراطية والجزأرة والتوجيه العلمي والتقني، تلك الاختيارات التي كانت أساس تطور المنظومة التربوية منذ البداية، كما أبرزت دراسة الوضع الراهن وتشخيص حالة عدم انسجام وبإختلالات أثرت سلبا على كل من تعليم بعض المواد للعلوم الاجتماعية ومن تسيير المنظومة نفسها .

- وبصفة عامة فإن التقليدية واليقينية الدوغماتية التي تطبع الطرائق البيداغوجية المستعملة أعاقت تماما فضولية التلاميذ والطلبة وروح النقد لديهم ، حيث تجعلهم في وضعية تلق سلبي للمعارف التي تقدم لهم كمسلمات وبصفة عفوية ليطلب منهم بعد ذلك وفي وقت محدد استرجاعها كما هي على أوراق الاختبارات والامتحانات.

- أما على مستوى التعليم الأساسي فإن البرامج والكتب المدرسية المطبقة هي تلك البرامج التي تم إنجازها بسرعة عند إقامة المدرسة الأساسية أي بين سنة 1980 وسنة 1981 أو بعبارة أخرى فعمر هذه البرامج وهذه الكتب يتراوح بين20 سنة وإحدى عشر سنة .[2]

1- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ، مرجع سابق، ص ص 33- 35.

2- اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي ، **التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مشروع)**، المرجع السابق، ص ص33- 36.

بالنسبة للتعليم الثانوي فان عشرية التسعينات كانت فترة أنشطة مكثفة موجهة لتجديد البرامج لكن وبدون انتقاص من قيمتها سيبقى تأثيرها على نوعية الفعل البيداغوجي ضئيلا إن لم يدعم ويعزز بتغيير الكتب المدرسية .

– أما في قطاع التكوين المهني فإن صنفي البرامج المطبقة (تدرج التمارين والبرامج الجذرية) قديمان نسبيا وينطبقان على كيفية التكوين على النموذج المدرسي، لكن تعوزها المرونة إذا ما طبق هذان الصنفان على نظام يعتمد على التكوين التناوب (مؤسسة /مركز التكوين) أوعلى التكيف مع التغيرات التكنولوجية والمهنية .

3 – على مستوى اختيار التوجيه العلمي والتقني :

فيما يخص التوجيه العلمي والتقني فعن الخلل الموجود بين التوقعات وبين الإجراءات المتخذة من أجل تطبيق هذا الاختيار من جهة، وبين النتائج المسجلة في الميدان من جهة أخرى يبين عدم رضا المجتمع عن التوجيه.

أ – رغم منح توقيت هام لتعليم العلوم (فهو نفس التوقيت المطبق في البلدان المتقدمة) فإن التعليم لم يحقق النتائج المنتظرة لعدة أسباب منها :

– نقص التحكم في المفاهيم الأساسية .

– مساهمة غير واقعية للرياضيات العصرية المدرسية في التعليم الابتدائي، في التكوين العلمي للتلاميذ .

– نتجت عن التحفظات المتتالية التي عرفها تعليم الهندسة في الثانوي عواقب سلبية .

– خطة علمية غير مكيفة مع المناهج التعليمية التي ما فتئت تعتمد في الغالب على النقل التلقائي للمعارف قصد الاستذكار على حساب استخدام النشاط الذاتي للمتعلم .

عدم استعمال الرموز العلمية .[1]

– إن تعليم الأدب والتاريخ والفلسفة والتربية المدنية تعرض طويلا لفقدان غاية التكوين من أجل التفكير والتحضير لذهنية وعقلية المواطن .

– أم التعليم الديني الملقن بصفة يقينية دوغماتية كثيراما كانت تحريضية قصد تعنيف عقول الشبان فكان متجاهلا بذلك التطبع بالقيم السمحاء كالتسامح والحلم والأخلاق الإنسانية

1– اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مرجع سابق، ص 34 .

والاجتهاد، تلك القيم التي صنعت أيام المجد للحضارة الإسلامية، إذ يبقى أن توضع بيداغوجية تحديثية من واجبها أن تساهم في إعادة الاعتبار للتعليم الديني

وتعميمه، ، إن تلقين اللغة العربية المفرغ من الوسائل البيداغوجية والتعليمية المناسبة وضعف التحكم في اللغات الأجنبية وأولاها الفرنسية لغة ذات استعمال واسع في مجتمعنا وعلى مستوى الشعب، وثانيتها اللغة الإنجليزية واللغات الأخرى الضرورية المساعدة على التفتح على العالمية، وكل هذا لا يحضر بصفة مجدية لتلامذتنا وطلبتنا لمواجهة تحديات أشكال العولمة التي بدأت بوادرها تتجلى منذ مطلع هذا القرن ، ومن جهة أخرى مازال تعليم اللغة الأمازيغية في مرحلة التلجج لم ينطلق بعد بصفة كافية وجدية رغم إدخاله في المنظومة التربوية منذ ست سنوات ولم تحدد إلى حد الآن بوضوح المسائل الإستراتيجية الخاصة بتنظيمه وتأطيره ووسائله التعليمية، وكذا قانونه البيداغوجي, وفيما يتعلق بالإختلالات التي افرزها كل من الوضع الراهن وفي التشخيص، تجدر الإشارة إلى أن المنظومة التربوية تعاني من نقص فادح من حيث التكامل والانسجام، وعن نمط التنظيم الحالي للمنظومة التربوية ناتج عن التغيرات العديدة الجزئية التي ادخلها كل قطاع من قطاعاتها المختلفة ودون أن تدمج الإجراءات المتخذة في خطة متكاملة شاملة .[1]

تغلب النطق الضيق على كل قطاع على النظرة الشمولية مما أدي إلى الإختلالات الجسمية التالية :

_غياب المعابر بين قطاعات التربية والتكوين المهني والتعليم العالي وحتى داخل كل قطاع.

– ضعف التكامل بين مختلف قطاعات المنظومة .

– وجود حواجز على مستويات اتخاذ القرار والتسيير والتطبيق .

– انعدام التوازن على مستوى هرم مستويات التكوين مع تضخم في المستويات العليا على حساب المستويات الوسيطة (تقنيين وإطارات التحكم ...)

– قوة مركزية في مختلف القطاعات .

– شبه تهميش المنظومة وإبعادها عن المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وعن التطورات العلمية والتقنية العالمية .

1– اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ، مرجع سابق، ص 36 .

هيمنة الوظيفة الاجتماعية على الوظيفة الاقتصادية أوالخلط بينهما مما أدى إلى غايات وأهداف التكوين المهني والتعليم الثانوي، أضف إلى مجموعة هذه، الطابع التقليدي لتسيير المنظومة التربوية الذي كثيرا ما توجه إلى قضية ارتفاع وتيرة النمو الديمغرافي الذي يطرح نفسه في مطلع كل موسم دراسي، عوض أن يأخذ في الحسبان الحتميات البيداغوجية والعلمية التي هي أكثر وجاهة وأغزر محتوى .

6 :<u>الإجراءات العملية للإصلاحات التربوية التي تم تطبيقها إنطلاقا من الموسم الدراسي 2003_2004:</u>

إن المنظومة التربوية تستمد أسسها من المبادئ التي تتكون منها الأمة الجزائرية والمدونة في بيان أول نوفمبر 1954، وعليها أن تساهم في ترسيخ صورة الأمة الجزائرية لتكون متجذرة في إمداداتها الجغرافية والتاريخية، والإنسانية، والحضارية، كما يجب عليها ترقية القيم المرتبطة بالإسلام والعروبة الامازيغية كحبكة تاريخية للتطور الديمغرافي والثقافي والديني والسياسي لمجتمعنا، وعلى المنظومة التربوية ضمان تكوين مواطن مزود بمعالم ومرجعيات وطنية أكيدة تعكس قيمه الحضارية بصدق, وقادر على فهم العالم الذي يحيط به, وباستطاعته التفتح على العالم.

<u>محاور الإصلاح الكبرى :</u>

يتمثل إصلاح المنظومة التربوية في تنفيذ سلسلة من الإجراءات التي تتمحور حول ثلاثة محاور كبرى، ألا وهي تحسين نوعية التأطير، التحوير البيداغوجي، إعادة تنظيم المنظومة التربوية، فيما يخص وضع نظام مجدد ومستقر لتكوين وتقييم التأطير، تم الشروع في تطبيق الإجراءات التالية:

<u>في إطار التكوين الأولي للمعلمين والأساتذة :</u>

– بالنسبة للتعليم الابتدائي, إنشاء معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين انطلاقا من تحويل المعاهد التكنولوجية، لتكوين معلمين متحكمين في اللغة العربية والمعلوماتية ومتعددي اللغات أوعلى الأقل مزدوجي اللغة وذوي تكوين أكاديمي ومهني جيد، وذلك في ثلاث سنوات بعد البكالوريا .[1]

1 – وزارة التربية الوطنية، **<u>مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية</u>** ، أكتوبر ، 2003 ، ص4 .

– بالنسبة للتعليم المتوسط والتعليم الثانوي العام، التوظيف، عن طريق المسابقة, لحاملي شهادات التدرج من أجل تكوين أساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي، متحكمين في اللغة العربية والمعلوماتية ومتعددي اللغات، ومنحهم تكوينا مهنيا بيداغوجيا، على مستوى المدارس العليا للأساتذة .

– إعادة تأسيس مسابقة الأساتذة المبرزين للتعليم الثانوي، والانطلاق في تكوين الملامح الجديدة للأساتذة لمواجهة متطلبات الإصلاح البيداغوجي .

– تأطير شعب التعليم التقني والمهني التي تشكل فرعا جديدا من التعليم ما بعد الإجباري الذي تم إحداثه، وكذا شعب التكوين المهني الأعلى من مستوى تقني، فإنه يرتأ تكوين أساتذة للتعليم الثانوي التقني في مدة خمس سنوات بعد البكالوريا في المدارس العليا لأساتذة التعليم التقني.

في إطار التكوين أثناء الخدمة للمعلمين والأساتذة :

– إنجاز مخطط وطني للتحسين والرفع من مستوى المعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار لتعدد طرق التدخل وإمكانية التثمين (مواصلة الدراسة بالجامعة، التكوين عن بعد على الطريقة التقليدية أو عن طريق التكنولوجيات الحديثة، تربصات مغلقة، تكوين تناوبي)

– منح الأولوية في مخطط الرفع من المستوى لمعلمي التعليم الابتدائي، وكذا أساتذة التعليم الأساسي وأساتذة التعليم المهني الأصغر سنا والأكثر حاجة .

– بالتشاور مع الشركاء الاجتماعيين، وضع آليات للتحفز وللترقية مرتبطة بتحسين مستوى أداء المعلمين .

في إطار إعادة الاعتبار لسلك التعليم :

– من أجل الترجمة الميدانية للأولوية الممنوحة للتربية والتكوين، فتح الحوار مع الشركاء الاجتماعيين قصد إعداد القانون الخاص للمعلمين والمكونين يكون أفضل.

– دراسة شروط إنشاء تعاضديه للمعلمين والمكونين (خاصة فيما يتعلق بالسكن) ونظام منحة التقاعد التكميلية ممولة ومسيرة من طرف المعلمين والمكونين أنفسهم .

– فتح الحوار لوضع قوانين جديدة في مجال الأمراض المهنية والعطل ,والتكوين المتواصل لفائدة المعلمين والمكونين.

– إحداث شهادات شرفية وأوسمة أكاديمية .

– وضع الميثاق المربي يحدد الالتزامات التي يخضع لها المعلمون والمكونون من حيث أخلاقيات المهنة [1]

– فيما يخص إصلاح البيداغوجيا أحد المحاور الأساسية للإصلاح,وفي هذا المجال فإن الإجراءات المتفق عليها هي :

– يتعلق الأمر بالدرجة الأولى القيام بالإصلاح الشامل لبرامج التعليم مع الأخذ بعين الاعتبار لتوجهات اللجنة الوطنية للإصلاح والبرامج المنصبة لدى وزير التربية الوطنية .

فيما يخص اللغة العربية :

– دعم تدريس اللغة العربية، التي هي اللغة الوطنية والرسمية قصد جعلها أداة فعالة للتعليم والتكوين باعتبارها لغة التدريس لكل المواد التعليمية من السنة الأولى الابتدائية إلى السنة النهائية من التعليم الثانوي ، وبهذا المنظور فإن التدابير التي ستتخذ تتعلق أساسا بـ:

– مراجعة برامج وكتب اللغة العربية في مضامينها وشكلها وتحديث الطرائق البيداغوجية

– إدماج الآداب والثقافة العربية الكلاسيكية الحديثة والمعاصرة، وكذا الأنواع الأدبية الجديدة (الروايات، الشعر الحر، المسرح...) في المضامين التعليمية .

– استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في تعليم اللغة العربية .

فيما يخص تعليم اللغة الأمازيغية :

– تجنيد الوسائل التنظيمية البشرية والمادية البيداغوجية لضمان فعلية تعليم الأمازيغية أينما وجد الطلب على مستوى التراب الوطني .

– إدخال تعليم اللغة الأمازيغية إبتدءا من بداية المرحلة الإلزامية في إطار مواد الإيقاظ، ثم كمادة تعليمية إبتدءا من السنة الرابعة ابتدائي .

– التكفل بالبعد الثقافي الامازيغي في برامج العلوم الاجتماعية والإنسانية .

تدريس الأمازيغية أو التدريس بها كوحدة في بعض التخصصات الجامعية (علم الاجتماع – وأنثروبولوجيا)

– إنشاء مركز للتهيئة اللغوية، على المدى المتوسط، إحداث أكاديمية للغة والثقافة الامازيغيتين تكلف بالبحث وإحداث الانسجام في المفردات والمصطلحات المكتوبة .[2]

1 – وزارة التربية الوطنية ، **مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية**، مرجع سابق، ص05.

2– وزارة التربية الوطنية ، مرجع سابق، ص06.

فيما يخص تعليم اللغات الأجنبية :

– اختيار التفتح على اللغات الأجنبية بهدف الوصول مباشرة إلى المعارف العالمية وتفضيل التفتح على ثقافات أخرى من جهة، ومن جهة أخرى، ضمان تمفصل ناجح
ما بين مختلف فروع التعليم الثانوي والتكوين المهني والتعليم العالي .
وهذا المنظور، تتخذ التدابير التالية :
– تقديم إدخال تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي مع توفير التأطير اللازم لذلك
– استعمال الرموز العالمية في تعليم المواد العلمية وإدخال المصطلحات المزدوجة اللغة عليها بهامش كل صفحة من الكتب المدرسية المعنية .
– إدخال وتطوير لغة أجنبية ثالثة، اختيارية في الشعب الأدبية للتعليم الثانوي .
في العلوم الدقيقة : العودة إلى استعمال الرموز العالمية وإدراج المصطلحات باللغتين حيث يجب أن تستعمل جميع كتب الرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية الرموز العالمية والمصطلحات باللغتين ، إعادة الاعتبار في كل المستويات، لتدريس مادة التاريخ بإعادة النظر جذريا في البرامج بهدف منح الأولوية للتاريخ الوطني مع الأخذ بعين الاعتبار لكل جوانب الماضي الذي تجاوز الألفية عدة مرات في الجزائر .
– إعادة تأهيل تدريس الفلسفة وذلك عن طريق مراجعة البرامج وتكييف الطرائق البيداغوجية المستعملة بطريقة توجه تعليم المادة إلى تعلم كيفية التفكير، والمساءلة وتحرير المقالة الفلسفية.
– إعادة تأهيل شعب الامتياز للرياضيات والرياضيات التقنية والفلسفة، لاسيما بفضل مراجعة معايير توجيه تلاميذ التعليم الثانوي في نهاية الجذع المشترك والمتحصلين على شهادة البكالوريا في التعليم العالي وتعديل تعداد تلاميذ شعبة "علوم الطبيعة والحياة "
– تعميم التربية الفنية على كل مستويات التعليم وإدخالها على سبيل الاختيار في شهادة التعليم القاعدي وشهادة البكالوريا .
– جعل التربية البدنية والرياضية إجبارية للجميع وإدخالها في التقويم خلال السنة وفي امتحانات شهادة التعليم القاعدي وشهادة البكالوريا [1]

فيما يخص التربية الإسلامية والتربية المدنية:

– تحضر مادتا التربية الإسلامية والتربية المدنية أبناءنا لممارسة المواطنة ولتعلم واحترام المبادئ الأخلاقية والدينية في إطار القيم الحضارية للشعب الجزائري .

1– وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص 7.

– إعادة النظر وبعمق في برامج التربية الإسلامية وبرامج التربية المدنية وإنجاز كتب مدرسية جديدة لها .

– بدا تعليم التربية الإسلامية والتربية المدنية انطلاقا من السنة الأولى من التعليم الابتدائي بحيث يكون تعليم التربية الإسلامية موجها نحو المبادئ القاعدية للإسلام مع إدماج المفاهيم المرتبطة بأداء العبادات وأركان الدين الإسلامي من جهة، ومن جهة أخرى تتمحور التربية المدنية حول التربية للمواطنة .

- يقوم بتدريس مادة التربية الإسلامية معلمون وأساتذة مؤهلون من أجل ذلك ، بالنسبة للتعليم الثانوي يكون أساتذة في معاهد متخصصة للتعليم العالي .

إدماج التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال :

في هذا الميدان تم اتخاذ الإجراءات التالية :

– إعداد برنامج وطني لتطوير استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في المنظومة التربوية، مع استحداث هيئة وطنية لتوجيه هذا البرنامج (المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتطوير التقنيات الحديثة للإعلام والاتصال) تنفيذ برنامج لتكوين المعلمين في مجال التكنولوجيات الجديدة.

– تزويد المؤسسات التعليمية تدريجيا بأجهزة الإعلام الآلي وربطها بشبكة الانترنيت مع، و إيلاء الأولوية لهيئات تكوين المكونين ومؤسسات التعليم العالي والتعليم الثانوي .

– تطوير نظام اتصال سريع وبتسعيرة خاصة لمؤسسات التربية والتكوين من طرف البريد والمواصلات.

– تنصيب هياكل للإنتاج البيداغوجي على مستوى هيئات تكوين المعلمين وعلى مستوى الجامعات.

– تطوير التعليم والتكوين عن بعد ووضع شبكات افتراضية، بالبحث عن المساعدات المالية والفنية الخارجية لا سيما لدى منظمة اليونسكو والالسكو والاتحاد الأوربي.

– إحداث وحدات للامتياز بصفة تدريجية، لضمان متابعة بيداغوجية فردية للتلاميذ الموهوبون والمتفوقين.

– تطوير الصحة المدرسية بتوسيع شبكة ووحدات الكشف والمتابعة وإحداث سلك النفسانيين المدرسين والارطوفونين، تكثيف برامج الوقاية ومحاربة العنف والإدمان على المخدرات .

– إعداد وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمية بالاعتماد على القدرات المؤسساتية الموجودة وعلى مشاركة الحركة الجمعوية.

– إشراك المدارس القرآنية بالتنسيق بين وزارة التربية الوطنية والوزارة المكلفة بالشؤون الدينية

– إعادة الاعتبار لمدرسة الشغل لكل الراغبين في تحسين مستواهم التعليمي أو مكانتهم الاجتماعية المهنية .

فيما يتعلق بإعادة التنظيم العام للمنظومة التربوية :

تعميم التربية التحضيرية :

– التعميم التدريجي وفي حدود الإمكانيات المتوفرة للدولة، للتربية التحضيرية للأطفال في سن الخامسة وذلك بفتح رياض الأطفال .

– وتجدر الإشارة إلى أن الشروع في التربية التحضيرية هي بالدرجة الأولى على كاهل الحركات الجمعوية والجماعات المحلية والمؤسسات، ولكون التربية التحضيرية ليست بالضرورة مجانية ستسهر الدولة على ضمان تكافئ الفرص بإنشاء شبكة ملائمة لرياض الأطفال خاصة في المناطق المحرومة .

– وضع تنظيم جديد أكثر فعالية للتعلم القاعدي الإجباري بتحقيق التقسيم إلى وحدتين متميزتين هما : المدرسة الابتدائية من جهة ومؤسسة التعليم المتوسط من جهة أخرى.

تمديد التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات :

– إن هذا الإجراء الذي تبرره, من الناحية البيداغوجية البحتة, كثافة البرامج الحالية يستجيب في نفس الوقت لطلب ملح ومستمر لكل الجماعة التربوية (معلمون، تلاميذ وأولياء) إن تطبيقه لابد أن يكون تدريجيا نظرا لضرورة إعادة النظر في توزيع برامج التعليم ، التخفيض على المدى المتوسط من مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات مع التعميم التدريجي للتربية التحضيرية . [1]

إعادة تنظيم التعليم ما بعد الإجباري :

– إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإجباري إلى ثلاثة فروع :

1 – وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق ، ص08.

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التعليم التقني، التكوين المهني.

– أن إعادة الهيكلة المقترحة تدخل تمييزا واضحا بين تعليم ثانوي عام وتكنولوجي يحضر للالتحاق بالجامعة وتعليم تقني ومهني يحضر للحياة العملية ويتوج بشهادة تقني أو ببكالوريا مهنية، إن هذا الإجراء يتطلب تعميق التفكير حول هيكلة التعليم التقني والمهني الذي يمثل الجديد في هذا الطور (عائلات الحرف، مدة الدراسة تتويج الدراسة...).

لهذا تنشأ لجنة تقنية وزارة مشتركة مشكلة من ممثلين عن وزارات التعليم العالي والتربية الوطنية والتكوين المهني تكلف باقتراح هيكلة كاملة ومفصلة لهذا الطور خاصة بالتعليم التقني والمهني.

تأسيس التعليم الخاص :

– تأسيس التعليم الخاص كجزء لا يتجزأ من النظام التربوي الوطني من المرحلة التحضيرية إلى التعليم والتكوين العاليين، ووضع تقنين تأطيره، في اقرب الآجال خاصة من تحديد شروط منح الاعتماد ومستوي تأهيل الموظفين بظروف التمدرس كيفيات التقييم

– ومن جهة أخرى، يسمح بفتح مدارس دولية في إطار اتفاقيات ثنائية أو دولية، ولهذا الغرض، ينبغي تحديد شروط فتح وسير هذه المدارس .

– إتمام ديمقراطية التعليم : بتكثيف محاربة التسرب المدرسي من خلال إعادة بعث سياسات المعالجة البيداغوجية من ناحية وتنفيذ برامج دعم لفائدة مناطق التربية ذات الأولوية (المطاعم المدرسية، النقل المدرسي) من ناحية أخرى . [1]

المناهج في إصلاح المنظومة التربوية:

نظرا إلى التطور السريع في العالم في شتى المجالات، كل الأنظمة التربوية مطالبة بإضفاء الجودة على مناهجها والواجهة على إستراتيجياتها التربوية فكلها في مرحلة إصلاحات كبرى تبحث عن كل الطرق لتعديل مناهجها وتصحيحها وإثرائها ويحدث ذلك لأن المجتمعات تتغير بسرعة وتتطور حاجاتها كما أن العلوم والتكنولوجيات قد حققت نجاحات مذهلة وكذا علوم التربية .

فالنظام التربوي الجزائري هو كذلك يحتاج إلى إصلاح عميق نظرا إلى التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها البلاد ,وكذا نظرا إلى الطموحات المعلن عنها والتحديات

1 – مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، **إصلاح نظام التقويم التربوي** ، المنشور الوزاري السابق رقم 2039/و.ت.و./ا.ع/المؤرخ في 13مارس 2005.

التي ينبغي أن يواجهها، فالإجراءات التي قررتها الدولة والتي صادق عليها البرلمان بغرفتيه تهدف أساسا إلى :

– التأكيد على التوجيهات الوطنية للنظام التربوي الجزائري .

– تحسين مردوده بمعالجة إختلالاته التي تهدد مهامه الأساسية المتمثلة في التعليم والتأهيل والاندماج الاجتماعي .

– التكفل بالتحولات المشاهدة على الصعيد الوطني والدولي في الميدان السياسي والاقتصادي والاجتماعي، مواكبة النظام للحركة الواسعة لتنمية مجالات المعرفة والتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال .[1]

التنظيم الجديد للمناهج:

1– ضرورة إعطاء المتعلم مكانته في صيرورة التعلم، ضرورة تغيير النموذج الحالي الذي يرتكز على تراكم المعرفة الموسوعية وتفضيل تنمية الذاكرة إلى نموذج ينمي قدرات المتعلم في التفكير، وكفاءاته في الممارسة النقدية .

2– تحضير المتعلم لتنمية متواصلة لمعارفه وتحديثها وتحيينها بتعليمه كيف يتعلم ويمنحه الاستقلالية في اختياراته الفكرية والمنهجية .

إطار التكفل بهذه الأسس:

– على مستوى الأهداف الاستراتيجية للمنظومة: تم فيها تحديد مهام المدرسة الجزائرية من تعليم وتأهيل واندماج اجتماعي .

– على مستوى التنظيم :بحيث ينبغي هيكلة النظام التربوي بكل مركباته وإحداث التمفصل الضروري بينها وتحديد المعايير لتنظيم الأطوار .

على المستوى البيداغوجي :

وضع التلميذ في قلب العلاقة التربوية : فبناء البرنامج بناءا محكما أمرا ضروري غير انه من المهم أن يأخذ بعين الاعتبار قدرة المتعلم على إستعابه حسب عمره العقلي وتجاربه السابقة ورغباته, فالتعلم عملية معقدة .

تطبيق المقاربة عن طريق الكفاءات : هذه المقاربة هي تفصيل لمنطق التعلم المركز على التلميذ ونشاطه وردود فعله لوضعيات مشكلات ، ينبغي أن تزود المدرسة التلميذ بالأدوات

1– وزارة التربية الوطنية ، المنشور الوزاري رقم 2039، نفس المنشور السابق.

المنهجية والفكرية التي تسمح له بمواجهة هذه المشكلات . فهو يكون قد حقق نجاحا إذا تمكن من تجنيد معارفه وتجاربه بصفة فعالة .[1]

إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال : الإعلام والاتصال عن طريق الكومبيوتر لغة أساسية جديدة لا يمكن تجاهلها,ولا يمكن فقط التحكم في استعمال الآلة في تحسين الأداء التربوي وتحقيق التعليمات المقصودة في هذا الموضوع بتغيير دور المعلم في القسم فهو يحتاج إلى كفاءات جديدة تضاف إلى تكوينه القاعدي فهو منشط وموجه ولا ينفرد بتقديم المعرفة إذ يشاركه في ذلك جهاز الكومبيوتر، فالجهاز نفسه وسيلة لتوسيع معارف المعلم والبحث .

إعادة تنظيم شبكة المواقيت: تحديد المواد الدراسية ومكانتها ومساهمتها في المسار الدراسي يتطلب وضعه شبكة للمواقيت التي ينبغي اعتمادها, وفي هذا المجال ينبغي أن نهتم بالمادة كمجال يساهم في تكوين شخصية الطفل بقدر معين لذا التنسيق بين المواد مبدأ ينبغي أن يبرز في مناهجها كما ينبغي أن تتكفل به المؤسسات التربوية, فالمعلمون والأساتذة محتاجون إلى التشاور الدائم وبناء المخططات الدراسية بطريقة مشتركة .

فتح المؤسسة على المحيط : المقاربة التربوية الجديدة تهدف إلى منح لاستقلالية للطفل ولا يمكن ذلك إذا سمح للمعلم بالتحرك داخل إطار البرامج للوصول إلى النتائج المرجو مع أبنائه ففتح المؤسسة على المحيط القريب وإعطائه إمكانية التصرف في طرق الوصول إلى الأداء الجيد يؤدي إلى اعتماد مشروع المؤسسة كإطار منظم لذلك .

ترقية أدوار جديدة في خدمة المتعلم : للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة ، فليس هو العنصر الذي يتلقى معارف وتعليما بدون نشاط ، فالمقاربة الجديدة تعطيه حق المشاركة مع المعلم في بناء تعليماته ضمن علاقة أفقية تفاعلية مثل المعلم، فالمتعلم يبحث عن المعلومة ويقيمها ويستعملها وعلى المدرسة أن تعطيه الأدوات المنهجية لذلك .

تصميم المناهج : تم تحديد الأسس التي تشكل قاعدة البرامج فيما يلي:

- غايات وأهداف المنظومة .
- ملامح التخرج المنتظرة من مختلف المستويات.
- تنظيم مجالات التعليم وميادين المواد .
- تنظيم الأزمنة المدرسية داخل وخارج المواد وشبكات التوقيت المناسبة .

1- وزارة التربية الوطنية ، المنشور الوزاري رقم 2039، نفس المنشور السابق.

– تنظيم المسارات وهيكلة المنظومة. [1]

مرجعيات خاصة لكل مادة تعد انطلاقا من كل ما سبق وتبين :

– الأهداف العامة المتعلقة بمجالات المعارف والأهداف الخاصة للمادة والكفئات المراد إكسابها.

– الانسجام بين هذه الأهداف وغايات المنظومة مع مراعاة نمو شخصية المتعلم[2]

– البيداغوجية الموضوعية حيز التطبيق .

– اختيار المعارف والكفاءات المقصودة .

– اختيار مضامين ووضعيات التعلم.

– ترتيبات التقييم ووسائله .

إجراءات المتابعة والضبط:

– التقييم بكل جوانبه .

– نظام الإشراف على التطبيق.

الإجراءات الجديدة:

استنادا إلى قرارات مجلس الوزراء وبرنامج الحكومة تقرر على مستوى وزارة التربية الوطنية اعتماد الإجراءات التالية والتي شرع في تطبيقها من السنة الدراسية 2004/2003:

1– تمديد مرحلة التعليم المتوسط من ثلاثة إلى أربع سنوات .

2– تنصيب برنامج السنة الأولى منها ابتداء من شهر سبتمبر 2003 .

3– تقديم تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط وهكذا تدرس اللغة الإنجليزية مدة أربع سنوات عوض من اثنين .

4– تنظيم المسار الدراسي,في الابتدائي إلى خمس سنوات عوض ستة علما بأنه ينبغي في نفس الوقت العمل على تعميم التعليم التحضيري .

5– إدراج اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى في السنة الثانية من التعليم الابتدائي وذلك ابتداء من سبتمبر 2004. [3]

---

1 –وزارة التربية الوطنية ، **مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية** ، مرجع سابق ، ص:07

2 – وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم2039 منشور سبق ذكر.

3 – وزارة التربية الوطنية ، المنشور الوزاري رقم 26\0.0.6.0\05 المؤرخ في 15 \03\2005 الخاص بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ تنظيمية .

6- إدراج الترميز العالمي واستعمال المصطلحات العلمية باللغة الأجنبية تدريجيا في البرامج والكتب المدرسية وهكذا أعدت المجموعات المتخصصة 22 برنامجا للسنة الأولى ابتدائي ومتوسط .

1- السنة الأولى من التعليم الابتدائي :

أعدت المجموعات المتخصصة 8 برامج صادقت عليها الجنة الوطنية للمناهج وهي كالتالي:

اللغة العربية ← 14 ساعة

الرياضيات ← 05 ساعات

التربية العلمية والتكنولوجية ←ساعتان

التربية الإسلامية ← ساعتان ونصف

التربية المدنية ← ساعة واحدة

التربية الموسيقية ← ساعة واحدة

التربية التشكيلية ← ساعة واحدة

التربية البدنية والرياضية ← ساعة ونصف

الوسائل التعليمية تتمثل في:

- وثيقة البرنامج وهو الوسيلة الأساسية والمرجع الرسمي للتدريس .

- الوثيقة المرافقة للبرنامج وهي تقديم الأسس البيداغوجية التي بني عليها البرنامج وتوضح المفاهيم الواردة في البرنامج وتقديم التوجيهات العلمية للممارسة في القسم .

- الكتاب المدرسي وقد تم تأليف 05 كتب مدرسية منها ثلاثة (اللغة العربية، الرياضيات التربية العلمية والتكنولوجية) وضعت للمنافسة بين الناشرين، واثنان(التربية المدنية، والتربية الإسلامية)أعدتهما المجموعة المتخصصة.[1]

2- تنصيب برامج السنة الأولى من التعليم المتوسط :

أعدت المجموعات المتخصصة 14 برنامجا صادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج وهي:

اللغة العربية ← 5 ساعات

اللغة الفرنسية ← 3 ساعات

اللغة الإنجليزية ← 3 ساعات

1- وزارة التربية الوطنية ، القرار رقم 07\و.ت.و\أ.خ.و\المؤرخ في 06\03\2005، **المتعلق بتأسيس امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وتحديد كيفيات تنظيمه ومنح شهادة النجاح** .

اللغة الأمازيغية ⟵ 3 ساعات

الرياضيات ⟵ 5 ساعات

العلوم الفيزيائية والتكنولوجية⟵ساعتان

علوم الطبيعة والحياة ⟵ ساعة واحدة

التربية الإسلامية ⟵ ساعة واحدة

التربية المدنية ⟵ ساعة واحدة

التاريخ ⟵ ساعة واحدة

الجغرافيا ⟵ ساعة واحدة

التربية الموسيقية ⟵ ساعة واحدة

التربية التشكيلية ⟵ ساعة واحدة

التربية البدنية والرياضية ⟵ ساعات

المجموع ⟵ 28 ساعة + 3سا (الأمازيغية)

<u>الإجراءات المتخذة في مؤسسات التعليم فيما يخص الترميز العالمي</u> [1]

على مستوى السنتين الأولى ابتدائي والأولى متوسط تم تطبيق الترميز العالمي بداية من الموسم الدراسي 2004/2003 م.

على مستوى السنوات الأخرى من مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي تم تطبيق الترميز العالمي توازيا مع تطبيق المناهج الجديدة لهذه المستويات.

<u>المبادئ الموجهة لتطبيق إدراج لترميز العالمي:</u>

تم تعليم المواد العلمية والتكنولوجية باللغة العربية على مستوى كل مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي العام والتكنولوجي, وتم تعلم هذه المواد مرفوقا باكتساب الترميز العلمي والمصطلحات العلمية واستعمالها بصفة تدريجية.

<u>أهداف إدراج الترميز العالمي والمصطلحات العلمية :</u>

يهدف إدراج استعمال الترميز العالمي في المواد العلمية وتعليم المصطلحات العلمية خلال مراحل التعلم المختلفة، في إطار إصلاح المنظومة التربوية إلى :

1 – وزارة التربية الوطنية ، **<u>مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية</u>** ، مرجع سابق، ص : 02

– تمكين المتعلم من المعلومات العلمية والتكنولوجيا العالمية لتدعيم كفاءاته الثقافية والعلمية والمهنية بما في ذلك تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتمكينه من استعمال التوثيق العلمي والتقني باللغة العربية واللغات الأجنبية ، وتدعيم تساوي الفرص بين التلاميذ بتمكين خريجي التعليم الإجباري والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي من اكتساب الكفاءات الضرورية في مجال الترميز والمصطلحات العلمية، للسماح لهم باختيار التوجيه الملائم لقدراتهم ورغباتهم ولمشاريعهم المستقبلية ، ومتابعة دراستهم أو تكوينهم بنجاح في الشعبة المختارة ,بدون عائق لغوي ، المساهمة في الحد من التسرب المدرسي بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، وإحداث انسجام بينهما بالقضاء على صعوبات الانتقال بين هذه الأطوار، وخصوصا تلك الناتجة عن تغيير الترميز والمصطلحات العلمية .

تمكين المتخرج من التعليم الإجباري من سهولة التكيف مع الوسط المهني والحياة العملية

التطبيق حسب المراحل التعليمية :

1- علي مستوي التعليم الابتدائي:

يرتكز التطبيق في هذه المرحلة أساسا وعلى وجه الخصوص على كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين، المساواة والجمع في السنة الأولى، والطرح والضرب والقسمة في السنوات الموالية مستقبلا، يمكن أن يكون الإدراج التدريجي للرموز العالمية لوحدات القياس المتداولة كوحدة قياس الطول المتر(M) وحدة قياس الزمن الثانية (S) حسب مستوى تحكم التلاميذ في كتابة وقراءة هذه الحروف، يمكن أن يتم الترميز الهندسي للنقاط والمستقيمات والقطع والمضلعات (مثلثات.مربعات) بالحروف العربية واللاتينية وذلك حسب سهولة إدراجها والفائدة التربوية من استعمالها ومستوى تحكم التلاميذ في كتابة وقراءة هذه الحروف، يستعمل الرمز (دج) للإشارة إلى العملة الوطنية في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، ويرفق في السنوات الأخيرة منه برمز(DA) بين وهو رمز متواجد في حياة التلاميذ اليومية (فاتورات، صكوك...الخ) .

على مستوي التعليم المتوسط :

– يطبق الاتجاه العالمي في كتابة العمليات للرياضيات في السنة الأولى متوسط ، أي من اليسار إلى اليمين وتستعمل الرموز العالمية لوحدات القياس بأنواعها المختلفة إلى جانب المصطلح باللغة العربية المستعملة سابقا.

_يدرج المصطلح العلمي باللغة العربية ترافق إدراج الصيغ والقوانين العلمية بالرموز العالمية في المرحلة الانتقالية,ثم أن عدد هذه الصيغ والقوانين العلمية محدود في العلوم الفيزيائية وعلوم الطبيعة والحياة في التعليم المتوسط .

وهذا نظرا إلى أن تعليم هاتين المادتين في هذا المستوى نوعي، ويعتبر إدراج هذه الصيغ والقوانين العلمية فيهما بمثابة تدريب أولي.

على مستوى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

يستعمل الترميز العالمي لوحدات القياس وكتابة الصيغ والقوانين مكتوبة بالترميز المستعمل سابقا، وتم هذا عندما شرع في تطبيق المناهج الجديدة في السنوات الموالية.ويدرج المصطلح العلمي باللغة الأجنبية في تعليم المادة العلمية إلى جانب المصطلح باللغة العربية.

الإجراءات الخاصة بالتكوين :

يعد تكوين المعلمين والأساتذة أحد الأقطاب الثلاثة الأساسية لإصلاح لمنظومة التربوية لأنه العامل الأساسي الذي يضبط كل تقدم في مجالات الفعالية وإدماج المستجدات البيداغوجية وتحسين مستوى مردود المؤسسة التربوية، بالفعل فإن الأساتذة والمعلمين الذين يؤطرون الحياة اليومية المدرسية هم الذين سيعطون للإصلاح والاستراتيجيات التطبيقية بعدها العملي، إن سلك المعلمين الذي يشمل على أكثر من 335700 معلما وأستاذا، يتميز بضعف مستوى التأهيل وخصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي, حيث أن نسبة 80 %من معلمي التعليم الابتدائي تحتاج إلى عمليات الرسكلة وتحسين المستوى لمدة طويلة وهذا يعد أمرا ضروريا، وأمام تعقد الوضعية أقر مجلس الحكومة بتاريخ 2002/04/30 عدادا من الإجراءات ذات الصلة بالتكوين وتحسين مستوى المعلمين والمسيرين وهي :

بخصوص التكوين الأولي للمعلمين والأساتذة :

– إنشاء معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين بتحويل المعاهد التكنولوجية (معاهد التكوين أثناء الخدمة حاليا) وذلك قصد تكوين المعلمين لمدة 3 سنوات بعد البكالوريا، معلمين متمكنين من عدة لغات (لغتين على الأقل) ويتمتعون بتكوين أكاديمي ومهني .

– ضمان تكوين بيداغوجي مدة سنة على مستوى المدارس العليا للأساتذة، لأساتذة التعليم العام الحاملين للشهادات الجامعية الذين سيتم توظيفهم عن طريق المسابقة

– العمل وفي عجالة على إعادة تأسيس مسابقة التبريز لمواجهة متطلبات الإصلاح البيداغوجي .

– الاستمرار في تكوين أساتذة التعليم التقني لمدة 5 سنوات بعد البكالوريا بالمدرسة العليا للأساتذة التعليم التقني لمواجهة حاجيات تأطير ما بعد المرحلة الإلزامية وشعب التكوين المهني.[1]

ما تم إنجازه :

لقد شرعت الوزارة في إعداد مستلزمات تطبيق هذه الإجراءات حيث حضرت :

– مشاريع برامج تكوين المعلمين رعي فيها كل الجوانب الأساسية للملمح المرغوب فيه :

الجانب المعرفي الأكاديمي، الجانب المهني البيداغوجي، الجانب التطبيقي ، الجانب الفني الجمالي، جانب التفتح على اللغات الأجنبية ، جانب تكنولوجيات الإعلام والاتصال .

وقد تمت المصادقة على هذه المشاريع من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في ملتقى وطني الذي نضم خلال يومي 22 و23 أكتوبر 2003 وهذا تجسيدا للوصاية البيداغوجية التي ترجع لقطاع التعليم العالي .

النصوص التنظيمية :

لقد تم إعداد جملة من النصوص المنظمة لعملية التكوين الأولى وهي :

مرسوم يعدل القانون الأساسي لمعاهد التكوين أثناء الخدمة لتصبح معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين ، مشاريع قرارات وزارية مشتركة تنظيم القانون الخاص بالمتربص، وتنظيم التكوين, التقويم جراء التكوين، ومشروع نص يحدد الترتيبات الخاصة بالتطبيق .

إعلان مشترك يحدد شروط القبول بمعاهد التكوين وخرائط مؤسسات التكوين .

مشاريع نصوص خاصة بالتبريز .[2]

بخصوص التكوين أثناء الخدمة: لقد نصت الإجراءات على :

– إعداد مخطط وطني لتحسين ورفع مستوى المعلمين بإتباع مختلف الصيغ والتدخلات وإمكانيات التحفيز(مواصلة الدراسة بالجامعة، التكوين عن بعد بالطريقة الكلاسيكية وباستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، تربصات مغلقة ، تكوين تناوبي)

– إعطاء أولوية لصغار السن في عمليات تحسين المستوى لأن 85% من بين هؤلاء سيبقون في حالة نشاط لمدة 10سنوات ولأن 70% منهم سيبقون في حالة نشاط لمدة 20 سنة مستقبلا.

1– وزارة التربية الوطنية ، **مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية** ، مرجع سابق ، ص 02.

2 – وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق ، ص03.

– إن هذه الوضعية هي بدون شك وليدة ممارسات طبقت منذ استقلال البلاد نظرا للضغوطات التي فرضتها ديمقراطية التعليم، وعليه فإن هذا المسار يفسر بـ:

– أساليب التوظيف التي فرضتها الظروف الاستعجالية وحدة الحاجيات في التأطير التربوي.

– ضعف الإمكانيات خصوصا ما يتعلق منها بشبكة التكوين بالنظر لحجم الحاجيات .

– تلاشي السلطة البيداغوجية في فائدة السلطة الادارية .

– الممارسات الشكلية المحدودة الفعالية في مجال التكوين المستمر وتحسين المستوى .

يخضع التكوين أثناء الخدمة في قطاعنا على غرار القطاعات الأخرى إلى أحكام المرسوم 92 – 96 والذي يشترط لزوما مخططا وطنيا سنويا يعد مسبقا على ضوء حاجيات القطاع والذي بدوره يخضع لدراسة مدققة من طرف مصالح الوظيف العمومي قبل المصادقة عليه [1]، ويشتمل هذا المخطط على كل الأنماط والأسلاك التي تعمل بالقطاع ويتضمن المخطط جداول خاصة بكل سلك وبكل نوع من أنواع العمليات التكوينية .

إن القراءة المتأنية لمخطط سنة 2003 مثلا تكشف بوضوح أولويات القطاع خصوصا ما يتعلق منها بـ :

– مواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة .

– التكوين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال .

– تكوين المكونين .

– تحسين مستوى بعض الفئات من المعلمين .

مرافقة تطبيق المناهج الجديدة :

إن تطبيق المناهج الجديدة بمستجدتها وتوجهاتها تحتم لا محالة إعداد مخطط خاص لمواكبة عملية تطبيق المناهج الجديدة، وبالفعل لقد أعدت الوزارة منذ شهر جانفي 2003 خطة إعلامية وتكوينية في فائدة كل المتعاملين التربويين مفتشون، معلمون أساتذة ومديرو المؤسسات، وذلك تجسيد لقرار تطبيق مناهج السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط، وقد أخذت عند إعداد الخطة الاعتبارات التالية :

– تحضير وتجنيد أكثر لسلك التفتيش في العمليات الإعلامية والتكوينية خصوصا وأن المفتش يعد هو المكون الأول في القطاع.

1 – وزارة التربية الوطنية ، **مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية** ، مرجع سابق، ص 04.

– ضمان الإعلام لكل الشركاء وفي نفس الوقت .

– تخطيط مجموعة من العمليات في مختلف المستويات الأولى.

الاهداف :

– تقديم الإعلام والبيانات الكافية حول مناهج السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط.

– تحضير المفتشين التأطير العمليات التكوينية في فائدة المعلمين .

– تحضير المفتشين لمتابعة تطبيق البرامج الجديدة .

وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن عملية مرافقة تطبيق المناهج الجديدة حظيت بمكانة خاصة في مخطط التكوين لسنة 2004 على ضوء النقائص المسجلة في العمليات التكوينية التي طبقت خلال السنة الحالية، حيث برمجت مصالح الوزارة سلسلة من العمليات التكوينية أولها تلك المخصصة لمؤطري العمليات التكوينية على المستويين الوطني والجهوي (المجموعات المتخصصة للمواد) وهذا نتيجة للاختلال الملموس في المستوى الإعلامي بين مجموعة وأخرى وبين فرد وآخر، وإنطلقت العمليات الإعلامية والتكوينية مع مطلع سنة 2004 وستمس الأسلاك المعنية بتطبيق المناهج الجديدة وهي :

– الفرق المؤطرة ، المكونون ، مفتشو التربية والتكوين (460)

– مفتشو التعليم الأساسي (1561)، معلمو السنة الثانية لغة عربية (24800)

– معلمو السنة الثانية لغة فرنسية (22400)، أساتذة التعليم المتوسط (35300)

– مديرو المدارس الابتدائية (14635) ، مديرو المدارس المتوسطة (3610)

– أساتذة التعليم الثانوي (23000)، مديرو الثانويات (1312) [1]

التكوين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال :

من المؤكد أن ميول المعلمين والأساتذة وتكوينهم قصد التمكن من تكنولوجيات الإعلام والاتصال وتطبيقها داخل القسم، من عناصر نجاح برامج إدراج وتطوير تكنولوجيات الإعلام والاتصال داخل المدرسة .

وبالفعل لقد شرعت الوزارة منذ سنوات في إطار برنامج الإصلاح في اعتماد البعد التكنولوجي كأداة مفضلة لمرافقته ذلك بتحديث تسيير القطاع وكذا التجديد البيداغوجي.

1– وزارة التربية الوطنية ، المنشور رقم 2039، المنشور السابق.

يهدف البرنامج القطاعي إلى :

– التجهيز التدريجي للمؤسسات التربوية وربطها بشبكة إنترنت.

– إدخال مجموع المؤسسات في شبكة الانترنيت .

– تكوين المعلمين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال .

لقد عرف هذا البرنامج بداية التطبيق منذ سنة 2002 م، ففي مجال التكوين لاحظنا اهتماما كبيرا من طرف المعلمين والأساتذة حيث سجلنا إلى غاية 30 سبتمبر أكثر من 126578 مستفيدا من التكوين خلال السنين الفارطتين .

غير أن الجانب النوعي لهذا التكوين يبقى منحصرا إلى حد الساعة في الوحدة الأولى المتمثلة في استعمال التجهيزات وهذا غير كاف حيث يتعين الإلمام بالجوانب النوعية الأخرى، كالإنتاج التواصل عبر الشبكة استعمال بعض البرامج التقنية كما تطرح مسألة القياس والمصادقة على المستوى الحقيقي في مجال التحكم في تكنولوجيات الإعلام والاتصال، ومما لاشك فيه أن المكتبية أبحت أداة ضرورية لكل موظف حيث أن عاملا من 02 يحتاج إلى هذه الأداة في عمله اليومي .[1]

<u>الإجراءات الخاصة بالتكوين :</u>

فاستجابة لهذه الحتمية سطرت وزارة التربية الوطنية ابتداء من الدخول المدرسي الحالي إستراتيجية لمراجعة محتويات التكوين الممنوح، ووضع خطط أخرى بإمكانها تحضير المعلمين والأساتذة للإلمام أكثر بالبعد التكنولوجي والمعلوماتي .

– وتتمثل هذه الاستراتيجية في الاعتماد على برنامج الشهادة الدولية للسياقة في الإعلام الآلي على غرار عدة تجارب (ICDL) ، التي حققت نجاحات في العديد من الدول وهي مشجعة من طرف اليونسكو ومنظمات دولية أخرى .

– شرعت الوزارة ابتداء من الدخول المدرسي 2004/2003 إدراج برنامج (ICDL) في إطار التكوين أثناء الخدمة في فائدة المعلمين والأساتذة المؤطرين ,وكذا في التكوين الأولى للمعلمين.

– يشتمل البرنامج على عدة وحدات متدرجة ومتكاملة تسمح لكل واحد بتقدير كفاءاته القاعدية في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال .

1– وزارة التربية الوطنية ، **<u>مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية</u>** ، مرجع سابق، ص07.

– وضمانا لنجاح البرنامج تسعى الوزارة إلى التحضير لبرامج التكوين، تحضير مركز الاختبارات ، احتساب هذه الشهادة في المسار المهني.

ماهو منتظر من اليونسكو : [1]

– الاستفادة من تجارب الدول .

– المساعدة في إنطلاق ودفع البرنامج .

– إستقبال وتحضير الفريق الأول من المسيرين والمقومين .

إن تأسيس وتنظيم الحوار البيداغوجي خصوصا بالمؤسسات التكوينية يهدف إلى :

– إسهام المعلمين في الحوار حول الإصلاحات والمستجدات.

– مساعدة المعلمين والأساتذة لطرح الأسئلة والتفكير في الحلول .

– مناقشة المسائل البيداغوجية

– مساعدة وتشجيع المعلمين في خلق جو للحياة الفكرية والنشاطات الثقافية البيداغوجية.

– تبادل التجارب وإنتاج الوثائق والملفات البيداغوجية .

– التكوين المتخصص.

اعتبارات عامة :

بالنظر إلى التغير الحاصل في السياق الوطني والدولي، متطلبات جديدة، حاجيات جديدة مرتبطة بالحداثة وبالحركية التي يعرفها العالم , من خلال :

– تنوع وتراكم مصادر المعرفة .

– تطور وظهور مقاييس جديدة لتسير مرفوقة بديمقراطية في العلاقات .

– تطور تكنولوجيات الإعلام والاتصال وأثر ذلك على أساليب التسيير.

– التحول الإلزامي الذي يفرضه العصر من تسيير الوسائل إلى تسيير النوعية .

كل هذه الاعتبارات تحتم علينا إعادة تجديد مهام المؤسسة، وعليه فعلى المدرسة الحديثة بهيكلتها الجديدة أن تتكفل وباستمرار بالمستجدات المتتالية .

المبادئ الأساسية لإعادة النظر في التكوين المتخصص : [2]

لابد أن يراعى في إعادة التنظيم مصلحة التلميذ وذلك بتوجيه كل النشاطات إلى ما يخدم الفعل التربوي .

---

1 – وزارة التربية الوطنية ، **مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية** ، مرجع سابق , ص ص : 08– 09

2 – وزارة التربية الوطنية ، **مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية** ، مرجع سابق, ص : 10

– التفتح على الوسط وذلك بالبحث عن صيغة لتعاون الشركاء الذين بإمكانهم تقديم المساهمة سواء في المجال الإداري، والمالي البيداغوجي .

مراجعة المدونة الخاصة بكفاءات التأطير حيث يتعين الانتقال من ملمح الإداري المكلف بتسير الوسائل فحسب إلى ملمح المسير الذي يسعى دوما الى تحسين النوعية أي الانتقال من التسيير الجامد إلى التسيير الحركي .

– تنمية روح الشراكة في تسيير المشاريع والمؤسسات " العمل ضمن فريق "

كل هذه المبادئ تحتم الشروع في عملية مراجعة جذرية للأساليب المعمول بها في تكوين مختلف المؤطرين سواء تعلق الأمر بـ:

– تنظيم التكوين، الكفاءات المستهدفة البرامج، التأطير، التقويم، التحفيز، نظام العمل داخل المؤسسات.

خلاصة الفصل:

نخلص في هذا نهاية هذا الفصل إلى حقيقة مفادها أن الإصلاح التربوي الأخير للنظام التربوي الجزائري يهدف إلى تنمية مجتمع الغد، لأنه مشروع يدعو إلى تكوين أفراد عصرين متشبعين بقيم كثيرة ومتنوعة، والتي تتمثل في العروبة والإسلام والأمازيغية، والوحدة الترابية للدولة الجزائرية، والتاريخ المجيد، وفي نفس الوقت هم أفراد عصرين متعايشين مع الآخر، ومنفتحين على الثقافات الأخرى، محافظين على مبدأ الديمقراطية وتكافؤ الفرص وإحترام حقوق الإنسان لجميع الأفراد والشعوب .

وهذا مانلمسه عند قرأت مشروع الإصلاح التربوي الآخير، فهو يعتبر التربية والتعليم هي الوسيلة المثلى لإحداث هذا التغيير في شتى الميادين، وإن كانت هذه الأهداف قد تحققت في الواقع فهو مايمكن أن يجيب عليه القائمين على الفعل التربوي أي الفاعلين التربويين بإختلاف مهامهم ومسؤوليتهم ، ثم مخرجات هذا النظام التربوي وهم المتعلمين أي التلاميذ والطلبة .

الفصل الثالث

التقويم التربوي

تمهيد:

يعتبر التقويم أحد الجوانب الرئيسة في العملية التعليمية التربوية، إذ يتم من خلاله الحكم على مدى تحقيق نتاجات التعلم لدى المتعلمين ومدى فعالية أساليب وإجراءات التدريس المستخدمة، ويوفر للقائمين على العملية التعليمية بيانات ومعلومات كمية ونوعية تمكن من إصدار الحكم على مدى نجاح عملية التدريس في تحقيقها للغايات والأهداف المرجوة وبالتالي إصدار القرارات المناسبة التي تهدف إلى تحسين عملية التعليم وجودة الأداء.

ولا يمكن لأي نظام تربوي أن يستغنى عن أساليب التقويم نظرا لأهمية هذا الأخير ودوره الفعال في إصلاح العملية التربوية، وقبل الخوض في هذا الموضوع سوف نتطرق قبل كل شيء إلى مفهومه، وبعض المصطلحات المتداخلة معه، لمحة تاريخية عن تطوره، أهدافه وأهميته، خصائصه، وأسسه، ومبادئه، وظائفه، معايره، مضمونه، وأنواعه، والقائمون بالتقويم، ومجالاته، وأخلاقيات التقويم.

أولا: مفهوم التقويم: (Evaluation)

لغة: لغتنا العربية من اللغات الغنية في الدلالات اللفظية للمفردات اللغوية ، واللفظ الواحد قد يكون له أكثر من معنى والتقويم هنا ليس معناه التهذيب أو التعديل في السلوك من الناحية التربوية نستبين معناه التربوي بعد إيضاح معناه من الناحية اللفظية، وفي قواميس اللغة قوم السلعة تقويما أي أعطاه قيمة مادية,وأهل مكة يقولون (إستقام) السلعة وهما بمعنى واحد، وقوم الشيء أي أزال إعوجاجه مثل قوم الرمح أو عدله، وقوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة وسعره، ومن ثم فإن قومته في اللغة عدلته وجعلته قويما أو مستقيما، وفي النواحي الأدبية وآثارها أو نحوها، قوم بمعنى حكم في قيمة الأثر وعين قيمته، والتقويم في اللغة أيضا معناه تقسيم الأزمنة وحساب الأوقات وما يتعلق بها والتقويم للتحصيل التربوي، في ضوء ماعرضناه من تحديد المعنى اللفظي للتقويم يتفق في معناه اللغوي فيما ورد من تحديد المعنى اللفظي للتقويم يتفق في معناه اللغوي فيما ورد من تحديد المعنى اللفظي للتقويم في النواحي الأدبية وآثارها أو نحوها، أي بمعنى من تقويمنا للتحصيل التربوي, نحاول الحكم على قيمة ما يقوم المتعلم بتحصيله عمليا كما وكيف وفي اللغة الأجنبية هناك (Valuation)بمعنى التعديل والتحسين والتطوير .

وفي منجد اللغة والإعلام: قوم الشيء، قوم درأه، أزال اعوجاجه وأقام المائل أوالمعوج عدله، ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله !، وأمر مقيم أي مستقيم فلان أقوم كلاما من فلان أقوم كلاما من فلان: أي أعدل وقوم الشيء، أي عدله قوام الأمر وقيامه: أي نظامه وعماده، وما يقوم به والقيم على الأمر، أي متوليه كقيم التوقف[1].

ويعرف التقويم لغة على أنه تقدير قيمة الشيء أو الحكم علي قيمته، و تصحيح أو تعديل ما أعوج.[2]

وقد ورد في الأثر أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه، عندما كان يخطب المسلمين ذات يوم قال:"إن أحسنت فأعينوني وإن أسأت فقوموني...فرد أحد المسلمين قائلا: والله لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناه بسيوفنا...."، هذا يؤكد أن التقويم تعديل ما اعوج من أشياء[3].

وفي هذا الصدد قد أورد مجموعة من المفكرين التربويين عدة مفاهيم تتعلق بالتقويم والقياس في التحصيل الدراسي للمتعلمين نوضحها فيما يلي:

– كلمة تقويم يقصد بها في بعض المجالات إعطاء حكم معين عن العاملين في أية مؤسسة، أو هو تحديد وتقدير فاعلية أي أداء في أي منهج أو برامج في ضوء أهداف هذا المنهج أوالبرامج، والتقويم هنا أشمل وأعم من القياس وما القياس إلا جزء من التقويم ويجدر بنا ونحن نتحدث عن التقويم أن نبرز معنيين لغويين لهذه الكلمة:

أ– التقويم بمعنى التعديل والتصحيح، وفي هذا الصدد نقول:"قوم الحداد المعوج" أي بمعنى عدله وصححه.

ب– التقويم بمعنى التقدير والتثمين، وفي هذا الصدد كثيرا ما نسمع "قوم التاجر البضاعة" أي بمعنى قدرها وثمنها وأعطاها قيمة معينة.

اصطلاحا: ويعرف **(باربيهBarbier 1983)** التقويم بأنه "فعل مقصود ومنظم اجتماعيا يؤدى إلى إنتاج حكم قيمه"[4]

---

[1]– المطبعة الكاثوليكية، **المنجد في اللغة والإعلام**، دار المشرق, ط2، ، 1972، ص346.

[2]– سماح رافع محمد، **تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوى، طرقه ووسائله واعداده معلميه**، دار المعارف، القاهرة، 1976، ص179.

[3]– إبراهيم مصطفى وآخرون، **المعجم الوسيط**، مجتمع اللغة العربية، ، دار التراث العربي، ج 1، بيروت، لبنان ، ص10.

[4]– محمود أبو سنة، **التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي**، منشورات مخبر التربية والتكوين، كلية العلوم الإنسانية جامعة الجزائر، 2004، ص 45.

ويشير بلوم وجماعته 1971 إلى أن التقويم في رأيه هو الجمع المنظم للحقائق من أجل تحديد فيما إذا كانت بعض التغييرات تحدث فعلا عند المتعلمين وتحديد مقدار وكمية هذه التغيرات.[1]

وبعد الوقوف عند المحتوى المعرفي لهذا المصطلح **Evaluation** نحاول الآن توضيح الفروق الموجودة بين كلمتي التقويم والتقييم من الناحية اللغوية والأدبية يمكننا أن نقول بأن الكلمة **Evaluation** تقابلها في اللغة العربية كلمة التقويم باعتبار أنها إصطلاح إعوجاج ومن ثم فالتقويم أعم وأنسب، حيث أنه بالإضافة إلى كونه فحص يؤدى إلى الحكم على قيمة الشيء فإنه يشمل أيضا اتخاذ القرارات العلاجية الملائمة ويرى"**welz ويلز** " أن التقويم عملية تصدر فيها أحكام تستخدم كأساس للتخطيط وأيضا عملية تشتمل على وضع الأهداف وإصدار الأحكام على الأدلة ومراجعة الأسباب والأهداف في ضوء هذه الأحكام، وأن التقويم يهدف إلى تحسين النتائج والعمليات المستخدمة وحتى الأهداف في ضوء هذه الأحكام وأن التقويم يهدف إلى تحسين النتائج والعمليات المستخدمة وحتى الأهداف نفسها"[2].

ومن خلال التعريفات السابقة لمفهوم التقويم والتي أوردها بعض من المختصين في هذا المجال نورد فيما يلي تعريفا خاصا بالتقويم في المجال التعليمي والتربوي للاسترشاد به في موضوعنا الحالي وهو:" التقويم به تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة، واستخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لنعرف مدى كفايتها."

ومما لا شك فيه نجد أن التقويم بهذا المفهوم الاصطلاحي أمر أساسي لإجراء ما يلزم من تعديل وتصحيح في العمل التربوي.

والتقويم في المجال التربوي يعني تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة (بالقياس الكمي أو غيره) ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لنعرف مدى كفايتها.[3]

---

[1]– عبد الواحد المزكلدي، **التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب**، مطبعة فضالة، الرباط، 1996، ص 58.

[2]– عزيز سماره، وزملائه، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر، 1989 ، ص ص: 13–16.

[3]– يحي علون، **التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد11، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ماي2007، ص 08–09.

1- كما يعرفه فؤاد أبو حطب بأنه" يتضمن مفهوم التقويم عملية أو إصدار الحكم على قيمة الأشياء ، أو الأشخاص، أو الموضوعات"[1].

عرفه **جودت عزت عطوي** بأنه:"العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة."[2]

إظافة لما تم التطرق إليه فقد تناول المربون عدة تعاريف للتقويم التربوي تتفق في بعض الجوانب وتختلف في أخرى:

عرف" بلوم BLOOM" التقويم بأنه إصدار حكم ولغرض ما على الأفكار والأعمال والحلول وطرق التدريس والمواد، وغيرها من الأمور التربوية، و يتضمن التقويم هنا المحكات والمستويات المعايير لتقييم مدى دقة وفعالية الأشياء والجدوى الاقتصادية منها، وتكون الأحكام الصادرة هنا إما كمية أونوعية، في حين تتمثل المحكات في تلك التي يتم تحديدها من جانب التلميذ، أو التي تعطى له.[3]

كما تناول بلوم BLOOM تعريفا آخرا للتقويم التربوي بأنه" مجموعة منظمة من الأدلة التي تتبين فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده."[4]

ونستخلص من التعريفين السابقين أن التركيز كان على المتعلم كموضوع أساسي وإهمال والمكونات الأخرى مثل تقويم الأداء التدريسي للمعلمين، والمناهج والمواد التعليمية والمناخ التعليمي، والنشاطات الطلابيةوالخدمات الاجتماعية، المرافق والتجهيزات والمختبرات والمكتبة والتنظيم داخل المؤسسة والإدارة المدرسية وغيرها.

ويشير" **لوجندرLegender** "للتقويم ويعرفه من منظور شمولي حيث يرى بأنه "حكم كيفي ، أوكمي حول قيمة ، أوشيء، أوعملية ، أومواقف ، أومنظومة من خلال مقارنة

---

[1]–موسى إبراهيم حريزي، **تقويم أهداف أسئلة الامتحانات، دراسة لنيل شهادة التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم، الماجستير في علوم التربية**، الجزائر، 1993، ص32.

[2]–جودت عزت عطوى، **الادارة المدرسية الحديثة مفاهمها النظرية وتطبيقاتها العلمية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص303.

[3]–benjamine s. beoom .j. thomashastings ;and george f . Madaus **.handbook on formative; and summative evalution of student learning**.MC Graw.hill book company;New York;1971;p8.

[4]- benjamine s. beoom(ed), **taxonomy of educational objectives,the classification of edationgoals,**.handbook I cognitive domain lonmans green and co new York; 1956;p185.

الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعية انطلاقا من محكات مصرح بها مسبقا بهدف تقييم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في الاستمرارية مرمى ، أوهدف والحكم والتفسير الذي نعطيه لنوعية أوقيمة الموضوع المدرسي من منظور إجرائي لاتخاذ القرار.[1]

ويرى "**روثينworthonBlain R**"**وساندرز** "**James R sandres**" فقد عرفا التقويم على أنه:" تحديد قيمة شيء ما ويتضمن ذلك الحصول على معلومات تستخدم للحكم على قيمة برنامج، أهداف، أو طريقة أو نتيجة معينة، أو استعمال ممكن لطرق بديلة تم تصميمها لتحقيق أهداف خاصة."[2]

أما "**شبوين بيبيchoppinbeeby**" فيعرف التقويم بأنه الجمع المنظم للمعلومات وتفسيرها بما يؤدى إلى إصدار أحكام حول قيمة شيء ما وتقرير ما يجب عمله.[3]

بينما تعرفه "رافدة عمر الحريري:" هو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ووصف العلاج اللازم لتعديل الضعف لهذه العملية."[4]

ويعرف "بلوخ وزملائه "التقويم فيرون بأنه الفعل الذي يتم من خلاله إعطاء حكم باستخدام المعايير الموضوعية"[5].

ويعرف بأنه "العملية التربوية التي يقوم بها المربي باستمرار وترمي إلى إعطاء نتائج محددة تمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات سواء في شأن المتعلمين أو المحتويات أو الطرق أو الوسائل وحتى أدوات التقويم نفسها".[6]

وخلاصة القول فإننا نفهم من كل التعارف السابقة أن التقويم التربوي إجراء ضروري ويهدف إلى إعطاء حكم أو مقدار أو قيمة أو قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية المسطرة مسبقا وذلك لدعم الجوانب الايجابية وعلاج وتفادى السلبية منها.

---

[1]– تلوين جيب، **التقويم تكنولوجيا أم ايديولوجا**، مجلة العلوم الإنسانية، ا، عدد19لجزائر، جوان2003، ص67–90.

[2]-Blain R worthem ;and James R.sanders ;**Educational E valuation ; theoy and practice** ;wads worth publishing company,inc, Belmont ,California,1973,p19.

[3]-choppin,B,H,Evqlnqtionassessment,andmeasuremant,inwalberg ;H;J.andHaertel.G.(eds) **the educational encyclopedia of Educational Evaluation,**oxford:pergamon press.1990;p67.

[4]– رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**، دار الفكر العربي، ط1، عمان، الأردن، 2007، ص12.

[5]-Bloch et Autres,**le dictionnaire fondamentale de la psychologie,** la rousse paris,1997 p 222.

[6]– وزارة التربية الوطنية، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004، ص 2.

المعنى التربوي للتقويم :

في المجال التربوي عندما نقول قوم المعلم أداء المتعلمين فإننا نعني أنه استخدم أدوات تربوية لقياس أداء المتعلمين وحصل بذلك على قيمة وتقدير بهدف معرفة :

أ- إلى أي مدى إستفاد المتعلمون من العملية التعليمية .

ب- إلى أي مدى أدت هذه الإستفادة من إحداث تغيير في سلوك المتعلمين .

ج- ماهي المهارات التي تم إكتسابها وتعلمها .

د- إلى أي مدى يمكنهم الإستفادة مما إكتسبوه من معارف ومهارات في حل المشكلات في حياتهم الإجتماعية، وفي المجال التعليمي بصفة عامة يمثل المعنى التربوي للتقويم مايأتي :

أ- تحديد ماتم تحقيقه من أهداف العملية التربوية، حيث تبين نتائج عملية التقويم إتجاه ومدى النمو عند المتعلمين من ناحية، ومدى نجاح المعلم في قيامه بالتدريس والكشف عن نواحي القوة والضعف في العملية التربوية .

ب- تشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم والمعلم بهدف العمل على تحسين عملية التعليم عن طريق تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين وتعديل أساليب التدريس أو تعديل المناهج بما يتناسب ومستويات المتعلمين .

ج- تحفيز المتعلمين على التعلم، باستمرار المتفوقين منهم في مواقف ومجالات التعليم المختلفة وتعديل سلوك الضعاف منهم .

د- معاونة المعلمين على تقييم نتاجهم الخاص بالتدريس وتدريبهم على المساهمة في الحكم على أعمالهم .

ثانيا :<u>التقويم وبعض المصطلحات المتداخلة معه :</u>

يتداخل مصطلح التقويم مع بعض المفاهيم الأخرى نظرًا لارتباطها الوثيق ببعضها البعض نتيجة لكونه يمثل الحكم النهائي الذي نصدره على العملية التربوية، وسنتعرض لهذه المصطلحات حتى يمكننا التفريق بينها:

1_<u>القياس</u>: القياس هو تقدير لظاهرة معينة بالأرقام أو تحديد كمية ما يوجد في هذه الظاهرة من الخاصية أوالتسمية التي يريد المقوم دراستها وتقويمها.لهذا فالقياس من الخطوات التي تسبق التقويم باعتبار المدرس يبحث عن جميع المعلومات وكشف مستوى تلاميذه أولا هذا ما جعله قادرا على تحويل الظاهرة التربوية المقاسة إلى بيانات كمية.

وعرفه (**كيرلنجر kerlinger 1981م**) بأنه" نسب الأرقام إلى الأشياء أو الأحداث وفقا لقواعد معينة"[1]

ويعرفه أيضا بأنه هو القيمة الرقمية التي تمنح للظاهرة وتمكن المقوم من جمع البيانات وترتيبها وتصنيفها ووصفها بطريقة كيفية توضح له درجة دنوه أو ابتعاده عن المقدار الحقيقي الذي يرغب تحقيقه[2].

ووضع (**كرونباخ Gronbach1961م**) مفهوم أكثر تحديد للقياس فعرفه بـ :

" العملية المنهجية المحددة التي يمكن من خلالها التعرف على كمية ما يوجد في الشيء المقاس من السمية أو الخاصية التي يقيسها."[3]

2- <u>التقدير</u>: يمثل الخطوة التمهيدية التي تكون قبل إصدار الحكم التقيمي لأنه يكون بعد الحصول على النتائج المستمدة من عملية القياس وتنطوي عملية التقدير على مقارنة البيانات الكمية المتحصل عليها من إجراء عملية قياس بيانات معيارية ومعرفة درجة دنو أو ابتعاد تلك البيانات التي تمثل السلوك التعليمي للتلاميذ عن معايير كان من اللازم الوصول إليها وتحقيقها من خلال العملية التعليمية.[4]

3_<u>الاختبار</u>: يعتبر الاختبار أداة منظمة يعتمد عليها أثناء عملية القياس وتعرفه (**anneanastasi**) "أن الاختبار في جوهره قياسا موضوعيا لعينه من السلوك"

في حين يرى (**كومباخGronbach1961**) " أن الاختبار عملية منتظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر"[5]

4_<u>التقييم</u>: يشير التقييم إلى منح قيمة أو تقدير للأشياء والموضوعات أو الأفكار ويكون حسب(**كرثوول)kqrqthoul** عندما يظهر المتعلم درجة كافية من الاتساق في المواقف

---

[1]- محمد نقادي وآخرون، **<u>القياس والتقدير في قراءة التقويم التربوي</u>** ، يصدر عن جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، 1993ا،باتنة ، لجزائر ، ص 04.

[2]- محمد فاتحي، **<u>مناهج القياس وأساليب التقييم، بناء الاختبارات ومعالجة النتائج</u>** ، دار النجاح الجديدة، ط1، المغرب، 1995، ص 8.

[3]- سبع أولبدة، **<u>مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي</u>**، ط3، مطابع التعاونية ، الأردن، 1985، ص 14.

[4]-محمد نقادي وآخرون، نفس المرجع السابق، 5-6.

[5]- محمد نقادي وآخرون ، نفس المرجع السابق، ص10.

الملائمة مما يمنح القدرة اللازمة للمقوم على اكتشاف درجة وجود قيمة معينة، ويعنى التقييم وتحديد قيمة الشيء أو أهميته بواسطة التثمين.

واختلف الباحثون في ميدان التربية حول استعمال الكلمة حيث يرى البعض منهم أن أصل حرف "الياي" الوارد في كلمة تقييم هو "واو" باعتبار كلمة تقويم هو الأصل اللغوي لكلمة تقييم ولكن الشيء الملاحظ هو أن كلمة تقويم أعم وأشمل فهي لا تكتفي بتثمين وتبيان قيمته بل تتعداه إلى إصدار الحكم.[1]

ومن هنا فيمكن أن نعرفه على أنه تحديد قيمة الشيء ، أو الموضوع وإعطاء الوصف الكمي والكيفي لهما.

إن التقويم يتماشى مع كل مراحل العملية التعليمية من مدخلات إلى تنفيذ العمليات وصولا إلى المخرجات، هذا ما يجعل العملية التقويمية منظمة، هادفة تسعى إلى الحصول على قرارات دقيقة وأسلوب لتطوير الممارسات البيداغوجية والاستفادة منه لغرض التطوير والعلاج[2].

بعد التعرض إلى مختلف العمليات المسايرة للتقويم يبين لنا الشكل الموالى طبيعة العلاقة التي تربطها بعضها ببعض باختصار.

الشكل رقم 01: يوضح طبيعة العلاقة بين التقييم والقياس والتقويم.

القياس Measuremant	التقييم Assèment	التقويم Evaluation
وضع الظاهرة المقاسة في صورة كمية للحكم عليها بالاعتماد على أساليب وأدوات.	← التقدير الكمي والكيفي وتحديد قيمة الأشياء وإصدار الحكم عليها.	← إصلاح مواطن الضعف وتعديلها نحو الأفضل

وهنا نشير إلى أن القياس يعنى عناية خاصة بناحية معينة تهتم بتحصيل المواد الدراسية واكتساب بعض المهارات والقدرات اللازمة لذلك[3].

[1]– محمد زياد حمدان، **تقييم التحصيل، اختباراته وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية،** ، دار التربية الحديثة ط1، الأردن، 2001، ص24.

[2]– محمد شارف سرير نور الدين خالدى، **التدريس بأهداف وبيداغوجيا التقويم،** ط2، الجزائر، 1995، ص، 86.

[3]– ماهر اسماعيل محمد يوسف، محمد محمود كامل الرافعي، **التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته**، مكتبة الرشد، ط 2، الرياض، السعودية ، 2001، ص 26.

ثالثا: لمحة تاريخية عن تطور التقويم:

يعد التقويم التربوي من أشهر المصطلحات الحديثة التي ازداد استخدامها في الآونة الأخيرة في جميع الميادين الحياتية، وإذا كان المفهوم حديثا إلا أن التقويم ليس عملا جديدا فقد مورس عبر التاريخ الطويل في أشكال مختلفة، حيث يتعرض المقوم لعدة أنواع من الاختبار والقياس والحكم على مردوده ونتائج عمله إيجابيا أو سلبيا.

ويرى "**ديبوا Duboi**" أن ظهور التقويم يرجع إلى عهد إمبراطورية الصين القديمة قبل أكثر من أربعة آلاف سنة، واهتم العرب المسلمين من أمثال الغزالي بالتقويم التربوي وتحديد معايير للحكم على المعلم والمتعلم والمناهج[1].

وخلال القرن الثامن عشر بدأ مفهوم التقويم يظهر شيء فشيئا في الميدان الاجتماعي والاقتصادي، وسعى الوسط المدرسي إلى التحكم تدريجيا في هذا المفهوم،

واقتصر الأمر على تقدير المردود المدرسي عن طريق الاختبارات الشفهية ثم الكتابية المعرفية، أما الجانب الوجداني فلم يحظى بالاهتمام إلا مع بداية القرن التاسع عشر وبصفة محتشمة مع ظهور الروائز في علم النفس والبيداغوجيا، أما استخدام التقويم التربوي فهو حديث، حيث ظهر مع محاولات "**فيشو**fisher "عام 1864 و"ايريسى**Erees** "عام 1918م وكان لأعمال" **تايلور**"**Tyler** "الذي يعد أب التقويم ما بين عامي (1930م-1945م) تأثيرا بليغا في ظهور مقاربة أكثر منهجية لتقويم البرامج، وإنصب الاهتمام على تقويم مجمل الأهداف التربوية بدلا من الاقتصار على عدد محدود من المهارات المدرسية. (2)

وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، وفي ظل التحولات الاقتصادية العديدة توضح مفهوم التقويم واستخدام هذا المفهوم وغيره من المفاهيم التي كانت متداولة وحكرا على الميدان الاقتصادي والتسيير مثل مصطلح:

المنتوج، المردود، الكلفة، المردودية، حيث أدخلت إلى عالم التربية وأصبحت مفاهيم أساسية في عملية تقويم المناهج والأهداف التربوية.

كما تميزت بداية القرن 20 بإعادة النظر في قيمة الامتحانات التقليدية كأسلوب وحيد للانتقاء وقد أصبح "علم التباري Doamologe "عدة انتقادات بالاعتماد على عدة تحقيقات، واقتراح

[1]- محمد هاشم فالوقي، **بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001، ص 178.

طرق وتقنيات قياس أكثر موضوعية وأكثر صرامة للحكم على صدق "fiabilité "وثبات وموثوقية "fiabilité" نتائج عملية التقويم وما يسفر عنها من أحكام وعلامات وترتيب وقرارات في أوقات مختلفة وبطرائق مختلفة، وهذا ما يسمى بعلم القياس في مجال علوم التربية "Lédumétrie "الذي أصبح يخضع عملية التقويم والتحليل الإحصائي والمعالجة الرياضية، لضمان تحقيق نتائج عددية دقيقة وموضوعية، سواء على صعيد تقويم المعارف الشخصية أوعلى صعيد تقويم مردود المؤسسات المدرسية وفعالية المناهج التربوية، والذي زاد من أهمية وتطوير عملية تقويم الأهداف التربوية ظهور" صنافة بلوم للمجال المعرفي" و"صنافة كراثوول للميدان الوجداني" سنة 1948م ,مما دفع المربين إلى مراعاة السلوكات الذهنية والوجدانية المركبة التي يبديها التلاميذ باعتبارها المؤشر الأساسي والأول في نجاح المناهج التعليمية ويمكن إعتبار كتاب تايلور"التقويم في التربية" الصادر في 1950م تغييرا جذريا في مقاربة تطوير وتقويم المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي يقصد بها إلى أي مدى استطاعت التربية تحقيق النتائج والتغيرات المنتظرة منها في معارف وشخصية المتعلمين أوبالتالي إلى أي مدى استطاعت التربية تحقيق أهداف المناهج المحددة مسبقا، وهذا من نصبوا الوصول إليه من خلال هذا البحث، هل استطاعت الإصلاحات التربوية الجزائرية تحقيق الأهداف؟

تميزت الخمسينات من القرن العشرين بحتمية التقويم أكثر الأساليب البيداغوجية العصرية والتكنولوجية في المردود التربوي، وأجريت العديد من مشاريع تطوير المناهج في الكثير من البلدان عبر العالم، وأصبح الطلب متزايدا على جملة من التغيرات الجذرية في الأهداف التربوية تماشيا مع الخصائص المتغيرة للتلميذ، و تطور المعرفة الجديدة واستعدادا للدخول للعالم المعاصر، والمميز للمعلومات التربوية البيداغوجية، تطور الوسائل التعليمية[1].

ومثلت سنوات الستينات بمثابة الوثيقة الحقيقة والجوهرية لتقديم المناهج التعليمية وذلك بفضل تطوير منهجيات علمية موضوعية مختلفة.

وفي فترة السبعينات من القرن الماضي، فقد طرحت مشكلة تنظيم الإعلام الخاص بتقويم المناهج ومشكلة نوعية أدوات القياس، وقد ساهمت أعمال" **ستاك satak** "عام1971 م في إعطاء نظامية أكثر في هذا الميدان إنه بكل بساطة عهد الاحتراف في تقويم المناهج التربوية.

[1]– محمد هاشم، **بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ**، مرجع سابق، ص190.

هذا ونستطيع القول مع "**تايلور**" أن عملية تقويم المناهج اليوم قد تطورت تحت تأثير حركات عديدة منها مقارنة القياس التي أنتجت مجموعة من التقنيات وإجراءات القياس المتطورة جدا، وأيضا المقاربة التجريبية المصحوبة بمجموعة من النماذج والتقنيات التي جعلت من البحث التربوي التجريبي ليس ممكنا فحسب بل تعداه إلى توفير مواد ونتائج هامة جدا في تقويم المناهج، خلصت إلى ضرورة البحث(أثناء التقويم) عن معلومات تهتم بملائمة المناهج الجديدة لحاجات المتعلم واحتياجات المجتمع من جهة والتركيز على الفائدة العلمية وصدق المحتويات التعليمية من جهة أخرى، وإلى تحديد قدرة هذه المناهج على تغيير سلوك المتعلم والمعلم نحو الأفضل، وعليه فقد شهد العقدان الأخيران من هذا القرن انبثاق ظاهرة تقويم المناهج التعليمية كحقل مستقل من الدراسة في جوانب العلوم التربوية.[1]

رابعا: <u>أهداف التقويم</u> : يهدف التقويم التربوي بشكل أساسي إلى إعادة النظروتصحيح المسار من أجل التطوير والتحسين لنواتج ما يتم تقويمه ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية خاصة بعملية التقويم هي : [2]

1- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد .

2- الكشف عن مدى فعالية المعلم في تقديم مادة التعليم .

3- التحقق من مدى ملائمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية والنمائية للتلاميذ .

4- إرسال تقرير لأولياء الأمور حول مدى تقدم أبناءهم .

5 - توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات مختلفة مثل : ترفيع التلاميذ، تصنيفهم في مجموعات، تشخيص جوانب الضعف والقوة ، إختيار مجموعة من التلاميذ لتكليفهم بمهمات محددة .

6 - معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة المدرسية والقضاء على الظواهر السلبية، والعمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها .

7- تحفيز إدارة المدرسة على مزيد من العمل، وتحفيز المعلم على النمو المهني، والتلميذ المتعلم على التعلم .

---

[1]- وسيلة قرايرية، حرقاس، **<u>تقييم مدى تحقيق المقارنة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية</u>**، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة، ص 184-185.

[2] عبد الله الصمادي وماهر الدرابيع ، **<u>القياس والتقويم النفسي والتربوي</u>** ، دار وائل للنشر ، 2004، ص :214 .

8 – الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم وإستعدادتهم، ومعرفة إتجاهات التلاميذ

9 – معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى التلاميذ ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

10 – توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم وإستعدادتهم وإتجاهاتهم

11– معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات في حياتهم .[1]

12– الوقوف على مدى تحقيق البرامج التربوية لأهدافها المحددة في الخطة ومعرفة مواضيع الضعف والقوة.

13– المساعدة على اتخاذ القرارات باعتبار أن التقويم يساعد على اختيار أفضل البدائل الممكنة وذلك عن طريق توفير البيانات والمعلومات المطلوبة.

14– تحديد حاجات العاملين من تدريب وتطوير، فالتقويم يبرز المهارات والكفاءات التي تتطلب تطويرا وعلاجا كما يمكن الاستفادة من التقويم كمعيار يتم في ضوء تبرير اختيار برامج النظام وتطويرها.

15– توفير معلومات عن أداء الموظف أو الفرد وتحديد وسائل تطوير أدائه في المستقبل.

16– تحديد الأفراد الذين يمكن ترقيتهم في المستقبل إلى مناصب أعلى وتحديد الحوافز الممنوحة وقيمتها.

17– مساءلة القائمين على البرامج التربوية في ضوء ما يكشف عنه التقويم من نتائج.

18– تحديد العمل الأكثر ملائمة للفرد.

19– خلق جو من الاهتمام والتفاهم بين المدير والعاملين معه.

20– التنبؤ بمستوى الأداء مستقبلا.

21– يعتبر التقويم فاعلا بالنسبة للطلبة في المجالات التالية:

22– التشخيص والعلاج عن طريق تحديد مواطن القوة والضعف ورسم خطة لمعالجة الضعف.

23– المسح: من حيث الحصول على معلومات متنوعة عن النواحي المختلفة المتعلقة بالطلبة.

24_التصنيف والتشعيب: أي توزيع الطلبة على أنواع التعليم المختلفة.

---

[1] أحمد محمد الطيب ، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية، مصر ، 1999، ص:155 .

25 – الترفيع، والترسيب، والايفاد في بعثات دراسية.

26– إثارة الدافعية عن طريق التأكيد من استعداد التلاميذ لتعلم موضوع معين.

27– تمكين المعلمين من اكتشاف مدى فعالية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه.

28– تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم وعن الصعوبات التي يواجهونها.

29– الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع، مما يساعد في ضبط التكلفة وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد[1].

خامسا : <u>أهمية التقويم داخل العملية التعليمية</u>:

يحتل التقويم مكانة مرموقة داخل المنظومة التربوية نظرا لدوره الفعال في تفعيل باقي عناصرها باعتباره يحدد مستوى التلاميذ ,وطريقة لاكتشاف قدراتهم وأسلوب التنبؤ بنجاحهم الدراسي ومعرفة مدى حدوث تغيرات في سلوك المتعلمين ,ولكشف عوائق التعلم عندهم ومحاولة إزالتها وذلك بتوفير كل ما يمكن أن يؤدي إلى إثارة الدافعية نحو التعلم وتوفير كل شروط نجاح العملية التعليمية,إن إتصاف التقويم بالشمولية سواء أكان ذلك لتطوير سلوك المتعلم من جميع جوانبه التربوية وخارجها والمساهمة في تسيير المسار الدراسي للتلاميذ.[2]

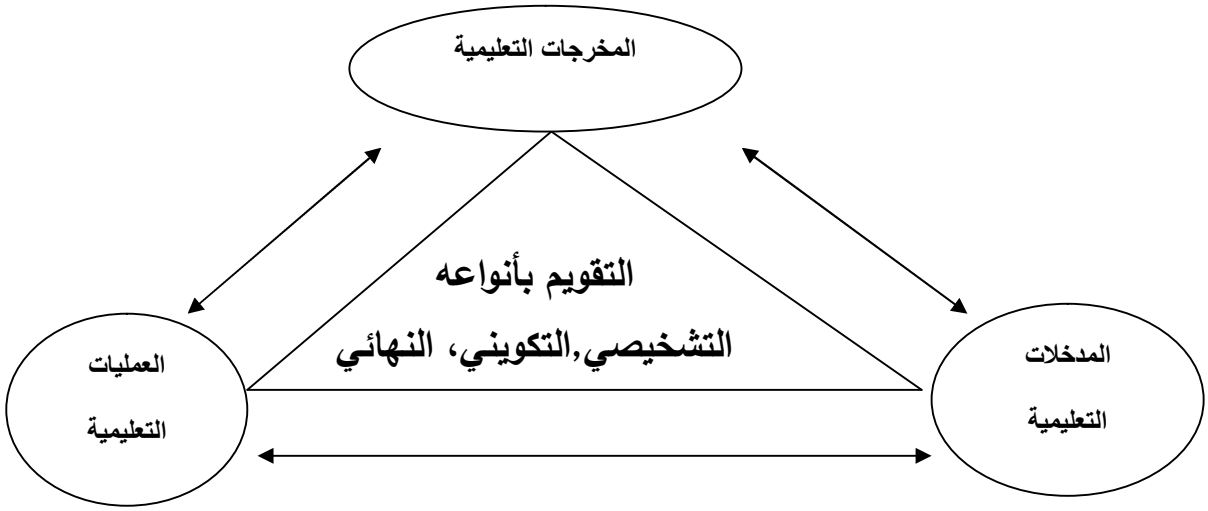
إن دوره خلال المراحل الأولى للدرس تكمن في تقديمه للمعلومات اللازمة للمدرس والمرتبط بمدى استعداد التلاميذ للتعلم ومدى الميل والرغبة والمهارة اللازمة لذلك كما يسمح لقياس المكتسبات القبلية وتحديد الفروق بين التلاميذ والضبط الدقيق لنقطة بداية الدرس أو الوحدة التعليمية وتكون إختبارات الإستعدادات أسلوبا للتوصل إلى ذلك ولربط المعلومات السابقة والتي لها علاقة بالدرس أو الوحدة الدراسية الجديدة، ولاكتشاف مدى حصول التقدم أثناء الدرس يستعين المدرس بأساليب تقويمية يتعرف بواسطتها على ما تم انجازه فعلا، وملاحظة مدى حدوث التقدم عند تلاميذه، وبها يكتشف الفئات التي تحتاج إلى الدعم،

[1]– جودت عزت عطوي، **<u>الإدارة المدرسية الحديثة مفاهمها النظرية وتطبيقاتها العلمية</u>**، مرجع سابق، ص 304–305.

[2]– وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 219 المؤرخ في : 1991/09/18.

والمساعدة، وضبط مواطن القصور لغرض تعديلها والسعي لتحقيق الأهداف المرجوة، [1]وهو ما يمكن أن يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم(2): موقع التقويم في المنظومة التعليمية. [2]



إن الحاجة للتقويم تلتزم العملية التعليمية إلى غاية نهاية الدرس أو الوحدة أو المقرر والفصل والسنة الدراسية لأنها تكتشف مستوى التلاميذ، ومدى إتقانهم للمهارات المندرجة ضمن الأهداف المسطرة من قبل وهذا ما يكون بإستعمال أدوات تقويمية واختبارات بصورة واسعة، ويحاول قد المستطاع قياس المهارات الأساسية التي يتطلب من التلاميذ الوصول إليها ومما يجعل التأكيد على أهمية العملية التعليمية التقويمية ودورها الفعال في العملية التربوية، هو تعدد مظاهر الاهتمام بالتقويم كمدخل لتوفير التعليم، فنجد إهتمام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهذا ما يؤكده اجتماعاتها حول استخدام نتائج التقويم في مراجعة العملية التربوية، ومن خلال اجتماع خبراءها لتطوير نظم الامتحانات.

ويرى **(Pilliner بيليز)** أن التقويم وسيلة وهدفا بالنسبة للتلميذ أما **(موريس Morites)** فيأكد على أن التقويم يساعد على كشف مستويات التلاميذ ومدى فعالية الدرس[3] وهو ما ذهب إليه **(توماس هاستنجسTomas hastandjez)** وزملائه حين أكدوا أن التقويم يستخدم لتحسين

---

[1]– محمد عبد الرحمان عدس، **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن، 1999، ص11.

[2]– ماهر إسماعيل، وآخرون، مرجع سابق، ص30.

[3]– فتحي يوسف مبارك، **دراسة تقويمية لامتحانات مادة التاريخ في ضوء المستويات والموضوعية**، مجلة التربية، العدد 20، جوان 1995، جامعة الأزهر، مصر، ص13.

التدريس والتعليم ووسيلة لمعرفة الأدلة والطرق المناسبة لتحسين عملية التدريس، لهذا فهو لا يقتصر على الامتحانات النهائية بل وسيلة لكشف مدى تحقيق الأهداف.[1]

أما محمود منسي فيري أنه: الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها.[2]

وانطلاقا من كل هذه المهام المنوطة بالتقويم والتي تبين أهميته والحاجة الملحة إليه يمكن تلخيص المهام الرئيسية للتقويم التي توضح الأهمية كما يلي:

– ضبط الأهداف التربوية ومسايرتها وهذا باعتبار العملية التقويمية تراقب التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم لهذا يساير الأهداف من طبيعتها الإجرائية إلى أقصى درجات الشمولية كمرامي أو غايات وتقويم المدرس المستمر أثناء الحصة التدريسية هو الذي يمكنه من معرفة مدى ملائمة الأهداف المسطرة لقدرات التلاميذ ومدى قدرته على تحقيقها.[3]

– تقدير حاجات المتعلمين وإثارة دافعيتهم نحو التعلم وهذا باعتبار التقويم الوسيلة الوحيدة التي تمكن من حصر الجوانب التي يعاني فيها سواء تعلق الأمر بعدم الفهم أو الرغبة في إحداث تغيرات سلوكية ضرورية لنشاطهم التعليمي.

كما أن تذكير التلاميذ بالأهداف التي يجب عليهم تحقيقها يجعلهم يبحثون عن كيفيات الوصول إلى ذلك ومعرفتهم للتقدم الذي يحرزونه في مادة دراسية أو مجموعة مواد تجعلهم يبحثون عن تحقيق الأكثر، هذا ما استوجب إجراء التقويم بصورة مستمرة لحمل التلاميذ على الدراسة بصورة دائمة.[4]

– تحسين وتطوير مردود العملية التعليمية وهذا باعتبار التقويم أداة التحسين الذي يتم بإتباع كل خطوات الدرس ومراقبتها إلى غاية تحقيق الهدف الحقيقي المنتظر ويقوم على تقدير المخرجات التعليمية مقارنة بالأهداف والحكم على فعالية العملية التدريسية بفحص كل متعلم على حدى .

---

[1]– محمد بوعلاق، **الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته دراسة ميدانية**، قصر الكتاب، ط1، الجزائر، 1999، ص39.

[2]– محمد الطاهر طلبي، **تقييم الدارس للتعليم**، المجلة الجزائرية للتربية، العدد04، المعهد الوطني التربوي، 1995، ص 19.

[3]– عزيز سمارة وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، مرجع سابق ، ص13.

[4]– سبع محمد أبو لبدة، المرجع السابق، ص 150.

- تشخيص صعوبات التعلم والكشف عن جوانب القوة والضعف، والعمل على تغلب الصعوبات وتعزيز جوانب القوة، لإن التقويم هو العملية التي ترمي إلى معرفة مدى نجاح أو فشل في تحقيق الأهداف، ويري الدهراشي سرحان" أن التقويم تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها[1]"

- سهولة توجيه المتعلمين إلى المواد الدراسية والنشاطات المناسبة لهم وهذا ما يسهل عملية التكييف التي تنطلق من معرفة قدرات المتعلمين، ورغباتهم كما تسمح بتقديم حصص الدعم والاستدراك للتلاميذ ووضع برامج خاصة بكل فئة حسب القدرات العقلية وهذا ما يسمح للمدرس بتكييف نشاطه.

- منح الفرصة للتعليم الجيد ولإبراز القدرات والمواهب ويدفع الاجتهاد وتحسين الذات كما إنه وسيلة لتحديد مستوى المتعلم لإرتباطه بإختبارات القدرات والإستعدادات وما تمليه المقابلات الشخصية[2].

- يسمح بقبول التلاميذ لمستويات أخرى وهذا وفقا للمخرجات التربوية التي يظهرونها بالأهداف المراد تحقيقها، فقد يكون الحكم بالقدرة على تقديم معلومات إضافية للمتعلمين أو بالحكم على إعادة تكرار المعلومات التي تلقوها نظرا لعدم تحقيقها لما هو مرغوب فيه[3].

سادسا : <u>خصائص التقويم التربوي</u>:

- بما أن التقويم التربوي الذي يقوم على أساس جيد وقاعدة متينة في جميع البيانات الدقيقة وخلوها من الأخطاء، يقود إلى إتخاذ قرارات سليمة في مجال التطويروالتحسين وبناء البرامج المختلفة في حقل التربية والتعليم، لذا فإن التقويم التربوي يجب أن يتصف بالخصائص التالية :

1- الموضوعية: الموضوعية هي عدم تعرضها لاعتبارات ذاتية، كما يقصد بالموضوعية ألا تتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للقائمين على التقويم على وجهات النظر الشخصية، كالتعاطف مع البعض والمحاباة أو العكس,أو ربما يكون المقوم متوترا أو منفعلا لظروف

---

[1]- عبد الله قلي، **<u>الأهداف التربوية للتقويم، تصنيف بلوم نموذجا في قراءة في التقويم التربوي</u>**، مرجع سابق ,ص 67.

[2]- محمد عبد الحليم منسي، **<u>التقويم التربوي</u>**، دار المعرفة الجامعية، ط 2، القاهرة، مصر، 2003، ص25.

[3]- يوسف خنيش، **<u>صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأستاذ للتغلب عليها</u>**، مذكرة ماجستر في التربية، جامعة باتنة الجزائر، 2006، ص45 .

خاصة يمر بها فينعكس ذلك سلبا على نتائج التقويم التي يقدمها، ولذلك يجب أن يحتكم المقوم إلى معايير واحدة ومحددة ومحددة في تحليل وتفسير نتائج عملية التقويم[1]

2- البنائية : التقويم الجيد هو ذلك التقويم التربوي الذي يهدف إلى تحسين الواقع وتطويره بعيدا عن النقد السلبي والتركيز على العيوب وأوجه القصور التي تتعلق بالشيء المقوم.[2]

3- إقتصادية النفقات : التقويم الجيد هو الذي يبنى على أسس إقتصادية في نفقاته أي أنه يجب أن يكون بأقل تكلفة مادية ممكنة، وبأقل وقت ممكن، فعلى سبيل المثال يجب ألا يصرف التلاميذ وقتا طويلا في الإمتحان، وألا تكلف عملية وضع أسئلة الإمتحانات سعرا مرتفع في الطباعة وإستهلاك الأوراق بشكل مسرف.[3]

4- الجدوى : التقويم يجب أن يكون ذا فائدة, وأن يكون واقعيا تسهل إجراءات تنفذه وهذا يستوجب التنبؤ حول إحتمال تباين وجهات النظر المختلفة بين الأفراد القائمين على عملية التقويم بما يسمح لهم بالتعاون وعدم عرقلة العمل أو التحيز ضد النتائج .[4]

5- أن يكون التقويم هادفا : أن مسألة القيام بأي عمل تتطلب تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها من وراء القيام بذلك العمل، وعليه فإن تحديد مايجب تقويمه من معارف وإتجاهات، ومهارات وسلوكيات وغيرها مما يراد تقويمه هي نقطة البدء فأهداف التقويم يجب أن تكون واضحة ومحددة تحديدا دقيقا ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم أي أن تكون مصاغة سلوكيا، فالأهداف التي لا تصاغ بشكل سليم ودقيق ستقود بلا شك إلى نتائج غير دقيقة

6- أن يتصف التقويم بالشمول : التقويم الجيد هو الذي يشتمل على جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه,فإذا كان التقويم موجها نحو نمو التلميذ,فإنه يجب أن يشتمل على كل جوانب شخصية التلميذ,أي تكون فقرات التقويم مشتملة على المفاهيم, والمبادئ والمهارات المتعددة.[5]

7- الملائمة : ويقصد بالملائمة وجوب ملائمة أسلوب التقويم مع طبيعة الأشخاص المراد تقويمهم .[6]

---

[1] – علام صلاح الدين محمود ، **التقويم التربوي المؤسسي،** نفس المرجع السابق، ص44

[2]– رافدة عمر الحريري,**التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية** ، مرجع سابق ، ص1

[3]– علام صلاح الدين محمود، نفس المرجع، ص: 45

[4]– فتح الله مندور عبد السلام، **التقويم التربوي،** مرجع سابق، ص : 66

[5] – علام صلاح الدين محمود ، **التقويم التربوي المؤسسي،** مرجع سابق، ص49

[6] الطيب أحمد محمد ، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر ، 1999 ، ص: 107.

8- أن تتنوع أساليب التقويم وأدواته:بما أن التقويم السليم هو التقويم الشامل الذي يشتمل على كل جزئيات الشيء المراد تقويمه, فالإعتماد على أثر من أسلوب في تقويم المتعلم تمكننا من إصدار الحكم الصائب عليه.[1]

9- أن تكون عملية التقويم مستمرة : أن تقويم العمل التربوي لا يمكن أن تكون عملية نهائية، ذلك أنه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية وملاحقة نقاط الضعف التي تواجهها للتخلص منها, كما أن عملية التقويم تسعى إلى التطوير والتجديد المستمر في ميدان التربية والتعليم، وعليه فإنها عملية مستمرة لأن التطوير لا يمكن أن يتوقف عند حد معين.

10- أن تكون عملية التقويم عملا تعاونيا :يقوم العمل الفريقي على التعاون والتشارك حيث يتشارك فيه عدة أشخاص والتقويم يجب أن يكون قائم على التعاون ويساهم فيه كل الأطراف المعنية كالمعلم والمدير والمشرف التربوي وأولياء الأمور والتلاميذ، وكل من له صلة بالعملية التعليمية التعلمية وهذا بالطبع سيقود إلى نتائج طيبة وأحكام سليمة .[2]

11 - أن ترتبط عملية التقويم بالواقع : أن عملية التقويم بشؤون الحياة الفعلية بواقع ما يمارسه المتعلم في حياته اليومية وما سيمارسه لاحقا في حياته العملية بعيدا عن التجزؤ وخاصة في أطار طبيعته، بحيث تكون المشكلات والمهام والأعمال المطروحة للتنفيذ واقعية وذات أهمية تربوية، وذلك للإرتقاء بمستوى عملية التقويم، بحيث يعطى

المتعلم بواسطة التقويم منتوجا منظما في شمول وتكامل، ممايتطلب أن يكون التقويم

يعطى حقيقيا متعدد الوجوه والميادين متنوعا في أساليبه مشتملا على تقنيات متنوعة تبنى حكما على تعليم حقيقي للتأكد من حدوث التعلم الحقيقي المتكامل .[3]

12- أن يكون التقويم وسيلة وليس غاية : بما أن التقويم وسيلة نتمكن من خلالها أن نحكم على مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية فإن نتائج عملية التقويم هي تغذية راجعة لكل تفاصيل العملية التعليمية وبالتالي فإن التقويم وسيلة تقودنا إلى معرفة نقاط الضعف والقوة في المناهج وطرق التدريس، ومستوى التلاميذ وغيرها من التفاصيل الخاصة بالمؤسسة المدرسية

---

[1] - علام صلاح الدين محمود ، **التقويم التربوي المؤسسي**, مرجع السابق , ص: 52.

[2] - كاظم علي مهدي ، **القياس والتقويم في التعليم والتعلم**، دار الكندي للنشر، الإردن ، 2001، ص :213.

[3] - الطاهر زكريا محمد وتمرجيان، جاكلين وعبد الهادي، جودت عزت,**مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، مكتبة دارالثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الإردن، 1999، ص : 87.

وعليه فإنه لا يمكن بأية حال من الأحوال، إعتبار الهدف من التقويم هو الحكم على نجاح أو فشل التلميذ بل الهدف من ذلك إعادة النظر في حياته .

13- الدقة : من الضروري أن يقدم التقويم معلومات فنية كافية تتعلق بالشيء المراد تقويمه، وذلك لتوضيح نقاط القوة التي يمكن دعمها، والكشف عن نقاط الضعف لتلافيها وهذا يحتاج إلى دقة وتفصيل في تقديم البيانات التي يقوم عليها التقويم والتأكد من كفايتها وصدقها وإنسجامها .[1]

14- العلمية : ويقصد بعلمية التقويم أن تكون عملية التقويم قائمة على أساس علمية ويمثل الثبات والصدق والموضوعية الواجب توافرها في أدوات عملية التقويم .[2]

والمقصود بالثبات هو إستقرار نتائج التقويم في إعادة التقويم في فترتين مختلفتين أو في حالة قيام أكثر من شخصين بعملية التقويم ماوضعت لقياسه فعلا وعلى سبيل المثال: إذا كان المقوم يريد قياس قدرة التلميذ لما تلقاه في مادة التاريخ فيجب أن يقيس قدرة التلميذ حول مايتعلق مادة التاريخ دون النظر إلى مقدرته في الإملاء أو حسن الخط وما إلى ذلك، والموضوعية تعني عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمقوم .

15- مراعاة الضوابط الأخلاقية والقانونية : أن إجراءات عملية التقويم تحتم على المقوم مراعاة بعض الضوابط الأخلاقية التي تراعي من خلالها مصالح المشاركين في التقويم والمستفدين من نتائجه وأن تكون تقارير النتائج منفتحة ومباشرة وعادلة وحدود إستخدام هذه النتائج واضحة كما أنه من الضروري إخبار الأشخاص الذين يجري عليهم التقويم بالهدف من التقويم مع إحترام آرائهم فيما يتعلق بالأمور التي تؤثر عليهم,هذا إضافة إلى التمثيل المتوازن لشرائح المجتمع المستهدف، والتصميم المتكافئ لإساليب التقويم المستخدمة ومن الضروري عدم حجب طبيعة عمليات التقويم عن المشاركين أو إشراكهم دون علمهم وتعريضهم لمواقف يمكن أن تسئ إليهم أو تلحق بهم الضرر، كما يجب عدم التدخل في خصوصيات الأشخاص الذين تجرى عليهم عملية التقويم أو حرمان بعضهم من مزايا معينة.[3]

---

[1] – مراد خلود علي، **أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقات الأولى من التعليم الإبتدائي في ظل نظام التقويم التربوي** ، رسالة ماجستر غير منشورة، جامعة البحرين، كلية التربية ، البحرين ، 2001 ، ص : 146.

[2] – علام صلاح الدين محمود ، **التقويم التربوي المؤسسي**، المرجع السابق، ص : 57.

[3] – فتح الله مندور وعبد السلام ,**التقويم التربوي**، مرجع سابق، ص : 127.

16- أن يكون التقويم وسيلة وليس غاية : بما أن التقويم وسيلة نتمكن من خلالها أن نحكم على مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية فإن نتائج عملية التقويم هي تغذية راجعة لكل تفاصيل العملية التعليمية وبالتالي فإن التقويم وسيلة تقودنا إلى معرفة نقاط الضعف والقوة في المناهج وطرق التدريس، ومستوى التلاميذ وغيرها من التفاصيل الخاصة بالمؤسسة المدرسية وعليه فإنه لا يمكن بأية حال من الأحوال، إعتبار الهدف من التقويم هو الحكم على نجاح أو فشل التلميذ بل الهدف من ذلك إعادة النظر في حياته .

وهكذا نجد أن التقويم الجيد يمتاز بخصائص تساعد على تحقيق أهدافه وتقود إلى نتائج سليمة وقرارات رشيدة فكلما كانت المعلومات دقيقة وشاملة والبيانات شاملة ومتكاملة، كلما قاد ذلك إلى نتائج إيجابية قادرة إلى أن تقود إلى التطوير والتحسين، فعملية التقويم لايمكن أن تترك للصدفة أو التخطيط كيفما إتفق، بل إنها خطة محكمة ومدروسة وقائمة على أسس ومبادئ، وتحكمها الخصائص المذكورة آنفا والتي تحدد رسم إطارها العام والإجراءات المطلوبة في تنفيذها على أرض الواقع .[1]

سابعا: <u>أسس التقويم الفعال</u>:

يوجد مجموعة من الأسس ذكرها الدكتور جودت عزت عطوي والتي لا بد من مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم إذا أردنا لعملية التقويم النجاح في بلوغ أهدافها وهي:

1- أن يتناسق التقويم مع أهداف البرنامج التعليمي.

2- أن يكون شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية ولكل عنصر من عناصر العملية التعليمية مثل: الطالب، المعلم، المناهج، الكتاب، المبني....إلخ.

3- أن يكون شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية ولكل عنصر من عناصر العملية التعليمية مثل: الطالب، المعلم، المناهج، الكتاب، المبني....إلخ.

4- أن تتنوع أساليب وأدوات التقويم حتى نحصل على معلومات أو فرد عن مجال الذي نقومه.

5- أن يكون التقويم عملية مستمرة بمعنى أن ترافق عملية التقويم جميع مراحل العمل المراد تقويمه ,ابتداء من عملية التخطيط لهذا العمل وانتهاء بمرحلة ما بعد التنفيذ في نطاق التغذية الراجعة التي توفر للمقوم معلومات هامة حول الفاعلية الحقيقية للأداء والأسلوب والأداة أو الإنسان أو البرنامج المقوم.

[1] - علام صلاح الدين محمود ، **<u>التقويم التربوي المؤسسي</u>**، المرجع السابق، ص : 60

6- التقويم عملية تعاونية، يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربية ويتأثر بها كالمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والمسئولين في التربية وأفراد من البيئة كالخبراء وأولياء الأمور من ذوى الخبرة.

7- أن يكون التقويم وظيفيا بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية وفي إحداث تغييرات إيجابية في جميع عناصرها.

8- أن ينظر إلى التقويم كوسيلة لتحسين العملية التربوية في ضوء الأهداف المنشودة منها وليس كغاية في حد ذاته.

9- أن يميز التقويم بين مستويات الأداء المختلفة ويكشف عن الفروق الفردية والقدرات المتنوعة للتلاميذ.

10- أن يراعي في التقويم الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.

11- أن يراعي التقويم الناحية الإنسانية، بمعنى أن يترك أثرا طيبا في نفس التلميذ فلا يشعر بأنه نوع من العقاب أو وسيلة للتهديد.

12- التقويم يعزز بتوفير تغذية راجعة مستمرة، بمعنى أن المصادر المأثرة بالأداء أو البرامج أو الشيء المراد تقويمه وتوفر المعلومات حول النتاجات والمخرجات التي تساعد في تقويم مكونات البرنامج وتعديلها وتطويرها.

13- التقويم عملية تتطلب مقومين أكفاء، بمعنى أن من يتولى عملية التقويم يجب أن يكون ذا خبرة في المجال الذي يقوم فيه، كما يجب أن يتحلى المقوم بالثقة والنزاهة والموضوعية.[1]

ثامنا: <u>المبادئ التي يقوم عليها التقويم</u>:

يقوم التقويم على مجموعة من المبادئ التي تمكنه من حسن أداء وظيفته ويحقق الكفاية التعليمية ويحقق مخرجات منسجمة ومتكاملة ومن بينها.

1- تماشى التقويم مع الأهداف التعليمية: كونه الوسيلة الوحيدة التي تكشف عن تحقق الأهداف التربوية كما انه قد يكشف الخلل في الأهداف المسطرة في حد ذاتها من جهة أخرى هذا ما يجعل مسايرته لهذه الأهداف يعتمد على عدة أساليب تقويمية ليست كالتي يتطلبها قياس تحقيق أهداف الجانب المعرفي.[2]

---

[1]- جودت عزت عطوي، **<u>الإدارة المدرسية الحديثة</u>**، مرجع سابق، ص 306.305.

[2]- على مهدي كاظم، **<u>القياس والتقويم في التعلم والتعليم</u>**، دار الكندي، ط1، ا لأردن، ص34.

2- التنوع: تعتمد العملية التقويمية على عدة أساليب تقتضيها طبيعة الهدف المراد قياسه كما اشرنا إليه سابقا بالإضافة إلى المرحلة التي فيها التقويم عند بداية الدرس، أثناء الدرس، عند نهاية الدرس، هذا ما يجعل المدرس في حاجة إلى عدة أساليب تمكنه من تقويم تلاميذه من كل الجوانب وفي كل الفترات.

3- الاستمرارية: حيث أن التقويم يساير كل مراحل الدرس، البرامج، الفصل الدراسي السنة الدراسية خطوة بخطوة ومن بدايتها إلى نهايتها ولا يقتصر فقط على التقويم النهائي باعتبار العملية التعليمية في حد ذاتها تنطلق من تحقيق أهداف سلوكية وإجرائية إلى غاية الوصول إلى تحقيق غايتها فاستمرار التقويم يمكن من تغطية كل الجوانب التعلم ويبرز نقاط القوة فيها كما يحصر صعوباتها ويتيح الفرصة لاكتشاف المستوى الحقيقي للتلاميذ باستعمال الوسائل التقويمية أكثر من مرة.[1]

4- الشمولية: وهذا باعتبار المنهج في حد ذاته يبحث عن التكامل التام لشخصية التلاميذ من كل جوانبه المعرفية، انفعالية، اجتماعية، حركية، ولا يقتصر فقط على تحديد التغيرات التي تحدث على تحصيل التلاميذ في الجانب المعرفي فقط لان مكونات شخصياتهم تشمل مختلف الاتجاهات والميول والمهارات والقيم، ولا يقتصر أيضا على تقويم مستويات دون أخرى بل يشمل كل هذه المستويات ففي الجانب المعرفي مثلا يكون التقويم في مستوى التذكر والحفظ والفهم,كما يكون في مستوى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، كما أن التقويم هو العنصر الوحيد الذي يكتشف الخلل في إحدى مكونات العملية التعليمية لأنه يشمل تقويم الأهداف تقويم المحتويات، تقويم طرق التدريس ,بالإضافة إلى تقويم نتائج التعلم وتقويم الأساليب التقويمية المستعملة.

5- الصدق والثبات: أي أن تكون أدوات التقويم مصاغة بطريقة تقيس ما وضعت لقياسه فعلا ولا تحتمل تأويلات مختلفة، وتكون ثابتة عندما تتحصل على نفس النتائج عند تكرار تطبيقها.[2]

6- التقويم وسيلة : وذلك باعتباره طريقة هامة في تعديل السلوك مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف بواسطة الدور الفعال للتغذية الراجعة لان التقويم ليس وسيلة لتعديل وتصحيح الأخطاء طريقه وللتعزيز الايجابي مما يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية.[3]

---

[1]- عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني, عبد اللطيف بن جاسم الحشاش ، **التقويم التربوي(الأسس والتطبيقات)**,دار الأمين للنشر والتوزيع، ط1 ، القاهرة ، مصر، 1996، ص: 18

[2]- يوسف خنيش، **صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأستاذ للتغلب عليها**، مرجع سابق، ص 62.

[3] - سعد خليفة المقرم، **طرق تدريس العلوم، المبادئ والأهداف**، دار الشروق، ط2، الأردن، 2001، ص200.

7- التمييز: ويعني به قدرة التقويم على الكشف الفروق الكامنة داخل القسم هذا ما يسهل عملية الدعم والنهوض بقدرات التلاميذ اللذين يعانون من تأخر دراسي، كما تكون الوسائل المستعملة في التقويم كاشفة لهذه الفروق.

8- التعاون: حيث أن التقويم يحتاج إلى مساعدة عدة أطراف بداية من التخطيط له، واختيار أدواته وفي تنفيذه حيث يمكن للمدرس الاستفادة من الأخصائيين ومن زملائهم المعلمين والأساتذة في مواد دراسية غير المادة الدراسية التي يدرسها والإداريون والمشرفون التربويون.

9- عملية إنسانية: إن الغرض من التقويم هو كشف عيوب التعلم ومنها العمل على التغلب عليها وليس الغرض من التقويم هو إصدار أحكام فقط للانتقال أو الرسوب وليس عقابا بل أسلوب لتحقيق الذات وتنمي العلاقة بين المتعلمين وكل من يساعدهم على تحقيق الذات.[1]

تاسعا : <u>وظائف التقويم التربوي</u> :

يحتل التقويم مكانة كبيرة في كل مجالات الحياة بأنواعها، فلا يمكن أن يتم أي عمل دون تقويم وذلك للإشارة إلى مواطن الضعف والقوة فيه، وعملية التقويم في كل هذه المجالات إنما هي عملية مستمرة ومشتركة في معظم الأحيان، وهكذا الحال في مجال التربية فوظائف التقويم في هذا المجال عديدة ومتشعبة ومستمرة، وإنها في تزايد دائم، وذلك بسبب المستجدات، والتغيرات المتلاحقة والانفجار المعرفي والتقني الذي لايتوقف عند حد ، ولقد تناول الأدب التربوي العديد من الوظائف التي يقوم بها التقويم التربوي، يمكن تحديدها في:

1- إعداد مواقف تعليمية تتناسب والفروق الفردية : من وظائف عملية التقويم التربوي الكشف عن مواطن القوة والضعف في البرامج التعليمية وعن مدى ملاءمتها للفروق الفردية بين التلاميذ وهذا الجانب تكشفه لنا عملية التقويم التربوي، والتي يمكن في ضوء نتائجها تعديل البرامج التعليمية الخاصة بالمنهج الدراسي وطرق التدريس بشكل يناسب ماتتطلبه الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل والقدرات والمهارات.[2]

2- إستشارة دوافع المتعلمين للتعلم : أن الإختبارات بطبيعتها تنمي دوافع المتعلمين للتعلم, حيث أن معرفة التلميذ بنتائج الإختبارات التي قدمها تدعم تعلمه وتجعله أكثر جوده أسرع تقدما وأبقى أثرا، كما أن معرفته بما حققه من أهداف تعليمية وإدراكه لقدراته وإمكاناته، يعينه على

[1] - على أحمد مذكور ، **<u>مناهج التربية , أسساها وتطبيقاتها</u>** ، دار الفكر العربي، ط1، مصر، ص265.

[2] - الطيب أحمد محمد، **<u>الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها</u>** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية، مصر ، 1999، ص: 157.

التخطيط الواقعي لأعماله وإتخاذ القرارات اللازمة لبناء مستقبله، كما أن التقويم يكشف عن مواطن القوة والضعف في تحصيل التلاميذ وجوانب نموهم المختلفة، مما يساعد على تقديم العلاج اللازم .

3- الوظيفة الكشفية : تساعد عملية التقويم التربوي على إكتشاف مواهب التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم، وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، مما يساعد على تحقيق التكيف في الحياة, إضافة إلى أن ذلك سياساعدهم بلا شك في التنبؤ بالمستقبل التعليمي وفق النتائج التي حصلوا عليها، وتساعد الوظيفة الكشفية أيضا في عملية تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة .

4- تقويم التقنيات التربوية : أن التسارع المتلاحق في إستخدام تقنيات المعلومات في الحقل التربوي جعل الحاجة ماسة إلى أساليب منهجية صادقة لتقويم هذه التقنيات في إطار المناهج المدرسية، وحيث أن التقنيات في مجال التربية تتغير تغيرا مستمرا وخاصة تقنيات الحاسوب التي هي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية الجديدة، وإعادة تشكيل ظروف التعليم والتدريس، ومنح المزيد من الفرص في التعليم، وذلك فإن تقويم التقنيات التربوية التي تتناسب والإحتياجات التربوية وتطبيقات الحاسوب المتغيرة أصبح

وظيفة مهمة من وظائف التقويم التربوي، ويختلف تقويم التقنيات إختلافا واضحا عن تقويم المواد التعليمية كالمقرارات الدراسية، حيث أن تقويم التقنيات تحتاج إلى مهارات متنوعة وطرق جديدة تتميز بالمرونة الكافية التي تسمح بالتعامل مع مختلف أنماط تطبيقات الحاسوب .[1]

5- دعم عملية إتخاذ القرارات : تضطلع عملية التقويم التربوي بمسؤولية تسهيل ودعم عملية إتخاذ القرارات، حيث أن نتائج التقويم تمد المسؤولين عن عملية إتخاذ القرارات بمعلومات دقيقة تسهل عملية إتخاذ القرارات في مجالات عديد مثل القبول والتوزيع والترقية والاستغناء عن بعض الأفراد، ونسب الرسوب والتسرب والنجاح وغير ذلك من الأمور الكثيرة التي تشمل كل عناصر المؤسسة المدرسية .[2]

6- الوظائف التنظيمية : تشهد المجتمعات المعاصرة تغيرا سريعا في حياتها الرتيبة وذلك لمواكبة التطورات والمستجدات التي تجتاح العالم كله، مع الحفاظ على قيمها وتقاليدها ومعتقداتها، وبالتالي فإن الأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها من خلال المؤسسات

[1] - الطيب أحمد محمد، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، مرجع سابق، ص : 155 .

[2] - علام صلاح الدين محمود ، **التقويم التربوي المؤسسي**، مرجع سابق، ص: 67

التربوية، في تغير مستمر وذلك لملائمة حاجات المجتمع المتطور والمتقدم والتقويم التربوي يقدم لنا نتائج تخص التعرف على الأهداف ومدى تحقيقها، وبالتالي تعديل هذه الأهداف إذا إتضح أنها فوق المستوى أودونه أو أنها لم تعد صالحة لسد حاجات المجتمع المعاصر، وطبيعة التلميذ وطبيعة المادة الدراسية وكذلك يكون ترتيب الأهداف على حسب أولوياتها هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن عملية التقويم تساهم في وظيفتها التنظيمية في تنظيم التلاميذ في مجموعات وفقا لمستوياتهم ، وإستعداداتهم، وكذلك في عملية قبولهم وتوجيههم أكاديميا ومهنيا، وإتباع أفضل طرق التدريس معهم، وذلك عن طريق التعرف على كفاية المعلم في وظيفته وتقديم البرامج التدريبية اللازمة من خلال معرفة نتائج التقويم، وكذلك تحديد تعديل مناهج إعداد المعلمين، وقد تفيد وظيفة التقويم التنظيمية في مساعدة المخططين في التعرف على كفاءة العملية التعليمية وذلك من خلال ما يقدم لهم من معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية، وعن المعوقات التي تقف حائلا دون تحقيق الأهداف المنشودة .

7- مساعدة أولياء الأمور في التعرف على مستوى أبنائهم : تقدم عملية التقويم التربوي وظيفة في غاية الأهمية فهي تهيئ الفرصة لأولياء الأمور بالتعرف على مدى نمو أبنائهم,ومعرفة نقاط الضعف لديهم، وهذا بالطبع يدفع بأولياء الأمور للتواصل والتعاون مع المدرسة للإرتقاء بمستوى أبنائهم .[1]

8- تحسين البيئة التربوية : يعد الصف المدرسي من أهم البيئات التربوية التي يشارك فيها الطلبة في مختلف مراحل التعليم، مما يستوجب التعرف على أنماط التفاعلات الإجتماعية البيئية المدرسية وتأثيرها في سلوكات الطلبة وغيرها من نواتج التعلم,وحيث أن التقويم الشامل يشمل على كل جزئيات وعناصر العملية التربوية، فإنه من الضروري الإستناد إلى أساليب منهجية منظمة في تقويم البيئة التربوية لمعرفة كيفية تأثير الطلبة بهذه البيئة، وتأثيرها فيهم وتوفير كل وسائل الراحة النفسية فيها كمساحة، والتهوية والإنارة والمعدات، بل تتناول المباني المدرسية والمرافق حيث أن تصميم المباني المدرسية، وتنظيم الفصول الدراسية يمكن أن يؤثر في النواحي النفسية والسلوك الإجتماعي للمتعلمين، هذا إضافة إلى المرافق الأخرى كالمكتبة والمختبرات وصلات العرض والرياضة وغيرها من المرافق .[2]

---

[1] – الطيب أحمد محمد ، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها،** مرجع سابق ، ص: 122

[2] – فتح الله مندور عبد السلام، **التقويم التربوي،** دار النشر الدولي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000، ص : 63

10- دعم النشاطات اللاصفية : إلى جانب تقويم المنهج الدراسي المعتمد,يقدم التقويم التربوي وظيفة أخرى هي النشاطات المتنوعة والخارجة عن المنهج مثل اللجان والجمعيات والرحلات، والزيارات والمعارض والمسرحيات والصحف والمجلات الداخلية والمسابقات، وما إلى ذلك، وقد تستحدث نشاطات أو تدمج نشاطات وذلك بناء على

ما تقدمه عملية التقويم التربوي من نتائج وبيانات.[1]

1- الكشف عن مواطن القوة والضعف في البرامج التعليمية.

2- الكشف عن مواطن القوة والضعف في تحصيل التلاميذ .

3- الكشف عن مواهب التلاميذ وقدراتهم .

4- اختيار التقنيات التربوية الملائمة .

5- دعم عملية اختيار القرار .

6- مساعدة أولياء الأمور على مساعدة أبنائهم.

7- تحسين البيئة التربوية وفق ما يلي:

أ- الصف المدرسي.

ب- التفاعلات الاجتماعية البيئية المدرسية وتأثيرها على سلوكات الطلبة وغيرها من نواتج التعليم

ج- وسائل البيئة الاجتماعية من مباني مدرسية وساحات وتهيئة وإنارة.

8- تقويم أداء العاملين في المجال التربوي، معلمين، مدير، مسؤول إداري، إخصائي فني.

9- دعم النشاطات اللاصفية .[2]

عاشرا : <u>معايير التقويم التربوي :</u>

هناك معايير يجب أن تتوافر في عمليات التقويم المختلفة حتى يكون التقويم هادفا ومن أهمها ما يلي:

1 - ارتباط التقويم بالأهداف المحددة .

2 - أن يكون التقويم شاملا لكل الأنواع والمستويات.

3 - تنوع أدوات التقويم.

---

[1] - علام صلاح الدين محمود ، **<u>التقويم التربوي المؤسسي</u>**، المرجع السابق ، ص 56

[2] - رافدة عمر الحريري، **<u>التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية</u>** ، المرجع السابق، ص: 19

4 – أن يتوفر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية.

5 يكون التقويم عملية مستمرة لا تأتي في نهاية العام الدراسي بل لابد أن تسير مع العملية التعليمية

6 – يقتصد التقويم من حيث الوقت والكلفة والجهد.[1]

7 – أن يكون التقويم إنسانيا، والتقويم ليس عقابا كما يظنه البعض.

إن كل تقويم لأي برنامج أو أي فرد أو مجموعة أفراد يستند على مجموعة من

المعايير التي يجب أخذها بعين الإعتبار والعمل بموجبها، هناك معايير لتقويم البرامج ومعايير لتقويم الموظفين، وأخرى لتقويم التلاميذ، وهذه المعايير التي أقرتها اللجنة المشتركة لمعايير، ومستويات تقويم البرامج عام 1987 والمشار إليها في الدوسري، والتي أجريت عليها تعديلات عديدة ومتلاحقة مواكبة للتطوير المتلاحق في تقويم البرامج تتلخص بالآتي :[2]

1- تحديد من لهم حصة في التقويم : أي تحديد الأشخاص المشتركين في التقويم, أو متأثرين بنتأئجه, وذلك لتلبية حاجاتهم من التقويم .

2- مصداقية القائم بعملية التقويم :يجب على من يتولى مهمة التقويم لأي برنامج أو أي شخص أو أشخاص أن يكون موضع ثقة علمية وأخلاقية ومشهود له بالنزاهة والكفاءة لإجراء التقويم .

3- إنتقاء وجمع المعلومات والبيانات : يجب على القائم بعملية التقويم جمع البيانات والمعلومات بحيث تنتقى بشكل واسع ومن مصادر متعددة,وأن تستجيب لأهداف التقويم المواد وكذلك لحاجات ومصالح المستفدين من التقويم.

4- تحديد القيم : يجب توصيف الإجراءات والأسس المنطقية المستخدمة في تفسير نتائج التقويم بعناية، وذلك من أجل جعل أسس الأحكام القيمية واضحة .

5- وضوح تقرير عملية التقويم : من الضروري أن يكتب تقرير عملية التقويم بشكل مفصل وواضح,والإجراءات والنتائج التي توصل إليها, وذلك لجعل المعلومات واضحة ومفهومة وغير لأكثر من تفسير .

---

[1]– صالح عبد الله عبد الكبير، و آخرون، **نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**، مركز البحوث والتأطير التربوي، عدد 24 ، اليمن، 2011، ص21–22.

[2] – الدوسري راشد حماد، **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، دار الفكر، عمان، الأردن، 2004 ، ص : 92.

6- توقيت ونشر تقرير التقويم : يجب نشر تقرير التقويم وتوصيلها إلى مستخدميها المحددين مسبقا لكي يتم إستخدامها بشكل صحيح وفي وقتها الملائم .

7- أثر التقويم : يجب التخطيط لعملية التقويم وأن تتم إجراءاتها وكتابة نتائجها بطريقة تشجع وتسهل المتابعة من قبل الأشخاص المشتركين بعملية التقويم, مما يضمن أثر التقويم إلى حد كبير .

8- الإجراءات العملية : من الضروري أن تكون إجراءات التقويم عملية، وذللك من أجل تفادي أي إرباك أو خلل يعترض عملية التقويم ويعرقل سيرها .

9- الحيوية السياسية : عند التخطيط لعملية التقويم وإجراءاتها يجب التكهن لمختلف التوجهات السياسية والآراء المتباينة لمختلف وجهات النظر والتوجهات الفكرية التي لها مصلحة في التقويم ونتائجه، وذلك للحد من مسألة التقليل من شأن التقويم وحجمه ومن تحيز ممكن أن يحدث .

10- فاعلية التكلفة : أن عملية التقويم التربوي تكلف بلا شك النفقات الكثيرة سواء المادية منها أو البشرية، ولتبرير إستخدام الموارد الكثيرة والمتعددة في تقويم أي برنامج، يجب أن تراعى الدقة المتناهية في التقويم وفي مستوى كفاءته، وأن يقدم معلومات ذات قيمة وأهمية وذلك لتجنب الهدر في الوقت والجهد والمال، هذا إضافة إلى جدوى عملية التقويم وفائدتها .[1]

مما سبق يمكن القول أن التقويم جزءا لا يتجزأ من أي نظام تربوي إذ يعد أداة أساسية للمحاسبة، وأداة للحكم على مستوى أداء النظام في جميع مكوناته مدخلات ومخرجات وعمليات، وفي جميع محاوره: المنهج، المعلم، الطالب، المدرسة، البيئة التعليمية.

إحدى عشر : <u>مضمون التقويم :</u> يتضمن التقويم ثلاثة جوانب تتمثل في:

أ- إصدار الحكم على الشيء المقوم أو الموضوع أو الشخص الذي يقوم بتقويمه وهو بهذا يختلف في مضمونه ومفهومه عن القياس ويمكن أن نوضح ذلك بمثالين:[2]

1- فإصدارنا الحكم على شيء معين يمكننا من تقويم هذا الشيء، فعند شراء كتاب معين، فعادة مايعنينا معرفة قيمته المادية، وهل هو رخيص الثمن أو غال؟ وهل كتاب مماثل له في

[1] - رافدة عمر الحريري، **<u>التقويم الشامل للمؤسسة المدرسية</u>** , مرجع سابق، ص ص :26- 27

[2] - عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش، **<u>التقويم التربوي(الأسس والتطبيقات)</u>**، مرجع سابق، ص: 52

الناحية العلمية يوازي نفس الثمن؟ وهل كاتبه معروف في مجاله العلمي ؟ وهل هناك كتب بديلة أكثر عمقا في المادة العلمية وأكثر إيضاحا في أسلوب الكتابة؟ وغير ذلك من الأمور التي تجعلنا نصدر حكمنا على هذا الكتاب وما إذا كنا سنقوم باقتنائه.

2- أيضا إصدار المعلم أحكاما على المتعلمين عند تقويمه إياهم وإستخدام أدوات ومقاييس وإختبارات معنية، وتسجيل نتائج التقويم ودراسة النتائج وإرجاعها إلى

إطار تحصيل معين، وبذلك يمنكه الحكم على نتائج أداء طلابه من الناحية التحصيلية أو في المجال الذي يقوم بتقويمه .

الاختبار أوصعوبته فالدرجة الواحدة في إختبارين مختلفين لاتكون متساوية في هذين الاختبارين.[1]

إثنى عشر: أنواع التقويم:

لا بد قبل التعرض إلى أنواع التقويم الإشارة إلى وجود تداخل بين الوظائف

والمراحل التي يتم فيها التقويم وذلك لأن كلما تم التقويم في مرحلة ما يقوم بوظيفة معينة من ناحية أخرى، ويبدو من هذا أن أنواع التقويم مكملة لبعضها البعض، وحتى يتضح هذا بشكل أوضح سنحاول تقديم بعض التصنيفات لبعض الباحثين وسيتم تلخيصها في جداول حسب التقسيم المرتبط بكل باحث من بينها:

1- **تصنيف الباحث لجندر Legendre:**

يظهر الباحث أنواع التقويم حسب أربعة معايير(الوظائف، ونمط التأويل ومحتوى موضوع التقويم، والمدة المستعملة) ويقدمها حسب الجدول التالى.

الجدول رقم (11): تصنيف أنواع التقويم حسب الباحث لجندر.

حسب وظائف التقويم	حسب نمط التأويل	حسب محتوى موضوع التقويم	حسب الوقت أو المدة
التقويم التكويني Evaluation Formative	التقويم المحكي Evaluation Critériee	التقويم النوعي Evaluation Spécifiqye	التقويم المنتظم Evaluation Ponctuelle

[1] – عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش، **التقويم التربوي(الأسس والتطبيقات)**، مرجع سابق، ص:53.

التقويم الإجمالى Evaluation Sommative	التقويم المعياري Evaluation normative	التقويم الشمولي Evaluation Globale	التقويم المستمر Evaluation continue

المصدر : لجندر legendre 1988

- **التقويم المحكي : Evaluation criteriee:** يمثل الحكم على أداء التلميذ خلال انجاز مهام معينة المقارنة مع حد معين أو معيار النجاح يكون غالبا محددا في الأهداف، ويختلف عن التقويم المعياري من حيث انه لا يقارن بين تلميذ وآخر بل يكون مرجع المقارنة مدى بلوغ كل واحد الأهداف المتوخاة، مما يمكن من التمييز بين التلاميذ واتخاذ إجراءات لتصحيح ثغراتهم بل والحكم على فعالية ونجاعة التعليم أو النظام التربوي بصفة عامة.

- **التقويم المعياري Evaluation normative :** يختص بمقارنة أداء التلميذ بغيره من أفراد مجموعة مرجعية، ويتم غالبا ترجمة هذا الأداء إلى موقع ترتيبي بين المجموعة.

- **التقويم الخاص (النوعي):SpécifiqyeEvaluation:** هو عملية فحص جانب معين من جوانب أو من خطوات التعلم أو البحث.

– التقويم الشمولى GlobaleEvaluation:هو تقويم يختص بفترة من التعليم ممتدة وعلى جوانب متنوعة للنمو الشخصي ومردود الفرد في عدة مواد مختلفة أو على مجالات متنوعة للبحث.

– التقويم المنتظم PonctuelleEvaluation: تقويم يشمل لحظة معينة من مسار تعلم أومن مسار تجربة ما، إلا أنها لا تعوض التقويم المستمر بل تحكمه في كل تقويم منتظم يشكل تراكما يضاف إلى عمليات أخرى لتشكل كلها تقويما مستمرا.

– التقويم المستمر continueEvaluation: عبارة عن صيرورة تراكمية من عمليات التقويم المتكررة والمنتظمة والتي تنفذ خلال مسار التعلم بهدف تقدير درجة النجاح وصعوباته الممكنة والحكم على فعالية التعليم وإمكانيات ترشيده وتطويره، ويجرى مرحليا وتتبعيا خلال وحدات التدريس ويعتمد على أنماط التقويم التشخيصي والتكويني.[1]

2- تصنيف دي كتل Deketele: يصنف دي كتل(**Deketele**) ثلاثة أصناف كبيرة فهي لا تقتصر فقط على تقويم أداء الأفراد بل تتعدى ذلك إلى تقويم نظام أو سير العمل

[1]– زوليخة طوطاوي مبدوعة، **تقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر**، مرجع سابق، ص 24-25.

Fonctionnenent إضافة إلى ذلك فان المعلومات المجمعة هي نفسها وما يتغير فيها هو طبيعة القرار الذي سيتخذ إما أخذ قرار فيما يخص الشخص أو العكس التصرف المباشر على البرامج أو على النظام.

ويتضح ذلك بصورة أفضل من خلال تلخيصها في الجدول التالى:

الجدول رقم (12) : تصنيف أنواع التقويم حسب الباحث دي كتل:

الوظائف	العملية التربوية	الأداء
التقويم للتوجيه Evaluation d orientation	– تقويم سياقي لتحديد الأهداف. Evaluation de contexte. –التقويم التنبئي لتحديد فرص نجاح العلمية. Evaluation prédictive –تقويم المدخلات لاختبار الاستراتيجيات والوسائلEvaluation Des intrqnts . –التقويم التقديري تقدير مسبق للواقع بوضع فرضيات حول المستقبل. Prévisionnelle. Evaluation	– تحديد التوجيه المناسب للشخص –التقويم التنبئي: التنبؤ بنجاحه وتقويم نجاحه في تخصص معين. – تقويم المدخلات:تحديد مميزات الشخص وحاجاته. –التقويم التقديري:تقدير مسبق للواقع بوضع فرضيات حول المستقبل .
التقويم للضبط Evaluation de Régulation	القيام بإجراءات خلال العمليات بغرض جعل العملية التربوية أكثر نجاعة. تغيير الاستراتيجيات. تغيير الموارد البشرية. تغيير الموارد المادية .	القيام بإجراءات بغرض تسهيل التعلم: –التقويم التكويني:اتخاذ إجراءات فردية على مستوى التلميذ. Evaluation Formative. –التقويم المكون: تغيير استراتيجيات التعلم على مستوى الجماعة. EvaluationFormatice
التقويم للحكم Evaluation de Gertifertion	الحكم على نجاح أو فشل العملية. مكافأة العملية التربوية. مواصلة العمل والقبول.	الحكم على نجاح أو فشل الشخص: تبعا لمستوى الأداء المطلوب. – التقويم الانتقائي:الانتقاء أو القبول. Evaluation de sélection.

المصدر : دي كتل De ketele

3- <u>تصنيف الباحث حاجي Hadji</u>: يتشابه تصنيف الباحث حاجي مع تصنيف الباحث "**دي كتل**"ولكنه أقل توسعا منه، و يتعلق بتظيم فترات التكوين أو فترات العملية التربوية كما يظهر من خلال الجدول الموالى:[1]

الجدول رقم(13): تصنيف أنواع التقويم حسب الباحث حاجي.

قبل فترة التكوين	أثناء فترة التكوين	بعد فترة التكوين
<u>التقويم:</u> **- التشخيصي Diagnostique** **-التوقيعي النسبي Pronostiqu Prédictive** **<u>الوظيفة:</u>** **التوجيه:Oirenter** **متبنى Adapter** **<u>التركيز على:</u>** **- النشاط ومميزاته** **-المطابقة والتحقيق.**	**<u>التقويم</u>** **-التكويني Formative** **-التطوري Progressive** **<u>الوظيفة:</u>** **-ضبط: Réguler** **-تسهيل التعلم: Facitité** **<u>التركيز على:</u>** **- الصيرورة الإنتاج.** **-نشاط الإنتاج.**	**<u>التقويم:</u>** **-الإجمالي: Sommative** **-النهائي:Terminale** **<u>الوظيفة:</u>** **-الفحص. Vérifier** **-الحكم والإثبات. Certifier** **<u>التركيز على:</u>** **-المنتوج.**

المصدر: حاجي hadji1993

إضافة لما تم عرضه من تصنيفات لبعض الباحثين سوف نحاول التعرض لبعض أنواع التقويم رغم وجود بعض الاختلافات بين هؤلاء الباحثين نظرا لتركيز على نقاط يرها أساسية في هذا التصنيف.

قدم **ربول Rybol** تصنيف التقويم حيث يضع تصنيفه لتبيان الغرض من التقويم فيكون تجميعا حين يكون في خدمة الجماعة لاختيار أفضل الأفراد ,وبيداغوجيا في خدمة التلميذ بإحداث التغيير اللازم.

أما **د ج نوازات وج ب كافاريني Noizet and caverni** فحددا أنواع التقويم وفقا لفترات القيام به، فقد يكون مستمرا داخل القسم طول الفترة التعليمية أو محددا في فترات زمنية لغرض الحكم النهائي بالانتقال والفشل.[2]

[1]-زوليخة طوطاوي مبدوعة، **<u>تقويم نظام التعليم الالزامي في الجزائر</u>** ,مرجع سابق، ص 25.

[2]- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، **<u>معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك</u>**، ط1994، 1، ص.124

أما **(ف د ولاند شير) De landsheer** فقد حصر أنواع التقويم وفقا للمهام التي يجريها المقوم لتقويم التلاميذ وتقويم العملية التعليمية بمكوناتها والحكم على النظام التربوي ككل والسياسة التربوية المنتهجة.

و تناول كل من **خليفة بركات وجييمينار Geminard** نوعين من التقويم هما:

1) **التقويم الشكلي:** الذي يحاول أن يقيس مدى تحقق الأهداف التربوية.

2) **التقويم التجمعي:** الذي يبحث عن محاولة تطوير العملية التعليمية.

وحدد كل من عصام النمر وعزيز سمارة ورجاء محمد أبو علام نوعين من التقويم هما:

1) التقويم البنائي: الذي يهتم بتصحيح العملية التعليمية.

2) التقويم النهائي: الذي يمثل إعطاء حكم نهائي أو إصدار حكم نهائي يتم من خلاله تقييم العملية التعليمية.[1]

ويضع الدكتور يحي علوان تصنيفا يجمع فيه بين التقويم، والقياس التربوي، ويشير إلى وجود عدة أنواع منها على سبيل المثال:

التقويم والقياس التكويني: وهو عبارة عن عملية تقويمية منظمة يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس بغرض الوقوف على نقاط الضعف في التدريس ومعالجتها.

التقويم والقياس الجمعي: وهذا ما نسميه بالتقويم والقياس الختامي أو النهائي وهو "عملية تقويمية منظمة تحدث في نهاية العام الدراسي والغرض منها الوصول إلى نتائج تحدد رسوب أو نجاح المتعلمين.[2]

أما الأستاذ عبد المجيد سيد أحمد منصور فيصنف التقويم في كتابه "التقويم التربوي" إلى الأنواع التالية :[3]

أ- التقويم القائم على جمع البيانات الموضوعية والكمية والملاحظات الخاصة بعملية التقويم ومن أنواعه :

1- De land shees,**évaluation continue et examen,ed** ,labcer,bruxelles,1986 ,p 12

2 - يحي علوان، **التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمية**، مرجع سابق، ص.19

3- عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش، **التقويم التربوي(الأسس والتطبيقات)**، مرجع سابق ، ص:21

1- تقويم ذاتي حيث يلجأ الفرد إلى المقاييس الذاتية وحدها في عملية التقويم مثلما يحدث في المقابلات الشخصية .

ب- التقويم القائم على توقيت للتقويم أو مرحلة التقويم، ومن أنواعه :

2- التقويم التكويني: ويتضمن تدعيم أو تصحيح المسار أثناء البرنامج المقصود وعندما تتضح نقاط الضعف، فإذا كان الأمر يتعلق بأحد المتعلمين فإن التقويم هنا يتم أثناء التدريس حيث تكون له فائدته في تعديل أسلوب التدريس أي تقديم المادة العلمية لهذا المتعلم لتناسب مستواه عند إكتشاف نقاط الضعف في وقت مبكر، وإقتراح حصص تقوية أو تشجيعه أكثر إن المهمة هنا تعتمد على تصحيح مسار هذا المتعلم قبل أن يقطع شوطا في العملية التعليمية .

ويستند هذا النوع من التقويم على أدوات أو أساليب منها الواجبات المنزلية التي يعطيها المعلم أثناء الشرح أو الحوار الذي يطرحه أثناء عرض الأفكار الجديدة والتوجيهات التي يقدمها والإقتراحات التي يعرضها على متعلم آخر .

3- التقويم التجمعي(االختامي): ويطلق عليه التقويم في النهاية وهو عملية منتظمة يتم القيام بها عند نهاية البرنامج المقصود أو عند نهاية التدريس كما نرى مثلا في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية مرحلة دراسية، فإذا كان الأمر يتعلق بالمتعلمين، فإن التقويم هنا تكون فائدته الحكم على المتعلمين عند ختام وحدة تعليمية أو مقرر دراسي معين، والتقويم هنا يعتمد على تحديد الرسوب والنجاح في ضوء درجات المتعلمين التي حصلوا عليه بالإضافة إلى الحكم على جهود المعلمين أنفسهم وفعاليات المعلم والمدرسة وإجراء مقارنات بين المدارس أو الشعب وتوجيه المعلمين إلى التخصصات أو منح الشهادات بالإضافة إلى الكشف عن فعالية المنهج والوسائط المتبعة في التدريس .

ويستند هذا النوع من التقويم على أدوات منها الإختبارات التحصلية بكافة أنواعها الموضوعية أو المقالية أو الشفهية ... وتستخدم في بعض الأحيان الإستبيانات أو استفتاءات الرأي . [1]

و بناءا على كل ما ذكر وتم تناوله في التصنيفات والأنماط السابقة يمكن أن نستخلص ثلاث أنواع من التقويم متفق عليها عند أغلب العلماء والباحثين التربويين، وسنتطرق لكل نوع منها على حدى وهي:

1- عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش، **التقويم التربوي(الأسس والتطبيقات)**، مرجع سابق، ص:22 .

1) التقويم التشخيصي: Evaluation Diagnostique

و يسمى أيضا بالتقويم البدائي، وهو عملية مرتبطة بوضعيات انطلاق المناهج والدروس، ويقوم به المدرس لأنه بحاجة ماسة لمعرفة استعداد التلاميذ للتعلم ويمكنه من معرفة الوضعية العلمية التعليمية قبل بدايتها بتحديد مدى تحكم التلاميذ في المكتسبات السابقة، وتوضيح الفروق بين التلاميذ من حيث الاستعداد والقدرة على التعلم، كما يسمح للمدرس بربط المدخلات التعليمية بالتعلم المبرمج والذي يرغب في تطبيقه وتحقيق أهدافه ,كما أنه يكشف عن صعوبات التعلم .

ويعرفه **لجندر legendre** على أنه "تقدير الخصائص الفردية للشخص والتي يمكن أن تكون لها تأثير ايجابي أو سلبي على مساره التعليمي."

ويميز التقويم حالة المكتسبات القبلية في عملية التعليم والتعلم عن العمليات الجيدة، ويكون عادة في بداية العمل.[1]

يهدف هذا النمط من التقويم إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعليم,وبعد إستخراج نتائج التقويم,يتمكن المعلم في ضوء تلك النتائج من تصنيف التلاميذ وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة ولا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية عملية التعليم، فحسب بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية,فالانتباه إلى أن بعض التلاميذ يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية أو ذهنية تعرقل قدرتهم على التعلم أو تحد من قدرتهم، أنما هو نوع من أنواع التقويم التشخيصي، كما أن تحديد العوامل الجسمية والإجتماعية والنفسية التي تؤثر في مستوى التحصيل عند التلاميذ تدخل في نطاق هذا النمط من أنماط التقويم، والتقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد قدرات وإستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة، وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها وليس بعد الإنتهاء منها .[2]

ونستخلص مما سبق أن التقويم التشخيصي هو إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات وقدرات ومعارف ومواقف التلاميذ السابقة والضرورية لتحقيق أهداف الدرس، فهو إذن تشخيص لمنطقات عملية التدريس ومدى استعداد التلاميذ.

---

[1] – محمد مبخوت الجزائري، **فن التقويم التربوي المدرسي**، ط1، ص 22.

[2] –خضر فخري رشيد ، **التقويم التربوي**، دار المعلم للنشر والتوزيع، دبي, الإمارات العربية المتحدة، 2004، ص: 64.

ويشير **ساك (sax** 1974) إلى أن الاختبارات التشخيصية تسمح بمعرفة المدخلات التعليمية والحاجات وتكشف عن صعوبات التعلم والاضطرابات التي تحدث فيه[1]، ويمكن التقويم التشخيصي المدرس من رسم خطة تدريسية وضبط حاجات التلاميذ كما يساهم في زيادة الدافعية لدى التلاميذ وإثارة الرغبة لديهم للتعلم، ويساهم في تكييف العملية التعليمية وفقا للخصوصيات التي تكون عليها المجموعة أو يكون عليها الفرد، و يعتبر **(Bloom بلوم)** أن التشخيص للمنطقات والخصوصيات تتطلب تعليما متوافقا ومتكيفا معها مما يؤدي حتما إلى ظهور نتائج مرضية.[2]

ويرى **(دي كوت De corte 1996)** بأنه يمكن التمييز بين مرحلتين من التشخيص في التقويم التشخيصي وهما:

أ-**تشخيصي وصفي Diagnostique Descriptif** : يعني تحديد مواطن الضعف في معارف ومهارات التلاميذ واللحظة التي حدث فيها هذا الضعف ,وللتمكن من هذا التحديد يمكن تعيين الخطوات والصعوبات التي يصادفها المتعلم بالنسبة لكل هدف من الأهداف مثلا: يمكن تحديد مراحل أداء تمرين حول القسمة قصد التعرف على المرحلة التي يجد فيها المتعلم صعوبة.

ب- تشخيص الأسبابDiagnostique Etilolgique: وهدفه تشخيص أسباب التعثر اعتمادا على نمطين متميزين من العوامل:عوامل ترجع إلى المتعلم وعوامل ترجع إلى العملية التعليمية نفسها، مثل ملائمة الأهداف للتلاميذ أو نجاعة الوسائل التعليمية.[3]

ويأخذ التقويم التشخيصي عدة أشكال وأساليب للوصول إلى الأهداف المرجو تحقيقها للكشف عن استعداد التلاميذ للتعلم ولها علاقة مباشرة بالتعليم المسبق ,فقد يكون في شكل حوار مفتوح يقوم به المعلم داخل القسم، أو يأخذ شكل أسئلة شفهية تطرح على التلاميذ داخل حجرة الدراسة ,ويجيب التلاميذ عن طريق كتابتها في الأوراق والألواح أو شفهيا ,كما نلاحظ ذلك في المرحلة

---

[1] -lam Davies, **Adefence of quality :full time initial teacher traingcaurses,** journal of teacher edcationvol 15,1991 ,21-25.

[2]- محمد زيان حمدان، **تقييم التعلم والتحصيل اختباراته واجراءاته وتوجهيه للتربية المدرسية**، ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 1986، ص 14.

[3]- زوليخة طوطاوي مبدوعة، **تقويم نظام التعليم الالزامي في الجزائر**، مرجع سابق، ص 27-28.

الابتدائية أو المراقبة وتصبح الأعمال والواجبات المنزلية والتي أصبحت تعتبر ضمن التقويم المستمر حسب الإصلاح التربوي الأخير في بلدنا.

1) التقويم التكويني Evaluation Formative :

ويسمى أيضا بالبنائي، وهو التقويم الذي يلازم بناء وتركيب عملية التعليم حتى تخرج إلى الحد المطلوب، ويهدف إلى تقييم مدى تحسن المتعلم وفهم طبيعة الصعوبات المعترضة للعملية التربوية وعلاجها.

ويعرفه الدوسري : "هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية، ويقدم التقويم التكويني معلومات للمخططين والمنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر "

ويرى **(دبوفرDepovez وبرناداتBernadette)** أن التقويم تتم في نهاية مهام تعليمية بهدف إخبار التلميذ والمدرس حول

درجة الحكم المتحصل عليها، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه من أجل جعله يكشف استراتيجيات تمكنه من التطور.

أما **(هاملنhamlen)** فيشير إلى أهميته بأنه "يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة لهذا الضعف."

ويعرفه **(بلوم Bloom)** بأنه"الوسيلة الوحيدة التي تكتشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء القيام بالعملية التعليمية" في حين أكد **(برلاوBarlaw)** أنه "إجراء عملي يمكن كل من المدرس والتلميذ من تصحيح المسار التعليمي"[1]

ويركز التقويم التكويني ماأحرزه التلاميذ من تقدم,وماأخفقوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين, فإذا فشل أغلبية التلاميذ في التقويم التكويني، وجب إعادة النظر في طرق وأساليب التعليم، أما إذا فشل قلة منهم, فيجب إعداد تصحيح الأخطاء التعليمة الفردية .

وتكمن وظيفة التقويم التكويني في أنه يكشف للمدرس عن درجة تحكمه في تعليم معين وكشف الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية مما يمنح الفرصة اللازمة لإيجاد الحلول في الوقت

[1]– محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، **التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم**، ط2، الجزائر، 1995، ص99.

المناسب وهذا عملا بمبدأ أن الأخطاء المتوقعة أثناء العملية التدريسية جزء لا يتجزأ من الصيرورة التعليمية ولحظة مثل باقي اللحظات التي يتعلم فيها الفرد[1].

ويسميه الدكتور "أحمد زياد حمدان" باسم التقويم المرحلي باعتباره يساير كل مرحلة من مراحل الدرس خطوة بخطوة ,ويمكن الاعتماد عليه كإستراتيجية للتعلم باعتبار استخدامه أثناء وحدة تعليمية يكشف للتلاميذ الأخطاء التي يقعون فيها لغرض تصحيحها في مواقعها، وقد أكدت ذلك دراسات عديدة منها "عطا الله زيتون1985" بتبيان دور التقويم التكويني في الاحتفاظ بالمادة التعليمية وتخزين المعلومات لدى التلاميذ ,كما أنه الوسيلة الوحيدة التي تمكن من التحكم في العمليات والنواتج وذلك بواسطة التعديل الذي يسايرها ويرى(**جيري Jerry1981**)أن التقويم التكويني ليس اختبار للحكم على النجاح أو الرسوب بل أنه عنصر فعال وجزء مكون للعملية التعليمية ككل[2].

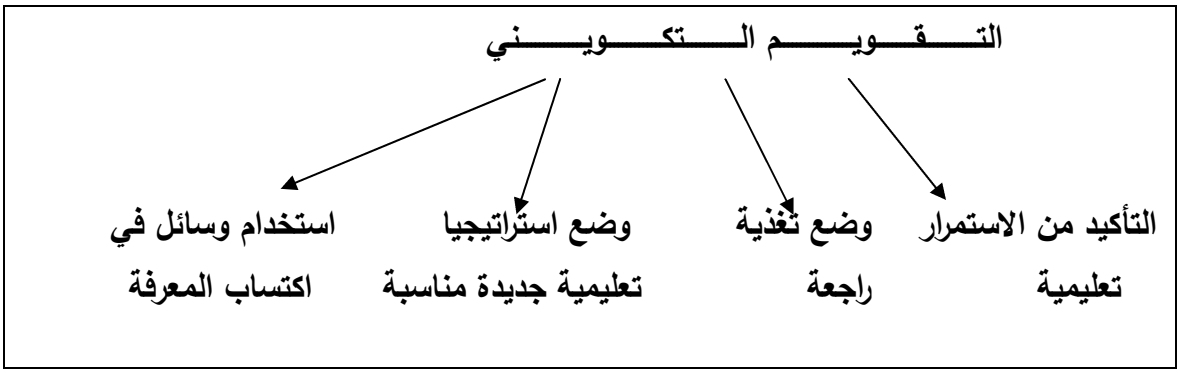
فالتقويم التكويني يرمى إلى توجيه المعلم وكذلك التلميذ في عمله المدرسي ,حيث يوفر له معلومات حول صعوباته ثم تحليلها لاكتشاف أسباب وجودها، وعلى أساس التحصيل يضع المدرس أهم المساعدات لتسهيل التعلم ويكون ذلك بشكل منظم ومستمر أي ديناميكي، فمن خلال هذا النوع من التقويم يمكن أن نحدد ما يسمى بالتغذية الراجعة (Feed Back) (تعديل السلوك الحالي على ضوء التجارب السابقة) إذ يتمكن التلميذ من معرفة إن تحقق الهدف بالتغذية الراجعة,والتي تهتم بتعديل الأخطاء التي وقع فيها كل من المعلم والمتعلم سابقا، وهذا يساعدهما على التقدم في العملية التربوية، كما يمكن أن يضع المعلم استراتيجيات تعليمية أخرى لتساعد المتعلمين على اكتساب المعرفة.

و يلخص الباحث حاجي مراحل التقويم التكويني في الشكل التالي:

[1]– يوسف خنيش، **صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأستاذ للتغلب عليها**، مرجع سابق ، ص44.

[2]– سعود عبد الله الرشيد، **أثر تعدد الاختبارات على تحصيل الطلاب والاحتفاظ به في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي** ، مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، العدد 42، القاهرة، مصر، جوان، 1996، ص 353.

الشكل رقم (3): مراحل التقويم التكويني حسب الباحث حاجي



المصدر: حاجي hadj(1993).

وفي تعريف آخر لـ **(دلنشير De landsheers 1979)** يتناول فيه أن التقويم التكويني إجراء عملي يمكننا من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم بواسطة إجراءات جزئية، لذلك فوظيفته الأساسية تتمثل في:

- إخبار المدرس والتلميذ عن درجة تحكمهما في تعليم معين.
- كشف صعوبات التعلم.
- كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات[1].

ويتضح لنا مما سبق أن التقويم التكويني إجراء نقوم به خلال عملية التدريس لكي نتبع مجهودات التلاميذ ونقيس الصعوبات التي تعترضهم، والتدخل بالتالي لتذليل تلك الصعوبات ,وسد ثغرات التدريس ومواطن النقص والملاحظة عند التلميذ.

فالتقويم التكويني يتيح للتلميذ إمكانية:

- معرفة درجة مواكبته للدرس.
- تقويم مجهوده وتصحيحه.
- تنظيم عمله وترشيده.

والتقويم التكويني يتيح للمدرس إمكانية:

- تمييز الفروق بين التلاميذ.
- فحص جودة التعليم ووسائله.
- معرفة درجة صعوبات المضامين.
- التحكم في تدرج المناهج.

[1]– الفارابي وآخرون، **معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، مرجع سابق، ص131.

فهذا النوع من التقويم يمارس وظيفة إخبارية لأنه يمدنا بالمعلومات عن أوضاع وحالات التعلم والتعليم فهو يخبر المتعلم عن المسافة التي تفصله عن الهدف ويمكن المدرس من ضبط أدوات ووسائل عمله[1].

3- <u>التقويم النهائي :</u>

ويسمى أيضا التقويم الختامي والتجميعي ,ويهتم بدرجة أكبر بالنواتج الختامية، ويهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه فالتقويم الختامي إذا يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له, إذا يركز على التقويم الإجمالي وذلك لأغراض الإحتسابية (المسؤولية) ووضع سياسة المؤسسة المدرسية .[2]

ويمكن القول بأن التقويم التكويني يهتم بتقويم العمليات أو مراقبة تنفيذ الأنشطة,بينما يهتم التقويم الختامي بتقويم الأثر أو النواتج والتقويم التكويني هو تقويم ختمامي مرحلي يجري بعد تنفيذ كل مكونة من مكونات برنامج معين, بينما التقويم الختامي يتعلق بالبرنامج كله.[3]

أما بالنسبة **لجندر** فيعتبر التقويم الإجمالي كإجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق تعلم الذي يتوخاه البرنامج أو أجزاءه النهائية أو مجموعة من نشاطات المنجزة خارج المدرسة وذلك اعتمادا على معطيات منهجية تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة بانتقال المعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته بمجال معين.

وفيما يلي الجدولا يبين أوجه المقارنة بين التقويم التكويني والتقويم الختامي :

الجدول رقم :(14): يبين أوجه المقارنة بين التقويم التكويني والتقويم الختامي

أوجه المقارنة	التقويم التكويني	التقويم الختامي
الجمهور الأساسي	مطورو ومديرو ومنفذو التقويم	صانعي القرار والمهتمون من الناس والممولون
التركيز الأساسي في جمع البيانات .	توضيح الأهداف وطبيعة البرنامج والعمليات والتنفيذ ومشكلاته والتقدم	توثيق النواتج والتطبيق مستوى مبكر في تحليلات التنفيذ والمخرجات .

[1]- علام صلاح الدين محمود ، **<u>التقويم التربوي المؤسسي</u>** ، المرجع السابق ، ص : 77

[2] - الدوسري راشد حماد,**<u>القياس والتقويم النفسي والتربوي</u>**, المرجع السابق ، ص : 34

[3]- زوليخة طوطاوي مبدوعة، **<u>تقويم نظام التعليم الالزامي في الجزائر</u>** ، مرجع سابق، ص 29-30.

	في المخرجات ومستوى مصغر في تحليلات التنفيذ والمخرجات	
مزودون للبيانات	متعاونون	الدور الأساسي لمطوري ومنفذي التقويم
مستقل	تفاعلي	الدور الأساسي للمقوم
كمية مع بعض الأثراء بالنوعية	كمية ونوعية (تركيز النوعية)	المنهجية المستخدمة
محدد	رصد مستمر	تكرار جمع البيانات
تقاريررسمية	النقاش والإجتماعات والتفاعل الودي	الآليات الأساسية لتقارير التقويم
في الختام	متكرر خلال التقويم	تكرار كتابة التقارير
– علاقات مبكرة (السياق,العملية,الناتج) – مضامين لضبط السياسة المؤسسية والإدارية.	– العلاقة بين العمليات والعناصر . – العلاقة بين السياق والعملية. – العلاقة بين العملية والناتج . _مضامين للتطبيقات والتغييرات	االتركيز في تقرير التقويم
الزخم العلمي وعدم التحيز	فهم زخم البرنامج مع المطورين مع الثقة .	متطلبات المصداقية

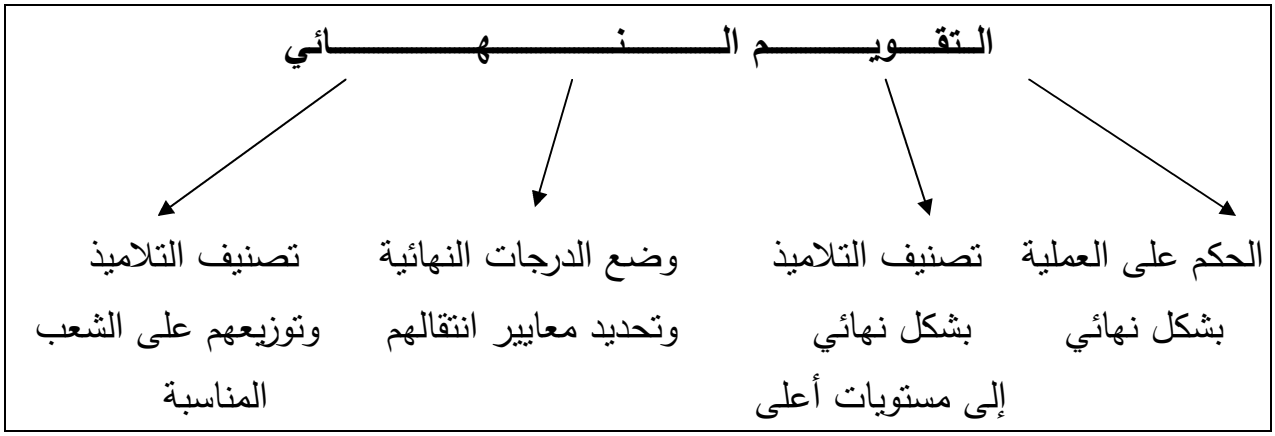
المصدر : الدوسري راشد حماد، 2004

ويمثل هذا النوع من الملحقة به، وفي نشاط التطبيقات والتمارين المنتظم وفي التغذية المراجعة بعد كل وحدة دراسية إلى مستويات عليا أوبالفشل وإعادة البحث عن تحصيل البرنامج الدراسي[1]، وتحقيق أهدافه كما يتم بواسطتها الحكم على منح شهادات، ويمكن مقارنة تحصيل تلاميذ فيم بينهم وعن طريقهم تكون عملية التوجيه، وبالتالي التنبوأ بأداء التلاميذ ويسمح بالحكم على كفاءة المنهج الدراسي ويرى العالم" **نادو**" أن التقويم الإجمالي عبارة عن نظام يقتضي جمع معلومات مفيدة إثر نهاية مراحل هامة من تمدرس الطالب فنهاية برنامج دراسي أو طور من الأطوار تتعلق بنوعية التعلم المحقق من قبل الطالب بغرض ترقيته واعتماده بسبب البرنامج المتبع أو للإثبات.

ويعتمد هذا التقويم على أساليب التقويم المحكي أحيانا والتقويم المعياري أحيانا أخرى، ويمكن تلخيص وظيفة التقويم النهائي بالشكل النهائي :

1– الدوسري راشد حماد، **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، المرجع السابق ، ص : 226

الشكل رقم :(4): وظيفة التقويم النهائي.



المصدر: لجندر Legendre1988

من هذا المنطلق يمكن القول بأن التقويم الإجمالي يأتي في نهاية فترة تكوين ويهدف إلى فحص مكتسبات التلميذ لمجمل المعارف المقدمة له (النظرية والتطبيق) ويختلف التقويم الإجمالي عن التقويم التكويني في مجموعة من النقاط حيث:[1]

وظيفة التقويم التكويني هي مساعدة كل من التلميذ والمدرس على التدرج في التحكم في الأهداف ,بينما وظيفة التقويم الإجمالي تتمثل في الوصول إلى إصدار حكم حول مدى تحقيق الأهداف المسطرة ,فهو يسمح بالخروج بحكم على مستوى مكتسبات التلاميذ ,واتخاذ القرارات في نهاية التعليم والتعلم كما يسمح بتصنيفهم أي التفريق بينهم وترتيبهم وتتويج بعضهم بالشهادات.[2]

قد يظهر التقويم النهائي على شكل يتم من خلال طرح مجموعة من الأسئلة السريعة أو القيام بإعطاء ملخص عام للدرس أو العمل على القيام بحصص الدعم لفائدة التلاميذ اللذين يعانون قصور في فهم الدرس، أما على المستوى المتوسط فيكون بإجراء امتحانات فصلية تكون شاملة للمقرر الدراسي الذي يفترض أن التلاميذ قد تلقوه وحققوا أهدافه.

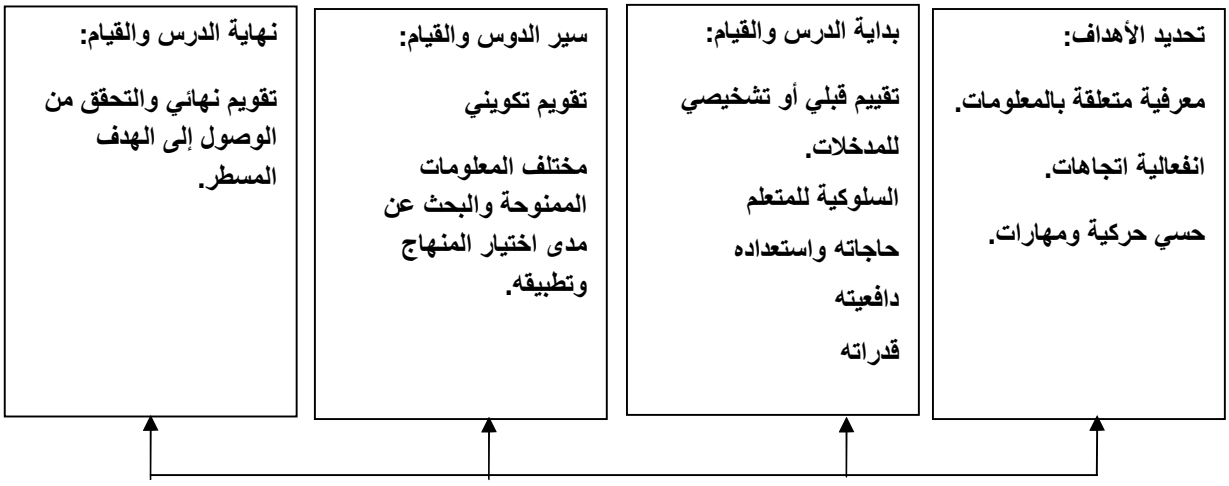
ويكون في نهاية السنة الدراسية بإجراء اختبارات تحصيلية شاملة لكل وحداتها,ومن خلالها يمكن إصدار الحكم بالانتقال إلى وحدة دراسية جديدة أو بإعادة العمل على تحقيق أهداف محتوى المنهج ,كما انه الوسيلة التي تمنح المعلومات والبيانات اللازمة التي بواسطتها

[1]– علام صلاح الدين محمود ، **التقويم التربوي المؤسسي** ، المرجع السابق، ص : 79

[2]– سبع أبو لبدة، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، مرجع سابق، ص86.

يمكن الحكم بانتقال التلميذ أو القيام بتصنيف وترتيب التلاميذ وفقا لدرجات اقترابهم من إحراز أهداف المنهج كما يسمح بالتنبؤ بقدرة التلاميذ على التعلم وبالتالي يمنح القدرة اللازمة على الإرشاد والتوجيه السليم.

الشكل رقم(5): يوضح العلاقة الوثيقة بين مراحل الدرس وسير العملية التقويمية.



ويظهر التقويم النهائي أو التحصيلي التكويني في النظام التربوي الجزائري من خلال الوقفات التقييمية بعد نهاية كل ثلاثي أي في نظام الفروض والاختبارات المطبق في المراحل التعليمية (الابتدائي– المتوسط – الثانوي) ,وبعد نهاية كل سداسي والمطبق في التعليم الجامعي.

ثالثة عشر: <u>التقويم الداخلي والتقويم الخارجي</u> :

تتطلب الأمور في كثير من الأحيان تقويما خارجيا للبرنامج التربوي كغيره من البرامج إلى جانب التقويم المؤسسي الداخلي، وربما يلتبس على البعض مفهوم التقويم الخارجي, الذي يقصد به الطلب من المقدم من خارج المؤسسة التعليمية التي تجري عملية التقويم أن يقوم البرنامج من منظور الخارجي, وقد تكون المؤسسة التعليمية التي تجري التقويم مدرسة من المدارس أو إحدى إدارات الوزارة أو الوزارة نفسها، أما المقوم الداخلي فهو أحد أعضاء المؤسسة التعليمية التي تقوم بتقويم البرنامج ذاته، وقبل التعرض لمحاسن ومساوئ إستخدام كل من المقوم الداخلي والخارجي في تقويم البرنامج، يجدر بنا أن نقدم خليفة موجزة عن التطورات الأخيرة في هذا المجال .[1]

[1] – الدوسري راشد حماد، **<u>القياس والتقويم النفسي والتربوي</u>**، المرجع السابق، ص ص :226– 227

لقد شهد التقويم الداخلي Internale evaluation للبرنامج نموا متسارعا خلال السنوات القليلية الماضية، عززته بعض العوامل كقلة الرغبة في التقويم الخارجي وشح المواد المالية وإقتطاع بعضها وخاصة لمشروعات التقويم واسعة النطاق Large scale evaluation والقلق المتزايد من ضعف المنفعة العملية للتقويم الخارجي، ويعد ذلك بالطبع تحولا كبيرا في حقل التقويم، وأصبح التقويم الداخلي أداة لاغنى عنها للمديرين وجزءا جوهريا من العملية الإدارية برمتها ومن هنا يتوجب النظر إلى التقويم بإعتباره جانبا متكاملا مع التصميم والتطوير المؤسسي، ولعل المقارنة الآتية بين المقوم الداخلي والمقوم الخارجي تنير لنا الطريق حول درجة الأهمية لكل منهما,والمواقف التي يتطلب فيها تواجد إحداهما أو كلاهما:

1- على الرغم من أن المقوم الداخلي يعرف عن البرنامج أكثر مما يعرفه نظيره الخارجي إلا أن قربه الكبير من البرنامج وتفصيلاته قد لا يجعله موضوعيا تماما في أحكامه وعادة ماتكون موضوعية ,المقوم الخارجي لايختلف عليها إثنان، ومع ذلك لايمكن أن يعرف المقوم الخارجي عن الناحية الكمية للبرنامج بقدر مايعرفه عنه نظيره الداخلي .

2- قد يعرف المقوم الداخلي عن جوانب تامة ومفصلة عن البرنامج ولكنها غير ذات أهمية ويأتي نظيره الخارجي ويلتقط الجوانب الهامة,ولكنه طبعا يعرف القليل عن الأمور العامة للبرنامج مقارنة بنظيره الداخلي .

3- المقوم الداخلي أكثر معرفة ولاريب بالمعلومات الهامة عن السياق الذي يطبق فيه التقويم من نظيره الخارجي مما قد يؤثر في التوصيات التي ترد في تقرير التقويم .

4- إذا عرفنا أن العلاقة المستقلة والبعيدة عن المصالح بين فرد وآخر تدعم مصداقية التقويم، فإن علاقة المقوم بممولي البرنامج والجهة المنتظر توجيه تقرير التقويم لها تؤثر سلبا في تلك المصداقية وتصبغها بصبغتها الذاتية أحادية الجانب في الحكم على الأمور,وعلى الرغم من كل ذلك فإن مصداقية التقويم تبقى رهنا بالترتيبات المهنية الواسعة التي تمنح المقوم مساحة من الثقة التي لاتتوافر عادة في "موضوعية" التقويم الخارجي, وإذا كان هناك من فعادة مايتم إجراء التقويم التكويني للبرنامج بواسطة المقوم الداخلي وإذا تعذر الحصول على مقوم خارجي للمرحلة الختامية من تقويم البرنامج فإنه يستعان عادة بمقوم داخلي من الذين تم إستبعادهم من مجموعة المقومين الداخليين في بداية عملية التقويم .

5- وعلى الرغم من أن المقوم الخارجي يزود المؤسسة برؤية خارجية وخبرة، إلا أنه يصعب أحيانا ضمان كفاءة المقوم الخارجي، إضافة إلى عدم ألفته مع الظاهرة موضوع التقويم ومع السياق الذي يجري فيه التقويم .

6- إن التفاوض مع المقوم الخارجي قد يؤخر من انطلاقة عملية التقويم وربما تكون التغذية الراجعة منه غير فورية كما هو الحال مع المقوم الداخلي .

7- المقوم الخارجي أكثر كلفة على المؤسسة التعليمية من المقوم الداخلي وخاصة إذا كان التقويم يتطلب جمعا ميدانيا للبيانات .[1]

أربعة عشر :<u>القائمون بالتقويم</u>:

حتى يكون هذا التقويم مضبوطا حسب القواعد العلمية، يؤدي إلى نتائج موضوعية وصادقة لابد من أن يقوم به أشخاص أوهيئات متخصصة يشهد لها بالكفاءة والخبرة في هذا العمل، والمقوم إذ هو شخص تناطه مهمة تقويم موضوع تعلم أو تعليم أو مناهج أو نظام، وهو الذي يمارس مهام تحدد قيمة أو تماسك أو درجة الأداء إنه يقوم باستخراج مجموعة من المؤشرات المتعلقة بمعاينة معينة ثم يقارنها مع نموذج مرجعي موصوفا مسبقا يحدد حسب النتائج المرتقبة أو المنتظرة أو حسب معيار لأداء التلميذ ,أو حسب سلم مرجعي يحدد معيار التصحيح[2].

ويعتبر التقويم سبق نظامي نقدم بواسطته معلومات من أجل اتخاذ قرار اختلف آراء المؤلفين حول أحقية من يتولى بهذا العمل، وأعطت الإجابة عن سؤال من يقوم؟ مقاربتين مختلفتين نقترح المقاربة الأولى أن يكون المقوم داخليا, وتقترح المقاربة الثانية أن يكون المقوم خارجيا، ويعطي أصحاب مقاربتين تبريرات وإثباتات عن صلاحية وجهة نظرهم وهي كما يلي:

1- <u>المقوم الداخلي</u>: وهو شخص من الميدان التربوي وينتمي إلى الأسرة التربوية ويساعده معرفته لسياق البرنامج على إعطاء رأي سديد بخصوص العوامل المؤثرة في نجاح أو فشل المناهج وقد يكون المقوم الداخلي أحد هؤلاء:

---

[1]- معجم علوم التربية ، عبد الكريم غريب وآخرون، **<u>مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك</u>**، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994، ص119

2- الدوسري راشد حماد، **<u>القياس والتقويم النفسي والتربوي</u>**، المرجع السابق ، ص ص: 227 - 228

– **المعلم**:وهو أول مقوم للمناهج التعليمية، حيث يقوم يوميا بتقويم عمل التلاميذ في إطار تعديل وعلاج صعوبات التعليم والتعلم، وكذلك لإثبات الشهادة ومراقبة تحقيق

– الأهداف الاندماجية والتركيبية والتحويلية، وبالإضافة إلى تقويم صيرورة التعليم والتعلم وتحديد الوسائل المستخدمة يشارك المعلمون في تقويم النظام التربوي عموما والحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية بصفتهم القائمين على قياسها. [1]

– **رؤساء المؤسسات التربوية** : من الأطراف الفاعلة بشكل مباشر في تنفيذ العملية التربوية وكذلك في تقويم المناهج، مديري المدارس الذين يشرفون على سير النظام الفرعي الذي تشكلهم مؤسساتهم ونتائجه، وعليه يحكمون على نجاعته، قد يكون التقويم الذي يقومون به نوعيا يتضمن حينذاك تقويميا للتلاميذ مختلفا عن الذي يقوم به المعلمون لأنه أشمل حيث يضاف إليه تحديد مصير التلاميذ مناسبا للعدد المرغوب، و الأخذ بعين الاعتبار ضغوط العمل ومحدودية الموارد وتأثيرها في تحقيق الأهداف التربوية وطموحات المؤسسة، وبمأن التقويم الذي يقوم به رؤساء المؤسسات يهدف إلى تعديل النظام الفرعي فإنهم مضطرون بذلك إلى تقويم التعليم من خلال تقويم المعلمين واتخاذ إجراءات تعديلية فورية وتدخلات تنظيمية محلية.[2]

– **المفتشون ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي:**

من أهم وظائف المفتشين ضمان تعديل التعليم على نطاق أوسع من التعديل الذي يقوم به المعلمون لكن كثيرا ما تهمل – حسب دينو– هذه المهمة بسب متطلبات ومستعجلات المهام الإدارية وعادة يقوم المفتشون بإجراء عملية تشخيص وقبل ما يهتمون بالنتائج والحصيلات، حيث يركزون أكثر على طريقة عمل المعلم أكثر من تركيزهم على مردوده من خلال دراسة نتائج تعلم التلاميذ، يهتم المفتشون بمتابعة تنفيذ المناهج ويشرفون على تكوين المعلمين وتزويدهم بأحدث التقنيات البيداغوجية، من أجل تحقيق أهدافها ويراقبون مردود المعلم والتلميذ على حد سواء، ويرصدون كل الصعوبات التي تواجه العملية التربوية ويواجهم إشكال تكوين المعلمين ورسكلتهم، وتحمل مسؤولية تكييف بعض الجوانب والمناهج والعمل على توفير مستلزمات تنفيذ المناهج ونجاحها ماديا وبيداغوجيا وبشريا، والتي تتجاوزه برفع التقارير للجهات المعنية، ويقترح أشكال التعديل أو العلاج.

---

[1]– لونيس دينو، **تقييم حصيلة لطور من الأطوار**، ترجمة: المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، 1995، ص.61

[1]– لويس دينو، **تقييم حصيلة لطور من الأطوار**، نفس المرجع السابق ، ص 62.

أما مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي فيظهر دورهم خاصة في نهاية مرحلة تعليمية وأحيانا في بدايتها أيضا للقيام بعملية تشخيص المعلومات القبلية للتلاميذ.

وقد حددت النصوص القانونية مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في التعرف على طموحات التلميذ، تقويم استعداداته ونتائجه الدراسية، تطوير قنوات التواصل داخل المؤسسة، وملائمة الهياكل المدرسية، ونتائج التلاميذ وآثار التربية على الاقتصاد والتقدم الاجتماعي ليس على الصعيد المحلي أو الإقليمي فقط، إنما حتى على الصعيد العالمي لأن النظام العالمي الجديد يفرض على كل نظام تربوي أن يقدم تعليما عالميا إنسانيا.[1]

وفي هذا الإطار يقوم المستشار بعملية توجيه التلاميذ إلى مختلف الفروع والشعب التعليمية، تقوم النتائج المدرسية لكل فصل دراسي وكل مرحلة دراسية، و متابعة عملية الإعلام في الوسط المدرسي إضافة إلى الإرشاد النفسي والتربوي لبعض التلاميذ الذين يعانون صعوبات دراسية أو نفسية اجتماعية ناهيك عن الدور الاجتماعي والاقتصادي الذي يلعبه هذا الأخير في توزيع الكفاءات والقدرات على المهن والمجالات الاجتماعية المناسبة.

وهكذا فان مقاربة التقويم الداخلي تنطوي على مزايا عديدة تتمثل في كون المقوم يعرف المنظومة التربوية بشكل جيد، ويقبله الوسط التربوي بصفته أحد أطرافها وتنظر إليه الأسرة المدرسية بأحسن نظرة وتثق في تقويمه، إلا أن لهذا التقويم مآخذ حيث قد يكون متحيزا بحكم انتماءه إلى الوسط ,كما قد يكون تقويمه جزئيا فلا ينصب إلا سوى على جانب من الجوانب مثلا المناهج[2].

2- <u>التقويم الخارجي</u> :

بناءا على سلبيات التقويم الداخلي يري بعض الأخصائيين في التقويم إنه من الضروري تبني مقاربة التقويم الخارجي لضمان قدر أكبر من الموضوعية والاستقلال، إذن المقوم الخارجي هو شخص من خارج النظام التربوي يتمتع بتكوين في ميدان التقويم، ويستطيع بفضل خبرته ونفوذه أن يوصى بإصلاحات واقتراح تحسينات في أي جانب من جوانب المنهاج.

---

[1]- مجدي عزيز إبراهيم، **<u>منطقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة</u>**، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 2002، ص166.

[2]- وسيلة حرقاس قوايرية ، **<u>تقييم مدى تحقق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية</u>**، أطروحة دكتوراه، في علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة، 2010،، ص 209.

ويتميز التقويم الخارجي بالنزاهة في الأحكام وموضوعيتها، كون المقوم خارجيا عن النظام يستطيع أن يعبر عن رأيه بحرية، حيث ليست لديه مصالح يدافع عنها أو يتحيز لها، وبرغم من هذه المزايا إلا أنه بحكم كونه بعيدا عن الميدان التربوي قد يجعله غير ملم ببعض جوانب السياق التربوي، وما يحدث من تفاعلات كثيرة ومتداخلة بالإضافة إلى أن الوسط التربوي ينظر إليه بريبة ويرفض وجوده وخاصة إذا كان المقوم أجنبي، لعدم معرفته بالثقافة المحلية، وطبيعة المتعلم والوسط التربوي ككل، وبالتالي قد لا تستجيب اقتراحاته وتتناسب مع ثقافة المجتمع المحلي ولا تخدمه[1].

كثيرا ما يلجأ النظام التربوي في نهاية طور دراسي إلي أشخاص خارجين عنه من أجل تقويم المردود التحصيلي التربوي، يكونوا ذوي مكانة إجتماعية أو مهنية لهم مهارة تسمح لهم بالمشاركة في التقويم ضمن ميدان خاص بالمعرفة أوالثقافة أوبالمعرفة الفعلية المهنية، يدمج هؤلاء الخبراء والاستشاريين والباحثين والأكاديميين ضمن لجان عمل تكلف بتقويم كيفية سير وفعالية النظام التربوي ,أو إحدى مؤسساته أو يدمجون ضمن جهاز لتقويم الحصيلة في نهاية طور دراسي والوقوف على مدى تحقق الأهداف المصرح بها في المناهج، وقد يكلف هؤلاء الخبراء بدراسة مواضيع متعددة في نفس الوقت مثل تكوين المدرسين، فعالية الأهداف المصرح بها في المناهج، ونوعية الكتاب المدرسي(بيانات معرفية – الجانب لانفعالي – الاجتماعي – الحسي...) أو الشمولية لكل مراحل الدرس يجعل دوره مهما كونه صيرورة دائمة خلال كل المسار التعليمي.

وتجدرالإشارة هنا إلى أن وزارة التربية الوطنية في الجزائر قامت بنفس التجربة، حيث إستدعت خبراء مناهج من كندا سنة 1998م، وعكفوا على تحليل الوضع الراهن للمنظومة التربوية وتحليل عناصرها ودراسة حاجات التلميذ والمجتمع الجزائري، وخلصوا إلى قرار بأن الخلل يوجد في مستوى أداء المعلمين بفعل نقص تكوينهم الأكاديمي ثم اقترحوا دورات تكوينية ورسكلة جميع أصناف المعلمين ومستوياتهم، وحدودا كمقاييس تكوينية، مقياس بناء المناهج ومقياس الكتاب المدرسي ومقياس التقويم التربوي. [2]

[1]– وسيلة حرقاس قوايرية، نفس المرجع السابق ، ص210–211.

[2]– وزارة التربية الوطنية، **الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة**، 1998، ص21.

خمسة عشر: <u>مجالات التقويم التربوي:</u>

تعددت مجالات التقويم التربوي لتشمل تقويم كل الجوانب التعليمية من مداخلات ومخرجات، ويتناولها الدكتور جودت عزت عطوي بالشكل التالي.

1- الأهداف التربوية من حيث:

توثيقها، فهل هي واضحة، محددة، مصاغة بصياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

شموليتها، فهل تشمل جميع جوانب شخصية الفرد الجسمية والعقلية والاجتماعية والعاطفية.

إتساقها، فهل هي مرتبة في أولويات في ضوء أهميتها للمجتمع، وهل هي مترابطة ومتكاملة فيما بينها وقابلة للتحقيق.

انسجامها مع فلسفة التربية في المجتمع.

تعبيرها عن جميع حاجات الأفراد والمجتمع الأساسية من ثقافية واقتصادية واجتماعية.

2- المنهج المدرسي من حيث.[1]

ملاءمته لأهداف التربية.

تسلسل محتوياته حسب مستويات نمو التلاميذ.

شموليته لخبرات تعليمية تتعلق بجوانب السلوك في المجالات الإدراكية والانفعالية.

أثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين.

3- البناء المدرسي من حيث.

هل تم إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة.

هل كانت مادته الأهداف المتوقعة تحقيقها.

4- البناء المدرسي من حيث.

مناسبة موقعه ومساحته ملائمة لتنفيذ المناهج، صلاحيته للاستعمال للنظافته وطابعه الجمالي من الداخل والخارج، ويحتوي على مرافق مناسبة مثل مشارب، دورات المياه، المكتبة، مختبر، مشاغل مختلفة.

توفير شروط ملائمة للتدريس فيه من حيث التهوية، الإضاءة، التدفئة، الوسائل التعليمية.

[1]- جودت عزت عطوى، مرجع سابق، ص 311.

5- التشريعات واللوائح التربوية من حيث.

متوفرة ويسهل الرجوع إليها، لإنها شاملة، محدودة، واضحة وتخدم أهداف التربية، وتسهل الإجراءات الإدارية، وتحدد المسؤولية، وتراعي الحاجات الإنسانية.

1- الإشراف التربوي من حيث.

هل يقوم المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة.

هل يهتم بقياس التغيرات في سلوك المتعلمين.

هل يراقب التغيرات في سلوك المعلم وعملية نموه الأكاديمي والتربوي.

هل يستخدم المشرف قيمة أو معيارا ينسب إليه أحكامه.

2- تقويم الإدارة المدرسية.

يمثل تقويم المدير خلاصة لتقويم المدرسة ككل، حيث أن جميع مداخلات عملية تقويم المدرسة تنعكس بطريقة أو بأخرى على عملية تقويم المدير، وكما أن التلميذ هو محور المخرجات فان المدير هومحور المداخلات التعليمية التي يقع على عاتقها تحقيق أهداف المدرسة والنظام التربوي، والتقويم المتكامل لعمل المدير يتم عادة في ضوء تحليل تفصيلي لمهامه وكفايته ومجالات عمله، وككل أنواع التقويم يهدف تقويم عمل المدير إلى الوقوف على مدى نجاحه في تحقيق أهداف مدرسته، المنبثقة بطبيعة الحال من أهداف التربية في المجتمع، وعند تقويم مدير المدرسة ينظر إلى مدى فاعليته في مجالات عديدة منها.

أ- **التخطيط من حيث:**وضوح أهداف الخطة المدرسية وواقعيتها وضع طرائق التقويم، الشمول، التجديد، تحديد زمن التنفيذ، تحديد زمن التنفيذ، ومشاركة ذوي العلاقة من المعلمين وآباء ومشرفين وإدارة تربوية

ب- التنظيم من حيث: توافر الهيكل التنظيمي والخريطة التنظيمية للمدرسة، إطلاع العاملين على مهامهم، تنظيم الملفات والسجلات والنماذج المطبوعة اللازمة لتسيير العمل، تحديث المعلومات، تنظيم الوقت وحسن توزيعه بين المهام الإدارية والمهام الإشرافية ,مراعاة التخصص والعدالة في توزيع المباحث الدراسية على المعلمين:

وجود جدول أشغال الفراغ وفقا لأسس منطقية وعادلة.

إعداد موازنات المدرسة وفقا للأولويات والحاجات الأساسية.

ممارسة الصلاحيات المحددة في التشريعات.

ج- المناهج والبرامج المقررة:

- الاهتمام بغناء وتحسين وتطوير المنهاج المدرسي من حيث وحداته لتحديد أوجه النقص وتقديم المقترحات.
- متابعة تنفيذ المعلمين للمناهج والكتب المدرسية[1].
- تزويد مديرية التربية والتعليم والوزارة بملاحظات المعلمين حول المناهج والكتب المدرسية.
- مساعدة المعلمين وتشجيعهم على تكييف المناهج لحاجات الطلبة وقدراتهم .
- توزيع الحصص والمهام بين المعلمين بطريقة فاعلة لخدمة أهداف المناهج.
- مساعدة المعلمين في تحديد أهدافهم واستراتيجياتهم.
- توفير التسهيلات والمصادر اللازمة لتنفيذ المناهج الدراسية.
- شمول الإشراف على جميع المعلمين، والمباحث الدراسية، والصفوف.
- تنظيم نشاطات تعزز نمو المعلمين المهني مثل تبادل الزيارات بين المعلمين، عقد الندوات والاجتماعات واللقاءات، دعم المكتبة بالكتب والمراجع، عمل قرارات ومستخلصات تربوية، تنمية الموارد البشرية من المعلمين وإداريين.
- تسهيل الخدمات الطلابية والتحصيل الدراسي ورعاية المعلمين.
- متابعة حضور وغياب وتأخر المعلمين عن الدوام المدرسي.
- متابعة حضور وغياب وعمليات تسرب الطلبة.
- المحافظة على نظافة وتجميل وصيانة المدرسة.
- تشكيل المجالس المدرسية وتفعيل نشاطاتها وقراراتها واجتماعاتها.
- تفعيل المرافق المدرسية مثل المكتبة، المختبر .

3- تقويم أداء المعلمين:[2]

إن من بين أهداف التقويم المعلمين مساعدتهم على تحسين أدائهم من خلال تلمس حاجاتهم المهنية وتوفير فرص لتلبية هذه الحاجات با لأساليب الإشرافية المختلفة كما أن من الأهداف الحكم على فاعلية المعلم في تخطيط مهامه التعليمية وتنفيذها وتقويمها، واهم الجوانب التي يتم تقويمها في المعلم نذكر ما يلي:

[1]- جودت عزت عطوى، مرجع سابق، ص 312.

[2]- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص 314

– يخطط لعمله تخطيطا شاملا ومستمرا ينوع في الوسائل والأساليب.

– يستخدم لغة سليمة ويثير التفاعل الصفي بطريقة ايجابية.

– يشجع على التعبير الحر ويعزز الاستجابات، ويهيئ فرص نشاطات متصلة بالدرس ويتابعها، ويراعي الفروق الفردية ويعالج الضعف في التحصيل.

– يتقبل الطلبة ويتعامل معهم بعدل وديمقراطية، ويؤدي عمله بروح الفريق .

–يهتم بتعليم الطلبة ويقوم بمبادرات إبداعية لتطوير العمل.

– يراعي استمرارية التقويم ويحتفظ بسجلات تقويمية.

– يهتم بدفاعيته الذاتية ودفاعية تلاميذه.

وعموما فان تقويم المعلم من حيث شخصيته ، مؤهلاته، طاقته، تحمله المسؤولية، دافعته نموه الأكاديمي والتربوي..

4- تقويم أداء الطلبة وتقدمهم:

- يمثل الطلبة أهم مدخلات العملية التعليمية كما يمثلون نتائجها الرئيسية وتمثل النتاجات التي يتمخض عنها تقييم أداء الطلبة المؤشر الأهم والمعيار الأصدق لمدى نجاح المؤسسة التربوية الواحدة والنظام التربوي ككل في بلوغ أهدافه وتحقيق تطلعاته.

- إن المحطة النهائية لتقويم الطلبة في مدى نموهم في المجالات الرئيسية الأربعة المعرفية والاجتماعية والجسمية والعاطفية، ويمكن تلخيص المجالات التالية عند تقويم الطلبة.

- تقييم أداء وأعمال الطلبة، تقييم نتائج امتحانات الطلبة ذات العلاقة بمساقاتهم الدراسية.

- فهم منطلقات سبل التميز بين الأشياء، وتتبع مضامين وتبني المساقات.

- تقييم خصائص التلميذ من حيث المدى، استعداده، حزمه وجديته، دافعيته، مدى انفتاحه على وجهات النظر الأخرى مدى إقباله واستعداده للمغامرة , وعموما يقوم الطالب من حيث مستوى تحصيله قدراته واستعداداته، شخصيته، ميوله واتجاهاته، ويتم تقييم التلاميذ باختبارات يتوقف نوعها على الهدف من التقويم وقد تكون هذه الاختبارات تحصيلية، مقاييس الذكاء مقاييس القدرات مقاييس الميول، مقاييس اتجاهات، مقاييس القيم ومقاييس الشخصية.

5- تقويم الناتج التربوي من حيث.

- هل تحقق التغيير المرغوب في سلوك المتعلمين؟
- هل تؤثر التربية في نجاح برامج التنمية وسد حاجات المجتمع البشرية؟

6- تقويم عملية التقويم نفسها فهل.

- تشمل على أدوات تقويم متعددة، وتقدم بدائل تقويمية متعددة للاختيار منها .
- تستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المناهج .
- تشمل على تقويم جميع جوانب النمو .
- تنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الاجتماعية والقيم التي أسهمت المناهج في تكوينها لدى الطالب.

7- تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث.

- هل يقدم المجتمع الدعم اللازم للعملية التربوية ؟
- هل يشارك أعضاء من المجتمع في مجالس الآباء والمعلمين بالمدرسة ؟
- هل يقدر المجتمع أعضاء المؤسسة التربوية ؟
- هل يساهم التربويون في نشاطات المجتمع والتخطيط له؟

8- تقويم اقتصاديات التعليم من حيث[1].

- هل يتناسب الإنفاق على التعليم وجوانبه المختلفة مع الأهداف المرغوب في تحقيقها؟

وحيث أن التقويم عملية تهدف إلى معالجة الخطأ وتعزيز نقاط القوة وأنه عملية شاملة مستمرة وإنه جزء لا يتجزأ من البرنامج التدريسي , فمن الضروري أن يتم تقويم كل هذه المجالات والتي يمكن تلخيصها فيمايلي :

1- <u>تقويم الإدارة المدرسية</u> :تعني جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين بالمدرسة من (مدير، ناظر، وكلاء، مدرسون، إداريون، فنيون..إلخ) بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها بما يتماشى مع ماتهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة بما يحقق النمو المتكامل لهؤلاء، وللإدارة المدرسية مجموعة من المسؤليات المنوطة بها والتي يمكن إيجازها فيمايلي :

أ- المسؤوليات الإدارية: وتشمل التخطيط، التنظيم، المتابعة .

ب- المسؤوليات المالية :ويقصد بها جميع العمليات المالية التي تتعلق بتسيير المؤسسة.

ج- المسؤوليات الفنية :وتشمل المناهج وتنفيذها، الإشراف الفني ,تقويم العمل المدرسي.

[1]- جودت عزت عطوي، مرجع سابق، ص.315

د- مسؤوليات نحو البيئة والمجتمع :وتعني أن جهد المدرسة لايقتصر على جوانب التحصيل لدى المتعلمين ونقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر بل يمتد نشاطها إلى خارج المدرسة, كما تعنى التعاون المتبادل بين إدارة المدرسة والبيئة المحلية لتحقيق الهدف الذي من أجله أنشئت المؤسسات التربوية إنطلاقا من مبدأ التكامل بين الهيئات المؤثرة في تنشئة الأفراد .

ولضمان نجاح الإدارة المدرسية لابد من إجراء التقويم المستمر ولضمان تصحيح المسار فيما إذا لم يكن صحيحا,والتأكيد من سلامة الأداء وتحقيق الأهداف المنشودة إن عملية تقويم مستوى أداء الإدارة المدرسية يعتبر قلب العملية التعليمية التي يسعى مديرها إلى تحقيق النجاح من خلال التقويم الشامل والمستمر لأعمال إدارته والسعي إلى التجديد والتطوير من خلال عملية التقويم والتي تنفذ بأساليب عدة أهمها :[1]

أ- تقويم المدير لذاته :وهو من أهم وسائل تقويم مدير المدرسة حيث أنه يشعر بأهمية دوره ويعي تماما مهامه ومسؤولياته التي يسعى من خلال التقويم الذاتي إلى مضاعفتها والعمل على نمو أدائها والإتجاه نحو تطوير نموه المهني والإرتقاء بعمله وذلك بتلافي نقاط ضعفه التي يكشف عنها التقويم الذاتي وتعزيز نواحي قوته، والمدير الذي يسعى إلى تطوير مستوى الأداء لديه من خلال عملية التقويم الذاتي لابد من النجاح والتميز فهو يدرك قدرات وإمكانيات مرؤوسيه، فيمنح لهم السلطات على قدر مايتحملونه ويتابع أعمالهم بعد أن يتأكد من أن كل مرؤوس على علم ودراية بالمهام والمسؤوليات المناطة به، إن مدير المدرسة الذي يحرص على تقويم ذاته لابد من فهمه العميق لمهامه ومسؤولياته وحدود السلطات الممنوحة له من قبل الإدارة العليا, مع فهم المرؤوسين للأعمال الموكلة إليهم والمهام التي يفترض من كل منهم القيام بها بعد توضيحها لهم بدقة وحذر وتحديد الصلاحيات الممنوحة لكل منهم,هذا إضافة إلى التأكيد من معرفة التلاميذ لواجباتهم ومسؤولياتهم تجاه المدرسة وإدراك الحقوق الممنوحة لهم من قبلها .[2]

ب- تقويم الآخرين لمدير المدرسة :على الرغم من مزايا تقويم المدير لذاته,إلا أن هناك بعض السلبيات التي تنطوي عليها هذه العملية وأهمها إمكانية تحيز المدير لذاته, مما يجعل من عملية تقويم الآخرين لمدير المدرسة أمراً في غاية الأهمية وذلك لاستكمال بعض الجوانب التي

[1] – الأغبري عبد الصمد,**الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**,دار النهضة ,بيروت , 2000, ص:85.

[2] – رافدة عمر الحريري، **التقويم الشامل للمؤسسة المدرسية**, مرجع سابق ، ص:181

قد لايراها المدير وبالتالي لايمكن من تقويمها أو لتقويم بعض الجوانب التي لم يكن حكم المدير الذاتي نحوها دقيقا لأسباب ذاتية أو وربما لأسباب غير مقصودة, وتتم عملية تقويم المدير من قبل الآخرين بإستطلاع آراء المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والمشرفين التربويين، والطلبة في المراحل المدرسية المتقدمة، وهذا النوع من التقويم يساعد في إصدار الحكم على شخصية وسلوكيات وأداء مدير المدرسة من خلال أشخاص ممن يتعاملون مع المدير بشكل مباشر أوغير مباشر مجموعة ويرى الكثيرون موضوعية الأحكام التي يصدرها الآخرين حول مدير المدرسة من حيث شخصيته وسلوكه وإنضباطه وأخلاقه وعلاقته بمرؤوسيه ورؤسايه ومهاراته في الإدارة، وقدرته على حل مشكلات العمل في مؤسسته، [1] أن تقويم الآخرين لمدير المدرسة يشمل كل عناصر العملية الإدارية إضافة إلى الجانب الشخصي لمدير المدرسة والذي تنتج عنه صورة واضحة المعالم للجوانب الشخصية والإدارية والفنية والإنسانية والإجتماعية لمدير المدرسة والتي ستعين بلا شك على إدراك مواطن القوة لتعزيزها, ومعرفة نقاط الضعف للعمل على علاجها وتلافيها، مما يساعد المدير على تطوير ذاته وتحسين مستوى الأداء لديه من خلال نظرة الآخرين وإصدارهم الأحكام التي يفترض أن تكون موضوعية وعادلة بعيدة عن الأهواء الشخصية . [2]

2- تقويم أداء الإداريين في المدرسة :

تتنوع طرق تقويم أداء الإداريين في المدرسة تبعا لأهداف التقويم, فهناك التقويم لأجل إقامة البرامج التدريبية اللازمة لإكساب الإداريين بعض المهارات والخبرات اللازمة كل حسب حاجته والتي تظهر ها نتائج التقويم، كما أن هناك التقويم من أجل الترقية أو منح العلاوة والحوافز وما إلى ذلك، وقد يقوم بعملية تقويم أعضاء الهيئة الإدارية كنوع من التقويم الذاتي للوقوف على الثغرات التي تعترض أعمالهم والعمل على تلافيها أو المشكلات التي يواجهونها، أو المهارات التي هم بحاجة إليها، إضافة إلى فإن ذلك فإن مدير المدرسة يقوم عادة بتقويم أعضاء الهيئة الإدارية بالمدرسة كتزويد الإدارة العليا بتقارير عن أحوالهم المهنية والشخصية وتقديم المقترحات اللازمة سواء للتصعيد من فاعلية الأداء لدى بعضهم أو لأجل طلب ترقية أو مكافأة من

[1] -يوسف ماهر إسماعيل ، صبري والرافعي، محب محمود كمال ,**التقويم التربوي أسسه وإجراءاته** ، مكتبة الرشد الرياض ، 2001، ص:27

[2] – رافدة عمر الحريري، **التقويم الشامل للمؤسسة المدرسية**، مرجع سابق ، ص:199

يستحق ذلك,ومن جهة أخرى فإن المشرف الإداري هو الآخر يقوم بعملية تقويم أداء أعضاء الهيئة الإدارية بغية تقديم الدعم اللازم من توجيه, ودورات تدريبية ومتابعة نموهم المهني كل في مجال إختصاصه.[1]

3- <u>تقويم المعلم</u> : هو أحد مدخلات العملية التعليمية والقائم بالعمليات المستخدمة في تنفيذ المنهج بهدف تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، ولديه مهام رئيسية هي:

إدارة الوقت، التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم المتعلمين، فالمعلم يرغب في معرفة درجة الإتقان التي بلغها في عمله، وبلوغ هذا الهدف لايهم المعلم ومدير المدرسة فحسب، وإنما يهم كل من له علاقة بالعملية التربوية، إن التقويم يعني التعديل بتعزيز نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف، إضافة لكونه وسيلة لوضع قيمة الشيء,ففي العملية التربوية هو الحكم على مدى الكفاءة والكفاية أو مدى نجاح البرنامج والغاية وراء ذلك تكمن في تعديل وتطوير مستوى الأداء لاتصيد الأخطاء وإعلانها لذا فإنه يتحتم على القائم بالتقويم أن يكون ملما من خلال متابعته المستمرة للمعلم وللقاءات الدائمة بمقدار ونوعية نموه الشخصي والمهني ويجب أن يتصف التقويم بالموضوعية والصدق والثبات والشمولية والاستمرارية، فالتقويم عملية مستمرة ولازمة لكل خطوة يقوم بها ويطبقها المعلم وهذا يضمن ملاحقة نموه المهني ومدى إستفادته من التدريب المستمر والإطلاع الدائم وخبرات الزملاء المبدعين، إن المعلم الذي يقيم علاقات جيدة مع تلاميذه ويتيح لهم الفرص المتنوعة لاستخلاص المعلومات بأنفسهم وتوظيفها، ويتابع نموهم ويساعدهم في حل مشكلاتهم ويشجع العمل الجماعي التعاوني بين تلاميذه، ويوزع المسؤوليات عليهم كل حسب قدراته .[2]

هو ذلك المعلم الناجح الذي يتطلع إليه المجتمع كعصر فاعل في العملية التربوية، إذ أن مهمته لم تعد تلك المهمة التي تتعلق بالتلقين وإثراء الجانب الفكري للتلاميذ,بل تتعدى ذلك بالتفاعل الإيجابي البناء الذي يهدف إلى بناء الشخصية الإجتماعية السوية للتلميذ الذي هو محور العملية التعليمية .

ويستطيع المعلم من خلال تقويمه للمتعلم أن يتعرف على مدى كفاءته في شرح المادة أو المقرر الذي يدرسه وقدرته على تمكين المتعلم من إستيعاب المادة الدراسية وتوصيل المعلومات

[1] – رافدة عمر الحريري، **<u>التقويم الشامل للمؤسسة المدرسية</u>**، مرجع سابق ، ص:205 .

[2]– علام صلاح الدين محمود ، **<u>التقويم التربوي المؤسسي</u>** ، المرجع السابق، ص : 85

إليه,وفي ضوء مايحصل عليه من تقديرات في تقويمه يمكنه, أن يعدل من طريقة التدريس أو يبذل جهدا إضافيا أو يكلف بواجبات إضافية .[1]

4- <u>تقويم المتعلم</u> : ويقصد بها النتاج النهائي لتفاعل كل من المدخلات والعمليات التي تتم داخل المدرسة كما يظهر ذلك في سلوكهم المعرفي والإجتماعي والنفسي والعقلي والأخلاقي...الخ، ومن ثم ينبغي أن يشمل تقويم المخرجات (المتعلمين) جميع جوانب شخصية المتعلم (جسمي، عقلي، إجتماعي، نفسي) بالإضافة إلى بعض الجوانب الأخرى التي تسهم في بناء شخصية المتعلم(ثقافي ، أخلاقي، روحي) ويتم تقويم المتعلم وذلك للحكم على قدراته وإستعداداته التحصلية في المقررات التي يدرسها وحتى يمكن إتخاذ القرارات المختلفة التي تعينه على مواصلة التحصيل بناءا على مايحصل عليه من تقديرات، ومن حيث إنتقاله إلى المراحل الأعلى، وكذلك توجيهه إلى مجالات الدراسة المناسبة، أو مجالات النشاط أو الهوايات المناسبة له .[2]

5- <u>تقويم المنهج الدراسي</u> : ويقصد بها مجموع الخبرات والمهارات التي يحصل عليها المتعلم داخل أوخارج الفصل بغرض تحقيق النمو المتكامل له, ويشترط عند تقويم أو إعداد المناهج والبرامج مايلي :

- لابد أن يعتمد المنهج على أساس نظري سليم .
- يجب أن يقوم على توازن مناسب وتسهيل الإستخدام
- يجب تلبية الفروق الفردية بين المتعلمين .
- مناسبة المنهج لتنمية مهارات التفكير المختلفة .
- يجب التأكد من صحة مبدأ التصميم التعليمي .
- ينبغي أن يعتمد المنهج على البناء والتنظيم والبعد والتسلسل .
- أن يتناسب المنهج مع الواقع الإجتماعي والثقافي .
- يجب أن يلبي المهارات المعرفية .
- أن يكون نموذج مناسب وملائم للتطبيقات .

---

[1] عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش، **<u>التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات)</u>**، دار الأمين للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 1996، ص:88.

[2] عبد المجيد سيد أحمد منصور، وآخرون، **<u>التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات)</u>**، مرجع سابق، ص:88.

– الإستجابة لاهتمامات الطلاب ودافعيتهم .

– الإندماج والتفاعل النشط والتعلم عن طريق الخبرة .[1]

ويمكن تقويم المنهج الدراسي للمعلم ذاته خلال تدريسه للمنهاج الدراسي، ومن تقويمه للمتعلمين في نهاية الفصل الدراسي أو العام، أن يتعرف على مدى مناسبة المنهاج التدريسي وكذلك مدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها .[2]

وبما أن الوظيفة الأساسية للتقويم هي تحديد جدوى أو قيمة برنامج ما, فإن الوظائف التفصلية لتقويم المنهج إستنادا إلى تحديد جدوى كبرنامج متكامل فهي [3]

1– معرفة ماحققه التربويون من بناة للمنهج ومنفذين له الأمر الذي يرفع من معنوياتهم من ناحية ويزودهم بمؤشرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق .

2– تبرير مايبذل من جهد ووقت ومال بالنسبة للتربويين والوطنين بشكل عام .

3– التعرف على آثار المنهج لدى المتعلمين في ضوء الأهداف التربوية ممايساعد في تطوير المنهج .

4– تشخيص السلبيات في حال التنفيذ وبخاصة كيفية التنفيذ وفق الظروف المختلفة بما يؤدي إلى تطوير في طرائق التدريس وإعطاء مؤشرات لتكييف التنفيذ بحسب الظروف المختلفة .

5– جمع البيانات التي تساعد متخذو القرار في إتخاذ موقف من المنهج تطويرا أو إستمرارا أو إلغاء .

6– مساعدة التقويم في حل المشكلات التربوية ومشكلات التجديد بشكل خاص عن طريق التعرف عليها بدقة وفي الظروف المختلفة .

7– تطوير أساليب التقويم وإجراءات التقويم ونظرياته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة.

9– المساعدة في حسن تصنيف المتعلمين إلى مجموعات بحسب قدراتهم ورغباتهم وميولهم، تقرير سير المتعلمين عبر السلم التعليمي (النجاح والرسوب).

---

[1] الجميل محمد عبد السميع شعلة ، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر 2005، ص ص:89 – 90.

[2] عبد المجيد سيد أحمد منصور، وآخرون، **التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات)**، مرجع سابق، ص: 88.

[3] الشلبي إبراهيم مهدي، **تقويم المناهج بإستخدام النماذج**، مطبعة المعارف، بغداد، العراق، 1984، ص: 34.

10- إعطاء صورة للمتعلم عن إنجازه وتقديمه المدرسي في المجالات المختلفة بصورة محددة واضحة بما يساعده على تطوير إنجازه ونمو شخصيته والأستفادة من نتائج العمليات التقويمية في جهود الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني للمتعلمين .

11- إعطاء صورة لأولياء الأمور عن تحصيل أبنائهم مما يدفعهم إلى مساندة المدرسة في عملها من أجل تحقيق الأهداف، هذا ويمكن إضافة وظائف أخرى لتقويم المنهج هي:

1- مدى إمكانية المنهج في إكساب المتعلمين المهارات المختلفة التي تتعلق بمشكلات المجتمع وكيفية التعامل معها ومعالجتها .[1]

2- مواكبة المنهج للتطور العلمي والتقني المتسارع والإستفادة من المستحدثات المختلفة وتوظيفها لخدمة المتعلمين .

3- مدى إرتباط محتويات المنهج وأهدافه بخصائص التلاميذ ومراعاة الفروق بينهم .

4- مدى قدرة المنهج على المساعدة في إكتشاف الموهبين وبطئي التعلم لتقديم البرامج اللازمة لهم .

5- مدى توظيف المنهج لخدمة التعلم الذاتي لدى التلاميذ .

6- مدى مايحتويه المنهج من برامج وأنشطة ممتعة ومشوقة تثير دافعية التعلم لدى التلاميذ أن تأثير التقويم في أساليب التقويم المقترحة في المنهج يكشف معرفة إلى أي مدى أن هذه الأساليب قادرة على تحقيق العدالة بين التلاميذ ومدى تمتعها بالموضوعية والصدق والدقة والاقتصادية كما تقود إلى معرفة مدى قياسها لمختلف جوانب التلميذ ومدى تنوعها.[2]

6- <u>تقويم المبنى المدرسي</u> : هو أحد مدخلات المنظومة التعليمية والذي يتم بداخله تنفيذ العمليات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية بما يحتويه من (فصول ,معامل , حجرات للأنشطة والمجالات، حجرات للإدارة، وحجرات للمعلمين، أفنية وملاعب، حدائق، دورات مياه ....إلخ). والذي يؤدي حسن توظيفه إلى كفاءة تفاعله مع العمليات والمدخلات الأخرى وهذا يؤدي بدوره إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التعليمية .[3]

---

[1] رافدة عمر الحريري، مرجع سابق ، ص : 258.

[2] الغافري محمد، **<u>التقويم والمنهج المدرسي والتغيرات المعاصرة(رسالة التربية)</u>**، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، 2005، ص:17 .

[3] الجميل محمد عبد السميع شعلة، **<u>التقويم التربوي للمنظومة التعليمية</u>**، مرجع سابق ، ص:102 .

إن المبنى المدرسي يمثل الصورة الأولى التي تتطبع في النفس عند أول نظرة إليها وهناك بعض الأمور المهمة التي تحكم مبنى المدرسة في مقدمتها أن يكون المبنى مناسبا لمتطلبات المنهج المدرسي وأغراضه التربوية المتعددة، وأن تتوفر فيه الحماية والأمن للتلاميذ والمعلمين من أي أخطار وأن نحافظ على سلامتهم سواء من حيث الإضاءة أو التهوية أو المواد المخزنة أو المساحات المتاحة، كما يجب أن يتميز المبنى المدرسي بالوحدة والفاعلية بما يحقق السهولة للعاملين والمعلمين والتلاميذ والمراجعين في تعاملهم مع المدرسة, إضافة إلى المرونة والتأقلم، أي إستخدام الحجرات الأكثر من غرض وتكييف إستعمالاتها المتعددة بشكل فاعل ومنتظم، وينبغي أن يتوفر في المبنى المدرسي التنسيق الوظيفي الداخلي والذي يعني أن تكون أماكن الأنشطة المختلفة كل منها وظيفي في حد ذاته ووظيفي بالنسبة للأنشطة التي يترتب عليها أصوات عالية مثل الموسيقى والرياضة بعيدة عن الأماكن التي تتطلب الهواء [1]

ويجب أن يتناسب حجم المبنى المدرسي مع القوى البشرية بالمدرسة مع توافر الملاعب والمرافق في الحدائق والتجهيزات المختلفة [2]

إن إنشاء المباني المدرسية تعتبر عملية تكاملية تمتزج فيها مقتضيات الأصول الهندسية والصحية بفنون التربية ومستوى نوعية التعليم الذي يساعد على تحقيق الأهداف التربوية وتماشيا مع التطور في مفهوم الصف المدرسي, وإعتباره بيئة تعليمية مرنة ينبغي أن يكون التصميم مراعيا للوظائف والأدوار الجديدة للمعلم والمتعلمين، [3]وهناك بعض الشروط التي وضعتها الرابطة الأمريكية لمديري المدارس عن المبنى المدرسي ومن أهمها: المواءمة للمناهج الدراسية، الأمان والحالة السليمة، التنسيق الوظيفي، الكفاءاة والإستخدام الناحية الجمالية للمبنى، المرونة، والإقتصادية أي هل تم تخطيط المباني بشكل يجعلنا نقول أن هناك إستفادة بكل ماأنفق على إنشائها .[4]

نسبة المترددين عليها من التلاميذ عن 5 سنويا، ويدخل ضمن عملية التقويم مسألة متوسط أعداد التلاميذ الذين يترددون على المكتبة إسبوعيا، وينبغي ألا تقل نسبة المترددين عليها من

---

[1] سمعان وهيب ومرسي محمد منير، **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، 1985، ص: 93.

[2] علام صلاح الدين ، **التقويم التربوي المؤسسي** ، مرجع سابق، ص: 65.

[3] حجي أحمد إسماعيل، **إدارة بيئة التعليم والتعلم**، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر ، 2000، ص: 87.

[4] الجميل محمد عبد السميع شعلة، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية**، مرجع سابق، ص:107.

التلاميذ عن 25 أسبوعيا، من العدد الإجمالي لتلاميذ المدرسة وتنطبق ذات النسبة على المترددين على المكتبة من المعلمين، [1] ويلاحظ عند التقويم تنوع مقتضيات المكتبة المدرسية وتوظيفها والخدمات التي تؤديها [2]

ولتقويم مدى فاعلية المكتبة المدرسية فإنه يجب إتباع عدة وسائل لجمع البيانات والمعلومات كالملاحظة والمقابلة والتقويم الذاتي واستطلاع آراء مرتادي المكتبة من التلاميذ والمعلمين إضافة إلى العاملين في المكتبة، وإدارة المدرسة وأخصائي التقويم .[3]

8- التقويم الشامل للمؤسسة المدرسية : إن أهمية التقويم الشامل للمدرسة تتمثل في ضرورة التحقق من مدى قيام المدرسة بأداء مهماتها المنوطة بها ولإعادة النظر في كل جزئية من أجزاء النظام المدرسي بدء بالإدارة المدرسية، فالمعلم، فالتلميذ، إلى آخر عنصر من عناصر المنظومة المدرسية[4].

أ- **متطلبات التقويم الشامل للمؤسسة المدرسية :** لكي يكون التقويم شاملا وفاعلا يؤدي في النهاية إلى رفع الكفاءة الإنتاجية الشاملة من خلال بناء الطالب بناء متكاملا ورفد سوق العمل باحتياجاتها المطلوبة لابد للتقويم أن يكون على مستوى الأداء المطلوب منه، وهذا يتطلب كما يرى: [5]

1- أن تعطي المدرسة نطاقا واسعا من الحركة والحرية والإختيار من خلال تطبيق ماكنا ننادي وتنادي به وزارة التربية والتعليم ردحا من الزمن باعتبار المدرسة وحدة تربوية أساسية في النظام التربوي وتوسيع صلاحياتها وتغيير دورها حتى تتمكن الإدارة المدرسية من الوصول إلى الفاعلية المطلوبة من خلال قادة إداريين ناجحين ومتميزين,قادرين على بناء المناخ المدرسي المناسب لنمو الإمكانيات البشرية والمادية المدرسية من خلال تنمية الطلاب والمعلمين وتطوير العملية التعليمية في جميع نواحيها.

---

[1] الحر عبد العزيز والروبي أحمد عمر، **التقويم الذاتي**، المركز العربي للتدريب التربوي، الدوحة ، قطر، 2003، ص: 13.

[2] علام صلاح الدين، **التقويم التربوي المؤسسي** ، مرجع سابق ، ص: 67.

[3] فادية عمر الحريري، مرجع سابق، ص: 247.

[4] وزارة المعارف، **الإطار العام للتقويم الشامل للمدرسة**، وزارة المعارف، الرياض، السعودية، 2001، ص:43.

[5] العبد الله إبراهيم يوسف، **تقويم المؤسسة المدرسية ورفع كفاءة الإنتاجيةالشاملة فيها**، (ورشة عمل)، وزارة التربية والتعليم ، البحرين، 2001، ص: 55وأنظر:(بن فاطمة محمد,**التقويم الشامل للمؤسسة المدرسية** ، ورقة عمل لمؤتمر التقويم الشامل للمؤسسة المدرسية، وزارة التربية والتعليم، البحرين، 2002 ، ص: 129.

2- إيجاد وحدة إدارية بكل إدارة تعليمية مهمتها التشخيص المستمر المنظم للبيئة المدرسية الداخلية والخارجية، ومعرفة المعوقات والإيجابيات تجعل المدرسة قادرة على مواكبة التغيرات المجتمعية ومتطلبات المجتمع وسوق العمل .

3- أهمية تطوير الهيكل المدرسي ورفع كفاءة الجهازين الفني والإداري وإعداد القادة المؤهلين للاشراف على عمليات التعلم والتعليم (المدرسين الأوائل) وهذا يتطلب أيضا تطوير كفايات مدير المدرسة ليسهم في عملية التطوير والتقويم حيث تكون لديه القدرة على إدارة الوقت وبناء العلاقات الإنسانية وتوظيف التقنيات الحديثة والإشراف على التجارب الريادية وتقبل أفكار الآخرين، وأن تكون لديه القدرة على التغيير والتطوير الذاتي,وأن تتوفر القيادة في شخصه بمفهومها الشامل .

4- إيجاد وحدة إدارية متخصصة بكل إدارة تعليمية للإشراف التربوي ومراقبة التحصيل الدراسي وأن تكون قادرة على الإشراف والمتابعة الميدانية ومساعدة المعلمين ورفع كفاءتهم المهنية من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي والإستفادة من التجارب والبحوث

5- وضع معايير دقيقة للعاملين من أجل تعزيز الرقابة على الإشراف التربوي .

6- عمل برنامج تدريبي لمديري المدارس والمديرين المساعدين والمعلمين الأوائل باعتبار المدير قائدا تربويا في مؤسسة يسهم مع زملائه في تحسين دوره في العمل فيها وتطويرها.

7- مراجعة إسلوب تقويم المديريين المساعدين والمعلميين والفنيين بإستخدام التقويم التشخيصي التطويري .

8- وجود ثقافة التقويم لدى العاملين بالمدرسة وهو من دون شك بعد وجداني هام ودافع للعمل على تطبيق التقويم بل القبول به ونتائجه بصورة علمية موضوعية هذا يتطلب قيادة مدرسية واعية ومؤمنة بالتغيير والعلاقات الإنسانية قادرة على إجراء الحوار في جو ديمقراطي والإستفادة من ورش العمل والمشاغل في هذا الجانب وزيادة المدارس والإستفادة من تجارب الآخرين والمصادر الثقافية الأخرى وتدريب العاملين على أدوات التقويم كل حسب موقعه وتحصيله ومجاله المهني .

9- التعاون المتبادل بين المؤسسة المدرسية والجهات العليا المسؤولة في وزارة التربية والتعليم للاستفادة من الطاقات التي تملكها الوزارة وهذا يتطلب النظرة الشمولية للتقويم المدرسي .

10- تشكيل فريق التقويم المدرسي:أن عملية التقويم للمؤسسة المدرسية متعددة الجوانب والفعاليات ولايمكن عمليا للمسؤول الأول عن المؤسسة أو أحد معاونيه الإشراف عليها لوحده وهذا يتطلب تشكيل فريق للإشراف على التقويم الشامل:وتتمثل وظيفة الفريق في:

- تنظيم اللقاءات والمقابلات وتسيير عملية جمع البيانات وتحليلها .
- إيصال المعلومات وتحليلها والربط بين الإدارة والمعنيين .
- الحرص على سلامة التقويم في تعديل بعض مسارات التقويم وإتساق التقويم مع الأهداف التي وضعت لأجله، لذا يجب أن يحظى الفريق بالقبول من جميع العاملين بالمدرسة لما يتصف به من خبرة وإمكانيات وعلاقات إنسانية وإن تحظى طريقة تكوين الفريق بالقبول من الجميع,وأن يكون عدده معتدلا قياسا للمهمات المطلوبة منه ومن الضروري وجود خطة متكاملة المحاور والعناصر لتكوين وحدة قيادية للقائمين على التقويم بعد التأكد من سلامتها.[1]

ب- <u>التقويم الشامل للمؤسسة المدرسية :</u> مع التقويم المذهل المتلاحق في تكنولوجيا المعلومات وما صاحبها من تطور تكنولوجيا التعليم وظهور أساليب تعليم وتعلم حديثة تعتمد بشكل أساسي على تطبيقات تلك التكنولوجيا فإن ذلك بلا شك سينعكس على التقويم باعتباره مكون من مكونات منظومة التعليم فقد ظهر ما يعرف بتكنولوجيا التقويم كمجال فرعي من تكنولوجيا التعليم,كما ظهرت العديد من التوجهات الحديثة في فلسفة وأهداف عملية التقويم, وفي أساليب ووسائل وأدوات التقويم وأهمها مايلي : [2]

1- التقويم القائم على الكيف : هذا التوجيه ينادي بضرورة التركيز على التقويم النوعي أو الكيفي كبديل للتقويم الكمي, أو على الأقل بضرورة الموازنة مابين النوعين والتكامل بينهما .

2- تقويم نتائج التعليم عالية المستوى : ينادي هذا التوجه بضرورة أن يشتمل التقويم الخاص بالمتعلم على العديد من نواتج التعليم عالية المستوى مثل : العمليات العقلية العليا كالتحصيل والتركيب والتقويم، وكذلك مهارات التفكير العلمي والإبتكار المنطقي ومهارات البحث العلمي وعمليات التفكير وأساليب التعلم والقدرة على إتخاذ القرار والقيم والسلوك..الخ.

---

[1] رافدة عمر الحريري، **<u>التقويم البشامل للمؤسسة المدرسية</u>**، مرجع سابق ، ص ص :285- 286 .

[2] يوسف ماهر إسماعيل والرافعي محب محمود، **<u>التقويم التربوي أسسه وإجراءاته</u>** ، مكتبة الرشد ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 2001، ص: 174.

3- التقويم الواقعي : وهو التقويم المرتبط بالواقع حيث يركز على الخبرات المرتبطة بواقع المتعلم وحياته اليومية، وما يصادفه فيها من مواقف ومشكلات وهذا النوع يتعلق بالتعليم الواقعي الذي لايقف بالتعلم إلى حد السطحية بل على الفهم العميق والإستقصاء الدقيق.

4- التقويم البديل : هذا النوع من التقويم يعتمد على الإفتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل أو بعضها أوجميعها .

5- تكنولوجيا التقويم : إن التكنولوجيا كما يقول :[1] يوسف ماهر إسماعيل سوف تجعل عمليات التقويم أكثر مرونة وإتقانا مناسبا للحاجات الفردية لكل المتعلمين والمعلمين على حد سواء فهي تزودنا بأجهزة وأدوات حديثة تفيد كثيرا في عملية التقويم, كما أنها تتيح مجموعة متنوعة من التصميمات التقويمية المختلفة والتي تساعد في تقويم كل عناصر المؤسسة المدرسية .

6- التقويم واسع النطاق : وهو ذلك التقويم الذي يعتمد على عمليات قياس لجماهير كبيرة من الأفراد في أماكن وأوقات مختلفة أو في وقت واحد .

7- التقويم متعدد القياسات : هذا النوع من التقويم مهدت لظهوره تكنولوجيا التقويم الحديثة، فهو لايعتمد على مؤشر واحد أو أسلوب قياس واحد في إصدار الحكم بل يعتمد على أكثر من مؤشر لإصدار الحكم على مستوى أي عنصر من مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي .

إن اللجوء إلى تجريب طرق التقويم الحديثة سيوفر لنا الكثير من الوقت والجهد إضافة إلى الدقة للوصول إلى نتائج ستقودنا بلاشك إلى تطوير واقع مؤسساتنا التعليمية لتواكب التطورات المتلاحقة في ظل الثورة التكنولوجية والمعرفية التي أحدثت الكثير من التغيرات في مجال التربية والتعليم كواحد من المجالات الحياتية الهامة، ولكي نتمكن من إجراء التقويم الشامل المستمر للمؤسسة المدرسية فلابد مراعاة تقويم البيئة الخارجية للمؤسسة المدرسية إلى جانب البيئة الداخلية من خلال التشخيص وذلك لتحديد المشكلات والصعوبات من جهة وللوقوف على تحديد الجوانب التي يمكن الإستفادة منها من جهة أخرى .[2]

---

[1] يوسف ماهر إسماعيل والرافعي محب محمود، **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**، مرجع سابق ، ص : 178.

[2] رافدة عمر الحريري، **التقويم البشامل للمؤسسة المدرسية**، مرجع سابق ، ص : 287.

ستة عشر : أخلاقيات التقويم :

تحتاج عملية التقويم إلى خبرة ودراية باعتبارها عملية شاقة ومعقدة، ولذلك فإنه يستوجب إختيار الأفراد الذين تلقى على عاتقهم عملية التقويم التربوي بأن يكونوا أكفاء ملمين بوسائل التقويم وأساليبه ومهاراته، ولهم الخبرة الطويلة في هذا المجال، وحيث أن عملية التقويم تستوجب الدقة والحذر والعدالة، والإبتعاد عن الحكم الذاتي والتحيز الشخصي وتشجيع العمل الفريقي، فإن هناك أخلاقيات يجب أن يراعيها المقوم ويلتزم بها,إضافة إلى ذلك فإن المقوم يتعامل عادة مع أفراد وجماعات من خلفيات متباينة وأعمار مختلفة، وقد يؤدي بعض التصرف مع هؤلاء من قبل المقوم سواء بطريقة مقصودة أو غير مقصودة إلى إلحاق بعض الأضرار بهم سواء كانت أضرار بهم سواء كانت أضرار نفسية أم تربوية، أم إجتماعية أم جسمية ، أم مادية، ولذلك يجب أن يلاحظ المقوم إحترام هذه الحقوق وعدم إنتهاكها وملاحظة العديد من الأمور والتي توضح ماللمقوم من حق وماعليه من واجبات، وهذه الأمور (الأخلاقيات) هي :

1- الإطلاع والمعرفة الواسعة حول موضوع التقويم .

2- أن تتوفر لديه المعرفة ببعض الأساليب الإحصائية .[1]

3- أن يكون مستعدا للإجابة عن الأسئلة التي قد تطرح عليه من قبل المديرين أو المعلمين أو التلاميذ, مثل : ماهو الغرض من الدراسة ؟ هل النتائج الدراسية إنعكاسات على التربية بشكل عام، أو المدرسة بشكل خاص؟ كم الفترة الزمنية التي تستغرقها مسألة جمع المعلومات؟ وغيرها من الأسئلة المختلفة, إن أي ضعف في العلاقة بين المقوم ستؤثر بلا شك على دقة النتائج وسلامتها [2]

4- الصبر والقدرة على التحمل .

5 – الموضوعية والحياد في تصميم التقويم وفي عرض النتائج . [3]

6- قيام أخصائي التقويم بتعريف الأطراف المعنية بتوجهاته وقيمه, وأن يوقع عقد الإتفاق معهم ويلتزم بتنفيذ بنوده .

---

[1] عليان ربحي مصطفى وغنيم عثمان محمد ، **مناهج وأساليب البحث العلمي**، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2000 ص:. 166

[2] عودة أحمد سليمان وملكاوي فتحي حسن، **أساليب البحث العلمي**, ط2، كلية التربية، جامعة اليرموك ، الأردن ، 1992 , ص : 67.

[3] عليان ربحي مصطفى وغنيم عثمان محمد ، **مناهج وأساليب البحث العلمي** ، نفس المرجع السابق ، ص : 168.

7- يجب أن يصمم التقويم ويطبق بطريقة تضمن إحترام وحماية حقوق من يطبق عليهم التقويم ومن لهم منفعة منه .

8- يجب أن يكون التقويم كاملا وعادلا في فحص وتسجيل كل جوانب القوة والضعف في البرنامج المقوم,وذلك لتعزيز جوانب القوة وتذليل جوانب الضعف .

9- الإحترام ويقصد به توازن السلطة بين الشخص القائم بعملية التقويم والمشاركين وذلك باختيارهم من المتطوعين وأعلامهم بالهدف من التقويم وإحترام آرائهم فيما يتعلق بالأمور التي تؤثر عليهم سلبا . [1]

10- توخي العدالة في التعامل أي المعالجة المتكافئة والتمثيل المتوازن والمتناسق لشرائح المجتمع المستهدف، إضافة إلى التصميم والقياس المتكافئ لأساليب التقويم
المستخدمة وإتاحة الفرصة المتكافئة للحصول على البيانات من أجل إعادة تحليلها في حالات الضرورة [2]

11- يجب التعامل مع صراع المصالح بطريقة مرنة وأمينة,وذلك لتجنب مقايضة عمليات التقويم ونتائجه .[3]

12- تقديم تفصيلي ومتوازن عن نتائج التقويم, وجعل النتائج متاحة للجهة المسئولة المعنية، ومنح الفرص للآخرين ممن تعنيهم عملية التقويم من المختصين لفحص إجراء التعليقات المشتركة عن التفسيرات المتعارضة في التقرير وحث المشاركين في عمليات التقويم على التعاون المشترك .[4]

13- أخذ موافقة أولياء الأمور أو المعلمين في حالة شراك الصغار في الإستفتاءات أو إستطلاع الرأي .[5]

14- من حق المشترك بعملية التقويم رفض الإجابة على بعض الأسئلة التي تتطلب رأيا شخصيا .[6]

---

[1] الدوسري راشد حماد، **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، ، دار الفكر، عمان, الإردن، 2004، ص : 92.

[2]- علام صلاح الدين محمود ، **التقويم التربوي المؤسسي** ، المرجع السابق ، ص : 69.

[3]- الدوسري راشد حماد، **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، مرجع سابق ، ص: 89.

[4] علام صلاح الدين محمود ، **التقويم التربوي المؤسسي** ، المرجع السابق، ص : 73.

[5] عودة وأحمد سليمان ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل، أريد ، الأردن ، 1985، ص: 14.

[6] عليان ربحي مصطفى وغنيم عثمان محمد ، **مناهج وأساليب البحث العلمي**، نفس المرجع السابق ، ص : 169.

15- إحترام خصوصيات الأفراد وحقهم في الإطلاع على المعلومات وأخبارهم بالممارسات غير الواجبة فيما يتعلق بتقويم البرامج والممارسات التربوية .

16- عدم تعرض المشاركين لأنشطة أو مواقف يمكن أن تكون ضارة بهم أو تقلل من تقديرهم لذواتهم، والتدخل في أمورهم، وحرمان بعضهم من مزايا معينة.

17 - عدم تحميل المشاركين في تقويم البرامج والنشاطات أية تكاليف تنتج عن مشاركتهم كالسفر أو أجور البريد أو مشابه ذلك .

18- الحفاظ على سرية المعلومات التي يقدمها المشاركين حول تقويم برامج أو نشاطات معينة [1].

19- يجب أن يعكس تحديد مصادر التقويم ومصروفاته إجراءات تتمتع بالمسؤولية والحس الأخلاقي والرصانة والأحكام لضمان أن تكون المصروفات مناسبة وبطريقة يعتمد عليها .[2]

20- للفرد المشترك الحق في معرفة أهداف التقويم قبل أو بعد المشاركة .[3]

خلاصة الفصل :

مما لاشك فيه أن عملية التقويم التربوي تحظى بإهتمام واسع من قبل القائمين على ميدان التربية والتعليم في بلدنا، وذلك لأنها تعتبر نقطة البدء في التطوير والتحسن في مجال التربية والتعليم ، ولأنها تساعد على تحديد مواطن الضعف وتعيين مواطن القوة وتقديم الإقتراحات التي هي عبارة عن تعديلات وتحسينات لكل جزئية من جزئيات النظام التربوي، لكن يشترط حتى يكون هذا التقويم فعلا وواقعيا يجب إشراك الفاعلين التربويين والمختصين والخبراء في مختلف التخصصات التي لها علاقة بمشروع الإصلاح التربوي وبقطاع التربية والتعليم.

[1] عليان ربحي مصطفى وغنيم عثمان محمد ، **مناهج وأساليب البحث العلمي**، نفس المرجع السابق، ص : 171.

[2] عودة وأحمد سليمان، وملكاوي ، فتحي حسن ، **أساسيات البحث العلمي** ، ط2 . كلية التربية ، جامعة اليورموك ، الاردن ، ص: 5 .

[3] الدوسري راشد حماد، **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، نفس المرجع السابق، ص : 27.

الفصل الرابع
تطور التعليم الثانوي

تمهيد:

يحتل التعليم الثانوي مكانة مرموقة لدى الدولة والمجتمع، نظرا لمساهمته الفعالة في دفع عجلة التنمية الإجتماعية، والإقتصادية، والسياسية ولقد لقي هذا القطاع إهتمام كبير من طرف صناع القرار السياسي نتيجة لدوره الأساسي في التنمية الإقتصادية، وبالتالي تم التوسع فيه لأسباب إقتصادية أو إجتماعية...إلخ، وهذا تأكيدا على دور المورد البشري في عملية النمو الإقتصادي فالإستثمار فيه له مردود قريب ومتوسط وبعيد المدى قد يفوق مردود المورد المادي الموجود في مختلف القطاعات الإقتصادية الأخرى .

ونظرا لأهمية التعليم الثانوي لمستقبل الفرد والمجتمع فقد بات من الضروري وضع الاستراتيجيات لتطويره وحل المشكلات التي تعترض مسيرته، والعمل على تحسين نوعية التعليم الثانوي بما يتضمن تحقيق الحداثة والتميز والإبداع والارتقاء بالكفاءات بما يتفق مع معايير الجودة العالمية، لمواجهة تحديات الثورة التكنولوجية والتطور السريع والمساهمة بفعالية في التنمية الشاملة والمستدامة.

وسأحاول من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على أهمية هذه المرحلة التعليمية وعلاقة التعليم بصفة عامة والتعليم الثانوي بصفة خاصة بالمجتمع ثم علاقته بالتنمية، وقد إشتمل الفصل على العناصر التالية:

مفهوم التعليم والتعليم الثانوي، أهميته، علاقة التعليم بالمجتمع، علاقة التعليم الثانوي بالتنمية، النظم التربوية في الوطن العربي، واقع التربية والتعليم في الوطن العربي، أهم التحديات التربية في الوطن العربي، تطور التعليم المهني والتقني في البلدان العربية، واقع التعليم التكنولوجي بالجزائر، تطور التعليم الثانوي في الجزائر.

أولا: مفهوم التعليم :

لغة: هو مصدر من الفعل "علم"و تعلم الشيء أي أتقنه: وهو الفعل اللاتيني (Instruct) وورد في القرآن الكريم في صور كثيرة، صورة الفعل الماضي المبني للمعلوم"علم" كقوله تعالى: " وعلم الأسماء كلها "(البقرة 31) والمبني للمجهول كقوله تعالى : "وقال يا أيها الناس علمنا منطق الطيورو أوتينا..." (الفرقان:16).[1]

اصطلاحا: التعليم هو مجهود شخص لمعونة آخر على التعلم، و(التعليم) عملية تحفيز بالإضافة إلى أنه إستثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعليم, ولا تتم عملية التعليم إلا بوجود ثلاثة عناصر وهي :

- المعلم أو المرشد أو الموجه.
- المتعلم وهو الفرد الذي يريد أن يتعلم.
- المادة (الموضوع).[2]

ويعرف التعليم أيضا على أنه مجهود يبذل وعملية حفز، ولا يتم إلا من خلال عناصره الثلاثة (المعلم، المتعلم، المادة),ويشير أيضا هذا المفهوم إلى"عملية نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم ، ويعنى الفن الذي يستطيع بواسطته المعلم حفز المتعلم وتشجيعه وتوجيهه توجيها يكفل فيه حاجات المتعلم وتحقيق غاياته وأهدافه ومقاصده,وبالتالي يعكس هذا علاقات متبادلة بين فرد أو أكثر من ناحية وبين فرد أو مجموعة من ناحية أخرى، ويكون الأثر إحداث تأثير فعال يتغير من خلاله سلوك الأفراد الذين يراد تغيير سلوكياتهم.[3]

ثانيا: مفهوم التعليم الثانوي:

هي مرحلة من التعليم تشكل حلقة وصل بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، يقدم هذا التعليم لاستكمال وتوسيع وتعميق التكوين، والمعارف المكتسبة في التعليم المتوسط، حيث يسعى إلى ضمان تكوين عام لكل التلاميذ من أجل تسهيل إدماجهم في الحياة الاجتماعية، والمهنية،

---

[1] – مجدي صلاح طه المهدي، **المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، مصر، 2007، ص 30.

[2] – إبراهيم ناصر، **أصول التربية والوعي الإنساني**، مكتبة الرائد العلمية، ط1 ، عمان، الأردن، 2004، ص233.

[3] – مجدي صلاح طه المهدي، **المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة**، نفس المرجع السابق، ص31.

وتزويدهم بالمعارف النظرية والعلمية، ويمكن إستثمارها في قطاعات النشاط المختلفة، كما يحضر التلاميذ لمواصلة الدراسة الجامعية[1]

والمقصود بالتعليم الثانوي ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يمتد بانتهاء المرحلة الإعدادية وينتهي عند مدخل التعليم العالي، بصرف النظر عما إذا كان النظام التعليمي يقدمه في مرحلة متماسكة أو يقسمه إلى مرحلتين منفصلتين المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية .

ويمثل التعليم الثانوي مرحلة تعليم منتهية ومتواصلة في آن واحد، فهو من جهة يعمل على تخريج حملة الشهادات المتوسطة من الموظفين والفنيين، ومن جهة أخرى يؤهل الطلبة للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا لمن يرغب في مواصلة تعليمه العالي في مختلف التخصصات .

إذن المدرسة الثانوية هي عبارة عن مدرسة ضخمة يجتمع فيها أنواع مختلفة من التعليم أين يقدم تعليما عاما وتعليما حرفيا في وقت واحد، وذلك لإزالة الحواجز الموجودة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي عملي، أوبين مقررات المدارس العامة، والمدارس الثانوية المتخصصة، والمدارس الثانوية التقنية.[2]

تحدد هيئة اليونسكو التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويليه التعليم العالي، ويشغل فترة زمنية تمتد من الثانية عشر حتى الثامنة عشر من العمر، وبذلك يتضمن التعليم الثانوي المرحلتين المتوسطة والثانوية.[3]

ويعرف الدكتور عبد اللطيف حسين فرج التعليم الثانوي حيث يرى بأنه " قمة الهرم في السلم التعليمي، مدته ثلاث سنوات، ويغطي الفترة الزمنية من الخامسة عشر أو السادسة عشر، وحتى السابعة عشر أو الثامنة عشر من العمر، وبعدها يحق للمتخرجين فيه من إكمال دراستهم في برامج التعليم العالي في الجامعات أو المعاهد العليا أو الانخراط في سوق العمل"[4].

---

[1] – جودت بن جابر، **علم النفس الاجتماعي**، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، ص ص: 249، 248.

[2] – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع**، سلسلة كتب علم الاجتماع، الكتاب رقم 06، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية – مصر، 2006، ص : 154 .

[3] – عبد العزيز سنبل وآخرون، **نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1993، ص183.

[4] – عبد اللطيف حسين فرج، **التعليم الثانوي رؤية جديدة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2008، عمان، الأردن، ص78.

فالتعليم الثانوي يمثل الممر الآمن للوصول بالتلاميذ إلى التطور، وتحسين ظروف حياتهم ويساهم في إصلاح وبناء المجتمعات المنفتحة والمتحابة، ويعتبر من أهم استثمارات الدولة، خصوصا عندما تتحقق المساواة بين الذكور والإناث، وتحسين نوعية التعليم وملائمة ما يتطلبه ذلك من شراكة حقيقية بين مختلف قطاعات وفئات المجتمع.[1]

التعليم الثانوي هو التعليم النظامي الذي يمتد من بعد المرحلة الابتدائية والمتوسطة وينتهي عند مرحلة التعليم الجامعي، وهو تعليم معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية ما يعرف بالتعليم المتوسط، وينتقل ويوجه التلاميذ إلى مرحلة التعليم الثانوي التي تدوم ثلاث سنوات ويكون سنهم ما بين:15-18 سنة، ويشترط الانتقال والتوجيه بشروط يحددها وزير التربية والتعليم.التعليم الثانوي يمثل مرحلة من مراحل ذات الأثر البعيد في نفوس الناشئة عميقة التأثير في تكوينهم وفي إعدادهم للحياة، وكيفية إيجاد الطرق المثلى للتمتع بالحياة مملوءة بالوظيفة والعضوية الفعالة في المجتمع.[2]

* أما التشريع المدرسي الجزائري فقد عرف وحدد التعليم الثانوي من خلال النصوص القانونية التالية:

- الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين.
- المرسوم 72/76 المؤرخ في 1976/04/16 والمتعلق بتنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي.
- المنشور الوزاري رقم 1533 المؤرخ في 1992/03/11 والمتضمن هيكلة التعليم الثانوي.

" هو ذلك التعليم المعد لاستقبال التلاميذ الذين أنهوا تعليمهم الأساسي ويعرف بالتعليم ما بعد الأساسي ويدوم ثلاث (03) سنوات ".[3]

مؤسساته: ينص المرسوم 72/76 على ما يلي :

---

[1] - رمضان سالم النجار، **التعليم الثانوي المعاصر**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص:01.

[2] - محمد الفالوقي، رمضان القذافي، **التعليم الثانوي في البلاد العربية**، ط1، الأزاريطة، الإسكندرية، 1997، ص107.

[3] - أمرية التربية تحت رقم: 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين.

* ضرورة تلقين هذا النوع من التعليم في مؤسسات تسمى المدارس الثانوية أو الثانويات بالنسبة للتعليم الثانوي العام، والتعليم الثانوي المتخصص ، والمدارس الثانوية التقنية أو المتاقن بالنسبة للتعليم الثانوي التقني.

* مؤسسة التعليم الثانوي هي مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي.

* توضع مؤسسات التعليم الثانوي تحت وصاية الوزير المكلف بالتربية.

* يتم فتح وغلق وإلغاء المدرسة الثانوية بموجب مرسوم.

* يتم فتح ملحقات للتعليم الثانوي عند الحاجة وتعمل الملحقة تحت سلطة مدير الثانوية الرئيسية.

* يسمح للثانوية بامتلاك مجموعة من المرافق كالمكتبة، والنادي، والمطعم المدرسي، والتجهيزات الثقافية، والرياضية، ومصلحة النقل، كما يمكن لمجموعة من الثانويات أن تتعاون فيما بينها لحل بعض المشاكل كالتغذية والإيواء والنقل ....

* تساهم مؤسسة التعليم الثانوي في رفع المستوى الثقافي، والعلمي للمواطنين وتحسين مستوى العمال أثناء الشغل.

وتأتي المرحلة الثانوية التي تستمر الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد مرحلة التعليم المتوسط مباشرة، وتتوج بحصول التلميذ على شهادة البكالوريا إن نجح في امتحانها.

ويتميز تلاميذ المرحلة الثانوية ببناء الخبرات وتكوين رؤية حياتية، والقدرة على تحمل المؤسسات الاجتماعية، والاهتمام بالبحث والمعرفة وخاصة فيما يدور حول التلاميذ من بيئة اجتماعية ونفسية وطبيعية كما تتميز هذه المرحلة بالحاجة إلى التعرف على القيم المجتمعية والأخلاقية وتحليلها ونقدها على أساس علمي صحيح، ومن ثم ينبغي على المناهج التعليمية أن تواجه هذه الخصائص والمطالب وتحويلها إلى أنماط سلوكية، ويستدعي ذلك أن تقدم لهم المنهاج الآتي : [1]

1- برامج هادفة تعد مواطنين قادرين على معرفة حقوقهم وواجباتهم وتساعدهم على اكتساب أنماط سلوكية صحيحة.

2- معارف وحقائق علمية وموضوعية تثير لدى التلاميذ النقاش وإبداء الرأي وتساعدهم على متابعة دراستهم الجامعية والعليا .

1- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع**، مرجع سابق ، ص : 155.

3- اتجاهات ايجابية نحو العمل والعلم والقيم الأخلاقية والجمالية، ومعارف تربطهم بعالمهم المعاصر وتنظيماته وفلسفته وأهدافه وكذلك بماضي أمتهم واحترامه.

4- فرصا تتحدى عقول التلاميذ وتدفعهم للتفكير العميق وتساعدهم على الإبداع والتجديد

5- فرصا تسمح لهم بالنشاط الحر حيث يعبر التلاميذ عن دواتهم ويشبعون حاجاتهم.

ويستهدف التعليم الثانوي تحقيق وتحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراته الأدائية ومساعدتهم على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين واحترام القانون والقيم وتقدير نجاحات الإنسان، وتنمية القدرة على التكيف والشعور بالانتماء وقبول مسؤولية المواطنة. ويشهد عصرنا السرعة الكبيرة التي تتغير بها المعلومات في التفجر المعرفي الذي يشهده عصرنا، بدرجة تفوق قدرة الإنسان على استيعابها، وهنا نتساءل عن طبيعة الدور الذي تقوم به المدرسة، هل يجب على المدرسة الاستمرار في تقديم الحقائق والمعلومات المعروفة بغض النظر عن التطورات المعاصرة، واحتمالات تغير هده المعلومات وتطورها، أم على المدرسة أن تتجه نحو تقديم برامج ودراسات عامة من خلالها تدريب الطلبة على زيادة قدرتهم في الاستفادة من خبراتهم وتشجيعهم على مواصلة الاطلاع، مع تحليهم بالمرونة الكافية التي تهيئهم للعيش في عالم من الممكن أن تصبح فيه المعلومات قديمة حتى قبل أن ينتهي الطالب من دراسته، وللإجابة على هذا السؤال يرى بعض المربين أن وظيفة المدرسة الثانوية الحالية يجب أن تتجه نحو هدفين هما:

1- إعداد الطالب للحياة عن طريق تزويده بالمعلومات والمهارات الأساسية والتراث الثقافي التي يمكنها أن تستخدم جميعا كأساس لمواصلة التعليم.

2- مساعدة الطالب على النمو والتطور إلى الدرجة القصوى التي تسمح بها قدراته واستعداداته.

ويعد الاتجاه السابق ذكره خطا وسطا بين مقابلة حاجات المجتمع عن طريق أداء الطالب للحياة، ومقابلة الحاجات الشخصية للطالب نفسه، بحيث ينمو نموا متكاملا، وتبدو المشكلة في كيفية التوفيق والتنسيق بين هذين الهدفين بطريقة تجعل أحدهما يطغى على الآخر.[1]

ثالثا: <u>التطور التاريخي للتعليم الثانوي:</u>

إن البحث في تاريخ تطور التعليم الثانوي يقودنا إلى الحديث عن أهمية التربية ودورها الفعال في تقدم أي أمة من الأمم، ونلمس ذلك في كل الحضارات الإنسانية التي تعاقبت على وجه

1 - محمد الفالوقي ورمضان، **<u>التعليم الثانوي في البلاد العربية</u>**، مرجع سابق، ص ص158، 159 .

المعمورة، ولهذا الغرض أنشأت المدارس وأقيمت المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها ومستوياتها لتهيئ الظروف المواتية لإرتقاء كل فرد إلى منسوب أعلى من الرشد الواعي لممارسة أنشطة الحياة المختلفة.[1]

وبخصوص مدارس التعليم فقد أنشأت نشأة نظامية وأكاديمية بارزة بداية العصور الذهبية للتربية اليونانية، وذلك لما بدأ العجز واضحا على التعليم الأولي (الابتدائي) في تلبية الحاجات الاقتصادية والسياسية لبعض الطبقات الاجتماعية، حيث اهتمت به في البداية الطبقات الارستقراطية والحاكمة ذات المنزلة الاجتماعية والمالية العالية.[2]

أما الطبقات المتوسطة والعاملة فليس لها الحق في هذا النوع من التعليم حتى تتاح لها في المستقبل فرص الوصول إلى المناصب السياسية العليا في البلاد، ولما كانت هذه المناصب لا تمنح إلا لمن أحاط إحاطة تامة بأنواع العلوم والمعارف بدأت الطبقات المعنية بشؤون الحكم في إدخال أبنائها إلى هذه المرحلة التعليمية الهامة حتى يتمكنوا من إبراز قدراتهم ومهاراتهم في المناقشات السياسية والفلسفية التي تسمح لهم بالإرتقاء إلى صف النخبة المختارة لإدارة شؤون البلاد السياسية والاقتصادية.

وكان هذا الغرض حافزا قويا لتوسيع نطاق المدرسة الثانوية وتنوع علومها ومعارفها، فكانت العلوم التي تدرس فيها هي العلوم اللغوية والآداب والهندسة النظرية وعلوم البلاغة.[3]

ولما تأسست الحضارة الرومانية سارع الرومان إلى ترجمة العلوم اليونانية وآدابها ونقلوا هذا النوع من المدارس إلى بلادهم فظهر نوع جديد من المدارس يختلف عن مدارسهم المعروفة.[4]

أطلق عليها اسم المدارس الأجرومية، التي تعتني بالقواعد الصرفية والنظر في النصوص الأدبية، [5] وكان بروما وحدها حوالي 130 مدرسة ثانوية [6].

---

[1] – تماس هوبكنز، ترجمة:محمد علي العريان، **النفس المنبثقة في المدرسة والبيت**، مكتبة النهظة المصرية، مصر، 1960، ص: 43.

[2] – يوسف عبد المعطي، **رحلة إلى المدرسة الشاملة**، دارالبحوث العلمية الكويت، 1978، ص:15.

[3] – وهيب إبراهيم سمعان، **الثقافة والتربية في العصور القديمة**، دار المعارف، مصر، 1961، ص:213.

[4] – بول مونرو، ترجمة: صالح عبد العزيز، **المرجع في تاريخ التربية**، مكتب النهضة المصرية، 1958، ص:198.

[5] – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **حلقة المدرسة الثانوية**، عمان، 1972، ص122.

[6] – ول ديورنت، ترجمة محمد بدران، **قصة الحضارة**، الإدارة الثقافية لجامعة الدول العربية، ط2، الجزء العاشر، 1968، ص:311.

تعد الأفراد للاشتراك في الحياة العامة والحصول على المراكز الهامة من وظائف مجلس الشيوخ الروماني[1]، ويقوم بمهمة التدريس في هذه المدارس أساتذة يونانيون، واهتموا بتدريس الآداب اليونانية وثقافتها، ولم تمضي إلا سنوات قليلة حتى إصطبغت الثقافة الرومانية بالثقافة اليونانية وآدابها، وذلك نتيجة لوجود الأساتذة اليونانيين ومدارس مفتوحة لتعليم اللغة اليونانية واللاتينية.[2]

ولما اشرف القرن الثاني الميلادي على نهايته أصبحت لغة التعليم كله باللغة اليونانية[3].

وقد تم السماح للطلبة الرومانيين بإكمال دراستهم في مدارس البيانية أو الفلسفية في أثينا وغيرها من المراكز العلم اليونانية.

ولما قاربت العصور الوسطى على نهايتها، وتغيرت الأوضاع الثقافية والاقتصادية تغيرت وظيفة هذه المدارس بعد أن بدأت تتدفق على أوروبا موجات متتالية من الكتب العربية الإسلامية المترجمة، وما تحمله من نظريات وأفكار علمية تتحدى الأفكار المسيحية .[4]

وما هو إلا زمن قليل حتى صارت أوروبا كلها تموج بالعلم والفلسفة.[5]

ساهم هذا التنوع الثقافي في انتشار العلوم الأخرى مثل العلوم الإنسانية والطبيعية والتجريبية والفلكية والرياضية والطبية[6]، التي ساعدت على تنشيط الحركة العلمية في الجامعات الأوربية، الأوربية، كما أثرت الحرب الصليبية في أوروبا وغيرت من مجرى الحياة الاقتصادية والصناعية والتجارية فنمت الثورة المالية في أوساط الطبقات الاجتماعية المختلفة، ونتيجة لهذا التفاعل الثقافي والفلسفي والعلمي قامت اتجاهات فكرية جديدة مثل الاتجاه الواقعي[7]، الذي يبحث من المفاهيم والآراء الهامة، والاتجاه الإنساني الشغوف بالتأمل في العالم واستقصاء البحث في العلم الطبيعي وما تسفر عنه المشاهدة من الحقائق ولو خالفت ما قررته الكنيسة من قبل. [8]

---

[1] – سيد إبراهيم الجبار، **دراسات في تاريخ الفكر التربوي**، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1997، ص:98.

[2] – بول مرنو، المرجع السابق، ص202.

[3] – وهيب إبراهيم سمعان، **دراسات في التربية المقارنة**، مكتبة النهضة المصرية، ط2، مصر، 1974، ص339.

[4] – ول ديورن، المرجع السابق، ص:312.

[5] – وهيب إبراهيم سمعان، مرجع سابق، ص287.

[6] – ول ديورنت، نفس المرجع السابق، ص93.

[7] – فرنسيس عبد النور، **التربية والمناهج**، دار النهضة، مصر، 1978، ص48.

[8] – توفيق الطويل، **قصة الصراع بين الفلسفة والدين**، دار النهظة العربية، ط3، القاهرة، مصر، 1979، ص164.

كل هذه العوامل وغيرها زادت من وتيرة النشاط المعرفي العقلي ووسعت نافذة الحياة أمام الطبقات المختلفة في أوروبا فكانت بمثابة المولد الجديد للعقل، [1] الذي يبدأ يتحرر من سلطة الكنيسة، [2] الذي قيدته ضمن إطار ديني، وساهمت هذه الاتجاهات والتيارات بشكل مباشر في في النهضة العلمية بأوروبا، مما أدى إلى تغيير المدرسة الثانوية والتأثير فيها بحيث اتسعت مجالاتها وتنوعت موادها الدراسية وصار من بين أهدافها فهم التراث الإنساني كله والاطلاع على حياة المجتمعات السابقة حتى صارت تعرف بالمدارس الإنسانية. [3]

ولما اتسع مجال الاكتشافات والاختراعات وازداد عدد العلماء في مختلف العلوم والفنون، وكذا التطورات الاقتصادية والصناعية وهذا ما تطلب وجود قدرات علمية ومهارات يدوية تواكب التطورات الجارية في عالم الصناعة.

حتى صارت وظيفة المدرسة الثانوية هي خدمة الأهداف لتعلم الحرف والمهارات وتنمية الاستعدادات، وخدمة المطالب الصناعية الحديثة التي ساعدت على انتشار التعليم الثانوي وتوسيعه في أوروبا وغيرها من القارات الأخرى.[4]

ونستخلص مما سبق أن الظهور الأول للتعليم الثانوي كان خدمة للمصالح السياسية مثل تكوين النخبة السياسية التي تتولى السلطة في البلاد مثل ما كان الحال في الحضارة اليونانية.

ثم تمثيل دوره في خدمة الأغراض الدينية وتطبيق الأوامر التي تصدرها الكنيسة مثل ما تم ملاحظته في عهد الحضارة الرومانية، أما عصر النهضة فقد تغيرت مهامه ووظائفه وأهدافه من خدمة رجال السياسة أو الدين إلى التماشي مع التحولات الاقتصادية والتجارية والزراعية، وظهر جليا الاهتمام بتدريب الأيدي العاملة المهارة والفنية، وتحضير العقول المنارة بمختلف المعارف والعلوم والتي لها القدرة على تغيير الواقع الاجتماعي الذي يتميز بالركود إلى النهضة الحيوية والديناميكية المتجددة حسب ما تتطلبه مقتضيات هذا العصر.

---

[1] – جون هرمان رانيال، ترجمة: جورج طعمة، **تكوين العقل الحديث**، دار الثقافة، الجزء الأول، ط2، بيروت، لبنان، 1965، ص56.

[2] – توفيق الطويل، مرجع سابق، ص166.

[3] – وهيب ابراهيم سمعان، مرجع سابق، ص209.

[4] – يوسف عبد المعطي، **رحلة إلى المدرسة الشاملة**، دار البحوث العلمية، الكويت، 1978، ص15.

رابعا: أهمية التعليم الثانوي:

تبرز أهمية مرحلة التعليم الثانوي نظرا للمرحلة العمرية التي تغطيها هذه الفترة وهي مرحلة المراهقة، مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية والاتجاهات والقيم[1].

وعليه أولت الجزائر أهمية خاصة لهذه المرحلة من المراحل التعليمية، ويتضح ذلك من الاعتبارات التي إعتمدت عليها البلاد في إعادة هيكلة هذا القطاع، فالتلاميذ يجتازون في هذه الفترة مرحلة معقدة من النمو الجسمي والنفسي والفكري والاجتماعي، لذا ينبغي أن ينصب اهتمامنا على ضبط الخصوصيات والتميز بينها، لتحديد التعليمات التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ بغرض مساعدته على ضمان نمو متوازن في مجتمعه، ومساعدته على الاندماج في مجتمع الغد، وكلما تفهمنا انشغالاته، كلما كانت فعالية المدرسة مجدية في المجال التربوي.[2]

وعموما يمكن أن نلخص أهمية مرحلة التعليم الثانوي من خلال مميزات هذه المرحلة دون غيرها من مراحل التعليم في النقاط التالية:

1- تشمل الفئة الشبابية في أخطر مراحل نموها أي مرحلة المراهقة.

2- تحضر الشباب للالتحاق بالتعليم العالي، أو التوجه إلى ممارسة مختلف الأنشطة.

3- تنمية مهارات الشباب اللازمة للمواظبة الناضجة.

4-تعد الطريق الأمثل لإعداد الطاقة البشرية التي ينبغي أن تتحمل مسؤولية بناء المجتمع.[3]

يلعب التعليم الثانوي دورا مهما يفوق كل التوقعات والاحتمالات ففي المرحلة الثانوية يتم إعداد الطالب للخروج إلى الحياة العملية وممارسة الحياة العملية أو الانتظام في الدراسة بالجامعة، وقد لوحظ أن التعليم الثانوي يتجه في بعض الدول إلى الدراسات التطبيقية الميدانية لإعداد فنيين يلتحقون بقطاعات العمل والإنتاج، ولذلك نجد أن معظم المواد الدراسية ترتبط أساسا بالقيمة التطبيقية للمعرفة المتاحة للطالب[4]، فقد يذهب هذا الأخير مباشرة بعد هذا التعليم إلى عالم الشغل وللمرحلة الثانوية أهميتها لأنها تستقبل الشباب في سن المراهقة التي تعتبر مرحلة أساسية في نمو الفرد، ولابد أن يمر بها، فالمراهقة هي المرحلة الوسطى بين الطفولة والشباب،

---

[1] – محمد القالوقي، رمضان القذافي، مرجع سابق، ص:122.

[2] – النشرة الرسمية، ع1، مارس2005، ص:11.

[3] – إبراهيم عصمت مطاوع، **أصول التربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1995، ص:213.

[4] – احمد حسين الليقاني، فارغة حسين محمد، **المجتمع والبيئة والإنسان، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**، ط1، عالم الكتب، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2001، ص70.

فالمراهق ليس طفلا وهو أيضا لم يصل إلى النضج الكامل، وهنا تكمن صعوبة هذه الفترة وخطورتها فهي مرحلة انتقالية يصاحبها تغيرات نفسية وفيسيولوجية، متلاحق تفاجئ صاحبها وتفاجئ المحيطين به.[1]

فالتلميذ في هذه المرحلة يواجه تحديات صعبة جدا وتجاوزها بالنسبة إليه هووضع خطواته الأولى على طريق النجاحات التي تنتظره في الجامعة وقد يصل إلى أرقى المستويات إذا لم يكل، لذلك فالتعليم الثانوي هو من أكثر أنواع التعليم النظامي قيمة لتمتعه بمنزلة كبيرة في معظم الأنظمة التربوية باعتباره يقود إلى الفرص التعليمية العليا المرغوبة فيها، من قبل الملتحقين به، ولهذا كان محل اهتمام وعناية في معظم النظم التربوية.[2]

وذلك لان هذا التعليم يتوج بشهادة البكالوريا التي تفتح الأفاق الواسعة أمام المتحصل عليها.

إن أهمية التعليم الثانوي مسألة لم تعد اليوم تحتمل الجدل في المؤسسات التربوية في العالم، فالتجارب المعاصرة أكدت بما لا يدع مجالا للشك أن بداية التقدم الحقيقي بل والوحيد هو التعليم الثانوي، والدول المتقدمة تضع التعليم الثانوي في أولوية برامجها وسياساتها.

ولم تعد رسالة التعليم الثانوي قاصرة على المعلومات واكتساب المعرفة، بل أصبحت تمتد إلى ضرورة توفير كل الأسباب والعوامل التي تساعد على استكمال شخصية الطالب وإتاحة الفرصة له لكي ينمو وفق ما تتيحه له قدراته الخاصة، والتعرف على إمكاناته واستعداداته وتنميتها لاستثمارها في النشاط الفكري والاجتماعي والاقتصادي، وتعزيز المشاركة والتكييف الاجتماعيين ليصبح مواطنا ذا طموح وآمال مستقبلية ودور إجتماعي اقتصادي فعال.[3]

وتعد مرحلة التعليم الثانوي أهم المراحل في بنية التعليم العام، والحلقة الوسطى بين التعليم المتوسط والتعليم العالي، وتتميز هذه المرحلة بجملة من الخصائص المهمة التي تتطلب من القائمين على النظام التعليمي ترجمتها إلى برامج علمية وتربوية، تحقق الطموحات من جهة، تستوعب التجديدات العالمية الناجحة وتتفاعل معها من جهة أخرى.

---

[1] – عقيل محمود رفاعي، **النشاط المدرسي وتربية المراهقين في المدرسة الثانوية**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2005، ص ص: 48، 47.

[2] – الطاهر الإبراهيمي، **منظومة التشريع المدرسي والمردود التربوي للمدرسة الجزائرية**، اطروحة دكتورة، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة. 2001، ص:439.

[3] – رمضان سالم النجار، **التعليم الثانوي المعاصر**، مرجع سابق، ص25.

كما يعد التعليم الثانوي مرحلة مهمة وحاسمة للمتعلمين في التعليم العام، حيث يفترض في هذا التعليم أن يعد الطلاب والطالبات إعدادا شاملا متكاملا مزودا بالمعلومات الأساسية والمهارات والاتجاهات التي تنمي شخصيتهم من جوانبها المعرفية والنفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية، وينظر لهذا التعليم باعتباره قاعدة للدراسة في الجامعة، وتأهيلا واستثمارا في رأس المال البشري للحياة العملية.

وقد أصبحت مقتضيات العصر ترتبط بشكل كبير بمجموعة المهارات التي يتطلب العمل الذي يعد له المتعلم، وذلك في إطار من المرونة التي تسمح له بالتكيف مع متغيرات سوق العمل، وضمن هذا السياق تحرص الأنظمة التربوية على تخريج طلاب أكفاء مزودين بالمعارف العملية والمهارات الفنية التي تؤهلهم لحل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بطرق إبداعية، ولذلك تقوم الأنظمة التربوية بمحاولات واجتهادات عديدة لتعديل وتحسين مدخلاتها وعملياتها، ولعل تعديل الخطط الدراسية والهيكليات التنظيمية يقع في هذا السياق، وهذه صفة ايجابية تتمتع بها النظم الديناميكية التي تحرص على النماء والتطور الايجابي المتوازن، ويأتي هذا النموذج الخاص بالتعليم الثانوي الجديد ليمثل رافدا أساسيا للتنمية في هذا الوطن المعطاء.[1]

خامسا: <u>أهداف التعليم الثانوي</u>:

إن الهدف الأساسي من التعليم الثانوي هو تلبية مطالب الشباب في مرحلة التعليم الثانوي من كلا الجنسين (إناث وذكور) وتتمثل أهم الأهداف فيما يلي:

أ-**<u>الحاجة إلى التوجيه والإرشاد السليمين</u>**[2]: لإشباع هذه الحاجة يحتاج الشباب إلى:

1- معاملته في جميع مراحل النمو كفرد له كفايته الخاصة وقدرته، وله ميوله وأهدافه.

2- تقديم التوجيه والإرشاد له بقصد الإفادة من نواحي القوة عنده والوصول إلى حل مناسب لنواحي الضعف.

3-الحاجة إلى التوجيه سواء في حالة النجاح أو الفشل، أساسه المعلومات التي يوثق بها ويعتمد عليها خاصة في:

* كشف ميادين العمل لاستغلال الكافيات الموجودة وإنماء ميول جديدة.

---

[1] - عبد اللطيف بن حسين فرج، **<u>منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين</u>**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص365.

[2] - إبراهيم عصمت مطاوع، **<u>أصول التربية</u>**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1995، ص218.

* القدرة على التكيف ليس فقط داخل المدرسة، وإنما خارجا بعد التخرج وفي ميدان العمل.
*رسم الخطط والأهداف، علما أن يكون لها من المرونة ما يسمح بتغييرها وفق مقتضيات الظروف.
* كسب أدوات التعليم، أي وسائل التوجيه الذاتي في مواجهة حقائق الحياة مع الاهتمام بأعضاء المجتمع الآخرين.
* تحمل المسؤولية بنجاح.

ب- <u>الحاجة إلى الإعداد للعمل أو مواصلة التعليم</u>: لتحقيق هذه الحاجة ينبغي اكتساب ما يلي:

1- اكتساب مجموعة من المهارات وتكوين المدركات العقلية وإنماء الخطط إذا أراد مواصلة الدراسة أو العمل المرفق في ميدا أو أكثر.
2- الحصول على المعلومات الخاصة في مختلف ميادين العمل، أي الفرص التي تتاح لهم في هذه الميادين، وشروط الالتحاق والتوظيف والتقدم والنمو فيها.
3- الإلمام بمشاكل العمال وأرباب العمل ومطالب الطرفين.
4- إدراك الحاجة إلى العمل وتقدير قيمته على تحقيقها.
5- تحديد معايير يقيس بها النجاح.
6- معرفة قدراته واستعداداته لاستغلالها.
7- الحصول على التوجيه والمعلومات والخبرات التي تساعده في المستقبل على إتخاذ القرارات الخاصة بمستقبله في التعليم، والخطط التي يفكر فيها بصدد اختيار مهنية.
8- إتاحة الفرصة له لتعديل ما قد يكون قد اتخذ من قرارات إذا اتضح بعد البحث عن جدواها.
9- وضع العمل موضع التجربة وتكوين عادات طبيعية للعمل بتذوق لذة الانجاز بمهارة.
10- تقديم المساعدة لمعرفة كيفية الحصول على العمل، وفي اختيار الكيفية التي يواصل فيها تعليمة العالي.
11- الحاجة إلى متابعة تستهدف متابعة لكي يتحسن في عمله الذي يتخصص فيه في دراسته الثانوية ويرتقي فيه ويتحمل مسؤولية اختياره.[1]

وهناك من الباحثين من ربط أهداف التعليم الثانوي بحاجات المراهق مثل الدكتور عقيل محمود رفاعي حيث يرى أن تلميذ المرحلة الثانوية يواجه عدة تقلبات، وذلك بحكم المرحلة العمرية التي

[1] - إبراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق، ص ص: 219-221.

يمر بها وتستمد المرحلة الثانوية أهدافها من أنها مرحلة تعلم المراهقين، وبالتالي فلها أهميتها ففترة المراهقة مرحلة أساسية في نمو الفرد، وتحتاج التغيرات التي يحتاج إليها الفرد في هذه المرحلة إلى تربية تساعده على النمو الكامل والسليم، وهو ما يوضح فلسفة المرحلة الثانوية ووظيفتها في تهيئة فرص النمو الشامل للفرد، فيكون التعليم في هذه المرحلة وكأنه إعادة بناء فكري للتلميذ[1].

فالمرحلة الثانوية تعد بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمية، فهي حلقة الوصل بين التعليم الابتدائي والتعليم الجامعي والعالي، كما تختص هذه المرحلة ببناء الذات وتكوين الشخصية، وتمثل الفترة العمرية المقابلة للمرحلة الثانوية مرحلة الإعداد الجاد للمواطن(الفرد) في قيمه ومعتقداته وهويته وسلوكه، وهذا ما يزيد من خطورة مهمة التعليم في هذه المرحلة ويدعو إلى ضرورة الاهتمام بها من قبل المعلم والقياديين التربويين[2].

إذ تتلخص مطالب المتعلم في مرحلة المراهقة في تقبل التغيرات التي تحدث في نموه الجسمي وتقبله المسؤولية الجماعية ونمو الثقة لديه بالنفس، واكتسابه للقيم الدينية والاجتماعية الناضجة، واستعداده لتكوين حياة عائلية، ورغبته في التحرر والاستقلال واتخاذ القرارات المهمة، كل ذلك يستدعي صياغة أهداف تعليمية ترتكز على خدمة المجتمع وتكوين الأسرة الصالحة، والتدريب مواجهة المشكلات، وتحمل المسؤوليات، والاطلاع على الأنظمة، والقوانين، والقيم الدينية والخلقية، لذلك فإن هذه المرحلة كثيرا ما تساعد على ترسيخ الاتجاهات بشكل سليم لدى الطلبة.

هناك شروط للتعلم عند المراهق هي:

* توفر الدافعية التي تثير نشاطا معينا في المتعلم، وهنا لا بد أن ينظر المعلم إلى الدافعية على أنها تمثل مصدر من مصادر اشتقاق الهدف التعليمي.

* النضج عند المتعلم، ويتطلب هذا الأمر من المتعلم صياغة أهداف تعليمية ترتكز على طرح أمثلة وأنشطة ومناقشات وواجبات ومواقف تعليمية تناسب مستوى نضج المتعلمين وما بينهم من فروق فردية.

---

[1] – عقيل محمود رفاعي، مرجع سابق، ص: 56.

[2] – محمد حسين العجمي، **الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام**، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، مصر، 2007، ص21.

* الممارسة حيث ما يتم تعلمه لا بد من ممارسته فعليا، ويساعد في ذلك المتعلم في المواقف التعليمية الجديدة، إذا ما تعرض لأوجه الشبه مع المواقف التعليمية السابقة[1].

ولا تخرج أهدف التعليم الثانوي عن فك أهداف منظومة التعليم بل تشكل جزءا منها وهي لذلك تتأسس من محتوى تعليمي شامل يسهل بلوغ غايات المجتمع من التربية، فالأهداف لا ترتبط بالجانب التحصيلي، بل تتعدى إلى تعزيز الانتماء الاجتماعي الثقافي للمتعلم وتوثيق صلته بوطنه، ويمكن أن نطلق عليها الأهداف العملية للتعليم.[2]

أما في الجزائر فقد حددت أمرية 16 أفريل 1976 أهداف التعليم الثانوي كونه يرمي إلى تحقيق ما يلي:

* اكتساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا.

* تنمية قدرات التحليل والتعميم والتكيف مع مختلف الوضعيات.

* تنمية روح البحث

*تنمية القدرة على التقدم الذاتي.

وتماشيا مع مقتضيات وتحديات العصر الحديث فيجب على التعليم الثانوي أن يكون عصريا ليحمل رسالة وأهداف تتلاءم والمتغيرات المعاصرة، وفي هذا الإطار يشير الدكتور رمضان سالم النجار إلى أن"التعليم عموما والتعليم الثانوي خصوصا يهدف إلى المساهمة في الخارطة المعاصرة للتطورات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات، وذلك عن طريق خلق الأجيال من الشباب القادر على التكيف مع مستجدات ومواجهة التحديات بكفاءة عالية من خلال إكسابهم ما يكفي من المعارف والخبرات العملية والقيم السلوكية [3]

وذلك عن طريق إجراء مراجعة أمنية للأنظمة التعليمية وإعادة النظر فيها، وإصلاح ما فسد منها إصلاحا جذريا وبشكل مستمر وبما يتوافق مع المتغيرات المحيطة بهم ويتناسب مع الرسالة الجديدة والأهداف المعاصرة للتعليم الثانوي ومن هذه الأنظمة والمفاهيم:

---

[1] – جودت أحمد سعادة، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2001، ص32.

[2] – إبراهيم الطاهر، مرجع سابق، ص: 448.

[3] – رمضان سالم النجار، مرجع سابق، ص21.

– يعتبر التعليم الثانوي جزءا مكملا للنظام التعليمي الأساسي وذلك في سياق عملية التعلم مدى الحياة.

– لكل مواطن الحق في إكمال تعليمه الثانوي سواء كان التعليم العام أو الفني أو المهني بحسب ميوله وقدراته واحتياجاته ومتطلبات العمل والحياة.

– يكون حق الالتحاق بالتعليم الثانوي للجميع بغض النظر عن الحالة الاقتصادية, العرق,الجنس .

– يستكمل التعليم الثانوي ما بدأه التعليم الأساسي من أجل تحسين التعليم بشكل عام، وذلك من خلال:

1– تقديم التعليم الأساسي والعام من أجل المزيد من التعليم.

2– إعداد الشباب للانخراط في عالم العمل.

3– الاكتساب المستمر للقيم الثقافية الضرورية لإعداد الشباب للمشاركة الفعالة في مجتمع ديمقراطي يتسم بالحياة النافعة.

4– مواءمة التعليم الثانوي بقدر المستطاع مع حاجات الأفراد في المجتمع من أجل تطوير معارفهم وقدراتهم.

5–التركيز على تطوير المهارات الأساسية في حقول المعرفة الإنسانية والعلمية دون إهمال أنواع المعرفة الأخرى وهي مهمة لحياة الكبار وعملهم.

6– التركيز بشكل أكبر على التعليم الفني والتدريب المهني في المرحلة المتقدمة من التعليم الثانوي بهدف تحسين حالة التعليم الفني من خلال ربطه مع التعليم الأكاديمي العام.

7– التأكد المستمر من أن أفضل نوعية تقدم من التعليم تلك التي يتم إعدادها جيدا، من حيث المحتوى، المخرجات، التنظيم، التقديم ,القياس، استخدام المقرر وذلك من خلال التقويم المستمر لها.[1]

وفي نفس السياق النظام التربوي الجديد(المعاصر) يحصر الدكتور عبد اللطيف بن حسين فرح أهداف النظام الثانوي الجديد حيث يقول:"يأتي هذا النظام بهدف إحداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي بأهدافه وهياكله وأساليبه ومضامينه من أجل إعداد الطالب والطالبة للحياة : سواء كانت

[1] – رمضان سالم النجار، مرجع سابق، ص: 22.

عملا في سوق العمل، أو دراسة في الكليات والجامعات، فبالإضافة إلى كون هذا النظام وسيلة لتحقيق أهداف التعليم الثانوي لمختلف المراحل, ويأتي هذا النظام تحديدا من أجل :[1]

1- تعزيز العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب والطالبة للكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة.

2- تعزيز قيم المواطنة والقيم الاجتماعية لدى الطلاب والطالبات.

3- المساهمة في إكتساب المتعلمين القدر الملائم من المعارف والمهارات المفيدة وفق تخطيط منهجي يراعي خصائص الطلاب والطالبات في هذه المرحلة، ومتطلبات انخراطهم في المجتمع أو مواصلة دراستهم بعد المرحلة الثانوية، بما يجعلهم أفرادا نافعين وإيجابيين في المجتمع.

4- تنمية المهارات الحياتية للطالب والطالبة: مثل التعليم الذاتي، ومهارات التعاون والتواصل والعمل ضمن فرق، والتفاعل مع الآخرين، والحوار والمناقشة والقبول آراء الآخر، في إطار من القيم المشتركة والمصالح العليا للمجتمع والوطن.

5- تنمية مهارات التفكير الواعي، ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات ومهارات التفكير الناقد,من خلال إتاحة الفرصة للطلب للتعليم في مواقف حياتية واقعية في المجتمع المعاصر.

6- تطوير مهارات التعامل مع التقنية ومصادر المعلومات، وتنظيمها وتقويم مصداقيتها والاستفادة منها في الحياة الواقعية.

7- تنمية شخصية الطالب والطالبة شموليا، وتنويع الخبرات التعليمية المقدمة، وإتاحة الفرص المتكافئة لاختيار أكثرها مناسبة للمتعلمين.

8- تنمية الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بحب العمل المهني المنتج، والإخلاص في العمل، والالتزام به والاهتمام بإتقانه، واكتساب مبادئ وأساليب ومهارات العمل المنتج.[2]

سادسا: <u>علاقة التعليم بالمجتمع</u> :

1 - <u>علاقة التربية بالمجتمع</u> : المجتمع والتربية ظاهرتان وثيقتا الارتباط لا وجود لإحداهما بدون الأخرى، ولا تنمو وتزدهر إحداها إلا بنمو وازدهار الأخرى، في صورة علاقة جدلية دائرية لا تنتهي، فالمجتمع مجموعة من الناس، ومن تفاعلهم تنشأ التربية، لتكوين بيئة اجتماعية تظهر بواسطتها الطبيعة الإنسانية وتنظم من خلالها أنماط حياتهم في مجتمع إنساني

[1] - عبد اللطيف بن حسين، مرجع سابق، ص366.

[2] - عبد اللطيف بن حسين فرج، مرجع سابق، ص ص:366، 367.

له خصوصيته الدالة عليه، وباستمرار عملية التربية تدوم حياة المجتمع، وبذلك فمن وجود المجتمع تنشأ التربية بالضرورة، ومن قيام عملية التربية بين أعضاء المجتمع تستمر حياة هذا المجتمع.

وعلى ذلك فالتربية بنت المجتمع، أو أداة أوجدها لقيام حياته الاجتماعية واستمرار هويته الثقافية، وبالتالي فمن الطبيعي أن تأخذ التربية مكوناتها وخصائصها وأهدافها من هذا المجتمع، ولكن بطريقة انتقائية تعكس أفضل ما فيه، كي تعيد إنتاج هذا المجتمع لاستمرار حياته من خلال أبنائه الحاملين لهويته.

التربية والمجتمع صنوان مرتبطان بعضهما ببعض ارتباطا وثيقا، ويمكن اتخاذ أي منهما دليلا مؤشرا على كيفية نمو الآخر وتطوره في أبعاده الأساسية بل إن التربية في ذاتها ظاهرة اجتماعية، فالظواهر الاجتماعية هي أساليب وقوالب وأوضاع للتفكير والعمل الإنساني خارجة عن شعور الفرد، حيث يلقنه إياها المجتمع عن طريق التربية.[1]

ولقد حققت التربية قدرا كبيرا من التخصص في الوظائف الاجتماعية في المجتمعات الحديثة بحيث أصبح التضامن فيها قائما على التنوع والتخصص في الوظائف، في حين أن المجتمعات البسيطة التي لم تحقق سوى قدر ضئيل من التخصص في الوظائف الاجتماعية لم تكن التربية فيها نشاطا اجتماعيا متخصصا ومستقلا، ولذا كان يقوم على تقديمها للأجيال الجديدة الأسرة، وجماعة القرابة والمجتمع المحلي ككل[2]، من خلال مشاركة الفرد في أنشطة الحياة اليومية للمجتمع، وحتى إذا كان المظهر الذي توجد عليه التربية في المجتمع في شكل نشاط اجتماعي غير مستقل، أو نشاط اجتماعي مستقل، فقد ارتبطت ارتباطا وثيقا بحياة المجتمع .[3]

ونظرا لان التربية تعتبر من الوسائل الأساسية التي اتخذتها المجتمعات كأساس لنقل مورثاتها وتدريب أجيالها على طرائق حياتها وجماعاتها، فقد قننت التربية وانتظمت في حياة تلك المجتمعات منذ نشأتها، إلا أنها اتخذت في حياة المجتمعات البسيطة طابعا غير رسمي، وعندما ارتقت الجماعات البشرية وظهر التخصص في الوظائف الاجتماعية بدأت التربية تأخذ طابعا رسميا وأصبحت لها نظمها وتنظيماتها ومؤسساتها، وجماعاتها التي تسهر عليها، بعد أن

---

[1] – إميل دور كايم ، **قواعد المنهج في علم الاجتماع**، ص ص : 31– 32.

[2] – بوتومور، **تمهيد في علم الاجتماع**، ص : 402.

[3] – السيد محمد بدوي، **مبادئ علم الاجتماع**، ص : 414.

كانت نشاطا اجتماعيا غير مستقل في المجتمعات الأولية البسيطة، وبذلك ارتبطت التربية بالمجتمعات البشرية ارتباطا وثيقا واعتبرت من الظواهر الاجتماعية التي يهتم بها علماء الاجتماع، وذلك لأنها من أكثر ظواهر المجتمع تأثيرا على الظواهر الاجتماعية الأخرى، وتأثرا بها سواء من حيث نشأتها وتطورها أو أدائها لوظائفها، وقد اتخذ "إيميل دوركايم" من الظاهرة التربوية مثالا لتأكيد صحة تعريفه للظاهرة الاجتماعية، فيقول:" إننا نستطيع تأكيد صحة تعريفنا للظاهرة الاجتماعية بتجربة عظيمة الدلالة، إذ يكفي أن نقوم بملاحظة الطريقة التي تتبع في التربية الصغار، يلاحظ المرء الأشياء، حسب ما توجد عليه في الوقت الحاضر، وحسب ما كانت عليه دائما في الماضي، رأي لأول وهلة أن جميع أنواع التربية تنحصر في ذلك، يرمي به إلى أخذ الطفل بألوان من الفكر والعاطفة والسلوك التي ماكان يستطيع الوصول إليها لوترك وشأنه، وبيان ذلك أننا نضطره منذ حداثته إلى الأكل والشرب والنوم في ساعات معينة، ونوجب عليه النظافة والهدوء والطاعة ثم نجبره على التعلم وعلى مراعاة حقوق الآخرين، وعلى احترام العادات والتقاليد وكذلك نوجب عليه العمل.[1]

وفي ضوء هذا التعريف لظاهرة التربية يتأكد صفتها الاجتماعية لظاهرة فهى تلقائية – أي ليست من صنع فرد أو أفراد، وإنما من صنع المجتمع، فنحن لانستطيع أن نبدلها أو نعدلها حسب رغباتنا وأهوائنا الفردية بل هي جاءت نتيجة تفاعل عناصر المجتمع الثقافية والاجتماعية والمتعددة في مختلف مراحل تطورها التاريخي، ولا أدل على ذلك من أننا نعلم أطفالنا وندربهم على قيم وعادات وتقاليد ورثناها عن آبائنا وأجدادنا، ونحن نفعل ذلك بطريقة تلقائية، وحينما نفعل ذلك فإننا ندعم تكامل المجتمع واستقراره، ونحافظ على استمرار وجوده.[2]

وترتبط التربية بالمجتمع القومي الكبير، وكذلك المجتمع المحلي، بل وتعتبر التربية في حد ذاتها مجتمعا، أو ظاهرة إجتماعية، تقوم بوظائف إجتماعية، إذ تلعب دورا هاما في تنمية الفرد، وتثقيفه عقليا، وتنشئته نشأة إجتماعية وسياسية صالحة، وتهذيبه نفسيا، كما أنها تعده للوظائف التي سوف تتاح لهم في نظام اقتصادي متغير، هذا إلى أن التربية هي تصنع القادة الذين يغيرون ويطورون، والتربية في حد ذاتها ظاهرة اجتماعية، والنظام التربوي هو نظام اجتماعي، مثله مثل النظام الديني، والعائلي، والاقتصادي والسياسي والترفيهي، بل إنه من أهم النظم في

[1] – إميل دوركايم، مرجع سابق، ص ص: 36– 37

[2] – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **التربية والمجتمع**، المرجع السابق، ص ص : 87– 88

المجتمعات، فهو نظام يتعلق بكيان المجتمع واستمراره، وتقدمه ويؤدى وظائف إجتماعية تتمثل في إشباع حاجة أساسية في المجتمع هي تنشئة الأطفال نشأة اجتماعية صالحة، ولا يخفي علينا أنه لا يمكن لأي مجتمع أن يهمل وظيفة التربية لأفراده وهي الوظيفة التربوية التي تعمل على نقل التراث الثقافي هو المسئول عن انتقال الأفراد من الطبيعية البيولوجية إلى الطبيعة الانسانية، كما تعمل الوظيفة التربوية، وعلى تكيف أفراده للتغيرات التي تطرأ، وعلى إيجاد المواقف التي تثير القدرة على الابتكار لكل مايؤدى إلى تقدم المجتمع، وقد قدم العالمان صموئيل بولز وهربرت جنتز رؤية لعلاقة التربية بالمجتمع "في كتابهما بعنوان" المدرسة في أمريكا الرأسمالية" وفيه يقولان أن التربية تعكس دائما التركيبة الاجتماعية في أي مجتمع، بل وتساعد على استمرار هذه التركيبة[1] والمحافظة عليها "Schooling in Capitalist America _H .Gintis- S . Bowles

2- <u>وظائف التربية :</u> تختلف وظيفة نظام التعليم من مجتمع لآخر كل تبعا لظروفه وتاريخه وبنائه الخاص، فالتعليم في المجتمعات البسيطة (البدائية) لايشكل مشكلة، إذ أن محتوى التعليم في هذه المجتمعات يوجد في الثقافة السائدة ذاتها وتنتقل عبر الأجيال بصورة آلية تلقائية، كما أن التخصص يكاد يكون معدوما ومستوى التعليم واحد بالنسبة للجميع [2]، فالتعليم في هذه المجتمعات مرادفا للتنشئة الاجتماعية حيث درجة تجانس المجتمع والمستوى التكنولوجي المنخفض، فالمهارات الاجتماعية الضرورية لحياة الكبار يكتسبها الأطفال بصورة غير رسمية حيث لاتوجد مؤسسات رسمية لتحقيق ذلك[3].

كما أن التعليم في المجتمعات قائم على التقليد والممارسة، ويتميز بالقابلية بمعنى أنه يتميز بالطواعية دون ايجابية وتفاعل مع البيئة، كما تتركز وظائفه في عمليتين رئيسيتين الأولى الإعداد اللازم للفرد للحصول على ضروريات الحياة العملية بصورة آلية مباشرة ليس فيها تفكير أو تطوير لما هو موجود، والثانية تدريب الفرد على الطرق والقيم المقبولة في الجماعة. [4]

أما نظام التعليم في المجتمعات الحديثة المتقدمة فهو مسألة معقدة للغاية.

---

[1] - شبل بدران وحسن البيلاوي ، **<u>علم الاجتماع المعاصر</u>** ، ص ص : 32- 33

[2] - سناء الخولي, **<u>التغيير الإجتماعي والتحديث</u>** , ص: 240

[3] Geoffrey Hurd Et , Al,**<u>Human Societies :An Introduction To Sociology</u>** , P: 105

[4] - سيد إبراهيم الجيار,**<u>دراسات في الفكر التربوي</u>**, ص ص: 31- 33

وعليه يحدد "ميسجراف" خمس وظائف أساسية للنظام التربوي في المجتمع الحديث هي: P .Musgrave.[1]

1_**نقل ثقافة المجتمع:** حيث يتأكد في هذه الوظيفة قيام النظام التربوي بالمحافظة على على الأنماط الرئيسية للثقافة من خلال المؤسسات التربوية.

2- الوظيفة السياسية: وينظر إليها من خلال دورين للنظام التربوي، الأول حاجة المجتمع لإمداده بالقادة السياسيين في كل مستويات المجتمع الديمقراطي.

ثانيا: دعم النظام التربوي قيمة "الولاء" للنظام السياسي القائم .

3- الوظيفة الاقتصادية : وتتحدد هذه الوظيفة في النظام بإمداد المجتمع والبناء الاقتصادي بالقوى العاملة المتعلمة (كميا وكيفيا) والتي تتطلبها الظروف التكنولوجية السائدة.

4- وظيفة الانتقاء الإجتماعي :حيث يعد النظام التربوي نظاما جوهريا في عمليات الانتقاء والاختيار على مستوى سكان المجتمع ككل. والواقع أن وظيفة "الانتقاء والاختيار الاجتماعي" تعد من الوظائف التي تشكل تحديا بالنسبة للنظام التربوي, فهي الوظيفة التي E.Hopper اعتبرها"هوبر" الوظيفة الرئيسية للنظام التربوي. حيث يرى أنه في نطاق تلك الوظيفة يقوم النظام التربوي بثلاثة وظائف مترابطة تتمثل في اختيار الأطفال من مختلف الفئات والمستويات المتباينة من حيث القدرات، تكوين فئات الأطفال، ثم تدريب الأفراد وتعليمهم، وتعد هذه الوظيفة _في رأي تصور- سمه لكل الانساق التربوية في المجتمعات الحديثة.

5- تقديم المبدعين : لإحداث التغيير المطلوب واللازم للمجتمع .Everett Reimer أما " ايفريت ريمو" فقد عرض وظائف التربية التربية في نقل إيديولوجية المجتمع وتشكل عقول الناس بالصورة التي تجعلها تقبل هذه الإيديولوجية، وإعطاء المركز الاجتماعي

الصيغة الشرعية والمقبوله.[2] وعامة يمكن تحديد الأبعاد البنائية لنظام التعليم في المجتمع الحديث خلال علاقته بثلاث نظم أساسية في المجتمع هي النظام الاقتصادي والسياسي,والثقافة السائدة.[3] **وتقوم التربية كذلك بالوظائف التي تنحصر في الآتي :**

---

[1] - P .W.Musgrave.**The Sociology OF Education**. P.P.270- 271

[2]- Everell Reimer.**School is Dead :An Essay On Alternatives in Education**.p,19

[3] - حمدي على أحمد، **مقدمة في علم اجتماع التربية**، مرجع سابق، ص ص : 23- 25

1- تحقق التربية النمو الشامل المتكامل للفرد، وذلك من كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية، فهي تهدف إلى تحقيق النمو بطريقة متكاملة، وذلك من خلال ماتقدمه من أنشطة وبرامج تهتم بأساليب التفكير والمعارف والاتجاهات والقيم والسلوكيات التي تهتم بترقية التلميذ من جميع الجوانب وبطريقة متوازنة.

2- تعمل التربية على إيجاد المواقف التربوية التي تثير نزعة الابتكار والتجديد عند الأفراد، ويستلزم ذلك الكشف عن التلاميذ ذوي المواهب ورعايتهم والعناية بهم .

3- نقل التراث الثقافي للمجتمع بقيمه واتجاهاته ومعاييره وأنماط سلوكه وتقاليده وأعراقه ونظمه ومعتقداته من جيل الكبار إلى الجيل الذي يليه. وتعمل هذه الوظيفة على تحقيق تجانس المجتمع، وتضمن احتفاظه بأنماطه التقليدية في الحياة، ويتم ذلك عن طريق المؤسسات التعليمية دورا هاما في هذا المجال.ويبدوا أحيانا أن المؤسسة التربوية التي تسعى إلى نقل التراث الثقافي لايمكنها أن تساعده على إيجاد أنماط اجتماعية جديدة ولاتمارس دورا إبتكارا ولكي تحافظ على التوازن ينبغي أن ينقل مايلزم من التراث الاجتماعي لتأكيد الاستقرار الاجتماعي عند الفرد والمجتمع، مع العمل على التكيف المستمر للتغيرات الاجتماعية الجديدة، وليعيش الناس في عالم يتنازل فيه الفرد مختارا عن جزء من الشخصية، لكي هو ومعه آخرون يصلون إلى مزيد من التحرر.

وتقوم التربية كذلك بعملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الثقافي وبذلك يكتسب الأفراد إنسانيتهم، وتنمو شخصياتهم كمواطنين صالحين في المجتمع وتقدمه .

4- تحدث التربية عملية التكيف الاجتماعي للأفراد فهي تجعل الإنسان قادرا على تحمل ملائمة حاجاته مع الظروف المحيطة به، وتعتبر وظيفة المعلم الأساسية هي مساعدة المتعلم على أن يتكيف مع بيئته، فجميع المعارف التي يتلقيها المعلم في مختلف المواضيع من مطالعات في المكتبات، وتجارب في المعامل، وزيارات للمناطق الأثرية والمعارض، وزيارات للمصانع، والمزارع جميعها تساعد التلميذ على التكيف.

5- وتتسع مجالات وظائف التربية، ليشمل التربية الدينية، والتربية الاجتماعية، والتربية الأسرية والتربية السياسية والتربية البيئية والتربية الفنية والتربية العسكرية والتربية السكانية والتربية البدنية والتربية الصحية والتربية العملية ....إلخ .[1]

6- وفي وسط الكم الهائل من الأحداث الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التي تنتشر في العالم المعاصر تقف دول العالم متنازعة متخاصمة أحيانا ومتوافقة أحيانا أخرى، وقد تكون متنازعة على بقعة معينة من المسكونة التي تعيش فيها، وتكون متوافقة في مكان آخر من المسكونة الأرضية، وذلك كله يؤدى إلى قضايا الصراعات داخل المجتمعات وبينها، ويزيد من حالات التوتر والقلق والاغتراب الاجتماعي بين الشباب بصفة خاصة، في كل هذه الأحداث يجب على التربية أن تقف رائدة وقائدة، متفاعلة ومنفعلة بالأحداث التي يمر بها المجتمع والعالم المعاصر، موجهة وهادفة ومنيرة الطريق لتقدم المجتمع وأفراده.[2]

3- <u>علاقة المدرسة بالمجتمع</u> :

وفيما يتعلق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع نذكر أن المدرسة هي المؤسسة التربوية المقصودة والهامة والتي أنشأها المجتمع لتحقيق غايات وأهداف النظام التربوي، هذا ولا يمكن إنكار أن النظام التربوي له عدة مؤسسات تربوية أخرى مثل العائلة والنادي والمسجد والمصنع والمتجر والمزرعة والمكتبات والمعارض والسينما والمسرح والراديو والتليفزيون والصحافة، إلا أن المدرسة تظل المؤسسة الأولى التي أنشأها المجتمع لمهمة التربية التي تعد الأفراد للقيام بمسئولياتهم في حفظ المجتمع وتقدمه، فما من مؤسسة تربوية إلا وتتضمن وظائف تقوم بها كتربية أبناء المجتمع والعمل على تطبيعهم بأخلاقيات وعادات وقيم المجتمع، والمدرسة جزء من المجتمع القومي، ولذلك فهي تتأثر بثقافته سواء المادية أو للامادية، فالمدرسة تتأثر بقيم المجتمع ومعاييره ومعتقداته وتقاليده وأفكاره ومبادئه، كما تتأثر كذلك بما فيه من ماديات كالمباني والأدوات والمعامل إلخ . ومن جهة أخرى فإن المدرسة تِؤثر بدورها في ثقافة المجتمع،

---

[1] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **<u>التربية والمجتمع,دراسة في علم اجتماع التربية</u>**، المكتب العربي الحديث، الاسكندارية، مصر، 200 ، ص ص: 16- 17

2- ثابت كامل حكيم، **<u>المدخل إلى الأصول الإجتماعية للتربية</u>**، نقلا عن نخبة من أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية جامعة حلوان كلية التربية، ص:21

فالمدرسة لاتنقل كل التراث الثقافي، ولكنها تقوم بعملية اختيار لما تنقله فضلا أنها تشجع الابتكار والتجديد وخصوصا في ميدان الماديات .

وإضافة إلى ذلك تعتبر المدرسة مؤسسة تكوينية، تتكفل بتكوين المهنيين المتخصصين والخبراء، لضمان موارد بشرية مؤهلة لسوق العمل، وهذه الوظيفة من الوظائف التي صارت مقصودة بعينها، ومركز عليها من طرف أفراد المجتمع.

وتبدو أهمية المدرسة في بنائها التنظيمي الاجتماعي، أي في شكل العلاقات الاجتماعية الهرمية والأفقية داخل المدرسة بين الإدارة والمدرس، وبين المدرس والمدرس، وبين المدرس والتلميذ، وبين التلميذ والتلميذ والتي تتبلور في شكل الثواب والعقاب المتمثل في الدرجات المدرسية ونظم الامتحانات، تعمل كل هذه التنظيمات داخل المدرسة على غرس قيم ومعايير مثل الولاء والطاعة والتنافس والمثابرة، وهي قيم مطلوبة لاستقرار العمل .[1]

1- وظائف المدرسة :

التربية هي نظام اجتماعي له وظائفه في المجتمع وتعدد هذه الوظائف,خاصة في المجتمع الحديث، والمدرسة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي يوكل إليها وظيفة التربية في المجتمع. وعلى ذلك لا تختلف وظيفة المدرسة عن وظيفة التربية، هذا وتتلخص وظائف المدرسة في الآتي : [2]

تتبنى المدرسة فلسفة المجتمع، وقيمه الثقافية، فالأهداف التي تسعى لتحقيقها تنصب في تلك القيم، وهي نابعة من إرادة المجتمع ذاته، وعليه فالمدرسة لها وظيفتان أساسيتان تتفرع عنهما الوظائف الأخرى، وظيفة الانسجام والتكامل والاستقرار ووظيفة التغيير نحو الأفضل، أو نحو الكمال الذي تصبو إليه الطبيعة البشرية – على الرغم من عدم إدراكها له– فوظيفة الاستقرار تتطلبها القيم والمعايير التي تشكل المجتمع، أو الضمير الجمعي الذي يتكلم باسم الأفراد، أما وظيفة التغيير وهي الحالة الديناميكية التي تشكل المستقبل الذي من خلاله تختار الوسائل والمناهج والاستراتيجيات لبلوغ الأهداف المسطرة وهاتان الوظيفتان تقوم بهما المدرسة بصورة شمولية، ترتبط من خلالها المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، الثقافية والسياسية

---

[1]- Riby williams,**Educations for Social Change**, Human Development and National progress, International Association of Schools of Social Work,N,Y,1974,pp:82- 85

[2] – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **التربية والمجتمع دراسة في علم إجتماع التربية**، مرجع سابق ، ص ص:80-81.

والاقتصادية والعلمية، على أن تلك الشمولية لا تغفل، أو تجزئ الزمن إلى فترات زمنية منفصلة، بل يتصل الماضي بالحاضر عن طريق الخبرة الاجتماعية التي تشكل المناهج التربوية، وهذا يتصل بالمستقبل الذي هو صورة الماضي القادم، ويؤكد جون ديوي في هذا الإطار، على أن المدرسة تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية، والحفاظ على الاجتماعية وتحسينها، [1] حيث أن وظيفة المدرسة تكمن في عملية دمج المعارف في أوساط المعنيين بها، فضلا عن تلقينهم إياها، ويحدد دوركايم وظيفة المدرسة في إعداد الجيل الناشئ لما يتطلبه منه المجتمع، [2]ويمكن التعرض لهذه الوظائف بأكثر تفصيل بالشكل التالي:

1- نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل آخر: والحفاظ عليه للأجيال القادمة والثقافة هي كل ما أنتجه العقل البشري في مجتمع من ماديات، وتتمثل الماديات في المباني والطرق والمصانع والمزارع والمتاجر، وكل لوازمها وبضائعها ومصنوعاتها، أما اللاماديات فتشمل العادات والتقاليد والمعتقدات، الشعائر، والطقوس، والمراسيم والآراء والاتجاهات، والقيم، والعلوم الموجودة في المجتمع، فحين يولد الطفل يكون"فردا بيولوجيا" أي كائنا حيا يشبه الحيوان إلى حد كبير، ولن يصبح "الفرد البيولوجي" "فردا إنسانيا" إلا عن طريق التشكيل الاجتماعي الذي يتم بواسطته النقل الثقافي إلى الطفل من اليوم الأول لولادته.

وتأخذ المدرسة دورها في النقل الثقافي بعد العائلة، ويأتي الأطفال إلى المدرسة بعد أن يكونوا قطعوا شوطا كبيرا في التكيف الثقافي فهم يأتون إلى المدرسة وهم قادرون على التحدث بلغة بلادهم، ويسيرون في سلوكهم وفقا لقيم أخلاقية ودينية معينة، ولكن مع ذلك فإنه ينقصهم الشيء الكثير الذي ستقوم المدرسة بتزويدهم به، فالعلوم المختلفة، والمهارات المتباينة، وأنواع العلاقات الاجتماعية بين مختلف الأفراد والجماعات، والروح القومية الوطنية، وغيرها كثير، يتعلمها الطفل ويتدرب عليها في المدرسة، وكلها أنماط من التراث الثقافي الذي يجب أن تنقله المدرسة لتلاميذها، وينتج عن نقل التراث الثقافي للأفراد وحدة في الفكر والعمل والعقيدة، وهي أمور لازمة للتماسك الاجتماعي في المجتمع، فضلا عن اعتباره عاملا من عوامل الضبط الاجتماعي الذي يوجه سلوك الأفراد لما فيه فائدة المجتمع وتقدمه. (3)

1- جون ديوي، **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد حسن عبد الرحيم، ط2، دار مكتبة الحياة، بغداد، 1978، ص 49-50.

2- Durkheim Emil, **Education et sociologie**, ed électronique chicoutimi Québec, 2002, p :9

3 - حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **التربية والمجتمع دراسة في علم إجتماع التربية**، مرجع سابق ، ص ص:81-82

2- تكيف الأفراد لما يحدث من تغيرات : من المسلم به أن المجتمعات لا تثبت وتستقر على حالة واحدة، وإنما هي في حالة مستمرة من التغير والتعديل والتبديل، فعندنا الأن مخترعات حديثة تتمثل في السيارة والقطار والطائرة، والمذياع والتلفزيون والسينم، وعدد هائل من الاختراعات لم تكن موجودة من قبل وتعمل المدرسة على أن يتكيف الطلاب مع كل مااستحدث من اختراعات، وما سوف يوجد في المستقبل، حتى يصبحوا على دراية بها، وباستخدامها، والإفادة منها، وذلك حتى لا يحدث تخلف بسبب وجود هذه المخترعات وعدم معرفة قواعد استخدامها ونظم سيرها، إننا الآن في عصر الكهرباء، وغدا سنكون في عصر الذرة والالكترونيات، وينبغي على المدارس أن تسابق الزمن في جعل التلاميذ على علم بكل هذه المخترعات وكيفية الاستفادة منها.

3- إثارة القدرة على النقد العقلاني في الإبتكار والإختراع : وهذا أمر مرغوب من المجتمع وعلى ذلك لا ينبغي النظر إلى الفرد على أنه مجرد صورة لثقافة المجتمع, بل الواقع أن المدرسة تقوم بتنمية ملكاته وإطلاق طاقاته هذا وموقف المدرسة إزاء التجديد في المجتمع ليس شيئا هينا، بل تكتنفه الصعوبات، فالمجتمع يطلب من المدرسة أن تكون مجددة وأن تشجع الابتكار والاختراع في ناحية، بينما يطلب منها أن تكون محافظة في ناحية أخرى. وشرح ذلك أن المدرسة أن تشجع الابتكار والتجديد في ناحية الثقافة المادية, ناحية الطبيعيات والكيميائيات، وتزود معامل المدارس بكل ما ينمى القدرة على الابتكار والاختراع ولكن في ناحية العلاقات الاجتماعية، وخصوصا فيما يتعلق بالعائلة، والدين والحكومة، فانه يطلب من المدرسة أن تكون محافظة.

4- تنمية الإطار القومي : تقوم المدرسة بوظيفة تنمية الإطار القومي, فهي تحافظ على هذا الإطار بأيديولوجية تسهم فيما يشهده المجتمع من تغيرات سياسية واقتصادي واجتماعية وينبغي أن تقوم المدرسة بذلك عن وعي وتفكير, وتنمية هذه التغيرات لا يأتي إلا عن طريق التعليم والممارسة والأداء، وتبدو أهمية هذه الوظيفة التي تقوم بها المدرسة خاصة في المجتمعات التي تقفز قفزات سريعة نحو التغير.[1]

5- التربية تحدث عن التفاعل الاجتماعي بين الأفراد : ويختلف الأثر التربوي باختلاف نوعية وفعالية هذا التفاعل، وهناك مانسميه بالتفاعل المزدوج, أو التفاعل الايجابي بين الأفراد مثل

[1] – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **التربية والمجتمع دراسة في علم إجتماع التربية**، مرجع سابق ، ص ص:82-83

الذي يحدث في الراديو أو التلفزيون أو السينما، وفي التفاعل الإيجابي يقوم الحوار والمناقشة بين الأفراد, بينما التفاعل السلبي يكون الاتصال من طرف واحد ولا يتمكن الطرف الآخر من المناقشة والاعتراض والحوار، وهنا نجد أن المدرسة مكان لحدوث التفاعل الايجابي المزدوج، وهذا النوع من التفاعل له فاعليته وله أثره البالغ في تغيير سلوك المجتمع وهو ماتهدف إليه المدرسة والتربية عامة، وعن طريق التفاعل المزدوج الإيجابي تتمكن المدرسة من تغيير الاتجاهات الفكرية عند التلاميذ ومن بث العقيدة في نفوس المتعلمين، وهنا نلمس ميزة المدرسة على مؤسسات تربوية أخرى، الراديو، التلفزيون، والسينما، والمسرح، وإن كان يشاركها المنزل في ذلك أو يتفوق عليها.[1]

6- <u>التنشئة الإجتماعية</u>: وذلك باكتساب الناشئة ليصبحوا أعضاء المجتمع، يساهمون في حركته وانسجامه، وإتخاذ القرارات داخله وهذا يتم بإكسابهم قيمه ومعاييره، والاتجاهات النفسية والاجتماعية للتكيف والتوافق مع بيئته، ومنظومته المفاهيمية، أو العقل الجمعي بتعبير دوركايم، وعموما تعتبر التنشئة مفهوم عام يمكن أن تدرج ضمنه عناصر مختلفة واسعة، ومنها نقل التراث الثقافي وخبرات المجتمع والقيم الإنسانية المجردة، كالحرية والمساواة والعدالة وغيرها، وكذا الضبط الاجتماعي من خلال التطبع الاجتماعي، أي يجعل الضمير الفردي ناطقا وممثلا للضمير الجمعي، مما يشكل ضبطا ذاتيا إضافة إلى عنصر آخر، هو ترشيد السلوك الاجتماعي، وعقلنته وهو عنصر يتطلبه التمدن والتحضر، إذ الهدف البعيد للمدرسة تكون العقل العلمي.[2]

7- <u>الوظيفة الاقتصادية</u>: وهي وظيفة مرتبطة بالمنفعة المادية التي يجنيها الأفراد من خلال المدرسة، هذا بالمعنى القريب للمفهوم، أو المباشر، أما من حيث المنافع بصفة عامة، فهناك علاقة وطيدة بين التعليم وبين الاقتصاد في شتى صوره، اقتصاد في الوقت، في الجهد، وهذا في أي عمل من الأعمال، إذ المعلومات هي معطيات بمثابة مفاتيح الأعمال، وفاقدها لا يستطيع العمل بشكل صحيح، وبمقتضى الفاعلية أن نقوم بالعمل بشكل صحيح، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ترتبط المدرسة بالمؤسسات الاقتصادية، فيما بتعلق بالإنتاج إذ أضحى سوق العمل يتطلب الكفاءة المهنية، والكفاءة من مهام المدرسة، فضلا عن العلاقة بين المردود

[1] – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **<u>التربية والمجتمع دراسة في علم إجتماع التربية</u>**، مرجع سابق، ص ص:83-84

[2] – غاستون باشلار، **<u>فلسفة الرفض</u>**، ترجمة: خليل أحمد خليل، ط1، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1985، ص:167.

الإنتاجي للعامل ومستواه التعليمي ولذلك تسعى المؤسسات الإنتاجية إلى إعادة تكوين عامليها، حتى وهم يعملون قصد تحديث معلوماتهم، وقد دلت بعض البحوث العلمية على العلاقة الإيجابية بين التعليم والتنمية الشاملة، بما في ذلك النمو الاقتصادي، والحراك الاجتماعي، وتخفيف حدة الفقر وتحسين مستوى الأجور، والتقليل من حدة التباعد الطبقي ومن عدم المساواة.[1]

8- <u>الوظيفة المعرفية والتثقيفية</u>: إذا كانت الثقافة تعني في جانب من الرموز والمعاني للكل الاجتماعي الذي يتمثله الأفراد، سواء ما صدق على المنتجات المادية أو المعنوية، فإن أهم المنتجات الثقافية في المجتمع تنتجها المدرسة، والتي تتمثل في الأفراد الذين تعدهم المدرسة للحياة وهم المثقفون، الذين يستطيعون إدراك العالم والزمن إدراكا عقلانيا، يعرفون الأبعاد التاريخية والجغرافية لوجودهم وعليه فالمثقف الذي تنتجه المدرسة هو الفرد الواعي بموضوعية وجوده باعتباره الكائن الإنساني الذي يفكر، ويبدع، وينظم، وبإمكانه صناعة الحياة عوض فهمها والتكيف مع بيئته الاجتماعية فحسب، وهذا على مستوى حياته الفردية على الأقل مما يجعل المدرسة تنتج الأفراد في تنظيم حياتهم بصورة فردية، ونظرا لهذا المأمول من الثقافة، يكون المعلم هو أو المثقفين باعتباره صانع الثقافة والمثقفين هذا فضلا عن الحرفيين الثقافيين، وهم العلماء والأدباء، والباحثون وما شاكلهم، فهم المشكلون للهيئة المثقفة والمنتجة للفكر والثقافة.

5- <u>المدرسة والمجتمع المحلي</u> :

لم يعد العمل المدرسة قاصرا على حشو اذهان الطلبة بالمعلومات وإنما تطورت وظيفتها فأصبحت مجتمعا صغيرا يعيش فيه الطلاب ويعلمون بروح التعاون والتعاطد ويترب الطالب على التوفيق بين نفسة كفرد وبين المجتمع الذي يعيش فيه يتمتع بالخير الذي يكفله له المجتمع ويؤدي في نفس الوقت للمجتمع ما إستطاع إليها سبيلا، وإتجهت المدرسية إلى العمل على الربط بينها وبين البيئة والتفاعل معها، يجمع علماء النفس والتربية على أهمية الدور الاجتماعي للمدرسة في وقتنا الحاضر باعتبارها مؤسسة إجتماعية أوجدها المجتمع لخدمة أبنائه والمساهمة في حل مشكلاته وقيادة التطوره وتحقيق أهدافه، ولكي تتمكن من تحقيق ذلك لابد لها من أن

[1]- حامد عمار، **<u>دراسات في التربية والثقافة</u>**، من همومنا التربوية والثقافية، ط1، الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 1995، ص ص:62-63.

تتفاعل مع المجتمع، لتؤثر فيه وتتأثر منه، وأن توثق صلاتها مع أولياء أمور الطلبة والتعاون معهم في تربية أبنائهم ودعوتهم للمشركة في برامجها وأنشطتها واستخدام مرافقها، وأن تطور وتحسن من تنفيذ الطلبة للمهارات اللازمة للمجتمع، وأن تنمي الاتجاهات والقيم المرغوبة بحيث يلبي التعليم حاجات ورغبات المجتمع، وأن يكون قابلا للتطبيق في الحياة.

ولقد ذكر أحد علماء التربية "**دارانست بلي**" في رسالة له عن المدرسة والمجتمع إن الجزء الهام في الجانب الاجتماعي للتعليم هو أن المؤسسات التعليمية لا يمكن أن تؤدي وظيفتها بين جدران أربعة بل يجب أن تتعاون مع المؤسسات الخارجية في البيئة لتؤدي هذه الوظيفة على الوجه المنشود، وكلما كانت أكثر استجابة لحاجات بيئتها ومجتمعها، كلما كانت أكثر فاعلية واعمق أثر، وعلى هذا فإن المدرسة كي تؤدي وظيفتها الاجتماعية على أحسن وجه لا بد أن يكون هناك ارتباط قوى بينها وبين البيئة التي تحيط بها، على أن يكون هذا الإرتباط مبنيا على أسس من التفاعل الاجتماعي وعلى أسس الأخذ والعطاء.[1]

أهمية التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي :

تكمن أهمية التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي في أن الطلبة هم محمور الغهتمام المشترك بينهما، وبحاجة إلى تنسيق الجهود وإقامة أشكال التعاون المستمر بينهما من أجل تحقيق النمو المتكامل والمتوازن لهم وحتى تتحقق الأهداف التربوية المنشوذة تلخيص أهمية التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي فيما يلي :

1 . توثيق عرى المودة بين المعلمين والآباء وإزالة الحواجز النفسية والاجتماعية بين المدرسة والمجتمع، مما يكون باعثا على إحاطة الطالب بجو من الأمان والثقة بمن حوله.

2 . تبادل الرأي بين المعلمين والآباء فيما يتعلق بتربية الأبناء والتنسيق بين المدرسة والبيت في أسلوب معاملة الطالب ليكون توجيه المنزل متماشيا مع توجيه المدرسة فيحقق النمو السليم على أساس تكامل الشخصية.

3 . تعريف أولياء امور الطلاب بمكانة المعلم ودوره الخطير وطبيعة خدماته التي يقدمها مع تعريفهم بالنظم القائمة في المدرسة وأعمالها وتنظيمها ونشاطها، وتعريفهم كذلك بالنظم التربوية المعمول بها وكل ذلك يساعد على تعاون البيت مع المدرسة.

---

1 . جودت عزت عطوي، **الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ص :273 .

4 . التعاون على حل مشكلات المدرسة وتذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب بصورة عامة.

5 . العمل على تنمية المجتمع المحلي ومساعدة المدرسة على القيام بدورها كمركز إشعاع.

*** <u>مجالات التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي</u> :** [1]

أ . <u>الخدمات التي تقدمها المدرسة للمدرسة</u> :

1 . دراسة المجتمع : والهدف من هذه الدراسة هو معرفة ما يمكن معرفته من حقائق عن البيئة، وخاصة تاريخها وجغرافيتها ومكانها وأهم مميزاتها في النواحي الإقتصادية والصحية والثقافية والاجتماعية وحصر المؤسسات والهيئات الحكومية والأهلية التي تقدم الخدمات في مختلف النواحي، وتقويم مدى كفاية تلك الخدمات لسد احتياجات البيئة ومن ثم اكتشاف ما قد يكون هناك من نقص أو زيادة أو تكرار أو تضارب في تلك الخدمات ووضع نتائج هذه الدراسة أمام الجهات المختصة للإستفادة منها.

2 . إثارة الوعي نحو مشكلات البيئة بمختلف الوسائل المتاحة مثل: إجتماعات فريدة وجماعية، نشرات، إذاعة، صحافة، ملصقات ...إلخ

3 . القيام بأعمال الخدمات العامة للبيئة المحلية خلال أوقات فراغ الطلبة والعطلات الدراسية المختلفة في النواحي التالية :

*** . <u>النواحي الصحية</u> :**

- نشر الوعي الصحي والمساهمة في مكافحة الأمراض والأوبئة.
- القيام بحملات نظافة عامة للشوارع ودور العبادة والمتنزهات وغيرها.
- القيام بأيام طبية تطوعية عن طريق استدعاء أطباء من مختلف الإختصاصات لتقديم الفحوصات والعلاجات المجانية لأفراد المجتمع المحلي في أيام محددة.
- إنشاء مراكز للإسعافات الأولية في المدارس.

*** . <u>النواحي الاقتصادية</u> :**

- عقد دورات تدريبية مهنية ولفترات مختلفة لأفراد المجتمع المحلي.
- دعوة الأهالي لحضور المعارض الإنتاجية في المدارس.

---

1 . جودت عزت عطوي، **<u>الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية</u>**، مرجع سابق ص ص :274-275

– تقديم خدمات الإنتاج في المدارس المهنية لأفراد المجتمع المحلي بحيث يتمكن الفرد الراغب عن الأهالي بعمل ما يلزمه من منتجات مقابل أسعار محددة في المدارس المهنية.

– تعريف المواطنين بالوسائل التي تعمل على زيادة إنتاجهم.

– تدريب الفتيات على بعض الصناعات المنزلية.

– القيام بالأعمال التطوعية مثل إنشاء الجدران الإستنادية، الدهان، الزراعة، قطف الزيتون..إلخ

*** . <u>النواحي الاجتماعية</u> :**

– إنشاء دور حضانة لأطفال النساء العاملات.

– العمل على مكافحة العادات الضارة.

– تنظيم الاحتفالات والأعياد والمناسبات الوطنية والدينية.

– تقديم المساعات والمعونات للطلبة الفقراء.

– تنظيم زيارات اجتماعية لأولياء الأمور وخاصة المرضى ومن هم بحاجة إلى مساعدة.

– تنظيم زيارات لدور الرعاية الاجتماعية وبيوت العجزة والمسنين.

– المشاركة في العمل التطوعي الاجتماعي وجمع التبراعات لصالح الجمعيات الخيرية وجمعيات العناية بالشلل الدماغي والمعوقين.

***. <u>النواحي الثقافية</u> :**

– إنشاء مراكز لمكافحة الأمية.

– عقد ندوات ومحاضرات ثقافية للتعريف بالأحداث الجارية.

– تشجيع الفنون الشعبية وتهذيبها وإبرازها.

4 . إتاحة الفرصة لأفراد المجتمع المحلي لإستعمال مرافق المدرسة المختلفة مثل: المكتبة، الملاعب، القاعات، الغرف الصفية، الحديقة المدرسية، المشاغل المهنية..إلخ ومدرسة المجتمع هي المدرسة التي تستخدم في أثناء النهار أو المساء، وتستخدم خلال العطلات المدرسية وفي نهاية الأسبوع وتستخدم صيفا وشتاءا وهيمدرسة جميع الناس
يستخدمون مرافقها في كل وقت وكل مناسبة.[1]

1 . جودت عزت عطوي، **<u>الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية</u>**، مرجع سابق، ص :276.

5 . تنمية التلاميذ أنفسهم من خلال المواد الدراسية المقررة، إن اجتهاد مدير المدرسة ومثابرته في تحقيق أهداف المواد الدراسية المقررة من شأنه أن يعقد الأبناء للمواضبة السليمة، فالمواد الدراسية بمجملها تسعى إلى اعداد الأبناء المتوافقين مع مجتمعهم وهذا يتضمن التنمية الشاملة المتكاملة الجسمية والعقلية والانفعالية والنفسية والروحية والجمالية، ويتطلب هذا الإعداد من مدير المدرسة أن يضع استراتيجية واضحة في بداية كل عام دراسي لتنفيذ برامج المواد الدراسية المقررة في ضوء أهدافها، وعليه أيضا أن يتابع سير العمل ويراقبه أو بأول حتى يتمكن من معالجة التغيرات وهي صغيرة حتى لا تتسع ويصعب علاجها.

6 . تنمية التلاميذ أنفسهم من خلال أنشطة مدرسية لاصفية (داخل المدرسة وخارجها) تتعزز أهداف المواد الدراسية بالأنشطة المدرسية في المجالات الزراعية والصحية والأدبية والمسرحية والفنية والرياضية والاحتفالات بالمناسبات الوطنية والدينية وغيرها.

ب . <u>الخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي للمدرسة</u> :

يمكن أن يؤدي أولياء الأمور والأهالي الخدمات التالية للإدارة المدرسية :

1 . حل بعض المشكلات المدرسية التي تعترض العملية التعليمية مثل: المبنى، الإضاءة، زجاج المدرسة، دورات المياه، حنفيات الشرب، الكهرباء، أعمال الدهان، المرافق، الصيانة، عمل الوسائل التعليمية واللوحات المختلفة، بناء أسوار المدرسة، تشجير حديقة المدرسة ...إلخ

2 . تقديم المساعدات العينية النقدية للمدرسة لتوزيعها على الطلبة الفقراء.

3 . تقديم خدمات تعليمية من إختصاص في مجالات معينة (طبية، زراعية، دينية...إلخ)

4 . الإستفادة من الآباء الحرفين للقيام بالإصلاحات الخاصة بالنجارة والحدادة واللحام والدهان وغيرها، وكذلك تدريب الطلبة ضمن نشاطات مبحث التربية المهنية العلمية.

5 . دراسة بعض الظاهر التربوية مثل: التسرب، الغياب، التخلف المدرسي، العدوانية عند الطلبة، وغيرها، وتقديم المقترحات اللازمة لحلها.

6 . دراسة ألوان النشاط الذي تهيئه المدرسة والبيئة للطلاب.

7 . تبني المشروعات التي تضمن العمل لبعض خريجي المدرسة.

8 . إتاحة الفرصة للطلبة للتدرب في مواقع العمل في المؤسسات الحكومية والخاصة.

9 . تقديم المشورة الفنية والعلمية للمدارس عن طريق المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين واللجان الاستشارية.

10 . حل بعض المشكلات الخاصة بالطلبة داخل المدارس وخارجها مثل مشكلات التغذية، المواصلات، الكتب ...إلخ.

يجب علينا تحديد مفهوم العلاقة بين المدرسة والمجتمع تحديدا دقيقا، لتوضيح أي ثقافة تقدم للأطفال ومميزاتها وخصائصها ويعزز هذه الفكرة د. عبد العزيز القوصي بقوله : " علينا أن نربط المدرسة بالمجتمع وأن نبني التعليم على أساس تعليم الذات، وأن يستمر هذا، وأن يكون تحت الطلب في أي وقت وعلى هذا يكون البعدان الأساسيان للتعليم هما بعد الزمان والمكان، تعليم مستمر، ومجتمع معلم ومتعلم" [1]

ولا تستطيع المدرسة بأي حال من الأحوال ان تكون محرك إبداع وعامل تقدم، إلا إذا سادت فيها الروح العلمية، فالتقدم العلمي الذي يتمتع به كثير من المجتمعات اليوم لم يحدث نتيجة لحسن قدرات الإنسان الحسية أو نتيجة لتحسين ظروف التربية والتعليم فحسب، بل الإتقان أساليب التعلم في الضبط والتجريب والملاحظة والوصف والتحليل وصياغة النظريات الكلية التي تفسر الظواهر ووضع القوانين الطبيعية المضبوطة. [2]

ويمكننا على أي حال تلخيص العلاقة التي تربط المدرسة بالمجتمع بالنقاط التالية :

1 . المدرسة كمؤسسة اجتماعية تقوم عن طريق مناهجها بتوفير متطلبات المجتمع ومتطلبات أفراده، وهذه بالإمكان تضمينها بالمنهج عن طريق المدرسين القائمين على هذا المنهج.

2 . المدرسون والإداريون والطلاب في المدرسة أفراد يتفاعلون مع قيم وعادات المجتمع الكبير الخارجي، فهذا التفاعل ما هو إلا امتداد للتفاعل خارج المجتمع.

3 . الفصل هو عينة صادقة للمجتمع المدرسي الذي يمثل بدوره عينة حقيقية للمجتمع المحلي من حيث عادات التلاميذ وقيمهم الخلقية والدينية ومعتقداتهم السياسية وطبقاتهم الاجتماعية والإقتصادية وتعاملهم واهتماماتهم الشخصية ومشاكلهم الشخصية ومشاكلهم العامة، فكل تلميذ في المدرسة هو عينة لأسرته، وإن مجموعهم بهذا الشكل مجتمعا يشبه بخصائصه إلى حد كبير المجتمع الواسع خارج المدرسة.

---

1 . الزبير مهداد، **أي دور لمعلمينا في محاربة التفكير الخرافي**، دار الفيصل الثقافية، الرياض، السعودية، العدد 326، ص:74.

[2] – عبد العزيز حامد القوصي، **التعليم في البلاد العربية، نقد ذاتي، مستقبل التربية**، القاهرة، مصر، 1974، العدد 05، ص74.

4 . إن أهداف المدرسة تشكل بحد ذاتها أهداف المجتمع المحلى وآماله في النمو والتغير والإستمار.

5 . إن محتوى المنهاج والتدريس من معلومات وحقائق هو خلاصة مايريد المجتمع تعليمه لصغاره حيث يعكس حاجاته العلمية والمهنية والثقافية .

6 . إن مدى توفر وتنوع وحداته التعليمية والجهزات المدرسية مرتبط بشكل مباشر بالحالة الاقتصادية والحضارية للمجتمع المحلي .

وأكد ريبي ويليامز إلى أهمية التربية والتعليم المخطط في إستثمار الموارد البشرية، وخلق طاقات قادرة على التغيير ويكون التعليم هاما للأفراد في منحهم الفرصة لزيادة دخولهم ورفع مستوى حياتهم مثل التسهيلات الصحية والتسهيلات التربوية .

وذهب كذلك إلى أن الإسهام الأول في التربية في تشرب اتجاهات خاصة بظروف العمل والمعيشة والتي سترفع مباشرة الإنتاجية وتأثير الانتفاع بالعمل خاصة وأن التحسينات التربوية تؤدي بالضرورة للتحسن في الظروف الاقتصادية والاجتماعية .[1]

6- <u>التربية بوابة التنمية البشرية والمستدامة</u>: إن كل ما أدت حضارة عصر المعلومات وما سوف يؤدي إليه عصر ثورة ما بعد التكنولوجيا الذي ظهرت بوادره ستحدث تحولا كبيرا وجذريا في المرتكزات والمنطلقات والممارسات، ولمواكبة التحولات والتغيرات والتطورات المتسارعة المعاصرة لابد من تربية ومناهج من نوع جديد تعتمد على عقول البشر وقدراتهم، بحيث تصح عملية التعليم والتعلم ذات الجودة العالية التي تستهدف بناء الحياة من أجل المستقبل الدعامة الأساسية في التنمية المستدامة، والمنافسة الكونية، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت أن بداية التقدم الحقيقية هي التعليم، فالتربية تتحمل مسؤولية كبيرة في تحقيق التنمية بمعناها الواسع التي كل نواحي الحياة كل ذلك كان له أعظم الأثر في دفع كثير من المجتمعات الدولية المتقدمة والنامية إلى إدخال تغييرات جذرية ملموسة في سياستها اقتصادياتها ومخططات تعليمها وأساليب تفكيرها وطرائق حياتها، وإعادة بناء أنظمتها التربوية ومناهجها الدراسية بصورة دائمة ومستمرة لتنسجم مع تطلعاتها المستقبلية ومتطلبات العصر وتحديات المستقبل، وفي هذا الصدد أكد الخبراء الدوليون في أكثر من مجال، وكذلك منظمة الأمم المتحدة(UN) واليونسكو

[1] – حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **<u>التربية والمجتمع,دراسة في علم اجتماع التربية</u>**، مرجع سابق، ص ص : 110-111 .

(UNESCO) واليونسف (UNICEF) والبنك الدولي (World Bank) والمنظمات غير الحكومية (NGO) والمنتديات الفكرية والمؤتمرات العالمية وغيرها، أهمية التطوير التربوي في جميع دول العالم مع إعطاء الأولوية العليا للتعليم، ويرون أن الاستثمار في التربية يعتبر استثمارا في تنمية الموارد البشرية على مستوى الدولة أولا، واستثمارا في مستقبل البشرية جمعاء ثانيا، وقد حث مؤتمر البرلمانيين العالمي الذي عقد في العاصمة الفرنسية باريس، بالتعاون مع اليونسكو في الفترة الممتدة من 3-6 يونيو 1996 على تنمية الخبرات المحلية ودعمها وإنتاج المعرفة واكتسابها ونقلها، والتركيز في المناهج التربوية والبرامج على تنمية القدرة على التكيف والتفاعل المنتج من متطلبات العصر ومتغيرات المستقبل والانفتاح على الفكر العالمي وتنمية الإبداع.[1]

وقد أكدت الدراسة التي أعدتها اليونسكو (تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، والذي يعرف بتقرير(Jacque Delors) والمعنون "التعلم ذلك الكنز المكنون" (Learning Treasure within) على دور التربية الرائد في تقدم المجتمعات ورقيها في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والثقافية، وبشكل خاص بناء القوى البشرية والتنمية الذاتية المستمرة والمستدامة (Delors Jacque 1996) والاستثمار في رأس المال البشري يعني الإنفاق على تطوير قدرات وكفايات وطرائق تفكير ومواهب الإنسان إلى أقصى مستوى ممكن، وبشكل مستمر دائم طوال حياته وتكوين الاتجاهات والقيم والمواقف الملائمة ليتكيف مع المتغيرات السريعة في كل المجالات الحياة، ويواجه تحديات العصر بكل ثقة، ويتمكن من التفاعل مع المستقبل، ويقول الأستاذ الحميد عبد الواحد، إن الاستثمار في التعليم هو استثمار في الأمة، لأنه استثمار في الإنسان، والاستثمار في الإنسان يختلف عن الاستثمار في الآلات والمعدات، فالإنسان – ببساطة- ليس آلة يتم التخلص منها إذا ثبت أنها غير منتجة أو غير صالحة للاستخدام، والإنسان غير محايد كالآلة فهو يملك فكر ومشاعر، وعندما يتم ارتكاب الأخطاء في الاستثمار التعليمي فتخرج المدارس والمعاهد والجامعات بشرا يحملون الشهادات ولكنهم غير قادرين على الإسهام في تنمية مجتمعاتهم، فإن الخسارة لا تقتصر على الأموال التي صرفت على هؤلاء الناس أثناء دراستهم وإنما تتجاوز ذلك إلى الآثار السلبية التي تنعكس

[1]- اليونسكو، **توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الفني والمهني**، سيئول، كوريا، 2000م، 3-6 يونيو، ص: 44.

على ميادين العمل المختلفة، [1] كما يؤكد في موقع آخر نقلا عن العالم الاقتصادي (Hia Myint) أن الأخطاء التي يتم ارتكابها في الاستثمار المادي، ومحاولات إنقاذ هذا الاستثمار، تؤدي إلى حدوث آثار سلبية على الهيكل الإنتاجي بكامله كما أن الخطأ الذي يرتكب في الاستثمار في رأس المال البشري يؤدي إلى آثار سلبية مماثلة في البنية التحتية الاجتماعية لكننا عندما نحصل على النوع والخطأ من رأس المال البشري فلن يكون بوسعنا أن نتخلص منه، لأنه يملك خاصية التكاثر، [2]وعليه أكد تقرير اليونسكو (ذلك الكنز المكنون، 1996) [3] أن مفهوم التعليم مدى الحياة هو أحد مفاتيح القرن الحادي والعشرين، وهو يتجاوز التمييز التقليدي بين التعليم الأولي والتربية المستمرة، ويستجيب للتحدي الذي يطرحه عالم سريع التغير، وأنه ينبغي أن يحل التعليم مدى الحياة مكانة القلب في المجتمع (Delors Jacque)[4]، كما يؤكد الأستاذ الرشيد محمد نقلا عن نيريري بشيء من التصرف، «إن أنسب صيغة تربوية للتعامل مع الأوضاع الاقتصادية الحالية والمستقبلية تكمن في تبني سياسة التعليم المستمر، حيث إن التعليم المستمر والتدريب المقترن بالحياة وبالعمل هو الحل، فكما أن العمل هو جزء من التعليم، فكذلك يجب أن يصبح التعليم جزءا أساسيا لا ينفصل عن العمل، ويجب على الناس التعلم في أثناء العمل وفي أماكن عملهم، وينبغي أن تتحول أماكن العمل إلى أماكن للتعليم».[5]

مما سبق نستخلص أن التربية من الميادين الحيوية الفعالة في تنشئة القوى البشرية وإعدادها في أي مجتمع، باعتبار أن الإنسان أساسي لكل تنمية والمحرك الحقيقي والفعال في أي في مدخلاتها، كما أنها تسهم اسهاما فعالا في تحقيق مطالب المجتمع وطموحاته المستقبلية، وهي الوسيلة الأساسية إن لم تكن الوحيدة لمواجهة تحديات ومتغيرات القرن الحادي

---

[1]– الحميد عبد الواحد، **استثمار في الأمة،** مجلة المعرفة، عدد 31، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، أفريل 1997، ص:133.

[2]– الحميد عبد الواحد، نفس المرجع السابق، ص:162.

[3]– اليونسكو، **توصيات المؤتمر الدولي الثاني،** مرجع سابق، ص48.

[4]– The treasure within, Report to Unesco of the :Delors, Jacques, et others, Learning International cammission on Education for the twenty –First century, Unesco publishing, paris, France, p 18

[5]– الرشيد محمد، **رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، أفريل، 2000، ص97.

والعشرين وتحديات التنمية، وهي استثمار «ذو عائد اقتصادي »وقوة ومصدر للتقدم الاجتماعي والنمو التكنولوجي ودفع لعجلة الإنتاج والتنمية في المجتمع، وبقدر ما تقدم التربية من وسائل فعالة في تنشئة الإنسان، تكون نوعية المجتمع وفاعليته أفضل، فهي من أهم الوسائل التي يبني عليها العالم ثقته بمستقبل البشرية، وقد أصبحت مسؤولة عن تخلف المجتمعات أو تقدمها... وإليها تتجه أصابع الاتهام إذا حلت نكسة أو هزيمة.

ومن أهم المرتكزات التي تقوم عليها عمليات التطوير النظر إلى العملية التعليمية التعلمية على أنها نظام يتكون من شبكة واسعة متكاملة العناصر، تشمل فيما الأهداف التربوية وبنية التعليم ومناهجه، ومحتواه، واستراتيجياته، وإدارته، ونظمه، ومؤسساته، والأبنية، والتجهيزات والخدمات التعليمية، وعلاقته بالمحيط المحلي والعالمي وغيرها، وهذه العناصر تشكل نظاما للعملية التعليمية وتتأثر بها كما أنها تؤثر في الوقت ذاته في السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع، وعليه فإن إصلاح التعليم، ورفع كفاءته وزيادة إنتاجيته، يتطلب إدخال تحسينات وإحداث تغييرات، ليس فقط على كل عامل من عوامله الرئيسية، بل على كل جزء من أجزاء عناصره والمتفرعة، لأن هذه الجوانب والأبعاد والعناصر والأجزاء كلها متفاعلة ومتداخلة، إذا أهمل أي جزء منها كان له مردود سلبي على الأجزاء الأخرى.

وضمن هذا النظام تحتل المناهج التربوية موقعا استراتيجيا في العملية التربوية لأنها وسيلة لإصلاح التعليم، وتجسيد إلى حد كبير مضمون طبيعة التعليم والتعلم، ولأنها الترجمة العملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع.[1]

7- <u>التنمية البشرية والاستثمار في التعليم</u> :

يمثل الرأس مال البشري والاستثمار فيه عنصرا هاما من عناصر عملية التطوير والتنمية المستدامة بالنسبة للمجتمعات كما هي بالنسبة للأفراد ويشكل امتلاك الأشخاص للمهارات الكافية واللازمة للحياة وعالم العمل أحد المكونات الأساسية الهامة لعملية الاستثمار في الرأس مال البشري للأفراد حيث يتم دفع الاستثمارات في تقديم وتحسين هذه المهارات وما ينتج عنها من مردود مستقبلي على الاقتصاد والدخل القومي .

[1] - إبراهيم يوسف العبد الله، **<u>الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل</u>**، ط1، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان، ص:24.

8- <u>الاستثمار في التعليم الثانوي وأهميته:</u>

تأكد بما لا يدع مجالا للشك أن للإنفاق على التعليم أصبح نوعا من الاستثمار شأنه في ذلك شأن الاستثمار في القطاعات الاقتصادية، إن لم يفقها على الإطلاق في كثير من الأحيان وحتى إذا ما أعتبر الإنفاق على التعليم نوعا من الاستهلاك، فإن هذا الإنفاق يعد استثمارا في أصول استهلاكية تؤثر على الاستثمار في التعليم في الآماد الزمنية القريبة والمتوسطة والبعيدة، ولم يعد ثمة شك في أن الإنفاق على التعليم هو استثمار في أغلى ما يملكه المجتمع وهم البشر، مهما قلل البعض من قيمة الاستثمار في التعليم، واعتبره البعض الآخر نوعا من الاستهلاك، باعتباره نوعا من الخدمة العامة المقدمة للمواطن كواجب وحق إنساني، واعتبر البعض الثالث أن الإنفاق على التعليم يتضمن الإنفاق الاستثماري والإنفاق الاستهلاكي معا، من حيث الهدف من الإنفاق سواء بالنسبة للدارس أو بالنسبة للمجتمع، وذلك بالنظر إلى الموارد المادية النقدية والعينية الموظفة فيه، المتزايدة باستمرار، والتي باتت تشكل عبئا ثقيلا على الدول والمجتمعات، ما كان ليضحي بها التعليم على حساب مشاريع استثمارية أخرى دون النظر إلى ما يعود على المجتمع من منافع وعوائد مادية بالدرجة الأولى.[1]

ولعل التحول الجوهري في الفكر التنموي في النظر للتعليم على أنه استثمار حدث عندما أخذ الاهتمام ينصب على العنصر البشري بوصفه رأس مال بشري وتنمية بوصفه استثمارا في رأس المال البشري، عندها انتقل الفكر التنموي عن معالجة البعد التراكمي لرأس المال والاستثمار فيه إلى الإنتاج ذاته، ومكونات دالة الإنتاج ودور البشر فيه، وكذا تحول الاهتمام من الجانب الكمي للبشر إلى الجانب الكيفي لهم، وربط الاستثمار فيهم عن طريق ربط التعليم بالتنمية.[2]

وقد بينت العديد من الدراسات أن العلاقة بين الإنفاق على التعليم والزيادة في الناتج القومي هي علاقة سببية مزدوجة[3] كل منهما سبب ونتيجة للآخر، حيث تأكد أن هناك علاقة موجبة بين الدخل القومي والاستثمار في العنصر البشري، على أساس أن زيادة الاستثمار في التعليم الثانوي تؤدي إلى زيادة الدخل القومي، والعكس صحيح أي أنه كلما زاد الدخل الناتج القومي،

---

[1]- عبد الله بن مغرم الغامدي، **<u>الإنفاق على التعليم</u>**، مكتب التربية العربي، الرياض، السعودية، 2006 ، ص: 22.

[2]- محمد محمود الإمام، **<u>التنمية البشرية من المنظور القومي</u>**، مرجع سابق، ص 391 .

[3]- ثيودور شولتز، **<u>القيمة الاقتصادية للتربية</u>**، ترجمة محمد الهادي غفيفي، ومحمود السيد سلطان، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1975، ص: 42 .

زاد الطلب على التعليم الثانوي، فعلى سبيل المثال خلص شولتز إلى أن مساهمة التعليم عامة والتعليم الثانوي خاصة في النمو الدخل القومي الحقيقي في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الفترة من 1929 إلى 1956 تراوحت بين 29% و56% من الزيادة التي حدثت في الدخل القومي، كذاك تراوحت نسبة مساهمة التعليم بين36% و70% من الزيادة التي حدثت في الدخل الحقيقي لعنصر العمل خلال نفس الفترة كما سبقت الإشارة .[1]

وعلى كل حال خلصت دراسات الاستثمار في التعليم ونتائج الخبرات الميدانية إلى العديد من الحقائق والمساهمات التي تبين أهمية الاستثمار في التعليم الثانوي لعل أبرزها:

– إن كمية التعليم المتضمنة في العنصر البشري في شكل قدرات إنتاجية تعد رأس مال بشري يدر تيارا من الدخل عبر الزمن، مما يجعل التعليم الثانوي مصدر مهارات وخبرات إنتاجية القوى العاملة، أقوى محددات مستوى الناتج الفردي والمجتمعي، ومعدل نموه.

– كلما نما التعليم الثانوي تعددت أنواعه ومستوياته، واتسعت الفرص التعليمية أمام أبناء المجتمع، ارتفع رأس المال البشري الذي يمتلكه المجتمع، وبالتالي تزايدت فرص نمو الناتج القومي، وتيسرت فرص النمو الاقتصادي والاجتماعي، وانعكس لدلك في زيادة نصيب الفرد من الناتج القومي، وبالتالي ازدياد الإقبال والإنفاق على التعليم.

– غدا التعليم عامة والتعليم الثانوي خاصة قاعدة التقدم العلمي والتقني في أي مجتمع كونه يزود المجتمع بالقدرات والمهارات التقنية والفنية المختلفة القادرة على الاختراع والابتكار وتقديم الأفكار والأساليب الجديدة اللازمة لقطاعات العمل والإنتاج.

– تأكد أن أبناء المجتمع الذين تلقوا تعليما ثانويا قد حصلوا على دخول ومكاسب مالية، بحسب المستوى التعليمي الذي تلقوه، يفوق الأشخاص الذين لم يتعلموا أو نالوا قسطا أقل بصورة عامة.

– أصبح الاستثمار في رأس المال البشري أحد أسباب محاربة الفقر، كون هذا الاستثمار سيؤدي إلى الاستثمار في رأس المال المادي، وهذا سيؤدي إلى رفع معدلات النمو الاقتصادي، وهبا يستطيع الفقراء من خلال رفع مهاراتهم الحصول على فرص عمل ورفع إنتاجيته، ولهذا اعتبرت التنمية البشرية مدخلا للتغلب على الفقر بمعناه الواسع.

[1]– ثيودور شلتز، **القيمة الاقتصادية للتربية**، مرجع سابق، ض : 42.

– يجعل التعليم الثانوي المتخرجين منه أقوى فهما لاحتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأكثر مرونة وتكيفا مع فرص العمل المتاحة والظروف المتغيرة في سوق العمل، وأكثر تفتحا وتقبلا للأفكار الجديدة وأساليب الإنتاج الحديثة وتطبيقها.

– يجعل التعليم الثانوي الشخص المتعلم أكثر قدرة على رفع مستواه الصحي والغذائي وأسرع استجابة للتخلص من العادات والتقاليد البالية، وأكثر وعيا والتزاما بحقوقه الاجتماعية والسياسية.

– يزيد التعليم الثانوي من قدرة المتعلم على نفسه، وتحقيق ذاته، وفهم الآخرين والتفاهم معهم، وإقامة علاقات حسنة مع الآخرين، كي يصبح عنصرا فاعلا في أسرته وجماعته ومجتمعه.

– ينمي التعليم الثانوي من قدرة الشخص على الادخار وحسن الإنفاق والاستثمار والمحافظة على الثروة، وعلى دلك فالتعليم الثانوي يعد عملية استثمارية كباقي أنواع التعليم الأخرى، كونه الوسيلة الرئيسية لزيادة كمية ونوعية رأس المال المتاح في الاقتصاد وعلى أساس أن العائدات المادية والاجتماعية للاستثمار في التعليم الثانوي تساوي بل تزيد عن عوائد الاستثمارات الأخرى في رؤوس الأموال الملموسة. [1]

وهذا ما أكدته النظريات الجديدة للنمو من أن الاستثمار في التعليم يعد شرطا لازما لتحقيق النمو الاقتصادي، وجعله أكثر سرعة واستدامة.

يمكن الاستثمار المؤسسات التعليمية ونظام التعليم من اتخاذ القرارات الاستثمارية الرشيدة ويساعد المؤسسات التعليمية على حسن استخدام مواردها البشرية والمادية، ويمكنها من حل المشكلات التي تعوق نموها وتطورها وزيادة إنتاجيتها.[2]

ينطبق ذلك على استثمار كل من الوالدين أو المؤسسات الحكومية ويتركز أكبر على النواحي الاقتصادية للتعليم وخاصة التحصيل المدرسي ومدى تحسين نوعية هذا التحصيل وانعكاس ذلك على تكلفة التعليم ومقدار فوائده المستقبلية التي تعود على المجتمعات والأفراد ومنها :

*– الانعكاس المباشر والعميق للتنمية الاقتصادية على الدخل القومي

*– الرأس مال البشري للسكان والذي يمكن تحسينه بواسطة نظام تعليم قومي يعتبر القوة المحركة لعجلة النمو الاقتصادي حيث يؤثر بشكل مباشر في عمليات التنمية الاقتصادية ،

[1] – البنك الدولي، **مؤشرات التنمية في العالم**، ترجمة السيد عبد الخاق، وفتحي رمضان، مركز معلومات قراءة الشرق الأوسط، القاهرة، مصر، 1999، ص ص 35– 36 .

[2]– أحمد علي الحاج محمد، **اقتصاديات المدرسة**، مرجع سابق، ص: 274– ص: 275 .

ومن المؤكد أن تحسين نوعية التعليم تؤدي إلى أن يكون الأفراد أكثر إنتاجية ، ويجعل طرق الإنتاج أكثر جدوى وربما يؤدي إلى تسارع إنتاج التكنولوجيا الحديثة ، وهذا بالمقابل يشجع على تحسين نوعية التعليم وينعكس إيجابا على دافعية الطلاب .

*- هناك براهين تؤكد بأن الأشخاص ذوي المهارات المتنوعة هم أصحاب إنتاجية أعلى.

*- يجب التركيز في استثمارات الحكومة على جودة التعليم لأن لذلك مردودا اقتصاديا أكبر.

*- لم تعد المداخل التقليدية لتطوير التعليم الثانوي (مثل زيادة الموارد وغيرها)بجدية .

*- من المداخل الأثر جدوى في تحسين أداء الطلاب ، تحسين جودة التعليم.

*- من المهم في إصلاح أوضاع المدرسين وتجديد أدائهم عمل بعيد المدى وتحتاج إلى وقت طويل.

*- لم تحدد أفضل طريقة معينة لخلق حوافز وإصلاح نوعية التعليم ، بل وجد أن ذلك يحتاج إلى الاستفادة من التجارب ومن صنع السياسات المتغيرة بحسب الوضع التعليمي وبمداخل تناسب الفروق في الأفراد والظروف.

*- من المهم استمرار عملية تقويم منظمة ورسمية للسياسات التعليمية والبرامج وبدون ذلك لا يمكن تحسين التعليم فالتغذية الراجحة في عملية التقويم مهمة في عملية التحسين.

9- <u>أهم الطرق وأساليب تفعيل الاستثمار في التعليم الثانوي:</u>

لقد تناولنا في العرض السابق أهمية الاستثمار في التعليم عامة والتعليم الثانوي غلى وجه الخصوص والفوائد التي يمكن الحصول عليها من خلال هذا الاستثمار وانطلاقا من هذه الفكرة من الضروري تفعيل الطرق والأساليب التي من خلالها يمكن تفعيل دور المؤسسات التعليمية واستثمار مواردها وقدراتها المادية والبشرية حتى يتم الارتقاء بمستوى أدائها لوظائف وتحقيق الأهداف التي تنتظر منها من طرف المجتمع والتنمية.

و لعل أبرز تلك الطرق والأساليب ما يأتي:

أ- **<u>الثانوية المنتجة:</u>** ظهر في الأدبيات فكرة المدرسة المنتجة وهي فكر تربوي جديد يهدف إلى تكوين جيل جديد ينهض بنفسه وبمجتمعه ببساطة يدار بشكل علمي مشترك بين العديد من الأطراف، بما يكفل وصول الطالب إلى المرحلة التي تجعله يكتسب العديد من السلوكيات التربوية، وتجعله قادرا على تحمل المسؤولية لوحده، ويعتمد على ذاته وفكره الشخصي القابل

للتحديث، ومسايرة التطور العلمي والثقافي والاجتماعي، وذلك لإرساء النظرة الحديثة لدور المدرسة في المجتمع لضمان ربط المدرسة بالمجتمع، وتعميق ولاء الطالب وانتمائه لها .[1]

كما نعلم فإن مرحلة التعليم الثانوي تشمل طاقة هائلة من المراهقين والشباب وهم القوى الشابة القدرة على العمل والإنتاج، فإن أحسن استغلال هذه الطاقات والقدرات أمكننا هدا تجنيب هذه الشريحة مظاهر الانحراف وتسخير وقتها وجهدها في تقديم خدمات ومنتجات إلى المجتمع، فيتعلم التلميذ مهنة بل وقد يكسب دخلا عندما يستثمر قواه وطاقات الثانوية أحسن استثمار، والاستغلال الأمثل لجهود المدرسين والجهاز الإداري بهذه المؤسسة التربوية، والواقع أن الدول التي اتبعت الخط الاشتراكي كانت سباقة إلى تطوير نماذج متقدمة لجعل مؤسساتها التعليمية وحدات منتجة، ففي الاتحاد السوفييتي (سابقا) مثلا أخد منذ وقت مبكر بتطبيق تجربة تقوم على إنشاء مصانع شبيهة بالوحدات الإنتاجية في المدارس، يكون هدفها تدريب التلاميذ والطلبة على إنتاج معدات علمية وأدوات يدوية، ونماذج تدريسية، وألعاب مختلفة تزود بها المدارس الأخرى وتوفير احتياجاتها من أدوات ومستلزمات من جهة، والتغلب على معوقات التدريب في المؤسسات الصناعية من جهة أخرى، حتى أن بعضها صار يغطي كامل نفقاتها.[2]

لعل تحول المدارس والمعاهد إلى مؤسسات منتجة هو ما يشغل الدول والمؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر ليس لتحقيق المكاسب المالية فحسب، وإنما في الأساس- لتحقيق المنافع الشخصية لأبناء الجيل، ثم تحقيق المنافع الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والثقافية للمجتمع، وعندما حققت المؤسسات التعليمية المنتجة نجاحا منقطع النظير، تسابقت المدارس والمؤسسات التعليمية عموما لتطويع تجارب قائمة واستنباط صيغ تمكنها من التحول إلى وحدات منتجة كي توفر لها مصادر تمويل جديدة تعينها على تغطية نفقاتها التي تتزايد باستمرار.[3]

أهداف الثانوية المنتجة: تتنوع أهداف الثانوية المنتجة بحب المشروعات والأنشطة وأغراضها التي تقوم بها هده المدارس أو تلك، لكن يمكن تجميع الأفكار المشتركة بينها كما يأتي:[4]

---

[1]- أحمد علي الحاج محمد، **اقتصاديات المدرسة** ، مرجع سابق، ص: 284 .

[2]- همام بدراوي زيدان، **دراسة ميدانية لبعض عوامل الرسوب بالمعاهد الفنية الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 1979، ص: 214 .

[3]- أحمد علي الحاج محمد، مرجع سابق، ص: 284 .

[4]- **المدرسة المنتجة رؤية للتعليم من منظور اقتصادي واسع**، مجلة التربية الجديدة، العدد 29 – السنة العاشرة، ماي1983 الموقع الإلكتروني: www.Kfupm.ed.Sa/crp/Research Areas.htm، بتاريخ: 2013/09/25، على الساعة: 10:16.

– إنما خبرات وقدرات التلاميذ العلمية والعملية في سن مبكرة، بما يساعدهم على مشاركتهم الفعالة في الحياة في مرحلة مبكرة.

– التحول من تعليم يقوم على مبدأ الحفظ والتكرار إلى آخر يدرب على مهارات الإبداع والابتكار.

– ربط المنهج التعليمي بالبيئة المحلية واحتياجات المجتمع، بصورة تربط ما يتعلمه التلميذ بالحياة والعمل والإنتاج.

– المساهمة في بلورة الميول المهنية للتلاميذ، والتعرف على استعداداتهم واتجاهاتهم بطريقة علمية وإنمائها بطريقة فردية.

– إنماء ثقة التلاميذ في أنفسهم وفي مهارات المبادرة والاعتماد على الذات.

– إنماء مهارات التلاميذ على التفكير وأساليب حل المشكلات بطريقة علمية وواقعية.

– الحد من تسرب التلاميذ ورسوبهم، والتحول من تعليم محدود الأمد إلى تعليم مستمر مدى الحياة.

– تدريب التلاميذ على قيم التخطيط والدقة والأمانة، وتقدير العمل اليدوي والصبر وتحمل المسؤولية، وتقدير أهمية العمل الجماعي، احترام جهد الآخرين، والتفكير في العواقب وتحسب الاحتمالات المختلفة وتقدير الربح ومواجهة مخاطر الخسارة.

– التحول من تعليم ينمي ثقافة الاستهلاك إلى تعليم ينمي ثقافة الإنتاج.

– الاستخدام الأمثل لإمكانيات المدرسة البشرية والمادية، بما يوفر موارد ذاتية للمدرسة تمكنها من شراء بعض الأجهزة والأدوات وإجراء بعض الإصلاحات الأساسية، ومنح حوافز للقائمين على المشروع.

– تشجيع أولياء الأمور ورجال الأعمال والمستثمرين والشركات والبنوك لدعم مشروعات الثانوية المنتجة.

– تفعيل دور المدرسة في مساعدة الفقراء والمحتاجين من أبناء المجتمع المحلي، والحد من ظاهرة عمالة الأطفال.

– القضاء على الفجوة بين المدرسة وسوق العمل، وكذلك الفجوة بين الثانوية والبيئة المحيطة بها.

ب- ربط التعليم بالحياة والعمل والتنمية :

تزايد التوجه في مدارس الكثير من البلدان في العالم، ولا سيما في بلدان العالم الثالث نحو ظهور صيغ وأساليب تربط التعليم بالحياة والعمل والإنتاج والتنمية، بغرض الاستثمار الأمثل لموارد المدارس وجعله يحقق أعلى العوائد الاجتماعية والثقافية الفردية والمجتمعية، قبل العوائد المادية، لذلك لا غرو إن تعددت تلك الصيغ والأساليب واختلفت من بلد غلى آخر، بل ومن منطقة إلى أخرى، لدرجة يصعب حصرها وتصنيفها، ومتابعة ما يستجد فيها لذلك يمكن الإشارة غلى بعض التجارب من بعض الدول كنماذج سريعة تبين سبل ربط التعليم في المدارس بالحياة والعمل والإنتاج والتنمية.[1]

كما انه بحكم تنوع المجالات التي تتناولها تلك الصيغ والأساليب فانه يمكن التطرق العاجل لبعض المجالات التي لها عوائد اجتماعية واقتصادية تدفع عملية التنمية الشاملة في المجتمع منها :

* **احترام العمل** : ويتم ربط التعليم في المدارس بالعمل والحياة من تعويد التلاميذ على احترام العمل، ولعل خير مثال على احترام العمل ما أبدعه اليابانيون من أساليب تهدف الى تكوين عادات حسنة لدى تلاميذ المدارس، تغرس فيهم احترام العمل وتقديسه، وذلك يجعل كل تلاميذ الصف الدراسي ينظفون صفوفهم الدراسية بعد انتهاء اليوم الدراسي، حتى لو تطلب الأمر بقاءهم لساعات متأخرة لان المدارس اليابانية ليس لديها فراشين مخصصين لهذا العمل، مما دفع الصحفي الشهير- أحمد بهاء الدين- على القول في أحد يومياته في صحيفة الأهرام :(أن 80% من أساليب نجاح اليابانيين يرجع إلى النظام التعليمي الذي يغرس في كل طفل منذ أول يوم يدخل المدرسة بذور قداسة العمل)[2]

وفي الصين والفلبين والفيتنام ...وغيرها من الدول الأسيوية تنص سياستها تبجيل واحترام العمل اليدوي، تجسيد ذلك في إدخال العمل اليدوي في جميع أنواع التعليم العام، بما في ذلك الصفوف الأولى، من خلال تدريب التلاميذ في حديقة المدرسة(التي تعد شرطا ضروريا لإنشاء أية مدرسة) على إنتاج الخضروات والفواكه وتربية الحيوانات من دجاج وماعز ...الخ.

---

[1]- عبد الله الغامدي، **الانفاق على التعليم**، مرجع سابق، ص ص 55-56 .

[2]- احمد بهاء الدين، مقال حول : **ربط التعليم بالحياة والعمل**، صحيفة الأهرام اليومية، القاهرة - مصر، 1988/09/06، ص 16.

ومن التجارب الشهير في هذا الشأن التجربة الرائدة التي طورها الزعيم التاريخي المهاتما غاندي عندما اتخذ من فكرة التعليم الأساسي والثانوي مدخلا للإصلاح الاجتماعي في الهند وذلك يجعل محور تدريس الحرف اليدوية أساسا لتزويد تلاميذ المدارس بمهارات حيوية قابلة للتطبيق من اجل تطوير الحياة الريفية وإعادة بنائها كهدف أسمى للتربية المدرسية.[1] حتى يكون التعليم والعمل المنتج النافع للمجتمع سبيلا للقضاء على الفقر، وبلوغ مرحلة الاكتفاء الذاتي من الناحية الاقتصادية، والحد من البطالة، وتحسين ظروف المجتمع ..الخ.[2]

وذلك بإيجاد تربية أساسية موحدة تقضي بان يتم التعليم النظري من خلال التدريب المهني والعمل اليدوي، يجعل العمل المنتج المحور الذي تدور حوله المناهج التعليمية، وما إستلزمه ذلك من ضرورة توفير التعليم المجاني، والإلزامي لمدة سبع سنوات ولجميع أطفال الهند على أن يكون هذا التعليم مركزا حول أشكال العمل اليدوي المنتج، فرادي أو جماعات وجعل الأطفال يألفون العمل واحترام العمال اليدويين، وحب العمل النافع للمجتمع، والمساهمة في المصلحة العامة، وإبراز الجوانب الايجابية في العمل الجماعي مع التأكيد على القيم الاجتماعية المنشودة كالاكتفاء الذاتي، وكرامة العمل ، وسواهما.[3]

ولجعل التعليم العام أساسا لاحترام العمل، وربطه بالحياة، تكونت جملة من الأهداف التي يسعى إليها التعليم الأساسي والتعليم الثانوي منها : تزويد التلاميذ بالمعرفة والمهارة التي تؤدي إلى مزيد من الإنتاجية في العمل اليدوي ونقل المعرفة والمهارة المفيدة للجماعات المختلفة، والتأثير على اتجاهات التلاميذ لتكوين الدافعية الايجابية نحو المهن اليدوية، والحياة الريفية وتطوير القيم والسلوكيات المؤدية إلى الاستقرار الاجتماعي، والإنتاجية والمواظبة والابتكار، والاعتماد على النفس وسواها.

ج- ربط التعليم بالعمل المنتج :

وتقوم تجارب ربط التعليم بالعمل والحياة والإنتاج على إعداد الناشئ كي يكون قادرا على البحث الذاتي عن المعلومات في المكتب والمكتبات والحاسوب، وان يجيد التعامل مع العمليات

---

[1] – سنج سنج، **تجربة هندية للتعليم مع الكسب**، مجلة التربية الجديدة، العدد 4، 1982، ص 107.

[2] – مافكوم أود يسشياه، **التربية والعمل المنتج في بلاد الهند (نتعلم ونعمل)**، مختارات مجلة مستقبليات، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، اليونسكو، ص 140 .

[3] – سنج سنج المرجع السابق ص 107.

الحسابية والرياضية، بشكل يؤدي إلى تطوير إمكاناته العقلية، وبجدر بالأطفال أو الشباب أن يتعلموا مبادئ الاعتماد على الذات، وان يكونوا واعين بالتحديات التي تواجهها بلادهم داخليا وخارجيا.[1]

وفي إطار ربط التعليم بالعمل والإنتاج تزايد الاتجاه نحو تفرغ التلاميذ للعمل في المصانع والمزارع والشركات، للمساهمة في الإنتاج، حيث لا يعتبر التلميذ متخرجا إلا إذا عمل فترة معينة في الوحدات الإنتاجية[2]، من خلال صيغة التعليم التعاوني، ثم تتابعت التجارب بنماذج وأساليب مختلفة مدفوعة بعوامل ومبررات مختلفة حيث بدأت تنشأ المدارس ومؤسسات التعليم المهني وسط المزارع والمصانع، وفي مواقع العمل والانتاج ، وما تبع ذلك من تكييف نظم هذه المؤسسات لتتمثل احتياجات بيئتها المحيطة، وتصميم مناهجها واساليبها، تبعا لواصفات العمل القائم، وخصائص الانتاج، إذ صار تدريب التلاميذ والطلبة يحتل بين 70%-80 % والنسبة الباقية للمقررات النظرية.[3]

ومن التجارب الرائدة في هذا الشأن البرنامج التنازلي الذي يحمل اسم (التربية من اجل الاكتفاء الذاتي، هدفه تحفيز التلاميذ ذاتيا إلى اتخاذ مواقف ايجابية اجتماعية مسؤولة حيال العمل القائم، ولإنجاح البرامج تلك خصص لكل مدرسة قطع أرض أو مشغل لتوفير المواد الغذائية الضرورية للمجتمع المحلي، بما يساهم في زيادة الدخل القومي.[4]

وفي غينيا الجديدة : أصلحت مناهج التعليم العام فيها، بحيث خصص ثلث الجدول الدراسي على الأقل للقيام بأنشطة زراعية، مكونة من ثلاثة مشاريع أحدها: لتربية الدواجن، والثاني: للزراعة، والثالث : للأنشطة الحرفية.[5]

وربما كانت تجربة (تترانيا) هي الرائدة في ربط التعليم بالعمل والإنتاج التي طورت ثلاثة برامج كبرى تعليمية مرتبطة بالعمل، تنفذ بواسطة مدارس النهوض الجماعي بالقرية، والزراعة

---

[1]- أحمد علي الحاج محمد، مرجع سابق، ص : 293.

[2]- unsco-cepe :Assessto higheneducation in eunope . Bucanest , 1981 , p 57

[3]- محمد منير مرسي، **دراسة مقارنة للمدرسة البوليثكنيكية السوفيتية والمدرسة الشاملة** ، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة – مصر، ص 05.

[4]- زوزلين جليس وكولين لوليتس، **العمل المنتج في المدرسة،** دراسة تقييمية دولية الينسكو، مجلة مستقبليات، المجلد 16، العدد 02، 1986، ص07.

[5]- زوزلين جليس وكولين لوليتس، **العمل المنتج في المدرسة،** المرجع السابق، ص 19 .

والصناعة، حيث يتم تنظيم سمان الريف في صورة تعاونية ذات الاكتفاء الذاتي للتنمية الريفية المتكاملة، فيدرب التلاميذ في ميادين الزراعة والمهارات التقنية الريفية، وتقديم برامج تعليمية لمحو أمية الراشدين العاملين المتصلة بالمهن...الخ[1]

وبطبيعة الحال أسفرت نتائج خبرات ربط المدارس بالحياة والعمل والإنتاج عن تكوين حماة من المبادئ والأسس التي توثق هذه الروابط لعل أبرزها :[2]

– توظيف المدارس لإمكانياتها وطاقاتها بعد الدوام وخلال العطل الرسمية، لتقديم المقررات الدراسية الأكاديمية والمهنية، وتقديم برامج تدريبية ومشروعات مهنية لتسهيل الانتقال من المدرسة إلى العمل، وتقديم الأنشطة الرياضية والفنية والترفيهية، وعقد الندوات وحل المشكلات الاجتماعية والصحية والبيئية.

– تقديم المدارس والمناطق التعليمية برامج تدريبية للمتطوعين الذين يرغبون المشاركة في تنفيذ أنشطة المدرسة أو مساعدة المعلمين، أو الإشراف على التلاميذ أو تقديم الخبرة العلمية للإداريين وخلافه.

– يتعين على المدارس أن يقدم لتلاميذها وأفراد المجتمع المحلي برامج نوعية أو مقررات دراسية لإشراكهم في مشاريع خدمة المجتمع .

– يتعين على المدارس أن تقدم برامج لإعادة تدريب الشباب العاملين في مؤسسات الإعمال والإنتاج، والراغبين في تعليم مهارات جديدة، إعادة تدريبهم على الوظائف الجديدة التي تتطلب مهارات حديثة أو مساعدتهم في تغيير وظائفهم كلما دعت الضرورة لذلك.

– سيمثل التعليم في المستقبل بصورتين الأولى: التعليم في المنزل، والثانية: في مولقع العمل، لأن التعليم المقيد بحدود الزمان والمكان سيصبح غير ملائم لواجهة متطلبات سوق العمل التي تتطور بشكل سريع.[3]

10– مردود الاستثمار في التعليم الثانوي على المجتمع :

إضافة إلى أهمية التعليم الثانوي في الحد من الفقر والمساواة الإجتماعية، فهو كذلك يساهم في عملية التنمية الإقتصادية المستدامة وتسريعها للوصول إلى مجتمع مبني على أسس من

[1]– أحمد علي الحاج، **مسير التعليم والتدريب المهني والتقني في اليمن**، مؤسسة السعيد للثقافة والعلوم، 2001، ص 65 .

[2]– منظور أحمد منظور، **التعليم والعمل عنصران لخطة**، مجلة مستقبل التربية، العدد الأول، اليونسكو، 1987، ص67.

[3]– نبيل علي، **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، عالم المعرفة، الكويت، 2001، ص 265.

المعرفة والإنتاجية العالية والإستخدام الأمثل للتكنولوجيا فالتعليم الثانوي هو جزء حيوي من حلقات التنمية الإقتصادية المستدامة، ومن المهم ضمان توسع متوازن للتعليم الثانوي مقرون بالنظر الدائم إلى معدلات الإكمال ونوعية المخرجات وملائمة البرامج مع حاجات الفرد والمجتمع والعمل على تحقيق العدالة في التوسع بما يضمن حقوق الفئات الفقيرة والمحرومة والتي تعاني الشيء الكثير ، ويؤهل أن يعاد توزيع الحصص من الإنفاق الحكومي على الأنواع المختلفة من التعليم والاستثمار فيها على ضوء الأهمية المباشرة وغير المباشرة لها في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ويحتاج ذلك إلى المزيد من الدراسات والتحاليل من أجل وضع معايير توزيع عادل للإنفاق على التعليم وكذلك معايير التوسع العادل في فرص التعليم الثانوي لما له من انعكاس على نصيب الفرد المستقبلي من الدخل القومي .

ومن بين مردودات الاستثمار في التعليم الثانوي الدور دوره المباشر في تحقيق أهداف الألفية للتنمية في الوصول إلى تعليم أساسي عالمي عام 2020 م فتحسين وتوسيع التعليم الثانوي يشجعان تلاميذ المرحلة الأساسية على إكمال دراستهم ويزيد دافعيتهم للتخرج من المرحلة الأساسية كذلك يساهم التعليم الثانوي في تحسين الصحة العامة وظروف الحياة ومساواة الفرص ويقلل من إجمالية الإصابة بالأمراض ويقلل من الوفيات في سن الطفولة ويعطي للمرأة قدرة أكبر على المشاركة في الحياة الاجتماعية وعالم العمل مما يساعد على الحد من التمييز بينها وبين الرجل .

وقد وجد أن مردود التعليم الثانوي يساهم في تحقيق الديمقراطية، وإصلاح الرأسمال البشري، وزيادة ثقة الفرد بنفسه وبأفراد مجتمعه المحيط ويعزز السلوكيات والميول الايجابية لديه، ويسهم في تطوير التعليم العالي والفني من خلال تنوع المسارات والخيارات التي تشكل الطريق السريع إلى تعليم عال وفني وترابط في المناهج والبرامج مع متطلبات ذلك، ومن المهم أن يتم اختيار السياسة المناسبة في توسيع وتحسين نوعية التعليم الثانوي لتوفير المهارات والمعارف والقيم الملائمة على أساس ما يلي :[1]

*- الحاجة لعمالة مؤهلة والطلب المبني على دراسات وبحوث علمية وميدانية في عالم العمل.

*- الحاجة لتحسين جودة وملائمة البرامج التي تحقق الدور الحيوي للتعليم الثانوي في القرن الواحد والعشرين في تجهيز الشباب الخرجين للمشاركة بفعالية في المجتمع والقدرة على تحديد

[1]- رمضان سالم النجار، **التعليم الثانوي المعاصر**، مرجع سابق ، ص ص 30-31

حقوقهم وواجباتهم وليشاركوا في وضع البرامج والطرق التي سيتعلمونها والمناسبة لخصائص نموهم العقلي والجسمي وميولهم نحو الاستقلالية والمفهوم الإيجابي للذات والتعامل الإيجابي مع الآخر وإقامة علاقة صداقة وشراكة مع الغير ، إضافة إلى استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والوسائط المتعددة في التفكير الدقيق وإتخاذ القرارات ويستلزم ذلك تحسين المناهج والطرق التربوية والتقويم والمراقبة مع التركيز على محورية دور الطالب وضرورة البحث الدائم من قبل المدير والمدرس على المداخل المناسبة لإشراك الطالب بفعالية في تصميم المناهج والتقويم وصناعة القرار ومراقبة تنفيذه.

*- ضرورة العمل على إعادة الاعتبار للرسالة الوطنية والإنسانية للتعليم الثانوي وذلك من خلال تحديد دقيق وأمين لمجموعة الكفايات المعرفية والمهارية والقيمية التي يتحمل التعليم الثانوي مسؤولية تحقيقها لدى الشباب ، وعلى أساس موضوعي يستند إلى معايير ودراسات دقيقة تحد بما يناسب قدراتهم وميولهم وبالتكامل مع البرامج المختلفة للتعليم والتربية وبشكل تراكمي مع ما سبق وما هو لاحق ، مع العمل على إشراك الشباب في صياغة مقومات ومنهجية هذه البرامج لضمان حماسهم في استيعابها وتبنيها والدفاع عنها وليس تجرعها كالدواء.

11- <u>ضرورة التوازن في توسيع التعليم الثانوي</u> : من المحاذير المباشرة عن محاولة تطوير رأس المال البشري أن يتم التوسيع في فرص التعليم بشكل غير مدروس مما يؤدي إلى عدم المساواة، وأن التوسيع بدون ضمان جودة وملائمة البرامج يزيد من معدلات الرسوب والتسرب ويعمل على تراجع حماسة وإحباط المؤسسات وصناع القرار والمعنيين كذلك بالتأثير على سوق العمل، فالالتحاق الزائد عن الحاجة يؤثر على القيمة التبادلية سلبا لخريجي التعليم الثانوي ويقللها، وهذا النقص في القيمة التبادلية يقلل من قيمة التعليم الثانوي وجدواه خصوصا إذا زادت الفجوة بين الخريجين ومتطلبات التكنولوجيا، ومن متطلبات هذا التوازن :[1]

*- أن يلعب التعليم الثانوي دورا حيويا في الربط بين التعليم الأساسي وعالم العمل من جهة التعليم العالي من أخرى ، فهو كعنف زجاجة يضبط عملية الانتقال من خلال مسارات متنوعة وبدائل تقدم للطلاب لاستمرار تحصيلهم العلمي والتحاقهم بالحياة العملية والعمل .

[1]- رمضان سالم نجار، **<u>التعليم الثانوي المعاصر</u>** ، مرجع سابق، ص ص32 -33

*–التعليم الثانوي الجيد والملائم يتطلب فرصا حقيقية للطلاب للاشتراك في تصميم تعليمهم وإدارته مما يقلل من معدلات الرسوب والتسرب

*– التوسع الغير مدروس في الالتحاق قد يزيد من اللامساواة بدلالة الجنس والحالة الاجتماعية أو الدين، وبالتالي فإن على الدول أن تحدد إستراتيجيات لتدخلات هادفة ومستندة على دراسات علمية.

سابعا: علاقة التعليم الثانوي بالتنمية :

1– تطور العلاقة بين التعليم والاقتصاد والتنمية :

مرت العلاقة بين التعليم، والاقتصاد، والتنمية الاقتصادية، والاجتماعية بأشكال وأوزان مختلفة ارتبطت بجوانب غير اقتصادية في غالب الأحوال، تارة دينية ، وأخرى سياسية وثالثة إدارية، ورابعة اجتماعية، وخامسة مزيج من هذا أو ذاك، مع ما رافق ذلك من إتسام تلك العلاقة تارة بالوضوح وتارة أخرى بعدم الوضوح، وغير معترف بها كون الهدف الأسمى للعلم ومن خلفه الفلسفة هو العلم ذاته من أجل الثراء الفكري والرياضة العقلية وحصر المعرفة في الأبعاد الخلقية والجمالية، أو بمعنى آخر إن العلم، وبالتالي التعليم ليس لهما وظيفة مجتمعة محددة ومباشرة، من شأنها تحسين ظروف الناس ورفع مستوى معيشتهم، ومساعدة المجتمع على تغيير أحواله الاقتصادية والاجتماعية بصورة مباشرة وذلك نتيجة لسيادة ثقافة نظرية تمجيد المعرفة العقلية وترفع من مكانتها على سائر الأشياء والأمور الحياتية، وتزدري في نفس الوقت المعرفة العلمية أو المهنية ، وتحتقر العمل اليدوي والمشتغلين به وما ترتب على ذلك من تكون نظم تعليمية تعنى بالمعرفة النظرية وإثرائها وتنمي العقل النظري وتوسع نطاق معرفته وإحاطته بكل شيء علما كأسمى ما يكون دون أن يكون للمعرفة والعلوم العقلية وظيفة اقتصادية أوتنموية مباشرة كما هو سائد في العصر الحديث.[1]

وقد استمرت علاقة القطيعة تلك عبر الثقافات التاريخية والحضارات والمجتمعات حتى القرن الثامن عشر تقريبا، عندما ظهرت أولى أشكال العلاقة بين التربية أو التعليم والاقتصاد على أرض الواقع، ولكن بعد أن سبقها تكون تيارات فلسفية وعلمية واجتماعي وطبيعية تدعو إلى ربط التربية بالعلم وبالحياة وبأنشطة المجتمع، إذ عقب الثورة الصناعية الأولى في القرن الثامن

[1]– أحمد علي الحاج محمد، **اقتصاديات المدرسة**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2012، ص 19 .

عشر، وما أحدثته من تغيرات جوهرية في البناء الاقتصادي وأساليب العمل والإنتاج، وما تطلبه دلك من أيدي عاملة متعلمة وماهرة، فقد دلك إلى ظهور الوظيفة الاقتصادية للتعليم التي جسدت العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي، [1] حيث تما في بداية الأمر إنشاء مدارس داخل المصانع لأبناء العمال، تجمع بين الدراسة النظرية والعمل اليدوي، ما لبتت أن تزايدت هذه المدارس وانتشرت في المدن وخصوصا الصناعية، مشكلة توجها جديدا أخد يوطد العلاقة بين أنواع التعليم النظري والتعليم المهني، ويؤسس روابط جديدة بين التعليم وأنشطة المجتمع الاقتصادية المختلفة، بحيث كلما زاد الاعتماد على التصنيع والتجارة والخدمات الجديدة، واستمر التوجه نحو التصنيع والميكنة في القطاع الحديث عموما تزايد الاعتماد على العمالة المتعلمة وعلى العلم وتطبيقاته التقنية المختلفة، لذلك أخذت تتوقف العلاقة بين التعليم والاقتصاد وتتوطد عملية التفاعلات الدائرية بينهما، على أساس أن النمو الاقتصادي بات يعتمد على مدى مساهمة التعليم في إعداد القوى العاملة المؤهلة، والمدربة في كافة التخصصات وعلى جميع المستويات، وتطوير نظم وأساليب العمل والإنتاج.[2]

والتعليم من جهة أخرى لن يقوم بوظائفه المرتبطة بالاقتصاد إلا إذا قدم الاقتصاد الأموال الكافية لأداء وظائفه، وفي المقابل لن يقدم الاقتصاد تلك الموارد، إلا إذا تأكد سلفا أنها ستمكن التعليم من تلبية احتياجات التطور الاقتصادي وستحقق له ربحا مجزيا، ربما يفوق مجالات الاستثمار الأخرى، ثم إن التعليم من جهة ثانية لن يستطيع استثمار تلك الأموال وتوظيفها الرشيد، إلا إذا استعان بمفاهيم الاقتصاد ونظرياته وأساليبه المختلفة، كي يصل إلى الكفاية المطلوبة ويحقق الاستثمار المنشود.[3]

وفي الاتجاه وقبله ومعه أخذت العلاقة بين التعليم وحياة المجتمعات الأوروبية أشكالا أخرى، استجابة للتغيرات المجتمعية الجديدة، إذ عندما تكونت الدول القومية عصر النهضة الأوروبية، وبرز الشعور الوطني والانتماء إلى شعب وأمة لها نظامها السياسي ولغتها القومية، وتراثها الذي تعتز به ويميزها عن غيرها من الأمم والشعوب الأخرى، عندها برزت الوظيفة السياسية

---

[1]– أحمد إسماعيل حجي، **اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، ، مصر، 1985، ص83.

[2]– هادية محمد أبو كليلة، **دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2001، ص86 .

[3]– محمود عباس عابدين، **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، الدار المصرية اللبنانية، 2000، ص 135 .

للتعليم بوضوح أكثر من أي وقت مضى بهدف الحفاظ على تراث الأمم الأوروبية الناشئة ولغاتها، وتكوين روح الانتماء والمواطنة لدى شعوبها، لتشهد تلك العلاقة طورا جديدا بعد انتشار النظم الديمقراطية في الدول الغربية، وعندما اتجهت المجتمعات الأوروبية نحو التحضر، وقيام مؤسسات المجتمع المدني وقيام نظم الدولة وأجهزتها الحديثة، برزت الوظيفة الإدارية للتعليم، كي تلبي احتياجاتها من الكوادر الإدارية الإشرافية والتنفيذية والفنية بمهارات وقدرات جديدة، وفي سياق التحولات الاجتماعية والثقافية برزت وظائف التعليم الاجتماعية بصورة أكثر تحديدا ووضوحا ، كي تتكامل مع وظائف المجتمع الأخرى الاقتصادية والسياسية والإدارية للتعليم في تعاون وانسجام.[1] وبعد الحرب العالمية الأولى أخدت تتوثق العلاقة بين الاقتصاد والتعليم، نتيجة التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها الدول العربية، ومنها إلى قارات العالم في ظل النظام الرأسمالي الذي تشكلت معالمه، بوقوفه ضد تمدد النظام الاشتراكي، وباعتماده على اقتصاد لإحداث التغيرات الاجتماعية والثقافية فقد طغى المنظور الاقتصادي على التعليم، و ما نجم عن دلك من حصر العلاقة بين التعليم والتنمية في جانبها الاقتصادي، وجعل الوظائف التعليمية الأخرى (السياسية والاجتماعية والثقافية) تتحرك في إطار النظرة الاقتصادية، وتخدم وجهته كناتج يلمسه المجتمع.[2]

وطبيعي أن ترافق العلاقة الجديدة بين التعليم والاقتصاد وتسندها تحولات مماثلة في الفكر التنموي، حيث ظهرت في سياق التوجه الرأسمالي، وتؤسس للعلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي اللاتي انطلقت في تحليلها للعلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي من تكوين رأس المال المادي كأساس للنمو الاقتصادي[3]، اعتمادا على زيادة الإنتاج ونمو الدخل القومي، وبذلك ثم النظر إلى العنصر البشري على أنه أحد عوامل الإنتاج شأنه شأن عوامل الإنتاج الأخرى كالأرض، ورأس المال والتنظيم على أساس أن رأس المال المادي هو الذي يتم إنتاجه،

---

[1]– سهيل الحمدان، **اقتصاديات التعليم تكلفة التعليم وعائداته**، ظ1، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق، سويا، 2006، ص 158 .

[2] –Eliot A. Jamison et OL. The effects of education quality an volume 26 isses 6. December 2007, p 12.

[3]– محمد محمود الإمام، **التنمية البشرية من المنظور القومي في التنمية البشرية في الوطن العربي**، الندوة الفكرية التي تنظمها الأمانة العامة بجامعة الدول العربية واللجنة الاقتصادية والاجتماعية لعرب آسيا (ألاسكى وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المنعقد في القاهرة 1993، مركز دراسات الوحدة العربية 1995، ص 393 .

كونه يدخل في إنتاج المنتجات الأخرى، بما فيها رأس المال نفسه[1] ثم إن الاهتمام بتكوين رأس المال المادي، وما ينجم عنه من زيادة الناتج القومي الإجمالي، سوف يؤدي إلى تحسين مستوى المعيشة ولمكافحة الفقر والجهل والمرض، والقضاء على مظاهر التخلف تدريجيا بصورة تلقائية[2] وما يصاحب دلك بالضرورة من تغيرات اجتماعية وثقافية بعيدة المدى في نظم المجتمع وأساليب حياته ونهج النمو الاقتصادي هذا جعل الاهتمام ينصب على عمليات الاقتصاد وما تحتاجه من أموال، وما ترتب على ذلك من إهمال بعوامل الإنتاج المادية والتقنية وعمليات الاستثمار والعائد والتصدير والاستيراد، وعمليات التصنيع وغيرها مما يؤدي إلى زيادة الناتج القومي[3]، وبهذا تركز الاهتمام على الاقتصاد دون الإنسان والمجتمع، وعلى زيادة الإنتاج دون العائد، وعلى زيادة الثروة دون البشر وما تبع ذلك من تفصيلات مايزت بين القطاع التقليدي والقطاع الحديث وبين الحضر والريف، وبين الذكورو الإناث... إلخ.

بيد أن النظرية الاقتصادية الكلاسيكية المحدثة، النظريات الاقتصادية الحديثة توصلت أثناء سعيها إلى زيادة الإنتاجية إلا أن عنصر العمل هو العامل الحاسم في زيادة الإنتاجية، والمحدد لنمو الاقتصاد في أي مجتمع، ليعاد النظر في جهود التنمية ومقولاتها النظرية، متخذة من الإنسان وأبعاد الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية محور ارتكاز التنمية، كون مثل هذه الأمور هي الغاية النهائية من أي جهد إنمائي.[4] وإزاء تتابع فشل جهود التنمية في زيادة الإنتاج، واتساع ظواهر الفقر، والأمية والبطالة ولا سيما في دول العالم الثالث سرت مراجعة جذرية للفكر التنموي، أثمرت من الناحية الاقتصادية بانتقال الفكر التنموي من معالجة البعد التراكمي لرأسمال المادي والاستثمار فيه إلى الإنتاج ذاته، ومكونات دالة الإنتاج ودور البشر فيه، وما استلزامه ذلك من تحويل الاهتمام من البعد الكمي للبشر إلى البعد الكيفي لهؤلاء البشر، بحيث أخد ينظر للبشر على أنهم إذا كانوا العامل الرئيي لزيادة الإنتاج وبالتالي وسيلة التنمية الاقتصادية، فإنه على مقدار استفادتهم من عوائدها بما يمكنهم من إشباع حاجاتهم

---

[1]– حامد عمار، **التنمية النظرية في الوطن العربي، المفاهيم والمؤشرات والأوضاع**، السيناء للنشر، القاهرة، مصر، ص33.

[2]– المركز الإقليمي للبحوث والتوثيق في العلوم الاجتماعية، **تكنولوجيا تنمية المجتمع في ضوء الهوية والتراث**، القاهرة، مصر، 1985، ص 83 .

[3]– حامد عمار، **التنمية البشرية في الوطن العربي**، المرجع السابق، ص 33 .

[4]– سيد جاب الله، التعليم والتنمية، **رؤية نظرية ودراسة واقعية**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص202 .

الأساسية، وتحسين قدراتهم على زيادة الإنتاج وتطويره، يتوقف اطراد التنمية عندها تحول الاهتمام إلى الجانب الاجتماعي الثقافي لإنماء قدرات البشر، وإنماء معارفهم ومهاراتهم كهدف نهائي للتنمية الاقتصادية، على أساس أن البشر لهم قيمة اقتصادية تفوق رأس المال المادي، كونهم رأس المال الحقيقي الذي يولد فرص النمو أو التنمية الاقتصادية، ويظل يدر دخلا يتزايد باستمرار، كلما أشبعت حاجاتهم ونمت معارفهم ومهاراتهم، ولذلك وغيره تشكل منذ بداية التسعينات القرن الماضي نهج جديد للتنمية الشاملة، يرتكز على تنمية العنصر البشري لأي جهد إنمائي، تنطلق منه وتنتهي عنه، بحيث صار الجانب الاجتماعي، أو التنمية الاجتماعية سبيلا للتنمية الاقتصادية بوصفه تحولا جوهريا أخذ يعم بلدان العالم، بفضل جهود المنظمات الإقليمية والقطرية الممتدة له أو العاملة ضمنه.[1]

ومع قدوم الألفية الثالثة أخذت البشرية تشهد ثورة معرفية مصحوبة بثورة في تقنية المعلومات والاتصالات، التي أحدثت تغيرات جذرية في مختلف أوجه حياة المجتمعات المعاصرة وهي ما زالت في بدايتها، وهذه الثورة – هي في جوهرها – ثورة تربوية كونها تعتمد على العقل والمعرفة والقدرات الإبداعية، والتربية هي أداة ذلك لأن البشر وما يملكونه من معارف ومهارات وقدرات إبداعية، ومن حلول مبتكرة يمثل رأس المال الحقيقي الذي يملكه المجتمع، أو المنظمة أو الشركة كون رأس المال أصبح يمثل الجزء الأهم والأعظم من القيمة السوقية، مقارنة بما تمتلكه من ثروات طبيعية، وما تتضمنه حساباتها الختامية من أصول قابلة للقياس لأن المعرفة والمهارات تتحول إلى قيمة سوقية[2]، والتنمية التي محورها الرئيسي البناء الاجتماعي بأبعاده المختلفة، هي التي تنطلق أولا من الإنسان وتعود إليه أو تنتهي عنده، وتبرز موقعه في النشاط المجتمعي باعتباره صانع التنمية ووسيلتها في آن واحد، وفي نفس الوقت غاية جهود التنمية وهدفها النهائي في إطار مجتمعه من مختلف أبعاد حياته، بحيث يصبح البناء الاجتماعي أو التنمية الاجتماعية السبيل الأمثل للنمو أو التنمية الاقتصادية أو اعتبارها(أي التنمية الاقتصادية) هدفا وسيطا من أجل الهدف النهائي المتمثل في الاجتماعية[3]، وليس العكس كما

---

[1]– حامد مصطفى عمار، **اقتصاديات التعليم**، المركز العربي للبحث والنشر، القاهرة، مصر، 1984، ص 159 .

[2]–Antony p. Carnavale. Investing in human J capital. In school Administor. V.58.N.3.March. 2001. P :09.

[3] – رياض طبارة، **تنمية الموارد البشرية وأبعادها السكانية في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، مجلة المستقبل العربي، العدد 109، بيروت، لبنان، مارس 1988، ص 72 .

سادفي معظم نظريات التنمية التي شاع استخدامها، واعتبار الجانب الاجتماعي أساس التنمية أو النمو الاقتصادي، والهدف النهائي له يصبح الإنسان الهدف الذي تسعى إليه الجهود الإنمائية، بدءا من توفير مقومات إشباع الحاجات الإنسانية

(المادية واللامادية) خلال مراحل نموه ومشاركته في أنشطة مجتمعيه من أجل تنمية طاقاته إلى أقصى حد ممكن بما لديه من معارف ومهارات وقدرات كانسان مبدع فاعل ومتفاعل مع مجتمعه وقضاياه، ومشارك في تطويره وانتهاء بتوفير حقوقه في الكرامة والحرية، إلى ما هناك من أمور غدت شرطا للنمو أو التنمية الشاملة، وهنا يكون التعليم ضرورة لوجود الإنسان ونمائه، ولتكوين الفرد وتنمية شخصيته كمواطن واع وعامل منتج، وفرد يشارك في تطوير مجتمعه. [1]

2 – <u>العلاقة بين مخرجات التعليم الثانوي ومدخلاته:</u>

سيتم من خلال هذا العنصر تسليط الضوء على علاقة التعليم الثانوي والتنمية باعتباره ميدانا للاستثمار، وأداة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ولكن قبل الخوض في هدا العنصر، يجب الوقوف عند المقصود بمدخلات ومخرجات التعليم، حيث يقصد بالمدخلات هي ما يقدمه المجتمع من طاقات بشرية ووسائل مادية وقواعد تنظيمية وسياسية لتحقيق أهداف المنظومة التربوية، وهي العوامل الفاعلة في تحقيق ذلك هي السياسات والأهداف والبرامج والمناهج وغيرها من العوامل الضرورية التي تدخل ساحة النشاط والعمل من خلال الفعل التربوي والتعليمي الشامل، والذي ما يسمى بالنواتج أو المخرجات هي ما يرغب المجتمع الحصول عليه من العملية التعليمية وهي نوعان: مخرجات إنتاجية وتتمثل في إعداد الخريجين وتدريبهم وتأهيلهم للعمل المنتج بعد تدريبهم بالمعارف والقيم اللازمة لتحقيق هذا الهدف، أما المخرجات الوجدانية فتتمثل في تكوين شخصية الفرد بعد تزويده بالمعلومات الأساسية والاتجاهات التي تنمي فيه الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية التي تؤهله للعمل المنتج.[2]

يعتبر قطاع التربية والتعليم الأول والأساسي المسؤول اقتصاديا واجتماعيا على توفير الأعداد اللازمة والنوعيات المطلوبة من الكفاءات التي يتطلبها سوق العمل والإنتاج وتحت ضغوط

---

[1]– أحمد علي الحاج محمد، **<u>اقتصاديات المدرسة</u>**، مرجع سابق، ص 24 .

[2]– لخضر غول، **<u>التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية</u>**، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التنمية، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية، 2008/ 2009. ص272.

عوامل اقتصادية وأخرى اجتماعية وجد الإنسان نفسه مضطرا لتحسين أدائه الصناعي والحرفي حتى أصبح هذا العصر يتطلب مهارات عالية في ميدان التربية والتعليم بغية إدماج أفراد المجتمع في عالم الشغل، إن عالم الشغل هو ذلك الإطار الذي يتحدد فيه تفاعل طالبي وعارضي العمالة فيؤثر ويتأثر بمستوى الأداء الاقتصادي، وما يميز عالم الشغل اليوم هو ديناميكيته وعدم ثباته وتعقد قراراته، فالتعليم الجيد هو التعليم الذي يرتكز على المزاوجة بين الإطار النظري والميداني في وجود إمكانيات مادية وبشرية مع تحقيق أعلى المهارات والتدريبات للمتعلمين، وهذا النوع من التعليم مطلوب بإلحاح في عالم الشغل اليوم، والأنظمة التربوية التي تعتمد على هذه الأسس هي وحدها القادرة تدعيم سوق العمل باليد العاملة المؤهلة والمدربة للعمل والإنتاج ، وانطلاقا من هده الفكرة نطرح سؤال مهم وهو ما مدى مساهمة التعليم الثانوي في تكوين خريجي وتأهيلهم للمساهمة في التنمية الشاملة ؟

لقد اتخذت الجزائر كغيرها من الدول سياسة تنمية مواردها البشرية فاهتمت بمجال التعليم والتكوين والتدريب فأنشأت عددا من المدارس والجامعات والمعاهد، وأدخلت مجموعة من التخصصات الفنية والمهنية والدراسات التطبيقية من أجل تغطية احتياجاتها لخطط التنمية وتحقيق المزيد من التقدم والتطور، وبالرغم من التوسع في إنشاء هده المؤسسات وإدخال تخصصات علمية مختلفة على نظام التعليم، إلا أن هدا النظام مازال يستحوذ عليه التعليم الأكاديمي، وذلك على حساب التعليم التقني الذي لا يشكل إلا نسبة ضئيلة من النظام التعليمي والذي يشهد حالة من النفور وعدم الإقبال سواء من الأسرة التعليمية أو الأولياء، وبالرغم من الجهود المبذولة من طرف الدولة من أجل التنسيق بين المؤسسات التعليمية وسوق العمل في الجزائر، إلا أن هناك دلائل ومؤشرات تشير إلى ضعف مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل، إن الوضع الراهن للتعليم بصفة عامة، والتعليم الثانوي بصفة خاصة يستدعي دراسة علمية لتبيين مدى ملائمة مخرجاته لمتطلبات سوق العمل من جميع الجوانب، مع الأخذ في الاعتبار كافة المعطيات التي جاءت في مخططات التنمية من جهة، وبرامج الإصلاح التربوي من جهة أخرى، إن أوجه القصور المذكورة تسهم بشكل كبير في عدم مواءمة المخرجات التعليمية مع متطلبات سوق العمل، الأمر الذي يتسبب بدوره في تقليص الفرص المتاحة أمام الخريجين للعمل وهو ما تؤكد عليه مختلف الخطط التنموية والإصلاحات إذ تشير

إلى وجود إشكاليتين لابد من استثمار كافة الجهود لمواجهتهما تحقيقا لقدر من المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل وهما:[1]

1- إشكالية عدم التوازن بين إعداد خريجي مؤسسات التعليم الثانوي ونوعية تخصصاتهم واحتياجات سوق العمل من تلك التخصصات.

2- إشكالية عدم الانسجام بين المؤهلات والخبرات المكتسبة لخريجي بعض التخصصات وتلك التي يحتاجها سوق العمل مما ينعكس سبا على ما ينتجه الخريج ويضعف موقفه التنافسي في سوق العمل.

تتناسب وحاجة سوق العمل وخطط التنمية.

أ- **عدم التوافق بين مخرجات التعليم (العرض) واحتياجات السوق (الطلب):**

هناك عدة مشاكل وعراقيل تعاني منها الجزائر كغيرها من الدول النامية ومن هذه الصعوبات ضعف المستوى التعليمي والتكوين ومخرجاته التي لا تواكب متطلبات سوق العمل، وكذلك غياب سياسات وخطط تعليمية وتكوينية مما أدى إلى عدم القدرة على التنبؤ باحتياجات السوق الكمية والنوعية من الأيدي العاملة المؤهلة هذا كله انعكس سلبا على الجانب الاقتصادي والاجتماعي من خلال تزايد نسبة البطالة وبخاصة في صفوف خريجي التعليم الثانوي والتعليم العالي، حيث بلغت نسبة البطالة (30%) في وسط الشباب الذي يمثل أغلبية السكان، ومن مظاهر عدم التوازن في العمالة التباين بين الأطر العليا والأطر الوسطى، إذ أننا لو مثلنا العمالة بهرم فإن قمة الهرم هي الأطر العليا (خريجي الجامعات)والذين يحتاجون إلى خبرة مهنية متوسطة (خريجي الثانويات ومراكز التكوين المهني والتمهين)، إذ لا يتم إحكام عمل الإطارات العليا دون الفنيين الذين يساعدونهم في تنفيذ المخططات والمشاريع، كما أن عدم التوازن هدا أصبح يمثل مشكلة حقيقية وإهدار لأموال كثيرة أنفقت على هؤلاء الخريجين مما يضاعف من خطورة البطالة وعدم القدرة على التقييم الحقيقي لسوق العمل ومتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.[2]

---

[1]- لخضر غول، **التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية**، مرجع سابق، ص273.

[2]- الموقع الإلكتروني: www.ololabor.org/naroblolar/images/stories. Tinneya/1460 62005/18doc. بتاريخ: 11/09/2013 على الساعة 9:30.

والمشكل لا يزال مطروح وبحدة في بلدنا مثل بقية البلدان الأخرى خاصة النامية منها، وأكبر دليل على ذلك ظاهرة البطالة بأشكالها المختلفة ولا سيما في وسط الشباب المتعلم والحامل لشهادات متوسطة وعليا، وهذا يرجع أساسا إلى زيادة وتيرة النمو السكاني وتباطؤ في تكوين وتأهيل اليد العاملة الفنية والتخصصات التي يحتاج إليها سوق العمل، خاصة إدا علمنا أنه من المتوقع أن يتعدى سكان الوطن العربي (488 مليون نسمة عام 2025م) بعد أن كان (292 مليون نسمة عام 2000 م).[1]

وفي مقابل دلك ينتظر حسب التقارير الإحصائية لمنظمة العمل الدولية أن يرتفع عدد السكان الناشطين اقتصاديا من (60 مليون في مطلع التسعينات إلى 150 مليون).

إن كل هذه الإشكاليات تستدعي ضرورة إعادة النظر في مناهج التعليم الثانوي وكذلك التدريب أثناء وبعد الدراسة حتى تساهم المؤسسات التعليمية بالخريج الذي يحظى بالقبول في ميدان الشغل، وهناك العديد من العقبات والتحديات التي تواجه التعليم والتدريب لتواكب متطلبات سوق العمل أهمها: توجه التلاميذ والطلبة نحو التخصصات النظرية وعدم الاهتمام بتنمية مهارات التحليل والإبداع والتركيز على التلقين إلى جانب قضية تسرب التلاميذ في مختلف مراحل التعليم قبل الحصول على التأهيل اللازم، وهناك أيضا غياب التنسيق الكافي بين مؤسسات التعليم مع بعضها البعض ومع الجهات المستفيدة من الخريجين وعلى رأسها القطاعات الإنتاجية، وكذلك النظرة السلبية لبعض الوظائف والمهن الخاصة بالإنتاج والشغل والصيانة، لا شك أن هذه العقبات والتحديات تشير بإلحاح إلى إعادة النظر في نظام التعليم بما يتواءم مع التطلعات المستقبلية واحتياجات التنمية وسوق العمل ، ومن السياسات المطلوبة لمواجهة متغيرات سوق العمل المستقبلية العمل على ربط المناهج الدراسية باحتياجات سوق العمل، والتنسيق بين مؤسسات التعليم وقطاعات سوق العمل لتطوير المناهج وتكثيف الاستخدام التطبيقي للتقنيات والوسائل الحديثة وتكثيف توجيه التلاميذ والطلبة نحو التخصصات المطلوبة أكثر في سوق العمل واستحداث وحدات للتوظيف وعلاقات الخريجين لتكون حلقة وصل بين الخريج وسوق العمل، وفي هدا الصدد ينبغي تبني سياسة التطبيق العلمي للتخصصات المناسبة وتوجيه البحوث إلى مشكلات الخريجين، وتبني سياسة التعليم التعاوني مع القطاع

[1] – عبد السلام الخزرجي ورضية حسين الخزرجي، السياسة التربوية في الوطن العربي، –الواقع والمستقبل، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن 2000 ، ص152.

الخاص هدا إلى جانب تحقيق التوازن الكمي والنوعي في مراحل التعليم المختلفة وتفعيل دور البحث العلمي وتبني فلسفة التنافس بين المتعلمين لإبراز تميزهم وتنمية قدرات الخريج وتقليص بعض التخصصات النظرية التي تزيد غلى حاجة السوق، و كذلك ضرورة إعادة النظر في منهجيات التخصصات المطلوبة من حين لآخر.[1]

ولقد احتل التعليم الثانوي الصدارة في مواجهة احتياجات التنمية وسوق العمل، وذلك يعود إلى عدد من القضايا الهامة التي لابد من مجابهتها ، أهمها: [2]

1- قضية تنويع التعليم وضرورة تحقيق التوازن بين التعليم الثانوي والتقني وربطهما بالعمل المنتج.

2- فقد ركزت المداخلات والمناقشات على أهمية توجيه تلاميذ التعليم التقني والمهني لضمان عمل مناسب لهم بعد تخرجهم، وعلى ضرورة العمل على تغيير نظرة المجتمع السلبية إلى هدا النوع من التعليم وإلى العمل اليدوي عامة، وكذلك التركيز على أهمية تنويع التخصصات المهنية بحيث بعد ثلاثة عقود، (كما تدل بعض الإحصائيات أن عددا من هم في سن العمل سوف يزداد بمعدلات تتراوح بين 3 و5، 3 % عند نهاية القرن العشرين، وقد تستمر حتى منتصف القرن القادم، وبالتالي فتوفير العمل لهده الأعداد المتزايدة يشكل تحديا كبيرا للمجتمع العربي ويستلزم اتخاذ تدابير جزئية في مجال التخطيط الاقتصادي والاجتماعي وفي مجال التخطيط والتطوير التربوي).[3]

وتساهم العديد من الأسباب في سوء هيكلة العمالة والإنتاج والقوى العاملة منها الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية... ومما لا شك فيه أن النظام التربوي والتعليمي مسؤول كغيره بل ربما أكثر من غيره عن ضعف مستوى القوى العاملة وتردي مستوى التشغيل، لذا يجب التنسيق بين سائر مجالات النشاط ولا سيما النشاط الاجتماعي والاقتصادي وإيجاد ترابط وصلة وثيقة بين التخطيط للتربية والتخطيط للتنمية الشاملة، ونستخلص من هنا أن النظام التربوي في البلدان العربية إذا أردت أن تستجيب لحاجات الخريجين المتطورة لا بد لها من تنويع التعليم الثانوي بوجه خاص وبين المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية.

---

[1]- لخضر غول، **التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية**، مرجع سابق، ص 274.

[2]- يعقوب حسين رشوان، **التربية في الوطن العربي**، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص 154.

[3]- عبد الله عبد الدائم، **مراجعة إستراتيجية التربية العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1995، ص152.

ب- <u>العلاقة بين مستوى التكوين ومستوى الأداء</u>:

إن مستوى تكوين التلاميذ في المدارس الثانوية يجب أن يكون على درجة من الكفاءة لتقدم المناصب التي سيلتحق بها هؤلاء التلاميذ بعد تخرجهم، أي بعد إتمام مسيرة تعليمهم وتكوينهم، إذ يجب أن تكون الصلة وثيقة بين ما يتلقاه التلاميذ في مدارسهم من الناحية النظرية وما سيجدونه إدا ما توجهوا إلى ميدان التشغيل، و لكن هده العلاقة قليلا ما تتحقق في دول العالم الثالث والتي منها الجزائر، فهي تعاني من مشكلة شبه انفصال بين القطاعين، حيث أن مجال التعليم في المدارس الثانوية كثيرا ما يركز على الجانب النظري دون مراعاة الجانب التطبيقي لدى التلاميذ، فهو يقود إلى تخريج أعداد كبيرة من التلاميذ وفي الجانب التطبيقي لدى التلاميذ ، فهو يقود إلى تخريج أعداد كبيرة من التلاميذ وفي الاختصاصات المختلفة، ولكنهم يعانون من مشاكل في نوعية وجودة التعليم الذي حصلوا عليه ، هذا إضافة إلى ما يسببه هذا الكم من مشكلة البطالة التي تعد من أخطر المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تعاني منها الجزائر اليوم ولا سيما بين خريجي التعليم الثانوي والجامعي، وهذا يجسد لنا بوضوح عدم التوازن والتكافؤ بين العرض والطلب في سوق العمل، فالأفراد الحاملون للشهادات موجودون لكن الطلب عليهم ضئيلا جدا ، مما يجعلهم يعيشون حالة من اليأس والإحباط قد تدفع ببعضهم إلى الانحراف كحل بديل مما يزيد من حجم المشاكل الاجتماعية التي تعيشها هده الفئة من الشباب، كما لا يفوتنا أن نذكر هذا بأن هذه المشكلة في تزايد مستمر حيث كانت نسبة البطالين من الشباب العربي مثلا عام2005 م مما يندر بخطورة الموقف وضرورة إعادة النظر في العلاقة بين مطالب التعليم والتكوين من جهة ومطالب التشغيل (سوق العمل) من جهة أخرى، إن جوهر المشكلة التعليمية في الوطن العربي تتمثل في القصور النوعي في التعليم وفي عجز البنية الأساسية لعملية التعليم من محتوى البرامج وطرق ومناهج التدريس التي من شأنها أن تحقق المعادلة بين مخرجات العملية التعليمية والنمو التربوي والاقتصادي والاجتماعي وانعكاساتها على سوق العمل، وبالرغم من أن أكثر الدول العربية حققت تقدما في ميدان التعليم لا سيما في أواسط وأواخر القرن العشرين، إلا أن الانجاز التعليمي يظل غير كاف حتى بالمعايير التقليدية مقارنة بباقي دول العالم الأخرى.

تشير إحصائيات صندوق النقد الدولي أنه خلال القرن الماضي ارتفعت فرص الالتحاق والحصول على التعليم مقابل انخفاض نسبة الأمية، كما ارتفعت نسبة الأشخاص الذين ينهون

تعليمهم الابتدائي والثانوي والعالي بدرجة أكبر مما كانت عليه، رغم ذلك لا يزال 115 مليون طفل في العالم العربي لا يلتحقون بالمدارس الابتدائية، وما يقارب 264 مليون طفل ممن هم في سن التعليم الثانوي لا يدرسون كما تشير التوقعات السكانية إنه سيكون لبلدان النامية 80 مليون طفل إضافي في سن الدراسة الابتدائية والثانوية (ما بين: 06-17 سنة) وذلك بحلول سنة 2025 م أي بزيادة 6% بما يصل إلى 35، 1 مليار طفل.[1]

ج- تطور الفجوة بين التعليم الثانوي وسوق العمل:

فالملاحظ أن التعليم وفقا لطاقة التعليم المتاحة وليس وفقا لحاجات فعلية يمليها واقع المجتمع وتحت ضغوط الفلسفة الاجتماعية السائدة مازالت النظرة إلى التعليم نظرة تصنيفية تفصل بين تعليم أصحاب اللياقات البيضاء وتعليم أصحاب اللياقات الزرقاء، ولعل دلك راجع إلى غياب التنسيق بين التخطيط التعليمي والقوى العاملة ومتطلبات التنمية.

ولقد بدأ التوجه نحو تطوير التعليم الثانوي في كثير من دول العالم وذلك مند بداية السبعينات عند ما ظهر تقرير اللجنة الدولية الداعية إلى تطوير التربية في العالم تحت شعار" تعلم لتكون"والذي انتشرا انتشارا واسعا بين أنظمة التعليم التي رأت في هذا التقرير اتجاهات جديدة منها مفهوم " التربية مدى الحياة"، وقد أكدت هذا الاتجاه منظمة اليونيسكو ومنظمات دولية أخرى تعني بقضايا التربية والتعليم.[2]

إن الاتجاه "التربية مدى الحياة" دفع معظم أنظمة التعليم إلى إعادة النظر في سياستها التعليمية، وخاصة فيما يتعلق بمستقبل التعليم الثانوي باعتباره مرحلة تقع في نهاية سلم التعليم العام، وبداية التعليم الجامعي، وهي مرحلة تتناسب مع هدف الإعداد للحياة، وليس مجرد الاستجابة لمتطلبات القبول للتعليم الجامعي وقد بينت الكثير من الدراسات التربوية اتساع الهوة بين التعليم الثانوي والتكوين المهني وعالم الشغل، فالتعليم الثانوي في معظم الدول تعليم نظري أكاديمي ليس له علاقة بالمهنة والعمل والإنتاج، ففي عام 1970 م عقد مؤتمر لوزراء التربية والتخطيط العرب في مراكش أكدوا فيه على أهمية تطوير التعليم الثانوي وتنويعه ليساهم في إعداد القوى العاملة من المستوى المتوسط.[3]

---

[1]- صندوق النقد الدولي (FMI): **التمويل والتنمية**، واشنطن، جوان 2005 ، ت/مركز الأهرام للترجمة والنشر، مصر، 2005.

[2]- يغقوب أحمد الشراح، **التربية وأزمة التنمية البشرية**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 2002، ص227.

[3]- المؤتمر الإقليمي الثالث لوزارة التربية والتخطيط، **الاتجاهات السائدة في التعليم العام والمهني في البلاد العربية**، مراكش، المغرب الأقصى 1970 ص 12 .

تعاني الدول العربية من تدني مستوى الخريجين تحصيليا، مهاريا وثقافيا، حيث أجمع الخبراء والمعنيون على أن عرقلة مسيرة التعليم تكمن في تردي نوعيته وجودته، فلا يزال التوجيه منصبا على التوسع الكمي على حساب الالتفات لمسألة النوعية ، وضبط إجراءاتها على كافة الأصعدة والمستويات، إذ يغلب على التعليم الاعتماد على التلقين والاستظهار اللفظية والسلوكية وسيادة الطابع التقليدي وتقييد فرص الإبداع وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد وعجز التعليم عن تحقيق العدل الاجتماعي والوصول إلى كثير من الفئات المحرومة والانفصال عن عالم العمل وتعدد أنماط التعليم وتباينها بين تعليم حكومي وخاص، وطني وأجنبي، ديني وعلماني، وتدني مستوى المعلمين إلى ما غير ذلك من العيوب والنقائص.[1]

كما أن برامج ومناهج التعليم الثانوي العربية تركز على توجيه التلاميذ نحو التعليم الجامعي الأكاديمي على حساب التعليم التقني والمهني مما أدى إلى وجود تفاوت بين مرحلة نمو التعليم المهني والفني مقارنة مع مرحلة التطور الفني في قطاعات سوق العمل والإنتاج وفي النهاية عدم مواءمة وانسجام التعليم الثانوي لاحتياجات سوق العمل المتغيرة، ونتيجة لهذا كله أصبح العالم العربي يعاني من تدني مستوى الخريجين وهذا يمثل عائقا للتنمية بدلا من أن يكون عنصرا فعالا في إحداثها، من هنا كانت من أولويات العمل في إستراتيجية التنمية للدول العربية جعل التربية والتعليم في خدمة التنمية، وذلك بما تهيئه هده الإستراتيجية من موارد بشرية قادرة ومؤهلة للعمل والإنتاج.

وحتى تستطيع هذه الدول تجاوز مثل هذه المشكلات وهي تحدد معالم إستراتيجية تنميتها، أن تجعل من أولويات عملها في المجال التربوي والتعليمي تحقق الهدف المعلن وهو: ربط التعليم الثانوي باحتياجات التنمية وسوق العمل، إذا لا بدا من التركيز على النوعية والتعليم المتكامل الكفيل بإيجاد شخصية قادرة على التكيف مع متطلبات التغيير المستمر في المهن ومتطلباتها، ومن أساليب الربط بين التعليم والتنمية التي أثبتت التجارب نجاعتها التركيز على المقترحات التالية:[2]

---

[2]– المنظمة العربية للتربية والثقافة، **تحديث برامج التعليم الثانوي العام والمهني والفني وتعلمها وربطها باحتياجات التنمية في الأقطار العربية**، اجتماع مسؤولي التعليم العام والمهني والفني ومسؤولي تخطيط القوى العاملة، الرياض 1998، ص125.

[1]– عبد الله الجلال ، **تنمية اليسر وتخلف التنمية، عالم المعرفة** عدد91، المعهد الوطني للثقافة، مجلة الكويت، ص 185–186 .

1- <u>إلغاء ازدواجية التعليم العام والتقني</u>: لقد حاولت كل دولة تقريبا سعت لربط تعليمها الثانوي باحتياجات التنمية أن تقيم أنواعا منفصلة من التعليم الثانوي، إلا أن الممارسات المجتمعة التي أخلت بنظام القيم وأسلوب التوجه لهدا النوع من التعليم حرمت هذه الدول من استغلال طاقات شبابها أفضل استغلال ومن هذه الممارسات المخلة بنظام التعليم الإحجام عن التعليم التقني والمهني، ولعل السبب هو تلك النظرة الدونية اجتماعيا لهدا التعليم حيث يوجه التلاميذ دوي المعدلات الضعيفة والأقل تحصيلا إلى هذه المدارس، وعليه فإن إلغاء الازدواجية في التعليم الثانوي في التعليم الثانوي وجهة مهنية وتقنية تدفع بالتلاميذ إلى احترام العمل والمهنة وتخلق لدى المتعلمين إقبالا على مختلف التخصصات دون تمييز اجتماعي يقف ضدهم وهكذا تذوب الفروق الفروق بين خريجي المدارس الثانوية ويتحقق التكامل والانسجام في إطار ما يسمى بالمدرسة الشاملة.

2- <u>تنويع مسارات التعليم الثانوي ومرونتها</u>:

من وسائل ربط التعليم الثانوي بمتطلبات التنمية وسوق العمل أن يتحقق إلغاء الازدواجية في هدا التعليم وألا ينحصر في الأشكال التقليدية من علمي وأدبي ورياضي وتقني، بل يدمج في مدرسة واحدة تتعدد فيها المسارات وفقا لاحتياجات المجتمع، ومعنى تنويع المسارات أن تشمل كل ما يحتاجه المجتمع من مهن ذات مهارة دقيقة ومعرفة متخصصة مهما تعددت هذه المهن وكثرت فروعها وتعددت مسارات تعليمها، ومن النماذج النافعة لتنويع المسارات وتعددها في التعليم الثانوي ما أخدت به بعض البلدان العربية بنجاح من توحيد فروع هدا التعليم، وهذا لابد أن يصاحبها تعميق الممارسة بمفهوم ما التربية نحو العمل المنتج من خلال النظام التعليمي بكل مرحلة بما تغرسه هده التربية من تنشيط لروح العمل، وتنمية قيمته في نفوس التلاميذ، ويتطلب هدا كسر العزلة بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الاجتماعية الأخرى.

3- <u>نتائج التعليم والخبرة</u>: من بين وسائل ربط التعليم الثانوي بمتطلبات التنمية خروج هدا التعليم عن النمطية الشكلية إلى اعتماد مقاييس موضوعية للتحصيل بحيث تمنح الشهادات، لا على أساس من عدد السنوات الدراسية المنقضية، وإنما على أساس القدرة على التحصيل والمهارة المكتسبة، إن النظام التعليمي المتبع في بلادنا يقتضي عدم قبول التلميذ في المرحلة الثانوية إلا بعد حصوله على شهادة التعليم المتوسط، وعدم قبوله في الجامعة إلا بعد حصوله على شهادة البكالوريا، وهذا النظام قد جعل الشكليات أهم من لب الموضوع كما جعل من

الحصول على الشهادة هو الهدف وبهدا أصبحت القيمة للشهادة لا للعمل والخبرة والمهارة، كما أن من المظاهر السلبية في أنظمة التعليم في بلادنا العربية طلب الاستمرار في مواصلة الدراسة، ومعاقبة المنقطع عنها لفترة من الزمن للعمل أولغيره بحرمانه من إعادة التسجيل، وكذلك الحكم بالفشل على التلميذ الذي لم يتفوق في مؤسسة أخرى بحيث لا يقبل في مواصلة الدراسة من جديد، ولو اعتمدت اختبارات القبول الموضوعية لحلت هاتان المشكلتان وأتيحت الفرصة للتلميذ أن يثبت جدارته أو يرضى بمصيره دون احتجاج.[1]

وهذا ما جربته بعض الدول مثل ألمانيا التي تشترط لقبول الطالب في التعليم العالي أن يكون قد عمل فترة من الزمن، وفي السويد أيضا حيث تتاح الفرصة، بل تشجع على العمل ثم العودة للدراسة، أما في روسيا فالأفضلية في القبول تعطى للطالب الذي اشتغل لفترة زمنية معينة ليتم دراسته بعد ذلك .

إذا كان الاقتصاديون في بحثهم عن أسباب مصادر النمو الاقتصادي يعيدونه إلى عدد من العوامل منها تحسين في نوعية العمل وزيادة في رأس المال المادي، فإنهم يعيرون أهمية خاصة إلى دور التحسن في التعليم ورفع مستوى الأداء لدى الخريجين، إذ أن المعارف الجديدة ليست قادرة على تقليص كمية المدخلات اللازمة للإنتاج فقط، بل تكمن في تقديم منتجات جديدة أيضا، وتستعمل مواد لم تكن ذات قيمة اقتصادية أو لم تكن تستعمل الاستعمال الأمثل.

إن معظم أدبيات اقتصاديات التعليم تشير إلى دور التعليم كمحدد أساسي للإنتاجية ورفع القدرة التنافسية لدى العمال والمهنيين، حيث تظهر أهمية رأس المال البشري في المنافسة الاقتصادية كما ظهرت في النمو الاقتصادي.

قام العالم الاقتصادي بارو Barrow (1994– 2000 م) بدراسة محددات النمو الاقتصادي في عدد كبير من دول العالم للفترة بين 1960 و1995 م أن محددات النمو المهمة مخزون رأس المال البشري الأولي في البلدان وخصائص سكانها، فقد بين أن النمو الاقتصادي مرتبط إيجابيا بالمستوى الأولي لمتوسط سنوات التحصيل المدرسي من المستويين الثانوي والعالي، وفسر دلك بأن العمال ذوي التعليم الأولي الدين تمكنوا من التقنيات الجديدة يؤدون دورا مهما في نشر التقنية الأمر الذي يشكل عنصرا رئيسيا في عملية التنمية.[2]

---

[1]– لخضر غول، **التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية**، مرجع سابق، ص ص 284 – 285 .

[2]– المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 2004، الموقع: www.apr @ apr. org. Kw:بتاريخ: : 05/11/ 2013 ، على الساعة: 13:45

كما لا يفوتنا أن نشير إلى الدراسات التي قام بها عالم الاقتصاد الأمريكي (ثيودور شولتز) منذ عام 1960 والتي اعتبرت فتحا جديدا لدراسة العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي بأسلوب علمي، كما اعتبرت الأساس لنشأة علم اقتصاديات التعليم، كونه أول من قدم إطارا نظريا لتفسير العلاقة بين التعليم وزيادة إنتاجية العامل المتعلم، وذلك من خلال نظرية رأس المال البشري في عام 1963 م[1] ، والذي نال بموجبه جائزة نوبل للعلوم وكذلك أشار العديد من رجال الاقتصاد إلى أن المعارف والمهارات التي نمت لدى القوى البشرية، بسبب التعليم تعد أهم العوامل المكونة لرأس المال المادي وبالتالي يعد البشر مصدر الثروة الحقيقية، وأغلى مورد يمتلكه المجتمع.[2]

وقد أفرزت هذه الممارسات والروح المسيرة لها في دول العالم الثالث بشكل عام الكثير من المشاكل والمظاهر السلبية كالبطالة بأنواعها، وتوظيف الخريجين بدون تقويم للحاجة إليهم وما يتبعه من تضخم في الميزانيات وغيرها، ويورد تقرير منظمة العمل الدولية الصادر 1995 البيانات المدرجة عن توزيع البطالة بحسب المستوى التعليمي في عدد من الدول العربية.

جدول رقم (15): يمثل توزيع البطالة حسب مستوى التعليم في عدد من الدول العربية خلال السنوات: 1989 – 1991 م.

الدولة مستوى التعليم	أمي	ابتدائي	ثانوي	عالي
ســورية	3	7	8	8
مصـــر	1	3	26	5
تونـــس	11	20	17	5
الجـــزائر	9	27	29	25
المغـــرب	4	17	26	23

المصدر : (1995),LO. world Labour report I

من البيانات المدرجة في الجدول المذكور نلاحظ وجود بطالة بمعدلات مرتفعة لدى الخريجين، وأنها في دول المغرب العربي أكثر ارتفاعا منها في سورية ومصر، أن بطالة المتعلمين تواجه الخريجين في التعليم الثانوي بنسب أعلى من بقية المستويات التعليمية وأن خريجي التعليم

[1]– ثيودور شولتز، **القيمة الاقتصادية للتربية**، ترجمة محمد الهادي عفيفي ومحمود السيد سلطان، القاهرة، الأنجلو المصرية 1975، ص 41 .

[2]– أحمد علي الحاج محمد، **اقتصاديات المدرسة**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2012، ص 55 .

الابتدائي يأتون في المرتبة الثانية من حيث نسب البطالة بينهم، يليهم خريجو التعليم العالي ثم الأميون وأن الفروق بين دولة وأخرى تقل لدى الخريجين في التعليم العالي ذلك باستثناء المغرب.

وقد عملت حكومات عدة على تخفيض حجم المشكلة، بالتوسع في توظيف الخريجين في مكاتبها ومؤسساتها، وبغض النظر عن الحاجة إليهم، الأمر الذي جعلهم يقيضون في عدد من المكاتب والمؤسسات عن حاجة العمل وأوقاته، ويشكلون بطالة ناقصة أومقنعة ويزيدون الأعباء المادية والرواتب، ويسهمون بشكل غير مباشر في إبقاء رواتب الموظفين منخفضة لا تتناسب مع التضخم وغلاء المعيشة، وفي ضوء المعطيات الأنفة الذكر، يتوقع استمرار زيادة عدد الخريجين في التعليم عن فرص العمل، وتصاعد هذا الخلل على المدى المنظور من أواخر هذا القرن ومطلع القرن القادم، كما يتوقع استمرار قبول الخريجين بأعمال أقل من مؤهلاتهم العلمية، أو العمل في مجالات تختلف عن اختصاصاتهم وكذلك استمرار البطالة الظاهرة والمقنعة ومحاولات الهجرة.[1]

وحتى تستطيع هذه الدول تجاوز مثل هذه المشكلات وهي تحدد معالم إستراتيجية تنميها، أن تجعل من أولويات عملها في المجال التربوي والتعليمي تحقيق الهدف المعلن وهو ربط التعليم الثانوي باحتياجات التنمية وسوق العمل، لذا لابد من التركيز على النوعية والتعليم المتكامل الكفيل بإيجاد شخصية قادرة على التكيف مع متطلبات التغيير المستمر في المهن ومتطلباتها.[2]

3- <u>التعليم الثانوي في الجزائر وإستراتيجية التنمية :</u>

سعت الدولة الجزائرية مند حصولها على الاستقلال مثلها مثل بقية الدول النامية إلى ربط التعليم بالتنمية، وبدأت بذلك تسود رؤية جديدة حول العلاقة بين التعليم والتنمية، وبدأت وتنامي إدراك حكومات هذه الدول مثل الدول المتقدمة لأهمية التعليم والتنمية نظرا للعلاقة المتفاعلة والمتبادلة والتي ازدادت تعقيدا مع مرور الوقت، لدرجة أنه أصبح التعليم أداة رئيسية لتدعيم التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأصبح التعليم استثمارا وليس استهلاك كما كان سائدا،

---

[1]- محمد متولي غنيمة، **<u>التخطيط التربوي</u>**، ط1، دار المسيرة للنش والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2012، ص 352 – ص 353 .

[2]- عبد العزيز محمد الحر، **<u>التربية والتنمية والتخطيط</u>**، ط1، شركة المطبوعات للنشر، بيروت، لبنان 2003، ص 85 – ص 86 .

وأصبحت الحاجة ماسة لمعالجة الهوة العميقة التي تؤثر على العائد الاقتصادي من التعليم من حيت ندرة الخريجين في تخصصات مطلوبة، وكثرة عدد الخريجين في مجالات ليست أسواق العمل ليست بحاجة إليهم[1] ولكن الغرض الحقيقي هو تكوين إطارات تلبي الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية المطلوبة، وبدلك فإن قصور الدول النامية في الاستثمار في مجال التعليم يعني دورا أقل للعنصر البشري في الإسهام في عملية التنمية.

وتزداد أهمية التعليم في التنمية بشكل حاسم لكونه يؤدي وظائف متنوعة وعديدة، إذ أن نظام التعليم عامل هام من عوامل نفل تصورات التنمية إلى الأفراد، وكذلك ربطها بالأهداف العامة للتنمية، هدا فضلا على تزويد الناس بالمهارات الفنية بالإضافة إلى إعداد قادة التحول في مختلف مستويات النسق الاجتماعي العام بأبعاده السياسية والاقتصادية. [2]

وبالتالي فالنظام التعليمي على إستراتيجية التنمية ويتأثر بها، ولا يمكن أن تحقق إستراتيجية التنمية أهدافها إلا في وجود سياسة تعليمية شاملة، تنسجم وتتلاءم مع متطلبات القطاعات الإنتاجية مما ساعد في رفع الإنتاج وتحسينه باعتبار أن العنصر البشري هو العنصر الرئيسي والفعال في أي إستراتيجية تنموية، فالعلاقة إذن بين التعليم والتنمية وثيقة الصلة، والعديد من المجتمعات السائرة في طريق النمو تعاني من سيادة التفكير التقليدي وتحكمها قيم جامدة تقف في سبيل التطوروالتغيير، [3]وعليه فالتعليم الثانوي يعد أحد عوامل التقدم والتطور لا يمكن تجاهله عند وضع إستراتيجية التنمية، ولأن الجزائر من الدول التي وجدت نفسها بعد الاستقلال تعاني تخلفا في مختلف المجالات، وتواجه رهانات وتحديات متعددة على المستويين المحلي والعالمي فرضته ثقافة العولمة، فهي تطمح إلى تصنيع البلاد والارتقاء بالتكنولوجيا الحديثة، والتخلص من تبعيتها للخارج، وتحاول أن تنافس بإنتاجها السلع الخارجية وتتصدر مكانة مرموقة في السوق العالمية ، وهذا لا يمكن أن تبلغه بدون وجود نظام تعليمي يساهم في تكوين وتأهيل كوادر وكفاءات توظف مهاراتها وإمكانياته لخدمة الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية لأن النمو الاقتصادي ومستوى التعليم مفهومان متسايران ومترابطان لا يمكن فصل أحدهما

---

[1]– صلاح الدين المتبولي، **التربية ومشكلات المجتمع**، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، 2003، ص: 132 .

[2]– مصطفى زايد، **التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962– 1980)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 91 .

[3]– المرجع نفسه، ص : 92 .

على الآخر، والنظم التعليمية في الدول المغاربية لم تصل بعد لتغطية حاجيات المجتمع ومواجهة الضغط الديمغرافي، وإنحرفت إلى التعليم الكمي على حساب التعليم النوعي فبالرغم من التحسن النسبي في عمليات التمدرس وخاصة في مراحل التعليم الثانوي والعالي، إلا أن نسبة الأهمية لهذه البلدان مرتفعة بحيث سجلت خلال سنة 1997 النسب التالية: 3 ، 56% في المغرب، 4، 38 % في الجزائر، 3، 33 % في تونس. [1] وفي هده الحالة لا يساهم التعليم في تحقيق أهداف التنمية، لأن قطاعات الإنتاج تفتقر لليد العاملة المؤهلة والمدربة بسبب انتشار عدد الأميين من جهة ومن جهة أخرى انتشار عدد المتخرجين من تخصصات علمية غير مطلوبة في سوق العمل.

وعلى الرغم من تطور حصة التعليم العالي العلمي وإتحاد الدول المغاربية لتثمين الاختصاصات العلمية ، ليبقى غياب التلاحم بين التعليم والإنتاج المشكلة الأساسية في عدم القدرة على تكوين كوادر علمية وتكنولوجية قادرة انتعاش عملية التجديد والتطور التقني، وبالتالي التعايش مع التغيرات الهيكلية لاقتصادياتها.[2]

إن الوضع التعليمي في الجزائر لا يدعو إلى الاطمئنان بالرغم من الإصلاحات التربوية العديدة التي عرفها قطاع التربية والتعليم مند الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث يلاحظ عدم وجود انسجام وتناسق بينه وبين القطاع الاقتصادي الإنتاجي وهو ما يصعب الأمر في تحقيق التنمية وبلوغ الأهداف المنشودة.

إن التعليم الثانوي له دور أساسي في إعداد الطبقة الوسطى من القوى الوسطى من القوى العاملة فيما بين طبقة العمال والفنيين وطبقة الأخصائيين في المجتمعات النامية والمتقدمة على السواء، وتلعب هذه الفئة دورا مهما في التنمية حيث تعتبر المصدر الأساسي في تدعيم الدولة بما تحتاج من فنيين وأطر متوسطة في شتى مجالات العمل، والعامل المهم والأساسي لنمو أي دولة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية، هي تكوين قاعدة واسعة عن تلاميذ المدارس الثانوية الذين يتخرج منهم العاملون في مختلف مجالات النشاط الاقتصادي والاجتماعي ويتوقف على حسن إعدادهم وتدريبهم للعمل المنتج، والواقع أن حاجة البلاد إلى الطبقة الوسطى من التقنيين

[1] – عابد شريط، **واقع الشاكة الاقتصادية الأورو متوسطية مع دول المغرب العربي**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 21 ، جامعة منتوري، قسنطينة، جوان 2002 ، الجزائر، ص: 118، ص: 119 .

[2] – عابد شريط، **واقع الشاكة الاقتصادية الأورو متوسطية مع دول المغرب العربي** ، المرجع السابق، ص: 119 .

والفنيين أكثر من حاجاتها إلى الطبقة العليا من الأخصائيين، وهناك نسبة معينة من أصحاب المستويات العليا إلى الطبقة الوسطى من الفنيين لابد من توفرها حتى يصبح العمل منتجا.[1]

وتشير إحدى الدراسات إلى أن قوة الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفييتي ليست في اعتمادها على العلماء العباقرة والمهندسين ذوي المستوى العالي بل إلى اعتمادها على مجموعة هائلة من المساعدين التقنيين ذوي الخبرة والكفاءة المتوسطة يطلبها عالم الشغل، [2] وهناك من يذهب إلى أن خريجي المدارس الثانوية يعتبرون العمود الفقري في البناء الاقتصادي والاجتماعي وأن أي نقص في عددهم يشكل عقبة في طريق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، لأن منهم المساعدين الزراعيين والكتبة، والممرضين والعمال المهرة وغيرهم من ذوي المهارات التي تتطلب تعليما متوسطا أكثر مما تتطلبه الأطباء أو العلماء أو المهندسين.[3]

وانطلاقا من هذه الفكرة فعلى الدولة الجزائرية والتي هي أساس بحثنا هذا أن تغيير من سياستها التربوية وأن تمنح الأهمية القصوى لهذه المرحلة من التعليم أي التعليم الثانوي كونه وسيلة فعالة في التنمية الشاملة، فالثانويات العامة والمتعددة التخصصات في بلدنا مثلها مثل الجامعات والمدارس العليا والمعاهد وسيلة هامة في الارتقاء بمستوى التكوين والتدريب المهني والفني والعلمي للموارد البشرية في مختلف التخصصات، وغير خاف علينا ما تتوافر عليه الجزائر من طاقة بشرية هائلة خاصة منها الشابة والتي تشكل نسبة70% من مجموع السكان، وهي نسبة معتبرة إضافة إلى ما تزخر به من ثروات طبيعية متنوعة وبالتالي فإن سبب تأخرها على اللحاق بركب الدول المتقدمة يعود إلى انخفاض مستوى الخبرة الفنية والمهنية لخريجي هذه المرحلة، مما يضطرها إلى الاستعانة بالخبرة الأجنبية التي غالبا ما تستغل هذه الموارد لصالحها، وحتى القليل من العائد الذي تحصل عليه في هذه الشراكة قد لا يفي حتى باستيراد المواد الاستهلاكية الأساسية لصعوبة توجيهه إلى النواحي الاستثمارية، أو ذلك لنقص الخبرات التقنية والمهارات القادرة على ذلك، وعجز الدول النامية تقنيا وفنيا عن استغلال ثرواتها

---

[1]– عبد الله عبد الدائم، **التخطيط التربوي**، ط2، دار العلم الملايين، بيروت، لبنان، 1972، ص:582 .

[2]– أحمد صيداوي وآخرون، **الإنماء التربوي**، معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان، 1982، ص: 46 .

[3]– خميس بيكيت، **الأسبقيات الاقتصادية والتعليم في دول إفريقيا النامية، في التربية وبناء الأمة في العالم الثلث**، المنظمة العربية، للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، مصر، 1977، ص: 126 .

الطبيعية قد يجعل الشركات الأجنبية تلعب دورا احتكاريا يمكنها من التحكم في الأسواق والأسعار، وبالتالي في اقتصاديات هذه الدول وسياساتها.[1]

وعلى الرغم من المجهودات العظيمة التي بذلتها الدولة الجزائرية كما ذكرنا سابقا من الاستقلال وإلى حد الساعة ورغم الإصلاحات العميقة التي مست نظامنا التربوي بداية بنشره وتعميمه وجزأرته وإلزاميته ومحاولات ربطه بالتنمية ثم إدراج البعد العلمي والتكنولوجي، والانفتاح على التطور العلمي الهائل لا يزال مردود النظام التربوي ضعيفا، وغير قادر على مواجهة التحديات الداخلية والخارجية المفروضة عليه من الخارج بحكم التطورات الحديثة والتغيرات العميقة التي عرفتها النظم التربوية والتعليمية في العقود الأخيرة وثورة المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال التي يشهدها إعلامنا المعاصر.

لقد تميز التعليم الثانوي في الجزائر مند نشأته وتطوره بما يلي:[2]

1- لم ينشأ التعليم الثانوي الجزائري من فراغ، بل له جذوره التاريخية التي تعود إلى العصور القديمة حيث شهد اهتماما ملحوظا خلال هذه العصور.

2- لم يكن التعليم الثانوي قبل أو خلال الاستقلال سياسة واضحة أو إستراتيجية علمية تهدف إلى تحقيق متطلبات المجتمع، وتجعل منه أداة فعالة في خدمة أهداف ومتطلبات التنمية.

3- إن أغلب المدارس الثانوية لم تنشأ نشأة تخطيطية، ولم توزع توزيعا سليما على كافة القطر الجزائري خلال فترة طويلة مند نشأته.

4- إن التوسع في مراحل التعليم المختلفة لم يكن على وتيرة واحدة ولا يرتبط باحتياجات القوى العاملة، إضافة إلى عدم وجود توازن وانسجام بين الطلب على التعليم والطلب على العمل.

5- شهد العقدين الماضيين تطورا ملحوظا في عدد المدارس الثانوية نظرا لزيادة الإقبال على التعليم الثانوي وترتب على هذا التوسع الكمي اتساع نطاق التعليم في المجتمع بدرجة كبيرة أدى إلى إنشاء العديد من المدارس الثانوية والجامعات والكليات.

---

[1]- محمد منير مرسي، **التربية ومجالات التنمية في الإنماء التربوي**، مكتبة وهبة، القاهرة، ، مصر، 1985، ص:212، ص: 215.

[2]- رمزي أحمد عبد الحي، **التعليم العالي والتنمية**، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2006، ص:24 .

6- عجز المدن الكبرى التي يوجد بها عدد كبير من الثانويات عن الوفاء باحتياجات سكانها بسبب عجز المرافق عن أداء مهامها أمام الارتفاع في معدل نمو السكان والهجرة من الريف إلى المدينة.

7- رغم الجهود المبذولة وتكفل الدول باستقطاب هذا العدد الهائل من طالبي التعليم الثانوي وخاصة في العقود الأخيرة إلا أن هذا لم يمنع من توجيه انتقادات عديدة لسياسة التعليم الثانوي نظرا لعدم مساهمتها في عملية التنمية على النحو المنشود وبالتالي عدم تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها.

8- وجود هوة كبيرة بين المدارس الثانوية وبين المؤسسات الأخرى الاقتصادية والصناعية والثقافية، هذا مما زاد من تفاقم مشكلات التعليم الثانوي ومن ثم المزيد من التحديات.

4 - <u>التعليم الثانوي وعلاقته بسوق العمل</u> :

أ - **<u>التعليم الثانوي ودوره في التنمية</u>:** تظهر أهمية التعليم الثانوي في الجزائر مثلها مثل أغلب الدول العربية والنامية الأخرى مكانة غير مرموقة، رغم كون هذه المرحلة التعليمية هي أكثر المراحل التعليمية مسؤولية عن تكوين الإطارات الوسطى الإطارات الوسطى cadres (moyens) التي نحن بحاجة ماسة إليها في عالم الشغل في بلدنا، بواسطته يتم تكوين طاقة شبانية عريضة من متخصصين في شتى التخصصات والميادين، الاقتصادية والزراعية وقطاع الخدمات إلخ.

ولقد حاول "هاريسون" أن يقارن بين نمو التربية والتعليم في البلدان المتقدمة والبلدان المتخلفة حيث يظهر الفرق بالدرجة الأولى في التعليم الثانوي ثم بالدرجة الثانية في التعليم العالي، فالتعليم الثانوي يكاد يكون عامل يشمل جميع من هم في سن التعليم في البلدان المتقدمة.

أما في البلدان المتخلفة فينخفض عدد الذين يتلقون تعليما ثانويا بالنسبة إلى من هم في سن التعليم الثانوي، وتتراوح هده النسبة بين 25% و50 %)، في البلدان المتقدمة وتقدر بنسبة (5، 2 % و6 %) في البلدان المتخلفة، وتتراوح بين (8% و16%) أو أكثر قليلا في البلدان التي يضعها في زمرة البلدان النامية جزئيا وذكر منها:

أندونيسيا، لبنان، بوليفيا، غانا، باكستان، العراق، والبيرو، وتبلغ هذه النسبة في المتوسط 27% في البلدان التي يعتبرها نصف متقدمة، ويذكر منها، المكسيك والهند ومصر، اليونان إيطاليا،

ويوغسرفيا، وتتراوح هده النسب بين (30% و95 %) في البلدان التي يعتبرها متقدمة، ويذكرمنن بينها: الدانيمارك، الاتحاد السوفييتي، بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية.[1]

ب – <u>التعليم الثانوي وأهميته في إعداد القوى العاملة:</u>

يعتبر التعليم الثانوي بنوعيه العام والتقني الركيزة الأساسية في التنمية الشاملة نظرا للدور الأساسي الذي يلعبه من خلال إعداد وتكوين الطبقة الوسطى التي تتكون من مجموع الفنيين والمختصين في شتى التخصصات مثل التقنيين والمساعدين والفنيين في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والملاحظ حسب "الدكتور عبد الله عبد الدائم" أن الفارق الأساسي بين تخلف التربية في البلدان النامية وازدهارها في البلدان المتقدمة يكمن في التعليم الثانوي لا في التعليم العالي، إذ أن التعليم الثانوي وخاصة التقني في البلدان المتقدمة قد يكون عاما في حين تنخفض نسبة القبول في الدول المتخلفة.[2]

ولكن المشكلة التي تعترض التعليم الثانوي في البلاد العربية وبقية الدول النامية والمختلفة ليست في توسيع قاعدة التعليم الثانوي فحسب، وإنما هي في تفعيل هذا النوع من التعليم من خلال التنوع مساراته وتفريعه بحيث يوافق الطاقة العاملة المتنوعة، ومن هنا تظهر أهمية إعادة النظر في كيفية استغلال مناهج التعليم التقني والمهني في هذه المرحلة الحساسة بالذات حيث أنه يمكن أن يكون هذا النوع من التعليم عماد التنمية خاصة بتوفر الميزة النسبية في الوطن العربي وهي توفر الموارد المادية والبشرية في هذه البلدان.

وستبقى مهمة الارتقاء بالتعليم التقني وتحسين نوعيته التحدي الأكبر لتكوين رأس المال البشري الراقي النوعية، وهو بوابة العبور إلى التقدم ومواجهة التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم.

ولكن قبل الحديث عن التعليم التقني والمهني في الوطن العربي عامة وفي الجزائر خاصة، سوف أناقش موضوع واقع التربية والتعليم في البلاد العربية وأهم التحديات والمشكلات التي تقف عائق أمام تطور التربية والتعليم في هذه الدول .

---

[1] – عبد الله عبد الدائم، **<u>التخطيط التربوي</u>**، مرجع سابق، ص: 589 .

[2] – عبد الله عبد المنعم، نفس المرجع، ص: 590 .

ثامنا : <u>النظم التربوية في الوطن العربي</u>:[1]

تعتبر النظم التربوية الحالية في الوطن العربي انعكاسا للأوضاع المختلفة التي مرت بها الأمة العربية في القرن الماضي، وهذه الأنظمة التربوية تتراوح بين القوة والضعف نتيجة التطورات والتحديات والصعوبات التي يواجهها الوطن العربي والعالم بشكل عام. فقد مر الوطن العربي في القرن العشرين بعدد من التغيرات السياسية والاقتصادية التي انعكست على الجانب الثقافي والاجتماعي، فالانقلابات العسكرية والثورات التي كانت تهدف في مجملها لتحقيق العدالة والمساواة بين طبقات المجتمع أدت إلى تفكيك وحدة العالم العربي ونتيجة للبحث عن وسائل تحقيق الأهداف لكل نظام، انعكس ذلك بشكل مباشر على الأنظمة التعليمية والتربوية، وبقيت القرارات والتوصيات الناجمة عن المؤتمرات التربوية السابق ذكرها، عبارة عن قرارات غير قابلة للتنفيذ، حيث كان النظام التربوي لكل دولة يخدم الأهداف السياسية لنظامها السياسي لذا تباينت مخرجات الأنظمة التربوية وانعكست على آلية استغلال الموارد البشرية بالشكل الأمثل، وخصوصا في الدول غير النفطية، وانعكس ذلك على تمويل التعليم وتخطيطه ورغم الاستقلال الظاهري للدول التي كانت مستعمرة من قبل فرنسا إلا أنها في الحقيقة ما زالت ترضخ للاستعمار من خلال أنظمتها التربوية التي ما زالت تعتمد على اللغة الفرنسية لغة وثقافة، ورغم المحاولات العديدة التي بذلتها دول المغرب العربي تحديدا لتوحيد الأنظمة التربوية مع باقي الدول العربية إلا أنها محاولات لم تحظ بالنجاح المرجو منها واتفاق الوحدة العربية الذي عقد بين مصر وسوريا والأردن عام 1957م بعد العدوان الثلاثي على مصر، واتفاقية ميثاق الوحدة العربية الثقافية الذي عقد بين العراق والجمهورية العربية المتحدة عام1958م. وميثاق الوحدة العربية الثقافية الذي أقره المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية في بغداد عام 1964م، وأقرته الجامعة العربية، فقد كانت اتفاقيات فرضها الوضع السياسي لتلك الدول في الفترة ولم يكتب لها النجاح أيضا بسبب الاختلافات السياسية، وفي العام 1956م، أصدرت الجامعة الأمريكية في بيروت كتابا يحتوي على محاضرات في نظم التربية، هي سجل لما دار في مؤتمر دعت إليه الجامعة واشترك فيه جماعة من كبار المسئولين عن التربية والتعليم في مصر، سوريا، العراق، الأردن، لبنان.

---

[1]– ناريمان يونس لهلوب، **<u>السياسات التربوية العربية</u>**، ط1، جار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2012، ص ص 37-38.

السياسات التربوية في الوطن العربي:

مما سبق لا يمكن القول أن هناك فلسفة عربية موحدة تسير عليها الدول العربية، لأن الاستعمار خرج وترك خلفه تخلف يلفه التعصب والجهل، والانحياز إلى المصالح الضيقة، وفوق ذلك تقف عائقا أمام التكامل العربي الوحدوي، الذي تجمعه وحدة اللغة والدين، فبقي الاستعمار الفكري ماثلا إلى يومنا هذا وهو الذي يوجه جميع مناحي الحياة في الوطن العربي، وهاهي الدول العربية لا تستطيع أن تحدد فلسفة واضحة المعالم، تنطلق لتواكب ركب الحضارة، ولهذا نجد أن بعض الدول العربية لا تستطيع أن تحدد فلسفة واضحة المعالم، تنطلق لتواكب ركب الحضارة ولذا نجد بعض الدول تتبنى الفلسفة البراجماتية وأخرى سعت باتجاه الليبرالية، وثالثة باتجاه الماركسية، وأخرى حاولت أن تضع فلسفة توفيقية، مما جعل الدول العربية تدخل متاهات التجريب والخطأ، فأضاعت الوقت ولم تستطع لغاية الآن أن تحدد فلسفة تتوافق مع ظروفها الاجتماعية والاقتصادية وقيمها وعاداتها وتقاليدها والتطورات العالمية.

وبعد الحادي عشر من سبتمبر تحطمت بل انهارت كل هذه الفلسفات الدخيلة غير المبنية على أساس متين وعادة تحاول الدول العربية بناء سياساتها التربوية وفقا لمصالح كل دولة بمنأى عن الأحلام والشعارات التي كانت في الماضي والذي من أهمها التكامل الوحدوي، ونستطيع الجزم بأن كل دولة تعتبر نفسها أمة قائمة بعيدا عن التواصل مع ما يحيطها من دول، وذلك بسبب قصر النظر المبني على المصالح الخاصة لكل دولة، ومن هذا المنطلق وأن الأهداف التربوية تنبثق من الفلسفة التربوية نجد وجود أهداف تربوية عربية مشتركة وواضحة إلا أن معظمها شعارات رنانة لا حياة فيها لذا نحن أحوج ما نكون الآن إلى توحيد الفلسفة التربوية وبالتالي توحيد الأهداف التربوية العربية، فقد يكون هذا سبيل الوصول إلى مخرجات تربوية وتعليمية تكون بداية تدارك العالم العربي لأزمة التخلف التربوي والاقتصادي.

تاسعا: واقع التربية والتعليم في الوطن العربي :

تعتبر التربية في وقتنا الراهن إحدى التحديات التي تواجه المجتمعات العربية وانسجامها من أهم هذه التحديات النجاح في مجال التربية ، حيث يتوقف هذا النجاح على مدى إعداد الانسان وتأهيله لمواكبة التطورات التي يفرضها واقعنا الجديد في كل المجالات المعرفية ، العلمية والتكنولوجية، كم نضيف أن التربية لم تعد تحيا لانسجام المجتمع بل ترتبط ارتباطا وثيقا بالتنمية من حيث تأثيرها السلبي والايجابي على كل فضاءات التنمية، وعليه التربية تبقى دوما

مرتبطة بالبيئة المحيطة بها محليا، وطنيا وعالميا، حيث تختلف باختلاف الظروف الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية والسياسية المحيطة بها، فالقضايا التربوية ليست مسألة تقنية صرفا بقدر ما هي مسألة حضارية شاملة تستوجب الإصلاح والتعديل حسب التطور الحاصل في المجتمع، إذ أن هذا الإصلاح لا بد أن يتزامن معه إصلاح مجتمعي يشمل كل الجوانب المرتبطة بالتربية والتي اشرنا اليها سابقا[1].

وللقيام بهذا الإصلاح من طرف المختصين لذلك علينا اكتشاف التحديات التي قد تواجه التربية سوءا في الوطن العربي أو على المستوى المحلي، والتي قد تكون داخل البلدان العربية نفسها – التحديات – أو تكون انعكاسات لظروف خارجية فرضتها اعتبارات موضوعية محيطة بهذا البلد.

وهذا ما سيتم عرضه من خلال تقديم مجمل التحديات التي تواجه التربية في الوطن العربي وعلاقتها بالمحيط الداخلي والخارجي، حيث سيتم التركيز على الرئيسية منها والتي تتطلب التفكير والتمعن فيها قبل البدء بأي إصلاح أو تطوير لان مستقبلنا مرهون بمدى بلورة فكر تربوي جديد ينطلق من واقعنا، إذ يستوجب تجنب السلبيات السابقة وتوخي تحقيق الأهداف المطابقة لعصرنا وسماته، والمتمثلة في عولمة الاقتصاد وثورة الإعلام والمعرفة .[2]

هذه جملة من أهم الخصائص المميزة لواقع التربية في العالم العربي والتي إتفق عليها معظم الباحثين والمختصين في مجال التربية في الوطن العربي حيث لخصها **عبد العزيز التويجري** في ما يلي :

1- اختلاف السياسات التربوية والتعليمية في البلدان العربية، وتعدد النظم التربوية في كل دولة مما يضعف الروابط الثقافية والمعرفية بين هذه الدول، وبالتالي تقليل فرص الاستفادة المتبادلة من الخبرات والقدرات لتطوير التعليم .

2- عدم توفير البيئة المدرسية في العديد من البلدان العربية على المتطلبات الأساسية لنجاح العملية التربوية، سواء يتعلق ذلك بالمبادئ أو التجهيزات الفصلية أي الخاصة بالأقسام الدراسية أو العلمية بالإضافة إلى المركزية الشديدة في الإدارة مما يؤثر سلبا في العملية التعليمية .

---

[1]- عبد العزيز عبد الله سنبل ، **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الواحد والعشرين**، مرجع سابق ، ص:55

[2]- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية ، **التعريف بالفكر التربوي العربي المعاصر** ، تونس 2002، ص180

3- تفشي الأمية في العديد من البلدان العربية، وعدم قدرة تلك البلدان محوها على الرغم من الجهود المبذولة والأموال التي إنفقت في هذا المجال [1]

أما الدكتور عبد العزيز بن عبد الله السنبل وعند تناوله المشهد المعاصر للنظام التربوي يلاحظ أن واقع التربية والتعليم في الوطن العربي مر بمرحلتين أساسيتين أولهما : مرحلة التوسع الكمي التي بدأت مع نهاية الخمسينات، والتي حققت فيها إنجازات كمية متسارعة، ثانيا مرحلة محاولات التجديد والتجويد التي بدأت منتصف السبعينات وما استنتجه الباحث من هاتين المرحلتين أن التربية في البلاد العربية لا تزال حتى اليوم تتعثر بين التوسع الكمي والتجويد النوعي والتجديد التربوي الجذري، ليخلص أن التربية في البلاد العربية لم تستطع حتى اليوم أن تكون أداة فعالة من أدوات التنمية الشاملة .[2]

نفس الملاحظات يقرها الدكتور علي الحوات عندما عرض وراجع الفصل الرابع من تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002م والذي كان تحت عنوان **بناء القدرات البشرية** : والتي تم إعداده من قبل برنامج الأمم المتحدة والإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي حيث يؤكد " أن التعليم في الوطن العربي لا يزال متدنيا من حيث النوعية والكيف، وهو أقل مستوى مما أنجزه التعليم مثلا في كوريا الجنوبية وبلدان شرق أسيا التي بدأت نموها بعد كل البلدان العربية، هذا على مستوى البلاد النامية أما إذا أردنا مقارنة واقع التعليم في البلدان العربية بأوروبا الغربية أو البلدان الصناعية عموما فليس هناك وجه للمقارنة خاصة من النواحي الكمية والنوعية إنجازات البحث العلمي والاختراع والاكتشاف، وهنا يجب البحث بعمق عن أسباب هذا الوضع المتدني لنوعية وكيفية التعليم العربي [3]

ولا يشذُّ واقع التعليم في الوطن العربي عن هذه القاعدة، ويمكن أن نحصر أبرز مظاهر واقع التعليم في الدول العربية فيما يلي :

---

[1] -عبد العزيز بن عثمان التويجري ، **التعليم العربي : الواقع والمستقبل**، مجلة المستقبل العربي، عدد 292، جوان 2003 ص 171

[2]- عبد العزيز بن عبد الله سنبل، مرجع سبق ذكره، ص .152

[2] - علي الحوات، **ملاحظات حول الفصل الرابع** " بناء القدرات البشرية : التعليم " في تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002 ، خلق فرص للأجيال القادمة " برنامج الأمم المتخذة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، WWW.ncrss.com/report2.doc du03/11/2004 in

أ- اختلاف السياسات التربوية والتعليمية في الدول العربية، وتعدّد النظم والمناهج المعتمدة، مما يعزل كلّ دولة عربية عن شقيقاتها عزلاً يكاد يكون كاملاً، وفي ذلك إضعافٌ للروابط الثقافية والمعرفية بين هذه الدول، وتقليلٌ لفرص الاستفادة المتبادلة من الخبرات والقدرات لتطوير التعليم وتجويده في إطار الجوامع الفكرية والحضارية.

ب- عدم مواكبة كثير من مناهج التعليم لتطورات العصر وتقنياته، وتخلّفها عن مجاراة التطورات التي يشهدها الحقل التعليمي على الصعيد الدولي ومتابعتها بانتباه واهتمام، مما يعمّق من الهوة الفاصلة بين التعليم في الوطن العربي والتعليم في العالم المعاصر.

ج – ضعف مستوى عدد كبير من المعلمين، إذْ أن أصحاب النسب الضعيفة من حملة الثانوية العامة، هم الذين يوجهون نحو كليات التربية وكليات إعداد المعلمين، وهؤلاء من نتاج النظام التعليمي السائد القائم على التلقين للاستظهار بدلاً من التعليم للتفكير والإبداع، وهم يمارسون بعد التخرج تطبيق هذا النظام، حين يلتحقون بمؤسسات التعليم المختلفة.

د- عدم توفّر البيئة المدرسية في العديد من الدول العربية على المتطلبات الأساس لإنجاح العملية التربوية، سواءً تعلق ذلك بالمباني أو التجهيزات الفصلية والمعملية، أو بفرص التعبير الحرّ عن الآراء، يضاف إلى ذلك المركزية الشديدة في الإدارة، مما يؤثّر تأثيراً سلبياً على العملية التعليمية، ويحدّ من حرية المبادرة والتصرف والتفكير في استنباط الحلول للمشكلات القائمة على مستوى الإدارات التعليمية، وعلى مستوى أسرة التعليم في المدارس وهيئات التدريس وفي المعاهد والكليات أيضا.

هـ- تفشّي الأمية بشكل كبير في العديد من الدول العربية وعدم قدرة تلك الدول على محوها بشكل فعَّال وشامل، على الرغم من الجهود المبذولة والأموال التي أنفقت في هذا المجال. وعلى الرغم من قتامة صورة واقع التعليم في الوطن العربي، فإننا لا نذهب إلى القول بفشل سياسات التعليم في الدول العربية على وجه الإطلاق، لأن في ذلك إنكاراً لجهود كبيرة بُذلت، ولا تزال تُبذل، على أكثر من صعيد، ولكننا ننبّه إلى أن الاستمرار في العمل بالسياسات التعليمية القائمة في هذا الميدان، من شأنه أن يُفضي إلى نتائج غير مفيدة لتطوير المجتمع وتمكينه من اللحاق بالدول المتقدمة علمياً وصناعياً.

1- واقع التعليم الأساسي والثانوي:

فقد حذر البنك الدولي من أن مستوى التعليم في العالم العربي متخلف بالمقارنة بالمناطق الأخرى في العالم ويحتاج إلى إصلاحات عاجلة لمواجهة هذه المشكلة أي مشكلة البطالة، هي وغيرها من التحديات الاقتصادية.[1] من وجاء في تقرير البنك الذي أطلق من العاصمة الأردنية عمان بعنوان(الطريق غير المسلوك.. إصلاح التعليم بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا)، أنه على الرغم من تحقيق الكثير حيث يستفيد معظم الأطفال من التعليم الإلزامي، وتقلص الفجوة بين الجنسين في التعليم إلا إن الدول العربية ما زالت متخلفة عن كثير من الدول الناشئة.

وقال التقرير للبنك انه رغم سهولة الوصول لمصادر التعليم حاليا مقارنة بالماضي إلا إن المنطقة لم تشهد نفس التغيير الايجابي فيما يتعلق بمكافحة الأمية ومعدل التسجيل في المدارس الثانوية الذي شهدته دول ناشئة في آسيا وأمريكا اللاتينية ,وأشار التقرير إلى وجود فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية وبين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية، وذكر بأن أحد أسباب ضعف العلاقة بين التعليم وضعف النمو الاقتصادي هو إنخفاض مستوى التعليم بشكل كبير، إلا أن التقرير وهو سادس تقرير يصدره البنك الدولي عن التنمية في المنطقة، أشاد بحدوث تحسن في البلدان العربية من خلال انخراط أكبر للإناث في التعليم، وخصوصا في المرحلة الأساسية، وقال التقرير إن الدول العربية خصصت حوالي 5% من إجمالي الناتج المحلي، و20% من الإنفاق الحكومي على التعليم خلال الأربعين سنة الماضية، كما أشاد بالدول العربية كالأردن والكويت ولبنان ومصر وتونس التي قال بأنها أبلت بلاءً حسناً بشكل خاص، في توفير التعليم للجنسين، وتحسين نوعية التعليم والكفاءة في تقديمه في المراحل الثلاث، بينما تأتي جيبوتي واليمن والعراق والمغرب في القاع من حيث سهولة الوصول إلى مصادر التعليم، والفاعلية والنوعية[2].

---

[1]- عرض منى مراد ، **البنك الدولي: مستوى التعليم في العالم العربي متخلف** , بتاريخ31 يناير2009 م, من الرابط الإلكتروني http://www.2lex.com/archives/25159، بتاريخ:15/12/ 2013، على الساعة : 13:30

[2]- عادل عوض، وسامي عوض، **البحث العلمي العربي وتحديات القرن القادم**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية ، دراسات إستراتيجية العدد (44)، أبو ظبي ، الإمارات العربية المتحدة، 1998، ص 34

2- <u>الإشكاليات التي تعاني منها التربية العربية</u> :

جاء في تقرير التنمية البشرية العربية لعام 2005 الذي تناول إنجازات التعليم العربي في مجال التوسع الكمي منذ منتصف القرن العشرين، رغم ماتحقق في هذا الميدان إلا أنه مازال متواضعاً مقارنة بإنجازات دول أخرى حتى في العالم النامي، بسبب ارتفاع نسبة الأمية خاصة في المغرب وموريتانيا وجيبوتي، والصومال، كما أشار التقرير إلى تدني نسب الالتحاق بالمراحل الأعلى من التعليم النظامي مقارنة بالدول المتقدمة، وأشار مؤتمر المعرفة العربي الأول(دبي 2007) إلى أن ليبيا ولبنان الأفضل عربياً من حيث فرص الالتحاق، ويؤكد التقرير أن المشكلة الأخطر تتمثل في تردي نوعية التعليم مما جعله يفقد هدفه التنموي والإنساني وأرجع التقرير ذلك إلى [1]:

قلة الموارد، تردي نوعية مكونات العملية التعليمية المتمثلة في، السياسة التعليمية وأوضاع المعلمين، المناهج وأساليب التقويم .

كما أوضح التقرير إلى أن طرق الإلقاء والتلقين والحفظ والاستظهار هي التي تطغى على التعليم العربي، وتقتصر أساليب التقويم على القياس الحفظ والتذكر فقط.

كما تطرق التقرير إلى أن البلدان العربية تعاني من غياب الرؤية المتكاملة الواضحة للعملية التعليمية وأهدافها، مؤكداً أن مشكلات التعليم لن تحسم بدون رؤية واضحة ومتكاملة لأهداف التعليم ومقتضياته، كما تتسم سياسات التعليم في بعض البلدان العربية بقدر عال من التذبذب، وأوضح التقرير نتائج الدراسة التي أجريت في مصر وعُمان والبحرين المتعلقة بالتحصيل التعليمي وأثبتت تدني التحصيل إجمالاً خاصة في المواد العلمية.

ويؤكد تقرير البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة الذي صدر في العام 2009 بعنوان : "تحديات أمن الإنسان في البلاد العربية"على أن البلدان العربية ستحتاج بحلول العام (2020) إلى 5 مليون فرصة عمل جديدة، وبذلك كان من الضروري أن تركز السياسات العربية على إعادة هيكلة النظام التربوي والتعليمي من أجل سد فجوات المهارة ، والتجاوب مع مؤشرات سوق

[1]- سعيد عبد الله حارب: **<u>مستقبل التعليم وتعليم المستقبل</u>**، المجتمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة ، 2001، ص: 36.

العمل، وتحفيز القدرات المعرفية الملائمة للفرص المتاحة في الاقتصاد على الصعيدين الإقليمي والعالمي.[1]

وأظهر التقرير تدني ترتيب الدول العربية في نتائج اختبارات التوجهات الدولية لدراسة العلوم والرياضيات (TIMSS) مقارنة بالدول الأخرى، والتي برز منها بتفوق واضح كل من سنغافورة، تايوان، هوانغ كونغ، وكوريا الجنوبية والولايات المتحدة، وقبرص خلال العام 2007 .

ولم يبلغ طلاب أية دولة عربية من الدول الخمسة عشر المشاركة المعدل العالمي سواء تلاميذ الصف الرابع أو الثامن(مع ملاحظة أن ليبيا لم تشترك في هذه الاختبارات التي بدأت منذ العام 1995 وتعقد كل 4 سنوات).

ويعاني التعليم العربي من مشكلات بنيوية، بسبب تدهور مستواه، وتضاعف عدد الطلاب وانخفاض الموارد المخصصة للتعليم، ويؤكد هذا العديد من المؤشرات منه ارتفاع نسبة الأمية في الوطن العربي، وتزايدها في السنتين الأخيرتين حسب تقرير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة والذي نشرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) في بداية(2009 حيث بلغ عدد الأميين 99.5 مليون مواطن من عدد سكان الوطن العربي البالغ 335 مليوناً، أي بنسبة 30% ويبلغ بين النساء حوالي 50% وهو معدل أعلى من متوسط البلدان النامية، ويصل عدد الأميين العرب الذين تتراوح أعمارهم بين 15-45 سنة حوالي 75 مليون نسمة، نسبة الاستيعاب في التعليم لازالت متدنية مقارنة بدول نامية أخرى.

نصيب الفرد في سن التعليم في الدول العربية من الإنفاق على التعليم 340 دولاراً في حين يبلغ الإنفاق في الدول الصناعية 6500 دولار.

- تدني مستوى الإنفاق على البحث والتطوير حيث بلغ عام 2008 م 0.4% من إجمالي الإنفاق العالمي، وهذه النسبة توازي 0.2% من الناتج القومي الإجمالي، في حين تصل هذه النسبة في البلدان المتقدمة 3% من الناتج الإجمالي، وتبلغ في إسرائيل 1% من الإنفاق العالمي، وتصل إلى 4.7% من ناتجها القومي.

1- نزار قنوع، وآخرون ، **البحث العلمي في الوطن العربي واقعه ودوره في نقل وتوطين التكنولوجيا**، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية لمجلد4، 27 العدد: سلسلة العلوم الاقتصادية، والقانونية، 2005، ص 10

– تدني نسبة النشر المعرفي العربي حيث تبلغ 0.7 % من مجموع النشر العلمي العالمي، في حين تبلغ هذه النسبة في إسرائيل 1%[1]

– تدني مكانة الجامعات العربية وإسهاماتها في التنمية الشاملة والمستدامة وافتقارها إلى الأبحاث العلمية أي البحث العلمي وفق تقرير الأمم المتحدة 2006 الذي أكد على أن جميع الدول العربية الدول العربية تسهم بـ1% في البحث العلمي في حين تسهم إسرائيل بـ6% واليابان 24 % 32%، 32.%أمريكا ، وأوروبا 36%

واقع التربية المزري في الوطن العربي الذي أشرنا إليه لا يجب أن ينسينا ما حققته التربية من إنجازات معتبرة لا يمكن الاستهانة بها بهذا في شتى الميادين [2]: التعليم بكل أطواره، الإدارة التربوية، الهياكل التربوية ذوي الحاجات الخاصة، وما أحدثته من تأثير في الأوضاع الاقتصادية ، والاجتماعية، والثقافية داخل عالمنا العربي وفي هذا المجال يقول محمد عابد الجابري:" لا احد يستطيع أن ينكر ولا يجوز أن يتجاهل حقيقة أن التعليم في الوطن العربي قد خلق خلال العقود الأخيرة وضعية جديدة تماما إن جيل شباب اليوم يختلف اختلافا كبيرا إن لم نقل أنه مختلف عليه جذريا عن أجيال الأمس، ولإدراك هذه الحقيقة يكفي أن يقارن الأب الكهل اليوم حاله يوم كان في مثل عمر أولاده بحال الشباب اليوم، أنه سيلاحظ فرقا كبيرا واسعا بين الحالين سواء على صعيد المعرفة بلغة أو لغات أجنبية أوإستعمال وسائل الاتصال الحديثة وبالتالي الانفتاح على العالم" [3]

لكن رغم كل هذه الإيجابيات منها التطور المستمر في قدرات الاستيعاب في كل المؤسسات التربوية، تطور المكونين كما وكيفا واستعمال العديد من الدعائم التربوية الحديثة والتفتح على المحيط العالمي، يبقى أن واقعنا التربوي يفرض علينا التساؤل حول كيفية القضاء على مظاهر التدهور والتخلف الملاحظ على أكثر من صعيد ومنه النهوض بالتربية وتطويرها لتكون عنصر الأساس في عملية التنمية، وهنا تكمن التحديات التي تواجه التربية في الوطن العربي .

---

[1]– الغالي أحرشاو: **الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل**، مجلة علوم التربية : ملف خاص عن الكفايات، العدد التاسع والعشرون، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، المغرب، 2005، ص 7.

[2]– انظر مثلا : أنطوان زحلان " كيف يمكن لقدرات الثقافة العربية أن تتغلب على نقاط ضعفنا الراهنة " **المستقبل العربي**، سبتمبر2004، ص ص 76–97.

[3] – محمد عابد الجابري، **التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي** " حلقة دراسية لفادة الفكر التربوي المتخصصين في الدراسات المستقبلية، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، 1996، ص 2–6 .

عاشرا: <u>أهم تحديات التربية في الوطن العربي</u> :

حاول العديد من الباحثين والمختصين تحديد ومناقشة مختلف التحديات التي تواجه الوطن العربي في شتى المجالات من بينها المجال التربوي، التويجري مثلا يرى أن العالم العربي " يقع في قلب الصراع العالمي المحتدم، مما يجعله مستهدفا من النواحي كافة، ومعرضا لمخاطر من جميع الأطراف التي تتصارع في الساحة الدولية، ولقد ترتب على هذا كله تفاقم التحديات التي تواجهها البلدان العربية، بصورة تؤثر بشكل عميق في الحياة العامة، وتنعكس أثارها السلبية على العملية التعلمية برمتها ويحصر أهم التحديات في ما يلي :

1- تحديات ثقافية على مستوى التنظير، التخطيط والعمل الثقافي في حقوله المتعددة وعلى مستوى المواجهة المتكافئة مع التيارات الثقافية الوافدة من الغرب والشرق .

2- تحديات اقتصادية على مستوى الاختيارات، الإصلاحات، التطبيقات والتكيف مع الأنظمة الاقتصادية الحديثة وإحراز النجاح في عملية الإصلاح الاقتصادي الشامل .

3- تحديات اجتماعية على مستوى محاربة الثالوث الخطير الفقر، الجهل والمرض، ومقاومة اليأس الذي يدفع الشباب إلى الانهيار وعلى مستوى المواءمة بين النظم وأنماط السلوك الحديثة وبين المحافظة على الثوابت والخصوصيات الثقافية والحضارية التي يقوم عليها النظام الاجتماعي

4- تحديات سياسية على مستوى نظم الحكم والإدارة ومدى استجابتها لتطلعات الشعوب العربية، والتزامها بالقيم الثابتة للحضارة العربية الإسلامية، وعلى مستوى الممارسات السياسية، وعلى مستوى العلاقة بين المواطن والإدارة .

5- تحديات تنموية على مستوى الجهود المبذولة للقضاء على معوقات التنمية، وعلى مستوى بناء القواعد الثابتة للنهضة التنموية في جميع الجوانب [1] .

1- <u>التحديات التي تواجه التعليم العربي في تطلعاته نحو الجودة :</u>

يتبين مما سبق واقع التعليم العربي ووضوح تخلفه عن مواكبة التطورات التي تشهدها نظم التعليم في بلدان العالم المتقدم بل وحتى البلدان النامية حسب ما أشار إليه تقرير التنمية الإنسانية العربية الذي نص على أن الوضع العام للتعليم مازال متواضعاً مقارنة بإنجازات دول أخرى حتى في العالم النامي.

[1] – عبد العزيز بن عثمان التويجري، مرجع سبق ذكره، ص 173.

فالتعليم العربي يواجه العديد من التحديات بعضها قديم، وبعضها الآخر أفرزته التطورات الحديثة في عصر اختلف عن كل العصور السابقة، واتصف بمواصفات ومقاييس معقدة نامية متغيرة من لا تنطبق عليه لا يستطيع أن يجد له مكاناً في هذا العصر، إن تعليمنا اليوم لم يعد يواجه تلك المشكلات التعليمية التي اعتدنا عليها فقط مثل: تخلف النظام التعليمي، وغلبة البيروقراطية الإدارية، وعدم كفاية مخرجاته، وقلة الإنفاق على التعليم، وتدني مستوى الأداء لدى الكثير من العاملين في ميدان التعليم، وتخلف النظرة الاجتماعية للمؤسسة التربوية، وغيرها من المشكلات التي اعتادت عليها نظم التعليم في البلاد العربية، إلا أن التحدي الذي يواجهه أكبر من ذلك، ورغم الإنجازات التي حققها التعليم في البلاد العربية في مجال الكم فإنه تخلف بشكل كبير في مجال النوعية (الجودة) التي أصبحت تشكل تحدياً لبرنامج التطوير التي قطعت فيها الدول المتقدمة، وعدد من دول العالم الثالث أشواطاً كبيرة؛واستطاعت من خلال ذلك الربط بين التعليم وحاجاتها من الكفاءات البشرية القادرة على الإسهام في عمليات التطوير التي تقودها تلك المجتمعات، ويمكن تلخيص أبرز التحديات التي يواجهها التعليم العربي في الآتي:

1- <u>توطين المعرفة</u>: أصبحت المعرفة والتقدم العلمي من أبرز وسائل سيادة الأمم ومصدر قوّتها، ولم تعد القوة مرتبطة بامتلاك السلاح أو بالقوة العسكرية، وبعض المفكرين أدرك هذه الحقيقة منذ منتصف القرن العشرين تقريباً، حيث أكد عباس العقاد في إحدى كلماته "على أن دولة العلم أقوى من دولة السلاح"، فالقوّة الحقيقية الفعلية هي القوة العلمية، وأصبح العصر الحالي يسمى بعصر اقتسام المعرفة، وقد أشارت وثيقة اليونسكو في إستراتيجيتها المتوسطة إلى أن الهدف من هذه الإستراتيجية فيما يتعلق بالعلوم الأساسية هو بناء القدرات الوطنية للحد من التعاون بين العالم الصناعي والبلدان النامية فهل أدرك العرب ذلك أم سيبقون منتظرين ما يقدمه لهم الآخرون ؟ مما يجعل مقولة ابن خلدون تنطبق عليهم تماماً في هذا العصر حين " أشار إلى أن الأمة التي تفكر بعقل غيرها أمة تابعة، والأمة التابعة أمة مهزومة".[1]

2_ **<u>المعلوماتية</u>:** يشهد العالم تطوراً معلوماتياً كبيراً ويعيشه في كل مناحي حياته في الوقت الذي يقف فيه العرب موقف المتفرج منه ويتحدث عن عمليات إصلاح وتطوير وتجديد أنظمته

[1] - محمد الخطيب، **<u>الجودة في التعليم العام</u>**، ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، 15-16 مايو 2007، ص:17

التربوية وهذه العمليات لا يمكن لها أن تتجاهل التحدي المعلوماتي الذي تواجهه ويعيشه العالم بأسره، فالنظام التعليمي هو الذي كان وراء هذا التطور المذهل في هذا المجال، وخير دليل على ذلك أن العالم بأسره يتحدث عن اليابان باعتبارها قطب الثورة المعلوماتية، ويرجعون ذلك إلى كفاءة نظامها التعليمي، حيث بدأت اليابان عام 1976 م في وضع خطة شاملة لتهيئة المجتمع الياباني لعصر المعلومات في وثيقتها المشهورة مجتمع المعلومات عام 2000 م، وانعكس ذلك على أنظمة التعليم في الدول المتقدمة، وفي الوقت الذي كان فيه الأوروبيون يتحدثون عن الفجوة الأطلنطية بين أنظمتهم التعليمية والنظام التعليمي الأمريكي، بدأ الأمريكان يتحدثون عن الفجوة الباسيفيكية بين نظامهم التعليمي، ونظام التعليم الياباني، وقد بدأت العديد من الدول من العالم المتقدم في وضع أسس التحول إلى عصر المعلومات الذي تشهده اليوم منذ أكثر من ثلاثين عام مضى، ومن أمثلة ذلك خطة ديجول بفرنسا عام 1972 م وتقرير توراومينيك بفرنسا 1978 م، تقرير ألفى عام 1982 م بانجلترا، وتقرير روكفلر بأمريكا 1976 م، وبرنامج التكنولوجيا المتقدمة بكوريا الجنوبية 1982 م، وخطة إقامة صناعة وطنية للبرمجيات سنغافورة 1980م، لذا يمكن اعتبار تحدي المعلوماتية من أبرز التحديات التي تواجه التعليم العربي ومستقبله وهذا لن يتحقق بأسلوب الاستهلاك الذي يتبعه العرب حتى وقتنا الحاضر.[1]

التقنية : هي مجموعة المعارف والأساليب اللازمة للإنتاج والتنمية في كل عصر **3_التقانـة** : من العصور، وهي دليل على ما يشهده العالم من تقدم علمي وتقني في العصر الحديث، وتزداد الحاجة كل يوم إلى نقل التقنية والاستفادة منها في مرحلة أولى تنطلق منها الدول لاكتسابها وإنتاجها، وتطويرها لتلبية احتياجاتها دون أن تكون خاضعة للدول المنتجة للتقنية، ويُلاحظ بوضوح أن الدول العربية لم تخطوا في مجال التقنية خطوات واضحة باستثناء استهلاك الوسائل التكنولوجية التي تستوردها من دول أخرى، لذا يعتبر التعليم العربي في مأزق من هذه الناحية وينتظره دور كبير في هذا المجال فالتقنية أصبحت المعيار الذي يُقاس به تقدم الأمم، ويعتبر أي تعليم قاصراً في غياب تعليم التقنية.

1- سالم بن سعيد القحطاني، **إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي**، مجلة التنمية الإدارية، العدد:78، الأردن، 1993، ص17

4_الالتحاق ومستوى الأمية: يواجه التعليم العربي تحدي الأمية ومستوى الالتحاق المدرسي باستثناء (ليبيا ولبنان) فبالرغم من المحاولات الكبيرة والجادة من الدول العربية لنشر التعليم بين مواطنيها، إلا أن الأمية مازالت تنتشر بين أبناء الوطن العربي، وتشير الإحصائيات إلى أرقام مخيفة بل وفي تزايد ينذر بالخطر، وقد أشار التقرير الذي صاغه فريق عمل ضم كل من: د. حامد عمار، ود. نبيل نوفل ود. نادر فرجاني الذي طُرِح في اجتماع شارك فيه خبراء وممثلون للدول العربية بمسقط في مايو 1998 إلى أن الأمية في الوطن العربي صمدت أمام محاولات القضاء عليها فظل مستوى التحصيل الإجمالي منخفضاً، وأن معدلات الأمية في الوطن العربي مازالت أعلى من متوسط العالم، وحتى من متوسط البلدان النامية، وأن عدد الأميين في تزايد، وتوقع التقرير أن تدخل الدول العربية الألفية الثالثة بسبعين مليون أمي، إلا أنها دخلته بحوالي100 ويضيف التقرير أنه لا يتوقع القضاء على الأمية في البلدان العربية بين الرجال قبل ربع القرن الحادي والعشرين، أما بين النساء فإنه لا يمكن القضاء على الأمية قبل العام 2040، أما بالنسبة لمستوى الالتحاق المدرسي لمستويات التعليم الثلاثة الذي ساد في الدول المتقدمة في منتصف تسعينيات القرن الماضي فإن الدول العربية لا يمكنها بلوغه قبل العام 2030 م ويقول التقرير " وإذا اقتصرنا على المستوى الثالث من التعليم فعلى البلدان العربية أن تنتظر حتى مرور 150 عاماً لتنال الالتحاق الذي ساد في الدول المتقدمة منتصف التسعينيات ناهيك عن النوعية المتدنية لمستوى التعليم العربي، وقد أشارت إلى ذلك وثيقة رؤية مستقبلية للتعليم الصادرة عن مؤتمر وزراء التعليم العرب الخامس الذي عُقِد بالقاهرة في الفترة 10-11 سبتمبر 2006.[1] وتضيف الوثيقة، أن أبرز سمات أزمة التعليم في البلدان العربية عجزه عن الوفاء بمقتضيات تطوير المجتمعات العربية ، وإن التقانة الحديثة جعلت من الفقر أمراً غير ضروري، ولا ينجم الفقر في المجتمعات العربية عن نقص في الثروات، بقدر ما ينتج عن ضعف استثمار هذه الثروات.

5-**غياب السياسات والاستراتيجيات العلمية الواضحة:** تفتقر معظم الدول العربية إلى سياسات واضحة للبحث العلمي، والمتمثلة في تحديد أهداف واضحة ومعرفة الأولويات وتوفير الإمكانات الضرورية وخاصة المادية منها، وربط البحث العلمي والتطوير بخطط إستراتيجية وسياسات

[1] – مصطفى عبد العزيز، و سهير حوالة ، **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، دار الفكر، عمان، الأردن، 2005، ص ص 329 – 332.

واضحة، وإيجاد علاقة صحيحة بين موضوعات البحث العلمي والمواقع الإنتاجية، ودفع القطاع الخاص للمساهمة في البحث العلمي والتطويروالاستفادة من نتائجه مما أدى إلى تدني الإنتاج العلمي المعرفي العربي مقارنة بالعديد من الدول، وتدني عدد الباحثين العاملين في ميدان البحث العلمي والتطوير حيث يعتبر عدد الباحثين لكل مليون نسمة من أهم المؤشرات التي تدل على مدى اهتمام الدول بالبحث العلمي.

ويمكن أن نحصر أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم العربي في المرحلة الحالية فيما يلي:

1- <u>تدني نوعية التعليم العربي</u>: إذ تشير معظم الدراسات الميدانية التي أُجريت في مختلف البلاد العربية إلى تدني نوعية التعليم، وضعف الطالب والمدرس على السواء، والمقصود هنا بنوعية التعليم ضعف القدرات التي يبنيها التعليم في عقل وشخصية التلميذ، فالتعليم العربي اعتاد أن يعلم التلميذ القراءة والكتابة وبعض العمليات الحسابية وتدريسه ثقافة عامة متأثرة بالماضي أكثر من الحاضر؛ بل هي ثقافة تخاف الحاضر ومشكلاته وتعمل على التهرب منه، وتحسين نوعية التعليم تتطلب الاهتمام ببناء القدرات والمهارات التي يحتاجها طالب اليوم، ومواطن الغد، ولعل من أهم القدرات المرتبطة بتحسين النوعية هي بناء قدرات التحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتطبيق، وتدريب الطالب على توظيف المعلومات والمعارف التي يتلقاها في كل نظام عقلي ومنطقي متناسق مرتبط ببعضه بعضاً ويمزج العلوم المختلفة ببعضها بعضاً.[1]

2- <u>نمطية التعليم العربي</u>: فالتعليم العربي يتبع نفس البرامج خاصة في التعليم الثانوي والجامعي باعتبار أن التعليم الأساسي موحد ومتشابه إلى حد كبير، ولكن المشكلة تكمن في التعليم الثانوي والجامعي، فالتعليم الثانوي خلال نصف القرن الماضي لا يخرج عن فرعي الآداب والعلوم، وبالنسبة للجامعات العربية فإن الأقسام العلمية تكاد تكون هي نفسها في كل جامعة أو كلية، فهي متكررة ومزدوجة، وهذه التقسيمات الأكاديمية تتناسب وحقيقة المجتمع العربي في الماضي، أما الآن فهناك ضرورة لتنويع شعب التعليم الثانوي وأقسام الجامعات بحيث تستجيب للتطور الاجتماعي، والاقتصادي، التكنولوجي الحاصل في المجتمع العربي،

[1]- عصام الدين نوفل عبد الجواد: **<u>ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها في مجال التربية</u>**، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية الكويتية ، العدد: 30، 2000، ص ص 23-24

فالتقسيمات الأكاديمية قديمة، وكانت تتناسب مع بساطة المجتمع العربي، أما الآن بشكل أو آخر فقد تطورت الحياة في المجتمع العربي وبنيته الاقتصادية، لذلك لابد أن تؤسس شعب وتقسيمات أكاديمية جديدة تستجيب لبنية المجتمع العربي الاقتصادية، ويمكن في ذات الوقت أن توفر أيدي عاملة للتخصصات وتقسيمات العمل الجديدة التي ظهرت في الحياة العربية المعاصرة، وما لم يبدأ العرب في تنويع وتحسين تعليمهم وبرامجه فسيظل هذا التعليم يعيد إنتاج نفس العقول والمهارات التي هي في الواقع بعيدة عن العالم المعاصر وحركته الاقتصادية، والاجتماعية.[1]

3- ضعف مستوى عدد كبير من المعلمين: إذْ أن أصحاب النسب الضعيفة من حملة الشهادة الثانوية العامة، هم الذين يوجهون نحو كليات التربية وكليات إعداد المعلمين، وهؤلاء من نتاج النظام التعليمي السائد القائم على التلقين للاستظهار بدلاً من التعليم للتفكير والإبداع، وهم يمارسون بعد التخرج تطبيق هذا النظام، حين يلتحقون بمؤسسات التعليم المختلفة.

4- عدم توفر البيئة المدرسية : في العديد من الدول العربية على المتطلبات الأساس لإنجاح العملية التربوية، سواءً تعلق ذلك بالمباني أو التجهيزات الفصلية والمعملية، أو بفرص التعبير الحرّ عن الآراء، يضاف إلى ذلك المركزية الشديدة في الإدارة، مما يؤثّر تأثيراً سلبياً على العملية التعليمية، ويحدّ من حرية المبادرة والتصرف والتفكير في استنباط الحلول للمشكلات القائمة على مستوى الإدارات التعليمية، وعلى مستوى أسرة التعليم في المدارس وهيئات التدريس وفي المعاهد والكليات أيضاً.

5- تفشّي الأمية بشكل كبير: في العديد من الدول العربية وعدم قدرة تلك الدول على محوها بشكل فعَّال وشامل، على الرغم من الجهود المبذولة والأموال التي أنفقت في هذا المجال.[2]

6- التعليم قبل المدرسي:إن البلاد العربية متخلفة جداً عن بقية دول العالم بما في ذلك البلدان النامية عن نسبة التسجيل المرغوبة في رياض الأطفال، ولهذه المرحلة أهمية خاصة، فإن

---

[1]- عامر عبد الله الشهراني : **الجودة في التعليم** 2007.10.12، على الساعة:19:35
الموقع الإلكتروني:بتاريخ:http//www.alwatn.com.sa/daily2013/02/28

[2]- نازم محمود ملكاوي، عبد السلام نجادات،، **تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية ، المجلد4، العدد2 يونيو 2007م، ص4.

رياض الأطفال في معظم البلدان العربية تعامل وكأنها مرحلة تعليمية، والواقع يجب أن تكون مرحلة تربوية تعد للدخول في المدرسة الابتدائية.

7: <u>المناهج الدراسية</u>:إن المناهج الدراسية في الوطن العربي يغلب عليها صفة الجمود وتركيزها على الكم أكثر من الكيف، وغلبة الجوانب النظرية دون الجوانب التطبيقية.

8: <u>طرق التدريس</u>: إن طرق التدريس في الوطن العربي هي تقليدية فتركز على الحفظ والتلقين والترديد، بعيدا كل البعد عن الالتفات لمستويات التفكير العليا من فهم ونقد وتحليل واستنباط، فهي تنحصر في دور الطلاب في الحفظ والتذكر، وإعادة ما يسمعونه دون أن يتعمقوا في مضمونه واستقبال المعلومات وتخزينها دون وعي، فيتحولون بذلك إلى أواني فارغة يصب فيها المعلم كلماته، ويصبح التعليم نوعا من الإيداع.

9: <u>الإشراف التربوي</u>: إن مفهوم الإشراف التربوي الذي لا يزال هو الآخر تقليديا يأخذ شكل التفتيش والمساءلة والمحاسبة والمفاجأة، الأمر الذي يجعل المعلمين في حالة من توتر مستمر مع المشرفين الذين عوض أن يكونوا مصدر مساعدة وعون للمعلمين، أصبحوا مصدر قلق وخوف لهم، لعدم إدراك الكثير منهم لمسئولياتهم وطبيعة رسالتهم وللأسس والأساليب الحديثة التي يبغي أن تمارس مهنتهم على ضوئها.

10: <u>الإنفاق على التعليم</u>: إنه من التحديات الكبيرة التي تواجه التعليم العربي بمختلف أنماطه إيجاد مصادر تمويل، ففي فترة الثمانينات تكفلت الحكومات العربية بالصرف على التعليم، أما اليوم وبفعل عوامل وظروف متعددة فلم تعد حكومات البلاد العربية قادرة على ذلك، وهنا يظهر التحدي الكبير من أين ستأتي الحكومات العربية بالأموال اللازمة لمواجهة الإنفاق المتزايد على التعليم؟

أعتقد أن البلاد العربية إذا أرادت فقط المحافظة على معدلات نشر التعليم القائمة الآن ونوعيته الحالية فعليها أن تدبر وتفكر في موارد مالية جديدة، وتطرح الكثير من الدراسات حلولاً منها فرض ضرائب ورسوم على السلع الكمالية يستثمر دخلها في الصرف على التعليم العالي، وتشجيع القطاع الخاص للاستثمار في التعليم، وأنه مهما كانت الجهود ومصادر التمويل فلا يجب أن يترك التعليم لقوى السوق وعوامل الربح، بل يجب التفكير في أسلوب أهلي تعاوني تشترك فيه الدولة والقطاع الخاص والجماعات المحلية، بل وربما المؤسسات المحلية والدولية،

والصناعية وأموال الزكاة والوقف وتبرعات وهبات المقتدرين من الأفراد والمؤسسات العامة والخاصة.

11: <u>مسألة القدرة على تحمل تكاليف التعليم</u>:الغريب في الأمر أن هذه القضية بدأت تظهر مع الخوصصة وإعادة الهيكلة، ولم تكن مطروحة في الماضي بالطريقة التي تظهر بها الآن، ففي عقد الثمانينات كان التعليم مجانياً للجميع، ومهما كانت القدرات والمستويات الاقتصادية للأسرة، ولكن اليوم بدأت هذه المسألة تظهر بقوة وبشكل يؤثر على انتشار التعليم والوصول إليه من قِبل الفقراء والجماعات المهمشة وسكان الأرياف والصحارى والبوادي، وهذه المشكلة في نظري ستؤدي إلى زيادة الفقر وعودة الأمية من جديد إلى البلدان العربية، هذا مع العلم بأن عدد الأميين في الوطن العربي الآن يزيد عن 65 مليون.

12: <u>خلل في العلاقة بين التعليم والتنمية</u>: ويتمثل هذا الخلل في غياب التنسيق والتكامل بين متطلبات التنمية المعاصرة، ونوعية التعليم في المدرسة، ولعل هذا الخلل هو الذي رفع من معدلات البطالة في كل البلاد العربية تقريباً بما في ذلك بلدان الثروة والنفط، فالملاحظ أن التعليم هو الذي يصنع البطالة، فالخطط التعليمية لا تأخذ في اعتبارها طبيعة التنمية وتطورات سوق العمل العربية.

13: <u>نسبة الاستثمار في البحث العلمي</u>: وهي لا تزال أيضاً في معظم البلاد العربية ضعيفة جداً، فهي لا تزيد عن 0.05 % من الميزانية العامة ربما باستثناء مصر والأردن التي ترتفع فيها هذه النسبة لتصل إلى 1%.[1]

2- <u>أهم التحديات التي فرضتها التغيرات العالمية المعاصرة</u>:

- إختلال التوازن في أعداد الملتحقين بالتعليم الأكاديمي العام والتعليم الفني والمهني والملتحقين بالتعليم الحكومي والتعليم الخاص، والملتحقين بالشعب العلمية والشعب الأدبية مما أدى إلى ضعف في كفاية النظام التعليمي وعدم الإستجابة لإحتياجات التنمية وأدت بالتالي إلى زيادة البطالة.

[1] - أحمد سيد مصطفى، **<u>إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين</u>**، مؤتمر الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، كلية التجارة بنها 11-12 مايو1997، ص 367

– ضعف التلائم بين مخرجات التعليم مابعد الأساسي وبين إحتياجات سوق العمل وكذلك الفقر في المناهج والخطط ادراسية لفرصة إكتساب ثقافة مشتركة وكفايات ومهارات أساسية تعدهم للتعليم المستمر والذاتي.

– ضعف القدرة الإستيعابية للجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم العالي وعجزها عن إستيعاب خريجي التعليم الثانوي مما سبب إحباط لدى الطلاب.

– إفتقار الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوي للخلفية المعرفية والمهارية اللازمة بحسب المعايير والمستويات العلمية خاصة في العلوم ورياضيات.

– عدم التوافق بين مناهج التعليم الثانوي العام والتعليم التقني والمهني وإفتقار كل منهما للمرونة التي تسمح بالإنتقال السلس بينهما.

– ضعف التدريب الميداني التطبيقي وجمود المناهج وتركيزها على الكم النظري على حساب الكيف.

– المناهج إجبارية بعيدة عن حاجات وميول الطالب والمجتمع.

– النزعة إلى التوحيد والتردد تجاه تنويع برامج التعليم الثانوي، ولمواجهة هذه التحديات أصبح من المهم إعادة النظر في النظام التعليمي ككل وخاصة البنية والمناهج وإجراء الإصلاحات القائمة على أساس البحث والتقويم العلمي.

إحدى عشر: تطور التعليم التقني والمهني في البلدان العربية:

تناول المؤتمر العربي الأول المنعقد بمصر سنة 2005 م حول استشراف مستقبل التعليم حيث أشار التقرير النهائي إلى أن معظم الدول العربية حققت معدلات نمو مناسبة في مختلف المراحل التعليمية مند انبثاق إستراتيجية تطوير التربية العربية حيث طبق التعليم الإلزامي في المرحلة الابتدائية الذي امتد ليشمل المرحلة المتوسطة (التعليم الأساسي)، لقد ساهم سعي البلدان العربية لتطوير بنية المجتمع المعرفي إلى اعتماد سياسات لتطوير التعليم المهني والتقني بشكل خاص حيث شهدت مؤسساته عناية خاصة وتطويرا وتحسسنا وترقية لجودته وكان من نتائج دلك ظهور أنماط ومستويات جديدة للتعليم الفني والتقني هي كالآتي:[1]

[1]– محمد عبد الوهاب العزاوي، **متطلبات إصلاح التعليم التقني في البلاد العربية**، المؤتمر العربي الأول حول إستشراف مستقبل التعليم المنعقد في شرم الشيخ، مصر، أفريل، 2005، ص: 147، ص: 148 .

أ- **التعليم المهني:** وهو التعليم الذي يمتد لسنتين إلى ثلاث سنوات بعد التعليم الأساسي، يهدف هذا النمط من التعليم إلى توفير الموارد البشرية المهنية للعمل في خطوط الإنتاج والخدمة، ويركز على زيادة المهارات أكثر من تأكيده على زيادة المهارات أكثر من تأكيده على زيادة المعارف وكانت الغلبة في المدارس التي استحدثت في البلدان العربية للمدارس المهنية الصناعية للذكور والمدارس التجارية للإناث، تليها التخصصات الزراعية والمهن النسوية.

ب – التعليم التقني: بالنظر للحاجة المتزايدة إلى القوى العاملة من ذوي المعارف والمهارات الفنية والتقنية، تم استحداث هذا النمط من التعليم الذي تمتد الدراسة فيه من سنة إلى ثلاث سنوات، بعد الشهادة الثانوية أوالشهادة المهنية وتنتهي الدراسة بشهادة الدبلوم الفني أوالتقني، وشكلت مخرجات هذا النمط من التعليم حلقة الوصل بين الاختصاصيين والمهنيين، وحققت غالب الدول العربية تطورا ملموسا في عدد المعاهد وحجم الطلبة المقيدين بالتعليم التقني من خلال مجموعة المؤشرات وكما يلي:

يبلغ عدد المعاهد التقنية في الوطن العربي بحدود (500) معهدا، وتتصدر سوريا جميع الدول العربية في عدد معاهدها حيث تبلغ (110) معهدا تليها مصر (86) معهدا والأردن (60) معهدا والجزائر (28) معهدا وتونس (27) وأقل من 10 في تسع دول أخرى.[1]

لقد تزايد الاهتمام بالتعليم التقني في الدول العربية انطلاقا من الشعور والقناعة المتزايدة بأن إعداد القوى البشرية المدربة والقادرة على التعامل مع التقنية المعاصرة في مختلف مستويات التخصص هومفتاح النهضة الشاملة في كافة القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، إلا أن ربط مخرجات التعليم بسوق العمل من خلال التعليم التقني ضمن نظام التعليم مازالت العقبة الرئيسية التي تواجه التنمية لضعف الأجهزة المتوفرة في الأجهزة التعليمية على الإعداد التقني للأيدي العاملة وقلة المرونة في هذه النظم للتكيف أمام الضغوط الاجتماعية من جهة ومتطلبات التنمية الفعلية من جهة أخرى، وهذا مما يجعل نمو التعليم التقني وتطوره مرهونا بالحلول والإصلاحات بل ربما بعض التغييرات الجذرية التي لابد من إدخالها على النظام التربوي لكي ينمو ضمنها وكجزء أساسي فيها هدا النمط الجديد من التعليم.[2]

---

[1]- محمد عبد الوهاب العزاوي، **متطلبات إصلاح التعليم التقني في البلاد العربية**، مرجع سابق، ص:148 .

[2]- عبد الوهاب هاشم محمد سعيد، **التعليم التقني في الوطن العربي، الواقع والاتجاهات**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1985، ص: 200 .

وعلى مستوى التعليم التقني فإن الدول العربية تلتقي في تفريعه إلى تعليم صناعي وتجاري وزراعي وقد تضاف إلى هذه الأقسام فروع أخرى.[1]

وتختلف تبعية التعليم التقني في البلدان العربية فقد يتبع التعليم الزراعي وزارة الزراعة والتعليم الصحي يتبع وزارة الصحة ومدارس الساحة وزارة الزراعة أو التربية ويستقل كل تعليم عن الآخر فيصعب الإشراف ويعيق ذلك تنسيق الخطط وتنفيذها وتوحيد التوجيه والتسيير، ويجدر بنا أن نذكر هنا أن ذلك ينطبق على التعليم التقني في دول الخليج العربي[2]

وهناك تفاوت كبير على مستوى هده الدول فيما تحقق من تطور في التعليم العالي التقني كما أن عدد المعاهد التقنية وحجم القبول فيها في معظم هذه الدول دون مستوى الحاجة الفعلية لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما أن هناك إخلاف في مفهوم التعليم التقني وخلط بينه وبين التعليم المهني والتدريب الفني في أغلب الأحيان، [3] إن العقبات التي تواجه التعليم التقني في البلاد العربية متعددة ومتنوعة، منها ما يتعلق بالمستلزمات البشرية والمادية لإنشاء التعليم المتاقن والمعاهد التقنية ، منها ما يرتبط بنظرة المجتمع نحو التعليم التقني بمختلف أنواعه والذي ينعكس على حجم الإقبال غليه، وما يرتبط بمقدار الوعي بأهمية للمجتمع ومن ثم وضعه في قائمة الأولويات للتنمية الاجتماعية والاقتصادية في الخطط التي يجري اعتمادها، أضف إلى دلك أن أغلب الخطط التربوية في الدول العربية يجري وضعها تحت تأثير الضغوط الاجتماعية للحصول على التعليم مهما كان نوعه ويفضل التعليم العام والأكاديمي على التعليم التقني.[4]

وبالرغم من وجود محاولات محدودة في مجال إشراك القطاعات المستفيدة من الخريجين في وضع السياسات والخطط والبرامج إلا أن بين التعليم التقني وسوق العمل لم تصل بعد إلى المدى الذي يمكن أن تسهم من خلاله في وضع سياسات عملية ومرنة للتعليم التقني ومناهجه وبرامجه.[5]

---

[1]– عبد الرحمان العبد الله المشيقج، التعليم **المهني التقني وحتمية التوجه العربي**، دار الجسر للطباعة والنشر والإعلان، 1989، ص: 38 .

[2]– المنظمة العربية للتنمية الإدارية، **مستقبل التعليم العام والتقني في الوطن العربي**، 2008، ص: 187 .

[3] – الأمانة العامة للإتحاد العربي للتعليم التقني، **التعليم العام والتقني في الوطن العربي**، 1985، ص: 16 .

[4]– عبد الوهاب هاشم محمد السعيد، **التعليم التقني في الوطن العربي**، مرجع سابق، ص: 201 .

[5]– الأمانة العامة للإتحاد العربي للتعليم التقني، مرجع سابق، ص: 17 .

ولقد تم الاعتماد على الأدبيات الحديثة للكشف عن خصائص التعليم التقني في هذه الدول وأساليبه وأهدافه، ولقد اتضح أن هناك خصائص مشتركة بين نظم التعليم التقني قي الدول الصناعية المتقدمة وإن تفاوتت هده النظم فيما بينها فيما حققه من نجاح وهذه الخصائص المشتركة هي:

– الاهتمام الكبير بأن تأتي مخرجات البرامج التعليمية من حيث معارف ومهارات الخريجين متوافقة مع احتياجات سوق العمل.

– إشراك مؤسسات سوق العمل في العملية التعليمية عن طريق تبني نظم تعليمية تجعل من واقع العمل أماكن العمل أماكن للتعليم والتدريب مثل التعليم الثنائي في ألمانيا ونظام من "المدرسة إلى العمل" في الولايات المتحدة الأمريكية.

– توثيق علاقات المؤسسات التعليمية مع مؤسسات سوق العمل عن طريق عضوية مؤسسات سوق العمل في اللجان الاستثمارية ولجان تطوير المناهج.

– الاهتمام بتمليك الطالب معارف ومهارات متطورة وقدرات تمكنه من متابعة مستجدات التقنية واستيعابها والإضافة إليها.

– الاهتمام باستخدام تطبيقات الحاسب الآلي في العملية التعليمية.

– الاهتمام بأن يكون الخريج قادرا غلى تحليل المشاكل الفنية التي تواجهه في حياته العلمية وإيجاد الحلول المناسبة لها، وكذلك أن يكون قادرا على التعلم الذاتي والمستمر لتطوير معارفه ومهاراته.

3– تطبيقات لتطوير التعليم التقني في البلاد العربية:

بعد استعراض خصائص التعليم التقني في الدول المتقدمة، يجدر بنا رصد أهم التطبيقات التي بإمكان مؤسسات التعليم التقني في الدول العربية الاستفادة منها وهي:[1]

1– ربط عمليات التدريب بالتوظيف من خلال إيجاد مسارات تدريبية وتعليمية مشتركة بين مؤسسات التعليم التقني بالدول العربية ومؤسسات القطاع الخاص كالتعليم الثنائي والذي يقوم على مبدأ المشاركة بدء من تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية ومرورا بتنفيذ هده البرامج وانتهاء بعمليات تقييم أداء المتدربين وتقويم هده البرامج وانتهاء بعمليات تقييم أداء المتدربين وتقويم هده البرامج.

[1]– محمد عبد الوهاب العزاوي، **متطلبات وإصلاح التعليم التقني في البلاد العربية**، مرجع سابق ص ص: 202 – 203 .

2- توظيف مفهوم التعليم التعاوني بكافة أنماطه مثل التدريب التعاوني والذي يقضي الطالب فترة فصل دراسي في مواقع العمل الفعلية لتطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في المؤسسة التعليمية والتقنية، وإيجاد هدف توظيفي للتدريب التعاوني من خلال تحوير خطة التدريب طبقا لاحتياجات المنشأة التي يتدرب بها الطالب أو الوظيفة التي يستند إليه أو من خلال التدريب الميداني وهي الجزء العلمي من المقرر الدراسي والذي يقضيه الطالب في المنشأة.

3- تمهين التعليم الثانوي في الدول العربية من خلال بعض المقررات الدراسية ذات الطابع التقني والتي من شأنها أن تؤهل الراغبين من طلبة الثانوية العامة للالتحاق بالكليات التقنية أوالحصول على وظائف بسيطة متاحة في سوق العمل على أن يكون دلك في إطار نظام دراسي متكامل بضبط العلاقة ويحدد الأدوار بين الجهات المشاركة.

4- تقوية العلاقة بين مؤسسات التعليم التقني ومؤسسات سوق العمل من خلال التركيز على التعلم من خلال العمل والذي يتيح للطالب اكتساب مهاراته ومعارفه من واقع العمل الفعلية.

5- إيجاد نظام مؤهلات وطنية لكل من الدول العربية تبني على طبيعة سوق العمل في كل دولة من هذه الدول وتكون هده المؤهلات مناسبة لكافة مراحل التعليم بدء من التعليم العام وانتهاء بالتعليم العالي التقني.

6- تقوية المهارات الأساسية والفردية للتعامل مع الأسواق العالمية المنفتحة على بعضها البعض والمتمثلة في مهارات مثل اللغة الإنجليزية والحاسب الآلي وتطبيقاتها وتغيير السلوك الوظيفي وزيادة المرونة من حيث إجادة خليط من المهارات الفنية والإدارية ومن هذه المهارات:

- جمع وتحليل وتنظيم المعلومات، والاتصال وتبادل الأفكار والمعلومات.
- تخطيط وأنشطة العمل، واستخدام الأساليب الرياضية، وحل المشكلات.

7 – وضع مقاييس القدرات المهنية لكل المهن المتاحة تقوم قائمة على احتياجات سوق العمل وتتماشى مع الاتجاهات المعاصرة ويلزم الاتفاق على هده المقاييس من كافة الجهات ذات العلاقة بالتعليم والتدريب والتوظيف.

فالتعليم التقني هو الحل الأمثل الذي يمكن أن يساهم في تنمية وتطوير البلدان العربية من خلال زيادة الإقبال عليه واتساع مجالاته وتعدد أنواعه كما يمثل العلاج الأمثل لمشاكل البطالة التي تشهدها معظم بلدان العالم العربي في استثمار طاقات الأعداد الهائلة والمتخرجة كل عام من المدارس والمعاهد الأكاديمية النظرية، والذين تكتظ بهم المؤسسات التربوية، وهو التعليم

المرشح حسب العديد من المربين والاقتصاديين والإداريين، وهو الذي يضمن للتربية العربية توازنها وانسجامها في تكامل متناسق ما بين الدراسات النظرية وممارستها التطبيقية، وربط التعليم والتعلم بالعمل والذي يعبر فعلا عن حاجات المجتمعات العربية وتطلعاتها المستقبلية، ويمنع شبابنا أي خريجي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (التقني) الممارسة الفعلية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالناحية العملية والتطبيقية وإدراك قيمة العمل وتحمل المسؤولية وإدراك قيمة الوقت والجهد، إضافة إلى إتاحة اكتشاف قدرات الأفراد وإمكانياتهم ووسائل استثمارها بشكل ناجح تعود بالفائدة عليه أولا ثم على مجتمعه ثانيا ويساهم في تنمية وتطور وتقدم وطنه ثالثا.

إثنى عشر : واقع التعليم التكنولوجي بالجزائر:

عرف التعليم التكنولوجي في العشريات الأخيرة تطورا ملحوظا في عدد من بلدان العالم، وخاصة المتقدمة منها، ويكمن الاهتمام بهذا النوع من التعليم في الدور البارز الذي يلعبه في دفع عجلة التقدم العلمي التكنولوجي، باعتباره الحلقة الهامة في عملية ضبط النظام التربوي والتكويني ، كما أن تقدم وتنمية أي بلد في مجالات الاقتصاد والصناعة، مرهون بالدرجة أولى بالتعليم التكنولوجي، الذي يسمح باكتساب المهارات التي يتطلبها هذا التقدم وهذه التنمية، وقد سايرت الدولة الجزائرية هذه الاتجاهات واستجابت للعديد من التوصيات والجهود الداعية إلى إصلاح التعليم الثانوي، وأدى ذلك إلى تنفيذ العديد من المشاريع، والأنشطة الإصلاحية في جوانب عدة: هيكلته وتنويع تخصصاته، تحسين مناهجه وطرائقه ونظم التقويم فيه، وبيئته التعليمية والتنمية المهنية للعاملين فيه وغير أنه رغم التحديات الداخلية في نفس الوقت تلك التي تستوحى من واقع المدرسة الجزائرية وتلك التي يحملها المجتمع نفسه وتواجه النظام التعليمي التربوي كمنطلق ومبرر لدواعي التطوير وفرص التجديد والإصلاح فهي التي تشكل العوامل الخارجية لنظام التعليم الثانوي التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط الجيد والمدروس لتطوير التعليم الثانوي، إلا أنه لم يخلو من مشاكل ونقائص في الإمكانيات وقصور في الجهود وضعف في نوعية المخرجات، وتشكل العوامل الداخلية لبيئة النظام التعليمي للمرحلة الثانوية، وإذا استطعنا استيعاب تلك النقاط الجوهرية التي تمثل نقاط الضعف يمكننا العمل على تحسينها والحد منه، [1]كما يتعلق الأمر بالمنظومة التربوية، لمواجهة التحديات المرتبطة بالعصرنة،

[1]– صبرينة سليماني، **واقع وتحديات الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر** ،مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الثالث، جامعة الوادي، ديسمبر، 2013، ص166 .

واستكمال ديمقراطية التعليم، والتحكم في العلوم التكنولوجية، ثم التكفل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها التغيرات المؤسساتية، والاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، ومن جهة أخرى تتمثل في عولمة الاقتصاد والحضارة العلمية والتقنية التي تساعد على بروز شكل جديد لمجتمع المعرفة، فالأصل في منهجيات الإصلاح التقليدية ضئيل ما لم يتم الاعتماد على منهجيات إصلاح واقعية تفرز العلاقة بين المؤسسة التربوية والمجتمع المحلي وتحدث إصلاحا حقيقيا.[1]

1 – <u>فما هي شعبة التعليم التكنولوجي (تقني رياضي)</u> :

هي إحدى الأسس الرئيسية في المنظومة التربوية التي هي ركيزة المجتمعات الحديثة، يخص هذا التعليم دراسة مختلف التكنولوجيات والعلوم المرتبطة بها خاصة وأنها تتطور بسرعة فائقة، ويشكل التعليم التكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي السنة أولى ثانوي بعد المرحلة الإلزامية وهو يرمي فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي إلى توفير مسارات دراسة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب، تماشيا مع اختيار التلاميذ واستعداداتهم وكذا تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة والتكوين العالي [2]، تبدأ الشعب والتخصصات وفقا للهيكلة الجديدة في تفرع كمايلي:

جذع مشترك آداب تتمثل شعبه في : آداب وفلسفة، لغات أجنبية

جذع مشترك علوم وتكنولوجيا تتمثل شعبه في: شعبة في رياضيات علوم تجريبية– تسيير واقتصاد – تقني رياضي .

تمثل الشعب الخمسة بالتعليم الثانوي في: آداب وفلسفة، لغة أجنبية ، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد رياضيات، وشعبة تقني رياضي بأربع اختيارات هي: الهندسة المدنية، الهندسة كهربائية، الهندسة ميكانيكية، هندسة الطرائق.

كلهما منظمة من حيث محتوى المواد ، الحجم الساعي والمعاملات بحيث تلبي 14 مجالا للتعليم المنصوص عليه في الهيكلة الجديدة للتعليم العالي تسهل إعادة توجيه بفضل تدعيم

[1]– صبرينة سليماني، **<u>واقع وتحديات الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر</u>**، مرجع سابق، ص، 166.

[2]– وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم01، **<u>قبول وتوجيه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم مابعد الإلزامي</u>**، المؤرخ في: 08 أفريل 2010.

الدراسات الأساسية لكل شعبة من جهة إعطاء مكانة مرموقة للثقافة العامة وإشعاع تعدد الكفاءة في كل التخصصات من جهة أخرى.[1]

وتتلخص خصوصية شعبة تقني رياضي في العناصر الآتية :

تزويد التلاميذ بتكوين متين في الرياضيات، فيزياء وكيمياء إعلام آلي بإضافة التكنولوجيا المناسبة للاختيار احتمالات في شعبة التكنولوجيا، دون إهمال إرساء قاعدة متينة للثقافة العامة المتمثلة في معارف مكتسبة عن طريق تعلم المواد الأخرى التي تسمح باكتساب الكفاءات المستعرضة لبناء الشخصية وضمان تكوين المواطن، تغذية الفكر العلمي وتنمية قدرات التكيف.[2]

– الحجم الساعي للمواد الأساسية يكون أهم ويشمل حوالي 60% من الحجم الساعي لمجموع المواد .

– يجب على معاملات المواد الأساسية كذلك أن تأخذ أكبر حصة من مجموع المعاملات والتي تتراوح حوالي 3/2

وبذلك تحضر المتعلمين لمختلف مسارات التكوين في مجالات الدراسات العليا التي تعالج خصيصا العلوم الدقيقة وتكنولوجيا . [3]

تتميز هذه الشعبة بطابعها نظري وتطبيقي في آن واحد بحيث يقدم الجانب النظري في القاعات العادية والجانب التطبيقي يتم في المخابر والورشات المجهزة بالوسائل والمعدات اللازمة له بحيث يدرسون المواد المقررة عليهم كفوج واحد باستثناء مادة التكنولوجيا التي ينقسمون فيها إلى أفواج جزئية كل حسب اختياره هندسة ميكانيكية، أو هندسة مدنية أو هندسة كهربائية أوهندسة الطرائق.[4]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية ، المنشور الوزاري رقم01، **قبول وتوجيه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم مابعد الإلزامي ,** نفس المنشور السابق .

[2]– وزارة التربية الوطنية، **دليل مناهج شعبة تقني رياضي**، ص02.

[3]– وزارة التربية الوطنية ,القرار الوزاري تحت رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2000.

[4] – وزارة التربية الوطنية، التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، **مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين مابعد الالزامي**، ص 51.

أهداف التكوين العلمي والتقني :

- فهم محيط الإنسان وتطبيق جميع المعارف والخبرة الشخصية بمعالجة مشاكل هذا المحيط، تنمية الفضول وذوق البحث العلمي والخيال الإبداعي وروح المبادرة.
- الحث على البحث العلمي والتصور الإبداعي والمبادرة .
- فهم الطرائق العلمية مثل: استغلال المعطيات، التمرن على فكرة منطقية موضوعية تحليلية ونقدية[1] اللجوء إلى مقاربات تجريبية قصد القدرة على الملاحظة، نقل المعطيات استخلاص النتائج، صياغة تعميقات والتحقق منها .استعمال لغة بسيطة ووجيزة لشرح وتقييم الأحداث.

5 – الإطار المرجعي لإعادة تنظيم التعليم التكنولوجي :

لم تخرج الإصلاحات عن الإطار المرجعي العالمي المعمول به في المجال التربوي واقترن بتطوير النظم التربوية في اتجاه التكيف مع متطلبات اقتصاد السوق في نطاق مجتمع المعرفة، واتخذ هذا التكيف أشكالا ثلاثة :

أ– ملائمة المناهج التعليمية وأساليب إدارة النظم التربوية مع الظروف السائدة في سوق العمل واعتبار ذلك توجها ضروريا لتطوير التربية والتعليم ورهانا أساسيا في القرن الحادي والعشرين .

ب–اعتبار التعليم سوقا لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وفضاء ازدهارها من حيث أن التعليم مستهلك لها ومستفيد منها ويعتبر الانخراط في هذه السوق مظهرا من مظاهر تطوره وتقدمه .

ج–اعتبار قطاع التربية والتعليم قطاعا اقتصاديا وتجاريا بالأساس وهو ما أدى إلى ظهور التعليم الخاص الربحي وازدهاره من جهة ومن جهة أخرى اعتبار العلاقة بين التعليم والمستفيدين منه علاقة تجارية، على معنى أن المؤسسات التعليمية تقدم خدمات للزبائن قد ويكونون أفرادا ومنهم الطلبة أنفسهم أو مؤسسات اقتصادية أو اجتماعية أو غيرها .

ومن هذا المنطق تغيرت بعض المفاهيم والتوجهات في شكل رؤى جديدة لوظائف المؤسسة التعليمية منها على سبيل المثال : أنه أصبح المطلوب ألا يؤهل الطلبة لمهن محددة وأعمال معينة، وإنما المطلوب تأهيلهم إيجاد مكان لهم في سوق العمل، كذلك لم تعد وظيفة المدرسة تقديم المعرفة للطلبة وتزويدهم بها، وإنما المطلوب إكسابهم كفايات التعلم الذاتي .[2]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، **مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين مابعد الالزامي**، نفس المرجع السابق، ص ص 35 – 36 .

[2]– محمد بن فاطمة، **الاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير التعليم الاعدادي وأوجه الاستفادة منها في مملكة البحرين**، البحرين، 2001، ص 44

6- تقييم التعليم التكنولوجي في الجزائر :

تبدو الحاجة ملحة لمعرفة نقاط القوة التي يتمتع بها نظام التعليم التكنولوجي في الجزائر والتي تعد ميزة للمنافسة بها عالميا ، ونقاط الضعف المتمثلة في تواضع الإمكانات وقصور الجهود وضعف الكفاءات النوعية .

ونقاط القوة والضعف تشكلان العوامل الداخلية لبيئة النظام التعليمي للمرحلة الثانوية. أما التحديات التي تواجه ذلك النظام كمنطلق ومبرر لدواعي التطور وفرص التجديد والإصلاح فهي التي تشكل العوامل الخارجية لنظام التعليم الثانوي التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط الجيد والمدروس .

بناءا لما تقدم من نماذج عالمية للهياكل التعليم الثانوي ومراحل تطور التعليم الثانوي بالجزائر إلى غاية الإصلاحات الجذرية للمنظومة التربوية تمت مقارنة بسيطة تشخص نقائص النظام التربوي ومواطن ضعف الهيكلة أبرزها :

7- أبراز نقاط القوة التي يتمتع بها التعليم الثانوي والتكنولوجي :

سجل نمط الهيكلة المعتمد على غرار التوجهات العالمية الكبرى: أولوية الثقافة العامة، إدراج البعد التكنولوجي، تأخير التخصص، تقليص عدد الشعب .

هدفت إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي بحيث يقلص التسرب المدرسي، إضافة إلى القدرة على إعادة الامتصاص التدريجي للتسرب المدرسي الواقع في السنوات الماضية وذلك عن طريق إجراءات مناسبة .

إن وضع جذع مشتركة في السنة الأولى يعمل على تدعيم وتجانس وتعميق مستويات التربية الأساسية إقامة قاعدة ثقافية عريضة وعامة من المعارف والكفاءات الثابتة التي تمكن المتعلم من الدخول إلى عالم التمهين واختيار مجال الدراسة الأكاديمية والعملية لتكوين المواطنة .

تنظيم التخصصات خال السنتين الثانية والثالثة في مجموعات مواد متكافئة ومتوازنة

توفير دراسة مهنية وحرفية من سنتين إلى ثلاث سنوات لخرجي التعليم الأساسي من المعدلات المنخفضة إكسابهم معلومات ومهارات عملية تؤهلهم لدخول سوق العمل .

أدرجت مادة الحاسوب والمعلوماتية كمادة أساسية مشتركة في الخطط الدراسية، وفي جميع مراحل التعليم وتم التأكيد على التوظيف في التدريس لمختلف المواد الدراسية .

سمحت الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي بتسهيل المحافظة على الاستمرارية التربوية والبيداغوجية نتيجة للانتقال الموحد بين الأساسي (المميز بتعليم موحد للجميع) والتعليم الثانوي (الذي يقدم من خلال شعبه، مسارات متنوعة) .

تناسق معارف التلاميذ وإكتساب مزيد من النضج مما يجعلهم في أحسن وضعية إثبات الذات في مجال المشروع الشخصي وإختيار التوجيه .

إن قطاع التعليم العالي قد وضع جهاز تعليم معلوماتي لحاملي شهادة البكالوريا نحو كل شعبة إبتداء من شعب التعليم الثانوي إلا أنه يعمل بالملمح الوحيد لشعب الطبيعة والحياة بسبب الأهمية المفرطة التي يوفرها لها تحجيم شعب التعليم الثانوي .

إنشاء جهاز للمتابعة والتقييم الدائم لتنفيذ الإصلاحات التربوية، وكذلك إنشاء مؤسستين وطنيتين الأولى للتشاور والثانية للضبط .[1]

8- <u>إبراز نقاط الضعف التي يعاني منها التعليم الثانوي والتكنولوجي</u> : إن هناك العديد من النقاط التي تعد ركائز مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر تتمثل فيما يلي:

1_ عدم مواكبة كثير من المناهج التعليم لتطورات العصر وتقنياته وتخلفها عن مجاراة التطورات التي يشهدها الحقل التعليمي على الصعيد الدولي ومتابعتها بانتباه واهتمام، مما يعمق من الهوة الفاصلة بين التعليم في الجزائر والتعليم في العالم المعاصر .

2_ عدم توفر البيئة المدرسية في العديد من الثانويات بالجزائر التي تساعد على إنجاح العملي التربوية، سواء تعلق ذلك بالمباني أو التجهيزات الفصلية والمعملية أو يفرض التعبير الحر عن الآراء، والتفكير في استنباط الحلول للمشكلات القائمة على مستوى الإدارات التعليمية

3_ إن مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر تتجسد في ومخرجاته واحتياجاته واحتياجات سوق العمل وتدني كفاءته الداخلية والخارجية، كما أن التعليم الثانوي الحالي غير قادر على تحقيق أهدافه فيما يتعلق منها بالإعداد لسوق العمل أو ما يتعلق منها بالإعداد للحياة مما يترتب عليه انتشار ظاهرة التسرب المدرسي من المرحلة الثانوية وهذا ما أكده الرصد الكمي للعديد من أنظمة التعليم الثانوي في الوطن العربي وفي الجزائر خاصة .

4- إن الثنائية الموجودة في التعليم الثانوي بين تعليم العام والتعليم التقني والتكنولوجي مع بداية الالتحاق بهذا التعليم يقوم على أساس الخط المرسوم منذ البداية، نحو أحد هذين المسارين،

[1]- صبرينة سليماني، **<u>واقع وتحديات الاصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر</u>**، مرجع سابق ، ص ص 80- 81 .

بحيث يتعين على التلميذ الانتقال من مسار آخر، ويلزم الجميع بمسار محدد لا يمكن الخروج عنه مما يحرمه من تعديل خياراته، ويهمل ميوله ورغباته ويحرم المجتمع بالتالي بصورة مبكرة من فرص تنمية مواهب التلاميذ وقدراتهم الخاصة .

5- العدول عن التعليم المهني بتغيير التسمية فقط، تعليم تقني ثم تعليم تأهيلي مما رسخ العودة إلى الوضعية السابقة .

6- إنقاص من قيمة شعبة تقني رياضي وهجر التلاميذ لها بسبب عدم فعالية التوجيه والتحجيم المطبق مما ترتب عنه ضحالة ترشح العناصر الجيدة في الرياضيات للجامعة .

التداخل بين صلاحيات الوزارتين: التعليم والتكوين المهني ووزارة التربية الوطنية

8- التحجيم الغير متوازن للشعب خاصة بسبب الأهمية القصوى الممنوحة لشعبة العلوم التجريبية رغم فعالية شعب التعليم التكنولوجي التي تلعب دورا مزدوجا مع التعليم المهني

9- عدم مرونة المعابر ابتداء من الجذوع المشتركة إلى السنة الثانية ثانوي يقع لها انسداد في الاتجاهين على المستوى الداخلي للشعب حتى وإن كانت متقاربة-شعبة رياضيات وتقني رياضي-أو على المستوى الخارجي للشعب المتمثلة في التعليم المهني 10- تعداد التلاميذ في الشعب التقنية ضئيل قد يصل أحيانا إلى سبعة تلاميذ ورغم ذلك فان نتائج هذه الأقسام ليست مرضية تماما والأموال المرصودة لها اكبر بكثير من مثيلاتها في التعليم العام

11- عدم وجود مقاييس مقننة لتشخيص واقع التعليم العام ورصد احتياجاته الفعلية للإصلاح حيث يشير التقرير العام لرصد التعليم للجميع (اليونسكو، 2009) إن عملية قياس نوعية التعليم أمر صعب ففي حين تتوفر المؤشرات الكمية فانه ما من مقياس جاهز للنوعية.

12- تفتقر أساليب التقويم التحصيلي لوسائل أخرى كقياس الاتجاهات الشخصية والسلوكية، و العلاقات الاجتماعية والاستعانة بالاستفتاءات والمقابلات والتسجيلات البطاقات المتابعة الخ...لكي يكون البرنامج التقويمي جزءا من النظام التربوي، ومن عملية التعلم ذاتها .

13- فلا بد أن تتوفر في البرنامج التقويمي خصائص منها: الشمولية، سلوكه الشخصي الاجتماعي الموضوعية، فعال بحيث يقيس فعالية الوظيفة أوالصفة التي وضع لقياسها ويخضع لجميع شروط الدقة والثبات في قياسه وصادق مع الأهداف الموضوعية

14- الاستمرارية في برامج التقويم وسهولة الاستعمال وقابلية الاستخدام ضمن حدود معقولة من الكلفة والجهد والإمكانات الفنية ولا بد للتقويم في النهاية أن يساعد على وضع معايير تصلح للحكم بموجبها على فعالية البرنامج .

15- عدم مواءمة المناهج الدراسية احتياجات التلاميذ بحيث تنمي التفكير والمهارات والكفايات المرغوبة ويغلب عليها التركيز على التلقين والحفظ وغياب الإبداع ا يتلاءم مع المتغيرات والتطورات الحديثة .

16- إن المناهج الدراسية ا تستغل التكنولوجيات الجديدة لتعليم العلوم وتعالج المشكلات الاجتماعية والبيئية المرتبطة بتطبيقات العلوم والتكنولوجيا كما أن مضامين الكتب منقولة عن النظام الفرنسي دون تكييف .

17- تتمايز أنواع التعليم الثانوي فيما بينها من حيث المكانة الاجتماعية حيث ينظر إلى التعليم المهني نظرة متدنية أنه يعتبر مرحلة منتهية ويتيح الالتحاق بالتعليم العالي .

18- إن إستجابة التعليم الثانوي لحاجيات التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد لا يمكن أن يقيم جيدا في مرحلة وجود بطالة معتبرة تمس حتى مستويات التأهيل الجامعي بشكل دال ومن جهة أخرى فإن الأقلية التي يقبلها سوق العمل بمستويات التعليم الثانوي تتم بمعزل عن الشعب المتبعة .

19- إن قطاع التكوين المهني يبدولا تعترضه مشاكل المكتسبات القبلية للمعارف لدى خريجي السنة 3 ثانوي الملتحقين بالتكوين(تقني أو تقني سامي) لكن لا يوجد جهاز قانوني يسمح بالتكفل بالتوجيه إلى قطاع التكوين المهني إبتداء من السنة 1 متوسط .

20- لا تتلاءم بعض أنماط التعليم الثانوي مع حاجات قطاع التشغيل على غرار ما نجده بالنسبة أنظمة المجاورة والصديقة التي حدد اختيار الشعب حسب النظام الاقتصادي، تجارى، سياحي، فلاحي، صناعي وسياسة السوق العمل واحتياجات المجتمع سواء المهنية أوالأكاديمية.

21- نقص الانسجام بين هيكلة التعليم الثانوي والمهني لعدم توضح العاقة بين الهيكلتين وازدواجية الأهداف بالمقارنة مع الأنظمة الممثلة حددت نمط التمدرس بمجال واحد وهو تربوي كنظام تونس والمغرب أو الأردن وفرنسي بين التعليم العام والتعليم المهني وحدد غايات كل من

المجال الأكاديمي المتمثل في المسلك العام والتكنولوجي والمجال المهني أما الياباني والكوري يتميز بتعليم شامل يضم مجالين كبيرين الأكاديمي والمهني .[1]

ثالثة عشر: تطور التعليم الثانوي في الجزائر:

كلنا على علم بإن التعليم الثانوي عنصر هام في بنية المنظومة التربوية لأنه يشكل حلقة وصل بين التعليم الأساسي الذي يزوده بنصف عدد التلاميذ المنتمين إلى السنة الرابعة متوسط من جهة ، والتعليم الجامعي من جهة أخرى، وتتجسم مهامه أيضا في تكوين الإطارات تلبية لحاجيات البلاد إلى اليد العاملة من الصنف الرابع .

ولقد كان التعليم الثانوي في الجزائر محدودا، وذلك نتيجة انتقائية التعليم في السنوات الأولى للاستقلال وأهم حاجز بالنسبة للطلبة هو الانتقال إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام أو الأهلية (وهي التي صارت تعرف بشهادة التعليم المتوسط، وحاليا بشهادة التعليم الأساسي) إلى الالتحاق بمراكز التكوين المهني، أو بعالم الشغل مباشرة، لهذا بقيت الثانويات في السنوات الأولى للاستقلال محدودة الانتشا، إلا أن اعتماد سياسة ديمقراطية التعليم، وانتشار التعليم الأساسي على نطاق واسع، وخاصة في القرى والأماكن النائية، دفع إلى فتح المزيد من الثانويات العامة والمتاقن والثانويات التقنية.

1- مهام وأهداف التعليم الثانوي حسب النصوص الرسمية :

قد حدد الميثاق الوطني عددا من المهام الخاصة بالتعليم الثانوي زيادة على الأهداف العامة التي حددتها للمنظومة التربوية ككل بالعبارات التالية :

إن "التعليم الثانوي العام والتقني نظام يأتي امتدادا للمدرسة الأساسية، وممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة ونحو الشغل من جهة أخرى، وينبغي أن يكون منسجما ومتبلورا في مجموعة متناسقة تتحدد فيها الفروع وفقا لطبيعة الشروط الإقتصادية واحتياجات المجتمع المخططة ويعتبر هذا التعليم معبرا حقيقيا مفتوحا على دنيا العمل "[2]

ويتم ذلك بتنمية وتعزيز الشعب التي تهيئ المهن التقنية ومهام التأطير، وبتحضير الانتقال إلى التعليم العالي .

---

[1] – صبرينة سليماني، **واقع وتحديات الاصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر**، مرجع سابق، ص ص 182-183.

[2] – الميثاق الوطني، الجريدة الرسمية، العدد7، الأحد7 جمادى الثانية عام 1406 الموافق16 فبراير سنة 1986 م.ص 236.

وقد وضحت قرارات اللجنة المركزية للحزب في دورتها الثانية (26-31 سبتمبر 1979) بالتوجيهات المتعلقة بالتعليم الثانوي وألحت على ضرورة إعطاء عناية خاصة للتعليم التقني والمهني في إطار إصلاح التعليم الثانوي، والعمل على توسيع مجالاته، وتمكينه مستقبلا من استقطاب أغلبية خريجي المدرسة الأساسية، وذلك تماشيا مع حاجات البلاد إتاحة الفرصة حسب أسلوب فعال في التوجيه للمتفوقين منهم للحاق بالجامعة لمواصلة الدراسة والتكوين في مجال اختصاصاتهم وضمان فرص العمل لهم .

وحسب القرار رقم 23 للجنة المركزية للحزب، كما ألحت على" المشروع في إصلاح التعليم الثانوي العام باعتباره حلقة وصل بين التعليمي الأساسي والعالي وذلك بتطور مناهجه وإدخال إصلاحات جذرية على مضامينه تدعم الشعب العلمية والرياضية والتقنية والأدبية " حسب القرار 24 الصادر سنة 1997، وألح أيضا على حتمية إصلاح التعليم الثانوي، الأمر المؤرخ في 16 أفريل 1976، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين وإعادة الخريطة المدرسية وأحداث مجلس التربية لإبداء الرأي في مختلف المسائل المتعلقة بالتربية والتكوين، وتطبيقا لأحكام المادة 34 من الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، والمادة 14 من المرسوم الخاص بتنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي المشار إليها أعلاه يشتمل التعليم الثانوي على ما يلي: [1]

1- التعليم الثانوي العام الذي يدوم ثلاث سنوات ويتم فيه تحضير التلاميذ إلى مختلف شعب البكالوريا العلمية والأدبية ويمثل هذا الفرع، الخزان الذي يغذي الجامعة بالعناصر اللازمة، وهو يتيح تدعيم المعلومات ذات المستوى المتوسط واكتشاف الاستعدادات التي تمكن صاحبها من مواصلة ما يلائمه من التعليم العالي .

2- التعليم الثانوي المتخصص الذي يهدف على الأخص إلى إتاحة الازدهار للمواهب البارزة التي يتم اكتشافها لدى الشبان أثناء تعليمهم في المرحلة الأساسية .

وينبغي أن يدعم التعليم الثانوي، تلك المواهب وأن ينمي شخصية أصحابها بواسطة الطرائق المناسبة والتدريبات الملائمة ويدوم هذا النوع من التعليم ثلاث سنوات أيضا

[1]- الجريدة الرسمية رقم 33 المؤرخة في 23 أفريل 1976, المادة 17 من المرسوم رقم 76في المؤرخ في16 أفريل 1976 والمتعلق بتنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي, ص 86 .

وتختم دراسة التعليم الثانوي العام والمتخصص بشهادة الدراسة الثانوية تسمى" البكالوريا" وتمنح شهادة البكالوريا إثر سلسلة من الفحوص المستمرة والمتممة بامتحان نهائي وتحدد كيفيات البكالوريا بنص لاحق ".[1]

وتتمثل أهداف التعليم الثانوي فيما يلي : [2]

- اكتساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا .
- تنمية قدرات التحليل والتعميم والتكيف مع مختلف الوضعيات .
- تنمية روح البحث .
- تنمية القدرة على التقييم الذاتي.
- يمنح التلاميذ باختلاف شعبهم تكوينا عاما يسمح لهم بتوسيع ثقافتهم العامة، واكتساب منهجية عمل تعدهم لمختلف المجالات التي تلي الثانوية ، وذلك بتنمية قدراتهم المعرفية ومساعدتهم على اكتساب مهارات علمية وتكنولوجية خاصة تساعدهم على اختيار المسار أو المسلك الذي لهم فيه أكثر فرص النجاح .

و من مهام التعليم الثانوي نذكر :

- مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للتعليم الأساسي .
- دعم المعارف المكتسبة .
- التحضير لمواصلة التعليم العالي .
- التخصص التدريجي في مختلف الميادين .
- التحضير للالتحاق بالحياة العملية .

2- وظائف التعليم الثانوي :

يحدد المرسوم رقم 79-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر، وظائف التعليم الثانوي وأهدافه في الجزائر على النحو التالي :

- التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي على أساس الشروط العامة المسندة إلى المدرسة الأساسية تتلخص في الأمور الآتية:

---

[1]- الطاهر زرهوني، مرجع سابق ، ص ص 143-144.

[2]- ميلود رقيق، **تطور التعليم الثانوي وأفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي**، ط1، دار الكتاب العربي، الجزائر، 2010، ص ص:74- 75

- دعم المعارف المكتسبة .
- التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع .
- ويهدف التعليم الثانوي العام إلى إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي .

أما التعليم الثانوي التقني فيهدف إلى إعداد الشباب للعمل في قطاعات الإنتاج وهو لذلك يقوم بتكوين تقنيين وعمال مؤهلين، كما يقوم أيضا بإعداد الشباب للالتحاق بمؤسسات التكوين العالي والتعليم التقني والمهني ينظم في محتواه ومضمونه بالاتصال الوثيق مع المؤسسات العمومية ومنظمات العمال .[1]

3- <u>غايات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي</u> : في إطار مواصلة الاعتبارات المقررة في البداية والمبادئ العامة التي تستوجب إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي فإن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يسعى إلى تحقيق الغايات التالية بشكل أساسي :

1- المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي والوعي للمواطنين .

2- المساهمة في تخريج حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية وكفاءات ثقافية معادلة "لمستويات ومقاييس دولية "

3- تحفير التلاميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي بحيث يعتمدون على أنفسهم مع احترام الآخرين

4- تطوير وتدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارية العالمية .

5- المساهمة في تطوير البحث عن الامتياز لدى التلاميذ.

6- تشجيع وتطوير المعارف والكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون والاقتصاد .

7- البحث عن أنماط التنظيم والتسيير الأكثر نجاعة .[2]

4- <u>الإجراءات المتخذة في مؤسسات التعليم الثانوي :</u>

بعض المبادئ العامة المتعلقة بإعادة تنظيم الطور ما بعد الإلزامي :

- مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي ماهي إلا امتداد التعليم الإلزامي .

---

[1]- تركي رابح، مرجع سابق، ص68 .

[2]- وزارة التربية الوطنية ، الأمين العام ، المنشور الوزاري رقم 2160/و.ت.و/أ.ع/الخاص بموضوع : **<u>تنصيب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي</u>** .

- يتم ادراج أهداف التنمية وامتداد التمدرس في مرحلة ما بعد الإلزامي وحصر ذلك في الوقت ولما حصرها في مخططات أو في قوانين البرامج .

- ينبغي أن يصمم التعليم ما بعد الإلزامي بصفة شاملة وليس بجمع القطع الجزئية المتقاطعة ويبنى هذا التصميم الشامل باحترام بعض خصوصيات النظم الثانوية، بحيث تسجل أحسن توجيه وإعادة التوجيه للتلاميذ، مستعملين في ذلك الوسائل البشرية وأدوات التكوين كأمر مكمل.

- ينبغي أن تصمم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي بناء على غايات واضحة بحيث يكون تنظيم هذا التعليم الهدف منه التركيز بالنسبة لكل تلميذ على غايتين :

- التحضير للتعليم العالي والحياة العملية يتضمن خطرا جسيما يتمثل في عدم تحقيق أي من الهدفين المسطرين .

- لا ينبغي اعتبار مرحلة ما بعد الإلزامي كمجرد طور ما قبل الجامعي إذ يجب أن يتضمن تعليما وتكوينا ذا طابع مهني بغايات خاصة أي التحضير للممارسة مهنة .

- ينبغي إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي بحيث يقلص التسرب المدرسي، إضافة إلى القدرة على إعادة الامتصاص التدريجي للتسرب المدرسي الواقع في السنوات الماضية وذلك عن طريق إجراءات مناسبة، دون إهمال جوانب الاجتماعية المتعلقة بالتكفل بالتلاميذ الذين مسهم التسرب المدرسي في النظام التربوي علينا أن نوفر لهم تأهيل يأخذ بعين الاعتبار مستواهم .

- وهنا ينبغي إعادة تنظيم التكوين المهني تدريجيا لكي يتسنى له التكفل بالفئة التي تشكل انشغاله الأول وتحقيق مهمته الأساسية وتجاوز مجرد التكفل بمسائل التسرب المدرسي.

- إن مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي لا يمكن تصورها إلا عن طريق نظام التوجيه الناجح كتكملة لا بد منها بتحقيق ديمقراطية التعلم والعدالة، فغايته كغاية التعليم والتكوين القصد منها ترقية كل تعليم كل تلميذ وكل متدرب إلى أعلى مستوى بما تسمح به قدراته وميوله دون أن تشكل وضعيته العائلية والاجتماعية حاجزا أو امتيازا .

- يجب أن تيسر عملية إعادة تنظيم مرحلة ما بعد الإلزامي، مكافحة الفوارق الجهوية فيما يخص الالتحاق بالتعليم الثانوي وكذا التعليم والتكوين المهنيين .

5- المقترح الخاص بإعادة تنظيم مرحلة ما بعد الإلزامي :

- إن ضمان تحقيق الغايات المقترحة وسهولة تجسيد الأهداف المسطرة لمرحلة ما بعد الإلزامي يمر حتما بإعادة التنظيم الكلي لهذه المرحلة .

- عن إعادة هذا التنظيم حتما يستلزم إعادة الهيكلة للمسارات المدرسية والمهنية، إضافة إلى إعادة تنظيم طرق التقويم المدرسي ومراقبة عمل التلاميذ، مع الأخذ بعين الاعتبار طرق التوجيه وإعادة التوجيه الفعال، ومراجعة شاملة لأنماط وطرق تتويج الدراسات.

- ينسجمان مع أنماط التعليم أو التكوين الخاص مع مسالك وغايات خاصة وهكذا سيكون لدينا:

- مسلك ذو طابع ما قبل الجامعي ممثل بالتعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

- مسلك ذو طابع مهني ممثل بـ : التعليم المهني، التكوين المهني .

6- المبادئ العامة لإعادة تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

1- إن التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لا يندرج ضمن التعليم الإجباري أي انه لا يستقبل إلا التلاميذ الذين تتوفر فيهم شروط القبول المقرر الالتحاق بالسنة الأولى ثانوي .

2- يحضر التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لامتحان شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أي هو تعليم يحضر بشكل أساسي إلى التكوين في الدراسات العليا .

3- على تنظيم التعليم الثانوي والعام والتكنولوجي أن يأخذ بعين الاعتبار من جهة مشروع تنظيم التعليم العالي وإن يهيكل نفسه حتى يكون منسجما معه، ومن جهة أخرى التنظيم المتبع في المسلك المهني.

4- ينبغي أن يندرج تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في إطار التوجه العالمي الذي يتفادى التخصص المبكر والابتعاد عن مضاعفة المسالك والشعب .

5- ينبغي أن يتجنب تنظيم التعليم العام والتكنولوجي فتح شعب موازية تعطى نفس ملمح التخرج[1]

[1]- وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الثانوي العام ، المنشور الوزاري : 862\003\05 تحت موضوع التدابير التربوية البيداغوجية المرافقة لتنصيب السنة الأولى ثانوي.

6- ينبغي على تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أن ييسر التوجيهات الممكنة مسالكه ومرونة وطرقه، هذه التوجيهات يجب أن تشجع متابعة دراسات أخرى وتكوين في مجالات التعليم ما بعد الإلزامي مع مراعاة تحين مكتسبات التلاميذ .

7- المرحلة التي تشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المسارات الدراسية للتلاميذ ليست مرحلة تخصص بل هي المرحلة التي يتلقى فيها التلميذ تكوين متين أساسي في مجالات الآداب اللغات، الفنون، العلوم والتكنولوجيات دون إهمال المواد التي تنمي روح المواطنة وروح المسؤولية .

8- ينبغي أن يأخذ تنظيم التعليم الثانوي على عاتقه المعطيات الناتجة من تطور العلوم والتكنولوجيا أثناء إعداد المناهج .

7- مراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر :

مر التعليم الثانوي في تطوره بمراحل يمكن تقسيمها من أجل الدراسة إلى ما يلي :

المرحلة الأولى : من 1962-1970 : بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بما كان سائدا قبل الاستقلال الوطني ومع ذلك فقد شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني وذلك طبقا للنصوص الأساسية للأمة (المواثيق).

وقد تميزت هذه الفترة بتعميم استعمال اللغة العربية وتعريب بعض المواد، دون إصلاح شامل، بدأت العملية بإدخال اللغة العربية كمادة في برامج التكوين بكل المراحل، ثم بعد ذلك تعريب المواد ذات الطابع الثقافي والإيديولوجي (تاريخ- تربية مدنية وأخلاقية ودينية- الفلسفة – الجغرافيا)، ثم كذلك إيجاد أفواج معربة إلى جانب الأفواج مزدوجة اللغة ، كان التعليم في المرحلة الأولى للاستقلال، مهيكلا في ثلاث أنماط من التكوين تؤدي كل منها إلى شهادة خاصة، وتتمثل في:

أ- **التعليم الثانوي العام** : يدوم ثلاث سنوات ويحضر لمختلف الشعب التي تحضر لامتحان شهادة البكالوريا في الشعب الثلاث : رياضيات، علوم تجريبية وفلسفة وهي شهادات تتيح لحاملها الدخول إلى الجامعة .

ب- التعليم الصناعي والتجاري : وهو يحضر التلاميذ لامتحان الأهلية في الدراسات الصناعية (BEI) والأهلية في الدراسات التجارية (BEC)، تدوم الدراسة 5 سنوات وقد تم تعويض هذا

النظام قبل نهاية المرحلة الأولى بتنصيب الشعب التقنية الصناعية " والتقنية والمحاسبة " وتتويجها بشهادة بكالوريا تقني .

ج- <u>التعليم التقني</u> : يحضر لشهادة التحكم (Brevet de maitrise)، خلال ثلاث سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية (CAP) من أحد مراكز التعليم التقني، أما من حيث المناهج والانتقال من طور إلى أخر فقد أبقيت السلطات الجزائرية على البرنامج الموروث ، مع إنشاء لجنة تقوم بإعادة النظر في البرامج والمواقيت والمواد ولغة التعليم ، لان الشغل الشاغل في تلك الفترة هو إقامة المنشات التعليمية وتوسيعها إلى المناطق النائية، انطلاقا من هذه السياسة ارتفعت نسبة التمدرس من 20% في سنة 1962الى 70%في سنة 1970 .

أما بالنسبة للانتقال فقد كان التلميذ ينتقل من الطور الأول إلى الطور الثاني من التعليم الثانوي أو الانتقال من السنة الثالثة إلى السنة الثانية، وهي السنة الأولى من التعليم الثانوي بالحصول على رتبة مؤهلة في الترتيب على مستوى القطاع المؤدي للثانوية بعد موافقة مجلس الأساتذة، وفي نهاية السنة الأولى من الطور الثاني من التعليم الثانوي، يترشح التلميذ إلى القسم الأول من شهادة البكالوريا وبعد النجاح فيه ينتقل إلى السنة النهائية التي يترشح منها في أخر السنة لاجتياز إمتحان البكالوريا بموجب المرسوم 495/36 الصادر في 1963/12/31 الذي ألغى النظام الفرنسي، وإحداث بكالوريا جزائرية يمتحن فيها المترشح مرة واحدة [1].

في هذه المرحلة عرف التعليم الثانوي قفزة من حيث استقبال التلاميذ المنتقلين من التعليم الابتدائي وكان التعليم الثانوي أنذاك يشمل الطور المتوسط والثانوي .

غير أن التطور الكمي هذا طبعته جملة من النقائص الموروثة من العهد الاستعماري من حيث التأطير، الهياكل، التنظيم والتشريع وعليه قامت الحكومة الجزائرية بمواجهة هذه التحديات بتوفير الهياكل والمؤطرين حيث بقي التعليم الثانوي يعمل حسب المخطط التنظيمي الاستعماري، وفي نظام التشريع صدر القانون رقم 157/52 المؤرخ في 1962/12/31 يتضمن مواصلة العمل بالقوانين الفرنسية.

[1] – عبد الرحمان بن سالم – **<u>المرجع في التشريع الجزائري</u>**– ص 333

الجدول رقم (16) يوضح التطور الكمي لعدد تلاميذ التعليم الثانوي:

السنة	تعداد الثانوي العام	تعداد ت. التقني	المجموع
65-64	7.634	1.394	9.031
66-65	9.881	2.3332	12.213
67-66	12.368	2.277	14.645
68-67	15.346	3.994	19.340
69-68	17.768	43.316	22.084

المصدر: ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي، ص:24

المرحلة الثانية (1970-1980): تمت أهم التغيرات التي وقعت في هذه المرحلة، في إطار التعليم التقني، حيث أبقي على تحضير بكالوريا تقني رياضي، وتقني اقتصادي، وكذا بكالوريا تقني تابع لشعب تقنيات صناعية وتقنيات محاسبة داخل الثانويات التقنية، بالإضافة إلى ذلك فقد أنشئت متاقن الطور الأول سنة 1970-1971 وهي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة أي السنة الثانية متوسط بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوينا يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لكي يصبحوا تقنيين ، إلا أن هذه التجربة أهملت ابتداء من الدخول المدرسي : 1974/73 وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية .

وتعتبر هذه المرحلة حاسمة في محاولة إصلاح التعليم الثانوي تطبيقا لأمريه 35/76 الصادر في 16 أفريل 1976، استجابة للإعداد الهائلة من التلاميذ الذين تطور تعدادهم إذ انتقل من 34.988 في الدخول المدرسي 71/70 إلى 755.947 في السنة الدراسية 90/89 يمثل منهم 165.182 تلميذا في التعليم التقني أي بنسبة 21.90% تلميذ، في سنة 1980 تم إنشاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني فشرعت هذه الأخيرة في محاولة إصلاح التعليم الثانوي والتقني حيث تم في سنة 1982/1981 تعديلات تضمنت المواقيت المطبقة في شعب التعليم الثانوي العام والتقني، استنادا للإجراءات المحددة في الملتقى الوطني المنعقد بقصر الصنوبر بالجزائر أيام 19 و20 و21 ماي 1981[1]

وأصبح التعليم الثانوي العام يضم ثلاث شعب: الآدب، العلوم ، والرياضيات ، أما التعليم التقني فيضم : شعبة التقني اقتصادي، شعبة تقني محاسبة، تقني سكرتارية وكذا شعبة التقني صناعي.

[1] – المنشور 81/908 الصادر عن كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني بتاريخ 09/26/ 1981

في نفس السنة الدراسية 1982/1981 تم إحداث شعبة العلوم الإسلامية التزاما بالتوجيهات المحددة في الميثاق الوطني، وطبقا لقرارات اللجنة المركزية في دورتها الثانية يدرس فيها التلاميذ المعنيون برنامج التعليم العام المطبق لشعبة العلوم أو الأدب أو الرياضيات حسب مختلف المواد بالإضافة إلى برنامج خاص بالعلوم الدينية يتمثل في الفقه والقرآن الكريم والحديث والأصول والسيرة والمنطق .

في نفس الفترة عملت كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني على تنظيم التعليم، حيث تم إصدار مجموعة من النصوص التشريعية ما زال الكثير منها ساري المفعول إلى وقتنا الحالي شملت هذه النصوص التشريعية المجالات التالية :

– المجالس التعليمية، تحديد المهام لأسلاك التأطير والمراقبة والتدريس والتوجيه، تمدرس التلاميذ، التنظيم التربوي، البرامج والمواقيت، إصلاح التعليم، الإعلام المدرسي، نصوص ومناشير تنظيمية .

في شهر نوفمبر 1983، عقد ملتقى وطني حول إصلاح التعليم الثانوي بمشاركة عدة إطارات للتربية بغية إيجاد مشروع يهدف إلى خلق انسجام وتكامل حقيقي بين جميع أطوار التعليم في الجزائر من الأساسي إلى الجامعي وتحسين نوعية ومردودية التعليم الثانوي مع إيلاء الأهمية للتعليم التقني وبالتالي خلق تعليم يعكس توجيهات البلاد السياسية .

ترتب عن هذا الملتقى العديد من التوصيات منها :

– إعادة التوجيه للسماح بالانتقال من مرحلة إلى أخرى .

– إجراء امتحان القبول والتوجيه في التعليم الثانوي والجذوع المشتركة على أن ينظم هذا الامتحان على أساس ولائي أو وطني غير أن هذه القرارات ظلت على شكل مشروع لم يتم تنفيذه ، الأمر الذي لم يكن له الأثر الإيجابي الواضح على إصلاح التعليم الثانوي .

– في الموسم الدراسي 1986/1985 تم برمجة التربية التكنولوجية لفائدة الشعب العلمية وذلك من أجل مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتربية والمتمثلة في تزويد التلاميذ المعارف الضرورية في مجال التكنولوجيا، ومن أجل التحكم أكثر في المهارات التقنية تم فتح شعب جديدة :

– استحداث جذع مشترك لمدة سنة واحدة تتفرع في السنة الثانية والثالثة إلى ثلاث شعب: البناء، شعبة الأشغال العمومية وشعبة الري .

– استحداث شعبة الإعلام الآلي .

– شعبة البيوكيمياء عوضت شعبة الكيمياء الصناعية والبيوكيميائية المطبقة

– تم تغيير بعض البرامج والمواقيت، من أجل خلق إنسجام بين برامج التعليم الأساسي والثانوي فتم توزيع كتب جديدة لأقسام السنة الأولى في مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية والفيزياء .

وبالرغم من تزايد عدد التلاميذ في مرحلة الثانوي وكذا توسيع انتشار مؤسسات التعليم الثانوي غير أنه تم تسجيل عدة سلبيات لعدة أسباب أهمها يعود إلى :

– ثقل البرامج التعليمية وعدم تكاملها مع برامج التعليم الأساسي وكذا عدم توفر الكتب.

– غياب التوثيق التربوي للأستاذ والتلميذ مما يدفع الأساتذة إلى الاجتهاد والبحث عن المراجع لتسيير الدروس .

– غياب ونقص البحث التربوي والبيداغوجي لتسيير المؤسسات .

– فشل أساليب التقويم والتوجيه خاصة والذي كان يعتمد على التوزيع الآولي للتلاميذ على مختلف الشعب، دون النظر إلى كفاءاتهم أو رغباتهم .

– عوامل أخرى تتعلق بتسيير الموظفين وتحسين ظروفهم وتكوينهم بالرغم من النصوص التشريعية المنظمة لمسارهم المهني التي أقرتها كتابة الدولة للتعليم الثانوي .

لذلك كان من المستوجب إعادة النظر في التعليم الثانوي ومعالجة هذه النقائص وجعله أكثر انسجاما مع بقية الأطوار الأخرى من التعليم والتكوين .

المرحلة الثالثة من 1980 إلى 1990: رغم التحولات التي عرفتها المدرسة الأساسية في هذه الفترة، إلا أن التعليم الثانوي لم يعرف تحولات كبيرة رغم إسناده إلى جهاز وزاري مستقل، وقد اقتصرت الإصلاحات على التحولات التالية :

التعليم الثانوي العام : إدراج التربية التكنولوجية سنة 1985/1984 وتلقينها من طرف أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء، إلا أنه تم التخلي عنها عام (1990/1980)

- إدراج التعليم الإختياري (لغات، إعلام آلي، تربية بدنية ورياضية، فن...) .
- ثم التخلي عنه إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية .
- فتح شعبة العلوم الإسلامية في أغلب الثانويات العامة .

التعليم التقني :فتح شعب تقنية جديدة :

- تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية .

- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب .[1]
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني .
- إقامة التعليم الثانوي القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى سنة 1984

وأمام قلة نجاعة الإجراءات الجزئية التي تم اتخاذها بغية تحسين التعليم الثانوي تجدر بنا الإشارة إلى القرارين :

- توحيد القسمين الوزاريين المكلفين بالتربية (وزارة التربية والتعليم الأساسي + كتابة الدولة للتعليم الثانوي) في وزارة واحدة هي وزارة التربية والتعليم الوطنية .
- إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ونظام التكوين بصورة شاملة عام 1989 إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم استغلالها .

كما تم تعديل طريقة الانتقال والتوجيه إلى التعليم الثانوي حيث أخذت نتائج شهادة التعليم الأساسي بعين الاعتبار في حساب معدل الانتقال.

وقد أعيدت صياغة برامج السنة الأولى ثانوي، خلال السنة الدراسية : 1991/1990 .

ثم تلتها تعديلات السنوات الثانية والثالثة في السنوات (1992/1991) على التوالي، مع العلم أن كل برامج التعليم الثانوي العام، عرفت تخفيفا خلال السداسي الأول من سنة 1994 . [(2)]

أما فيما يخص التعليم الثانوي التقني، فقد اتخذت مبادرة مراجعة برامج كل الشعب في بداية السنة الدراسية (94/93).

وعموما إن أهم عناصر الإصلاح الملاحظة في هذه المرحلة التزايد في عدد التلاميذ في كل سنة دراسية مقارنة مع السنة الدراسية التي تليها ويفرض ذلك زيادة عدد المؤسسات التربوية من ثانويات عامة ومتاقن ثانويات متعددة الاختصاص .

كما شهدت هذه المرحلة محاولة أخرى من الإصلاح تمت في إعادة النظر في عدة مجالات منها المتعلقة بالجانب التشريعي أو التنظيمي أو في مجال هيكلة التعليم الثانوي والتقني .

<u>المرحلة الرابعة : 1990 إلى يومنا هذا</u> : شهدت هذه المرحلة تحولات عديدة على المستوى العالمي والمحلي، وساهمت في إحداث تغيرات على مستوى جميع القطاعات الحيوية، وقد تأثر

[1] – بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص ص 55–58 .

[2]– نفس المرجع السابق، ص ص 58– 59.

قطاع التربية بهذا التغيير، وقد تم في البداية على مستوى التعليم الثانوي تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي سنة: 1992/1991، حيث كانت سابقا(علوم إنسانية ، علوم وتكنولوجيا وآداب).

ومنذ 1993 إلى سنة 2004، كانت هيكلة التعليم الثانوي كالتالي :

– الجذع مشترك آداب : يرتكز على اللغات والمواد الاجتماعية .

– الجذع مشترك علوم: يرتكز على: الرياضيات، علوم فيزيائية، علوم طبيعية .

– الجذع مشترك تكنولوجيا : يرتكز على :الرياضيات، والعلوم الفيزيائية، والرسم الصناعي.

– تنبثق عن الجذوع المشتركة 15 شعبة تعليمية، ويتفرع التعليم الثانوي بدءا من السنة الثانية ثانوي إلى : تعليم ثانوي عام يحتوي على خمسة شعب هي :

شعبة العلوم الدقيقة، شعبة علوم الطبيعة والحياة، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية شعبة الآداب، واللغات الأجنبية، شعبة الآداب والعلوم الشرعية .

وتتوج الدراسة في هذه المرحلة بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي (عام)

تعليم ثانوي تقني ويحتوي على الشعب التالية : تقنيات المحاسبة، الإلكترونيك الكهروتقني ، الصنع الميكانيكي، الأشغال العمومية والبناء، الكيمياء .

تتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة بكالوريا تقني.

ويشترك كل من التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني في الشعب التكنولوجية التالية:

الهندسة الميكانيكية، الهندسة الكهربائية، الهندسة المدنية، التسيير والاقتصاد .

وتتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي (التكنولوجي) .

ويمنح التعليم الثانوي العام في الثانويات العامة، وبينما يمنح التعليم الثانوي التكنولوجي والتقني في مؤسسات المتاقن الخاصة بهذا النوع من التعليم .

وابتداء من الموسم الدراسي : 2006/2005 تم تطبيق الإصلاحات الجديدة في مرحلة التعليم الثانوي، حيث تم تنصيب السنة الأولى ثانوي ذات الجذعين المشتركين.

(جذع مشترك علوم وجذع مشترك آداب) بدلا من ثلاث جذوع مشتركة ويتم تعميم هذا القرار على جميع المؤسسات بما فيها المتاقن التي تحولت إلى ثانويات متعددة التخصصات وتم التخلي النهائي عن التعليم التقني .

ويرتكز الجذع مشترك آداب على اللغات والمواد الاجتماعية .

ويرتكز الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا على الرياضيات، العلوم الفيزيائية، العلوم الطبيعية الإعلام الآلي .

– كما تم إدراج مواد دراسة جديدة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي حيث يتم تدريس مادة التكنولوجيا لتلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا بمعدل ساعتين في الأسبوع .

ومادة الإعلام الآلي يشترك فيها تلاميذ الجذعين (علوم وتكنولوجيا والآداب).

وهي كذلك بمعدل ساعتين في الأسبوع، وبهذا فقد ارتفع الحجم الساعي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي من في الهيكلة القديمة إلى 34 ساعة في الأسبوع .

– كما تم إحداث تعديلات على البرامج الدراسية لبعض المواد، حيث تم حذف بعض الدروس وإضافة دروس أخرى في بعض المواد .

– كما تم إدخال طريقة الترميز العالمي، حيث أصبحت الرموز الرياضية والعلمية تكتب من اليسار إلى اليمين أي باللغة الفرنسية .

وأصبح يعتمد في التدريس على المقاربة بالكفاءات بعد تطوير طريقة التدريس بالقدرات والأهداف.

وفيما يخص التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي فشرع ابتداء من الموسم الدراسي 2007/2006 فتح الشعب التالية :

يتفرع عن الجذع مشترك آداب شعبتين هما :

– شعبة الآداب والفلسفة، شعبة الآداب واللغات الأجنبية .

يتفرع عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا أربعة شعب هي :

شعبة الرياضيات ، شعبة العلوم التجريبية ، شعبة التسيير والاقتصاد .

شعبة التقني الرياضي ذات 3 تخصصات هي :

هندسة الطرائق (تخصص جديد)، هندسة ميكانيكية ، هندسة كهربائية ، هندسة مدنية .

ونلاحظ عدم إلزامية التعليم الثانوي، حيث أصبح يسمى بمرحلة ما بعد الإلزامي أي أنه ينتقل إلى السنة أولى ثانوي سوى التلاميذ ذوي القدرات الفعلية لمرحلة الدراسة في هذه المرحلة، أما التلاميذ دون ذلك فيتم توجيههم إلى التعليم المهني أو التكوين المهني حسب معدل التلميذ المتحصل عليه في السن الرابعة متوسط، ونلاحظ من خلال هذه الهيكلة الجديدة التخلي عن شعبة الآداب والعلوم شرعية انطلاقا من السنة الدراسية المقبلة.

كما نلاحظ خفض عدد الساعات الدراسية في هذه المادة أي العلوم الإسلامية انطلاقا من الموسم الدراسي الحالي(2006/2000) حيث كان الحجم الساعي للمادة هو(ساعتين في الأسبوع) وأصبح الحجم الساعي يمثل (ساعة واحدة في الأسبوع) لتلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا وساعتين للجذع مشترك آداب .

كما نلاحظ التساوي بين اللغة العربية واللغات الأجنبية في المعامل والمواقيت لدى الشعب العلمية والتكنولوجية(رياضيات، علوم تجريبية، تسييرواقتصاد، وتقني الرياضي) .

الجدول رقم (17) يوضح مواقيت ومعاملات السنة الثانية ثانوي .

الشعب	شعبة الآداب واللغات الأجنبية		شعبة الآداب والفلسفة		شعبة الرياضيات		شعبة العلوم التجريبية		شعبة التسيير والإقتصاد		شعبة التقني رياضيات	
المواد	عدد الساعات	المعامل	عدد الساعات	المعامل	عدد الساعات	المعامل	عدد الساعات	المعامل	عدد الساعات	المعامل	عدد الساعات	المعامل
لغة عربية	05	04	04	05	03	02	03	02	03	02	03	02
لغة أجنبية أولى	05	04	04	03	03	02	03	02	03	02	03	02
لغة أجنبية ثانية	05	04	04	03	03	02	03	02	03	02	03	02
لغة أجنبية ثالثة	05	04										
فلسفة			04	05								
علوم إسلامية	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02	02
تاريخ وجغرافيا	04	04	04	04	03	02	03	02	04	03	03	02
رياضيات	02	02	02	02	07	07	05	05	03	03	06	06
فيزياء وكيمياء			(1+1)2	02	(2+3)5	06	(2+2)4	05			(2+3)5	05

علوم طبيعية			(1+1)2	02	(1+1)2	06	(2+3)5	06			(3+3)6	06
تكنولوجيا											(3+3)6	06
محاسبة ورياضيات تطبيقية									04	04		
اقتصاد									04	04		
حقوق									02	02		
رياضة	02	01	02	01	02	01	02	01	01	02	02	01
رسم	02	01	02	01	02	010	01	02	02	01		
أمازيغية	03	02	03	02	03	02	03	02	02	03	02	02
المجموع	323+	323+	(3)+32	323+	(3)+32	32+3	(3)+32	32+3	32+3	32+3	(3)+32	323+

المصدر:من الانترنات موقع ووزارة التربية الوطنية

ونستخلص مماسبق أن وزارة التربية في تنفيذ الإصلاح الذي تم إقراره من طرف مجلس الوزراء في 30 أفريل 2002 قد راتكزت على ثلاث محاور وهي :

1 – إعادة تنظيم المنظومة التربوية

2– إصلاح البيداغوجيا

3–تحسين نوعية التأطير .

8– <u>إعادة تنصيب سنوات الإصلاح</u> : تمت إعادة هيكلة التعليم في الجزائر حسب الأطوار الثلاث، فبالنسبة للتعليم الثانوي :

إبتداء من الدخول المدرسي 2003/ 2004 شرع في تنفيذ سنوات الإصلاح وعرف التعليم الثانوي تغيرات جوهرية حيث أصبح مهيكلا كالتالي مع الإشارة أن مدة التمدرس هي 03 سنوات :

السنة الأولى : تضم جذع مشترك أدب وجذع مشترك علوم تكنولوجيا حيث تم التخلي على جذع مشترك تكنولوجيا والتخلي عن التعليم التقني يترفع جذع مشترك أدب في السنة الثانية والثالثة إلى شعبتين هما:

شعبة آدب ولغات أجنبية وشعبة الآداب والفلسفة .

الجذع المشترك علوم تكنولوجيا تتفرع منه في السنة الثانية والثالثة الشعب التالية :

شعبة الرياضيات، شعبة العلوم التجريبية، شعبة التسيير والاقتصاد، شعبة التقني اقتصاد، شعبة التقني رياضي بأربع خيارات هي : الهندسة الميكانيكية والهندسة الكهربائية والهندسة المدنية وهندسة الطرائق .

وبذلك أصبح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يضم 06 شعب بدلا من 16 شعبة، حيث أثار هذا التقسيم جدلا في الأوساط التربوية وهذا رغم الاقتراحات التي تبنتها الملتقيات الجهوية التي اختتمت بالملتقى الوطني المنعقد بثانوية حسيبة بن بولعيد بالجزائر العاصمة حول إعادة هيكلة التعليم الثانوي 2003.

انطلاقا من وثيقة مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين حددت الغايات والأهداف من إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر.[1]

1- تتم إعادة الهيكلة المقترحة لهذه المرحلة وفق مسارين:

مسار ذو طابع ما قيل الجامعي يتمثل في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي مسار ذو طابع مهني ممثل بالتعليم المهني والتكنولوجي والمهني.

2- يحضر التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لامتحان البكالوريا أي انه تعليم يحضر لتكوين الدراسات العليا وبالتالي يكون منسجما مع مشروع التعليم العالي .

3- يراعي الانسجام مع التعليم الجامعي بالتكفل بالمكتسبات القبلية الضرورية لمتابعة هذا النوع من الدراسة ومع طور التعليم الإلزامي مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب النفسي والاجتماعي والمدرسي للتلاميذ المنتقلين من السنة الرابعة متوسط .

4- يندرج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في إطار التوجيه العلمي .

5 – ينبغي أن يأخذ تنظيم التعليم الثانوي والتكنولوجي أثناء إعادة المناهج .

أما من حيث الأهداف :

[1] – مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الالزامي، وزيرة التربية الوطنية فبراير.

تم تصنيفها إلى أربع فئات كبرى وهي : الأهداف التربوية العامة الأهداف المنهجية، أهداف التحكم في اللغات وأهداف التكوين العلمي والتقني منها على سبيل المثال المعرفة والتحكم في لغتين على الأقل واللجوء إلى مقاربات تجريبية قصد القدرة على الملاحظة ونقل المعطيات واستخلاص النتائج مع استعمال لغة بسيطة ووجيزة لشرح وتقديم الأحداث .

1- **تنصيب السنة الأولى من التعليم الثانوي** :

عرف السنة الدراسية 2006/2005 أول انطلاقة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي والتكنولوجي بتنصيب السنة الأولى بجذعين مشتركين:

1- **جدع مشترك علوم وتكنولوجيا:** له حجم ساعي 34 +3 مواد التدريس اللغة العربية، اللغة الفرنسية والإنجليزية، التاريخ والجغرافيا.

كما تطلبت عملية التنصيب هاته طبع 16 عنوانا من الكتب المدرسية الجديدة منها ما هو خاص حسب طبيعة المادة ومنها ما هو خاص حسب طبيعة كل مادة من مواد الجذعين المشتركين.

كما تم انجاز 19 منهجا دراسيا لمختلف المواد مصحوبة بالوثائق المرفقة لها، تم تزويد المؤسسات بالأقراص المضغوطة لأدلة الكتب المدرسية فكانت سندا لمرافقة الأساتذة لتنفيذ المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات.

2- **تنصيب السنة الثانية من التعليم الثانوي:** ابتداء من السنة الدراسية 2007/2006 تم توجيه التلاميذ المنتقلين إلى الجذعين المشتركين إلى إحدى شعب التعليم الثانوي والتكنولوجي وتتطلب هذه العملية توفير الكتب المدرسية لكل شعبة لتطبيق المناهج الجديدة مع مراعاة النقائص المسجلة في الموسم الدراسي السابق عند تنصيب السنة الأولى حيث تدارك التأخر الملاحظ في عملية توزيع الكتب المدرسية على المؤسسات التربوية .وبلغ عدد المناهج في هذه السنة 29 منهاجا جديدا، الحجم الساعي أصبح من 32الى 33 ساعة في جميع شعب السنة الثانية، أما عدد المعاملات فيتراوح بين 26 في شعبة الآدب واللغات الأجنبية و30 في شعبة الآداب والفلسفة .

من خلال هذه الهيكلة الجديدة لتعليم الثانوي والتكنولوجي ومقارنة مع الهيكلة السابقة نستخلص بعض الملاحظات التالية :

1- إدخال تغيرات جوهرية على محتوى المناهج والطرائق التربوية .

2- تقليص عدد شعب التعليم الثانوي والتكنولوجي من 09 شعب إلى 06 شعب وهذا بعد حذف شعبة الآداب والعلوم الشرعية وإدماج شعب الهندسة الثلاث في شعبة واحدة هي شعبة التقني رياضي .

3- حذف شعب التعليم الثانوي التقني الذي أصبح مسلكا نحو التعليم والتكوين المهني الذي لم ينصب فيه هذا من التعليم ما بعد الإلزامي .

4- من حيث التوقيت تم اعتماد سنة دراسية تتكون من 32 أسبوعا وأصبح الحجم الساعي يتراوح ما بين 32 و33 ساعة، بعد ما كان يتراوح سابقا ما بين 29 في شعبة آداب وعلوم إنسانية إلى 32 في شعبة الهندسة .

5- ازداد عدد المعاملات الذي أصبح يتراوح بين 26 و30 حيث كان سابقا بين 23 و26 ويعود بالخصوص إلى رفع معاملات بعض المواد المكملة .

3- **تنصيب السنة الثالثة ثانوي** :

اختتمت عملية إعادة هيكلة التعليم الثانوي والتكنولوجي بتنصيب السنة الثالثة ابتداء من الموسم الدراسي 2008/2007 حيث تم اتخاذ عدة إجراءات نذكر منها :

1- إعداد المناهج لشعب الستة للسنة الثالثة ثانوي مع توفير الكتب الخاصة بها .

2- ضبط التوقيت الأسبوعي والمعاملات .

3- قبول التلاميذ الراسبين في دورة 2007 من النمط القديم والذين ادمجوا في أقسام عادية وعليه أصبحت أقسام الثالثة ثانوي تضم نمطين من التعليم في هذه السنة النمط القديم والنمط الجديد المنبثق عن إعادة الهيكلة .

لضمان نجاعة عملية الإصلاح التي تمت استوجب استدراك الإختلالات الواردة فيها والتي تم رصدها من خلال الممارسة الميدانية منذ أن شرع في تطبيقها انطلاقا من الموسم الدراسي: 2006/2005، من أجل تحقيق الانسجام التام بين المحتويات والمواقيت الرسمية المخصصة لها، وجاءت هذه العملية نتيجة استقصاء ميداني شمل جل الإطارات التربوية والتكوين، وذلك في ما يتعلق بكثافة المحتويات المعرفية في أغلب المواد .

مع المحافظة على البناء الهيكلي والمفاهيمي لمناهج المواد المختلفة وضمان الانسجام العمودي الأفقي للمحتويات المعرفية، حذف المحتويات غير الأساسية أو المتكررة من سنة إلى أخرى، دون المساس بالهيكلة العامة للمناهج .

دمج بعض التعلمات وتكييف المحتويات مع الحجم الساعي السنوي للمادة، حيث حدد هذا المنشور[1] المواد المعنية بالتخفيف كالتالي:

في السنة الأولى: شمل اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، العلوم الإسلامية، علوم الطبيعة والحياة والفيزياء فرع علمي والرياضيات والإنجليزية والفرنسية في الجذع المشترك تكنولوجيا .

أما في جذع المشترك آداب تم التخفيف في مناهج اللغة الفرنسية .

في السنة الثانية : شمل التخفيف كل المواد ما عدا اللغة الفرنسية والألمانية والامازيغية والتربية البدنية والفنية .

في السنة الثالثة ثانوي : شمل أيضا كل المواد باستثناء اللغة الفرنسية في شعبة آداب وفلسفة واللغة الألمانية والامازيغية والتربية البدنية والفنية، تم نسخ هذا التخفيف في قرص مضغوط وكتابين احدهما خاص بالتعليم العام والثاني بمواد التعليم التكنولوجي.

ولأول مرة تمكنت وزارة التربية الوطنية من إعداد التوازيع السنوية لمختلف المواد التعليمية المقررة في التعليم الثانوي وبالتالي تم وتوحيدها على المستوى الوطني حتى يتمكن المدرسون من التدرج في إيصالها إلى التلاميذ عبر كامل الوطن إضافة إلى حوصلة مدى التقدم في إنجازها من طرف الهيئات بدأ من المؤسسات إلى اللجنة الوطنية المنصبة لهذا الغرض .

9- <u>التقويم التربوي في ظل الإصلاح الجديد</u> :

تتمثل إجراءات التقويم الجديد كما جاءت في المنشور 2005/26 على ما يلي :

1- تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية قبل الانطلاق في تطبيق مناهج السنة الدراسية الجديدة بتحليل النتائج الدراسية المحققة من طرف التلاميذ في السنة الدراسية السابقة وكذا نتائج الفحوص التشخيصية التي تم اجراؤها على التلاميذ في بداية السنة الدراسية .

2- يقوم مجلس التعليم بإعداد مخطط سنوي للتقويم من خلال التوزيعات السنوية المعدة من طرف أساتذة كل مادة والتي تظم مخططات التقويم والمشاريع البيداغوجية لرفع مستوى القسم وفترات التقويم حسب كل مستوى وكل مادة ومختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم، حيث يكون هذا المخطط قابل للتعديل .

3- يأخد التقويم البيداغوجي أشكال متنوعة خلال السنة الدراسية حيث يتم عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة للتعلمات وتكون على شكل :

[1] -المنشور الوزاري رقم 0.0/73. 2008/3 الصادر عن مديرية التعليم الثانوي بتاريخ 17 جوان 2008.

- استجوابات شفوية وكتابية، عروض ووظائف منزلية، فروض محروسة، اختبارات.

تخضع اختبارات التقويم لمجموعة من المبادئ التي تتضمن المصداقية، الموضوعية العدل والإنصاف بين التلاميذ وذلك بالحرص على :

1- تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها في التقويم

2- تنويع محتوى المواضيع من أجل توظيف المعارف والمهارات المكتسبة من طرف التلاميذ في وضعيات – مشكلة .

3- تقويم وضعيات جديدة وذات دلالات تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها التلميذ في القسم.

4- تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة .

5- بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة .

أما المنشور 06/128 الصادر في 2006/09/02 فقد تناول بعض التعديلات للمنشور 05/26 دون المساس بالمبادئ والأحكام المنصوص عليها سابقا وهي " إن تقويم أعمال التلاميذ يتم من خلال المراقبة المستمرة والمنظمة التي تكون على شكل ":

* استجوابات شفوية وكتابية ، وأعمال تطبيقية، وأعمال موجهة ووظائف منزلية

* فرضين محروسين في مواد التخصص للجذوع المشتركة أو لمختلف الشعب وفرض واحد في المواد الأخرى .

* اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل .

* يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للطريقة التالية :

- كل أعمال التلاميذ التي تنجز قبل الاختبارات.

- علامة الفرضين بالنسبة لمواد التخصص أو علامة الفرض الواحد للمواد الأخرى

- يحسب معدل التقويم المستمر مع الفرض أو الفرضين ويضرب في 02

- اختبار الفصل تضرب علامته في 03

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = \frac{\text{معدل المراقبة لمستمرة} \times 2 + \text{علامة الاختبار} \times 3}{5}$$

كما ألح هذا المنشور على :

- إعادة المخطط السنوي للتقويم

– إعداد مواضيع الفروض والاختبارات التي يجب أن تنصب على استرجاع المعارف بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها .

– استغلال النتائج الدراسية لتنظيم أنشطة العلاج البيداغوجي ووضعها في متناول الأولياء [1]

حسب ما عرضناه سابقا نذكر أن عملية إصلاح المناهج وطرق التدريس لا تأتي بثمارها إذا لم نول الأهمية الكبيرة لعملية التقويم التربوي الذي بقى إلى حد الآن بعيدا عن تصحيح مسارات التمدرس وتقويمها كلما دعت الضرورة إلى ذلك .

10– <u>التوجيه المدرسي</u> :

عرفت عملية التوجيه في المستوى الثانوي مرحلتين أساسيتين قبل وبعد الإصلاح الجديد.

1– <u>مرحلة ما قبل إعادة هيكلة التعليم الثانوي الجديدة</u> :

بعد اعتماد المخطط العام لإعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتقني ابتداء من الدخول المدرسي 92–93 صدر من وزارة التربية الوطنية المنشور 92/101 الذي ذكر بالتنظيم الجديد والإجراءات الخاصة بقبول التلاميذ في السنة الثانية نحو الشعب المنصبة في السنة الثانية " بناء على النتائج المدرسية المحصل عليها وعلى قدرات التلاميذ ورغباتهم"

وتتمثل الطريقة في " ترتيب تلاميذ كل جذع مشترك حسب النتائج المدرسية المحصل عليها وفق المعدل السنوي العام .

في حدود لا يمكن ان تتجاوز إمكانيات الاستيعاب المتوفرة في الشعب والتخصصات المفتوحة عملية التوجيه التي اعتمدها المنشور أعلاه تعتمد على النتائج المدرسية وملاحظات الأساتذة ونتائج الاختبارات النفسية والاهتمامات ورغبات التلاميذ وأوليائهم والتي تكون مثبتة في بطاقة التوجيه والمتابعة المنصبة بموجب المنشور 482 و484 بتاريخ 1991/12/21 والتي تعتبر مرجعا أساسيا في التوجيه .

تم إنشاء مجلس القبول والتوجيه بموجب القرار 92/96 المؤرخ في 1992/04/06 وحددت مهامه بالشكل التالي :

1– دراسة اقتراحات مجالس التعليم في ما يتعلق بتوجيه تلاميذ الجذع المشترك .

2– أخذ قرار القبول والتوجيه في الشعب والتخصصات المفتوحة في السنة الثانية بالمؤسسة أو في مؤسسة أخرى في حالة عدم وجود الشعبة التي وجه إليها التلميذ في تلك المؤسسة .

[1]– المنشور 28/ 6. 0 .0 / 06 المؤرخ في 02–09–2006

3- أخد القرار بإعادة السنة الأولى ثانوي في الجذع المشترك الذي قضى في التلميذ سنة أو في الجذع المشترك الذي يناسب الملمح التربوي للتلميذ .

ظلت لسنوات عملية التوجيه تعتمد على النسب لتلبية متطلبات الخريطة التربوية، سواء بالنسبة للتلاميذ المقبولين من التعليم المتوسط أو التلاميذ المنتقلين من السنة الثانية إلى السنة الثانية .

وصف أحد المتدخلين في ملتقى نظمته المفتشية العامة لوزارة التربية بعنوان "الإشكالية الحالية للتوجيه المدرسي " يومي 26/25 جانفي 1999 إن التوجيه المدرسي والمهني بالسيء لأنه يقود إلى الفشل وأنه آلة إدارية لا تترك مجالا لرغبات العائلات، ولا يتوافق مع وقتنا الحالي، ويقضي على القدرات والطموحات .

وعلى هذا بقيت إشكالية التوجيه مطروحة، تعتمد أساسا عل نتائج التلاميذ دون الأخذ بعين الاعتبار اختلافهم في الميول واستعداداتهم النفسية انطلاقا من الاستبيانات والروائز والتي لم يعمل بها سوى لمدة قصيرة بعد صدور المنشور 92/631 الذي تضمن نماذج من الروائز التي تم الاتفاق على استعمالها في الجذوع المشتركة خلال ملتقى مديري مراكز التوجيه المنعقدة في ديسمبر 1991واعتبرت" أدوات إضافية مساعدة على معرفة جيدة لاستعدادات التلاميذ وقدراتهم استكمالا للمعلومات والملاحظات المسجلة في بطاقة المتابعة والتوجيه"

وهذا قد جربت ثلاث روائز :

*التحويلات : Tf80 طبق على الجذوع المشتركة الثلاث .

*راز كا –ار- اكسKR X34 خاص لجذع مشترك تكنولوجيا .

*رائز كاتل 3 ا- ل CATEL 3A: لجميع الجذوع المشتركة .

تم التخلي بالعمل بهذه الطريقة التي وصفت بالمعقدة وتتطلب تنظيمات كثيرة لم يتم التحكم فيها وتطويرها لإيجاد السبل العلمية في عملية التوجيه .

2- <u>التوجيه المدرسي والمهني في ظل الإصلاح الجديد</u> :

بقي التوجيه المدرسي بعد إعادة هيكلة التعليم الثانوي والتكنولوجي بدون تعديل في السنة الدراسية 2006/2005 إذ يوجه التلاميذ المنتقلين من التعليم المتوسط بناء على نتائج المتحصل عليها في شهادة التعليم المتوسط أو الحاصلين على المعدل بين الشهادة والمعدل السنوي في السنة الرابعة متوسط .

أما التوجيه بعد الجذعين المشتركين نحو شعب السنة الثانية فقد بقى على نفس الطريقة السابقة.

من خلا ما ذكرناه أن التوجيه المدرسي ميزته الآليات الإدارية دون التركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية للتلميذ محور العملية التعليمية .

11- نقائص وإشكاليات التعليم الثانوي :

إن المشاكل الناتجة عن التزايد المعروف على مستوى التعليم والضغوط التي يتعرض لها هذا القطاع تفسر طبعا بالمجهودات المعتبرة التي بذلت منذ 1962 إلى يومنا هذا وبالرغم من المجهودات المبذولة من بناء الثانويات العامة والمتاقن، حيث أنجزت في ظرف 3 سنوات من (1998-2000) 70 ثانوية، بحيث نجد الآن ثانوية على الأقل بكل دائرة وحتى بالمناطق النائية، وهذا ما أدى إلى عجز في الهياكل نتيجة سوء التوزيع الجغرافي لها .

فإن هذه المؤسسات تستقبل بالفعل كل سنة عشرات الآلاف من التلاميذ القادمين من التعليم الأساسي بنسبة تفوق 50% .

وهذا ما أدى إلى الاكتظاظ في الأقسام وفي المؤسسات، والقبول إلى السنة الأولى ثانوي غير مرض وقبول تلاميذ غير مؤهلين لهذا التعليم ولهم المستوى والقدرات التي تؤهلهم لهذه المرحلة من التعليم، هذا الشيء الذي أدى إلى وجود أعداد كبيرة من التلاميذ المتسربين في الجذوع المشتركة أو في السنة الثالثة ثانوي نتيجة لعدم التوافق بين مؤهلاتهم والقدرات المطلوبة في هذه المرحلة .[1]

التوجيه غير مرض لأنه في غالب الأحيان عبارة عن توزيع للتلاميذ على شعب السنة الثانية ثانوي لأنه تتحكم فيها في أغلب الأحيان الخريطة المدرسية والإدارية، ومدى توفر المناصب البيداغوجية المفتوحة في الثانويات والمتاقن .

إن تمكن هذا القطاع، في السنوات الأخيرة من تلبية حاجاته من الأساتذة من حيث الكم فإن المستوى العلمي والبيداغوجي للأساتذة يبقى دون الطموحات، وكذلك الشأن بالنسبة للأساتذة المتخرجين من المدارس العليا الذين يتلقون تكوينا ذا ثغرات وبالأخرى بالنسبة لحملة الشهادات الأساسية من خريجي الجامعات ينعكس فيها على نوعية التعليم الثانوي أو يعانون من مشاكل

[1] – الطاهر زرهوني ، مرجع سابق ، ص 147.

مهنية واجتماعية كنقص الراتب، وعدم توفر السكن الوظيفي وقلته وانعدامه في أغلب الأحيان النقل خاصة في المناطق البعيدة على المناطق الحضرية وما زاد في مشاكل القطاع ضعف مستوى الرضا المهني ونقص الدافعية للعمل، نتيجة سوء الأحوال المعيشية لغالبية عمال وإطارات قطاع التربية الوطنية .

كما أن طرق التقويم المتبعة، وطرق التقويم المعتمدة في امتحان شهادة البكالوريا ساهما في وصول طلبة يعانون من صعوبات دراسية إلى الجامعة، لهذا فإن الجامعة تشتكي ضعف تكوين الطلبة الملتحقين بها .

وهكذا نستخلص أن التعليم الثانوي والتقني لم ينجح في تحضير الطلبة لشهادة البكالوريا وأن المتخرجين منه هم عادة دون المستوى المطلوب .

يتبين من خلال تشخيص وتحليل وضعية التعليم الثانوي أنه رغم التطورات التي طرأت عليه لم يكن قادرا على استيعاب مظاهر التجدد ولذا انصرفت الأنظار في أول الأمر إلى إعطاء الأولوية إلى تحضير الذهنيان والتكوين الملائم والتقويم السليم والبحث الفعال وإزالة التناقضات التي اعترضت سبيل إقامة وتنصيب الإصلاح المرغوب فيه والمنتظر منذ سنوات، ثم تمكن التعليم الثانوي والتقني من تحقيق بعض أهدافه كمضاعفة بقع الاستقبال وعدد المتخرجين نتيجة الجهود المبذولة من طرف المسؤولين وإطارات القطاع، بقي الآن على التعليم الثانوي أن يتكيف مع التحولات الاقتصادية ويواكب حاجة اقتصاد السوق من الإطارات الكفأة الضرورية لمواجهة التحديات.[1]

أما فيما يخص التعليم التكنولوجي والتقني، فبالإضافة إلى الإشكاليات التي عرفها التعليم الثانوي العام، قبل التعليم التقني بعدم الرضا من طرف الأولياء والتلاميذ نظرا لأن المتاقن في أغلب الأحيان تستقبل التلاميذ من الدرجة الثانية أي التلاميذ المتوسطين، أوالضعفاء وهذا نظرا للنظرة السيئة التي ينظر بها إلى التعليم التقني من طرف المحيط وتصنيفه في آخر الترتيب حسب الجذوع المشتركة والشعب .

وهذا ما أدى بدوره إلى رفع نسبة التسرب المدرسي، وكذلك التخلي عن الدراسة لدى تلاميذ هذا التعليم في بداية ونهاية المرحلة، وانعكس أيضا على نسب النجاح في شهادة البكالوريا ضمن

[1] – بوفلجة غياث، مرجع سابق ، ص ص 64-65.

هذا النوع من التعليم التي تسجل كل سنة شعب التعليم التكنولوجي والتقني أضعف النتائج مقارنة بنتائج شعب التعليم الثانوي العام على مستوى أغلب متاقن الوطن تقريبا .

خلاصة الفصل:

عرف التعليم الثانوي تطورا هاما منذ الإستقلال إلى يومنا هذا ، وحقق أهداف كبرى تتعلق بالجانب الكمي على وجه الخصوص، لكن تحليل هذه الوضعية يجعلنا نقف عند مجموعة من النقائص والسلبيات سواء داخل المحيط المدرسي أو خارجه والتي أثرت على نوعية التعليم وضعف مردوده، ويمكن حصر هذه الوضعية في عوامل إجتماعية وإقتصادية وتنظيمية وتربوية...

ولقد حاول مشروع الإصلاح التربوي الآخير تشخيص هذه النقائص وحصر التحديات الداخلية والخارجية التي يمر بها قطاع التربية والتعليم ببلدنا بصفة عامة وفي مرحلة التعليم الثانوي على وجه الخصوص، وتم إتخاذ مجموعة من الإجراءات التي من شأنها ترفع من المردود التربوي التعليمي، وتستثمر فعلا في القطاع التربوي عن طريق الإهتمام بالموارد البشرية كونها أساس كل تنمية وتطور مثل مايحدث في البلدان المتقدمة .

فالأولوية التي تعطى للجانب البشري في التنمية ينبغي أن تكون أولوية مطلقة حتى يمكن صناعة التنمية وليس شراء مظاهرها لتحقيق تنمية عميقة وحقيقية تبدأ بالإنسان وتنتهي إليه.

لأن تنمية الموارد البشرية وحسن تكوينهم وتأهيلهم يعود بالفائدة على الفرد والمجتمع.

ولقد حاولت من خلال هذا الفصل تحليل العلاقة بين التعليم والمجتمع وبين التعليم والتنمية.

القسم الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميداني

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية الصورة الواضحة والدقيقة المعبرة عن نتائج الدراسة ومتغيراتها، كما تعتبر محطة أساسية تنطلق منها البحوث والدراسات السوسيولوجية من أجل الوصول إلى حقائق علمية وموضوعية عن الظاهرة المدروسة ,والهدف من هذه الدراسة التعرف عن تقويم الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من خلال آراء الفاعلين التربويين، وقد اشتمل هذا الفصل على خطوات منهجية للدراسة الميدانية انطلاقا مجالات الدراسة، والمنهج المناسب لها، ثم تحديد نوع المعينة، ثم أدوات جمع البيانات.

أولا : **مجالات الدراسة:**

1. **المجال المكاني :**

أجريت الدراسة الميدانية بولاية ورقلة وشملت مجموعة من مؤسسات التربية والتعليم وعلى وجه الخصوص بعض ثانويات الولاية وعددها سبعة (7 ثانويات) وهي على التوالي:

1- ثانوية : محمد العيد آل خليفة – رويسات ورقلة

2- ثانوية :عبد المجيد بومادة- رويسات ورقلة

3- ثانوية : العربي قويدر- حي القصر ورقلة

4- ثانوية : مبارك مليلي – ورقلة

5- ثانوية : المصالحة- حي النصر ورقلة

6- ثانوية : العقيد سي الشريف علي ملاح – ورقلة

7- ثانوية : المجاهد خليل أحمد – ورقلة

– وقد تم اختيار هذه المؤسسات بطريقة عشوائية بحيث تم تسجيل أسماء كل ثانويات الولاية والتي بلغ عددها[25] ثانوية على قصاصات ورق بحيث تعطى لكل مفردة من مفردات مجتمع الدراسة فرصة الظهور في عملية السحب العشوائي وبعد الفرز تم تحديد عدد الثانويات المطلوبة والتي سيتم تطبيق الدراسة فيها .

2 – : المجال الزماني :

لقد تمت الدراسة الميدانية عبر مرحلتين تمثلتا في:

أ – **الدراسة الإستطلاعية:**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا وجوهرا لبناء البحث كله، وذلك لما يمكن تحقيقه من خلالها، إذ تهدف الدراسة الاستطلاعية إضافة لتحقق من صلاحيات أدوات البحث إلى تعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته وتجميع الملاحظات والتعرف على أهمية البحث وتحديد فروضه ...إلخ [1]

و بناء على ذلك قبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية حاولنا القيام بدراسة استطلاعية، كان الهدف منها ما يلي :

- التعرف أكثر على مجتمع البحث وعينة الدراسة .

[1] – محي الدين مختار، **بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير**، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 1995 م، ص 48 .

- التحقق من صحة أدوات جمع البيانات وتقنياتها ومدى صلاحيتها لجمع المعلومات
- اكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن أن نصادفها خلال إجراء الدراسة الأساسية، وذلك لمواجهتها وتفاديها,ولتحقيق هذه الأهداف اتبعنا الإجراءات التالية :

– الاتصال بمديرية التربية بولاية ورقلة وذلك بتاريخ :2015/02/24، جرى خلاله إيداع طلب إجراء الدراسة في انتظار الرد الإيجابي، تلته زيارة ثانية بتاريخ : 2015/02/26 .

وكما تم من خلالها الاتصال بصلحة التكوين والتحاور مع المسئولين في هذه المصلحة حول موضوع الدراسة والوقوف من خلال أرائهم ومقترحاتهم حول موضوع الإصلاح التربوي, حيث تنبهت من خلال هذه المحاورات إلى وجود لجنة ولائية مكلفة بدراسة ملف الإصلاح التربوي وسيتم إجراء مقابلات مع هؤلاء الفاعليين التربويين لأنهم أكثر دراية بهذا الموضوع ولديهم القدرة الفعلية على تقييم الإصلاح التربوي, نظر لمشاركتهم في الندوات واللقاات الجهوية والوطنية، والتي عقدت لمناقشة تقويم إصلاحات مرحلة ما بعد الإلزامي(أي التعليم الثانوي) .

– كما تمكنت من خلال زيارة أخرى بتاريخ : 2015/03/02 إلى مديرية التربية وبالظبط إلي مكتب التعليم الثانوي من الاطلاع على إحصائيات القطاع من مؤسسات تربوية ومستخدمين (أي الفاعلين التربويين)، كما ساعدتني هذه الخطوة في إجراء عملية الاختيار والسحب، وقد مكنتني كل هذه الزيارات من التعرف على هذا القطاع ورسم خطة عمل مفصلة ومنظمة خلال المرحلة التطبيقية .

– كما تم الاتصال ببعض المؤسسات التربوية ممثلة في ثانويتي المصالحة بحي النصر بورقلة بتاريخ: 2015/03/10، وثانوية مبارك لمليلي بتاريخ : 2015/03/11، بحيث التقيت ببعض أفراد مجتمع البحث مثل مديري هذه الثانويات ونائب المدير للدراسات ، وخمسة أساتذة من مختلف التخصصات، وقد تم اطلاعهم على الموضوع والتعرف على أرائهم الأولية حول الإشكالية.

ومن خلال هذه الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى ما يلي:

- تحديد ميدان الدراسة بدقة .
- تحديد عينة الدراسة بدقة (حجمها، كيفية اختيارها، خصائصها ...) .
- التحقق من صلاحية أدوات جمع البيانات (الملاحظة، المقابلات، الاستبيان) .
- جمع الملاحظات خاصة التي ستساعدني على تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

ب – <u>الدراسة التطبيقية</u> :

بدأت الدراسة الأساسية بتاريخ: 2015/03/15 بتوزيع بعض الاستمارات على الأساتذة لكن صادفت الشروع في تطبيق الاستمارة العطلة الربيعية، مما تسبب في ضياع عدد من الاستمارات, وبعد عودة الأساتذة إلى مناصب عملهم تواصلت العملية بتوزيع الاستمارات عليهم واستغرقت العملية حوالي(40 يوما تقريبا متتالية) أي من تاريخ 2015/04/23 واستمرت حتى تاريخ : 05/30/ 2015 ، ثم تم الشروع في إجراء المقابلات مع بعض الأساتذة الذين ساهموا في لجان الإصلاح التربوي، وأخيرا تم تطبيق المقابلة على الفاعليين التربويين (إداريين وتربويين) الذين كان لهم دور فعال في اللجنة الولائية للإصلاح أو تقويم مرحلة ما بعد الإلزامي (التعليم الثانوي).

3 – : <u>المجال البشري</u> :

– إنحصر المجال البشري للدراسة في فئة أساتذة التعليم الثانوي بمختلف تخصصاتهم والذين تتوفر فيهم الأقدمية كشرط أساسي في الموضوع ، وذلك لكون الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي قد شرع في تطبيقها إنطلاقا من الموسم الدراسي :2004/ 2005، والذي شهد تنصيب السنة أولى ثانوي من سنوات الإصلاح التربوي، وبالتالي فمن المفروض أن يكون أفراد العينة قد عايشوا مرحلة ماقبل الإصلاح التربوي ولو بسنة واحدة وهذا حتى يتمكنوا من مقارنة الوضع الحالي بعد الإصلاح التربوي بما سبقه من نظام تربوي قبل تطبيق الإصلاح، والوقوف على إيجابيات وسلبيات الإصلاح وتقديم بعض المقترحات .

– كما شمل المجال البشري للدراسة فئة الفاعليين التربويين والممثلة في بعض الموظفين والمسؤولين الإداريين والتربويين والذين كان لهم دور في لجان تقويم الإصلاحات التربوية، وهم يمثلون و(06 مفردات) فاعليين تربويين وهم:السيد مدير التربية كرئيس لجنة الإصلاح التربوي، وقد نائب عنه السيد مدير الديوان بالمديرية، السيد رئيس مصلحة التكوين والتفتيش، السيد مدير التوجيه والإرشاد المدرسي,السيدان مفتشان عامان، والسيد مدير ثانوية .

– أما بالنسبة للأساتذة فقد شمل مجتمع الدراسة (277 مفردة)، تم حصر(148 مفردة) وهم الأساتذة الذين تتوفر فيهم شرط الأقدمية، أي أنه تم تطبيق الاستمارة على الأساتذة الرئيسيين والأساتذة المكونين,أي الذين لديهم أقدمية (10 سنوات) فما فوق ممارسة فعلية لمهنة التدريس، وعايشوا فترة ماقبل الإصلاح ومابعده، وهذا ماسيمكنهم من مقارنة الوضع جيدا .

– وقد تم إسترجاع (110 إستمارة) من بين (148 إستمارة) نتيجة لضياع البعض منها (38 إستمارة) ، وعدم إكتمال الإجابات في البعض الأخر,ورفض وامتناع البعض الأخر عن الإجابة إما للإنشغالاته اليومية أو كثرة المسؤوليات, أو الإعتقاد بعدم جدوى المشاركة في هذا الموضوع نظرا لعدم إهتمام الوصاية بآراء وإقتراحات الأساتذة حسب رأيهم .

ثانيا : المنهج المتبع في الدراسة :

– يعرف المنهج بأنه عبارة عن مجموعة من العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه[1]، فالمنهج ضروري للبحث إذ هو الذي ينير الطريق ويساعد الباحث في ضبط أبعاد مساعي وأسئلة وفروض البحث[2]، ونظرا لتعدد وتنوع وتشعب مواضيع علم الاجتماع ، فان له مناهج كثيرة وكل منهج يلائم طبيعة موضوع ما، ولذلك فيمكن أن يكون هناك منهج الاثنولوجيا ، ولكن لا يوجد منهج علم الاجتماع ، بل توجد مناهج علم الاجتماع [3]، وتختلف المناهج باختلاف المواضيع، فلكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه [4].

ولهذا إرتئت إتباع المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة وتفسيرها تفسيرا كافيا، كذلك فان المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ووصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، والتعبير الكمي يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجتها[5] ويعرف المنهج الوصفي بأنه " طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي ومنظم، من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية"[6]. ويعرف أيضا على أنه " منهج يرتكز على وصف ظاهرة معينة مماثلة في الموقف الراهن، فيقوم بتحليل خصائص تلك الظاهرة والعوامل المؤثرة فيها[7].

---

[1] Mourice angers : inition pratique . **à la méthodologie des science humaine** , ed casbah –alger / cec –publique , 1996 , p m 58

[2] Jean clude com bessie. la **méthode en sociologie (série :approches**)éd : casbah –alger / la découerte , paris , 1996 , p 09

[3] Raymond Doudon. **les méthodes en sociologie** (série m qui sais –je –N : 1334) P.U.F .6 éme édition , paris , 1984, p, 124.

[4]– عمارة بوحوشي، محمد محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص 92 .

[5] جابر عبد المجيد واحمد خيري كاظم، **مناهج البحث في علم النفس**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984، ص 135.

[6] عمار بوحوشي ومحمد محمود الذنيبات، مرجع سبق ذكره، ص 129 .

[7] حلمي محمد فؤاد وعبد الرحمان صالح عبد الله، **المرشد في كتابة البحوث**، ط 4، دار الشروق، 1983، ص 21

ويبدو من خلال التعارف السابقة أن المنهج الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة أوالموضوع ، لكنه يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقيم أملا في الوصول إلى تعميمات ذات معنى، كما يهتم المنهج الوصفي، بوصف كل ما هو كائن، ويحلله ويفسره، ونظرا لكل هذه المميزات التي يتصف بها هذا المنهج والتي تتماشى وموضوع الدراسة، والذي يهتم بتقويم مردود الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي والوقوف على رأي الفاعلين التربويين من خلال موقفهم من هذه الإصلاحات، ومحاولة إيجاد علاقة واضحة لسياسة الإصلاحات التربوية وإنعكاساتها على المجتمع أو الواقع الإجتماعي بالجزائر، إن إستخدامي للمنهج الوصفي في هذه الدراسة سمح لي بوصف نظام التربية والتعليم منذ الإستقلال إلى يومنا هذا، كما مكنني أي المنهج الوصفي خلال الدراسة الاستطلاعية من كشف العلاقة بين مختلف الفاعليين التربويين, وملاحظة تصرفاتهم في الميدان، كما سهل عليا إستخدام مختلف الأدوات وفي عملية جمع البيانات وتحليل وتفسير النتائج المتواصل إليها، ومن خلال الوقوف على إيجابيات وسلبيات تطبيق الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي، وإقتراح بعض الحلول من خلال الإستفادة من آراء ومواقف الفاعليين التربويين والمؤثريين مباشرة على العملية التربوية .

ثالثا: عينة الدراسة :

تعد عملية اختيار جمهور الدراسة إحدى العناصر الجوهرية في البناء الأساسي للبحوث الوصفية، وتعتبر مرحلة إختيار عينة البحث من أصعب وأهم مراحل البحث العلمي التي يمكن من خلالها للباحث الحصول على البيانات والمعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة.

ويعرف مجتمع البحث بأنه :"مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات، كما يمثل مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجرى عليها البحث أو التقصي" [1].

"وتعتبر العينة بمثابة وسيلة لها أساسها المنطقية ومبرراتها الإحصائية في التغلب على صعوبة دراسة جمهور البحث كله" [2]

[1] موريس أنجرس، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ط 2، دار القصبة للنشر، الجزائر، ص: 298.

[2] علي عبد الرزاق جلبي، **الإتجاهات الأساسية في علم الأجتماع**، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005، ص:192

"وتعرف العينة على أنها مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية ، وهي تعتبر جزء من الكل بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع الذي تجرى عليها الدراسة ، فالعينة أذن هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله ووحدات العينة قد تكون أشخاصا كما قد تكون أحياء أو شوارع أو مدن أو غير ذلك "[1]

"وأهمية العينة تكمن في كونها الوحدة الإحصائية للمجتمع الأصلي تجمع أفرادا يتشابهون في الخصائص والظروف المشتركة بينهم، ويتم الحصول عليها بطرق مختلفة تبعا لطبيعة الموضوع , ونوعية الدراسة ". [2]

وبما أنه يتعذر على الباحث في العلوم الإجتماعية القيام بدراسة شاملة لجميع وحدات المجتمع فإنه يضطر للاكتفاء بعدد محدود من الحالات التي تدخل في مجال البحث لأن موضوع البحث هو الذي يحدد لنا طريقة وكيفية اختيار العينة المناسبة لموضوع الدراسة باعتبارها مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين

ويمثل حجم العينة الحالات المختارة للدراسة والبحث باعتبارها ممثلة للمجتمع الأصلي. [3]

أنوع العينة :

ويحتاج تصميم العينة في البحث الوصفي إلى تتبع خطوات محددة لعل أبرزها تكوين صورة شاملة عن مجتمع الدراسة، حيث روعيت في هذا البحث الشروط التالية:

– أن يتضمن العينة الأساتذة الرئيسين والمكونين في مختلف التخصصات.

– أن تتجاوز أقدمية كل مفردة من مفردات الدراسة عشرة سنوات فما فوق لأنني أعتقد بأن هذه الفئة (أي الأساتذة الرئيسيين والمكونين) هم الأكثر معرفة ودراية بهذه المرحلة التعليمية بمختلف أنظمتها(النظام السابق والإصلاحات التربوية الحالية).

---

[1] رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية** , ط1، الجزائر، 2002، ص ص : 157 – 157

[2] ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق**، ط1، دار الصفاء، عمان، الأردن، 2000، ص: 45

[3] عبد الرزاق أمين أبو شعر، **العينات وتطبيقاتها في البحوث الإجتماعية**، معهد الإدارة العامة للبحوث، مصر، 1997، ص: 48

ويمكنهم مقارنة هذين المرحلتين ببعضهما البعض، والوقوف على إيجابيات وسلبيات هذه الإصلاحات، ولهذا تم اختيار العينة بطريقة قصدية، ولقد تعمدت أن تشمل العينة كل الأساتذة الرئيسيين والمكونين في الثانويات التي ثم ذكرها سابقا لأن هذه الفئة في إعتقادي هي التي تخدم أهداف الدراسة أكثر من فئة الأساتذة الجدد أي حديثي العهد بممارسة مهنة التعليم، كذلك لم يعايشوا فترات التعليم السابقة قبل فترات التعليم السابقة قبل تطبيق الإصلاحات التربوية الحالية .

"ويلجأ الباحث في العينة القصدية إلى إدخال بعض الوحدات التي تؤثر على الخاصية المدروسة وذلك لتأكد من وقوعها ضمن وحدات العينة أي يتعمد الباحث إدخال بعض الوحدات ضمن العينة المختارة ". [1]

ب- <u>طريقة إختيار العينة القصدية(العرضية، أو عينة الصدفة) :</u>

ونظرا لكوننا تعمدنا إختيار فئة من الأساتذة القدماء من ذوي الخبرة المهنية والأقدمية التي تجاوزت (10 سنوات فعلية في هذا القطاع) والتي أعتقد أنها تخدم مجتمع الدراسة وتمثله أحسن تمثيلا، نظرا لكونها تتوفر على خصائص غير موجودة لدى كل مفردات مجتمع الدراسة الذي يتشكل من أساتذة متعاقدين، ومتربصين، وجدد أي لم تتجاوز أقدميتهم (9 سنوات خدمة فعلية في هذا القطاع) وبعد حصر مجتمع الدراسة والذي يتشكل من 7 ثانويات المذكورة سابقا، حيث بلغ المجتمع الأصلي للدراسة 277 مفردة (أساتذة متربصين. جدد، قدماء) والذين تم منهم إختيار عينة الدراسة والذين بلغ عددهم 148(أستاذ رئيسي ومكون)، وقد تم توزيع الإستمارة عليهم جميعا، لكن لم يتم إسترجاع إلا (110 إستمارة)، أي أن نسبة تمثيل العينة قدرت ب : 110 ×100 ÷277 = 40، 44% إن العينة التي يشملها ميدان الدراسة تضم فئة مهمة وأساسية وتمثل مجتمع البحث تمثيلا علميا، " إذا كلما زاد حجم العينة زادت دقة النتائج، وكلما إقترب حجم العينة أكثر فأكثر من حجم المجتمع الأصلي فإن التقديرات تقترب من أن تكون حقائق"[2].

[1] موريس أنجرس، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، **<u>منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية</u>**، مرجع سابق، ص: 301.

[2] السيد محمد خيري، **<u>الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية</u>**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1970، ص: 130

ولقد حاولت أن أتغلب على هذه المشكلة من خلال مقابلة ومحاورة بعض الأساتذة الذين أظهروا تفهم وتجاوب مع موضوع الدراسة، وإستعددا لإثراء موضوع الدراسة، وقد تم إدراج آراءهم ومقترحاتهم ضمن تحليل نتائج الدراسة وتدعيم إجابات فئة الدراسة أو نفيها في بعض الأحيان.
وسوف يتم عرض كيف تم توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التي أجريت فيها الدراسة من خلال الجدول المقبل :

جدول رقم:(18): يبين توزيع أفراد العينة

الفئات / المؤسسات	العدد الإجمالي للأساتذة	عدد الأساتذة الرئيسيين	عدد الأساتذة المكونين	المجموع العام للعينة	النسبة
ثا / المجاهد أحمد خليل	27	08	09	17	٪ 62.96
ثا / الشهيد العربي قويدر–حي القصر	31	03	16	19	٪ 61.29
ثا / العقيد سي شريف–علي ملاح–مخادمة	51	08	19	27	٪ 52.94
ثا / المصالحة–حي النصر–ورقلة	30	05	12	17	٪ 56.66
ثا / مبارك الميلي–ورقلة	30	08	08	16	٪ 53.33
ثا / محمد العيد الخليفة	51	09	18	27	٪ 52.94
ثا / عبد المجيد بومادة	51	09	16	25	٪ 43.85
المجموع العام	**277**	**50**	**98**	**148**	**٪ 53.42**

رابعا: <u>أدوات جمع البيانات</u>:

تعتبر أدوات البحث العلمي «مجموعة الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة ببحثه وتحليلها، و يتحدد استخدامها وفق احتياجات البحث العلمي، وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة أو الأداة».[1]

وفي كثير من الأحيان يتوقف نجاح البحث السوسيولوجي على الاستخدام الأمثل والصحيح للأدوات والتقنيات المنهجية، لهذا اخترت مجموعة من الأدوات التي تلائم طبيعة الموضوع المدروس وخصوصيات البحث، وعليه فقد اعتمدت على: الاستمارة والمقابلة كأداتين رئيسيتين للدراسة والملاحظة والوثائق والسجلات كأداتين مساعدتين للأدوات الرئيسية، وكان الهدف من استخدام هذه الأدوات هوالوقوف على واقع الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي والتعرف

[1]-Mourice Angers**: <u>Initiation pratique a la Méthodolagie des sciences-humaines</u>**, Dec, Inc québec, 1996,p: 52.

على آراء الفاعلين التربويين في هذا الإصلاح باعتباره محطة مهمة من محطات الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية والمجتمع الجزائري في الفترة الأخيرة وفي كل المجالات، ولهذا «فإن اختيار أدوات بحث ملائمة كثيرا ما يساعد البحث في الحصول على بيانات دقيقة لأن نجاح البحث العلمي في تحقيق أهدافه كثيرا ما يتوقف أيضا على حسن اختيار الأدوات والوسائل الملائمة والمناسبة للحصول على البيانات، والجهد الذي يبذله الباحث في تمحيص هذه الأدوات وجعلها على أعلى مستوى من الكفاءة ومعنى ذلك أنه من الضروري أن تحقق درجة معينة من الثقة في البيانات التي يحصل عليها الباحث عن طريق هذه الأدوات».[1]

1- الملاحظـــــة: (Observation)

تعد الملاحظة أولى الخطوات التي يستعين بها الباحث عند دراسته الميدانية، فهي التي ترشده إلى التعرف على خصائص الظاهرة المدروسة من خلال توجه حواسه وانتباهه إلى كشف أغوار الظاهرة أو مجموعة الظواهر ولا يختلف اثنان حول كون الملاحظة وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات في كافة مجالات العلوم ولا سيما في العلوم الاجتماعية لذلك فهي «أول أداة يستعين بها الباحث في دراسته وهي من أهم الوسائل التي يستخدمها في جمع الحقائق والمعلومات والتعرف على مجال الدراسة وهذا من خلال ملاحظة الشروط والظروف التي تحيط بأفراد العينة»[2] . و يقصد بها أيضا «عملية مراقبة أو مشاهدة الظاهرة ومتابعة لسيرها واتجاهاتها وعلاقتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف، بقصد تفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بأسلوب الأفراد وتوجيه الظاهرة لخدمة أغراض الإنسان وتلبية احتياجاته»[3].

وتعرف حسب الدكتور محمد شفيق « طريقة من الطرق الهامة التي تستخدم لجمع البيانات في العلوم الاجتماعية»[4] . « وتعد الملاحظة من الأساليب التي يستخدمها الباحث لرصد سلوك أفراد عينة الدراسة وقد تكون مباشرة أو غير مباشرة ويستعين الباحث القيام بالملاحظة بأدوات خاصة»[5] .

---

[1] – صلاح الدين شروخ، **منهجية البحث العلمي**، دار العلوم، عنابة، الجزائر، 2008، ص:24.

[2] – محمد علي محمد، **علم الاجتماع المنهج العلمي**، ط4، دار المعرفة، الاسكندرية، مصر، 1984، ص:755.

[3] – ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق**، ط1، دار صفاء، عمان، الأردن، 2000، ص:112.

[4] – محمد شفيق، **البحث العلمي**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 1998، ص:115.

[5] – حسن منسي، **منهج البحث التربوي**، دار الكندي، ط1، الأردن، 1999، ص:39.

ويعرف الدكتور محمد طلعت عيسى الملاحظة بأنها: «الأداة الأولية لجمع المعلومات وهي النواة التي يمكن أن يعتمد عليها للوصول إلى المعرفة العلمية والملاحظة في أبسط صورها هي النظر إلى الأشياء وإدراك الحالة التي هي عليها»[1] .

ومن هنا فإن الملاحظة وسيلة من وسائل جمع البيانات يلجأ إليها الباحث كمحاولة منهجية للكشف عن الظاهرة التي يدرسها فهي تهدف إلى :«معرفة العلاقات التي تربط بين عناصر الظاهرة ومكوناتها الأساسية»[2] .

ولقد استخدمت الملاحظة البسيطة في مشاهدة الواقع التعليمي بهذه المرحلة، ويقصد بالملاحظة البسيطة «ملاحظة الظواهر كما تحدث تلقائيا في ظروفها العادية دون إخضاعها للضبط العلمي، وبدون استخدام أدوات دقيقة للقياس بغية الدقة في الملاحظة والتحلي بالموضوعية»[3] .

وفيها يلاحظ الباحث بعض الظواهر المتعلقة بالمحاور المخصصة لها الملاحظة، ولقد استخدمت الملاحظة البسيطة أثناء الدراسة الاستطلاعية التي سبقت الدراسة الميدانية النهائية والتي من خلالها استطاعت جمع بعض المعلومات والبيانات المطلوبة التي يصعب الحصول عليها بأدوات البحث الأخرى مثل ردود أفعال الفاعلين التربويين واتجاهاتهم كما ساعدت على التعرف على آرائهم ووجهات نظرهم نحو بعض الأبعاد والمواقف من خلال ملاحظة تعابير الوجه وحركات الجسم عندما يتعلق الأمر بمواضيع تقلق المبحوثين أو لعكس تسرهم، كما مكنتني الملاحظة البسيطة بطريقة مباشرة من الإطلاع ومراقبة المؤسسات التربوية (الثانويات) وما تحتويه من مرافق ووسائل وتجهيزات علمية تسهل أداء الوظائف التربوية التعليمية، كما مكنتني الملاحظة من الوقوف على الظروف التي يعمل فيها الفاعلين التربويين عن قرب وعلاقتهم ببعضهم البعض وعلاقتهم بتلاميذهم والإدارة المدرسية أي ملاحظة نوع العلاقات الاجتماعية التي تدور داخل الوسط المدرسي، ومدى وجود تفاعل تربوي إيجابي من شأنه أن يرفع المردود التربوي، ويساهم بشكل فعال في نجاح الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي.

---

[1] – عبد الله محمد عبد الرحمان ومحمد بدوي، **مناهج وطرق البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص:383، ص:384.

[2] – سعيد ناصف، **محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها نماذج لدراسة البحوث الميدانية**، مكتبة زهراء الشرق، 1997، ص:30.

[3] – أحمد شفيق السكر، **قاموس الخدمة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ص:351.

2- السجلات والوثائـــــق:

تعتبر إحدى أدوات جمع البيانات، وفيها يجع الباحث إلى جمع البيانات حول الموضوع أو فقط بعض المحاور من الوثائق والسجلات الإدارية، ويشترط عدم التكرار في جميع البيانات، فإما أن تكون البيانات المجمعة من الوثائق والسجلات الإدارية بيانات تكميلية للاستمارة والمقابلة والملاحظة أو لبعضهم فقط ووظيفتها تكميلية في التحليل والتفسير والتعليل، وإما أن تكون البيانات المجمعة تتعلق ببعض محاور البحث التي لم تمسهم أدوات جمع البيانات الأخرى.[1]

وتعد هذه الأدوات من المصادر غير المباشرة التي يستعين بها الباحث لتدعيم المعلومات الإحصائية، وهي تتضمن الدراسات والتحقيقات المنشورة على صفحات الجرائد والكتب ووثائق وتقارير خاصة...»[2]

ولقد تتبعت في هذه الدراسة بعض الملفات ولتقارير الخاصة بأعمال اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي وورشات العمل الخاصة بتحديد الإجراءات العملية لتنفيذ مشروع الإصلاح التربوي والخاصة بمراحل تطور مرحلة التعليم الثانوي، كما تم الإطلاع على أغلب المناشير الوزارية والقرارات الوزارية التي نصت على وضع التشريع المدرسي الجديد وتنظيم الحياة المدرسية، وقراءة بعض المقالات الصحفية التي تناولت موضوع الإصلاح التربوي، بالإضافة إلى أنه تم الإطلاع على الوثائق الإحصائية بمديرية التربية والتي تخص وضعية الفاعلين التربويين بقطاع التربية والتعليم، وإحصائيات المؤسسات والتلاميذ والأساتذة والموظفين الإداريين بولاية ورقلة.

- كما تم الإطلاع على تقرير اللجنة الولائية لتقييم الإصلاح التربوي بمرحلة ما بعد الإلزامي من خلال تقويم مسار الإصلاحات التربوية خلال هذه العشرية في مختلف المراحل التعليمية.

- كما تم الإطلاع على نتائج الامتحانات الرسمية وعلى رأسها امتحان شهادة البكالوريا خلال سنوات الإصلاح ، وخاصة التي تتعلق بالموسم الدراسي السابق، وترتيب الولاية بين مجموع باقي ولايات الوطن، لأن ارتفاع نسب النجاح في شهادة البكالوريا يدل على نجاح مخرجات مرحلة التعليم الثانوي بعد تطبيق الإصلاح التربوي والعكس صحيح.

---

[1] - رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002، ص ص: 156، 157.

[2] - سعيد ناصف، **محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها نماذج لدراسة البحوث الميدانية**، مكتبة زهراء الشرق، 1997، ص:79.

3- المقـــــــابلة: (Interview)

تحتل المقابلة مركزا مهما في البحث السوسيولوجي، وتعتبر من الأدوات الأساسية الأكثر استعمالا وانتشارا في الدراسات الإمبريقية وذلك لما تتوفر عليه من بيانات حول الموضوع المراد دراسته.

وتكون عن طريق محادثة الأفراد الذين لهم علاقة مباشرة وغير مباشرة بموضوع الدراسة أي «أنها أداة للحصول على ملاحظات الناس عن أمور أو أحداث لا يستطيع الباحث أن يلاحظها بنفسه، وذلك عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة إليهم».[1]

ويرى (Durand) «بأنها الحوار المنظم بين المبحوثين والباحث الذي يكون في أغلب الأحيان مزودا بإجراءات ودليل عمل مبدئي لإجراء المقابلة يرمي إلى استثارة دوافع المبحوثين للإدلاء بالمعلومات التي تساعد على فهم ما يدور حول موضوع ما، ويستعان بها في التشخيص لتحديد أساليب التوجيه وسبل النجاح»[2]، كما تعرف المقابلة على أنها:«تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية»[3].

كما تعد المقابلة إحدى أدوات جمع البيانات، وتستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها من خلال الدراسة النظرية أو المكتبية، كما تستخدم في البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أوالملاحظة أو الوثائق والسجلات الإدارية أوالإحصاءات الرسمية والتقارير أوالتجريب، وتجرى المقابلة في شكل حوار (حديث) مع المبحوث في موضوع البحث، ويشترط أن يكون الحوار مبوب ومنظم ومسير من طرف الباحث، كما يفضل أن يقوم الباحث بتسجيل ملاحظات المبحوث وآرائه حول موضوع البحث.[4]

---

[1] – سمير نعيم أحمد، **محاضرات في المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، جامعة عين شمس، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، ب د ت، ص:100.

[2] – خير الدين علي عويس، **دليل البحث العلمي**، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 1997، ص:85.

[3] – طلعت ابراهيم لطفي، **أساليب وأدوات البحث الاجتماعي**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1995، ص:85، ص:86.

[4] – رشيد زرواتي، مرجع سابق، ص:148.

«فالمقابلة ليست استنطاقا كما أنها ليست مجرد محادثة بين أثنين، بل هي أداة علمية منظمة تراعى فيها عدة جوانب خاصة بالجانب السلوكي والجانب النفسي»[1] . وبالتالي فهي تساعد على الفهم الصحيح للسؤال، وعلى العمق في الإجابة بالإضافة إلى الحصول على مؤشرات غير لفظية، بحيث تساعد على تحديد الإجابة سواء بزغمة الصوت أو بملامح الوجه أو حركة اليدين أو الرأس»[2].

« وعموما تكون المقابلة مع عدد قليل من الأفراد، كما تتميز بإعطاء حرية الحديث للمبحوث، والوقت الكافي»[3]، وحرية الحديث لا تعني أن يتكلم المبحوث كما يشاء وما يشاء، ولكن يجب أن تكون المقابلة مضبوطة ومحدودة بدقة وخاصة بالمحاور المخصصة لها المقابلة، وعلى الباحث مراقبة وتوجيه حديث المبحوث لمحاور المقابلة، كما يجب عليه أيضا مراقبة وتوجيه الوقت النافع الذي يخدم محاور المقابلة وهدف البحث.[4]

ونظرا لأهمية هذه الأداة في جمع الحقائق والمعلومات فقد تم الاستعانة بها أثناء دراسة هذا الموضوع، وقد تم إعداد دليل مقابلة حرة غير مقننة أو نصف موجهة، والتي من خلالها يقيد الحديث ويعطي فرصة للمبحوث في التعبير بحرية عن رأيه، وقد كانت هذه المقابلات موجهة إلى الفاعلين التربويين الذين ساهموا في تقييم الإصلاح التربوي لمرحلة ما بعد الإلزامي والذين مثلوا اللجنة التي قامت بحوصلة التقارير التقييمية التي تم إعدادها على مستوى كل مؤسسة تربوية ، والتي تتناول إبراز إيجابيات الإصلاح وتثمينها وحصر النقائص ومحاولة تفاديها واقتراح العلاج لهذه النقائص، ولقد جمعت كل هذه النتائج في تقرير موحد يعبر عن تقويم الإصلاح التربوي بولاية ورقلة كل مستوى تعليمي على حدى (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وما يهمنا في هذه الدراسة هي مرحلة التعليم الثانوي لذلك فقد تمت مقابلة المسؤولين عن تقييم هذه المرحلة بالذات وقد كان عددهم (10 مفردات) هم: مدير التربية، رئيس مصلحة التكوين والتفتيش، 2 من مفتشي التربية والتكوين، 2 من مديري ثانويات، مدير التوجيه المدرسي، مستشار توجيه وإرشاد مدرسي، مستشار تربية، و1 ممثل للنقابة، لكن نظرا لانشغالات هؤلاء

---

[1] – صلاح الدين شروخ، مرجع سابق، ص:37.

[2] – محمد مسلم، **مناهج البحث التربوي**، ط2، دار الغرب، وهران، الجزائر، 2004، ص:57.

[3]– Jacques Dorselaer**, Méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études, édition du**: C.A.I.D . Bruxelles, 1989, p:71.

[4] – رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، مرجع سابق، ص: 150.

فقد حاولت أن أجري المقابلة معهم جميعا، لكن تعذر عليا الأمر، لصعوبة تحديد مواعيد لمقابلتهم، نظرا لكثرة انشغالاتهم بحكم مركزهم المهني داخل المحيط التربوي والمدرسي، ومنهم من اعتذر عن إجراء هذه المقابلات لأسباب تمنعه من ذلك، وربحا للوقت الضائع فقد اكتفت ب (6 مفردات)، لأنني كنت أهدف إلى تحليل الإجابة حول ما هو جديدة حول موضوع تقييم الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي من خلال مشاركتهم في دراسة هذا الملف والتعرف على موقفهم من بعض القضايا المتعلقة بالإصلاح التربوي، ثم الاستفادة من خبرتهم المعتبرة في هذا الميدان من خلال وضع الاقتراحات التي من شأنها أن تساهم بشكل أو بآخر في تعديل وتوجيه مسار الإصلاح التربوي في هذه المرحلة بالذات.

4- الاستمـــــــارة: (Qustionnaire)

تستعمل الاستمارة كأداة لجمع البيانات وتحتوي في صياغتها على تحديد دقيق لإشكالية الدراسة والمفاهيم والفروض التي تتضمنها الظاهرة المدروسة «وتبدو أهمية التحديد الواضح والدقيق لتساؤلات أوفروض البحث في أنها تساعد الباحث في تحديد القضايا والمحاور التي تحتوي عليها استمارة البحث، لأنه يمكنهم بسهولة تحديد المحاور الأساسية التي تتضمنها الأداة التي سيعتمد عليها في جمع البيانات من الميدان»[1].

إذن فالاستمارة « تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد وتسمح باستجوابهم بطريقة موجهة ، والقيام بسحب كمي بهدف إيجاد علاقات رياضية والقيام بمقارنات رقمية»[2].

وتعرف الاستمارة بأنها « نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أومشكلة أوموقف، ويتم تنفيذ الاستمارة إما عن طريق المقابلة الشخصية أوأن ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد».[3]

وتستخدم الاستمارة لجمع البيانات الميدانية التي تعسر جمعها عن طريق أدوات جمع البيانات الأخرى، وهي من أكثر أدوات جمع البيانات شيوعا وانتشارا لما تمتاز به هذه الأداة عن غيرها من الأدوات في جمع البيانات، وذلك لفعاليتها وسهولة تطبيقها والتحكم فيها ، كما تتسم بالشمول والاتساع إلى جانب اختصار الجهد والوقت والتكلفة وسهولة المعالجة الكمية واستخدام

[1] –سعيد ناصف، **محاضرات تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها**، مرجع سابق، ص:79.

[2] – موريس أنجيرس، ت: بوزيد صحراوي، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، مر جع سابق، ص:204 .

[3] – محمد علي محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دار المعرفة الجامعية، ط1، القاهرة، مصر، 1980، ص:339.

الأساليب الإحصائية المختلفة، ويجب أن تغطي أسئلة الاستمارة جميع محاور البحث، إذا كانت استخدمت كأداة بحث وحدها، وقد تخصص لبعض محاور البحث وبعض المحاور الأخرى تدرج في أدوات بحث أخرى كالمقابلة والملاحظة والوثائق والسجلات الإدارية.[1]

إن الهدف الأساسي من استخدامي للاستمارة في هذا البحث هو استكمال المرحلة الثانية من البحث ، أي الجانب الميداني والمتصلة بالتوظيف المباشر لتساؤلات الدراسة والاتصال المباشر بالمبحوثين ، وجمع المعلومات حول تقويم الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي، والوقوف ميدانيا من خلال مقابلة الفاعلين التربويين على مواقفهم المختلفة وردود أفعالهم تجاه موضوع الدراسة ، والتعرف على وجهات نظرهم حول عمليات الإصلاح التربوي، وتقويمهم لمسار الإصلاحات التربوية كونهم أكثر المساهمين في العملية التربوية، والتي يتم بواسطتهم، التأثيروالتأثر بالإصلاح التربوي الأخير في مرحلة التعليم الثانوي.

ولقد راعيت عند الشروع في تصميم الاستمارة جملة من الاعتبارات:

1- تحديد نوعية المعطيات والبيانات المراد الحصول عليها.

2- وضع مسودة مبدئية تساعد على سهولة وضع الأسئلة.

3- التخلي عن الأسئلة غير المهمة والسطحية وكذا التي تؤدي إلى إشعار المبحوث بالحرج عند الإجابة عليها.

4- ربط أسئلة الاستمارة بمشكلة البحث وظروف المبحوثين.

5- إبعاد الأسئلة التي تسيء بمبادئ ومواقف وتصرفات المبحوثين.

أ- **تجريب الاستمـــــارة:** لقد قمت بتجريب استمارة البحث حتى أختبر مدى ملائمة الاستمارة لمحاور البحث من جهة ، ومدى قدرتها على جمع البيانات ، وملاءتها لأعضاء عينة البحث وظروفهم من جهة أخرى، ثم تم تطبيق الاستمارة على عينة اختيرت بطريقة عشوائية ضمت 12 مفردة من مفردات العينة، أي من المجتمع الأصلي للبحث، وقد كانت نتيجة هذا التجريب زيادة بعض الأسئلة، وإعادة صياغة البعض الآخر، والتخلي على البعض منها الذي تبين بعد هذا الإجراء بأنها لا تخدم محاور الدراسة، و في الأخير تم الاعتماد النهائي لتصميم الاستمارة ثم تطبيقها بصفة نهائية على المبحوثين.

[1] - رشيد زرواتي، مرجع سابق، ص:123.

ب – <u>محـــــاور الاستمـــارة</u>: وقد حاولت وضع أسئلة الاستمارة بصورة تتلاءم مع طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، وكذا تراعي الوقت المتاح لتطبيق الاستمارة والحصول على البيانات اللازمة من المبحوثين، وقد تنوعت الأسئلة في الاستمارة بين المغلقة والتصنيفية وبعض الأسئلة المفتوحة، وكلها ذات صلة وثيقة بإشكالية البحث ومحاور الأسئلة وطبيعة التساؤلات المطروحة في الدراسة، وقد اشتملت الاستمارة على:49 سؤال موزعة بالشكل التالي:

– **المحور الأول:** الخاص بالبيانات الشخصية عن المبحوثين ويشمل 6 أسئلة.

– **المحور الثاني:** والذي يحتوي على أوجه النجاح بعد تطبيق الإصلاحات التربوية، أو أهم الإيجابيات التي جاء بها الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي وقد اشتمل على 14 سؤالا (من 07 إلى 20).

– **المحور الثالث:** والذي يحتوي على مواطن الضعف بعد تطبيق الإصلاحات ، أو أهم السلبيات أوالنقائص التي كانت نتيجة الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي، وقد اشتمل هذا المحور على 14 سؤالا (من 21 إلى 34).

– **المحور الرابع:** ولذي يحتوي على أهم الاقتراحات أو أهم البدائل التي يمكن أن تساهم في معالجة النقائص أولتدارك الخلل في تطبيق الإصلاحات والتي تم تقديمها من طرف السادة الأساتذة وقد اشتمل هذا المحور على 15 سؤالا (من 35 إلى 49).

– في البداية حاولت توزيع الاستمارة على مجمل الأساتذة المعنيين أي (الأساتذة الرئيسيين والمكونين) والبالغين عددهم: (148) مفردة من المجتمع الأصلي للدراسة الذي يمثل 277 أستاذ بمختلف تصنيفاتهم (متربصين، جدد، رئيسيين، ومكونين) في المؤسسات (الثانويات المعنية بالدراسة أي المجال المكاني).

لكن تعذر عليا ذلك نظرا للظروف التي صادفت تطبيق الاستمارة حيث عرفت بعض العراقيل من قبل بعض المبحوثين الذين امتنعوا عن الإجابة على الاستمارة وفسروا ذلك إما بانشغالاتهم الكثيرة والبعض فسروا ذلك بأن الموضوع سياسي لا يمكن الخوض فيه، وآخرين تخوفوا من المسؤولين المباشرين لهم في العمل، ومنهم من وقف موقف سلبي من الموضوع وعللوا ذلك بكون موضوع الإصلاح هو مشروع مفروض من السلطة المركزية ولا يمكنهم الخوض فيه أو مناقشته، ولكن بعد المناقشات العديدة ومحاولة إقناع البعض منهم من خلال توضيح الهدف

من الموضوع ألا وهو خدمة البحث العلمي فقط وليس الخوض في مواضيع سياسية أو محرجة، وفي الأخير تقبلوا الموضوع ووافقوا على الإجابة على أسئلة الاستمارة.

وتم توزيع 148 استمارة على الذين قبلوا الإجابة على استمارة البحث، لكن مرة أخرى وأجهت صعوبة في استرجاع الاستمارات الموزعة، وهناك البعض منها غير مكتملة الإجابة، وتأخر البعض منهم في ملأ الاستمارة، وكنت أزور هذه المؤسسات مرارا وتكرارا، وأتصل بالرقابة العامة من أجل الحصول على برامج تدريسهم وأحيانا ألجأ إلى وساطة مدير الثانوية أو نائب المدير للدراسات، وكان البغض يعتذر عن نسيان الاستمارة أو ضياعها أو التأخر في الرد على أسئلة الاستمارة، وكنت أعيد التوزيع في بعض الأحيان من جديد ، وفي الأخير تم إحصاء 110 استمارة كانت مكتملة الإجابة على كل الأسئلة، وتم الاستغناء عن معظم الاستمارات التي تركت معظم أسئلتها بدون إجابة والتي تم إرجاعها من طرف المبحوثين.

الفصل السادس

عرض وتحليل البيانات

تمهيد :

يتم من خلال الفصل عرض البيانات الميدانية التي جمعت بواسطة الإستمارة والمقابلة مع دعم تحليلها بالبيانات الإحصائية التي من الحصول عليها من إجابات المبحوثين أي الفاعلين التربويين (بعض أساتذة التعليم الثانوي في مختلف التخصصات، أستاذ رئيسي ومكون، وستة أعضاء مشكلون للجنة الولائية للإصلاح التربوي وهم نائب مدير التربية، رئيس مصلحة التكوين والتفتيش، مفتشان عامان، مدير التوجيه والإرشاد المدرسي، مدير الثانوية، وقد إشتملت هذه المعطيات على أربعة محاور وهي : محور خاص بخصائص العينة، محور خاص بإيجابيات الإصلاح، محور خاص بسلبيات الإصلاح، ومحور خاص بإقترحات الإصلاح، وصولا في النهاية إلى تقييم نتائج الدراسة الميدانية، وإقتراح بعض التوصيات والإقتراحات .

أولا – المحور الأول :عرض وتحليل البيانات الشخصية :

الجدول رقم (01) : يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	62	% 56 ، 36
إناث	48	% 43 ، 63
المجموع	110	% 100

– يعتبر متغير الجنس من المتغيرات الشخصية الذي يمكننا من تميز أفراد العينة وشرائح المجتمع الأخرى، ويلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة هم من الرجال حيث يمثلون نسبة (36، 56%) مقابل نسبة (63، 43 %) للنساء من مجموع المبحوثين .

والملاحظ أن هناك تقارب بين النسبتين، حيث يلاحظ في السنوات الأخيرة ارتفاع في نسب تمدرس الفتيات في جميع المراحل التعليمية وخاصة في المرحلة الجامعية، كما نسجل ارتفاع نسبة توظيف العنصر النسوي بقطاع التربية والتعليم.

وهذا يعود إلى الأسباب التالية:

– ديمقراطية التعليم، حيث منح المشرع الجزائري حق المساواة في التعليم للرجل والمرأة على السواء.

– زيادة وعي المجتمع الجزائري بأهمية ومكانة المرأة وضرورة خروجها إلى العمل خاصة في مثل هذا القطاع الحساس، الذي يعتقد عدد معتبر من أفراد المجتمع الجزائري بأنه أكثر تناسب واحترام للمرأة من وظائف أخرى في مختلف المؤسسات الاقتصادية والخدماتية الإدارية .

الجدول رقم (02): يوضح الحالة العائلية لأفراد العينة

الحالة العائلية	التكرار	النسبة
أعزب (ة)	22	% 20
متزوج (ة)	79	% 71 ، 81
مطلق (ة)	07	% 06 ، 36
أرمل (ة)	02	% 01 ، 81
المجموع	110	% 100

– تكشف بيانات الجدول أعلاه عن المعطيات الخاصة بالحالة العائلية لأفراد العينة والتي تظهر أن أغلب أفراد العينة هم متزوجون بنسبة (81 ، 71%) وتقابلها نسبة العزاب (20%) ثم تليها نسبة المطلقين(36، 06%) وأخيرا الأرامل بنسبة
(81، 01 %) وهذا ما يوحي بوجود معطيات سوسيو اقتصادية مهمة، حيث أن إقبال الشباب على الزواج مرتبط بالوضع الاقتصادي والمهني للأفراد، خاصة أن أفراد العينة كلهم تجاوزوا عشرة سنوات عمل، أي أن أغلب الأساتذة قطعوا شوطا معتبرا في العمل (أنظر الجدول رقم (05)، وهذا يعرف بالاستقرار المهني وهي من العوامل المساعدة على الزواج والقدرة على تلبية حاجيات الأسرة، يضاف إليها الأجر المقبول الذي يتقاضاه الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي، والذي يسمح بتكوين أسرة حسب أفراد العينة، وهذا عامل لاشك يساعد على الاستقرار النفسي والاجتماعي لهؤلاء المبحوثين، كما أنهم قد بلغوا سن الزواج.

كما لا يفوتنى أن أشير إلى أن أغلب العزاب هم من الإناث اللواتي تعانين من تأخر الزواج، حيث سجلنا 20 أنثى بنسبة (90، 90%) ، وعدد الذكور2 بنسبة
(09 ، 09%) وهي فئة الشباب الذين لم تسمح لهم ظروفهم المادية والاجتماعية من الزواج، أما فئتي المطلقين والأرامل فهي نسبة قليلة يمكن أن لا تؤثر على حياة المبحوثين الاجتماعية ولا ظروف عملهم.

– ونستنتج من خلال النسب أن ارتفاع نسبة المتزوجين لا يدل على التقدم في السن ولكن تدل على طبيعة عادات الزواج المبكر لدى المحليين بورقلة، بعكس الوافدين من جهات أخرى من الوطن، وهذا يدل على تمسك كل فئة بعاداتها وتقاليدها، كما يعبر على عدم اندماج الوافدين في العادات الاجتماعية للمنطقة بصفة عامة، وهذا يمكن أن يكون عامل مهم من العوامل الإجتماعية التي تفسر ثقافة هذا المجتمع .

الجدول رقم (03): يبين توزيع أفراد العينة حسب السن.

السـن	التكرارات	النسبة %
30 – 35	02	81 ، 01 %
36 – 40	30	45 ، 27 %
41 – 45	28	45 ، 25 %
46 – 50	22	20 %

55 – 51	15	63 ، 13 %
60 – 56	13	81 ، 11 %
المجموع	110	100 %

من خلال الفئات العمرية لمفردات العينة، المعتمدة بمدى 05 سنوات، نجد أنها متقاربة نوعا ما في متغير السن، بحيث توجد 30 مفردة من أصل 110 مفردة، هم ضمن الفئة [36 – 40] سنة وهي أعلى نسبة (45 ، 27 %) وتقابلها فئة
[41 – 45] بنسبة (45 ، 25 %)، وتليها فئة [46 – 50] بنسبة (20 %) ثم فئة [51 – 55] بنسبة (63 ، 13%) ثم فئة [56– 60] بنسبة (81 ، 11 %)، بينما أقل نسبة هي فئة [30 – 35] بنسبة (81 ، 01 %).

الملاحظ أن أغلب المجيبين عن هذه الاستمارة هم من الفئتين العمريتين، الشباب والكهول والذين أولوا استعداد أوتقبل للإجابة عن أسئلة الاستمارة، بينما وجدت صعوبة كبيرة من طرف الفئة العمرية المحصورة بين [55 – 60] والذين يمثلون الفئة المقبلة على التقاعد والذين لم يعطوا أهمية لموضوع الدراسة، ولم تجب فئة معتبرة منهم على استمارة الدراسة بحيث تقلص عدد المبحوثين، ورفض البعض منهم الإجابة نهائيا عن الاستمارة ، بحجة الوقت والتعب أحيانا والإشتغالات اليومية،

وأحيانا بكون إجاباتهم لا تغير شيء في الموضوع وقد حاولت في بعض الأحيان الاستفادة من محاورات البعض منهم أثناء زياراتي المتكررة إلى هذه المؤسسات التربوية.

ورغم أن الخبرة والتجربة المهنية والعلمية في الميدان التربوي هي أهم شروط وخصائص اختيار هذه الفئة ، والتي لا غنى عنها خاصة في ميدان التربية والتعليم والتي تساهم بشكل فعال في تحقيق أهداف التنمية الشاملة لهذا القطاع الحساس، لأننا لا يمكننا أن نهمل أهمية السن كمتغير أساسي في تحديد فعالية الأداء خاصة لدى الفئة الشبانية ثم الكهول لأنهم في سن النشاط الاجتماعي والعطاء التربوي وأكثر استعدادا لتقييم هذا الموضوع وإبداء الرأي فيه، وتؤكد بعض الدراسات على أهمية عامل السن في خلق الدافع للعمل وتحسين الأداء.

الجدول رقم (04): يبين نوع الشهادة المتحصل عليها من طرف أفراد العينة

نوع الشهادة/ الفئـة	التكرار	النسبة
ليســـــانس	81	% 73 ، 63
شهادة التعليم الثانوي المدرسة العليا للأساتذة	15	% 13 ، 63
شهادة الدراسات العليا	08	% 07 ، 27
ماجستيـــر	04	% 03 ، 63
مهنـدس دولـــة	02	% 01 ، 81
المجمـوع	110	% 100

– تظهر معطيات الجدول أعلاه أن جميع أفراد العينة هم من الجامعيين والحاملين لشهادات جامعية ، وأكبر نسبة (63 ، 73 %) تم تسجيلها لدى الحاملين لشهادة الليسانس ثم تليها نسبة (63 ، 13%) شهادة تعليم ثانوي وهذه الشهادة لا تمنح في الجامعات أوالمعاهد الجامعية، وإنما تختص بمنحها المدارس العليا للأساتذة، ونسبة (27 ، 07%) والتي تمثل الحاصلين على شهادة الدراسات العليا.

ثم تأتي نسبة (63 ، 03 %) والتي سجلت لدى المتحصلين على شهادة الماجستير، أما أصغر نسبة وهي (81، 01 %) وهي فئة الأساتذة الحاصلين على شهادة دولة.

ومن هنا نستنتج أن أغلب أفراد العينة لديهم مستوى تعليمي وثقافي عالي حيث أن أدنى مستوى هو شهادة الليسانس، وقد لمست ذلك من خلال إجابات المبحوثين على الموضوع وبعض المواضيع الثقافية خلال المحاورات وتوزيع الاستبيان.

ولم أجد صعوبة في تقديم وشرح بنود ومحاور الاستمارة عندما تم عرضها على المبحوثين.

– كذلك الذين تكونوا في المدارس العليا للأساتذة أطروا بشكل علمي وتربوي يتأقلم مع التعليم الثانوي سواء بالنسبة للمناهج أو طرق التدريس أو الجوانب البيداغوجية

والنفسية في كيفية التعامل مع المتعلمين، وبالتالي تسهيل عملية التحصيل الدراسي ورفع المردود التربوي.

الجدول رقم (5): يوضح نوع المادة المدرسة من طرف المبحوثين.

نوع المادة المدروسة	التكرار	النسبة
رياضيات	19	% 17 ، 27
اللغة العربية	18	% 16 ، 36
العلوم الفيزيائية والكيمياء	16	% 14 ، 54
العلوم الطبيعية	14	% 12 ، 72
اللغة الفرنسية	10	% 09 ، 09
اللغة الإنجليزية	09	% 08 ، 18
التاريخ والجغرافيا	07	% 06 ، 36
الفلسفـــــة	07	% 06 ، 36
علوم إسلاميـــة	04	% 03 ، 63
تربية بدنيـــة	03	% 02 ، 72
هندسة كهربائيــة	02	% 01 ، 81
اقتصـــاد	01	% 0 ، 90
المجمـوع	110	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل نوع المادة المدرسة من طرف أفراد العينة ، حيث أن أكبر نسبة وهي (27 ، 17 %) سجلت لدى أساتذة الرياضيات ثم تقابلها نسبة (36، 16 %) لدى أساتذة مادة اللغة العربية، ثم تليها نسبة (54 ، 14 %) لمادة العلوم الفيزيائية والكيمياء، ثم نسبة (72، 12 %) لمادة العلوم الطبيعية، ثم تأتي نسبة (09، 09 %) لمادة اللغة الفرنسية، بعدها نسبة (18، 08 %) لمادة اللغة الإنجليزية وتأتي في نفس المرتبة مادتي التاريخ والجغرافيا والفلسفة بنسبة (36، 06 %) بعدها نسبة (63، 03 %) لمادة العلوم الإسلامية، ثم مادة التربية البدنية بنسبة (72، 02 %)، ومادة الهندسة الكهربائية بنسبة (81، 01 %)، وأخيرا مادة الاقتصاد بنسبة (90، 0 %) .

وهذا يدل على وجود تنوع في تخصصات أفراد العينة، وهذا يسمح بتنوع وتعدد أداء المبحوثين وموقفهم من الإصلاح التربوي قي مرحلة التعليم الثانوي كل حسب تخصصه وخبرته من المادة التي يقوم بتدريسها.

1- إستخلاص نتائج المحور الأول الخاص بخصائص العينة:

توصلت الدراسة الميدانية إلى إستخلاص مجموعة من النتائج تتمثل فيما يلي:

أن أغلب المستجوبين من عينة الدراسة هم من الرجال بنسبة (56، 36%) مقابل بنسبة (43، 63%) للنساء، غير أن الواقع يبين أن العنصر الغالب في قطاع التربية والتعليم هو العنصر النسوي خاصة في السنوات الأخيرة.

وأن نسبة (71، 81%) منهم متزوجين، وتقابلها نسبة العزاب (20 %) ثم تليها نسبة المطلقين (06، 36%) وأخيرا الأرامل بنسبة (01، 81%)، وكما نعلم فإن نصف سكان مدينة ورقلة من الوافدين إليها من مختلف ولايات الوطن وهم يشكلون نسبة معتبرة في هذا القطاع ، وبالتالي تكوين الأسرة والزواج سوف يساعد لا محالة هؤلاء على الاستقرار النفسي والاجتماعي ويساهم في تحسين الأداء المهني خاصة أن هذه المهنة تحتاج إلى الاستقرار والهدوء والشعور بالأمان حتى يضمن حسن التركيز والأداء أثناء عملية التدريس، ولقد احتل متغيري السن والخبرة مكانة مهمة في تحديد خصائص العينة، وكانت أعلى نسبة هي (27، 45%) والمحصورة بين الفئة العمرية [36 – 40] سنة ثم تليها نسبة (25، 45%) والمحصورة بين الفئة العمرية [41– 45]، أما الأكبر سنا وهم المحصورين بين الفئة [51– 55] بنسبة (13، 63%) فقد كانت استجابتهم بطيئة نحو موضوع الدراسة رغم أنهم أكثر مفردات مجتمع الدراسة ملائمة للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة لأنهم يتمتعون بالخبرة والأقدمية والتي هي من أهم شروط اختيار هذه العينة، و توافق هذا مع أن الفئة المحصورة بين المجال [10– 15] بنسبة (09، 49 %) من حيث الأقدمية في هذا القطاع إلى أكبر نسبة، مقابل نسبة (20، 90%) والمحصورة بين المجال [20– 25] سنة ثم تليها نسبة (13، 63%) للفئتين [15– 20] و[25– 30] وأخيرا نسبة (02، 72%) وهم الذين لديهم 30 سنة أقدمية فما فوق، وبالفعل فقد مكنت الأقدمية أفراد العينة والدين عايشوا النظام التربوي السابق والإصلاحات التربوية الأخيرة من المساهمة بفعالية في تقديم آرائهم واقتراحاتهم حول الإصلاحات التربوية.

والمعرف أن التوظيف في مرحلة التعليم الثانوي يتم على أساس المؤهل الجامعي لذلك فإن كل أفراد العينة من الفئة الجامعية التي كان لها فرصة مواصلة تعليمها العالي بحيث أن أغلبهم متحصلين على شهادة الليسانس بنسبة (73، 63%) وتقابلها نسبة (13، 63%) لأساتذة التعليم الثانوي والمتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، ثم تليها نسبة(07، 27%) والتي تمثل الأساتذة الحاصلين على شهادة الدراسات العليا، ثم تأتي نسبة (03، 63%) للأساتذة الحاصلين على شهادة الماجستير، وأخيرا نسبة (01، 81%) والتي تمثل الأساتذة المهندسين، وبالتالي فإن ارتفاع مستوى عينة الدراسة ساهم كثيرا في فهم محاور الدراسة والاستجابات السريعة عند محاوراتهم في أغلب المواضيع التي لها علاقة بموضوع الدراسة، إضافة إلى المستوى التعليمي فقد سمح التنوع في المواد المدرسة والتخصصات لأفراد العينة من تنوع آرائهم واتجاهاتهم ومواقفهم من الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي، وبالتالي تقويم هذه المرحلة تقويما موضوعيا ومنطقيا وعلميا وقد أحتل أساتذة مادة الرياضيات المرتبة الأولى بنسبة (17، 27%)وتقابلها نسبة(16، 36%) والتي تمثل أساتذة اللغة العربية، أما أقل النسب فقد مثلتها نسبة الهندسة الكهربائية بنسبة (01، 81%) ثم مادة الاقتصاد بنسبة (0، 90%)، وبالتالي فإن خصائص المبحوثين تعد من أهم المؤشرات التي لا يمكن أن نستغني عليها في الدراسات السوسيولوجية لأنها تدل على أهمية أفراد العينة داخل المجتمع الأصلي للدراسة إضافة إلى ذلك فهي تعبر في أغلب الأحيان عن الأفعال والعلاقات والمواقف الاجتماعية للمبحوثين أي التنبؤ بها.

ثانيا: <u>المحور الثاني الخاص بأوجه النجاح بعد تطبيق الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي.</u>

الجدول رقم (06) يبين إمكانية وجود تحسن في مستوى تحصيل التلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة
نعـــم	18	36 ، 16 %
لا	90	81 ، 81 %
أحيـــانا	02	81 ، 1 %
المجموع	110	%100

تفيد معطيات الجدول رقم (06) بأن أغلب أفراد العينة بنسبة (81 ، 81 %) أجابوا بلا أي عدم وجود تحسن في مستوى التلاميذ بعد تطبيق الإصلاحات التربوية، مقابل نسبة (36، 16%) أجابوا بنعم أي وجود تحسن في مستوى تحصيل التلاميذ، بينما أجاب بأحيانا بنسبة (81، 1%).

إنا تفحصنا الإجراءات التي جاءت بها الإصلاحات التربوية تدل على تغير في أدوار المعلم والتلميذ، حيث أن المعلم يقوم بدور الباحث في المناهج التي تسمح بتحسين الكفاءات ومواضع هؤلاء التلاميذ في المجتمع بالطريقة التي يتمسكون فيها بقيم وأصالة مجتمعهم، من خلال امتلاكهم لمكونات تمكنهم من المساهمة في تنمية مجتمعهم، فالمعلم إذن هو موجه ومقيم ومسهل لسيرورة التلقين.

وللتلميذ أيضا أدوار جديدة في المدرسة، حيث لم يعد العنصر الذي يتلقى المعارف بسلبية فقد أعطت له المقاربة الجديدة حق المساهمة مع المعلم في تحضير معارفه في إطار العلاقة الأفقية المتفاعلة، فالتلميذ يبحث، يحلل ويستعمل المعلومة وعلى المدرسة أن تعطي له الأدوار المنهجية المناسبة له.

كما تهدف المقاربة التربوية الجديدة لإعطاء التلميذ الكفاءات التي تمكنه في الأخير من تحديد طريقه اختيار مشروعه الخاص في مجال التربية، كما تجعله ناضجا وأكثر استقلالية عن محيطه، من حيث أن عليه الانتقال من المؤسسة التي تراقبه إلى مؤسسة أكثر انفتاحا تقترح معايير جديدة تسيير العلاقات بين الشركاء.[1]

كل هذه الملاحظات تدل على تحسن في مستوى الأستاذ والتلميذ معا، لكن أغلب المبحوثين يرون عكس ذلك لعدم توفر الأرضية والإمكانيات المناسبة لتحقيق هذا النجاح والتحسن في الأداء والمستوى.

1 –Farid Adel ,**Lélaboration des Nouveaux programmes scolaires**, in programme d'appu ide Lunexo a la réforme du système éducatif PARE.la refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation. P. 48.

الجدول رقم (07): يظهر إمكانية وجود تفاعل التلاميذ مع المواد الدراسية بعد تطبيق المناهج الجديدة.

البدائل	التكرار	النسبة
نعـــم	28	% 25 ، 45
لا	82	% 74 ، 54
المجموع	110	% 100

يتبين من خلال بيانات الجدول رقم (07) والذي يظهر أن أغلب أفراد العينة بنسبة (54، 74%) أجابوا بلا أي عدم وجود تفاعل للتلميذ مع المواد الدراسية، مقابل نسبة (45، 25%) أجابوا بنعم أي وجود تفاعل للتلاميذ مع المواد الدراسية، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل عدم رضا الأساتذة عن مستوى التلاميذ لأنه لا يوجد تفاعل مع المناهج الجديدة وشبه انعدام للفهم من طرف أغلب التلاميذ ماعدا الأذكياء منهم الذين لا يجدون صعوبة في التكيف والتفاعل مع هذه المناهج والبرامج الجديدة ، هذا ما صرح به أغلب الأساتذة المبحوثين أثناء محاورتهم.

إن إقبال التلاميذ على الدراسة متوقف على ما توفره الثانوية من جو ملائم للمحيط المدرسي من وسائل وإمكانيات مادية ومعنوية إضافة إلى ذلك وهو الأمر المهم

وهي العلاقة التي تجمع بين الأساتذة والتلاميذ والتي تدور في إطار الاحترام المتبادل بين الطرفين من أجل مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم وتحقيق أهدافهم والوصول إلى تحقيق تحصيل دراسي مفيد يؤدي إلى رفع المردود التربوي، ويساهم بشكل فعال في تفعيل العملية التربوية التعليمية، وبالتالي الوصول إلى النتيجة الإيجابية وهي نجاح الإصلاحات التربوية.

الجدول رقم (08): يبين وجود تعديل في مهام الأستاذ.

التعديل	التكرار	النسبة
يوجد تعديل في مهام الأستاذ	78	% 70 ، 90
لا يوجد تعديل في مهام الأستاذ	32	% 29 ، 09
المجمـــوع	110	% 100

تشير معطيات الجدول الحالي إلى أن أغلب أفراد العينة بنسبة (90 ، 70 %) صرحوا بوجود تعديل في مهام الأستاذ بعد تطبيق الإصلاحات التربوية الأخيرة

وتمثل هذا التعديل حسب رأيهم في تغيير التسمية من أستاذ رئيسي إلى أستاذ مكون وهي الرتبة التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الثانوي بعد ثلاثة سنوات من تثبيته في المنصب.

كما أكد الأساتذة عن تغيير في مهام الأستاذ من ملقن للعلوم إلى موجه للعملية التربوية من خلال التفاعل الإيجابي مع تلاميذه بإثارة الحوار المثمر بينهم والذي يساهم في بناء روح النقد والإرشاد الذاتي وتدعيم الثقة بالنفس.

كذلك تعديل في طرق التدريس، حيث كان الاعتماد على طريقة التدريس بالأهداف، أصبح الأستاذ يعتمد على نموذج المقاربة بالكفاءات من خلال الانطلاق من وضعيات مستمدة من محيط المتعلم لإثارة انتباهه ولتحفيزه على استخدام كفاءته وقدراته الشخصية.

كذلك تعديل في طرق التقويم والذي يعتمد على ثلاث مراحل هي (تقويم تشخيصي، تكويني، ثم تحصيلي). كما أشار بعضهم إلى وجود تعديل في برامج بعض المواد مثلا الرياضيات، العلوم الفيزيائية والعلوم الطبيعية .

أما نسبة (09 ، 29 %) فقد أكدوا على عدم وجود تعديل رسمي في مهام الأستاذ ولقد وصفوه بأنه تعديل شكلي أدى إلى الزيادة في حجم المهام الموكلة للأستاذ ، وقد أهمل الإصلاح أهم القضايا وهي الدور الفعال الذي يلعبه الأستاذ داخل القسم مع تلاميذه.

الجدول رقم (09) : يظهر إمكانية تحكم الأستاذ في الطرائق البيداغوجية الحديثة.

التحكم في الطرق البيداغوجية			في حالة الإجابة ب لا		
البدائل	التكرار	النسبة	البدائل	التكرار	النسبة
نعم	34	90 ، 30 %	غياب التكوين	21	81 ، 32 %
لا	64	18 ، 58 %	ضعف مستوى التلاميذ	16	25 %
أحيانا	12	90 ، 10 %	كثافة البرامج	14	87 ، 21 %
المجموع	110	%100	عدم تماشي هذه الطرائق مع الواقع الاجتماعي	13	31 ، 20 %
			المجموع	64	18 ، 58 %

– تم حساب هذا الجدول وفقا لعدد التكرارات وليس وفقا لعدد أفراد العينة

يوضح الجدول أعلاه أن أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة (18، 58%) صرحوا بعدم تمكين الإصلاح التربوي الأستاذ من التحكم في الطرائق البيداغوجية الحديثة مقابل نسبة (90، 30%)

الذي أجابوا بنعم لتمكين الإصلاح التربوي الأستاذ من التحكم في الطرائق البيداغوجية الحديثة، إما نسبة (90 ، 10 %) فقد أجابوا ب أحيانا.

– إن الحكم بفعالية الطرائق البيداغوجية الحديثة مرهون بوجود معلم أوأستاذ كفء معد إعدادا جيدا ومجهزا علميا وثقافيا ومهنيا، ليوجه مسارها يضعها في إطارها الصحيح فالمناهج العالمية، والكتب الدراسية المفيدة والرسائل التعليمية المتطورة والمباني المجهزة بأحدث التكنولوجيا والإدارة المدرسية الفعالة والتي تتبع أفضل أساليب الجودة التعليمية رغم أهمية كل هذه المعطيات إلا أنها تبقى بلا جدوى دون وجود معلم (أستاذ) كفء مؤمن بالتغيير وقادر عليه، وهذا ما تؤكد عليه جميع المداخل النظرية التي ترى أن الاهتمام بتكوين وتدريب الأساتذة من شأنه أن يساهم بشكل فعال في رفع مستوى التعليم وتحسين مستوى المعلم والمتعلم مثل ما جاءت به النظرية الوظيفية البنائية.

كانت إجابات المبحوثين الذين كانت إجابتهم سلبية فيما يخص عدم تحكم الأستاذ في الطرق البيداغوجية الحديثة، وأرجوا السبب إلى أن غياب التكوين خلال هذه الإصلاحات بنسبة (81، 32%)، ثم نسبة (25%) الذين يرجعون السبب إلى الضعف العام في مستوى التلاميذ، بينما ترى نسبة (87، 21%) أن كثافة البرامج الجديدة هي المسؤولة عن هذا التأخر والبعض الآخر يرى أن عدم تماشي هذه الطرائق مع الواقع الاجتماعي هي التي تقف وراء عدم تحكم الأساتذة في هذه الطرائق بنسبة (31 ، 20 %).

الجدول رقم (10): يوضح وجود وتحسن في أداء مهام الأستاذ بعد تطبيق الإصلاحات التربوية.

البدائل	التكرار	النسبة
نعـم	38	54 ، 34 %
لا	72	45 ، 65 %
المجمـوع	110	100 %

بينت معطيات الجدول أعلاه والتي تدور حول ملاحظات الأساتذة إذا كان هناك تحسن في أداء مهام الأستاذ بعد تطبيق الإصلاحات التربوية، حيث صرح أكثر من نصف المبحوثين أي بنسبة (45، 65%) بلا مقابل بنسبة(54، 34%) الذين أجابوا بنعم، وعليه نخلص إلى أن هناك تباين في مواقف الأساتذة وهذا باختلاف تخصصهم العلمي وتكيفهم مع المناهج الجديدة

حيث أظهرت المحاورات والتي أجريت مع الأساتذة ، أن أساتذة التربية البدنية والرياضية أكثر تكيف مع هذه المناهج ، وذلك لأنها لم يمسها تغييرا كبيرا ولا يحتاج أساتذتها إلى الوسائل الحديثة في ميدان التعلم وفق بيداغوجيا الكفاءات، ثم يأتي أساتذة المواد العلمية مثل الرياضيات والعلوم الفيزيائية والكيمياء والعلوم الطبيعية الذين يرون أن هناك تحسن في أداء مهامهم وتحكمهم في الطرائق البيداغوجية الحديثة، أما أساتذة المواد الأدبية مثل: أساتذة الأدب العربي والتاريخ والجغرافيا واللغات الأجنبية والفلسفة فقد صرح أغلبهم بعدم وجود تحسن وعدم قدرتهم على التحكم في الطرائق البيداغوجية الحديثة، فمن خلال هذه الملاحظات وتصريحات أغلب الأساتذة خلال المقابلات التي أجريت معهم فإنهم يعانون من صعوبات جمة على رأسها عدم تحكمهم في الطرائق الحديثة، وثانيها ورود معلومات علمية حديثة لم يدرسها الأستاذ خلال مساره الجامعي، بالإضافة إلى عدم توفر الوسائل التربوية الحديثة على مستوى كل المؤسسات التربوية، ونقص التكوين الفعال في هذا الميدان.

وتؤكد التقارير الوزارية والدراسات التي أجريت بعد تطبيق الإصلاحات والخاصة بتقييم إصلاح الإصلاح بأن هناك تحسن في تحسن أداء الأساتذة خاصة وأن التلميذ أصبح له دور فعال في تسيير العملية التربوية وأصبح الأستاذ موجه ومرشد لهذه الطريقة الجديدة.

الجدول رقم (11): يبين مدى مساهمة نموذج المقاربة بالكفاءات في تحسن العملية التربوية.

الإجابات	التكرار	النسبة
ساهمت المقاربة بالكفاءات في تحسين العملية التربوية من خلال وعي المتعلم بقدراته وإمكانياته الذاتية.	34	30 % ، 90
لم تساهم المقاربة بالكفاءات فعليا في تحسين العملية التربوية وإنما أقتصر هذا التحسين على المستوى النظري.	76	69 % ، 09
المجموع	110	100 %

يشير الجدول أعلاه إلى أن نسبة (09، 69%) من المبحوثين ترى أن نموذج المقاربة بالكفاءات لم تساهم فعليا في تحسين العملية التربوية وإنما أقتصر هذا التطور إلا على المستوى النظري أما الجانب التطبيقي فقد ساهمت الممارسات البيداغوجية اليومية على نفس الوتيرة السابقة وأفرزت أوضاعا تربوية غير مرضية لا للمعلم (الأستاذ) ولا المتعلم.

أما نسبة (90 ، 30 %) فقد أكدت على مساهمة هذه الأخيرة أي المقاربة بالكفاءات في تحسين العملية التربوية من خلال وعي المتعلم بقدراته وإمكانياته الذاتية عن طريق زرع الثقة لديه، كما ساهم هذا النموذج في تحسين العلاقة بين المتعلم والمعلم، وتنوع وتعدد وضعيات التعلم.

نلاحظ من خلال إجابات المبحوثين الاختلاف بين آراء الطرفين بين راضي عن الوضعية التعليمية الجديدة التي تساند تطبيق نموذج المقاربة بالكفاءات، وطرف آخر رافض لهذه المقاربة، وكل طرف له مبرراته التي يستند إليها من الواقع اليومي للممارسات التربوية التعليمية.

إن هذا النموذج أي المقاربة بالكفاءات يساعد على التفاعل التربوي بين مختلف أطراف العملية التربوية من أستاذ، وتلميذ وبرنامج ، وينتج عنها إنسجام وتلاؤم وبالتالي يساهم في تحسين العملية التربوية التعليمية، وهذا ما تؤكد عليه النظرية التفاعلية الرمزية التي تقوم على التفاعل بين مختلف أطراف العملية التربوية.

شهدت المنظومة التعليمية ببلادنا مع مطلع القرن الواحد والعشرين تحولا نوعيا في حقل التربية والتكوين، وذلك بتبني نموذج المقاربة بالكفاءات والذي يعتبر كأحد المداخل الأساسية لتفعيل مضامين ومقتضيات المناهج التربوية والارتقاء بالمتعلم وتحسين العملية التعليمية، وبذلك تم التخلي عن الطريقة التقليدية المعروفة بيداغوجيا الأهداف، وتقوم المقاربة بالكفاءات على تمركز التعليم حول المتعلم، منح المتعلم استقلالا ذاتيا، تشجيع المتعلم على المبادرة، الاهتمام بتمثلات المتعلم، والاهتمام بالاستراتيجيات المعرفية للمتعلم.[1]

إن اعتماد المقاربة بالكفاءات في المناهج الحديدة كنموذج تربوي جديد أفرزته التحولات العالمية، وكانت الغاية منها تأهيل شخصية المتعلم وجعله قلب الاهتمام وتمكينه من مواجهة مختلف الصعوبات والمشكلات التي تعترضه كي يؤهله تكوينه للمواءمة مع احتياجات سوق العمل.

[1]– مجموعة من الأساتذة والباحثين، **التدريس بالكفاءات رهان على جودة التعليم**، منشورات مجلة علوم التربية، العدد9، ط1، الجزائر، 2007، ص: 16 .

الجدول رقم (12): يبين إحداث المناهج الجديدة آليات جديدة لعملية التقويم الهادف (تشخيصي، تكويني، تحصيلي).

البدائل	التكرار	النسبة	في حالة الاجـــابة بنعم		
			نوع التكوين	التكرار	النسبة
نعم	48	% 43 ، 63	التحكم في التقويم التشخيصي	06	% 12 ، 5
لا	62	% 56 ، 36	التحكم في التقويم التكويني	06	% 21 ، 5
المجموع	110	% 100	التحكم في التكوين التحصلي	14	% 29 ، 16
			الكل معا	22	% 45 ، 83
			المجموع	48	% 43 ، 63

– تم حساب هذا الجدول وفقا لعدد التكرارات وليس وفقا لعدد أفراد العينة

تشير بيانات الجدول أعلاه والذي يبين أن أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة(36، 56 %) الذين يرفضون أهمية هذا النمط الجديد من التقويم، مقابل نسبة

(63، 43%) من الأساتذة الذين يؤيدون هذا الأسلوب الجديد وتوضحت إجابتهم من خلال نسب التحكم في هذا التقويم حيث ترى نسبة (83 ، 45 %) منهم أنه يتم التحكم في كل هذه الأنواع معا، بينما ترى نسبة (16 ، 29 %) أن التحكم يتم من خلال التقويم التحصيلي، بينما تساوت نسبة الذين صرحوا بأن التحكم يتم من خلال التحكم في التقويم التشخيصي والتقويم التكويني بنسبة (5 ، 12 %).

ويعد التقويم التربوي بكل آلياته العنصر الأساسي لأي عملية تعليمية كانت فهو يمثل المؤشر الذي نستطيع من خلاله أن نحدد مدى فعالية النظام التربوي، كما يمكننا أن نقوم الأداء التربوي، وبالتالي نحصر النقائص، ونقدم الحلول المناسبة للمعالجة.

ورغم أن إجابات الأساتذة جاءت في أغلبها سلبية إلا أنهم يدركون أهمية هذه العملية خاصة إذا كانت تقوم على تقويم هادف (تشخيصي، تكويني، وتحصيلي)، وهذا ما لمسناه أثناء مقابلاتنا للبعض والتحاور معهم حيث صرحوا بأن هذا الأسلوب يمكنهم من فهم أفضل لقدرات

التلاميذ، والوقوف على أسباب الإخفاق وتقديم الحلول المناسبة، لكن ما يسجل على هذه الآليات حسب رأيهم هو نقص التدريب والتكوين عليها من طرف الأساتذة، فأغلبهم لم يتلقوا تدريبا عمليا على هذه الأساليب أثناء التكوين، كما أن هذه الأنماط تحتاج إلى المثابرة والمتابعة، مما يتطلب الوقت الكافي وعدد قليل من التلاميذ في الأقسام حتى تسهل عملية تطبيق هذا الأسلوب من التقويم.

الجدول رقم (13): يوضح مدى مراعاة الأهداف المعلن عنها في الإصلاحات التربوية، (أهداف مرحلة التعليم الثانوي).

البدائل	التكرار	النسبة
نعم	28	45 ، 25 %
لا	60	54 ، 54 %
أحيانا	22	20 %
المجموع	110	100 %

نلاحظ من الجدول أعلاه والذي يبين مدى مساهمة الإصلاح التربوي في تحقيق الأهداف المنتظر تحقيقها في هذه المرحلة، أن أكثر من نصف العينة أجابوا بلا أي عدم تحقيقها بنسبة (54، 54%) مقابل نسبة (45، 25%) من المبحوثين ابوا بنعم لتحقيق هذه الأهداف بينما كانت إجابة نسبة (20%) للمبحوثين الذين اختاروا أحيانا

والملاحظ في هذا الجدول وجميع الجداول السابقة أن هناك نفس نسب المبحوثين الذين تتراوح بين(50%و70%) والذين يرفضون هذه الإصلاحات ويقفون منها موقف سلبي.

ويمثل التعليم الثانوي الممر الآمن للوصول بالتلاميذ إلى التطور، وتحسين ظروف حياتهم ويساهم في إصلاح وبناء المجتمعات، ويعتبر من أهم استثمارات الدولةو تطال إصلاحات التعليم الثانوي المفهوم والبنية والتشريعات والمناهج والمعلمين وبما يحقق دمقطرة التعليم ومواكبة التغيرات التكنولوجية المتسارعة المبنية على المهارات وإنتاج خريجين معدين جيدا للعمل والتعليم العالي، إذن فهو يعمل كممر وعنق زجاجة لتوفير فرص التعليم أمام خريجي التعليم الأساسي، وتتحد على كيفيته أولويات النظام التعليمي.[1]

[1] – رمضان سالم النجار، **التعليم الثانوي المعاصر**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 1430 هـ، 2009 ، ص ص: 13- 14 .

أما في الجزائر فقد كانت أهداف الإصلاح التربوي على مستوى التعليم الثانوي كما يلي :

– مراصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة.

– التكفل ضمن مجموعات بالشعب المتمايزة بإعداد التلاميذ إما لمواصلة الدراسة العليا من خلال منحهم تعليما ذا طابع عام يتضمن المعارف الأساسية اللازمة، وإما الاندماج في الحياة العلمية مباشرة أو بعد تلقي تكوين مهني ملائم.

– إحداث نقلة نوعية نحو تحسين الأداء المدرسي مع زيادة عدد الثانويات المعدة للإصلاح توافقا مع الارتقاء بجودة المخرجات التعليمية طبقا لمعايير معينة وصولا للإصلاح التربوي.

– تنمية الفرص أمام المتعلم للتعبير على احتياجاته وتعزيز نشاطه وتعامله مع مصادر المعرفة، ويتجسد ذلك في جعل المدرسة قادرة ذاتيا ومهنيا على تحمل المسؤولية وجعلها قادرة على التقويم الذاتي وبناء خطط التطوير.

– نصل إلى طرح عدد من الأسئلة التي تحتاج منا إلى إجابة وهي:[1]

– هل التعليم الثانوي مرحلة إلزامية، أم أنه مرحلة غير إلزامية؟

– هل برامج التعليم الثانوي تناسب حاجات التلميذ أم أنها تناسب حاجات المجتمع وسوق العمل؟

– هل يفضل توفير نفس الثانوية لجميع التلاميذ من مختلف القدرات أم توزيعهم على أساس القدرات ؟

– هل يفضل إعداد مناهج واحدة للجميع أم مناهج تخصصية لكل فئة ؟

– وأخيرا وليس آخرا.

– هل فعلا حقق الإصلاح التربوي الأخير أهداف مرحلة التعليم الثانوي لجميع فئات التلاميذ ؟

[2]– رمضان سالم النجار، المرجع السابق، ص: 15

الجدول رقم (14): يبين دواعي إعتماد الإصلاح التربوي على الترميز العالمي لتطوير المناهج التربوية:

البدائل	التكرار	النسبة	في حالة الإجابة بنعم		
			دواعي تطوير المناهج التربوية	التكرار	النسبة
نعم	85	27 ، 77%	للغات الأجنبية أداة التحكم في التكنولوجيا	38	20 ، 24 %
			التحكم في اللغات يتماشى مع العصرنة والتطور	67	67 ، 42 %
لا	25	72 ، 22 %	حتى يتم تصنيف النظام التربوي الجزائري ضمن الأنظمة التربوية العالمية	52	12 ، 33 %
			أخـــرى تذكـر	00	00 %
المجموع	110	100 %	المجمــوع	157	100 %

هذا الرقم لا يمثل عدد أفراد العينة بل عدد إجابات المبحوثين، بحيث هناك من أجاب على أكثر من إحتمال واحد .

أظهرت معطيات الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة نسبة (72، 22%) يرفضون فكرة اعتماد المناهج الجديدة على الترميز العالمي، وأرجعوا سبب عدد قبولهم لهذه الفكرة بأن الأمر يختلف من أستاذ إلى آخر ومن مادة دراسية إلى أخرى حيث أن الظاهر أوالشكل يظهرها على هذا النحو لكن الواقع غير هذا تماما لأن الإصلاح أهتم بالشكل وليس بالمضمون، كذلك يرى البعض منهم أن رغم كل هذه التعديلات إلا أنه لا يوجد اهتمام من طرف التلاميذ بها، ويرون أنه لا يمكن أن تصبح اللغات الأجنبية أداة للتطور والتكنولوجيا إلا إذا أو بشرط تحكم الأستاذ ولتلميذ جيدا في اللغات الأجنبية.

أما أغلب أفراد العينة بنسبة (27 ، 77 %) فيؤكدون على فكرة تطوير المناهج التربوية اعتمادا على الترميز العالمي، ويصنفون دواعي هذا التطور بحيث صرح نسبة (67، 42%) من أفراد العينة بأن التحكم في اللغات الأجنبية يتماشى مع العصرنة والتطور، بينما ترى نسبة (12، 33%) بأن تطوير المناهج التربوية العالمية، في ترى نسبة (20، 24%) من أفراد العينة أن اللغات الأجنبية أداة التحكم في التكنولوجيا.

وفي هذا الإطار يقف الدكتور عبد القادر فضيل في كتابه"المدرسة في الجزائر"، موقف الناقد لتعليم اللغات الأجنبية فيقول:« لم يذكر التقرير نتائج السياسة الحالية في مجال تعليم اللغات الأجنبية وإدخال الترميز العالمي، واكتفى بتحديد أهمية اللغة الأجنبية، وذكر الاعتبارات التي يجب أن تراعى في وضع السياسة اللغوية في البلاد، وفي هذا الصدد ذكر اعتبارين أولهما مراعاة المصالح السياسية والاجتماعية والثقافية والعلمية والاقتصادية للبلاد، عند وضع سياسة تعليم اللغات، وثانيهما:التركيز على اللغات التي لها بعد استراتيجي مستقبلي، هذان الاعتباران مهمان، ولكن من يحدد هذه السياسة ؟

ومن يختار اللغة التي لها بعد استراتيجي ؟

كان من المفروض أن يدرس المجلس هذا الموضوع من كل جوانبه السياسية والثقافية والتربوية ليضع بعد ذلك سياسة وطنية واضحة في هذا المجال يحدد من خلالها أنواع اللغات المستهدفة، ودور كل لغة والمكانة التي تعطى لها، والوظيفة التي تسند إليها، والمراحل التي تدرس فيها، أو يضع الخطوط العريضة ثم يوصى باستكمال الدراسة في الموضوع، لأن مثل هذا الطرح الذي لا يثير الإشكال ولا يحدد السياسة، وإنما يقترح وضع سياسة، يبقى الوضع غامضا، والإشكال قائما»[1] .

الجدول رقم (15): يبين ارتفاع نسب النجاح في شهادة البكالوريا يعود إلى نجاعة الإصلاح التربوي.

الإجابات	التكرار	النسبة
– لا يتعلق الأمر بنجاح الإصلاح وإنما بسياسة الدولة	45	% 40 ، 90
– ساهم الإصلاح بشكل كبير في تحسين المستوى العام الذي أدى إلى ارتفاع نسب النجاح	32	% 29 ، 09
– لا يعود سبب ارتفاع النسب إلى نجاح الإصلاح فقط وإنما يعود إلى عوامل أخرى	33	% 30
المجموع	110	% 100

أظهرت بيانات الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين النسب المعبرة عن إجابات المبحوثين تقريبا، حيث ترى أكبر نسبة وهي (90، 40%) من أفراد العينة أن ارتفاع نسب النجاح في

[1] – عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكاليات**، ط2، جسور النشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص: 129 .

شهادة البكالوريا لا يعني نجاح الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي، وإنما يتعلق الأمر بسياسة الدولة التي تريد تحقيق نسب معينة من الشهادات في مختلف المراحل التعليمية وحتى مرحلة التعليم الجامعي، بينما ترى نسبة (30%) أن ارتفاع نسب النجاح في شهادة البكالوريا لا يقتصر فقط على سياسة الإصلاحات التربوية الحالية وإنما يتعلق الأمر أيضا بعوامل اجتماعية واقتصادية أهمها وعي أفراد المجتمع بأهمية هذه الشهادة في تحديد المسار العلمي والمهني الحاصل عليها والتي تمكنه من الاندماج في سوق العمل بطريقة أفضل مما كان في حالة لم يتحصل على هذه الشهادة.

أما نسبة (09، 29%) فهم يرون أن الإصلاح التربوي ساهم بشكل كبير في تحسن المستوى العام للتلاميذ والذي كان له تأثير إيجابي في ارتفاع نتائج شهادة البكالوريا، والمعطيات الإحصائية تدل على هذا النجاح.

ولقد أكد الدكتور عبد العزيز عبد الهادي الطويل في دراسته حول إصلاح التعليم الثانوي العام في طرح إشكالية دراسته أن إصلاح المناهج التربوية يساهم بشكل كبير في ارتفاع نسب النجاح في شهادة الثانوية العامة.[1]

كما أظهرت تقارير لجان « إصلاح الإصلاح » والتي كانت لها مهمة تقويم مرحلة ما بعد الإلزامي أن من أهم المكاسب المحققة أوإيجابيات الإصلاح التربوي هو ارتفاع نسب النجاح في شهادة البكالوريا بعد تطبيق الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي.

الجدول رقم (16): يوضح زيادة مدخلات التعليم (مؤسسات تربوية، مدرسين، متمدرسين) بعد تطبيق الإصلاحات التربوية.

الإجابات	تكرار	النسبة
– نعم هذا يدل على السياسة التربوية الهادفة والناجحة للدولة الجزائرية	37	63 ، 33 %
– نعم نعتبر هذا الجانب من الجوانب الإيجابية بعد تطبيق الإصلاحات على وجه الخصوص	24	81 ، 21 %
– لا وإنما ارتبطت الزيادة بعوامل أخرى	49	54 ، 44 %
المجموع	110	100 %

[1] – عبد العزيز عبد الهادي الطويل، **إصلاح التعليم الثانوي العام**، مرجع سابق، ص: 03.

يتضح من خلال الجدول أعلاه والذي يبين زيادة مدخلات التعليم (مؤسسات تربوية، مدرسين، متمدرسين) بعد تطبيق الإصلاحات التربوية، حيث صرحت نسبة (54 ، 44 %) لا وإنما ارتبطت هذه الزيادة بعوامل أخرى مثل الزيادة الديمغرافية في عدد السكان وخاصة لدى الشباب والأطفال والذين هم بحاجة إلى التعليم وهذا ما استدعى زيادة عدد المؤسسات التربوية والمدرسين، إضافة إلى زيادة عدد حاملي الشهادات الجامعية والذين هم بحاجة إلى توظيف خاصة في قطاع التربية للامتصاص نسب البطالة المنتشرة على وجه الخصوص لدى هذه الفئة، بينما ترى نسبة (63 ، 33 %) من أفراد العينة أن هذه الزيادة تدل على السياسة التربوية الهادفة والناجحة للدولة الجزائرية لإصلاح قطاع التعليم في مختلف المراحل التعليمية وخاصة مرحلة التعليم الثانوي، بينما ترى نسبة (81، 21 %) من أفراد العينة التي تعتبر أن الزيادة هي جانب من الجوانب الإيجابية بعد تطبيق الإصلاحات التربوية على وجه الخصوص.

الجدول رقم (17): يبين انخفاض نسب الرسوب والتسرب المدرسي بعد تطبيق الإصلاحات التربوية.

الإجابات	التكرار	النسبة
– نعم لأن الإصلاح التربوي ساهم في خفض هذه النسب	35	81 ، 31 %
– لأن سياسة الدولة تهدف إلى تحقيق نسب مرتفعة من الشهادات	36	72 ، 32 %
– لأن خفض هذه النسب من بين إيجابيات الإصلاح التربوي	39	45 ، 35 %
المجموع	110	% 100

نلاحظ من خلال قراءة معطيات الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين النسب المعبرة عن آراء مفردات العينة حول انخفاض نسب الرسوب والتسرب المدرسي بعد تطبيق الإصلاحات التربوية، كذلك هناك تشابه في إجابات المبحوثين من خلال الجدول السابق والجدول الحالي، حيث عالجت معطيات الجدولين إجابيات تطبيق الإصلاحات التربوية من رفع نسب النجاح وخفض نسب الرسوب والتسرب المدرسي، بحيث ترى نسبة (45 ، 35 %) من أفراد العينة أن محاولة القضاء على ظاهرتي الرسوب والتسرب المدرسي من أهم إيجابيات الإصلاح التربوي، بينما ترى نسبة

(72 ، 32 %) من أفراد العينة ترى أن خفض هذه النسب هو وجه من أوجه السياسة التربوية التعليمية المتبعة في بلادنا والتي تهدف الوصول إلى نسب معينة من الشهادات العلمية وهو سبب خفض هذه النسب.

أما نسبة (81، 31%) صرحت في إجابتها بفعالية الإصلاح التربوي الذي ساهم في رفع مستوى التلاميذ وبالتالي نتج عنه انخفاض في نسب الرسوب والتسرب المدرسي.

الجدول رقم (18): يبين مدى مراعاة الإصلاحات التربوية للقيم الموجودة في المجتمع الجزائري.

البدائل	التكرار	النسبة
نعم	45	% 40 ، 90
لا	65	% 59 ،09
المجموع	110	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل إجابات المبحوثين حول مدى ملائمة الإصلاحات التربوية مع الواقع الاجتماعي الجزائري حيث صرح أكثر من نصف المبحوثين أي بنسبة (09، 59%) بلا أي عدم ملائمتها مع الواقع الاجتماعي وقابليتها نسبة (90، 40%) والتي تمثل إجاباتهم بنعم أي الإصلاحات التربوية ملائمة للواقع الاجتماعي الجزائري.

ويدل هذا التباين في أراء الأساتذة على تباين موقفهم من تطبيق الإصلاحات التربوية في هذه المرحلة، وفي هذا الوقت بالذات، حيث صرح أغلب المبحوثين أثناء مقابلتهم بضرورة أن يتماشى أي تعديل على النظام التربوي بمراعاة الواقع الاجتماعي الجزائري الذي يعد الأرضية الخصبة التي ينبثق ويصدر منها أي إصلاح ويمس أي نسق من أنساق المجتمع وخاصة إذا تعلق الأمر بقطاع حساس مثل قطاع التربية والتعليم.

– المعروف أن أي إصلاح أوتغيير يجب أن ينبع من قناعة أفراد المجتمع بالضرورة الإصلاح، وأن يحتم هذا التغير خصوصية وثقافة هذا المجتمع لأنه جاء لخدمة هذا المجتمع وتطويره.

لكن الإصلاح التربوي في الجزائر آثار العديد من النقاشات وردود الأفعال، حيث صرح "الأستاذ علي ديدونة" في كتابه «المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال» توضيح أهم معالم ومظاهر ما رأى فيه محاولة للتخريب واستكمالا لما لم يستطع الاستعمار الفرنسي

استكماله أثناء وجوده المادي بالجزائر، وأطلق على مشروع الإصلاح التربوي اسم مشروع تغريب المجتمع الجزائري»[1] .

هناك العديد من الدراسات الاجتماعية والتربوية التي ربطت بين الواقع الاجتماعي والنظام التربوي وأكدت على نقطة مهمة ألا وهي إنه لا يمكن أن يفعل الإصلاح التربوي ويحقق النجاعة المطلوبة إذا حافظنا على القيم الاجتماعية الموجودة بهذا المجتمع.

وتدل دراسة الباحث إسماعيل رابحي حول الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية.

إن تطور وتغيير النظام التربوي يساهم في تطور المجتمع وتقدمه نحو الأفضل وبشكل يضمن له الاستمرارية لكن يجب أن ينبع هذا الإصلاح من متطلبات هذا المجتمع ويحافظ على هويته وثقافته التي تعتبر عنوانه الذي يميزه عن بقية المجتمعات الأخرى.

الجدول رقم(19): يوضح مدى رضا أفراد العينة على الإصلاحات التربوية ومبرراته.

البدائل	تكرار	النسبة	في حالة الإجابـــة بنعـم		
			المبررات	تكرار	نسبـة
نعم	34	90 ، 30 %	أهداف الإصلاح واضحة	27	06 ، 35 %
لا	76	09 ، 69 %	البرامج المدرسية غير معقدة	18	37 ، 23 %
			أساليب التقويم متطـــورة	32	55 ، 41 %
المجموع	110	100 %	أخـــرى تذكـــر	00	00
			المجمـــوع	77	70 %

تم حساب هذا الجدول وفقا لعدد التكرارات وليس وفقا لعدد أفراد العينة.

تكشف بيانات الجدول الذي يوضح أن أغلب أفراد العينة أي بنسبة (09، 69%) أبدوا عدم رضاهم عن الإصلاحات التربوية مقابل نسبة (90، 30%) منهم الذين أعربوا عن رضاهم عن هذه الإصلاحات المطبقة حاليا في مرحلة التعليم الثانوي، و لقد كانت مبرراتهم النابعة عن قناعاتهم بهذا الرضا مصدرها رؤيتهم الإيجابية لهذه المبررات، حيث ترى نسبة (55، 41%) من أفراد العينة أن أساليب التقويم متطورة وحققت غايات الإصلاح مقابل نسبة (06، 35%) من أفراد العينة من أفراد العينة الذين صرحوا بوضوح أهداف الإصلاح التربوي، بينما ترى نسبة

[1]– علي ديدونة، **المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال**، منشورات دار نوريد، الجزائر، 2006، ص:273، ص: 291 .

(37، 23%) أن البرامج المدرسية غير معقدة، وواضحة وتتماشى مع التطور العالمي حسب رأيهم.

والمعروف أن الرضا عامل أساسي من عوامل النجاح في العمل، وبالتالي فإن عدم رضا أغلب الأساتذة عن الإصلاحات التربوية سوف يؤثر على المردود التربوي الأستاذ ويضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ولقد عبر المثقفين الجزائريين المعارضين لهذه الإصلاحات عن هذا الموقف الداعم لموقف الأساتذة أفراد العينة الرافضين وغير راضين عن هذه الإصلاحات أمثال الدكتور"عبد القادر فضيل" في هذه الفقرة من كتابه «المدرسة في الجزائر حقائق وإشكاليات» فقال: «.... لهذا نقول للمسؤولين وبصوت عال: لا يغرنكم سكوت المعلمين وصبر الأولياء، وتعقل المربين، قد يجابهونكم إن ترجعوا إليهم في هذه الأمور التي هي جزء من تفكيرهم– قد يجابهونكم بمواقف رافضة، وردود أفعال مضادة، قد لا تكون في صالح الأجيال ولا في صالح الوطن.. ! كيف تريدون من المعلمين أن يصبروا ويقبلوا ما تقرون وهم يشاهدون البناء الذي شيدوه على أكتافهم وبأفكارهم يتهاوى أمام أعينهم ، وهم لا يستطيعون فعل شيء إلا أن يتفجروا غضا فكيف تريدون منهم أن يسهموا معكم في تطبيق إجراءات من غير أن يكون لهم رأي فيها....»[1]

إن التمعن في هذه الفقرة يجرنا إلى الحديث عن الصراع الثقافي الذي يدور حول المدرسة الجزائرية بين كل من الاتجاه التقدمي المؤيد لهذه الإصلاحات مسترشدا بالتجربة الغربية للدول المتقدمة في الميدان التربوي ، ويصف هذا الاتجاه الأنظمة التربوية القديمة بالنمطية والتسلطية، ويرى أن العالم يشهد تغيير وتطور مستمر يجب على النظام التربوي أن يواكبه من خلال التجديد والإصلاح التربوي المستمر، أما أصحاب الاتجاه القومي المحافظ يرون ضرورة أن ينبع الإصلاح التربوي من المجتمع الجزائري ويراعي خصوصياته الثقافية والاجتماعية، وإن ما يصلح في الأنظمة التربوية الغربية ليس بالضرورة سوف ينجح في النظام التربوي الجزائري وذلك للاختلاف الثقافي والمادي بين العالمين.

[1]– عبد القادر فضيل، **المدرسة الجزائرية حقائق وإشكاليات**، مرجع سابق، ص: 415 .

2- عرض وتحليل النتائج المستخلصة من التساؤل الأول:

توصلت الدراسة الميدانية من خلال النتائج المتحصل عليها من إجابات المبحوثين على أسئلة المحور الثاني والذي يمثل أوجه النجاح بعد تطبيق الإصلاحات التربوية أو إيجابيات الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي على مستوى مدخلات ومخرجات العملية التربوية من أستاذ ومتعلم ومناهج ، وعلاقة هذه المعادلة الأساسية بالمحيط الخارجي وتبين أن أكثر أفراد العينة بنسبة (81، 81 %) يرون عدم وجود تحسين في المستوى العام للتلاميذ مقابل (بنسبة 16، 36%) منهم الذين يقرون بوجود تحسين في تحصيل التلاميذ وهذا يدعم فكرة عدم تفاعل هؤلاء التلاميذ مع المواد الدراسية بعد تطبيق المناهج الجديدة، وهذا ما صرح به نسبة (74، 54%) من الأساتذة مقابل نسبة (25، 45%) الذين يرون عكس ذلك.

وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن أغلبية الأساتذة غير راضين عن المستوى المعرفي والتحصيلي للتلاميذ وقد برروا ذلك من خلال صعوبة الفهم عند أغلبيتهم ما عدا الأذكياء منهم من لا يجدون صعوبة في ذلك ولقد حمل الإصلاح التربوي معه تعديل في المهام بحيث تغيرت تسمية الأستاذ من رئيسي للمواد الأستاذ مكون، ولم يعد الأستاذ ملقن للعلوم فقط وإنما موجه للعملية التعليمية ، وهذا ما صرح به نسبة (70، 90%) من أفراد العينة مقابل نسبة (09، 29%) الذي يرون أن التعديل شكلي أدى إلى زيادة حجم مهام الأستاذ، وأهمل الإصلاح أهم القضايا وهي الدور الفعال الذي يلعبه الأستاذ داخل القسم مع تلاميذه، وهذا ما أثر بدوره على عدم تحكم أغلب الأساتذة في الطرائق البيداغوجية بنسبة (58، 18%) مقابل نسبة (30، 90%) منهم الذين أظهروا تحكموا في هذه الطرائق الجديدة، وقد أرجعوا الأسباب حسب رأيهم إلى غياب التكوين بنسبة (32، 81%) ثم ضعف مستوى التلاميذ بنسبة (25%) ثم كثافة البرامج بنسبة (21، 87%) وعدم تماشي هذه الطرائق مع الواقع الاجتماعي بنسبة (20، 31%) وهذا سوف يقلل من الأداء الوظيفي للأستاذ بحيث صرح بنسبة (65، 45%) من الأساتذة بعدم تحسن في أداءهم لمهامهم بعد تطبيق الإصلاحات التربوية مقابل نسبة (34، 54%) الذين أقروا بوجود تحسن في أداء الأستاذ ، وقد أدى هذا إلى تكيفهم مع المناهج الجديدة ويختلف الأمر بين الأساتذة باختلاف تخصصهم العلمي وطبيعة المادة المدرسة، وانعكس هذا على وجه الخصوص من خلال التحكم في الطرائق وأساليب التقويم الجديدة، حيث صرح نسبة (69، 09%) من أفراد العينة بعدم مساهم نموذج المقاربة بالكفاءات في تحسين

العملية التربوية، وإنما اقتصر هذا التقدم على مستوى النظري فقط، بينما ترى نسبة (30، 90%) من أفراد العينة بأن نموذج المقاربة بالكفاءات ساهم فعليا في تحسن العملية التربوية من خلال إيجاد وعي للمتعلم بقدراته وإمكانياته الذاتية، والأمر ينطبق على آليات التقويم التربوي ، حيث يرفض أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة (56، 36%) هذا الأسلوب الجديد من التقويم ، بينما يؤيد نسبة (43، 63%) منه نمط التقويم الجديد ويرتب آلياته بحيث يرون أن التحكم في كل أنواعه معا(بنسبة 45، 83%)، ثم التحكم في التقويم التحصيلي بنسبة (29، 16%)، بينما التحكم بالتقويم التشخيصي والتكويني بنفس النسبة أي (12، 50%)، وبالرغم من إقرار الأساتذة بأهمية أسلوب التقويم الجديد في فهم قدرات التلاميذ وحصر النقائص واقتراح الحلول لها، إلا أن الأساتذة يشكون من نقص التدريب والتكوين على التحكم في هذه الأساليب الجديدة، إضافة إلى نقص الإمكانيات، وكثافة التلاميذ في الفوج الواحد، وهي بعض العراقيل التي تعيق تطبيق بل نجاح تطبيق هذه الأساليب الحديثة.

وفيما يخص مدى توافق أهداف الإصلاحات مع أهداف المرحلة أي مرحلة التعليم الثانوي وهذا يرتبط بأهمية التعليم الثانوي كونه حلقة أساسية من حلقات التعليم لأنه يعتبر الممر الآمن للتعليم العالي من جهة، ويحضر إلى الاندماج في عالم الشغل من جهة أخرى، إلا أن أغلب الأساتذة يرون أن الإصلاح التربوي لم يحقق أهداف هذه المرحلة بنسبة (54، 54 %) مقابل نسبة (25، 45%) الذين يرون بأن الإصلاح التربوي حقق هذه الأهداف لجميع فئات التلاميذ على مختلف مستواهم التعليمي.

أما دواعي اعتماد الإصلاح التربوي على الترميز العالمي في تطوير المناهج الجديدة فقد كانت استجابة الأساتذة إيجابية بنسبة (77، 27%) مقابل نسبة (22، 72%) منهم الذين كانت إجاباتهم سلبية، وقد تنوعت دواعي هذا التطوير بحيث احتلت نسبة (42، 67%) التحكم في اللغات يتماشى مع العصرنة والتطور، ثم تليها نسبة (24، 20%) حتى يمكن أن يصنف النظام التربوي الجزائري ضمن الأنظمة التربوية العالمية، أمل نسبة (20، 24%) فهي ترى أن اللغات الأجنبية أداة التحكم في التكنولوجيا.

أما فيما يخص شهادة البكالوريا التي تعتبر من أهم مؤشرات نجاح الإصلاحات التربوية فتشير تقارير وزارة التربية الوطنية أن أحسن نسبة نجاح تم تحقيقها مباشرة بعد تطبيق الإصلاح حيث ذكر وزير التربية السابق بوبكر بن بوزيد في كتابه «إصلاح التربية في الجزائر، رهانات

وإنجازات» بأن امتحان شهادة البكالوريا سنة 2008 يتميز بوجود فئتين أثنين من المترشحين من حيث تلقيهم البرامج الدراسية المقررة خلال الإصلاح هذا بالنسبة للفئة الأولى، أما الفئة الثانية فهم ينتمون إلى النظام التربوي السابق وقد كانت أكبر فئة نجاح لتلاميذ الفئة الأولى أي الذين تلقوا المقررات الجديدة بنسبة (55، 04%) بحيث لم يسبق وأن وصلت نسبة النجاح على المستوى الوطني في امتحان شهادة البكالوريا أبدا إلى هذه النسبة منذ سنة 1962 وهي تتدرج ضمن ديناميكية التطور الإيجابي للإصلاح، [1] إلا أن أفراد العينة يرون أن أسباب ارتفاع نسب النجاح في شهادة البكالوريا لا يدل على نجاعة الإصلاح التربوي بحيث بررت نسبة (40، 90%) أن سياسة الدولة هي التي فرضت هذه النسب المعبرة على النجاح، أما نسبة (30 %) فهي ترى أن السبب لا يعود إلى نجاح الإصلاح فقط ، وإنما يعود إلى عوامل أخرى، وترى نسبة (29، 09%) أن الإصلاح التربوي ساهم بشكل كبير في تحسين المستوى العام الذي أدى إلى إرتفاع نسب النجاح، ومن المؤشرات الإيجابية التي تحققت مع تطور النظام التربوي نجد الزيادة المعتبرة في مدخلات النظام التعليمي مثل تطور تعداد المتمدرسين في كل المستويات التعليمية، بحيث بلغت في مرحلة التعليم التربوي في سنة 2009/2008 بأكثر من 52، 000 تلميذ وهو أكبر تعداد عرفته البلاد منذ 2009/1999 حتى هذا الوقت كما سجل التأطير البيداغوجي في التعليم الثانوي خلال الفترة 2000/1999 إلى 2009/2008 زيادة معتبرة من حيث العدد بلغت 12، 600أستاذ، إسستتبع التزايد الهائل في تعداد التلاميذ انشغال كبير في تحسين ظروف التمدرس وترجم ذلك برفع عدد المنشآت القاعدية لاستقبال المتعلمين بحيث تطور عدد المنشآت في كل الأطوار التعليمية من 1999 إلى 2009 حيث ارتفع عدد الثانويات المنشأة إلى 1، 699 ثانوية جديدة على المستوى الوطني[2].

إن القراءة البسيطة لهذه الإحصائية تدل على أن هناك اهتمام من طرف الدولة لبلوغ الأهداف المسطرة عند الشروع في تطبيق الإصلاحات التربوية والتي كانت ترمي إلى تحسين وزيادة مدخلات العملية التربوية من حيث الكم والكيف، إلا أن آراء الأساتذة اختلفت حسب هذا الموضوع بحيث صرح نسبة (44، 54%) منهم بأن هناك عوامل أخرى تتحكم في هذه الزيادة

[1]– بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات،** دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص:289، ص:290 .

[2]– بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص:319، ص:320.

وليس نجاح سياسة الإصلاح التربوي والتي تتمثل في الزيادة الديموغرافية في عدد السكان وخاصة لدى فئتي الشباب والأطفال والذين هم بحاجة إلى تعليم وهذا ما استدعى زيادة عدد المؤسسات التربوية والمدرسين، إضافة إلى زيادة عدد حاملي الشهادات الجامعية والذين هم بحاجة إلى توظيف خاصة في هذا القطاع بغرض امتصاص البطالة المنتشرة بنسب كبيرة عند فئة الجامعيين بالدرجة الأولى بينما تختلف نسبة (33، 63%) منهم في هذا الرأي وترى بأن هذا التوسع هو نتيجة السياسة التربوية الهادفة والناجحة للدولة الجزائرية، أما نسبة (21، 81%) فهي تثمن دورالإصلاحات وتعتبر هذه النتيجة من إيجابيات تطبيق هذه الإصلاحات، أما المؤشر المتعلق بارتفاع المستوى العام للتلاميذ والذي صاحبه انخفاض في نسب الرسوب والتسرب المدرسي فقد عبرت نسبة (35، 45%) من أفراد العينة بأن تراجع نسب الرسوب والتسرب المدرسي من بين إيجابيات الإصلاح التربوي الأخير، أما نسبة (32، 72%) فترى بأن سياسة الدولة تهدف إلى تحقيق نسب مرتفعة من الشهادات وبالتالي فهي تسعى إلى امتصاص نسب الرسوب والتسرب وترفع نسب النجاح في امتحانات مختلف الشهادات التعليمية في بلدنا.

أما نسبة (31، 81%) فهي ترى أن الإصلاح التربوي ساهم فعليا في خفض نسب الرسوب والتسرب المدرسي من خلال التقويم البيداغوجي الجديد والمقاربة النظرية المتبعة، أما فيما يخص ملائمة الإصلاحات التربوية للقيم الموجودة في المجتمع الجزائري وبالتالي مراعاتها للواقع الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع الجزائري فإننا نقول أن الإصلاح التربوي جاء تلبية للحاجة الملحة للتغيير الذي شمل جميع الميادين وعلى كافة الأصعدة المحلية والدولية، واستجابة للتحديات الداخلية التي عرفها المجتمع الجزائري من الناحية السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، والتحديات الخارجية التي اكتسحت العالم عن طريق العولمة والتطور الهائل من الناحية العلمية والتكنولوجية ، وبالتالي كان من الضروري تغيير النظام التربوي أو بالأصح إصلاح هذا النظام، لكن هل حافظ هذا الإصلاح على ثقافة وقيم المجتمع الجزائري؟ تنوعت آراء ومواقف الأساتذة حول هذا الموضوع حيث صرح نسبة (59، 09%) من الأساتذة بعدم مراعاة الإصلاح التربوي للواقع الاجتماعي ولم يحافظ على ثقافة وقيم هذا المجتمع بينما ترى نسبة (40، 90%) من أفراد العينة بأن الإصلاح التربوي هو مظهر من مظاهر تطور هذا المجتمع ، وبالتالي فهو يمثل مطلب ملح من مطالب ترقية الفرد الجزائري وتحسين ظروفه

التربوية والاجتماعية، إن الاختلاف في الآراء حول موضوع الإصلاح التربوي آثار العديد من النقاشات وأدى إلى انقسام في وسط المثقفين الجزائريين من أصوليين أومحافظين وبين محدثين أو تقدميين ، ولكل طرف منهم وجهة نظره ومبرراته المنطقية التي تفسر هذا الموقف، وتتويجا لهذه الآراء كان من الضروري الوقوف على مدى رضا الأساتذة على الإصلاح والتعرف على مبررات هذا الموقف بحيث صرحت نسبة (69، 09%) من أفراد العينة بأنها غيرراضية على هذا الإصلاح مقابل نسبة (30، 90%) منهم التي كانت استجابتها إيجابية نحو الإصلاح التربوي بنسبة (06 ، 35 %) أما نسبة (41، 55%) فقد كانت مقتنعة بفعالية أساليب التقويم المتطورة، وأخيرا نسبة (23، 37%) التي ترى بأن المناهج المدرسية غير معقدة ، وبالتالي فهي تدعو إلى إبراز كفاءة ومهارة التلاميذ وتزيد في فعالية الأساتذة ، فهي جانب مهم من رضا هؤلاء على الإصلاح التربوي.

وأخيرا وليس آخرا فلقد تم طرح التساؤل الثاني على أساس أنه يجيب على كونه الإصلاح التربوي يحمل مجموعة من المؤشرات الإيجابية والتي تدل بطريقة أو بأخرى عن نجاعة الإصلاح وفعالية التكوين في هذه المرحلة ، وذلك انطلاقا من المنجزات المادية والمعنوية أو النقلة النوعية التي حدثت على مستوى البرامج والطرائق والوسائل حسب تصريحات الجهات الوصية أي وزارة التربية والتعليم الوطنية، إلا أن استجابات المبحوثين أي الأساتذة فقد كانت أغلبها سلبية ونلاحظ ذلك تقريبا في النسب المعبر عليها في أغلب الجداول الخاصة بهذا المحور، وهذا يدفعنا إلى الحكم رغم عدم الانتهاء من صياغة النتيجة النهائية للبحث إلى عدم رضا وقبول الأساتذة عن الإصلاح التربوي، ويمكن أن تعود هذه الأسباب إلى كون هذه الفئة أي عينة البحث، وهم الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة في هذا الميدان، وبالتالي فإنها ترى بحكم هذه السنوات الطويلة ليست بحاجة للتكوين خاصة إذا كان التكوين من طرف فئة أقل منها سنا وخبرة، كذلك فإن مقاومة التغيير والتجديد عند بعض أفراد هذه الفئة على درجة عالية وهذا ما يمنعها من تقبل هذا الإصلاح، إضافة إلى صعوبة تطبيق هذه المقاربات الجديدة والتي تحتاج إلى مجهود مضاعف من طرف السادة الأساتذة .

ثالثا: <u>المحور الثالث: مواطن الضعف بعد تطبيق الإصلاحات التربوية</u>

الجدول رقم (20): يبين الاختلاف بين طريقة التدريس بالأهداف عن نموذج التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

البدائل	التكرار	النسبة
نعـم	81	63 ، 73 %
لا	29	36 ، 26 %
المجمـوع	110	100 %

تكشف معطيات الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة بنسبة (63، 73%) يرون بأن هناك اختلاف جوهري بين كلا المقاربتين، وتقابلها نسبة (36، 26%) من أفراد العينة الذين ينفون هذا الاختلاف ويرون بأن طريقة المقاربة بالكفاءات هي مواصلة الطريقة القديمة أي بيداغوجيا الأهداف.

ونخلص مما سبق إلى تثمين رأي أغلبية الأساتذة، ونشير إلى وجود اختلاف في التقويم والتدريس في المقاربة بالكفاءات عنه في المقاربة بالأهداف، ذاك أن [1]المقاربة بالأهداف تركز على السلوكات الملاحظة غير أنها سلوكات خالية من التكامل فيما بينها تتطلب تنميتها عند المتعلمين، أما المقاربة بالكفاءات فتهتم بتنمية إمكانية المتعلمين لاستثمار مجموعة مدمجة من الموارد للوصول إلى حل لوضعية إشكالية تنتمي إلى عائلة من الوضعيات، وشتان بين هذه المقاربات ومتطلباتها سواء أكان هذا على مستوى المعلم أو التلميذ أو تقويم التعلمات.[1]

إن الإشكالية الأساسية التي تعاني منها المنظومة التربوية الجزائرية بعد تطبيق الإصلاح التربوي والذي شرع في تطبيقه منذ الموسم الدراسي: 2003 /2004 يمثل على وجه الخصوص عدم الفصل بين هذه المقاربات بل الخلط بينها في بعض الأحيان نظرا لوجود بعض أوجه التكامل لاسيما ما تعلق بالمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، وبالتالي إذا كان المعلم أو الأستاذ لا يمكنه الفصل بين الطريقتين، فكيف ننتظر منه أن يقوم بتقويم التلميذ وفق المقاربة بالكفاءات ؟

1- De Ketele J.M et Gerard F. M. (2005) , **<u>La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, in Mesure et Evaluation en éducation</u>**, vol, 28,no3,1-26-2005, p:07.

الجدول رقم (21): يبن أي الطرق هي الأنجح، التدريس بالأهداف أو التدريس بالمقاربة بالكفاءات حسب رأي الأساتذة.

رأي الأساتذة حسب نجاعة هذه الطرق	التكرار	النسبة
الأنجح التدريس بالأهداف	49	44، 54%
الأنجح التدريس بالمقاربة بالكفاءات	39	45 ، 35 %
الجمع بين الطريقتين	22	20 %
المجموع	110	100 %

نلاحظ من الجدول أعلاه أن أكبر نسبة وهي (54، 44%) من الأساتذة يرون أن أنجح طريقة في التدريس هي بيداغوجيا الأهداف ، مقابل نسبة (45، 35%) منهم من يرون أن أنجح طريقة هي المقاربة بالكفاءات بينما ترى نسبة (20 %) من المبحوثين أن الأنجح هو الجمع بين الطريقتين التقليدية والحديثة.

استخلصنا بعد مقابلتنا لهؤلاء الأساتذة ومحاورتهم حول الموضوع أن هناك ثلاثة آراء مختلفة حاولت كل منها تبرير صحة ما ترمي إليه حيث :

*صرح الأساتذة المؤيدين للطريقة التقليدية أي بيداغوجيا الأهداف بالآراء التالية:

- لأن الأستاذ والتلميذ لمسا النتائج المرجو الوصول إليها فعليا.
- لأن المقاربة بالكفاءات لا تتلاءم مع الواقع الجزائري.
- النظام القديم أحسن نظرا لعدم فهم النظام الجديد من الوزارة، ولأنه لا يتماشى أكثر مع استعدادات التلاميذ ، وكذلك الواقع التربوي في مدارسنا التي تتميز بالاكتظاظ، قلة الوسائل، قلة الأقسام في الثانويات والمؤسسات التربوية، انعدام التكوين الفعلي للأساتذة.

*أما الأساتذة المؤيدين لنظام المقاربة بالكفاءات والذين يرون بأنها تتماشى مع العصر الذي نعيش فيه بشرط توفير الشروط الملائمة، وقد صرحوا بما يلي :

- المقاربة بالكفاءات مع تسبيق الدراسة والتكوين من طرف مختصين حقيقيين، لا متلقين، توفير أدوات ووسائل العمل التربوي التعليمي.
- تقليص حجم الأقسام والمقاعد فيها.
- تقليص الحجم الساعي لكل مستوى وكل شعبة.
- تغيير الواقع الذي يتعلم فيه المتعلمون.

– معالجة مشاكل المؤسسات التربوية والإدارية.

– تكوين الأساتذة فعليا من أجل التحكم في هذه الطريقة.

– المقاربة بالكفاءات تتميز بالطول والصعوبة وبالتالي فهي تتطلب مستوى تعليمي مقبول ومعلومات قاعدية.

* أما الفئة الثالثة من الأساتذة فهم أصحاب الرأي القائل بإمكانية الجمع بين الطريقة التقليدية وهي بيداغوجيا الأهداف والطريقة الحديثة وهي المقاربة بالكفاءات، والأخذ بالجوانب الإيجابية لكل طريقة وترك نقائص كل طريقة منهما ، لأن لكل مادة من المواد الطريقة المناسبة لها ولكل درس طبيعته ويتطلب طريقة أوكيفية مناسبة له، كذلك كل مستوى تعليمي وكل شعبة تحتاج إلى آليات وطرق تتلائم معها.

وفي هذا الإطار يمكن الإشارة إلى أن هناك عدة دراسات ميدانية التي حاولت دراسة موقف الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، نذكر منها دراسة كل من زرد ومي امحمد وأ. لعروسي زوينة حول موضوع:

«اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات » والتي طبقت على 60 أستاذ تعليم ثانوي، ولقد توصلت الدراسة على إجماع الأساتذة باختلاف اتجاهاتهم على انقسامهم إلى 3 فئات غير أنهم يشتركون في النظرة الإيجابية المستقبلية حول تدريس محتوى المناهج في ظل المقاربة بالكفاءات إن وجدت لجان تضعها في مسار الطريق الصحيح، وترى فيه أفقا نحو التجديد رغم الاجتهادات التي أجمعوا على أنهم يلجئون لها في الكثير من الأحيان وهذا نتيجة الضغوط والالتزامات التي على عاتقهم[1]

– غير أن ما تؤاخذ عليه بيداغوجيا الأهداف هو كثرة الأهداف وتجزأ المضامين إلى حد يفقدها دلالتها لدى المتعلم ، حيث لا يجد لها صلة بحياته اليومية ومع ذلك لا يمكن القول بأن بيداغوجيا الأهداف أصبحت متجاوزة بشكل مطلق ، إذ أن المقاربة بالكفاءات تلغيها بل تستند إلى إيجابياتها لتغنيها، وتنطلق هذه المقاربة من جعل المتعلم يبرز كفاءته في حل المشكل.

[1]– امحمد زردومي وزوينة لعروسي، **إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات**، مداخلة منشورة في مجلة الإصلاح التربوي في الجزائر نحو رؤية تقويمية، مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، العدد9 ، أفريل 2012 ، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص:365 .

الجدول رقم (22): يبين مدى كفاية التكوين في كيفية التعامل مع نظام التدريس المقاربة بالكفاءات.

رأي الأساتذة في التكوين بالمقاربة بالكفاءات	التكرار	النسبة
نعم كان كافي	14	% 12 ، 72
لا لم يكن كافي	68	% 61 ، 81
نوعا ما كان كافيا	28	% 25 ، 45
المجموع	110	% 100

– يظهر من خلال الجدول رقم (22) أن أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة (81، 61%) صرحوا بأن التكوين في كيفية التعامل مع نظام التدريس بالمقاربة بالكفاءات، لا لم يكن كافيا ، مقابل نسبة (45، 25%) الذين يرون إن هناك نوعا ما التكوين كان كافيا، بينما صرح نسبة (12، 12%) من أفراد العينة بنعم التكوين كان كافيا في كيفية التعامل مع نظام التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

يرى الأساتذة الذين حكموا على التكوين أنه غير كافي أن الأساتذة يعيشون تخبطا في إدراك طريقة المقاربة بالكفاءات، حيث أن التكوين شبه منعدم ما عدا التكوين الذاتي، والبعض الآخر الذين صرحوا بأنه هناك نوعا ما تكوين حيث صرحوا بأن المشكلة ليست في التكوين وإنما في تطبيقها في الواقع لأن الأمر مرتبط بطبيعة كل مادة وحسب الأساتذة المؤطرين، أما الأساتذة المؤيدين لاعتماد هذا النظام فهم يشعرون بإيجابية هذه المقاربة لأنها سمحت بالانتقال من طرق التقويم التقليدية إلى الطرق الحديثة الأكثر فعالية في رفع المردود التربوي، وهنا نتساءل لماذا نعتمد نموذج المقاربة بالكفاءات ؟ قد تكون الإجابة المنطقية لهذا السؤال كما يلي:

– أن البرامج المعتمدة في جميع المراحل لم تجدد من عقود خلت وأصبحت لا تواكب التطورات العلمية والمعرفية الحديثة ، وقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات جذرية في مختلف الميادين الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية.

– اعتماد النظرية التربوية القائمة على تلقين التلاميذ مجموعة من المعارف لم تعد مجدية في ظل تعقد الحياة المعاصرة، ولأن إعداد الناشئة لخوض غمار الحياة يتطلب إعتماد مقاربة تربوية جديدة تسمح بإكتساب القدرات والكفاءات الضرورية والمناسبة للاندماج في المجتمع والمساهمة في ازدهاره.

هناك عدة دراسات تناولت مسألة تكوين المعلمين في إطار الإصلاح التربوي وكيفية تطبيق المقاربة بالكفاءات ونذكر منها دراسة الدكتور"رابح قدوري" حول موضوع «التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وتكوين المعلم» والتي طبقت على 141 معلم في 27 مدرسة ابتدائية بالجزائر العاصمة، ولقد خلصت الدراسة إلى ضعف التكوين في هذا الإطار وعدم كفايته واعتماده على الجوانب العلمية النظرية أكثر من الجوانب التربوية التطبيقية.[1]

وإذا توقفنا عند دواعي اختيار منهج المقاربة بالكفاءات نلاحظ أن متطلبات العصر التكنولوجية والانفجار المعرفي تفرض على المجتمعات استمرارية التغير والتجدد نتيجة تطلع الأفراد نحو مسايرة المستجدات للاستفادة من تلك المتطلبات التي تضع الرقي والازدهار الحضاري، بحيث يتم اختيار ما يتناسب وحاجيات الفرد التي تعتبر جزء لا يتجزأ من حاجات مجتمعه والرقي بأسلوب حياته إلى مستوى يكفل له مواجهة التحديات الجارية في ظل العالمية والعولمة ومستوى يمكن المجتمعات من استغلال مواردها البشرية والطبيعية والاستغلال الأحسن وتسمح لها بالتحكم في المستوى العلمي والثقافي.

في هذا السياق يسعى النظام التربوي الجزائري إلى إيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر المنظومة التعليمية بدءا بالغايات وانتهاءا بالتقويم والتوجيه المدرسي والمهني ولتحقيق هذا التوجه تم اختيار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث تلعب دورا فعالا في التغيير لما تتضمنه من أسس تربوية بيداغوجية ونفسية، ويتم الانتقال من هذه المقاربة من منطلق التعلم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطلق التعلق الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي كما يستجيب للمتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي كما تتوخى الوصول إلى مواطن ما يترك التعلم فيه أثرا ويمكنه من التكيف مع مختلف الإشكاليات.[2]

---

[1] رابح قدوري، **التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وتكوين المعلم**، مداخلة منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، الإصلاح التربوي في الجزائر نحو رؤية تقويمية، أعمال الملتقى الدولي بتاريخ 09 – 10 ماي 2011، العدد09، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، أفريل 2012، ص:242 .

[2] – زرارقة فيروز وزراقة فضيلة، **الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر بين المتطلبات والصعوبات، قراءة في إصلاح المناهج والطرائف وتكوين الأساتذة**، منشورات مخبر المسألة التربوية، مرجع سابق، ص:23 .

الجدول رقم (23): يبن إمكانية تقديم إقتراحات لتجاوز صعوبات التحكم في طرق التقويم من طرف الأستاذ بعد تطبيق نموذج المقاربة بالكفاءات.

إقتراحات تجاوز الصعوبـــات	التكرار	النسبة
– يجب أن يكون التلميذ قطبا أساسيا في العملية التربوية.	21	% 19 ، 09
– يجب أن تتماشا طرق التقويم مع البيئة المحيطة بالتلميذ	18	% 16 ، 36
– التغلب على نقص التكوين حول هذه الأساليب.	32	%29 ، 09
– التغلب على عدة مشاكل (نقص الوسائل– كثافة الأقسام).	23	% 20 ، 90
– التخلص من عبء التعليم التقليدي.	16	% 14 ، 54
المجموع	110	% 100

بينت معطيات الجدول أعلاه والذي حاول من خلاله أفراد العينة تحديد إمكانية تجاوز صعوبات التحكم في طرق التقويم بعد تطبيق المقاربة بالكفاءات، لكن إجابتهم كانت كلها لتجديد هذه الصعوبات حيث صرحت نسبة (09، 29 %) إلى أنه لا يمكن التحكم في هذه الطرق نظرا لضعف ونقص التكوين بالنسبة للأستاذ، بينما أشارت نسبة (90، 20%) إلى وجود عدة مشاكل تعيق تطبيق هذه الطرق ، ومنها على وجه الخصوص نقص الوسائل البيداغوجية، وكثافة التلاميذ داخل الأقسام حيث تتطلب هذه الطرق عدد قليل من التلاميذ داخل الفوج الواحد، بينما ترى نسبة (09، 19%) أن هذه الطريقة حتى تحقق نجاعتها التربوية يجب أن يكون التلميذ القطب الأساسي في العملية التربوية، أما نسبة (16، 36%) منهم فترى ضرورة أن تتماشى طرق التقويم مع البيئة المحيطة بالتلميذ، أما نسبة (14، 54%) من أفراد العينة فإنها ترى أن أساليب التقويم الحالي تمكن المعلم والمتعلم من التخلص من عبء التعليم التقليدي(أي نظام التعليم القديم)، يظهر من خلال إجابات المبحوثين أن هناك تخوف من تطبيق هذه المقاربة الجديدة ، وقد دلت الصعوبات المصرح بها من طرفهم عن عدم تقبلهم لأساليب التقويم الحديث ، وقد لمست هذا من خلال محاوراتهم أثناء بعض اللقاءات، وقد أوعزوا سبب رفضها لهذا التغيير إلى الأسباب التالية:

– أن هذه المناهج بعيدة عن المستوى الاجتماعي والعقلي.

– مساهمة التلميذ في العملية التعليمية ضئيلة لم يتعود عليها في السنوات السابقة وتعود على طريقة التلقين.

- غير مناسبة بسبب الاكتظاظ داخل الأقسام ونقص التجهيزات.
- كذلك هناك تأخر في الفهم والتطبيق.
- أن هذه الطريقة طبقت دون التحضير المسبق لها.
- هناك نقص كبير في التنظيم التربوي لا يسمح بنجاح هذا الإصلاح.
- تعود التلميذ على الإتكال فهو لا يساهم أصلا في تطبيق المقاربة بالكفاءات.
- طريقة المقاربة بالكفاءات غير مناسبة في بعض المواد مثل مادة اللغة العربية.

هذه الأسباب السابقة الذكر صرح بها الأساتذة الرافضين لهذه المقاربة ، أما الأساتذة المؤيدين لهذه المقاربة فقد صرحوا بأن التلميذ أصبح يجيد كفاءات مختلفة في جميع المواد الدراسية فهو مشروع مستقبلي ناجح ، ويرون بأنها ساهمت بشكل كبير إذا وفرت لها الظروف المناسبة والملائمة لنجاحها، ويقترحون دمج الطريقة الكلاسيكية أي المقاربة بالأهداف مع المقاربة بالكفاءات وأخذ الجوانب الإيجابية لكل طريقة فهذا قد يساهم في تحسين العملية التربوية التعليمية.

الجدول رقم (24): يبين إذا كانت برامج التكوين خلال هذا الإصلاح في مستوى تطلعات الأساتذة.

التكوين	التكرار	النسبة
التكوين فادح النقص وشكلي.	30	27، 27 %
التكوين ذاتي.	29	36، 26%
لم تتوفر للأساتذة إمكانية الإطلاع على المستجدات.	19	27، 17%
الوزارة بذلت الكثير من أجل التكوين.	32	09، 29%
المجموع	110	%100

يتضح من الجدول أعلاه والذي يتناول محور هام من محاور الإصلاح ألا وهو موضوع التكوين حول المستجدات التي جاء بها الإصلاح التربوي من خلال تطبيق المقاربات الجديدة وطرق التقويم البيداغوجي، حيث تنوعت آراء الأساتذة فيما يخص تقييمهم لفعالية هذا التقويم حيث صرحت 32 مفردة من بين 110 مفردات أي نسبة (29، 09%) أن الوزارة بذلت الكثيروخسرت أموال طائلة من أجل إنجاح التكوين، مقابل نسبة (27، 27 %) من أفراد العينة

التي ترى أن التكوين فادح النقص وشكلي، والاستفادة منه قليلة، أما نسبة (26، 36%) منهم فترى أن التكوين ذاتي وإن التكوين حول كل جديد يتم ذاتيا أي باجتهاداتهم ورغباتهم الشخصية في البحث عن المعلومة.

وترى نسبة (27، 17%) إنه لم تتوفر للأساتذة إمكانية الإصلاح على المستجدات أولا بأول من خلال الندوات والأيام الدراسية والملتقيات والتي يتطلبها تطبيق المقاربات الجديدة وأساليب التقويم الحديث.

إن التكوين من أهم انشغالات الدولة حيث قامت بإجراءات جبارة ، وخسرت أموال طائلة من أجل محاولة تكوين الأساتذة حول فهم وإتقان المناهج الجديدة ، فالمسألة تحتاج إلى الوقت حتى يتم التكيف والتأقلم مع الإصلاح التربوي الجديد، فالوزارة تسعى جاهدة إلى تحفيز الأساتذة للاعتماد على النفس والاستقلالية وإعادة للاعتبار للوسط التربوي وترقية الحياة المدرسية وتقبل الإصلاحات التربوية بما فيها من تحديث المناهج وتعديل طرائق التعليم والتعلم.

وقصد دعم سياسة الإصلاحات في النظام التربوي والتفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي والثقافي والمهني وتقوية الشعور بالمسؤولية في مسايرة التغيرات والتكيف مع المستجدات من أجل هذا قامت وزارة التربية والتعليم الجزائرية بإعداد مشروع لتكوين المعلمين والأساتذة والمؤطرين مشروع تربوي شامل متكامل متناسق واضح الأهداف يتناول كيفية تسيير النشاطات واتخاذ القرارات في النتائج قابل للتقييم والتقويم بخطط محكمة واستراتيجيات ديداكتيكية بيداغوجية يتضمن كل المسائل المتعلقة بسلك التكوين الأساسي والتكوين المستمر، إقتراح التعديلات لتحسينه في بداية ونهاية كل سنة، وكلما اقتضى الأمر، هذا المشروع يستهدف بالدرجة الأولى تكوين المفتشين والمؤطرين والأساتذة الباحثين، ينبعث عموديا من أعلى الهرم إلى قاعدته لكي يتسنى لهم القيام بدورهم الريادي في القيادة والتوجيه والتعبئة والتحسيس والتقويم، ومن أجل تعبئة المشروع تتواصل الوزارة مع مؤسسات الدولة لتفعيل التكوين المستمر.[1]

إن الاهتمام بتكوين الأساتذة سيكون عامل أساسي نحو تقبل الإصلاح التربوي، و بالتالي سوف يؤدي إلى زيادة المردود التربوي وتحسين نوعية المخرجات التربوية كل هذا الانسجام والتكامل

[1] – زهراء كشان، **الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية بين الأسس النظرية والممارسات اليومية** (2003-2013) ، ط1 ، بدار كردادة للنشر والتوزيع، 2013 ، ص، ص:56، 57.

الذي تسعى إلى تحقيقه المقاربة المتبنة في هذه الدراسة ألاو هي البنائية الوظيفية، والتي تؤكد على أهمية المورد البشري إذا أحسن تدريبه وتكوينه حتى يكون استثمار حقيقي ينفع المجتمع مستقبلا.

الجدول رقم (25): يوضح مدى ملائمة المناهج الجديدة لقدرات وميول التلاميذ.

المناهج الجديدة	التكرار	النسبة
المناهج الجديدة ملائمة	45	90، 40%
المناهج الجديدة غير ملائمة	65	09، 59%
المجموع	110	% 100

نلاحظ من الجدول أعلاه أن أكثر من نصف أفراد العينة أي نسبة (59، 09 %) يرون أن المناهج الجديدة غير ملائمة لقدرات وميول التلاميذ ، ويرجعون السبب لعدم تمكن التلاميذ من اللغة وخاصة اللغة الفرنسية(الأجنبية الأولى)، كذلك فهي غير ملائمة لقدراتهم خاصة بالنسبة الذين انتقلوا إلى التعليم الثانوي دون أن يحصلوا على شهادة التعليم المتوسط ، أي انتقالهم من خلال معدل المراقبة المستمرة خلال السنة الرابعة متوسط، كذلك أن السبب في عدم ملاءمتها لأنها غير مناسبة للحجم الساعي المقدم للمادة، كذلك المشكلة تكمن في الاكتظاظ في الأقسام، والكثافة والحشو في البرامج الدراسية، ويرجع البعض الآخر منهم السبب كون التلاميذ كسالى يفضون الجاهز، ويجدون صعوبة في التعامل مع الطرق والأساليب الجديدة في التقويم.

أما نسبة (90، 40%) من الأساتذة الذين أجابوا بأن المناهج الجديدة ملائمة للقدرات التلاميذ فهم يؤكدون على أنها ملائمة للقدرات وغير ملائمة للميول عند البعض منهم، وهي ملائمة خاصة من حيث المحتوى المناسب(جميع المراحل، وهي ملائمة لبعض المستويات والفروع وغير ملائمة لبعض المستويات والفروع، ويلاحظ عليها أنها مبتورة في بعض الدروس والمقررات.

انطلاقا من آراء الأساتذة يمكن توضيح أن تنفيذ المنهاج الدراسي من العمليات الهامة التي تتبني على مجموعة من العوامل لعل أهمها التكوين العلمي والبيداغوجي للمدرس ، بالإضافة إلى مراعاة جوانب النمو لدى المتعلم خاصة النمو المعرفي لما له من أثر بالغ في اكتساب المعرفة والخبرة، وفي هذا الصدد تشير أغلب النظريات النفسية والتربوية إلى أن النمو لدى

الطفل هوسلسلة من المراحل المتتالية التي ينبغي إحترام خصائص كل مرحلة منها خاصة في مجال التربية والتعليم، حيث يرى "بياجيه" بأن النمو مجموعة من المراحل ينبغي أن يجتازها الطفل تدريجيا حتى لا يحدث اختلال في التوازن، و لعل البنية المعرفية هي أهم ما ركز عليه هؤلاء العلماء التي تتداخل مجموعة من العناصر في بنائها من بينها المدرسة، وكلما كانت البيئة المدرسية من خلال مناهجها ونشاطاتها ثرية ساعدت على إثراء هذه البنية وتطويرها، وعموما فإن عملية بناء المناهج بالشكل العلمي السليم يجب أن يراعى فيه الآتي:

- الخبرات التي ينبغي غرسها في المتعلم لزيادة دافعيته للتعلم.
- الطرائق التي يتم بها تنظيم المعارف والمعلومات بشكل يساعد المتعلم على إدراكها.
- التسلسل الأمثل في عرض المادة التعليمية.
- طبيعة التعزيز المقدم للمحافظة على الرغبة في التعلم.[1]

الجدول رقم (26): يبن مدى مساهمة البرامج الجديدة التي تم تخفيفها في تسهيل الدروس وتفاعل التلميذ معها.

تخفيف البرامج	التكرار	النسبة
لم يتم التخفيف بالشكل المطلوب وبالتالي لم تسهل الدروس الصعبة ولا يوجد تفاعل للتلاميذ معها.	72	65، 45%
نعم تم التخفيف وبالتالي سهلت بعض الدروس ومكنت التلميذ من التفاعل معها.	38	34، 54%
المجموع	110	%100

تظهر معطيات الجدول أعلاه أن أكثر من نصف أفراد العينة أي بنسبة (65، 45%) يرون أن البرامج الجديدة لم يتم تخفيفها بالشكل المطلوب، وبالتالي لم تسهل الدروس الصعبة ولم توجد تفاعل للتلاميذ معها، مقابل نسبة (34، 54%) من المبحوثين الذين أجابوا بنعم تم التخفيف، وبالتالي سهلت بعض الدروس ومكنت التلاميذ من التفاعل معها.

ويحصر الأساتذة الرافضين للفكرة أسباب هذا الرفض فيما يلي:

- لا تزال لم تصل إلى المستوى المطلوب من السهولة.

[1] – خديجة بن قليبس، **تدريس مادتي الحساب واللغة العربية في المرحلة الابتدائية، بين المستوى العرفي للتلميذ ومستوى التكوين لدى المعلم**، مداخلة منشورة ضمن مجلة الإصلاح التربوي في الجزائر، مرجع سابق، ص، ص: 311، 312.

- لا فتوجد برامج مكثفة لدى بعض الشعب ويصعب على التلميذ التفاعل معها.
- بعض الشعب لم يتم تخفيفها مثل شعبة الهندسة الكهربائية.
- لم يتم التخفيف بل العكس أصبحت متشعبة ومكثفة.
- لم تخفف إلا بالشيء الضئيل لذا بقيت خارج الحجم الساعي.
- نوعا ما تتميز بالسهولة وإلى حدا ما تم تخفيفها وأحيانا يسهل على التلميذ التفاعل معها.
- صعبة في بعض الأحيان تتجاوز قدرات التلاميذ.
- لا يوجد تفاعل يتوقف على مستوى التلاميذ وقدرة الأستاذ.

* أما الأساتذة المؤيدين للفكرة فقد انحصرت إجابتهم فيما يلي:

- نعم تم التخفيف لكن أفقدت وأخلت ببعض المواد وفي بعض الدروس.
- التخفيف في تقليص بعض عناصر الدرس وليس بالضرورة لصعب منها.
- التخفيف في الكم ولم يمس المحتوى الموجه للتلميذ.
- العكس تماما من السهولة مع عدم القدرة على الكفاءة والتطبيق.

- نلاحظ من خلال تصريحات الأساتذة سواء منهم الذين صرحوا بوجود تخفيف أو الذين لم يصرحوا بوجوده، أن هذا التخفيف لم يكن مبني على أسس علمية استنادا لخبرة أهل الميدان، وهم أدرى بما يحتاجه التلميذ في هذه المرحلة، وبالتالي فإن التخفيف لم يشمل جميع الشعب كما تم الإشارة إليه(شعبة الهندسة الكهربائية)وحتى المواد التي تم تقليص بعض الدروس منها قد أخلى بالمعنى العام لهذه المادة، ولم يتم تقليص الدروس الصعبة التي لا يستطيع جميع التلاميذ فهمها خاصة ذوي المستوى الضعيف والمتوسط، وبالتالي فإن هؤلاء التلاميذ لا يمكنهم التفاعل مع هذه المناهج الجديدة لكثافتها وصعوبة تماشيها مع القدرات المعرفية لجميع التلاميذ.

الجدول رقم (27): يظهر ملاحظات الأساتذة حول عدم قدرة للتلاميذ على ربط معارفهم النظرية بالحياة العملية.

ملاحظة الأساتذة	التكرار	النسبة
– نعم	22	% 20
– لا	02	%81 ،01
– أحيانا وفي الكثير العكس خاصة بعد الاصطدام بالواقع (الشغل + البطالة).	06	%45 ،05
– نعم يوجد ثغرات بين ما يدرس وما يطبق في الحياة العملية.	09	%18 ،08
– لم نلاحظ نقص التجارب التعويض محاكاة التكنوتوجيا له آثار سلبية على المتعلم.	04	%63 ،03
– نعم لضعف العملية التعليمية والتحصيل العلمي.	12	%10 ،09
– لأن بعض المعارف العلمية لا يمكن أن تطبق في الحياة العلمية.	15	%63 ،13
– نعم عدم الربط موجود على مستوى الدرس ما بالك الحياة العلمية.	08	%27 ،07
– هذا الأمر شائع جدا بل يعتبر المعضلة العويصة التي تعيقنا وتعيق عملنا كمعلمين فلا واسطة لدى التلاميذ تمكنهم من الربط.	09	%18 ،08
– كل ما يأخذه التلاميذ نظري يراجع للامتحانات فقط، و من ثم ينسى لقلة الأعمال التطبيقية وحصصها.	12	%90 ،10
– نعم لأنها ليست بمستواهم بل أكثر منهم ، وكذا نقص أو عدم توفر الوسائل اللازمة، لذلك هناك فجوة بين هذا وذاك.	06	%45 ،05
– نعم مثلا الدراسة في الجامعة باللغة العربية والعمل في المؤسسات باللغات الأجنبية في أغلب الأحيان.	04	%63 ،03
– أظن أن هذا السؤال يستطيع الإجابة عليه أساتذة المعاهد والجامعات.	01	%90 ،0
المجموع	110	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يظهر ملاحظات الأساتذة حول عدم قدرة التلاميذ على ربط معارفهم النظرية بالحياة العلمية، حيث أن أكبر نسبة وهي(20%) أجابوا بنعم أن التلاميذ

ليس لديهم قدرة الربط، ثم تليها النسبة (63، 13%) والذين أرجعوا ذلك لأن بعض المعارف العلمية لا يمكن أن تطبق في الحياة العلمية، مقابل نسبة (90، 10%)الذين أجابوا بنعم لضعف العملية التعليمية والتحصيل العلمي، و نفس النسبة للأساتذة الذين يرون ما يأخذه التلاميذ نظري يراجع للامتحانات فقط ثم ينسى لقلة الأعمال التطبيقية وتطبيقها المستمر، ثم تأتي نسبة (18، 08%) للأساتذة الذين قالوا بنعم يوجد ثغرات بين ما يدرس وبين ماهو موجود على أرض الواقع، ونفس النسبة للأساتذة الذين صرحوا بأن هذا الأمر شائع جدا بل يعتبر المعضلة العويصة التي تعيقنا وتعيق عملنا كمعلمين فلا واسطة لدى التلاميذ تمكنهم من الربط الفعلي، بعدها جاءت نسبة (27، 07 %) للأساتذة الذين قالوا نعم عدم الربط موجود على مستوى الدرس ما بالك بالحياة العملية، ثم تأتي نسبة (45، 05 %) للذين يرون أن المناهج الجديدة ليست بمستوى التلاميذ بل هي أكثر منهم، وكذا نقص أو عدم توفر الوسائل اللازمة لذلك يحدث فجوة بين هذا وذاك، ونفس النسبة للأساتذة الذين صرحوا بأحيانا لأنه في الكثير من الأمور يحدث العكس حيث أن التلميذ يصطدم بالواقع المر(أي نقص التشغيل والبطالة)، ثم تلتها نسبة الأساتذة الذين قدموا خير مثال ما يحدث بالمنطقة، حيث أن التلميذ الذي يدرس بالعربية ولا يجيد اللغات الأجنبية، عندما يحصل على عمل بإحدى الشركات الأجنبية المنتشرة بالمنطقة يطلب منه أن يحسن استعمال اللغات الأجنبية حتى يتمكن من الحصول على العمل وسيتمر فيها وهي نسبة (63، 03%) ونفس النسبة للذين أرجعوا السبب في عدم التحكم في التكنولوجيا الحديثة أو نقص محاكاة التكنولوجيا له آثار سلبية على المتعلم، ثم نسبة (81، 01 %) للذين قالوا لا توجد مشكلة في الربط بين المعارف النظرية المدرسية في المدرسة الجزائرية وبين تطبيقات الواقع المعاش، وفي الأخير تأتي نسبة (0، 09%) وهو الأستاذ الذي يرى أن هذا السؤال عالي المستوى ويجيب عليه أساتذة المعاهد والجامعات وليس أساتذة التعليم الثانوي.

نخلص مما سبق أن التلاميذ يصعب عليهم الربط بين ما تم تدريسها خلال مرحلة التعليم الثانوي ، أي ما تم تناوله من محتويات للمواد الدراسية وبين الواقع الذي يعيشون فيه، وحسب الأساتذة فإن هذه المواد تفقد قيمتهاوأهميتها لدى التلاميذ بسبب عجزهم عن توظيف معلوماتهم ومعارفهم في الحياة العملية ولا يستطيعون أن يتعاملوا معها مع الناس في الحياة اليومية، ولتذليل هذه الصعوبات فإن بعض أفراد العينة المبحوثة يرون ضرورة تماشي المناهج والبرامج التعليمية مع واقع التلميذ الاجتماعي والحضاري حتى يمكن تواجد نوع من التأقلم والتكيف بين

الحياة التعليمية للتلميذ وحياته البيئية، ويتحقق هذا التأقلم في الواقع وفعليا عندما يتضمن بناء المناهج الموضوعات الكافية لتقليص الهوة الفاصلة بين ما يتعلمه الفرد ، وما يقابله في الواقع المعاش، وهذا التنظيم والبناء يجعل التلميذ أمامك مواقف إختيارية لصحة ما تعلمه من معلومات ومعارف علمية.[1]

الجدول رقم (28): يبن ملاحظات الأساتذة حول عدم تكيف المتخرجين من التعليم الثانوي في مراكز التكوين المهني والتمهين والجامعة.

ملاحظات الأساتذة حول تكيف المتخرجين من التعليم الثانوي	تكرار	نسبة
– نعم نتيجة الضعف القاعدي وتجد صعوبة في التكيف	20	18، 18%
– نعم خاصة عند التلاميذ المتسربين بعد ذلك يصطدم بالواقع والعولمة.	09	18، 08%
– نعم وهذا لوجود فجوة ما بين ما درس وما ينبغي تطبيقه في الواقع.	19	27، 17%
– هذا يلاحظ عند التلاميذ الذين لهم تحصيل علمي ضعيف وبدون كفاءات في المواد الأساسية في كل شعبة.	18	16، 36%
– إلى حد كبير جدا يصعب عليه ذلك، يجب إدماج التكوين والرسكلة.	06	45، 05%
– نعم لاحظنا ذلك خلاف ما كان عليه الأمر في السابق وهذا بسبب طريقة التكوين الحديثة، الذين يتخرجون وهم لا يستحقون دائما يتعبون.	12	90، 10%
– بطبيعة الحال لأنهم لم يتلقوا التكوين السليم والمنهجي والصالح لتكوين فرد باستطاعته التكيف في أي مكان عمل أو تكوين مهني أو جامعي.	08	27، 07%
– نعم لأن البرامج غير مدروسة جيدا إذ يوجد انقطاع بين الثانوية والجامعة وخاصة في بعض التخصصات.	09	18، 08%
– صحيح لأن نجاحهم يشوبه الغش أحيانا، كما أن النسب غير حقيقية للناجحين (اللجوء إلى البطاقة التركيبية).	08	27، 07%
– نعم ولديهم عجز فكري وعملي وأحيانا غياب كلي لما تلقوه	01	90، 0%
المجمـــوع	110	% 100

– تكشف بيانات الجدول أعلاه والذي يبين ملاحظات الأساتذة حول إمكانية تكيف المتخرجين من التعليم الثانوي في مراكز التكوين المهني والتمهين والجامعة، حيث أن أكبر نسبة هي (18،

[1] – علي براجل، **إصلاح التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية**، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، ص:265.

18 %) للأساتذة الذين أكدوا أن عدم التكيف هو نتيجة الضعف القاعدي لهؤلاء التلاميذ، مقابل نسبة (27، 17 %) الذين يرون أن عدم التكيف يعود إلى وجود فجوة ما بين ما درس وما ينبغي تطبيقه في الواقع المعاش، ثم تأتي نسبة (36، 16%) الأساتذة الذين يرون أن هذه الظاهرة يمكن ملاحظتها عند التلاميذ الذين لهم تحصيل علمي ضعيف، وبدون كفاءات في المواد الأساسية في كل شعبة، ثم تأتي نسبة (90، 10%) الذين صرحوا بنعم لاحظنا ذلك خلاف لما كان في السابق وذلك بسبب طريقة التكوين الحديثة، حيث أن الذين يتخرجون وهم لا يستحقون دائما يتعبون، ثم تأتي نسبة (18، 08%) الذين صرحوا بنعم نلمس هذه الظاهرة خاصة عند التلاميذ المتسربين من الدراسة ثم يصطدمون بالواقع المعاش، وتداعيات العولمة على الواقع ، ونفس النسبة للأساتذة الذين صرحوا بأن هناك انقطاع وانفصال بين البرامج المدرسة في الثانوية وبين البرامج المدرسة في الجامعة ، و خاصة في بعض التخصصات، لانعدام التنسيق بين الأطوار التعليمية، ثم تأتي نسبة (27، 07%) للذين قالوا بطبيعة الحال لأنهم لم يتلقوا تكوينا سليما ومنهجيا وصالحا لتكوين فردا باستطاعته التكيف في أي مكان عمل أوتكوين مهني أو جامعي، ونفس النسبة للأساتذة الذين أثاروا قضية مهمة ألا وهي ظاهرة الغش التي انتشرت مؤخرا في جميع الأطوار التعليمية ، بما فيها التعليم العالي هذه الظاهرة الغريبة عن مجتمعنا ومدارسنا والتي أصبحت تستدعي وقفة عاجلة لمحاربتها بكل الوسائل والطرق عن طريق تكاثف جميع الأطراف من داخل الوسط المدرسي أو من خارجه من المجتمع المحلي، حيث قالوا صحيح لا يستطيعون التكيف لأن نجاحهم يشوبه الغش، أحيانا كما أن نسب النجاح للتلاميذ الناجحين في شهادة البكالوريا غير حقيقية نقترح اللجوء إلى البطاقات التركيبية التي يتم ملاءها خلال السنة الدراسية، ولا يستفيد منها في تقويم نتائج التلاميذ خلال حساب معدل البكالوريا، لأن هذه البطاقات التركيبية تعبر عن المستوى الحقيقي للتلميذ وتم تقييم هذه النتائج من طرف الأساتذة المدرسين لهؤلاء التلاميذ، ثم تأتي نسبة (45، 05%) للأساتذة الذين يرون أن الأمر يحدث إلى حد كبير وبالتالي يصعب عليهم ذلك، وبالتالي يجب إدماج التكوين والرسكلة، وأخيرا نسبة (90، 0%) للأساتذة الذين صرحوا بنعم ولديهم عجز فكري وعلمي وأحيانا غياب كلي لكل ما تلقوه في مسارهم الدراسي.

ويمكن أن نخلص من كل ما سبق ومن ملاحظات الأساتذة أن هذه الظاهرة منتشرة خاصة عند التلاميذ ضعاف المستوى والذين كان بلوغهم التعليم الثانوي نتيجة استفادتهم من المساعدة أو

الأنقاض من طرف مجالس الأقسام لمرحلة التعليم المتوسط وبالتالي فهم يجدون صعوبة في مواصلة التعليم في الثانوية فيتسربون أو يوجهون إلى الحياة العملية ، وبالتالي فهم لا يستطيعون أن يتكيفوا مع الوسط الجديد لأنهم لم يتلقوا تكوينا مناسبا يمكنهم من النجاح بكل سهولة في حياتهم العملية.

الجدول رقم (29): يوضح مساهمة الوسائل التربوية المتوفرة في الثانوية في إنجاح إصلاح التعليم الثانوي.

البدائل	التكرار	النسبة
نعم	28	45، 25%
لا	66	%60
أحيانا	16	54، 14%
المجموع	110	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة 60% صرحوا بأن الوسائل التربوية المتوفرة في الثانوية غير كافية لإنجاح عملية إصلاح التعليم الثانوي، مقابل نسبة (45، 25%) من أفراد العينة الذين يرون أن الوسائل التربوية المتوفرة في الثانوية كافية لإنجاح عملية إصلاح التعليم الثانوي ، ثم تأتي نسبة (54، 14 %) من أفراد العينة الذين يرون أنه أحيانا تكون الوسائل كافية، خاصة إذا لاحظنا أن البعض من الأساتذة لا يزال يعتمد في طرق التدريس إلى الوسائل التقليدية مثل السبورة والطباشير ولا يطبق المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على الوسائل الإيضاحية الحديثة والتكنولوجيا المتطورة.

نخلص مما سبق أن الأساتذة الرافضين للفكرة يرون أن الوسائل المتوفرة في المدرسة الجزائرية قديمة وموروثة من المدرسة التقليدية ، ولا تلبي طلبات المنهاج ولا ترضي المعلم والمتعلم وهناك نقائص أخرى منها:

– عدم مواكبة المدارس لما تتطلبه المناهج من وسائل وتجهيزات مادية وفضاءات للأنشطة وأفواج بعدد معقول من المتعلمين لكن الوضعية الحالية بما فيها اكتظاظ الأقسام.

– كذا النقص في الكفاءات البشرية، وقلة إطلاع المعلمين على المناهج ، عرقلة أداء المدراء لهذه الأنشطة لعدم درايتهم بأهمية هذه الأنشطة ومردودها النفعي على المستوى التعليمي أدى إلى تراكم الصعوبات الإدارية والمشاكل الاجتماعية داخل المدرسة.

ولقد دلت الدراسات التي أجريت على أن مستوى استعمال الكومبيوتر والإنترنت، هو أقل من المطلوب في الدول المتطورة في التعليم الثانوي، وهناك حاجة لمزيد من الدراسات حول مردود هذه التكنولوجيا على تحسين بيئة التعلم.[1] أما الأساتذة المؤيدين لهذه الفكرة فقد صرحوا بأن الدولة قد قامت في إطار الإصلاح التربوي بتجهيز أغلب المؤسسات التربوية بأجهزة الإعلام الآلي وتزويدهم بشبكة الأنترنت وما ينقص إلا تفعيل دور وسائل الإعلام والإتصال، وخلق تربية إعلامية مدرسية يتم من خلالها تدريب المعلم والمتعلم على هذه التقنيات والوسائل.

ويبقى على المعلم والأستاذ أن يحاول استخدام التقنيات الحديثة للتعليم الإلكتروني في توضيح وشرح الدروس، حيث يستعين بالحاسوب وشبكة الانترنت والوسائل التقنية السمعية منها والبصرية داخل الصف الدراسي وخارجه، ويكلف التلميذ بعد ذلك باستخدام هذه التكنولوجيا كمصادر للبحث، ولكي ينجح هذا التوظيف على المعلم أن يهيئ التلميذ لاستخدام هذه الوسائل الحديثة ويشجعه على إنشاء بريد إلكتروني يسمح ويسهل عليه الاتصال مع غيره من الطلبة والمعلمين وإجراء المناقشات، ومن هنا يمكن التلميذ الرجوع إلى مضمون المادة الدراسية في أي وقت وفي أي مكان.

الجدول رقم (30): يبن مساهمة إصلاح مناهج التعليم الثانوي في بناء شخصية التلميذ وإعداده ليكون فردا صالحا في المجتمع الجزائري.

مساهمة المناهـــج	التكرار	النسبة
نعم ساهمت المناهج الجديدة في بناء شخصية التلميذ.	49	44%، 54
لا لم تساهم المناهج الجديدة في بناء شخصية التلميذ.	61	55%، 45
المجمـــوع	110	% 100

إن المحافظة على الإرث الثقافي لأي أمة من الأمم من الدعائم الأساسية الذي تقوم عليها هذه الأمة، ونظرا لكون المنظومة التربوية أكثر الأنظمة الموجودة في المجتمع إذا لم تكن هي الوحيدة ، إذا بلغت في هذا الأمر المسؤولة على المحافظة على هذا الإرث وبالتالي على بقاء واستمرار المجتمع، وبالتالي فإن المدرسة الجزائرية مطالبة خاصة في هذا الوقت بالذات نظرا للغزو الثقافي الذي تشهده الأنظمة التربوية في الدول النامية بصفة عامة والجزائر بصفة

[1] – رمضان سالم النجار، **التعليم الثانوي المعاصر**، مرجع سابق، ص:88.

خاصة، بإعداد الفرد إعدادا مخطط ومنهجي نظرا لكون الأفراد هم أساس كل تطور وتنمية لهذا المجتمع، وهذا ما يقودنا للحديث على المقاربة النظرية المعتمدة في هذه الدراسة والتي تنطلق من فكرة المحافظة على بناء المجتمع وانسجامه انطلاقا من الاهتمام بالمورد البشري (التلميذ رجل المستقبل) والمحافظ على مقومات الأمة واستمرارها ، وبالتالي يجب تخصيص كل الدعائم المعنوية والمادية التي تؤكد عليها رأس المال البشري كمدخل رئيسي من مداخل النظرية البنائية الوظيفية.

وتكشف لنا بيانات الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة 61 مفردة بنسبة(45، 55%) ترفض فكرة مساهمة المناهج الجديدة في بناء شخصية التلميذ وإعداده ليكون فردا صالحا في المجتمع الجزائري ، ولقد انحصرت مبررات هذا الموقف بعد محاورة البعض منهم في النقاط التالية :

– من الناحية النظرية قد يبدو الأمر صحيح لكن الواقع عكس ذلك تماما.

– إن هذه المناهج لم تكن مفيدة بل جعلت التلميذ حقل تجارب فاشلة.

– فشل ذريع نظرا لعجز المدرسة أمام التيارات الهامة والتي تفوق إمكانيتها العلمية والمنهجية.

– بل أزداد التلميذ بعدا لأنه أثقل كاهله وكره الدراسة، فهي لم تحافظ على أي شيء لذلك لابد من إعادة بناء الفرد والمجتمع وغرس الهوية الوطنية.

– لا يبدو ذلك على الأجيال المتخرجة من النظام الجديد ، وقد ينجح الأمر إذا طبقت هذه المناهج ضمن التربية والدين والمفاهيم الوطنية.

أما 49 مفردة من أصل 110 مفردة وبنسبة (54، 44%) فقد كانت إجاباتهم إيجابية بحيث صرحوا بنعم ساهمت المناهج الجديدة في بناء شخصية التلميذ

ومحاولة إعداده ليكون فردا صالحا في المجتمع الجزائري وقد كانت إجاباتهم عند محاورات البعض منهم كما يلي:

المدرسة لا تستطيع وحدها القيام بهذا الدور إذ لابد من تظافر جهود عدة كفاءات وطنية للقيام بهذا الدور مثل الوزارات الأخرى، الإعلام الوطني، الشؤون الدينية، قطاع التربية إضافة إلى الأسرة للمحافظة على هذه المبادئ.

– المدرسة تسعى جاهدة لتحقيق هذه الأهداف لكن للأسف يوجد فصل بين المدرسة والواقع ، ومن هنا أصبح دورها ناقص وغير فعال فهي تحتاج إلى مساندة المجتمع لتحقيق هذه الأهداف والمبادئ الإنسانية والوطنية.

– لايمكن إلقاء اللوم إلا على المدرسة فالمنظومة التربوية الجزائرية كأي منظومة تربوية أخرى في العالم يمكن تخرج أفراد صالحين وواعين، كما يمكن أن يكونوا أفراد لا يصلحون لا للعادة وللعبادة.

– نعم لقد نجحت المناهج الجديدة في المحافظة على المبادئ الوطنية والإنسانية.

– هناك عدة عراقيل تضعف دور المناهج الجديدة، لكن لا يمكن أن ننكر أن هناك طاقات ومحاولات جادة من أجل تحقيق هذه الغايات الإنسانية والاجتماعية والتي تعود بالفائدة على الفرد والمجتمع.

– والواقع الذي لا يمكن إنكاره أن المدرسة الثانوية تساعد في تكوين المواطن الصالح نموا متكاملا، علاوة على تنمية مواهبه وتقويته في مواجهة الأمور حتى ينسجم مع باقي أعضاء المجتمع ويعاونهم على تحقيق رغبات هذا المجتمع، بعد أن يتعمق في فلسفته ونظمه وتقاليده ويفهمها ويحترمها ويستهدي بها في سلوكه، فالمجتمع يعتمد على المدرسة في أن تمده بالجديد من المعارف والخبرات وتغذيه بالعدد اللازم من الفنيين في كل مجال، وتؤصل في نفوس أفراده القيم الروحية والمثل الخلقية التي يستهدفها، والتي يسير على هديها أعضاءه، وكذلك ينظر المجتمع إلى المدرسة كأداة قادرة على الإصلاح والتوجيه، وكجهاز قادر على الإنشاء والبناء.[1]

الجدول رقم (31): يبين إمكانية التواصل بين الأسرة والثانوية.

البدائل	تكرار	النسبة
لا	74	27، 67%
أحيانا	24	81، 21%
نعم	12	90، 10%
المجموع	110	% 100

تكشف معطيات الجدول أعلاه أن أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة (27، 67%) صرحوا بلا أي عدم وجود تواصل بين الأسرة والمدرسة، مقابل نسبة (81، 21%) من الذين صرحوا بإنه

[1] – مدور مليكة ، دبراسو فضيلة، **طبيعة العلاقة بين الأسرة والمدرسة في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة دفاتر المخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، مداخلة من أعمال الملتقى الثالث المنعقدة ، 6–7 ماي 2009، العدد الخامس، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2009 ، ص:57 .

في بعض الأحيان يكون هناك تواصل عند الضرورة، ثم تأتي نسبة (90، 10%) من الأساتذة الذين هم راضون على هذا التواصل وصرحوا بنعم بوجود علاقة بين الطرفين.

يتضح من إجابات أغلب الأساتذة أن توصل وتدخل الأسرة أواهتمامها بتمدرس أبنائها يغلب عنها اللامبالاة، رغم أن النظام التربوي الجديد أدخل الأسرة كشريك حقيقي وفعال في العملية التربوية بعد أن كان لها دورا روتينيا في المدرسة التقليدية المعتمد أساسا على متابعة النتائج والتدخلات المادية، حيث تشعبت أنشطتها الاجتماعية والتربوية من خلال الإصلاح التربوي الأخير، إذ أوكلت لها مهاما متنوعة تبدأ من التحاق طفلها بقسم التربية التحضيرية إلى غاية إلغاء المرحلة الإلزامية، وهذا يقودنا للحديث عن أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة كونه من أهم عوامل نجاح العمل المدرسي بحكم ودور وأهمية كل واحد منهما بالنسبة للتلميذ، كما يعتبر هذا التعاون آلية من آليات توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع، وانفتاح المؤسسة التربوية على العالم الخارجي، وهي دعوة نادى بها رجال التربية الحديثة، أمثال جون ديوي الذي يرى أن المدرسة وهي مؤسسة تعليمية يجب أن تكون صورة مصغرة للمجتمع تعكس ما يدور في المجتمع الكبير، فالعملية التعليمية لا تتم في فراغ مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى، يؤثر فيها ويتأثر بها، وعلى هذا فإنه من المستحيل أن نجد في مجتمع تعليما مغلقا تماما.[1]

وبذلك يصبح التعاون بين كل من الأسرة والمدرسة مطلبا أساسيا لتفهم كل منها دور آخرو لتكامل هذه الأدوار، وما لهذا من أثر على الأداء المدرسي وعلى إنتاجية المدرسة، فالمدرسة تتأثر بالنظام التعليمي العام للدولة كما تتأثر بالمجتمع المحلي الذي تعمل فيه، وأسرة التلميذ تتأثر بالمجتمع المحلي بدرجة تتناسب مع إتجاهاتها وقيمها وفلسفتها في الحياة وتطلعاتها، كم أن كلا من الأسرة والمدرسة تعملان على تدعيم النسق القيمي السائد في المجتمع وأهداف النظام التعليمي العام والنظام الاجتماعي للدولة.[2]

ويتضح مما سبق أن للأسرة تأثيرا كبيرا على قيام المدرسة بمهامها ووظائفها المنوطة بها ، فالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يحدد بدرجة كبيرة نجاح التلميذ في قيامه بدوره المتوقع منه داخل الصف المدرسي وخارجه، ومعرفة التلميذ بدوره وتوقعات المعلم والوالدين

[1] – أحمد اسماعيل حجاب، **إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة**، ط1، دار الفكري العربي، القاهرة، 2000، ص:316.

[2] –سميرة أحمد السيد، **علم اجتماع التربية**، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998، ص:82.

منه، وكذلك العاملون بالمدرسة يحدد سلوكه في قيامه بهذا الدور، ويساعد على النجاح في أدائه كما تتحدد الأسرة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، مستوى النمو اللغوي للطفل وقدرته على التعبير اللفظي واتجاهاته وقيمه، وإلى حد ما مهاراته الفكرية وأساليب تفكيره واكتسابه المعلومات وهذا الدور يؤثر على أدائه المدرسي وقيامه بدور التلميذ حسب أهداف التربية كما أن التعاون بينها يساعد التلميذ على تحقيق النمو الشامل والمتكامل للتلميذ من جوانبه المختلفة الانفعالية والعاطفية والصحبة والمعرفية والأخلاقية، ومن هنا تأتي الحاجة إلى ضرورة التواصل بين الأسرة والمؤسسة التربوية للرفع من المردود التربوي وتحسين الفعل التربوي.[1]

نصل مما سبق إلى استخلاص أن العلاقة بين الأسرة والمدرسة من أهم العناصر التي تؤثر مباشرة على التلميذ، ومدى انجازه وتحصيله العلمي، باعتبار أن المدرسة تكمل ما بدأته الأسرة في مراحل النمو الأولى في تربية الطفل، وذلك بإضافة عادات وسلوكات وكفاءات جديدة لبناء شخصيته، وهدا يحتاج إلى متابعة وتدعيم من طرف الأولياء، والنتائج السلبية الناتجة عن عدم التعاون والتواصل بين البيت والمدرسة تعود بأثر سلبي على التلميذ والبيت والمدرسة والمجتمع، فالتلميذ لا يدرك مصلحته، وبالتالي لا بد من متابعته وتوجيهه من قبل البيت ، ولكن الواقع يظهر أن دور بعض أولياء الأمور سلبي حيث يتركون كل شيء على المدرسة، مهما اختلفت أسباب أتساع الهوة بين الأسرة والمدرسة فإن النتائج ستكون سلبية على الإنجاز المدرسي للتلميذ نذكر منها:

– عدم متابعة دوام الأبناء في المدرسة يؤدي إلى إهمال وكثرة التغيب.

– ضعف إلمام المعلم بظروف التلاميذ مما يصعب اكتشاف الفروق الفردية بينهم والتي قد تنتج عن تباين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأسر.

– عدم تجانس المطالب الأسرية من جهة والمدرسة من جهة أخرى مما يحدث صراعا داخليا لدى التلميذ يضعف قدرته على التركيز والمتابعة.

[1] – سميرة أحمد السيد، المرجع السابق، ص:83، ص:86.

– إهمال الأولياء لأبنائهم خارج المدرسة وعدم مراقبة سلوكهم خاصة في التطور الرهيب لوسائل الإعلام (قنوات فضائية، إنترنت ....) والتي تشجع معظمها إما العنف والجريمة أو المجون والرذيلة.[1]

الجدول رقم (32): يبين اقتراحات الأساتذة للتواصل مع الأسرة.

اقتراحات الأساتذة	التكرار	النسبة
– تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ وتنشيط دورها.	16	%14 ،54
– تفعيل دفتر المراسلة، واطلاع الأولياء عليه باستمرار	14	%12 ،72
– التواصل عن طريق الانترنت، البريد الإلكتروني للمؤسسة.	10	%09 ،09
– إعادة النظر في التعامل بين المثلث(أساتذة، أولياء، إدارة).	03	%02 ،72
– الاتصال المستمر بعقد مقابلات ولقاءات شهرية.	16	%14 ،54
– تسهيل الحوار بين الأولياء، والأساتذة لطرح كل الانشغالات.	08 05	%07 ،27 %04 ،54
– متابعة مستمرة وتتبع سيرة الأبناء العلمية والأدبية.	03	%02 ،72
– نشر الوعي بين أوساط الأولياء على ضرورة التواصل الاختياري لا الاضطراري.	02	%01 ،81
– إشراك الأولياء في عملية التوجيه.	05	%04 ،54
– ضبط رزنامة الاجتماعات بين الأساتذة والأسرة وليس الظهور فقط بعد الامتحان ونهاية أو بداية الدراسة.	05	%04 ،54
– التقيد بالنظام الداخلي للمؤسسة يجبرالأسرة والأولياء على التواصل كنظام الغيابات والعقوبات.	02	%01 ،81
– دورات تكوينية للمساعدين والمربين حول جلب اهتمامات الأسرة.	06	%05 ،45
– تفعيل الإعلام حول دور الأسرة، وتنظيم دورات وملتقيات لتوعيتهم بضرورة الاهتمام أكثر بالأبناء.	08	%07 ،27

[1] قرساس الحسين وشحام عبد الحميد، **آليات تفعيل المتابعة الأسرية للأبناء المتمدرسين**، مجلة الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، مرجع سابق، ص ص:159، 160.

– اهتمام وزيارة الأساتذة خلال العام وليس في نهاية السنة من أجل إنجاح الابن فقط. –إنشاء خلايا اتصال بين الأسرة والمدرسة.	07	36، 06%
المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل اقتراحات الأساتذة للتواصل مع الأسرة وكانت هذه النسب بالشكل التالي: أكبر نسبتين متساويتين هي (54، 14%) للأساتذة الذين صرحوا لابد من تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ وتنشيط دوره، والذين يرون بضرورة الاتصال المستمر بعقد مقابلات ولقاءات شهرية تجمع بين الطرفين، مقابل نسبة (72، 12%) من المبحوثين الذين اقترحوا تفعيل دفتر المراسلة، وضرورة إطلاع الأولياء عليه، ثم تأتي نسبة (27، 07%) بالنسبة للأساتذة الذين اقترحوا تسهيل الحوار بين الأساتذة والأولياء لطرح كل الانشغالات ، ونفس النسبة للأساتذة الذين اقترحوا زيادة اهتمام الأولياء بزيارة الأستاذ خلال العام وليس في نهاية العام الدراسي بغرض إنجاح الابن فقط، بينما اقترحت نسبة (09، 09 %) ضرورة التواصل عن طريق الانترنت والبريد الإلكتروني للمؤسسة، ثم تأتي نسبة (36، 06%) الذين اقترحوا إنشاء خلايا اتصال بين الأسرة والمدرسة، بعدها نسبة (45، 05%) الذين يرون في تفعيل دور الإعلام من أجل توعية الأسرة بدورها الفعال إلى جانب المدرسة، وتنظيم دورات وملتقيات لتوعية الأولياء لاهتمام أكثر بالأبناء، ثم تأتي نسبة (54، 04%) الأساتذة الذين اقترحوا ضرورة التقيد بالنظام الداخلي للمؤسسة يجبر الأسرة والأولياء على التواصل كنظام الغيابات والعقوبات، نفس النسبة للأساتذة الذين صرحوا بضرورة المتابعة المستمرة وتتبع سيرة الأبناء العلمية والأدبية، ونفس النسبة للأساتذة الذين أكدوا على ضرورة ضبط رزنامة الاجتماعات بين الأساتذة والأسرة، وليس الظهور فقط بعد الامتحان ونهاية وبداية السنة الدراسية، ثم جاءت نسبة (72، 02%) للأساتذة الذين يرون ضرورة إعادة النظر في التعامل مع المثلث (أساتذة، أولياء، إدارة)، ونفس النسبة للأساتذة الذين أكدوا على ضرورة نشر الوعي بين أوساط الأولياء للتواصل الاختياري الاضطراري، ثم تأتي نسبة (81، 01 %) للأساتذة الذين يرون ضرورة إشراك الأولياء في عملية التوجيه، ونفس النسبة للأساتذة الذين اقترحوا ضرورة برمجة دورات تكوينية للمربين والمساعدين التربويين من أجل جلب اهتمامات الأسرة والمشاركة في هموم المدرسة.

كل هذه الاقتراحات التي ذكرها السادة الأساتذة هي من صميم الموضوع وكما أشرنا إليه سابقا في الجدول (31) فرغم أن الإصلاح التربوي الجديد قد حمل تغييرا جذريا في النظرة إلى دور الأسرة، واعتبرها شريك فعال في الوسط المدرسي وأعطى لها أهمية كبرى في المساهمة في رفع المردود التربوي للتلاميذ، إلا أن الواقع لا يزال بعيدا جدا عن تحقيق هذه الطفرة أو النقلة النوعية وذلك راجع إلى عدة أسباب نذكر منها:

– قلة الوعي لدى بعض أولياء الأمور بأهمية التعاون والتواصل مع المدرسة.

– ظروف الارتباطات العلمية لدى البعض منهم وخاصة العمل خارج حدود الدولة.

– التخوف من دفع الأموال والتبرعات للمدارس حيث أنه يضن بعض أولياء الأمور أنهم عندما يزورون المدرسة سيطلب منهم دفع مبالغ وتبرعات للمدرسة ولا يدركون أي جوانب إيجابية أخرى لزيارة المدرسة.

– لا يهتم بعض الأولياء بمستقبل أبنائهم وعليه لا يبدون أي اهتمام بشؤون تربيتهم ومتابعة تعليمهم سواء في البيت أو المدرسة وتجدهم يعطون الأولوية لأعمال أخرى غير الاهتمام بتربية وتوجيه الأبناء.

– ثقة العديد من الأسر بشكل مطلق بالمدرسة والمعلمين وعدم التواصل مع المدرسة لمناقشة موضوعات لها علاقة بالابن.

– المشاكل الأسرية مثل انفصال الوالدين، عدم التفاهم بينهما، وهي تؤدي إلى التشتت الأسري فيصبح التلميذ بعيدا عن العناية اللازمة والمراقبة المستمرة.

– تعامل العديد من المواطنين مع المؤسسات التربوية أوالتعليمية بشيء من الرهبة تجاه أنظمتها أوحتى الشعور بتعقيد هذه الأنظمة وعدم قدرتهم على التعامل معها.

– انخفاض المستوى التعليمي لبعض الأسر، وبالتالي تدني مستوى الوعي التربوي وعدم إدراك الدور الحقيقي للأسر في التربية.

– معاناة الأسر ة مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية تشغلها عن أداء دورها.

– الدور السلبي لوسائل الإعلام، أي عدم اهتمام هذه الوسيلة بأهمية هذا الدور.

– إلقاء مسؤولية تربية الأبناء على عاتق المدرسة.

– ضعف سلطة الضبط الاجتماعي داخل بعض الأسر، مما يفقدها القدرة على التوجيه الصحيح الذي يحقق أهداف التربية.[1]

وعليه يمكن القول بأن الاتصال الذي يحدث بين الأسرة والمؤسسة التربوية ومهما كان نوعه ومدى فعاليته من الأمور الهامة والضروريات الأساسية، ومن عوامل نجاح الفعل التربوي ونجاعته، لذا فعلى كل القائمين على الميدان التربوي وخاصة المؤسسة التربوية ومسيرها الحرص على وجوده واستمراره والبحث باستمرار على آليات تفعيله، وإشراك الأولياء في العمل المدرسي، وفي الوقت ذاته على الأولياء الاتصال الدائم والمستمر بالمؤسسة التربوية ، التي يتمدرس بها أبنائهم للإطلاع على كل ما يحدث بها كما يتسنى لهم متابعة حالة أبنائهم السلوكية والمعرفية والتحصيلية ، وخاصة في وقتنا الحالي زمن الثورة التكنولوجية التي يعيش فيه الأبناء ويتعرضون إلى مؤثرات خارجية مع ثقافات وقيم واتجاهات تنبع من مجتمعات مختلفة ومتباعدة الأطراف، وهذا بالتأكيد له تأثير كبير عليهم إذا استغل من الناحية السلبية، ولم يكن هناك توجيه ومتابعة من طرف الأولياء، وقد يتطلع إلى حياة ما قد لا تتوفر لديه مما يجعله في صراع وقلق متواصلين وهذا بدوره يؤثر على تكيفه الاجتماعي وعلى تحصيله الدراسي، وهنا كذلك تبرز أهمية التعاون والتكامل بين المؤسسة التربوية وأسرة التلميذ لاحتوائه.

لذلك ينبغي على الوزارة الوصية التخطيط المحكم والتوعية الشاملة والتحسيس المستمر بواجبات الأسرة وتحديد أدوارها الهادفة وضبط أعمالها وتوجيهها اجتماعي وسيكوثقافيا في مساعدة الأطفال المتمدرسين ، وحث الآباء على التعاون الإيجابي مع المدرسة شركاء فاعلين إيجابيين في الميدان ، عن طريق وسائل الإعلام، والتخطيط لمقابلات بيداغوجية وتنشيط جلسات تربوية وتسيير اجتماعات دورية تجمع الأمهات والآباء مع الأساتذة داخل المؤسسات التربوية للتشاور وإثارة الحوار المسؤول من أجل تنشيط حياة الطفل البيداغوجية والتربوية في البيت والمدرسة، وبمساعدة فاعلة من الأسرة في بناء الأسس التربوية والمبادئ المنهجية، بعيدا عن الاجتماعات التقليدية لجمعيات أولياء المتعلمين الخاصة بالمساعدة المادية.

[1] – مدور مليكة، دبراسو فطيمة، **طبيعة العلاقة بين الأسرة والمدرسة في المنظومة التربوية الجزائرية**، مرجع سابق، ص:62.

الجدول رقم (33): يبين الإجراءات التي لم تتخذ في إطار إصلاح التربية والتعليم وانعكست سلبا على وضعية التعليم والأستاذ معا.

الإجـــــراءات	التكرار	النسبة
– عدم مراعاة الوضعية الاقتصادية للفاعلين التربويين.	27	08 ،10
– عدم التوافق بين الواقع الاجتماعي والبرامج والمناهج التعليمية.	33	90 ،09
– عدم وفرة المؤسسات وتهيئتها بالقدر الكافي.		
– عدم تجهيز هذه المؤسسات وتهيئتها وفقا للمعايير الدولية.	42	61 ،12
– أخرى تذكر تتمثل فيما يلي:	59	71 ،17
– كثافة البرامج والمناهج في جميع أطوار التعليم الثانوي.		
– لم يؤخذ بالاقتراحات التي قدمها الأساتذة ورفعوها	25	05 ،07
كانشغالات في إطار تقييم الإصلاحات.	22	60 ،06
– الاكتظاظ في الأقسام يعرقل عملية إصلاح التربية.		
– النظرة الدونية لدور الأستاذ.	18	40 ،05
– غياب النية في الإصلاح وطغيان العامل الإيديولوجي.	14	20 ،04
– تأخر في تطبيق الإصلاحات وعدم تحسينها.	02	60 ،0
– إضافة إلى تسطير الأهداف المنشودة.	06	80 ،01
– غياب كلي للوسائل الحديثة (إعلام آلي) والوسائل	01	30 ،0
السمعية النظرية.	27	10 ،08
– التركيز أكثر على جودة التكوين بالنسبة للمعلمين وكذا		
بالنسبة للمتعلمين خصوصا الطور الابتدائي والمتوسط	32	60 ،09
بضمان قدرة استيعابية مقبولة على الأقل للتلميذ.		
– عدم مراعاة قدرة التلميذ في الفهم والاستيعاب فأكثر	15	50 ،04
(مناهج ومواد).		
– عدم كفاءة الامتحانات للتلاميذ القادمين من المستوى		
الإكمالي.	09	70 ،02
– عدم الاهتمام بالقطاع التربوي الحضاري ككل.		
	01	30 ،0
المجموع	333	%100

*** تم حساب هذا الجدول وفقا لعدد التكرارات وليس وفقا لعدد أفراد العينة .**

يظهر من خلال الجدول أعلاه والذي يبين الإجراءات التي لم تتخذ في إطار إصلاح التربية والتعليم وانعكست سلبا على وضعية التعليم والأستاذ معا، وكانت أكبر نسبة هي (71، 17%) للأساتذة الذين صرحوا بعدم تجهيز هذه المؤسسات وتهيئتها وفقا للمعايير الدولية، مقابل نسبة (12، 61%) عدم وفرة المؤسسات وتهيئتها بالقدر الكافي، ثم تأتي نسبة (09، 90 %) للمبحوثين الذين أجابوا بعدم التوافق بين الواقع الاجتماعي والبرامج والمنهاج التعليمية، ثم تأتي نسبة(09، 90%) الذين ركزوا أكثر على وجود التكوين بالنسبة للمعلمين وكذا بالنسبة للمتعلمين خصوصا الطور الابتدائي والمتوسط، بضمان قدرة استيعابية مقبولة على الأقل للتلاميذ، ثم تأتي نسبة (08، 10%) لأفراد العينة الذين أجابوا بعدم مراعاة الوضعية الاقتصادية للفاعلين التربويين ونفس النسبة للأساتذة الذين أشاروا إلى الغياب الكلي للوسائل الحديثة (الإعلام الآلي)والوسائل السمعية البصرية، ثم تأتي نسبة (07، 05%)الذين لمحوا لكثافة المناهج والبرامج التعليمية في جميع أطوار التعليم الثانوي، ثم تأتي نسبة (06، 60%) للأساتذة الذين أثاروا قضية عدم اشتراك الفاعلين التربويين في قضايا الإصلاح التربوي، وأكدوا على عدم الأخذ بأي من الاقتراحات التي قدمها الأساتذة ورفعوها كانشغالات في إطار تقييم الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي في المدة الأخيرة، ثم تأتي نسبة (05، 40%) للذين يرون أن الاكتظاظ في الأقسام أحد الأسباب التي تعرقل عملية الإصلاح التربوي، ونفس النسبة للذين أشاروا إلى عدم مراعاة قدرة التلميذ في الفهم والاستيعاب فأكثر للمناهج والمواد الدراسية، ثم تأتي نسبة (04، 20%) الأساتذة الذين أكدوا على النظرة الدونية لمكانة الأستاذ في المجتمع، ثم تأتي نسبة (02، 70%) من أفراد العينة الذين ركزوا على عدم كفاءة التقويم والامتحانات بالنسبة للتلاميذ القادمين من التعليم المتوسط، ثم تأتي نسبة (01، 80%) لأفراد العينة الذين أكدوا على تأخر تطبيق الإصلاحات وعدم تحسينها ثم تأتي نسبة (0، 60%) من المبحوثين الذين أشاروا إلى نقطة مهمة وهي غياب النية في الإصلاحات وطغيان العامل الإيديولوجي، ثم تأتي نسبة (0، 30%) الذين أكدوا على عدم احترام الأهداف المنشودة، ونفس النسبة للأستاذ الذي استعان بتجربة ماليزيا في التعليم حيث يرى ضرورة الاهتمام بالقطاع الحضاري التربوي ككل كتجربة ماليزيا حيث صرح: أحمد مهاتير رئيس وزراء التعليم :«التعليم ثم التعليم ثم التعليم». والملاحظ اليوم أن الجميع سواء من الوسط التعليمي أو خارجه يشكو من ضعف المستوى التعليمي وتدهور مخرجاته سواء على الصعيد العلمي أو التعليمي أو

الأخلاقي...، ويحصر البعض السبب في ضعف مستوى الأستاذ ، وهذا ما أدى إلى ضعف المكانة الاجتماعية للأستاذ، إلا أن ضعف مكانة الأستاذ الاجتماعية ساعدت على ذلك كثيرا، وهي ليست من مسؤولياته فقط، وإنما اشتركت فيها عدة عوامل وطغت عليها المجالات المهنية والوظيفية الأخرى، وصار الأستاذ لا يحض بالتقدير اللائق لرسالته إزاء المجتمع، ولعل السبب الأكبر في نشوء هذه الوضعية هو نظرة المجتمع إلى التعليم على أنه ميدان للاستهلاك أكثر منه ميدان للإنتاج، وهذا ما جعله يفقد القدرة للاحتفاظ لنفسه بالأعداد الكافية من أحسن العناصر التي تتخرج منه بأعداد كبيرة، وهذا بدوره يعود إلى المنافسة القوية الموجودة خارج ميدان التعليم التي تجذب إلها الكفاءات والنوعيات الممتازة، وذلك لتمكنها من تقديم الامتيازات المختلفة التي ترفع من المكانة الاجتماعية والمادية معا للفرد، مثل الزيادة في الأجور وتوفير السكن وتحسين أساليب الحياة الأخرى.

ولقد أدى الوضع الاقتصادي في هذا العصر إلى انعكاسات هامة على المكانة الاجتماعية وذلك لتركيز المناشط الاقتصادية الحيوية على تنمية الجوانب المادية «فطالما أن النشاط التعليمي ينمو ويتزايد بمعدل في السرعة أكبر من نمو الاقتصاد ككل، وطالما أن التعليم يحتفظ بخاصية إعداد وتأهيل القوى البشرية العاملة وتنميتها، بينما المناشط الأخرى المنافسة تركز على تنمية رأس المال المادي، فإنه سوف يصعب على التعليم دائما أن يجاري الأجور المنافسة التي تجذب إليها العناصر الممتازة من العاملين، وبقدر ما يفشل التعليم في جذب مثل هذه العناصر الممتازة يحدث انخفاض في مركز المعلم ومكانته ويزيد هذا بدوره من تعقيد مشكلة التعليم في أن يجذب إليه نوع الأفراد الذي يحتاج إليهم تماما لتحسين نوعية عمله وإنتاجيته »[1]

وفي ظل هذا الوضع الراهن فإننا لا يمكن أن نتنبأ ما إذا كان بإمكان النظام التعليمي القائم عندنا أن يجذب إليه النوعية التي يحتاج إليها من الأفراد الراغبين في الالتحاق بالتعليم، لأن هناك مرافق أخرى تجذب إليها النوعية الممتازة بقوة أكثر من قوة التعليم اجتماعيا وماديا.[2]

[1] – علي براجل، **إصلاح التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية**، مرجع سابق، ص:221.

[2] – علي براجل، **إصلاح التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية**، مرجع سابق، ص:222.

3- عرض وتحليل النتائج المستخلصة من التساؤل الثاني:

أظهرت الدراسة الميدانية من خلال النتائج المتحصل عليها من إجابات المبحوثين على أسئلة التساؤل الثاني والذي يمثل المحور الثالث الخاص بإبراز مواطن الضعف أو العوامل التي تدل على وجود خلل في تطبيق الإصلاحات التربوية إلى استخلاص النتائج التالية:

تم التطرق إلى أحد المشاكل المنهجية والذي تعاني منه المنظومة التربوية منذ الشروع في تطبيق الإصلاحات التربوية إنطاقا من الموسم الدراسي 2004/2003 ، والذي يتمثل في تمكين الأساتذة من التدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات حيث يلاحظ أنه يوجد خلط بين الطريقتين أي الطريقة القديمة للتدريس بالأهداف ونموذج المقاربة بالكفاءات الحديثة، وإن عدم الفصل بينهما عند البعض من الأساتذة أدى إلى وجود بعض أوجه التكامل بينهما، وقد صرحت نسبة (63، 73 %) من الأساتذة إلى أن هناك فرق واضح بين الطريقتين، مقابل نسبة (36، 26%) منهم الذين يرون بإنه لا يوجد اختلاف بينهما وبالتالي فهم يطبقون الطريقة القديمة لأنهم تعودوا عليها وتكونوا جيدا في كيفية التعامل معها وهي أكثر نجاعة من حيث المردود التربوي حسب رأيهم، ومن هنا كان تحديدهم أو لحكم على أنجع الطرق حسب رأيهم هي طريقة التدريس بالأهداف وذلك بنسبة (54، 44 %) مقابل نسبة (45، 35 %) التي ترى أن الأكثر نجاعة هو نموذج التدريس بالمقاربة بالكفاءات بنسبة (45، 35 %)، أما نسبة (20 %) منهم فهي ترى ضرورة الجمع بين الطريقتين أي الاستفادة من الجوانب الإيجابية لكلا الطريقتين، واستبعاد سلبيات الطريقتين، إلا أن الملاحظة العامة التي استخلصتها عند حاورت السادة الأساتذة حول هذه النقطة بالذات لمست في إجابتهم إدراكهم لأهمية هذا النموذج أي المقاربة بالكفاءات، وإيجابية تطبيقه في الواقع لكن من الضروري توفير شروط نجاح هذا النموذج، مثل توفير الوسائل، تقليل الاكتظاظ داخل الأفواج التربوية، إضافة إلى تفعيل التكوين والتدريب على هذه الطرق الحديثة، وفي هذا الإطار بالذات كانت إجابة أغلب أفراد العينة (بنسبة 81، 61%) منهم بأن التكوين حول كيفية التعامل مع نظام التدريس بالمقاربة بالكفاءات لم يكن كافي مقابل نسبة (72، 12 %) منهم من يرى بأن التكوين في هذا الإطار كان كافي، لقد تباينت آراء الأساتذة حول فعالية التكوين بحيث صرح الأساتذة الغير الراضين عن هذه المقاربة الجديدة بأنهم يعيشون تخبطا في إدراك الطريقة المناسبة نظرا لضعف التكوين، والذي يكاد يكون شبه منعدم في هذا الإطار، واعتمادهم على التكوين الذاتي بينهم

وبين زملاءهم في العمل، بينما ترى الفئة المؤيدة لهذه المقاربة بأنهم يشعرون بإيجابية هذه المقاربة لأنها نقلة نوعية وانتقال من طرف التقويم التقليدي إلى طرق التقويم الحديثة التي من شأنها أن تواكب التطور الذي تشهده الأنظمة التربوية المتطورة، إضافة إلى أن البرامج التي كانت معتمدة في جميع المراحل لم تجدد وتحدث منذ عقود وأصبحت لا تواكب التطور الحاصل في العالم ولا يمكنها أن تواجه التحديات الداخلية والخارجية الذي يعيشه المجتمع الجزائري خاصة والعالم بصفة عامة، أما فيما يخص إمكانية تجاوز الصعوبات التي تصادف السادة الأساتذة عند تعاملهم مع هذه المقاربة، فقد قام الأساتذة بحصر أهم أوجه هذا القصور وتفق أغلبهم بنسبة (09، 29 %) بنقص التكوين حول هذه الأساليب، بينما ترى نسبة (90، 20 %) بأن هذه النقائص تظهر في نقص الوسائل وكثافة التلاميذ في الفوج الواحد، أما نسبة (09، 19 %) فهي ترى أن الاهتمام بالتلميذ كقطب أساسي من خلال تطبيق المقاربة بالكفاءات من شأنه أن يساهم في تجاوز هذه الصعوبات، وترى نسبة (36، 16%) بأنه لا يمكن أن يتحقق نجاح الإصلاح التربوي إلا عندما تتماشى طرق التقويم مع البيئة المحيطة بالتلميذ، أما نسبة (54، 14%) بأنه من الضروري التخلص من عبء التعليم التقليدي حتى يمكن تجاوز هذه الصعوبات، أما فيما يخص برامج التكوين ومدى تماشيها مع تطلعات الأساتذة فقد تنوعت إجاباتهم حول فعالية التكوين بحيث صرحت نسبة (29، 09%) بأن الوزارة بذلت الكثير من الجهود وخسرت أموال كثيرة من أجل إنجاح التكوين، مقابل نسبة (27، 27%) التي وقفت موقف سلبي من هذا التكوين بحيث ترى بأنه فادح النقص وشكلي والاستفادة منه قليلة، أما نسبة(26، 36%) منهم فترى أن التكوين تم بمجهودات واجتهاداتهم الشخصية أي إنه يتم بطريقة ذاتية فيم بينهم، أما نسبة (17، 27%) فترى بأنه لم تتوفر للأساتذة إمكانية الإطلاع على المستجدات التي تواكب كل تجديد وتحديث في النظم التربوية العالمية، ومن هنا فإن موضوع التكوين يكتسي أهمية بالغة في محطة الإصلاح التربوي، وبالتالي فإن تفعيل برامج التكوين وتماشيه مع كل المستجدات التي تطرأ على التربية سيكون عامل مهم في تحقيق رضا الأساتذة عن الإصلاح التربوي وتقبل كل جديد وبالتالي سوف يرفع مرد وداياتهم ويحسن أدائهم .

وعند تناول موضوع المناهج ومدى ملاءمتها لقدرات وميول التلاميذ صرحت نسبة (09، 59%) بأن المناهج الجديدة غير ملائمة خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين انتقلوا إلى مرحلة

التعليم الثانوي دون أن يحصلوا على شهادة التعليم المتوسط أي أن انتقالهم كان من خلال معدل القبول الذي أثرت عليها المراقبة المستمرة خلال السنة الرابعة متوسط فهذه الفئة هي التي تعاني صعوبات دراسية خلال هذه المرحلة ولا تستطيع التكيف أوتنمية قدراتها حتى تتلائم مع المقاربات الجديدة، مقابل نسبة (40، 90%) الذين أجابوا بأن المناهج الجديدة ملائمة للميول عند البعض منهم، وهي غير ملائمة للبعض الآخر، وهي ملائمة من حيث المحتوى المناسب لجميع المراحل وهي ملائمة لبعض المستويات والفروع، وانطلاقا من آراء الأساتذة فيجب أن تكون مطبقة بشكل علمي سليم يحترم خصائص النمو المعرفي والعضوي والنفسي للتلاميذ ، ويجب أن تثمن لديه القدرة على زيادة الدافعية والميل نحو التعلم ، ويجب تنظيم هذه الطرائق بحيث يكون فيها تسلسل منطقي يساعد التلميذ على الرغبة في التعلم وسهولة الفهم لهذه المعلومات والمعارف، وهذا يدفعنا إلى الحديث حول مدى مساهمة البرامج الجديدة التي كانت تعاني من الكثافة بحيث تم تخفيفها في تسهيل فهم الدروس وتفاعل التلميذ معها، فتضاربت آراء الأساتذة حول هذا الطرح بحيث ترى أغلبية الأساتذة نسبة (45، 65%) إن التخفيف لم يتم بالشكل المطلوب وبالتالي لم يسهل الدروس الصعبة، ولا يوجد أي تفاعل للتلاميذ معها مقابل نسبة (54، 34%) منهم التي كانت إجابتها إيجابية بحيث ترى بأنه تم التخفيف وبالتالي سهلت بعض الدروس ومكنت التلميذ منالتفاعل معها، والنتيجة التي توصلت إليها أن هذا التخفيف لم يكن مبني على أسس علمية استنادا لخبرة أهل الميدان فهم أكثر دراية ومعرفة بما يحتاجه التلميذ من معلومات ومعارف خلال هذه المعرفة، وإنما ظهرت بعض النقائص خلال هذا الإجراء بحيث أن التقليص لم يشمل جميع الشعب مثل شعبة الهندسة الكهربائية (أنظر الجدول رقم 27) وأخلى بالمعنى في بعض المحاور التي تم تقليص بعض الدروس منها، وإن التقليص لم يتم في الدروس الصعبة التي لا يستطيع جميع التلاميذ بمختلف مستوياتهم المعرفية من فهمها بكل بساطة ودون صعوبة ، وهذا ونتج عنه عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على التفاعل والتكيف مع هذه المناهج الجديدة، وهذا ما يؤثر على قدرة هؤلاء التلاميذ على ربط معارفهم النظرية بالحياة العملية ، حيث تنوعت ملاحظات وآراء الأساتذة في هذا الإطار بحيث يرى أغلبهم أن محتوى هذه المواد التي تم تدريسها في مرحلة التعليم الثانوي تفقد قيمتها لدى التلاميذ بسبب عجزهم عن توظيفها في الواقع المعاش، ولتفادي هذه الصعوبات يقترح أفراد العينة

ضرورة أن تتماشى هذه البرامج والمناهج التعليمية مع العالم الطبيعي الذي يعيشه التلاميذ وأن تلمس الواقع الاجتماعي حقيقة كما هو موجود.

أما فيما يخص ملاحظتهم حول عدم تكيف المتخرجين من التعليم الثانوي والموجهين إلى مراكز التكوين المهني والتمهين والناجحين إلى الجامعة ، فقد أثار الأساتذة مشكل قلة التنسيق بين مختلف الأطوار التعليمية ، ويرون أن هذا النقص يظهر بحدة لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات دراسية في مرحلة التعليم الثانوي فإنهم يتسربون بإرادتهم أويوجهون للحياة العملية بواسطة قرارات مجالس الأقسام نتيجة لرسوبهم المتكرر في هذه المرحلة، وتبقى هذه الظاهرة مستمرة معهم فلا يستطيعون التكيف مع أي تكوين آخر في أي ميدان أو مجال.

أما فيما يخص الإجابة عن المؤشر الخاص بفعالية مساهمة الوسائل المتوفرة في الثانوية في تدعيم عملية الإصلاح التربوي ونجاحه ميدانيا فقد صرح أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة (60%) بعدم كفاية هذه الوسائل مقابل نسبة (25، 45%) الذين صرحوا بكفاية هذه الوسائل وتوفرها على مستوى الثانويات، بينما ترى نسبة(14، 54%) بأن مساهمة هذه الوسائل محدودة فهي في بعض الأحيان تلعب دورا فعالا ، وتساهم بشكل مثمر في تثمين إجراءات الإصلاح التربوي ، ولقد لاحظت أن أفراد العينة قد حصروا إشكاليات عدم قدرة الإصلاح التربوي على تحقيق النجاعة في مرات متكررة (أنظر الجدولين 22- 24) حيث اشتكى الأساتذة من قلة هذه الوسائل وأكدوا على أهميتها في تسهيل العملية التعليمية من خلال المقاربة الجديدة، ومن تدارك أهمية الاعتماد على هذه الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التدريس والتقويم بعد تطبيق الإصلاح التربوي.

أما فيما يخص مساهمة إصلاح مناهج التعليم الثانوي في بناء شخصية التلميذ وإعداده ليكون فردا صالحا في المجتمع الجزائري، فقد صرح أكثر من نصف أفراد العينة بعدم مساهمة هذه المناهج في بناء شخصية التلميذ بنسبة (45، 55 %) مقابل نسبة (54، 44%) منهم الذين يرون فعالية هذه المناهج في بناء شخصية التلميذ وإعداده كفرد صالح في المجتمع، وقد أكدوا على أمور مهمة مثل عدم قدرة المدرسة الثانوية وحدها القيام بهذا الدور العظيم ولابد من تظافر الجهود والكفاءات الوطنية مثل الوزارات الأخرى: الإعلام، الشؤون الدينية، قطاع التربية والتعليم، التعليم العالي، إضافة إلى الدور الفعال الذي تلعبه الأسرة في هذا الإطار، وبالتالي لا يجب إلقاء اللوم إلا على المنظومة التربوية لأنها جزء من منظومة القيم الموجودة في المجتمع

والذي يشترك الجميع في نجاحها أو فشلها، أما الأساتذة الرافضين لهذه الفكرة فهم يرون أن التغيرات العديدة التي مست هذا القطاع على وجه الخصوص جعل منها حقل تجارب متكررة وفاشلة ولم يخضعها للتقويم العلمي السليم الذي يثمن الإيجابيات ويعالج النقائص والإشكاليات، وانطلاقا من الفكرة السابقة، والتي صرح بها أفراد العينة حول أهمية مشاركة الجميع في دعم مسار الإصلاح التربوي، ومن بينهم مؤسسة الأسرة كمؤسسة اجتماعية فعالة داخل المجتمع ونظرا للدور الفعال الذي تلعبه في حياة النشء من خلال التنشئة الاجتماعية والدور الفعال الذي منحت لها من خلال التشريع المدرسي من خلال الإصلاح التربوي الأخير ، والذي جعل منها شريك حقيقي في دعم وتفعيل العمل التربوي، إلا أن أغلب أفراد العينة بنسبة (67، 27%) يرون عدم جدية هذا التواصل وانعدامه في أغلب الأحيان ، مقابل نسبة (90، 10%) الذين يرون بأن هناك تعاون مجدي بين الطرفين أي بين المدرسة والأسرة، والحقيقة التي لا يمكن إنكارها من طرف أي واحد منا أن إيجابية العلاقة بين الأسرة والمدرسة من أهم الركائز الأساسية التي تؤثر مباشرة على التلميذ ومدى إنجازه وتحصيله العلمي باعتبار أن المدرسة تكمل ما بدأته الأسرة عند قيامها بالتنشئة الاجتماعية والتربوية للطفل والتي تساهم بشكل فعال في بناء شخصيته وتجعله فردا صالحا في المجتمع، ومن هنا جاءت اقتراحات الأساتذة متنوعة حول كيفية التواصل بين الأسرة والمدرسة حيث صرحت نسبة (14، 54%) بضرورة تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ وتنشيط دورها باستمرار لتفعيل هذا الاتصال إضافة إلى تكثيف الاتصال المستمر بعقد مقابلات ولقاءات شهرية مقابل نسبة (12، 72%) يجب تفعيل دفتر المراسلة، واطلاع الأولياء عليه باستمرار، أما نسبة (09، 09 %) ثمنت دور التكنولوجيا في تفعيل هذا الاتصال عن طريق التواصل عبرالانترنت والبريد الإلكتروني للمؤسسة، بينما ترى نسبة (07، 27%) ضرورة تسهيل الحوار بين الأولياء والأساتذة لطرح كل الانشغالات، والاهتمام بزيارة الأستاذ خلال العام وليس في نهاية السنة من أجل ضمان نجاح الابن فقط، أما نسبة (06، 36%) فتقترح إنشاء خلايا اتصال بين الأسرة والمدرسة، أما نسبة (05، 45%) فتقترح تفعيل الإعلام حول دور الأسرة وتنظيم دورات وملتقيات لتوعيتهم بضرورة الاهتمام أكثر بالأبناء، أما نسبة (54، 04%) فترى ضرورة المتابعة المستمرة وتتبع سيرة الأبناء العلمية والأدبية، والتقيد بالنظام الداخلي للمؤسسة يجبر الأسرة والأولياء على التواصل مثل نظام الغيابات والعقوبات، أما نسبة (72، 02%) فترى الحل في نشر الوعي بين أوساط

الأولياء على ضرورة التواصل الاختياري وليس الاضطراري وإعادة النظر في التعامل بين المثلث الرئيسي (أساتذة، أولياء، وإدارة)، أما نسبة(81، 01%) فترى ضرورة اشراك الأولياء في عملية التوجيه ، إضافة إلى اقتراح دورات تكوينية للمساعدين والمربين حول جلب اهتمامات الأسرة.

إن كل هذه الاقتراحات التي قدمها السادة الأساتذة تكتسي بعدا استراتيجيا في دفع الأسرة والأولياء نحو المشاركة الفعلية والجادة في تحسين الفعل التربوي ورفع مردود العملية التربوية، وهي الأهداف التي يسعى الإصلاح التربوي إلى تحقيقها.

وأخيرا وليس آخرا تم التطرق إلى آخر سؤال يختم أسئلة هذا المحور والذي كان يدور حول حصر الأساتذة لهم الإجراءات التي لم تتخذ من أجل إصلاح التربية والتعليم وانعكست سلبا على وضعية التعليم والأستاذ معا في هذه المرحلة بالذات، ولقد صرحت نسبة (17، 71%) بعدم تجهيز هذه المؤسسات وتهيئتها وفقا للمعايير الدولية، أما نسبة (12، 61%) فأشارت إلى عدم وفرة المؤسسات وتهيئتها بالقدر الكافي مقابل نسبة (09، 90%) التي ترى عدم التوافق بين الواقع الاجتماعي والبرامج والمناهج التعليمية، أما نسبة (09، 60%) فترى ضرورة التركيز أكثر على جودة التكوين بالنسبة للمتعلمين خصوصا الطور الابتدائي والمتوسط بضمان قدرة استيعابية مقبولة على الأقل للتلاميذ، أما نسبة (08، 10%) فقد أكدت على عدم مراعاة الوضعية الاقتصادية للفاعلين التربويين وتسجيل الغياب الكلي للوسائل الحديثة إعلام آلي والوسائل السمعية البصرية ، ونسبة(07، 05%) التي أشارت إلى كثافة البرامج والمناهج في جميع أطوار التعليم الثانوي، وهناك العديد من النقائص التي أشار إليها الأساتذة مثل اشراك الفاعلين التربويين في وضع الإصلاحات التربوية، مشكل الاكتظاظ داخل الأفواج التربوية ، والذي لا يتناسب مع المقاربات الجديدة، كذلك بناء هذه المناهج بحيث لا تناسب مع قدرة الاستيعاب والفهم لدى جميع التلاميذ وكذلك النظرة الدونية لشخص الأستاذ من طرف المجتمع وغيرها.

ومن النقائص التي تم التعرض إليها بالتفصيل في الجدول رقم (33)، وعموما فقد كانت استجابات الأساتذة نحو هذا المحور سلبية قد دل على ذلك النسب المرتفعة في أغلب الجداول، المعارضين لمعظم فقرات هذا المحور.

رابعا : <u>المحور الرابع: أهم الاقتراحات التي يمكن أن تساهم في معالجة النقائص أو أهم البدائل المقترحة لمعالجة الخلل.</u>

الجدول رقم (34): يبين الاهتمام بتحسين الوضعية المادية للأستاذ من شأنه أن يساهم في رضاءه ويحسن المردود التربوي.

تحسين الوضعية المادية للأستاذ	تكرار	نسبة
– الاهتمام بالجانب المعنوي والجانب المادي.	55	% 50
– الوضع المادي ليس له دخل في رفع المردود وتحقيق الرضا.	34	% 30 ،90
– تحسين الوضعية المادية يساهم في رضا الأستاذ ويحسن المردود التربوي.	21	% 19 ،09
المجموع	110	% 100

نلاحظ من معطيات الجدول أعلاه والذي يبين الاهتمام بتحسين الوضعية المادية للأستاذ من شأنه أن يساهم في رضاءه ويرفع المردود التربوي.

حيث ترى نسبة (50 %) بأنه يجب الاهتمام بالجانب المعنوي إلى جانب الاهتمام بالجانب المادي من شأنه أن يساهم في رضا الأستاذ ويرفع المردود التربوي، مقابل نسبة (90، 30%) التي ترى أن تحسين الوضعية المادية تساهم في رضا الأستاذ وتحسين المردود التربوي، بينما ترى نسبة (09، 19%) أن الوضع المادي ليس له دخل في رفع المردود وتحقيق رضا الأستاذ ولقد صرح الأساتذة الذين يرون بأنه ليس المادي فقط بل المعنوي أكثر ولقد شملت آرائهم ما يلي:

– لا ليس حتما المادي فهذا الأمر غير كاف، فالأمر مستقل تماما.

– الرضا ليس فقط في الظروف المادية وإنما في توفير الظروف الملائمة.

– تحسين الظروف المادية أي تحسين ظروف الأستاذ الأسرية الخاصة وليس له علاقة بالمردود التربوي، وإنما يتعلق الأمر بمضمون الإصلاح في حد ذاته.

– كذلك فإن الجانب المادي للأستاذ أمر، وما يقدمه التلميذ أمر آخر فهذا يتعلق بمناهج جد طويلة وطرق تدريس منهكة له وللتلميذ، وكثرة المواد في كل مستوى وخاصة في الطور الابتدائي.

أما الأساتذة الذين صرحوا بأن الوضع المادي ليس له دخل في وتحسين المردود ورفع مستوى الرضا لديهم، فقد كانت آرائهم كما يلي:

– ليس المادي هو المسؤول عن هذه الوضعية، ولكن المشكل يكمن في انعدام رؤيا واضحة لدى المسؤولين انعكست سالبا على طريقة تسيير القطاع ككل.

– كذلك فإن الوضعية المادية ليس لها دخل في المردود التربوي، ففي الأزمنة الماضية كان الأجر قليل والمردود كبير.

– ولا يعتبر الوضع المادي عائقا بكل ما تحمله الكلمة من معنى بل الأستاذ يدرك في معظم الأحيان دوره التعليمي الجليل ، لكن استدراك نقائص مثل التكوين الذي يمس المعلم وكذا المتعلم يساهم في تحسين التحصيل الدراسي، وبالتالي لا يجب أن يمس الإصلاح التربوي جانب دون الآخر.

* أما الأساتذة الذين صرحوا بأن تحسين الوضعية المادية يساهم في رضا الأستاذ ورفع المردود التربوي كانت آراءهم كما يلي:

– نعم تحسين الوضعية المادية تساهم بشكل واسع لأن المعلم الحجر الأساسي لعملية البناء الحضاري والاجتماعي.

– نعم إذا ارتاح الأستاذ ماديا يمكنه تقديم الأفضل، وهذا في كل القطاعات ليس فقط في قطاع التربية.

– نعم في بعض الأحيان والحالات فإن تحسين الوضعية المادية تساهم في رفع المردود التربوي التعليمي، لكن المعروف إن الفقر الفكري أصعب من الفقر المادي في حد ذاته.

– غير كافي، فالإصلاح التربوي يبدأ من الأسرة ويشارك فيه المجتمع والمحيط ككل، نصل مما سبق إلى طرح إشكال مهم ويتمثل في تحسين الوضعية المادية للأستاذ يساهم في رضاه عن الإصلاح التربوي ويرفع المردود التربوي ، وهذا عامل مهم وله علاقة مباشرة بما سيتم تناوله في الجدول المقبل (35) والذي يخص ضعف مكانة التعليم والأستاذ في المجتمع، فهناك عنصر أساسي يعمل عمله في هذا الجانب ويؤثر فيه، ويتمثل هذا العنصر في أجور الأساتذة الذي زاد في تدهور النوعية المطلوبة للتعليم، هذه النوعية التي تتأثر بما يحدث من تغيرات في الأجور، وإذا كان ارتفاع الأجور وانخفاضها يرتبط بالعوامل الاقتصادية للمجتمع ، ومتوقفة على النمو الاقتصادي وسرعته فإن أفراد عينة البحث طرحوا عدة تساؤلات حول سبب اختلاف

الأجور بين المهن والوظائف ذات المستوى المتماثل مع مهنة التعليم. فلا شك أن لاختلاف الأجور دور كبير في عزوف النوعية الممتازة وذوي المؤهلات العالية عن مهنة التعليم، وعلى الرغم من بعض الزيادات الملحوظة على أجور الأساتذة من فترة إلى أخرى ، وذلك حسب الظروف الاقتصادية ومستوى المعيشة للمجتمع ككل، إلا أن أجرة الأستاذ تبقى ناقصة ومحدودة ولا تكفي لتغطية الجوانب الضرورية للحياة العصرية، ولقد لاحظ بعض أفراد عينة البحث ملاحظة هامة تتعلق بانخفاض مستوى الدخل المدرسي وهي أن النظام التعليمي عندنا يفتقر إلى القوة المادية التي تمكنه من دفع أجور الأساتذة بكيفية تنافس المجالات الأخرى.[1] *

ثم أن هناك نقطة أخرى أساسية وهي أنه في المدة الأخيرة زاد الطلب أكثر على التعليم وذلك لعدة عوامل منها:[2]

1- الزيادة العددية للمتخرجين من الجامعات الوطنية.

2- قلة الوظائف الحساسة في المرافق الأخرى.

3- انخفاض نسبة التشغيل والتوظيف على المستوى الوطني ككل، وقد أدى هذا إلى بطالة المتعلمين من المستوى العالي.

4- تحديد وظائف التوظيف حسب التخطيط العام للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولقد أشار أحد المربين إلى هذه الوضعية بقوله: «يمكننا عادة أن نجد عددا كافيا من الأفراد المتحمسين للعمل والقادرين على حفظ النظام في حجرات الدراسة، ولكن مشكلتنا هي أن نجد الأعداد الكافية من الأفراد التي يمكنها أن تقوم إلى جانب ذلك بالتدريس».[3]

والنتيجة التي يمكن أن نصل إليها بعد هذا الغرض المفصل للآراء المتباينة للمبحوثين والتي تثبت بلا شك أن الاهتمام بتحسين الوضعية المادية والمعنوية معا لهما دورا فعالا في رضا المورد البشري عن عمله وهذا سوف يساهم في تحسين ورفع مردوده التربوي ، وبالتالي هذا سوف يؤدي إلى تكامل الأدوار بين مختلف أقطاب العملية التربوية وهذا ما تدعوا إليه الوظيفية

---

[1]- علي براجل، **إصلاح التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية**، مرجع سابق، ص:253.

*- ينطبق هذا الرأي على الوضع السابق، بينما الآن التصنيف تغير بعد تطبيق القانون الجديد للعامل.

[2] - علي براجل، **إصلاح التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية**، مرجع سابق، ص:252.

[3] - فليب كومبز ، **أزمة التعليم في عالمنا المعاصر ،** / أحمد خبري كاظم، جابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر ، 1971، ص:51.

البنائية ومدخل رأس المال البشري الذي يثمن دور الأفراد كفاعلين حقيقيين في العملية التعليمية.

الجدول رقم (35): يبن اقتراحات الأساتذة حول إعادة الاعتبار لمكانة التعليم والأستاذ في الوسط الاجتماعي.

المكانة الاجتماعية للأستاذ	تكرار	نسبـة
– يجب تغيير نظرة المجتمع لمكانة التعليم والأستاذ.	33	% 30
طغيان الماديات على فعالية دور الأستاذ والتعليم معا.	28	45، 25 %
التحولات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد أثر على مكانة الأستاذ والتعليم.	28	45، 25 %
سياسة الدولة وعدم الاهتمام بالتعليم مثل السابق.	21	09، 19 %
المجموع	110	% 100

يظهر من بيانات الجدول أعلاه والذي يمثل اقتراحات الأساتذة حول إعادة الاعتبار لمكانة التعليم والأستاذ (المكانة الاجتماعية) في الوسط الاجتماعي ، والذي من شأنه أن يرفع من المردود التربوي ويفعل العملية التربوية التعليمية، حيث صرح أغلب أفراد العينة بنسبة (30%) إنه يجب تغيير نظرة المجتمع لمكانة التعليم والأستاذ، مقابل نسبة (45، 25%) الذين يرون أن المشكل يكمن في طغيان الماديات على فعالية دور الأستاذ والتعليم معا ونفس النسبة للأساتذة (45، 25%) الذين صرحوا بأن التحولات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد أثرت على مكانة الأستاذ والتعليم في نفس الوقت ، بينما ترى نسبة (09، 19%) أن سياسة الدولة وعدم الاهتمام بالتعليم مثل السابق، هذا من جهة ومن جهة أخرى فقد صرح أغلب الأساتذة الذين تم محاوراتهم بمجموعة من الآراء نلخصها فيما يلي:

– إن الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد في الوقت الراهن تجعل التلميذ لا يعطي أهمية للتعليم ما دام بإمكانه تحقيق ذاته بطرق أخرى أجدى وأسرع.

– هذا أحد الجوانب التي ترفع من المردود التربوي كون مكانة الأستاذ في المجتمع تعكس المهمة الموكلة له.

– بل يجب تغيير نظرة المجتمع ومنظومة القيم في الوقت الحالي.

– يجب أن نفرض احترام الأستاذ وقيمته في المجتمع فلا يجرؤ عليه أحد أبناءه من التلاميذ المراهقين.

– إن المكانة التي يحتلها الأستاذ في المجتمع ساهمت بشكل كبير في إضعاف دوره التعليمي بسبب نظرة النقص الموجهة إليه، ضف إلى ذلك عدم تثمين إنجازاته التعليمية، إذا كانت هناك إنجازات وإنما يحاكم ويقاضى من قبل المجتمع إذا لم يسجل نتائج طيبة.

– إن إعادة الاعتبار للأستاذ والتعليم يمكن أن يضع جيلا ذا قدرات عالية قادرة على التحدي مثل: تركيا، اليابان، ألمانيا ودول سباقة في هذا المجال العلمي والمعرفي.

– كما أن الأستاذ كان وسيبقى العمود الفقري لكل عملية إصلاحية ، ورد الاعتبار إليه أضعف الإيمان.

– ويتضح مما سبق أن التعليم بصفة عامة يشكو من تأخر المستوى التعليمي وضعف المردود التربوي التعليمي في كافة المجالات العلمية والتعليمية والأخلاقية... فإن ضعف مكانة الأستاذ الاجتماعية ساعدت على ذلك كثيرا، غير أن تراجع مكانة الأستاذ الاجتماعية ليست من مسئولياته فقط، وإنما اشتركت فيها عدة عوامل وطغت عليها المجالات المهنية والوظيفية الأخرى، وصار الأستاذ لا يحظى بالتقدير اللائق لرسالته إزاء المجتمع، ولعل السبب الأكبر في نشوء هذه الوضعية هوتغير نظرة المجتمع إلى التعليم على أنه ميدان للاستهلاك أكثر منه ميدان للإنتاج وهذا ما جعله يفقد القدرة على الاحتفاظ لنفسه بالأعداد الكافية من أحسن العناصر التي تتخرج منه بأعداد كبيرة. وهذا بدوره يعود إلى المنافسة القوية الموجودة خارج ميدان التعليم التي تجذب إليها الكفاءات والنوعيات الممتازة وذلك لتمكنها من تقديم الامتيازات المختلفة التي ترفع من المكانة الاجتماعية والمادية معا للفرد، مثل الزيادة في الأجور وتوفير السكن وتحسين أساليب الحياة الأخرى.

فطالما أن النشاط التعليمي ينمو ويتزايد بمعدل في السرعة أكبر من نمو الاقتصاد ككل، وطالما أن التعليم يحتفظ بخاصية إعداد وتأهيل القوى البشرية العاملة وتنميتها، بينما المناشط الأخرى المنافسة تركز على تنمية رأس المال المادي فإنه سوف يصعب على التعليم دائما أن يجاري الأجور المنافسة التي تجذب إليها العناصر الممتازة من العاملين، وبقدر ما يفشل التعليم في جذب مثل هذه العناصر الممتازة يحدث انخفاض في مركز المعلم ومكانته ويزيد هذا بدوره من

تعقيد مشكلة التعليم في أن يجذب إليه نوع الأفراد الذي يحتاج إليهم تماما لتحسين نوعية عمله وإنتاجيته.[1]

ونصل بعد هذا العرض السابق إلى تبيان أهمية توعية المجتمع بأهمية دور التعليم في تغيير وتطوير وتكيف الأفراد مع جميع التحديات المعاصرة من رجال سياسة، ومجتمع مدني وإعلام... الخ، حتى تتغير النظرة الدونية للمعلم والتعليم ، وعدم تحميله سبب جميع المآسي والإخفاقات التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم وإحلاله المكانة المرموقة التي يستحقها بكل جدارة واستحقاق، نظرا للمجهودات المبذولة من طرفه وكونه حجر الأساس في كل تنمية وتطور لهذا المجتمع،

وبالتالي سوف يتحقق التكامل بين مخرجات هذا القطاع وفعاليتها موازاة مع مختلف قطاعات المجتمع المختلفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية...

وهذا حسب رأي ما تدعو إليه المقاربة النظرية المتبعة في هذه الدراسة أي البنائية الوظيفية ومدخل الاستثمار في المورد البشري كأساس كل تنمية وتطور.

الجدول رقم (36): يبين أن الاهتمام ببرامج تكوين وتدريب الأساتذة قبل وأثناء الخدمة من شأنه أن يساهم في تفعيل الإصلاح التربوي.

البدائل	التكرار	النسبة
نعم	85	77.27
لا	07	06.36
أحيانا	18	16.36
المجموع	110	%100

يظهر من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل رأي الأساتذة في برامج التكوين والتدريب قبل وأثناء الخدمة من شانه أن يساهم في تفعيل الإصلاح التربوي، حيث تثبت نسبة (77.27%) هذا الرأي، مقابل نسبة (16.36%) منهم الذين صرحوا بأحيانا يمكن أن يحدث هذا، أما نسبة (06.36%) فهم ينفون هذا الرأي ويؤكدون على فكرة أنه يجب أن يكون تكوينا بكل معنى الكلمة وليس شكلي كما هو الآن.

[1] – فليب كومبز: ت/ أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد، **أزمة التعليم في عالمنا المعاصر**، ت/ دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1971، ص: 52.

إذا كان الجميع يعترف بأن لكل مهنة متطلبات خاصة بها فإننا نقول بان الحصول على شهادة علمية لا يعني القدرة على أداء تلك المهنة بنجاح ، فبالإضافة إلى الشهادة العلمية وهي المعرفة النظرية فان كل مهنة في حاجة إلى تدريب مسبق، لأن كل مهنة تقتضي مهارات عمل تختلف عن المهن الأخرى، فمهنة التدريس تحتاج إلى مهارات علمية وصفات عقلية وانفعالية واجتماعية معينة ، قد لا تكون هذه الصفات مطلوبة في بعض المهن الأخرى، ومن اجل هذا نرى أنه لابد من تدريب مسبق لكل من يريد الانتماء إلى العضوية التعليمية على طرق التدريس وأساليب التربية الحديثة ، كما نرى ضرورة فتح معاهد وكليات خاصة لتكوين وتدريب الأساتذة قبل وأثناء الخدمة في جميع التخصصات وعلى مختلف المستويات التعليمية ، وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي نظرا لأهمية هذا الطور التعليمي في حياة التلميذ المدرسية.

ويشير الدكتور حسن حسين البيلاوي في كتابة: "الجودة الشاملة في التعليم" إلى أهمية إعداد المعلم العربي وتنمية مهاراته المهنية من أجل تحقيق الجودة في التعليم فيذكر النقاط التالية:

1- أن بيئة التعليم التي دشنتها حضارة مجتمع المعرفة التي تعيش البشرية اليوم في ظلالها ألقت ولم تزل تلقي بضلال كثيفة على دور المعلم ومسؤولياته المهنية، مما ترتب عليه أن أصبح دور معلم اليوم، وبالأحرى سيكون دور معلم المستقبل، يختلف من حيث الشكل والمضمون عن الدور التقليدي للمعلم: بحسبانه مسؤولا عن تقديم نوعية تربوية جديدة تتطلبها مقتضيات حضارة جديدة لم تشهد البشرية مثيلا لها من قبل، من حيث كونها محكومة في الأساس بالعلم، وموجهة أساسا بالتكنولوجيا، بل التكنولوجيا الذكية والأكثر ذكاء.

2- انه بالرغم من تعدد أدوار معلم اليوم ومسؤولياته المهنية وتشعبها على نحو ما ورد إلا أن عمله في هذه الأدوار وتلك المسؤوليات سيكون أكثر جاذبية واشد تشويقا من العمل في أية مهنة أخرى.

3- أن التكنولوجيا التعليمية الذكية والأكثر ذكاء سوف تخلص المعلم من الكثير من الأدوار والمسؤوليات الروتينية ليتفرغ الأعمال الإبداعية ، الأمر الذي يساعده على تحقيق ذاته والشعور بالرضا المتنامي عن عمله وعن مهنته اقصد رسالته السامية.[1]

أهمية إعداد المعلم العربي وتنمية مهاراته المهنية من أجل تحقيق الجودة في التعليم فيذكر النقاط التالية:

[1] – حسن حسين البيلاوي واخرون، **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأساس والعلاقات**، ط3، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن, 2010 , ص 176

وبناءا على الدعائم السابقة نلاحظ أهمية الاهتمام ببرامج تكوين وتدريب الأساتذة والتي من شأنه أن يفعل الإصلاح التربوي ويرفع المردود التربوي التعليمي في بلادنا في وقتنا الراهن الذي نحن بأمس الحاجة إليه، ولقد ورد في كتاب "إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات "لمؤلفه السيد بوبكر بن بوزيد الوزير السابق لقطاع التربية والتعليم جزء خاص بالتكوين ذكر فيه ما يلي : " إن تكوين المؤطرين البيداغوجين والإداريين وتحسين مستواهم يغتبر قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية وتتعلق العمليات المسجلة في هذا المجال فيما يلي:

– تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

– تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية في هذا الباب.

– التدريب المتواصل لجميع المستخدمين للتكفل على أحسن وجه بعمليات إصلاح المنظومة التربوية.

– إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المبرز في التعليم الثانوي".[1]

هذا وقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر عناية خاصة بتكوين الأساتذة والمعلمين حيث نصت المادة (49) منه على ما يلي: التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات من أجل اكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة.

ولقد تجسد التكوين أثناء الخدمة أثناء هذه الإصلاحات في تطبيق خطة عشرية انطلقت في شهر سبتمبر 2005 تنتهي في 2015.[2]

وكانت حصيلة التكوين وتحسين المستوى في سنة 2008 كما يلي:

– شمل التدريب على تطبيق البرامج الدراسية الجديدة الخاصة بالإصلاح:

*115، 8 معلم ابتدائي.

* 97، 835 أستاذ تعليم متوسط.

*59، 485 أستاذ تعليم ثانوي.

– شمل التدريب على استخدام جهاز الإعلام الآلي:

---

[1] – بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات**، دار القصبة، الجزائر، ب، س، ص:174.

[2] – وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم: 956 / و.ت.و/ أ.ع **المتعلق بتنظيم الزمن المخصص للدراسة الابتدائية**.المؤرخ في: 2008/07/15

*38، 745 معلم ابتدائي.

* 18، 646 أستاذ تعليم متوسط.

*13، 521 أستاذ تعليم ثانوي.

– شمل التدريب على إعداد أدوات التقويم:

* 66، 610 معلم ابتدائي.

*7، 777 أستاذ تعليم متوسط.

* 36، 484 أستاذ تعليم ثانوي.

– تدريب 7، 765 معلم ابتدائي على التكفل بتأطير أقسام التربية التحضيرية.

– تدريب 9، 759 أستاذ تعليم متوسط على استعمال السندات التعليمية.[1]

ومن خلال قراءتنا لهذه المعطيات الإحصائية التي صرحت بها وزارة التربية الوطنية فإنها تدل على أن التكوين المتواصل لفائدة إطارات التربية والتعليم وعلى رأسهم المعلمين والأساتذة يعتبر حلقة هامة من حلقات الإصلاح التربوي الأخير، ذلك أن الدولة وعلى رأسها وزارة التربية الوطنية مقتنعة تماما أن نجاح الإصلاح التربوي مرهون إلى حد بعيد بمستوى ونوعية تأهيل وتكوين المعلمين والأساتذة.

الجدول رقم (37): يبين رأي المبحوثين أن كانت المشاركة الفعلية للتلاميذ في سير العملية التعليمية من شأنها إن تقرب العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وتفعيل الإصلاح التربوي.

البدائل	التكرار	النسبة
نعم	88	% 80
أحيـانا	18	% 16 ،36
لا	04	%63 ،03
المجموع	110	% 100

يوضح الجدول أن أغلب أفراد العينة وافقوا بالإيجاب أي بنعم على أن المشاركة الفعلية للتلاميذ من شأنها أن تقرب العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وتفعيل الإصلاح التربوي ومثلوا نسبة (80%)، في حين أكدت نسبة (16، 36%) بأنه أحيانا يمكن أن تساهم المشاركة الفعلية للتلاميذ في

[1] – وزارة التربية الوطنية، المرسوم التنفيذي رقم:315–08 **المتضمن تحديد مهام مدير الثانوية** المؤرخ في: 2008.

سير العملية التعليمية، بينما نفت نسبة (03، 63%) من المبحوثين كون المشاركة الفعلية قد تساهم في تفعيل الإصلاح التربوي، ونستنتج مما سبق أن أغلب أفراد العينة يوافقون على هذا الطرح.

*إضافة إلى كل ما تم عرضه نخلص إلى تحديد مواقف الأساتذة الذين تم مقابلتهم وجمع آراءهم حول أهمية وضع التلميذ في قلب العملية التعليمية ، وتقريب العلاقة الاجتماعية والتربوية بين الأستاذ والتلميذ من خلال ما جاء به الإصلاح التربوي، حيث يرى الأساتذة المؤيدين للإصلاح التربوي الجديد بأنه خطوة عملاقة وتغيير لمسايرة التحولات العالمية في جميع القطاعات الحيوية ، وعلى رأسها النظام التعليمي خاصة بعد أن أثبت النظام التربوي القديم فشله من خلال إنخفاض نسب النجاح في شهادة التعليم الأساسي وشهادة البكالوريا، وضف إلى ذلك ارتفاع نسب الإعادة والتسرب المدرسي ، وبالتالي كان ضروري تغيير المناهج واستحداث مناهج جديدة من شأنها أن تواكب التطور الذي تشهده الألفية الثالثة وتحديات القرن الواحد والعشرين، هذه المناهج التي تفتح الآفاق أمام المتعلم ليكتشف قدراتها وينمي تفكيره العلمي في كل المجالات.

أما الأساتذة المعارضين لتحديث المناهج بهذه الطريقة فهم يرون أن التلميذ لا يمكنه أن يشارك مشاركة فعلية في العملية التعليمية، ولا يمكنه أن ينمي تفكيره العلمي لأنه لم يتعود على التعب وإنما تعود على المعلومة الجاهزة والإتكال على الأستاذ ، ليقدم له كل الحلول إضافة إلى ذلك فإن الأساتذة هؤلاء لا يزلون لم يطبقوا نموذج المقاربة بالكفاءات ويتمسكون بالمقاربة القديمة لكفاءتها، وكونهم تكونوا عليها جيدا حسب رأيهم، ويتساءلون كيف لأساتذة لم يكتسبوا كفاءات تسهل عليهم فهم هذه المناهج وطرق التقويم الحديثة أن يستطيعوا أن يكسبها أو يعلموها لهؤلاء التلاميذ، لم يعد دور الأستاذ في المقاربة الجديدة ممثلا في نقل المعارف وتلقين المفاهيم للمتعلم، فقد بينت الدراسات والأبحاث التربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصورات وقدرات أولية وما على الأستاذ إلا استغلال هذه الاستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة ليتمكن المتعلم من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه، بوضعه في وضعيات مشكلة لها دلالة في حياته اليومية وواقعه المعيش على أن تكون مرتبطة بمكتسباته وقدراته ، وعندما يدرك المتعلم الدلالة المعنوية لما يتعلم في حل مشاكله اليومية يبذل طاقته ويجذب معارفه وموارده، و يوظف قدراته العقلية في التعلم والتكيف مع المطالب المتغيرة في

قاعة الدراسة، وخارجها وهذا ما يسعى إليه التعليم بالكفايات، وللوصول إلى المسعى المذكور لابد من تغيير الممارسة البيداغوجية القائمة على الإلقاء والتلقين إلى الممارسة الأكثر نجاعة تستوحي أصولها من المدرسة البنائية التي تعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم ، ويركز على قدراته الذاتية في التعلم، هذه المقاربة تستدعي تصورا جيدا لعلاقة المعلم بالمتعلم في أية مادة يصغي إليه، ويضعه دوما في وضعية للتفكير والبحث وحل المشاكل يثير بها اهتمامه، ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته، ولابد أن يكون دور الأستاذ بيداغوجيا مقتصرا على التنشيط الفعال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة ، وتنويعها لتسهيل عملية التعلم ، وللوصول إلى هذا المسعى عليه أن يتفاعل مع تلامذته ويتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية.[1]

وانطلاقا من هذه الفكرة فقد حاولت توظيف البنائية الوظيفية كمقاربة لهذه الدراسة لأنها تعتمد على تكامل الأدوار بين المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي وتهتم بالفرد كمورد رئيسي لكل تنمية وتطور والتعليم كاستثمار حقيقي تعتمد عليه مختلف الأنساق والأنظمة الموجودة في المجتمع.

الجدول رقم (38): يبين مراعاة المناهج والبرامج الجديدة للقيم الدينية والثقافية والاجتماعية للمجتمع الجزائري يمكن أن تؤدي إلى نجاح الإصلاح التربوي.

مراعاة المناهج الجديدة للقيم	التكرار	النسبة
لا لم تراعي المناهج الجديدة خصوصية المجتمع الجزائري.	73	66، 36%
نعم راعت المناهج الجديدة القيم الثقافية والدينية والاجتماعية	37	33، 63%
المجموع	110	% 100

يظهر من خلال القراءة الأولية للجدول أن هناك تباين في آراء الأساتذة وظهر هذا جليا من خلال استجابتهم نحو هذا المؤشر الذي يدل على مراعاة المناهج الجديدة للقيم الذي من شأنه أن يرفع أداء الفاعلين التربويين لأنه ينطلق من احترام خصوصية هذا المجتمع الدينية والثقافية والاجتماعية ، وقد احتلت أكبر نسبة وهي (66، 36%) الأساتذة الذين صرحوا بعد مراعاة هذه المناهج لخصوصية المجتمع الجزائري، وبالتالي نتج عنه عدم نجاح هذا الإصلاح في تحقيق

[1] – المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **سند تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات**، الجزائر، ص:7، ص:8، على الساعة: 17:45

الموقع الإلكتروني، بتاريخ: 15/08/19. http://www.infpe.edu.dz

أهدافه المنشودة، مقابل نسبة (33، 63%) والتي تمثل مواقف الأساتذة المؤيدين لهذه الفكرة ، والذين يرون بأن المناهج الجديدة راعت القيم الثقافية والدينية والاجتماعية، وإن الإصلاح التربوي لا يمكن أن نحكم عليه بالفشل، وإنما النظام التربوي في بلدنا يعرف صعوبات ومشاكل مثل ما هو موجود في كل أنظمة العالم المتقدم والمتأخر.

إضافة إلى كل ما تم طرحه من خلال مواقف الأساتذة سوف أقم برصد آراء بعض الأساتذة الذين تم محاوراتهم حول هذه النقطة بالذات، والذين كانت إجابتهم بالشكل التالي دون زيادة أو نقصان:

– هناك ضعف في تلقين اللغة العربية وهي من أهم عناصر الشخصية الجزائرية (الهوية الوطنية).

– مازال هناك هوة واسعة بين المجتمع والنظام التربوي عندنا.

– من المؤكد إذا حافظت هذه المناهج على الثوابت فسوف يحقق الإصلاح أهدافه.

– في نظري يمكن أن نقول نعم فإن هذه المناهج تحمل هذه الأبعاد، لكن فعليا فإننا نقول بأن هناك إنسلاخ للمدرسة عن قيم المجتمع الجزائري.

وتلخيصا لكل ما تم التطرق إليه من طرف السادة الأساتذة فيمكننا أن نشير إلى أن من أهم المحاور التي يجب أن يبنى عليها أي تغير أو الإصلاح التربوي عند بناء المناهج التربوية، هو احترام الثقافة والخصوصية المحلية لهذا المجتمع لأنها تمثل البناء الأساسي للفرد والمجتمع، ولا يخفى على أي واحد منا أنه من خلال الثقافة يمكننا أن نتعرف على هويتنا الوطنية والقومية، وانطلاقا من أن الشخصية الجماعية لأية أمة هي منتوج ثقافي صرف، فإن الثقافة بكل مكوناتها وأنماطها المختلفة من أمة إلى أخرى تختلف باختلاف القيم المرتبط بالتقاليد والمعتقدات وطرق التعبير عنها في هذه الأمة أو تلك.[1]

أما إشكالية الخصوصية في الجزائر فهي في مظهرها الأول والمباشر إشكالية الفكر، الفكر كمحتوى والفكر كأداة، على أن هذا النوع من التحديد لإشكالية الخصوصية في الجزائر سيبقى أشبه بالمصادرة على المطلوب" إذا هو يبرر تبريرا كافيا.[2]

---

[1] – أحمد بن نعمان، **الهوية الوطني، الحقائق والمغالطات**، دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، الجزائر، (ب– ت)، ص:34 .

[2] – علي سموك، **الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية**، مجلة، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، مرجع سابق، ص:248.

وتتكون أهم مركبات الثقافة الجزائرية في العناصر التالية:

1- الحيز الجغرافي المخصص للنمو والتطور وهو الجزائر.

2- الدين الإسلامي كعقيدة وهوية تاريخية تمتد عبر العصور.

3- اللغة العربية كلغة وطنية ورسمية.

4- اللغة الأمازيغية كلغة وطنية.

5- التراث المتشكل من الذاكرة الجماعية التي تعبر عن السلوكات ونمط المعيشة.

وهي أسس يجب أن تتكامل فيما بينها لتحقيق التوازن الثقافي المطلوب.[1]

هناك العديد من الباحثين الذين تناولوا بالدراسة تشخيص وضعية الإصلاح التربوي في بلدان العالم الثالث ، والتي منها الجزائر حيث اعتبرت مكونات الأزمة في تلك البلدان تتمثل في تخلف تقنيات التدريس وطرقه وأساليبه وعدم التطابق بين مضامين المناهج الدراسية، وبين الواقع الاقتصادي والثقافي والاجتماعي المعاش، وعدم التوازن الموجود بين النمو الديموغرافي وبين توسيع دائرة التمدرس وتعميمه على مختلف الشرائح والفئات والطبقات الاجتماعية....

ومن بين هؤلاء الباحثين نجد «فليب كومبز» الذي يرى: «أن شروط ومستلزمات الإصلاح القادر على تجاوز هذه الأزمة المعقدة الجوانب، تتمثل في نقل التكنولوجيا التربوية المتقدمة من المجتمعات الغربية إلى المجتمعات الثالثية، والاستفادة بشكل عقلاني من المساعدات المالية وترشيد الإنفاق، وعقلنة تدابير المؤسسات التربوية وملاءمتها مع محيطها الاقتصادي والاجتماعي بشكل عام، حتى تتمكن النظم التربوية المختلفة من تجاوز أزمتها الراهنة».[2]

الجدول رقم (39): يبين رأي الأساتذة في تحسين نوعية الشهادة (البكالوريا) يمكن أن تمنح التلميذ القاعدة والثروة العلمية التي تمكنه من مواصلة دراساته الجامعية بدون صعوبات وتدل على نجاح الإصلاحات.

رأي الأساتذة في تحسين نوعية شهادة البكالوريا	تكرار	النسبة %
-لا بل العكس هناك تراجع فادح في قيمة الشهادة.	65	59.09
-أحيانا يمكن لأن المنظومة الجديدة لم تأتي بالجديد.	23	20.90

[1] - صباح سليماني وسامي حميدي، **إصلاح المنهج التربوي، بين متطلبات التغير والحفاظ على الثقافة**، مجلة الرهانات الأساسية، نفس المرجع السابق، ص:305.

[2] - مصطفى محسن، **الخطاب التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الثقافي العربي**، المغرب الأقصى، 1999، ص:59.

–نعم فنجاح التلميذ في الجامعة يعود إلى نجاح المنظومة.	22	20
المجموع	110	%100

يظهر من خلال رأي المبحوثين أن أغلبهم بنسبة (59.09%) لا يوافقون على هذا الطرح حيث صرحوا بلا بل العكس هناك تراجع فادح في قيمة الشهادة على الصعيدين الداخلي والخارجي، وأصبحت المدارس والجامعة جوامع لكن القدرات ولا نلمس أي ثروة علمية لدى المتعلمين، بينما ترى نسبة (20.90%) أنه أحيانا يمكن أن يكون تحسين نوعية الشهادة (البكالوريا) بحيث تمنح التلميذ القاعدة والثروة العلمية التي تمكنه من مواصلة دراساته الجامعية بدون صعوبات وتدل على نجاح الإصلاحات، لأن المنظومة التربوية الجديدة لم تأتي بالجديد بل صعبت من التحصيل والعودة إلى النظام القديم هو الحل، في حين ترى نسبة (20%) انه نعم فنجاح التلميذ في الجامعة يعود إلى نجاح المنظومة في الثانوية.

وهذه بعض آراء المنفردة لبعض أفراد العينة حول تحسين شهادة البكالوريا بعد الإصلاح التربوي الأخير كمايلي:

– يجب أولا تحسين الإصلاحات أولا والتي بدورها تؤدي إلى تحسين التعليم ثم في الأخير تحسين نوعية الشهادة.

– نعم يمكن هذا خاصة إذا عدلت معاملات بعض المواد مثل العلوم الإسلامية التي صارت مادة ثانوية.

– هذا ممكن في حال كانت قادرة على منح التلميذ خلفية تمكنه من استيعاب محتويات علمية جديدة وفهمها فهذا من بين علامات النجاح.

– أجل هو كذلك وفق إستراتيجية مدروسة.

– لم يأتي الإصلاح الجديد نتيجة دراسة علمية لابد من إعادة النظر في القاعدة أولا : وهي الإهتمام بالتعليم الإبتدائي .

نلمس دائما إجابات الأساتذة اختلاف وتباين حول آرائهم نحو تقويم الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي، ويعتبر الأساتذة المؤيدين لهذه الإصلاحات أن أصدق دليل على نجاح الإصلاح التربوي ليس في مرحلة التعليم الثانوي فحسب، بل تبدأ من المرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الجامعية هو الارتفاع في نسب جميع الامتحانات الرسمية وحتى الطلبة الحاصلين على شهادات جامعية ، وهذا المطلوب لمواجهة تحديات الألفية الثالثة، كذلك لقد

ساعد ارتفاع نسب النجاح على القضاء على ظاهرتي الرسوب والتسرب المدرسي، واللتان تقضيان على مستقبل شبابنا وتبعد عنهم ظواهر اجتماعية خطيرة مثل الجريمة والمخدرات...وغيرها، وقد ساعد ذلك على منع تفكك الأسرة وتماسك البنيان الاجتماعي للمجتمع.

أما الأساتذة المعارضين للإصلاح التربوي فقد قدموا مجموعة من الأسباب التي يرون بأنها مشروعة وغير مشروعة هي المسئولة عن ارتفاع نسب النجاح في شهادة البكالوريا منها:

- انتشار ظاهرة الغش في هذه الامتحانات.
- تتميز هذه الامتحانات بسهولة المواضيع فهي في أغلب الأحيان اختيارية وأسئلتها بالنمطية.
- هناك خلل في تقييم وتقويم هذه الامتحانات.
- وأهم هذه الأسباب يعود إلى سياسة الدولة في إنجاح هذا الإصلاح ، وبالتالي فهي نسب شكلية يتم إعدادها مسبقا من طرف وزارة التربية والتعليم، ويؤدي كل ذلك إلى تدني المستوى المعرفي للتلاميذ من سنة إلى أخرى.

تناول الدكتور بوسنة محمود أثناء مداخلته في الملتقى الثالث المنعقد بتاريخ: 06 -07 يومي 2009 بجامعة محمد خيضر ببسكرة ، قضية النجاح في شهادة البكالوريا وتعرض إلى تطور نسب النجاح في شهادة البكالوريا منذ الستينات وحتى بداية الإصلاح التربوي الأخير فيقول:«إن ارتفاع نسب النجاح في امتحان البكالوريا مع بداية إصلاح التعليم الثانوي 2006م، تجاوزت النسب 50 % وهذا لا يعود إلى تأثير عمليات الإصلاح على هذا النوع من المخرجات، وإنما يعود إلى الاهتمامات التي بدأت السلطات المركزية توليها لأقسام الامتحانات في السنوات الأخيرة، حيث لاحظنا خلال هذه السنوات تشجيعات وتهديدات ومساعدات غير مسبوقة للمسؤولين على المؤسسات التربوية ، من أجل بذل كل المجهودات وخلق الشروط المناسبة لرفع نسب النجاح في الشهادات الوطنية.

لقد تجسد هذا الاهتمام في منشور أكتوبر 2007 الذي أصدره الأمين العام لوزارة التربية لمديري التربية في 2007، حيث حدد فيه الإجراءات العملية والتنظيمة والبيداغوجية لمرافقة تلاميذ أقسام الامتحانات.

- إن خريطة الطريق حسب المنشور والتي يجب على مسئولي المؤسسات التربوية إتباعها مع أقسام الامتحانات يمكن اختصارها فيما يلي:

- اختيار أحسن الأساتذة للتدريس في هذه الأقسام.
- الحرص على مداومة الأساتذة في هذه الأقسام.
- متابعة المفتش لأساتذة هذه الأقسام بصورة مستمرة.
- وجوب تطبيق البرنامج في هذه الأقسام بصورة كلية.
- العمل على تنظيم حصص الاستدراك وحصص الدعم.
- العمل على تنظيم المذاكرة المحروسة والمراجعة ضمن أفواج.
- وتجدر الإشارة إلى أنه يوجد جهاز لمتابعة وتقييم هذه النشاطات يتكون من:

* اللجنة البيداغوجية الوزارية يرئسها المفتش العام.
* اللجنة البيداغوجية الولائية يرئسها مدير التربية.
* اللجنة البيداغوجية للمؤسسة يرئسها مدير المؤسسة.

وبالإضافة إلى هذه المجهودات التنظيمية القوية نشير إلى المساعدات المالية التي أصبح الولاة يقدمونها للمؤسسات التربوية بولايتهم لضمان سير دروس الدعم على ما يرام وهذا من أجل الرفع من حظوظ نجاح المرشحين، إن هذه الإجراءات هي في الواقع غير دائمة وأتت على هامش الإصلاح التربوي وليست جزء منه، لكنها هي التي أثرت بصورة كبيرة على رفع نسب النجاح في البكالوريا في السنوات الأخيرة، إنها تعتبر مؤقتة لكونها يمكن أن تتوقف في أي سنة لسبب أو لآخر، مثلا يمكن الولايات أن تكف عن رصد مبالغ مالية هامة لضمان سير حصص الدعم لتلاميذ هذه الأقسام بسبب سياسة مالية معينة، مما ينعكس سلبا على النتائج فيما بعد.[1]

الجدول رقم (40): يبين إمكانية اعتبار أن التعاون بين المحيط الاجتماعي والمحيط المدرسي من شأنه أن يفعل الإصلاح التربوي.

البدائل	تكرار	النسبة %
نعم	80	72.72
أحيانا	22	20

[1] – بوسنة محمود، **تأملات حول مدى فعالية الإصلاحات التربوية في الجزائر (من خلال بعض المؤشرات المتصلة بالمخرجات)**، مداخلة منشورة من أعمال الملتقى الثالث المنعقد في :07/06 ماي 2009 تحت عنوان: الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، من منشورات مخبر: المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، العدد الخامس، جامعة محمد خيضر بسكرة، جوان 2009، ص ص:18، 19.

لا	08	07.27
المجموع	110	%100

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين يوافقون على هذا الطرح وبالتالي كانت إجابتهم ايجابية حيث صرح نسبة (72.72%) منهم بنعم يمكن اعتبار أن التعاون بين المحيط الاجتماعي والمحيط المدرسي من شأنه أن يفعل الإصلاح التربوي، مقابل نسبة (20%) منهم الذين اعتبروا انه أحيانا يمكن اعتبار أن التعاون بين المحيط الاجتماعي والمحيط المدرسي يمكن أن يفعل الإصلاح التربوي، بينما كانت إجابة القليل منهم أي بنسبة (07.27%) سلبية أي نفي الفكرة من أساسها وعدم قبولها حيث صرحوا بـ لا يمكن اعتبار التعاون بين المحيطين أن يفعل الإصلاح التربوي.

لما كانت التربية بكل أشكالها ومكوناتها أداة أساسية للإستمرار المجتمع والحفاظ على ثقافته، فإن الإصلاح التربوي هو أساس هذا التفاعل بين مختلف هذه المركبات ، لأن الإصلاح يحمل معه كل تجديد من شأنه أن يواكب مختلف التغيرات والتحولات الإجتماعية والتنموية التي تحدث داخل محيط المجتمع وخارجه .

إظافة إلى ذلك فإن المدرسة (الثانوية) جزء من المجتمع الأكبر ولهذا فهي في وضع تمثل المجتمع ووثيقة الصلة شديدة الإرتباط ، وتظهر هذه العلاقة من خلال إرتباط المحيط المدرسي بالمحيط الإجتماعي الممثل في كل الأطراف الفاعلة في المجتمع مثل الأسرة، المجتمع المدني، مختلف الجمعيات والأحزاب السياسية، الإعلام...وغيرها، إن وجود تفاعل حقيقي بين مختلف هذه الأطراف والمحيط المدرسي من شانه أن يساهم بشكل فعال في تقويم مسار الإصلاح التربوي وإقتراح أفضل في تقويم مسار الإصلاح التربوي ، وإقتراح أفضل السبل التي من شأنها أن تجعل المدرسة مركزا للإشعاع الثقافي كما تصبح مركزا أساسا لتنمية المجتمع وتقدمه وتطوره [1]

ونصل في الآخير إلى القول أن الإصلاح التربوي عملية حيوية وطموحة لكن لابد حتى ينجح هذا الإصلاح أن يستمد عناصر بقاءه وتقدمه وإستمراره من محيطه وتطلعات أفراده والحاجات الإجتماعية والثقافية للمجتمع الذي وجد من أجل خدمته وتطوره .

[1]– ذوقات عبيدات وسهيلة أبو السيد، **إستراتيجيات التدريس**، ط1، دار الفكر، عمان، الإردن، 2007 ، ص ص: 34–37

الجدول رقم (41): يوضح مدى وجود ارتباط وتكامل بين مختلف المراحل التعليمية الذي من شأنه أن يفعل الإصلاح التربوي.

البدائل	تكرار	النسبة %
لا	56	%50.90
أحيانا	22	%20
نعم	32	%29.09
المجموع	110	%100

يتبين من الجدول أعلاه أن نصف أفراد العينة بنسبة (50.90%) كانت إجابتهم سلبية أي بلا يوجد تكامل بين مختلف المراحل التعليمية والذي من شأنه أن يفعل الإصلاح التربوي مقابل نسبة (29.09%) منهم الذين يرون انه يوجد ارتباط وتكامل بين مختلف المراحل التعليمية، بينما ترى نسبة (20%) من المبحوثين الذين يرون انه يمكن أحيانا أن يوجد ارتباط وتكامل بين مختلف المراحل التعليمية والذي يمكن أن يفعل الإصلاح التربوي.

إن المتأمل لإجابات المبحوثين يقودنا للوقوف على حقيقة مفادها أنك كلما كنت في مرحلة من المراحل التعليمية تصادفك شكاوي لاحصر لها من طرف القائمين على العملية التعليمية، وبخاصة السادة الأساتذة أن المشكل ينبع من المرحلة السابقة بحيث نلاحظ أن أساتذة التعليم الثانوي يرون أن ضعف التكوين في مرحلة التعليم المتوسط هو أحد الأسباب المهمة في تأخير التكوين في مرحلة التعليم الثانوي، وأساتذة التعليم المتوسط يرجعون العامل الأساسي في ضعف مستوى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط إلى ضعف التعليم في مرحلة التعليم الإبتدائي، ولا يشذ التكوين الجامعي عن هذه القاعدة كونه يعاني أيضا من مشكل ضعف التكوين في مرحلة التعليم الثانوي، وهذا إن دل على شئ فإنما يدل على ضعف الإرتباط والتكامل بين مختلف المراحل التعليمية وهذا مايفقد الإصلاح التربوي فعاليته ويقلل من فرص نجاحه في الواقع، وأعتقد أن غياب الرؤية العلمية الواضحة وسوء تقييم وتقويم سلبيات كل مرحلة من مراحل التعليم خلق بشكل مستمر سوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية، وقد إزداد هذا البعد بسب ضعف الإتصال والتحاور والتنسيق بين الفاعليين التربويين في مختلف هذه المراحل التعليمية لأن تفعيل هذا الإتصال وتكثيف اللقاءات بين مختلف هذه الأطراف وخاصة ذوي الخبرة والأقدمية في ميدان التربية والتعليم من شأنه أن يشخص بكل نزاهة وموضوعية ودقة

وضعية المنظومة التربوية ببلدنا ويثمن كل الإيجابيات التي تحققت بمجهودات هؤلاء الفاعليين ويقترح علاج لهذه النقائص التي تثقل كاهل نظامنا التربوي وكاهل كل غيور عن وطنه وأمته ودينه .

الجدول رقم (42): يظهر مدى وجود ارتباط بين المواد المدرسة في الثانوية والمقاييس المدرسة في الجامعة حققت أهداف الإصلاح التربوي.

البدائل	تكرار	النسبة %
لا	20	18.18
نعم	74	67.27
أحيانا	16	14.54
المجموع	110	%100

تشير معطيات الجدول أعلاه والذي يظهر مدى وجود ارتباط بين المواد المدرسة في الثانوية والمقاييس المدرسة في الجامعة ومدى تحقيق أهداف الإصلاح حيث أجاب بالإيجاب نسبة (67.27%) من المبحوثين على وجود ارتباط بينهما، مقابل نسبة (18.18%) منهم الذي أجاب بالنفي أي عدم وجود ارتباط بينما ترى نسبة (14.54%) منهم انه أحيانا يمكن أن يوجد هذا الارتباط.

ولقد برر الأساتذة المؤيدين لهذا الارتباط موقفهم بكون الترابط أمر ضروري وأساسي ليس فقط بين مرحلة التعليم الثانوي والجامعي ، وإنما يجب أن يكون هناك تواصل وترابط بين مختلف المراحل التعليمية لأنه من شأنه أن يوفر للتلميذ قاعدة وثروة علمية ينتفع بها في كل محطاته التعليمية التي يمر بها.

بينما برر الأساتذة الرافضين للفكرة موقفهم هذا كونه لا يمكن الحديث عن ترابط الأمرين على أساس تعدد التخصصات لكن تزويد التلميذ بزاد علمي ومعرفي وفكري خلال هذه الفترة سيمكن بالتأكيد من تذليل الصعوبات التي يمكن أن تصادفه في المستقبل ، أما الأساتذة الذين أجابوا بأحيانا فهم يرون انه يمكن أحيانا يحدث هذا الارتباط حسب التخصص والمستوى الدراسي، لكنهم يرون انه ليس بالأمر الضروري.

إظافة إلى ماتم التطرق إليه من خلال الجدول السابق رقم (41) فإنني ألاحظ أن التكامل والانسجام شئ ضروري ومطلب ملح يفرض نفسه ليس فقط بين مرحلتي التعليم الثانوي

والجامعي، وإنما في مختلف المراحل التعليمية كما أشار إليه السادة الأساتذة، لأن المقاربة الجديدة التي جاء بها الإصلاح التربوي تنطلق من فكرة التعليم المعتمد على المدخل البنائي الذي يجعل من التلميذ فاعل حقيقي ضمن العملية التعليمية وتعطيه فرصة التعليم عن طريق مواجهة الإشكاليات والصعوبات التي تصبح فيما بعد خبرات يستفيد منها، وأمام هذا الكم الهائل من المعلومات التي تصادفه في كل مادة وفي كل ثلاثي وفي كل سنة دراسية وكل مرحلة تعليمية، يجب عليه أن يحتفظ بالمهارات والكفاءات التي من شأنها أن تساعد على بناء مشروعه المستقبلي ، ولا يمكن أن يتحقق هذا إلا بتمحيص هذه المعطيات المعرفية التي يتم إعطاءها ضمن هذه المواد الدراسية، وتوفر له قاعدة أساسية يستفيد منها في مساره التعليمي والمهني، ولا يتحقق هذا إلا بإيجاد تسلسل منطقي وتكامل طبيعي وعلمي بين مختلف هذه المراحل التعليمية كما تم الإشارة إليه سابقا، ولأن تأهيل الموارد البشري هو هدف كل إصلاح تربوي ناجح وأساس كل تطور تنموي من كافة النواحي الإجتماعية والتربوية والإقتصادية ، وهو مانسعي أن نفسره من خلال هذه الدراسة التي تعتمد على المقاربة البنائية الوظيفية ومدخل رأس المال البشري كأساس حقيقي لكل تعليم وتنمية والذي يعود بدوره الإيجابي والفعال على الفرد والمجتمع فيحقق التطور والإزدهار .

الجدول رقم (43): يبين آراء الأساتذة حول إمكانية اقتراح مناهج وبرامج تمكن من تسهيل العلاقة بين المحيط الاجتماعي والاقتصادي بعد الإصلاح التربوي الأخير.

رأي الأساتذة	تكرار	النسبة %
-لا يمكنه اقتراح أي برامج ولا مناهج.	45	40.90
-نوعا ما إذا تفطن لهذه العلاقة.	32	29.09
-ممكن لأن الفساد يتركه يبتكر.	22	20
-نعم يمكنه اقتراح برامج ومناهج.	11	10
المجموع	110	%100

يظهر من خلال الجدول أعلاه آراء الأساتذة حول إمكانية اقتراح مناهج وبرامج تمكن من تسهيل العلاقة بين المحيط الاجتماعي والاقتصادي بعد الإصلاح التربوي الأخير، حيث صرح نسبة (40.90%) من المبحوثين انه لا يمكن للأستاذ أن يقترح أي برامج ومناهج من خلال

الإصلاح التربوي الأخير، لأنه لم يمنحه الفرصة لذلك وفرض الإصلاح التربوي الجديد فرضا دون استشارة الأساتذة والمربين، بينما ترى نسبة (29.09%) من أفراد العينة نوعا يمكن أن يحدث هذا إذا اعتبرنا أن الأستاذ قد تفطن لضرورة هذه العلاقة فبإمكان هذا الأخير الربط واقتراح برامج تساعد على بناء علاقة بين المحيطين الاجتماعي والاقتصادي، وترى (20%) من أفراد العينة انه ممكن ذلك لأنه على العكس فالفساد يتركه (أي الأستاذ) يبتكر حلولا وقواعد، و طرق منهجية لإصلاح الفساد الموجود في نظامنا التربوي التعليمي، وأشارت نسبة (10%) من أفراد العينة إلى أنه نعم يمكنه اقتراح برامج ومناهج وبدون شك لان الجانب الاقتصادي يولد في حد ذاته حافز ينعكس اجتماعيا، ويتسأل أغلب أفراد العينة حول قضية مهمة والتي تم التعرض إليها في بداية عرض هذا الجدول ، والتي تتمثل في قضية الاستشارة حول قضايا الإصلاح التربوي كون الأستاذ شريك رئيسي في الأسرة التربوية التعليمية، وفي حالة تمت هذه الإستشارة، هل يمكن أن يراعي رأي وإقتراحته ؟ فيقول الأساتذة :" لقد إقترحنا عدة تعديلات ولم يؤخذ بها ولم يراعى فيها الجوانب الإجابية ولا السلبية، فإلى متى يتم تهميش رأي الأستاذ وإهمال دوره الحيوي في قضايا التعليم والتربية ؟

وإذا كان الإصلاح التربوي يؤكد على أن الهدف الرئيسي من تبنيه كنظام يتمثل في تقليص الفجوة بين المدرسة والمحيط الإجتماعي والإقتصادي , فإن تطبيق الإصلاح كان شكلي، ولم تمس البرامج التعليمية العلاقة الحقيقية التي تربط المدرسة بالمحيط الإجتماعي والإقتصادي، ولن يحدث هذا الأمر إلا إذا تم إشراك الفاعلين التربويين في بناء المناهج والبرامج التعليمية وعلى رأسهم الأساتذة .

الجدول رقم (44): يبين رأي المبحوثين إذا كان التكوين في التعليم الثانوي بعد الإصلاح الجديد قد مكن فعلا التلميذ من الاندماج في سوق العمل.

البدائل	التكرار	النسبة %
لا	57	51.81
نعم	29	26.36
أحيانا	24	21.81
المجموع	110	%100

يظهر من معطيات الجدول أعلاه أن أكثر من نصف أفراد العينة أجابوا بالنفي أي بـ(لا) بنسبة (51.81%) أن التكوين في التعليم الثانوي بعد الإصلاح الجديد لم يمكن التلميذ من الاندماج في عالم الشغل، بينما ترى نسبة (26.36%) من المبحوثين انه نعم مكن التكوين في التعليم الثانوي التلميذ من الاندماج في عالم الشغل بعد الإصلاح التربوي الأخير، في حين أجابت نسبة (21.81%) من الأساتذة بأنه أحيانا يمكن أن يحدث هذا في الواقع، لقد هدف الإصلاح التربوي إلى مسايرة النمو المعرفي والتقني المتسارع وليس هذا فحسب، بل هو يسعى لتحقيق تعلم نوعي وتعليم متميز للجميع ، وتحكم جيد وتوظيف فعال لتكنولوجيا المعلومات الاتصالات، وهو بالتالي يعتبر أحد أهم الأولويات الوطنية التي تعمل على إرساء المستلزمات الضرورية لتعزيز مكانة بلدنا ضمن الأمم المتقدمة [1]

ورغم كل مجهودات الدولة من أجل تفعيل التكوين في مرحلة التعليم الثانوي إلا أنه تبقى هناك قطيعة بين تمكين خريجي التعليم الثانوي من الإندماج بشكل مباشر بسوق العمل نظرا لعدم ربط مناهج التكوين في هذه المرحلة المهمة من مراحل تكوين الفرد في بلدنا ببرامج ومخططات التنمية، وهو المفروض أن تكون هناك شراكة حقيقة بين مختلف المؤسسات الإجتماعية والإقتصادية التي تقوم بإستقطاب المؤهلات والقدرات من هذه المرحلة، فهي بهذه الطريقة تقدم لهم فرصة للتعليم والخبرة المهنية ، وتوفر عليها عناء البحث عن هذه الكفاءات المتوسطة وتكلفة أقل من كونها تستقطبها من الخارج، وتساهم مساهمة فعلية في إمتصاص نسب البطالة التي يعاني منها الشباب بعد إنهاءهم لهذه المرحلة التعليمية، وخاصة في حالة عدم نجاحهم في شهادة البكالوريا ، كما أنها تساهم في الحد من إنتشار مظاهر الإنحراف والتطرف لدى هذه الفئة بذات نظرا للفراغ الروحي الذي تعيش فيه وعدم وجود خبرة كافية لتحصن من هذه المخاطر، وعوامل أخرى عديدة لا يتسع المجال لذكرها .

إلا أن المرور بالعالم الشغل في بلدنا يبقى دائما محكوم بضرورة مواصلة تكوين خريجي هذه المرحلة في مؤسسات متخصصة أو مراكز التكوين المهني والتمهين حتى يمكنه الحصول على منصب شعل، إن هذه النتيجة المتوصل إليها تحمل نفس المعطيات التي تطرق إليها الباحث لخضر غول حول " التعليم الثانوي ودوره في التنمية الإقتصادية والإجتماعية " والذي توصل

[1] – نور الدين زمام ,**مقتطف من مقدمة مجلة الإصلاح التربوي في الجزائر , نحورؤية تقويمية** , مرجع سابق , جوان 2014, ص 9.

إلى أهمية الدور الذي يلعبه التعليم الثانوي في التنمية الإقتصادية والإجتماعية في الجزائر، إلا أنه هناك عدم تناسب بين مستوى التكوين في التعليم الثانوي ومتطلبات سوق العمل والذي إنعكس بدوره سلبيا على أداء خريج هذه المرحلة من التعليم .

الجدول رقم (45): يبين قدرة مساهمة مناهج التعليم الثانوي على إبراز القدرات الإبداعية لدى التلاميذ إنهاء هذه المرحلة بعد الإصلاح التربوي.

البدائل	التكرار	النسبة	في حالة الإجابة بلا		
			الإحتمـــالات	التكرار	النسبة
نعم	30	27، 27%	لا يمكنها مسايرة التطورات الحديثة.	15	11، 02%
			ركزت على الجانب النظري وأهملت الجانب التطبيقي.	28	20، 58%
لا	80	72، 72%	عدم ربطها بالواقع الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.	60	44، 11%
			عدم ملاءمتها لشروط السوق.	33	24، 26%
المجموع	110	%100	أخـرى تذكـــر.	00	%00
			المجمــوع	*136	123، 63%

***هذا الرقم لايمثل عدد أفراد العينة بل عدد إجابات المحوثين، بحيث هناك من أجاب على أكثر من إحتمال.**

– يتبين من خلال معطيات الجدول أن أغلب أفراد العينة بنسبة (72، 72%)أجابت بالنفي أي عدم قدرة مناهج التعليم الثانوي المساهمة في إبراز القدرات الإبداعية لدى التلاميذ بعد إنهاء هذه المرحلة بعد الإصلاح التربوي، وتقابلها نسبة (27، 27 %) منهم والتي كانت إجاباتها إيجابية في هذه النقطة، ولقد برر المبحوثين الرافضين لهذه الفكرة بنسبة (44، 11%) بأن هذه المناهج بعيدة عن المجتمع الجزائري ولم يتم ربطها بالواقع الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع، أما نسبة (24، 26%) فإنها ترى أن هذه المناهج لا يمكنها إبراز قدرات خريجي هذه المرحلة لعدم ملامتها لشروط سوق العمل الجزائري، إن هذه النتيجة تتفق مع دراسة الباحث لخضر غول حول التعليم الثانوي ودوره في التنمية حيث يتجلى إخفاق إصلاحات التعليم الثانوي في عدم قدرته على إعداد وتأهيل كفاءات تستجيب لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالجزائر.

أما نسبة (20، 58%) التي بررت سبب عدم اقتناعها بهذه المناهج كونها ركزت على الجانب النظري وأهملت الجانب التطبيقي، مقابل نسبة(11، 02%) والتي ترى أن هذه المناهج لا يمكنها مسايرة التطورات الحديثة.

الجدول رقم (46): يظهر تقييم الأستاذ للمدرسة الجزائرية (الثانوية) بعد الإصلاح التربوي الأخير.

تقييم الأستاذ للمرحلة الثانوية	تكرار	النسبة %
-حال الثانوية معاناة فكرية وتربوية وسلوكية.	21	19.09
-يجب إصلاح الإصلاح.	20	18.18
-مازلت الثانوية تعاني من صعوبات.	18	16.36
-الثانوية في تطور وفي المستوى المطلوب	14	12.72
-الثانوية تحسنت لكن لابد من تحسين وضعية الأستاذ.	13	11.81
-الثانوية تحتاج إلى إعادة نظر شاملة.	08	07.27
-الثانوية ساءت أحوالها للأسف.	07	06.36
-الثانوية في تدهور مستمر نحو الهاوية.	05	04.45
-الثانوية أعطت نتائج متوسطة.	04	03.63
المجموع	110	%100

تشير معطيات الجدول أعلاه والذي يمثل تقييم الأساتذة لمرحلة التعليم الثانوي بعد الإصلاح التربوي الأخير، حيث أشارت نسبة (19.09%) من المبحوثين إلى أن حال الثانوية معاناة فكرية وتربوية وسلوكية شاملة، بينما ترى نسبة (18.18%) انه يجب إصلاح الإصلاح، في حين ترى نسبة (16.36%) من أفراد العينة أن الثانوية مازالت تعاني من صعوبات عديدة، وترى نسبة (12.72%) أن الثانوية في تطور وفي المستوى المطلوب، وصرح نسبة (11.81%) من المبحوثين أن الثانوية تحسنت لكن لابد من تحسين وضعية الأستاذ المادية والاجتماعية، بينما صرح نسبة (07.27%) من أفراد العينة أن الثانوية تحتاج إلى إعادة نظر شاملة، في حين ترى نسبة (06.36%) أن الثانوية ساءت أحوالنا للأسف، وترى نسبة (04.45%) أن الثانوية في تدهور مستمر نحو الهاوية، مقابل نسبة (03.63%) من أفراد العينة أن الثانوية أعطت نتائج متوسطة.

وبعد الالتقاء بمجموعة من الأساتذة ومحاورتهم حول هذا الموضوع وفي هذه النقطة بالذات تبيانت آراءهم وتقييمهم لهذه المرحلة بالشكل التالي:

– الثانوية وخاصة الجانب التكنولوجي في إنحدار إلا من رحم ربي ، هذا الإصلاح خلق عدم تجانس في الأقسام فهناك فئة الممتازين (وقد يكون ذكاء فطري عندهم) وفئة الضعفاء جدا .

– تقييم غير مناسب ونتمنى عودة البرنامج القديم على الأقل أحسن من النتائج الكارثية.

– الإصلاح لم يجدي نفعا لا للأستاذ ولا للتلميذ معا .

– الثانوية في مرحلة من مراحل المخاض العسير الذي تمر به المدرسة الجزائرية بسبب عدم تطبيق وتنفيذ مناهج تتماشى مع الواقع .

– تحتاج إلى المزيد من الإصلاح وتقويم الأخطاء والسلبيات والعراقيل وإيجاد الحلول المناسبة من أجل إصلاح تربوي فعلي .

– الثانوية تعد مرحلة عبور للحصول على البكالوريا والمرور إلى الجامعة والتلميذ يحتاج الطريق الأسهل لبلوغ ذلك .

– أصبحت مهددة ولم تؤدي الرسالة الملقاة على عاتقها .

– لازلت الثانوية بحاجة إلى إصلاح ورؤية جديدة قصد مجاراة الواقع العلمي والإقتصادي والدولي .

– جاء الإصلاح لأمور خاصة بالفاعليين والناشطين بالوزارة وهذا لا يعد إصلاحا في رأي وإنما هو حقل تجارب .

– الثانوية ينقصها الكثير حيث أولى البرنامج الإصلاحي الأهمية الكبرى للمحتوى دون إعطاء قيمة لمستوى التلميذ إذا كان بمقداره إستعابه أم لا .

– البرامج مكثفة نتيجة الحشو في المراحل الأولى من التعليم .

– يجب تقليل عدد التلاميذ في القسم ووضع برامج معقولة من حيث محتواها العلمي وطوالها .

– لا يمكن إعطاء تقييم فعلي في ظل غياب إستراتيجية إصلاح واضحة المعالم .

– مشاكل في كل المجالات للأسف الإتجاه نحو الهاوية .

– أمور الثانوية كانت تمشي بقدمين وأصبحت عرجاء .

– حتى لا تتشاءم فهو سلبي إلى حد بعيد مع مزايا محدودة.

– وجود الإصلاحات وعدم تطبيقها أي كل النواحي التربوية المهنية، الاجتماعية للأستاذة لا يعد في نظري إصلاح.

– الإطارات المتخرجة أغلبها ليست لها القدرة على الاندماج مع عملها وأدائه بأحسن وجه وتحمل المسؤولية كذلك.

– مهزلة لا يمكنني التعليق أكثر لا يوجد إصلاح بتاتا.

– الثانوية في تراجع للمستوى مقابل ارتفاع في نسب النجاح وهذا أمر غير معقول وغير منهجي.

– مازال حالها بعيدا عن التطلعات للأسباب المذكورة سابقا.

–تقليل عدد التلاميذ في القسم ووضع برامج معقولة من حيث محتواها العلمي وطولها.

نلاحظ مما سبق أن موقف أغلب أفراد العينة من الإصلاح التربوي الأخير يتميز بالسلبية والرفض وعدم قبول هذا الإصلاح ، حتى أن البعض منهم تمنى عودة النظام التربوي القديم أحسن من هذه النتائج الكارثية حسب رأيهم، ولقد إتهم بعض الأساتذة المنظومة التربوية بالفساد، وأن هذا الإصلاح لا يمثل إلا المصالح السياسية والاقتصادية للمسؤولين في الدولة ولا يعبر عن الواقع الاجتماعي الجزائري

الجدول رقم (47): يبين واقع الإصلاحات التربوية بمرحلة التعليم الثانوي حسب رأي الأساتذة.

واقع الإصلاحات التربوية حسب رأي الأساتذة	تكرار	النسبة %
يجب توفير شروط الإصلاح ومراعاة الواقع الاجتماعي.	13	11.81
الإصلاحات مرفوضة من طرف أغلب المعلمين والمتعلمين.	11	10.00
أمور الإصلاح جيدة والتعليم الثانوي في تطوير مستمر.	11	10.00
مستوى التعليم في المرحلة الثانوية في تراجع خطير.	09	08.18
التعليم الثانوي مريض وعليل ويحتاج إلى إعادة نظر وإصلاح جذري.	09	08.18
الواقع يمثل تدني مستمر لمستوى التلاميذ.	09	08.18
التعليم الثانوي يحتاج إلى تقويم وإصلاح مستمر.	09	08.18
يجب قبل الإصلاح دراسة النقائص وتفاديها.	08	07.27
التعليم الثانوي واقع في حالة تدهور وفساد.	08	07.27

الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي متجه نحو المجهول.	08	07.27
الإصلاح يسير وفق جانب نظري لا يمت للواقع إلا بشيء بسيط فقط.	05	04.54
الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي لا يحقق كل الطموحات.	05	04.54
الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي غير كفء وغير مجدي.	05	04.54
المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلاه والذي يمثل رأي أساتذة التعليم الثانوي في واقع الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي، حيث ترى نسبة (11.81%) من أفراد العينة انه يجب توفير شروط الإصلاح ومراعاة الواقع الاجتماعي الجزائري، بمعنى عدم تطبيق طرق ومناهج دول متقدمة على دول متخلفة أو سائرة في طريق النمو, مقابل نسبة (10%) من المبحوثين الذين يرون أن أمور الإصلاح جيدة والتعليم الثانوي في تطوير مستمر، ونفس النسبة أي (10%) من المبحوثين الذين صرحوا بأن الإصلاحات التربوية مرفوضة من طرف أغلب المعلمين والمتعلمين ويظن هؤلاء أن واضعيها يرفضونها داخليا كذلك ولايستطيعون أن يصرحوا بهذا الإحساس، ونفس النسبة للمبحوثين الذين يرون بإنه قبل الشروع في الإصلاح يجب دراسة النقائص السابقة وتفاديها في الإصلاح الجديد، وترى نسبة (08.18%) من أفراد العينة بأن الواقع يمثل تدني مستمر في مستوى التلاميذ، ونفس النسبة للمبحوثين الذين صرحوا بأن التعليم الثانوي يحتاج إلى تقويم وإصلاح مستمر، ونفس النسبة (08.18%) التي ترى أن التعليم الثانوي مريض وعليل ويحتاج إلى إعادة نظر وإصلاح جذري، و نفس النسبة (08.18%)

بينما ترى نسبة (07.27 %) بإن التعليم الثانوي واقع في حالة تدهور وفساد مستمر، ونفس النسبة (07.27 %) من المبحوثين الذين صرحوا بإن الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي يسير نحو المجهول، أما نسبة (04.54%) من المبحوثين الذين يرون أن الإصلاح يسير وفق جانب نظري لا يمت للواقع ولا بشئ بسيط, ونفس النسبة أي (04.54%) من أفراد العينة الذين يرون بإن الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي لم يحقق كل الطموحات، ونفس النسبة أي (04.54%) من الأساتذة الذين يرون بإن الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي غير كافي وغير مجدي أبدا .

هذا من جهة ومن جهة أخرى فقد وقفت على مجموعة من الطروحات والآراء والاقتراحات التي تم طرحها من طرف السادة الأساتذة في هذا الإطار والتي تدور معظمها وتصف هذا الواقع التربوي بمرحلة التعليم الثانوي بعد الإصلاح التربوي الأخير، ولقد جمعت هذه الآراء بعد المحاورات والمقابلات التي أجريتها مع مجموعة من الأساتذة بشكل فردي والذين أظهروا اهتمام وحماس للخوض في هذا الموضوع الحساس والذي يهم جميع الفاعلين التربويين والمجتمع ككل، ولقد تم نقل هذا الآراء تماما كما ذكرها أصحابها دون زيادة أو نقصان، وبالشكل التالي:

– أتمنى أن يكون هناك إصلاح فعلي وليس قوانين وضوابط تكتب على الأوراق وترددها الألسن.

– الواقع لا يوجد إصلاح بل إفساد المنظومة التربوية، حشو، ضغط وكثافة يواجهها التلميذ منذ أن وضع قدميه في المدرسة الابتدائية فينتقل من طور إلى أخر دون قاعدة، فأي إصلاح هذا ؟

– واقعها هو تدني في المستوى وعدم قدرة التلميذ على اكتساب اللغة.

في الواقع لا ترقى إلى المستوى المطلوب وتحتاج إلى الكثير من التعديل والمراجعة لإصلاح ما يمكن إصلاحه.

– هناك بعض التذبذب فكثير من الأساتذة يدرس المناهج الجديدة بطرق القديمة ، و حتى امتحان شهادة البكالوريا إلى حد الساعة لا يعد وفق المقاربات الجديدة أي المقاربة بالكفاءات.

– لم نلمس هذه الإصلاحات لأنها أقرب إلى الإفساد باعتبارها أنها أسندت لغير أصلها وهم الفاعليين التربويين وخاصة الأساتذة والمعلمين على حد السواء ، وهي ذات بعد سياسي إيديولوجي أكثر منه أخلاقي تربوي تعليمي.

– لم تجدي نفعا بل انعكست ذلك على حالة الانفلات الأخلاقي في المجتمع فهذه الأجيال أصبحت ضائعة للأسف الشديد.

– الإصلاحات شكلية فقط ولم تتواكب معها لتهيئة المادية اللازمة للمدرسة بكل نواحيها مما يجعلها وإن تحسنت حبرا على ورق وحلما مأمولا.

– الإصلاحات مست الشكل فقط إذا كان الحديث يخص مادة اللغة العربية.

– كما إن هذه الإصلاحات لم تراع التكوين السليم للأساتذة إلا في الفترة الأخيرة,

ضف إلى ذلك هشاشة التكوين الذي يتلقاه التلاميذ في الأطوار السابقة أما فيما يخص المضمون فهناك الكثير من النقائص التي ترقى إلى مرتبة العيوب لا يمكن لهذه المساحة أن تكفي لذكرها.

– واقع غير ملائم وأدى بالأفراد بصفة عامة إلى الفراغ العقلي والعلمي.

– لا يمكن إن نتحدث عن واقع الإصلاح في ظل عدم وضوح الرؤية في ماهية الإصلاح.

– هم يعتقدون إن الإصلاحات هي كثرة الدروس لكن كثرة الدروس لا تؤدي إلى رفع مستوى التلاميذ الممتازين يجب عليهم مراعاة جميع الفئات.

– يمكن اعتبار الإصلاح التربوي أحدث نسبة ضعيفة من التقدم التعليمي.

– الإصلاح يسير نحو الأحسن لكن لابد من إصلاحات أخرى فيأخذ فيها بعين الاعتبار عدد التلاميذ في القسم وطول المناهج التربوية .

– لم يحقق الإصلاح أهدافه المسطرة نظرا لعدم توفر الوسائل الكافية لإنجاح الإصلاح الذي كان إصلاحا شكليا وليس وهما.

– الإصلاحات لم تثمر نظرا لعدم ملامتها مع الواقع التربوي والاجتماعي.

– واقع الإصلاحات ركزت على الجانب النظري وأهملت الجانب التطبيقي.

– شكلية فقط ولم تتواكب معها التهيئة المادية اللازمة للمدرسة بكل نواحيها مما يجعلها وإن تحسنت حبرا على ورق وحلما مأمولا.

– لم يحقق الإصلاح أهدافه المسطرة نظرا لعدم توفر الوسائل الكافية لإنجاح الإصلاح الذي كان إصلاحا شكليا وليس وهما.

– فشلت الإصلاحات فشلا ذريعا لعدم إعطائها للمختصين الحقيقين يطمحون لتقدم الوطن.

– الإصلاحات لم تثمر نظرا لعدم ملامتها للواقع الحقيقي داخل المؤسسات التربوية والتعليمية.

– كان الدافع وراء الإصلاحات هو خدمة المصالح السياسية للمسؤولين.

– ركزت الإصلاحات التربوية على الجانب النظري وليس على المستوى التطبيقي الفعلي.

– ونخلص مما سبق أن أغلب أفراد العينة غير راضين عن النتائج المحققة بعد الإصلاح التربوي الأخير وهناك من إتهم النظام التربوي بالفساد، وهناك من يتمنى عودة النظام السابق والتخلي عن النظام الجديد ، ويتفق أغلب الأساتذة على أن سبب الرفض يعود لعدم ملائمة الإصلاحات التربوية للواقع الاجتماعي الجزائري، وكونه نماذج تمت إستعارتها من الخارج

ولاتمت له بأي صلة، ضف إلى ذلك هشاشة التكوين سواء بالنسبة لتلميذ أوالأستاذ معا ، مع عدم توفر الإمكانيات المادية والوسائل اللازمة لتطبيق وإنجاح هذه الإصلاحات على ارض الواقع.... وغيرها من الأسباب الكثيرة التي تم ذكرها من طرف الأساتذة، والتي تجعل من فرص النجاح الإصلاح قليلة وربما إن لم نكن نبالغ مستحيلة.

أما البعض من الأساتذة فهو راضي عن النتائج المحققة خلال الإصلاح التربوي الأخير ويستشهد على قوله بإرتفاع نتائج الامتحانات المدرسية في مختلف الأطوار التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، وهذا ما ساعد على محو الأمية، إرتفاع نسبة المتعلمين والحامليين للشهادات العلمية والعليا.

الجدول رقم (48): يبين رأي الأساتذة أووجهة نظرهم حول الإصلاحات التربوية.

آراء الأساتذة حول الإصلاحات التربوية	التكرار	النسبة
– إشراك الفاعلين التربويين في الإصلاح التربوي.	11	%10
– لم تصل إلى تحقيق الأهداف.	13	%81 ،11
– مستوى ضعيف وغير مواكب للتنمية.	10	% 09 ،09
– الاهتمام بالتكوين.	13	%81 ،11
– يجب إعادة النظر في إصلاح المنظومة التربوية.	08	%27 ،07
– تعمل الإصلاحات على مسايرة التطور.	07	%36 ،06
– مستوى المدرسة مقبول.	10	%09 ،09
– المستوى في تحسين مستمر.	12	%90 ،10
– الاهتمام بالكم دون الكيف.	08	%27 ،07
– لا تتماشى مع قيم المجتمع.	09	%18 ،08
– واقع مؤسف ومرير.	04	%63 ،03
– الاستعانة بالخبراء عند وضع الإصلاحات	05	%54 ،04
المجمـــوع	110	% 100

يظهر من خلال قراءتنا لمعطيات الجدول أعلاه والذي يوضح رأي الأساتذة واقتراحاتهم حول الإصلاحات التربوية أن أكبر نسبة وهي (11، 81%) ترى أن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تصل إلى الأهداف المنشودة ، ولا تزال بعيدة عن تحقيق الأهداف المرجوة لذلك فهي غير واقعية ، ونسبة التي أثارت قضية الاهتمام بالتكوين الجيد والتعرف على الطرق وأساليب التعلم

في الدول المتقدمة، أما نسبة (10، 90%) فهي متفائلة لمستقبل المدرسة الجزائرية فهي ترى أن المستوى العام في تحسن مستمر، وترى نسبة (10 %) حتى ينجح الإصلاح التربوي من الضروري إشراك الفاعلين التربويين في الميدان، والصدق في التطبيق نظرتهم ، وصرح أحدهم بهذه الجملة:(أتشاور معك وأفعل ما أريد)، أما نسبة (09، 09 %) فهي ترى أن المستوى ضعيف وغير مواكب للتنمية المستدامة للوطن، فهي مازالت بحاجة إلى الإصلاح لأنه ينقصها الكثير حسب رأيهم، ونفس النسبة أي (09، 09 %) فهي ترى عكس الطرح السابق حيث ترى أن مستوى المدرسة في تحسن مستمر بعد تطبيق الإصلاحات التربوية، أما نسبة (08، 18%) فهي ترى أن الإصلاحات التربوية الحالية المطبقة في مرحلة التعليم الثانوي لا تتماشى مع الواقع الاجتماعي حيث لا تزال بعيدة عن قيم المجتمع الجزائري.

وتكوين الفرد الجزائري الصالح، واقترحت نسبة (07، 27%) بضرورة إعادة النظر في إصلاح المنظومة التربوية وإعادة صياغة أهدافها فهي مازالت تحتاج إلى عمل على مستوى البرامج والمناهج والتأطير والهياكل، فالإصلاحات المطبقة حاليا أصبحت مفرغة من محتواها حسب رأيهم، ونفس النسبة أي (07، 27%) فقد تطرقت إلى نقطة مهمة ، وهي مستوى التكوين في مرحلة التعليم الثانوي وأثارت قضية الاهتمام بالكم بدلا من الكيف وهذا ما يفسر ارتفاع نسب النجاح حسب هذه الفئة، فهي ترى أن المدرسة الجزائرية أنتجت كما هائلا بدون فاعلية ومردودية، كما أنتجت جيلا فاشلا لا يحس بالمسؤولية حسب رأيهم، أما نسبة (06، 36%) فهي راضية على الإصلاح التربوي وترى بأنها تعمل على مسايرة ركب التطور في الدول المتقدمة، أما نسبة (04، 54%) فهي ترى بأنه لابد أن يسير أي إصلاح على آراء واقتراحات الخبراء والمختصين في ميدان التربية والتعليم، فالمدرسة الجزائرية تعاني العديد من المشكلات وستبقى كذلك طالما لا يوجد سياسة واضحة وعلمية، أما نسبة (03، 63%) فهي تنظر نظرة تشاؤمية لهذه الإصلاحات ، وتصف الوضع الحالي بأنه واقع مؤسف ومرير.

هذه هي آراء الأساتذة نقلتها بأمانة كما عبر عنها أصحابها عندما أجابوا على هذا السؤال الأخير.

النتائج المستخلصة من التساؤل الثالث:

– توصلت الدراسة الميدانية من خلال النتائج المتحصل عليها خلال المحور الرابع والذي يخص الإجابة عن التساؤل الثالث والذي يمثل: أهم الاقتراحات التي يمكن أن تساهم في معالجة النقائص ، أوأهم البدائل المقترحة لمعالجة الخلل إلى مايلي:

تبين أن نصف أفراد العينة بنسبة (50%) ترى أنه يجب الاهتمام بالجانب المعنوي إلى جانب المادي حتى يتم رضاء الأساتذة ، ويتم رفع المردود التربوي، مقابل نسبة (30.90%) من أفراد العينة الذين يؤكدون على أن الوضع المادي ليس له دخل في رفع المردود التربوي، بينما ترى نسبة (19.09%) يؤكدون على أن تحسين الوضعية المادية يساهم في رضا الأستاذ ويحسن المردود التربوي ، ولقد اتفق أغلب المبحوثين على أن عدم تحسين الوضعية المادية للأستاذ لا يعتبر المؤشر الوحيد والأساسي على رفع المردود التربوي والوصول إلى رضاء الأستاذ وإنما يجب توفير الظروف الملائمة والمناسبة والمتنوعة، لأن المعلم يدرك جيدا دوره التربوي الجليل، لكن إستدراك نقائص مثل التكوين الذي يمس المعلم وكذا المتعلم يساهم في تحسين التحصيل الدراسي، وبالتالي لايجب أن يمس الإصلاح التربوي جانب دون الآخر.

وبالمقابل فإن أغلب أفراد العينة بنسبة (30%) يرون أنه يجب تغيير نظرة المجتمع لمكانة التعليم والأستاذ، مقابل نسبة (25.45%) الذين يرون أن المشكل يكمن في طغيان الماديات على فعالية دور الأستاذ والتعليم معا، وبالتالي يجب على المجتمع أن يدرك أهمية التعليم ومكانة المعلم الإجتماعية ومساهمتهما في تطوير وتقدم المجتمع، ونفس النسبة للأساتذة الذين صرحوا بأن التحولات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد أثرت على مكانة الأستاذ والتعليم في نفس الوقت، بينما يرى نسبة (19.09%) أن سياسة الدولة وعدم الاهتمام بالتعليم مثل السابق هي من أهم أسباب تراجع مكانة التعليم والأستاذ في المجتمع، وأتفق أغلب المبحوثين أن ضعف مكانة التعليم والأستاذ في المجتمع ساهمت بشكل كبير في إضعاف دوره التعليمي بسبب نظرة النقص الموجهة إليه وطغيان المادة على جميع نواحي الحياة.

أما فيما يخص الاهتمام ببرامج التكوين والتدريب قبل وأثناء الخدمة من شأنه أن يساهم في تفعيل الإصلاح التربوي فإن أغلب أفراد العينة بنسبة (77.27%) أجابوا بنعم، مقابل نسبة (16.36%) منهم الذين صرحوا بأحيانا يمكن أن يحدث هذا، أما نسبة (06.36%) فقد أجابوا بلا وإتفق أغلب أفراد العينة على أهمية التدريب والتكوين في رفع المردود التربوي للأستاذ, على

شرط أن يكون تكوين بمعنى الكلمة وليس شكليا كما هو الأمر الآن، إضافة إلى هذا فإن إشراك التلميذ في العملية التربوية فعليا من شأنه أن يقرب العلاقة بينهما بحيث أكدت نسبة (80%) هذا الطرح ، مقابل نسبة (16.36%) بإنه في بعض الأحيان يمكن أن يحدث هذا, بينما أجابت نسبة (03.63%) بالنفي كونها لا توجد مشاركة فعلية للتلاميذ على أرض الواقع إنما الأمور نظرية فقط .

أما فيما يخص مراعاة الواقع الإجتماعي للمجتمع الجزائري من خلال ملائمة البرامج والمناهج التعليمية للقيم الدينية والثقافية والإجتماعية فإن أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة (66.36%) صرحوا بعدم مراعاة المناهج والبرامج الجديدة للقيم الدينية والثقافية والاجتماعية للمجتمع الجزائري، بينما وافق نسبة (33.63%) من الأساتذة على إمكانية مراعاة المناهج والبرامج الجديدة لهذه القيم، ولقد أشار عدد كبير من الأساتذة بأن هناك قطيعة تكاد تكون تامة بين النظام التربوي والمجتمع وهذا ما يؤثر بشكل مباشر على تقبل هذا الإصلاح والذي لا يمكنه من تحقيق أهدافه دون ملائمة هذه المناهج للقيم الاجتماعية والإنسانية التي يقوم عليها هذا المجتمع .

ونظرا لأهمية شهادة البكالوريا وإعتبارها أحد أهم مؤشرات مخرجات مرحلة التعليم الثانوي، فقد أكدا أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة (59.09%) تراجع نوعية الشهادة حيث صرحوا بـ لا بالعكس هناك تراجع فادح في قيمة الشهادة، مقابل نسبة (20.90%) الذي يرون بأنه أحيانا يمكن تحسين نوعية الشهادة (البكالوريا) بحيث تمنح التلميذ القاعدة والثروة العلمية التي تمكنه من مواصلة دراساته الجامعية بدون صعوبات وتدل على نجاح الإصلاحات لان المنظومة التربوية الجديدة لم تأتي بالجديد بل صعبت من التحصيل والعودة إلى النظام القديم هو الحل، في حين ترى نسبة (20%) بأنه نعم فنجاح التلميذ في الجامعة يعود إلى نجاح المنظومة التربوية في الثانوية.

ونصل إلى طرح قضية مهمة من قضايا التي لاتهم المنظومة التربوية فحسب إنما تهم المجتمع برمته والتي تتعلق بالتكامل والترابط بين مختلف الأنساق الاجتماعية الموجودة في المجتمع، بحيث صرح أغلب أفراد العينة بنسبة (72.72%) بأن التعاون بين المحيط الاجتماعي والمحيط الاقتصادي من شأنه أن يفعل الإصلاح التربوي، مقابل نسبة (20%) الذين يرون بأنه أحيانا يمكن أن يحدث هذا، بينما ترى نسبة (07.27%) انه لا يمكن اعتبار هذا التعاون بين

المحيطين يفعل الإصلاح التربوي، إن نجاح الإصلاح وتحقيقه للأهداف التي رسمت له ، لا يمكن أن يخرج عن إطار تطلعات أفراده للمستقبل ولخدمة وتطور المجتمع الذي وجد فيه .

ونبقا دائما في مسألة الترابط والتكامل بين مختلف المراحل التعليمية الذي من شأنه أن يفعل الإصلاح التربوي بحيث صرح نصف أفراد العينة بنسبة (50.90%) الذين كانت إستجابتهم سلبية نحو هذا الموضوع، مقابل نسبة (29.09%) الذين كانت إستجابتهم إيجابية نحو هذا الموضوع , وإن وجود هذه الهوة الواسعة بين مختلف هذه المراحل كانت نتيجته تكريس بعض المظاهر التربوية السلبية مثل ، إرتفاع معدلات التسرب والرسوب المدرسي ، إضافة إلى ذلك إنتقال بعض التلاميذ إلى مراحل تعليمية دون كفاءة أو مستوى تعليمي يؤهلهم لمواصلة الدراسة، ويقابل هذا الطرح التركيز على إمكانية وجود إرتباط بين المواد المدرسة في الثانوية والمقاييس المدرسة في الجامعة بحيث صرح أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة (67.27%) بعدم وجود هذا الترابط، مقابل نسبة (18.18%) بوجد هذا الترابط ، رغم أن أفراد العينة يدركون أهمية التكامل والارتباط ولا يعارضونه بل يثمنه، ويرون ضرورته في كل المراحل التعليمية بداية من القاعدة إلى الهرم أي من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الجامعية، ومن خلال هذا التنسيق والتواصل المستمر سوف يكون هناك تفاعل بين مختلف الفاعليين التربويين، ويمكن أن يساعد الأستاذ على إقتراح برامج ومناهج جديدة تكفل أو تسهل العلاقة بين المحيط الإجتماعي والإقتصادي ولقد تباينت آراء الأساتذة حول هذه النقطة بالذات بحيث صرحت نسبة(40.90%)لايمكنه إقتراح أي برامج أو مناهج، مقابل نسبة (29.09%) ترى إمكانية حدوث ذلك إذا تفطن لهذه العلاقة، أما نسبة (20%) بإنه ممكن لأن الفساد يتركه يبتكر، أما نسبة (10%) فترى إنه يمكنه أن يقترح ذلك بكل سهولة لان سياسة الإصلاح شجعت على جعل الفاعليين التربويين كشركاء حقيقيين من خلال إشراكهم في قضايا الإصلاح التربوي، وهذا بلا شك سوف يساهم في رفع مستوى التكوين في مرحلة التعليم الثانوي، وسوف يفتح آفاق واسعة أمام خريجي هذه المرحلة للاندماج في سوق العمل، وحول هذه النقطة بالذات صرح أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة (51.81%) لا يمكن للتعليم الثانوي بعد الإصلاح التربوي الأخير أن يمكن التلميذ من الإندماج في سوق العمل، مقابل نسبة (26.36%) التي ترى إمكانية حدوث هذا الاندماج بشرط أن تساهم كل القطاعات الحيوية في دعم هذا القطاع ، وبتالي سياسة إنفتاح هذا القطاع على مختلف المؤسسات وخاصة المنتجة سوف يساهم

لامحالة في إعطاء دفع قوي لهؤلاء الشباب من الاندماج في سوق العمل ، وسوف يساهم بشكل كبير في خفض نسب البطالة المرتفعة خاصة لدى هذه الفئة بالذات، في حين أجابت نسبة (21.81%) من الأساتذة بأنه أحيانا يمكن أن يحدث هذا في الواقع.

إن الإهتمام بالموارد البشرية كأساس للتنمية والذي من المفروض أن تسخر كل الإمكانيات لخدمته وتطويره وبما أن ميدان التربية والتعليم هو أخصب مجال لإبراز قدرات ومهارات هذا الأخير ونقصد بذلك على وجه الخصوص خريجي هذه المرحلة بالذات، وفي هذا الإطار بالذات فيرى أغلب الأساتذة بنسبة (72.72%) بأن التعليم الثانوي بعد الإصلاح التربوي لم يساهم لا بشكل ولا بأخر في إبراز القدرات الإبداعية لدى تلاميذ هذه المرحلة , مقابل نسبة (27.27%) الذين يرون إمكانية حدوث هذا، ولقد برر الأساتذة أسباب هذا الموقف السلبي، حيث ترى نسبة (44.11%) وذلك لعدم ربط هذه الإصلاحات بالواقع الإجتماعي والإقتصادي للمجتمع، مقابل نسبة (24.26%) التي ترى عدم ملامتها لشروط السوق، أما نسبة (20.58%) فهي ترى أن الإصلاحات ركزت على الجانب النظري وأهملت الجانب التطبيقي، أما نسبة (11.02%) فترى أن هذه الإصلاحات لا يمكنها مسايرت التطورات الحديثة، كل هذه الأسباب وغيرها تقف في وجه تفعيل دور التكوين في هذه المرحلة وتضعف إرتبطه بسوق العمل .

إن الوقوف عند آراء الأساتذة حول قضايا الإصلاح سوف يمكننا من رصد إيجابيات وسلبيات هذه المرحلة المهمة من مراحل تكوين أبناءنا التلاميذ، كونهم شركاء حقيقين أي السادة الأساتذة في العملية التعليمية التعلمية، ولقد صرحت أكبر نسبة وهي (19.09%) من المبحوثين عند تقييمهم للمرحلة الثانوية وهي ترى أن حال الثانوية معاناة فكرية وتربوية وسلوكية شاملة، بينما ترى نسبة (18.18%) انه يجب إصلاح الإصلاح، في حين ترى نسبة (16.36%) من أفراد العينة أن الثانوية مازالت تعاني من صعوبات عديدة، وصرحت نسبة (12.72%) أن الثانوية في تطور مستمر وفي المستوى المطلوب، في حين ترى نسبة (11.81%) من أفراد العينة إن الثانوية تحسنت لكن لابد من تحسين وضعية الأستاذ، بينما صرحت نسبة (07.27%) منهم إن الثانوية تحتاج إلى إعادة النظر الشاملة، وترى نسبة (06.36%) من المبحوثين أن الثانوية ساءت أحوالها للأسف، أما نسبة (04.45%) فترى أن الثانوية في تدهور مستمر وتسيير نحو الهاوية، بينما ترى نسبة (03.63%) من الأساتذة أن الثانوية أعطت نتائج متوسطة،

والملاحظة العامة التي يمكن ملاحظتها أن أغلب أفراد العينة يقفون موقف سلبي من تطبيق هذه الإصلاحات لدرجة أن البعض منهم تمنى عودة النظام التربوي القديم أفضل من هذا التراجع المستمر في المستوى والنتائج .

إن السياسة المتخذة من طرف الدولة في إطار تطبيق الإصلاحات التربوية والتي شرع في تطبيقها منذ الموسم الدراسي :2003/2002 تعتبر حقيقة تحديا كبيرا من أجل بلوغ التنمية الشاملة للبلاد، ولقد واجهت تطبيق هذه الإجراءات عدة صعوبات وعراقيل، إلا أن الواقع لا يمنع من تثمين الإيجابيات التي تمخضت عن هذه العملية ومن هنا كان من الضروري تحليل واقع هذه الإصلاحات من طرف أهل الإختصاص ألا وهم الفاعليين التربويين وعلى رأسهم السادة الأساتذة ، ولقد تباينت هذه الآراء وتنوعت، حيث ترى نسبة (11.81%) من أفراد العينة انه يجب توفير شروط الإصلاح ومراعاة الواقع الاجتماعي الجزائري، بمعنى عدم تطبيق طرق ومناهج دول متقدمة على دول متخلفة أو سائرة في طريق النمو، مقابل نسبة (10%) من المبحوثين الذين يرون أن أمور الإصلاح جيدة والتعليم الثانوي في تطوير مستمر, ونفس النسبة أي (10%) من المبحوثين الذين صرحوا بأن الإصلاحات التربوية مرفوضة من طرف أغلب المعلمين والمتعلمين ، ويظن هؤلاء أن واضعيها يرفضونها داخليا كذلك ولا يستطيعون أن يصرحوا بهذا الإحساس، ونفس النسبة للمبحوثين الذين يرون بإنه قبل الشروع في الإصلاح يجب دراسة النقائص السابقة وتفاديها في الإصلاح الجديد، وترى نسبة (08.18%) من أفراد العينة بأن الواقع يمثل تدني مستمر في مستوى التلاميذ، ونفس النسبة للمبحوثين الذين صرحوا بأن التعليم الثانوي يحتاج إلى تقويم وإصلاح مستمر، ونفس النسبة (08.18%) التي ترى أن التعليم الثانوي مريض وعليل ويحتاج إلى إعادة نظر وإصلاح جذري، ونفس النسبة (08.18%) عبر بها بعض الأساتذة عن رأيهم كون التعليم الثانوي مريض وعليل ويحتاج إلى إعادة نظر وإصلاح جذري، بينما ترى نسبة (07.27 %) بإن التعليم الثانوي واقع في حالة تدهور وفساد مستمر، ونفس النسبة (07.27 %) من المبحوثين الذين صرحوا بإن الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي يسير نحو المجهول، أما نسبة (04.54%) من المبحوثين الذين يرون أن الإصلاح يسير وفق جانب نظري لا يمت للواقع ولا بشئ بسيط، ونفس النسبة أي (04.54%) من أفراد العينة الذين يرون بإن الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي لم

يحقق كل الطموحات، ونفس النسبة أي (04.54%) من الأساتذة الذين يرون بإن الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي غير كافي وغير مجدي أبدا .

هذا من جهة ومن جهة أخرى يمكن القول أن أغلب الأساتذة يتفقون في بعض الآراء فهم يعتبرون الإصلاح التربوي أحدث نسبة ضعيفة من التقدم التعليمي،

وهو يسير نحو الأحسن لكن لابد من إصلاحات أخرى ، فيأخذ فيها بعين الاعتبار عدد التلاميذ في القسم وكثافة المناهج التربوية، ولم يستطع الإصلاح التربوي أن

يحقق أهدافه المسطرة نظرا لعدم توفر الوسائل الكافية لإنجاح الإصلاح الذي كان إصلاحا شكليا وليس إصلاح علمي وينبع من الواقع الذي وجد فيه، والإصلاحات لم تثمر نظرا لعدم ملامتها مع الواقع التربوي والاجتماعي,ولقد ركزت على الجانب النظري وأهملت الجانب التطبيقي .

ولقد أدى هذا لظهور نقائص وسلبيات خلال تطبيقها نتيجة لعدم إعطائها للمختصين الحقيقين يطمحون لتقدم الوطن، وكان الدافع وراء الإصلاحات هو خدمة المصالح السياسية للمسؤولين، ولقد أضاف الأساتذة في نفس الإطار، حيث صرحت نسبة (11.81%) أن الإصلاحات لم تصل إلى تحقيق الأهداف، ونفس النسبة التي ترى ضرورة الإهتمام بالتكوين، أما نسبة (10.90%) فترى أن المستوى في تحسن مستمر، أما نسبة (10%) فتؤكد على ضرورة إشراك الفاعليين التربويين في عملية وضع الإصلاحات التربوية، أما نسبة (09.09%) فهي ترى أن المستوى ضعيف وغير مواكب للتنمية ، ونفس النسبة التي ترى عكس الرأي السابق بحيث تؤكد على أن المستوى العام للمدرسة مقبول، بينما صرحت نسبة (08.18%) بأن الإصلاحات لا تتماشى مع الواقع الإجتماعي حيث لاتزال بعيدة عن القيم المعروفة في المجتمع الجزائري وتكوين الفرد الصالح، وتقترح نسبة (07.27%) ضرورة إعادة النظر في إصلاح المنظومة وإعادة صياغة أهدافها فهي مازالت تحتاج إلى عمل على مستوى البرامج والمناهج والتأطير والهياكل، فإصلاحات المطبقة حاليا أصبحت مفرغة من من محتواها حسب رأيهم، ونفس النسبة أي (07.27%) فقد أثارت نقطة إرتفاع نسب النجاح حسب هذه الفئة فهي ترى أن المدرسة الجزائرية أنتجت كما هائلا بدون فاعلية ومردودية كما أنتجت جيلا فاشلا لايحس بالمسؤولية حسب رأيهم، أما نسبة (06.36%) فهي ترى أن الإصلاح التربوي يعمل على مواكبة التطور في الدول المتقدمة، وتؤكد نسبة (04.54%) على أهمية إستشارة الخبراء

والمختصين قبل الانطلاق في أي إصلاحات، وتصف نسبة (03.63%) الواقع الحالي للمدرسة الجزائرية بأنه مؤسف ومرير ولا يدعو للاطمئنان .

ولم يأتي الإصلاح الجديد نتيجة دراسة علمية لابد من إعادة النظر في القاعدة أولى وهي الاهتمام بالتعليم الابتدائي كون الأستاذ شريك رئيسي في الأسرة التربوية التعليمية.

لقد شملت إجابات الأساتذة حول تساؤلات هذا المحور العديد من الآراء المتباينة بين مؤيد لهذا الإصلاح ورافض له ، ولكل من هذه الأطراف مبرراته المنطقية التي يستند إليه في تفسير هذا الموقف، أما فيما يخص الاقتراحات المقدمة من أجل تدارك هذه النقائص فيتفق أغلب الأساتذة حول حصر النقائص المنهجية والتطبيقية وإعادة النظر في السياسة التربوية المتبعة في وقتنا الحالى، وإشراك أهل الإختصاص في هذا الميدان خاصة ذوي الخبرة والمعرفة من الفاعليين التربويين، دون إهمال الأخذ برأي الخبراء والمختصين، وإبعاد المدرسة (الثانوية) عن كل صراع سياسي وإيديولوجي حتى يتماشى الإصلاح التربوي مع الواقع الجزائري، وأهم هذه النقاط الإهتمام بالموارد البشري من خلال إعداده وتكوينه وتدريبه بأحسن الأساليب العلمية لأنه أساس كل تطور حضاري وكل تنمية شاملة والإستثمار في قطاع التربية والتعليم هو أحسن إستثمار لأن مردوده سوف يتحقق في المدى القريب والمتوسط والبعيد، وهذا ماحاولت أن إثيره من خلال تبني النظرية البنائية ومدخل رأس المال البشري وإشراك كل الفاعليين في المجتمع من سياسين وإعلام ومختصين وتربويين ومجتمع مدني من أجل الإستثمار الحقيقي في هذا القطاع الذي بتطوره يمكن تقدم وتنمية المجتمع .

خامسا :عرض وتحليل المقابلات :

نتاول من خلال هذا الجزء من الدراسة الميدانية عرض وتحليل المعطيات المتعلقة بالمقابلات والتي هدفت إلى تقويم إصلاحات مرحلة التعليم الثانوي إنطلاقا من وجهة نظر المبحوثين الذين لديهم خبرة وأقدمية معتبرة في هذا الميدان والذين عايشوا فترة ماقبل تطبيق الإصلاح الحالي والفترة التي هي موضوع الدراسة الحالية، والتي من خلالها يمكنهم مقارنة الأوضاع الحالية بالأوضاع السابقة، وهم في الأصل مربين كان معظهم أساتذة قبل أن يشغلوا مناصب إدارية وتربوية، ولقد وجهت أسئلة هذه المقابلات إلى لبعض المربيين وهم يمثلون أعضاء لجنة تقييم مرحلة مابعد الإلزامي، بعد أن تم عقد لجسات لدراسة ملف إصلاح الإصلاح على مستوى كل مؤسسة من مؤسسات قطاع التربية والتعليم بما فيها مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط، وخرجت كل مؤسسة بتقرير شامل حول تقييم الإصلاحات التربوية في مرحلة مابعد الإلزامي تم من خلاله حصر مواطن القوة وتثمينها، ومواطن الضعف وإقتراح معالجات لتفاديها، وقد جمعت كل هذه التقارير على مستوى كل ولاية قام أعضاء لجنة التقييم المشكلة في الغالب من إداريين وتربويين في حصرها في ملف واحد يحمل كل هذه المعطيات ، ولقد وجدت صعوبة في تحديد مواعيد مناسبة لإجراء هذه المقابلات نظرا للإنشغالات الكثيرة لأفراد العينة كونهم يشغلون مناصب حساسة داخل النظام التربوي، وغير متواجدين دائما بمراكز عملهم نظرا لأن مهامهم تتطلب التنقل مثل(المفتشين)، وهذا بدوره أثر على تأخر الدراسة وجمع البيانات حولها، وعموما إستطعت أن أجمع البيانات حول موضوع الدراسة من طرف(06) ستة فاعلين تربويين ، الذين قبلوا أن يقدموا يد المساعدة وكانوا متفهمين لموضوع الدراسة، وقد جاءت أسئلة المقابلة متكونة من خمسة أسئلة تناولت التساؤلات الرئيسية التي تم طرحها خلال الدراسة ، لأنني أعتقد أنها هي صميم الموضوع كون تقويم الإصلاح يعتمد على تحديد نقاط القوة والضعف وتقديم الإقتراحات الكفيلة بمعالجة الأخطاء، وقد تم توزيعها بالشكل التالي :

- المهام التي كلفوا بها في إطار لجنة تقييم الإصلاح لمرحلة ما بعد الإلزامي.
- النتائج التي توصلوا إليها من خلال حوصلة تقارير تقييم الإصلاح عبر الولاية.
- الإيجابيات التي يمكن تسجيلها بعد الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي .
- السلبيات التي تقف عائق أمام نجاح هذا الإصلاح.
- إقتراحاتهم من أجل إصلاح الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي.

وإنطلاقا من هذه الفكرة سوف يتم عرض إجابات الحالات الستة من خلال الآراء التي تم تقديمها والتي تمثل وجهات نظرهم حول تقييم الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي.

المقابلة رقم :1

تاريخ المقابلة :2016/02/03

مكان المقابلة : مصلحة التكوين والتفتيش

البيانات الأولية :

الجنس : ذكر

نوع المنصب الحالي : رئيس مصلحة التكوين والتفتيش .

الأقدمية في القطاع :30 سنة

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس تاريخ وجغرافيا

السؤال الأول : ماهي المهام التي كلفتم بها في إطار لجنة تقييم الإصلاح لمرحلة مابعد الإلزامي ؟

الجواب : الدراسة المستفيضة لملف الإصلاح التربوي، وحوصلة تقارير تقييم الإصلاح التربوي.

السؤال الثاني : ماهي النتائج التي توصلتم إليها من خلال حوصلة تقارير تقييم الإصلاح عبر الولاية ؟

الجواب : تم جمع التقارير التي درست على مستوى كل ثانويات الولاية، ثم الإتفاق على تقرير موحد يجمع جميع المعطيات التي وردت في كل هذه التقارير، والوقوف على سلبيات وإيجابيات الإصلاح التربوي، وتقديم بعض الإقتراحات، ولقد توليت مهمة الإشراف على حوصلة وتقييم ملف التكوين على وجه الخصوص .

السؤال الثالث: ماهي حسب رأيكم الإيجابيات التي يمكن تسجيلها بعد الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي ؟

الجواب : لقد رصدت الوزارة غلاف مالي معتبر من أجل نجاح هذه الخطوة، ولقد وفرة الكثير من الوسائل لنفس الغرض، ولقد إستفاد جميع الأسلك التي هي بحاجة إلى تكوين من هذه العملية، بداية من معلمي المرحلة الإبتدائية، وأساتذة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، وأشير في هذا الإطار إلى نص الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر والذي أعطى أهمية خاصة بتكوين الأساتذة والمعلمين حيث نصت المادة (49) منه على ما يلي: التكوين عملية

مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات من أجل اكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة.

– الشروع في تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

– تطوير نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية والإستفادة من خبرة الدول المتقدمة في هذا الإطار .

– الاهتمام بالتدريب المتواصل لجميع المستخدمين للتكفل على أحسن وجه بعمليات إصلاح المنظومة التربوية.

– إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المبرز في التعليم الثانوي .

– إستفاد المئات من الأساتذة من التكوين برسم الوحدتين الأولى والثانية في الإعلام الآلي منذ سنة 2001 إلى الآن .

السؤال الرابع : ماهي السلبيات التي تقف عائق أمام نجاح هذا الإصلاح ؟

الجواب : المشكلة في الإصلاح وهو تطبيق هذا الإصلاح على مستوى الإنجاز، وكذا العمر الزمني للإصلاح مازال حديثا .

إن أي تغيير جديد بما فيه الإصلاح التربوي يحمل معه إيجابيات وسلبيات مختلفة، تتمثل في نقص الوسائل في بعض المؤسسات، عزوف بعض المؤطرين عن الإلتزام بعمليات التكوين، إنعدام التعاون بين المدرسة ومختلف المؤسسات الحيوية في المجتمع عدم تقبل الإصلاح من طرف بعض الأساتذة خاصة ذوي الأقدمية الطويلة في ميدان التدريس .

– كلاسكية التقييم في كثير من الأحيان في غياب انتهاج معياري المهارة والكفاءة .

– كثرة التقييمات (المطالعة، التعبير، تثمين المشاريع، المراقبة المستمرة...) منعت التقييم الحقيقي للتلميذ .

– عدم تفعيل دور المجالس البيداغوجية والإكتفاء بآلية الانتقال الفوري .

– عدم التجانس في الملممح التكويني بين منتوج المدارس العليا للأساتذة ومنتوج مسابقة التوظيف .

– عدم توفر العدد الكافي من مراكز التكوين .

– عدم وجود مؤطرين أكفاء دائمين .

– عدم التوافق بين فترتي التكوين والعمل .

– الاختلالات البينة في القانون الأساسي الخاص بأسلاك التربية الجاري العمل به.

– الإستراتيجية المتبعة في التكوين لا تتماشى وشروط المقاربات الحديثة من حيث البرامج والوسائل والوسائط .

السؤال الخامس : ماهي إقتراحاتكم من أجل إصلاح الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي؟

الجواب : هناك مجموعة من الإقتراحات أتمنى أن تؤخذ بعين الإعتبار وهي :

– ضرورة تعاون جميع الأطراف من تربويين وإداريين ومجتمع مدني .

– الإهتمام بالتربوي من الناحية المادية والإجتماعية والنفسية .

– التكوين المستمر(الرسكلة) تكون لمدة طويلة للأساتذة المكونين .

– أتمنى أن تكون الميزانية المخصصة للتربية والإصلاح عالية .

– محاولة ربط التعليم الثانوي بسوق العمل، عن طريق الشراكة الواقعية بين المؤسسات الثانوية والمهنية .

– تحديث النصوص التنظيمية المتعلقة بنظام التقييم والتقويم .

– تفعيل دفتر المراسلة في عملية التقويم المستمر .

– تنظيم إمتحان شهادة البكالوريا في ظروف مناخية ملائمة للمنطقة .

– تحديث النصوص التنظيمية ذات الصلة بما يتماشى والمقتضيات والإصلاحات .

– تفعيل الدور التكويني لمفتشي المواد والتوجيه المدرسي والمهني في سياق المقاربة التقييمية .

– تعميم فتح المدارس العليا والمعاهد التكنولوجية .

– تثمين مدة التكوين القاعدي المتخصص لمختلف الأسلاك بالمدارس العليا للأساتذة بحيث تخصص(3 سنوات لأستاذ التعليم الابتدائي و4 سنوات لأستاذ التعليم المتوسط و5 سنوات لأستاذ التعليم الثانوي) .

المقابلة رقم 2 :

تاريخ المقابلة :2016/02/11

مكان المقابلة : مركز التوجيه المدرسي والمهني

البيانات الأولية :

الجنس : ذكر

نوع المنصب الحالي : مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني .

الأقدمية في القطاع : 22 سنة

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس علم النفس تنظيم وعمل

السؤال الأول : ماهي المهام التي كلفتم بها في إطار لجنة تقييم الإصلاح لمرحلة مابعد الإلزامي ؟

الجواب : المشاركة في حوصلة ودراسة التقارير التي تم جمعها على مستوى كل ثانويات الولاية، ولقد كلفت بدراسة ملف التوجيه بشكل خاص .

السؤال الثاني : ماهي النتائج التي توصلتم إليها من خلال حوصلة تقارير تقييم الإصلاح عبر الولاية ؟

الجواب : إعداد ملف خاص وموحد يبرز نقاط القوة ويثمنها، ويسلط الضوء على نقاط الضعف ويبحث عن معالجتها، ويحاول أن يقترح حلول لهذه النقائص.

السؤال الثالث: ماهي حسب رأيكم الإيجابيات التي يمكن تسجيلها بعد الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي ؟

الجواب : لقد حاول الإصلاح التربوي أن يجعل المنظومة التربوية منفتحة على العالمية، وتواكب تطورات العصر الذي نعيش فيه.

– تشجيع التقنية والتكنولوجيا الحديثة.

– رفع نسب النجاح في كل المستويات التعليمية بداية شهادة نهاية التعليم الإبتدائي، والتعليم المتوسط، وشهادة البكالوريا .

– إنخفاض نسب الرسوب والتسرب المدرسي مقارنة بالمراحل السابقة قبل تطبيق الإصلاح التربوي .

– أعطى الحرية أكثر للمتعلم بدل الأستاذ في التعلم، وبناء التعليمات، بحيث جعل التلميذ محور العملية التعليمية في ظل نموذج المقاربة بالكفاءات .

– وجود جذعين مشتركين (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا – جذع مشترك آداب)، وتتفرع عنهما ستة شعب .

– الشعب المختلفة المفتوحة تتماشى وملامح ورغبات التلاميذ .

– وجود مراكز للتوجيه المدرسي والمهني، وتوظيف عدد معتبر من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني .

السؤال الرابع : ماهي السلبيات التي تقف عائق أمام نجاح هذا الإصلاح ؟

الجواب : طبيعي أن يواكب كل إصلاح مجموعة من المعيقات التي يمكن أن تؤثر سلبيا على السير الحسن لهذا الإجراء، ويمكن أن نوجز هذه السلبيات فيما يلي :

– عدم وجود أهداف تربوية واضحة ومحدودة .

– عدم ربط سياسة التعليم بثقافة المجتمع وقيمه .

– ضعف مكانة التعليم لدى أفراد المجتمع .

– عدم تحكم الأساتذة في الطرائق البيداغوجية (المقاربة بالكفاءات) .

– عدم تحسن المستوى العام للتلاميذ بعد تطبيق المناهج الجديدة .

– عدم كفاءاة طرق التقويم البيداغوجي .

– عدم توفر الوسائل البيداغوجية التعلمية لإنجاحه .

– عدم ملائمة أهداف الإصلاح لأهداف هذه المرحلة التعلمية .

– عدم ملائمة المناهج المتنبأة لقدرات وميول التلاميذ وكذلك كثافتها .

– عدم تعاون المحيط الإجتماعي مع المحيط التربوي المدرسي .

– عدم إقتناع التلاميذ وأوليائهم بجدوى شعبة التقني رياضي .

– الضعف القاعدي لمستوى التلاميذ خاصة في مواد اللغات الأجنبية والرياضيات .

– وجود فارق بين المستوى التحصيلي في مرحلة التعليم المتوسط وما تتطلبه مرحلة التعليم الثانوي .

– التوجيه غير الدقيق من المتوسط إلى الثانوي .

– مشكلة التحجيم في التوجيه المدرسي .

– العزوف عن جذع مشترك آداب .

– طغيان الجانب الإجتماعي في توجيه التلاميذ.

– عدم إحترام قرارات مجالس القبول والتوجيه في بعض الأحيان .

– عدم إدراج مسار التعليم المهني في التوجيه .

السؤال الخامس : ماهي إقتراحاتكم من أجل إصلاح الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي؟

الجواب : لدينا مجموعة من الإقتراحات يمكن أن نجمعها في النقاط التالية :

- إعادة النظر في سياسة الإصلاح التربوي .
- حسن الإستثمار في المورد البشري والمورد المادي .
- تطبيق مناهج نابعة من سياسة المجتمع وواقعه .
- مراعاة الجانب الإجتماعي والقيمي للمجتمع .
- الإعتماد على برامج ومناهج نابعة من الواقع المعاش .
- تفعيل دور مديري ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني .
- توسيع الخيارات في الشعب، بحيث تتماشى ومختلف الملامح (إضافة شعب جديدة).
- تثمين معامل شهادة التعليم المتوسط في عملية الإنتقال .
- إدراج مسار التعليم المهني في التوجيه، مع تتويجه ببكالوريا التعليم المهني .
- تفعيل دور لجان الإرشاد والمتابعة على مستوى المتوسطات وخلايا الإصغاء على مستوى الثانويات .
- تفعيل الإرشاد المدرسي طبقا لبنود الفصل السادس من القانون التوجيهي للتربية .
- رفع معامل إمتحان شهادة التعليم المتوسط في حساب معدل القبول في السنة الأولى ثانوي .
- تعميم تعيين منصب مستشار توجيه في كل مؤسسة تربوية، وأخصائي نفساني في المدارس الابتدائية .
- حذف عبارة التكوين المهني المهني من بطاقات الرغبات كاختيار .
- تغيير تسمية شعبة تقني رياضي إلى شعبة التكنولوجيا .
- إدراج مادة علوم الطبيعة والحياة في شعبة التقني رياضي .
- تعميم جميع الشعب في كل الثانويات باستثناء شعبة التقني رياضي تكون في ثانوية واحدة على مستوى مقاطعة .

المقابلة رقم 3 :

تاريخ المقابلة : 20016/03/10

مكان المقابلة : ثانوية أحمد خليل – ورقلة

البيانات الأولية :

الجنس : ذكر

نوع المنصب الحالي : مدير ثانوية .

الأقدمية في القطاع : 27 سنة

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس فلسفة

السؤال الأول : ماهي المهام التي كلفتم بها في إطار لجنة تقييم الإصلاح لمرحلة مابعد الإلزامي ؟

الجواب : المشاركة في تقييم مرحلة مابعد الإلزامي، ودراسة ملف الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي .

السؤال الثاني : ماهي النتائج التي توصلتم إليها من خلال حوصلة تقارير تقييم الإصلاح عبر الولاية ؟

الجواب : الوقوف عند بعض الإجراءات التي تخص إصلاح مرحلة التعليم الثانوي، بعد التعرف على إيجابيات وسلبيات الإصلاح التربوي .

السؤال الثالث: ماهي حسب رأيكم الإيجابيات التي يمكن تسجيلها بعد الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي ؟

الجواب : هناك مجموعة من المكتسبات التي توصلنا إليها من خلال دراسة ومتابعة ملف الإصلاح وتتمثل فيما يلي :

- تطوير المناهج حتى تواكب العصر الذي نعيش فيه، وتلحق بركب الدول المتقدمة
- تغيير طرق التدريس إعتمادا على المقاربة بالكفاءات والتي جعلت التلميذ محور العملية التربوية ويشارك مشاركة فعلية في العملية التعلمية .
- فتح باب التكوين لأغلب المؤطرين في مختلف التخصصات .
- تحسين النتائج المدرسية وخاصة الإمتحانات الرسمية .
- خفض نسب الرسوب والتسرب المدرسي .
- نمطية أغلب المؤسسات مقبولة إلى حد كبير .
- دعم الصيانة والتجهيز بصفة دورية .
- توحيد التوازيع السنوية في المادة الواحدة على المستوى الوطني .
- الملائمة بين مضامين البرامج والحجم الزمني في بعض المواد وفي بعض الشعب.
- تثمين مدة العطل الفصلية .

– مبدأ المرافقة البيداغوجية كمسعى للتعليم والتعلم مكفول .

– بكالوريا موحدة بأسئلة مدروسة.

السؤال الرابع : ماهي السلبيات التي تقف عائق أمام نجاح هذا الإصلاح ؟

الجواب : لا يزال الإصلاح التربوي في المراحل الأولى وهو رهين ظروف سياسية وإقتصادية، متعلقة بسياسة الدولة والأوضاع العالمية، وعموما يمكن أن نتطرق إلى بعض الإشكاليات التي تقف عائقا أمام نجاعة الإصلاح التربوي وهي :

– عدم تطبيق محتويات الإصلاح بشكل كلي لاجزئي، مثل الوضعية الإدماجية المطبقة في التدريس وغير المطبقة في الإمتحانات الرسمية .

– عدم إنفتاح المؤسسات التربوية على المحيط الإقتصادي والإجتماعي .

– عدم فعالية التكوين في هذه المرحلة .

– تركيز المناهج على الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي .

– عدم ربط المناهج بالواقع الإجتماعي والاقتصادي الذي يعيشه المجتمع الجزائري .

– عدم ملاءمتها (المناهج) لشروط سوق العمل .

– عدم وجود أهداف تربوية واضحة ومحددة .

– غياب التناسق بين المعرفة والواقع المعيش خاصة في المواد اللغات الأجنبية .

– قلة الإهتمام بالجانب التطبيقي في العديد من المواد .

– ضعف معاملات بعض المواد، مما أدى إلى إهمال التلاميذ لها .

– هشاشة التكامل والإنسجام بين المضامين التعليمية بين الأطوار.

– صعوبة تطبيق الوضعية الإدماجية .

– سوء إختيار مواقع إنشاء بعض الثانويات كإنجاز بعض الثانويات متجاورة في نفس الحي، ومحاذاة بعض الحجرات الدراسية للشوارع وضجيجها دون سور يقيها من الإعتداءات الخارجية.

– إسناد تدريس مادة الإعلام الآلي لأساتذة في غير الإختصاص .

– نقص التجهيز من جهة ونقص التحكم في الأجهزة من جهة أخرى .

– إلغاء العمل بالبطاقة التركيبية للمرشح .

– إجراءات مركز التصحيح لامتحان شهادة البكالوريا(عدم توحيد ورقة التصحيح مابين التجميع والصحيح).

- نظام الحراسة وغياب النزاهة .
- برمجة موضوعين للاختبار يعمل على تشتيت أذهان التلاميذ ومضيعة للوقت .
- إشراك المساعدين التربويين في الحراسة .
- الإعادة الجماعية للتلاميذ في السنة الثالثة ثانوي .
- إستحالة التدريس في المنطقة 2 و3 في شهر ماي .
- ظاهرة عزوف التلاميذ عن الدراسة قبل كل عطلة .

السؤال الخامس : ماهي إقتراحاتكم من أجل إصلاح الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي؟

الجواب : يجب قبل كل شيء فتح قنوات الحوار والمشاركة الإيجابية والتكوين الحقيقي لا الشكلي، وهناك العديد من الإجراءات التي يجب إتخاذها لرفع مردود تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، بعضها يتعلق بالتقويم والتقييم، والبعض الآخر بالمعاملات، وبعضها بتعدد التلاميذ بالقسم الواحد، وضبط مقاييس التوجيه .

- الإعتماد على التقنية والتكنولوجيا الحديثة في التعليم .
- إشراك الفاعليين التربويين في كل القضايا التي تهم التربية والتعليم .
- التعاون الفعال بين المحيط الإجتماعي الإقتصادي والمحيط التربوي .
- تفعيل الحوار بين الأسرة والمدرسة .
- تشجيع البحث العلمي ولاسيما الميداني .
- ربط سياسة التعليم بثقافة المجتمع أي مراعاة خصوصية المجتمع الجزائري .
- تخفيف محتوى المناهج، وإعادة تكييفها بما يتناسب والوقت المخصص لها، وبنظرة واقعية تماشيا مع جودة التدريس بالكفاءات.
- تحسين وتحديث الوسائل التعليمية وتوفيرها بالمؤسسات .
- تفعيل دور هيئة التفتيش .
- ربط مضامين الوثائق المرفقة مع البرامج، وإسناد مهمة مراقبة وتمحيص الكتب المدرسية قبل طبعها للجان تقنية مختصة .
- برمجة الأيام التكوينية للأستاذ يوم عطلة التلميذ، مع الاكتفاء بنصف يوم بيداغوجي.
- ضرورة تعميم العمل بنظام الدوام الواحد، وإعتماد نظام السداسي .

– إعتماد 28 ساعة أسبوعيا لكل المستويات والشعب، مع إلغاء بعض المواد في بعض الشعب.

– التطيق الصارم للنصوص الخاصة بمعايير توجيه التلاميذ إلى الشعب .

– تأطير المكتبة بمختصين في مجال علم المكتبات .

– فتح باب التجهيز للمؤسسات .

– ضرورة الإسراع في تشكيل وتنصيب الأجهزة الاستشارية المنصوص عليها في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم : 08/04 بتاريخ 23 جانفي 2008 ألا وهي :

– المجلس الوطني للتربية والتكوين .

– المرصد الوطني للتربية والتكوين .

المقابلة رقم 4 :

تاريخ المقابلة : 2016/04/13

مكان المقابلة : مديرية التربية

البيانات الأولية :

الجنس : ذكر

نوع المنصب الحالي : مدير الديوان .

الأقدمية في القطاع : 28 سنة

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس أدب عربي .

السؤال الأول : ما هي المهام التي كلفتم بها في إطار لجنة تقييم الإصلاح لمرحلة ما بعد الإلزامي ؟

الجواب : الإشراف على متابعة ملف تقييم الإصلاح لمرحلة ما بعد الإلزامي، وتسهيل كل الإجراءات التي من شأنها أن تساهم في السير الحسن لمساهمة كل الأطراف والفاعليين الحقيقين داخل الوسط التربوي والتعليمي .

السؤال الثاني : ما هي النتائج التي توصلتم إليها من خلال حوصلة تقارير تقييم الإصلاح عبر الولاية ؟

الجواب : شرعت وزارة التربية الوطنية منذ الدخول المدرسي المدرسي 2004/2003 في إصلاح المنظومة التربوية، ثم إمتدت العملية إلى مرحلة التعليم الثانوي بداية من الموسم

الدراسي 2005/ 2006 بهدف ربط النظام التربوي الوطني بتطورات العصر ويستجيب لمتطلبات وحاجات المجتمع الجزائري.

وقد جاء المنشور الوزاري رقم : 15/23 الصادر في 12جانفي 2015 ليحدد محطات وكيفيات تقييم مرحلة التعليم الثانوي.

حيث حدد ثلاث محاور أساسية للنقاش وهي :

1- المحور الأول : التحوير البيداغوجي .

2- المحور الثاني : نظام الحكامة .

3- المحور الثالث: التكوين .

ويندرج تحت هذه المحاور الكبرى عناوين فرعية تهتم بمختلف جوانب الحياة داخل الثانويات، كما وضع المنشور المذكور أعلاه بطاقة منهجية دقيقة لكيفيات التناول والمعالجة .

وبعد مناقشة هذا الملف على مستوى كل ولاية من ولايات الوطن، وحسب الرزنامة الواردة من الوزارة ، فتح المجال واسعا لكل الفاعلين في مرحلة التعليم الثانوي والشركاء الإجتماعيين من نقابات وجمعيات لأولياء التلاميذ توجت بندوات على مستوى ولايات الجنوب (إليزي – غرداية- أدرار- ورقلة- الوادي- الجلفة- الأغواط- مسيلة – وبسكرة) وقد إتسمت هذه الندوات بالنقاش الإيجابي والحوار البناء والتشاور المثمر، الذي أظهر رغبة موظفي قطاع التربية وشركائه الأساسيين في تطوير المنظومة التربوية وبلوغ مصاف الدول المتقدمة .

السؤال الثالث: ما هي حسب رأيكم الإيجابيات التي يمكن تسجيلها بعد الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي ؟

الجواب : هناك حسب رأي العديد من المكتسبات ونقاط القوة يمكن الإشارة إليها:

- وجود ثانويات في أغلب البلديات والأحياء الكبرى .
- وجود هياكل النظام الداخلي والنصف الداخلي في جل الثانويات .
- تطوير في البرامج وإعتماد المقاربة بالكفاءات .
- وجود تقييم مستمر لأعمال التلاميذ طوال السنة تضبطه النصوص التنظيمية ذات الصلة .
- تنظيم محطة تقييم تحصيلي تتوج المرحلة ب (إمتحان شهادة البكالوريا).
- يتم إعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم ونتائج عمليات التقييم الدورية والقرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة الوثائق والإتصالات واللقاءات الدورية.

– تجهيز المؤسسات بالوسائل التعليمية والكتب المدرسية والسندات والوثائق التربوية المرافقة للعملية التعليمية في جميع المؤسسات ولكل المعنيين.

– معظم الثانويات تتوفر على مخابر إعلام آلي متصلة بشبكة الانترنت .

– إعطاء فرص الإعادة للمتعلمين الراسبين حتى وصول سن 16 سنة، بل يحق له الإعادة في كل سنة حتى وإن جاوز السن السابق، وهذا يعني إعطاء المتعلم مزيدا من الحظ في استكمال مشواره الدراسي .

السؤال الرابع : ماهي السلبيات التي تقف عائق أمام نجاح هذا الإصلاح ؟

الجواب : هناك العديد من المثبطات والمعيقات التي تؤثر بصورة واضحة على نجاح الإصلاح التربوي في هذه المرحلة بالذات ونذكر منها مايلي :

– فتح ثانويات قبل إكتمال بنائها وتجهيزها .

– عدم وظيفية الثانويات المحولة، وتصميم هياكل بعض المؤسسات غير وظيفي .

– عدم إستشارة قطاع التربية في البناء والإنجاز في غالب الأحيان.

– نقص التجهيزات العلمية الأولية في بعض المؤسسات .

– إشكالية النقل المدرسي .

– التوجيه الغير دقيق من المتوسط إلى الثانوي .

– ظاهرة التقييم غير الموضوعي المفضية إلى تضخم العلامات .

– عدم إدراج مسار التعليم المهني في عملية التوجيه .

– ضعف التكامل والإنسجام بين المضامين التعليمية بين الأطوار .

– اختلال الزمن الدراسي بسبب يوم العطلة الأسبوعية (الجمعة والسبت) .

– إرهاق التلميذ والأستاذ والأولياء من جراء الحجم الساعي المكثف (اليومي والأسبوعي).

– كثرة إضرابات الأساتذة خلال السنة الدراسية الواحدة .

السؤال الخامس : ماهي إقتراحاتكم من أجل إصلاح الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي؟

الجواب : إنطلاقا ماتم الوصول إليه من خلال دراسة ملف تقييم الإصلاح التربوي لمرحلة مابعد الإلزامي يمكن الحديث عن بعض الإقتراحات وهي :

– التركيز في بناء الثانويات على ما يستجيب للعملية التربوية والبيداغوجية ويتلاءم مع طبيعة المنطقة المناخية، ومراعاة الجانب التربوي في تحديد مخططات الثانويات ومكان بنائها، مع إحترام معايير الجودة .

– مراعاة ظروف تمدرس وإيواء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء إنجاز المؤسسات التربوية .

– إعطاء أهمية خاصة للهندسة المعمارية والمحافظة على الطابع المعماري لكل منطقة .

– تجسيد وتفعيل تطبيق القرارات الوزارية المشتركة بين وزارتي التربية الوطنية والتعليم والتكوين المهنيين والمتعلقة بالتوجيه إلى التعليم المهني .

– ضرورة الإسراع في تنصيب الأجهزة الإستشارية (المجلس الوطني للتربية والتكوين المرصد الوطني للتربية والتكوين) المنصوص عليهما في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجاري به العمل .

– إسناد مهمة مراقبة وتمحيص الكتب المدرسية قبل طبعها للجان تقنية مختصة.

– إنشاء مكتبة مدرسية رقمية في كل الثانويات من تسهيل العملية التربوية التعليمية.

– تثمين خيارات شعبة التقني رياضي لأنها محفزة لمتطلبات سوق العمل .

– إسناد بناء المناهج لخبراء مختصين(إعادة تفعيل المجلس الوطني للمناهج)

– ضرورة مراجعة تاريخ إجراء امتحان شهادة البكالوريا في ولايات الجنوب، ومراعاة للظروف المناخية .

– إلغاء العمل بالإجراء الإستثنائي (العتبة) .

– العمل بمقاربة الوضعية الإدماجية .

– ضرورة الأخذ بعين الإعتبار خصوصية الجنوب في تاريخ الدخول المدرسي .

المقابلة رقم 5 :

تاريخ المقابلة :2016/04/20

مكان المقابلة : مصلحة التكوين والتفتيش

البيانات الأولية :

الجنس : ذكر

نوع المنصب الحالي :مفتش عام في مادة العلوم الفيزيائية.

الأقدمية في القطاع : 26 سنة

الشهادة المتحصل عليها : دراسات عليا في الفيزياء

السؤال الأول : ماهي المهام التي كلفتم بها في إطار لجنة تقييم الإصلاح لمرحلة مابعد الإلزامي ؟

الجواب : المشاركة في دراسة وإثراء ملف الإصلاح التربوي لمرحلة مابعد الإلزامي، وتثمين نقاط القوة، وتحديد إجراءات المعالجة والتحسين ووضع الإقتراحات

السؤال الثاني : ماهي النتائج التي توصلتم إليها من خلال حوصلة تقارير تقييم الإصلاح عبر الولاية ؟

الجواب : تثمين ماورد في تقارير الإصلاح التربوي وتقويم المحاور الكبرى التي قامت عليها هذه الدراسة والتي تتمثل في ثلاث ركائز هي :

1- التحوير البيداغوجي والذي يعتمد على التقييم والتعديل في تقديم الدروس، تعديل الممارسات التربوية .

2- الحكامة (الحوكمة) أي التسيير الراشد (الإداري، الإقتصادي، التربوي)

3- التكوين لجميع الأسلاك ، إطارات، تربويين، إداريين، كون التكوين ركيزة أساسية يقوم عليها الإصلاح التربوي .

السؤال الثالث: ماهي حسب رأيكم الإيجابيات التي يمكن تسجيلها بعد الإصلاح عبر الولاية ؟

الجواب : لا يخلو أي عمل تربوي من إيجابيات وسلبيات كذلك الإصلاح التربوي يحمل بين طياته إيجابيات يمكن تلخيصها فيما يلي :

- وجود معاهد وطنية متخصصة لتكوين موظفي قطاع التربية(على قلتها).
- خضوع العديد من الرتب المستهدفة بالترقية للتكوين المتخصص في شقيه الإداري والبيداغوجي .
- إعتماد الحوار النشط بحيث يصبح الأستاذ موجه وليس ملقن، سوف يؤدي إلى بروز قدرات التلاميذ الممتازين .
- جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية .
- إعتماد طرق حديثة في التعليم المقاربة بالكفاءات، والتخلي عن النمطية، والإستفادة من تجارب الآخرين .

– تحسن نتائج التلاميذ خاصة الإمتحانات الرسمية مثل شهادة البكالوريا .

– التحكم أكثر في نسب التسرب والرسوب المدرسي، (هناك إستدراك للتلاميذ 9_9، 99 تجرى في المواد الضعيفة والتي يعاني فيها التلاميذ صعوبات دراسية)

– إعطاء الحرية للأستاذ في تصحيح المعلومات، تخفيف الأعباء ولمرافقة التلاميذ ومن هنا يمكن إكتشاف المواهب والقدرات .

– توفر مناصب الشغل تزامنا مع زيادة فتح المؤسسات التعليمية (مناصب المعلمين، الأساتذة، الإداريين، العمال)

– التوسع في فتح مؤسسات وهيئات تعليمية لاستقبال المتعلمين في مختلف الأطوار (إبتدائي، متوسط، ثانوي)

السؤال الرابع :ماهي السلبيات التي تقف عائق أمام نجاح هذا الإصلاح ؟

الجواب :لا يزال الحكم مبكر على نجاعة الإصلاح التربوي، رغم ذلك يمكن أن نلمس مكامن الضعف في الإصلاحات التربوية في النقاط التالية :

– لم يحضر للإصلاح التربوي مسبقا، ولم يتم إستشارة كل الفاعليين التربويين قبل وضع الإصلاحات التربوية .

– المشرفون أوالمكونيين يحتاجون إلى تكوين فيما يخص تطبيق نموذج المقاربة بالكفاءات .

– هناك تناقض عند تطبيق المناهج الجديدة بين التطبيق والواقع .

– الأساتذة القدماء يرفضون التغيير، ويتمسكون بالطرق القديمة ، وهذا يؤثر على الإصلاح التربوي بشكل كبير.

– قلة الوسائل البيداغوجية وعدم توافرها بالنوعية والكمية .

– كثافة التلاميذ في الفوج الواحد مما يعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات .

– التكوين ضعيف بيداغوجيا وبعيد جدا عن الجانب المعرفي الحقيقي .

– عدم فعالية التكوين المتخصص التناوبي بحيث لا يستجيب لمتطلبات الميدان .

– نقص مراكز التكوين وقلة المؤطرين المتخصصين الأكفاء .

– برمجة التكوين المتخصص بالوزارة مع سير الموسم الدراسي يحدث تذبذبا مخلا بسير التمدرس .

– عدم فاعلية مراكز التكوين الحالية .

– قلة إهتمام الأولياء بتمدرس أبناءهم، بحيث تزيد نسب هذه المتابعة كلما إتجهنا نحو المدن الحضرية وتقل كلما إتجاهنا إلى الأرياف والمناطق المعزولة .

– إنتشار ظاهرة دروس الدعم الموازية لما يقدم داخل حجرات الدراسة .

السؤال الخامس : ماهي إقتراحاتكم من أجل إصلاح الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي؟

الجواب : إن المتتبع لمسار الإصلاح التربوي يقف عند مجموعة من الصعوبات التي تعبر عن مجموعة من التحديات، باعتبارنا شركاء حقيقين في هذا الميدان نقترح مايلي:

– إشراك جميع المعنيين :أساتذة، أولياء، نقابات، إعلام ...عند مناقشة هذا الإصلاح

– تخفيف البرامج المدرسية، وتخفيف الحجم الساعي الدراسي .

– بناء هياكل تعليمية جديدة لرفع الضغط والإكتظاظ عن الأقسام لأن ذلك يحول دون إستعاب كثير من المتعلمين .

– تفعيل دور الهيئات المرافقة في جميع المستويات بجهاز ملاحظتين تتوفر فيه الشروط من طرف الديوان الوطني للإمتحانات والمسابقات .

– مراعاة الضروف المناخية في الجنوب عند الدخول والخروج المدرسي، وإجراء الإمتحانات الرسمية مثل شهادة البكالوريا .

– رد الإعتبار لامتحان شهادة البكالوريا من خلال النتائج الحقيقية التي تسمح للناجحين بمواصلة تعليمهم بيسر وفاعلية في المسار الجامعي .

– إعادة فتح المدارس العليا للأساتذة وتثمين التكوين فيها .

– تفعيل وإبراز البعد الوطني والديني وليس البعد العلمي والتقني فقط.

– التكامل بين مختلف الأطوار التعليمية بحيث يتلقى التلميذ مايؤهله لمواصلة التحصيل في التعليم العالي .

– إعادة الإعتبار للتعليم التقني الذي يمكن من الإندماج في السوق العمل .

– ربط مظامين الوثائق المرفقة مع البرامج .

– تثمين التكوين البيداغوجي التحضيري في الترسيم كشرط لإمتحان التثبيت .

– التركيز على مادة الاختصاص والجانب النفسي البيداغوجي والتشريع المدرسي .

– إعداد إستراتيجية عامة للممارسة البيداغوجية كالبرامج والوسائل التعليمية وخصائص التلميذ (بالنسبة لتكوين الاساتذة).

المقابلة رقم 6 :

تاريخ المقابلة :2016/05/17

مكان المقابلة : ثانوية أحمد خليل / ورقلة

البيانات الأولية :

الجنس : ذكر

السن : 55

نوع المنصب الحالي : مفتش عام في مادة الأدب العربي .

الأقدمية في القطاع : 28 سنة

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس في الأدب العربي .

السؤال الأول : ماهي المهام التي كلفتم بها في إطار لجنة تقييم الإصلاح لمرحلة ما بعد الإلزامي ؟

الجواب : دراسة المحاور الرئيسية الثلاثة الخاصة بتقييم مرحلة ما بعد الإلزامي، والوقوف عند المكتسبات ونقاط القوة وتثمينها، وحصر العوائق والصعوبات والإختلالات وتفاديها، ثم تقديم الإقتراحات الإجرائية للمعالجة والتحسين بعد مرور عشر سنوات من الشروع بعد تطبيق الإصلاحات التربوية .

السؤال الثاني : ما هي النتائج التي توصلتم إليها من خلال حوصلة تقارير تقييم الإصلاح عبر الولاية ؟

الجواب : بدأت وزارة التربية الوطنية منذ الموسم الدراسي 2004/2003 في تطبيق مشروع الإصلاح التربوي والذي حمل معه تغيير في المناهج والبرامج وطرق التدريس والتقويم ...، ومواصلة لهذا المشوار كان عليها أن تقف لتقييم هذا العمل الجبار، عن طريق الحوار مع الشركاء الحقيقين في العملية التربوية، وتحقيقا لهذا المسعى فقد حاولنا من خلال المشاركة في لجنة تقييم مرحلة التعليم الثانوي أن نساهم بنزاهة في تحقيق نجاعة هذا المشروع الذي يطمح إلى السمو بالمنظومة التربوية التعليمية ببلادنا وفي مختلف المراحل التعليمية .

السؤال الثالث: ما هي حسب رأيكم الإيجابيات التي يمكن تسجيلها بعد الإصلاح عبر الولاية ؟

الجواب : هناك العديد من المكتسبات التي حققتها المنظومة التربوية والتي تعتبر كنقاط قوة تم تدعيمها من خلال هذا الإصلاح التربوي نذكر منها ما يلي :

– تبني طرق حديثة في التدريس مثل المقاربة بالكفاءات والتي من خلالها يتم الإنتقال من الأجزاء إلى البناء .

– الوضعية الإدماجية عند نهاية كل محور ، أي وضع التلميذ في مشكل، حيث تزرع في التلميذ بعض القيم والمبادئ، ويوظف من خلالها مكتسابته القبلية التي درسها مثل موضوع (السلم لزهير إبن سلمى) .

– مراعاة البعد الوطني والعالمي والإنساني من خلال توظيفها في حياته اليومية.

– وجود تقييم مستمر لأعمال التلاميذ طوال السنة تضبطه النصوص التنظيمية ذات الصلة .

– تحديث النصوص التنظيمية المتعلقة بنظام التقييم والتقويم .

– توفر أجهزة الإعلام الآلي وشبكة الأنترنت في معظم الثانويات .

– النصوص التشريعية والقانونية والتنظيمية متوفرة .

– محدودية التسرب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي .

– تنظيم الفعاليات التكوينية (ملتقيات، ندوات، أيام دراسية) وفق الحاجات الميدانية ومواكبة متطلبات الإصلاح .

السؤال الرابع : ماهي السلبيات التي تقف عائق أمام نجاح هذا الإصلاح ؟

الجواب :

– كثرة التقييمات (المطالعة، التعبير، تثمين المشاريع، المراقبة المستمرة...) منعت التقييم الحقيقي للتلميذ .

– اكتظاظ التلاميذ في الأقسام .

– عدم الصرامة في آلية التقييم المستمر أفضى إلى تباين التطبيق من أستاذ إلى آخر .

– قلة التكوين في مجال علم النقاط (ديسيمولوجيا)

– عدم تفعيل دور المجالس البيداغوجية والاكتفاء بآلية الانتقال الفوري.

– كثافة البرامج صعبت على التلميذ عملية التحضير لهذه الامتحان نظرا لطول أسئلة الاختبارات وتعددها .

– نقص التحكم في تقنيات الإعلام الآلي .

– نقص الوسائل المادية والبشرية في مراكز إجراء الامتحان .

– تخلي الكثير من جمعيات الأولياء عن الدور المنوط بها .

- انعدام التواصل بين أفراد الجماعة التربوية.
- إلغاء العمل بالإجراء الاستثنائي(العتبة).
- العمل بمقاربة الوضعية الإدماجية في التدريس وعدم إستخدامها في شهادة البكالوريا.
- المنافسة الشرسة والعشوائية للدروس الخصوصية الخارجية .
- عزوف التلاميذ عن الدعم وزهد الأساتذة في القيام به.
- قلة الاعتمادات المالية السنوية المخصصة لتنفيذ المشروع الولائي للتكوين أثناء الخدمة

السؤال الخامس :ما هي اقتراحاتكم من أجل إصلاح الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي؟

الجواب :

- إعادة هيبة البكالوريا كامتحان بيريقه التربوي بعيدا عن الضغط والإكراه وسمسرة دروس الدعم ومخاوف العتبة .
- تنظيم امتحان شهادة البكالوريا في ظروف مناخية ملائمة للمنطقة .
- إقتراح تنظيم بكالوريا التعليم المهني من طرف وزارة التعليم والتكوين المهنيين .
- الدقة العلمية في صياغة الأسئلة .
- اعتماد الوضعية الإدماجية في امتحان البكالوريا.
- تزويد الأستاذ والمتعلم بالأقراص المدمجة بدلا من الوثائق .
- تنظيم أيام تحسيسية لتوضيح أهمية الاتصال والتواصل داخل المؤسسات التربوية.
- التكييف الدوري لبرامج التكوين المتخصص بما يتماشى ومتطلبات الميدان ومستجدات المنظومة التربوية .
- جعل النصوص القانونية المتعلقة بشروط التوظيف أكثر واقعية ومرونة .
- وضع مخطط وطني مدروس بدقة لتكوين كل الأصناف .
- الرجوع للجامعات الصيفية، الشتوية والربيعية .
- تشكيل لجان لمراقبة ذات كفاءة في كل سلك لمراقبة العمليات التكوينية .
- الانتقاء الصارم للأساتذة المكونين .
- تكثيف دورات الرسكلة وتجديد المعلومات للأساتذة المكونين والمفتشين والإداريين والعمال.

سادسا: <u>إستخلاص نتائج المقابلات</u> :

يعد الإصلاح التربوي الآخير الذي عرفته المنظومة التربوية إنطلاقا من الموسم الدراسي: 2006/2005 بمرحلة التعليم الثانوي من أهم المحطات التربوية التي مر به قطاع التربية والتعليم في بلدنا، ولقد إرتكز الإصلاح التربوي على ثلاثة محاور كبرى يمكن إجمالها في النقاط التالية:

إصلاح مجال البيداغوجيا . –

– إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري .

– إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية .

وقد عرف هذا المشروع الإصلاحي مجموعة من الإنتقادات منذ الشروع في تطبيقه وإلى يومنا هذا من طرف الفاعليين في المجتمع من مثقفين وتربويين، إعلاميين وأولياء ...إلخ.

ونظرا لأن هذه الدراسة قد سلطت الضوء على تقويم الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي.

ولأن الأستاذ يعتبر الحجر الأساسي في بنية النظام التربوي وأكثر الفاعليين التربويين قرب من المتعلم، ومنفذ مباشر لهذه الإجراءات أي تطبيق الإصلاحات، فقد حاولت إستقصاء أراء السادة الأساتذة والوقوف على وجهات نظرهم من الإصلاح التربوي من خلال حصر الإيجابيات والسلبيات، ثم تقديم الإقتراحات لهذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم، التي من شأنها أن تفعل هذا المشروع، لكن كانت معظم إستجابات الأساتذة سلبية نحو أغلب محاور الإستمارة بنسب تتراوح بين (70/ 80)، لذلك كان من الضروري اللجوء إلى أطراف أخرى الذين ساهموا في إثراء وتقييم الإصلاح التربوي في مرحلة مابعد الإلزامي وهم يمثلون بعض التربويين والإداريين الذين وشاركوا في لجان تقييم الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي، ولقد تلخصت آراءهم بالشكل التالي :

تمحورت إجابات المبحوثين على السؤال الأول الذي يتعلق بالمهام التي كلفوا بها في إطار لجنة تقييم الإصلاح التربوي والتي تمثلت في الدراسة المستفيضة لملف الإصلاح التربوي، وإثراء ، وحوصلة تقارير تقييم مرحلة مابعد الإلزامي، ثم تثمين نقاط القوة، وتحديد إجراءات المعالجة والتحسين ووضع الإقتراحات .

أما فيما يخص الإجابة على السؤال الثاني الذي يتعلق بالنتائج التي توصلوا إليها من خلال حوصلة تقارير تقييم الإصلاح عبر هذه الولاية تمثل أساسا في تثمين ماورد في تقارير الإصلاح التربوي وتقويم المحاور الكبرى التي قامت عليها هذه الدراسة والتي تتمثل في ثلاث ركائز هي :

1 – التحوير البيداغوجي والذي يعتمد على التقييم والتعديل في تقديم الدروس، تعديل الممارسات التربوية .

2– الحكامة (الحوكمة) أي التسيير الراشد (الإداري، الإقتصادي، التربوي)

3– التكوين لجميع الأسلاك ، إطارات، تربويين، إداريين، كون التكوين ركيزة أساسية يقوم عليها الإصلاح التربوي .

وتنوعت وتعددت إجابات أعضاء هذه اللجنة عند حصرهم للإيجابيات التي تم تسجيلها خلال تطبيق الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي ويمكن تلخيصها بالشكل التالي:

– تبني طرق حديثة في التدريس مثل المقاربة بالكفاءات والتي من خلالها يتم الإنتقال من الأجزاء إلى البناء، والتخلي عن النمطية، والإستفادة من تجارب الآخرين.

– الوضعية الإدماجية عند نهاية كل محور ، أي وضع التلميذ في مشكل.

– مراعاة البعد الوطني والعالمي والإنساني من خلال توظيفها في حياته اليومية.

– إعتماد الحوار النشط بحيث يصبح الأستاذ موجه وليس ملقن، سوف يؤدي إلى بروز قدرات التلاميذ الممتازين .

– جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية .

– تحسن نتائج التلاميذ خاصة الإمتحانات الرسمية مثل شهادة البكالوريا .

– التحكم أكثر في نسب التسرب والرسوب المدرسي، (هناك إستدراك للتلاميذ 9_9، 99 تجرى في المواد الضعيفة والتي يعاني فيها التلاميذ صعوبات دراسية)

– إعطاء الحرية للأستاذ في تصحيح المعلومات، تخفيف الأعباء ولمرافقة التلاميذ ومن هنا يمكن إكتشاف المواهب والقدرات .

– توفر مناصب الشغل تزامنا مع زيادة فتح المؤسسات التعليمية (مناصب المعلمين، الأساتذة، الإداريين، العمال)

– التوسع في فتح مؤسسات وهيئات تعليمية لاستقبال المتعلمين في مختلف الأطوار (إبتدائي، متوسط، ثانوي)

– معظم الثانويات تتوفر على مخابر إعلام آلي متصلة بشبكة الانترنت .

– إعطاء فرص الإعادة للمتعلمين الراسبين حتى وصول سن 16 سنة، بل يحق له الإعادة في كل سنة حتى وإن جاوز السن السابق، وهذا يعني إعطاء المتعلم مزيدا من الحظ في استكمال مشواره الدراسي .

إتفق أغلب المبحوثين على حداثة عمر الإصلاح التربوي، وبالتالي لايمكن الحكم عليه بالفشل ولكن يبقي الإصلاح التربوي مجهود إنساني يحمل بين طياته الإيجابيات والسلبيات والتي يمكن حصرها حسب المبحوثين خلال هذه المقابلات فيما يلي :

تتمثل في نقص الوسائل في بعض المؤسسات، عزوف بعض المؤطرين عن الإلتزام بعمليات التكوين، إنعدام التعاون بين المدرسة ومختلف المؤسسات الحيوية في المجتمع، عدم تقبل الإصلاح من طرف بعض الأساتذة خاصة ذوي الأقدمية الطويلة في ميدان التدريس .

– عدم التجانس في الملممح التكويني بين منتوج المدارس العليا للأساتذة ومنتوج مسابقة التوظيف .

– عدم توفر العدد الكافي من مراكز التكوين .

– عدم وجود مؤطرين أكفاء دائمين .

– عدم التوافق بين فترتي التكوين والعمل .

– الاختلالات البينة في القانون الأساسي الخاص بأسلاك التربية الجاري العمل به.

– الإستراتيجية المتبعة في التكوين لا تتماشى وشروط المقاربات الحديثة من حيث البرامج والوسائل والوسائط .

– عدم وجود أهداف تربوية واضحة ومحدودة .

– عدم تعاون المحيط الإجتماعي مع المحيط التربوي المدرسي .

– عدم ربط سياسة التعليم بثقافة المجتمع وقيمه .

– ضعف مكانة التعليم لدى أفراد المجتمع .

– عدم تحكم الأساتذة في الطرائق البيداغوجية (المقاربة بالكفاءات) .

– عدم تحسن المستوى العام للتلاميذ بعد تطبيق المناهج الجديدة .

- عدم كفاءاة طرق التقويم البيداغوجي .
- عدم توفر الوسائل البيداغوجية التعلمية لإنجاحه .
- عدم ملائمة أهداف الإصلاح لأهداف هذه المرحلة التعلمية .
- وجود فارق بين المستوى التحصيلي في مرحلة التعليم المتوسط وما تتطلبه مرحلة التعليم الثانوي .

خلص أفراد العينة إلى الوقوف على مجموعة من الإقتراحات والتي تتمثل في :

- ضرورة تعاون جميع الأطراف من تربويين وإداريين ومجتمع مدني .
- الإهتمام بالفاعليين التربويين من الناحية المادية والإجتماعية والنفسية .
- التكوين المستمر(الرسكلة) تكون لمدة طويلة للأساتذة المكونين .
- تخصيص ميزانية أكبر للتربية للإصلاح التربوي .
- محاولة ربط التعليم الثانوي بسوق العمل، عن طريق الشراكة الواقعية بين المؤسسات الثانوية والمهنية .
- تحديث النصوص التنظيمية المتعلقة بنظام التقييم والتقويم .
- تنظيم إمتحان شهادة البكالوريا في ظروف مناخية ملائمة للمنطقة .
- تحديث النصوص التنظيمية ذات الصلة بما يتماشى والمقتضيات والإصلاحات .
- حسن الإستثمار في المورد البشري والمورد المادي .
- مراعاة الجانب الإجتماعي والقيمي للمجتمع .
- إدراج مسار التعليم المهني في التوجيه، مع تتويجه ببكالوريا التعليم المهني .
- التكامل بين مختلف الأطوار التعليمية بحيث يتلقى التلميذ مايؤهله لمواصلة التحصيل في التعليم العالي .
- إعادة الإعتبار للتعليم التقني الذي يمكن من الإندماج في سوق العمل .

أما النتائج التي إستطعت التوصل إليها بعد حوصلة ماورد في هذه الدراسة بشقيها النظري والتطبيقي فيمكن إجمالها في النقاط التالية :

1- إن السياسات التعليمية التي تم تطبيقها منذ عام 1962م أي منذ الإستقلال إلى يومنا هذا بخصوص الإصلاحات التربوية يغلب عليها الطابع الكمي أكثر من الطابع الكيفي أي النوعي، ويعود السبب إلى تركيز الدولة على توسيع ونشر التعليم وتعليم أكبر قدر ممكن من أبناء

الجزائر، ثم تعميم التعليم وجزأرته ثم تعريبه، ورغم إيجابيات كل هذه الإجراءات إلا أنها لم تكن مبنية على أسس علمية، ولم تركز على وضع المنظومة التربوية الوطنية تماشيا مع الخصوصية الثقافية للمجتمع الجزائري .

2- لقد أثرت التغيرات الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والثقافية التي مرت بها الجزائر خلال تاريخها المعاصر على المنظومة التربوية التعليمية الجزائرية تأثيرا كبيرا وساهمت في وضع العديد من مخططات الإصلاح التربوي .

3- تباينت وإختلفت نوعية التعليم من حيث هيكلته وأساليبه ومناهجه ووسائله وأهدافه... من إصلاح تربوي إلى آخر ومن فترة زمنية إلى أخرى، خاصة خلال فترة السبعينات (أمرية 16 أفريل 1976)، المدرسة الأساسية خلال مرحلة الثمانيات، والإصلاح التربوي الآخير(الذي يسمى بإسم السيد بن زاغو رئيس لجنة الإصلاح التربوي) .

4- كان التعليم عامة والتعليم الثانوي خاصة ولايزال أداة هامة للتنمية والتكوين والإستثمار في الموارد البشرية وبالتالي تطوير المجتمع، ومواجهة التحديات الداخلية والخارجية .

5- إختلفت نظرة المثقفين الجزائري للإصلاح التربوي، وهذه ليست بالفكرة الجديدة، وإنما صاحب هذا الجدال المدرسة الجزائرية في جميع محطاتها الإصلاحية، وكثر النقاش وزدادت حدته خاصة بعد تطبيق الإصلاح التربوي الآخير .

6- كان التعليم مركزيا ولايزال إلى حد الساعة، والدولة هي الممول الأول للتعليم في بلادنا، ومشاركة المجتمع المدني في دفع نفقات التعليم تكاد تكون معدومة، لذلك فإن الدولة هي المسؤول الأول عن وضع السياسات التربوية .

7- الإصلاح التربوي الآخير يحمل بين طياته مكتسبات ومكامن قوة يجب تثمينها، ونقاط ضعف يجب تلافيه ، وتصحيح مسارها حتى يستفيد أكبر قدر ممكن من أبناءنا من هذه الإمكانيات خاصة وأن الدولة قد صرفت أموال طائلة من أجل النهوض بهذا القطاع الحساس .

8- واقع النظام التربوي التعليمي في بلدنا يؤكد أن الكثير من التلاميذ وخاصة الذين ينهون إرتباطهم بالمدارس في نهاية المرحلة المتوسطة والثانوية، لا يستفيدون من خبراتهم التربوية عندما يفكرون في الدخول إلى سوق العمل، حيث أن البرامج التربوية في بلدنا لا تأخذ في الإعتبار أهمية الإعداد المبكر لسوق العمل، وإمداد التلاميذ بما يحتاج إليه سوق العمل من خبرات ومهارات، وهذه حقيقة ثابتة حيث أن الكثير من التلاميذ، الذين لا تؤهلهم معدلاتهم

للحصول على مقعد في الدراسات الجامعية، يمثلون عبء كبير على كاهل المجتمع وزيادة معدلات البطالة.

9- إن الإصلاح التربوي الآخير الذي شرعت الجزائر في تنفيذه مع مطلع الألفية الثالثة والذي خصصت له إمكانيات مادية وبشرية كبيرة، وضعت أمامها أهداف وغايات على أمل تحقيق تفعيل حقيقي وجاد للمنظومة التربوية التي تحتاج من حين وآخر إلى محطات من للمراجعة والتقييم للنتائج المحصل عليها لأن الأمر ليس بالهين فهو يرتبط بمصير أمة تستحق مكانا بين الأمم ولا يأتي إلا بالعمل الجاد لتحقيق الأهداف المنشودة.

التوصيات والإقتراحات :

يعد النظام التربوي في أي مجتمع المرآة التي تعكس طموحات هذا المجتمع وتكرس إختيارات شعبه الثقافية والسياسية والإجتماعية والإقتصادية والتربوية...إلخ، لأن قوة المجتمع تكمن في قوة نظامه التربوي والعكس صحيح، خاصة في أيامنا هذه التي تشهد تغيرات وتطورات سريعة مست جميع الميادين الحيوية بما فيها النظام التربوي.

ونظرا لأهمية موضوع تقويم الإصلاح التربوي وتأثيره على التغير الإجتماعي داخل المجتمع، فقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات والإقتراحات بعد الوقوف على آراء ووجهات نظر الفاعليين التربويين في هذه الدراسة، وأتمنى أن تسهم حقا ولو بقدر ضئيل في معالجة بعض الإشكاليات التربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية :

1- ضرورة أن تحافظ الإصلاحات التربوية على خصوصية وثقافة المجتمع الجزائري .

2- إشراك جميع الفاعليين التربويين عند وضع الإصلاحات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية بداية من التعليم الإبتدائي حتى مرحلة التعليم الجامعي .

3- الإهتمام أكثر بمجال التربية والتعليم لأنه يعد إستثمار هام في رأس المال البشري وتحقيق للتنمية الشاملة .

4- تجنيد كل وسائل الإعلام من أجل شرح أهمية الإصلاح التربوي، وتجنيد كل الفاعليين في الوسط المدرسي وخارجه لتحسين الأداء التربوي .

5- وضع تقويم فعال يساهم فيه كل الفاعليين التربويين، والإستعانة بالخبراء والمتخصصين في هذا المجال .

6- يجب أن يوجه إصلاح الإصلاح التربوي لتحليل حقيقي لمحتوى النظام التربوي، وليس التركيز على هيكل النظام التعليمي، لأن مشكلة التعليم في بلدنا مشكلة محتوى أكثر من كونها مشكلة هيكلة.

7- ضرورة الإقتناع بأن الجزائر لها خصوصياتها تختلف عن باقي الدول لذا ينبغي إعتماد نموذج تنموي تعليمي مناسب لهذه الدولة، وعدم الإتكال على النماذج الجاهزة والمستوردة لأنها لاتتناسب مع خصوصية وهوية هذا المجتمع، ونجعل نصب أعيننا ماوصلت إليه بعض الدول مثل النمور الآسيوية، الصين، اليابان، وماليزيا على سبيل المثال .

8- فتح المعاهد لتكوين الأساتذة قبل الإلتحاق بمناصب العمل، والإهتمام بتكوين المكونين وتحسين مستواهم، وضرورة أن يشمل التكوين كل الفاعليين التربويين من إداريين وتربويين أي كل من له علاقة بالإصلاح التربوي .

9- تفعيل دور المجتمع المدني وربطه بالبيئة المدرسية، وتوعية الأولياء خاصة لمتابعة ومعاينة قدرات أبنائهم المدرسية.

10- الاستفادة من خبرة الأساتذة ذوي الخبرة والأقدمية في تكوين الأساتذة الجدد من خلال الندوات الداخلية والخارجية، والملتقيات والأيام الدراسية.

11- تفعيل التنسيق بين المراحل الدراسية مرحلة التعليم الإبتدائي مع المتوسط، والمتوسط مع الثانوي، والثانوي مع الجامعي، حتي يكون هناك تسلسل منطقي داخل نظامنا التربوي ونصل إلى تكوين حقيقي للمتعلم في جميع الأطوار التعليمية.

12- تجنيب المدرسة الجزائرية الصراعات السياسية وإبعادها عن كل التجاذبات السياسية والإيديولوجية حتى لا تبقى رقم بسيط في لعبة المصالح بين مختلف الإيديولوجيات المهنية، والتركيز على المحافظة على دورها الرئيسي وهو التربية والتعليم .

13- ربط المناهج الدراسية بالواقع الإجتماعي الجزائري، وبثقافة الجزائرية الإسلامية

14- إعادة الإعتبار لمكانة المربي عن طريق تحسين ظروفه المادية والإجتماعية وتحفيزه على أداء مهامه النبيلة .

15- توفير الشروط اللازمة لنجاح طريقة المقاربة بالكفاءات مثل تخفيف عدد التلاميذ داخل الفوج الواحد، وتوفير الوسائل البيداغوجية التي من شأنها أن تساعد المعلم والمتعلم في تقبل هذه الطريقة .

16- تخفيف البرامج التعليمية، وتخفيف الحجم الساعي الدراسي.

17- إعادة البريق لشهادة البكالوريا كما كانت في السابق، والإبتعاد عن رفع نسب النجاح في هذه الشهادة من غير مؤهل علمي .

18- توفير الوسائل وإدراج تكنولوجيا الإعلام والإتصال في تعليم المواد وعصرنة التسيير البيداغوجي والإداري خاصة في مرحلة التعليم الثانوي .

19- تدعيم وتشجيع البحث العلمي وإستغلال نتائجه وإحترام حقائقه خاصة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي ، وذلك من أجل تحسين مكانة العلم في المجتمع، إظافة إلى تفعيل دور مراكز البحث مثل: المجلس الوطني للتربية والتكوين، والمرصد الوطني للتربية والتكوين

20- تطوير وتحديث طرق التدريس والتقويم والإبتعاد عن أساليب التلقين التقليدية والإرتجال في تلقين التعليم.

21- تنمية روح الديمقراطية وتكافؤ الفرص بين جميع المساهمين في العملية التربوية (معلم، متعلم، إدارة، أولياء).

22- تطوير أساليب التوجيه المدرسي والمهني حتى يكون هناك توافق بين الشعب والتخصصات المدرسية والجامعية وسوق العمل من أجل القضاء على البطالة الحقيقية والبطالة المقنعة .

23 - محاولة ربط التعليم الثانوي بسوق العمل، عن طريق الشراكة الواقعية بين المؤسسات الثانوية والمهنية .

خاتمـة

خاتمة :

إن النهوض بأداء المنظومة التربوية ورفع وتحسين مردودها مرهون بعدة عوامل ومتغيرات، منها ماهو بيداغوجي ومنها ماهو متعلق بطرق التنظيم وأساليب التسيير ومسالك الإعلام والإتصال وقنواته المتعددة، بالإضافة إلى العوامل الداخلية والخارجية لأي بلد، والتحكم في هذه العوامل والمتغيرات في عصر العولمة هو كفيل بالوصول إلى تحقيق المبادئ والأسس التي يرتكز عليها أي نظام تربوي، وبالتالي تحقيق الأهداف التي تسعى الدول من خلالها إلى تربية الناشئة وتعليمها.

كما أن هذه المسئولية هي مشتركة بين الأولياء والمحيط الإقتصادي والإجتماعي والثقافي للمؤسسة التربوية التي ينبغي أن تكون العلاقة وطيدة بين هذه الأطراف للرفع من مستوى الأداء التربوي وتحقيق آمال الأجيال وخدمة للتنمية الشاملة للموارد البشرية.

إن أي إصلاح يجب أن يرتكز على البحوث الميدانية التي تصف الواقع وصفا حقيقيا، كما يجب أن تتم تحت إشراف باحثين أكاديميين تكون بحوثهم بمثابة المرجعية لبناء مخطط إصلاح واقعي .

يتطلب الإصلاح أيضا مراعاة تكوين العامل البشري سواء كانوا إداريين أو قائميين على الفعل التربوي، وإلا كانت هذه الإصلاحات محكوم عليها بالفشل، وتبقى مجرد أفكار نظرية لايمكن تجسيدها في الميدان أوتبقى خاضعة للإجتهادات الفردية في تطبيق المفاهيم الخاصة بالإصلاح ومنها على الخصوص مايتعلق بطريقة التدريس والتقويم والتوجيه أو التسير الإداري.

ومما لاشك فيه أن التعليم الثانوي مثله مثل باقي المراحل التعليمية الأخرى، مسئول عن المشاركة في رفع معدلات التنمية إضافة إلى مساهمته في تكوين الأطر والكفاءات المتوسطة التي يتم توجيهها إلى التعليم العالي، والتكوين والتعليم المهنيين، أو مختلف القطاعات الإقتصادية والخدماتية، وبالتالي من الضروي ربط هذه المرحلة التعليمية بالتنمية الشاملة من جميع النواحي الإجتماعية والإقتصادية والسياسية، ويصبح بذلك أداة فعالة في مواجهة التحديات الخارجية والداخلية، التي يفرزها الواقع الإجتماعي المعاصر.

وبما أن المورد البشري هو غاية التنمية وهدفها الأساسي، فلإنسان المنشود هو الإنسان المؤمن والمحافظ على خصوصيته الثقافية، والمنفتح في نفس الوقت على الثقافات الأخرى، لذا فلابد من إعطاء أولوية متقدمة لتنمية الموارد البشرية ، ولا بد من تحويل الأعداد المتزايدة من

الخرجين من مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي بعد إعدادهم وتكوينهم بشكل مناسب وقادر على المساهمة الإيجابية في التنمية الشاملة.

إن تحقيق مثل هذه الأهداف لايمكن أن يحدث إلا عن طريق إصلاح تربوي شامل وعميق لجميع المراحل التعليمية يتم من خلاله إشراك جميع الفاعليين التربويين، وكل الفاعليين في المجتمع.

ورغم أن الإصلاح التربوي الآخير في الجزائر قد حاول أن يستثير هذه الأبعاد التي سبق الإشارة إليها سابقا، لكنه يبقى جهد إنساني يحتمل الخطأ والصواب، وتبقى التجربة التربوية التعليمية الجزائرية تجربة رائدة كونها ولدت بعد الإستقلال، رغم التجذبات السياسية والإيديولوجية التي تعترض مسار تقدم المدرسة الجزائرية من مرحلة إلى أخرى، تارة إتباع الخط الإشتراكي، وتارة التعريب الشامل لهذه المدرسة، ثم العودة إلى محاولة فرنسة هذه الآخيرة من جديد ...وبالتالي فإن التقويم الحقيقي للإصلاح التربوي الذي يصف الواقع التربوي حقيقة كما هوعليه دون محاباة أو مجاملة، أو عقد أو خلفيات سياسية أو إيديولوجية من شأنه أن يصف ويحلل ويدقق في كل صغيرة وكبيرة، ومن ثم يحصر جوانب الضعف ويحاول تحسينها، ويثمن جوانب القوة ويدعمها .

وصفوة القول يمكن لكل من له علاقة قريبة أو بعيدة من حقل التربية والتعليم في بلدنا أن يؤكد حقائق لاغبار عليها وصلت إليها المدرسة الجزائرية ومن خلالها الإصلاحات التربوية الجارية حاليا، إذ أن النصوص التشريعية الكثيرة والمتنوعة كرصيد تشريعي كاف وشاف لجعل المدرسة فضاء للنجاح، وبالتالي إعطاء الفاعليين التربويين كل المبادرات الساعية لتحقيق الجودة الشاملة بكل عناصرها، لأن من أهم الأهداف الأساسية للتربية هو إعداد جيل بمواصفات محدودة غاية من غايات التربية الوطنية، ولابد أن تتضافر كل الجهود ليكون الفاعليين التربويين أحد ركائز هذا الإصلاح التربوي ودعائمه وصمام الأمان لغد أفضل، ويتم الإيستثمار الحقيقي في الرأس المال البشري خدمة لتنمية الشاملة الشاملة.

وأخيرا أمل أن يكون هذا العمل المتواضع نواة لبحوث أكاديمية وفتح مجال أكبر للباحثين في ظل الإصلاحات، خاصة وقد شرعت الوزارة في تطبيق إصلاح الإصلاح الجديد وقد مس هذا الإصلاح السنة أولى والثانية إبتدائي بداية من الموسم الدراسي: 2017/2016.

ويمكن أن ننطلق من تساؤل جديد مثلا: "**تقويم واقع إصلاح الإصلاح التربوي الجديد في ال منظومة التربوية ؟**

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع :

المراجع باللغة العربية:

أولا: الكتب

1. علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية صراع بين الأصالة والانسلاخ في المدرسة الجزائرية، دار الأمة للنشر، الجزائر، 2001.
2. أحمد فتحي سرور، استراتيجيات إصلاح التعليم، مستقبليات، مكتب التربية الدولي، جنيف، 1997.
3. أحمد مختار امبو، منابع المستقبل، اليونسكو، باريس 1982.
4. تركي رابح، أصول التربية و التعليم، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
5. أحمد بن علي السليطي، إ تجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض
6. محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته دراسة ميدانية، قصر الكتاب، ط1، الجزائر، 1999،
7. مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962 – 1980)مدخل سوسيولوجي التعليم الجديد لدراسة التعليم والتنمية في المجتمعات السائرة في طريق النمو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2001.
8. إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1995.
9. إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1995.
10. إبراهيم ناصر، أصول التربية والوعي الإنساني،، مكتبة الرائد العلمية، ط1، عمان، الأردن، 2004.
11. أبو القاسم سعد الله،تاريخ الجزائر الثقافي، ج1،ش و ن ت، الجزائر، 1981 .
12. أحمد بن نعمان، الهوية الوطني، الحقائق و المغالطات، دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر والتوزيع، الجزائر، (ب– ت).
13. أحمد حسين اللقاني، فارعة حسين محمد، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2001 .
14. احمد حسين الليقاني، فارغة حسين محمد، المجتمع والبيئة والإنسان، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، ط1، عالم الكتب، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2001.
15. أحمد شبشوب، مقاربات جديدة للتربية، سلسلة وثائق تربوية، المطالع الجديدة المتحدة مجموعة سراس تونس، 1999.
16. أحمد شفيق السكر، قاموس الخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

17. أحمد علي الحاج، مسير التعليم والتدريب المهني والتقني في اليمن، مؤسسة السعيد للثقافة والعلوم، 2001.
18. إدموند كينغ، التربية المقارنة منطلقات نظرية و دراسات تطبيقية، ت: مليكة أبيض، منشورات وزارة الثقافية، دمشق، سوريا، 1989.
19. الأغبري عبد الصمد،الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، دار النهضة، بيروت، 2000.
20. الجابري محمد عابد، السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي،المغرب، تونس، الجزائر، منتدى الفكر العربي عمان، الأردن، 1990.
21. الدوسري راشد حماد، القياس والتقويم النفسي والتربوي، دار الفكر، عمان، الإردن، 2004 .
22. –الزبير مهداد، أي دور لمعلمينا في محاربة التفكير الخرافي، دار الفيصل الثقافية، الرياض، السعودية، العدد –326–.
23. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، موفم للنشر، 1993 طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الغاية، الجزائر 1994، لإيداع القانوني السداسي الثاني 1993 .
24. بركان محمد أرزقي، دور التقويم في تحسين الأداء التربوي، المجلة الجزائرية للتربية، المعهد التربوي الوطني، العدد 5، الجزائر، 1996.
25. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات، دار القصبة، الجزائر، (ب، س، ن).
26. بوفلجة غيات، التربية والتكوين بالجزائر، الكتاب الثاني، دار المغرب .
27. بوفلجة غياث، التربية و متطلباتها، المطبوعات الجامعية، 1993.
28. بول مونرو، ترجمة: صالح عبد العزيز، المرجع في تاريخ التربية، مكتب النهضة المصرية، 1958.
29. تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية من 1930إلى1956، دراسة تربوية للشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1975.
30. تماس هوبكنز، ترجمة:محمد علي العريان، النفس المنبثقة في المدرسة والبيت، مكتبة النهظة المصرية، مصر، 1960.
31. توفيق أحمد مرعي،محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار الميسرة، الأردن، 2000.
32. توفيق الطويل، قصة الصراع بين الفلسفة والدين، دار النهظة العربية، ط3، القاهرة، مصر، 1979.
33. ثابت كامل حكيم، المدخل إلى الأصول الإجتماعية للتربية، نقلا عن نخبة من أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية جامعة حلوان كلية التربية .

34. جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.
35. جودت بن جابر، علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن .
36. .جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
37. جون ديوي، المدرسة و المجتمع، ترجمة حسن الرحيم، ط2، مكتبة الحياة اللبنانية، لبنان، 1975.
38. جون هرمان رانيال، ترجمة: جورج طعمة، تكوين العقل الحديث، دار الثقافة، الجزء الأول، ط2، بيروت، لبنان، 1965.
39. حسن منسي، منهج البحث التربوي، دار الكندي، ط1، الأردن، 1999،
40. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، سلسلة كتب علم الاجتماع، الكتاب رقم 06، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية – مصر، 2006.
41. حسين عبد الحميد أحمد رشوان،التربية والمجتمع،دراسة في علم اجتماع التربية، المكتب العربي الحديث، الاسكندارية، مصر، 200 .
42. حلوش عبد القادر، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، دار الأمة، الجزائر، 1999.
43. خير الدين علي عويس، دليل البحث العلمي، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 1997.
44. رابح خدوسي، المدرسة و الإصلاح– مذكرات شاهد، دار الحضارة، الجزائر، 2001 .
45. رافدة عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر العربي، ط1، عمان، الأردن، 2007.
46. ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم، مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية و التطبيق، ط1، دار صفاء، عمان، الأردن، 2000.
47. رتشارد سيك، ترجمة: أحمد النحاس، تصنيف الإصلاحات التعليمية، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، مصر، 1981.
48. رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002.
49. رمضان سالم النجار، التعليم الثانوي المعاصر، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 2009.
50. رمضان سالم النجار، التعليم الثانوي المعاصر، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، عمان، الأردن، 1430 هـ، 2009.

51. زهراء كشان، الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية بين الأسس النظرية و الممارسات اليومية (2003-2013)، ط1، دار كردادة للنشر و التوزيع، 2013 .
52. سامية محمد جاب، علم الاجتماع المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1996.
53. سبع أولبدة، مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي، ط3، مطابع التعاونية، الأردن، 1985.
54. سعد خليفة المقرم، طرق تدريس العلوم، المبادئ و الأهداف، دار الشروق، ط2، الأردن، 2001.
55. سعيد ناصف، محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية و تنفيذها نماذج لدراسة البحوث الميدانية، مكتبة زهراء الشرق، 1997.
56. سلوى عبد الحميد الخطيب، نظرة في علم الاجتماع المعاصر، مطبعة النيل، ط1، القاهرة، مصر، 2002.
57. سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوى، طرقه و وسائله و اعداده معلميه، دار المعارف، القاهرة، 1976.
58. سمير نعيم أحمد، محاضرات في المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية، جامعة عين شمس، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، ب د ت .
59. سيد إبراهيم الجبار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1997.
60. طلعت ابراهيم لطفي، أساليب و أدوات البحث الاجتماعي، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة، مصر، 1995.
61. طلعت لطفي ابراهيم وكمال عبد الحميد الزيات، النظرية المعاصرة علم الاجتماع، دار غريب للنشر القاهرة مصر، 1999.
62. عبد الباسط عبد المعطي، عادل مختار الهواري، في النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1986.
63. عبد الرحمان العبد الله المشيقح، التعليم المهني التقني و حتمية التوجه العربي، دار الجسر للطباعة و النشر و الإعلان، 1989 .
64. عبد السميع سيد أحمد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، 1993.
65. عبد العزيز حامد القوصي، التعليم في البلاد العربية، نقد ذاتي، مستقبل التربية، القاهرة، مصر العدد 05،، 1974.
66. عبد العزيز سنبل وآخرون، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1993.
67. عبد العزيز صالح بن حبتور، رمضان سالم النجار، التعليم الثانوي المعاصر، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009.

68. عبد العزيز عبد الله سنبل – التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الواحد والعشرين، ط 1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2002.
69. . عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبابيدي، طرق تعليم التفكير للأطفال، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن، 1997.
70. – عبد اللطيف بن أشنهو، تكوين التخلف في الجزائر – محاولة الدراسة حدود التنمية والرأسمالية في الجزائر بين عامي (1830– 1962)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1979 .
71. عبد اللطيف بن حسين فرج، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
72. عبد اللطيف حسين فرج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، دار الحامد للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2008.
73. عبد الله الغامدي، الإنفاق على التعليم، مكتبة التربية العربي الرياض، السعودية، 2006.
74. عبد الله بن عبد العزيز السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 2002.
75. عبد الله بن عبد العزيز السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين.
76. عبد الله عبد الدائم، التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950 إلى عام2000م ط6، دار العلم للملايين، لبنان 1998 .
77. عبد الله محمد عبد الرحمان و محمد بدوي، مناهج و طرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002.
78. عبد الواحد المزكلدي، التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب، مطبعة فضالة، الرباط، 1996.
79. عزيز سماره، و زملائه، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر، 1989.
80. عقيل محمود رفاعي، النشاط المدرسي وتربية المراهقين في المدرسة الثانوية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2005.
81. على أحمد مذكور، مناهج التربية، أسساها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، ط1، مصر.
82. فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، مصر، 1989.
83. فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، دار النهضة، مصر، 1978.
84. فليب كومبز، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، / أحمد خبري كاظم، جابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1971.
85. فوزي طه إبراهيم و رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية 2000.

86. قباري محمد إسماعيل، قضايا علم الاجتماع المعاصر، دراسة تحليلية نقدية، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر 1976.

87. قريني بن عمرو، التربية والتعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي، دراسة غير منشورة، الجزائر، 2005.

88. ماهر اسماعيل محمد يوسف، محمد محمود كامل الرافعي، التقويم التربوي، أسسه و إجراءاته، مكتبة الرشد.

89. مجدي صلاح طه المهدي، المعلم و مهنة التعليم بين الأصالة و المعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية،مصر ،2007.

90. مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2009.

91. محمد الفالوقي ورمضان القذافي، التعليم الثانوي في البلاد العربية، ط 2، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1997.

92. محمد الفالوقي، رمضان القذافي، التعليم الثانوي في البلاد العربية، ط1، الأزاريطة، الإسكندرية، 1997.

93. محمد حسين العجمي، الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، مصر، 2007.

94. محمد زياد حمدان، تقييم التحصيل، اختباراته و إجراءاته و توجيهه للتربية المدرسية،، دار التربية الحديثة ط1، الأردن، 2001.

95. محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1997.

96. محمد شارف سرير نور الدين خالدى، التدريس بأهداف و بيداغوجيا التقويم، ط2، الجزائر، 1995.

97. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم، ط2، الجزائر، 1995.

98. محمد شفيق، البحث العلمي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 1998.

99. محمد عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، ط 2، القاهرة، مصر، 2003.

100. محمد عبد الرحمان عدس، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن، 1999.

101. محمد علي محمد، علم الاجتماع و المنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية، ط1، القاهرة، مصر، 1980.

102. محمد فاتحي، مناهج القياس و أساليب التقييم، بناء الاختبارات و معالجة النتائج، دار النجاح الجديدة، ط1، المغرب، 1995.

103. محمد مسلم، مناهج البحث التربوي، ط2، دار الغرب، وهران، الجزائر، 2004.

104. محمد مكحلي، محاربة سياسة التجهيل الفرنسية في الجزائر المدارس العربية الحرة نموذجا، ط 1، منشورات اللجنة الثقافية المحلية بجرجيس، 2008.

105. محمد منير مرسي، دراسة مقارنة للمدرسة البوليتكنيكية السوفيتة والمدرسة الشاملة، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

106. محمد نقادي و آخرون، القياس و التقدير في قراءة التقويم التربوي، يصدر عن جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، ط1، 1993ا،باتنة، الجزائر.

107. محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط و استراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001.

108. محمود أبو سنة، التقويم و البيداغوجيا في النسق التربوي، منشورات مخبر التربية و التكوين، كلية العلوم الإنسانية جامعة الجزائر.

109. نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، الكويت، 2001 .

110. وزارة الشؤون الدينية، آثار الإمام بن باديس، ط1، الجزء الرابع، مطبوعات وزارة الشؤون الدينية، 1985.

111. ول ديورنت، ترجمة محمد بدران، قصة الحضارة، الإدارة الثقافية لجامعة الدول العربية، ط2، الجزء العاشر، 1968.

112. وهيب إبراهيم سمعان، الثقافة والتربية في العصور القديمة، دار المعارف، مصر، 1961.

113. وهيب إبراهيم سمعان، دراسات في التربية المقارنة، مكتبة النهضة المصرية، ط2، مصر، 1974.

114. يحي علون، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد11، جامعة محمد خيض، بسكرة، الجزائر، ماي2007.

115. يوسف عبد المعطي، رحلة إلى المدرسة الشاملة، دار البحوث العلمية، الكويت، 1978.

116. يوسف عبد المعطي، رحلة إلى المدرسة الشاملة، دارالبحوث العلمية الكويت، 1978.

117. أحمد أبو زيد، البناء الاجتماعي، مدخل لدراسة المجتمع، المفهومات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج1، 1976.

118. أحمد إسماعيل حجي، اقتصاديات التربية و التخطيط التربوي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة،، مصر، 1985.

119. أحمد علي الحاج محمد، اقتصاديات المدرسة، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، 2012 .

120. الطاهر زكريا محمد وتمرجيان، جاكلين وعبد الهادي، جودت عزت، مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الإردن، 1999 .

121. رمضان سالم النجار، التعليم الثانوي المعاصر، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

122. سهيل الحمدان، اقتصاديات التعليم تكلفة التعليم و عائداته، ظ1، مؤسسة علاء الدين للطباعة و التوزيع، دمشق، سويا، 2006 .

123. سيد جاب الله، التعليم و التنمية، رؤية نظرية و دراسة واقعية، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2004.

124. عباسي مدني، مشكلات تربوية في البلاد العربية الإسلامية، دار شهاب، باتنة، الجزائر، 1986.

125. قباري محمد إسماعيل، قضايا علم الاجتماع المعاصر، دراسة تحليلية نقدية، منشأة المعارف الإسكندرية مصر، 1976.

126. كاظم علي مهدي، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، دار الكندي للنشر، الإردن، 2001.

127. محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1979.

128. مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1999.

129. هادية محمد أبو كليلة، دراسات في تخطيط التعليم و اقتصادياته، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، مصر، 2001.

130. يعقوب أحمد الشراح، التربية و أزمة التنمية البشرية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 2002.

131. إبراهيم يوسف العبد الله، الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل، ط1، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان.

132. أحمد صيداوي و آخرون، الإنماء التربوي، معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان، 1982.

133. أحمد علي الحاج محمد، اقتصاديات المدرسة، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، 2012، 19 .

134. الحسن الجاهيد، سوسيولوجي بياربورديو، بحث لنيل الاجازة في علم الاجتماع، 2003.

135. الدوسري راشد حماد، القياس والتقويم النفسي والتربوي، دار الفكر، عمان، الأردن، 2004.

136. الطيب أحمد محمد، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999.
137. الكبيسي صلاح الدين، إدارة المعرفة، المنظمة العربية لتنمية الإدارية، القاهرة، مصر، 2005.
138. أنتوني غدنز، ترجمة فايز الصباغ، علم الاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2005 .
139. إيان كريب، النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس، ترجمة محمد حسين علوم، عالم المعرفة سلسلة كتب يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، العدد 244، الكويت، 1419.
140. بيا ربورديو، أسئلة علم الاجتماع، ت: عبدالجليل الكور، دار طوبقال للنشر المغرب، ط1، المغرب، 1999.
141. بيار أنصار، نخلة فريفر، العلوم الإجتماعية المعاصرة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1992.
142. ثيودور شولتز، القيمة الاقتصادية للتربية، ترجمة محمد الهادي غفيفي، ومحمود السيد سلطان، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1975.
143. حامد عمار، التنمية النظرية في الوطن العربي، المفاهيم و المؤشرات و الأوضاع، السيناء للنشر، القاهرة، مصر.
144. حامد عمار، دراسات في التربية والثقافة، من همومنا التربوية والثقافية، ط1، الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 1995.
145. حامد مصطفى عمار، اقتصاديات التعليم، المركز العربي للبحث و النشر، القاهرة، مصر، 1984.
146. حمدي علي احمد، مقدمة علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر1997.
147. خالد حامد، مدخل علم الاجتماع، جسور للنشر و التوزيع، ط2، الجزائر، 2012.
148. خميس بيكيت، الأسبقيات الاقتصادية و التعليم في دول إفريقيا النامية، في التربية و بناء الأمة في العالم الثلث، المنظمة العربية، للتربية والثقافة و العلوم، القاهرة، مصر، 1977.
149. خير الله عصار، محاضرات في منجية البحث الاجتماعي، دم ج، الجزائر، 1982.
150. ذوقات عبيدات وسهيلة أبو السيد، إستراتيجيات التدريس، ط1،دار الفكر، عمان، الإردن، 2007 .
151. رمزي أحمد عبد الحي، التعليم العالي و التنمية، ط1، دار الوفاء للطباعة و النشر، الإسكندرية، مصر، 2006 .
152. رياض طبارة، تنمية الموارد البشرية و أبعادها السكانية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، مجلة المستقبل العربي، العدد 109، بيروت، لبنان، مارس 1988، ص 72 .

153. سعيد عبد الله حارب: مستقبل التعليم وتعليم المستقبل، المجتمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، 2001.

نزار قنوع، وآخرون، البحث العلمي في الوطن العربي واقعه ودوره في نقل وتوطين التكنولوجيا، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية لمجلد4، 27 العدد: سلسلة العلوم الاقتصادية، والقانونية، 2005.

154. سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، مصر، 1998.

155. شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أ سس التربية، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، مصر، 1993.

156. صلاح الدين المتبولي، التربية ومشكلات المجتمع، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، 2003 .

157. عايد الخوالدة، إدارة التغيير، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2011 .

158. عبد العزيز عبد الهادي الطويل، إصلاح التعليم الثانوي العام (مدخل لإعادة الهيكلة)، ط1، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المكتبة العصرية، مصر، 2009 .

159. عبد العزيز محمد الحر، التربية والتنمية و التخطيط، ط1، شركة المطبوعات للنشر، بيروت، لبنان 2003.

160. عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق و إشكاليات، ط2، جسور النشر والتوزيع، الجزائر، 2013.

161. عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004.

162. عبد الله بن مغرم الغامدي، الإنفاق على التعليم، مكتب التربية العربي، الرياض، السعودية، 2006 .

163. عبد الله عبد الدائم، مراجعة إستراتيجية التربية العربية، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس 1995.

164. عبد الله محمد عبد الرحمن، النظرية في علم الاجتماع، النظرية السوسيولوجية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر، 2002.

165. عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع التربية الحديث، النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1998.

166. عبد الله محمود عبد الرحمن، النظرية في علم الإجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003 .

167. عبد لله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع المدرسي، دار المعرفية الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001.

168. علي ديدونة، المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة و الاستئصال، منشورات دار نوريد، الجزائر، 2006 .
169. علي عبد الرزاق حلبي، نظرية علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر 1998.
170. عمار هلال، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830-1962)، سلسلة المعرفة، علوم اجتماعية كتب جامعة متعددة التخصصات، ديوان المطبوعات الجماعية، الجزائر.
171. غاستون باشلار، فلسفة الرفض، تر: خليل أحمد خليل، ط1، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1985.
172. فتح الله مندور عبد السلام، التقويم التربوي، دار النشر الدولي، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000 .
173. محمد السيد علي، علم المناهج، الأسس و التنظيمات في ضوء الموديلات، عامر للطباعة والنشر، مصر، 1998.
174. محمد بن فاطمة، الاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير التعليم الاعدادي وأوجه الاستفادة منها في مملكة البحرين، البحرين، 2001.
175. محمد عودة، أسس علم الاجتماع، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان .
176. محمد متولي غنيمة، التخطيط التربوي، ط1، دار المسيرة للنش و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، 2012 .
177. محمد منير مرسي، التربية و مجالات التنمية في الإنماء التربوي، مكتبة وهبة، القاهرة،، مصر، 1985.
178. محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية، 2000.
179. مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962- 1980)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
180. مصطفى عبد العزيز، وسهير حوالة، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان، الأردن، 2005 .
181. معن خليل عمر، نظريات معاصرة في علم الاجتماع، دار الشروق، ط2، عمان، الأردن، 2005.
182. ميلان كوبر، إدارة مؤسسات التنمية الإدارية، ترجمة، محمد قاسم القريوتي، عبد الجبار إبراهيم، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، 1985.
183. ناريمان يونس لهلوب، السياسات التربوية العربية، ط1، جار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012.
184. يعقوب حسين رشوان، التربية في الوطن العربي، ط1، دار الفرقان للنشر و التوزيع، الأردن، ص 154، 2005.

185. الرشيد محمد، رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، أفريل، 2000.
186. –بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات و إنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.
187. جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، ترجمة خيري حماد، مكتبة الحياة اللبنانية، لبنان، 1963.
188. حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية النفسية، ط1، الدار المصرية للبنانية، القاهرة، مصر،2003 .
189. عبد السلام الخزرجي و رضية حسين الخزرجي، السياسة التربوية في الوطن العربي، –الواقع و المستقبل، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن 2000.
190. عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش، التقويم التربوي(الأسس والتطبيقات)،دار الأمين للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 1996.
191. محمد منير مرسي، الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، مصر، 1999.
192. نسرين نايف صالح العوران، تطوير خطة تربوية لإعادة تشكيل بنية التعليم الثانوي في الأردن، كلية الدراسات العليا في الجامعة الاردنية،، الاردن، 1997.
193. أحمد اسماعيل حجاب، إدارة بيئة التعليم و التعلم، النظرية و الممارسة في الفصل و المدرسة، ط1، دار الفكري العربي، القاهرة، 2000.
194. أحمد لطفي بركات، في فلسفة التربية، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، 1986.
195. أحمد محمد الطيب، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999.
196. السيد الحسيني، نحو نظرية نقدية، دار النهضة العربية، 1985.
197. جابر عبد المجيد و احمد خيري كاظم، مناهج البحث في علم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984 .
198. الجميل محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر 2005.
199. جودت عزت عطوى، الادارة المدرسية الحديثة مفاهمها النظرية و تطبيقاتها العلمية، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن، 2009.
200. جورج لندبرج، هل ينقذنا العلم ؟ ترجمة : أمين الشريف، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1963.
201. حجي أحمد إسماعيل، إدارة بيئة التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

202. الحر عبد العزيز والروبي أحمد عمر، التقويم الذاتي، المركز العربي للتدريب التربوي، الدوحة، قطر، 2003.
203. حسن حسين البيلاوي و اخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأساس و العلاقات، ط3، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، 2010 .
204. حلمي محمد فؤاد و عبد الرحمان صالح عبد الله، المرشد في كتابة البحوث، ط 4، دار الشروق، 1983.
205. راوية حسن، مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002.
206. ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط1، دار الصفاء، عمان، الأردن، 2000.
207. رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية، ط1، الجزائر، 2002.
208. رمضان سالم النجار، التعليم الثانوي المعاصر، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009.
209. سعيد ناصف، محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية و تنفيذها نماذج لدراسة البحوث الميدانية، مكتبة زهراء الشرق، 1997.
210. سمعان وهيب ومرسي محمد منير، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1985.
211. سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998.
212. السيد محمد خيري، الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1970.
213. الشلبي إبراهيم مهدي، تقويم المناهج بإستخدام النماذج، مطبعة المعارف، بغداد، العراق، 1984.
214. صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي، دار العلوم، عنابة، الجزائر، 2008.
215. ط 2، الرياض، السعودية، 2001.
216. طهاري محمد، مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1992.
217. الطيب أحمد محمد، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999 .
218. عبد الرزاق أمين أبو شعر، العينات وتطبيقاتها في البحوث الإجتماعية، معهد الإدارة العامة للبحوث، مصر، 1997.
219. عبد الله الصمادي و ماهر الدرابيع، القياس والتقويم النفسي والتربوي، دار وائل للنشر، 2004.

220. عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي، ط2، دار العلم الملايين، بيروت، لبنان، 1972.
221. عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش، التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات)، دار الأمين للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة،مصر، 1996.
222. علي عبد الرزاق جلبي، الإتجاهات الأساسية في علم الأجتماع، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005.
223. عليان ربحي مصطفى وغنيم عثمان محمد، مناهج وأساليب البحث العلمي، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2000 .
224. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.
225. عودة أحمد سليمان وملكاوي فتحي حسن، أساليب البحث العلمي، ط2، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، 1992 .
226. عودة أحمد سليمان، ملكاوي فتحي حسن، أساسيات البحث العلمي، ط2 . كلية التربية، جامعة اليورموك، الاردن.
227. الغافري محمد، التقويم والمنهج المدرسي والتغيرات المعاصرة(رسالة التربية)، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، 2005.
228. فاروق شوقي البوهي، النخطيط التربوي، دار قباء للطباعة و لنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، 2001.
229. محمد زيان حمدان، تقييم التعلم و التحصيل اختباراته و اجراءاته و توجهيه للتربية المدرسية،، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 1986.
230. محمد علي محمد، علم الاجتماع المنهج العلمي، ط4، دار المعرفة، الاسكندرية، مصر، 1984.
231. محمود عبد الرزاق فايق وآخرون، العلاقة بين التعليم العام والتعليم المهني، دراسة مقدمة من المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، الجمعية العلمية الكويتية، الكويت، 1981.
232. مصطفى خلف عبد الجواد، قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع، مركز البحث والدراسات الاجتماعية القاهرة، مصر، 2002.
233. مصطفى محسن، الخطاب التربوي بين أسئلة الأزمة و تحديات التحول الثقافي العربي، المغرب الأقصى، 1999.
234. موريس أنجرس، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ط 2، دار القصبة للنشر، الجزائر.

235. موسى إبراهيم حريزي، تقويم أهداف أسئلة الامتحانات، دراسة لنيل شهادة التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم، الماجستير في علوم التربية، الجزائر، 1993.
236. ناريمان يونس لهلوب، السياسات التربوية العربية، ط1، دار أسامة النشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012.
237. يوسف ماهر إسماعيل، صبري والرافعي، محب محمود كمال، التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، مكتبة الرشد الرياض، 2001.
238. يوسف ماهر إسماعيل والرافعي محب محمود، التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2001.

ثانيا: المعاجم والقواميس

239. جرجس ميشال، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان .
240. إبراهيم مصطفى و آخرون، المعجم الوسيط، مجتمع اللغة العربية،، دار التراث العربي، ج 1، بيروت، لبنان .
241. إبن منظور، لسان العرب المحيط، حرف (ق،م،ب،ط)، م 5، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1988.
242. عبد الكريم غريب و آخرون، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994.
243. عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ط1994، 1، ص124. معجم علوم التربية
244. على بن هادية وآخرون، القاموس المدرسي، ط7، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992 .
245. المطبعة الكاثوليكية، المنجد في اللغة و الإعلام، دار المشرق، ط2،، 1972.
246. المنجد الأبجدي، ط 6، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1988.

ثالثا : الأطروحات والرسائل الجامعية

247. رابحي إسماعيل، الإصلاح التربوي و إشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية، أطروحة دكتوراه علوم جامعة باتنة، السنة الجامعية : 2013/2012.
248. زوليخة طوطاوي، مبدوعة، تقويم نظام، التعليم الإلزامي في الجزائر، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007 .
249. لخضر غول، التعليم الثانوي و دوره في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التنمية، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية، 2008/ 2009.

250. مراد خلود علي، أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقات الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، رسالة ماجستر غير منشورة، جامعة البحرين، كلية التربية، البحرين، 2001 .
251. الطاهر الإبراهيمي، منظومة التشريع المدرسي والمردود التربوي للمدرسة الجزائرية، اطروحة دكتورة، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة. 2001.
252. علي براجل، إصلاح التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.
253. همام بدراوي زيدان، دراسة ميدانية لبعض عوامل الرسوب بالمعاهد الفنية الثانوية التابعة لوزارة التربية و التعليم العالي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 1979 .
254. وسيلة قرايرية، حرقاس، تقييم مدى تحقيق المقارنة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة.
255. يوسف خنيش، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط و استراتيجيات الأستاذ للتغلب عليها، مذكرة ماجستر في التربية، جامعة باتنة الجزائر، 2006.
256. ثالثا : المقالات و الدوريات
257. هاشم صالح، حوار مع بياربوديو، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 37 .
258. يحي علون، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد11، جامعة محمد خيض، بسكرة، الجزائر، ماي2007.
259. محمود أبو سنة، التقويم و البيداغوجيا في النسق التربوي، منشورات مخبر التربية و التكوين، كلية العلوم الإنسانية جامعة الجزائر.
260. مدور مليكة، دبراسو فضيلة، طبيعة العلاقة بين الأسرة و المدرسة في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة دفاتر المخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، مداخلة من أعمال الملتقى الثالث المنعقدة، 6-7 ماي 2009، العدد الخامس، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2009 .
261. قرساس الحسين و شحام عبد الحميد، آليات تفعيل المتابعة الأسرية للأبناء المتمدرسين، مجلة الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر.
262. علي سموك، الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية و رهانات العالمية، مجلة، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر.
263. صباح سليماني و سامي حميدي، إصلاح المنهج التربوي، بين متطلبات التغير و الحفاظ على الثقافة، مجلة الرهانات الأساسية.

264. خديجة بن قليبس، تدريس مادتي الحساب و اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، بين المستوى العرفي للتلميذ و مستوى التكوين لدى المعلم، مداخلة منشورة ضمن مجلة الإصلاح التربوي في الجزائر.

265. نور الدين زمام، مقتطف من مقدمة مجلة الإصلاح التربوي في الجزائر، نحورؤية تقويمية، جوان 2014.

266. محي الدين مختار، بعض تقنيات البحث و كتابة التقرير، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 1995 .

267. رابح قدوري، التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات و تكوين المعلم، مداخلة منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، الإصلاح التربوي في الجزائر نحو رؤية تقويمية، أعمال الملتقى الدولي بتاريخ 09 10 ماي 2011، العدد09، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أفريل 2012.

268. امحمد زردومي و زوينة لعروسي، إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، مداخلة منشورة في مجلة الإصلاح التربوي في الجزائر نحو رؤية تقويمية، مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، العدد9، أفريل 2012، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

269. زرارقة فيروز و زراقة فضيلة، الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر بين المتطلبات و الصعوبات، قراءة في إصلاح المناهج والطرائف و تكوين الأساتذة، منشورات مخبر المسألة التربوية.

270. علي سعيد المهنكـر، واقع التعليم في البلاد العربية وتطلعات الجودة، بحث منشور بمجلة قطوف المعرفة، العدد ا.

271. عصام الدين نوفل عبد الجواد: ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها في مجال التربية، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية الكويتية، العدد: 30، 2000.

272. صبرينة سليماني، واقع وتحديات الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الثالث،جامعة الوادي، ديسمبر، 2013

273. بوسنة محمود، تأملات حول مدى فعالية الإصلاحات التربوية في الجزائر (من خلال بعض المؤشرات المتصلة بالمخرجات)، مداخلة منشورة من أعمال الملتقى الثالث المنعقد في :07/06 ماي 2009 تحت عنوان: الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، من منشورات مخبر: المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، العدد الخامس، جامعة محمد خيضر بسكرة، جوان 2009.

274. الغالي أحرشاو: الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل، مجلة علوم التربية : ملف خاص عن الكفايات، العدد التاسع والعشرون، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

275. سالم بن سعيد القحطاني، إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي، مجلة التنمية الإدارية، العدد:78، الأردن، 1993.

276. محمد عابد الجابري، التربية و مستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي " حلقة دراسية لقادة الفكر التربوي المتخصصين في الدراسات المستقبلية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1996 .

277. مجموعة من الأساتذة و الباحثين، التدريس بالكفاءات رهان على جودة التعليم، منشورات مجلة علوم التربية، العدد9، ط1، الجزائر، 2007 .

278. عابد شريط، واقع الشراكة الاقتصادية الأورو متوسطية مع دول المغرب العربي، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 21، جامعة منتوري، قسنطينة، جوان 2002 .

279. محمد الطاهر طلبي، تقييم الدارس للتعليم، المجلة الجزائرية للتربية، العدد04، المعهد الوطني التربوي، 1995.

280. احمد بهاء الدين، مقال حول: ربط التعليم بالحياة والعمل، صحيفة الأهرام اليومية، القاهرة مصر، 1988/09/06.

281. سنج سنج، تجربة هندية للتعليم مع الكسب، مجلة التربية الجديدة، العدد 4، 1982 .

282. مافكوم أود يسشياه، التربية والعمل المنتج في بلاد الهند (نتعلم ونعمل)، مختارات مجلة مستقبليات، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية .

283. زوزلين جليس وكولين لوليتس، العمل المنتج في المدرسة، دراسة تقييمية دولية اليونسكو، مجلة مستقبليات، المجلد 16، العدد 02، 1986.

284. رابح عرابة وحنان بن عوالي، ماهية رأس المال الفكري والاستثمار في رأس المال البشري، الملتقى الدولي الخامس حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات، جامعة الشلف، 2012 .

285. مزيان محمد، تيلوين حبيب، التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات، سلسة إصدرات مخبر التربية والتنمية، دار الغرب للنشر والتوزيع، من بحوث الملتقي العربي المنظم لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية، الجزء الأول، وهران، الجزائر .

286. سعود عبد الله الرشيد، أثر تعدد الاختبارات على تحصيل الطلاب و الاحتفاظ به في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي، مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، العدد 42، القاهرة، مصر.

287. المدرسة المنتجة رؤية للتعليم من منظور اقتصادي واسع، مجلة التربية الجديدة، العدد 29 السنة العاشرة، ماي1983 .

288. حسن أبو بكر فريد العولقي، تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل لتمويل التعليم، ورقة مقدمة إلى اجتماع تمويل التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، أكتوبر 1998 .

289. حسين بشير محمود، تصميم خارطة بحثية مستقبلية للبحث التربوي في الوطن العربي، ورشة عمل حول تطوير البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2000 .

290. عادل عوض، وسامي عوض، البحث العلمي العربي وتحديات القرن القادم، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، دراسات إستراتيجية العدد (44)، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، 1998.

291. بدرية المفرج وآخرون، دراسة حول التطوير والإصلاح التربوي، نماذج من بعض الدول، دراسة مكتبية.

292. وزارة المعارف، الخطة الوطنية البريطانية لإصلاح التعليم، مجلة المعرفة، العدد 38، سبتمبر 1998، الرياض

293. وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج، الكويت، 1999 .

294. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي، مارس1998 .

295. وزارة المعارف، مدرسة المستقبل، نموذج المدرسة السعودية الرائدة، ورقة مقدمة للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، دمشق، سوريا، جويلية 2000.نقلا عن عبد العزيز بن عبد الله السنبل .

296. محمد صادق الموسوي، السياسات التربوية لما بعد الحرب، مجلة التربية، العدد: 06، وزارة التربية، الكويت، 1991.

297. مكتب التربية العربي لدول الخليج، أهداف اليابان في القرن الحادي والعشرين، تقرير لجنة رئيس وزراء اليابان حول أهداف بلاده في القرن الحادي والعشرون، سلسلة إضاءات تربوية، العدد الأول 2000 .

298. وزارة المعارف، التعليم في ماليزيا، خطة النجاح السرية، مجلة المعرفة، العدد: 60، جويلية 2000.

299. رمضان محمد القذافي، توظيف وسائل التعليم عن بعد في مرحلة التعليم الأساسي، اجتماع مديري مراكز التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزائر، 6/4 ديسمبر 1999 .

300. اليونسكو، الإعلان العالمي حول التربية للجميع وهيكلة العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسية، المؤتمر العالمي حول التربية للجميع، جومتين، تايلندا، مارس، 1990 .

301. عبد الله إبراهيم، تقرير حول المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين. المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، إدارة برامج التربية – التعريف بالفكر التربوي العربي المعاصر، تونس 2002.

302. عبد العزيز بن عثمان التويجري، التعليم العربي : الواقع والمستقبل، مجلة المستقبل العربي، عدد 292، جوان 2003 .

303. نازم محمود ملكاوي، عبد السلام نجادات، تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد4، العدد2 يونيو 2007م.

304. محمد عبد الوهاب العزاوي، متطلبات إصلاح التعليم التقني في البلاد العربية، المؤتمر العربي الأول حول استشراف مستقبل التعليم المنعقد في شرم الشيخ، مصر، أفريل، 2005.

305. عبد الوهاب هاشم محمد سعيد، التعليم التقني في الوطن العربي، الواقع و الاتجاهات، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1985.

306. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مستقبل التعليم العام و التقني في الوطن العربي، 2008.

307. الأمانة العامة للإتحاد العربي للتعليم التقني، التعليم العام و التقني في الوطن العربي، 1985.

308. اليونسكو، توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الفني والمهني سيئول، الجمهورية الكورية، 1999.

309. اليونسكو، (بيان سلامتكا): بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، مطبعة اليونسكو، باريس، فرنسا، 1994.

310. اليونسكو، مشروع البرنامج والميزانية (2002–2003 م)، المؤتمر العام، الدورة الثلاثون، مطبعة اليونسكو، باريس، فرنسا، 2003.

311. فتحي يوسف مبارك، دراسة تقويمية لامتحانات مادة التاريخ في ضوء المستويات و الموضوعية، مجلة التربية، العدد 20، جوان 1995.

312. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حلقة المدرسة الثانوية، عمان، 1972.

313. اليونسكو، الإستراتيجية المتوسطة الأجل، مطبعة اليونسكو، باريس، فرنسا، 2000.

314. الألكسو، الخطة متوسطة المدى الثالثة (1997–2002 م)، الألكسو، تونس.

315. مكتب التربية العربي لدول الخليج، وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، مطبعة المكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000.

316. منتدى الفكر العربي، وثيقة عمان التربوية حول تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، عمان، الأردن، 1990.

317. اليونسكو، توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الفني والمهني، سيئول، الجمهورية الكورية، 2000م.
318. الحميد عبد الواحد، استثمار في الأمة، مجلة المعرفة، عدد 31، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، أفريل 1997 .
319. سند تكويني لفائدة مديري الابتدائية، النظام التربوي و المناهج التعليمية، ، الجزائر 2004.
320. –الألسكو، التقرير النهائي للمؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، الجزائر من 21 إلى 23 أفريل 2002 م، مطبعة الألسكو، تونس، 2002.
321. –المجلس الوطني للتخطيط، تقرير إنجاز المخطط الخماسي الثاني (1985–1989)، أكتوبر 1990.
322. تلوين جيب، التقويم تكنولوجيا أم ايديولوجا، مجلة العلوم الإنسانية، ا، عدد19الجزائر، جوان2003.
323. صالح عبد الله عبد الكبير، و آخرون، نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، مركز البحوث و التأطير التربوي، عدد 24، اليمن، 2011.
324. العبد الله إبراهيم يوسف، تقويم المؤسسة المدرسية ورفع كفاءة الإنتاجية الشاملة فيها، (ورشة عمل)، وزارة التربية والتعليم، البحرين، 2001.
325. البنك الدولي، مؤشرات التنمية في العالم، ترجمة السيد عبد الخالق، و فتحي رمضان، مركز معلومات قراءة الشرق الأوسط، القاهرة، مصر، 1999.
326. منظور أحمد منظور، التعليم والعمل عنصران لخطة، مجلة مستقبل التربية، العدد الأول، اليونسكو، 1987 .
327. المركز الإقليمي للبحوث و التوثيق في العلوم الاجتماعية، تكنولوجيا تنمية المجتمع في ضوء الهوية و التراث، القاهرة، مصر، 1985 .
328. صندوق النقد الدولي (FMI): التمويل و التنمية، واشنطن، جوان 2005، ت/مركز الأهرام للترجمة و النشر، مصر، 2005.
329. المؤتمر الإقليمي الثالث لوزارة التربية و التخطيط، الاتجاهات السائدة في التعليم العام و المهني في البلاد العربية، مراكش، المغرب 1970.
330. المنظمة العربية للتربية و الثقافة، تحديث برامج التعليم الثانوي العام و المهني و الفني و تعلمها و ربطها باحتياجات التنمية في الأقطار العربية، اجتماع مسؤولي التعليم العام و المهني و الفني و مسؤولي تخطيط القوى العاملة، الرياض 1998.

خامسا:المناشير و القرارات الوزارية و الجريدة الرسمية:

331. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، إصلاح نظام التقويم التربوي، المنشور الوزاري رقم 2039/و.ت.و./ا.ع/المؤرخ في 13مارس 2005.

332. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 26\0.6.0.\05 المؤرخ في 15 \03\2005 الخاص بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ تنظيمية .

333. وزارة التربية الوطنية، القرار رقم 07\و.ت.و\أ.خ.و\المؤرخ في 06\03\2005، المتعلق بتأسيس امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وتحديد كيفيات تنظيمه ومنح شهادة النجاح .

334. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 219 المؤرخ في : 1991/09/18.

335. وزارة المعارف، الإطار العام للتقويم الشامل للمدرسة، وزارة المعارف، الرياض، السعودية، 2001.

336. أمرية التربية تحت رقم: 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين.

337. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم01، قبول وتوجيه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم مابعد الإلزامي، المؤرخ في: 08 أفريل 2010

338. وزارة التربية الوطنية، القرار الوزاري تحت رقم6 المؤرخ في 14 ماي 2000.

339. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم: 0804 الجزائر، 2008.

340. وزارة التربية الوطنية، التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين مابعد الالزامي .

341. الميثاق الوطني، الجريدة الرسمية، العدد7، الأحد7 جمادى الثانية عام 1406 الموافق16 فبراير سنة 1986

342. –الجريدة الرسمية، رقم 33 المؤرخة في 23 أفريل 1976 .

343. –الجريدة الرسمية رقم 33 المؤرخة في 23 أفريل 1976، المادة 17 من المرسوم رقم 76في المؤرخ في16 أفريل 1976 و المتعلق بتنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي.

344. –وزارة التربية الوطنية، الأمين العام، المنشور الوزاري رقم 2160/و.ت.و/أ.ع/الخاص بموضوع تنصيب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

345. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، المنشور الوزاري : 862\003\05 تحت موضوع التدابير التربوية البيداغوجية المرافقة لتنصيب السنة الأولى ثانوي

346. –المنشور الوزاري رقم 0.0/73. 2008/3 الصادر عن مديرية التعليم الثانوي بتاريخ 17 جوان 2008

347. المنشور 81/908 الصادر عن كتابة الدولة للتعليم الثانوي و التقني بتاريخ 1981 /09/26

348. المنشور 28/ 6. 0 .0 / 06 المؤرخ في 02-09-2006

349. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم: 956 / و.ت.و/ أ.ع المتعلق بتنظيم الزمن المخصص للدراسة الابتدائية.المؤرخ في: 2008/07/15

350. وزارة التربية الوطنية، المرسوم التنفيذي رقم:315-08 المتضمن تحديد مهام مدير الثانوية المؤرخ في: 2008.

قائمةالمراجع باللغة الأجنبية:

351. benjamine s. beoom(ed) ،taxonomy of educational objectives،the classification of edationgoals،.handbook I cognitive domain lonmans green and co new York; 1956
352. Corrieras ، J،De Lenseignement،des indigenes en Algerie،in Questions Diplomatiques et Coloniales ،1907،.
353. Everell Reimer.School is Dead :An Essay On Alternatives in Education.p،19
354. Jacques Dorselaer ،Méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études ،édition du: C.A.I.D Bruxelles ،1989.
355. Merad Ali.Regards sur lenseignement des musulmans en Algerie18801960 ، Juin juillet
356. Riby williams،Educations for Social Change ،Human Development and National progress ،International Association of Schools of Social Work،N،Y،1974،pp:8285
357. Schultz .t.w ،Investment in human ،Capital American Economic Review ، 1961 .
358. Cayette .J.l.Qualification et hiérarchie des salaires : ed Economica ،les edition Economica ،paris ،France،1983،
359. Eicher،J-C،L'education commeinvestissement ،La Fin des ILLusions ،Revu de léconomie politique ،1973.
360. Jeanlouis ، LeVes que –julio ، Ferndez et Monique ، chaput Formation – travail ، Formation ، Tome 1 ، Montréal- québec ،édition Eska ، 1993
361. Ann. P. parelive and Robert. J.parelivs the sociology of education N،jersy :prentice –Hall.inc،1978.
362. Christime ، afriatL'investissement dams Lintelligence ،pauris ،presse univensitairés de France ،1992.
363. Durkheim Emil ،Education et sociologie ،ed électronique chicoutimi Québec ، 2002.
364. Michel ،Vermieres ،Formation Emploi،paris،Edition Cujas ،1993
365. De land shees،évaluation continue et examen ،ed ،labcer ، bruxelles ،1986 .
366. T. parsons ،the shooks as asocial systim ،harvard educalional review ،1959.
367. Antony p. Carnavale. Investing in human J capital. In school Administor. V.58.N.3.March. 2001
368. benjamine s. beoom .j. thomashastings ;and george f . Madaus .handbook on formative; and summative evalution of student learning.MC Graw.hill book company;New York;1971.

369. Blain R worthem ;and James R.sanders ;Educational E valuation ; theoy and practice ;wads worth publishing company،inc ،Belmont ،California،1973.
370. Bloch et Autres،le dictionnaire fondamentale de la psychologie ،la rousse paris،1997
371. choppin ،B ،H ،Evqlnqtionassessment ،andmeasuremant ، inwalberg ; H;J.andHaertel.G.(eds) the educational encyclopedia of Educational Evaluation ، oxford : pergamon press.1990..
372. De Ketele J.M et Gerard F. M. (2005) ، La validation des épreuves d'évaluation
373. Delors ،Jacques ،et others ،LearningThe treasure within ،Report to Unesco of the International cammission on Education for the twenty
374. First century ،Unesco publishing ،paris ،France.
375. Eliot A. Jamison et OL. The effects of education quality an volume 26 isses 6. December 2007.
376. Farid Adel ،Lélaboration des Nouveaux programmes scolaires ،in programme d'appu ide Lunexo a la réforme du système éducatif PARE.la refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation geoffrey hurd et ، al،human societies :an introduction to sociology .
377. Jean clude com bessie. la méthode en sociologie (série :approches)éd : casbah – alger / la découerte ، paris ، 1996
378. lam Davies ،Adefence of quality :full time initial teacher traingcaurses،2 journal of teacher edcationvol 15،1991 ،21-25.
379. Michael haralambos and robin heald ،sociology ،themes and perspectives،university toutorial ،press ،1980.
380. Mourice angers : inition pratique . à la méthodologie des science humaine ، ed casbah –alger / cec –publique ، 1996،
381. Raymond Doudon. les méthodes en sociologie (m qui sais –je –N : 1334) P.U.F .6 éme édition ، paris ، 1984.
382. -selon l'approche par les compétences ،in Mesure et Evaluation en éducation ، vol ،28،no3،1-26-2005.

سادسا : الواب غرافيا

www.meditrraneancentre.net
http://knowledge.moe.gov.eg
www.almotamah.net/news
www.medication.dz.com
http://www.sana.sy/ara/207/2010/03/09/276946.htm-
htt//www .infpe .edu.dz
www.medication.dz.com
www.ololabor.org .
www.ncrss.com/report2.doc
http://www.2lex.com/archives/25159
http//www.alwatn.com.sa/daily
http://www.infpe.edu.dz

الملاحق

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

العنوان :تقويم مردود الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعليين التربويين

أخي الأستاذ..... أختي الأستاذة

تحية طيبة وبعد .....

يشرفني أن أضع بين أيديكم إستمارة البحث الميداني ضمن متطلبات الحصول على شهادة الدكتواره في علم الاجتماع التنمية والموسومة كما هو موضح في موضوع الدراسة .

نرجو منكم التفضل بالإجابة عليها وذلك بوضع علامة (') في الخانة المناسبة .

نأمل أن تكون إجابتكم إسهاما منكم في خدمة البحث العلمي .

وأحيطكم علما أن المعلومات المدونة في الاستمارة لاستعمل إلا في أعراض البحث العلمي.

شكرا على حسن تعاونكم

من إعداد الطالبة : **تحت إشراف الأستاذ الدكتور:**

- فرج الله صورية - زمام نور الدين

السنة الجامعية : 2016_2017

إستمارة البحث:

أولا: البيانات الشخصية :

1_ الجنس: ذكر : ☐ أنثى : ☐

الحالةالعائلية: أعزب(ة): ☐ متزوج(ة) ☐ مطلق(ة) ☐ أرمل(ة): ☐

3_ السن:

4_ الأقدمية أو الدرجة في العمل :

5_ نوع الشهادة المتحصل عليها :

6_ المادة التي يتم تدريسها :

ثانيا : أوجه النجاح بعد تطبيق الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي :

7_ هل تلاحظ أن هناكتحسن في مستوى تحصيل التلاميذبعدتطبيق الإصلاح التربوي الأخير؟

نعم ☐ لا ☐

8_ هل هناك تفاعل للتلاميذ مع المواد الدراسيةبعدتطبيق المناهج الدراسية الجديدة ؟

نعم ☐ لا ☐

9_ هل هناك تعديل في مهام الأستاذ بعدالإصلاح التربوي الأخير, أذكره ؟

.....

10_ هل مكن الإصلاح التربوي الأستاذ من التحكم في الطرائق البيداغوجية الحديثة ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الاجابة بلا لماذا ؟ .....

11_ هل لاحظت تحسن في أداء مهام الأستاذ بعدتطبيق نموذج المقاربة بالكفاءات ؟

نعم ☐ لا ☐

12_هل نموذج المقاربة بالكفاءات ساهمت في تحسن العملية التربوية ؟

.....

13_ هل لاحظت أن المناهج الجديدة أحدثت آليات جديدة لعملية التقويم الهادف ؟

نعم ☐ لا ☐ إذا كانت الإجابة بنعم :

_ التحكم في التقويم التشخيصي ☐

_التحكم في التقويم التكوين ☐

_ التحكم في التقويم التحصيلي ☐

_ الكل معا ☐

14_ حسب رأيك، هل راعت الأهداف المعلن عنها في الإصلاحات التربوية أهداف مرحلة التعليم الثانوي ؟ نعم ☐ لا ☐

15 _ إعتمدت الإصلاحات التربوية على الترميز العالمي لتطور المناهج ؟

نعم ☐ لا ☐ إذا كانت الإجابة بنعم لأنه :

_ لان اللغات الأجنبية أداة التحكم في التكنولوجيا ☐

_ لان التحكم في اللغات الأجنبية يتماشى مع العصرنة والتطور ☐

_ حتى يصنف النظام التربوي الجزائري ضمن الأنظمة التربوية العالمية ☐

_ أخرى تذكر .....

16_ هل ارتفاع نسب النجاح في شهادة البكالوريا يعود إلى نجاعة الإصلاح التربوي ؟

.....

17_ هل لاحظت زيادة مدخلات(مؤسسات تربوية ،مدرسين، متمدرسين) التعليم بعد تطبيق الاصلاحات التربوية ؟

نعم ☐ لا ☐

18_ هل لاحظت إنخفاض نسب الرسوب والتسرب المدرسي بعد تطبيق الإصلاحات التربوية الأخيرة ؟

.....

19_ هل تعتقد أن الإصلاحات التربوية راعت القيم الاجتماعية الموجودة في المجتمع الجزائري؟ .....

20 _هل أنت راض عن إجراءات الإصلاح الآخير؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانتالإجابة بنعم لأن :

_ أهداف الإصلاح واضحة ☐

_ البرامج المدرسية غير معقدة ☐

_ أساليب التقويم متطورة ☐

_ أخرى تذكر .....

ثالثا:مواطن الضعف في تطبيق الإصلاحات التربوية :

21_ هل تختلف طرائق التدريس بالأهداف عن نموذج التدريس بالكفاءات ؟

نعم ☐ لا ☐

22 _ أي الطرق حسب رأيك هي الأنجع التدريس بالمقاربة أو التدريس بالأهداف في النظام التربوي الجزائري ؟.....

23_هل التكوين كان كافيا في كيفية التعامل مع نظام التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

.....

24_ هل مكنت طريقة المقاربة بالكفاءات الأستاذ التحكم في طرق التقويم الحديثة ؟

.....

25_ هل كانت برامج التكوين خلال هذا الإصلاح في مستوى تطلعات الأساتذة ؟

.....

26_هل تعتقد أن المناهج الجديدة غير ملائمة لقدرات وميول التلاميذ ؟

.....

27_ هل تتميز البرامج الجديدة التي تم تخفيفها بسهولة الدروس وبالتالي يسهل على التلميذ التفاعل معها ؟

.....

28_ هل لاحظت بأن التلاميذ لايستطيعون ربط معارفهم النظرية بالحياة العملية؟

.....

29_ هل لاحظت بأن التلاميذ المتخرجين من المتخرجين من مرحلة التعليم الثانوي يصعب عليهم التكيف في أماكن عملهم ومراكز التكوين والتكوين الجامعي؟

.....

30 _هل الوسائل التربوية المتوفرة في الثانوية كافية لإنجاح عملية إصلاح التعليم الثانوي ؟

نعم ☐ لا ☐

31_ هل تعتقد أن إصلاح التعليم الثانوي ساهم إصلاح التعليم الثانوي في بناء شخصية التلميذ وإعداده ليكون فردا صالحا في المجتمع الجزائري ؟

.....

32_هل يوجد تواصل بين الأسرة والمدرسة (الثانوية) ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

33_ماذا تقترح كحلقة تواصل بينك وبين الأسرة ؟

.....

34_ ماهي الإجراءات التي لم تتخذ في إطار إصلاح التربية والتعليم وانعكست سلبا على وضعية التعليم والأستاذ معا بالجزائر:

_ عدم مراعاة الوضعية الاقتصادية للفاعلين التربويين ☐

_ عدم التوفيق بين البعد الاجتماعي والبعد التعليمي ☐

_ عدم مسايرة المناهج الجديدة للتطورات الحديثة ☐

_ عدم الاهتمام بتكوين الاساتذة حول المستجدات التربوية ☐

_ عدم إشراك الفاعلين التربويين في وضع الاصلاحات ☐

_ أخرى تذكر.....

رابعا : <u>أهم الإقتراحات التي يمكن أن تساهم في معالجة النقائص لمعالجة الخلل:</u>

35_ هل تعتقد أن الاهتمام بتحسينالوضعية الاجتماعيةللأستاذ من شأنه أن يساهم في رضاه عن الإصلاح التربوي و يحسين المردود التربوي ؟

.....

36_ هل تعتقد أن إعادة الاعتبار لمكانة التعليم والأستاذ (المكانة الاجتماعية) في الوسط الاجتماعي من شأنه أن يفعل العملية التربوية التعليمية؟

.....

37_ هل أن الاهتمام ببرامج تكوين وتدريب الأساتذة قبل وأثناء الخدمة من شانه أن يساهم في تفعيل الإصلاح التربوي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

38_ هل أن المشاركة الفعلية للتلاميذ في سير العلمية التعليمة من شأنها أن تقرب العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وتفعيل الإصلاح التربوي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

39_ هل يمكن اعتبار أن مراعاة المناهج والبرامج الجديدة للقيم الدينية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري يمكن أن تؤدي إلى نجاح الإصلاح التربوي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

40_ هل ترى أن تحسين نوعية الشهادة (البكالوريا) بحيث تمنح التلميذ القاعدة والثروة العلمية التي تمكنه من مواصلة دراساته الجامعية بدون صعوبات وتدل على نجاح الإصلاحات ؟

.....

41_ هل يمكن اعتبار أن تعاون المحيط الاجتماعي مع المحيط المدرسي يؤدي إلى فعالية الإصلاح التربوي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

42_ هل يمكن القول بأن الارتباط والتكامل بين مختلف المراحل التعليمية من شأنه أن يفعل الإصلاح التربوي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

43_ هل يمكن اعتبار أن وجود ارتباط بين المواد المدرسية في الثانوية والمقاييس المدرسية في الجامعية يمكن أن يحقق أهداف الإصلاح ؟

.....

44_ هل ترى أن إصلاح التعليم الثانوي منح الأستاذ تكوينا يمكنه من إقتراح برامج ومناهج تمكن من تسهيل العلاقة بين المحيط الاجتماعي والاقتصادي ؟

.....

45_ هل ترى أن التكوين في التعليم الثانوي بعد الإصلاح الجديد قد مكن فعلا التلميذ من الإندماج في سوق العمل ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

46_ هل تعتقد أن مناهج التعليم الثانوي بعد الإصلاح التربوي قادرة على المساهمة في إبراز القدرات الإبداعية لدى التلاميذ بعد إنهاء هذه المرحلة ؟

.....

47_ ماهو تقيميك للمدرسة الجزائرية (الثانوية) بعد الإصلاح التربوي الأخير ؟

.....

48_ ماهو واقع الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي ؟

.....

49._هل لديك ماتضيف حول موضوع الإصلاحات التربوية ؟

.....

دليل المقابلة:

المقابلة رقم :

تاريخ المقابلة :

مكان المقابلة :

البيانات الأولية :

الجنس : ذكر

نوع المنصب الحالي :

الأقدمية في القطاع :

الشهادة المتحصل عليها :

السؤال الأول : ماهي المهام التي كلفتم بها في إطار لجنة تقييم الإصلاح لمرحلة مابعد الإلزامي ؟

السؤال الثاني : ماهي النتائج التي توصلتم إليها من خلال حوصلة تقارير تقييم الإصلاح عبر الولاية ؟

السؤال الثالث: ماهي حسب رأيكم الإيجابيات التي يمكن تسجيلها بعد الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي ؟

السؤال الرابع : ماهي السلبيات التي تقف عائق أمام نجاح هذا الإصلاح ؟

السؤال الخامس : ماهي إقتراحاتكم من أجل إصلاح الإصلاح في مرحلة التعليم الثانوي؟