جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

رقم التسجيل:...

الموضوع:

انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم في الجزائر

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل م د
في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع تربية

إعداد الطالبة: انصيرة رجاء **إشراف الأستاذة:** مسعودي كلثوم

يوم: 2024/06/30

لجنة المناقشة:

بن قفة سعاد	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
مسعودي كلثوم	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
العيدي صونية	أستاذ	جامعة بسكرة	مناقشا
بن قدور حورية	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	مناقشا
علي الشريف حورية	أستاذ	جامعة المسيلة	مناقشا
بوقطف محمود	أستاذ محاضر أ	جامعة خنشلة	مناقشا

السنة الجامعية:2024/2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

« اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ① خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ②اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ③

الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ④عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ⑤»

صَدَقَ اَللَّهُ اَلْعَظِيمُ

سورة العلق

إهـــداء

إلى من أحاطاني بالرعاية والاهتمام...**الوالدين الغاليين** حفظهما الرحمان ورعاهما...

إلى أخي **إبراهيم**...وكل إخوتي كل باسمه

إلى **زوجي**....

إلى تلك النعمة التي وهبني إياها الرحمان...ابني **"السعيد"**...

إلى **عائلتي**....كل باسمه و مقامه

إلى كل من علمني حرفا في هذا الوجود...

شكروعرفان

لأن الشكر هو بعض الاعتراف بالجميل

أتقدم أو لا بالشكر والحمد الخالص "للرحمان عز وجل" الذي وفقني لإنجاز هذا العمل

كما أتقدم بخالص الشكر إلى كل من كان له الفضل في إنجاز هذا العمل ولو بدعاء أو كلمة تشجيع...وأخص بالذكر:

أستاذتي ومؤطرتي: الدكتورة **"مسعودي كلثوم"** لإيمانها بشخصي...ولصبرها معي... و لكل ما قدمته لي من إرشادات ونصائح و توجيهات في سبيل إتمام الدراسة....و لكل ما قدمته لي في سبيل أن تجد هذه الدراسة سبيلها إلى النور

أستاذي و المشرف الأول على هذه الدراسة البروفيسور **"براهيمي الطاهر"** شفاه الرحمان و رعاه.... لكل ما قدمه لي من إرشادات و نصائح و توجيهات رسمت حدود و آفاق هذه الدراسة ... ولكل إسهاماته من أجل بناء العقل السوسيولوجي المتيقظ في طوال مسيرتي الدراسية.

أستاذتي و مشرفتي في طور الماستر البروفيسور **"العيدي صونيا"**....لإيمانها بشخصي الدائم....ولدعمها المتواصل.

أخي الغالي: **"إبراهيم"** لإيمانه بشخصي.... لصبره ودعمه المتفاني لي.... في سبيل إتمام هذه الدراسة.

أمي الغالية.... لإيمانها بشخصي ....ولكل ما قدمته لي من دعم لا حدود له .... لترى هذه الدراسة كاملة الأجزاء مجتمعة الأوصال

زوجي...لإيمانه بشخصي.....ولكل ما قدمه لي من دعم في سبيل إتمام هذه الدراسة.

أستاذي الملهم المرحوم **"سعيد العيادي"**...السوسيولوجي الفذ....لصبره معي...لرحابة صدره....لكل ما قدمه لي من إرشادات و نصائح و معارف و معلومات في سبيل إتمام هذه الدراسة

إلى **رئيس مكتب البرمجة والمتابعة بمديرية التربية**...على ثقته بشخصي... على تعاونه المتفاني.....على رحابة صدره.... على كافة المعارف والوثائق التي قدمها لي في سبيل إتمام هذه الدراسة.

إلى كل **مدراء المؤسسات** التي تمت فيها الدراسة.... لصبرهم وتعاونهم معي... في سبيل إتمام هذه الدراسة.

إلى كل **أساتذة العينة**.... لصبرهم وتعاونهم معي.... في سبيل إتمام هذه الدراسة.

وإلى كل من تطلعوا إلى أن يروا هذا البحث كامل الأجزاء مجتمع الأوصال...

ملخص الدراســـة:

في إطار الاستفادة من الخبرة الدولية في مجال التعليم، قامت الجزائر ممثلة بوزارة التربية الوطنية ومنظمة اليونسكو بعقد بروتوكول مساندة للإصلاح النظام التربوي الجزائري سنة 2003 بباريس، كان من أهم بنوده تعزيز جودة التعليم الإلزامي، دعم تنظيم تدفق التلاميذ، إدماج تكنولوجيا المعلومات، دعم التكوين البيداغوجي للأساتذة بالإضافة إلى دعم مراجعة البرامج التعليمية. ولهذا انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي مفاده التالي: فيما تتمثل انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالجزائر؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم الاعتماد على تساؤلين فرعيين تم صياغتهما كالتالي: فيما تتمثل انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم البيداغوجية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالجزائر؟ وفيما تتمثل انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم الاجتماعية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالجزائر؟، وتم الإجابة على التساؤل الفرعي الأول للدراسة من خلال الاعتماد على أربع مؤشرات هي: الفاعلية الداخلية، إدماج تكنولوجيا المعلومات، نوعية المؤهلات التكوينية للأساتذة، مهارات الأساتذة التدريسية بالمقاربة بالكفاءات، أما التساؤل الفرعي الثاني، فتم الإجابة عليه من خلال مؤشر واحد تعلق ببمفهوم المواطنة في المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ.

مستهدفة بذلك الدراسة من خلال الإجابة على هذه التساؤلات، تقييم التعليم في مرحلته الإلزامية في ضوء الالتزامات الدولية للجزائر، من حيث المؤشرات المذكورة سابقا، بالإضافة إلى تشخيص واقع الاستراتيجيات التربوية المختارة من طرف القائمين على النظام التربوي في ضوء هذه الالتزامات، ومعرفة مدى فاعليتها، من خلال آراء الأساتذة ومدراء المؤسسات التعليمية.

ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي، أما بالنسبة للعينة المختارة في الدراسة، فقد تم الاعتماد على العينة الطبقية، حيث قدر العدد الإجمالي لأفرادها ب 385 أستاذا في المرحلة الإلزامية، موزعين على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة كالتالي، 145 أستاذ تعليم ابتدائي و 240 أستاذ تعليم متوسط، بالإضافة إلى مدراء المؤسسات التعليمية للمرحلة المتوسطة و التي قدر تعدادهم بسبع مدراء. ولقد تم الاعتماد على المؤشرات التعليمية، والاستمارة كأدوات رئيسية لجمع البيانات، والمقابلة كأداة تكميلية للاستمارة ينحصر دورها في تفسير وتوضيح بيانات الاستمارة. وقد

تم التحقق من كل تساؤل من تساؤلات الدراسة باستخدام أداة محددة، متزامنة بعملية انتقاء خاصة للعينة تراعي خصوصية كل تساؤل، ولقد أجريت الدراسة خلال السنة الدراسية 2016/2015 حيث استغرقت حوالي ثلاثة أشهر وبالتحديد من شهر أكتوبر إلى شهر ديسمبر 2015 لعينة من مؤسسات التعليم لمرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط المتواجدة ضمن الإقليم الجغرافي لبلدية بسكرة.

وقد أظهرت النتائج المتوصل إليها ما يلي:

1. يعاني التعليم الإلزامي من نقص كبير في فاعليته الداخلية.
2. يتميز تنفيذ مشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات بالتعليم بالفشل والعجز.
3. تتميز المؤهلات التكوينية للأساتذة بالنقص والعجز، نتيجة البرامج التكوينية النظرية.
4. تكشف قدرات الأساتذة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات في ضوء التزامات الجزائر الدولية في مجال التعليم على عدم القدرة والعجز في ممارسة المقاربة بالكفاءات داخل الصفوف الدراسية.
5. قيم ومبادئ المواطنة المتعلقة بعناصر الولاء للأمة والانتماء للوطن، حاضرة في المضامين والمحتويات التعليمية بشكل جلي، وذلك لارتباط المواطنة بالانتماء في السياق الجزائري، رغم المجهودات الحثيثة في إكساب مضامينها التعليمية مزيدا من العمق والواقعية فيما يتعلق بقيم المواطنة العالمية من انفتاح على الآخر وتحقيق مبدأ التعايش المشترك والتأسيس للديمقراطية والحرية والقضاء على كل أشكال التمييز العنصري من أجل المشاركة المنتجة والفاعلة داخل المدرسة وخارجها.

الكلمات المفتاحية: فاعلية داخلية للتعليم- إدماج تكنولوجيا المعلومات- مهارات الأساتذة- مهارات الأساتذة التدريسية بالمقاربة بالكفاءات- قيم المواطنة

Abstract of study

Within the framework of utilizing international expertise in the field of education, the Algerian Ministry of National Education and UNESCO signed a support protocol for the reform of the Algerian educational system in Paris in 2003. This protocol, which aimed to enhance the quality of compulsory education, support the organization of student flow, integrate information technology, support pedagogical training for teachers, and support the review of educational programs, served as the foundation for this study. The main research question of this study is: What are the manifestations of the global environment of education on educational pathways in primary and secondary education in Algeria? To answer this question, the study relied on two sub-questions: What are the manifestations of the global environment of education on pedagogical pathways in primary and secondary education in Algeria? What are the manifestations of the global environment of education on socio-educational pathways in primary and secondary education in Algeria?

The first sub-question was answered through the use of four indicators: internal effectiveness, integration of information technology, quality of training qualifications for teachers, and teaching skills in relation to competencies. The second sub-question was answered through the use of one indicator: the concept of citizenship in the educational frameworks of civic education and history.

The aim of this study is to evaluate education in its compulsory stage in Algeria in light of the aforementioned indicators, as well as to diagnose the reality of the chosen educational strategies by those responsible for the educational system, and to determine their effectiveness, through the opinions of teachers and educational leaders.

To achieve these objectives, the descriptive method was used. The sample for this study consisted of 385 teachers in the compulsory education stage, distributed between the primary and secondary levels as follows: 145 primary school teachers and 240 secondary school teachers, as well as seven educational leaders from secondary schools. The study relied on educational indicators and questionnaires as the main data collection tools, and interviews were used as a complementary tool to explain and clarify the data from the questionnaires.

Each question in the study was verified using a specific tool, in conjunction with a special selection process for the sample that takes into account the privacy of each question. The study was conducted during the 2015/2016 academic year and took approximately three months, from October to December 2015, for a sample of educational institutions in the primary and secondary stages in the geographical region of the city of Biskra.

The results of the study showed the following:

1.Compulsory education suffers from a significant lack of internal effectiveness.

2.The implementation of the project to integrate information technology in education is characterized by failure and inability.

3.The training qualifications for teachers suffer from a lack and inadequacy, due to theoretical training programs.

4.The skills of teachers in relation to competencies, in light of Algeria's international commitments in the field of education, reveal a lack of ability and inadequacy in practicing these competencies within the educational institutions.

5.Values and principles related to loyalty to the nation and belonging to the homeland are present in the educational frameworks and content, which is linked to the concept of belonging in the Algerian context, despite the efforts to acquire more depth and reality in relation to global citizenship values such as openness to others, achieving shared life, establishing democracy and freedom, and eliminating all forms of discrimination in order to achieve active and productive participation within and outside the school.

Keywords: internal effectiveness for education- integrate Information technology in education–professor's skills-professor's skills by competency based approach–citizenship values

فـهـــــــرس المحتويـــــــــات

إهــداء

شكروعرفان

ملخص الدراسـة

Abstract of study

فـهــرس المحتويــات

فـهــرس الـجداول

فـهـــرس الأشكــال

مقدمـــة ----------أ

الفصل الأول: موضوع الدراسة والإجراءات المنهجية ---------- 4

أولا: الإشكالية ---------- 2

ثانيا: مبررات اختيار موضوع الدراسة ----------11

ثالثا: أهمية و أهداف الدراسة ----------11

رابعا: المفاهيم الإجرائية للدراسة----------13

خامسا: قراءة نقدية في أدبيات الدراسة ----------16

سادسا:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ----------**57**

الفصل الثاني: الفاعلية الداخلية للتعليم الإلزامي بالجزائرضمن البيئة العالمية الراهنة--------- 89

تمهيد: ----------90

أولا: مفهوم فاعلية النظم التعليمية ----------91

ثانيا: أبعاد فاعلية النظم التعليمية----------93

ثالثا: نحو قراءة سوسيولوجية للفاعلية الداخلية للتعليم ضمن البيئة العالمية الراهنة---------- 102

رابعا: واقع الفاعلية الداخلية بالمدرسة الجزائرية ما قبل الإصلاح التربوي وما بعده ---------- 109

خامسا: مسألة الفاعلية الداخلية للنظام التعليمي في الخطاب التربوي الرسمي في الجزائر ---------- 131

خـلاصـــة الـفصل:----------**133**

الفصل الثالث: إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم الإلزامي بالجزائر ضمن البيئة العالمية الراهنة ----------134

تمهيد: ----------135

أولا: في مفهوم إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم ---------- 136

ثانيا: أهداف ووظائف تكنولوجيا المعلومات في التعليم ---------- 137
ثالثا: نحو قراءة سوسيولوجية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ضمن البيئة العالمية الراهنة ---------- 138
رابعا: الدول العربية وقضايا إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم ---------- 142
خامسا: مؤشرات اليونسكو لقياس إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم ---------- 144
سادسا: مسألة إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم في الخطاب التربوي الرسمي في الجزائر ---------- 145
خـلاصـــة الـفصل: ---------- 147

الفصل الرابع: نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الإلزامي بالجزائر ---------- 148

تمهيد: ---------- 149
أولا: في مفهوم التكوين البيداغوجي للأساتذة ---------- 150
ثانيا: في أنماط التكوين البيداغوجي للأساتذة ---------- 152
ثالثا: في أهداف التكوين البيداغوجي للأساتذة بالجزائر ---------- 153
رابعا: واقع التكوين البيداغوجي للأساتذة بالمدرسة الجزائرية ما قبل الإصلاح التربوي وما بعده ---------- 153
خامسا: مسألة نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الإلزامي في الخطاب التربوي الرسمي في الجزائر ---------- 168
خـلاصـــة الـفصل: ---------- **169**

الفصل الخامس: مهارات أساتذة التعليم الإلزامي في الجزائر بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات ----- 170

تمهيد: ---------- 171
أو لا: في مفهوم المقاربة بالكفاءات والأدوار البيداغوجية للأساتذة وفقها ---------- 172
ثانيا: مرتكزات المقاربة بالكفاءات والمفاهيم المرتبطة بها في إطار الممارسة البيداغوجية: ---------- 177
ثالثا: الفعل التعليمي التعلمي واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ---------- 190
رابعا: نحو قراءة سوسيولوجية لمسألة المقاربة بالكفاءات ومهارات الأساتذة بها ضمن البيئة العالمية ---------- 202
خامسا: مسألة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الخطاب التربوي الرسمي في الجزائر ---------- 212
سادسا:الاستراتيجيات المعتمدة في تطوير مهارات الأساتذة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات بالجزائر ---------- 213
خـلاصـــة الـفصل: ---------- **218**

الفصل السادس: قيم المواطنة في المضامين التعليمية في التعليم الإلزامي بالجزائر ---------- 219

تمهيد: ---------- 220
أولا: نحو مقاربة نظرية لمفهوم المواطنة ومكوناتها وقيمها ---------- 221
ثانيا: نحو مقاربة نظرية لمفهوم المواطنة وقيمها في السياق الجزائري ---------- 224
ثالثا: في مفهوم المواطنة والتربية على المواطنة ضمن البيئة العالمية الراهنة ---------- 227
رابعا: نحو قراءة لدور المضامين الدراسية في ترسيخ قيم المواطنة بالمدرسة الجزائرية ---------- 231
خامسا: نحو قراءة سوسيولوجية لمسألة المواطنة ودور المدرسة لممارسة قيمها في الجزائر ---------- 238
سادسا: مسألة المواطنة وقيمها في الخطاب التربوي الرسمي في الجزائر ---------- 249
خـلاصـــة الـفصل: ---------- **251**

الفصل السابع: تحليل وتفسير البيانات وعرض النتائج ---------- 252

تمهيد: ---------- 253

أولا: تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمؤشر الأول: " الفاعلية الداخلية في التعليم الابتدائي والمتوسط؟" ---------- 253

ثانيا: تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمؤشر الثاني: " واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم الابتدائي والمتوسط؟" ---------- 265

ثالثا: تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمؤشر الثالث: " نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط؟":---------- 278

رابعا: تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمؤشر الرابع:" مهارات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات؟ ":---------- 303

خامسا: تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمؤشر المنبثق عن التساؤل الفرعي الثاني:" مفهوم المواطنة في المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية و التاريخ في التعليم الابتدائي والمتوسط من وجهة نظر أساتذتها؟":---------- 314

سادسا: عرض ومناقشة النتائج---------- **328**

خـــاتمــة ---------- 336

المراجع---------- 339

قائمة المراجع باللغة العربية: ---------- 340

قائمة المراجع باللغة الأجنبية ---------- 347

المـلاحق---------- 352

الملحق الأول: استمارة بحث لعينة من أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بولاية بسكرة---------- 353

الملحق الثاني: استمارة بحث لعينة من مديري التعليم المتوسط بولاية بسكرة ---------- 357

الملحق الثالث: طلب تقديم تسهيلات الى مديرية التربية ---------- 359

الملحق الرابع: طلب تقديم تسهيلات الى مدراء متوسطات بلدية بسكرة ---------- 360

الملحق الخامس: هيكل الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط ---------- 361

الملحق السادس: اتفاقية خاصة بالتكوين المتخصص للترقية إلى رتبتي أستاذ المدرسة الابتدائية وأستاذ التعليم المتوسط ---------- 362

الملحق السابع: ملحق اتفاقية حول تنصيب وتشغيل الاجهزة التابعة لشركة اتصالات الجزائر ---------- 366

الملحق الثامن: حصيلة معلمي وأساتذة التعليم الأساسي 2005-2012(التكوين عن بعد) ---------- 369

الملحق التاسع: الوثيقة التفصيلية للمؤسسات المعنية بمشروع ادماج تكنولوجيا المعلومات في المرحلة المتوسطة ---------- 371

الملحق العاشر: تقرير حول انتهاء عملية التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي---------- 374

فـهـــــــرس الــجداول

جدول 1. توزيع مجتمع الدراسة حسب الطور التعليمي ---------- 60
جدول 2. توزيع مجتمع الدراسة حسب المناطق الجغرافية لمدينة بسكرة ---------- 62
جدول 3. توزيع مجتمع الدراسة حسب المناطق الجغرافية لمدينة بسكرة بعد التغييرات ---------- 63
جدول 4. توزيع الأدوات المستخدمة لجمع البيانات والعينة المستهدفة حسب تساؤلات الدراسة ---------- 66
جدول 5. التعريف بمؤشر النسبة المئوية لخريجي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط. ---------- 71
جدول 6. التعريف بمؤشر معدل الانتقال حسب السنة الدراسية ---------- 71
جدول 7. التعريف بمؤشر معدل الإعادة حسب السنة الدراسية ---------- 72
جدول 8. التعريف بمؤشر معدل التسرب حسب السنة الدراسية ---------- 73
جدول 9. التعريف بمؤشر معدل البقاء ---------- 74
جدول 10. التعريف بمؤشر عدد سنوات/ تلميذ المستهلكة لبلوغ سنة دراسية محددة أو الحصول على شهادة---------- 76
جدول 11. التعريف بمؤشر النسبة المئوية للمدرسين المؤهلين ---------- 77
جدول 12. التعريف بمؤشر النسبة المئوية للمدرسين المثبتين---------- 77
جدول 13. الأبعاد التحليلية الأربعة للفاعلية الخارجية للتعليم ----------100
جدول 14. تطور معدلات الرسوب في المرحلة الابتدائية منذ العام 1964 إلى العام 2000 ----------109
جدول 15. خصائص تطور نسب الرسوب المدرسية خلال العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين والسياسات التربوية المفسرة لطبيعة هذه النسب ----------110
جدول 16. تطور معدلات الرسوب في المرحلة المتوسطة منذ العام 1964 إلى العام 2000 ----------112
جدول 17. تطور تعداد التلاميذ المسجلين والراسبين في المرحلة الابتدائية ما بين العام 2000-2013 ----------113
جدول 18. تطور معدلات الرسوب في المرحلة الابتدائية منذ العام 2000 إلى العام 2013 ----------114
جدول 19. تطور تعداد التلاميذ المسجلين والراسبين في المرحلة المتوسطة ما بين العام 2000-2013 ----------115
جدول 20. تطور معدلات الرسوب في المرحلة المتوسطة منذ العام 2000 إلى العام 2013 ----------116
جدول 21. جدول تطور معدلات التسرب في المرحلة الابتدائية منذ العام 1964 إلى العام 2000 ----------118
جدول 22. تطور معدلات التسرب في المرحلة المتوسطة منذ العام 1964 إلى العام 2000----------119
جدول 23. تطور معدلات التسرب في المرحلة الابتدائية منذ العام 2000 إلى العام 2012----------120
جدول 24. تطور معدلات التسرب في المرحلة المتوسطة منذ العام 2000 إلى العام 2012----------121
جدول 25. تطور معدلات البقاء للتلاميذ الذين تمكنوا من الوصول لمختلف مستويات التعليم الإلزامي----------123
جدول 26.عدد السنوات/تلميذ المستهلكة للوصول إلى مختلف سنوات المرحلة الإلزامية لدفعة 2008-2009 ----------124
جدول 27. تطور معدلات خريجي المرحلة الابتدائية منذ العام 1964 إلى العام 2008 ----------125
جدول 28. تطور معدلات خريجي المرحلة المتوسطة منذ العام 1964 إلى العام 2008 ----------129
جدول 29. تطور معدلات الهيئة التدريسية الجزائرية حسب مستوى التأهيل خلال الفترة الممتدة بين 1962-1970 -----154

جدول 30.معدلات الهيئة التدريسية الجزائرية حسب مستوى التأهيل خلال الفترة الممتدة بين 1970-1989----------158
جدول 31. تعداد التلاميذ المسجلين والراسبين للسنتين الدراسيتين 2014/2013 و2015/2014----------254
جدول 32. حساب النسبة المئوية لخريجي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط----------255
جدول 33. حساب معدل الانتقال حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي----------256
جدول 34. حساب معدل الرسوب والتسرب حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي ----------258
جدول 35. حساب معدل البقاء باحتساب أحقية الرسوب حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي -----260
جدول 36. حساب معدل البقاء بعدم احتساب أحقية الرسوب حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي 261
جدول 37. حساب معدل البقاء احتساب أحقية الرسوب لمرة واحدة حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي ----------262
جدول 38.حساب معدل البقاء احتساب أحقية الرسوب لمرتين حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي 263
جدول 39. حساب معدل عدد السنوات- التلميذ المستهلكة من أجل بلوغ نهاية المرحلة الإلزامية حسب السنوات الدراسية ----------264
جدول 40. توفر متوسطات العينة على وسائل تكنولوجيا المعلومات ----------266
جدول 41. توفر عدد أجهزة الحواسيب المستخدمة لأغراض تعليمية في متوسطات العينة ----------267
جدول 42. توفر مختصين في صيانة وسائل تكنولوجيا المعلومات بالمتوسطات----------268
جدول 43. توفر المؤسسة التعليمية على أساتذة يدرسون باستخدام إحدى وسائل تكنولوجيا المعلومات ----------268
جدول 44. الجهاز الأكثر استخداما من طرف الأساتذة----------269
جدول 45. تدريس مادة الإعلام الآلي في متوسطات العينة----------269
جدول 46. تخصص أساتذة مادة الإعلام الآلي في المجال ----------270
جدول 47. اختصاص الأساتذة المكلفون بتدريس مادة الإعلام الآلي ----------270
جدول 48. توفر تكوين للأساتذة المكلفون بتدريس مادة الإعلام الآلي----------271
جدول 49. القائم على عملية تكوين الأساتذة الذين كلفوا بتدريس مادة الإعلام الآلي ----------271
جدول 50. عدد التلاميذ بالنسبة للحاسوب الواحد----------272
جدول 51. استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات كوسيلة مساعدة لتقديم الدروس ----------273
جدول 52. استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات كوسيلة مساعدة لتقديم الدروس حسب مادة التدريس ----------274
جدول 53. منح التلاميذ تمارين يتطلب حلها استخدام الانترنيت ----------275
جدول 54. منح التلاميذ تمارين يتطلب حلها استخدام الانترنيت حسب مادة التدريس ----------275
جدول 55. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية ----------276
جدول 56. النسبة المئوية للأساتذة الحاصلين على تدرج جامعي والممارسين لمهنة التعليم _مؤهلين_ ----------278
جدول 57. النسبة المئوية للأساتذة الحاصلين على تدرج جامعي والممارسين لمهنة التعليم _مؤهلين_ حسب الطور التعليمي ----------279
جدول 58. النسبة المئوية للأساتذة المثبتين والممارسين لمهنة التعليم----------280

جدول 59. النسبة المئوية للأساتذة المثبتين والممارسين لمهنة التعليم حسب الطور التعليمي ----------280
جدول 60. أنماط البرامج التكوينية التي خضع لها عينة من أساتذة المرحلة التعليمية الابتدائية والمتوسطة----------281
جدول 61. مدى تمكن أساتذة العينة من معرفة عملية بمنهجيات تدريس المواد التعليمية الموكلة إليهم ----------282
جدول 62. توزيع أساتذة العينة الخاضعين للتكوين التحضيري حسب التخصصات الجامعية ----------285
جدول 63. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب معرفة بالمواد التعليمية المختلفة وبما هو مشترك بينها وبين المواد التعليمية الموكلة إليهم ----------286
جدول 64. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في تطبيق الاستراتيجيات المختلفة للمقاربة بالكفاءات -287
جدول 65. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات التخطيط لإنجاز الدرس وتحضيره----------289
جدول 66. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات تنظيم التلاميذ في مجموعات لتحقيق الكفاءات المستهدفة ---291
جدول 67. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات مدى تنظيم التفاعلات بين التلاميذ لتحقيق الكفاءات المستهدفة----------293
جدول 68. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات تنظيم الزمن في الحصص الدراسية لتحقيق الكفاءات المستهدفة----------294
جدول 69. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في كيفية التعامل مع الفروق الفردية داخل الصفوف الدراسية----------296
جدول 70.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب معرفة كيفية معالجة معيقات التعلم لدى التلاميذ بطريقة ملائمة لخصوصياتهم ومنع تراكمها ----------298
جدول 71. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية لجذب انتباه التلاميذ----------299
جدول 72.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية للحفاظ على تركيز التلاميذ----------300
جدول 73.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية لضبط القسم والتحكم فيه----------301
جدول 74.اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة على أساس خصائص التلاميذ واحتياجاتهم بالدرجة الأولى----------303
جدول 75.توضيح الكفاءات المستهدفة للتلاميذ وتوضيح المصادر التي سوف يلجؤون إليها وطبيعة الأنشطة التي سيمارسونها لتحقيق الكفاءات----------304
جدول 76.إجراء بعض التعديلات في ضوء وجهات نظر التلاميذ من حيث طبيعة الأنشطة التي سيمارسونها لتحقيق الكفاءات ----------304
جدول 77.اللجوء لتصميم أنشطة متدرجة ومختلفة المستويات بحيث يمكن أن يبدأ كل تلميذ من النشاط الملائم لمستواه المعرفي أو المهاري ----------305
جدول 78.الاعتماد على إستراتيجية العمل في مجموعات، وذلك من خلال تفويج التلاميذ، كإستراتيجية تدريس ----------306
جدول 79.الاعتماد على إستراتيجية المشاريع كإستراتيجية التدريس ----------307
جدول 80.الاعتماد على إستراتيجية حل المشكلات كإستراتيجية التدريس ----------309
جدول 81.الاعتماد في التقويم المستمر للتلاميذ بالدرجة الأولى على المهارات السلوكية التي اكتسبها التلميذ ----------310
جدول 82.استهداف الكفاءات الفكرية المرتبطة بالدرجة الأولى بالقدرة على التركيب والاستنتاج في التقويم النهائي--------311
جدول 83.الاعتماد في بناء أسئلة التقويم النهائي على وضعيات واقعية لحياة التلميذ----------312

جدول 84.الاعتقاد أن التقويم هو عملية تنقيط لقدرات التلميذ الاسترجاعية لمكتسباته المعرفية ----------313
جدول 85.تنمية المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة الوعي بحقوقهم وواجباتهم على المستوى المجتمعي ----------314
جدول 86.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة التحلي بروح المسؤولية ----------315
جدول 87.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة التسامح مع الغير ----------316
جدول 88.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة التضامن مع الغير----------317
جدول 89.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة قبول رأي الأغلبية ----------318
جدول 90.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة الحوار في معاملاته مع الآخرين ---319
جدول 91.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة نبذ العنصرية والتمييز على أساس اللون والعرق ----------320
جدول 92.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة نبذ العنف في إدارة النزاعات والاختلافات----------321
جدول 93.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة العيش المشترك في إطار التنوع الثقافي ----------322
جدول 94.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة الوعي بانتمائه للجزائر ----------323
جدول 95.تنمية المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ الوعي بالترابط بين ما يحدث في الجزائر وأحداث عالمية ----------324
جدول 96.تمتن وتقوي المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ تمسكه بوطنه ومجتمعه----------325
جدول 97.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة الالتزام بحماية الرموز الوطنية والدفاع عنها ----------326
جدول 98.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة احترام المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية----------327

فـهـــــــــــرس الأشكـــــــال

شكل 1. توزيع وحدات العينة المختارة -المؤسسات التربوية- حسب المناطق الجغرافية ---------- 64

شكل 2. تتبع المسار المدرسي لفوج تربوي دون رسوب للعام 2013----------117

شكل 3. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية حسب أنماط البرامج التكوينية----------276

شكل 4. أنماط البرامج التكوينية التي خضع لها أساتذة العينة حسب الشهادات المهنية والجامعية ----------281

شكل 5.مدى تمكن أساتذة العينة من معرفة عملية بمنهجيات تدريس المواد التعليمية الموكلة إليهم حسب أنماط البرامج التكوينية----------282

شكل 6. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب معرفة بالمواد التعليمية المختلفة وبما هو مشترك بينها وبين المواد التعليمية الموكلة إليهم حسب أنماط البرامج التكوينية----------286

شكل 7. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في تطبيق الاستراتيجيات المختلفة للمقاربة بالكفاءات حسب أنماط البرامج التكوينية----------288

شكل 8. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات التخطيط لإنجاز الدرس وتحضيره حسب أنماط البرامج التكوينية----------289

شكل 9. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات تنظيم التلاميذ في مجموعات لتحقيق الكفاءات المستهدفة حسب أنماط البرامج التكوينية----------291

شكل 10. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات مدى تنظيم التفاعلات بين التلاميذ لتحقيق الكفاءات المستهدفة حسب أنماط البرامج التكوينية----------293

شكل 11.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات تنظيم الزمن في الحصص الدراسية حسب أنماط البرامج التكوينية ----------295

شكل 12.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في كيفية التعامل مع الفروق الفردية داخل الصفوف الدراسية حسب أنماط البرامج التكوينية----------297

شكل 13. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب معرفة كيفية معالجة معيقات التعلم لدى التلاميذ بطريقة ملائمة لخصوصياتهم ومنع تراكمها حسب أنماط البرامج التكوينية ----------298

شكل 14. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية لجذب انتباه التلاميذ حسب أنماط البرامج التكوينية---299

شكل 15.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية للحفاظ على تركيز التلاميذ حسب أنماط البرامج التكوينية----------300

شكل 16.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية لضبط القسم والتحكم فيه حسب أنماط البرامج التكوينية----------302

مقدمـــة

إن ما يميز البيئة العالمية اليوم مرتبط بما أفرزته العولمة من هيمنة مادية ورمزية على العالم، فلم تعد الخصوصية بما تحمله من قيم هي المرجعية الوحيدة للمجتمعات التي تستهدف التطور والتقدم، وحتى التكيف ضمن هذه البيئة، حيث أضحت فكرة العالمية مطلبا أساسيا للاندماج الفعال في هذه البيئة، التي تتخذ من قيم الانفتاح والتحرر، والتنافسية والتشارك، وتوحيد آليات التعامل أساسا لها، بعيدا عن الانغلاق الاقتصادي والسياسي والاجتماعي.

ويرتكز هذا الاكتساح العولمي للبيئة العالمية على خطاب فكري يمكن أن يوضع تحت عنوان خطاب النهايات لكل ما يعتبر مختلف و متمايز عن ما تروج له، وذلك مثل خطاب "نهاية الدولة والسيادة الوطنية" وخطاب "نهاية المدرسة الوطنية"، وهو نوع من أنواع التعديل والإخضاع لقانون التساوي والتماثل بجميع الوسائل لثقافة مشتركة واحدة تدعو لها هذه البيئة، بحيث يتم النظر فيها للعالم باعتباره وحدة متجانسة واحدة، بعيدا عن جميع العقد التاريخية والنفسية بين المجتمعات.

إن هذا الإخضاع والتعديل الذي يروج له هذا الخطاب الفكري يتم عبر صيغ وصور عديدة، أهمها المؤسسات الدولية كهيئة الأمم المتحدة ومنظماتها الدولية والبنك الدولي، والتي يطلق عليها الباحث "**جيان زيغلر**" سادة العالم الجدد، الذين يملكون القدرة على تحويل هذا الخطاب إلى إجراءات فعلية استنادا إلى الشرعية الدولية، التي تؤسس حسبهم إلى نظام يحكم العالم، حيث لا انفصال فيه بين المصلحة الوطنية والمصالح الدولية فهي تحاول أن تروج لخطاب مؤسس على اعتبارات عديدة أهمها بأنها الضامن للاستقرار والعدل للجميع، بما في ذلك المجتمعات الصغيرة، والضامن لحقوق الإنسان للأفراد. ولهذا بإمكان كل الدول أن تستفيد من الخبرة الدولية في إدارة شؤونها الداخلية، وتكييفها مع البيئة العالمية الجديدة.

وضمن هذه البيئة أصبح التساؤل مطروحا بقوة وبخاصة في الدول العالم الثالث بشكل عام والدول العربية بشكل خاص، حول مصير الكثير من المؤسسات من أهمها المؤسسة التربوية، حيث تزايدت الدعوات، إلى إعادة النظر في وظائفها وأهدافها، ففي ظل هذا التحول، لن تصبح وظيفة تلقين المعارف وتكوين مواطنين وفق خصوصيات المجتمعات أولوية أساسية للدول، بل يصبح مسألة تأهيل أفرادها حسب حاجات السوق الكوني التي تتجه نحو مهارات الكفاءة والاقتدار، وسرعة الاندماج فيه وتكوين مواطنين بمواصفات عالمية، أي لهم القدرة على الانفتاح والحوار والعيش المشترك وتقبل الاختلاف الديني والثقافي واحترام حقوق الإنسان مطلبا أساسيا.

في هذا الإطار نصب رئيس الجمهورية لجنة الإصلاح التربوي في 13 ماي 2000، بناء على اعتبارين هما: طلب الحكومة الجزائرية للخبرة الدولية لمرافقة ومتابعة اليونسكو لرسم الخطط العامة وتنفيذ الإصلاح التربوي، ودعوة "**الرئيس عبد العزيز بوتفليقة**" للمدير العام لليونسكو، تم اللقاء بين الطرفين في فيفري 2001 في الجزائر، وقد توجت هذه اللقاءات ببروتوكول مساندة لإصلاح النظام التربوي الجزائري PARE تم التوقيع عليه بباريس خلال المؤتمر العام لليونسكو في 2003 بين اليونسكو ووزارة التربية الوطنية ممثلة بوزير التربية، حيث يهدف هذا البروتوكول إلى تقوية الإصلاح التربوي والمساهمة في إنجاحه عن طريق تنفيذ نشاطات المساعدة التقنية والتعزيز المؤسساتي.

ومن هنا جاء تصورنا لموضوع الدراسة، من خلال البحث عن انعكاسات هذه الالتزامات الدولية على مسارات التعليم الابتدائي والمتوسط في مساريه البيداغوجي والاجتماعي، تبعا لذلك تم تقسيم هذه الدراسة إلى سبعة فصول، الفصل الأول منها يتناول الإطار المفاهيمي والإجرائي للدراسة، أما الفصل الثاني فقد خصصناه للإحاطة بكل ما يتعلق بالفاعلية الداخلية للتعليم الإلزامي بالجزائر ضمن البيئة العالمية الراهنة، أما فيما يتعلق بالفصل الثالث فقد تطرقنا فيه إلى كل ما يتعلق بمسألة إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم الإلزامي بالجزائر ضمن البيئة العالمية الراهنة، ليتم تسليط الضوء بعدها في الفصل الرابع على نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الإلزامي بالجزائر، ليتم بعدها في الفصل الخامس تخصيصه للتطرق لمسألة مهارات أساتذة التعليم الإلزامي في الجزائر بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات، أما الفصل السادس فقد تناولنا فيه مسألة قيم المواطنة في المضامين التعليمية في التعليم الإلزامي بالجزائر، أما الفصل السابع فقد قمنا بتخصيصه لعرض تحليل وتفسير البيانات وعرض النتائج.

الفصل الأول:

موضوع الدراسة

و الإجراءات المنهجية

أولا: الإشكالية

بعد انهيار المعسكر الشرقي في العقد الأخير من القرن العشرين المنصرم انخرط العالم في مرحلة جديدة تقطع تماما مع ماضي الحروب الإيديولوجية، ولاسيما بين الاشتراكية والليبرالية وتؤسس لبيئة عالمية جديدة، تتخذ من الليبرالية قاعدتها الأساسية ومرجعيتها التي تنفي كل ما عداها من المرجعيات، ويذهب عدة مفكرين بالإقرار بأن اللحظة الحضارية التي تطبع راهن البيئة العالمية اليوم ترتبط بما حققته العولمة من هيمنة مادية ورمزية تتصاعد إيقاعاتها باتجاه تكريس المزيد من تنميط العالم وفق منظومة قيمية جديدة، ونسق اقتصادي كوني معولم جديد، قوامه ثقافة سياسية كونية جديدة تتخذ كإطار مرجعي لها اعتماد قيم الانفتاح والتحرر والتنافسية والحوار والتشارك والتبادل وتوحيد معايير وآليات التعامل والتحرك والاشتغال، فما تدعو له هذه البيئة العالمية الجديدة هو شكل من أشكال تبسيط العلاقات وتجاوز العقد التاريخية والنفسية، والنظر للعالم باعتباره وحدة متجانسة واحدة، ومعنى هذا أنه لم يعد هناك انفصال أو انقطاع بين المصلحة الوطنية والمصالح الدولية، وبين الداخل والخارج، وهذا سينجز من خلال المؤسسات الدولية كهيئة الأمم المتحدة ومنظماتها الدولية، والبنك الدولي، حيث ستحاول أن تضمن الاستقرار والعدل للجميع بما في ذلك المجتمعات الصغيرة، كما بإمكان كل الدول أن تستفيد من الخبرة الدولية في إدارة شؤون الداخل وتكييفها مع البيئة العالمية الجديدة، وسيتم كل هذا في إطار ما يقال عنه الشرعية الدولية التي تستند إلى هذه الرؤية (محسن، 2005، صفحة 22.19)، فالقدرة على التنافسية ضمن هذه البيئة تتأتى بامتلاك المعارف والمهارات المطلوبة ضمن حركية السوق التي لا تعترف إلا بالاقتدار والكفاءة، وهذا يتطلب تغييرا جذريا على مستوى المعرفة والمهارات التي تؤسس لها النظم التربوية، وتغييرا في سياساتها وأهدافها فلا يمكن أن يطلب من النظم التربوية في هذه البيئة أن تعد خريجيها لممارسة مهن محددة مسبقا تتميز بدرجة كبيرة من الاستقرار الوظيفي، بل إن المطلوب من المدرسة في ظل هذه التحولات هو أن تعمل على تكوين إطارات بشرية قادرة على أن تنشط في عالم متحول باستمرار ومتمكنة من أساليب يمكن من خلالها مواجهة كل تغيراته والتكيف معه.

فإذن، ضمن هذه البيئة يكون العالم أمام بحث مستمر عن صيغ تجعل المدرسة بمحتوياتها وطرق تعليمها أكثر ملاءمة لمتطلباتها وحاجياتها وكذا اشتراطاتها، وبحثا عن مهام جديدة للمدرسة ووظائفها واستراتيجياتها، وهذا ما جعل المجتمع الدولي يبحث على تأسيس توافق عالمي يعنى بإدارة

هذه التحولات، عبر رؤية تستهدف تنمية المجتمعات وتطويرها عبر تغيير في أهداف التربية وفلسفتها في رؤية عالمية توافقية، سلمية وتعاونية بين الدول تؤسس لها منظمة اليونسكو، ففي سنة 1990 أصدرت الإعلان العالمي للتربية للجميع، الذي تؤسس فيه لبيئة عالمية للتعليم متكيفة مع مقتضيات تحولات البيئة العالمية ومتطلباتها، "هذا المؤتمر الذي كان نتيجة خبرة ممثلين عن حكومات ووكالات دولية وثنائية للتنمية ومنظمات غير حكومية مجتمعة لتكون مرجعا ودليلا تسترشد به الحكومات الوطنية في تصميم خطة العمل لتنفيذ الإعلان العالمي"(لاكين، 1995، صفحة 16)، وقد اشترك في الدعوة لانعقاده الرؤساء التنفيذيون لصندوق الأمم المتحدة للطفولة وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية والبنك الدولي(لاكين، 1995، صفحة 5)، ويعد الإعلان العالمي للتربية للجميع علامة هامة وأساسية في الحوار الدولي بشأن مكانة التربية في السياسات المعنية بالتنمية البشرية، وبالأخص التعليم الأساسي فهو يعد الأساس للتعلم والتنمية المستديمة والتي يمكن للدول أن تبني عليه بانتظام لمستويات عليا من التعليم(لاكين، 1995، صفحة 8) تكون أكثر نجاعة وجودة، وقد تتالى اهتمام اليونسكو بموضوع توفير رؤية تربوية عالمية تتوافق بشكل منتظم مع متغيرات البيئة العالمية وهذا ما عكسته المؤتمرات العالمية للتربية والتقارير الدولية المختلفة المتتالية من اليونسكو التي تبحث في نموذج لتربية مستقبلية في إطار بيئة عالمية تغلب عليها العولمة، حيث دعا المدير العام لليونسكو في المؤتمر العام لليونسكو شهر نوفمبر العام 1991 إلى دعوة لجنة دولية للاجتماع والتأمل في التربية والتعلم للقرن الواحد والعشرون، وحسب ما اقر به رئيس هذه اللجنة" أن اللجنة سعت جاهدة إلى أن يندرج تفكيرها في إطار مستقبل تغلب عليه العولمة، وإلى انتقاء الأسئلة المناسبة التي تطرح نفسها على الجميع وإلى رسم مؤشرات توجيهية تصلح على المستوى الوطني وعلى الصعيد العالمي على السواء"(ديلور، 1996، صفحة 12)، وكان **التعلم ذلك الكنز المكنون**، الذي اعتبر التعلم مدى الحياة ركيزة الدخول في القرن الواحد والعشرين والذي يرتكز على أربع دعائم هي أن يكون التعلم للمعرفة ولاكتساب المهارة وللعيش مع الآخرين ولتكوين الشخصية، ومن ثم بحث في كيفيات تكييف مسارات التعليم المختلفة لمقتضيات هذه التحولات وبحث في آليات جديدة لتمويلها حتى تجد سبلا للتوافق بين الحاجة للتنافس والحرص على تكافؤ الفرص، وبين ضرورة أن يكون التعليم مواطنا عالميا دون أن ينفصل عن حياة مجتمعه المحلي(ديلور، 1996، صفحة 15)، ثم كان المؤتمر العالمي للتربية لسنة 2000 الذي انبثق عنه **إطار عمل دكار**، الذي عقد في السنغال في أفريل 2000، حيث أكد من جديد على الرؤية التي حددت في **الإعلان العالمي حول التربية للجميع** الصادر في جومتين، وعمل على تقييم انجازات

الحكومات خلال عقد التسعينيات في تنفيذ ما جاء به الإعلان العالمي للتربية، وفي هذا الإطار فقد تم وضع ست أهداف كبرى للتعليم للجميع التي تخص التعليم الأساسي، واقترح اثنا عشرة إستراتيجية رئيسية، وهذه الاستراتيجيات أعدت استنادا لمتغيرات البيئة العالمية، وقد ضمنت الغايات الإنمائية الدولية في مجال التربية التي اقرها إعلان الأمم المتحدة بشأن الألفية، التي سبق أن تعهدت الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي بتحقيقها، وهذه الأهداف تتعلق أولا بتوسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثرا وأشدهم حرمانا، كما تتعلق ثانيا بتعميم التعليم الابتدائي على أن يتم بحلول 2015 تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي وإتمام هذا التعليم، أما الهدف الثالث فيتعلق بضمان تلبية حاجات التعلم لدى الصغار والشباب والراشدين، بالإضافة إلى الهدف الرابع المتعلق بمحو أمية الكبار، أما الهدف الخامس فيتعلق بتحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين في مجال التعليم، أما الهدف السادس فيتعلق بتحسين نوعية التعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعلم ولاسيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة.

ولأن الجزائر دولة عضو في اليونسكو فقد التزمت الحكومة الجزائرية بما جاء في توصيات المنتدى العالمي لدكار، وقامت منذ ذلك بتصميم وتنفيذ برنامج عريض للإصلاح وتطوير نظامها التربوي(Runner & Radi, 2005, p. 173)، خاصة أن هذا المنتدى العالمي طلب من جميع الحكومات الوطنية أخذ مسؤولياتها لتطوير مخططاتها التربوية في مدة أقصاها 2002(باري، 2000، صفحة 9)، وفي هذا الإطار نصب رئيس الجمهورية لجنة الإصلاح التربوي في 13 ماي 2000، وبناء على اعتبارين هما طلب الحكومة الجزائرية للخبرة الدولية لمرافقة ومتابعة اليونسكو لرسم الخطط العامة وتنفيذ الإصلاح التربوي(Tawil, 2006, p. 36) ، ودعوة الرئيس بوتفليقة للمدير العام لليونسكو، فقد تم اللقاء بين الطرفين في فيفري 2001 في الجزائر، وقد توجت هذه اللقاءات ببروتوكول مساندة لإصلاح النظام التربوي الجزائري PARE تم التوقيع عليه بباريس خلال المؤتمر العام لليونسكو في 2003 بين اليونسكو ووزارة التربية الوطنية ممثلة بوزير التربية (Mastuura, 2005, p. 7.8)، ولقد تم تحديد محاور هذا البروتوكول نتيجة عمل ثنائي بين الجهات الوزارية للتربية مع الوحدات المختصة لقطاع التربية في اليونسكو في لقاءاتهم المتبادلة في باريس والجزائر (Runner & Radi, 2005, p. 174)، حيث يهدف هذا البروتوكول إلى تقوية الإصلاح التربوي والمساهمة في إنجاحه عن طريق تنفيذ نشاطات المساعدة التقنية والتعزيز المؤسساتي &UNESCO)

(ministère de l'éducation nationale Algérienne, 2006, p. 225)، ونفذ هذا البروتوكول على مرحلتين، حيث يهدف في مرحلته الأولى بين 2004_ 2006 إلى: أولا تعزيز جودة التعليم الإلزامي، ثانيا إعادة هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي، ثالثا دعم تنظيم تدفق التلاميذ، رابعا إدماج تكنولوجيا المعلومات(Tawil, 2006, p. 37)، أما عن الجزء الثاني من البرنامج الذي امتد من 2006_2008 فيهدف أولا إلى تقوية آليات توجيه الإصلاح وتسييره، ثانيا تدعيم تكوين الأساتذة من اجل تنفيذ الإصلاح، ثالثا دعم تقويم مكتسبات التلاميذ في إطار تنفيذ الإصلاح، رابعا دعم إعادة كتابة البرامج وإدماج تكنولوجيا المعلومات (UNESCO& ministère de l'éducation nationale Algérienne, 2006, p. 226)، ويتابع هذا البرنامج بآليتين إحداهما بقيادة الحكومة الجزائرية والأخرى لليونسكو، وقد تم تمويل هذا البرنامج من طرف اليابان وقد وصلت تكلفته إلى 700.000 دولار(Runner & Radi, 2005, p. 175.176)، كما ساهم الاتحاد الأوروبي في تمويل هذا البرنامج فيما يخص تحسين نوعية التعليم من خلال تكوين إطارات تربوية قدر بحوالي 2400 إطار، بالإضافة إلى تقويم المكتسبات ومردود النظام التربوي وتحسين تسييره، وكذا تحسين نظام المعلومات الإحصائية، وتقوية الكفاءات والقدرات في جمع البيانات وتحليلها، وقد قدرت تكلفته بما يقارب 19 مليون أورو(Baeza, 2009, p. 37) .

وواضح من ذلك رغبة الجزائر في تحسين جودة التعليم العام بشكل عام، والتعليم الإلزامي بشكل خاص، وذلك بخلق نموذج مواطناتي عالمي منسجم مع معايير البيئة العالمية كما تحددها المؤسسات الدولية ونخص بالذكر هنا اليونسكو (Djebbar, 1999, p. 45)، متشبع بقيم مجتمعه ومنفتح على البيئة العالمية وقادر على التكيف مع متطلباتها واكراهاتها، خاصة في ظروف الأزمة الأمنية والمجتمعية التي عرفتها الجزائر في عقد التسعينات، التي خلقت أزمة مواطنة ضمن المجتمع مما فتح المجال لحوارات واسعة على مستوى شرائح مجتمعية متنوعة نخبا ثقافية، سياسية، إعلامية حول دور المدرسة من خلال مضامينها وفاعليها وسياساتها فيما وصلت له الجزائر، ورغم هذا تمكنت الجزائر في نهاية التسعينيات وبالتحديد في العام 1999 من تحقيق "معدل التحاق صافي للتمدرس في المرحلة الابتدائية ما يقدر ب 80 بالمئة" (Ministère de l'éducation national, 2004, p. 1)، كما تمكنت خلال هذه الفترة من زيادة نمو نسبة التمدرس في مرحلة التعليم الأساسية والثانوية حيث تجاوز عدد المتمدرسين أكثر من 7.5 مليون تلميذ متمدرس وبالتحديد 7.596.580، مقارنة بالعام 1963الذي كان عدد المتمدرسين فيه أكثر من مليون متمدرس، وبالتحديد إلى 1.129.642

متمدرس[1]، كما كرست لهذا القطاع منذ استقلالها جزءا مهما من مواردها، بحيث خصصت 4.7%من الناتج المحلي الإجمالي في العام 1999 للتعليم، ما يعادل ما 187 مليار دينار جزائري من نفقات الحكومة موجهة للتربية والتعليم، 71%منها موجه للتعليم الأساسي (Ministère de l'éducation national, 2004, p. 1)، ورغم هذه المجهودات إلا أن جودة التعليم عامة، والتعليم الأساسي بشكل خاص، بقيت الانشغال الأول للمسؤولين، حيث تعد الجزائر من الدول الأكثر امتلاكا للقوى البشرية الشابة، حيث وصل معدل الأطفال في الفئة العمرية الأقل من 15 سنة في 1999، 35.41% من مجموع السكان " (Population (0–14 ans) (% de la population totale), Algérie, 2016)، بما يوجب الاستثمار فيها لتشكل الركيزة الأساسية للتنمية ولمنح القدرة للاندماج في مجتمع المعرفة من خلال تمكينهم من اكتساب المعارف والمهارات التي تتطلبها البيئة العالمية الاقتصادية، وما لم يتم التخطيط لها فستشكل عبئا إضافيا على الاقتصاد، وهذا ما تشير إليه وضعية تدفق فوج تربوي مكون من 1000 تلميذ ولجوا التعليم لسنة 1990، حيث تمكن 514 تلميذا منهم الوصول للعام الأخير في المرحلة الابتدائية، ليصل للسنة السابعة 408 تلميذا، ليتم منهم 278 تلميذا المرحلة الإكمالية، وينجح في تجاوزها 130 تلميذا، ويتمكن من الوصول للبكالوريا 78، ليتحصل عليها 16 تلميذا، أما حينما تحتسب أحقية الرسوب، فإن من مجموع 1000 تلميذ 27 تلميذا فقط يتمكنون من الحصول على البكالوريا، ما يعني أن معدل البقاء للصف الأخير في التعليم الابتدائي هو 87.5%، وللصف الأخير للتعليم المتوسط 33%، وللصف الأخير للتعليم الثانوي 9.6%، وباحتساب نسبة الهدر نجدها تقدر بخمسة، بما معناه انه تم الاحتياج لخمسة أضعاف التكلفة المثالية للتلميذ الواحد ليتمكنوا في الوصول إلى البكالوريا، والتي قدرت في عام 1990 ب 4.6 ألاف دينار جزائري للتلميذ الواحد[2]، ويشكل الرسوب المدرسي المصدر الأساسي لتدني الفعالية الداخلية للنظام التعليمي مقارنة بالتسرب، حيث تقدر نسبة الهدر الكلي استنادا للرسوب 52[3]%، وهذا احد مؤشرات عدم الفعالية

[1] تم احتساب هذه القيم بناء على البيانات الإحصائية الخام التي قدمت للباحثة من طرف الأعوان المختصة في مديرية التربية لولاية بسكرة.

[2] إن تكلفة التلميذ الواحد التي ربما تبدو منخفضة للملاحظ البسيط، هي لا تعكس القيمة الفعلية التي توليها الدولة الجزائرية للتربية، فارتفاع هذه القيمة أو انخفاضها يعود بالأساس لعوامل مرتبطة بقيمة الدينار الجزائري في الأسواق العالمية، فقيمة العملة الوطنية هي من تحدد قيمة الاقتصاد الجزائري ضمن الاقتصاديات العالمية.

[3] تم احتساب هذه القيم من طرف الباحثة بطريقة إعادة تركيب الفوج التربوي، بناء على البيانات الإحصائية الخام التي قدمت للباحثة من طرف الأعوان المختصة في مديرية التربية لولاية بسكرة، و باعتمادها على الأدلة الإحصائية المعتمدة من طرف اليونسكو من جهة أخرى، من جانب آخر، لا يمكن أن يعتقد بأن هذه الوضعية المتدهورة هي نتاج الاضطرابات التي عايشتها الجزائر في تلك الفترة من الزمن ، فهي وضعية متجذرة للأسف في المنظومة التربوية الجزائرية، و هذا ما يؤكده "عبد اللطيف بن اشنهو" في دراسته العام 1982، أنه من بين 100 طفل يسجلون في المدرسة الابتدائية، فإن 20 طفلا يتركون الدراسة قبل إتمامها، و 40 يطردون في نهايتها، و من بين 40 الباقين ينتقل 18 إلى المرحلة الثانوية، و يتقدم 16 منهم إلى امتحان البكالوريا و لا ينجح منهم سوى أربعة، بالإضافة إلى الوزير السابق للتربية "علي بن محمد"، الذي أشار إلى هذه الوضعية المأساوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية، في تشخيصه لها، ففي سبتمبر 1990، و على شاشة التلفاز، تحدث أنه من بين كل مائة تلميذ ينطلقون في السنة أولى ابتدائي، لا ينجح في البكالوريا بمعدل 10 من 20 فما فوق، أي بدون لجوء للإنقاذ، إلا نحو ثلاثة منهم، و لقد اعتبر بأن هذا لو حصل على المستوى الاقتصادي لعد ذلك كارثة اقتصادية، فلو أن

الداخلية للنظام التربوي، فحسب اليونسكو كلما ارتفعت معدلات الرسوب كانت مؤشرا على عدم فاعلية النظام التربوي، ولقد وصل عدد المعيدين في جميع أطوار التعليم لعام 1999أكثر من مليون تلميذ وبالتحديد 1.461.276 تلميذا، حيث بلغت اكبر تعداد معيدين في المرحلة الابتدائية 688.346 تلميذا، ثم تليه مرحلة التعليم المتوسط ب 497609 تلميذا، أما التعليم الثانوي فكان عدد المعيدين 275.321 تلميذا، والتسرب بلغة الاقتصاد يستنزف تكلفة إضافية للتمدرس فالتلميذ المعيد يستهلك على الأقل عام إضافي للموارد البيداغوجية، ويعمل على التقليل من كفاءة النظام التربوي ويشكل احد أسباب كثافة الأقسام، التي تعد من أهم المشاكل التي يعاني منها النظام التربوي الجزائري، والتي تقلل من فاعليته، وتؤثر سلبا على أداء الأساتذة، كما شهدت نسب النجاح في شهادتي التعليم الأساسي والبكالوريا في هذه الفترة ضعفا ملحوظا، حيث قدرت في الأعوام 99 و98 و97، على التوالي، فيما يخص شهادة التعليم الأساسي ب 33.34%، 41.41% و39.49%، أما شهادة البكالوريا فقدرت في هذه الأعوام ب 24.64%، 23.43%و26.55 [1]%، بالإضافة إلى تدني الكفاءة البيداغوجية للأساتذة، رغم "النمو السريع في الجانب الكمي مقارنة بالعام 1962، حيث كان عددهم 22000 أستاذا، ليتجاوز في 1997، 322000 أستاذا، إلا أن هذا النمو الأساسي كان نتيجة اللجوء للتوظيف المباشر دون تكوين متخصص، وبتوظيف لمستويات دنيا عن المستوى المطلوب، ومن ثم اللجوء لتكوينات سريعة ومكثفة غايتها التوظيف دون أن تكون غايتها تحسين جودة أداء ومهارات الأساتذة، وبمرور الوقت تحولت إلى أداة ترقية إدارية (Bureau international d'éducation, 2012, p. 29)، فمن ضمن 170.000 معلم في الابتدائي في العام 1997، فقط 28.000 هم حائزون على البكالوريا، أما البقية فهم إما مستوى رابعة متوسط أو ذوي مستوى بكالوريا، وهم يمثلون مقصيوا النظام المدرسي، والواضح أنهم يشكلون معظم تركيبة هيئة التدريس(Nekkal, 2015, p. 224) ، وقد بلغت نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس في الابتدائي 1.9%من مجموع المعلمين، وذلك العام 2000[2]، والملاحظ أن جل المتحصلين على الليسانس لا يدرسون في المادة التي تعنى

مصنعا للإنتاج المادي لا ينجز إلا ثلاث وحدات صالحة للاستعمال أو الاستهلاك من كل مئة وحدة يصنعها، لعد ذلك كارثة اقتصادية تجب معالجتها، فكيف و الطاقة المهدرة هي أبناؤنا، و أجيالنا الصاعدة، و مستقبل البلاد حسبه.

[1] تم استخلاص هذه القيم سواء تعلق الأمر بأعداد المعيدين أو نسبة النجاح في شهادتي التعليم الأساسي و الثانوي، بناء على البيانات الإحصائية الخام التي قدمت للباحثة من طرف الأعوان المختصة في مديرية التربية لولاية بسكرة، بالإضافة إلى أن اتخاذ الباحثة لسنوات 99/98/97، ليس لسبب أنها السنوات التي شهدت المعدلات الأضعف، بل هي مجرد أمثلة توضيحية اتخذتها الباحثة لتدلل على ضعف معدلات النجاح في الامتحانات الوطنية لفترة زمنية متتالية، كمؤشر لتدهور مستوى التعليم، فتاريخيا متوسط نسب النجاح في شهادة التعليم الأساسي، و التعليم الثانوي خلال العشريتين الممتدتين من 1979 إلى 1999، لم تتجاوز 40% و 30% بالترتيب.

[2] للملاحظة و حسب التقرير الوطني للأطفال الغير متمدرسين"Algérie rapport national sur les enfants non scolarisés " ، للعام 2014،أن مجهودات المصالح المعنية تواصلت لتحسين مستوى التعليم، حتى أفضت في العام 2013، أن يصل عدد الحائزين على شهادة الليسانس في الابتدائي 13%، و في المتوسط 30%، بمعنى أنه ارتفع معدل الحائزين في الطورين الابتدائي و المتوسط على شهادة ليسانس أكثر من ست مرات مما كان عليه الوضع في العام 2000

بتخصصهم (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, p. 60)، وعلاوة على ذلك، فإن نسبة الأمية لعام 1999 للفئة العمرية التي تتجاوز 15 سنة تقدر ب 37% من مجموع السكان، وتقدر ب13% في فئة الشباب، أي ما بين 15 إلى 24 سنة(Ministère de l'éducation national, 2004, p. 1)، وهذا يعني أن المنجزات التعليمية هي دون المستوى المطلوب، لتستجيب للتغيرات الحاصلة على مستوى البيئة العالمية الجديدة، حيث لم يعد العرض الوفير من الأيدي العاملة غير الماهرة المنخفضة الأجور طريقا ناجحا لتحقيق النمو السريع، حيث تعتمد القدرة على المنافسة على الشركات التي توظف قوة عمل جيدة التعليم وماهرة فنيا وقادرة على استخدام تكنولوجيات التعليم، وهذا ما لا تتوفر عليه الجزائر حسب البنك الدولي، حيث 10%فقط من اليد العاملة الموظفة عندها مستوى دراسي عالي، 21.50%لديهم مستوى ثانوي و52.90%ذي مستوى ابتدائي، بينما فرنسا، ألمانيا، فلندا والبرازيل، النسبة المئوية الأكثر ارتفاعا المتعلقة بالمستوى التعليمي لليد العاملة الموظفة هو مستوى الثانوي، عكس روسيا وكوريا الجنوبية أين المستوى الجامعي هو الأعلى معدلا"(Nekkal, 2015, p. 52.53)، ولأن هذه الأبعاد حسب البنك الدولي تحدد أحد أهم مؤشرات النمو الاقتصادي للدول، فإن الدول العربية التي من بينها الجزائر مدعوة لإعادة هندسة وهيكلة وإصلاح نظمها التعليمية، فهي لا تنتج المهارات المطلوبة في عالم تتزايد فيه درجة المنافسة ومعدلات البطالة مرتفعة بشكل خاص بين الخريجين ويعمل قطاع كبير من قوة العمل المتعلمة في الجهاز الحكومي[1]، فإذا كانت الفئة العمرية ما بين 15-64، تشكل الفئة العمرية المشكلة لبنية الأيدي العاملة لأي مجتمع، وأن معدلات توظيفها الحقيقية وتحليل مستواهم التعليمي، يعد أحد مؤشرات النمو الاقتصادي حسب البنك الدولي، فالجزائر تعاني من خلل وظيفي في استثمار هذه الفئة في النمو الاقتصادي، التي تشكل الفئة الأكثر نموا لديها، فمن 50%، في سنوات الثمانينيات إلى 61.64%، في2000 من مجموع السكان(Nekkal, 2015, p. 49)، قد تجاوزت نسبة البطالة فيها، ما بين عامي 1997 و2000، 29%، كما وصلت معدلات توظيف الفئة العمرية الأقل من 15 سنة، 100%، حيث وصل مجموعهم إلى 21792، أما الفئة العمرية ما بين 15

[1] لقد تعددت دعوات البنك الدولي الدول العربية لإعادة هندسة نظمها التعليمية حتى تستجيب لمتطلبات السوق العالمي في تقارير متعددة، و من أهمها التقرير الذي أصدره العام 2008 بعنوان " الطريق غير المسلوك – إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط و شمال إفريقيا"، حيث اعتبر أنه توجد فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية و بين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية و المستقبلية، إذ لا تزال هذه البلدان متخلفة عن كثير من البلدان المماثلة، فالإنجازات التعليمية التي تحققت حتى الآن تتعرض للخطر جزئيا بسبب ارتفاع معدلات التسرب و الدرجات المنخفضة نسبيا التي تسجل في الاختبارات الدولية، و على الرغم من حدوث تحسينات ملحوظة في زيادة إمكانية الحصول على التعليم و تضييق الفروق بين الجنسين في المرحلة الابتدائية فإن محو أمية البالغين لا يزال منخفضا و لا تنتج الأنظمة التعليمية في عالم تتزايد فيه درجة المنافسة و معدلات البطالة مرتفعة بشكل خاص بين الخريجين، و يعمل قطاع كبير من قوة العمل المتعلمة في الجهاز الحكومي و نتيجة لذلك فإن الصلة ضعيفة بين التعليم و بين النمو الاقتصادي و توزيع الدخل. وللملاحظة فإن هذا التقرير لا يتجاوز حدود تحليله للعام 2003.

و19، فمعدلات التوظيف الحقيقية لهم هي، 37.13%، بينما الفئة العمرية من 20 إلى 24 فقد وصلت معدلات توظيفهم إلى 50.89%، وعن فئة 25 إلى 29 حيث يشتغل ما نسبته 62.43%، وعن الفئة العمرية بين 30 إلى 34 سنة تشتغل ما نسبته 76.67% (ONS, 2016).

وفي هذا السياق، يتبين التطور الحاصل في تصور مفهوم التربية ضمن هذه البيئة العالمية، التي أصبحت تتأسس على مفهوم الكفاءة والمهارة، وهذا ما يتأتى عليه تغيير جذري للتصورات المعرفية والمنهجية التي تقوم عليها المناهج والأساليب التعليمية، التي تقوم على التصورات التقليدية للتعليم المتمركز على التلقين واسترجاع المعارف، دون أن يكون لها امتداد في حياة التلاميذ اليومية، ولهذا اعتمدت الجزائر في إطار برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية PARE، المقاربة بالكفاءات، كمنظم رئيسي للبرامج المدرسية وأسلوب تدريس، خاصة أنها مدعوة في بنود هذا المشروع إلى تعزيز جودة التعليم الإلزامي، إعادة مراجعة المناهج، إدماج تكنولوجيا المعلومات وتقويم مكتسبات التلاميذ في المجالات المدرسية، وعادة ما يتم رصد مكتسبات التلاميذ من خلال مدى امتلاكهم للمعارف والمهارات والقدرات المتعلقة بالرياضيات والعلوم كما تقاس في الاختبارات الدولية، مثل دراسة اتجاهات الرياضيات والعلوم الدولية TIMSS[1]، حيث تعتبر نتائج دراسة TIMSS من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها الكثير من المنظمات الدولية في رصد مدى التطور أو التراجع في مستوى تحصيل التلاميذ، وبالنسبة للقيم التي على التلاميذ اكتسابها ضمن هذه البيئة التي تحدد له معالم المواطنة العالمية، فلقد حددت ضمن المؤتمر الدولي السادس والأربعين لليونسكو 2001حول التربية الذي كان بعنوان "**تعلم للعيش معا: هل فشلنا؟**"، حينما تم تحديد المحتويات والاستراتيجيات التي تسمح بالعيش معا ضمن عالم تكتسحه العولمة وقيم البيئة العالمية، بأن تدعو محتويات المناهج لقيم المواطنة، الحوار وتقبل الآخر، ولعل أهم عنصر بشري في نسق تجسيد أهداف الإصلاح هو المدرس، الذي ينبغي أن يتجاوب مع هذه المتغيرات البيداغوجية، ولذا عملت وزارة التربية الوطنية على منح الأساتذة تكوينا يكسبهم المعارف التي هم في حاجة إليها لكي يتحكموا في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة، وكذا في طرائق وأساليب التدريس، بالإضافة إلى طرق التقييم، وذلك باعتماد سياستين أولهما تتعلق بالتكوين عن بعد للأساتذة المتواجدين في القطاع والتكوين التحضيري للأساتذة

[1] Trends in International Mathematics and Science Study، يعد أحد الاختبارات الدولية المعتمدة عالميا من طرف المنظمات الدولية، من حيث نتائجها، لقياس منجزات و كفاءة التلاميذ للرياضيات و العلوم، و أداء تلاميذ الصف الرابع و الثامن من التعليم الإلزامي، و هو اختبار أسس و ينجز من طرف الجمعية العالمية لتقييم الانجازات التربوية IEA، في العام 1995، و يقام كل أربع سنوات، و هناك اختبار لا يقل عنه أهمية و هو البرنامج الدولي لتقييم مكتسبات الطلبة PIZA، و هو يقاس كل ثلاث سنوات، إلا أنه موجه للطلبة ذي 15 عاما لتقييم مهاراتهم في نهاية التعليم الإلزامي، و معرفة مدى استعدادهم لتطبيق ما اكتسبوه من معارف في حياتهم اليومية و مواقف الحياة الواقعية و مدى جاهزيتهم للمشاركة الفاعلة في مجتمعاتهم.

الجدد الملتحقين بالقطاع، كما أنها تسعى أيضا من خلال التعاون الدولي ولاسيما في إطار برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية إلى تزويدهم بالتأهيل البيداغوجي والمنهجي الضروري لتناول تلك المضامين في الأنشطة التعليمية بفعالية حتى يتحسن مردودهم التربوي في عملية التدريس، ولذلك تم تأسيس نواة صلبة للمفتشين قدر عددهم ب 16 مفتشا مقسمين إلى مجموعات ثنائية لكل مادة، هؤلاء المفتشون أصبحوا مكلفين لتكوين المفتشين ل 48 ولاية، حول المقاربة بالكفاءات والتقييم بالكفاءات(Tawil, 2006, p. 40)، حيث تم تنظيم عدة لقاءات حول هذه القضايا بالتنسيق مع اليونسكو، مما سبق يبرز التساؤل الرئيسي لإشكالية دراستنا و هو :

فيما تتمثل انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالجزائر؟

التساؤلات الفرعية:

1.فيما تتمثل انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم البيداغوجية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالجزائر؟

2.فيما تتمثل انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم الاجتماعية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالجزائر؟

و للإشارة، سيتم الإجابة على هذا التساؤل من خلال الاعتماد على أربع مؤشرات هي:

1. الفاعلية الداخلية في التعليم الابتدائي والمتوسط.
2. واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم الابتدائي والمتوسط.
3. نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط.
4. مهارات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات.

أما التساؤل الفرعي الثاني، فسيتم سيتم الإجابة عليه من خلال الاعتماد على مؤشر واحد هو:

1. مفهوم المواطنة في المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ في التعليم الابتدائي والمتوسط من وجهة نظر أساتذتها.

ثانيا: مبررات اختيارموضوع الدراسة

تكمن مبررات اختيار موضوع الدراسة في رغبة الباحثة في:

1.الخوض في موضوع جديد وتجنب مجالات البحث الروتينية والمتكررة.

2.محاولة الكشف عن الآليات والاستراتيجيات التي اختارتها الجزائر للتعامل مع مجمل التزاماتها الدولية في مجال التعليم، في ضوء المطالبة بتعليم ذي جودة من طرف اليونسكو، لتحقيق التنمية المستدامة ولتأسيس مجتمعات قابلة للتكيف مع ما تقتضيه العولمة من خلال تأسيس رأس مال بشري مقتدر ومتمكن وذي كفاءة.

ثالثا: أهمية و أهداف الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تمكن ليس فقط من تقييم النظام التربوي الجزائري في مرحلة تعليمه الإلزامية، من حيث ما ستفضي إليه من أرقام وإحصائيات، وإنما بما ستتيحه قراءة هذه الأرقام والإحصائيات من معرفة العوامل والظروف التي تفرزها، في شقها المعني أساسا باتخاذ آراء إطارات التربية والأساتذة ومدراء المدارس، التي ستفتح الآفاق لتشخيص هذه العوامل التي منعت أو تمنع أو تساهم في استمرار الوضع المرتهن للقصور في المنظومة التعليمية الجزائرية، سواء تعلق الأمر بإنتاج رأس مال بشري فاعل معرفيا، ومقتدر مجتمعيا بالمعنى الاقتصادي، أو تعلق الأمر بإنتاج مواطن قادر على تقبل الآخر والتفتح عليه دونما رفض للأنا بالمعنى الحضاري بل باحترامها والمساهمة في تطويرها، وذلك بمعنى القدرة على الانفتاح الحضاري المتسم بالوعي بالذات وبالغير وبالشروط السوسيوتاريخية المحلية والكونية المحددة لهذا الانخراط الذي أصبح أمرا حتميا وشرط وجود حضاري ضمن هذه البيئة العالمية، التي تؤكد على ضرورة إعادة هندسة النظم التعليمية لتستجيب لشروط هذه البيئة بصيغ مختلفة تتراوح بين خيارات حدية خاصة ضمن الإطار العربي في النصف الأول من القرن الواحد والعشرين، سواء تعلق الأمر بدعوات الولايات المتحدة الأمريكية بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، أو دعوات المنظمات الدولية للإصلاح التربوي المؤسس على التنافسية الذي يبحث قبل كل شيء على المردودية الاقتصادية وذلك بتحسين مخرجات النظم التعليمية لتكون بذلك لأيدي عاملة على درجة عالية من الاقتدار والتمكن والكفاءة.

فرغم الإنجازات التي حققتها الجزائر في الجانب الكمي أساسا المتعلق بتعميم وتوسيع فرص التعليم، والرفع من تمويله، إلا أن موقع الجزائر في الخريطة المعرفية والتنموية للعالم تبقى دون المأمول، وخارج دائرة المنافسة العالمية، في بيئة عالمية مؤسسة على الاقتدار والتمكن للرأس المال البشري، هذا الأخير الذي ظل مغيبا في السياسات الاقتصادية في الجزائر وهذا ما أدى إلى تعزيز الدينامية الريعية، في فترات زمنية امتدت طويلا، وهذا ما تؤكده في كل مرة التقارير الدولية لمختلف المنظمات الدولية والإقليمية وكذا الدراسات الدولية، بدءا من اليونسكو والبنك الدولي، مرورا بتقارير المنظمة العالمية للمنافسة، فالنمو الاقتصادي للجزائر مزال مرتهنا للعائدات البترولية، ضمن هذه الحركية العالمية الداعية لإعادة هندسة النظم التعليمية والاقتصاديات المحلية، وفي ظل التزامات الجزائر الدولية، وظروفها المحلية، تكمن الأهمية الأخرى لدراستنا في الكشف عن انعكاسات هذه السياقات على مسارات التعليم في مرحلتيه الابتدائية والمتوسطة في مساراته البيداغوجية والاجتماعية.

أما عن أهداف الدراسة فهي تستهدف:

1.تقييم التعليم الإلزامي بالجزائر في ضوء التزامات الجزائر الدولية في مجال التعليم، من حيث فاعليته الداخلية، ومهارات أساتذته التدريسية ومدى قدرته على إدماج تكنولوجيا المعلومات.

2.معرفة انعكاسات هذه الالتزامات على مستوى المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ في التعليم الابتدائي والمتوسط من حيث مفهوم المواطنة فيها.

3.تشخيص لواقع الاستراتيجيات التربوية المختارة من طرف القائمين على النظام التربوي في ضوء هذه الالتزامات ذاتها، ومعرفة مدى فاعليتها، من خلال آراء الأساتذة و المدراء.

4.تشخيص لواقع التعليم الإلزامي في ضوء التزامات الجزائر الدولية، من خلال آراء الأساتذة و مدراء المؤسسات التعليمية.

5.معرفة انعكاسات التزامات الجزائر الدولية في مجال التعليم على مسارات التعليم الإلزامي.

رابعا: المفاهيم الإجرائية للدراسة

1.البيئة العالمية للتعليم:

تمثل المعايير والمحددات الدولية المتعلقة بصورة التعليم الإلزامي المطلوب الذي تعبر عنه توصيات الهيئات الدولية التابعة لمنظمة الأمم المتحدة والتي التزمت وتعهدت الجزائر بتنفيذها وتحقيقها في إصلاحها التعليمي في العام 2003، ونعني هنا بالتحديد:

أ. الغايات الإنمائية الدولية في مجال التربية التي أقرها إعلان الأمم المتحدة بشأن الألفية.

ب. الإعلان العالمي للتربية للجميع EPT التي أقرتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

ت. بروتوكول مساندة إصلاح النظام التربوي الجزائري بين الجزائر ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

2.مسارات التعليم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة:

هي أبعاد المنظومة التربوية في مرحلتها الإلزامية التي انصب نحوها الإصلاح التعليمي وستقتصر الباحثة على بعدين، البيداغوجي والاجتماعي.

3.المسار البيداغوجي للتعليم للمرحلة التعليم الابتدائية والمتوسطة:

كل ما يرتبط بالتدابير المتخذة لتحسين تدفق التلاميذ، نوعية التأطير البيداغوجي، مهارات تدريس الأساتذة بالمقاربة بالكفاءات وإدماج تكنولوجيا المعلومات بالمرحلة الإلزامية.

و للإشارة ينبغي التذكير، أن إعلان التربية للجميع يجسد التزام البلدان بما ورد فيه لذا فهو يؤكد على ضرورة ترجمة الالتزامات العالمية في مجال التعليم إلى سياسة وممارسة له على المستوى القطري حيث يدعو إلى أنه ينبغي على الخطط التربوية تحديد الأهداف ووضع المعايير التي ستخضع الحكومات إلى المساءلة بموجبها إضافة إلى سبل تحقيق هذه الأهداف، ولهذا اتجهت الدراسة لتحديد أربع مؤشرات للإجابة على التساؤل المتعلق بمسارات التعليم البيداغوجية، تم تحديد مفاهيمها الإجرائية كالتالي:

1.3.الفاعلية الداخلية:

هي العلاقة بين الأهداف المحددة للنظام التعليمي الجزائري في مرحلته الإلزامية فيما يتعلق بتدفق التلاميذ "انتقال، رسوب، تسرب" والنتائج المحققة على المستوى الداخلي. وتكون الفعالية الداخلية للتعليم الإلزامي عالية، إذا تمكن منتسبوه حسب القانون التوجيهي 04/08 من الوصول إلى السنة الرابعة متوسط بنسبة 90% من دفعة السنة الأولى ابتدائي. ووصول نسب النجاح في الامتحانات المدرسية ما بين 70%و80%. وتتمثل المؤشرات المقترحة من أجل قياس هذه الفاعلية الداخلية في:

1. النسبة المئوية لخريجي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط
2. معدل الانتقال حسب السنة الدراسية
3. معدل الإعادة حسب السنة الدراسية
4. معدل التسرب حسب السنة الدراسية
5. معدل البقاء
6. عدد السنوات/التلميذ المستهلكة من أجل بلوغ سنة دراسية معينة أو الحصول على شهادة.

2.3.و اقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التعليمية:

انجاز العمل المدرسي المندرج في البرامج الرسمية عن طريق استعمال وسائل وأدوات تكنولوجية داخل الصف الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط حسبما حددتها معايير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة وستقتصر الدراسة على بعدين في هذه المعايير وهي:

1. البنية التحتية_ واقع تجهيزات المؤسسات التعليمية في مرحلته المتوسطة لوسائل تكنولوجيا المعلومات_
2. الاستخدام _ استخدام تكنولوجيا المعلومات من طرف الأساتذة ومستوى تأهيلهم فيها_

3.3.نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط:

هي الشهادات والخبرات والمهارات التي تكون موضع تكوين_ برامج تكوينية_ معترف بها رسميا للتمكن من حيازة منصب أستاذ في التعليم الابتدائي والمتوسط والسماح له بممارسة مهامه التدريسية بجودة عالية.

هذا المفهوم سيعتمد في تحليله على بعدين، إذ يتعلق البعد الأول بالشهادات والبعد الثاني بالخبرات والمهارات التي تكون موضع تكوين رسمي. ففيما يتعلق بالبعد الأول فإن نوعية المؤهلات التكوينية تكون عالية حسب القانون التوجيهي 08/04 عندما يكون منتسبوه ذا تكوين جامعي وتتمثل المؤشرات المقترحة من أجل قياس نوعية المؤهلات التكوينية في:

1. النسبة المئوية للأساتذة المؤهلين
2. النسبة المئوية للمدرسين المثبتين

أما البعد الثاني للمفهوم، المتعلق بالخبرات والمهارات التي تكون موضع تكوين رسمي، فقد أقر القانون التوجيهي 08/04 أن رفع مستوى تأهيل المدرسين ومهنية تكوينهم هو الضمان الأفضل لإنجاح الإصلاح التربوي وتحسين نوعية عروضه وأداءاته. خاصة وأن بروتوكول مساندة لإصلاح النظام التربوي الجزائري يدعو في أحد بنوده إلى تدعيم تكوين الأساتذة من أجل الإصلاح. لهذا اتجه تحديد المفهوم في بعده هذا إلى اعتباره محصورا في:

1.المهارات والمعارف التي اكتسبها الأساتذة خلال التكوين التحضيري أو التكوين عن بعد والتي تمكنهم من التحكم في عملية التدريس.

4.3.مهارات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات:

هي قدرة أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط على ممارسة فعل التدريس المبني والمركز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله، إزاء وضعيات مشكلة داخل القسم.

4.المسار الاجتماعي للتعليم للمرحلة التعليم الابتدائية والمتوسطة:

يتعلق الأمر بالقيم التي ترسخها المناهج التربوية في مجال العلوم الاجتماعية، ونعني هنا كتب التاريخ والتربية المدنية.

1.4.مفهوم المواطنة في مضامين مادتي التربية المدنية والتاريخ:

القيم المتضمنة في محتويات كتب التربية المدنية والتاريخ في التعليم الابتدائي والتي تعنى بإعداد التلاميذ لاكتساب حس:

1.التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف/التنوع والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

2.الحوار، قبول رأي الأغلبية واحترام الغير.

3.التسامح والتضامن بين المواطنين، ونبذ التمييز، العنصرية والعنف.

4.الانتماء للشعب الجزائري والاعتزاز برموز الأمة.

5.الترابط والتبادل بين دول العالم من حيث فهم المسائل المحلية والوطنية والعالمية والترابط بينها.

المسؤولية والمساواة في الحقوق والواجبات.

خامسا: قراءة نقدية في أدبيات الدراسة

ينطلق الباحث "**Beaud Michel**" من فكرة مفادها أنه طالما بحوزتك موضوع للبحث فإنك بالفعل في حاجة إلى استكشاف الميدان الفكري الذي تريد العمل ضمنه أي معرفة ما تمت دراسته من قبل، و مناقشته و توضيحه و الأطروحات والفرضيات التي تم اقتراحها، و التأويلات الرئيسية أو البناءات النظرية. لأجل ذلك، لا بد من القيام بجولة حول الأدبيات الخاصة بالموضوع: مقالات، دراسات، أو تقارير، أطروحات و أعمال جامعية و مؤلفات.

إذ لا نبالغ إذا قلنا إن فعل البحث ذاته يقوم على استعراض الأدبيات و القراءات الخاصة بالموضوع، إذ لا يستطيع الباحث أن يتقدم في بحثه ويصل إلى كل الخطوات المكونة لمسعى البحث إن هو امتنع عن جهد استعراض الأدبيات، إذ ليس هناك موضوع جديد بصفة جذرية وليس هناك باحث يمكنه أن يدعي أنه يستطيع الاستغناء عن رأسمال المعارف المكتسبة في ميدان ما حيث يحدد استعراض الأدبيات المراحل اللاحقة من البحث، فهي الأرضية الصلبة لضمان استمرار مشروع البحث والضمانة الأساسية في جعل موضوع أو مشروع البحث يستجيب لمعايير ومقاييس العمل العلمي المقبول، حيث يدعم استعراض الأدبيات و الدراسات البحث على المستوى النظري من خلال دعمه مفاهيميا و إبعاده عن الأحكام القيمية والأفكار المسبقة وعلى المستوى العملي بجعل محاولة التعليق أو التحليل مستندة إلى دعائم علمية تزيد من تثمين عملية البحث.(سبعون، 2012، الصفحات 29-30)

فالباحث إذن، يستطيع من خلال الإطلاع على البحوث السابقة التأكد من عدم تناول مشكلة بحثه المختار من قبل باحثين آخرين لأنه يفترض فيه أن يختار مشكلة بحث جديدة أو أن يكمل ما تم بحثه من مشاكل مشابهة ومقاربة حول الموضوع، كما تمكنه من بلورة مشكلة بحثه وتحديد أبعادها بشكل أكثر وضوحا، كما تمكنه من معرفة اتجاهات النتائج وتزويده بالجديد من الأفكار والإجراءات التي يمكن أن يستفيد منها في بحثه. فقد تساعده البحوث السابقة في اختيار أداة أو تصميم أداة مشابهة لأدوات أخرى ناجحة استخدمت في تلك البحوث.(سبعون، 2012، الصفحات 36-37)

وبناء على موضوع وأهداف الدراسة، فقد تم الاعتماد على أطروحات بحثية مشابهة، ودراسات قامت بها هيئات و منظمات دولية على شكل تقارير، هي كالتالي:

1.الدراسات المشابهة باللغة الأجنبية المعتمدة في الدراسة:

1.1.Mutations structurelles du système éducatif en Algérie et refondation économique, thèse en vue de l'obtention du titre de docteur sciences économique, préparé par **Fatima Nekkal**, université de Bourgogne Paris, 2015:

التحولات الهيكلية في النظام التربوي الجزائري والإصلاح الاقتصادي، أطروحة لنيل شهادة دكتورا في العلوم الاقتصادية، من إعداد **"نكال فاطمة"**، جامعة Bourgogne باريس، 2015:

انطلقت هذه الدراسة من تساؤل رئيسي مفاده: هل النظام التربوي الجزائري يساهم في التنمية الاقتصادية؟، مستهدفة بذلك البحث في فاعلية النظام التربوي الوطني وقدرته على إنتاج الرأس المال البشري، ومن جهة أخرى إمكانية مساهمته في النمو الاقتصادي، لهذا تم طرح فرضيتان أولها أن النظام التربوي الجزائري يساهم في تكوين رأس مال بشري، وثانيهما أن النظام التربوي الجزائري يساهم في النمو الاقتصادي.

ولقد استندت الباحثة في تحليلاتها لهذا الموضوع على المنهج التاريخي، كونه المنهج الأمثل لتقديم شبكة بيانات قادرة على شرح التطورات الدينامية للنظام التربوي الجزائري وتقييم مساهمته في النمو الاقتصادي تاريخيا، وقد ركز التحليل على الفترة الزمنية الممتدة بين سنة 1980 إلى سنة 2010، وقد اختارت الباحثة هذه الفترة بسبب أن العامل السياسي والاقتصادي كانت له تأثيرات واضحة على الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وهي المراحل التي

تستهدفها الدراسة، حيث انطلقت الدراسة من مقاربة نظرية تعتبر أن البلدان النامية ينبغي أن تركز جهودها ومواردها المالية على هذه المراحل التعليمية، حيث أن هذا التركيز سيساهم في النمو الاقتصادي لهذه البلدان، حيث تم تحقيق تحسين في مؤهلات القوى العاملة في بعض البلدان النامية بفضل اهتمامها واستثمارها الفاعل في هذه المراحل التعليمية، بعكس الدول المتقدمة التي ينبغي أن ينصب اهتمامها على التعليم العالي الذي يساهم في النمو الاقتصادي المبني على الابتكار والإبداع.

أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فقد اعتمدت الباحثة على المؤشرات التعليمية وهي مؤشرات النجاح والانتقال وكذا المؤشرات المتعلقة بالموارد والهياكل، وهذا يعني أن الدراسة قد انتهجت المسار الإحصائي من خلال تحليل منطقي لنتائج هذه المؤشرات وعلاقتها بالنمو الاقتصادي.

ولقد توصلت الدراسة إلى أن:

1.النظام التربوي في الجزائر سمح بالتعميم وديمقراطية التعليم لكن لا يزال غير فعال وغير كفء.

2.النظام التربوي في الجزائر ينتج رأس مال بشري لكن بجودة منخفضة.

3.مستويات التعليم سواء كانت ابتدائي، ثانوي ليس لها أي تأثير على النمو الاقتصادي.

بناء على هذه النتائج توصلت الباحثة إلى اعتبار التعليم في الجزائر عامل خارجي بالنسبة للنمو الاقتصادي، على عكس ما جاءت به النظريات المتعلقة بالنمو الاقتصادي.

تتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا في مسألة معالجتها فاعلية النظام التربوي الوطني بمنهجية إحصائية، إلا أن دراستنا تعتمد على المؤشرات التي تم تحديدها في التقرير ثنائي الإعداد من طرف صندوق الأمم المتحدة من أجل الطفولة اليونيسيف ووزارة التربية الوطنية ممثلة في المعهد الوطني للبحث في التربية ومصادق عليها من طرف المعهد الدولي للتخطيط في التربية UNESCO والذي يعالج مسألة المؤشرات التربوية في إطار الواقع الجزائري وضمن رؤية اليونسكو، والصادر العام 2012 بعنوان:

Elaboration d'un référentiel d'indicateurs d'évaluation des normes assignées au système scolaire Algérie

وقد كانت استفادتنا منها على جانبين هما استفادة منهجية، حيث ساعدتنا في فهم المؤشرات التعليمية كأداة لجمع البيانات وكذا في كيفية حسابها فيما يتعلق بجانب الفاعلية التعليمية، أما

الاستفادة الثانية فقد كانت من الجانب النظري، من حيث ما وفرته لنا من معلومات أغنت الجانب النظري لدراستنا.

2.الدراسات المشابهة العربية المعتمدة في الدراسة:

1.2.**المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلاميذ**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم النفس، من إعداد **"النوي بالطاهر"**، جامعة محمد خيضر بسكرة/ الجزائر، 2013:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لتخريج القيم ذات الصلة بمفهوم المواطنة من وجهة نظر المشرع المدرسي وكشف ما يتأتى منها في المستوى العملي التطبيقي من نتائج على تشكيل شخصية التلميذ في اتجاه تمثله لها، أي استدماجه لها وانخراطه في التصرف انطلاقا من دلالتها بالنسبة له وذلك عبر الإجابة عن التساؤل الرئيسي بصياغته التالية: ماهي المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط التي تشكل إطارا لصور المواطنة لدى التلميذ؟، وللإجابة عن هذا التساؤل تم الاعتماد على مجموع هذه الفرضيات، أولا تشتمل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على بعد الشعور بالانتماء للوطن، ثانيا تشتمل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على بعد الاعتزاز بمقومات الهوية الوطنية، ثالثا تشتمل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على بعد الانفتاح على الآخر والتشارك معه في إطار قيم الحوار والتسامح، رابعا تشتمل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على بعد التفكير بطريقة علمية والتمتع بالروح النقدية، خامسا تشتمل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على بعد التحكم في استخدام وسائل الاتصال الحديثة، سادسا تشتمل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على بعد المحافظة على سلامة البيئة، سابعا تشتمل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على بعد معرفة الحقوق والواجبات.

ولقد اعتمد الباحث على منهج تحليل المضمون للمضامين المعرفية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط المعتمد رسميا في مرحلة التعليم المتوسط وفق الصياغة الجديدة لبناء المناهج في ظل الإصلاحات التربوية لسنة 2003 وقد تم اختيار هذا الكتاب بأسلوب العينة القصدية.

ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. تضطلع مضامين منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بدور أساس فيما يخص تنمية الروح الوطنية وترسيخ الحس المدني والشعور بالانتماء والمواطنة لدى التلميذ.
2. تقوم مضامين منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بتزويد المتعلمين برصيد من المعارف والمفاهيم السياسية المواطناتية التي تؤثر بفعالية على مشاركتهم في الحياة الاجتماعية كقضايا حرية التعبير، العمل النقابي والأحزاب السياسية وبالتالي تزويد التلاميذ بروح المواطنة وكل ما ينطوي عليه من قيم ومواقف الانفتاح والحوار والتسامح.
3. يتوقع أن يساهم منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في تزويد التلميذ بمهارات التفكير الناقد وتحضير التلاميذ للعيش في عالم تكون فيه تكنولوجيا الإعلام عنصرا أساسيا وإلى تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف والتأكيد على فكرة تساوي المواطنين في الحقوق والواجبات، كما يتوقع أن يلعب المنهاج بالدور المنوط به في مجال الحفاظ على سلامة البيئة.

تتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا في مسألة معالجتها مفهوم المواطنة في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط، إلا أن الدراسة حللت هذا المفهوم من وجهة نظر المشرع المدرسي ودراستنا ستقوم بالتحليل من وجهة نظر أساتذة المادة، كما تختلف دراستنا عن هذه الدراسة في أنها تبحث عن مفهوم المواطنة ليس فيكتب التربية المدنية فحسب بل ستمتد إلى كتب مادة التاريخ في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط من وجهة نظر أساتذة المادة، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة اعتمدت منهج تحليل المضمون على عكس دراستنا المعتمدة على المنهج الوصفي.

وقد كانت استفادتنا من هذه الدراسة من جانب النتائج التي توصلت لها، حيث شكلت لنا خلفية علمية استفدنا منها في تحليل النتائج و تفسيرها.

2.2.النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم اجتماع تربية، من إعداد **"بلحسين رحوي عباسية"**، جامعة السانيا وهران/ الجزائر، 2011:

انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي مفاده هو:هل هناك اختلاف بين محتوى الخطاب الرسمي الخاص بالإصلاح التربوي الجديد بالنظام التعليمي الابتدائي والواقع الممارس من طرف المعلمين

داخل المدرسة الابتدائية؟، ولهذا تم طرح فرضية عامة تقوم على أن هناك تناقض بين محتوى الخطاب الرسمي الخاص بالإصلاح التربوي الجديد بالنظام التعليمي الابتدائي والواقع الممارس من طرف المعلمين داخل المدرسة الابتدائية؟، انبثقت عن هذه الفرضية ثلاث فرضيات جزئية، مفاد الفرضية الجزئية الأولى هي أن المنهاج الدراسي القائم على المقاربة بالكفاءات لا يطبق من طرف معلمي التعليم الابتدائي كما نص عليه الخطاب الرسمي للإصلاح التربوي، أما الفرضية الجزئية الثانية فمفادها أن الظروف الحالية للمدرسة الابتدائية كالوسائل التعليمية لا تسمح بتطبيق المناهج الدراسية القائمة على المقاربة بالكفاءات حسب رأي المعلمين، أما نص الفرضية الجزئية الثالثة فقد جاء مفادها بأن ضعف برامج التكوين التربوي والمهني القائمة وفق المقاربة بالكفاءات لمعلمين التعليم الابتدائي تعرقل عملية فهم وتطبيق المناهج التربوية. ولحل هذه الإشكالية، اعتمدت الباحثة في دراستها الميدانية على المنهج الوصفي، و لقد امتدت دراستها ما بين سنة 2009 إلى سنة 2010 في عينة من مدارس للمرحلة الابتدائية لولايات وهران، سيدي بلعباس وتلمسان، حيث تم اختيار عينة من أساتذتها بطريقة عشوائية منظمة قدر تعدادهم ب 400 أستاذ، وقد استخدمت الباحثة كلا من الملاحظة بالمشاركة والاستمارة كأداتين لجمع البيانات.ولقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1. غموض محتوى المنهاج الدراسي بالنسبة للمعلم وهذا ما جعله يعتمد على أسلوب التلقين والاستظهار واتخاذ الكتاب المدرسي المرجع الرئيسي للتعليم، دون الاهتمام بالأساليب التي تثير الدافعية والتفكير المنطقي والعقلاني، حيث مازال المفهوم التقليدي للتعليم ماثلا في ممارسات المعلمين.
2. الأهداف التربوية حسب أفراد العينة ما هي إلا حبر على الورق، وعملية الإصلاح ما هي إلا قرار سياسي، وليست نتيجة تخطيط تربوي، فهي تعاني من الانفصال بين النظري والتطبيقي، وهذا ما يفسر انعدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تتطلبها التدريس بالكفاءات حسب أفراد العينة.
3. اعتقاد معظم معلمي المرحلة الابتدائية على أنه من المستحيل تطبيق المقاربة بالكفاءات على الأقسام التي أو كل إليهم الأمر بتدريسها فهي تتميز بالاكتظاظ.
4. اختلاف الطرق التي يتبعها المعلم في المدرسة الواحدة، فلازال المعلم الجزائري غير مستعد بعد للتعامل مع مثل هذه الاستراتيجيات والطرق الحديثة حسب الباحثة.

5. معظم المعلمين لم يطرأ عليهم أي تحسين يذكر في قدراتهم كمعلمين وليس باستطاعتهم استخدام طرق تدريسية حديثة.
6. عدم اعتماد تكوين الأساتذة على الممارسة الفعلية للمقاربات بالكفاءات، فالبرامج التكوينية نظرية.
7. لا يوجد متابعة ميدانية تشرف وتؤطر عمل المعلم البيداغوجي وتقيم وفق معايير علمية تساعده على التحكم في أساليب المقاربة الجديدة وممارسة وظيفته على أكمل وجه.

بناء على هذه النتائج توصلت الباحثة إلى الإقرار بوجود فروقات بين الجانب النظري المتمثل في الخطاب الرسمي والجانب التطبيقي المتمثل في الممارسات الفعلية للمعلمين لهذا الإصلاح.

تتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا في مسألة معالجتها مسألة ممارسة المقاربة بالكفاءات من طرف الأساتذة وطبيعة البرامج التكوينية الموجهة لهم، إلا أن دراستنا تختلف عنها في أنها تطرقت للبرامج التكوينية الموجهة للأساتذة بشكل أكثر تفصيلا في ضوء الإصلاحات التربوية الأخيرة، من حيث البحث في المهارات والمعارف التي اكتسبها الأساتذة خلال التكوين التحضيري أو التكوين عن بعد والتي تمكنهم من التحكم في عملية التدريس.

أما من استفادتنا من هذه الدراسة، فقد كانت على جانبين، أوهما على الجانب النظري، من حيث ما وفرته لنا من معلومات أغنت الجانب النظري لدراستنا، أنا الجانب الثاني فتمثل في جانب النتائج التي توصلت لها، حيث شكلت لنا خلفية علمية استفدنا منها في تحليل النتائج وتفسيرها.

3.2.إصلاح 2000 للمناهج التربوية في الجزائر وتحسين مستويات التفكير عند التلاميذ، أطروحة بحث لنيل شهادة دكتوراه في تخصص علم اجتماع تربية، من إعداد **"بلحريزي سعاد"**، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان/ الجزائر، 2010:

استهدفت الدراسة البحث عن مدى مساهمة المناهج التربوية المطبقة في الإصلاح التربوي الأخير في تحقيق تحسين مستويات التفكير لدى المتعلمين مقارنة بالنسبة لما كانت عليه في فترة ما قبل الإصلاح، ولهذا انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي كانت صياغته كالتالي: ما هو الفرق بين واقع المناهج التربوية قبل الإصلاح وبعده من حيث تحسين عمليات التفكير لدى المتعلمين من مستوياتها الدنيا إلى العليا؟ ولمحاولة الإجابة عليه تم طرح فرضية عامة وفرضيتان فرعيتان، بحيث اتجهت الفرضية العامة في المسار الايجابي باعتبار أن: المناهج التربوية المطبقة بعد الإصلاح تؤدي إلى

تحسين عمليات التفكير لدى المتعلمين من مستوياتها الدنيا إلى العليا أكثر من ذي قبل، أما الفرضيتين الفرعيتين فقد اعتبرت أولهما:بأن طرائق التدريس والاتصال المطبقة بعد الإصلاح تؤدي إلى تحسين عمليات التفكير لدى المتعلمين من مستوياتها الدنيا إلى العليا أكثر من ذي قبل، أما الفرضية الثانية فقد اعتبرت أن أساليب التقويم المطبقة بعد الإصلاح تؤدي إلى تحسين عمليات التفكير لدى المتعلمين من مستوياتها الدنيا إلى العليا أكثر من ذي قبل. وللإجابة على الفرضيتان تم تبني المنهج الإحصائي الوصفي والمنهج المقارن و قد تم استخدام كل من الملاحظة والمقابلة وكذا الاستبيان كأدوات لجمع البيانات، مستهدفة 216 أستاذا من الأطوار الثلاثة من التعليم الإلزامي وما بعده، أي الابتدائي والمتوسط والثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية نسبية، ولأن الدراسة مقارنة تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين 108 أستاذ درس في فترة ما قبل الإصلاح و 108 أستاذ درس في فترة ما بعد الإصلاح، كما أن العينة تضمن مدرسين من مختلف المواد الدراسية ما عدا التربية البدنية والفنية. وقد أجريت الدراسة الميدانية في دائرة بني صاف ولاية عين تموشنت في الفترة الممتدة بين 2008/10/08 إلى 2009/04/27

ولقد توصلت الدراسة إلى أن:

1. أغلبية أفراد العينة يطبقون نفس طريقة التدريس التي كانت مستخدمة قبل الإصلاح والمتمثلة في الحوار والنقاش، التي جعلت للمقاربة بالأهداف بالرغم من أن إصلاح 2000 قد عرف بناء المقررات الدراسية بالمقاربة بالكفاءات، التي تجعل المعلم موجها ومرشدا للعملية التربوية، والمتعلم محورا لها وصانعا للمعرفة، مما ينمي عمليات التفكير لديه أكثر مما لو استعملت معه طريقة الحوار والنقاش التي تجعل المسؤولية مناصفة بين التلميذ ومدرسه
2. إن الظروف المتمثلة في اكتظاظ الأقسام الدراسية بالتلاميذ، كثافة البرنامج الدراسي مقارنة مع الحجم الساعي، وقلة الوسائل التربوية وعدم تلاؤمها مع التطور العلمي الحاصل، جعلت أغلبية أفراد العينة يستخدمون الحوار والنقاش مع الأقلية من التلاميذ والمتمثلة في ذوي القدرات العقلية العالية، مما أحدث ظاهرة الإقصاء المعنوي القائم على أساس التفاوت في القدرات العقلية وكذا ظاهرة ضعف التحصيل الدراسي.
3. معظم أفراد العينة تحرص على تدريس التلاميذ إجراءات التفكير الوسطى المتمثلة في الفهم والتطبيق في حين أن تدريس التحليل، التركيب والتقويم أو المسماة بإجراءات التفكير العليا لا يزال بعيدا عن المستوى المطلوب.

4. تراجعت عملية استخدام التقويم القبلي عما كانت عليه بسبب كثافة البرنامج، ضيق الوقت وكثرة عدد التلاميذ، ومن جهة أخرى تحسنت وضعية استخدام التقويم البنائي التكويني بعد الإصلاح.
5. مستويات التفكير التي تحرص الغالبية من المدرسين على تنميتها أثناء إجراء الامتحانات فتتمثل في الوسطى مثلما كان تركيز الغالبية من أفراد العينة عليها أثناء التدريس.
6. وبهذا تكون الباحثة قد توصلت إلى أن:
7. طرائق التدريس والاتصال المطبقة بعد الإصلاح لا تؤدي إلى تحسين عمليات التفكير لدى المتعلمين من مستوياتها الدنيا إلى العليا أكثر من ذي قبل.
8. أساليب التقويم المطبقة بعد الإصلاح لا تؤدي إلى تحسين عمليات التفكير لدى المتعلمين من مستوياتها الدنيا إلى العليا أكثر من ذي قبل.

تتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا في مسألة معالجتها مسألة ممارسة المقاربة بالكفاءات من طرف الأساتذة والعوامل والظروف التي تجعل الأساتذة يمارسون هذه المقاربة أولا، إلا أن دراستنا تختلف عنها في أنها تطرقت لمهارات الأساتذة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات بشكل أكثر تفصيلا و تأثير البرامج التكوينية الموجهة للأساتذة على قدرة الأساتذة في ممارسة هذه المقاربة، أما من استفادتنا من هذه الدراسة، فقد كانت في جانب النتائج التي توصلت لها، حيث شكلت لنا خلفية علمية استفدنا منها في تحليل النتائج و تفسيرها.

4.2.تقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر، دراسة تحليلية لمدخلات وعمليات نظام التعليم الإلزامي، أطروحة بحث لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس التربوي، من إعداد **"زوليخة طوطاوي مبدوعة"**، جامعة الجزائر، 2007

انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي صيغ كالتالي: ماهي وضعية نظام التعليم الإلزامي في الجزائر؟، ولقد تم معالجة هذا التساؤل عبر تساؤلين فرعيين هما: ماهي وضعية مدخلات نظام التعليم الإلزامي في الجزائر؟ و**ماهي وضعية عمليات نظام التعليم الإلزامي في الجزائر؟**، مستهدفة من خلال الإجابة على هذه التساؤلات تحقيق ثلاثة أهداف، أولها متعلق بالقيام بتحليل تطوري لتشخيص الوضعية التي وصل إليها التعليم الإلزامي انطلاقا من مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط بعد الاستقلال، ومرحلة المدرسة الأساسية إلى غاية التنظيم الجديد للتعليم الابتدائي والتعليم المتوسط،

ثانيهما يتعلق بإجراء مقارنات عبر الزمن، وما بين الولايات وما بين الدول، لاكتشاف وتشخيص المشاكل العملية الواقعية، لهذه المستوى التعليمي، أما الهدف الثالث فيتعلق بتشخيص واقع مؤسسات التعليم الابتدائي والمتوسط، من خلال عينات من مدرسين ومفتشين، ومديرين وتلاميذ وأولياءهم على مستوى ولاية الجزائر، معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي، وذلك لأنه الأنسب لأهداف هذه الدراسة وذلك بدراسة متغيراتها في وضعها الطبيعي كما هي على نطاق وطني، ومسح عن طريق العينة وهذا حسب المنوال التالي:

- ✓ **مؤشرات على المستوى الوطني** والتي تم حسابها انطلاقا من البيانات الإحصائية الواردة في منشورات وزارة التربية الوطنية و الديوان الوطني للإحصائيات.
- ✓ **بيانات تم جمعها بواسطة استبيان على مستوى عينة كبيرة** لتدعيم و إثراء النتائج المتوصل إليها بواسطة مؤشرات التعليمية.

حيث وصل تعداد العينة إلى 6764 مفردة في ولاية الجزائر، موزعة بين مديري المؤسسات التعليمية الإلزامية والأساتذة وتلاميذ نهاية الطور الابتدائي والمتوسط وأولياؤهم ومفتشي المواد التابعة لهذه المؤسسات التعليمية، و قد تم اختيار هذه العينة باستخدام أسلوب العينة العنقودية متعدد المراحل.ولطبيعة الموضوع المختار تم استخدام المؤشرات التعليمية والاستبيان كأدوات لجمع البيانات، وقد تم تخصيص تسع استبيانات لقياس متغيرات الدراسة، وقد امتدت الدراسة حوالي السنة من الدخول المدرسي سنة 2002/2001 إلى نهايته.

ولقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج هي:

1. إن الأهداف المرحلية الكمية التي سطرتها الدولة بخصوص ضمان حق التمدرس وجزأرة التأطير في كل المواد، أهداف يبدو أنها قد تحققت.
2. فيما يخص تعداد وخصائص المؤطرين التربويين والإداريين، يتبين أن هناك نقص في التخطيط وفي تسيير الموارد البشرية، أما في مجال تكوينهم فتبين كذلك أن هناك نقص في مجال نشاطات التكوين والتأطير، مما يجعل مؤشر نسبة التأهيل البيداغوجي في الجزائر أقل من البلدان المماثلة، إذ:

أ. يتميز تكوين الأساتذة بنقص في المجال البيداغوجي والنفسي والأمر أصبح أكثر تفاقما، بعد أن أصبح التوظيف المباشر هو المعتمد في تعيين المعلمين من بين حملة الشهادات الجامعية، والذين

لا يستفيدون من تكوين مهني بيداغوجي، يؤهلهم للتعامل مع متعلمين في سن مبكرة وحرجة خاصة في التعليم الابتدائي، وهو الحال بالنسبة ل 50% من أساتذة الطور الثالث.

ب. يتبين وجود خلل بين التدابير الواردة في النصوص وكيفية تطبيقها ميدانيا فيما يتعلق بتسيير المؤسسات، والدليل على ذلك كثرة النصوص التصحيحية والتأكيدية المدعمة أو المعدلة لنصوص سابقة، إذ يتبين أن المديرين والمفتشين بحاجة إلى تكوين وتحسين معارفهم حول أساليب التسيير والإشراف التربوي والإداري.

ت. تبين تواجد نقص في التبادل بين الأساتذة وبين مؤطريهم، مفتشين ومديرين وبالأخص في مستوى التعليم الابتدائي، بسبب كثافة النشاطات الإدارية من جهة، حيث يستغرق المدير ما بين 50% إلى 75% من وقت العمل في الأعمال الإدارية وكثافة عدد المعلمين والأساتذة المتكفل بهم وقلة المساعدين من جهة أخرى، مما يجعل الوقت المخصص للتأطير والإشراف على عمل المدرسين وتكوينهم جد ضئيل بالنظر إلى احتياجاتهم.

ث. تبين أن تنظيم الدراسة في التعليم الإلزامي من حيث تعداد السنوات مطابق لما هو معمول به في أغلب البلدان والحجم الساعي المخصص للمواد مقارب، وفي كثير من المواد يفوق ما هو معمول به في أغلب البلدان لاسيما في التعليم الابتدائي.

ج. تبين من خلال تحليلات آراء المؤطرين تواجد انتقاد من طرفهم من حيث محتوى البرامج وعدد المواد المدرجة فيه، وكذا كثافتها وتقليص الحجم الساعي لمواد الترفيه، على عكس ما هو معمول به في معظم الدول خاصة في التعليم الابتدائي، مما يتولد عنه عدم التمكن من تغطيتها بشكل جيد، خاصة في مواد اللغة العربية والفرنسية، ونتيجة لذلك عادة ما يلجأ إلى تقليص أو إلغاء وحدات من البرنامج والتي تعد قليلة الأهمية من وجهة نظر المعلمين والمفتشين.

ح. نظام التقويم المعتمد على مبدأ النسب والذي دام عدة سنوات من بداية السبعينيات إلى منتصف التسعينيات أحدث اختلالا كبيرا، إلى أن تم اعتماد معدل 10 كشرط للانتقال من مستوى إلى آخر وإعادة النظر في تدابير الإنقاذ، إلا أن الإصلاح الأخير تم الاعتماد فيه بالإضافة إلى هذا أسلوب التقويم المستمر، إلا أن هذا الإجراء حسب آراء المؤطرين ترهق التلاميذ وتعيق التقدم في البرامج، وترهق المدرسين في عملية التصحيح، بالتالي تصبح عملية التقويم تحصيل حاصل ولا توظف لتصبح بحد ذاتها نشاطا تعليميا.

خ. أغلب المؤسسات التربوية لعينة البحث في الطورين الأول والثاني قديمة وتفتقر للمنشآت وبعض المرافق الضرورية، كما تتميز بنقص التجهيزات لاسيما وسائل الإيضاح الضرورية في عملية التعليم بالإضافة إلى أن ارتباط تسيير مدارس التعليم الابتدائي من الناحية المالية بالبلديات يجعلها في وضعيات إدارية مرتبكة.

د. تبين أن عدة تلاميذ يقطنون بعيدا عن المدرسة، مما يجعلهم يعانون من صعوبات التنقل والتعب الذي تستتبعه هذه الوضعية، وما ينجر عنها من امتدادات بيداغوجية سلبية.

تتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا في مسألة معالجتها تشخيص وضعية التعليم الإلزامي بمنهجية إحصائية قبل الإصلاح التربوي سنة 2003 على عكس دراستنا التي تستهدف تقييم التعليم الإلزامي في مرحلته الإلزامية في ضوء الالتزامات الدولية للجزائر، إلا أن الدراستين اعتمدتا على ذات أدوات جمع البيانات، مما ساهم في توسيع نطاق استفادة دراستنا من هذه الدراسة، حيث ساعدتنا في فهم كيفية دراسة بعض متغيرات الدراسة على نطاق وطني ودراسة بعضها الآخر عن طريق مسح عن طريق العينة في ذات الدراسة، كما ساعدتنا في فهم كيفيات بناء استبيان موجه لعدة فئات من العينة، وكذا فهم المؤشرات التعليمية كأداة لجمع البيانات وكذا في كيفية حسابها، أما الاستفادة الأخرى فقد كانت من الجانب النظري، من حيث ما وفرته لنا من معلومات أغنت الجانب النظري لدراستنا، كما استفدنا منها في جانب النتائج التي توصلت لها حيث شكلت لنا خلفية علمية استفدنا منها في تحليل النتائج وتفسيرها.

3.التقارير باللغة الأجنبية المعتمدة في الدراسة:

3.1. Rapport national sur les enfants non scolarisés, préparé par Ministère de l'Education National et Bureau régional du UNICEF Moyen_ Orient et Afrique Nord, Octobre 2014, Algérie :

التقرير الوطني للأطفال الغير متمدرسين، من إعداد وزارة التربية الوطنية والمكتب الإقليمي لليونيسيف في شمال إفريقيا، أكتوبر 2014، الجزائر:

يندرج هذا التقرير في إطار الجهود المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية واليونيسيف لتحسين تنفيذ الحق في التعليم والزاميته إلى عمر 14 سنة، وتحسين جودة التربية في الجزائر، وذلك ضمن المبادرة العالمية Children Initiative Out of School :OOSCI، التي تهدف إلى فهم إشكالية عدم تمدرس الأطفال، سواء تعلق الأمر بالأطفال الذين لم يلتحقوا بالدراسة، أو الذين تخلوا عنها قبل إتمام مسارهم الدراسي، أو المهددين بخطر أن يتواجدوا خارج أسوارها، وكذا اقتراح توصيات سياسية هيكلية وبيداغوجية للاستجابة للمشاكل المشخصة، وتحسين جودة التعليم، والسماح بالمحافظة على

الأطفال المتمدرسين في المدرسة[1]، وقد اقتصرت التحاليل على الفترة الممتدة بين 2006 إلى 2013، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. مليون طفل جزائري من ذي الفئة العمرية بين 5 إلى 14 سنة هم مرتبطون بمختلف أبعاد ظاهرة عدم التمدرس، ما يمثل 15% من مجموع هذه الفئة السكانية، النصف موجود في فترة إقامة الدراسة خارج المدرسة، أما النصف الآخر موجود داخل المدرسة، لكنهم مهددون بالطرد أو ترك الدراسة قبل نهاية مسارهم التعليمي في الابتدائي أو المتوسط.
2. ثلث الأطفال ذي الخمس سنوات في العام 2013/2012 لم يلتحقوا بالتعليم التحضيري، ويقدر عددهم ب 260 ألف طفل.
3. المعدل الصافي لعدم التمدرس في الابتدائي هو 3 %، ما يقدر ب 100 ألف طفل غير متمدرس، وهذا المعدل هو أكثر ارتفاعا لدى البنات 3.7 % مقارنة بالذكور 2.4 %، أي ما يقدر بحوالي 60 ألف طفلة و40 ألف طفل من ذي الفئة العمرية من 6 إلى 10 سنوات غير متمدرسين.
4. الأطفال المهددون بترك أو التخلي عن التعليم، في الطور الابتدائي، قبل الوصول للسنة الأخيرة من المسار التعليمي الابتدائي، مقدر في العام 2012 بمعدل 3.3%، ما يقدر ب 94 ألف تلميذ، مسجلون في الأربع سنوات أولى، ولديهم خطر التخلي عن النظام المدرسي، قبل الوصول للسنة الأخيرة في المرحلة الابتدائية، وهذا المعدل هو أكثر ارتفاعا عند الذكور 4.5% منه عند الفتيات 2%.
5. إن المعدل الصافي لعدم التمدرس في المتوسط، هو 6.5%، ما يقدر ب 152 ألف طفل غير متمدرس، وهذا المعدل هو أكثر ارتفاعا عند الفتيات بمعدل 7.6 % مقارنة بالذكور 5.5 %، أي ما يقدر بحوالي 87 ألف طفلة، و65 ألف طفل من ذي الفئة العمرية من 11 إلى 14 سنة غير متمدرسين.
6. خمس الأطفال المسجلين في التعليم المتوسط مهددون بالترك أو التخلي دون الوصول لنهاية المرحلة، نسبة الذكور من بينهم وصلت الربع، وقد قدر معدلهم العام 2012 بمعدل 18.9%، ما يقدر ب 300 ألف تلميذ، مسجلون في الثلاث سنوات الأولى ولديهم خطر التخلي عن

[1] لاحتواء مختلف أوجه هذه الظاهرة الأطفال تم اعتماد التقرير على خمس أبعاد تحليلية، البعد الأول متعلق بالأطفال بعمر التحضيري الغير مسجلين في مرحلة التحضيري، البعد الثاني متعلق بالأطفال في عمر الابتدائي الغير مسجلين في المرحلة الابتدائية، البعد الثالث متعلق بالأطفال في عمر المتوسط الغير مسجلين في المرحلة المتوسطة، البعد الرابع متعلق بالأطفال المسجلون في الطور الابتدائي و من المتوقع تخليهم عن الدراسة، البعد الخامس متعلق بالأطفال المسجلون في الطور المتوسط و من المتوقع تخليهم عن الدراسة.

النظام المدرسي قبل الوصول للسنة الأخيرة في المرحلة المتوسطة، وهذا المعدل هو أكثر ارتفاعا عند الذكور بنسبة 25.4%[1].

7. معدلات الهدر سواء كانت رسوبا أو تخليا مرتفعة خاصة في السنة الثالثة ابتدائي والسنة أولى متوسط.
8. كشفت التحليلات عن وجود مفارقة بحيث تزامن ارتفاع معدلات التمدرس بشكل كبير، مع ارتفاع معدلات الرسوب في هذه الفترة[2]، ففي 2013 عدد الراسبين تجاوز عتبة المليون، أكثر من نصفهم مسجل في الطور المتوسط، خاصة عند الذكور حيث تصل معدلات الرسوب لديهم إلى 2.33% في 2013، في مقابل 12.8% للفتيات هذا يمثل 13% من نسبة المسجلين في الأطوار الثلاثة[3].
9. تعود ظاهرة الأطفال الغير متمدرسين في أحد أبعادها إلى ضعف جودة التعليم، فالنظام التربوي الجزائري ليس لديه حقيقة مشكل الالتحاق به، إنما بالأحرى إشكالية جودة التعليم، هذا الضعف يعود بالأساس إلى عدم كفاية تكوين الأساتذة، وعدم تحكمهم في المقاربات البيداغوجية المعتمدة، بالإضافة إلى غياب رؤية واضحة فيما يخص تكوين الأساتذة، وغياب إستراتيجية فاعلة لتحسين المحيط السوسيومهني لهم، مرورا بكثافة الأقسام، ومعدل التأطير للمعلم الواحد.

وقد وضع التقرير مجموعة توصيات مؤسسة على ثلاث مستويات متعلقة بالحكامة، الخدمات المدرسية وخاصة حول جودة النظام التربوي، وهي كالتالي:

1.تنفيذ نظام أو آلية معلومات موحدة للبيانات الإحصائية وذلك عبر، تكوين موظفين في الإدارة المركزية واللامركزية لمعالجة البيانات وتحليل مختلف أبعاد ظاهرة عدم التمدرس، تحسين قاعدة البيانات والمعلومات حول الفئة السكانية للبدو، اللاجئين، عمالة الأطفال، وكذا تطوير التعاون بين القطاعات حول قواعد البيانات والمعلومات خاصة حول الفئة السكانية المتمدرسة.

---

[1] بين التقرير أن العامل الحاسم لعدم تمدرس الأطفال في عمر التمدرس يكمن في التخلي و هو يعود لعوامل كثيرة أهمها رغبة الذكور في الربح سهل و السريع، خاصة أن الشهادات اليوم ليس لها قيمة في نظرهم، بعكس الفتيات اللاتي يتميزن بجدية و مثابرة أكبر في المدرسة، فهن واعيات بإمكانية الترقية الاجتماعية التي تمنحها لهن الدراسة، ثانيا، نقص التكوين البيداغوجي للأساتذة، الذي لا يحضرهم لكيفية تشخيص و معالجة ما يعانيه تلاميذهم بيداغوجيا و بذلك تتوسع حالات التهميش، ثالثا، الصعوبات التي يجدها الأساتذة في التعامل مع عدد كبير من التلاميذ ذي قدرات وفروقات مختلفة، و ذلك لعدم تحكم الأساتذة في البيداغوجيا الفارقية، رابعا، ضعف مستوى التلاميذ في الطور المتوسط الذي يأتون من الابتدائي بمستوى دون المتوقع.

[2] هذه المفارقة أدت إلى تضخيم مؤشرات المشاركة المدرسية، كما كشفت عن الحجم المتزايد لمشاكل الكفاءة التربوية داخل النظام التربوي.

[3] بين التقرير أن من بين أهم عوامل الرسوب هي العوامل السوسيواقتصادية، فقد تبين وجود مسافة بين الثقافة المدرسية و العائلية بالإضافة إلى العوامل المرتبطة بالفقر، مرورا بالعوامل الفردية التي تتعلق بعدم الثقة بالنفس وغياب الدافعية، أما العامل الثالث فهي العوامل الأسرية التي لوحظ أن هناك متابعة قليلا بالأبناء، خاصة الآباء العاملين الذين أقروا بأن لديهم الكثير من المشاغل و هذا ما يبرر نقص متابعتهم، و لهذا ارتفعت بشكل مفرط الدروس الخصوصية، إلا أن نسبة كبيرة من الأساتذة يقدمونها من جانب تجاري بحت.

2.تشجيع الدراسات العلمية الكمية والكيفية حول النظام التربوي ضمن المؤسسات المعروفة علميا، وكذا تطوير الدراسات والتحقيقات العلمية في مخابر الجامعات الجزائرية التي تسمح بتحديد فئات الأطفال الغير متمدرسين وفهم مشاكلهم الخاصة بالغيابات والتخلي، بالإضافة لفهم مشاكل التلاميذ المعيدين وخصائصهم.

3.تقوية وسائل النقل المدرسي وتكييفها للسماح بدخول الأطفال المعاقين الذين يتواجدون في مناطق بعيدة ومعزولة.

4.تطوير البنى التحتية لإدماج الأطفال المعاقين وتكوين الأساتذة على بيداغوجيا شاملة وتوفير الوسائل للتكفل بالأطفال ذوي احتياجات خاصة.

5.تعميم تغطية التربية التحضيرية، كما ينبغي تحسين نوعيتها، لأنه يوجد طلب قوي للتكفل التربوي والتعليمي للأطفال من ذوي الفئة العمرية التي تتراوح بين ثلاث إلى خمس سنوات، ولذا يجب تشجيع القطاع الخاص والاستثمار فيه.

6.تحسين جودة النظام التربوي، والذي يعد المعلم حجر الزاوية فيه، ولذلك فإنه يتوجب، وضع مخطط عمل شامل لتكوين الأساتذة من أجل أن يؤدي ذلك لتغيير ممارساتهم البيداغوجية، وكذا تطوير نموذج تكوين تحضيري ومستمر، يساعد المعلمين للتحكم في المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى تطوير هذا التكوين عينه، عبر نموذج تكاملي تناوبي " تطبيق، نظري، تطبيق"، وتطوير كفاءة الأساتذة في التقويم التكويني الذي يسمح بالتلميذ بالتموقع الفاعل ضمن العملية التعليمية وتمكين الأساتذة من تحديد الاستراتيجيات الملائمة للمعالجة البيداغوجية.

7.تكوين المكونين من بينهم المدراء والمفتشون في إطار التكوين المستمر.

8.تحسين شروط العمل وحياة المعلمين وتثمين المهنة حتى تستجيب لمعايير الجودة.

9.تقوية دور المفتشين ودورهم البيداغوجي.

تتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا في مسألة معالجتها فاعلية النظام التربوي بالجزائر في التعليم الإلزامي من خلال تشخيص وضعيته وتحليل العوامل المتحكمة فيه، من خلال تسليط الضوء على مؤشرين أساسيين هما التسرب و الرسوب المدرسي. إلا أن دراستنا عالجت مسألة فاعلية النظام التربوي من خلال المؤشرات التي تم تحديدها في التقرير ثنائي الإعداد من طرف صندوق الأمم المتحدة من أجل الطفولة اليونيسيف ووزارة التربية الوطنية ممثلة في المعهد الوطني للبحث في التربية ومصادق عليها من طرف المعهد الدولي للتخطيط في التربية UNESCO والذي يعالج مسألة

المؤشرات التربوية في إطار الواقع الجزائري وضمن رؤية اليونسكو، والصادر العام 2012، و هذه المؤشرات إضافة لمؤشر الرسوب و التسرب المدرسي هي النسبة المئوية لخريجي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، معدل الانتقال، معدل البقاء وعدد السنوات/التلميذ المستهلكة من أجل بلوغ سنة دراسية معينة أو الحصول على شهادة.

أما من استفادتنا من هذه الدراسة، فقد كانت على جانبين، أوهما على الجانب النظري، من حيث ما وفرته لنا من معلومات أغنت الجانب النظري لدراستنا، أنا الجانب الثاني فتمثل في جانب النتائج التي توصلت لها، حيث شكلت لنا خلفية علمية استفدنا منها في تحليل النتائج وتفسيرها.

3.2.Rapport du Cinquantenaire de L'indépendance : Enseignements et vision pour l'Algérie de 2020_ Education : compétences, savoir et capacité D'innovation_ Collectif NABNI, Janvier 2013 :

تقرير خمسينية الاستقلال: التعليم والرؤية الاستشرافية لجزائر 2020 _ التربية: كفاءات، معرفة ومهارة التجديد_، منظمة نبني[1]، جانفي 2013

يهدف هذا التقرير لوضع رؤية عملية لتعليم أكثر فعالية في العام 2020 بالجزائر، وقد تضمن التقرير تشخيصا لوضعية التعليم، ومن ثم شرحا لرؤية هذه المنظمة للتعليم في 2020 بالجزائر، ومن ثم توضيحا للإجراءات التي ينبغي إجراؤها لتحقيق الهدف، وقد توصل التقرير ل:

1. قامت الجزائر ببذل جهد كبير لتعميم الالتحاق بالتربية، حيث لم يتعدى معدل الالتحاق في الابتدائي في العام 1980، 85% ليصل ل 97% في العام 2011.
2. ارتفع معدل القرائية لدى الراشدين في 2006، إلى 72.65%، وهو بذلك أعلى مما هو في المغرب ومصر، لكنه منخفض عما هو في الفيتنام واندونيسيا، رغم أن نصيب الفرد من الإنتاج المحلي الإجمالي عندهم أقل مما عند الجزائر.

[1] نبني NABNI Think Tank، هي منظمة مستقلة، غير حزبية، أسست في العام 2011، تسعى لجزائر أفضل سياسيا، اقتصاديا و اجتماعيا، عبر التغيير عن طريق الأفكار المتجددة، و ذلك عبر جمع الخبرات الجزائرية من خلفيات متنوعة سواء كانوا مقيمين داخل الجزائر أو خارجها، في لقاءات عامة، بحيث يساهمون في الدفع بالنقاش العام مستهدفين تطوير البلد، و يعد هذا التقرير من أوائل التقارير الصادرة لها، بحيث استند في تشخيصه لوضعية التعليم على إحصائيات اليونسكو، البنك الدولي، و نتائج اختبار TIMSS، أما عن الرؤية فهي نتاج خبرة جزائرية، و قد طرح التقرير للنقاش العام في المنظمة، في جوان 2012، من طرف مجموعة خبراء جزائريين من خلفيات متنوعة، أساتذة و باحثين جامعيين، إطارات في الميدان التربوي و فاعلين في المجتمع المدني، و لقد عالج التقرير كل أطوار التعليم من الابتدائي إلى الجامعي مرورا بالتكوين المهني، إلا أنه نظرا لأهداف دراستنا فقد ركزنا في طرحنا على التعليم الإلزامي فقط.

3.تكرس الجزائر نفقات عالية لقطاع التربية، فما بين 2000 و2006، تضاعفت تقريبا النفقات المكرسة للتربية، فمن 224 مليار دينار إلى 439 مليار دينار جزائري، إلا أن هذا الإنفاق العالي لا يمكن أن يخفي عدم كفاءة النظام من حيث معدلات الإعادة والتخلي.

4.شهدت الجزائر ارتفاعا في معدل إتمام التعليم الابتدائي، حيث وصلت ل 94.99% ما بين 2009/2005، مقارنة بنسبة 89.21% ما بين 2004/2000، ورغم هذا الارتفاع إلا أن أداء الجزائر منخفض مقارنة بالدول التي دخل الفرد فيها ما بين 10.000 و20.000 دولار، حيث وصل ل 99.1%.

5.شهدت الجزائر ارتفاعا في معدل إتمام التعليم المتوسط، حيث وصلت ل 89.8% ما بين 2009/2006، وهو معدل عالي إذا ما قرناه بما حققته المغرب واندونيسيا، إلا أنه منخفض جدا، إذا ما قرناه بتونس والفيتنام التي يعد دخلهما أقل بكثير عن الجزائر، حيث حققت كل منهما 99.7%و91.13% تباعا، وهذا يدلل على معدل التخلي المرتفعة في هذا الطور.

6.بلغ معدل الرسوب في الابتدائي خلال 2009/2006، 11.29%وهي أعلى من معدلات الرسوب في الدول الأقل دخلا منها، كمصر، اندونيسيا والفيتنام، حيث سجلوا 3.34%، 3.37%و1.03%، كما أن نسب الرسوب عالية أيضا في المتوسط والثانوي حيث تصل لحوالي 16%، وهي تقريبا مماثلة للمغرب وتونس، حيث سجلا 15.35%و16.87%، لكنها عالية على جدا على اندونيسيا ذات الدخل المتوسط الأدنى، بحيث سجلت 0.6%.

7.تبين أن معدلات الإعادة مرتفعة في بداية كل طور، مما يؤشر على صعوبات التي يجدها التلاميذ للتكيف أثناء تغيير الأطوار، بين الابتدائي والمتوسط، وبين المتوسط والثانوي.

8.يولد نظام التعليم تفاوتات إقليمية كبيرة، وتظهر هذه التفاوتات بأشكال مختلفة، فعلى مستوى معدل النجاح، أداء الولايات يتفاوت بشكل كبير في الابتدائي ما بين 50% إلى 75% كمعدل نجاح، مقارنة بالمتوسط حيث يتراوح التفاوت بين 37% إلى 50% كمعدل نجاح، أما بالنسبة للبكالوريا، ففي العام 2009، تراوح معدل النجاح بين 18.94% في الأغواط إلى 58.99% في تيزي وزو. وفي العام 2006، ارتفع معدل النجاح في شهادة التعليم المتوسط ل 77.11% في سوق أهراس وفقط إلى 28.63% في تمنراست، يتبين

أيضا أن هناك تفاوتات بين المناطق الحضرية والريفية، حيث تصل نسبة النجاح في المناطق الحضرية ل 70.3%و54.4% في المناطق الريفية.

9.تحتل النفقات الاجتماعية جزء كبير من ميزانية التعليم، إلا أن التفاوتات الاجتماعية تؤثر بشدة على الأسر الأكثر حرمانا، فقط 44.1% من أطفال الأسر الأكثر فقرا يلتحقون بالطور الثانوي، بعكس 82.3% بالنسبة لأطفال الأسر الأكثر غنى، كما أن نسبة الأفراد الذين لا يملكون أي مستوى تعليمي ضمن 20% من الأسر الأشد فقرا تصل ل 38.3%، بعكس 11.6% من بين الأسر الأكثر غنى، كما أن 9.2% فقط من الأفراد المنحدرين من الأسر الأشد فقرا متحصلون على مستوى ثانوي أو جامعي، في حين يصل هذا المعدل ل 42% في الأسر الأشد غنى.

10.رغم قلة البيانات حول أداء التلاميذ في الجزائر، حيث أن ثقافة التقييم هي جد قليلة في البلد، الذي نادرا ما شارك في التقييمات الدولية، وتدل النتائج على ضعف شديد في جودة النظام التربوي، ففي 2007 شاركت الجزائر في اختبار TIMSS، حيث تحصل تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في العلوم على نتائج متدنية جدا، وهي بذلك تتماثل مع تونس والمغرب، فقط 2% من التلاميذ تمكنوا إلى الوصول للمستوى الثاني "العالي"، بينما سنغافورة تمكن من الوصول له 68% من التلاميذ، أما إيطاليا فتمكن من الوصول له 44% من التلاميذ، وفقط 33% من التلاميذ تمكنوا من الوصول إلى المستوى الرابع "المتدني"، بينما تجاوز 90% لدول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ولم يتمكن أي تلميذ من الوصول إلى المستوى الأول " المتقدم"، بينما تمكن 36% من تلاميذ سنغافورة من الوصول إليه.

11.تمكن تلاميذ الجزائر في اختبار TIMSS، في الرياضيات من وصول عدد أكبر للمستوى الثالث "المتوسط" والرابع المتدني"، مقارنة بالدول العربية، حيث وصلت النسبة 14%و41% تباعا حسب المستويين الثالث والرابع، المغرب 9%و26%، تونس 9%و28%، وقطر 2%و13%، ورغم ذلك تبقى أقل أداء مقارنة بتلاميذ سنغافورة الذين تحصلوا على 92%و98%.

12.تميز أداء تلاميذ السنة الثامنة بالتدني في العلوم، حيث كان أداء الجزائر أقل من الدول ذات الدخل المماثل، ففي حين أن 1% من التلاميذ تمكنوا من الوصول للمستوى الثاني

"العالي"، تمكن 4% من تلاميذ اندونيسيا وتونس من الوصول إليه، كما أن 14% من التلاميذ تمكنوا من الوصول للمستوى الثالث " المتوسط". ولا يختلف الأمر بالنسبة للرياضيات حيث تمكن 7% فقط من الوصول للمستوى الثالث " المتوسط"، في حين تمكن 21% من تلاميذ تونس ومصر من الوصول إليه، و19% من تلاميذ اندونيسيا وصلوا إليه.

يبين التقرير في جانبه المتعلق بالرؤية الاستشرافية للنظام التربوي للعام 2020، أنها ترتكز بالأساس على إعادة النظر في السياسة التربوية بالجزائر بجعلها أداة إدماج مهني، اجتماعي ومحرك للتنمية الاقتصادية، لأنه يراد أن يؤسس بحلول العام 2020 لمجتمع متناغم، يمكن كل فرد من أفراده من إيجاد مكانته، يستجيب لتطلعات أفراده، بغض النظر عن قدراتهم وخلفياتهم الاجتماعية، يمكن أغلبية الجزائريين من الاستفادة من التنمية، كما يراد إقامة مجتمع يشجع المبادرة الخاصة والابتكار في جميع الميادين، بحيث يتمكن من الخروج من الاقتصاد الريعي وحالة الركود في التنمية التي تشهدها الجزائر حاليا. ولأن التعليم يمثل رافعة أساسية لبلدنا للخروج بسرعة من هذه الوضعية ينبغي أن يسمح النظام التعليمي لمرتاديه من التكيف مع تطورات مجتمعنا، وإكسابهم على مدى حياتهم المؤهلات الجديدة الضرورية، وذلك من خلال:

1.تعزيز فرص حقيقية متكافئة لجميع التلاميذ، بغض النظر عن مستوياتهم لجعل التعليم أفضل أداة حراك اجتماعي.

2.ضمان قاعدة معارف تقنية وثقافية من أجل مواطن قادر على الانجاز والتجديد والتعلم طيلة حياته وهو منفتح على العالم، بمعنى ضمان اكتساب قاعدة صلبة من المعارف الأساسية والكفاءات لكل الأفراد المتخرجين من المسار الإلزامي، التمكين من الوصول على نطاق واسع إلى ثقافة جزائرية وعالمية على السواء، والسماح بتكوين شخصية منفتحة على مستوى التعليم الإلزامي.

3.ضمان تعليم ذي جودة في الميادين الأساسية وحسب المقاييس العالمية في كل الأطوار في التعليم العام كما التعليم المهني، لزيادة قدرة استيعاب المعارف المنتجة خارجيا في العالم والاستجابة للحاجيات الحالية والمستقبلية لمجتمعنا في مجال المؤهلات والمعرفة.

4.منح كل المواطنين فرصة ثانية وضمان تحيين أو إتمام التكوين في كل أطوار حياتهم، عن طريق آليات تكوين مستمرة متكيفة مع حاجيات الأفراد والمجتمع والتطور التقني.

- ✓ أما بالنسبة للرؤية الاستشرافية للنظام التربوي بحلول 2020 بلغة الأرقام فهي تتلخص في:

1.الوصول لمعدل إتمام في الابتدائي يصل ل 98%وفي المتوسط 95%.

2.خفض معدلات الرسوب حتى البكالوريا إلى النصف.

3.ضمان تكوين مهني ذي جودة للذين لم يتمكنوا من الوصول للجامعة.

4.خفض تكلفة خريج بالنسبة للناتج المحلي الإجمالي للنصف.

5.الوصول للمرتبة 25 في TIMSSوبين ثلاث دول في منطقة الشرق الأوسط.

وبين التقرير أنه لتلبية الأهداف الواردة في الرؤية، لا بد من الارتكاز على ثلاث روافع، كل منها يرتكز على مشاريع هيكلية مفصلة، وأول هذه الروافع تتعلق بجعل التسيير بالجودة والأداء في قلب سياسة التربية في كل المستويات، وثاني رافعة تتعلق بتأسيس نظام تربوي وتكويني أكثر إنصافا، أما ثالث رافعة فهي تتعلق بتحسين المحتويات، وآليات توجيه التلاميذ.

تتميز الرافعة الأولى بالقطيعة مع السياسات الماضية التي تميزت بإنجازاتها الكمية، وذلك بتحديد مؤشرات للجودة في إطار رؤية 2020 للنظام التربوي، وسيتم تحقيق ذلك باستخدام مجموعة مشاريع هيكلية، أولها يتعلق بتوزيع المسؤولية على جميع الفاعلين في النظام التربوي، بناء على مؤشرات الجودة والأداء من أجل تنفيذ تسيير حقيقي باستخدام الأداء، وهذا يتطلب أن ترتكز معايير جودة وأداء النظام التربوي على المعايير العالمية، حيث سيتم إجراء تقييم شامل لنظامنا التربوي بناء على نتائج هذه المعايير والتي ستسمح بتحديد سياسة التعليم في المستقبل، خاصة القواعد الجديدة للتسيير التي ستؤثر مباشرة على تنفيذ الإصلاحات، بمعنى أنه سيتم وضع أهداف وأولويات التحسين بناء على نتائج هذا التقييم.

أما المشروع الهيكلي الثاني لتحقيق هذه الرافعة فيتعلق بمنح استقلالية أكبر للمؤسسات بهدف زيادة أدائهم وتحسين فعالية الإنفاق العمومي، من حيث منح الاستقلالية للمدراء في اتخاذ القرارات في توظيف ومكافأة الإداريين وفي الإعانة المدرسية وفي منح استقلالية تدريجيا للمؤسسات أيضا بتوظيف تلاميذها بنسبة 20%، وبنسبة 30% للمؤسسات الأكثر أداء، بالإضافة إلى منح المؤسسات الاستقلالية في مجال تنظيم التعلم، وهذا لا يعني بالطبع التخلي عن سياسة مركزية البرامج، لكن يتعلق الأمر، بتقديم مرونة أكبر للمؤسسات والمعلمين بشكل تدريجي بنسبة 10%، هذه النسبة التي ستنعكس بالأساس، في الاستقلالية الممنوحة لهم في تنظيم الأيام المدرسية، الخرجات التعليمية، النشاطات العلمية، وفي اختيار الأساليب البيداغوجية للمؤسسات التي تحرز الأداء الأفضل، وفي تكييف البرامج مع مستوى تقدم التلاميذ أيضا، بالإضافة إلى منح الولايات استقلالية أكبر لمتابعة

تمدرس التلاميذ، احترام البرامج، تقييم أداء المؤسسات، تسيير المنح المدرسية، مراقبة دقيقة لمؤشرات التسيير الجيد للميزانية، كما ستمنح صلاحية تقديم حوافر للمعلمين، حيث سيتم إنشاء معايير لتقييم المعلمين في مصالحها من الابتدائي إلى الثانوي قائمة على أسس الجودة والأداء والتي سيتم على أساسها تقديم هذه الحوافز.

أما الرافعة الثانية، فبين التقرير أن تحقيقها يرتكز على مشروع أساسي يتعلق بتثمين النجاح المدرسي والحد من تأثير اللامساواة الاجتماعية في النجاح الأكاديمي في جميع أبعاده سواء من حيث الالتحاق بالتربية، النجاح المدرسي أو تخصيص الميزانية. إذ يتحقق الحد من اللامساواة الاجتماعية في النجاح المدرسي في بعده المتعلق بالالتحاق بالتربية بتقديم حوافز مادية للأسر والتلاميذ، خاصة لذوي الدخل المنخفض، على أن تغطي هذه الحوافز تكلفة اللوازم المدرسية بالإضافة إلى إنشاء حساب بنكي للتلاميذ "رأس مال النجاح" يمول في حالة انتقال التلميذ في كل مرة إلى طور أعلى، وفي حالة ما إذا تسرب التلميذ قبل نهاية التعليم الإلزامي، فلا يتلقى التلميذ وأسرته أي حصة منه، أما إذا أتم التلميذ دراسته فيتم توزيعه على الطرفين، 40% منه للتلميذ، 60% منه لأهله، أو يترك لتمويل جزء من دراساته العليا، أما بالنسبة لأفضل التلاميذ مستوى، فيضاف لهم منحة للدراسة بالخارج، كما سلط التقرير الضوء على ضرورة التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة داخل المؤسسات الغير مختصة والمختصة، حيث يسمح التكفل في المؤسسات الأولى لذوي الإعاقات الطفيفة بتعزيز تقبل الاختلاف، وكذا تسهيل إدماجهم في المجتمع، أما في المؤسسات المختصة فبين التقرير ضرورة تجهيزها وتعزيزها بوسائل أكثر حداثة واختصاصا لجعلها تتناسب مع ذوي الإعاقات الأصعب التي ستتكفل بها.

أما بالنسبة لمسألة تثمين النجاح، فقد بين التقرير أنه يتم عبر تقديم منح غير نقدية كالحواسيب، لوحات الكترونية، كتب تربوية، اشتراك انترنيت في المنزل، تنظيم أسابيع عطل، تسجيل في دورات لغوية لمن يستحقها من التلاميذ من ذوي الفئات المحرومة، تقديم ميزانية إضافية للمؤسسات الريفية لتحسين معدلات النجاح المدرسي خاصة للذكور من خلفيات محرومة، بالإضافة إلى العمل على تعزيز المخيمات الصيفية في هذه المناطق، وتعزيز التنوع الاجتماعي والتبادل بين الولايات فيها كأن يتم إنشاء قرى للعطل المشتركة بين كثير من الولايات على سبيل المثال.

كما بين التقرير أنه بالإضافة إلى المقترحات المذكورة أعلاه، فإنه من الضروري إعادة النظر في معايير تخصيص موارد الميزانية التي تستهدف التربية حيث يلاحظ تباينات إقليمية بين المناطق الجغرافية، الولايات والمؤسسات، من حيث النجاح المدرسي ومعدلاته ولتحقيق هذا لا بد من ترشيد

نفقات النظام التربوي من حيث زيادة حصة أكبر من الموارد المالية التي تساهم مباشرة في جودة التربية انطلاقا من بناء مؤشرات ومعايير لتحسين الأداء في الإنفاق العمومي، وذلك بناء على تقييم وطني لجودة وأداء النظام التربوي يستند على معايير الأداء، ووفقا لذلك، يتم تخصيص حصص الميزانية حسب المناطق ذات الأولوية من جهة، ووفقا لحاجيات المدارس من جهة أخرى، حيث ستصمم برامج خاصة بفضل هذه الميزانيات لمكافحة الفشل المدرسي للذكور حيث يعد الأكثر ارتفاعا مقارنة بالفتيات في كل أطوار التعليم وفي كل المواد.

أما بالنسبة للرافعة الثالثة فتتعلق باقتراح تجديدات أساسية خاصة في المحتويات وتوجيه التلاميذ بالإضافة إلى زيادة المرونة في مسارات التعليم، وذلك من خلال عدة مشاريع هيكلية، حيث يتعلق المشروع الأول بجعل البيداغوجيا متمحورة حول الإيقاظ الفكري والثقافي للتلاميذ، وبناء قدراتهم التحليلية والابتكارية، وذلك من خلال:

1. كسر المنطق الحالي في التعليم الذي يقوم على تقييم قدرات التلاميذ على الحفظ وإعادة إنتاج ما تعلموه في الصف.
2. اعتماد الطرق البيداغوجية التي تنمي القدرات النقدية للتلاميذ وتثمين تبني الأساليب البيداغوجية القائمة على الإيقاظ الفكري، القدرة على حل المشاكل الجديدة والعمل في مجموعات في إطار المشاريع المقدمة لهم.
3. الحد من الواجبات النظرية في المنزل والتركيز على التمارين في القسم، والواجبات العملية في المنزل، مع الأخذ بعين الاعتبار بيئة التلاميذ واهتماماتهم في المشاريع الجماعية المقدمة لهم على سبيل المثال.
4. تنظيم ورش الأعمال التطبيقية وحصص الألعاب التربوية باستخدام الحواسيب بهدف تعليم الأطفال بالوسائل الإلكترونية.
5. إدخال النشاطات الثقافية في الابتدائي وتنظيمها في فترة ما بعد الظهر هي والأنشطة الفنية والرياضية.
6. خفض عدد المواد التي تتميز بتعددها وكثرتها خاصة في الابتدائي، نظرا للحجم الساعي في هذا الطور وطبيعة أهدافه المتعلقة أساسا باكتساب الكفاءات الأساسية وهي الكتابة، القراءة، الحساب واللغات في الابتدائي.

7. استئناف تعليم المواد العلمية بالفرنسية في المدرسة بهدف تنسيق أكبر مع الجامعة والبدء في تدريس الانجليزية من الطور الابتدائي، بالإضافة إلى تكثيف تكوين المعلمين في اللغات.
8. توفير الوسائل والموارد اللازمة لتعليم اللغات في جميع الأطوار وفي الطور الابتدائي بشكل أخص، وذلك لتعليم صارم بشكل أكبر للغات سواء العربية، الفرنسية، الانجليزية أو لغات أجنبية أخرى.
9. اتخاذ التدابير الضرورية للدعم _ دعم نفسي، دعم اجتماعي إلى غير ذلك_ من أجل تجنب التخلي المدرسي.
10. إنشاء مناصب مشتركة بين العديد من المؤسسات للمساعدة البيداغوجية، التي ستتكفل بالتلاميذ الذين هم بحاجة إلى المساعدة، بالإضافة إلى تكفلها بتوفير الدعم البيداغوجي للمعلمين.

أما المشروع الهيكلي الثاني فيتعلق بضمان أحسن توجيه للتلاميذ وإنشاء جسور بين مختلف أنماط ومسارات التعليم، حيث يقترح هذا المشروع، تتبع مسارات مبتكرة في هندسة التعليم، بهدف جعلها تعكس على نحو أفضل رغبات التلاميذ على طول حياتهم المدرسية بالإضافة إلى استهدافها خفض عوامل الفشل، الرسوب، والأداء الضعيف للتلاميذ، وذلك من خلال:

1. إنشاء موقع انترنيت مختص في توجيه التلاميذ من حيث تقديم معلومات حول الشعب، شروط القبول فيها، والسوق المحتملة لهذه الاختيارات من حيث أنماط المهن، والمؤسسات التي توظف خريجيها.
2. إعادة تثمين التكوين المهني والتقني، لكيلا ينظر إلى هذه الشعبة على أنها المسار أو الخيار الثاني وذلك من خلال توعية التلاميذ والأولياء مبكرا حول الفرص المهنية التي يمنحها التعليم التقني والمهني.
3. فتح فرص حقيقية للتكوين المهني في نهاية التعليم المتوسط للذين لا يودون الاستمرار في الدراسة.
4. تنظيم منتديات مهنية مع أصحاب مهن ذوي خبرة ومتخرجين شباب في نفس الاختصاص سيدخلون هذا الميدان، بالإضافة إلى خبراء موارد بشرية وأصحاب المؤسسات في هذا الميدان.

يتقاطع هذا التقرير مع دراستنا في مسألة معالجته فاعلية النظام التربوي بالجزائر في التعليم الإلزامي من خلال تشخيص وضعيته من خلال النتائج المتوصل لها عبر معايير المنظمات الدولية،

إلا أن هذا التقرير لم يتوقف عند هذه الحدود بل تجاوزها لتحليل العوامل المتحكمة فيه و اقتراح إجراءات عملية لتحقيق تعليم أكثر فاعلية.أما من استفادتنا من هذا التقرير، فقد كانت في جانب النتائج التي توصل لها، حيث شكلت لنا خلفية علمية استفدنا منها في تحليل النتائج وتفسيرها.

3.3.Rapport du République Algérienne Démocratique et Populaire :une revue des dépenses publiques à la recherche d'un investissement public de qualité, Banque Mondiale, 2007 :

تقرير الجمهورية الجزائرية الديمقراطية والشعبية: مراجعة الإنفاق العمومي سعيا لاستثمار عمومي ذي جودة، البنك الدولي، 2007.

يهدف هذا التقرير في بنيته الأساسية إلى تحسين أداء الإنفاق العمومي لتطوير الخدمات العمومية ومواجهة التأخر في إعادة تأهيل البنى التحتية في قطاعات النقل والأشغال العمومية، المياه، التربية والصحة، في إطار البرنامج التكميلي الذي أعلنته الحكومة لدعم النموPCSC ما بين 2005 و2009، عقب أول برنامج للاستثمار العمومي لدعم الانتعاش الاقتصادي PSRE، الذي امتد مابين 2004/2001، فهذا التقرير هو بحث عن استثمار عمومي ذي جودة، خاصة خلال فترة هذان البرنامجين، التي شهدت فيها الدولة بعكس ما شهدته نهاية الثمانينيات والتسعينيات طفرة بترولية، سمحت بنمو واستقرار اقتصاديين كبيرين، مما أدى إلى مواجهة الحكومة تحدي رئيسي يتمثل في التساؤل التالي: هل هذه الفرص المتاحة _ ويعنى هنا الفرص التي أتاحتها الطفرة النفطية_ ستستثمر في دعم النمو على المدى الطويل للاقتصاد، والتشغيل والتنمية الاجتماعية المستدامة، أو ستضيع لأسباب عدم الفعالية والكفاءة، وكذا الهدر والفساد؟.

ولقد حاول هذا التقرير في الجزء المتعلق بالتربية، بأن يجيب عن كيفيات عمل النظام التربوي؟ وكيفيات استخدام الموارد العمومية في مختلف مستوياته، وعن فاعلية استخدامها؟ بالإضافة إلى بحثه عن مواصفات المخرجات التي ينتجها النظام التربوي الجزائري من حيث كفاءتها في جميع مستوياتها وأنماطها من التعليم الابتدائي للجامعي إلى التكوين المهني[1]؟ كما حلل برنامج الاستثمار في قطاع التربية في إطار البرنامج التكميلي لدعم الانتعاش الاقتصادي لمرحلة 2009/2005، ولقد توصل التقرير إلى مجموع النتائج التالية:

[1] لم نركز في طرحنا كثيرا لهذا التقرير على التعليم العالي والتكوين المهني، نظرا لطبيعة موضوعنا المتمركز أساسا على التعليم الإلزامي.

1.تمكنت الجزائر من تحقيق تمدرس شامل تقريبا في الابتدائي، ومشاركة قوية نسبيا في الطور المتوسط[1]، لكن مقارنة بالدول الأخرى معدلات التمدرس في الطور الثانوي والتعليم العالي منخفضة تقريبا، عما هو متواجد في تونس، الأردن ومصر، حيث نصيب الفرد من الدخل في تونس والأردن مماثل بعكس مصر، التي تتميز قيمته بالضعف مقارنة بالجزائر.

2.تمكنت الجزائر من تحسين معدل إتمام التعليم الابتدائي[2]، إلا أن هناك صعوبات أساسية تتعلق بإتمام التلاميذ الأطوار الأخرى من التعليم، حيث أن عددا قليلا من التلاميذ يتمكنون من اجتياز مختلف مراحل النظام التربوي[3].

3.على الرغم من أن معدل البقاء في الابتدائي مرتفع جدا، معدل الانتقال للطور المتوسط هو نسبيا منخفض، ففي 2003/2002 معدل الانتقال في الطور المتوسط ارتفع ل 79%، وهي نسبة مماثلة لما هو موجود في البلدان ذي الدخل المتوسط مثل المغرب واندونيسيا، لكنه منخفض بكثير عن البلدان ذي مستوى الدخل المماثل.

4.بلغ المعدل الخام للالتحاق للتعليم العالي 14%، وهي تعطي فكرة عن معدلات الانتقال من الطور الثانوي للتعليم العالي، فتاريخيا معدلات النجاح في البكالوريا تتراوح ما بين 20 و30%، على الرغم من أنه في 2004/2003 ارتفع إلى حوالي 44%، ومن ثم انخفض في العام 2005/2004 قليلا ليصل إلى حوالي 40%.

5.شهد التمدرس على مستوى التكوين المهني في العشرية الأخيرة ارتفاعا واضحا، حيث ارتفع لحوالي أكثر من الضعف، ففي 2005/2004، وصل تعداد المتمدرسين فيه إلى 400 ألف تلميذ، ما يقارب ثلث المتمدرسين في الثانوي.

6.تتميز المراحل التي تلي الابتدائي بمعدلات تخلي مرتفعة، حيث ارتفع معدل التخلي لحوالي 16% في الطور المتوسط والثانوي بالنسبة للذكور، و10 إلى 11% بالنسبة للفتيات، في العام 2004/2003، وفي دراسة لوزارة التربية العام 2004، بينت أن غياب مؤسسات المرحلة المتوسطة بالقرب من مكان الإقامة أحد أسباب تخلي التلاميذ، إذ كشفت الدراسة أن 65% من التلاميذ، يعيشون في محيط حضري يبعد 3 كلم عن مدارسهم، لكن حوالي 16%

[1] حيث بلغ المعدل الإجمالي للتمدرس 105%، مما يدل على أن نسبة كبيرة من التلاميذ الأكبر عمرا عن هذا المستوى متواجدون ضمنه، بسبب الرسوب.

[2] حيث تمكن 96% من التلاميذ من إتمام التعليم الابتدائي مقارنة بالعام 1995، حيث تمكن 80% فقط من التلاميذ من إتمام هذا الطور.

[3] ففي 2003، حوالي 83% ممن ولجوا السنة الأولى ابتدائي، تمكنوا من الوصول للسنة أولى من الطور المتوسط، و39% منهم، تمكنوا من الوصول إلى السنة أولى ثانوي، و11% منهم، تمكنوا من الوصول إلى السنة أولى من التعليم العالي.

فقط، يقطنون بقرب من مدارسهم، بالإضافة إلى أن جميع التلاميذ يعودون من مدارسهم على أقدامهم.

7. تتميز المراحل التي تلي الابتدائي بمعدلات إعادة مرتفعة، وبالأخص في بداية ونهاية كل طور، رغم أن السنوات الثلاث الأولى للابتدائي، شهدت انخفاضا في معدلات الإعادة بلغ 13%، وتعود عوامل الرسوب أساسا في بداية كل طور تعليمي، إلى الصعوبات التي يجدها التلاميذ في التكيف مع المحيط الجديد للتعلم من جهة وتغير المناهج من جهة أخرى[1].

8. يتميز النظام التربوي الجزائري بتباينات إقليمية واضحة على مستوى معدلات النجاح في الطور الابتدائي والمتوسط، حيث يتميز أداء الولايات في الطور الابتدائي بتباينات أكبر فيه حيث يتراوح معدل النجاح بين 50%و75%، مقارنة بالطور المتوسط حيث تتراوح معدلات النجاح بين 37%و50%، كما تتواجد الولايات الأقل أداء في جنوب الدولة.

9. كان أداء الجزائر عاليا في اختبارات الدراسة الثانية لرصد انجازات التعلم Monitoring of Learning Achievement، MLA2[2]، عن دول إفريقيا الصحراء الكبرى[3]، الأكثر فقرا، لكن منخفضة على الأداء المتوقع بالنظر لنصيب الفرد من الدخل[4]، كما بينت النتائج تباينات كبيرة بين الولايات الجزائرية في نتائج التلاميذ في الرياضيات مقارنة بالعلوم.

10. تتميز تكلفة خريج واحد في كل مستويات التعليم بارتفاعها، بسبب الإعادة والتخلي المدرسي، حيث تشير التقديرات أن هذه المعدلات وحدها تزيد عن 30% من التكلفة المرتبطة بإنتاج خريج حائز على شهادة في الابتدائي، وترتفع لضعفي التكلفة في الطور المتوسط والثانوي، وهذا ما يزيد من هدر الموارد العمومية.

11. تبلغ تكلفة التلميذ الواحد في التعليم الابتدائي 779 دولارا، وهي تقريبا مماثلة لدول المنطقة أين تتراوح بين 667 إلى 805 دولارا، باستثناء تونس، التي تتميز بارتفاع تكلفة الخريج الواحد

---

[1] ففي 2004/2003 ارتفعت معدلات الإعادة ل 15% في آخر سنة في الابتدائي " السنة السادسة في الهيكلة القديمة"، وإلى 20% في السنة الأولى متوسط " السنة السابعة في الهيكلة القديمة" وإلى 30% في السنة الأخيرة للتعليم المتوسط " السنة التاسعة في الهيكلة القديمة"، كما ارتفعت معدلات الإعادة في التعليم الثانوي إلى 19% في السنة الأولى ثانوي، وإلى 38% في السنة الأخيرة للتعليم الثانوي.

[2] في 2003/2002، خضع 6513 تلميذ في سنتهم الثامنة اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية من 189 مؤسسة ثانوية للطور المتوسط لعشرين ولاية من أربع مناطق لهذا الاختبار، وهو اختبار يرتكز على برامج الدراسات الوطنية، ولقد تحصل التلاميذ على تقييم متوسط هو 38.2% في الرياضيات و52% في العلوم، وهو ما يطرح ضعف مستوى التعليم في الجزائر بحدة

[3] هذه الدول تضم 47 دولة، حسب تصنيف البنك الدولي من بينها، البنين، أنغولا، بوركينافاسو، الكاميرون، أثيوبيا، غانا، صوماليا، تشاد، توغو، زمبابوي، مالي، ملاوي، ليبيريا، السنغال، نيجر، ناميبيا، موزنبيق، أوغندا، ومدغشقر.

[4] بينت النتائج أن هناك ارتباط ايجابي بين نتائج التلاميذ للدول المشاركة مع نصيب الفرد من الدخل، لكن الجزائر تنحرف عن هذه العلاقة الإحصائية بسبب انخفاض أدائها في الرياضيات، فعلى سبيل المثال مدغشقر تحصل على نقطة إجمالية مشابهة للجزائر، على الرغم من أن نصيب الفرد من دخلها لا يمثل إلا السدس عما هو موجود في الجزائر.

فيها، حيث تصل ل 1278 دولارا، ولكن تكلفة الخريج الواحد في الجزائر منخفضة جدا مقارنة بدول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، أين تصل التكلفة ل 5313 دولار.

12. تبلغ تكلفة التلميذ الواحد في الطور المتوسط 1534 دولارا، وهي تقريبا مماثلة لتلك المتواجدة في تونس والمغرب، 1421 و1698 دولار تباعا، لكنها أعلى من تلك المتواجدة في الأردن ومصر، 830 و704 دولار تباعا، لكنها منخفضة جدا عن دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أين تصل التكلفة ل 6089 دولارا.

13. تبلغ تكلفة الطالب الواحد في التعليم العالي 5805 دولار، وهي تتجاوز كثيرا تلك المكرسة في دول المنطقة، إلا أنها منخفضة عن دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أين تصل التكلفة ل 10655 دولارا.

14. تتميز نسبة واسعة من المدارس بعدم توفر الموارد المدرسية الأساسية، حيث بينت دراسة MLA2، أن ثلثي المؤسسات لا تجهز بخزائن في الأقسام، وثلث المؤسسات لا تجهز بالتجهيزات العلمية، كالمجسمات والوسائل للأعمال التطبيقية، بمعنى أن هذه المدارس ليست مجهزة بالموارد الأساسية للتعلم في العلوم والرياضيات، بالإضافة إلى افتقار معظم هذه المدارس للتجهيزات المكتبية[1].

15. تتميز نسبة واسعة من المدارس بغياب الموارد الأكثر حداثة، التي ينبغي توافرها في الدول ذات الدخل المتوسط[2]، حيث كشفت دراسة MLA 2، أن ما يقارب ثلثي المتوسطات لا توفر حواسيب للتلاميذ، و23% لا توفر إلا حاسوب واحد للتلاميذ، وحوالي 82% من المؤسسات المدرسية لا توفر حاسوب ما عدا الذي يحجز للمعلمين، و95% لا يوجد بهم انترنيت.

16. يتواجد تفاوت في توافر الكتب المدرسية بين الولايات، فإذا كان 85% من التلاميذ من معظم الولايات يملكون كتب مدرسية، فإن الولايات التي يفتقر تلاميذها إلى ذلك جديا هي تمنراست بنسبة 28%، مستغانم 45% وغرداية 58%، هذه الأرقام تعكس عدم قدرة التلاميذ الأكثر فقرا على شراء أو استئجار الكتب كما تعكس أيضا عدم كفاية الكتب المدرسية المتوفرة في بعض المؤسسات.

[1] من المرجح أن يعود هذا القصور إلى النسبة الضعيفة نسبيا التي تكرسها الجزائر لميزانياتها في التسيير، وإلى اللاتوازن في توزيع نفقات التسيير، حيث أن النفقات التي تعنى بالتجهيزات والخدمات تمثل أقل 1% من نفقات التسيير كما سيتبين في النتائج التي تلي هذه النتيجة والتي تعنى بواقع تسيير نفقات النظام التربوي الجزائري، كما بينها هذا التقرير.

[2] تعتبر الجزائر حسب تصنيف البنك الدولي، من الدول ذات الدخل المتوسط الأعلى، وهي تشترك مع 57 دولة أخرى في هذا التصنيف، من بينها تونس، الأردن، لبنان، ليبيا، تركيا، إيران، الصين، شيلي، البرازيل وماليزيا.

17. تكرس الجزائر نسبة ضعيفة نسبيا لميزانيتها في التسيير للطور الابتدائي ففي العام 2003، وصلت ميزانية التسيير العامة للتعليم المدرسي الابتدائي 40%، وللطور المتوسط 37%والطور الثانوي 23%.
18. يعاني النظام التربوي من اللاتوازن في توزيع نفقات التسيير، ففي 2003، كانت النسبة التي تمثلها الأجور داخل نفقات التسيير هي أعلى بكثير من المعيار الدولي المتعلق بالتربية، وهو 66%، فما بين 85 إلى 90% من نفقات التسيير هي في الواقع مكرسة للأجور، باستثناء التعليم الثانوي التقني أين النسبة هي حوالي 79%، بالإضافة إلى أن النفقات التي تعنى بالتجهيزات والخدمات تمثل أقل 1% من نفقات التسيير، وبالتحديد 0.9% في الابتدائي[1]، أما عن تكلفة التلميذ في السنة فيما يخص اللوازم المدرسية في الابتدائي هي 2 دولار، 23 دولارا في المتوسط، 14 دولارا في الثانوي و285 دولار في الثانوي التقني، هذه الأرقام تعكس عدم كفاية نفقات التسيير لاكتساب الوسائل البيداغوجية التعليمية التي تضمن تربية ذا نوعية، بالإضافة إلى أنها تحد قدرة الإدارة المدرسية لتكييف البرامج للحاجيات الخاصة للتلاميذ.
19. رغم أن نسبة كبيرة من نفقات التسيير مكرسة للأجور، إلا أن أجور المعلمين تتميز بالانخفاض الشديد، حيث يمثل الأجر القاعدي عموما حوالي 40% من قيمة الأجر، رغم أنه في العام 2002، مثلت الأجور في المتوسط حوالي 1.02 مرة من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، بينما في 2004، كانت الأجور موازية تقريبا لحوالي 2.1 مرة من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في الابتدائي، ولحوالي 2.6 مرة من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في المتوسط، بما فيها الكفاءات والمستحقات.
20. تضم المؤسسات المدرسية الجزائرية في الطور المتوسط والثانوي نسب كبيرة للموظفين الإداريين بالنسبة لهيئة التدريس، بعكس الطور الابتدائي، حيث تبلغ نسبة مجموع الإداريين في المتوسط والثانوي 53.2%و37% تباعا، بعكس الابتدائي أين يصل ل 9.8%. أما عن نسبة المعلمين للموظف الإداري في المتوسط والثانوي فهي 1/1.6 و1/1.2 تباعا، بعكس الابتدائي أين يصل ل 1/13.4 في الابتدائي، وتجدر الإشارة أن نسبة الإداريين غير المؤهلين بالإضافة إلى أعوان الأمن بلغ في الطور المتوسط 45%.

[1] في المبدأ البلديات هي التي تمول نفقات التسيير للمدارس الابتدائية، إلا أنه لم يتوفر أي بيانات حول هذه النفقات لكن المعلومات المزودة من طرف وزارة التربية الوطنية تشير أن أغلبية المناطق ترصد أو تتوفر على موارد محدودة، وهناك مفارقة في الجزائر، حيث أن الدوائر والمناطق النائية في الطور الابتدائي، ليسوا بالضرورة، لا يمتلكون الموارد الضرورية، أو يمتلكون القليل من هذه الموارد، بل بالعكس يمكن أن يمتلكوا الأفضل مقارنة بالمناطق الحضرية، نتيجة اللاتوازن في تسيير النفقات من طرف البلديات.

21.يوفر النظام آليات لضمان التوزيع الجغرافي العادل للموارد، لكنه لا يعزز فعالية تسيير النفقات، إذ أن الميزانيات المؤسساتية ليست مرتبطة بالأهداف التربوية، حيث لا تحدد موارد الميزانية لاعتبارات تحسين الجودة أو نيل النتائج المرجوة، كخفض معدلات الإعادة والتخلي أو تحسين معدلات النجاح، أو تتبع أداء التلاميذ أو حتى تحديد موارد ميزانية إضافية للتأثير في هذه المسائل، فالإستراتيجية التربوية في الجزائر لا تدفع إلى تحسين كفاءة النظام، وهذا ما تؤكده خيارات النظام، حيث اعتمدت الوزارة على مقاربة متمحورة حول الكفاءات، كما عمدت إلى تغيير السياسات المتعلقة بالاختبارات والانتقال للصفوف الأعلى، لكن هذه الخيارات ملائمة على المدى القصير فقط.

22.لا تتكفل البلديات بالصيانة الدورية في مؤسسات التعليم الابتدائي، رغم التجديد الكبير للمدارس الابتدائية التي عمل عليها في إطار برنامج الدعم للانتعاش الاقتصادي PRSE، الأمر الذي يؤدي إلى نفقات أكثر تكلفة لإعادة تأهيل البنى في الطور الابتدائي، بالإضافة إلى أن النظام يكرس موارد قليلة جدا للصيانة الدورية للبنايات المدرسية في الأطوار الأخرى من التعليم.

23.تتميز تكلفة بناء وحدات المدارس بارتفاعها في الجزائر، حيث يصل تكلفة قسم واحد في الابتدائي لأكثر من 17000 دولار، وهي ضعف التكلفة في دول في أمريكا اللاتينية ومعادلة لما كان موجودا في أمريكا اللاتينية وآسيا في بداية التسعينيات، كما أن تكلفة البناء للمتر المربع الواحد تبقى مرتفعة، إذ تصل ل 274 دولارا بعكس الدول الآسيوية التي تصل ل 100 دولار، و200 دولار داخل الدول ذات الدخل المتوسط في أمريكا اللاتينية، ويمكن أن يفسر هذا بالعمل القائم على التعاقد في الأسواق وبالبنية البيروقراطية التي تمنع المراقبة الصارمة لتكاليف البناء، إلا أنه يجدر الإشارة أن المعيار الذي تعتمده الجزائر في مساحة بناء الأقسام يتجاوز المعيار الدولي، حيث تصل مساحة القسم الواحد ل 62 متر في الجزائر، ويضم في المتوسط 30 متمدرسا في الابتدائي بمعنى 2.1 متر مربع للمتمدرس، بينما المعيار الدولي في العموم حوالي من 1 إلى 1.5 متر مربع للمتمدرس، القيمة القصوى لهذه المساحة تعتبر عموما مناسبة للتعليم النشط أو الأعمال الجماعية أو الفردية.

ولقد خلص التقرير إلى مجموع توصيات هي:

1.تخفيض معدلات الإعادة ومعدلات التخلي خاصة للذكور وتحسين معدلات الانتقال للأقسام الأعلى بين الأطوار، وهذا يتضمن تحديث المناهج، تنويع وتحسين منهجيات وأساليب التعلم، تغيير الممارسات البيداغوجية المتعلقة بتقييم الطلبة، التطوير المهني للمعلمين وتأسيس نظام متابعة وتقييم نتائج التلاميذ.

2.تكوين قطاع للتخطيط يتألف من خبراء في التخطيط واقتصاديين مختصين في التربية يكون مسؤولا على تخطيط النفقات على المدى المتوسط، تحليل نتائج الخيارات المقامة وإعداد الميزانية السنوية على أساس النتائج المستخلصة.

3.منح مسؤولية أكبر للولايات لمتابعة أداء التلاميذ، وإنشاء حوافز لتشجيع المؤسسات المدرسية للعمل بفعالية.

4.تخفيف اللامساواة في النفقات المدرسية بين الولايات والبلديات التي تؤثر على الأساتذة، وذلك بزيادة عدد المعلمين وتقديم موارد مالية إضافية للبلديات الأكثر فقرا.

5.منح الاستقلالية المالية والتسيير للمؤسسات المدرسية، وإقامة نظم للمساءلة تكون أكثر دقة لها.

6.زيادة المخصصات للتعليم المتوسط والثانوي، بالإضافة إلى المخصصات الحالية ل PCSC لبناء مدارس جديدة وتوظيف معلمين جدد.

7.الزيادة التدريجية لمخصصات قطاع التربية في المدى المتوسط، لكن بتوازن بين المناطق بهدف تحقيق أهداف الالتحاق والجودة.

8.تصميم وتطوير سياسة جديدة للموارد الإنسانية في القطاع بالتوازن مع إصلاح الوظيف العمومي.

9.تنقيح المعايير التقنية لبناء المدارس بهدف خفض تكاليف الوحدات للبناء والصيانة.

10.تخفيض نسب النفقات الاجتماعية على مستوى التعليم العالي بهدف تحرير الموارد لاستخدامها في تحسين التعليم.

يتقاطع هذا التقرير مع دراستنا في مسألة تشخيصه التعليم الإلزامي و تقييم فاعليته و فاعلية مخرجاته من خلال النتائج المتوصل لها عبر معايير المنظمات الدولية، إلا أن هذا التقرير لم يتوقف عند هذه الحدود بل تجاوزها لتحليل العوامل المتحكمة فيه و اقتراح إجراءات عملية لتحقيق تعليم أكثر فاعلية.أما من استفادتنا من هذا التقرير، فقد كانت في جانب النتائج التي توصل لها، حيث شكلت لنا خلفية علمية استفدنا منها في تحليل النتائج وتفسيرها.

4.التقارير العربية المعتمدة في الدراسة:

1.4.التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2014/2013، التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع، اليونسكو 2014، باريس:

يهدف هذا التقرير إلى رصد التقدم المنجز من طرف الدول نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع، ودراسة ما إذا كانت الدول ستحقق هذه الأهداف بحلول 2015، كما يهدف إلى وضع إطار عالمي للتعليم لما بعد العام 2015، تكون فيه جودة التعليم أولوية من خلال دعوته لتطبيق سياسات واستراتيجيات تهدف إلى إطلاق طاقات المعلمين على اعتبار أن جودة أي نظام تربوي هي بجودة معلميه، ولقد توصل التقرير فيما يخص رصده للتقدم المنجز من طرف الدول نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع[1]، إلى النتائج التالية:

1. ارتفع معدل التمدرس الإجمالي لمرحلة التعليم قبل الابتدائي، من 33% إلى 50% بين العامين 1999 و2011.
2. من المتوقع أن تصل 68 دولة فقط من أصل 141 دولة توفرت بياناتها إلى تحقيق ما يزيد عن 80%[2]، فيما يخص معدل التمدرس الإجمالي لمرحلة التعليم قبل الابتدائي في العام 2015، ومنها الجزائر، إيطاليا، اليابان، ماليزيا، السويد، لبنان، قطر.
3. حققت الجزائر أكبر نسبة في توسيع التعليم ما قبل الابتدائي، فمن 2% فقط في العام 1999 إلى 75% في 2011، كما أنها تعتبر من الدول التي تمتلك النسبة الأعلى للمؤسسات الحكومية في التعليم في المنطقة العربية، بعكس باقي دول المنطقة أين يحتل القطاع الخاص النسبة الأعلى.
4. لا يزال 57 مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس العام 2011، وتشكل نسبة الفتيات منهم 54%، وترتفع هذه النسبة ل 60% في الدول العربية، علما أنها لم تتغير منذ العام 1999،

[1] نظرا لعدم توافر المعلومات، و لعدم كفايتها، و صعوبة جمعها في بعض الأحيان، و في ظل غياب مؤشرات قابلة للمقارنة في أحيان أخرى، فقد عمل التقرير في ظل ما توفر له، على استخدام و اختيار مؤشرات قابلة للمقارنة، لرصد تحقيق الدول للأهداف كما حددت في إعلان إطار دكار، كما استخدم مؤشرات بديلة تكون ذا ارتباط مباشر بتحقيق الأهداف، كما عمل التقرير، إلى دعوة الدول إلى توفير البيانات، و المجتمع الدولي لتوفير إطار عالمي لما بعد 2015 يتخطى هذه الصعوبات، و لهذا اقتصر مؤشر تنمية التعليم للجميع_ و هو المقياس الذي يوفر لمحة عامة عن التقدم الكلي نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع للدول_ على أربعة أهداف من الأهداف الستة، و هي الأهداف القابلة للقياس الكمي.

[2] لقد حدد هذا التقرير هذه النسبة كعتبة واقعية على الدول بلغوها بحلول العام 2015، رغم أن هذا الهدف يضم عدة مؤشرات تخص نتائج السياسات التنمية الخاصة بهذه الفئة في عدة مجالات، هي التغذية والصحة والتربية، و التي تضم كل واحدة منها مؤشرات لقياسها.

ويتوقع ألا تتمكن ثلثا الفتيات غير الملتحقات بالمدرسة من الالتحاق بالمدرسة أبدا في الدول العربية وإفريقيا جنوب الصحراء.

5.من أصل 122 دولة ارتفعت نسبة الدول التي عممت التعليم الابتدائي من 30% في العام 1999 إلى 50% في العام 2011، وذلك من حيث تمكنها من تحقيق 97% كمعدل صافي للتسجيل في التعليم الابتدائي، وبالتطلع إلى العام 2015، من المتوقع أن يتمكن 56% من الدول فقط من تحقيق هذا الهدف.

6.من المتوقع التحاق 97% من الأطفال بالتعليم الابتدائي، وتمكنهم من الوصول إلى الصف الأخير بحلول 2015 في 13 دولة فقط من أصل 90 دولة توفرت بياناتها، عشر من هذه الدول أعضاء في منظمة إلى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ولذا فإن هدف تعميم التعليم الابتدائي[1] سيبقى بعيدا كل البعد عن المنال بحلول العام 2015.

7.تعد الجزائر من الدول المحتمل تحقيقها لهدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول 2015، إذ وصل المعدل الصافي للتمدرس في 2011، 98%كما انخفض عدد الأطفال الغير ملتحقين بالتعليم الابتدائي ل 71 ألف طفل في 2011، بعكس العام 1999، أين وصل ل 340 ألف طفل، بالإضافة إلى أن معدل الرسوب شهد انخفاضا، حيث وصل ل 7% في 2011، مقارنة بالعام 1999، أين كان 11%، ورغم أنها من البلدان التي لم تتوفر فيها البيانات المتعلقة بنسبة إتمام التعليم الابتدائي، إلا أنها استخدمت مؤشران لتعويضه، هما عدد المتخليين عن الدراسة في الابتدائي ونسبة البقاء في التعليم حتى الصف الأخير، حيث وصل العدد في المؤشر الأول ل 36 ألف تلميذ، مقارنة بالعام 1999، أين كان61 ألف تلميذ، أما بالنسبة للمؤشر الثاني فقد بلغت النسبة في العام 2010، 95% مقارنة بنسبة 91% التي شهدها العام 1999.

8.ارتفع إجمالي معدل الالتحاق للتعليم المتوسط، من 72% في 1999 إلى 82% في العام 2011، كما بلغ عدد التلاميذ غير الملتحقين بهذه المرحلة، 69 مليونا عام 2011، ما يشكل

[1]رغم وضوح مؤشرات هدف التعليم الابتدائي، إلا أنه ليس من السهل تقييم التقدم المحرز باتجاهه، حيث لا تشكل معدلات التسجيل إلا أداة جزئية لتقدم نحو تحقيق التعليم الابتدائي، بما أن النجاح لا يقاس من ناحية تمكن 97% على الأقل من الأطفال في عمر التعليم الابتدائي، من النفاذ إلى التعليم الابتدائي فقط، بل على القدرة على إتمامه، و بالتالي، لم يعتمد هذا التقرير على صافي معدل التسجيل فقط، بل أخذ في الحسبان مؤشر مرتبط بالإتمام و هو المعدل المتوقع لإتمام التعليم الابتدائي، لكن من مساوئ هذا المؤشر هو أن البيانات المطلوبة أقل توفرا، فمن بين الدول السبعين التي حققت الغاية أو اقتربت من تحقيقها في العام 2011، من ناحية صافي معدل التسجيل، لا تتوفر البيانات حول المعدل المتوقع لإتمام التعليم إلا في 42 دولة، مما يثير تساؤلات حول كفاية تقييم التقدم نحو الهدف الثاني، بالإضافة إلى أنه رغم ما طرأ من تحسن في مجال توفر بيانات التعليم خلال العقد الماضي، من المؤسف أن 57 دولة لا تزال تفتقر إلى بيانات حديثة، عن الأعداد الغير ملتحقين بالمدارس، و هي إحدى أكثر المؤشرات بساطة، و تتضمن الأرقام العالمية للأطفال الغير ملتحقين بالمدارس بيانات قابلة للنشر من 147 دولة من أصل 204 دولة.

انخفاضا بنسبة 31% عن العام 1999، ولأن مرحلة التعليم المتوسط ركيزة ضرورية لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة للحصول على وظيفة كريمة، إلا أن الدول منخفضة الدخل لم تشهد تقدما ملحوظا في هذا المجال، إذ لم يتجاوز معدل إتمام هذه المرحلة بين التلاميذ نسبة 37%، وتنخفض هذه النسبة لدى الأسر الفقيرة إلى 14%.

9. من المرجح أن تحقق 38 دولة هدف تعميم الالتحاق بمرحلة التعليم المتوسط بحلول العام 2015، من بين 82 دولة توفرت بياناتها، ولا تضم هذه الدول ثلاثة أرباع دول إفريقيا جنوب الصحراء.

10. ارتفع إجمالي معدل الالتحاق بالمرحلة الثانوية من 45% في العام 1999 إلى 59% العام 2011، وتشير المعلومات المتوفرة إلى أن حصة التعليم المهني والتقني من إجمالي نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي[1]، بقيت ثابتة على 11% منذ العام 1999، مع بعض التغييرات الطفيفة نسبيا في الأنماط الإقليمية كانخفاض نسبة الالتحاق بالتعليم المهني والتقني في الدول العربية، ويتعين على الحكومات حول العالم أن تولي اهتماما أكبر لتحسين نوعية هذه البرامج وضمان ارتباطها بسوق العمل.

11. تعتبر الجزائر من الدول التي لم يشملها التحليل الاستشرافي لعدم توفر البيانات الكافية، من حيث عدد التلاميذ غير الملتحقين بالمدارس وحصة التعليم التقني والمهني من نسبة الالتحاق في التعليم الثانوي، غير أن المعدل الإجمالي للتمدرس بلغ في التعليم المتوسط والثانوي 102%، 64% على التوالي في العام 2011، كما بلغ التمدرس في التعليم التقني والمهني 381 ألف في نفس العام.

12. بقي عدد الراشدين الأميين مرتفعا جدا إذ بلغ 774 مليونا، في العام 2011، أي ما يعادل انخفاضا بنسبة 12% عن 1990ولكن بنسبة 1% فقط عن العام 2000، وتشكل النساء حوالي ثلثي الراشدين الأميين، وقد سجلت الدول العربية التقدم الأسرع في معدلات محو الأمية

[1] اقترح التقريرإطار عمل لتحسين رصد المهارات الأساسية و المهارات التقنية و المهنية التي على الشباب و الراشدين إتقانها، لتلبية الحاجات اليومية و النجاح في سوق العمل، إلا أنه أظهر بالمقابل أنه لا يزال أمام المجتمع الدولي شوط كبير ليقطعه من أجل قياس اكتساب المهارات بشكل منتظم، لذا اعتمد التقرير على مؤشرات بديلة لقياس التقدم نحو الهدف الثالث تكون قابلة للمقارنة و هي إجمالي معدل الالتحاق في المتوسط و الثانوي، حصة التعليم التقني و المهني من نسبة الالتحاق في التعليم الثانوي، التلاميذ الغير ملتحقون بالمدرسة في سن التعليم المتوسط، كما بين التقرير في هذا السياق تجارب إقليمية رائدة لرصد التقدم في مهارات الشباب و من أهمها برنامج التقييم الدولي لمهارات البالغين الذي أطلقته منظمة التنمية و التعاون في الميدان الاقتصادي، و الذي بين العام 2011، أن 49% من الراشدين لا يتمتعون إلا بمستوى ضعيف في مهارات حل المسائل في بيئات متطورة تكنولوجيا، كما بين أن إتقان هذه المهارات مرتبط بمستوى التحصيل العلمي، فقد سجل 47% لم يتموا مرحلة التعليم الثانوي معدل إتقان يندرج في المستوى الأول مقارنة مع نسبة 39% ممن أتموا هذه المرحلة.

للراشدين، من 55% إلى 77%، إلا أن النمو الديمغرافي أدى إلى الحد من انخفاض الأميين الراشدين من 52 مليون إلى 48 مليون فحسب.

13. سجلت 18 دولة معدلات قرائية لدى الراشدين تخطت 97% في العام 2000، من بين 87 دولة توفرت فيها البيانات المطلوبة، بينما أو شكت 7 دول على تحقيق ذلك، ووصل عدد الدول التي حققت هذا الهدف بين 2000 و2011 إلى 23 دولة، وأوشكت 8 دول أخرى على تحقيقه، والمتوقع بحلول 2015 أن تحقق 25 دولة هدف تعميم القرائية لدى الراشدين، بينما 11 دولة ستوشك على بلوغه، على عكس ذلك، بقيت 35 دولة بعيدة عن تحقيق هذا الهدف في العام 2011 و35 دولة في العام 2015.

14. تعد الجزائر من الدول البعيدة عن تحقيق هدف محو الأمية للراشدين، فمعدل محو الأمية ما بين 2011/2005 وصل 73%، بينما يتوقع أن يصل المعدل بحلول 2015، أن يصل ل 80%[1]، رغم أن نسبة القرائية لدى الشباب البالغين ما بين 15 و24 عاما، بلغت 92% ما بين 2011/2005، ويتوقع أن تصل النسبة بحلول العام 2015، 96%.

15. حققت 57%، من الدول من أصل 161 دولة التكافؤ بين الجنسين في العام 1999، وبين عامي 2011/1999، ارتفعت هذه النسبة إلى 63%، وقد تقلص عدد الدول الأكثر بعدا عن الهدف من 19% في العام 1999 إلى 9%.

16. تبين أنه بحلول 2011، لم يحقق سوى 60% من الدول التي توفرت فيها البيانات، التكافؤ بين الجنسين على مستوى التعليم الابتدائي، كما حققت 43% من أصل 150 دولة التكافؤ بين الجنسين في مرحلة التعليم المتوسط في العام 1999، ومن المتوقع أن تصل هذه النسبة إلى 56% بحلول العام 2015، ومن المتوقع أن يستمر التفاوت بين الجنسين في مرحلة التعليم المتوسط في 21% من الدول بحلول العام 2015، أما على مستوى التعليم الثانوي، تبين أنه بحلول 2011، لم يحقق إلا 38% من الدول التي توفرت بياناتها التكافؤ بين

[1] نظرا لاختلاف التعريفات و منهجيات جمع البيانات بين الدول، حدد التقرير نسبة 95% على الأقل كنسبة قرائية عند الراشدين بحلول العام 2015، كنسبة تؤشر على تحقيق هذا الهدف، و تعد الجزائر من الدول ذات الوتيرة البطيئة نحو تحقيق هذا الهدف، و هي تشترك في ذلك مع الجمهورية العربية السورية و البرازيل و الإكوادور، منخفضة بذلك عن مستوى الدول التي حققت الهدف أو على وشك تحقيقه و التي من بين ما تضم الكويت، البحرين، قطر، فلسطين، بلغاريا، شيلي، منغوليا، الصين، الفلبين، بنما، اسبانيا، مقدونيا، روسيا، تركيا، و منغوليا و طاجيكستان، كما اعتمد التقرير في إحصائياته على تعريف القرائية على أنها قدرة الفرد على قراءة و كتابة و فهم بيان قصير و بسيط يتعلق بحياته اليومية، رغم أن اليونسكو قامت بتطوير منهجية و أداة لجمع البيانات تعرف ببرنامج تقييم و رصد محو الأمية LAMP، الذي يعتمد على تقييم مهارات القرائية الوظيفية، التي تركز على استخدام مهارات القرائية في كل الأنشطة التي تستلزمها لتحسين عمل الأفراد و نمو مجتمعهم، بدلا من المبدأ الشائع الذي يفصل بين الأميين و غير الأميين، و لقد جمع البرنامج معلومات حول نشاطات القراءة اليومية التي قد ترتبط بالقرائية في أربع دول، و هي الأردن و منغوليا و فلسطين و الباراغواي، و يمكن الاطلاع على منهجية العمل و النتائج في التقرير.

الجنسين، وفي 30 دولة، تبين أن أقل من 9 فتيات يلتحقن بالمدرسة مقابل 10 فتيان، بينما يلتحق أقل من 9 فتيان بالمدرسة مقابل 10 فتيات في 15 دولة أخرى، ومن المتوقع بحلول العام 2015، أن تكون 112 دولة من أصل 161 دولة قد حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي، وأن يكون معدل التكافؤ في 12 دولة لا يتعدى 9 فتيات يلتحقن بالمدرسة مقابل 10 فتيان.

17. تعد الجزائر من الدول التي حققت الهدف أو أشرفت على تحقيقه بحلول العام 2015، فقد بلغ في التعليم الابتدائي 0.99وفي المتوسط 0.93، وفي الثانوي 1.04[1]، في العام 2011.
18. يوجد 250 مليون طفل لا يستطيعون القراءة والكتابة أو القيام بعمليات الرياضيات الأساسية، منهم 130 مليون طفلا ملتحقون بالمدارس[2].
19. على مستوى التعليم الابتدائي، تخطت نسبة التلاميذ إلى المعلمين 40 تلميذا لكل معلم، في 26 من أصل 162 دولة، بحسب بيانات العام 2011 تقع 23 دولة منها في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ودولتان منها في جنوب وغرب آسيا وهما أفغانستان وبنغلادش، إضافة إلى دولة في شرق آسيا وهي كمبوديا، لكنها تحسنت بعض الشيء في بقية الدول مقارنة بالعام 1999 من 24 إلى 26 تلميذا لكل معلم.
20. على مستوى التعليم الثانوي، تخطت نسبة التلاميذ إلى المعلمين 30 تلميذا لكل معلم، في 14 من أصل 130 دولة، بحسب بيانات العام 2011، إلا أنها تحسنت بعض الشيء في بقية الدول مقارنة بالعام 1999 من 18 إلى 17 تلميذا لكل معلم.
21. حصل أقل من 75% من المعلمين على التدريب وفقا للمعايير الوطنية، في حوالي ثلث الدول التي توفرت بياناتها لمعلمي المدارس الابتدائية، وفي نصف الدول التي توفرت بياناتها لمعلمي المدارس الثانوية.
22. تعد الجزائر من الدول التي لم يشملها التحليل الاستشرافي لهذا الهدف لعدم توفر البيانات الكافية، من ناحية مؤشر نسبة المعلمين المدربين، ونسبة التلاميذ إلى المعلمين ونسبتهم إلى

[1] يتبين من خلال هذه المؤشرات أن الجزائر حققت التكافؤ بين الجنسين في جميع أطوار التعليم، إلا أنه تكافؤ لصالح الذكور في المتوسط، وتكافؤ لصالح الإناث في الثانوي.

[2] دعا التقرير إلى الضغط على الحكومات، للمشاركة في التقييمات الدولية و الوطنية لرصد نتائج التعلم و بالتالي رصد تحقيق هذا الهدف، من حيث إكساب الأطفال المهارات الأساسية للتعليم، حيث تروج هذه التقييمات لثقافة الشفافية و للنقاشات العامة المبنية على الأدلة حول نتائج التعلم، كما يمكنها أن تساعد الدول على تطوير قدراتها في تحليل النتائج و تقييم مجموعة أكبر من المهارات، لوضع سياسات وطنية أفضل، خاصة أن كافة هذه التقييمات تقوم بجمع معلومات حول الخلفية الاجتماعية و الاقتصادية للأطفال، و في ظل غياب مؤشرات للجودة قابلة للمقارنة، لا سيما بشأن نتائج التعلم لعدد كبير من الدول،نظرا لعدم مشاركتها في هذه التقييمات،استخدم التقرير نسبة البقاء حتى الصف الأخير في التعليم، كمؤشر بديل نظرا لارتباطه الايجابي بمتوسط نتائج تقييم التعلم الدولي، كما تعد نسبة التلاميذ إلى المعلمين، و نسبة المعلمين المدربين،من بين المؤشرات المعتمدة التي تسمح بتقييم التطور نحو الهدف السادس المتعلق بتحسين جودة التعليم.

المعلمين المدربين، بالإضافة إلى عدم كفاية البيانات فيما يخص تعداد هيئة التدريس في التعليم التحضيري والمتوسط والثانوي، إلا أنه تبين تحسن في معدل نسبة التلاميذ إلى المعلمين في المرحلة الابتدائية حيث وصلت العام 2011 إلى 23 مقارنة ب 28 تلميذا للمعلم الواحد العام 1999، ورغم هذا تعد الجزائر من الدول ال 36، التي على وشك تحقيق مؤشر التنمية للجميع[1]، إلا أنها أحرزت هذا التقدم بفضل مكون تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي، فمستوى القرائية فيها أقل من 80%.

من جانب آخر، بين تحليل نتائج الاتجاهات في الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم TIMSS لعام 2011 للصف الرابع في 45 دولة، أنه كلما كانت جودة المعلمين أفضل في هذه الدول كلما قلت حظوظ انخفاض مستويات التحصيل العلمي، ولهذا وضع التقرير استراتيجيات أربعة على الحكومات اعتمادها من أجل جذب أفضل المعلمين واستبقاؤهم وتحسين إعدادهم، أولها تتعلق باجتذاب أفضل المرشحين وأكثرهم حماسة، إلا أن مهنة التعليم لا تجذب دوما أفضل المرشحين، ففي بعض الدول ينظر إلى التعليم على أنه وظيفة من الدرجة الثانية مخصصة لمن لا يحقق نتائج كافية أكاديميا للنفاذ إلى مهن أرفع شأنا بعكس دول أخرى كسنغافورة وفنلندا حيث يتم اختيار المرشحين من بين أول أعلى ثلاثة معدلات للمتخرجين من التعليم الثانوي في سنغافورة، وفي فلندا ينطوي الاختيار على تنافسية عالية بحيث يتمكن 10% فقط من المرشحين من الانضمام إلى برامج إعداد المعلمين. لكن مجرد رفع مستوى مؤهلات المعلمين لا يعني الرفع من جودة المؤهلات الأكاديمية، فقد بين التقرير أن حتى الشهادة الجامعية لا تضمن دوما تمتع الملتحقين بالمهنة بالإلمام الكافي بالمواد المدرسية الأساسية، وعندما لا تكون المؤهلات الأكاديمية ذات جودة كافية، ينبغي على سياسات إعداد المعلمين توسيع نطاق استراتيجيات التوظيف وتوفير تدريب مكثف وعالي الجودة لرفع مستوى الإلمام بالمواد.

الإستراتيجية الثانية تحسين إعداد المعلمين لكي يتمكن الأطفال جميعا من التعلم[2]، تهدف جميع برامج إعداد المعلمين إلى الحرص على تلبية المعلمين لمتطلبات الكفاءة قبل أن يتم اعتمادهم كمعلمين مؤهلين أو متدربين، لكن تختلف جودة المعلمين المتخرجين منها بحسب جودة المحتوى، كيفية تنظيم

[1] هو مقياس مركب يوفر لمحة عامة عن التقدم الكلي نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع، ونظرا للصعوبات في جمع البيانات، اقتصر المؤشر حتى صدور التقرير، على أربعة أهداف من الأهداف الستة، وهي تعميم التعليم الابتدائي، محو أمية الراشدين، التكافؤ بين الجنسين، تحسين جودة التعليم، وتقاس قيمته لبلد ما بمتوسط المكونات الأربعة.

[2] بعد أن حصلت ألمانيا على علامات تحت المعدل من بين دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في برنامج التقييم الدولي للطلاب PIZA، للعام 2000، قامت الدولة بإدخال إصلاحات على إعداد المعلمين مما ساهم في الارتقاء بتعلم الطلاب، بحسب معطيات البرنامج عينه العام 2009. ويتم توظيف المعلمين المستقبليين من بين خريجي التعليم الثانوي الثلاث الأولى، ويتلقون إعدادا مكثفا في الجامعة حيث يدربون على رصد مشاكل الطلاب ذي المستويات المتدنية ومعالجتها. كما أنهم يخضعون لفترة ممددة من الإرشاد الذي يقدمه لهم معلمون متمرسون قبل أن يصبحوا أنفسهم معلمين مؤهلين بالكامل.

الممارسات التعليمية، وعلى السياسات المعتمدة في برامج الإعداد المستمر، فالكثير من المعلمين يعربون عن عدم قدرتهم على تشخيص مشاكل الطلاب بسرعة ودقة واختيار الحل المناسب من بين مجموعة الحلول المتوفرة نتيجة للتدريب الغير ملائم الذي يركز بإفراط على النواحي النظرية بدلا من العملية، ولهذا لا يمكن تحسين جودة المعلمين بمجرد إطالة مدة التدريب في هذه البرامج، بل يجب أيضا تحسين جودة التدريب حيث يحتاج المعلمون ليس فقط إلى إلمام سليم بالمواد وإنما أيضا إلى التدريب على كيفية التدريس، من هنا الحاجة الماسة إلى تدريب معدي المعلمين على تهيئة المعلمين بشمل ملائم وفعال، وفي معظم الدول النامية، يلقى معدو المعلمين قدرا قليلا جدا من التدريب.

ولأن ممارسة التعليم أساسية لضمان نجاح المتدربين المعلمين لاحقا في تعزيز تعلم الطلاب، إلا أنه غالبا ما تفشل برامج إعداد المعلمين في الحرص على اكتساب المتدربين خبرات مناسبة في تعليم الفصول الدراسية في الدول النامية الأمر الذي يساهم في ضعف جودة التعليم حيث شعر الكثير من المعلمين في الدول النامية التي انتهجت المقاربات التدريسية المتمركزة على المتعلم مثلا بالكثير من التخوف مما اعتبروه تسليم الفصل للطلاب، بالتالي يحتاج المعلمون إلى دعم مستمر للتكيف مع مقاربات جديدة كهذه، لذا فإن إرشاد المعلمين الجدد عند بداية عملهم داخل الفصول الدراسية أمر بالغ الأهمية[1]، ولا تعاني جودة إعداد المعلمين وحدها من القصور وإنما أيضا قدرة مؤسسات إعداد المعلمين على استيعاب أعداد الأفراد الذين يحتاجون إلى تدريب والتوسع في هذا الإطار مكلف جدا، ويعتبر استخدام التكنولوجيا لتوفير التدريب عن بعد إحدى الطرق لبلوغ أعداد أكبر من المتدربين بكلفة أقل، وقد يكون التعلم عن بعد فعالا إذا ما استكمل بالإرشاد والدعم وجها لوجه في مراحل مفصلية.

الإستراتيجية الثالثة توفير المعلمين في الأماكن الأشد حاجة إليهم، نادرا ما يعمل أفضل المعلمين في المناطق النائية، لافتقارها للخدمات الأساسية، وهذا ما ينعكس جودة التعليم الذي يتلقاه الطلبة لذا تحتاج الحكومات إلى إعداد إستراتيجيات تضمن توزيع المعلمين المتدربين بالتساوي في المناطق، وتختلف الدول في اختيارها لهذه الاستراتيجيات، فمنها من تعتمد على تعيين المعلمين الجدد في المناطق النائية ومنها من تعتمد على تقديم الحوافر، كالسكن، الترقية السريعة، والحوافز المادية لحث المعلمين على القبول بتعيينهم في مناطق ذات ظروف صعبة، ومنها من تختار توظيف معلمين من داخل مجتمعاتهم المحلية، إلا أن جميع هذه المقاربات لاقت مزيجا من النجاحات والفشل.

[1] في النرويج يعين مدراء المدارس عضوا متمرسا من الطاقم كمرشد لكل معلم جديد، بعدها تقوم مؤسسة إعداد المعلمين بتدريب المرشد والمشاركة في الإرشاد النظامي، هذا وتؤمن سنغافورة تمويلا حكوميا لتدريب معلمين متمرسين لنيل شهادة جامعية عليا تخولهم أن يصبحوا مرشدين لمعلمين آخرين.

الإستراتيجية الرابعة تقديم الحوافز للاحتفاظ بأفضل المعلمين، تعد الرواتب عنصرا أساسيا في هذا المجال حيث تضر الرواتب المتدنية بمعنويات المعلمين وقد تدفع بهم إلى تغيير مهنتهم[1]، كما أن دفع رواتب تنافسية يؤدي إلى ارتفاع الميزانية العامة إلا إذا تم تخفيض أعداد المعلمين مما سيؤدي إلى ارتفاع الطلاب في الصف، مما ينجم عنه تدني جودة التعليم[2]، خاصة في الدول ذات الدخل المنخفض، ولحل مشكلة التكلفة هذه، تتجه بعض الحكومات إلى توظيف معلمين متعاقدين، إلا أن هذا لا يعمل على حل مشكلة التكلفة، ولا على تعزيز جودة التعليم على المدى البعيد ولهذا تدعو بعض الحكومات لربط الرواتب بأداء المعلمين في إطار أجندة أو سع من إصلاحات المساءلة بهدف تحسين جودة التعليم، لكن تبين أنه من غير الممكن عمليا الجزم أن ذلك يحمل فوائد واضحة ويعود ذلك جزئيا إلى صعوبة تقييم من هم أفضل المعلمين بشكل موثوق، وأظهر التقرير طرقا أخرى لجذب المعلمين الأفضل والاحتفاظ بهم، ومن بينها تقديم مسار مهني مغر ومعايير ترقية تأخذ في الاعتبار مبادرات المعلمين.

كما بين التقرير، أن المعلمين يحتاجون إلى مجموع وسائل لتحسين جودة التعليم لذوي التحصيل العلمي المتدني وهي المناهج المصممة لتلبية حاجات التلاميذ من المهارات الأساسية، واستراتيجيات التقييم، التي يمكن استخدامها لتوفير الدعم الإضافي لكل من يحتاج إليه، إلا أنه في البلدان النامية، قد يكون من الصعب جدا استخدام التقييم لتوليد التغذية الراجعة بشكل دوري كما يصعب أيضا تشجيع التعليم النشط، لذا يمكن أن يساعد الابتكار في استخدام التكنولوجيا، على تحسين التعلم، من خلال إثراء طرق تعليم المناهج وتعزيز مرونة تعلم التلاميذ، وتلعب قدرة المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمصدر تعليمي، دورا حاسما في تحسين التعلم.

كما بين التقرير أيضا، أن تطور وازدهار الأطفال والشباب لا يقتصر على اكتساب المهارات الأساسية فقط، بل باكتساب مهارات تجعل منهم مواطنين عالميين مسؤولين، ويجب أن تساعدهم المدارس على تحقيق هذا الهدف، ويتضمن تعليم المواطنة العالمية مواضيع متنوعة، كالاستدامة البيئية

[1] لا يكسب المعلمون في بعض الدول ما يكفي حتى لرفع مستوى معيشة أسرهم فوق خط الفقر، فإذا كان المعلم هو المعيل الوحيد أو الأساسي لأسرة مكونة من أربعة أشخاص على الأقل، فعليه أن يكسب عشرة دولارات أمريكية على الأقل في اليوم لكي تبقى أسرته فوق خط الفقر الذي يبلغ دولارين في اليوم للفرد الواحد، لذا غالبا ما يضطر المعلمون إلى القيام بأعمال إضافية بما في ذلك إعطاء الدروس الخصوصية أحيانا ما قد يخفف من التزامهم بوظائف التعليم العادية ويمكن ويؤدي إلى التغيب عن العمل، مما يؤثر على جودة التعليم.

[2] يؤثر مستوى رواتب المعلمين على جودة التعليم، فقد أظهرت ست تقديرات نشرت بين عامي 1990 و2010، أن رواتب المعلمين ترتبط مباشرة بنتائج التعلم. ففي 39 من الدول المشاركة في برنامج التقييم الدولي للطلبة PIZAودراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلومTIMSS بين 1995 و 2005، تبين أن ارتفاع رواتب المعلمين بنسبة 15% أدى إلى ارتفاع أداء الطلبة بين 6% و 8%.

وبناء السلام، ويتطلب مهارات جوهرية، كالتفكير النقدي والتواصل والتعاون وحل المشاكل والنزاعات والقيادة والمناصرة، كما يتضمن تعزيز القيم الجوهرية، كالتسامح وتقدير التنوع والمسؤولية المدنية، ومن الضروري أن تعالج المناهج الدراسية هذه المواضيع بطريقة تتصل بواقع هؤلاء الأطفال، بالأخص أولئك الذين يعيشون في ظروف صعبة. ويمكن جعل المواضيع والمهارات العالمية أكثر أهمية وارتباطا بهؤلاء الأطفال، عبر إدماجها في أطر وطنية ومحلية مستوحاة من الحياة اليومية ومرفقة بقيم جوهرية تعلم على امتداد المنهاج.

ويتطلب تطوير وتنفيذ المناهج المخصصة لبناء السلام وتعزيز التفاهم التزاما حكوميا ودعما ومناصرة سياسيين، خاصة في كنف المجتمعات المنقسمة. لذلك لا بد من التشريع للتنفيذ الجاد وطويل المدى، كما لا بد من إصلاح المناهج على نطاق واسع فالمناهج وطرق التعليم المتحيزة تزيد من التوتر والإقصاء وتصبح سببا أساسيا للنزاع وفي هذا الإطار، تعتبر المراجعة النقدية للمناهج خطوة أولى ضرورية تجاه تصحيح التحيزات التاريخية، كما تشكل شرحا للنزاعات السابقة بطريقة تضمن احترام وجهات النظر المتعددة.

إذا تمكن الأطفال من اكتساب مهارات القراءة والفهم لما يقرؤونه، وتمكنوا من اكتساب أساسيات الرياضيات بنهاية التعليم الابتدائي، يكونون قد اكتسبوا المهارات الأساسية الضرورية لإحراز مزيد من التطور في التعليم واكتساب مهارات سيحتاجون إليها في المستقبل للحصول على وظائف جيدة، وبهدف اكتساب هذه المهارات الأساسية يحتاج الأطفال إلى معلمين مدربين ومحفزين، ويحدد هذا التقرير الإصلاحات العشرة الأساسية، التي ينبغي على واضعي السياسات إجراؤها في صفوف المعلمين لتحقيق تعليم متكافئ للجميع، وهي سد النقص في عدد المعلمين، استقطاب أفضل المرشحين للتعليم، تدريب المعلمين لتلبية حاجة كافة الأطفال، تحضير معدي المعلمين ومرشديهم لدعم المعلمين، تأمين المعلمين في الأماكن الأكثر حاجة إليهم، اعتماد مسيرة مهنية وهيكلية أجور تنافسيين لاستبقاء أفضل المعلمين، تحسين حوكمة المعلمين لإحداث أفضل واقع ممكن، تزويد المعلمين بمناهج دراسية مبتكرة لتحسين التعلم، تطوير تقييمات صفية لمساعدة المعلمين على تحديد الأطفال المعرضين لخطر عدم التعلم ودعمهم وتوفير بيانات أفضل حول المعلمين المدربين.

يتقاطع هذا التقرير مع دراستنا في مسألة تشخيصه التعليم الإلزامي و تقييم فاعليته من خلال النتائج المتوصل لها عبر معايير أهداف التعليم للجميع، و معالجة مسألة تكوين المعلمين إلا أن هذا التقرير لم يتوقف عند هذه الحدود بل تجاوزها لاقتراح سياسات و استراتيجيات لتطبيقها لتحسين جودة

أداء المعلمين.أما من استفادتنا من هذا التقرير، فقد كانت على جانبين، أوهما على الجانب النظري، من حيث ما وفره لنا من معلومات أغنت الجانب النظري لدراستنا، أما الجانب الثاني فتمثل في جانب النتائج التي توصل لها، حيث شكل لنا خلفية علمية استفدنا منها في تحليل النتائج وتفسيرها.

1.التعليق على الدراسات السابقة:

يبدو أن مجموع الدراسات التي تم اختيارها وعرضها سواء تعلق الأمر بأطروحات الدكتوراه أو التقارير بجميع مستوياتها، قد وفرت مادة غنية لدراستنا سواء من حيث ما وفرته من معلومات على المستوى الكمي أو الكيفي منذ بدايات تطبيق الإصلاح إلى غاية تكريسه، أو ما وفرته من تنوع في المنهجيات المعتمدة التي فتحت أمامنا أفقا واسعا للتفكير والتحليل التي سنعتمد عليه في دراستنا سواء على المستوى النظري أو الميداني لها، فهي تتراوح بين التحليل الإحصائي للبيانات الرسمية والمقارنات الزمنية المحلية الإقليمية والدولية للنظام التربوي الجزائري، مرورا بالاستقصاءات الأسرية والمسوح الميدانية وصولا إلى الدراسات الميدانية المعتمدة على العينة.

وبالرغم من أن هذه الدراسات قد وفرت مادة علمية غنية ومتنوعة كما تطرقنا لذلك، والتي ستسمح لنا بمقاربة موضوعنا بشكل أكثر واقعية ودقة على المستوى النظري والميداني فيما يخص الفاعلية الداخلية للنظام التربوي وعوامل قصور جودة التعليم بالجزائر، من حيث نوعية مخرجاته وكفاءتها بوصفها مدخلات لسوق العمل العالمي والمحلي وكفاءة المدرسين وطبيعة تكوينهم ووضعيتهم السوسيواقتصادية والمهنية ومدى توفر الوسائل التعليمية الحديثة لهم لمزاولة العملية التدريسية بجودة ونوعية عالية بالإضافة إلى نوعية البرامج الدراسية ومحتوياتها من حيث استنادها للقيم العالمية من تسامح وانفتاح ومواطنة، وكل ذلك كان بالاستناد إلى التوصيات المنبثقة عن المنظمات العالمية، إلا أنها لم تعالج موضوع برنامج دعم اليونسكو للإصلاح التربوي للجزائر بالتفصيل، ولم تأخذ مسألة تكنولوجيا المعلومات والمناهج التعليمية وما يرتبط بها من قيم عالمية _ونخص هنا المواطنة_ الحيز الكبير فيها من حيث المعالجة والتحليل، وهذا ما ستحاول الباحثة تسليط الضوء عليه أكثر في هذه الدراسة من حيث اعتمادها على جمع البيانات من الواقع سواء كانت بيانات إحصائية أو مقابلات واستقصاءات للفاعلين التربويين في الميدان ويمكن أن يكون هذا إضافة نوعية في هذا المسار البحثي لهذه المسألة الحيوية للمجتمعات، "فليس هناك ببساطة أكثر قوة ودواما من الاستثمار في حقوق

الإنسان وكرامته وفي الاستيعاب الاجتماعي والتنمية المستدامة المستندة على التعليم" كما جاء على لسان "**إيرينا بوكوفا**" المديرة العامة لليونسكو.

ورغم اختلاف الفترات الزمنية التي تم على أساسها مقاربة النظام التربوي الجزائري كميا وكيفيا من طرف مجموع هذه الدراسات وتنوع منطلقات القائمين عليها، انطلاقا من المهتمين والمنشغلين بالمسألة التربوية بحثيا والقائمين عليها ميدانيا، إلى المراقبين لمساراتها وتطوراتها دوليا نظرا لالتزامات الجزائر نحوها بالتزامات أخلاقية واتفاقيات دولية، إلا أنها أجمعت في مجموعها على تحسن ملحوظ للنظام التربوي الجزائري لكنه دون المستوى المطلوب وبتحليل أدق، فإن النظام التربوي الجزائري أحرز تطورا ملحوظا على مستوى مؤشرات تتعلق بتعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي، معدلات التلاميذ للمعلم الواحد كأحد المؤشرات لقياس جودة التربية على سبيل المثال، لكن الحقيقة أن هذه المعدلات الوطنية تحجب تباينات كبيرة بين الجهات والولايات الجزائرية بمعنى أنها تخفي حقائق حول الواقع التربوي وما يعانيه الفاعلون التربويون في ممارساتهم اليومية، وهنا تكمن احد الإضافات في هذه الدراسة، حيث ستسمح هذه الأخيرة عن طريق التحليل الكمي للبيانات الإحصائية الرسمية للعينة التي ستعتمدها لولاية بسكرة من أن تكشف بعض ما تحجبه المعدلات الوطنية من حقائق ميدانية.

2.المقاربة المتبنية في الدراسة:

نظرا لطبيعة البيئة العالمية التي يتواجد فيها النظام التربوي الجزائري منذ العام 2000، الداعية لإعادة هندسته وإصلاحه واستمرار الوضع المرتهن فيه للقصور من حيث فاعليته الداخلية، بالإضافة إلى التحولات الداخلية التي شهدتها الجزائر تزامنا مع هذه الفترة ونشير هنا بالتحديد إلى تحسن الوضعية الاقتصادية للدولة نتيجة الطفرة البترولية في تلك الفترة من جهة والتي على أساسها تم تحديد أهداف دراستنا التي تسعى إلى تقييم التعليم الإلزامي بالجزائر في ضوء التزامات الجزائر الدولية في مجال التعليم، من حيث فاعليته الداخلية، ومهارات أساتذته التدريسية ومدى قدرته على إدماج تكنولوجيا المعلومات بالإضافة إلى معرفة انعكاسات هذه الالتزامات على مستوى المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ في التعليم الابتدائي والمتوسط من حيث مفهوم المواطنة فيها. ولهذا سنعتمد على المقاربة النظمية كنموذج تفسيري تحليلي _وهي تندرج ضمن أفق البراديغم الوضعي ولقد استخدم أسلوب تحليل النظم في مجالات التربية بعد منتصف الستينات في القرن الحالي_.

وذلك لأن هذه المقاربة تقدم إمكانية لدراسة التكوينات البنيوية المعقدة للظواهر الاجتماعية والتربوية في نسق تفاعلها وتكامل عناصرها الداخلية ودراسة تفاعل هذه التكوينات مع أنساق التكوينات الخارجية والمنظومات الكبرى والصغرى في المجتمع، حيث تؤكد هذه المقاربة في تناولها للمنظومة التربوية على دراسة منطق العلاقات الداخلية في داخل المنظومة باعتبارها بنية مفتوحة وليست مغلقة، بنية متطورة وليست جامدة، كما تؤكد على دراسة نسق العلاقة التي تحكم المنظومة بعلاقتها مع المنظومات الخارجية التي تقع في الوسط الحاكم للوجود الاجتماعي برمته، ومعنى هذا أنها تقدم إمكانية لإدراك كلي يتسم بالشمولية والعمق للظواهر المدروسة بطريقة تتجاوز منهجية التحليل الجزئي.

وانطلاقا من هذا، سنعتمد في تحليلنا على ما ذهب إليه المختصون من أن النظام هو بنية مفتوحة على بيئتها الخارجية حيث يتبادلان الأثر والتأثير، ولكننا نظرا لطبيعة دراستنا وأهدافها سنقتصر على دراسة تأثير البيئة العالمية على النظام التربوي، من حيث تقييمنا للنظام التربوي الجزائري في ضوء التزامات الجزائر الدولية مع اليونسكو، ومنه معرفة مدى انعكاس ذلك على الواقع التربوي الجزائري.حيث سيتم تشخيص الفاعلية الداخلية له انطلاقا من التحليل الإحصائي للبيانات الرسمية لعينة من المدارس الحضرية لولاية بسكرة بالفترة المتعلقة بالإصلاح الأخير، بمعنى أننا سنقوم بحساب معدلات تتعلق بالفاعلية الداخلية للنظام، واستقصاءات الفاعلين التربويين حول الاستراتيجيات التربوية المختارة ومدى ممارستهم لها ومن ثم سنحلل تلك المؤشرات انطلاقا من التزامات الجزائر الدولية، وبالتالي نتمكن من تحديد انعكاسات هذه البيئة على مسارات التعليم في الطور الإلزامي، ما دامت العلاقة المنطقية لهذه الأبحاث هي تحديد سياق العلاقة السببية إن وجدت بين الأنظمة حسب **Claude Dieblot** حيث أن هذه المقاربة تهدف إلى تحليل العلاقات السببية والتفاعلات بين الأنظمة.

سادسا:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1.الدراسة الاستطلاعية:

إن الميدان هو مصدر لكل خيال سوسيولوجي فعن طريق الاحتكاك بالواقع يكتشف الباحث السوسيولوجي نماذج جديدة تثري فيما بعد النظرية السوسيولوجية، حسب كل من **Oberti** و**Mendras**، فالميدان هو الوحيد الذي يستطيع أن يمدنا بمعطيات قد لا نجد لها تفسيرا بالرجوع

دائما إلى النظرية السوسيولوجية أو الأدبيات النظرية، لذلك تعد الدراسة الاستطلاعية قاعدة أساسية في العمل البحثي، فهي تسهم في بلورة قضايا المشكلة المدروسة امبريقيا وتساعد في تقويم مفاهيم ومنهج وأدوات القياس بما يجعلها جاهزة للاستعمال بشكل صحيح ومفيد، كما أنها تقوم بتعزيز العلاقة بين الجانب النظري والتطبيقي للدراسة، لا من خلال منح فرصة إيجاد القوالب الامبريقية لصياغة المفاهيم أو توطينها في الواقع المجتمعي المدروس، بل وفي المساعدة على التأصيل التطبيقي وتمتين صلته بالإطار النظري المتناغم معه، ومعنى هذا أن الدراسة الاستطلاعية تهدف إلى تعميق المعرفة بالموضوع، تجميع الملاحظات والمشاهدات على مجموعة الظواهر الخاصة بالبحث، والتعرف على أهمية البحث وتحديد فروضه والصياغة المبدئية لموضوع البحث ويمكن بيان مسار دراستنا الاستطلاعية في المراحل الآتية:

الفترة الأولى: وهي الفترة التي ارتبطت بمداولة فكرة موضوع الدراسة وهي على حالتها الخام، وذلك من خلال إقامة الجولات الاستطلاعية والمقابلات الاستكشافية والتي شملت أطرافا كثيرة في مديرية التربية لولاية بسكرة، مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية ومديرية التخطيط وتهيئة المحيط لولاية بسكرة، بالإضافة إلى إطارات متقاعدة من مديرية التربية لولاية بسكرة بهدف التزود بمعلومات عن الموضوع من خلال البيانات والوثائق الرسمية المتوفرة لديهم على مستوى مصالحهم، وإقامة مقابلات استكشافية معهم، ونخص بالذكر هنا رؤساء المصالح والمكاتب في مديرية التربية والإطارات المتقاعدة فيها، لتبين حدود الدراسة وواقعيتها وأهميتها وبناء ثقة معهم لتجاوز الحذر والهيبة من طرفهم نحو موضوع دراستنا وأهدافه، خاصة فيما يتعلق بنوعية البيانات والإحصائيات الرسمية التي طالبنا بها فلهذه المقابلات الاستكشافية وظيفة رئيسية تتمثل في تبيان جوانب من الظاهرة المدروسة ما كان للباحث أن يفكر فيها من تلقاء نفسه، والوصول بهذه الطريقة إلى تكملة مجالات العمل التي تكون قراءاته السابقة قد أظهرتها فهي بذلك مكملة ومدعمة للقراءات ومرشدة لها وذلك بهدف بناء الإشكالية وطرحها وصياغة الفرضيات وإجراء المعاينات.

ولقد استفدنا من الدراسة الاستطلاعية في صياغة إشكالية دراستنا، بشكل أكثر دقة وواقعية بفضل ما وفرته المقابلات الاستكشافية لنا مع رؤساء المصالح والمكاتب في مديرية التربية في ولاية بسكرة والإطارات المتقاعدة منها من بيانات رسمية ومعلومات شفوية حول واقع المؤسسات التربوية، خصائصها، مميزاتها وما تعانيه، والتي ساعدتنا في تبين الواقع الذي نحن بصدد دراسته ومعرفة الحدود الموضوعية لدراستنا، وما وفره لنا أيضا رؤساء المكاتب في مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية

ومديرية التخطيط وتهيئة المحيط لولاية بسكرة، الأساتذة من وثائق وبيانات رسمية، وقد امتدت وتزامنت هذه الجولات في كل فترات العمل المكتبي لدراستنا وذلك رغبة منا أن يساير بحثنا النظري، الميدان العملي، وأن لا يكون منفصلا عنه من حيث البيانات والمعلومات وكذا الإحصائيات والتعليمات الرسمية سواء المتعلقة بالمسار التاريخي أو المتزامنة مع التطورات والتغيرات الحاصلة في الميدان، بالإضافة إلى أننا كنا بحاجة للتأكد الميداني في بعض ما جاء في قراءاتنا النظرية وشرح لما جاء في بعض ما قدموه لنا من بيانات ووثائق رسمية.

الفترة الثانية: بعد بناءنا الثقة بيننا وبين المصالح المعنية في مديرية التربية، أخذنا الإذن بإجراء دراستنا في جميع مؤسسات التعليم في مدينة بسكرة، حيث قمنا بعدة جولات استطلاعية ومقابلات استكشافية داخل بعض المؤسسات التعليمية، سمحت لنا بتبين واقع المؤسسات التعليمية وجمع الحقائق التي تعنى بدراستنا سواء كانت بيانات ووثائق رسمية أو معلومات شفوية من طرف المدراء والأساتذة، وبناء على ما خلصنا إليه في هذه المرحلة، تم اختيار عينة قصدية مكونة من 10 مؤسسات تعليمية للطورين الابتدائي والمتوسط، بعدها تم توزيع 40 اسبيانا على الأساتذة و10 استبيانات على المدراء، بالاستعانة مع زملاء، ولقد وفقنا في استعادتهم جميعا، وقد استغرقت هذه المرحلة حوالي شهرين كاملين _ من شهر مارس إلى شهر ماي 2015_

2.منهج الدراسة

نظرا لأن موضوع دراستنا يتضمن في مستوى أو لتقييم التعليم الإلزامي بالجزائر في ضوء التزامات الجزائر الدولية في مجال التعليم، من حيث فاعليته الداخلية، ومهارات أساتذته التدريسية ومدى قدرته على إدماج تكنولوجيا المعلومات، وفي مستوى ثاني معرفة انعكاسات هذه الالتزامات على مستوى المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ في التعليم الابتدائي والمتوسط من حيث مفهوم المواطنة فيها. بالإضافة إلى المستوى الثالث الذي ينحى إلى تشخيص واقعا لاستراتيجيات التربوية المختارة من طرف القائمين على النظام التربوي في ضوء هذه الالتزامات ذاتها، ومعرفة مدى فاعليتها، من خلال آراء الأساتذة ومدراء المدارس، فالواضح أن دراستنا تتجه نحو منحيين للتمكن من معالجتها والإلمام بأبعادها، إذ يتعلق المنحى الأول بالتحليل الإحصائي لعدة أبعاد في المستوى الأول للتمكن من معرفة مدى إحراز الجزائر من تقدم في هذه المجالات في ضوء المعايير والمؤشرات التي حددتها منظمة اليونسكو التي تربطها بالجزائر التزامات دولية، كما يتعلق المنحى الثاني بالتشخيص

لمجموع التغييرات الحاصلة على مستوى المناهج والاستراتيجيات التربوية المختارة، بالإضافة إلى تشخيص عدة أبعاد في المستوى الأول، كما هي في الواقع في ضوء استقصاء آراء الفاعلين فيها وكشف جوانبها، فإن المنهج الأقدر على تحقيق هذه الأبعاد هو المنهج الوصفي، إذ يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، من حيث خصائصها، مقدارها أو حجمها، بالإضافة إلى درجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، بمعنى أنه يعبر عن الظاهرة كميا وكيفيا، مستعينا في ذلك بالأدوات المنهجية المستعملة لهذا الغرض كالملاحظة والاستمارة والوثائق والسجلات، وذلك للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم هذا الواقع وتطويره.

3.مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع البحث بناء على أهداف الدراسة، في جميع أساتذة ومدراء التعليم الابتدائي والمتوسط لمدينة بسكرة، والذي يبلغ عددهم 2044 أستاذا و106 مديرا، في 108 مؤسسة تعليمية، موزعين عبر مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط حسب الجدول التالي:

جدول 1. توزيع مجتمع الدراسة حسب الطور التعليمي

	المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		الـمجمـوع	
	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %
في مدينة بسكرة						
عدد الأساتذة	1030	%50.39	1014	%49.61	**2044**	**%100**
عدد المدراء	72	%67.92	34	%32.08	**106**	**%100**
عدد المؤسسات[1]	73	%67.59	35	%32.41	**108**	**%100**

المصدر: مديرية التربية

4.عينة الدراسة

لطبيعة أهداف الدراسة، وتعدد وتشابك أبعادها، فإنه قد تم الاعتماد على العينة الطبقية، واختيارنا لهذا النوع من العينات احتكم لعدة محددا تتعلق أساسا:

[1] بالنسبة للتباينات بين عدد المدراء وعدد المؤسسات فإن الأمر يعود لعدد المناصب الشاغرة في المرحلتين، إذ يشغل المنصب في التعليم الابتدائي أستاذ تعليم لغة عربية مكلف بإدارة المدرسة، أما في التعليم المتوسط فيشغل المنصب مستشار تربية مكلف بإدارة المؤسسة

1. بطبيعة مجتمع البحث، إذ أن استهداف الدراسة للمرحلة الإلزامية بمرحلتيها الابتدائية والمتوسطة، تفرض علينا اختيار هذا النمط من العينات حتى نتمكن من تمثيل مجتمع الدراسة بشكل أقرب للدقة بمعنى أن نتمكن من التعبير عن مجتمع الدراسة بكل ما يتضمنه من تنوع وكذا التمكن من الإحاطة بدراسة جميع أبعاد الدراسة بشكل مستفيض.
2. بخصوصية ما تتطلبه الدراسة من معلومات سواء تعلق الأمر بالوثائق الإحصائية الرسمية أو وجهات نظر الأساتذة والمدراء وما تستلزمه من ضرورة التعاون والتفهم من قبل الإطارات الإدارية للمؤسسات والتفاعل من قبل الأساتذة.
3. ما تحصلنا عليه من معلومات في دراستنا الاستكشافية والاستطلاعية للمؤسسات التعليمية ومن مديرية التربية وعدد من إطارات التربية المتقاعدين، من أن للبعد الجغرافي للمؤسسات التعليمية دور أساسي في المساعدة على الوصول إلى نتائج يمكن الاطمئنان إليها من حيث مصداقيتها وتمثيليتها للواقع، حيث أن الاعتماد على المقاطعات الإدارية بشكل مستهدف في اختيار المؤسسات التعليمية حسبهم لن يمنح المصداقية للنتائج، ذلك أنها تتأسس حسب المناصب المالية المفتوحة للمفتشين ولا علاقة لها بالخريطة المدرسية، هذه الأخيرة التي تعد عامل مؤثر على مستوى نتائج التحليل الوثائقي للبيانات الإحصائية التي تستهدفها الدراسة.
4. ما تعرضنا له في دراستنا الاستطلاعية من أسئلة على سبيل: لماذا تم اختيار هذه المؤسسة بالذات؟ وعلى أي أسس تم الاختيار؟ هل الدراسة ذات طابع وصفي أم مقارن؟ هل لهذه الدراسة غايات للقيام بمقارنات بين مؤسسات المقاطعة الإدارية الواحدة وبين المقاطعات الإدارية المختلفة؟
5. ما تفرضه علينا طبيعة الدراسة، إذ تستهدف في أحد أبعادها دراسة واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم الإلزامي بمرحلتيه، ولأن هذا المشروع قد تم إدراجه على المستوى البيداغوجي بصفة غير معممة في المرحلة المتوسطة، كان لزاما علينا أن تتضمن العينة متوسطات تدرج مادة الإعلام الآلي.

ورغبة منا في الوصول إلى نتائج يمكن الاطمئنان إليها من حيث مصداقيتها وتمثيليتها للواقع، وكذا قدرتها على تحقيق أهداف البحث، ومراعاة لما شرحناه من محددات تم الاعتماد على هذه العينة، إذ تم تقسيم مدينة بسكرة إلى مناطق بالتنسيق مع إطارات في مديرية التعمير والهندسة المعمارية

والبناء لولاية بسكرة[1]وكذا Google Maps، وعن طريق الوثائق التي تحصلنا عليها من مديرية التربية وهنا بالتحديد يتعلق الأمر بدليل المؤسسات التربوية، والوثيقة التفصيلية للمؤسسات المعنية بمشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات في المرحلة المتوسطة قمنا بتشكيل قاعدة السبر لمجتمع بحثنا مؤسسا على المؤسسات التعليمية[2] في المدينة، حسب الجدول التالي:

جدول 2. توزيع مجتمع الدراسة حسب المناطق الجغرافية لمدينة بسكرة

المناطق	ابتدائيات		متوسطات		عدد المتوسطات التي تدرس مادة الإعلام الآلي		المجموع	
	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %
المنطقة الوسطى	7	%9.59	7	%20	0	/	14	%12.96
منطقة حي المجاهدين	6	%8.22	4	%11.43	1	%8.33	10	%9.26
منطقة حي جواد	9	%12.33	4	%11.43	2	%16.67	13	%12.04
منطقة بسكرة القديمة	13	%17.81	4	%11.43	3	%25	17	%15.74
منطقة فلياش	4	%5.48	1	%2.86	0	/	5	%4.63
منطقة العالية	17	%23.29	9	%25.71	3	%25	26	%24.07
منطقة حي الازدهار والأمل والمنطقة الغربية	13	%17.81	5	%14.29	2	%16.67	18	%16.67
منطقة سيدي غزال	4	%5.48	1	%2.86	1	%8.33	5	%4.63
المجموع	73	%100	35	%100	12	%100	108	%100

المصدر: من إعداد الباحثة

بعدما قمنا بتوزيع مجتمع دراستنا على المناطق الجغرافية كما هو موضح سلفا، قمنا بالخطوات التالية:

1. سحب وحدات العينة بطريقة عشوائية حسب كل منطقة، على اعتبار أن كل مرحلة من مراحل التعليم المستهدفة بالدراسة طبقة، بمعنى أن مؤسسات التعليم الابتدائي طبقة، مؤسسات التعليم المتوسط طبقة، ومؤسسات التعليم المتوسط التي يتم تدريس الإعلام الآلي فيها طبقة.

ولأن الدراسة تتطلب تعاونا وتقبلا من قبل القائمين على المؤسسات التربوية، فإن عملية السحب العشوائي للمؤسسات التعليمية مرت على مراحل أو لنقل كانت متعددة المراحل حسب ما فرضه علينا

[1] تم اللجوء أولا في هذا الإطار إلى مديرية البرمجة ومتابعة الميزانية لولاية بسكرة، لغرض المساعدة في تقسيم المدينة إلى مناطق ومن ثم منحنا بيانات إحصائية حسب كل منطقة لأحد المؤشرات التي تستهدفها دراستنا، إلا أننا اكتشفنا أنهم يتعاملون مع المدينة ككتلة واحدة، وأن المعلومات المتوفرة والمستغلة من طرفهم يتم تجميعها من طرف مختلف المصالح ومديريات الولاية المعنية.

[2] تم تأسيس قاعدة السبر لمجتمع دراستنا على المؤسسات التعليمية دون القائمة الاسمية لمفردات مجتمع بحثنا، لعدم قدرتنا للحصول عليها مكتملة ومحينة بالنسبة للأساتذة، على الرغم من تحصلنا على القائمة الاسمية للمدراء.

الواقع، فحينما نتأكد من وجود رفض قطعي للتعاون معنا، فإننا نقوم بسحب عشوائي ثاني في ظرف وقتي وجيز[1] لنفس المنطقة. إذن بعد هذه الخطوات، نكون أمام واقع إحصائي مغاير حسبما يبينه الجدول التالي:

جدول 3. توزيع مجتمع الدراسة حسب المناطق الجغرافية لمدينة بسكرة بعد التغييرات

	ابتدائيـات		متوسطـات		عدد المتوسطات التي تدرس مادة الإعلام الآلي		الـمجمـوع	
	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %
تقسيم مدينة بسكرة إلى مناطق								
المنطقة الوسطى	7	%10.77	7	%31.82	0	/	14	%14.29
منطقة حي المجاهدين	6	%9.23	3	%13.64	1	%9.09	10	%10.20
منطقة حي جو اد	9	%13.85	2	%9.09	2	%18.18	13	%13.26
منطقة بسكرة القديمة	13	%20.00	1	%4.54	3	%27.27	17	%17.35
منطقة العالية	17	%26.15	6	%27.27	3	%27.27	26	%26.53
منطقة حي الازدهار والأمل والمنطقة الغربية	13	%20.00	3	%13.64	2	%18.18	18	%18.37
الـمجمـوع	65	%100	22	%100	11	%100	98	%100

المصدر من إعداد الباحثة

على أساس هذا الواقع، تم اختيار وحدات العينة عشوائيا من كل طبقة، بحيث قررنا أن نسحب عشوائيا نسبة تقارب الربع أي ما نسبته 25% تقريبا في طبقتي التعليم الابتدائي والمتوسط وما يقارب نسبة ال 50% في الطبقة المتبقية، آخذين بعين الاعتبار توزيع النسب حسب المناطق الجغرافية أو وزن المناطق الجغرافية من حيث نسبتها في كل طبقة. وذلك بإتباع المعادلة التالية:

[1] نعتقد أن جميع أشكال الرفض التي تلقيناها و إن تباينت مستويات شدتها، تتعلق أساسا بالتخوف و انعدام الثقة خاصة و أن الدراسة تتطلب بيانات إحصائية، فإن اضطرنا الرفض القطعي لإعادة السحب العشوائي للمؤسسات في المناطق المعنية، فإننا قد تعاملنا مع مستويات الرفض الأقل شدة بأساليب متنوعة، حيث تراوحت بين توضيح أهداف الدراسة و حدودها و طبيعتها، خلق نوع من الثقة بيننا بالتأكيد على هوياتنا العلمية و بأن ما تستهدفه الدراسة ذات غايات علمية لا تتعدى الحقل العلمي و المعرفي إلى حقول أخرى كالإعلام مثلا، بناء صلات و علاقات مع فاعلي الهيئة الإدارية لتسهيل و توفير ما تستهدفه الدراسة بعيدا عن المدراء، توضيح مدى التعاون الذي تلقيناه في مؤسسات تعليمية أخرى و أن وثائق تلك المؤسسات هي بحوزتنا و يمكنهم الاطلاع عليها، خاصة أنه تم مواجهتنا بأسئلة تتعلق إن وفرت لنا بيئة سلسة في مؤسسة كذا؟ هل وجدت صعوبة في مؤسسة كذا؟ هل وفرت لنا مؤسسة كذا الوثائق المطلوبة؟، بالإضافة إلى شكل آخر من الرفض يتعلق برفض الهيئة الإدارية التعاون، أمام غياب المدراء، و تهويل صورة المدير من طرفهم، و بأنه من الأفضل تغيير المؤسسة، إلا أننا تعاملنا مع هذا النمط بالإصرار على مقابلة المدير و العودة في كل مرة للمؤسسات المعنية، و في هذه الحالة بالذات تم استقبالنا بطريقة منافية لما تم ترويجه و تلقينا كل المساعدة...وهناك رفض من نمط آخر يتعلق بعدم السماح لنا بمقابلة الأساتذة حيث يتولون هم توزيع الاستبيان و جمعه، و هذا لا يمنعنا من شرح الاستبيان فقط رغم أهمية هذا البعد، لكنه يقف كحاجز أمامنا لسبر حقائق و معارف و معلومات تتأتى من مناقشة الأساتذة لا يمكن للاستبيان وحده مهما بلغت دقته أن يمنحنا إياها، خاصة مع عزوف المستجوبين عادة عن الإجابة عن الأسئلة المفتوحة في الاستبيان ما يتطلب دراسات خاصة لدراسة العوامل الكامنة وراء هذا التهرب، فهل فعل الكتابة يشكل عائقا ابستيميا و سوسيولوجيا لحرية التعبير حتى و إن منح فضاء للتعبير عنها؟....لكن لا ينفي ما ذكرنا هنا، التعاون الواسع الذي تلقيناه في مؤسسات معينة وفرت لنا ضمنها جميع الظروف دون أي صعوبات، كان هناك انفتاح و تفهم و قابلية للتفاعل بشكل كبير جدا.

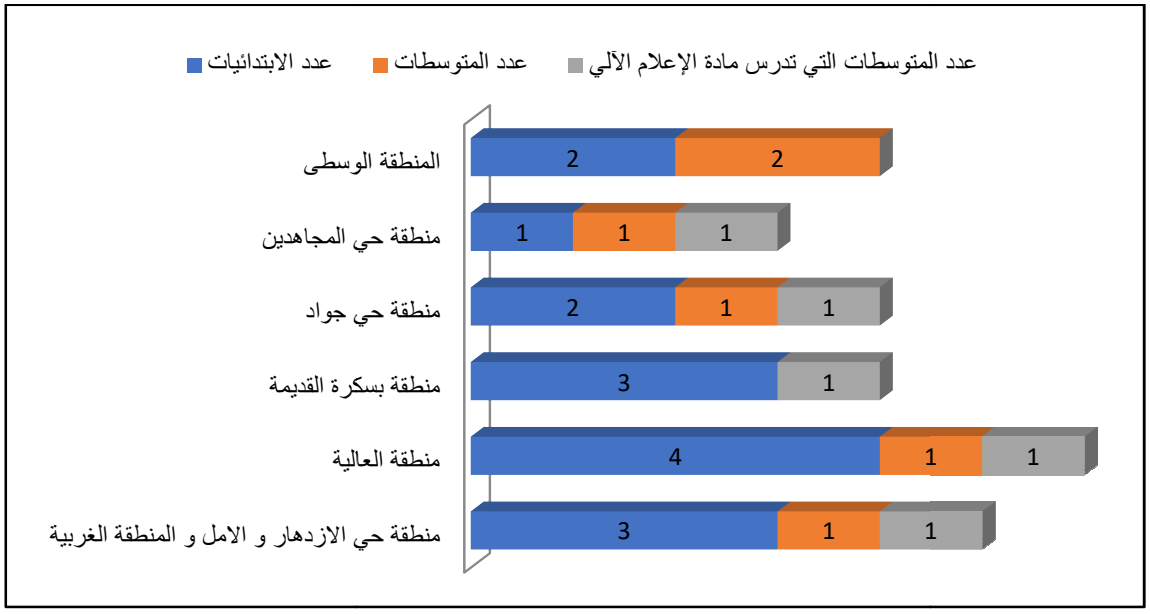
$$\frac{\text{عدد العناصر المأخوذة في هذه الطبقة}}{\text{حجم العينة}} = \frac{\text{حجم الطبقة}}{\text{حجم المجتمع}}$$

بمعنى:

$$\textbf{عدد العناصر المسحوبة من هذه الطبقة} = \frac{\textbf{حجم الطبقة} \times \textbf{حجم العينة المرغوب سحبها}}{\textbf{حجم المجتمع}}$$

ولقد تم اختيار سحب نسب مختلفة من وحدات العينة من الطبقات لاعتبارات فرضها علينا الواقع الميداني، ففي ظل محدودية المدة الزمنية المتاحة لنا من طرف مديرية التربية والتوزيع الجغرافي الواسع لطبقة التعليم الابتدائي والمتوسط، واختلافات نسب تواجدها عبر المناطق الجغرافية، وما تتطلبه الدراسة من ضرورة التعاون والتقبل من قبل القائمين على المؤسسات التربوية بالإضافة إلى ضرورة تواجدنا لمدة زمنية طويلة تقريبا في كل مؤسسة لضرورات الدراسة العلمية، هذه الاعتبارات جميعها بالإضافة إلى محدودية إمكانياتنا جعلت من الصعوبة بمكان اتخاذ نسبة موحدة لاختيار وحدات العينة. وبذلك أصبح توزيع وحدات عينتنا جغرافيا كما يبينه المخطط البياني التالي:

شكل 1. توزيع وحدات العينة المختارة –المؤسسات التربوية– حسب المناطق الجغرافية



المصدر: من إعداد الباحثة

وعلى هذا الأساس، قدر العدد الإجمالي لأفراد العينة ب 450 أستاذا أي بنسبة 22.02% من إجمالي أساتذة المرحلة الإلزامية بمدينة بسكرة، حيث قدر تعداد أساتذة التعليم الابتدائي ب 170 أستاذا

في التعليم الابتدائي و280 أستاذا في التعليم المتوسط، بالإضافة إلى جميع مدراء المؤسسات التعليمية في هذه العينة على 26 مديرا.

وفي هذا الإطار، تساءلنا إلى أي مدى يمكن اعتبار حجم هذه العينة كافيا أو ممثلا لمجتمع الدراسة رياضيا، خاصة أنها من النوع الاحتمالي من جهة ولأن هذا الحجم سيتناقص بفعل ما سنستبعده من استبيانات أثناء تفريغها، فما هو الحد الأدنى لحجم العينة التمثيلي المقبول إحصائيا الممثل لمجتمع هذه الدراسة؟

يلجأ كثير من الباحثين إلى معادلات رياضية لتقدير الحجم الأدنى للعينة القادر على تمثيل مجتمع الدراسة وهي ترتكز في العموم على تحديد مستوى الدقة المتوقع لتقديراتهم، وهذا يعني تحديد المدى المقبول للخطأ المعياري، وتعداد مجتمع الدراسة.

ولقد صممت لذلك عدة معادلات، من بينها معادلة **Krejcie et Morgan**، وهي كالتالي:

$$n = \frac{Z^2 \times P \times (1 - P)}{M^2}$$

n =حجم العينة

Z= الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الثقة

P=نسبة توفر الخاصية والمحايدة

M= هامش الخطأ

ثم:

$$n_{aj} = \frac{n}{1 + \left[\frac{n-1}{N}\right]}$$

حيث:

n_{aj} =حجم العينة المعدل

n =حجم العينة

N =حجم مجتمع الدراسة

وباعتمادنا على مستوى الثقة 0.90 وهامش خطأ 0.05، ونسبة توفر الخاصية والمحايدة 0.50، فإن الحد الأدنى المقبول للعينة كان 323 مفردة، وهذا يعني أن العدد الذي اخترناه هو في الحدود المقبولة رياضيا وإحصائيا[1].

5.أدوات الدراسة

لطبيعة أهداف الدراسة وتعدد وتشابك أبعادها فإنه قد تم الاعتماد على المؤشرات التعليمية والاستمارة كأدوات رئيسية لجمع البيانات، والمقابلة كأداة تكميلية للاستمارة ينحصر دورها في تفسير وتوضيح بيانات الاستمارة. وقد تم التحقق من كل تساؤل من تساؤلات الدراسة باستخدام أداة محددة متزامنة بعملية انتقاء خاصة للعينة تراعي خصوصية كل تساؤل كما يوضحه الجدول التالي:

جدول 4. توزيع الأدوات المستخدمة لجمع البيانات والعينة المستهدفة حسب تساؤلات الدراسة

المؤشرات	الأداة المستخدمة للتحقق من المؤشر	العينة المستهدفة
الفاعلية الداخلية في التعليم الابتدائي والمتوسط	المؤشرات التعليمية	نستهدف دراسة وتحليل وثائق رسمية تساعد على تقديم معطيات إحصائية حول الفاعلية الداخلية. ولقد تم الاعتماد على التحليل على المستوى الولائي_ على مستوى مديرية التربية_ وليس التحليل على مستوى العينة.
واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم الابتدائي والمتوسط	الاستمارة المقابلة	جميع أساتذة التعليم المتوسط على مستوى العينة التي بلغ تعدادهم 240 أستاذا. _ على اعتبار أن هذا المشروع اقتصر على المرحلة المتوسطة_ جميع مدراء التعليم المتوسط على مستوى العينة التي بلغ تعدادهم سبع مدراء. _ على اعتبار أن هذا المشروع اقتصر على المرحلة المتوسطة_
نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط	المؤشرات التعليمية الاستمارة المقابلة	نستهدف دراسة وتحليل وثائق رسمية تساعد على تقديم معطيات إحصائية حول نوعية المؤهلات التكوينية. ولقد تم الاعتماد على التحليل على مستوى العينة التي بلغ مجموع تعدادها 385 أستاذا. أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط الذين خضعوا للتكوين التحضيري أو التكوين عن بعد. يصل تعدادهم إلى 352 أستاذا.

[1] للإطلاع أكثر حول موضوع تمثيلية العينة، يمكن الإطلاع على كتاب olivier martin : l'analyse de données quantitatives، أما فيما يخص المعادلة التي حسبنا عن طريقها الحجم الأدنى المقبول لعينة الدراسة فيمكن الإطلاع على الموقع الالكتروني: http://fr.checkmarkrt.com/kb

المؤشرات	الأداة المستخدمة للتحقق من المؤشر	العينة المستهدفة
مهارات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات	الاستمارة المقابلة	لقد تم الاعتماد على التحليل على مستوى العينة التي بلغ مجموع تعدادها 385 أستاذا.
مفهوم المواطنة في المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ في التعليم الابتدائي والمتوسط من وجهة نظر أساتذته	الاستمارة المقابلة	أساتذة كل من مادة اللغة العربية في التعليم الابتدائي في العينة، وأساتذة مادة التاريخ والجغرافيا في التعليم المتوسط الذي بلغ تعدادهم 138 أستاذا

المصدر من إعداد الباحثة

ونخصص فيما يلي تفاصيل كل أداة متخذة:

1.5.المؤشرات التعليمية:

استخدمت هذه الأداة حسب ما بينه الجدول آنف الذكر للتحقق من التساؤلين المتعلقتين بكل من متغير الفاعلية الداخلية ونوعية المؤهلات التكوينية، ولأن المؤشرات التعليمية حسب ما عرفها "**Oakes**"معطيات إحصائية تكشف لنا عن صحة وأداء النظام التعليمي في جانب ما من جوانبه. فهي ليست مجرد ناقلات معلومات بسيطة بل هي أدوات تقييم وقياس (دعيش، 2015/2016، صفحة 147). ولأن من بين ما نستهدفه هو تقييم التعليم الإلزامي بالجزائر في ضوء التزامات الجزائر الدولية، من حيث فاعليته الداخلية، ونوعية المؤهلات التكوينية لأساتذته فإن عملية تحديد المعايير والمؤشرات التي تمكننا من تقدير إنجاز هذه الأهداف في دراستنا استلزم منا القيام بخطوات متعاقبة في التسلسل اتجهت في مرحلة أولى نحو:

1. الإطلاع على تقارير الرصد الدولية الصادرة من طرف اليونسكو حول التربية من أجل الجميع، لتحديد المؤشرات التي تعتمدها اليونسكو في قياس تحقيق الأهداف، وطريقة تعامل معهدها الإحصائي في حالة صعوبة توفر البيانات أو عدم توفرها. وكذا معرفة مدى قدرة الجزائر على توفير البيانات.
2. الإطلاع على الدلائل المنهجية سواء الصادرة من طرف اليونسكو أو الصادرة بشكل موحد من طرف اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي للإطلاع على كيفية حساب المؤشرات.
3. ولأن إعلان جومتيين وإطار عمل دكار قد ضمنتا الغايات الإنمائية الدولية في مجال التربية التي اقرها إعلان الأمم المتحدة بشأن الألفية التي سبق وأن تعهدت الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي بتحقيقها، فإننا قمنا بالاطلاع على:

4. تقارير التنمية البشرية التي دعا إليها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وبالتحديد أجزاءه المتعلقة بالتعليم.
5. تقارير الجزائر الوطنية المتتبعة لمدى تقدمها في انجاز الغايات الإنمائية الدولية وخاصة الغاية المتعلقة بتعميم التعليم الابتدائي، للإطلاع على المؤشرات المستخدمة من طرف الجزائر في قياس هذا الهدف ولمعرفة الكيفيات التي تعاملت بها الجزائر مع البيانات التي ينبغي توفيرها.

بعد هذه المرحلة التي يمكن أن نطلق عليها استكشافية فيما يتعلق بالجزء الكمي لدراستنا، تبين لنا أن:

1. الوسيلة المعتمدة من طرف اليونسكو لمتابعة رصد مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع في كليتها وهو مؤشر التنمية للتعليم للجميعEDI ، تكتنفه العديد من الصعوبات نظرا لصعوبة جمع البيانات وضبط مؤشرات يمكن أن تجرى عليها قياسات كمية. ولهذا فمؤشر التنمية يقتصر على أربعة أهداف الأكثر قابلية للقياس الكمي من مجموع أهداف التربية للجميع، وهي تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار، والتكافؤ بين الجنسين، وجودة التعليم.
2. المؤشرات الرئيسية المعتمدة من طرف اليونسكو لمتابعة رصد مدى تحقيق كل هدف من أهداف التعليم للجميع على حدا ليست دوما متاحة، نظرا لعدم توافر البيانات، ولعدم كفايتها وصعوبة جمعها في بعض الأحيان، لذا فإنه يستخدم في رصدها مؤشرات بديلة تكون قابلة للمقارنة وذا ارتباط مباشر بتحقيق الأهداف كما حددت في إعلان إطار دكار.
3. تعد الجزائر من الدول التي يكتنف تتبع ورصد مدى تحقيق أهداف التعليم للجميع فيها عدة صعوبات، سواء من حيث عدم توفر البيانات فيها أو عدم كفايتها، مما يضطر إلى عدم شملها في التحليل الاستشرافي في أهداف محددة وإلى تعويض بعض المؤشرات بأخرى بديلة في أهداف أخرى.

وقد سمحت هذه المرحلة بتشكيل شبكة أولية من المعايير والمؤشرات المرتبطة بأهداف دراستنا، سواء تعلق الأمر بالمعايير الأساسية أو البديلة كما حددتها المنظمات الدولية لكنها طرحت تساؤلا أساسيا بالنسبة لنا هو ما الذي تعنيه هذه المؤشرات في الواقع الجزائري، ما مفهومها وما حدود واقعيتها ضمنه؟، وما قدرتنا على توفير البيانات اللازمة لحسابها ضمن هذا الواقع؟ لذا فقد انتقلنا إلى منحى آخر يبحث في خصوصية هذه المؤشرات ضمن الواقع التربوي الجزائري خاصة وأن إعلان التربية

للجميع يجسد التزام البلدان بما ورد فيه فهو يؤكد على ضرورة ترجمة الالتزامات العالمية في مجال التعليم إلى سياسة وممارسة له على المستوى القطري حيث يدعو إلى أنه ينبغي على الخطط التربوية تحديد الأهداف ووضع المعايير التي ستخضع الحكومات إلى المساءلة بموجبها إضافة إلى سبل تحقيق هذه الأهداف، ولهذا اتجه بحثنا نحو:

الإطلاع على الوثائق المرجعية الرسمية المتعلقة بالتربية الوطنية سواء كانت قوانين، أوامر، مراسيم أو مناشير. هذا الاطلاع عمل على تحديد أكثر دقة لمفاهيمنا الإجرائية. وضمن هذا الإطار البحثي تمكنا من الوصول إلى تقرير ثنائي الإعداد من طرف صندوق الأمم المتحدة من أجل الطفولة اليونيسيف ووزارة التربية الوطنية ممثلة في المعهد الوطني للبحث في التربية ومصادق عليها من طرف المعهد الدولي للتخطيط في التربية UNESCO يعالج مسألة المؤشرات التربوية في إطار الواقع الجزائري وضمن رؤية اليونسكو والصادر العام 2012 وقد عملنا على الاطلاع عليه وهو موسوم ب : Elaboration d'un référentiel d'indicateurs d'évaluation des normes assignées au système scolaire algérien حيث يتأسس هذا التقرير على منطق رؤية اليونسكو للمؤشرات التربوية الذي عمل معهدها للإحصاء في العام 2009 باقتراح ورقة تقنية متكونة من ثلاثة عشر محورا للتعريف بالمؤشرات التربوية، حيث يستخدم هذا النموذج من أجل تقديم ووصف منظم وشامل لخصائص وطبيعة أي مؤشر تربوي. ومن بين المحاور المهمة التي أطرت عملنا هو تعريف المؤشر الذي يحدد ويميز معنى المؤشر في إطار النظام المدرسي الجزائري والمعطيات اللازمة الذي يعرض كل المعلومات الواجب الحصول عليها لإعداد الحساب الذي يسمح بالحصول على القيمة الرقمية للمؤشر كما محور توفير المعطيات الذي يشير إلى ما إذا كانت المعلومات ضرورية لحساب المؤشر متوفرة أو لا لدى المصالح الإدارية أو المؤسسات المعنية وضمن كل هذا الإطار النظري تم تحديد مفاهيمنا الإجرائية بأكثر دقة ومقاربة للواقع التربوي الجزائري.

- ✓ **الفاعلية الداخلية للتعليم:**

هي العلاقة بين الأهداف المحددة للنظام التعليمي الجزائري في مرحلته الإلزامية فيما يتعلق بتدفق التلاميذ "انتقال، رسوب، تسرب" والنتائج المحققة على المستوى الداخلي. وتكون الفعالية الداخلية للتعليم الإلزامي عالية، إذا تمكن منتسبوه حسب القانون التوجيهي 04/08 من الوصول إلى السنة الرابعة متوسط بنسبة 90% من دفعة السنة الأولى ابتدائي. ووصول نسب النجاح في

الامتحانات المدرسية ما بين 70%و80%. وتتمثل المؤشرات المقترحة من أجل قياس هذه الفاعلية الداخلية في:

1. النسبة المئوية لخريجي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط
2. معدل الانتقال حسب السنة الدراسية
3. معدل الإعادة حسب السنة الدراسية
4. معدل التسرب حسب السنة الدراسية
5. معدل البقاء
6. عدد السنوات/التلميذ المستهلكة من أجل بلوغ سنة دراسية معينة أو الحصول على شهادة.

✓ **نوعية المؤهلات التكوينية:**

هي الشهادات والخبرات والمهارات التي تكون موضع تكوين _برامج تكوينية_ معترف بها رسميا للتمكن من حيازة منصب أستاذ في التعليم الابتدائي والمتوسط والسماح له بممارسة مهامه التدريسية بجودة عالية.

وتكون نوعية المؤهلات التكوينية عالية حسب القانون التوجيهي04/08 عندما يكون منتسبوه ذا تكوين جامعي. كما يضيف نفس القانون أن رفع مستوى تأهيل المدرسين ومهنية تكوينهم هو الضمان الأفضل لإنجاح الإصلاح التربوي وتحسين نوعية عروضه وأدائه. ولهذا اتجه المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008 لتحديد فترات تكوين المترشحين المقبلين على التعليم. وتتمثل المؤشرات المقترحة من أجل قياس نوعية المؤهلات التكوينية في:

1. النسبة المئوية للأساتذة المؤهلين
2. النسبة المئوية للمدرسين المثبتين

بعد هذه المرحلة تم تحديد شبكة المؤشرات التي سيتم اعتمادها من طرف الباحثة في الدراسة للتحقق من كلتا التساؤلين سالفي الذكر حسب ما توضحه الجداول التالية: (fonds des nations unies pour l'enfance; & institut national de recherche en education, 2012, pp. 63-83)

جدول 5. التعريف بمؤشر النسبة المئوية لخريجي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

الفاعلية الداخلية للتعليم الابتدائي والمتوسط	
المؤشر الأول النسبة المئوية لخريجي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط	
تعريف المؤشر	النسبة المئوية لتلاميذ السنة النهائية لهذه المرحلتين المسموح لهم باجتياز إمتحان شهادة التعليم الابتدائي والمتوسط
البيانات المطلوبة	عدد التلاميذ المتمدرسين في السنة النهائية من التعليم الابتدائي والمتوسط خلال سنة دراسية معينة. عدد التلاميذ المتحصلين على شهادة نجاح في نهاية المرحلة الابتدائية والمتوسطة خلال السنة الدراسية المعينة.
صيغة الحساب	$\text{نسبة الخريجين} = \frac{NEP^t}{\text{NEA}^t}$ NEP^t: العدد الاجمالي للتلاميذ الحاضرين في امتحان نهاية الطور التعليمي للسنة الدراسية t NEA^t: العدد الاجمالي للتلاميذ المسموح لهم باجتياز امتحان نهاية الطور التعليمي أو حاصلين على شهاداتهم للسنة الدراسيةt
الهيئات الدولية المستخدمة	إعلان التربية للجميع اليونسكو، معهد اليونسكو للإحصاء، وزارة التربية الوطنية.
المعايير	تحسين نسب النجاح في الامتحانات المدرسية بقدر معتبر بين 70%و80% المرجع: ديباجة القانون التوجيهي رقم 08/04 ضمان تربية ابتدائية للجميع، بمنح جميع الأطفال فتيان وفتيات وسائل إكمال طور كامل من الدراسة الابتدائية. المرجع: الهدف الثاني لأهداف الألفية للتنمية.
توفر البيانات	متوفرة على مستوى المؤسسات التربوية/ مصالح مديرية التربية
التفسير	تكشف النسبة المئوية للتلاميذ المقبولين لاجتياز امتحان نهاية الطور الابتدائي أو التعليم المتوسط، إذ اختلفت عن 80% بقدر غير معتبر، عن قدرة النظام التربوي على جعل التلاميذ يكملون دراستهم بنجاح في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط. تكشف النسبة المئوية للنجاح، إذا كانت أقل من 70% عن عجز النظام في بلوغ المعيار المحدد.

المصدر :وزارة التربية الوطنية واليونيسيف

جدول 6. التعريف بمؤشر معدل الانتقال حسب السنة الدراسية

الفاعلية الداخلية للتعليم الابتدائي والمتوسط	
المؤشر الأول معدل الانتقال حسب السنة الدراسية	
تعريف المؤشر	يعبر عن عدد التلاميذ الجدد المسجلين في سنة دراسية معينة بالنسبة المئوية للعدد الإجمالي للتلاميذ المسجلين في السنة الدراسية الأدنى مباشرة خلال السنة الدراسية السابقة.
البيانات المطلوبة	العدد الإجمالي للتلاميذ حسب السنة الدراسية، المتمدرسين خلال العام الدراسي t−1 العدد الإجمالي للتلاميذ حسب السنة الدراسية المتمدرسين خلال العام الدراسي t عدد التلاميذ المعيدين المتمدرسين حسب السنة الدراسية المسجلين خلال العام الدراسي t
صيغة الحساب	$\text{نسبة الخريجين} = \frac{NE^t - NER^t}{\text{NE}^{t-1}}$ NE^t: عدد التلاميذ المتمدرسين في السنة المعتبرة خلال العام الدراسي t NER^t: عدد التلاميذ المعيدين في نفس السنة الدراسية المعتبرة خلال العام الدراسيt NE^{t-1}: عدد التلاميذ المتمدرسين في السنة الدراسية الأدنى مقارنة بالسنة الدراسية المعتبرة خلال العام الدراسي t−1
الهيئات الدولية المستخدمة	اعلان التربية للجميع اليونسكو، معهد اليونسكو للإحصاء، وزارة التربية الوطنية.

الفاعلية الداخلية للتعليم الابتدائي والمتوسط	
المعايير	**ضمان تربية ابتدائية للجميع، بمنح جميع الأطفال فتيان وفتيات وسائل اكمال طور كامل من الدراسة الابتدائية.** المرجع: الهدف الثاني لأهداف الألفية للتنمية. **تقليص التسرب المدرسي خلال التمدرس بشكل يمكننا إلى غاية 2015 من توصيل 90% من دفعة السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط.** المرجع: ديباجة القانون التوجيهي رقم 08/04 **ضمان تعليم اجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست سنوات إلى ستة عشرة سنة كاملة.** المراجع: القانون التوجيهي رقم 08/04 المرسوم التنفيذي رقم 10-02 المؤرخ في 04 جانفي 2010 المتعلق بإجبارية التعليم. المنشور رقم 538 المتعلق بالانتقال الآلي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي. المنشور رقم 68 المتعلق بانتقال التلاميذ من التعليم الابتدائي إلى المتوسط. **العمل على انتقال 75% من التلاميذ من التعليم الإجباري إلى التعليم ما بعد الأساسي.** المراجع: مخطط الموجه القطاعي للتربية الوطنية آفاق 2025.
توفر البيانات	غير متوفرة على مستوى المؤسسات التربوية / متوفرة على مستوى مصالح مديرية التربية
التفسير	تكشف قيمة نسبة الانتقال، إذا كانت مختلفة عن 100% بقدر غير معتبر، عن تسيير جيد لتدفق التلاميذ من سنة دراسية إلى أخرى ومن مستوى تعليمي إلى آخر. مما يدل على النوعية الجيدة للخدمات البيداغوجية. يمكن لقيمة نسبة الانتقال، إذا كانت أدنى بقدر معتبر من 100% أن تدل على سوء تسيير لتدفق التلاميذ. مما يؤشر على نقصص في الخدمات البيداغوجية.

المصدر :وزارة التربية الوطنية واليونيسيف

جدول 7. التعريف بمؤشر معدل الإعادة حسب السنة الدراسية

الفاعلية الداخلية للتعليم الابتدائي والمتوسط	
المؤشر الأول معدل الإعادة حسب السنة الدراسية	
تعريف المؤشر	النسبة المئوية للتلاميذ المسجلين في سنة دراسية خلال عام دراسي معين والذين أعادوا نفس السنة خلال العام الدراسي الموالي.
البيانات المطلوبة	عدد التلاميذ المسجلين في السنة الدراسية خلال العام الدراسي المعين. عدد التلاميذ المعيدين لنفس السنة الدراسية المسجلين خلال العام الدراسي المعين.
صيغة الحساب	$\text{نسبة الخريجين} = \frac{NER^{t+1}}{\mathrm{NE}^{t}}$ NER^{t+1}: عدد التلاميذ المعيدين لنفس السنة الدراسية المعتبرة خلال العام الدراسي 1+t NE^{t}: عدد التلاميذ المسجلين في السنة الدراسية نفسها المعتبرة خلال العام الدراسي t
الهيئات الدولية المستخدمة	اعلان التربية للجميع اليونسكو، معهد اليونسكو للإحصاء، وزارة التربية الوطنية.

الفاعلية الداخلية للتعليم الابتدائي والمتوسط	
المعايير	**تقليص التسرب المدرسي خلال التمدرس بشكل يمكننا إلى غاية 2015 من توصيل 90% من دفعة السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط.** المرجع: ديباجة القانون التوجيهي رقم 08/04 **ضمان تعليم اجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست سنوات إلى ستة عشرة سنة كاملة.** المراجع: القانون التوجيهي رقم 08/04 المرسوم التنفيذي رقم 10-02 المؤرخ في 04 جانفي 2010 المتعلق بإجبارية التعليم. المنشور رقم 538 المتعلق بالانتقال الآلي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي. المنشور رقم 68 المتعلق بانتقال التلاميذ من التعليم الابتدائي إلى المتوسط.
توفر البيانات	غير متوفرة على مستوى المؤسسات التربوية / متوفرة على مستوى مصالح مديرية التربية
التفسير	إن قيمة معدل الإعادة حسب السنة الدراسية، إذا اختلفت عن 0% بقدر غير معتبر، تدل على مستوى انتقال مرض، كما تظهر فاعلية داخلية جيدة للنظام المدرسي. تعكس قيمة معدل الإعادة حسب السنة الدراسية التي تتعدى 0% مستوى تعليميا غير مرض بما فيه الكفاية.

المصدر :وزارة التربية الوطنية واليونيسيف

جدول 8. التعريف بمؤشر معدل التسرب حسب السنة الدراسية

الفاعلية الداخلية للتعليم الابتدائي والمتوسط	
المؤشر الأول معدل التسرب حسب السنة الدراسية	
تعريف المؤشر	النسبة المئوية للتلاميذ المسجلين في سنة دراسية خلال عام دراسي معين والذين يتخلون عن الدراسة في السنة الموالية.
البيانات المطلوبة	عدد التلاميذ المسجلين في سنة دراسية معطاة خلال العام الدراسي t-1 عدد التلاميذ المسجلين في سنة دراسية أعلى مباشرة خلال العام الدراسي t عدد التلاميذ المعيدين في سنة دراسية أعلىمباشرة الذين سجلوا خلال العام الدراسي.
صيغة الحساب	نسبة التسرب $= 100\% - (\text{نسبة الإنتقال} + \text{نسبة الإعادة})$ NER^{t+1}: عدد التلاميذ المعيدين لنفس السنة الدراسية المعتبرة خلال العام الدراسي t+1 NE^{t}: عدد التلاميذ المسجلين في السنة الدراسية نفسها المعتبرة خلال العام الدراسي t
الهيئات الدولية المستخدمة	اعلان التربية للجميع اليونسكو، معهد اليونسكو للإحصاء، وزارة التربية الوطنية.

الفاعلية الداخلية للتعليم الابتدائي والمتوسط	
المعايير	**ضمان تربية ابتدائية للجميع، بمنح جميع الأطفال فتيان وفتيات وسائل اكمال طور كامل من الدراسة الابتدائية.** المرجع: الهدف الثاني لأهداف الألفية للتنمية. **تقليص التسرب المدرسي خلال التمدرس بشكل يمكننا إلى غاية 2015 من توصيل 90% من دفعة السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط.** المرجع: ديباجة القانون التوجيهي رقم 08/04 **ضمان تعليم اجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست سنوات إلى ستة عشرة سنة كاملة.** المراجع: القانون التوجيهي رقم 08/04 المرسوم التنفيذي رقم 10-02 المؤرخ في 04 جانفي 2010 المتعلق بإجبارية التعليم. المنشور رقم 538 المتعلق بالانتقال الآلي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي. المنشور رقم 68 المتعلق بانتقال التلاميذ من التعليم الابتدائي إلى المتوسط.
توفر البيانات	غير متوفرة على مستوى المؤسسات التربوية / متوفرة على مستوى مصالح مديرية التربية
التفسير	تدل قيمة معدل التسرب لسنة دراسية، إذا اختلفت عن 0% بقدر غير معتبر، أن النظام التربوي يتوفر على امكانيات إبقاء التلاميذ. تدل قيمة معدل التسرب لسنة دراسية، إذا تعدت 0% بقدر غير معتبر، أن النظام التربوي لا يتوفر على امكانيات إبقاء التلاميذ.

المصدر :وزارة التربية الوطنية واليونيسيف

جدول 9. التعريف بمؤشر معدل البقاء

الفاعلية الداخلية للتعليم الابتدائي والمتوسط	
المؤشر الأول معدل البقاء	
تعريف المؤشر	النسبة المئوية للتلاميذ الجدد الذين التحقوا بالسنة الأولى من مستوى تعليمي معين والذين يصلون إلى سنوات دراسية متعاقبة لجزء أو لمجموع مسار دراسي.
البيانات المطلوبة	معدلات الانتقال حسب السنة الدراسية من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي خلال العام الدراسي المعطى. معدلات الإعادة حسب السنة الدراسية من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي خلال العام الدراسي المعتبر. معدلات التسرب حسب السنة الدراسية من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي خلال العام الدراسي المعتبر. معدلات الانتقال حسب السنة الدراسية من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط خلال العام الدراسي المعطى. معدلات الإعادة حسب السنة الدراسية من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط خلال العام الدراسي المعطى. معدلات التسرب حسب السنة الدراسية من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط خلال العام الدراسي المعطى.

الفاعلية الداخلية للتعليم الابتدائي والمتوسط	
صيغة الحساب	نسبة الخريجين $= \frac{\sum_{t=1}^{m} P\, P_{g,i}^{t}}{E_g^k}$ i: سنة التمدرس (1، 2، 3،.....m) t: السنة (1، 2، 3،.....m) g: دفعة التلاميذ E^k_g: العدد الإجمالي للتلاميذ المنتمين للكوكبة g لسنة المرجع k. $P^t_{g,i}$: التلاميذ المنتمون إلى EK الذين ينتقلون إلى الأقسام المتعاقبة i خلال السنوات المتعاقبة t R^t_i: عدد التلاميذ المعيدين للقسم i خلال السنة الدراسية t
الهيئات الدولية المستخدمة	اعلان التربية للجميع اليونسكو، معهد اليونسكو للإحصاء
المعايير	**تقليص التسرب المدرسي خلال التمدرس بشكل يمكننا إلى غاية 2015 من توصيل 90% من دفعة السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط.** المرجع: ديباجة القانون التوجيهي رقم 08/04 **ضمان تعليم اجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست سنوات إلى ستة عشرة سنة كاملة.** المراجع: القانون التوجيهي رقم 08/04 المرسوم التنفيذي رقم 10-02 المؤرخ في 04 جانفي 2010 المتعلق بإجبارية التعليم. المنشور رقم 538 المتعلق بالانتقال الآلي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي. المنشور رقم 68 المتعلق بانتقال التلاميذ من التعليم الابتدائي إلى المتوسط. **ضمان تربية ابتدائية للجميع، بمنح جميع الأطفال فتيان وفتيات وسائل اكمال طور كامل من الدراسة الابتدائية.** المرجع: الهدف الثاني لأهداف الألفية للتنمية. **العمل على تجانس وتحسين معايير التمدرس داخل الولاية الواحدة وبين ولايات القطر الوطني** المراجع: ديباجة القانون التوجيهي رقم 08/04
توفر البيانات	متوفرة على مستوى مصالح مديرية التربية وهي بالأساس مرتبطة بمعدلات الانتقال/ الإعادة والتسرب
التفسير	تبرز قيمة معدل البقاء في السنة الرابعة متوسط، إذا كانت أقل من 90% نسبة مرتفعة من المتسربين خلال المسار الدراسي. تبرز قيمة معدل البقاء في السنة الرابعة متوسط، إذا كانت مختلفة عن 90% بقدر غير معتبر أو فاقت 90% بقدر معتبر نسبة ضعيفة من المتسربين في النظام المدرسي.

المصدر :وزارة التربية الوطنية واليونيسيف

جدول 10. التعريف بمؤشر عدد سنوات/ تلميذ المستهلكة لبلوغ سنة دراسية محددة أو الحصول على شهادة

الفاعلية الداخلية للتعليم الابتدائي والمتوسط	
المؤشر عدد سنوات/ تلميذ المستهلكة لبلوغ سنة دراسية محددة أو الحصول على شهادة	
تعريف المؤشر	عدد متوسط السنوات التي يستهلكها التلميذ من أجل الوصول إلى سنة دراسية معطاة، وإلى مستوى تعليمي معطى، أو من أجل الحصول على شهادة.
البيانات المطلوبة	عدد التلاميذ حسب السنة الدراسية. عدد التلاميذ الجدد المسجلين حسب السنة الدراسية. عدد التلاميذ الذين أعادوا مرة أو مرتين أو عدة مرات حسب السنة الدراسية.
صيغة الحساب	يعبر عن سنة دراسية مجتازة في مستوى دراسي، حسب التلميذ، بسنة/تلميذ يعادل العدد الفعلي للسنوات/تلاميذ المستوى في نظام كامل دون إعادة ولا تسرب في سنة دراسية معطاة العدد المثالي لسنة/تلميذ.
الهيئات الدولية المستخدمة	اعلان التربية للجميع اليونسكو، معهد اليونسكو للإحصاء
المعايير	تحسين نسب النجاح في الامتحانات المدرسية بقدر معتبر بين 70%و80% المرجع: ديباجة القانون التوجيهي رقم 08/04 **ضمان تربية ابتدائية للجميع، بمنح جميع الأطفال فتيان وفتيات وسائل اكمال طور كامل من الدراسة الابتدائية.** المرجع: الهدف الثاني لأهداف الألفية للتنمية. **تقليص التسرب المدرسي خلال التمدرس بشكل يمكننا إلى غاية 2015 من توصيل 90% من دفعة السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط.** المرجع: ديباجة القانون التوجيهي رقم 08/04 **ضمان تعليم اجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست سنوات إلى ستة عشرة سنة كاملة.** المراجع: القانون التوجيهي رقم 08/04 المرسوم التنفيذي رقم 10-02 المؤرخ في 04 جانفي 2010 المتعلق بإجبارية التعليم. المنشور رقم 538 المتعلق بالانتقال الآلي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي. المنشور رقم 68 المتعلق بانتقال التلاميذ من التعليم الابتدائي إلى المتوسط.
توفر البيانات	غير متوفرة على مستوى المؤسسات التربوية / متوفرة على مستوى مصالح مديرية التربية
التفسير	تشهد قيمة عدد السنوات/تلميذ، إذا اختلفت بقيمة غير معتبرة عن عدد السنوات الدراسية للمسار الدراسي أو للمستوى التعليمي المعتبر، على الفعالية الداخلية الكبيرة للنظام التربوي، كما تشير إلى أن الإعادة والتسرب باتتا ضائلتان. أما إذا كانت قيمة عدد السنوات/تلميذ أعلى بشكل معتبر من عدد سنوات/تلميذ للمسار الدراسي أو للمستوى التعليمي، فإنها تكشف عن تبديد الموارد المختلفة المخصصة للنظام المدرسي.

المصدر :وزارة التربية الوطنية واليونيسيف

جدول 11. التعريف بمؤشر النسبة المئوية للمدرسين المؤهلين

نوعية المؤهلات التكوينية للأساتذة	
المؤشر النسبة المئوية للمدرسين المؤهلين	
تعريف المؤشر	المجموع الاجمالي للمدرسين المثبتين لتدرج جامعي الممارسين لمهنة التعليم في مستوى تعليمي والمعبر عنه بالسنة المئوية للمجموع الاجمالي لنفس المستوى التعليمي.
البيانات المطلوبة	عدد المدرسين الحائزين على مستوى التدرج الجامعي اللازم، الممارسين في مستوى تعليمي معطى. العدد الاجمالي للمدرسين الممارسين في نفس المستوى التعليمي.
صيغة الحساب	نسبة المدرسين المؤهلين $= \frac{NEns_{\mathrm{q}}^{\mathrm{t}}}{\mathrm{NEns}^{\mathrm{t}}}$ NEs^t_q: العدد الاجمالي للمدرسين العاملين في الطور المعتبر والحائزين على الشهادات اللازمة خلال العام الدراسي t NEs^t: العدد الاجمالي للمدرسين العاملين في الطور المعتبر خلال العام الدراسي t
الهيئات الدولية المستخدمة	اعلان التربية للجميع اليونسكو
المعايير	التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم هو تكوين من مستوى جامعي المراجع: القانون التوجيهي رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، المادة 77 ثلاث سنوات هي مدة تكوين معلمي التعليم الابتدائي أربع سنوات هي مدة تكوين أساتذة التعليم المتوسط المراجع: المادة 44/36..57/56 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008 المتضمن بالقانون الأساسي.
توفر البيانات	متوفرة على مستوى المؤسسات التربوية
التفسير	توضح النسبة المئوية للمدرسين الحائزين على مستوى التدرج الجامعي المطلوب المختلفة عن 100% بقدر غير معتبر، أن مستوى تأهيل هيئة التدريس مطابق للمعيار المحدد. تعبر النسبة المئوية الأدنى عن 100% بقدر معتبر، عن نقص في هيئة التدريس المؤهلة.

المصدر :وزارة التربية الوطنية واليونيسيف

جدول 12. التعريف بمؤشر النسبة المئوية للمدرسين المثبتين

نوعية المؤهلات التكوينية للأساتذة	
المؤشر النسبة المئوية للمدرسين المثبتين	
تعريف المؤشر	المجموع الاجمالي للمدرسين المثبتين لتدرج جامعي الممارسين لمهنة التعليم في مستوى تعليمي والمعبر عنه بالسنة المئوية للمجموع الاجمالي لنفس المستوى التعليمي.
البيانات المطلوبة	عدد المدرسين الحائزين على مستوى التدرج الجامعي اللازم، الممارسين في مستوى تعليمي معطى. العدد الاجمالي للمدرسين الممارسين في نفس المستوى التعليمي.
صيغة الحساب	نسبة المدرسين المثبتين $= \frac{NEns_{\mathrm{c}}^{\mathrm{t}}}{\mathrm{NEns}^{\mathrm{t}}}$ NEnstc: العدد الاجمالي للمدرسين المثبتين في الطور المعتبر والحاصلين على التكوين البيداغوجي اللازم خلال السنة الدراسية t NEst: العدد الاجمالي للمدرسين الممارسين في الطور التعليمي المعين خلال السنة الدراسي t
الهيئات الدولية المستخدمة	اعلان التربية للجميع اليونسكو، معهد اليونسكو للإحصاء، وزارة التربية الوطنية.

نوعية المؤهلات التكوينية للأساتذة	
المعايير	يخضع المدرسون لامتحان تثبيت يشمل اختبارا تطبيقا وشفويا المراجع: المادة 18 من المرسوم 315/08 المتضمن القانون الأساسي للموظفين المنتمين إلى الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية. القرار الوزاري المؤرخ في 2010/10/25 المحدد لنماذج تثبيت هيئة التدريس
توفر البيانات	متوفرة على مستوى المؤسسات التربوية
التفسير	تدل النسبة المئوية للمدرسين المثبتين، إذا كانت مختلفة عن 100% بقدر غير معتبر، على أن مجموعة هيئة التدريس في الخدمة قادرة على التعليم حسب المقتضيات البيداغوجية الموضوعة. تشير النسبة المئوية للمدرسين المثبتين، إذا كانت أدنى من 100% بقدر معتبر، أن نسبة كبيرة من المدرسين في الخدمة لما يتم تثبيتها حسب المعيار الموضوع.

المصدر :وزارة التربية الوطنية واليونيسيف

وبعد هذه المرحلة، وللتحقق من تساؤلات الدراسة ميدانيا اعتمدت الباحثة على التحليل على مستوى الإقليم الجغرافي لبلدية بسكرة[1]، لعدم توفر البيانات كاملة على مستوى المؤسسات التربوية لعينة الدراسة[2]. فقد استخدمت الباحثة إحصائيات مديرية التربية لولاية بسكرة لحساب المؤشرات الدالة على الفعالية الداخلية لمرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط بناء على طريقة إعادة تركيب الفوج التربوي لأنها أقل اعتمادا على البيانات التفصيلية.

و لتطبيق هذه الطريقة، يكفي الحصول على بيانات عن تعداد التلاميذ المسجلين بمستويات التعليم لمرحلة التعليم الإلزامي لمدة عامين متتاليين، وكذلك بيانات عن المعيدين حسب المستوى التعليمي للعام الثاني من العامين الدراسيين المختارين. يمكن توفر هذه البيانات من حساب معدلات التدفق الرئيسية: معدل الانتقال، معدل الرسوب، و معدل التسرب، لكل مستوى تعليمي. بمجرد تحديد هذه المعدلات يتم الانتقال للخطوة الثانية متمثلة في استخدام هذه المعطيات لإعادة بناء هيكل بياني لتدفق التلاميذ تعداده 1000 لحساب المؤشرات المتبقية لقياس الفعالية وفقا للفرضيات التالية:

[1] إن عدم اعتماد الباحثة على التحليل على مستوى الولائي ككل واقتصارها على التحليل على مستوى بلدية بسكرة، يعود لرغبتها لعدم تداخل عوامل جانبية في التحليل. كالعامل البيئي _حضري وشبه حضري وريفي_ والعامل البيداغوجي _توافر الأساتذة من عدمه_

[2] للملاحظة فإن قياس الفعالية الداخلية يعتمد على ثلاث طرق إما طريقة الفوج الحقيقي أو الفوج الظاهري أو طريقة إعادة تركيب الفوج التربوي. وتعد طريقة الفوج الحقيقي الطريقة المثلى للحصول على تقييم دقيق للفعالية الداخلية. فهي تتطلب إما دراسة طولية يتتبع فيها فوج تربوي من التلاميذ ولجوا السنة أولى ابتدائي إلى حين اتمامهم مرحلة التعليم المتوسط. وإما دراسة لوثائق وسجلات المؤسسات التعليمية بأثر رجعي مما يجعل من الممكن إعادة بناء تدفق التلاميذ من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي، ومن السنة الأولى متوسط إلى الرابعة متوسط. إلا أن هذا الخيار الأخير الذي اتجهت الباحثة في تنفيذه قوبل بصعوبات عديدة داخل المؤسسات التعليمية. من أهمها غياب بعض من البيانات التي ينبغي توفرها وان تباينت مستويات غيابها والعوامل المؤدية له من مؤسسة لأخرى. ولهذا اتجهت الباحثة في قياس الفعالية الداخلية لطريقة إعادة تركيب الفوج التربوي لأنها أقل اعتمادا على البيانات التفصيلية. فهي تعتمد على بيانات سنتين دراسيتين متتاليتين.

1. لا يمكن أن يكون هناك سوى ثلاثة احتمالات للتلاميذ المسجلين في مستوى تعليمي معين في سنة دراسية محددة: إما سينتقل بعضهم إلى المستوى التعليمي الأعلى في السنة الدراسية التالية، أو يعيد بعضهم الآخر نفس المستوى التعليمي في السنة الدراسية التالية، أو سيتسرب التلاميذ المتبقيون من المؤسسة التعليمية خلال السنة الدراسية المحددة.
2. تطبق نفس معدلات الانتقال والرسوب والتسرب للتلاميذ الذين أتموا المرحلة التعليمية بدون إعادة أو إعادة واحدة أو أكثر من إعادة للمستوى التعليمي.
3. لن يكون هناك أي تلاميذ جدد وافدون في أي من المستويات التعليمية على امتداد تتبع الفوج التربوي المكون من 1000 تلميذ.
4. ينبغي تحديد عدد مرات الإعادة المسموح بها لأي تلميذ. (UNESCO, UNICEF, & WBG, 2014, pp. 324-326)

وقد تم اختيار كل من سنتي 2014/2013 و2015/2014 للتحقق من تساؤلي الدراسة، وقد احتكم هذا الاختيار لمحددات ميدانية تتعلق أساسا ب:

1. إن النمط الورقي المتخذ في بناء الإحصاء التربوي وزاريا قبل العام الدراسي 2009/2008 صعب اختيار سنتين دراسيتين قبله.
2. إن النمط الالكتروني للإحصاء التربوي الذي انطلق العام 2009/2008 والممتد إلى العام 2010/2009، اتخذ منحى لا يخدم أهداف الدراسة من حيث إتاحة البيانات بشكل تفصيلي في كل مستوى تعليمي.
3. إن النمط الإلكتروني للإحصاء التربوي منذ العام 2011/2010 إلى حدود 2015/2014 اتخذ منحى يتيح البيانات التي تستهدفها الدراسة. إلا أن غياب بيانات إحصاء للعام 2013/2012 على مستوى مديرية التربية لم يتح للباحثة خيار اختيار سنتين متعاقبتين 2011/2010 و2013/2012 لتتجه نحو خيار سنتي 2014/2013 و2015/2014

ليتم بعد هذه المرحلة جمع البيانات المتعلقة بالسنتين الدراسيتين المحددتين حيث سيتم حساب معدلات التدفق من السنة الأولى ابتدائي إلى الرابعة متوسط في كل مستوى تعليمي مرورا بمعدل النجاح في شهادة التعليم الابتدائي والمتوسط. ليتم بعد ذلك بناء هيكل بياني لتدفق التلاميذ تعداده 1000 لحساب معدل البقاء وعدد السنوات/التلميذ المستهلكة من أجل بلوغ سنة دراسية معينة ومعامل الفعالية.

1.2.5.الاستمارة:

استخدمت الاستمارة في هذه الدراسة للتحقق من بعض التساؤلات التي لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق التحقيقات الميدانية، خاصة وأن الدراسة تستهدف في بعد منها تشخيص واقع التعليم الإلزامي في ضوء التزامات الجزائر الدولية من خلال آراء الأساتذة ومدراء المؤسسات التعليمية، من خلال:

1. معرفة آرائهم في محتوى برنامج التكوين التحضيري/التكوين عن بعد من حيث قدرتهم على اكتساب مهارات التدريس التي تسمح لهم بتأدية مهامهم بجودة عالية من خلالها.
2. معرفة واقع مهاراتهم بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات
3. معرفة انعكاسات هذه الالتزامات على المضامين التعليمية لمادتي التاريخ والتربية المدنية من حيث مفهوم المواطنة فيها
4. معرفة واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في مرحلة التعليم الإلزامي

لذا فقد اتجهت عملية تحديد أسئلة الاستمارة ومحاورها التي تمكننا من تقدير انجاز هذه الأهداف في دراستنا نحو القيام بخطوات متعاقبة في التسلسل يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1.الاطلاع على مختلف التقارير الصادرة من منظمة اليونسكو المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

2.الاطلاع على الدليل المنهجي الصادر من طرف منظمة اليونسكو والذي يتعلق بالمعايير المحددة من طرفها لقياس مدى إدماج تكنولوجيا المعلومات داخل المؤسسات التعليمية.

3.الاطلاع على الإصدارات المشتركة بين وزارة التربية الوطنية ومنظمة اليونسكو خاصة كتاب المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وبعض المقالات المتعلقة بمتغيرات التساؤلات في كل من الإصدارين:

1.la refonte de la pédagogie en Algérie défi et enjeux d'une société en mutation

2.réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie

4.الاطلاع على النصوص التشريعية الخاصة بالتعليم الإلزامي في الجزائر والتي تتعلق بمتغيرات الدراسة.

ولأن التحقق من تساؤلات الدراسة تطلب عملية انتقاء خاصة للعينة تراعي خصوصية كل تساؤل كما تم توضيحه في الجدول رقم 04 الرابط بين الأدوات المستخدمة والعينة المستهدفة، فإننا نكون أمام خيار منهجي يتطلب إعداد خمس استمارات تستهدف كل استمارة التحقق من تساؤل، باستثناء التساؤل

المتعلق بمتغير واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات الذي يتطلب استمارتين، إحداهما للأساتذة وأخرى لمدراء المؤسسات التعليمية. إلا أن دراستنا الاستطلاعية غيرت منحى هذا الخيار المنهجي لأنها ساعدتنا في تبين الواقع الذي نحن بصدد دراسته ومعرفة الحدود الموضوعية لهذا الخيار الذي تعرقل سيرورته بفعالية. لهذا اتجهت الباحثة نحو خيار إعداد استمارتين توجه إحداها للأساتذة وأخرى لمدراء مؤسسات التعليم المتوسط. تعنى الأخيرة بقياس واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في مرحلة التعليم الإلزامي. أما الاستمارة الموجهة للأساتذة فتقيس التساؤلات المتعلقة بنوعية المؤهلات التكوينية للأساتذة وكذا مهاراتهم بالتدريس في المقاربة بالكفاءات ومفهوم المواطنة في مضامين مادتي التربية المدنية والتاريخ وأخيرا واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات.

وقد سمحت هذه المرحلة بإعداد استمارتي الدراسة في صورتهما الأولية وضمت أسئلة مغلقة ذات اختيار ثلاثي _نعم، نوعا ما، لا_. وقليلة جدا كانت الأسئلة ذات الاختيار المتعدد، والأسئلة المفتوحة والتي تمركزت في الاستمارة الموجهة لمدراء المؤسسات التعليمية في المرحلة المتوسطة. حيث بلغ عدد أسئلة الاستمارة الموجهة للأساتذة 38 سؤالا في مقابل 28 سؤالا موجها للمدراء في الاستمارة الخاصة بهم.

وفي هذه المرحلة قمنا بالتأكد من صلاحية الاستمارتين قبل التطبيق النهائي لهما وذلك بعرضهما على مجموعة من المحكمين هم الأستاذ "سعيد العيادي"[1] من جامعة البليدة والأستاذة "خالدي مسعودة" من جامعة الجلفة والأستاذة " جيماوي نتيجة" من جامعة بسكرة، ولقد قدم كل منهم مجموعة ملاحظات تم مراعاتها في مرحلة إعادة بناء الاستمارتين بشكلهما النهائي. وقد تمركزت الملاحظات في إعادة النظر في تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة وأبعادها بدقة لتنعكس بشكل محدد ودقيق في الاستمارتين. رغم أن اللغة المستخدمة في عبارات الاستمارتين واضحة ومفهومة حسب ملاحظات الأساتذة المحكمين. إلا أنه ينبغي إعادة النظر في بعض أسئلتها التي ينبغي أن تفكك في الاستمارة الموجهة للأساتذة كما ينبغي أن تدمج بعض الأسئلة المطروحة في الاستمارة الموجهة للمدراء وهذا ما ذهب إليه أيضا الأستاذ المشرف الذي أبدى تحفظه على بعض الأسئلة من حيث إعادة صياغتها وتفكيك مفاهيمها، ودمج بعض الأسئلة في صيغة سؤال واحد.

[1] لا بد لنا أن نقف تحية تقدير وإجلال لهذه القامة التربوية التي لن نتمكن من أن نوفي حقها ببضع كلمات. نشكر فيها تواضعه وكرمه معنا بأن تقبل أن يمنحنا ملاحظاته حول استمارة دراستنا وان تصل مكارم أخلاقه بأن يقدم لنا كتابه أثريات المسألة اللغوية في الجزائر بصيغتها النهائية الالكترونية بصيغة word. بعدما لم نتمكن أن نتحصل عليها بشكلها المتوفر في المكتبات. لن أتمكن من أن أوفيك حقك استاذي

وقد سمحت ملاحظات الأساتذة المحكمين والأستاذ المشرف بالانتقال إلى مرحلة جديدة في بناء أسئلة الاستمارتين تطلبت في مرحلة أولى من الباحثة:

1.إعادة الاطلاع من جديد على التقارير والأدلة المنهجية الصادرة من طرف منظمة اليونسكو المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

2.إعادة الاطلاع على الإصدارات المشتركة بين وزارة التربية الوطنية ومنظمة اليونسكو.

3.إعادة الاطلاع على النصوص التشريعية الخاصة بالتعليم الإلزامي في الجزائر والتي تتعلق بمتغيرات الدراسة.

ولم تكتفي الباحثة على مرحلة إعادة الاطلاع على القراءات النظرية للوصول إلى صياغة المفاهيم الإجرائية بدقة حسب ملاحظات الأساتذة المحكمين، لذا فقد اتجهت الباحثة إلى إعادة إقامة جولات استطلاعية ومقابلات استكشافية جديدة لدى مصالح مديرية التربية والمؤسسات التعليمية. حيث سمحت هذه الجولات والمقابلات بتبيان جوانب من الظاهرة المدروسة ما كانت للباحثة أن تصل لها من خلال القراءات المختلفة في الموضوع لوحدها. ونستذكر هنا على سبيل المثال لا الحصر راهنية وواقعية المفاهيم المستخدمة بمحور البيانات العامة ومحور نوعية المؤهلات التكوينية للأساتذة في الاستمارة المخصصة لهم. خاصة وأن إعلان التربية للجميع يجسد التزام البلدان بما ورد فيه فهو يؤكد على ضرورة ترجمة الالتزامات العالمية في مجال التعليم إلى سياسة وممارسة له على المستوى القطري حيث يدعو إلى أنه ينبغي على الخطط التربوية تحديد الأهداف ووضع المعايير التي ستخضع الحكومات إلى المساءلة بموجبها إضافة إلى سبل تحقيق هذه الأهداف. وضمن هذا الإطار، تم إعادة تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة بأكثر دقة ومقاربة للواقع التربوي الجزائري، بحيث تم اعتبار أن:

❖ **نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط:**

هي الشهادات والخبرات والمهارات التي تكون موضع تكوين_ برامج تكوينية_ معترف بها رسميا للتمكن من حيازة منصب أستاذ في التعليم الابتدائي والمتوسط والسماح له بممارسة مهامه التدريسية بجودة عالية.

هذا المفهوم سيعتمد في تحليله على بعدين، إذ يتعلق البعد الأول بالشهادات والبعد الثاني بالخبرات والمهارات التي تكون موضع تكوين رسمي. ففيما يتعلق بالبعد الأول فإن نوعية المؤهلات التكوينية تكون عالية حسب القانون التوجيهي 08/04 عندما يكون منتسبوه ذا تكوين جامعي. وتتمثل

المؤشرات المقترحة من أجل قياس نوعية المؤهلات التكوينية في: النسبة المئوية للأساتذة المؤهلين والنسبة المئوية للأساتذة المثبتين.

أما البعد الثاني للمفهوم، المتعلق بالخبرات والمهارات التي تكون موضع تكوين رسمي، فقد أقر القانون التوجيهي 08/04 أن رفع مستوى تأهيل المدرسين ومهنية تكوينهم هو الضمان الأفضل لإنجاح الإصلاح التربوي وتحسين نوعية عروضه وأدائه خاصة وأن بروتوكول مساندة لإصلاح النظام التربوي الجزائري يدعو في أحد بنوده إلى تدعيم تكوين الأساتذة من أجل الإصلاح.

لهذا اتجه تحديد المفهوم في بعده هذا إلى اعتباره محصورا في: المهارات والمعارف التي اكتسبها الأساتذة خلال التكوين التحضيري أو التكوين عن بعد والتي تمكنهم من التحكم في عملية التدريس.

❖ **مهارات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات:**

هي قدرة أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط على ممارسة فعل التدريس المبني والمركز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله، إزاء وضعيات مشكلة داخل القسم.

❖ **مفهوم المواطنة في مضامين مادتي التربية المدنية والتاريخ:**

القيم المتضمنة في محتويات كتب التربية المدنية والتاريخ في التعليم الابتدائي والتي تعنى بإعداد التلاميذ لاكتساب حس:

1. التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف/التنوع والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
2. الحوار، قبول رأي الأغلبية واحترام الغير.
3. التسامح والتضامن بين المواطنين، ونبذ التمييز، العنصرية والعنف.
4. الانتماء للشعب الجزائري والاعتزاز برموز الأمة.
5. الترابط والتبادل بين دول العالم من حيث فهم المسائل المحلية والوطنية والعالمية والترابط بينها.
6. المسؤولية والمساواة في الحقوق والواجبات.

❖ **واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التعليمية:**

انجاز العمل المدرسي المندرج في البرامج الرسمية عن طريق استعمال وسائل وأدوات تكنولوجية داخل الصف الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط حسبما حددتها معايير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة وستقتصر الدراسة على بعدين في هذه المعايير وهي:

1. البنية التحتية_ واقع تجهيزات المؤسسات التعليمية في مرحلته المتوسطة لوسائل تكنولوجيا المعلومات_
2. الاستخدام _ استخدام تكنولوجيا المعلومات من طرف الأساتذة ومستوى تأهيلهم فيها_

لقد انعكست هذه المرحلة ايجابيا على إعداد أسئلة الاستمارتين، على اعتبار أن إعداد أسئلة الاستمارة منهجيا يتم وفقا للمؤشرات المتولدة من التحليل المفهومي، بحيث يكون كل جزء من وثيقة الاستمارة مطابقا لمفهوم أو متغير من تساؤل(سبعون، 2012، صفحة 157). وهذا ما تم اعتماده إلا أن خيار إعداد استمارتين تطلب من الباحثة الكثير من الحذر المنهجي خاصة فيما تعلق بالاستمارة الموجهة للأساتذة. حيث تم دمج الأسئلة التي تقيس تساؤلين في محور واحد. هذا الخيار احتكم لعدة مبررات منهجية هي:

1.إن قياس تساؤل واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات سيتم عبر استمارتين موجهتين للمدراء والأساتذة، وإن الأسئلة الموجهة للأساتذة لقياس هذا التساؤل ثلاثة أسئلة حصرا. ولا يمكن أن نؤسس لمحور يحتوي على ثلاثة ما سيحدث خلل في التوازن بين محاور الاستمارة.

2.إن من بين قواعد تصميم الاستمارة، سيما إن كانت ترجمة لمؤشرات أكثر من تساؤل واحد، أنه ليس شرطا أساسيا أن تتواجد عناوين فرعية على نحو أسئلة التساؤل الأول أو الثاني، لأن المبحوث غير ملزم بمعرفة أن هذه الجملة من الأسئلة تخص هذا التساؤل أو ذاك فالباحث يعرف الأسئلة التابعة لهذا التساؤل أو ذاك من دون أن يعنونها في وثيقة الاستمارة. لكن في عملية تحليل البيانات فللدقة والوضوح المنهجيين، عليه أن يضع عناوين فرعية متعلقة بتحليل بيانات كل تساؤل على حدا(سبعون، 2012، صفحة 164).

بالنسبة للنقطة التي أشرنا لها سابقا، والمتعلقة بأن التحقق من تساؤلات الدراسة تتطلب عملية انتقاء خاصة للعينة تراعي خصوصية كل تساؤل كما تم توضيحه في الجدول رقم 04 الرابط بين الأدوات المستخدمة والعينة المستهدفة، بمعنى أن كل محور يستهدف عينة محددة. ونحن نتحدث هنا بالتحديد عن الاستمارة الموجهة للأساتذة ما طرح عدة أسئلة تتمحور حول مصداقية النتائج التي

سنتوصل لها، فهل يمكن الاطمئنان إلى النتائج التي سيتوصل لها في حالة ما إذا تم الاعتماد على استمارة الملء الذاتي؟، التي يمكن أن تفرضها عدة محددات ميدانية يمكن تلخيصها في النقاط التالي:

1.رغبة بعض القائمين على تسيير المؤسسات التربوية تولي توزيع الاستمارات بأنفسهم.

2.محدودية المدة الزمنية المتاحة للباحثة من طرف مديرية التربية للتواجد في المؤسسات التربوية بالإضافة إلى محدودية إمكانيات الباحثة للتواجد ضمن المدة المحددة في جميع المؤسسات التربوية.

هذا ما سيحدث تأثير في مصداقية النتائج المتوصل لها في المؤسسات التي تم الاعتماد فيها على استمارة الملء الذاتي دون استمارة المقابلة. وهذا ما تم مناقشته مع الأستاذ المشرف وتم أخذ جميع الاحتياطات والإجراءات المنهجية لتفادي هذه الآثار. حيث تم صياغة الأسئلة بكثير من الحذر المنهجي، حيث تم طرح سؤال أول في المحور الذي يتعلق بتساؤل نوعية المؤهلات التكوينية للأساتذة " أي من هذه البرامج التكوينية خضعت؟: برنامج تكويني تحضيري/ برنامج تكوين عن بعد/ لم اخضع لأي برنامج". هذه الصيغة ستجعل الأساتذة حتى إن لم يقم الفريق الإداري الذي تولى توزيع الاستمارات في المؤسسات التي ترغب بتولي عملية التوزيع بنفسها من شرح الاستمارة ولمن يعنى كل محور فيها كافية لمعرفة أن هذا المحور من الأسئلة بعد جوابهم عن السؤال الأول غير معنيين بالإجابة على ما تبقى من أسئلته _وهنا نقصد الأساتذة المستخلفون والمدمجون والمتعاقدون_. أما بالنسبة للمحور الذي يتعلق بتساؤل مفهوم المواطنة في مضامين مادتي التربية المدنية و التاريخ. فقد قامت الباحثة باعتماد صيغة ثابتة في جميع أسئلة المحور هي: " هل تنمي المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ..." وهذا ما يعني أن كل الأساتذة الغير معنيين بتدريس هاتين المادتين سيدركون أنهم غير معنيين بالإجابة على هذا المحور من الأسئلة.

أما بالنسبة للاحتياطات والإجراءات المنهجية المتخذة في الجانب الميداني، فقد تم الاعتماد على شرح الاستمارة والعينة التي تستهدفها الاستمارة في كل محور من محاورها للفريق الذي تولى توزيع الاستمارات في المؤسسات التي ترغب في تولي عملية التوزيع الذاتي لها. وقد بلغ عدد المؤسسات التي رغبت في تولي عملية التوزيع الذاتي للاستمارة خمس مؤسسات تعليمية من بين 22 مؤسسة تربوية من وحدات العينة حيث توزعت إلى ثلاث مؤسسات لمرحلة التعليم الابتدائي من بين خمسة عشرة ابتدائية ومؤسستين تعليميتين لمرحلة التعليم المتوسط من بين سبع متوسطات من وحدات العينة. أي بنسبة 22.27% من مجمل وحدات العينة.

ونتيجة لكل هذه المراحل فقد شملت الاستمارة بصيغتها النهائية الموجهة للأساتذة أربع محاور أساسية _مجموع أسئلتها 41 في حين كان تعدادها في الصيغة الأولية يصل إلى38 سؤالا_هي:

- ✓ **المحور الأول:** ويضم البيانات العامة للأساتذة
- ✓ **المحور الثاني:** ويضم العبارات التي تقيس نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط. ويضم 14 عبارة
- ✓ **المحور الثالث:** ويضم العبارات التي تقيس مهارات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات. وواقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في بعد استخدام الأساتذة لها ويضم 13 عبارة.
- ✓ **المحور الرابع:** ويضم العبارات التي تقيس مفهوم المواطنة في مضامين مادتي التربية المدنية والتاريخ. ويضم 14 عبارة

أما الاستمارة الموجهة للمدراء بصيغتها النهائية فقد ضمت ثلاث محاور أساسية _مجموع أسئلتها 19 في حين كان تعدادها في الصيغة الأولية يصل إلى 28 سؤالا_ هي:

- ✓ **المحور الأول:** ويضم البيانات العامة للمدراء
- ✓ **المحور الثاني:** ويضم العبارات التي تقيس واقع تجهيزات المؤسسات التعليمية في مرحلته المتوسطة لوسائل تكنولوجيا المعلومات. ويضم 11 عبارات.
- ✓ **المحور الثالث:** ويضم العبارات التي تقيس استخدام تكنولوجيا المعلومات من طرف الأساتذة ومستوى تأهيلهم فيها. ويضم 08 عبارات.

بالنسبة للاستمارة الموجهة للمدراء فقد تم الاعتماد على طريقة استمارة المقابلة دون استمارة الملء الذاتي.

وبعد مرحلة توزيع الاستمارة تم تسلم 420 استمارة موجهة للأساتذة من مجموع 450 استمارة أصلية، وبعد فحصها تم إلغاء 35 استمارة بسبب عدم الإجابة على أغلب الأسئلة مما صعب من عملية التحليل ليصبح عدد الاستمارات الموجهة للأساتذة المعتمدة في هذه الدراسة 385 استمارة، أما بالنسبة للاستمارات الموجهة للمدراء فقد تم التمكن من استلامها بعدد الأصلي وهي سبع استمارات. وبعدها جاءت مرحلة تفريغ البيانات وتبويبها والتعليق عليها واستخلاص النتائج.

3.5.المقابلة:

سننطلق من فكرة مفادها أن ما يقوله المبحوث وما يتلفظ به من شأنه أن يفتح آفاقا للباحث حول ما يريد أن يتعرف عليه من خلال فرضياته.وعلى اعتبار أن اللجوء إلى استخدام المقابلة مرتبط بمدى إرادة التعمق في آراء المبحوث حول مسألة أو ظاهرة ما(سبعون، 2012، صفحة 176). فقد تم اللجوء إلى استخدام المقابلة في هذه الدراسة كأداة تكميلية للاستمارة ينحصر دورها في تفسير وتحليل البيانات المجمعة عن طريقها خاصة وأن الدراسة تستهدف في بعد منها تشخيص واقع التعليم الإلزامي في ضوء التزامات الجزائر الدولية من خلال آراء الأساتذة ومدراء المؤسسات التعليمية. بمعنى أنه تم استخدام المقابلة في هذه الدراسة لجمع بعض البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الاستمارة على الرغم من استخدام استمارة المقابلة في أكثر من 78% من وحدات مؤسسات العينة دون استمارة الملء الذاتي.

وقد اتجهت الباحثة نحو اختيار استخدام المقابلة الغير مقننة لأن التساؤلات التفصيلية عن محاور الدراسة جاء في الاستمارة، ودور المقابلة الغير مقننة في هذه الدراسة تكميلية ينحصر دورها في تفسير وتحليل البيانات المجمعة عن طريقها كما ذكرنا آنفا.

ولهذا فقد اتجهت الباحثة إلى تنظيم مقابلات مع 14 فاعلا تربويا ارتأت الباحثة إن إجراء مقابلات معهم سيمنح للدراسة بعدا تفسيريا وتحليليا عميقا للبيانات التي تم جمعها عن طريق الاستمارة. انطلاقا مما تم استخلاصه من بيانات ومعلومات عميقة مع جميع المستهدفين بالمقابلة باستثناء الأساتذة أثناء المقابلات الاستطلاعية.

ونتيجة لهذا فقد نظمت المقابلة مع رئيس مكتب البرمجة والمتابعة "أحمد لقصوري" في مديرية التربية. ومدراء المؤسسات التعليمية للمرحلة المتوسطة التي تدرس فيها مادة الإعلام الآلي لوحدات العينة ويصل تعدادهم إلى خمسة مدراء. وتم اختيار من مجموع مدراء المؤسسات التعليمية للتعليم الابتدائي لوحدات العينة، ثلاثة مدراء الأكثر خبرة من مجموعهم. كما نظمت المقابلة مع جميع أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون مادة الإعلام الآلي وبلغ تعدادهم خمسة أساتذة.وشملت محاور المقابلة جميع متغيرات تساؤلات الدراسة، التي استهدفت قياسها أداة الاستمارة.

6.مجالات الدراسة

بما أن الدراسة تتناول مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، فقد تم تحديد مجالها المكاني في ولاية بسكرة وقد اقتصر إجراؤها على مؤسسات التعليم لمرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط المتواجدة ضمن الإقليم الجغرافي لبلدية بسكرة.

أما فيما يتعلق بالمجال الزمني للدراسة، فقد أجريت الدراسة خلال السنة الدراسية 2016/2015 حيث استغرقت حوالي ثلاثة أشهر وبالتحديد من شهر أكتوبر إلى شهر ديسمبر 2015. أما الدراسة الاستطلاعية فكما ذكرنا آنفا فقد أجريت خلال السنة الدراسية 2015/2014 حيث استغرقت حوالي شهرين وبالتحديد من شهر مارس إلى شهر ماي 2015.

الفصل الثاني:

الفاعلية الداخلية للتعليم الإلزامي بالجزائر ضمن البيئة العالمية الراهنة

تمهيـــد:

من بين الأهداف الكبرى التي تسعى السياسات التربوية إلى تحقيقها، يحتل هدف التنمية الاقتصادية والاجتماعية مكانة أساسية، إذ يشكل محور الأنشطة التي تقوم بها السياسات العمومية، كما يعتبر كمؤشر لتقييم أداء النظم التربوية.

وتتبني المقاربة التحليلية للتفاعل بين السياسة التربوية والسياسة الاقتصادية على أساس فرضية أن التربية هي عامل من عوامل التنمية الاقتصادية. التي لا يمكن اعتبارها موضوعا استهلاكيا بل موضوعا استثماريا وعاملا من عوامل الإنتاج. إذ ينظر للتربية على أنها رأس مال بشري، وأن كل عملية تربوية من شأنها أن تؤدي إلى اكتساب معارف ومهارات يمكنها أن تؤثر على مستوى الإنتاج.

ولقد صارت مثل هذه المقاربة أداة تحليلية لقياس الآثار الفعلية للإعتمادات المالية المخصصة للتربية. ويتعلق الأمر بتقييم الاستثمار في مجال التربية لأجل قياس فاعليته.

وانطلاقا من هذه التوجهات فقد حظي تعميم التمدرس بالأولوية لدى معظم الحكومات. إلا أن هذا الاتجاه السياسي في التعليم عرف بعض الصعوبات، منذ السبعينيات خاصة في الدول النامية. فقد بينت تقارير المنظمات الدولية، بيانات تنتقد من خلالها الصلة المفترضة بين النظم التربوية والتنمية الاجتماعية وأبرزت هذه التقارير حالة النظم التربوية التي لا تعرف أية فاعلية واضحة داخلية أو خارجية.

والشيء الذي أكدت عليه هذه التقارير أكثر هو أن نسب نمو التربية وزيادة أعداد المؤسسات المدرسية والإعتمادات المالية المخصصة للتعليم مع معدل النمو الاقتصادي، لا تعبر جميعها عن أية علاقة ذات دلالة. فالتقارير المختلفة تشجب مظاهر القصور والآثار السلبية للارتفاع القوي للتمدرس في الدول النامية على فاعلية نظمها.

وهو الأمر الذي حذا بالكثير إلى طرح التساؤل عن السبب الذي يجعل دولا مثل دول المغرب العربي عامة والجزائر خاصة، بالرغم من الجهود المبذولة في مجال التربية، وبالرغم من توفير بنية تحتية مدرسية هامة وموارد بشرية، لا تستعمل على نحو فعال جميع هذه الوسائل، بل على عكس ذلك، تؤدي إلى انجازات غير مرضية. سواء على مستوى الفاعلية الداخلية أو الخارجية.

ولهذا سينحو هذا الفصل إلى استعراض المقاربة المفاهيمية لفاعلية النظم التعليمية، ومؤشرات قياسها، وواقع الفاعلية التربوية للنظام التربوي الجزائري في مرحلته الإلزامية على المستوى الداخلي.

أولا: مفهوم فاعلية النظم التعليمية

سنحاول في هذا العنصر عرض مختلف التعريفات التي تتبنى التوجه النظري والإمبريقي الذي يتوافق مع الطرح الذي ذهبت إليه الدراسة دون محاولة التوسع في التمييز بين الحدود النظرية للمفاهيم المتشابهة للفاعلية " l'efficacité"، سواء كان ذلك على مستوى الكتابات الأجنبية أو العربية، والتي لم تتبناها الدراسة في جانبها الإمبريقي. خاصة أن السبيل الوحيد للتمييز بين التداخل النظري بين مفهوم الفعالية l'efficacité، النجاعة l'efficience، المردودية rendement، هو كيفية قياس هذه المفاهيم من الناحية الإمبريقية.

يقصد بفاعلية النظم التعليمية درجة إنجاز النظم التعليمية أو المؤسسات التعليمية للأهداف التعليمية المرجوة على اعتبار أن مصطلح الفاعلية يطلق على درجة القدرة على إتمام هدف ما أو عملية ما بنجاح وفقا لما هو محدد لها.(الفراجي، 2011، صفحة 184)

ولم يختلف التعريف الثاني عن هذا الاتجاه، إذ اعتبر فاعلية النظم التعليمية مدى قدرة هذا الأخير على تحقيق الأهداف المرجوة منه، ولها نوعان، فاعلية داخلية، وفاعلية خارجية.(أبو شعيرة و غباري، 2011، صفحة 235)

أما **Chomienne Serge** فيذهب إلى اعتبار أن دراسة فعالية عملية ما تعني فحص مستوى بلوغ الأهداف التي تم وضعها مسبقا. ويكون هذا التقييم على المستوى الداخلي أو الخارجي للنظام التعليمي كما يأخذ هذا التقييم طابعين كمي ونوعي للآثار المحققة. سواء كان على مستوى المتعلمين _فاعلية داخلية_ أو على المستوى المجتمعي _آثار خارجية_. (دعيش، 2015/2016، صفحة 115)

في حين اعتبر **De landsheere** الفاعلية التعليمية هي تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المعلنة مسبقا، أما النجاعة بالنسبة له فهي العلاقة بين ما تم استخدامه وما تم الحصول عليه، أي العلاقة بين النتائج التي تم الحصول عليها والوسائل المستخدمة. فإذا كانت الفاعلية تقاس ببلوغ النتائج أو بالتلاؤم بين النتائج المتوقعة والنتائج الفعلية فإن النجاعة تفترض الحصول على هذا التلاؤم بأقل تكلفة. وهذه التكاليف ليست فقط نقود بل يمكن أن تكون إنفاقا للوقت المخصص للتعلم مثلا.

نجد في هذا التعريف تمييز واضح بين المفهوم ين "الفعالية، النجاعة" حيث اعتبر الأول بلوغ الهدف والثاني يعني تكلفة الهدف أي العلاقة بين الموارد المستخدمة بكل أبعادها وأنواعها والنتائج المحققة. (دعيش، 2015/2016، الصفحات 113-114)،

كما يذهب كل من **Hamidou NacuzonSall, Jean-Marie De Ketele** إلى اعتبار أن الفاعلية والنجاعة لا تأخذان في الاعتبار مسألة السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية للأفراد من قبيل سمات الخريجين، أو سمات التلاميذ الراسبين أو المتسربين، فهي مسائل تخص مفهوم تكافؤ الفرص. فالفاعلية تهتم على سبيل المثال حسبهما بمسائل معدل الخريجين، معدل الراسبين والمتسربين. أما النجاعة فتتعلق على سبيل المثال بمسألة تكوين الخريجين آخذة في الاعتبار الموارد المعبأة.

أما بالنسبة لخبراء البنك الدولي فإنهم يعتبرون الفاعلية بأنها العلاقة الدالة بين المدخلات والمخرجات(Nacuzon Sall & De ketele, 1997, p. 121)، بمعنى أن مفهوم الفاعلية يستخدم لوصف العلاقات بين العوامل _المدخلات_ والمنتج _المخرجات_ ونظرا لأنه يمكن تحليل هذه العلاقات من وجهات نظر متعددة، لا يمكن أن تقتصر الاستنتاجات حول الفاعلية على بعد واحد من هذه العلاقات، حيث يجب أن تأخذ القرارات المتعلقة بالاستثمار التعليمي على سبيل المثال في الاعتبار الفاعلية الداخلية والخارجية، لذلك فإن مشكلة النتائج في ميدان التربية معقدة للغاية حيث لا يمكن الاكتفاء بمؤشر واحد للفاعلية، سواء تعلق الأمر بالفاعلية الداخلية أو الخارجية (Psacharopoulos & Woodhall, 1985, p. 218)، وذلك على اعتبار أن التعليم بالنسبة لاقتصاديي التربية "صناعة خاصة، يجب أن تسعى جاهدة، مثل أي صناعة، لتحقيق أعلى مردود...مردود كونه علاقة بين النتائج والوسائل المستخدمة للحصول عليه" إلا أن هذا التعريف لا يجعل من الممكن التمييز بين الفعالية والمردود التربوي. إلا أن النموذج التحليلي للفعالية الذي قدمه **Kirschling** يمكننا بطريقة ما التمييز بينهما، إذ أدمج في نموذجه متغير "الإنفاق الفعلي" الذي يرتبط ارتباطا وثيقا مع المردود التربوي. وعلى العكس من ذلك، لا ينبغي أن تهتم الفعالية بالموارد المعبأة[1]. فوفقا ل Legendre تعرف الفعالية بشكل عام بأنها "درجة تحقيق أو انجاز أهداف برنامج ما". فهي تترجم بالعلاقة بين النتائج المتحصل عليها فعليا والأهداف المعلنة مسبقا دون النظر إلى ما

[1] تهتم الفاعلية بقياس النتائج المحققة فعليا مقارنة بمعيار الأهداف المسطرة للنظام التعليمي دون الموارد المالية والوسائل البيداغوجية.

تم استخدامه من موارد مالية ووسائل بيداغوجية للحصول عليها. (Nacuzon Sall & De ketele, 1997, pp. 120-121)

ووفقا ل **Gérard** فقد اعتبر أن الفعالية ترتبط بمدى تحقيق وبلوغ الأهداف المسطرة من طرف النظام التكويني، إذ لا يمكننا التحدث عن فعالية نظام تكويني بدون ربطه بأهداف التكوين، أو مع الأثر الذي يبحث عنه النظام التكويني أو فائدة المنظمة. (دعيش، 2015/2016، صفحة 113)

ووفقا لكل هذه التعاريف الواردة، فإن فاعلية النظم التعليمية لا تعدو أن تكون إلا صلة التوافق بين الأهداف المحددة للنظام التعليمي والنتائج التي تم الحصول عليها بالفعل، حيث أنها التعبير عن درجة تحقيق الأهداف المسطرة بالفعل للنظام التعليمي أو يمكن أن تكون في نفس السياق عدد الأهداف التي تم تحقيقها بالفعل من بين الأهداف المسطرة والمحددة للنظام التعليمي. (Bouchard & Plante, 2002, p. 230)

ثانيا: أبعاد فاعلية النظم التعليمية

لقد اتجه أغلب الباحثين إلى اعتبار أن فاعلية النظم التعليمية لها بعدان. فاعلية داخلية، وفاعلية خارجية. ويمكن أن تعالج كل منهما وفق معياري الكمية والكيفية حسب نوعية الآثار والمؤشرات التي تدل عليهما. وستقتصر الدراسة في بعدها الميداني على معيار الكمية دون الكيفية فيما يتعلق بالفاعلية الداخلية.

1.الفاعلية الداخلية:

تهتم الفاعلية الداخلية حسب خبراء البنك الدولي بالعلاقات بين المدخلات التربوية والنتائج المدرسية، سواء كان ذلك داخل النظام التعليمي في كليته أو داخل مؤسسة تعليمية محددة. النتائج في هذا المنظور يجب تقييمها أو مقارنتها بالنسبة للأهداف المسطرة للمؤسسات التعليمية وليس فيما يتعلق بالأهداف الأوسع للمجتمع. ولتقييم الفاعلية الداخلية للنظم التعليمية يحتاج المرء لمعرفة غايات هذه النظم وأهدافها وأن يكون لديه مجموعة من المعايير المعتمدة لقياس النتائج التي تعكس هذه الأهداف المختلفة ودرجة النجاح التي يتم تحقيقها بها. (Psacharopoulos & Woodhall, 1985, pp. 218-219)

إن المثير للتساؤل هنا هو مفهوم النتائج المدرسية_ المنتجات/المخرجات_في الفاعلية الداخلية، وقد تم توضيح ذلك في وثيقة صادرة من البنك الدولي العام 1980، حيث تم التمييز بين المنتجات المدرسية المحددة للتلاميذ التي تشير إلى المعارف المكتسبة، القدرات والمهارات، السلوكيات والاتجاهات، والتي يتم قياسها بواسطة مختلف أنماط الاختبارات والنتائج الخارجية، بمعنى قدرة المتعلمين على أن يكونوا منتجين اجتماعيا واقتصاديا.

ولهذا تستخدم نتائج التلاميذ في الاختبارات المعرفية أو غير المعرفية كمؤشرات تقريبية للمعارف والمهارات المكتسبة في المدرسة، ولكن بسبب أن مثل هذه الاختبارات يمكن أن تكون صعبة أو مكلفة في التنفيذ، أو كونها تعتبر كمقاييس غير موثوقة للجودة، تقتصر تحاليل الفاعلية الداخلية غالبا على المقاييس الكمية البحتة، كعدد الخريجين أو الخريجين المؤهلين من النظام التعليمي.

وفي كثير من الحالات، فإن قياس النتائج من خلال تعداد التلاميذ الذين استكملوا بنجاح مرحلة دراسية هي قيمة تقريبية أولية جيدة، كما أن مقارنة هذا العدد مع المدخلات التي تم قياسها من خلال عدد سنوات التلاميذ اللازمة يمكن أن تكون طريقة جيدة لتبيين أن المعدل المرتفع للتسرب أو الرسوب هما انعكاس للفاعلية الداخلية المنخفضة، والتي تقاس ببساطة من خلال متوسط الوقت اللازم لإنتاج خريج مؤهل.

ولأن أقل من نصف التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ابتدائي في العديد من البلدان النامية يصلون إلى السنة الخامسة، ويتسرب الآخرون منهم قبل أن يتمكنوا من اكتساب القدرة على القراءة والكتابة بشكل مستديم، ونسبة كبيرة من أولئك الذين يستكملون المرحلة الابتدائية يرسبون سنة واحدة أو أكثر. ونظرا لأن مثل هذا الهدر شائع في البلدان النامية، فإن مفهوم عدم الفاعلية الداخلية يستخدم في أحيان كثيرة للإشارة ببساطة لمعدل الاحتفاظ، والنسبة بين العدد الفعلي لسنوات_تلاميذ اللازمة لإنتاج خريج ومدة المرحلة الدراسية الفعلية المعنية تستخدم أحيانا كمؤشر لعدم الفاعلية.

فمن الواضح أن أحد طرق تحسين الفاعلية الداخلية للنظم التربوية في الدول النامية هي تقليص التسرب والرسوب.(Psacharopoulos & Woodhall, 1985, pp. 220-221)

ضمن هذه الرؤية فإن التعاريف التي سيتم عرضها بعد هذا التعريف التفصيلي نوعا ما، لا تختلف ضمنيا عنه كثيرا، إذ اعتبرت أن الفاعلية الداخلية تهتم بسير وعمل النظام التعليمي نفسه، من خلال تقييم قدرة هذا النظام على استيعاب جميع الراغبين في الحصول على التعليم، ومدى مساعدتهم

في الحصول على الشهادة، وكذا قدرته على تحقيق الأهداف وإكساب التلاميذ المهارات المعرفية وغير المعرفية المنشودة. (دعيش، 2015/2016، صفحة 122)

كما يذهب كل من الباحثين "خالد محمد أبوشعيرة" و"ثائر أحمد غباري" لاعتبارها مدى قدرة النظام التعليمي على إنتاج أكبر عدد من الخريجين الذين التحقوا بالمدرسة، ونوعية هؤلاء الخريجين من حيث المعرفة والخبرة والتعليم والاتجاهات والسلوك(أبو شعيرة و غباري، 2011، صفحة 239).

كما يذهب **NacuzonSall** إلى اعتبار أن الفاعلية الداخلية تهتم بالأثر الداخلي للنظام التعليمي. ويمكن تقديرها كميا بالعلاقة بين عدد المتعلمين الذين استكملوا بنجاح البرنامج التعليمي _بمعنى مخرجات النظام التعليمي_ وعدد الذين سجلوا في بداية التكوين ويمكن أيضا أن يتم تقييمها نوعيا بالعلاقة بين المعارف والكفاءات قبل وبعد التكوين (دعيش، 2015/2016، الصفحات 28-29). فالفاعلية الداخلية إذن، تعبر عن درجة تحويل الخصائص البيداغوجية _سمة مدخلات التعليم الفعلي_ إلى الأهداف التعليمية. وهي تسعى لقياس:

1. عدد المتكونين الذين استكملوا البرنامج التكويني.
2. عدد المتعلمين الذين تحصلوا على الشهادة التي يمنحها البرنامج التعليمي.
3. نوعية المهارات الفعلية الظاهرة.
4. نوعية النتائج التي تم الحصول عليها في نهاية التكوين. (دعيش، 2015/2016، صفحة 123)

كما حاول **NacuzonSall** في عمله المشترك مع الباحث **Jean-Marie De Ketele** إلى تفكيك مفهوم الفاعلية الداخلية من حيث أشكال وأبعاد تقييمها بشكل موسع نوعا ما عن تعريفه السابق. فإذا كانت هذه الفاعلية الداخلية تتعلق بالنتائج المتحصل عليها داخل النظام التعليمي فإن عملية تقييمها تأخذ في الاعتبار الآثار الداخلية للنظام التعليمي أي أداءه دون مراعاة عواقب هذه الآثار خارجه.وهذا يتعلق على سبيل المثال بمسألة تحديد نسبة النجاح والرسوب والتسرب بناء على العدد الأولي للتلاميذ المسجلين. بمعنى أن الفاعلية الداخلية تهتم بشكل خاص بمعايير وآثار مدرسية محددة.وهذا يتضح من خلال أشكال وطبيعة تقييمها، إذ تتخذ طابعين، كمي وكيفي_بمعنى أنه يمكن تقييم الفاعلية الداخلية كميا و/أو كيفيا_. فإذا كانت الفاعلية الداخلية تختص بالآثار الداخلية للنظام التعليمي كما تم ذكره. فإنها تكون:

- ✓ ذات طبيعة كمية إذا كانت المخرجات والمدخلات **ذات طبيعة كمية**. من قبيل:

1. العلاقة بين تعداد الخريجين بالنسبة لتعداد المسجلين.
2. العلاقة بين تعداد الراسبين بالنسبة لتعداد الفوج التربوي

✓ ذات **طبيعة كيفية** إذا كانت المخرجات تتوافق مع الأهداف البيداغوجية. من قبيل:

1. مقارنة الكفاءات المعرفية للخريجين مقارنة بما كانوا عليه قبلا.

في الواقع أن المؤشرات الأكثر استخداما في عمل المنظمات الدولية " اليونسكو، البنك الدولي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي" هي: التسرب، الرسوب، الانتقال من صف دراسي لآخر أو من مستوى لآخر، تعداد الخريجين إلى غير ذلك. مثل هذه المؤشرات، التي تتعلق بمدخلات ومخرجات ذات طابع كمي تقع ضمن الفاعلية الداخلية الكمية. من الواضح أن هذه المؤشرات ليست سهلة التفسير دائما، حيث يتغير تفسيرها من نظام تربوي لآخر.(Nacuzon Sall & De ketele, 1997, pp. 121-123)

أما **Marc Demeuse et Ariane Baye** فيعتبران مفهوم الفاعلية الداخلية مرادف لقياس مدى تحقيق النظم التعليمية لأهدافها التربوية. ويتعلق الأمر بأعداد أو تدفق التلاميذ "معدلات النجاح، الرسوب والتسرب"، والمعارف المكتسبة من طرف التلاميذ. (دعيش، 2015/2016، صفحة 29)

ولا تختلف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة UNESCO كثيرا في رؤيتها للفاعلية الداخلية عما جاء في التعاريف الواردة سابقا، إلا أننا سنركز في رؤيتها في تحليل الفاعلية الداخلية على البعد الكمي دون الكيفي، لأن الدراسة ستنحو في بعدها الميداني على هذا البعد دون سواه. حيث تعتبر أن النظم التعليمية الأكثر فاعلية هي أكثرها قدرة في إيصال العدد الأكبر من التلاميذ إلى السنة الأخيرة من مرحلة تعليمية ما في أقل وقت مسموح به رسميا. في ظل هذا يكون التسرب المبكر قبل إنهاء المرحلة التعليمية والرسوب في المستويات التعليمية نوع من الاضطرابات التي يسعى النظام التعليمي الفعال لتقليلها قدر الإمكان (organisation des nations unies pour l'éducation la science et la culture& le fonds des nations unies pour l'enfance& banque mondiale, 2014, p. 67). حيث لا تقتصر الأهداف الكمية للنظم التعليمية حسبها على الرفع من تعداد التلاميذ المتمدرسين. فهي تتضمن أيضا وصول التلاميذ الذين يلجون مرحلة تعليمية ما إلى نهايتها في أقل مدة زمنية_ أي عدم التسرب قبل انتهاء المرحلة وتقليل الرسوب إلى أقل حد ممكن_.

ولهذا فإن تحليل الفاعلية الداخلية حسب منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة UNESCO يتضمن تحليل تدفق تلاميذ مرحلة تعليمية ما عبر مقارنة تعداد التلاميذ الذين دخلوا

السنة الأولى من هذه المرحلة مع تعداد التلاميذ الذين وصلوا لسنتها الأخيرة خلال المدة المخصصة عادة للمرحلة _بدون رسوب_. وكلما كان الفارق متدنيا اعتبر تدفق التلاميذ فعالا organisation des) nations unies pour l'éducation la science et la culture& le fonds des nations unies pour l'enfance& .banque mondiale, 2014, p. 100)

بمعنى أنه يجري النظر في سؤالين رئيسيين لتقييم الفاعلية الداخلية للنظام التربوي: هو مدى إتمام الداخلين للنظام التربوي لدراستهم فعليا وتخرجهم منه؟ وكيفية تقدمهم من مستوى تعليمي لآخر عبر المراحل التعليمية المختلفة للنظام؟

وفي محاولات الإجابة عن هذا السؤال ينبغي على المحللين تأمين صورة واضحة لتدفق التلاميذ عبر النظام من خلال احتساب: معدلات الانتقال، معدلات الرسوب ومعدلات التسرب وغالبا ما يستخدم عدد من المؤشرات الأكثر تعقيدا لإعطاء المسؤولين وصانعي القرار المزيد من المعلومات حول قدرة احتفاظ النظام التربوي بمدخلاته من التلاميذ عبر مؤشر معدل البقاء(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2012، الصفحات 60-61).

وبالتأكيد أن هذه المؤشرات في طابعها الكمي تزود صانعي القرار والخبراء ببيانات مفيدة، إلا أنها تخفي مع ذلك تباينات كبيرة فيما يتعلق ب "**جودة المنتج**" لذا فإنه من المهم استخدام آليات تقييم داخلية من نوع آخر تتعلق بالأساس **بمؤشرات الأداء الأكاديمي الفعلي للمتعلمين**. هذا ما يتعلق بتقييم **الفاعلية الداخلية الكيفية**(Nacuzon Sall & De ketele, 1997, p. 123)، إذ يقصد بها نوعية التلميذ الذي يخرجه النظام التعليمي وتقاس عادة عن طريق الامتحانات(أبو شعيرة و غباري، 2011، صفحة 237)، ويهدف تقييمها إلى معرفة ما تم تعلمه من طرف المنتسبين للنظام التعليمي، سواء مهارات جديدة مكتسبة أو تغييرات حاصلة على مستوى اتجاهات المتعلم بعد تعرضه لعملية التكوين. وذلك باعتماد اختبارات معدة من طرف المدرس وهي طبعا غير موحدة أو اختبارات مقننة ومعيارية من إعداد هيئات متخصصة (دعيش، 2015/2016، الصفحات 135-136). إلا أنه من المثير للاهتمام أن يكون للخبراء القدرة على تحليل نوع وقيمة الأهداف التي تم تقييمها بالفعل من خلال الاختبارات خاصة ما تعلق منها بالاختبارات الموحدة .Nacuzon Sall & De ketele, 1997, p) .124)

2.الفاعلية الخارجية:

إن محاولة الإجابة على الأسئلة المتداولة من قبيل هل تسهل العروض التعليمية لخريجي النظام التربوي الاندماج في سوق العمل؟ وهل الاستثمار العمومي لمختلف المستويات التعليمية عامل من عوامل النمو الاقتصادي؟ وهل يعد النظام التربوي الأفراد بشكل كاف للمساهمة في التقدم الاجتماعي؟ وإلى أي مدى يساهم كل مستوى من المستويات التعليمية في التنمية الاجتماعية والبشرية للمجتمع؟) organisation des nations unies pour l'éducation la science et la culture& le fonds des nations unies pour l'enfance& banque mondiale, 2014, pp. 228-229) تؤدي لا محالة بالمجيب عن هكذا أسئلة، لمفهوم الفاعلية الخارجية، فهذا المفهوم يسمح بمعرفة المستوى الذي تستجيب فيه التربية لأهداف المجتمع، ومدى تلبية حاجيات سوق العمل (دعيش، 2015/2016، صفحة 125).

حيث يقصد بهذا المفهوم، مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع، من خلال ما يقدمه من خريجين له يسهمون في مجالات الأنشطة المختلفة بكفاءة واقتدار. إضافة إلى قيامهم بدور المواطنة الصالحة، وممارسة حقوقهم وقيامهم بواجباتهم الاجتماعية التي ترتبط بهذا الدور.(أبو شعيرة و غباري، 2011، صفحة 239) ومعنى هذا أن الفاعلية الخارجية تشير لمدى استخدام المعارف المكتسبة من طرف خريجي النظام التربوي خلال حياتهم. organisation des nations unies) pour l'éducation la science et la culture& le fonds des nations unies pour l'enfance& banque mondiale, 2014, p. 230) وبهذا المعنى فإن الفاعلية الخارجية تأخذ في الاعتبار بشكل أكبر التوقعات والاحتياجات المعبر عنها خارجة الأنظمة التربوية. Nacuzon) Sall & De ketele, 1997, p. 122)

لذا فإن تقييم الفاعلية الخارجية يركز على المخرجات أو الآثار الخارجية للنظام. هذه التأثيرات الخارجية ناتجة عن النظام التربوي، لكن يتم ملاحظتها خارجه. Nacuzon Sall & De ketele,) 1997, p. 124)، ولا تختلف رؤية البنك الدولي عن هذه الرؤية، إذ يعتبر أن تقييم الفاعلية الخارجية يمكن أن يكون من خلال قدرته على إعداد التلاميذ لدورهم المستقبلي في المجتمع ويتم قياس ذلك من خلال فرص التوظيف ومكاسب_أرباح_الطلبة التي يجنونها منه. وتستند هذه المقاييس إلى معايير

خارجية بدلا من نتائج ملحوظة داخل النظام التربوي. (Psacharopoulos & Woodhall, 1985, p. 218)

كما تتفق منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة UNESCO مع هذه الرؤية التحليلية، إذ تعتبر أن تحليل الفاعلية الخارجية لا تتوقف عند حدود مسألة:إلى أي مدى أتاحت التربية للجميع أن يكونوا مفيدين للمجتمع؟، لكن أيضا إلى أي مدى يمكن جني الأرباح لخريجي النظام التربوي من التكوين الذي اكتسبوه من خلاله؟ إلا أنه من الجدير بالذكر أن تحليل الفاعلية الخارجية غير شائع نوعا ما في تقييم أداء الأنظمة التربوية. وغالبا ما يرجع ذلك إلى ندرة أو ضعف جودة البيانات المطلوبة. لكن رغم ذلك يعد ضروريا بشكل خاص للتخطيط لعروض التكوين وللمساعدة في توجيه التمويل نحو التكوينات أو التخصصات التي لها قدرة على إدماج الخريجين بشكل يتوافق مع سوق العمل والتأثير بشكل ايجابي في التنمية البشرية للمجتمع (organisation des nations unies pour l'éducation la science et la culture& le fonds des nations unies pour l'enfance& banque mondiale, 2014, p. 230).

ولأن تقييم الفاعلية الخارجية يركز على المخرجات أو الآثار الخارجية للنظام التعليمي(Nacuzon Sall & De ketele, 1997, p. 124)، فيمكن تصنيف تأثيرات النظام التربوي إلى اقتصادية واجتماعية، يتعلق البعد الاقتصادي بشكل أساسي بالعلاقة بين التربية، الاندماج وإنتاجية الخريجين للنظام التربوي في سوق العمل. أما البعد الاجتماعي يجمع بين عدة أبعاد كمعدل الوفيات، الوضعية الصحية للسكان، المشاركة في الحياة المدنية، وحماية البيئة.

هذه التأثيرات، سواء في المجالين الاقتصادي أو الاجتماعي، يمكن قراءتها على المستوى الفردي وعلى المستوى المجتمعي. تقاطع هذه الأبعاد_اقتصادي واجتماعي من جهة ثم فردي ومجتمعي من جهة أخرى_ ينتج جدول تحليلي لمختلف التحاليل التي يمكن إجراؤها في مجال الفاعلية الخارجية.

وللإشارة يمكن أن يكون تحليل الفاعلية الخارجية وفق القراءة العمودية "البعد الاقتصادي والاجتماعي" أو وفقا للقراءة الأفقية "البعد الفردي والمجتمعي" (organisation des nations unies pour l'éducation la science et la culture& le fonds des nations unies pour l'enfance& banque mondiale, 2014, pp. 230-231)

جدول 13. الأبعاد التحليلية الأربعة للفاعلية الخارجية للتعليم

	البعد الاقتصادي	البعد الاجتماعي
البعد الفردي	1.المشاركة أو المساهمة في سوق العمل 2.الإنتاجية في العمل 3.الدخل 4.التوفير	تعديلات في السلوكيات فيما يتعلق بالنواحي التالية: 1.التخطيط الأسري، الوقاية من الأمراض الجنسية. 2.صحة الأمومة والطفولة 3.سلوكيات مضرة كإدمان التدخين وتعاطي الكحول. 4.تربية الأطفال. 5.المساهمة في الحياة المدنية 6.حماية البيئة.
البعد المجتمعي	1.النمو الاقتصادي 2.قدرة الإنتاجية الوطنية_ابتكار تكييف أو استخدام المعارف الجديدة_ 3.إيرادات الدولة. 4.التنافسية الدولية. 5.البطالة. 6.اللامساواة	1.تطور ديمغرافي _النمو السكاني، التحول الديمغرافي_ الوضع الصحي للسكان_معدل العمر، تغطية التطعيم، معدل الوفيات_ 2.تكييف واستخدام التكنولوجيات الجديدة. 3.الحفاظ على البيئة للأجيال المستقبلية. 4.التماسك الاجتماعي. 5.الجريمة.

المصدر: البنك الدولي، اليونيسيف و اليونسكو في المرجع المعنون ب guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation

تقييم الفاعلية الخارجية للنظام التربوي أو مؤسسة تعليمية بهذا المعنى، يعني التساؤل عما إذا كان الأفراد الذين يتخرجون ليسوا فقط مفيدين أو منتجين اجتماعيا واقتصاديا، لكن أيضا ما إذا كانوا قادرين على تطوير شخصياتهم في الأبعاد المختلفة. لذلك يجب أن تأخذ الفاعلية الخارجية في الاعتبار أهداف المجتمع، حاجيات سوق العمل والتطلعات الفردية. هذه الأخيرة _الأهداف، الحاجيات والتطلعات_ يمكن أن تكون حالية أو متوقعة مستقبلا، ضمن هذه الرؤية، قد تشمل على سبيل المثال، تحديد تعداد الطلبة العاطلين عن العمل بعد تخرجهم من الجامعة. (Nacuzon Sall & De ketele, 1997, p. 125).

من ناحية أخرى حاول **NacuzonSall** في عمله المشترك مع الباحث **Jean-Marie De Ketele** تبيين أنه يمكن تقييم الفاعلية الخارجية وفق معياري الكمية والكيفية (Nacuzon Sall & De ketele, 1997, p. 125).

- ✓ إذ تكون الفاعلية الخارجية كمية في حالة ما إذا كانت المدخلات والمخرجات كمية، من قبيل:

1. النسبة بين تعداد الوظائف الفعلية وتعداد الخريجين في تخصص دراسي محدد.

2. النسبة بين تعداد الخريجين الذين قاموا بتأسيس وظيفتهم الخاصة وتعداد الخريجين في تخصص دراسي محدد(Nacuzon Sall & De ketele, 1997, p. 122).

إذ تسعى الفاعلية الخارجية الكمية لتحديد تعداد خريجي النظام التربوي آخذين في الاعتبار احتياجات المجتمع الحالية أو المستقبلية(Nacuzon Sall & De ketele, 1997, p. 125). بمعنى أن الهدف هو الوصول إلى إن كان النظام التربوي يكون العدد الكافي من الإطارات لتلبية احتياجات سوق العمل (دعيش، 2015/2016، صفحة 126). فهي تسعى لتحديد على سبل المثال، النسبة بين تعداد مناصب التوظيف المتوقعة وتعداد الخريجين الذين يشغلون فعليا منصب عمل. هذا المؤشر ينبغي أن يكون محددا بدقة _تعداد الخريجين الذين يشغلون فعليا منصب عمل_، فالفرق في النسبة ينبغي أن يكون بين عدد الخريجين العاملين في قطاعات قريبة من تلك التي تم تكوينهم فيها وعدد الخريجين الذين غيروا مسارهم، إما لأنهم يعملون في قطاعات لم يتلقوا تكوينا عليها في دراساتهم، وإما أن شهاداتهم غير مطلوبة أو لا تقدر قيمتها أثناء تعيينات التوظيف (Nacuzon Sall & De ketele, 1997, p. 125).

- ✓ تكون الفاعلية الخارجية كيفية في حالة ما إذا كانت المدخلات والمخرجات كيفية، من قبيل:

1. العلاقة بين الكفاءات المكتسبة في النظام التربوي ومتطلبات الحياة المهنية أو الاجتماعية أو الشخصية من كفاءات(Nacuzon Sall & De ketele, 1997, p. 122).

ومعنى هذا أن الفاعلية الخارجية الكيفية، تشمل عمل مقارنات بين الكفاءات المكتسبة أثناء التكوين بالنظام التربوي والكفاءات المطلوبة في مناصب العمل التي يشغلونها (Nacuzon Sall & De ketele, 1997, p. 125). بشكل عام، سواء كانت الفاعلية الخارجية كمية أو كيفية، يمكن أن تكون الفاعلية الخارجية مرادفة للواقعية أو السعي للمزيد من الواقعية إذا كان لدى أصحاب القرار رؤية واضحة، على المدى القصير والمتوسط، لنمط التوظيف، أو متطلبات المواطنة وتطلعات الناس سواء كان آنية أو مستقبلية. وهذا يعني أن تكون لدى أصحاب القرار رؤية استشرافية قائمة على أسس متينة، يتم على أساسها تنفيذ إجراءات تسيير تتوافق مع هذه الرؤية (Nacuzon Sall & De ketele, 1997, pp. 125-126).

ثالثا: نحو قراءة سوسيولوجية للفاعلية الداخلية للتعليم ضمن البيئة العالمية الراهنة

نظم تربوية فعالة، تعليم فعال، ممارسات تعليمية فعالة، مدارس فعالة. تبدو عناوين جذابة ورائجة في الميدان التربوي ضمن البيئة العالمية الراهنة. خاصة وأن الفاعلية تفهم على أنها التسيير القائم على النتائج؟ فمن يمكنه معارضة الفاعلية؟ فهي مظهر واضح للموضوعية والحيادية والعقلانية القائمة على البيانات القابلة للقياس الكمي، للأهداف العملية المحددة سلفا والتي يمكن ملاحظتها.وعلى هذا الأساس يمكن تحديد أفضل الممارسات البيداغوجية، تلك التي تنتج الكميات المستهدفة، بسهولة أكبر، ليتم بعد ذلك تحديد وتعزيز أداء الفاعلين والمؤسسات والأنظمة التربوية. وفي هذا المنحى وضعت سياسات تقويم الأنظمة التربوية، بفضل المنظمات الدولية كالبنك الدولي واليونسكو، والغاية من ذلك هي توفير مؤشرات، للعمل بها كلوحة قيادة، لاتخاذ القرارات والقيام بالفحوصات، لمعرفة مؤشرات الإنتاجية والنجاعة، وحجم الاستثمارات والتكاليف، للحصول على النتائج بأقل تكلفة.

وبناء على هذه الرؤية، يبدو الخوض في الإجابة عن نمط معين من الأسئلة من قبيل: ما هي الممارسات التعليمية الأكثر نفعية؟ كيف يتم رفع النجاح المدرسي لأكبر عدد من التلاميذ؟ كيف يتم تقليل الهدر في الانتقالات بين الصفوف الدراسية؟ أسئلة مشروعة ومقبولة .(Demer, 2016, pp 961-962)، فمقابل كل سنة يمضيها التلاميذ في المدرسة يجب تأمين مجموعة من الموارد: الأساتذة والمباني المدرسية وغرف التدريس والمعدات والأثاث والكتب المدرسية، ولا تزداد كمية هذه الموارد مع ارتفاع عدد التلاميذ فحسب، بل أيضا مع عدد السنوات التي يمضيها التلاميذ لإتمام المرحلة التي هم ملتحقون بها. لذا فإن عامل التسرب والرسوب يعدان عاملان مؤثران سلبيا على الاستثمار والفاعلية في المجال التربوي، فالتلاميذ المتسربون قبل إتمام المرحلة مثلا، يكونون قد استخدموا عددا من الموارد المادية والبشرية دون الإسهام في مخرجات تلك المرحلة بحيث تصبح نسبة المدخلات إلى المخرجات غير منتجة بمعنى آخر تتدنى الفاعلية الداخلية(المعهد الدولي للتخطيط التربوي; منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2012، الصفحات 28-29).

لكن المتأمل عن خلفيات هذه الأسئلة بعيدا عن النزاعات التخصصية الضيقة، يدرك أنها هي والدعوات للتعليم الفعال والممارسات التعليمية الفعالة مجرد دعوات مشبعة بروح النفعية ولغة الاقتصاد، مثل المردودية والفاعلية والنجاعة والإنتاجية وقيم السوق وثقافة المقاولة (اللحية، 2012،

صفحة 10). والتي تعمل على إخضاع النظام التربوي للحاجات الآنية التي يحركها السوق. (اللحية، 2012، صفحة 67).

وفي هذا المنحى تظهر أهمية طرح سؤال رئيسي ينتج عنه الكثير من الأسئلة المهمة، والتي تظهر كل محاولات الإجابة عنها اكتساحا لمعجم المقاولاتي المرتبط باقتصاد السوق للنظام التربوي ومنطق اشتغاله (اللحية، 2012، صفحة 67)، والسؤال المعني هو: لماذا؟ لماذا تستهدف الفاعلية التعليمية؟ لماذا ينبغي أن تكون الممارسات البيداغوجية أكثر نفعية وماذا يعني ذلك؟ لماذا ينبغي أن ترى نتائج التعليم؟ من ينبغي أن يراها؟ ما هي الأهداف المنشودة عندما يتعلق الأمر بالفاعلية؟ هل هذه الأهداف تربوية؟ كيف يتم تأكيد ذلك؟.(Demer, 2016, p. 962)

إن أهمية طرح مثل هذه الأسئلة تأتي في عالم يتسم بتنامي المد الليبيرالي الجديد، وكل محاولة للإجابة عن هذه الأسئلة، تحيل المجيب للسؤال الأساس: ما هي مهمة المدرسة في اللحظة التاريخية الراهنة؟ وهل ما تزال المدرسة قادرة على أن تلعب دورها كمؤسسة تربوية في عالم يخضع لضغوطات المردودية والفاعلية؟ (اللحية، 2012، صفحة 51)

يتجه الباحث"**Nico Hirtt**" في مؤلفه "المدرسة العاهرة" في محاولة للإجابة على هذه الأسئلة إلى أن البيئة العالمية الراهنة تشهد تحولات عميقة تتلخص في المرور من عصر ثقل التعليم إلى عصر تبضيعه، بل إلى تبضيع مزدوج يتعلق بتكييف المضامين والبنيات والممارسات مع منتظرات السوق، ثم من جهة ثانية تشهد تحول المعارف والمدرسة نفسها إلى قطاع جديد مبضعن وكل ذلك ناتج عن التهافت على التنافسية والعولمة والشمولية (اللحية، 2012، صفحة 42). وهكذا يمكن أن تفهم دعوات البنك الدولي لتقليل وترشيد النفقات في مجال التوظيف والبنايات المدرسية واتخاذ طريقة أخرى في الترشيد والحد من النفقات، كما شجعت ذات المنظمة القطاع الخاص سواء للعمل في التربية أو ليكون عونا للدول، لأن من شأن ذلك أن يقلص من النفقات، وجعل التربية في خدمة التجارة والمقاولات (اللحية، 2012، الصفحات 34-35). إن وضع المدرسة في خدمة الاقتصاد مطلوب عالميا ليترافق إذن وتقليص التكاليف والتنافسية المحلية بين المؤسسات التربوية المدارة على شكل مقاولات، وسيكون الرابح من هذا حسب الباحث السوسيولوجي"**Christian Laval**"، هو البيروقراطية_الليبيرالية. (اللحية، 2012، الصفحات 57-58)

هكذا بدأ التحول في وظيفة المدرسة التي كانت فيما مضى مرتبطة بالمتخيل الديمقراطي لخلق مواطنين مثقفين ومكونين من أجل التفكير ومنخرطين في القرارات التي تهم المستقبل والحياة العامة

(اللحية، 2012، صفحة 51) إلى تكوين مهنيين محترفين أصحاب كفاءات. إن الصراع حول إيجاد معنى للمدرسة ووظيفتها يتخذ ضمن هذا الحوار والصراع عناوين متنوعة ومختلفة عما أوردناها في البداية وهي لا تخلومن إغراءات كثيرة من قبيل: ماذا نفعل بهذه المعارف التي تقدمها المدرسة؟ لماذا ندرس أفلاطون وأرسطو؟ لماذا ندرس التاريخ كتاريخ للماضي؟ وهي أسئلة يطرحها البعض لتقبل نزعة النفعية المتزايدة في التعليم التي تختزل في المعارف النفعية. وهناك عناوين أخرى أكثر جاذبية مثل: ما معنى التعلم في مجتمع المعرفة؟ وهناك شعارات أخرى توقعية تستند إلى مقررات المنظمات العالمية مثل التربية في القرن الواحد والعشرين، مدرسة الغد، التعليم للجميع أو سبل مدرسة المستقبل كما ترفعها المنظمات الدولية (اللحية، 2012، صفحة 09).

إن نفعية المعارف تطرح مشاكل كثيرة اليوم، حيث تحدد قيمة التعليم في السوق، وذلك ما يعني أن المدرسة صارت مدرسة السوق، أو أن المدرسة هي أكبر سوق. والحصيلة أن المدرسة أصبحت بضاعة مرتبطة بمتخيل الاستهلاك الفردي والجماعي الذي اجتاح المجتمعات من أقصاها إلى أقصاها، والتي جعلت الأفراد يقرون بوجود تعليم مقبول كبضاعة في السوق وتعليم آخر يعرف الكساد (اللحية، 2012، الصفحات 51-52).

وهذا يعني أنه ينظر للمدرسة في سياق تحليل الجودة والفاعلية الداخلية كمقاولة حينما يكون الهم هو النجاعة الاقتصادية دون الأخذ بعين الاعتبار الجانب الثقافي والاقتصادي والبيداغوجي وقيم حقوق الإنسان والمواطنة (اللحية، 2012، صفحة 30).

إن المتأمل لهذا الخطاب يدرك أساسه الاقتصادي، الذي عرف بداياته الفعلية في المجال التربوي مع مطلع الثمانيات من القرن الماضي كما يقر الباحث "**Christian Laval**"، كما يضيف ذات الباحث أن رجال الاقتصاد والمقاولات يرون أن العمال يعرفون أشياء كثيرة أو أشياء غير نافعة وهو ما يعني إعادة النظر في المعارف المدرسية حتى تصبح معارف مقبولة لدى المقاولة (اللحية، 2012، صفحة 51). فالنماذج التنظيمية إذن التي تغزو المدرسة في ظل البيئة العالمية الراهنة هي قضية هيمنة ولعبة قوى وإرادات، وقضية اقتصادية بالأساس تخضع للمقاييس الاقتصادية وتنضوي تحت مفاهيم الفاعلية والمردودية والنجاعة والمؤشرات والإنتاجية (اللحية، 2012، صفحة 19)، إذن إن مدارات مفهوم الفاعلية الداخلية للنظم التعليمية وما يرتبط بها هي مدارات سوق اقتصادية بالأساس، والتصورات المحيطة بها هي تصورات مقاولتيه، حيث نجد خضوع المدرسة للطلب المقاولاتي، وبهذه الصورة تنعدم أي حياة أو ينعدم أي داع لوجود المدرسة غير الداعي المقاولاتي

(اللحية، 2012، الصفحات 67-68)، ولهذا يكون تبني ثقافة التقويم للأنظمة التربوية بقيادة المنظمات الدولية مفهوم ا ومشرعنا. تلك هي مدارات النقاش العالمي رغم تفاوت حدة التصورات بين الأطراف وعلينا أن نتذكر بان الإصلاحات الحالية مهما اتخذت من عناوين تسائل وجود المدرسة الوطنية فهي في الحقيقة تساءل وجود الدولة الوطنية (اللحية، 2012، الصفحات 29-30).

إننا نستخلص ضمن هذه الخيار السوسيولوجي لقراءة الفاعلية الداخلية، أن ما يحدث في العالم من إصلاحات، تستهدف تحسين فاعلية نظمها وجودتها، يعني في العمق تجديد مهام المدرسة ووظائفها، وتغييرا وتحويلا لوظائف المدرسة واستراتيجيات عملها. إنه تحويل للفضاءات والبنيات التحتية والمضامين وطرق التدريس والتكوين والآفاق كذلك، وتحول في وظيفة المدرسين ودورهم (اللحية، 2012، صفحة 44). ولأن إشكالية المهام إشكالية مركزية في سوسيولوجية التربية فإننا سنحاول تقديم قراءة مختلفة للفاعلية الداخلية ترتكز على إشكالية المهام والممارسات البيداغوجية داخل الصفوف الدراسية والعوامل المتحكمة في ارتفاع أو تدني الفاعلية الداخلية، سواء داخل النظام التربوي أو خارجه.

إن محاولة فهم التباينات في تقدم التلاميذ من مستوى لآخر يعود حسب بعض الدراسات السوسيولوجية إلى تنوع ممارسات الأساتذة داخل الصفوف الدراسية، وهذا التنوع هو مصدر للتباين في الفاعلية الداخلية للنظم التعليمية. فإذا لم يكن الأستاذ هو عيب كل تلميذ فإن نشاطه أو فعله البيداغوجي يكون حساسا ولا يمكن إنكاره(Merle, 1998, pp. 572-573)

فالقرارات المتعلقة برسوب التلاميذ التي يتخذها عادة الأساتذة، تحتكم عادة حسب الباحث السوسيولوجي "**M.Crahay**"، للخوف من أحكام الزملاء ضمن ثنائية "الأستاذ الجدي مقابل الأستاذ المتساهل". فقد حاول الباحث"**M.Crahay**" في دراساته إعادة وضع قرار الرسوب ضمن السياق الاجتماعي الذي ينبثق منه، فحينما يتابع الأساتذة تلاميذهم في المرحلة الابتدائية من سنة دراسية إلى أخرى، يكون معدل الرسوب أقل مما هو عليه في الحالة التي يسلم فيها الأساتذة تلاميذهم للزملاء، وهذا هو الموقف الذي يبد وفيه الخوف من حكم الزملاء بشكل واضح.لذا فإن هذا النمط من الأساتذة يعتبرون أنه من غير الممكن تجنب الرسوب، فالسنة المعادة هي الوقت الملائم لنضوج التلاميذ، فهم يؤكدون على مفهوم «النضج لنمو التلاميذ".(Merle, 1998, p. 567)

بالنسبة للباحث السوسيولوجي "**G.Felouzis**"، فقد بين في دراساته أن مسألة الانتقال المدرسي يحكمها عاملان "آثار توقعات الأساتذة اتجاه التلاميذ" و"أنماط التنقيط المتبعة"، حيث يلاحظ الباحث

بالنسبة للعامل الثاني، أنه في الفرنسية كما الرياضيات التنقيط المتساهل يعزز تقدم كبير للتلاميذ بشكل ملحوظ ويلاحظ العكس بالنسبة للتنقيط المتشدد. أما بالنسبة للعامل الأول، فيؤكد الباحث أن خطاب الممتهنين للأستاذية يميز فيما بينهم بشكل واضح حسب درجة فاعليتهم، فالأساتذة الذين يتميزون بعدم فاعليتهم يركز خطابهم بشكل دائم حول المستوى المنخفض للتلاميذ "ذي المستوى المنعدم" و"الذين لا يستوعبون شيئا"، يرتبط هكذا خطاب بالتوقعات السلبية الشديدة اتجاه التلاميذ التي تنعكس على الممارسات البيداغوجية المتبعة، حيث يقر هؤلاء الأساتذة بأنهم يقومون بتكييف ممارساتهم التعليمية مع المستويات المفترضة للتلاميذ " أقوم بتكييف تدريسي مع مستوى القسم".كما تتميز ممارسات التقييم الخاصة بهم بالشدة باسم رفض «التراخي/التساهل" و"النفاق". وبالنتيجة فإن التلاميذ المتمدرسين مع مثل هؤلاء الأساتذة يحققون تقدما جد ضئيل في الواقع من مستوى دراسي لآخر.

وبشكل معاكس، ينتقد الأساتذة الذين يتميزون بالفاعلية مفهوم المستوى، لذا فهم يحكمون بشكل ايجابي على التلاميذ وعلى قدرتهم على التقدم الدراسي. كما ترتكز ممارساتهم التعليمية على استراتيجيات بناء الثقة، وتثمين مجهودات التلاميذ والتأكيد على متطلبات الانضباط الدائم، و"التساهل المحسوب" في التنقيط الذي ينتج عنه تعديل النقطة وفقا للمجهودات التي تم بذلها من طرف التلاميذ بمعنى مراعاة "مساراتهم الدراسية الفردية". تشكل هذه الممارسات حسب الباحث السوسيولوجي "**G.Felouzis**" "ممارسات متمركزة على التلميذ"، حيث يبدو أن هذا المزيج من الممارسات المؤسسة على ال "لا عقاب" مرتبطة بإضفاء الطابع الفردي وطابع التهوين والتساهل المحسوب في التنقيط. وهو أساس التقدم المدرسي الأكثر استدامة حسبه (Merle, 1998, pp. 573-574). وهذا ما يذهب إليه الباحث السوسيولوجي **Talbot** وإن كان بصيغة مختلفة، من أن: " ممارسات التعليم الفعالة هي ممارسات تقلل من فجوات الأداء بين التلاميذ الجيدين والتلاميذ ما دون ذلك _الأقوياء والضعفاء".(Demer, 2016, p. 962)

في المقابل تظهر دراسات الباحث السوسيولوجي "**A.Grisay**"، إلى تأثير كل من "متغير البيئة المدرسية" و"متغير البيئة الأسرية" على الفاعلية الداخلية للتعليم، من حيث مؤشرات "توقعات الوالدين اتجاه أبنائهم"، "المتابعة الأبوية في المنزل" و"القيمة الممنوحة للدراسة"، التي تشكل العوامل الأهم للنجاح حسبه. ومن بين المؤشرات المميزة للبيئة المدرسية: "الانضباط وتسيير الوقت"، "وضوح القواعد" وهي ترتبط بشكل ايجابي وكبير في التقدم المدرسي للتلاميذ.

حول هذه المؤشرات يشير "**A.Grisay**" إلى أن التلاميذ الذين يشعرون بدعم أو لياء أمورهم الواثقين من إمكانيات طفلهم والذين يهتمون بتقدم أبنائهم الدراسي يتقدمون أبناؤهم أكثر من الآخرين. في المقابل فإن العلاقة مع المدرسة تتدهور بشكل كبير بين التلاميذ عندما يشعرون بقليل من الدعم من عائلاتهم وقليل من المساعدة من أساتذتهم. تسلط هذه النتائج الضوء على دور معين من السلوكيات اليومية جدا التي يفسرها التلميذ على أنها إشارات كثيرة على اهتمام الآباء والمعلمين اتجاهه "ينظر والداي إلى كراسي"، "يسألونني عما حدث في المدرسة"، "يهتم أساتذتي بي"، "يهتم أساتذتي بمستوى تحصيلي ويستفسرون عن سبب تدنيه" إلى غير ذلك. هذه السلوكيات حسب الباحث هي التي تؤدي إلى مزيد من التقدم لبعض التلاميذ مقارنة بأقرانهم بنفس المستوى الدراسي.

كل هذه الملاحظات تشهد على مدى تعقيد القضايا المطروحة وأهمية القضايا الاجتماعية المرتبطة به (Merle, 1998, pp. 579-582)، فالحقيقة الواضحة أن التباين في الفاعلية الداخلية لا يرتبط بمتغير مستقل واحد، أو مجموعة من المتغيرات من نفس النوع، ولكن تتأثر بناء على اقتران عدة أنواع من المتغيرات المتنوعة. لكن لا بد من التنويه إلى فكرة أن جميع الممارسات البيداغوجية للأساتذة لا يمكن بأن تكون فعالة على الصعيد الشمولي، إلا إذا ما حققت العتبة المحددة مسبقا للنجاح المدرسي، و ذلك حسب ما بينه **Talbot**_2012_، **Hattie**_2009_، أو **Bissonnette**، **Richard** و **Gauthier** _2006_، إذ اعتبروا أن النظام، أو المدرسة، أو الأستاذ الفعال ينتج أداء مدرسي أو نتائج مدرسية كمية مرضية وفقا لعتبة محددة سلفا. و يعتبر تحقيق هذه العتبة في التقييم سواء في الامتحانات الوزارية الموحدة، أو الامتحانات المدرسية طوال السنة نجاحا.(Demer, 2016, p. 962)

وعلى خلاف ذلك يميل بعض علماء الاجتماع في دراساتهم السوسيولوجية التي تتميز بالشمولية إلى تجاهل ما يحدث في إطار المدرسة من عمليات تربوية وممارسات من شانها تكريس التفاوت التربوي ويذهبون إلى التأكيد على الدور الحاسم لشروط الحياة الاجتماعية غير المدرسية في إنتاج طاهرة اللامساواة التربوية. من خلال التأكيد على الدور الاصطفائي الطبقي للمدرسة، وذلك لأن وظيفتها تكمن في دفع أطفال العمال إلى الإخفاق المدرسي، وإلى مواقعهم الاجتماعية المحددة لضمان عملية استغلالهم وتكريسها. فليس للمدرسة من مهمة سوى تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة من خلال الاصطفاء المدرسي ثم إعطائها طابع

الشرعية في آن واحد. ويمثل هذا التوجه كل من **Pierre Bourdieu**، **Baudelot** و**Estabelet**.(وطفة و الشهاب، 2004، صفحة 183)

في صلب عملية الاصطفاء المدرسي تجري عمليات اجتماعية وثقافية بالغة الصعوبة والتعقيد وتوجد في أصل هذه العمليات الاصطفائية منظومة متكاملة من المتغيرات، التي ترسم في إطار جدلها وتكاملها طابع واتجاه ومضمون الاصطفاء الذي يتم في قلب المؤسسات المدرسية والتعليمية.

ويأخذ الاصطفاء المدرسي غالبا طابع النجاح والرسوب والترك والتخلي والتوزيع في الاختصاصات المدرسية. وكل صورة من هذه الصور الاصطفائية تأتي تحت تأثير مظلة من العوامل والمتغيرات التي تتدرج في أهميتها وتتنوع في طبيعتها لترسم الصورة الكلية لحركة الاصطفاء التعليمي واتجاهه.

ويشكل الأصل الاجتماعي بمتغيراته الأساسية منطلق الاصطفاء الاجتماعي في المدرسة. تؤكد الأبحاث الميدانية التي تتناول الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي وجود علاقة ترابط قوية وايجابية بين النجاح المدرسي والأصل الاجتماعي للتلاميذ ويلاحظ في مسار هذه النتائج أنه كلما تم التدرج في المستوى الاجتماعي للأطفال ازدادت تصاعديا احتمالات نجاحهم المدرسي.

ويتم في المستوى السوسيولوجي تحديد الأصل الاجتماعي للأطفال بعدد من المتغيرات مثل مهنة الأبوين ومستواهما الثقافي والعلمي ومستوى دخلها وتقاس درجة النجاح المدرسي بمعدلات النجاح في امتحانات الشهادات المدرسية أو من خلال الدرجات التي ينالها التلميذ في عملية الانتقال من صف لآخر أو بمدى الفترة الزمنية التي يتم فيها التلميذ اجتياز المراحل الدراسية أو بعدد مرات الرسوب خلال تحصيله العلمي.(وطفة و الشهاب، 2004، الصفحات 185-187)

إن هذه المحاولة لقراءة قضية الفاعلية الداخلية للنظم التعليمية سوسيولوجيا، وتبني هذه الرؤى المتنوعة في القراءة، لم يكن اعتباطيا ولم يستهدف هذا التبني الحشو المعرفي، بل كان لتوضيح راهن البيئة العالمية ومرتكزات ضعف الفاعلية الداخلية وعوامل اشتغالها على مختلف الأصعدة للتمكن من رسم سياسات تربوية متينة علميا تتمكن من معالجة القصور في الفاعلية الداخلية للنظم التعليمية.

رابعا: واقع الفاعلية الداخلية بالمدرسة الجزائرية ما قبل الإصلاح التربوي وما بعده

لا تكاد تخلو أي تقاريروطنية أو دولية تتصل بجودة التعليم في الدول العربية بشكل عام والجزائر بشكل خاص، من الإشارة إلى القصور في فاعلية نظمها التعليمية، ونخص هنا الفاعلية الداخلية. فرغم الجهود التي قامت بها المدرسة الجزائرية لم تتمكن بعد من تجاوز مسألة الجودة، رغم تجاوزها مسائل توسيع الحصول على التعليم. واستنادا إلى المفهوم المعتمد في الدراسة للفاعلية الداخلية، سيتم معالجة هذا العنصر بذات الأسلوب.

1.واقع مؤشر الرسوب في المرحلة الإلزامية بالمدرسة الجزائرية ما قبل الإصلاح التربوي وما بعده:

إن المتفحص لنسب الرسوب بالمدرسة الجزائرية وبالتحديد في المرحلة الابتدائية، سيلاحظ تغيرا واضحا في معدلها في كل عقد منذ الاستقلال قبل الإصلاح التربوي. وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول 14. تطور معدلات الرسوب في المرحلة الابتدائية منذ العام 1964 إلى العام 2000

السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب
1965-1964	%23.95	**1974**	%15.46	**1983**	%08.32	**1992**	%09.17
1966	%22.61	**1975**	%14.89	**1984**	%07.78	**1993**	%09.34
1967	%19.95	**1976**	%14.73	**1985**	%08.04	**1994**	%09.27
1968	%16.89	**1977**	%14.42	**1986**	%07.20	**1995**	%09.02
1969	%17.28	**1978**	%15.32	**1987**	%06.12	**1996**	%08.90
1970	%27.22	**1979**	%14.90	**1988**	%06.03	**1997**	%10.67
1971	%15.45	**1980**	%14.44	**1989**	%05.84	**1998**	%11.52
1972	%15.71	**1981**	%13.07	**1990**	%05.05	**1999**	%12.05
1973	%15.96	**1982**	%11.54	**1991**	%08.26	**2000-1999**	%14.39

المصدر: المديرية الفرعية للإحصائيات، وزارة التربية الوطنية[1]

بناء على المعطيات الإحصائية المقدمة في الجدول أعلاه، يطرح سؤال مهم عن العامل المتحكم في خفض ورفع معدلات الرسوب طوال هذه العقود، فما هو هذا العامل؟، في محاولة الإجابة

[1] للملاحظة ابتداءا من سنة 1987/1986 زالت السنة السابعة الابتدائي وابتداءا من العام 2004/2003 بدأ الشروع في تطبيق السنة الأولى متوسط

عن هذا السؤال، ستنحو الباحثة للاعتماد على رأي الباحث "محمود بوسنة"، حيث يعتقد أن نوعية التشريع التربوي المعتمد فيما يتعلق بمسألة الانتقال والرسوب في كل مرحلة. من المراحل التاريخية، له دور رئيسي في خفض ورفع نسب الرسوب. فتغير مستوى نسب الرسوب مرتبط بدرجة كبيرة بتغير السياسات التربوية ولا يعبر بالضرورة على تغيرات في مستويات التحصيل لدى التلاميذ. فقد انخفضت نسب الرسوب في الثمانينيات حينما تم تحديد نسب الرسوب ب 10% فقط، وعادت إلى الارتفاع مع نهاية التسعينيات عندما تم التخلي عن هذا الإجراء، وعوض هذا الإجراء بالمعدل، بمعنى أن التلاميذ الراسبين هم أولئك الذين لم يتحصلوا على المعدل 10/5 في نهاية السنة. وهذا ما يوضحه الجدول التالي (بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، الصفحات 68-71):

جدول 15. خصائص تطور نسب الرسوب المدرسية خلال العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين والسياسات التربوية المفسرة لطبيعة هذه النسب

السنوات الدراسية	خصوص تطور نسب الرسوب	السياسات التربوية_ التشريع المدرسي المتعلق بالانتقال والرسوب_
الستينيات_1965-1970_	نسب الرسوب كانت مرتفعة فيما بين 17% إلى 27%	1.إن التشريع التربوي المعتمد في هذه الفترة هو التشريع الموروث من الاستعمار. 2.إن التحدي في هذه المرحلة هو كيفية تهيئة الشروط المادية والتنظيمية والتشريعية للنظام التعليمي. وبالتالي فإن مسألة الرسوب لم يعتنى بها. لذا لم يتم إيجاد أي منشور صدر في هذه العشرية فيما يخص هذه المسألة.
السبعينيات_1971-1980_	انخفضت نسب الرسوب نوعا ما في هذه الفترة مقارنة بفترة الستينيات نوعا ما، ثم استقرت حول 15%	1.الشروع في التحضير لقانون توجيهي فيما يخص التربية. 2.صدور الأمرية 1976 المحددة للسياسة التربوية التي طبعت الممارسات التربوية في النصف الثاني من السبعينيات وفي الثمانينيات. 3.صدور المنشور 16.1.78 المؤرخ في 1978 المحدد لنسبة النجاح في السنة الأولى من التعليم المتوسط ب 60%.

السنوات الدراسية	خصوص تطور نسب الرسوب	السياسات التربوية_ التشريع المدرسي المتعلق بالانتقال والرسوب_
الثمانينيات_1981-1990_	انخفضت نسب الرسوب بصورة محسوسة حيث وصلت العام 1990 إلى 5%	1.لوحظ اهتمام كبير بعمليتي الانتقال والرسوب في هذه المرحلة. 2.تعميم المدرسة الأساسية. 3.تحديد نسب الانتقال إلى السنة الأولى متوسط. 4.صدور المنشور رقم 1525 المؤرخ في العام 1983 الذي نص على عدم تجاوز الرسوب لنسبة 10% في كل فوج تربوي بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة. 5.صدور المنشور رقم 017 المؤرخ العام 1984 الذي نص على عدم تجاوز نسبة الرسوب10% فيما يخص تلاميذ السنة الخامسة الذين يمكنهم الانتقال إلى السنة السادسة. 6.صدور المرسوم رقم 07 العام 1986 الذي نظم انتقال التلاميذ من السادسة إلى السابعة أساسي والذي حدد عدم تجاوز النسبة ل 15%. 7.صدور المنشور 09 المؤرخ العام 1989 الذي أعاد النظر في مصداقية النسب وأشار إلى أن الانتقال من طور إلى آخر يتم على أساس العمل المدرسي للتلميذ وليس النسب.
التسعينيات _1991-2000-	ارتفعت نسب الرسوب في هذه المرحلة إلى أن وصلت لحدود 14% في نهايتها.	1.صدور المنشور رقم 132 العام 1993 والذي أكد على أن الانتقال إلى السنة السابعة يكون على أساس مجهود التلميذ. 2.صدور المنشور رقم 1011 العام 1998حول التقويم والذي بين بأن الانتقال من مستوى إلى آخر يتم على أساس الحصول على معدل أكبر أو يساوي 10/05.

المصدر: المصدر: الباحث محمود بوسنة في مرجعه المعنون "التبديد المدرسي في الجزائر الأسباب والعلاج"

أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط، فلا يختلف وضع معدلات الرسوب كثيرا عن مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول 16. تطور معدلات الرسوب في المرحلة المتوسطة منذ العام 1964 إلى العام 2000

السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب
1967-1966	%09.08	1976	%06.48	1985	%11.30	1994	%14.90
1968	%10.25	1977	%08.27	1986	%11.81	1995	%13.28
1969	%09.44	1978	%07.20	1987	%11.45	1996	%15.46
1970	%09.62	1979	%07.23	1988	%12.17	1997	%20.23
1971	غير متوفرة	1980	%08.22	1989	%11.71	1998	%21.02
1972	%05.97	1981	%08.52	1990	%12.10	1999	%22.13
1973	%06.28	1982	%09.32	1991	%13.39	2000-1999	%26.31
1974	%05.97	1983	%13.36	1992	%14.13		
1975	%06.25	1984	%11.25	1993	%14.54		

المصدر: المديرية الفرعية للإحصائيات، وزارة التربية الوطنية[1]

بناء على المعطيات الإحصائية المقدمة في الجدول أعلاه، يلاحظ أن مستويات نسب الرسوب ما قبل العام 1983 كانت تتراوح بين 5%و13%، إلا أن العودة للبيانات الخام للمديرية الفرعية للإحصائيات لتتبع نسب الرسوب حسب السنوات الدراسية، خاصة وأن العام 1987 شهد وصول آخر دفعة للسنة الرابعة متوسط بالتنظيم المدرسي الذي سبق تعميم المدرسة الأساسية، تشير أن مستويات نسب الرسوب في السنة الأولى، الثانية والثالثة من التعليم المتوسط تتراوح بين 2%و9%، لكن واقع نسب الرسوب في السنة الرابعة متوسط مختلف عن هذه النسب، فهي تتجاوز 12% في أغلب المرحلة، بل أنها تجاوزت 20% في بعض السنوات من هذه الفترة، وهذا يرجع حسب الباحث "محمود بوسنة"، إلى اعتبارها سنة دراسية حرجة بسبب وجود امتحان وطني لنهاية المرحلة يحدد المنتقلين للتعليم الثانوي.

وفي المقابل قد حافظت نسب الرسوب على نفس المستويات تقريبا عندما تم تعميم نظام المدرسة الأساسية في الثمانينيات، لكنها عرفت ارتفاعا ملحوظا في فترة التسعينيات حيث تراوحت بين 13%و26%.(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، صفحة 69) وبالعودة للبيانات الخام للمديرية الفرعية للإحصائيات لتتبع نسب الرسوب حسب السنوات الدراسية، تشير أن

[1] للملاحظة ابتداءا من سنة 1983/1982تم تعميم تنظيم تمدرس المدرسة الأساسية _ سابعة وثامنة وتاسعة أساسي_ وابتداء من العام 2004/2003 الشروع في تطبيق السنة الأولى متوسط والعودة للتنظيم المعمول به قبل التعليم الأساسي فيما يخص التعليم المتوسط.

مستويات نسب الرسوب في السنة السابعة والثامنة متوسط في فترة التسعينيات تراوحت بين 08%و24%، أما بالنسبة للتاسعة أساسي فقد شهدت ارتفاعا ملحوظا حيث تراوحت نسبة الرسوب فيها بين 23%و32%.

بعد هذه القراءة لواقع معدلات الرسوب خلال عقود ما قبل الإصلاح التربوي الذي شهدته المدرسة الجزائرية العام 2003-2004، والذي مس هيكلة التعليم الإلزامي وعدة جوانب تنظيمية، يكون السؤال عن أثر هذه التغييرات الهيكلية على مستوى معدلات الرسوب مشروعا، بمعنى هل الانتقال من نظام التعليم الأساسي إلى نظام التعليم الابتدائي والمتوسط وما رافق ذلك من إجراءات تنظيمية كان له أثر ايجابي على معدلات الرسوب؟(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، صفحة 75)

وللإجابة عن هذا التساؤل سيتم الاعتماد على المعطيات الخام الصادرة عن وزارة التربية الوطنية واحتساب معدلات الرسوب بين العام 2000 حتى 2013، أي أربع سنوات قبل الإصلاح التربوي وحوالي عشر سنوات بعد بداية تنفيذ الإصلاح التربوي. وهذا ما يوضحه كل من الجدول رقم 17 ورقم 18 ورقم19 و20.

جدول 17. تطور تعداد التلاميذ المسجلين والراسبين في المرحلة الابتدائية ما بين العام 2000-2013

	السنوات	تطور تعداد التلاميذ المسجلين والراسبين في المرحلة الابتدائية ما بين العام 2000-2013						
		1 ابتدائي	2 ابتدائي	3 ابتدائي	4 ابتدائي	5 ابتدائي	6 ابتدائي	المجموع
تعداد المسجلين	2000	820.507	807.658	796.856	797.881	784.425	835.986	4.843.313
تعداد الراسبين		102.196	81.816	92.143	98.159	105.453	208.579	688.346
تعداد المسجلين	2001	709.935	796.183	808.114	801.039	791.272	814.407	4.720.950
تعداد الراسبين		100.280	80.263	83.412	91.514	94.029	141.991	591.489
تعداد المسجلين	2002	778.786	697.717	795.360	809.906	794.151	815.950	4.691.870
تعداد الراسبين		80.963	76.496	80.036	88.116	91.015	133.934	550.560
تعداد المسجلين	2003	730.552	754.631	701.198	804.795	804.276	817.122	4.612.574
تعداد الراسبين		84.532	68.234	75.289	88.605	88.931	129.740	535.331
تعداد المسجلين	2004	705 269	716 810	750 885	714 378	798 621	821 740	4 507 703
تعداد الراسبين		77 015	69 976	71 479	88 726	92 796	130 402	530 394
تعداد المسجلين	2005	676 724	672 189	722 555	759 509	714 418	816 349	4 361 744
تعداد الراسبين		79 182	51 804	64 733	77 315	89 422	124 985	487 441
تعداد المسجلين	2006	654 802	654 369	634 582	753 889	757 671	741 267	4 196 580
تعداد الراسبين		85 485	71 122	40 475	77 062	86 381	141 299	501 824
تعداد المسجلين	2007	658 460	641 065	640 466	632 358	763 675	742 930	4 078 954
تعداد الراسبين		78 294	69 466	60 598	62 751	83 618	96 759	451 486

	السنوات	تطور تعداد التلاميذ المسجلين والراسبين في المرحلة الابتدائية ما بين العام 2000-2013						
		1 ابتدائي	2 ابتدائي	3 ابتدائي	4 ابتدائي	5 ابتدائي	6 ابتدائي	المجموع
تعداد المسجلين	2008	675 568	645 448	636 664	638 498	555 019	780 677	3 931 874
تعداد الراسبين		74 243	64 415	62 197	62 809	1 221	41 725	306 610
تعداد المسجلين	2009	677 883	661 544	637 377	638 023	637 837		3 252 664
تعداد الراسبين		74 133	64 349	61 348	68 068	84 941		352 839
تعداد المسجلين	2010	662 451	728 230	660 971	639 281	621 507		3 312 440
تعداد الراسبين		32	59 048	60 032	64 933	63 468		247 513
تعداد المسجلين	2011	664 468	743 939	692 522	660 230	602 077		3 363 236
تعداد الراسبين		90	86 361	58 743	63 600	41 588		250 382
تعداد المسجلين	2012	710 772	742 393	713 574	683 057	601 792		3 451 588
تعداد الراسبين			83 075	63 864	63 340	25 977		236 256
تعداد المسجلين	2013	754 159	792 020	723 559	712 403	626 670		3 608 811
تعداد الراسبين			81 289	68 454	68 688	28 767		247 198

المصدر: وزارة التربية الوطنية ,Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national) 2014, p. 98)

جدول 18. تطور معدلات الرسوب في المرحلة الابتدائية منذ العام 2000 إلى العام 2013

السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب
2000	%14.21	2004	%11.77	2008	%07.80	2012	%06.89
2001	%12.53	2005	%11.18	2009	%10.87	2013	%06.84
2002	%11.73	2006	%11.96	2010	%07.49		
2003	%11.61	2007	%11.07	2011	%07.48		

المصدر: الباحثة

بناء على المعطيات الإحصائية المقدمة في الجدول أعلاه، يلاحظ أنه لا يوجد فروق واضحة بين نسب الإعادة المدرسية قبل بداية تطبيق الإصلاح وبعد بداية التطبيق إلى غاية العام 2009، إذ تراوحت النسبة بين 11%و14%، ما يعني أن التحسن في معدلات الرسوب بعد الإصلاح التربوي يعتبر بسيطا حيث أن هذه المعدلات سارت في جملتها في هذه الفترة على نفس المستوى الذي كانت عليه خلال السنوات الأخيرة من العشرية السابقة. إلا أن العام 2008 شهد انخفاضا ملحوظا لنسب الرسوب حيث وصلت النسبة ل 7.80%، رغم تواجد دفعتين من التلاميذ لنظامين دراسيين مختلفين في هذا العام_نظام التعليم الأساسي ونظام التعليم الابتدائي_، وهذا راجع لاستفادة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المتمدرسين بنظام التعليم الأساسي من انتقال آلي وجماعي حسب ما نص عليه المنشور الإطار للدخول المدرسي 2008/2007:" يتم الترفيع الآلي لجميع تلاميذ الخامسة أساسي إلى السادسة أساسي مهما كانت نتائجهم الدراسية في نهاية السنة"، وهذا ما يفسر الانخفاض المفاجئ

لنسبة الرسوب بهذا الشكل في هذه السنة دون السنوات الأخرى. وقد سجلت نسب الرسوب منذ العام 2010 تحسنا ملحوظا في اتجاه الانخفاض، وهذا يعود إلى عمليتين هامتين كان لهما أثر واضح على انخفاض النسب، وهما تعميم التعليم التحضيري على أغلبية الأطفال، وإلغاء الرسوب المدرسي في السنة الأولى ابتدائي بناء على المنشور الصادر عام 2009.(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، الصفحات 76-78)

أما بالنسبة للتعليم المتوسط، فيشير القراءة السريعة للبيانات الخام الصادرة من وزارة التربية الموضحة في الجدول رقم 19 مدى ضخامة أعداد الراسبين، حيث يقترب تعدادهم في أغلب السنوات من نصف مليون تلميذ.(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، صفحة 80)

جدول 19. تطور تعداد التلاميذ المسجلين والراسبين في المرحلة المتوسطة ما بين العام 2000-2013

	السنوات	1 متوسط	2 متوسط	3 متوسط	4 متوسط	المجموع
تعداد المسجلين	2000	697 315	602 291	596 145		1 895 751
تعداد الراسبين		120 901	136 819	195 051		452 771
تعداد المسجلين	2001	793 862	616 620	604 888		2 015 370
تعداد الراسبين		146 660	116 906	178 636		442 202
تعداد المسجلين	2002	810 002	664 658	641 427		2 116 087
تعداد الراسبين		167 146	92 891	167 289		427 326
تعداد المسجلين	2003	835 446	682 911	667 981		2 186 338
تعداد الراسبين		187 187	120 198	188 205		495 590
تعداد المسجلين	2004	844 288	687 617	689 890		2 221 795
تعداد الراسبين		200 172	127 418	205 331		532 921
تعداد المسجلين	2005	844 074	638 146	774 012		2 256 232
تعداد الراسبين		190 913	70 423	214 521		475 857
تعداد المسجلين	2006	826 035	635 946	759 347		2 221 328
تعداد الراسبين		202 871	76 853	254 347		534 071
تعداد المسجلين	2007	729 306	684 261	556 911	476 110	2 446 588
تعداد الراسبين		128 373	50 114	17 466	14 999	210 952
تعداد المسجلين	2008	862.276	623.613	539.097	574.880	2.599.866
تعداد الراسبين		185 027	141 696	70 894	157 547	555 164
تعداد المسجلين	2009	1.427.562	682.723	503.561	547.642	3.161.488
تعداد الراسبين		210 166	112 849	52 785	103 519	479 319
تعداد المسجلين	2010	987 565	1 016 675	552 988	497 627	3 054 855
تعداد الراسبين		402 928	125 109	55 766	100 447	684 250
تعداد المسجلين	2011	866 567	771 464	827 518	522 999	2 988 548
تعداد الراسبين		285 765	165 170	48 254	63 999	563 188
تعداد المسجلين	2012	829 519	702 268	631 268	771 043	2 934 098

	السنوات	1 متوسط	2 متوسط	3 متوسط	4 متوسط	المجموع
تعداد الراسبين		239 077	149 477	69 455	58 550	516 559
تعداد المسجلين	2013	803 558	681 707	573 828	601 982	2 661 075
تعداد الراسبين		219 834	146 322	75 924	92 432	534 512

المصدر: وزارة التربية الوطنية (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, p. 99)

جدول 20. تطور معدلات الرسوب في المرحلة المتوسطة منذ العام 2000 إلى العام 2013

السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب
2000	%23.88	2004	%23.99	2008	%21.35	2012	%17.61
2001	%21.94	2005	%21.09	2009	%15.16	2013	%20.08
2002	%20.19	2006	%24.04	2010	%22.40		
2003	%22.67	2007	%08.62	2011	%18.84		

المصدر: الباحثة

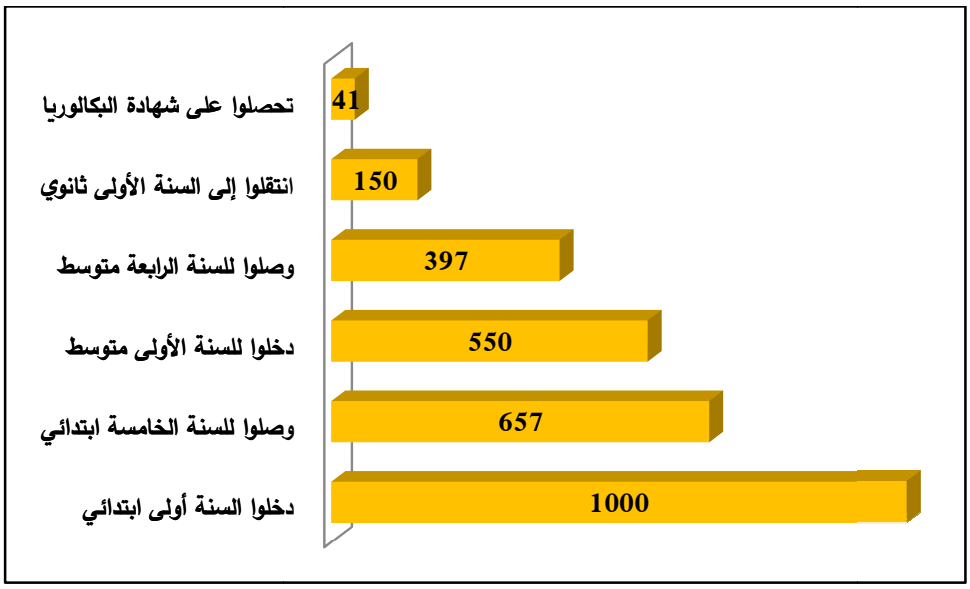
بناء على المعطيات الإحصائية المقدمة في الجدول أعلاه، يلاحظ ارتفاع كبير لنسب الرسوب، حيث تتراوح بين 15%و24%، فنسب الرسوب لم تتحسن بعد الإصلاح بل حافظت على نفس المستويات العالية ما عدا في العام 2007، إذ وصلت إلى 8.62%، فما سبب هذا الانخفاض المفاجئ دون بقية السنوات؟ إن الأمر يعود للقرار الذي اتخذ عشية صدور نتائج شهادة التعليم المتوسط العام 2007 من طرف الوزارة بناء على توجيه من رئيس الجمهورية والقاضي بإدراج المعدل السنوي في معادلة حساب معدل الانتقال للأولى ثانوي بمعنى أن الانتقال لن يكون محتكما لشهادة التعليم المتوسط فقط، مما أدى إلى استفادة أعداد كبيرة من التلاميذ من هذا القرار، وبالتالي انخفضت نسب الرسوب مع العلم أن هذه النسب عادت مرة أخرى للارتفاع عام 2008 لتصل 21.35، واستمرت تتراوح بين 15.16% إلى 20.08%.(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، الصفحات 81-82)

وهذا ما تؤكده البيانات الرسمية لوزارة التربية الوطنية، ففي التقرير الوطني للأطفال الغير متمدرسين المعد من طرف وزارة التربية الوطنية والمكتب الإقليمي لليونيسيف في شمال إفريقيا، يوضح وجو د مشكلة حقيقية متعلقة بالفاعلية الداخلية على مستوى التعليم الإلزامي. ففي العام 2013 تجاوز تعداد الراسبين عتبة المليون تلميذ في الأطوار التعليمية الثلاثة. ما يمثل نسبة 13% من نسبة المتمدرسين، وهذه النسبة موزعة على مختلف الأطوار التعليمية بالتراتبية التالية:6.8% في التعليم الابتدائي، 20.08% في التعليم المتوسط، و15% في التعليم الثانوي. وللملاحظة فإن أكثر من

نصف هؤلاء التلاميذ مسجلين في التعليم المتوسط. (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, p. 61)

ويوضح ذات التقرير، أن التلاميذ الذين يواصلون مسارهم الدراسي دون رسوب، قلة قليلة، حيث أن أقل من ثلثي التلاميذ أي 65.7% يصلون للسنة الخامسة ابتدائي دون رسوب في أي سنة و55% يصلون للسنة الأولى متوسط. ويصل منهم للسنة الرابعة متوسط إلا 39.7%. و15% منهم يصلون للسنة الأولى ثانوي. وأكثر بقليل من 4% يتحصلون على شهادة البكالوريا بمعنى أنهم أنهوا مسارهم الدراسي دون رسوب، والشكل التالي يوضح هذا المسار الدراسي دون رسوب لفوج تربوي مكون من 1000 تلميذ ولجوا السنة الأولى ابتدائي معا. (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, p. 64)

شكل 2. تتبع المسار المدرسي لفوج تربوي دون رسوب للعام 2013



المصدر: وزارة التربية الوطنية

2.واقع مؤشر التسرب في المرحلة الإلزامية بالمدرسة الجزائرية ما قبل الإصلاح التربوي وما بعده:

إن المتفحص لنسب التسرب بالمدرسة الجزائرية، بناء على البيانات الخام للمديرية الفرعية للإحصائيات، التي توفر البيانات على مدى الفترة الممتدة بين العام 1962 إلى السنة الدراسية 2009-2010، سيلاحظ وجود عدة تقديرات للتسرب المدرسي سالبة، مما يطرح تساؤلات حول مدى

مصداقية نظام المعلومات الإحصائي لوزارة التربية، إذ أنه من غير المنطقي أن يتم الحصول على مثل هذه التقديرات السلبية. وبناء على هذه الملاحظة يبدو لنا أنه من المفيد العمل على ضبط وتدقيق أكثر لعملية جمع البيانات التربوية، منذ عملية حجز هذه البيانات وعملية تحويلها من المؤسسات التربوية إلى مديريات التربية ثم إلى وزارة التربية الوطنية، وذلك من أجل الوصول إلى إصدار بنك من المعلومات يتمتع بمصداقية عالية.(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، صفحة 108)

وبالعودة إلى البيانات الخام للمديرية الفرعية للإحصائيات، فقد تم إعداد وتنظيم الجدولين رقم 21 و22 اللذان يوضحان تطور معدلات التسرب خلال هذه الفترة الممتدة بين العام 1964 إلى العام 2000، بناء على البيانات المفصلة حسب السنوات الدراسية للمديرية الفرعية للإحصائيات.

جدول 21. جدول تطور معدلات التسرب في المرحلة الابتدائية منذ العام 1964 إلى العام 2000

السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب
1965-1964	08.53	**1974**	14.19	**1983**	15.02	**1992**	02.79
1966	09.55	**1975**	14.66	**1984**	15.16	**1993**	03.11
1967	17.34	**1976**	14.68	**1985**	15.05	**1994**	03.01
1968	10.93	**1977**	14.11	**1986**	15.82	**1995**	03.37
1969	10.51	**1978**	13.84	**1987**	02.58	**1996**	03.13
1970	07.35	**1979**	14.43	**1988**	02.71	**1997**	02.72
1971	13.05	**1980**	14.69	**1989**	03.30	**1998**	02.54
1972	12.56	**1981**	14.71	**1990**	02.99	**1999**	02.45
1973	14.09	**1982**	14.78	**1991**	02.89	**2000-1999**	02.57

المصدر: الباحثة انطلاقا من قاعدة البيانات للمديرية الفرعية للإحصائيات، وزارة التربية الوطنية[1]

بناء على المعطيات الإحصائية المقدمة في الجدول أعلاه، يلاحظ أن نسب التسرب المدرسي عرفت تحسنا معتبرا في نهاية عقد الثمانينيات والتسعينيات مقارنة بالستينيات والسبعينيات، حيث انخفضت النسب لتصبح تتراوح بين 2%و3%، ويلاحظ بالعودة للبيانات المفصلة حسب السنوات الدراسية للمديرية الفرعية للإحصائيات، أن التسرب المدرسي يبدأ حدوثه بصورة مبكرة في التعليم الابتدائي، حيث تراوحت نسبته في فترة الستينيات والسبعينيات في السنة الأولى ابتدائي بين 3%و9%، أما بالنسبة للثالثة والرابعة ابتدائي فتجاوزت ال 10% في نفس الفترة، أما بالنسبة للسنة

[1] للملاحظة نسبة التسرب في السنة الدراسية 1970، فإن النسبة المحتسبة 7.35%، إلا أنها غير دقيقة نظرا لعدم توفر نسبة التسرب للسنة السادسة ابتدائي.

الخامسة والسادسة ابتدائي، فتجاوزت ال 20%. إلا أن هذه النسب تحسنت في الثمانينيات والسبعينيات، لتتكون أقل من 10% في السنة الخامسة والسادسة ابتدائي، أما لباقي السنوات الدراسية فأصبحت تدور حول نسبة 1%.

أما بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط، أن نسب التسرب مرتفعة جدا فهي تتراوح بين 13%و35%، وهذا ما يوضحه الجدول رقم 22.

جدول 22. تطور معدلات التسرب في المرحلة المتوسطة منذ العام 1964 إلى العام 2000

السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب
1965-1964	غير متوفرة	**1974**	28.38	**1983**	20.40	**1992**	13.91
1966	غير متوفرة	**1975**	28.94	**1984**	15.37	**1993**	14.23
1967	35.74	**1976**	21.64	**1985**	15.20	**1994**	14.49
1968	31.81	**1977**	19.14	**1986**	16.74	**1995**	15.43
1969	31.78	**1978**	15.45	**1987**	12.39	**1996**	15.32
1970	غير متوفرة	**1979**	20.76	**1988**	13.13	**1997**	13.97
1971	غير متوفرة	**1980**	24.01	**1989**	15.14	**1998**	13.24
1972	25.42	**1981**	17.44	**1990**	14.86	**1999**	13.43
1973	21.87	**1982**	18.32	**1991**	15.98	**2000-1999**	14.35

المصدر: الباحثة انطلاقا من قاعدة البيانات للمديرية الفرعية للإحصائيات، وزارة التربية الوطنية

بناء على المعطيات الإحصائية المقدمة في الجدول أعلاه، يلاحظ أن نسب التسرب المدرسي مرتفعة بعمومها إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن نسب التسرب عرفت انخفاضا ملحوظا في منتصف الثمانينيات وحتى عقد التسعينيات مقارنة بما كانت عليه في عقد الستينيات والسبعينيات، وذلك نتاج تعميم المدرسة الأساسية، ويلاحظ بالعودة للبيانات المفصلة حسب السنوات الدراسية للمديرية الفرعية للإحصائيات، أن التسرب المدرسي في السنة الأولى والرابعة متوسط جد مرتفع حيث تتراوح نسبته بين 28%و58%، وهذا حتى منتصف عقد الثمانينيات أي مع بداية تعميم التعليم الأساسي. إن السبب وراء هذه النسب المرتفعة في السنة الأولى متوسط قد يعود جزئيا إلى صعوبات تكيف التلاميذ مع متطلبات هذا المستوى، حيث كانوا متعودين على نمط تعليمي مختلف في التعليم الابتدائي وهذا نتيجة تعدد الأساتذة والطرق البيداغوجية والمعارف بالتعليم المتوسط، أما بالنسبة للسنة الرابعة فهي تعتبر سنة حرجة، يوجد بها امتحان وطني للفصل بين التلاميذ الذين سينتقلون لمرحلة التعليم الثانوي والذين لم يتحصلوا بعد عن المستوى المطلوب.

ولأن النظام التربوي الجزائري عرف ما بين العام 2000 إلى 2011 تغييرات عميقة نتيجة تطبيق الإجراءات التي جاء بها الإصلاح التربوي الذي استهدف تحقيق النوعية، والحد من حجم التبديد المدرسي، فيا ترى ما هي النتائج التي تم تحقيقها فيما يخص التسرب؟(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، الصفحات 117-118)

في هذا الإطار يقدم الجدول رقم 23 نسب التسرب المدرسي بالتعليم الابتدائي فيما بين العام 2000 إلى العام 2011.

جدول 23. تطور معدلات التسرب في المرحلة الابتدائية منذ العام 2000 إلى العام 2012

السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب
2000	02.57	2004	01.86	2008	01.70	2012	02.12
2001	01.73	2005	01.93	2009	01.64		
2002	01.76	2006	02.45	2010	00.62		
2003	01.61	2007	02.23	2011	04.73		

المصدر: الباحثة انطلاقا من قاعدة البيانات للمديرية الفرعية للإحصائيات، وزارة التربية الوطنية[1]

تعلن البيانات المعروضة في الجدول بأن نسب التسرب المدرسي في هذه الفترة عرفت نوعا من التحسن مقارنة بالعشريات السابقة، حيث انخفضت هذه النسب وأصبحت تدور حول نسب بين 1%و4%. وتجدر الإشارة إلى أن أغلبية هؤلاء المتسربين سيشكلون فيما بعد أهم مصدر لتغذية خزان الأمية في المجتمع بالنسبة للفئة العمرية ما بين 15 و24 سنة.

مع العلم أنه رغم الانخفاض الذي عرفته نسب التسرب خلال العشرية الأخيرة، فإنه مازال يوجد آلاف التلاميذ المتسربين من التعليم الابتدائي، يتراوح أعدادهم فيما بين 72500 في سنة 2012 و240000 في سنة 2006. مما يعني أن النظام المدرسي في الجزائر مازال غير قادر على ضمان تعليم أساسي لكل الإناث ولكل الذكور ذوي سن السادسة إلى غاية السادسة عشرة من العمر، مثل ما ينص عليه القانون التوجيهي رقم 08-04، ومازال غير قادر على احترام تربية ابتدائية كاملة لكل الأطفال مثل ما ينص عليه الهدف الثاني من أهداف تنمية الألفية لمنظمة الأمم المتحدة والتي وقعت عليها الجزائر.(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، صفحة 118)

[1] للملاحظة تم احتساب نسب التسرب انطلاقا من البيانات الخام لقاعدة البيانات للمديرية الفرعية للإحصائيات التابعة لوزارة التربية الوطنية من العام 2000 إلى العام 2010، أما بالنسبة للعام 2011 و2012 تم الاعتماد على البيانات المعتمدة في كتاب التبديد المدرسي في الجزائر الأسباب والعلاج.

جدول 24. تطور معدلات التسرب في المرحلة المتوسطة منذ العام 2000 إلى العام 2012

السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب	السنة الدراسية	معدل الرسوب
2000	14.35	2004	13.80	2008	10.70	2012	15.14
2001	12.17	2005	13.32	2009	10.70		
2002	11.26	2006	12.79	2010	09.40		
2003	13.15	2007	10.67	2011	10.08		

المصدر: الباحثة انطلاقا من قاعدة البيانات للمديرية الفرعية للإحصائيات، وزارة التربية الوطنية[1]

يتضح من خلال الجدول بأن نسب التسرب المدرسي في سنوات التعليم المتوسط، عرفت تذبذبات متعددة في مستواها خلال هذه العقد من الزمن، إذ أنها ترتفع نوعا ما أو تنخفض بدون أن تأخذ اتجاه واضح. ويمكن تفسير هذه التذبذبات في نسب التسرب بطبيعة التغيرات التي أحدثتها الوصاية من سنة إلى أخرى فيما يخص الانتقال وفرص الإعادة وهذا في إطار ترتيب التغيرات التنظيمية والهيكلية التي رافقت الإصلاح التربوي.

إن هذا التذبذب في نسب التسرب في حالات ارتفاعها، يفرض الاهتمام بخصوصية هذه المرحلة. حيث أن التعليم المتوسط يعتبر بمثابة حلقة الوصل الأساسية التي تربط بين التعليم القاعدي والتعليم الثانوي، مما يجعله يتحمل أعباء المرحلتين من حيث التقويم والتمدرس، بالإضافة إلى عبء خصوصيات العمر الزمني للتلاميذ في هذه المرحلة والذي يتزامن مع بداية المراهقة. إن الطفل مع بداية المراهقة يعرف عدة تناقضات وصراعات نفسية مما يستدعي عناية مناسبة في مرحلة التعليم المتوسط تكون متكيفة مع خصوصيات مرحلة النمو التي يمر بها التلاميذ، وفي حالة عدم توفير مثل هذه العناية فإن بعض التلاميذ قد يعانون من عدة اضطرابات مما يصعب عليهم التكيف مع متطلبات التعليم في المتوسط وبالتالي قد يتسربون.(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، صفحة 121)

إن مستويات حجم التسرب المدرسي في التعليم الإلزامي حافظ على مستويات عالية، مما يستدعي الانتباه إلى هذا الموضوع وضرورة التفكير في المعالجة المناسبة له. وفي هذا الإطار تكشف دراسة أجرتها مديرية التقييم والاستشراف لوزارة التربية الوطنية العام 2012 حول التسرب المدرسي عن تفاوت في معدلات التسرب بين الولايات. ففي العام 2010، تراوحت هذه النسب بين 0.4% في

[1] للملاحظة تم احتساب نسب التسرب انطلاقا من البيانات الخام لقاعدة البيانات للمديرية الفرعية للإحصائيات التابعة لوزارة التربية الوطنية من العام 2000 إلى العام 2010، أما بالنسبة للعام 2011 و2012 تم الاعتماد على البيانات المعتمدة في كتاب التبديد المدرسي في الجزائر الأسباب و العلاج.

وهران و7.0٪ في اليزي في المرحلة الابتدائية.وبنسبة 5.2٪ في وادي سوفو15.0٪ في تندوف في التعليم المتوسط.ولقد تم مقارنة هذه النسب مع معدلات التسرب على المستوى الوطني في كل مرحلة تعليمية، حيث يصل معدل التسرب على المستوى الوطني في المرحلة الابتدائية إلى نسبة 2%، أما بالنسبة للمرحلة المتوسطة فيصل إلى 9%.

واعتبرت ولايات بسكرة، بليدة، تيارت، جزائر شرق، جزائر غرب، قسنطينة، وهران، بومرداس والطارف، هي الولايات التي يقل متوسط معدلات التسرب فيها عن المعدل الوطني في المرحلة الابتدائية، ويتجاوز فيها معدل التسرب المعدل الوطني في المرحلة المتوسطة.

كما أجرت مديرية التقييم والاستشراف لوزارة التربية الوطنية دراسة أخرى حول التسرب لأول دفعة للإصلاح التربوي، ولجت السنة الأولى ابتدائي العام 2003-2004، وكذلك حول الفاعلية الداخلية للتعليم الأساسي من خلال طريقة إعادة تركيب الفوج التربوي للمسار الدراسي لفوجين لثلاث مراحل مختلفة. يتضح من هذه الدراسة طويلة المدى أن الهدر "الرسوب والتسرب" يكون واضحا بقوة في السنة الثالثة ابتدائي والسنة الأولى متوسط. وهذا يعود حسب المقابلات التي أجريت مع أربع مدراء لمؤسسات تعليمية ابتدائية ومتوسطة في ضواحي العاصمة. أن للسياسات المتبعة من طرف مدراء المؤسسات لها تأثير على هذه الوضعية: فهناك الذين يقومون بكل شيء للحفاظ على تلاميذهم من خلال إعداد وتنفيذ آليات دعم ومعالجة يقدمها الأساتذة لأولئك الذين يواجهون صعوبات دراسية. وأولئك الذين بسبب سياساتهم النخبوية الانتقائية لا يحتفظون بالتلاميذ. (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, pp. 62-63)

3.واقع مؤشر معدل البقاء في المرحلة الإلزامية بالمدرسة الجزائرية:

إن حساب معدل بقاء التلاميذ في المسار المدرسي تعتبر هامة لمعرفة قدرة النظام المدرسي على الاحتفاظ بالتلاميذ في مختلف مستويات التعليم وقياس الفاعلية الداخلية للنظام التربوي.

وفيما يلي نقدم نتائج نسب البقاء فيما يخص النظام المدرسي الجزائري وهذا بناء على بيانات دفعتي 2008 و2009، والذين حافظوا على بقائهم في المسار الدراسي بدون إعادة أو بإعادة واحدة أو بعدة مرات إعادة.

جدول 25. تطور معدلات البقاء للتلاميذ الذين تمكنوا من الوصول لمختلف مستويات التعليم الإلزامي

السنوات الدراسية	معدل بقاء التلاميذ في المسار الدراسي لدفعتي العام 2008 و2009		
	معدل الباقون بدون إعادة	معدل الباقون بإعادة أو عدة إعادات	مجموع الباقون مع وبدون إعادة
الأولى ابتدائي	%100	%0.00	%100
الثانية ابتدائي	%88.22	%10.87	%99.09
الثالثة ابتدائي	%78.59	%19.46	%98.06
الرابعة ابتدائي	%70.25	%26.74	%97.00
الخامسة ابتدائي	%60.75	%33.13	%93.88
الأولى متوسط	%55.31	%35.97	%91.27
الثانية متوسط	%36.56	%43.24	%79.80
الثالثة متوسط	%26.43	%43.99	%70.42
الرابعة متوسط	%21.78	%42.53	%64.30
الأولى ثانوي	%14.38	%37.36	%27.36

المصدر: الباحث محمود بوسنة في مرجعه المعنون "التبديد المدرسي في الجزائر الأسباب والعلاج"

إن البيانات التي يقدمها الجدول رقم 25 تشير بوضوح إلى أن قدرة النظام المدرسي على الحفاظ على التلاميذ تعتبر ضعيفة نوعا ما. حيث أنه بناء على دفعة من التلاميذ الذين التحقوا لأول مرة بالمدرسة نجد نسب التلاميذ الذين حافظوا على البقاء ومروا إلى مختلف المراحل التعليمية بدون أية إعادة منخفضة. إن نسبة الذين تمكنوا من الوصول إلى السنة الخامسة ابتدائي بدون إعادة حوالي 61%وأن 55% منهم بلغوا مستوى التعليم المتوسط، وأقل من 22% بلغوا مستوى الرابعة متوسط، وأقل من 15% وصلوا إلى التعليم الثانوي.

كما يبين ذات الجدول أن ثلث التلاميذ الذين تمكنوا من بلوغ مستوى السنة الخامسة ابتدائي قد رسبوا لمرة أو عدة مرات أثناء مسارهم الدراسي، وأن حوالي 43% قد رسبوا لمرة أو عدة مرات قبل الوصول إلى السنة الرابعة متوسط، وقد تمكن 37% منهم من الوصول إلى السنة الأولى ثانوي.(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، الصفحات 42-46)

4.واقع مؤشر عدد السنوات/التلميذ المستهلكة من أجل بلوغ سنة دراسية معينة أو الحصول على شهادة في المرحلة الإلزامية بالمدرسة الجزائرية:

إن حساب متوسط عدد السنوات/تلميذ المستهلكة للوصول إلى مختلف المستويات أو الحصول على شهادة يساعد أو لا على تحديد التكلفة الغير نقدية التي يدفعها المجتمع فيما يخص السنوات

التعليمية أو الشهادات الوطنية وثانيا على قياس الفاعلية الداخلية للنظام التربوي.(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، صفحة 46)

يجب التنبيه إلى أن التلميذ الذي يتابع مساره الدراسي بصورة عادية من سنة دراسية معينة إلى سنة دراسية أعلى في مستوى تعليمي معين يحسب له سنة/تلميذ، وإذا أعاد السنة يحسب له سنة/تلميذ إضافية إلى عدد السنوات/تلميذ الضرورية للوصول إلى السنة الدراسية المعنية. وإذا تابع تلميذ دراسته لعدد من السنوات ثم تخلى عن الدراسة، فإن عدد سنوات/تلميذ المستهلكة من طرفه قبل أن يتخلى عن الدراسة ستحتسب وتضاف إلى معدل سنوات/تلميذ فيما يخص التلاميذ الذين حافظوا على متابعة مسارهم الدراسي.

يقدم لنا الجدول رقم 26 بيانات حول عدد السنوات/تلميذ المستهلكة بالنسبة لمختلف السنوات التعليمية وهذا بناء على بيانات دفعة 2008-2009.

جدول 26.عدد السنوات/تلميذ المستهلكة للوصول إلى مختلف سنوات المرحلة الإلزامية لدفعة 2008-2009

انتقال التلاميذ من سنة دراسية إلى سنة دراسية أخرى	عدد السنوات/ تلميذ المستهلكة
من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثانية ابتدائي	1.13
من السنة الثانية ابتدائي إلى السنة الثالثة ابتدائي	2.27
من السنة الثالثة ابتدائي إلى السنة الرابعة ابتدائي	3.41
من السنة الرابعة ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي	4.68
من السنة الخامسة ابتدائي إلى السنة الأولى متوسط	5.91
من السنة الأولى متوسط إلى السنة الثانية متوسط	8.28
من السنة الثانية متوسط إلى السنة الثالثة متوسط	10.76
من السنة الثالثة متوسط إلى السنة الرابعة متوسط	13.00
من السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي	17.67

المصدر: الباحث محمود بوسنة في مرجعه المعنون "التبديد المدرسي في الجزائر الأسباب والعلاج"

يبين لنا الجدول بأنه يستلزم استهلاك 1.13 سنة للتلميذ الواحد من أجل تمكين تلميذ أن ينتقل من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثانية وهذا بدل من سنة واحدة، واستهلاك 5.91 سنة بدل 5 سنوات قبل أن ينتقل تلميذ واحد إلى السنة الأولى متوسط و13 سنة بدل 9 سنوات ليصل تلميذ واحد إلى السنة الرابعة متوسط و17.67 سنة بدل 10 سنوات لتمكين تلميذ واحد من الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي.

إن عدد السنوات/تلميذ المستهلكة الموضحة في هذا الجدول بالنسبة لمختلف المستويات تعبر على تكاليف جد عالية يدفعها المجتمع نتيجة لحجم الرسوب والتسرب في مختلف المستويات. مما يدل

على وجود فروقات واسعة بين ما هو محدد فيما يخص عدد السنوات الدراسية وما هو فعلي مستهلك وهذا بالنسبة إلى مختلف السنوات التعليمية من الأولى ابتدائي إلى الأولى ثانوي.(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، الصفحات 49-50)

5.واقع مؤشر النسبة المئوية لخريجي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط بالمدرسة الجزائرية:

تشكل نتائج الامتحانات الرسمية أحد عناصر المؤشرات التي تسمح بتقدير مدى مردودية المؤسسات التعليمية والمنظومة التربوية في عمومها. لذلك تولى أهمية كبرى لاستغلال نتائج الامتحانات الرسمية هذه بعد إخضاعها إلى تحاليل ودراسات سواء على مستوى الإدارة المركزية أو المديريات التربوية لكل ولاية أو المؤسسات التربوية نفسها وهذا بهدف اتخاذ الإجراءات الضرورية لتحسين النتائج.(بن بوزيد، 2009، الصفحات 285-286) في هذا الإطار يقدم الجدول رقم 27 تطور معدلات خريجي المرحلة الابتدائية منذ العام 1964 إلى العام 2008.

جدول 27. تطور معدلات خريجي المرحلة الابتدائية منذ العام 1964 إلى العام 2008

السنة الدراسية	نسبة النجاح	السنة الدراسية	نسبة النجاح	السنة الدراسية	نسبة النجاح	السنة الدراسية	نسبة النجاح
1965-1964	%47.79	**1976**	%49.05	**1987**		**1998**	%75.55
1966	%59.96	**1977**	%49.94	**1988**		**1999**	%69.40
1967	%47.50	**1978**	%52.48	**1989**		**2000**	%79.20
1968	%52.64	**1979**	%53.05	**1990**		**2001**	%78.52
1969	%43.79	**1980**	%58.83	**1991**		**2002**	%81.27
1970	%44.48	**1981**	%62.48	**1992**		**2003**	%80.10
1971	%44.86	**1982**	%69.84	**1993**		**2004**	%81.54
1972	%38.83	**1983**	%72.70	**1994**		**2005**	%78.67
1973	%36.94	**1984**	%76.73	**1995**	%83.89	**2006**	%83.82
1974	%42.20	**1985**		**1996**	%80.24	**2007**	%85.98
1975	%45.97	**1986**		**1997**	%77.40	**2008**	%84.72

المصدر : المديرية الفرعية للإحصائيات، وزارة التربية الوطنية

توضح البيانات المعروضة في الجدول رقم 27 عن اختلاف واضح بين نسب معدلات خريجي المرحلة الابتدائية، والذي يعود للتحولات التي عرفها نظام التقويم البيداغوجي منذ الاستقلال. حيث تراوحت نسبة خريجي المرحلة الابتدائية بين 43%و60%، بين العام 1964 و1971. وهذا راجع

لسياسة التقويم المتبع في هذه الفترة، حيث اتسمت هذه الفترة باجتياز التلاميذ امتحان وطني Examen de Sixième تنظمه وزارة التربية للدخول للسنة الأولى متوسط والذي أنشأ العام 1964. والذي يشمل اختبارا خاصا باللغة العربية والفرنسية، وآخر خاصا بالحساب. ويتم تحويل أحسن التلاميذ، أي أولئك الذين تحصلوا على المراتب الأولى عند ترتيب المعدلات المحصل عليها في الامتحان إلى الطور الطويل من التعليم المتوسط الذي يدوم أربع سنوات، بينما يتم تحويل الآخرين إلى الطور القصير من التعليم المتوسط والذي يدوم ثلاث سنوات حسب المقاعد المتوفرة. حيث يضم التعليم المتوسط في هذه الفترة نوعين من التعليم مستقلين ومتقاربين وهما التعليم العام الذي يدوم أربع سنوات، والتعليم التقني المهني الذي يدوم ثلاث سنوات.(طوطاوي مبدوعة، 2007، الصفحات 578-579)

وقد شهدت الفترة الممتدة بين العام 1971 و1976 تراجعا في نسبة خريجي المرحلة الابتدائية، حيث تراوحت النسبة بين 37%و49%، وذلك لأن هذه المرحلة تميزت بسلسلة من القرارات الأساسية التي أحدثت توجها جديدا لسير المنظومة التربوية، والتي أصبحت مهيكلة إلى ثلاث مستويات: التعليم الابتدائي الذي يدوم ستة سنوات، تضاف إليها السنة السابعة ابتدائي لتدمج التلاميذ إلى غاية السن المحدد للتعليم الإجباري. والتعليم المتوسط الذي يدوم أربع سنوات، وبدأ يخضع الانتقال والرسوب إلى حتميات الخريطة المدرسية والنسب المضبوطة. وذلك بمقتضى المرسوم71-188 المؤرخ ب 1971/06/30.

أما بالنسبة لتلاميذ السنة السادسة ابتدائي فإنهم يجتازون امتحانا وطنيا للدخول إلى السنة الأولى متوسط، إلا أنه سرعان ما تحول إلى مسابقة نظرا لارتفاع عدد التلاميذ. وكانت نسبة النجاح في السنة الأولى من التعليم المتوسط محددة ب 60%، وهي الحد الأقصى الذي لا يمكن تجاوزه مهما كانت الأسباب، كما لا يمكن الوصول إليه بأي حال من الأحوال.بقيت المواد المقررة في الامتحانات كما كانت آنفا وحدث انخفاض في معامل المسابقة من المعامل 4 إلى المعامل 3.5.

أما التلاميذ المتقدمون في السن أو الراسبون في امتحان السنة السادسة ابتدائي، والمنتقلون إلى السنة السابعة ابتدائي، يحضرون لامتحان شهادة الدراسات الابتدائية certificat d'études primaire، والتسجيل في مدارس التعليم المتوسط لانتقال إلى السنة الثانية متوسط.

وقد شهدت الفترة الممتدة بين العام 1976 و1992 تحسنا في نسبة خريجي المرحلة الابتدائية، حيث تراوحت النسبة بين 49%و76%، وذلك لأن هذه المرحلة تميزت بإصلاح المنظومة التربوية.

حيث طبق التعليم الأساسي، حيث كانت قرارات الانتقال والرسوب من صلاحيات مجلس المعلمين ويتم الانتقال من سنة لأخرى بناء على نتائج الاختبارات الموحدة في مستوى المدرسة وبناء على رأي مجلس المعلمين. والانتقال من طور لآخر بناء على نتائج التقويم المستمر والاختبارات المشتركة في مستوى المقاطعة ورأي مجلس المعلمين مع تحديد المعدل الأدنى للانتقال الذي لا يجوز النزول دونه. ويرتب التلاميذ على مستوى المقاطعة وليس على مستوى المدرسة. وكان تطبيق هذه الإجراءات انطلاقا من السنة الدراسية 1990/1989. وبقيت نسب الانتقال كما كانت مضبوطة سابقا.(طوطاوي مبدوعة، 2007، الصفحات 580-583)

أما بالنسبة لمسألة الانتقال من السنة السادسة ابتدائي إلى السنة السابعة أساسي، فقد ألغيت مسابقة الالتحاق بهذه السنة العام 1986، وبلغت نسبة الانتقال إلى السنة السابعة أساسي 85% من تعداد تلاميذ السنة السادسة أساسي لكل مدرسة، مع مراعاة النتائج التي تحصل عليها التلميذ في السنة السادسة أساسي عند القبول. ويتم الانتقال إلى السابعة أساسي بناء على قرار اللجنة التربوية للمقاطعات. ويتخذ قرار الانتقال بناء على تحصيل التلميذ الدراسي أثناء السنة وتحدد اللجنة المستوى الأدنى الذي لا يجوز النزول دونه عند اتخاذ قرار الانتقال بعد ترتيب كل تلاميذ الملحقة. ويحدد محتوى وشكل الاختبارات من طرف الفريق التربوي تحت إشراف مدير الملحقة.

ويتم تحديد نسبة الانتقال إلى السنة السابعة أساسي، اعتمادا على إمكانيات الاستقبال في الطور الثالث وهذه النسبة تطبق بصفة موحدة على كل ملحقة من ملحقات القطاع.أما التلاميذ الذين لا ينتقلون، يعيدون السنة السادسة ويحظون بعناية تربوية خاصة، مع العلم أن نسبتهم في كل ملحقة لا يجب أن تفوق 15%.(طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 584)

وقد شهدت الفترة الممتدة بين العام 1992 و2000 تحسنا ملحوظا في نسبة خريجي المرحلة الابتدائية، حيث تراوحت النسبة بين 69%و83%، وذلك لأن هذه المرحلة تميزت بإلغاء نسب الانتقال والرسوب والقبول، والتي كان يعتمد عليها لمدة 25 سنة، وتم تطبيق هذا الإجراء ابتداء من جوان 1996. وبقي التعليم الأساسي مكون من تسع سنوات كما هو منصوص في أمرية 76-35.

وبقي القبول في السنة السابعة أساسي خاضعا إلى أحكام المنشور رقم 91/33 لمديرية التعليم الأساسي المؤرخ في 1991/02/21 الذي ينص على إجراء ثلاثة اختبارات مشتركة خلال الفصول الثلاثة بالنسبة للسنة السادسة، أو إجراء اختبارين عاديين خلال الفصلين الأولين واختبار مشترك خلال الفصل الأخير معامله اثنان، وذلك على مستوى كل مقاطعة جغرافية. وشرع في تطبيق

إجراءات جديدة للانتقال إلى السنة السابعة أساسي في العام الدراسي 2000/1999. حيث نظم لتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي اختبار تأهيلي للارتقاء إلى السنة السابعة أساسي في المواد الأساسية اللغة العربية والتربية الرياضية واللغة الأجنبية المدرسية_فرنسية أو انجليزية_، ومادة التربية الإسلامية. وأجري الامتحان على مستوى الولايات، وسمي هذا الامتحان بالفحص التأهيلي.

ينتقل إلى السنة السابعة أساسي كل تلميذ تحصل على نقطة تساوي 20/10 فما فوق ويخضع التلاميذ الحاصلين على معدل سنوي يتراوح ما بين 9 و20/10، إلى الدراسة من طرف مجلس يرأسه مفتش المقاطعة، ويتم الإنقاذ حسب الإمكانيات البيداغوجية المتوفرة.(طوطاوي مبدوعة، 2007، الصفحات 589-591)

وقد شهدت الفترة الممتدة بين العام 2000 و2008 تحسنا ملحوظا في نسبة خريجي المرحلة الابتدائية، حيث تراوحت النسبة بين 79%و85%، وذلك لأن هذه المرحلة تميزت بتطبيق الإصلاح التربوي الذي بدأ تطبيقه العام 2003، وفي هذا الصدد فقد أعدت وزارة التربية الوطنية منذ العام 1998، جملة من الإجراءات الهادفة إلى جعل المنظومة التربوية تساير المعايير الدولية المتفق عليها، وبناء عليه فبعد القرارات المتخذة بخصوص انتقال التلاميذ من مستوى إلى آخر على أساس المعدل الاصطلاحي 5/10 بالنسبة للابتدائي، و10/20 بالنسبة للمتوسط، ألغي العمل في جوان 2005 بصورة نهائية على مبدأ الإنقاذ بالنسبة لامتحان شهادة التعليم الأساسي.

وقد شهدت السنة الدراسية 2008/2007 تعايش صنفين اثنين من المستويات في التعليم الابتدائي مستوى السنة السادسة أساسي ومستوى السنة الخامسة ابتدائي، حيث بلغت نسبة النجاح في امتحان شهادة التعليم الابتدائي 80.54% في دورة جوان 2008، بالنسبة للتلاميذ المسجلين في السنة السادسة أساسي، وبلغت 30.58% بالنسبة للتلاميذ المسجلين في السنة الخامسة ابتدائي الذين تابعوا برنامج الإصلاح بدءا من السنة الأولى ابتدائي. وقد بلغت نسبة القبول في السنة الأولى متوسط 100% بالنسبة لتلاميذ السنة السادسة أساسي و82.53% بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وعلى ضوء هذه النتائج تم وضع جهاز للمعالجة والتدعيم لفائدة تلاميذ السنة السادسة أساسي المنتقلين إلى السنة الأولى متوسط بغرض تكييفهم مع برامج الإصلاح الجديدة.(بن بوزيد، 2009، الصفحات 285-286)

وفي نفس السياق، فإن الجدول رقم 28 يقدم تطور معدلات خريجي المرحلة المتوسطة منذ العام 1964 إلى العام 2008.

جدول 28. تطور معدلات خريجي المرحلة المتوسطة منذ العام 1964 إلى العام 2008

السنة الدراسية	نسبة النجاح	السنة الدراسية	نسبة النجاح	السنة الدراسية	نسبة النجاح	السنة الدراسية	نسبة النجاح
1965-1964	%54.83	**1976**	%44.68	**1987**		**1998**	%41.41
1966	%20.12	**1977**	%29.25	**1988**	%32.12	**1999**	%33.24
1967	%31.35	**1978**	%25.63	**1989**	%22.97	**2000**	%41.60
1968	%21.36	**1979**	%25.95	**1990**	%18.50	**2001**	%41.53
1969	%43.62	**1980**	%24.72	**1991**	%29.04	**2002**	%37.66
1970	%52.17	**1981**	%40.91	**1992**	%23.94	**2003**	%36.51
1971	%54.66	**1982**	%32.96	**1993**	%30.86	**2004**	%35.67
1972	%43.79	**1983**	%36.09	**1994**	%36.54	**2005**	%41.73
1973	%43.89	**1984**	%33.71	**1995**	%39.19	**2006**	%60.44
1974	%39.01	**1985**		**1996**	%32.41	**2007**	%44.00
1975	%47.73	**1986**		**1997**	%39.49	**2008**	%47.64

المصدر : المديرية الفرعية للإحصائيات، وزارة التربية الوطنية

إن بيانات الجدول رقم 28 تبين بوضوح تباين نسب معدلات خريجي المرحلة المتوسطة، وهذا يعود للتحولات التي عرفها نظام التقويم البيداغوجي منذ الاستقلال. حيث تراوحت نسبة خريجي المرحلة المتوسطة بين 20%و54%، بين العام 1964 و1971. وهذا راجع لسياسة التقويم المعتمدة آنذاك. ولم تفهم آلية التقويم إلا بالعودة لهيكلة التعليم المتوسط حيث كان يضم نوعين من التعليم مستقلين ومتقاربين وهما التعليم العام الذي يدوم أربع سنوات، حيث تتوج نهاية الدراسة فيه بشهادة الأهلية والتعليم التقني المهني الذي يدوم ثلاث سنوات والذي يتوج بشهادة الكفاءة المهنية وهناك سنة رابعة تسمح للتلاميذ باكتساب اختصاص اختياري مع هذه الشهادة، مع الإشارة إلى أن هناك مرحلة مكملة لمدة ثلاث سنوات تسمح للتلاميذ المتفوقين والأصغر سنا بتحضير شهادة التحكم. وكان مجلس الأساتذة هو الذي يفصل في موضوع انتقال التلاميذ إلى السنة الأولى ثانوي، إلى غاية جوان 1971.(طوطاوي مبدوعة، 2007، الصفحات 579-580)

وقد شهدت الفترة الممتدة بين العام 1971 و1976 تذبذبا في نسبة خريجي المرحلة المتوسطة، حيث تراوحت النسبة بين 39%و47%، وذلك راجع لسلسلة القرارات التي ميزت هذه المرحلة، سواء من ناحية هيكلة النظام التعليمي أو من ناحية التقويم البيداغوجي. حيث تتوج نهاية التعليم المتوسط في هذه المرحلة بشهادة موحدة هي شهادة التعليم المتوسط عوض شهادة التعليم العام وشهادة الأهلية المعمول بها سابقا، كما أدخلت ضمن هذه الشهادة اختيارات متنوعة: التعليم العام، التعليم التقني والتعليم الزراعي.

أما بالنسبة للتقويم البيداغوجي، فقد خضعت نسب الانتقال والرسوب لحتميات النسب المضبوطة مسبقا والتي على الجميع التقيد بها مهما كانت النتائج. بحيث يتم تحديد نسبة قبول موحدة بالنسبة لكل المؤسسات، حيث يتم قبول 30% بالنسبة للتلاميذ بصفة تلقائية على مستوى كل مؤسسة وتضاف إليها نسبة تكميلية تقدر ب 40%، يتم انتقاؤها من طرف مجلس القبول والتوجيه، مع الأخذ بالاعتبار مستوى التلاميذ الذين لم يتم اختيارهم في الحصة الأولى ومراعاة إمكانيات الاستقبال في مؤسسات التعليم الثانوي. ولقد ظلت هذه الكيفيات هي السائدة لغاية جوان سنة 1974 وانطلاقا من هذا التاريخ تم تحديد نسبة 55% للقبول في التعليم الثانوي.(طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 582)

كما استمر تذبذب نسب خريجي التعليم المتوسط بين الفترة الممتدة بين العام 1976 و1992، حيث تراوحت النسبة بين 18%و44%، وذلك لأن هذه المرحلة تميزت بإصلاح المنظومة التربوية. حيث طبق التعليم الأساسي، والذي تتوج نهاية مرحلته بشهادة التعليم الأساسي والتي حلت محل شهادة التعليم المتوسط، ويحصل عليها بعد امتحان. يشارك فيه جميع تلاميذ التاسعة أساسي دون اعتبار السن ولا يسمح لأي تلميذ في السنة الثامنة أن يشارك في هذا الامتحان. ويستطيع المترشحون الذين لا يتابعون الدراسة في مؤسسة تعليمية أن يتقدموا للامتحان إن كان عمرهم 16 سنة على الأقل.

أما بالنسبة للتقويم البيداغوجي، فقد استمر بنفس الأسلوب حيث يتم قبول 50% من تلاميذ التاسعة أساسي من كل مدرسة أساسية وفق ترتيب التلاميذ على مستوى المؤسسة الأصلية وباعتبار المعدل السنوي العام للسنة النهائية فقط ولم يكن استغلال نتائج شهادة التعليم الأساسي في معدل القبول. ثم قرر إدراج معدل شهادة التعليم الأساسي في معدل القبول.(طوطاوي مبدوعة، 2007، الصفحات 587-588)

وقد شهدت الفترة الممتدة بين العام 1992 و2000 تحسنا نسبيا في نسبة خريجي المرحلة المتوسطة، حيث تراوحت النسبة بين 23%و41%، وذلك لأن هذه المرحلة تميزت بإلغاء نسب الانتقال والرسوب والقبول، والتي كان يعتمد عليها لمدة 25 سنة، ص.589 حيث يقبل تلقائيا في السنة الأولى ثانوي كل تلميذ ناجح في امتحان شهادة التعليم الأساسي، أما التلاميذ الذين لم يستوفوا هذا الشرط، فيضاف المعدل السنوي لنتائج التقويم المحصل عليها خلال السنة التاسعة أساسي إلى معدل امتحان شهادة التعليم الأساسي في معدل القبول، وقد اعتبر الحصول على شهادة التعليم الأساسي ضروريا لانتقال التلاميذ للسنة الأولى ثانوي ويشارك في هذا الامتحان جميع تلاميذ السنة التاسعة أساسي.(طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 599)

وقد شهدت الفترة الممتدة بين العام 2000 و2008 تحسنا ملحوظا فينسبة خريجي المرحلة المتوسطة، حيث تراوحت النسبة بين 35%و60%، وذلك لأن هذه المرحلة تميزت بتطبيق الإصلاح التربوي الذي بدأ تطبيقه العام 2003، حيث ألغي بناء عليه العمل في جوان 2005 بصورة نهائية على مبدأ الإنقاذ بالنسبة لامتحان شهادة التعليم الأساسي.(بن بوزيد، 2009، صفحة 285)وقد ترشح في دورة جوان 2008 ما عدده 570.292 تلميذا لاجتياز شهادة التعليم المتوسط ونجح منهم 273.337 مما يعطي نسبة نجاح وطنية تعادل 47.93%وقد ارتفعت هذه النسبة ب 4 نقاط تقربا مقارنة بنسبة النجاح في دورة جوان 2007 التي بلغت 44% فقط.يجدر التذكير بأن دورة جوان 2006 لا تخص إلا الفئة الأخيرة المتبقية من نظام التعليم الأساسي السابق، حيث بلغت نسبة النجاح 60.44%.(بن بوزيد، 2009، الصفحات 287-288)

خامسا: مسألة الفاعلية الداخلية للنظام التعليمي في الخطاب التربوي الرسمي في الجزائر

لقد سعت الجزائر إلى تطوير نظامها التعليمي ليواكب ما يشهده العالم من تحولات وتحديات جذرية في معايير النجاح التي ترتكز على التنافسية القائمة على الإنتاجية والأداء الجيد والفاعلية، وقد حظي موضوع نوعية التعليم وجودته أهمية كبرى في الخطاب التربوي الرسمي، ففي مستهل عرضه الذي تناول فيه مشروع القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالمجلس الشعبي الوطني أكد الوزير السابق "**بوبكر بن بوزيد**" على "أن التنمية الكمية في مجال التربية التي تم تحقيقها في سياق متميز بالانفجار الديمغرافي وفي نفس الوقت باختيار مشروع تربوي ذي صبغة ديمقراطية قد واجهت نقائص واختلالات أثرت على نوعية التعليم الممنوح وكذا على مردود المنظومة في مجملها فإصلاح المنظومة التربوية صار إذن أمرا ضروريا سواء بسبب وضعية المدرسة الجزائرية أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي هذه التحولات التي تفرض نفسها على المدرسة، ينتظر من تطبيق هذا القانون المساهمة في تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود المؤسسة التربوية عمليا يمكن تحديد عدد من الأهداف التي يجب تحقيقها على الأمدين المتوسط والبعيد ومنها على وجه الخصوص: تحسين نسب النجاح في الامتحانات المدرسية بقدر معتبر تتراوح ما بين 60 و80%

والتقليص المعتبر للتسرب المدرسي خلال التمدرس بشكل يمكن النظام من توصيل 90% من دفعة السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط".

وقد عبرت عن هذه الإرادة السياسية صراحة في ديباجة القانون التوجيهي رقم 08-04 الذي أكدت فيه على: "تحسين نسب النجاح في الامتحانات المدرسية بقدر معتبر تتراوح ما بين 70 و80% والتقليص المعتبر للتسرب المدرسي خلال التمدرس بشكل يمكننا إلى غاية 2015 من توصيل 90% من دفعة السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط".

إنه من الواضح رغبة الجزائر في تحسين جودة التعليم عامة والتعليم الإلزامي بشكل خاص، وقد تجلت هذه الرغبة والإرادة ضمن بروتوكول مساندة للإصلاح التربوي الجزائري تم عقده بين منظمة اليونسكو ووزارة التربية سنة 2003 بباريس، ونفذ هذا البروتوكول على مرحلتين، حيث يهدف في مرحلته الأولى بين 2004- 2006 إلى تعزيز جودة التعليم الإلزامي، و إعادة هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي، ودعم تنظيم تدفق التلاميذ، بالإضافة إلى إدماج تكنولوجيا المعلومات. (Tawil, 2006, p. 37) وقد تم تمويل هذا البرنامج من طرف اليابان وقد وصلت تكلفته إلى 700.000 دولار(Runner & Radi, 2005, pp. 175-176) كما ساهم الاتحاد الأوروبي في تمويل هذا البرنامج فيما يخص تحسين نوعية التعليم بالإضافة إلى تقويم المكتسبات ومردود النظام التربوي وتحسين تسييره، وكذا تحسين نظام المعلومات الإحصائية، وتقوية الكفاءات والقدرات في جمع البيانات وتحليلها، وقد قدر تكلفته بما يقارب 19 مليون أورو.(Baeza, 2009, p. 37)

خـــلاصـــة الـفصل:

إن قياس الفاعلية الداخلية للنظم التربوية يعتبر عملية مهمة ويجب أن تطبق بصفة دورية للوقوف على مستوى أدائها الفعلي ومعرفة مواطن الخلل، وبذلك يساهم في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وعلى الرغم من التوسع الكبير الذي عرفته المنظومة التربوية الجزائرية سواء من عدد المسجلين، عدد الخريجين وعدد المؤسسات التابعة لها في الطور الإلزامي، وكل الإجراءات المتخذة لتحسين نوعية التمدرس تظل مؤشرات معدلات التسرب والرسوب من أهم المؤشرات التي تحدث خللا وظيفيا في فاعلية المنظومة التربوية. وإن المتأمل في الإحصائيات التي تم توضيحها في هذا الفصل، يجعله يؤكد على الحاجة لرفع الفاعلية الداخلية للمنظومة التربوية عبر اتخاذ إجراءات فاعلة وناجعة بعيدا عن الإجراءات الإدارية البحتة.

الفصل الثالث:

إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم الإلزامي بالجزائر ضمن البيئة العالمية الراهنة

تمهيـــد:

إن تطوير التعليم في عصر الثورة المعلوماتية يقتضي تحسين وتطوير طرق وتقنيات التدريس لتتوافق مع التطور الهام لتكنولوجيا المعلومات، فالمدرسة بطرقها وتقنياتها التقليدية التي تشهدها غالبية دولنا العربية لن تتمكن من إنشاء جيل مندمج في عصر المعلومات بفاعلية، حيث يعيش التلاميذ داخلها حالة انفصام فعلي بين واقع متطور خارج أسوار المدارس" عالم المجتمعات الافتراضية والرقميات" وبؤس داخلها " عالم الطبشورة واللوحة والورق وسجن الجدران الأربعة" (مشاط، 2011، صفحة 34)، وفي السياق فقد كان للدول العربية مشاريع لإدماج تكنولوجيا المعلومات داخل تعليمها، تختلف من حيث مداها ونجاعتها وأساليبها من دولة لأخرى، وسنحاول في هذا الفصل تتبع واقع إدماج تقنيات تكنولوجيا المعلومات في مرحلته الإلزامية بالجزائر، في ظل خطاب تربوي رسمي يؤكد على ضرورة إدماجه وهذا ما تؤكده المادة الرابعة من القانون التوجيهي للتربية الوطنية، من ضرورة "إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفاعلية منذ السنوات الأولى للتمدرس"، وعلى اعتبار أن منظمة اليونسكو ووزارة التربية الوطنية قد عقدتا بروتوكول مساندة للإصلاح التربوي الجزائري العام 2003 بباريس(علوي، 2009، صفحة 63)، وكان من بين أهم بنوده مسألة إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم، فقد اعتمدنا في تتبعنا لإدماج تكنولوجيا المعلومات في تعليمنا على مقاييس حددتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة في هذا المجال، تم تحديدهما حسب أهداف الدراسة بمحورين يتعلق المحور الأول بواقع تجهيز مؤسساتنا التربوية بالمرحلة المتوسطة بمختلف وسائط وتقنيات تكنولوجيا المعلومات أما المحور الثاني فيتعلق بكيفية إدماجها داخل العملية التعليمية كل ذلك حسب المقاييس التي حددتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

أولا: في مفهوم إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم

1.في مفهوم تكنولوجيا المعلومات

تشير الأدبيات النظرية على أن مفهوم تكنولوجيا المعلومات عبارة عن مجموعة الأدوات والأجهزة التي توفر عملية تخزين المعلومات ومعالجتها ومن ثم استرجاعها، وكذلك توصيلها بعد ذلك عبر أجهزة الاتصالات المختلفة إلى أي مكان في العالم، أو استقبالها من أي مكان في العالم، معنى هذا أن تكنولوجيا المعلومات تغطي أي منتج يقوم بتخزين واسترجاع ومعالجة وإرسال أو تلقي معلومات الكترونيا في شكل رقمي.

كما تتضمن تكنولوجيا المعلومات أي جهاز اتصال أو تطبيق ويشمل الإذاعة والتلفزيون والهواتف الخلوية، وأجهزة الكمبيوتر والشبكات والبرامج وأنظمة الأقمار الصناعية فضلا عن مختلف الخدمات والتطبيقات المرتبطة بها، مثل المؤتمرات عن طريق الفيديو والتعلم عن بعد"(مشاط، 2011، الصفحات 34-35)، فالمقصود إذن بتكنولوجيا المعلومات هي كل التقنيات المتطورة التي تستخدم في جمع البيانات والمعلومات وتخزينها ونشرها والتي تستخدم من قبل المستفيدين منها في مجالات الحياة كافة(علوي، 2009، الصفحات 27-28)

2.في مفهوم إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم

يشير مفهوم إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم إلى كل ما يستخدم في مجال التعليم من تقنية حديثة كاستخدام الحاسب الآلي والانترنت وغير ذلك بهدف تخزين واسترجاع المعلومات في أي وقت من قبل الفاعلين التربويين داخل العملية التعليمية(الديرشوي و طربوش، 2011، صفحة 334)، كما أنه يشير أيضا إلى انجاز العمل المدرسي المندرج في البرامج الرسمية عن طريق استعمال وسائل وأدوات تكنولوجية ومن خلال وضعيات جديدة لا تتيحها الوضعيات التقليدية داخل الفصل.(علوي، 2009، صفحة 91)

ثانيا: أهداف ووظائف تكنولوجيا المعلومات في التعليم

إن علاقة التربية والتعليم بالمجتمع في عصر المعلومات علاقة ذات طابع دينامي حاد، ونجاح التعليم يقاس بسرعة استجابته وتجاوبه مع معطيات هذا العصر، ويعتقد الكثير من المفكرين أن مصير المجتمعات متعلق بمدى نجاحها في مواجهة تحدي الإشكاليات التعليمية التي تطرحها تكنولوجيا المعلومات وقدرتها على الاستفادة مما تتيحه هذه التكنولوجيا من فرص هائلة غير مسبوقة أيضا من اجل تطوير أساليب التعليم ورفع إنتاجيته بشكل مباشر، إذ نظرنا إلى التعليم بصفته فن اقتناء المعرفة وملاحقتها وتوصيلها وتوظيفها، وفي هذا الإطار تتضح أهداف إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم فهي تستهدف:

1.تيسير إدراك المعارف المختلفة وجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر إثارة وتشويقا عبر الصورة والصوت والحركة والألوان مما يشجع على المواكبة والانخراط والتفاعل.

2.تأهيل المتعلمين ليندمجوا في مجتمع المعرفة حيث التواصل أساسي وتقاسم المعرفة ضروري في ظل فياضات المعلومات.

3.تعويد المتعلمين اعتماد استراتيجيات التعلم الذاتي قصد التحرر في بناء المعارف من جهة وكذا الانطلاق لإشباع نهمهم المعرفي دونما إحساس بالحاجة إلى تدخل خارجي.

4.تطوير طرق تعامل المتعلمين مع المعلومات بحثا واختصارا واختزالا وغربلة وتقصيا.(مشاط، 2011، الصفحات 35-36)

أما عن **وظائف إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم** فهي تتراوح بين

1.تيسير عملية التعلم وتدعم بناء المعرفة لدى المتعلم، إذ تحفزه على التعلم باعتماد وسائط جديدة وتساعده على امتلاك مكتسبات جديدة وعلى تطوير بناء الذهنية.

2.تحقيق جملة من الكفايات في مجال تكنولوجيات المعلومات بحكم تزامن استعمال الأدوات التقنية مع أنشطة التعلم واستجابتها لمتطلبات الإنتاج في مختلف المواد التعليمية.

3.تقديم إضافة نوعية في منهجية تدريس المواد، إذ يجعل المتعلم عنصرا فاعلا في بناء معرفته كما أنه يعتبر أفضل أداة لتحقيق بيداغوجيا المشروع حيث تساعد على الإنتاج والإبداع وتفتح باب الخلق والابتكار.(مشاط، 2011، الصفحات 87-89)

ثالثا: نحو قراءة سوسيولوجية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ضمن البيئة العالمية الراهنة

بعد انهيار المعسكر الشرقي في العقد الأخير من القرن العشرين المنصرم انخرط العالم في مرحلة جديدة تقطع تماما مع ماضي الحروب الإيديولوجية، ولاسيما بين الاشتراكية والليبرالية وتؤسس لبيئة عالمية جديدة، تتخذ من الليبرالية قاعدتها الأساسية ومرجعيتها التي تنفي كل ما عداها من المرجعيات، ويذهب عدة مفكرين بالإقرار بأن اللحظة الحضارية الكونية، التي تطبع راهن البيئة العالمية اليوم ترتبط بما حققته العولمة من هيمنة مادية ورمزية تتصاعد إيقاعاتها باتجاه تكريس المزيد من تنميط العالم وفق منظومة قيمية جديدة، ونسق اقتصادي كوني معولم جديد، قوامه ثقافة سياسية كونية جديدة تتخذ كإطار مرجعي لها اعتماد قيم الانفتاح والتحرر والتنافسية والحوار والتشارك والتبادل وتوحيد معايير وآليات التعامل والتحرك والاشتغال.

فما تدعو له هذه البيئة العالمية الجديدة هو شكل من أشكال تبسيط العلاقات وتجاوز العقد التاريخية والنفسية، والنظر للعالم باعتباره وحدة متجانسة واحدة، ومعنى هذا أنه لم يعد هناك انفصال أو انقطاع بين المصلحة الوطنية والمصالح الدولية، وبين الداخل والخارج، وهي ستنجز ذلك حسب السوسيولوجي "مصطفى محسن" من خلال المؤسسات الدولية كهيئة الأمم المتحدة ومنظماتها الدولية، والبنك الدولي، حيث ستحاول أن تضمن الاستقرار والعدل للجميع بما في ذلك المجتمعات الصغيرة، كما بإمكان كل الدول أن تستفيد من الخبرة الدولية في إدارة شؤون الداخل وتكييفها مع البيئة العالمية الجديدة، وسيتم كل هذا في إطار ما يقال له الشرعية الدولية التي تستند إلى هذه الرؤية(محسن، 2005، الصفحات 19-22)، وسنتساءل هنا عن مفهوم الاستقرار والعدل ومرجعياته ضمن هذه البيئة العالمية، خاصة في ظل اشتباك الخاص والعالمي فيها؟.

وللإجابة عن هذا التساؤل، سننطلق من تساؤل آخر للفيلسوف الفرنسي "**جون بودريار**" عن العتبة النقدية للمرور إلى الكوني ثم العالمي ضمن هذه البيئة؟ ويجيب هو بأن الكوني كان فكرة لكن ما أن تتحقق هذه الفكرة في العالمي حتى تنتهي كنهاية مثالية، ولذا أصبحت الإنسانية هي المرجعية الوحيدة للانتقال، لكنها إنسانية بمفهوم مبتدعيها الرافضين لكل مختلف عنهم" الثقافة الغربية"، وهنا يكمن عنف العالم، فالبنسبة للقوة العالمية فإن كل الأشكال المختلفة والمتمايزة تعتبر مجرد هرطقات

وعلى هذا الأساس فهي مدعوة للانضمام إلى البيئة العالمية الجديدة إما طوعا أو كرها، أو للاختفاء(بوديار، 2012).

وباستحضار المسألة التربوية في الواقع العربي في النصف الأول من العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرين نستكشف هذه الإرادة، حيث جاء على لسان وزير الخارجية الأمريكية الأسبق "**كولن باول**": " وبالنسبة إلى الدول الصديقة لنا في المنطقة، كل واحدة لها نظامها الخاص، كل واحدة عليها أن تحكم بنفسها ما إذا كانت تريد أن تتغير ومدى السرعة التي ستتغير بها، ونأمل أن نستطيع التأثير عليها من حيث كيف يتحقق التغيير، إن التغيير يمكن أن يكون أفضل لها من أشكال أخرى من التغيير"، وتقول "**إلينا رومانسكي**" مسؤولة برنامج مبادرة الشرق أوسطية التي قالت التالي:" لا توجد فسحة من الآن فصاعدا للكراهية وعدم التسامح والتحريض ونحن نحاول ان نعيش معا، وأي منهاج لا يسير في هذا الاتجاه يجب تغييره...، إذا كانت الحكومات والمجتمعات تريد رؤية مثل هذا التغيير، وتود الحصول على نظام تعليمي يوفر المهارات وفرص العمل والمنافسة فإننا سنمد يدنا للمساعدة، وأؤكد لكم نود إزالة كل النصوص السلبية من النصوص الدينية"(دبلة، خينش، و خليل، 2005، الصفحات 112-113)

لا يتعلق الأمر إذا بصدام للحضارات، لكن بمواجهة شبه أنثروبولوجية، بين ثقافة كونية غير متمايزة، وبين كل من يحتفظ بشيء من الغيرية – في أحد المجالات أيا كانت – لا يمكن اختزالها أو تجاهلها(بوديار، 2012)، لذا تسعى بجميع الوسائل لإخضاع الثقافات للقانون القاسي للتساوي والتماثل بينها وبين الغير المختلف إذن ضمن هذه البيئة العالمية سيكون التحطيم وإعادة البناء راديكاليين ولا يحترمان أي قيمة من قيم الماضي، وسيصبح البنك الدولي ومنظمة التجارة العالمية وشركات أخرى مثل طومسون وميكروسوفت أسياد العالم بوصفهم خدام العولمة حسب وصف "**جواشيم هويفلت**"(اللحية، 2012، صفحة 36)

في ظل هذه البيئة العالمية، أصبح التساؤل مطروحا حول مسار ومصير الكثير من القطاعات والمجالات والمؤسسات التي من بين أهمها المؤسسة التربوية بمفهوم ها العام، فما مصير ومآل هذه المؤسسة التربوية في هذه البيئة؟وأي مستقبل ينتظرها فيه؟ وهل انتهى فعلا عهد التربية والمدرسة الوطنية بمضمونها الثقافي والاجتماعي كما انتهى عصر الدولة الوطنية، والسيادة الوطنية؟ بأي معنى يمكن فهم هذه النهاية؟ وما هي بدائل المدرسة الوطنية الأكثر ملاءمة لهذا الزمن العولمي الجديد؟

إذن نحن أمام بحث عن مهام جديدة للمدرسة ووظائفها، وتغييرا وتحويلا لوظائف المدرسة واستراتيجياتها، فالمدرسة حسب "فوكوياما" لم تعد قادرة على الأقل في أشكالها وممارساتها التقليدية التي ما تزال معتمدة في كثير من السياقات الاجتماعية من الاستجابة لأهداف وخصوصيات وإكراهات الطلب الاجتماعي والاقتصادي لتربية وتعليم وتكوين الموارد البشرية في أو ضاع كونية جديدة سريعة التبدل والتغير مليئة بالرهانات والتحديات(محسن، 2005، الصفحات 32-32)، هذا العجز الذي أدى إلى خلق التربية العابرة للأوطان التي تقوم على التكنولوجيات الجديدة في سياق مجتمع المعرفة التي تتحكم فيها المقاولات والشركات المتعددة الجنسيات، ولقد استشعرت اليونسكو خطورة أن ترتبط التربية بالافتراضي لكنها أقرته في الأخير، واعتبرت أن هذا الشكل من التربية لن يشكل خطرا على الأنظمة التربوية التقليدية، بل على العكس سيجعلها تدخل رهان التنافسية من خلال إعادة التفكير في فلسفة تعليمها.

وقد أوضح الباحث البلجيكي "**Nico Hirtt**" هذه الإرادة من خلال مقالاته المعنونة ب "حينما تصير المدرسة شغلا"، حيث عالج فيها رؤية البنك الدولي للتربية بصورتها التقليدية ضمن هذه البيئة العالمية، حيث دعت هذه المنظمة الدول للعمل على ترشيد النفقات في مجال التوظيف والبنايات المدرسية واتخاذ طريقة أخرى في الترشيد والحد من النفقات من بينها إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم، كما دعا إلى ترشيد النفقات في التعليم الأساسي فهو يرى أن نسبة المتمدرسين بهذا السلك تتجاوز سبعين بالمائة من المجموع الإجمالي للمتمدرسين، وذلك ما دفع رئيسه لينادي بتربية ابتدائية كونية في حين يكون التعليم الثانوي خاضعا للتنافسية، حيث خص حق التمدرس في الثانوي للنخبة، كما أنه شجع القطاع الخاص سواء للعمل في التربية أو ليكون عونا للدول لأن من شأن ذلك أن يقلص من النفقات، كما دعا مجددا إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى المؤسسات التعليمية(اللحية، 2012، الصفحات 34-35).

و في هذه الدعوة الأخيرة ترى اليونسكو أنه من أجل مكافحة التهميش الاجتماعي والحفاظ على المنافسة في إطار اقتصاد عالمي يجب أن يتخطى التعليم إطار التعليم المدرسي التقليدي، و يعتقد بأنه يمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تلعب دورا مهما في إعادة هيكلة التعليم للاستجابة إلى احتياجات مجتمع المعلومات المعاصر، علاوة على ذلك، يعتقد بأن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم سيؤدي إلى تقليص الفجوة القائمة بين الواقع الاجتماعي الاقتصادي من جهة ونتائج أنظمة التعليم من جهة أخرى، بالإضافة إلى أنه يعتقد أن تساهم التكنولوجيا في تحسين عملية

التعليم /التعلم من خلال إصلاح أنظمة توصيل التعليم التقليدية، تحسين نوعية نتائج التعلم، تسهيل تكوين المهارات الفنية، ديمومة التعلم مدى الحياة وتحسين إدارة المؤسسة. (منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2009، صفحة 11)

وقد برزت قضية إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم منذ التسعينيات من القرن الماضي في أوروبا بينما كانت الولايات المتحدة الأمريكية سباقة إلى ذلك منذ الثمانينيات من القرن العشرين وذلك من خلال عقد اتفاقيات بين الثانويات والشركات الكبرى ك "ميكروسفت" مثلا فكان من نتائج ذلك تهافت الشركات على المدارس، وأما في أوروبا فقد بدأ التفكير في الشركات وتشجيع البحث المتعلق بالبرامج التربوية والتعليم عن بعد، ويترافق ظهور سوق التكنولوجيات الجديدة للتربوية مع خطاب بيداغوجي يعلن عن نهاية الأستاذ، موت الأستاذ، كما أعلن عن ذلك "**روسوتو**" مدير مجلة WIRED الذي يرى أن التكنولوجيات التربوية على الويب تخلص الأطفال من عبودية الأقسام والمدرسة، فمن الواضح إذن أنه لا ينظر إلى الإعلاميات والانترنيت كأشياء وموضوعات تقنية ينبغي تعلمها وفهمها ولا كأدوات ومعينات تربوية تساعد على التعلم، وإنما كرافعة تعمل على التغيير الراديكالي للمدرسة والبيداغوجيا.

إن جعل الأستاذ كوصي وموجه ومرشد ومنشط ومرافق للتلاميذ في بحثهم الشخصي والتمارين الجماعية والموجه عن طريق الإعلاميات يسمح بتبرير الاقتناء الواسع للتجهيزات التكنولوجية، ويعني ذلك أن التربية ستصير سوقا صناعية، وحسب منظري هذه السوق فإنها الأكثر مردودية المشار إليها بالثقافة الجديدة للمدرسة التي يبنيها التلميذ بالمحاولات التجريبية وهو انتصار للبنائية البيداغوجية، حيث التلميذ يبني معرفته الخاصة، وقد تعالت أصوات المتطرفين لتنادي بإلغاء المدرسة جملة وتفصيلا تحقيقا لتكافؤ الفرص والتخلص من سلطة المدرسة بالذات، حيث سيتابع التلميذ والطالب دروسه في المنزل وفق إيقاعه الخاص كما يمكنه أن يمدد هذا التكوين طيلة حياته، وأما الأستاذ فسيعوض بدوره بخانات افتراضية أكثر نجاعة من حيث المراقبة والتقويم، يسمح هذا التصور بإقامة عولمة تربوية مباشرة قائمة على بيع المنتجات التربوية تشبه الأسواق العالمية الممتازة للتكوينات المباشرة تكون المرونة أساسها في التكوين وعالمية العرض والطلب (اللحية، 2012، الصفحات 239-240)، وهذا ما يتوافق مع توصيف الفيلسوف "**ريجيس دبري**" عن البيئة العالمية الراهنة التي نعيش حيث يعتقد أننا نعيش في قرية تحكم وتدبر بطريقة واحدة، فهاهي المدن متشابهة والصيدليات تبيع مستحضرات التجميل في كل ناحية من العالم، وهكذا وحدت السلعة الناس إلا أن أكثر من ثلاثة

أرباع البشرية تعيش على هامش الحياة، وكأن الدول كفت عن صناعة تاريخها الخاص، يبدو الأمر كما لو كنا في سوق ممتازة تشمل العالم من أقصاه إلى أقصاه يباع فيه كل شيء من صحة وتطبيب وتربية وتعليم وكل ما تبقى من الخدمات الأساسية التي كانت تميز الدولة الوطنية، فهي كما يعبر عنها نفس الفيلسوف _ في معرض حديثه عن السوق العالمية_ فسحة عيد شعبي يحول فيها الرأسمال المالي الكرة الأرضية إلى حيز متجانس ومتماثل، لكن عبر منظمات وتنظيمات واستراتيجيات عسكرية وتجارية وسياسية، هذا ما حصل في التربية والتعليم، إذ يتعلق الأمر بتنافس يفرض السرعة والنجاعة لتلبية الطلبات والأسواق بالبضاعة وتلك هي الصورة التي سيكون عليها طالب الغد، طالب بمعرفة سطحية لأنه أصبح رهين المعرفة النفعية(اللحية، 2012، صفحة 37)

إلا أن هذه المحاولة لقراءة قضية إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم سوسيولوجيا، وتبني هذه الرؤية في القراءة، لا تعني رفضا لها وقبولا بواقع مرتهن للفشل في مجتمعاتنا وإعلاء لخطاب المؤامرة بل محاولة لتوضيح راهن البيئة العالمية ومرتكزاتها ومآلاتها لنتمكن من قراءة عقلانية لها فنخطط لإصلاحات تعليمية تكون أكثر فاعلية.

رابعا: الدول العربية وقضايا إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم

لقد طرحت الثورة التكنولوجية والمعرفية والمعلوماتية على المؤسسة التربوية في مختلف مستوياتها تحديات كبيرة تتعلق بضرورة تطوير وتجديد ذاتها، من حيث مضامينها وعلاقاتها وممارساتها وقدرتها على التفاعل والتبادل الايجابي مع محيطها المحلي والعالمي، وذلك حتى تتمكن من أن تكون، بالفعل مدرسة للمستقبل منسجمة مع ما يفرضه هذا التطور المعرفي والتكنولوجي، من مطالب وحاجات ورهانات دائمة التجدد، فالتحولات التي عرفتها وسائل المعرفة في عصر المعلومات وفي كيفية توزيعها وتداولها، وفي سرعة تطور مضامينها تدخل في نوع من التعارض مع المدرسة كمؤسسة ذات سلطة معرفية داخل دولنا العربية، فقد شكلت الثورة التكنولوجية عبر وسائطها الالكترونية فضاءات معرفية بديلة تمكن كل أطراف العملية التربوية والتعليمية من التزود بكم هائل من المعطيات، والتي باتت تنافس السلطة المعرفية للأستاذ وكذا البرامج التعليمية(محسن، 2001، الصفحات 109-111)، هذه القضايا التي لم تتمكن الأنظمة التربوية العربية بطرقها وتقنياتها التقليدية من استيعابها كواقع ملموس، حيث أضحى التعليم يتجاوز أسوار المدرسة(عواشرية، 2014، صفحة

386)، وهذا ما عبر عنه تقرير البنك الدولي المعنون ب " الطريق الغير مسلوك": "إن أساليب التدريس المعتمدة في كافة أنحاء العالم تدمج التعلم المستند إلى طرح الأسئلة وتطوع التدريس ليلائم قدرات التعلم لدى الطلاب، أما معظم بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا فإنها لا تزال تستخدم نموذجا تدريسيا أكثر ميلا إلى التقليدية على سبيل المثال، النقل من السبورة، ما يؤدي إلى انخفاض درجة التفاعل بين المدرسين والطلاب". (البنك الدولي للإنشاء و التعمير، 2007، صفحة 8)

فالمتتبع للفكر التربوي خلال القرن الماضي يلاحظ شبه اتفاق عالمي على أن للتربية ثلاث غايات كبرى لخصتها اليونسكو في التربية من أجل الاكتساب المعرفي، ومن أجل تكييف الأجيال اجتماعيا ومن أجل تنمية القدرات الذاتية، غير أن عصر المعلومات قد أضاف حسب نبيل علي غاية أخرى للتربية في العالم، وهي تعلم لتشارك، والحقيقة أن هذه الإضافة ليست عددية بقدر ماهي إضافة بنيوية أحدثت تغييرا جوهريا في الغايات الثلاثة المذكورة والعلاقات بينها، إذ أصبحت المدارس في الدول المتقدمة تلائم نفسها من حيث العلاقات التربوية والتعليمية لإعداد جيل التحكم في المعلوماتية، إلا أن حال التعليم في دولنا العربية لم يتمكن بعد من التخفيف من النمطية الشديدة في تركيبتها العلائقية ذي الصيغة الثلاثية المدرس والمتعلم والمعلومة، (فرحاتي، التعلم الذاتي و تكنولوجيا التعليم و المعلوماتية، 2010، الصفحات 481-482)، إلا أن الحاجة تدعو بإلحاح في زمننا المعولم إلى تبني صيغ تعليمية جديدة، تلبي تحديات هذا العصر، هذه الصيغ تتفاوت بين خيارين إما أن تتحول وظيفة التدريس والمدرس لتعهد إلى أشكال جديدة قد تكون تكنولوجية بالأساس(خضر، 2008، صفحة 171)، وإما أن نحدث تغييرات في طبيعة مهام وادوار القائمين على العملية التعليمية وهنا نقصد كلا من الأستاذ والطالب، بحيث يصبح دور الأستاذ ذلك المساعد والمشجع والموجه والمستشار للفعل التعليمي التعلمي، وفاسحا المجال أمام الطالب لبناء تعلماته بنفسه من خلال إدماج تكنولوجيا المعلومات كوسائط تعليمية داخل العملية التعليمية التعلمية، مما يتيح إمكانية تطوير التعليم وزيادة جودته (حاجي، بدون سنة نشر، صفحة 6).

خامسا: مؤشرات اليونسكو لقياس إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم

منذ دخول تكنولوجيا المعلومات إلى التعليم فقد بدأ دمجها في هذا القطاع وما يرافقه من استثمارات مالية محط اهتمام سياسات العديد من الدول، وأدت المبادرات التي أخذت على عاتقها إعطاء تكنولوجيا المعلومات مكانة في التعليم إلى نشوء حاجة لمراقبة هذه التطورات باستخدام مؤشرات موثوقة وصحيحة وعندما تصبح هذه المؤشرات متاحة من خلال جهود معيارية دولية لجمع البيانات، عندها سيتمكن صانعوا السياسات من مراجعة التقدم الذي تحرزه بلادهم مع مرور الزمن وذلك بمقارنة ما تم تحديده من أهداف وطنية مع دول أخرى مرجعية.

وعلى اعتبار أن استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم ومن أجل التعليم هو اليوم بمثابة ضرورة وفرصة على السواء بنظر العالم أجمع، أصبحت تكنولوجيا المعلومات تشكل أولوية تتقاطع فيها كافة مجالات اختصاص اليونسكو، من خلال مناهجها الموضوعي الشامل عبر مختلف القطاعات لتعزيز التعلم المحسن بالاستفادة من تكنولوجيا المعلومات ولهذا فقد عملت على تطوير معايير لقياس مدى نجاعة إدماج تكنولوجيا المعلومات، حيث صممت هذه المقاييس لمساعدة الدول الأعضاء في تطوير قدراتها ومراقبة أهدافها الوطنية في هذا المجال كما تهدف أيضا إلى وضع معايير في مجال سريع التغير حيث تفرض التكنولوجيا استخدام أجهزة جديدة، وقواعد وإجراءات مختلفة في عمليتي التعليم والتعلم، حسبما أورده "**هندريك فان ديربول**" مدير معهد اليونسكو للإحصاء. ومن أهم هذه المؤشرات:

1.توفر على خدمتي الكهرباء والاتصال الهاتفي كآليات أولية لتوفر خدمة الانترنيت.

2.توفر المدرسة على موقع الكتروني وبريد الكتروني خاص

3.توفر المدرسة على أجهزة راديو وتلفاز وحواسيب مستخدمة لأغراض تعليمية.

4.عدد أجهزة الحاسوب المتوفرة في المدرسة ونسبة التلاميذ للحاسوب الواحد منهم.

5.عدد أجهزة الحاسوب المتصلة بشبكة الانترنيت وعدد التلاميذ إلى الحواسب المتصلة بالانترنيت.

6.عدد المعلمين المؤهلين في مجال تكنولوجيا المعلومات والطرق التي اكتسب من خلالها المعلمون في المدارس المعارف والمهارات لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم.

7.مدى توفر مقررات تعليمية متعلقة بتكنولوجيا المعلومات مستقلة.

8.نسبة استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة مساعدة في التدريس في مقرر الرياضيات، العلوم، الفنون، اللغات.

9.متوسط عدد الساعات الأسبوعي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات وفقا لتوصيات منهاج الرياضيات، العلوم، الإعلام الآلي، الفنون، اللغات.

10.متوسط عدد الساعات الأسبوعي لاستخدام الحاسوب بهدف حل تمارين باستخدام الانترنيت في الرياضيات، العلوم، الإعلام الآلي، الفنون، اللغات(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2009، الصفحات 28-30).

سادسا: مسألة إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم في الخطاب التربوي الرسمي في الجزائر

لقد سعت الجزائر إلى تطوير نظامها التعليمي ليواكب ما يشهده العالم من تطوير تقني ومعلوماتي، وذلك من خلال القيام بإصلاحات تعليمية، وقد حظي موضوع إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم أهمية كبرى في الخطاب التربوي الرسمي، ففي مستهل عرضه الذي تناول فيه مشروع القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 بالمجلس الشعبي الوطني أكد الوزير السابق "**بوبكر بن بوزيد**" على ضرورة " تحضير التلاميذ للعيش في عالم تكون فيه كل الأنشطة ذات صلة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال، حيث تشكل هذه التكنولوجيات خيارا استراتيجيا في مشروع مدرسة الغد، ويعد التحكم فيها احد الوسائل الناجعة لتحضير الأجيال الجديدة لمواجهة المستقبل ورفع التحديات الكبرى التي يحملها في طياته، وان إدراجها في سيرورة التعلم منذ السنوات الأولى للمسار الدراسي يرمي إلى تيسير عملية اكتساب المعرفة وتنمية استقلالية المتعلمين في البحث عن المعلومة ومعالجتها واستغلالها لإيجاد الأجوبة والحلول للمشاكل التي تطرح عليهم"، وقد عبرت عن هذه الإرادة السياسية صراحة المادة الرابعة من هذا القانون ونعني هنا القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 الصادر ب 23 جانفي 2008الذي أكدت فيه على" إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفاعلية منذ السنوات الأولى للتمدرس"، وقد تم تحديد ثلاث مليارات دينار جزائري لهذا المشروع والبرنامج، وقد أتى هذا البرنامج ضمن بروتوكول مساندة للإصلاح التربوي الجزائري تم عقده بين منظمة اليونسكو ووزارة

التربية سنة 2003 بباريس، ويشمل أربعة محاور: الإصلاح البيداغوجي للتعليم، هيكلة التعليم، تقنين مسار النظام التعليمي وإدماج تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية(علوي، 2009، صفحة 63).

خـــــــلاصـــــــــة الـــــفصل:

تشكل تكنولوجيا المعلومات واحدة من أهم ركائز المجتمع في العصر العولمي، وهو ما جعل مسألة إدماجها ضمن التعليم أحد أهم الأولويات في المجتمع الجزائري، مستهدفة تمكين المدرسة من الارتقاء إلى مستوى الرهانات المطروحة، ومنحها القدرة على تأهيل الناشئة لمواجهة تحديات المستقبل، إلا أنه باستحضار ما قدم من خلال هذا الفصل يدلل على أن موقع الجزائر في الخريطة المعرفية والتنموية للعالم تبقى دون المأمول، وخارج دائرة المنافسة العالمية، في بيئة عالمية مؤسسة على الاقتدار والتمكن للرأس المال البشري، مادام التعليم التقليدي مزال حاضرا بقوة، خاصة في التعليم الابتدائي الذي لم يشمله مشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات ليبقى التساؤل الأساسي حاضرا لماذا تم إقحام المتوسطات دون الابتدائيات في هكذا مشروع مجتمعي تربوي راهن؟ ولما لم تتمكن الجزائر من تعميمه؟ ضمن هذه الحركية العالمية الداعية لإعادة هندسة النظم التعليمية والاقتصاديات المحلية، وفي ظل التزامات الجزائر الدولية

الفصل الرابع:
نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الإلزامي بالجزائر

تمهيـــد:

انطلاقا من فكرة أن جودة التعليم تقاس بجودة معلميه، فإن الرغبة في التعليم ليست دائما كافية، فعلى الراغبين في امتهانه أن يكونوا قد حضوا هم بتعليم جيد وعليهم أن يكونوا قد أتموا على الأقل تعليما ذات جودة وجدوى ملائمين لكي يكونوا ملمين بالمواد التي يعلمونها ولكي يتمتعوا بالقدرة على اكتساب المهارات المطلوبة للتعليم.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 236). ولذلك يعد مستوى التأهيل لامتهان التعليم مؤشرا مهما يشير إلى كفاءة النظم التربوية ومؤشرا على الوضع المهني للميدان التربوي.

ومن أجل هذا ترسم الدول باختلاف مستوياتها سياسات تكوينية لرفع مستوى التأهيل التكويني لأساتذتها. حيث تستهدف جميع برامج تكوين الموجهة للمدرسين إلى الحرص على تلبية المدرسين لمتطلبات الكفاءة قبل أن يتم اعتمادهم كمدرسين مؤهلين لممارسة مهنة التدريس. ورغم ذلك تبقى جودة الأساتذة المتخرجين من برامج جد متنوعة كهذه قد تختلف بحسب جودة المحتوى وكيفية تنظيم الممارسات التعليمية. لكن هذا لا ينفي احتياج الأساتذة إلى هذا النوع من البرامج التكوينية للتأقلم مع وسائل التعليم والتعلم الحديثة وكذا محتويات التعليم التي تم تجديدها ضمن الإصلاحات التربوية. وتختلف مدة هذه البرامج التكوينية والتدابير المؤسساتية ذات الصلة بين الدول بحسب المرحلة التعليمية التي سيدرسها كل أستاذ.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، الصفحات 238-239)

ومن أجل هذا اتخذت الجزائر ضمن الإصلاح التربوي الذي اعتمدته العام 2003 إجراءات لرفع مستوى المدرسين بحيث اعتمدت التكوين الجامعي مؤهلا للتمكن من حيازة منصب مدرس في التعليم الابتدائي والمتوسط والسماح لهم بممارسة مهامهم التدريسية، كما عملت وزارة التربية الوطنية على منح الأساتذة تكوينا يكسبهم المعارف التي هم في حاجة إليها لكي يتحكموا في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة في إطار الإصلاح المتخذ، وكذا في طرائق وأساليب التدريس، بالإضافة إلى طرق التقييم، وذلك في إطار برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية وذلك باعتماد سياستين أو لهما تتعلق بالتكوين بعد للأساتذة المتواجدون في القطاع والتكوين التحضيري للأساتذة الجدد الملتحقين بالقطاع. ولهذا سينحو هذا الفصل إلى استعراض أهداف هذه السياسة التكوينية الموجهة للأساتذة وأنماطها بما يتماشى وأهداف الدراسة.

أولا: في مفهوم التكوين البيداغوجي للأساتذة

يعد التكوين البيداغوجي للأساتذة، عملية ضرورية تمكنهم من فهم واستيعاب طرق وأساليب التدريس والتحكم في تسيير القسم وبدونه لا يمكن لهم القيام بمهامهم التعليمية. ونظرا لكون عملية التكوين البيداغوجي عملية مركبة تتدخل فيها الكثير من العوامل، فقد حاول الباحثون ضبط معانيه ومقاصده.حيث يقصد بالتكوين البيداغوجي في مفهومه العام جميع العمليات التي تتم من أجل تمهين الأساتذة سواء تلك التي تتم قبل التحاقهم بالمهنة أو التي تتم بعدها.(بلحسين، 2012/2011، صفحة 298)

فيصبح بذلك، التكوين البيداغوجي للأساتذة، عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات، وخبرات وطرائق أداء سلوك، واتجاهات المتكونين من الأساتذة، بغية تمكينهم من استغلال إمكانياتهم وطاقاتهم الكامنة، بما يساعد على رفع كفاءاتهم في ممارسة مهامهم بطريقة منظمة وبإنتاجية عالية.(بوعامر، 2014، صفحة 117)

ولم يختلف التعريف الثالث عن هذا الاتجاه، إذ اعتبر التكوين البيداغوجي للأساتذة مجموع الخطوات والممارسات التي تسمح للأساتذة بأداء نشاطهم وتنظيم العملية التعليمية التعلمية وتطوير كفاءاتهم المهنية.(بلحسين، 2012/2011، صفحة 298)

وللملاحظة، يستخدم العاملون في مجال التكوين البيداغوجي للأساتذة مفاهيم متعددة، كمفهوم الإعداد، مفهوم التدريب، مفهوم التأهيل ومفهوم التكوين، وكثيرا ما اختلطت هذه المفاهيم عند البعض وتفاديا لأي التباس مفاهيمي في استخدام هذه المفاهيم، سيتم وضع حدود معرفية بين معانيها.(بلقيدوم، 2013/2012، صفحة 141)، حيث يطلق مفهوم إعداد الأساتذة على ما يتم من تعليم وتدريب لهم قبل التحاقهم رسميا بالعمل. وهذا ما يعنيه مفهوم التكوين الأولي أو التكوين الذي يتلقاه الأساتذة قبل التحاقهم بالمهنة.

أما التأهيل، فهي الصفة التي تطلق على الأساتذة بعد إتمامهم عملية الإعداد. فيصبحون بذلك أساتذة مؤهلين لتأدية مهامهم التدريسية، بمعنى أن التأهيل ينحو منحى رفع القدرة أو الكفاءة اللازمة، للتمكن من ممارسة مهنة التدريس على المستوى المطلوب. وهذا يعني أيضا، أن مفهوم التأهيل يطلق عند اقتصار عملية التمهين على الإعداد التربوي فقط. فبعد حصول الأستاذ على درجة علمية في

تخصص علمي معين، يلتحق بمؤسسة تكوينية معينة لمدة معينة يتلقى فيها معلومات تربوية نفسية وتشريعية، ويتدرب على التدريس من أجل تأهيله لمهنة التعليم.

أما التدريب فيطلق على العمليات التكوينية المستمرة التي يتلقاها الأستاذ أثناء أدائه لمهنته. والتي تتم في شكل ملتقيات وندوات وأيام دراسية في ورشات، لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المناهج الدراسية وطرق التدريس وتقنياته واستخدام الوسائل التعليمية حتى يستطيع الاستمرار في النمو التربوي والمهني.(بلحسين، 2012/2011، الصفحات 299-300)، وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية تنمية مستمرة لتصورات الأساتذة ومهاراتهم الأدائية وتنمية لمعلوماتهم وقدراتهم في تأدية مهامهم.

أما التكوين، فهو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناءها لتنمية معارف الأساتذة وقدراتهم، وتحسين مهاراتهم وأدائهم التدريسي بما يتلاءم والتطور المتعدد المظاهر، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثنائها، وبهذا المعنى يصبح الإعداد والتدريب عملية واحدة متكاملة، تتميز بالاستمرار والديمومة، وهدفها تكوين أساتذة ذو كفاءة من خلال إكسابهم كفاءات تمكنهم من ممارسة المهنة بنجاح، وبما يتلاءم مع التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج وأساليب التعليم.(بلقيدوم، 2013/2012، صفحة 142)

ومن خلال هذه التعاريف يمكننا القول أن التكوين البيداغوجي هو الأداة الأساسية التي تمكن الأساتذة من اكتساب كم من المعلومات والمعارف والمهارات، التي يمكن لهم أن يطبقوها في مجال عملهم ليحققوا الترقية والارتقاء في وظيفتهم بما يعود عليهم وعلى المجتمع بالفائدة. كما يمكننا استخلاص النقاط التالية:

1.إن التكوين نشاط قصدي وهادف يتحصل منه المتكون على المعرفة ويتحكم في أداء مهارات معينة. الغرض من هذه المعرفة والمهارات هو الإعداد لأداء مهنته أو تحسين وتجديد القيام بها.

2.التكوين محدد من حيث المجال الزمني.

3.يحدث التكوين تغيير على ثلاث مستويات هي: المستوى المعرفي، المستوى المهاري والمستوى السلوكي.(بوعامر، 2014، صفحة 117)

و في هذا الإطار يصرح السوسيولوجي "عبد الكريم غريب": " إن الكفاءات التي ينبغي أن يكتسبها الأستاذ في نهاية التكوين، لا ينبغي أن تكون أساسا كفاءات من نمط المواد الدراسية، بقدر ما يجب أن تركز حول اكتساب قدرات الإتقان بحيث أن مختلف المواد الدراسية، تشكل حوامل ووسائل لهذا

الغرض، كما ينبغي أن تطور كفاءات المواد في هيئة أدوات إجرائية داخل صيرورة التعلم" (بلحسين، 2012/2011، صفحة 178)

ثانيا: في أنماط التكوين البيداغوجي للأساتذة

يصنف التكوين البيداغوجي للأساتذة إلى نمطين اثنين هما كالآتي:

1.التكوين قبل الخدمة (التكوين التحضيري أو الأولي):

ويصطلح عليه التكوين الأولي أو التكوين التحضيري. وهي المرحلة الأولية التي لا بد أن تليها مراحل متتالية من التكوين أثناء الخدمة، ويزاوله الطالب الفائز بالمسابقة الخاصة بالالتحاق بمهنة التعليم، خلال فترة محددة يتلقى فيها المعلومات والمعارف اللازمة في مادة أو مجال الاختصاص قبل ممارسة مهامه التعليمية وتنتهي هذه العملية التكوينية بشهادة تخرج.

2.التكوين أثناء الخدمة:

يقصد به التكوين أثناء ممارسة وظيفة التعليم وفي خضمها يهدف تجديد المعارف والمعلومات والمهارات أو الترقية من سلك لآخر وفي السلك نفسه. ويأخذ التكوين أثناء الخدمة الأشكال الآتية:

1.2.التكوين المتواصل:

هو تكوين يتميز بتنفيذ رزنامة تكوين سنوية تأخذ صورة اليوم الدراسي أو الندوة المحلية أو الولائية بتأطير من المسؤول المباشر، أو على شكل تكوين عن بعد بإرسال دروس ومحاضرات وقد يتكفل بهذا النوع من التكوين مؤسسات التعليم العالي أو المعاهد المتخصصة في مجال التربية.

2.2.التكوين المغلق:

يتميز هذا النوع من التكوين بتحرر الموظف من المسؤولية الموكلة إليه لفترة زمنية معينة قد تمتد لأشهر أو سنوات، خلالها يتابع تكوينا يهدف إلى تعميق المعارف في مجال التخصص أو التحضير لتغيير النشاط المعهود داخل قطاع التربية، ويتم هذا التكوين في المؤسسات المخصصة.

3.2.التكوين عن بعد:

هو نوع من التكوين الذي يتلقاه المعلمون وهم بعيدون عن مراكز التكوين، حيث تصلهم المعلومات الجديدة في أماكن عملهم.(بلحسين، 2012/2011، الصفحات 348-350)

ثالثا: في أهداف التكوين البيداغوجي للأساتذة بالجزائر

يستهدف التكوين البيداغوجي في الجزائر تنمية المعارف الأساسية المتصلة بما يأتي:

1.مضمون المادة التعليمية.

2.البرامج والوسائل التعليمية المتوفرة.

3.خصائص التلاميذ.

4.الاستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية.

5.السياق التربوي العام.(بن بوزيد، 2009، صفحة 167)

ولقد لخص الباحث "**بن عيسى السعيد**" الأهداف العامة من وراء العمل على التكوين البيداغوجي للأساتذة في النقاط التالية:

1.التحكم في المواد التعليمية والتحكم في الطرق البيداغوجية المتعلقة بها.

2.التحكم في لغة التدريس ووسائل التعليم المستعملة.

3.التحكم في أساليب التقويم التكويني والتحصيلي.

4.التحكم في الثقافة العامة لتدعيم الجانب المعرفي.(بوعامر، 2014، صفحة 177)

رابعا: واقع التكوين البيداغوجي للأساتذة بالمدرسة الجزائرية ما قبل الإصلاح التربوي وما بعده

لقد تميزت العشرية الأولى من الاستقلال والممتدة من العام 1962 إلى العام 1970، بتوظيف مدرسين ذوي مستويات مختلفة أغلبهم ذوي مستوى تعليم ابتدائي برتبة "معلم ممرن" أو مستوى تعليم متوسط برتبة "معلم مساعد". وهناك أيضا فئة من مديري المدارس يكلفون بمهام التدريس إضافة إلى مهام الإدارة والتسيير، وذلك لتغطية تأطير تلاميذ الطورين الأوليين.(طوطاوي مبدوعة، 2007،

الصفحات 429-430) ونحن نتحدث هنا عن المعلمين الجزائريين بعيدا عن المعلمين الأجانب. وقد شكل اللجوء للتوظيف المباشر لكل من المعلمين الممرنين والمساعدين النسبة الأكبر في هيئة التدريس الجزائرية في هذه الفترة، وذلك لما تطلبته فترة ما بعد الاستقلال من استجابة للطلب الكبير للتمدرس، فلم يكن تكوين الأساتذة أولوية لدى السلطات الجزائرية آنذاك.(Senouci, 2012, p. 140) ، وهذا ما يوضحه الجدول الذي يوضح تطور معدلات الهيئة التدريسية الجزائرية حسب مستوى تأهيلهم خلال العشرية الأولى من الاستقلال.

جدول 29. تطور معدلات الهيئة التدريسية الجزائرية حسب مستوى التأهيل خلال الفترة الممتدة بين 1962-1970

السنة الدراسية	معلم ممرن (%)	معلم مساعد (%)	معلم (%)	مدير مكلف بالدروس (%)	مجموع المعلمين
1963-1962	51.11	41.86	7.03	-	12696
1964	62.55	28.11	9.34	-	16778
1965	62.31	28.86	6.17	2.66	17108
1966	58.33	32.29	7.80	1.58	22173
1967	55.79	37.03	5.35	1.83	24469
1968	54.80	37.91	7.30	-	27307
1969	46.25	45.45	8.29	-	31396
1970	41.52	48.89	9.59	-	35170

المصدر : المديرية الفرعية للإحصائيات، وزارة التربية الوطنية

إن الملاحظ في الجدول، المعدلات المرتفعة لفئة "**المعلمين الممرنين**"في بداية السنوات الأولى للاستقلال، والتي شكلت الفئة الأكبر المشرفة على التعليم الإلزامي في هذه الفترة، وهي فئة تملك مؤهلات مهنية منعدمة أو ضئيلة جدا لتأدية مهامهم التدريسية. فأغلبهم متحصلون على شهادة الدراسة الابتدائية CEP. وإن كانت معدلاتهم ستنخفض خلال السنوات من هذه العشرية في مقابل ارتفاع بسيط لفئة المعلمين المساعدين والمعلمين نظرا للترقيات الداخلية التي عملت على ترقية فئة المعلمين الممرنين لهذه الرتب، وللملاحظة فقد تم إنشاء "**مراكز التكوين الثقافي والمهني**" **CFCP** العام 1964 لإعداد المعلمين الممرنين لشهادة الثقافة العامة والمهنية لترقيتهم لمعلمين.

ولتعويض هذا النقص في المؤهلات العلمية والتربوية خلال هذه الفترة رغم غياب جهاز لتكوين الهيئة التدريسية بالجزائر(Senouci, 2012, pp. 140-141) ، أو لنقل عدم قدرته على تغطية جميع متطلبات الواقع التربوي. فقد ارتكز تكوين المعلمين على **التكوين المستمر**، والذي يقوم به

المفتشون والمستشارون التربويون عن طريق الندوات التربوية والأيام الدراسية والورشات الصيفية.(طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 464)

بالإضافة إلى قيام "**المعهد التربوي الوطني**"**IPN** بإعداد وثائق تعليمية لتوجيه المعلمين خطوة بخطوة في مهمتهم اليومية، بالإضافة إلى إعداد " البطاقات البيداغوجية" التي على المعلمين إتباعها بدقة وذلك لأن "أغلب المعلمين لم تكن لهم القدرة على إعداد وتحضير دروسهم اعتمادا على معارفهم الشخصية أو اعتمادا على الأدلة البيداغوجية أو من التعليمات الرسمية". (Senouci, 2012, p. 141)

أما بالنسبة للمؤسسات المتخصصة بتكوين الأساتذة في هذه الفترة، فقد كلفت **دور المعلمين والمدارس الابتدائية للمعلمين** بتكوين معلمي التعليم الابتدائي إلى غاية 1970، إلا أن تعدادها كان قليلا على المستوى الوطني.(طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 464) فقد قدر عدد معاهد دور المعلمين المكلفة بتكوين معلمي التعليم الابتدائي بعد الاستقلال، ستة معاهد. ثم أحدثت المدارس الابتدائية للمعلمين، طبقا للمرسوم 176.66 المؤرخ في 1966/07/08. ولقد وصل عدد هذه المدارس إلى 19 مدرسة لتكوين المعلمين في العام الدراسي 1968/1967.

أما بالنسبة للتعليم المتوسط، فلم تكن آنذاك هياكل لتكوين الأساتذة للتعليم ما بعد الابتدائي، وهم أساتذة المتوسط للتعليم العام والتقني وأساتذة الثانوي للطورين الأول والثاني، باستثناء **المدرسة الوطنية للتعليم التقني بالحراش** والتي تكلفت بتكوين مدرسي التعليم التقني وأساتذة التعليم التقني والأساتذة التقنيون المساعدون، وكذلك **المدرسة العليا للأساتذة بالقبة** والتي فتحت أبوابها خلال العام الدراسي 65/64 لتكوين أساتذة التعليم الثانوي.

أما بالنسبة للفترة الممتدة بين العام 1970-1998، فقد تميزت بإنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية بمقتضى المرسوم رقم 70-115 مؤرخ في 1970/08/01، (طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 462)والتي عهد إليها تكوين أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط (Senouci, 2012, p. 141)وقد تضمنت هذه المعاهد:

1.معاهد للتكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم الابتدائي

2.معاهد للتكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم المتوسط

3. معاهد للتكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي(طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 462)

حيث يلتحق بهذه المعاهد نمطين:

1.مترشحون أحرار، ذوي مستوى سنة رابعة متوسط ليوظفوا فيما بعد معلمين مساعدين، ومترشحين ذوي مستوى سنة ثالثة ثانوي ليوظفوا فيما بعد معلمي تعليم أساسي، (Senouci, 2012, p. 141) ومترشحين حائزين على شهادة البكالوريا ليوظفوا فيما بعد أساتذة تعليم أساسي.

وللملاحظة، فقد استحدثت رتبة جديدة هي أستاذ تعليم أساسي بناء على الإصلاحات التربوية التي تبنتها الدولة الجزائرية في هذه الفترة باتخاذها نموذج المدرسة الأساسية خيارا لها، فحسب المنشور رقم 12 المؤرخ بتاريخ 26 مارس 1986 الذي يتعلق "بالتعليمات للتوظيف خلال الموسم الدراسي 1987/1986 بالمعاهد التكنولوجية للتربية"، فإن الأنماط التي تعنى بتكوينها المعاهد التكنولوجية للتربية بالنسبة للمرحلتين الأولى والثانية من المدرسة الأساسية، معلم المدرسة الأساسية ومعلم مساعد. وبالنسبة للمرحلة الثالثة من المدرسة الأساسية أستاذ التعليم الأساسي.

2. طلبة معلمون، فحسب ذات المنشور رقم 12 المؤرخ بتاريخ 26 مارس 1986 الذي يتعلق "بالتعليمات للتوظيف خلال الموسم الدراسي 1987/1986 بالمعاهد التكنولوجية للتربية"، حيث يوظف معلمو المدرسة الأساسية:

1.من بين المعلمين المساعدين المرسمين والمستظهرين لمستوى نهاية دروس السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وذلك عن طريق التأهيل.

2.من بين المعلمين المساعدين المرسمين والمستكملين أقدمية 8 سنوات من التعليم الفعلي بهذه الصفة، وذلك عن طريق الاختبارات.

ويوظف أساتذة التعليم الأساسي، من بين معلمي المدرسة الأساسية المرسمين والمستكملين أقدمية 5 سنوات من التعليم الفعلي بهذه الصفة، والحائزين على نقطة تفتيش تعادل أو تفوق 20/13.

كما يمكن توظيف المعلمين المساعدين، إذا ما اقتضت الضرورة ذلك، بصفة استثنائية بحتة ويكون ذلك بواسطة الاختبارات، يرشح لها الطلبة الأحرار المستظهرون لمستوى السنة الرابعة متوسط، أو الحاصلون على شهادة التعليم المتوسط أو شهادة الأهلية أو شهادة تعادلها، لا تقل أعمارهم عن 16 عاما ولا تتجاوز 26 عاما

أما بالنسبة لنظام تكوين المدرسين في هذه الفترة، فقد شهد نمطين، التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة.

1.التكوين الأولي:

قد عهد للمعاهد التكنولوجية للتربية **بالتكوين الأولي** لمدرسي التعليم الإلزامي انطلاقا من العام 1970. وكان يتم في مرحلتين متكاملتين، تدوم ثلاث سنوات، عن طريق تفريغ المتكونين كليا للدراسة خلال مدة التكوين:

❖ **مرحلة التكوين الأولي:**

وقد استهدف إعداد الطلبة المتدربين للقيام بمهمتهم، بالتكوين النظري لتعزيز المعلومات العامة والنوعية حسب الفروع، واكتساب المعلومات الأساسية في علوم التربية، والتكوين العملي والتقنيات المهنية.

❖ **مرحلة التكوين المتواصل:**

وقد استهدف إعداد المدرسين المتربصين للتثبيت، قصد تعزيز التكوين الأولي وإضافة تكوين تربوي عملي للتكييف مع الوظيفة. ويتم في أقسام تطبيقية في مؤسسات التعليم الإلزامي أو في مدارس تطبيقية تحدث خصيصا لذلك.

2.التكوين أثناء الخدمة:

إضافة إلى التكوين الأولي الذي يتم في المعاهد التكنولوجية للتربية، كان هناك التكوين أثناء الخدمة أو ما يصطلح عليه التكوين المستمر، والذي يضم كل النشاطات التربوية النظرية والتطبيقية، لفائدة المكونين المثبتين لتحسين أدائهم وزيادة تأهيلهم لمواكبة التطور المعرفي.ويتمثل الهدف الآخر من هذا التكوين في تعويض التكوين الأولي للفئات التي وظفت مباشرة دون المرور بالمؤسسات التكوينية لغرض التدريس. وكان هذا النمط من التكوين يعهد إلى المفتشين في جميع مستويات التدريس، وينظم على شكل أيام تربوية تحتوي مواضيعها على محاور تتعلق بالتربية العامة والتربية المطبقة _دروس، تقديم مفاهيم، مواضيع للتقييم، طرق ووسائل تربوية_ وتناقش تحت إشراف المفتش.

بالإضافة إلى هذا الشكل من التكوين أثناء الخدمة، هناك أيضا شكل آخر يندرج ضمنه وهو التكوين عن بعد، وهو تكوين تقوم به مراكز التكوين الثقافي والمهني. ويتم هذا التكوين في شكل ملفات وثائقية للدروس، وفروض للمراقبة تنجز ضمن هذه المراكز وتوجه لجميع المترشحين وعلى وجه الخصوص المساعدين المتواجدين بالمناطق الريفية. وكان هدف التكوين عن بعد، تحضير

المدرسين العاملين إلى الترقية _المعلمين الممرنين والمعلمين المساعدين_. وقد كانت البرامج المطبقة تمكن المعنيين من تدعيم معلوماتهم وتعميق ثقافتهم العامة. وكان التكوين المقدم يمكن المستفيدين من تحضير امتحان شهادة الثقافة العامة والمهنية CCGP أو الشهادة العليا للكفاءة BSC أو شهادة الكفاءة التربوية CAP، للارتقاء إلى درجة مساعد أو معلم مدرس.(طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 465)

وقد نتج عن هذه السياسة التكوينية خلال هذه الفترة، تغييرات عميقة إيجابية في مؤهلات الهيئة التدريسية الجزائرية، حيث انخفضت معدلات المعلمين الممرنين والمساعدين، وزيادة معتبرة في معدلات مؤهلات معلمي المدرسة الأساسية وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول 30.معدلات الهيئة التدريسية الجزائرية حسب مستوى التأهيل خلال الفترة الممتدة بين 1970-1989

السنة الدراسية	معلم ممرن (%)	معلم مساعد (%)	معلم تعليم أساسي (%)	السنة الدراسية	معلم ممرن (%)	معلم مساعد (%)	معلم تعليم أساسي (%)
1971-1970	29.58	59.60	10.83	**1985**	0.56	41.44	53.87
1972	25.06	62.22	12.72	**1986**	0.27	38.34	57.26
1973	20.22	63.47	16.32	**1987**	0.37	34.16	59.66
1974	17.41	65.48	17.11	**1988**	0.28	27.06	69.81
1975	16.06	64.55	16.66	**1989**	0.17	24.01	72.83
1976	14.75	63.55	18.84	**1990**	0.14	19.51	76.73
1977	13.60	65.08	18.39	**1991**	0.11	16.54	79.80
1978	11.64	64.77	20.66	**1992**	0.08	13.53	82.53
1979	08.68	63.66	24.16	**1993**	-	11.15	85.67
1980	07.00	64.29	25.52	**1994**	-	10.73	86.72
1981	06.16	63.48	26.90	**1995**	0.06	09.04	87.76
1982	05.20	62.06	29.14	**1996**	0.04	08.05	89.10
1983	04.31	60.08	31.68	**1997**	0.12	07.52	89.44
1984	01.38	48.51	46.04	**1998**	0.04	06.82	90.79

المصدر : المديرية الفرعية للإحصائيات، وزارة التربية الوطنية

إن الملاحظ في البيانات الإحصائية التي يوضحها الجدول هو التحسن المعتبر في مؤهلات الهيئة التدريسية الجزائرية، حيث تقلصت معدلات فئة المعلمين الممرنين إلى 1.38% في مقابل ارتفاع معدلات فئة معلمي التعليم الأساسي إلى 90.79%. وذلك بفضل السياسة التكوينية المتبعة خلال هذه الفترة، والتي تميزت بإنشاء معاهد تكوينية متخصصة ونعني هنا المعاهد التكنولوجية للتربية، التي شهد تعدادها تطورا مستمرا خلال هذه الفترة حيث بلغ تعدادها نهاية عقد الثمانينيات إلى

60 معهدا موزعة على مستوى معظم ولايات الوطن، ثم بدأ غلقها تدريجيا إلى أن وصل تعدادها 22 معهدا في العام الدراسي 2000/1999.(طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 465) ففي العام الدراسي 1996/1995 توقف توجيه حملة البكالوريا إلى المعاهد التكنولوجية للتربية تطبيقا لتعليمة رئيس الحكومة رقم 63 المؤرخة في 29 أفريل 1995.(طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 430)، وفي ذات السنة أي العام 1996 حول 15 معهدا تكنولوجيا إلى مؤسسات تعليمية، كما حولت معاهد أخرى إلى جامعات أو مراكز جامعية تابعة لوزارة التعليم العالي، نظرا لتوقف توجيه حاملي شهادة البكالوريا إلى المعاهد وفقا للمرسوم رقم 94-401 المؤرخ في 1994/11/19 (طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 463)، على أساس أن تغطية حاجيات القطاع لمؤطري التعليم الأساسي أصبحت ممكنة عن طريق اللجوء إلى التوظيف المباشر لحملة شهادة الليسانس وفق ترتيبات ذات المرسوم لإحداث سلك أساتذة التعليم الأساسي المجازين Professeurs Certifiés.(طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 430)

وللملاحظة تبقى هناك بعض القراءات السوسيولوجية التي تنحو منحى قراءة تحليلية سوسيولوجية لنوعية المؤهلات التكوينية للأساتذة إلى اعتبار أنها دون المستوى المطلوب بناء على اعتبارات عديدة أهمها أن أغلب طلبة المعاهد التكنولوجية للتربية التلاميذ المقصيين من النظام التربوي، وقد شكلوا أغلبية الهيئة التدريسية في التعليم الإلزامي(Senouci, 2012, p. 141) . فخلال 25 سنة، أي من 1969 إلى 1995، انتقل عدد معلمي المرحلة الابتدائية من 40.000 معلم إلى 167000، كما انتقل عدد أساتذة التعليم المتوسط من 6000 إلى 100.000 أستاذ.خلال تلك الفترة ذاتها انتقل عدد المدرسين، الذين تكونوا في المعاهد التكنولوجية للتربية، من 17.000 إلى 57000، بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية، ومن 7500 إلى 91000 بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط.

اضطر قطاع التربية الوطنية لتلبية هذه الحاجة المتزايدة إلى المعلمين، إلى غاية منتصف التسعينيات، لتوظيف عدد كبير من المدرسين ذوي التأهيل الضعيف والذين لم يستفيدوا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي الضروري.

إن الانشغال بتلبية الحاجة الكمية قد أثرت إلى حد بعيد على تطور المنظومة التربوية مما أدى إلى بروز احتياطي هام من المعلمين ذوي التأهيل الضعيف والذين يعانون نقائص فادحة من حيث المعلومات الأكاديمية.(بن بوزيد، 2009، الصفحات 173-174).

ولهذا قامت وزارة التربية الوطنية، في نهاية التسعينيات، بتقديم ملف جديد خاص بسياسة تكوين المكونين، إثر تأسيس المجلس الأعلى للتربية العام 1996 بموجب مرسوم رئاسي رقم 96- 101 المؤرخ في مارس 1996، ثم تلته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، من أجل مسايرة الاتجاه العالمي الذي يهدف إلى رفع مستوى التكوين الأكاديمي للمدرسين والذي تتمثل أهم انعكاساته في كونه أصبح يفرض ملمحا جامعيا كشرط من شروط الانتماء إلى مهنة التدريس.

في هذا السياق اقترح المجلس الأعلى للتربية خطة تكوينية سماها "الخطة الاستعجالية للتكوين التأهيلي"، وتمتد على مدى 10 سنوات، وأعطيت الأولوية للأساتذة والمعلمين الذين هم في الميدان، والذين هم بحاجة إلى تكوين استعجالي، ففيما يخص معلمي الطور الأول والثاني فإنه ينبغي إيجاد الصيغ الملائمة مثل: الانتداب لمدة معينة للتكوين الذاتي، التكوين عن بعد والتكوين الدوري، والتي ترفع من مستوياتهم إلى مستوى الليسانس في مادة التخصص. وقد خلص المجلس إلى وضع تصور لتكوين المكونين يشمل هيئة التعليم وهيئة التأطير الإداري في التعليم الأساسي. وقد ارتكز هذا التكوين على جانبين: التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة.

1.التكوين الأولي:

تحدد فيه ملامح وصفات المعلم المقبل على التدريس، ويمكن تصنيفها إلى كفاءات شخصية ومعرفية. وتدوم فترة التكوين من سنة واحدة إلى أربع سنوات حسب مستوى التأهيل الذي يتمتع به المترشح.

2.التكوين أثناء الخدمة:

إن المكونين في شتى المراحل التعليمية بحاجة إلى تجديد معارفهم والرفع من كفاءاتهم المعرفية والمهارية، فقد أدخلت تعديلات على البرامج أو أضيف ليها مواضيع جديدة. ونظرا لأهمية التكوين أثناء الخدمة وما ينتظر منها من تحسين في الأداء التربوي ورفع في المردودية، فقد بني على مبادئ، المرونة، الاستجابة، والفعالية، أما أهدافه العامة فتتمثل في:

1.دعم التكوين الأولي

2.رفع المستوى المعرفي والمهاري والعلمي والتربوي والثقافي.

3.تحيين المعارف

وقد تم وضع خلايا متخصصة مركزيا، جهويا ومحليا لوضع برامج التكوين وتحديد محتوياته تماشيا مع حاجات المتكونين وغايات المنظومة التربوية. كما تم توفير حوافز لإنجاح عمليات التكوين تكمن في احتساب الشهادات المتوجة لفترات التكوين في المسار المهني للأستاذ. وفي العام 1998 تم تأسيس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وتبنت مبدأ التربية من أجل مجتمع ديمقراطي وتعددي متفتح على الثقافات العالمية، ومبدأ النوعية في التعليم. وقد احتل موضوع التكوين المرتبة الأولى ضمن برنامجها، فقد صرح وزير التربية الوطنية العام 1999 في خطابه أن 85% من مدرسي الابتدائي و65% من مدرسي الابتدائي غير حاملين لشهادة البكالوريا في خطابه على أعضاء هذه اللجنة. وفي هذا السياق قامت اللجنة بتقديم ملف جديد خاص بسياسة تكوين المكونين، صادق عليه مجلس الحكومة في 1998/03/11. ينجز على مدى 5 سنوات من 1999-2004، رصد له غلاف مالي يقدر بـ 7.1 مليار دينار، ويتضمن البرنامج جزأين: الأول خاص بالتكوين الأولي الذي تتكفل به منذ السنة الدراسية 1999- 2000 المعاهد الجامعية الأربع على المستوى الوطني والثاني هو التكوين أثناء الخدمة الذي استخدمت فيه تسميات جديدة هي "الجهاز الدائم والجهاز المؤقت للتكوين".(بوعامر، 2014، الصفحات 194-197)

- ✓ **التكوين الأولي:**

يتمثل في إعطاء تكوين جامعي لجميع معلمي قطاع التربية على مستوى المدارس العليا بالتعاون بين وزارتي التربية الوطنية والتعليم العالي. ويتماشى هذا التكوين مع النظام العالمي في ميدان تكوين المدرسين، الذي يرتكز على التكوين الجامعي للمدرسين والتكوين المتخصص الذي يتم في المدارس العليا للأساتذة، وعلى الدخول للتكوين الأولي ضمن حاملي شهادة البكالوريا بتقدير.

يتكفل هذا النوع من التكوين بالجانب المعرفي والجانب المهني وجانب العلاقات. وتتمثل مدة التكوين فيه كما يلي: البكالوريا وثلاث سنوات تكوين للمعلمين في الابتدائي، البكالوريا وأربع سنوات تكوين للأساتذة في المتوسط، البكالوريا وخمس سنوات تكوين للأساتذة في الثانوي.

- ✓ **التكوين أثناء الخدمة:**

يتفرع هذا النوع من التكوين إلى نمطين، التكوين في إطار الجهاز المؤقت، والتكوين في إطار الجهاز الدائم.

❖ **التكوين في إطار الجهاز الدائم:**

والهدف منه تأهيل معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط غير الحائزين على شهادة جامعية، ومنح المعلمين والأساتذة الذين ينهون تكوينهم بنجاح شهادة جامعية تعادل شهادة خريجي المدارس العليا للأساتذة ومعاهد تكوين المعلمين. ويخص التكوين فئة المعلمين والأساتذة الذين لم تتجاوز أعمارهم 50 سنة.

وقد كان التكوين في إطار الجهاز الدائم في البداية إقامي لمدة أسبوع في السنة، وانطلاقا من العام 2001/2000 تحولت مدة التكوين إلى 6 أيام تربوية موزعة على مدار السنة لدعم التكوين عن بعد نظرا للصعوبات المعترضة كتنقل المعلمين إلى هذه المؤسسات وغيابهم عن التلاميذ لمدة أسبوع، وتقدر المدة المحددة رسميا لإنهاء برنامج التكوين بثلاث سنوات لمعلمي المدارس الابتدائية وأربع سنوات لأساتذة التعليم المتوسط ويمكن تمديدها بسنتين لتمكين كل متكون من التقدم حسب إمكانياته الخاصة _خمس سنوات للمعلم، ستة سنوات للأستاذ.(طوطاوي مبدوعة، 2007، الصفحات 467-468)

إن مخطط التكوين الخاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة قدم صورة عن الإستراتيجية الجديدة التي تسعى المنظومة التربوية من خلالها تحقيق نقلة نوعية فيما يخص تكوين المعلمين الذي يصل تعدادهم إلى 143000 معلما موزعين كالآتي: 59000 معلم مدرسة أساسية و35500 أستاذ تعليم أساسي و48500 أستاذ تعليم ثانوي.

وقد شرعوا ابتداء من السنة الدراسية 98- 99 في دورات تكوينية تدور في مجملها حول ثلاث محاور هي: محور البرامج، محور الكتاب المدرسي ومحور التقييم، وكان الهدف من هذه المحاور هو:

1.إقامة مجموعة من المكتسبات النظرية القبلية الضرورية في المحاور الثلاثة.

2.تجديد المعارف الأكاديمية للمعلمين المعنيين بالتكوين.

3.اكتساب المهارات المهنية القاعدية أو تعزيزها وتحسينها.

وقد تبنى مخطط التكوين الخاص بالجهاز الدائم لسنة 1998 بيداغوجيا الأهداف كطريقة تدريس فأقاموا برنامج التكوين من أجل اكتساب المعلم تقنيات التدريس بالأهداف.

❖ التكوين في إطار الجهاز المؤقت:

يهدف أساسا إلى رفع الرصيد المعرفي وتحسين مستوى معلمي المدرسة الأساسية خاصة الذين حصلوا على رتبة معلم مدرسة أساسية إما عن طريق الامتحانات المهنية وعددهم 52540 معلما، أو عن طريق التكوين الأولي في المعاهد التكنولوجية ولديهم مستوى الثالثة ثانوي وعددهم 20720 معلما، وهذا من أجل الوصول بهم إلى مستوى البكالوريا، أما الحائزين على البكالوريا فستفتح أمامهم إمكانية التسجيل في الجامعة لتحضير شهادة الليسانس عن طريق الصيغ الأخرى المشار إليها سابقا.

وقد بلغ عدد المستفيدين من هذا التكوين 73260 معلم مدرسة أساسية تقل أعمارهم عن الأربعين سنة من أجل تغطية النقائص الأساسية خاصة في:

1.العجز المسجل في الثقافة العامة، والبيداغوجيا وعلم النفس الطفل.

2.العجز في اللغة العربية والرياضيات، وكذا الفرنسية بالنسبة لمدرسيها.(بوعامر، 2014، الصفحات 197-199)

ويرتكز هذا الجهاز على صيغة التكوين عن بعد بإرسال مخططات ومحتويات المواد _رياضيات، اللغة، دراسة الوسط،..._، إذ تم إنجاز 13 عنوانا خلال سنة 2000 من طرف لجان متخصصة بناء على الحاجات المعبر عنها من الميدان، وهذا التكوين مدعم بتجمعات خلال العطل المدرسية.(طوطاوي مبدوعة، 2007، صفحة 468)

أما السياسة التي اتخذها الإصلاح التربوي للمنظومة التربوية العام 2003 في مسألة تكوين الأساتذة، فقد اتسمت بمواصلة إحداث التعديلات في مجال تكوين المكونين بهدف تحقيق النوعية الجيدة، (بوعامر، 2014، صفحة 199) فتكوين المؤطرين البيداغوجيين وتحسين مستواهم يعتبر قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية (بن بوزيد، 2009، صفحة 165) فعند تنصيب اللجنة الوطنية للبرامج يوم 13 ماي سنة 2000 أكد الرئيس "عبد العزيز بوتفليقة" على أن " نوعية التعليم الممنوح ومستوى التكوين يرتبطان قبل كل شيء بكفاءات المعلمين، وبشعورهم بمسؤولياتهم، وبخصائصهم الإنسانية والبيداغوجية".(وزارة التربية الوطنية، 2009، صفحة 9)

ولهذا فقد شكل تكوين المعلمين والأساتذة أحد المحاور الثلاثة الأساسية في الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية، ففي وثيقة معدة من طرف وزارة التربية الوطنية العام 2002 بعنوان"مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر 2003" أوضحت أن سلك المعلمين الذي يضم 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.(بوعامر، 2014، الصفحات 199-200)

وأمام هذه الوضعية، أقر مجلس الحكومة بتاريخ 2002/04/30 عددا من الإجراءات بخصوص التكوين وتحسين مستوى المعلمين، اتخذت سياستان: التكوين الأولي أو ما اصطلح عليه التكوين التحضيري، والتكوين أثناء الخدمة الذي اعتمد فيه على صيغة التكوين عن بعد.

3. في إطار التكوين أثناء الخدمة:

يهدف هذا التكوين تحسين مستوى تأهيل المدرسين الموجودين في الخدمة ليكون لديهم الملمح الذي حدده الإصلاح التربوي. لأن هذا الأخير لن يتحقق بصورة مرضية، بدون معلمين ذوي مؤهلات أكاديمية وكفاءات مهنية مؤكدة. لاسيما أن نسبة 85% من المعلمين سيبقون في الخدمة طيلة عشرية كاملة وسيكون هؤلاء بحاجة إلى عمليات تطوير المستوى وتجديد المعلومات.وسوف يتحقق هذا الهدف بواسطة التكوين عن بعد بصورة أساسية، أما الأسباب الكامنة وراء اختيار هذه الصيغة فيمكن إيجازها فيما يأتي:

1.أسباب ذات صبغة بيداغوجية محضة، باعتبار أن التكوين عن بعد يعود الفرد على الاعتماد على التكوين الذاتي.

2.اعتبارات تنظيمية، لها علاقة بعدد المدرسين المعنيين بالتكوين، بحيث لا يكون لهذا العامل أي تأثير في حالة التكوين عن بعد.

3.أسباب اقتصادية، باعتبار أن التكوين عن بعد يتطلب إمكانيات مالية أقل مما يتطلبه التكوين بالإقامة في معاهد ومدارس التكوين ولأنه لا يقتضي انتداب المدرسين المعنيين بالتكوين ولا تعويضهم بمعلمين مستخلفين.

4.أسباب اجتماعية، باعتبار أن التكوين بالإقامة قد لا يجد قبولا لدى المدرسين نظرا لبعد المؤسسات التكوينية عن مقر سكناهم، ونظرا أيضا إلى ارتفاع نسبة الإناث في صفوف المدرسين.180(بن بوزيد، 2009، الصفحات 177-179)

وفي هذا السياق، قامت وزارة التربية الوطنية بإعداد برنامج تأهيلي خاص بالأساتذة العاملين في الميدان بالاشتراك مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، لتكوينهم تكوينا علميا بالموازاة مع القيام بعملهم، وتضمن البرنامج المسطر ما يلي:

1.خطة التكوين لتأهيل معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط غير الحائزين على شهادة جامعية.(بوعامر، 2014، صفحة 202) وقد منحت الأولوية في مخطط تحسين المستوى لمعلمي الابتدائي والمتوسط الأصغر سنا لأن 85% منهم سيبقون في حالة نشاط لمدة 10 سنوات على الأقل(بوعامر، 2014، صفحة 200) فعلى سبيل التذكير ينبغي التأكيد بأن هذا البرنامج يهدف إلى ضمان تكوين عن بعد لفائدة 214.000 مدرس غير حائزين على شهادة الليسانس منهم 136.000 معلم مدرسة أساسية في الطور الابتدائي و78.000 أستاذ تعليم أساسي. (بن بوزيد، 2009، صفحة 186)

2.منح المعلمين والأساتذة الذين ينهون تكوينهم بنجاح شهادة جامعية تعادل خريجي المدارس العليا للأساتذة ومعاهد تكوين المعلمين، وتحسين مستواهم للحائزين على البكالوريا، وشهادة تثبت مستوى التأهيل بالنسبة لغير الحائزين على البكالوريا.

أما عن مدة التكوين، فتقدر بثلاث سنوات بالنسبة لمعلمي المدارس الابتدائية وأربع سنوات لأساتذة التعليم المتوسط ويمكن تمديدها بسنتين لتمكين كل متكون من التقدم حسب إمكاناته الخاصة، لتصبح بذلك مدة التكوين لمعلمي التعليم الابتدائي خمس سنوات كحد أقصى ولأساتذة التعليم المتوسط ستة سنوات كأقصى حد.

إن المشاركة في التكوين إلزامية بالنسبة للمدرسين الذين لا تتجاوز أعمارهم 40 سنة، وهي متاحة لبقية المدرسين الذي تتجاوز أعمارهم 40 سنة.(بن بوزيد، 2009، صفحة 180) إلا أنه لضمان عوامل نجاح البرنامج عند انطلاقته في السنة الجامعية 2005-2006 منحت الأولوية في التكوين للمترشحين الذين أبدوا الرغبة في هذا التكوين وقدموا ملفات التسجيل وهم الحاصلون على شهادة البكالوريا والذين تقل سنهم عن 45 سنة مع إمكانية فتح مجال التكوين للذين تتجاوز سنهم 45 سنة.(بوعامر، 2014، الصفحات 202-204)

أما عن تأطير التكوين، فقد تم من طرف أساتذة معاهد تكوين المعلمين، فيما يخص مدرسي التعليم الابتدائي، ومن طرف أساتذة المدارس العليا، فيما يتعلق بمدرسي التعليم المتوسط، وكذا من طرف الأساتذة الجامعيين المشاركين الذين يمارسون التدريس في بقية مؤسسات التعليم العالي وهؤلاء مكلفون بإعداد وإنتاج مضامين الدروس وشتى السندات التعليمية.

وللملاحظة فقد تم دعم هذا النوع من التكوين بواسطة ملتقيات دورية للتنشيط البيداغوجي هدفها تعزيز وإثراء معارف المترشحين وكذا إنجاز الأعمال التطبيقية الخاصة بالمواد العلمية.بالإضافة إلى

أن المستفيدين سيخضعون لنفس الإجراءات المتعلقة بالمراقبة والتقييم المطبقة على المتربصين في التكوين التحضيري، بمعنى أنهم سيخضعون لنفس الامتحانات الدورية والسنوية. ويتم إعداد مواضيع الامتحانات من طرف مؤطري معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا ويتم إجراؤها من طرف الهيئات التابعة لوزارة التربية الوطنية وجامعة التكوين المتواصل(بن بوزيد، 2009، الصفحات 180-181) حسب الرزنامة التالية:

1.الامتحان الأول: خلال الأسبوع الأول من عطلة الربيع.

2.الامتحان الثاني: خلال الأسبوع الأول من عطلة الصيف.

3.امتحان الاستدراك: في شهر سبتمبر.(بوعامر، 2014، صفحة 204)

ولضمان الفاعلية والمتابعة، ينبغي أن يكون التكوين محفزا ومجزيا وذلك باحتساب مكتسبات التكوين في المسار المهني للمدرسين(بن بوزيد، 2009، صفحة 181) وهذا ما تم عبر تثمين التكوين من جوانبه المعنوية والاجتماعية والمهنية وذلك بإعادة تصنيف المتخرجين ضمن السلم الجديد الخاص بالوظيف العمومي(بوعامر، 2014، صفحة 205). ففي المرسوم رقم 08-315 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008 المتضمن القانون الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة في التربية الوطنية، أدرجت وزارة التربية الوطنية هذا النمط من التكوين باستحداث أسلاك جديدة منها:

1.سلك أساتذة التعليم الابتدائي المصنفين في الفئة 11 من السلم الجديد للتصنيف.

2.سلك أساتذة التعليم المتوسط المصنفين في الفئة 12 من السلم الجديد للتصنيف.

إن مدرسي الطورين الابتدائي والمتوسط الذين أنهوا تكوينهم بنجاح سوف يتم إدراجهم، على التوالي، في السلك الأول والثاني المذكورين أعلاه. وسوف يترقى هؤلاء، إثر تخرجهم من التكوين رتبة واحدة فضلا عن إمكانية ترقيتهم إلى رتبة أستاذ رئيسي فيستفيدون من رتبة إضافية أخرى.(بن بوزيد، 2009، صفحة 186) حيث سيتم حصر الاستفادة من الترقية الداخلية والتسجيل على قوائم التأهيل للرتب العليا أو المشاركة في المسابقات المهنية المنظمة لهذا الغرض والتي يشترط فيها مستقبلا الحصول على شهادة جامعية دون سواها، هذه الشهادة تساوي الشهادة المسلمة من قبل المدارس العليا ومعاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم.(بوعامر، 2014، صفحة 205)

- ✓ **ففي إطار التكوين التحضيري:**

كان النمط من التكوين إلى غاية منتصف التسعينيات يتم على مستوى المعاهد التكنولوجية التي تتولى تكوين المدرسين لمرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط سواء أكانوا حائزين على شهادة البكالوريا

أم لا. ولهذا بادرت وزارة التربية الوطنية بإدخال تحسينات شاملة على تنظيم التكوين التحضيري للمعلمين في شتى المراحل التعليمية. حيث يخصص تكوين المعلمين في إطار التكوين التحضيري للملتحقين بسلك التعليم لمن لديهم مستوى جامعي ولا يجوز الشروع فيه بدون توفر الشروط التي تضمن نجاحه. ويستفيد منه المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية حسب ما نصت عليه المادة 77 من القانون التوجيهي رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ولقد انطلق هذا النظام الجديد من التكوين في مستهل العام الدراسي 2003-2004. واستدعى تطبيق هذا التنظيم الجديد ما يأتي:

1.تطبيق معايير أكثر صرامة فيما يخص الالتحاق بمؤسسات التكوين.

2.تكييف مدة التكوين وفق مقتضيات كل مستوى تعليمي.

3.إعادة النظر بصورة جذرية في مخططات التكوين

4.الاستعانة بفرق تأطير مكونة، أساسا، من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي.

5.اعتبار التكوين العملي والتدريبات التطبيقية جزءا لا يتجزأ من مناهج التكوين على أن تسند إلى موظفين متخصصين تابعين لقطاع التربية الوطنية.

وبهذا يصبح التكوين التحضيري، متطابقا مع التوجه العالمي الذي يشترط أن يمتلك المدرسون في جميع أطوار التعليم معارف ومهارات ذات مستوى جامعي.

وبهذا يكون نظام التكوين التحضيري للمدرسين، في إطار الإصلاح التربوي يتميز عن نظام التكوين السابق برفع مستوى شروط توظيف المعلمين وبإطالة مدة التكوين وبإجرائه على مستوى مؤسسات تكوين متخصصة تابعة للتعليم العالي أو تحت وصايته البيداغوجية. حيث أن صيغته ومدته هي كالآتي:

1.إن التكوين الأولي لمعلمي الطور الابتدائي تكوين مخصص، ذو مستوى جامعي، مدته ثلاث سنوات، يستفيد منه الحائزون على شهادة البكالوريا، ويتم توظيفهم على أساس الفوز في المسابقة، ويتم تقديم هذا التكوين في مؤسسات تم إنشاؤها حديثا هي معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم.

2.يتم توظيف أساتذة التعليم المتوسط بمسابقة من بين الحائزين على شهادة البكالوريا قصد متابعة تكوين متخصص ذي مستوى جامعي، مدته أربع سنوات، في المدارس العليا لتكوين الأساتذة.(بن بوزيد، 2009، الصفحات 166-168)

في هذا السياق، ومنذ العام 2008، وفي إطار إصلاح التكوين التحضيري تم افتتاح 11 معهدا لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم بالإضافة إلى 6 المدارس العليا للأساتذة المكلفة بتكوين أساتذة التعليم المتوسط. (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, p. 60)

خامسا: مسألة نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الإلزامي في الخطاب التربوي الرسمي في الجزائر

إن الجزائر مدعوة في بنود برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية PARE، إلى تعزيز جودة التعليم الإلزامي ولعل أهم عنصر بشري في نسق تجسيد أهداف الإصلاح، هو المدرس، الذي ينبغي أن يتجاوب مع هذه المتغيرات البيداغوجية، ولذا عملت وزارة التربية الوطنية على منح الأساتذة تكوينا يكسبهم المعارف التي هم في حاجة إليها لكي يتحكموا في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة، وكذا في طرائق وأساليب التدريس، بالإضافة إلى طرق التقييم كما إنها تسعى أيضا من خلال التعاون الدولي ولاسيما في إطار ذات البرنامج إلى تزويدهم بالتأهيل البيداغوجي والمنهجي الضروري لتناول تلك المضامين في الأنشطة التعليمية بفعالية حتى يتحسن مردودهم التربوي في عملية التدريس، فقد أقر القانون التوجيهي 08/04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 في مادته 77 ما يأتي "يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم. التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم هو تكوين من مستوى جامعي، ويتم في مؤسسات تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها" كما أقرت في المادة 78من ذات القانون أن: " التكوين المستمر يهدف أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم. كما تتم عمليات التكوين المستمر في المؤسسات المدرسية وفي مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية و/أو في مؤسسات متخصصة تابعة لقطاع التعليم العالي".

خـــــــلاصـــــــــة الـــــفصل:

حاولنا في هذا الفصل عرض لمحة عن المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الإلزامي في الجزائر من حيث أهداف السياسة التكوينية وأنماطها، وكذا أهم المراحل التي عرفها نظام تكوين الأساتذة من السنوات الأولى للاستقلال إلى ما بعد الإصلاح التربوي الأخير العام 2003.

إن الملاحظ التي تم تسجيلها من خلال هذا الفصل، أن السياسة التربوية قبيل الاستقلال لم تركز على نوعية المؤهلات التكوينية بل ركزت على التوظيف المباشر للمدرسين استجابة للطلب الكبير للتمدرس في تلك اللحظة التاريخية التي لها من الخصوصية الكثير. ولم تكتسب السياسة التكوينية للأساتذة الاحترافية والنوعية المطلوبة إلا بظهور المعاهد التكنولوجية للتربية في فترة السبعينيات، إلا أن أهم انتقاد قدم لهذه المؤسسات التخصصية ذي التجربة الجزائرية الخالصة هو نوعية مترشحيها، حيث تستقبل التلاميذ المقصيين من النظام التربوي ذوي مستوى الثالثة ثانوي والسنة الرابعة متوسط وإثر هذه الانتقادات ولاعتبارات أخرى عديدة أهمها الاتجاه العالمي الذي وضع تصورا مهنيا حول احترافية الأساتذة ممثلا في الملمح الجامعي اتخذت الجزائر هذا الخيار لاتجاه تحسين المؤهلات التكوينية للأساتذة.

الفصل الخامس:

مهارات أساتذة التعليم الإلزامي في الجزائر بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات

تمهيـــد:

لقد اتخذت الجزائر ضمن الإصلاح التربوي الذي اعتمدته العام 2003 المقاربة بالكفاءات خيارا بيداغوجيا لها، ففي المادة السادسة من القانون التوجيهي للتربية أكدت على "أن المدرسة تقوم بتلقين التلاميذ المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها...والتكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية...بالإضافة إلى الاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية". كما ضمنت المادة السابعة من ذات القانون ركيزة أساسية لهذا الخيار إذ اعتبرت التلميذ محور العملية التعليمية.

وقد شكل هذا الخيار تحولا جوهريا في ممارسة الفعل البيداغوجي الأمر الذي تطلب من الفاعلين التربويين الاستيعاب الواعي للمناهج التعليمية الجديدة، والقدرة على تغيير الممارسات البيداغوجية التقليدية المعتمدة سابقا، بما يتماشى وروح هذه المقاربة والتحكم فيها. خاصة أن العمل ضمنها لا يعني تعليم التلميذ جوابا وحيدا صالحا لكل المشاكل، بل حثه على تحليل الوضعية التعليمية_التعلمية في كل أبعادها، من أجل العثور على جواب نوعي خاص وناجع. وعلى هذا الجواب المقترح أن يتضمن نفعا وصلاحية اجتماعية. فالتلميذ مثلا لا يقيم الدليل على كفاءته من خلال قدرته على تحليل رواية وتلخيصها إلا إذا أمكن لنصه أن يثير في رفاقه الرغبة في قراءة الرواية المذكورة.

كما ينبغي أن يتميز الجواب بكونه جوابا مندمجا. فالجواب الذي يقدمه التلميذ حلا للوضعية التعليمية–التعلمية التي يصادفها يقتضي تحريك وإدماج مجموعة كاملة من المعارف والمهارات. فهو لم يعد قط مدعوا إلى اللجوء بكيفية شبه آلية إلى سجل واحد من سجلات مواده المعرفية. وليس بوسعه أن يعالج الوضعية أي أن يكون كفؤا إلا إذا استثمر بنوع من الشراكة كل ما تعلمه من أجل بناء حل أصيل وفعال في نفس الوقت.(بوسمان، ماري، و روجيي، 2005، الصفحات 10–11)

كل هذا يقتضي تغييرا جذريا في الفعل البيداغوجي داخل الصفوف الدراسية، ففي هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي وذلك حسب وضعيات إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية، في هذا السياق يأتي هذا الفصل لتحليل مسألة مهارات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات.

أولا: في مفهوم المقاربة بالكفاءات والأدوار البيداغوجية للأساتذة وفقها

1.في مفهوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في مجال التدريس:

يقصد بالمقاربة بالكفاءات تلك المقاربة التي تعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات–إشكالية. ففي هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي، وذلك حسب وضعيات إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية بوتيرة متكررة إلى حد ما.

إن هذه النشاطات المدرجة في صميم العملية التعليمية، تمثل فرصا مناسبة لاكتساب المعارف وحسن التصرف، وحسن التكيف، وتطوير المهارات والقدرات، علما بأن تعريف الكفاءة هنا هو القدرة على استخدام مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف التي تسمح بإنجاز عدد معين من المهام.(بن بوزيد، 2009، الصفحات 53–54)

كما يمكن اعتبارها أنها اختيار منهجي، يمكن المتعلم من النجاح في الحياة، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

ويمكن أن تعتبر أيضا أنها، المقاربة التي تهدف إلى تعليم التلميذ الاعتماد على نفسه، والتعرف على قدراته الكامنة، وكيفية توظيفها في حياته التعليمية، والاجتماعية، والمهنية.(هويدي، 2012، صفحة 75)

كما يمكن أن يتجه مفهومها نحو اعتبارها، تلك المقاربة التي تهدف إلى إكساب المتعلم معارف، قدرات ومهارات، وليس تعليما لتكديس المحفوظات والمعلومات، إنها مقاربة تستهدف تكوين وتأهيل المتعلم للانخراط في الواقع، والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه لتجاوزها أو ترويضها لصالحه.(حثروبي، 2012، صفحة 100)

يتضح من خلال هذه التعاريف أن المعرفة لم تعد في ذاتها هي المهمة ضمن هذه المقاربة البيداغوجية ولكن استخدامها هو المهم(Meziane, 2012, p. 51)، فهي تستهدف أساسا جعل الكفاءات في مركز اهتمامات التعليم وليس تكديس المعارف. لأنها تجعل الممارسات التعليمية في توافق مع القدرة على حل المشاكل. وبذلك فالكفاءة لا تكتسب، إلا بجعل المتعلم فاعلا في تعلمه من خلال قدرته على ممارسة وتعبئة معارفه ومهاراته في وضعيات ملموسة(اللحية، 2012، صفحة 45).

يتضح إذن، أن المقاربة بالكفاءات تركز على الحركة والفعل، اللذان ينبغي أن يكونا نافعان ووظيفيان _أي لهما هدف معين_. فالمعارف المدرسية ووظيفة المدرسة برمتها أضحت نفعية. والنفعية المقصودة هنا، هي المعارف الإنسانية التي تكون لها قيمة باستعمالها. وهذا ما تؤكده الأدبيات المهتمة بتعريف الكفاءة في البيداغوجيا، حيث أنها تتوحد حول التصورات التالية:

1. الكفاءة هي استعداد لتنفيذ مجموعة من المعارف والمهارات المنظمة والمواقف التي تسمح بإتمام مجموعة من المهام.
2. الكفاءة هي المعرفة بالفعل، المعقد المؤسس على التحريك، والاستعمال الناجع لمجموعة من الموارد.
3. الكفاءة هي المعرفة بإتمام مهمة.(اللحية، 2012، صفحة 133)

2.الأدوار البيداغوجية للأساتذة في ظل المقاربة بالكفاءات:

إن تنمية الكفاءات حسب الباحث "**Philippe Perrenoud**" تتطلب "بناء وإزالة الصورة النمطية عن المدرس كمحتكر للكلام والمعرفة، وعن الدرس، كدرس متبوع بتمارين، فهي تتطلب تجاوز الرؤية التي تحصر المعرفة المدرسية في اجتياز الامتحان إلى رؤية تحويلية للمعارف والمكتسبات في وضعيات معقدة ولذلك ينبغي الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الحياة الاجتماعية، لذا وجب الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم". هذا الأخير _منطق التعليم_ الذي كان سائدا في البيداغوجيا التقليدية حيث العلاقة الديداكتيكية تتمحور حول الأستاذ، ولا يلعب التلميذ إلا دورا ثانويا. لأن العلاقة بين الأستاذ ومعرفته هي التي تشكل المحرك الرئيسي للوضعية البيداغوجية. فالأستاذ يقرر ويخطط ويبين مادته باستقلالية دون الأخذ بعين الاعتبار المتعلم. وكان دور الأستاذ الظاهر هو تقديم المعرفة وكان دور التلميذ ضمنيا هو تلقي تلك المعرفة.(اللحية، دون سنة نشر، صفحة 69)

فمن الواضح إذن، أن تبني المقاربة بالكفاءات يؤثر بشكل مباشر على دور الأساتذة ووظيفتهم، فأهم ما تتميز به هذه المقاربة عن المقاربات الأخرى ارتباطها بالجانب الاجتماعي للتلاميذ، بهدف الوصول بهم إلى تحرير إمكانياتهم وتجديد دافعيتهم لاكتساب المعارف لإعادة إدماجها في حياتهم اليومية. لذا فإن تدخلات الأساتذة ستكون منحصرة في أدوار محددة فلا تؤدى بعفوية وارتجال بل باحترافية، فهي تتطلب مؤهلات ومهارات لاسيما في مجال التواصل، وتتجسد هذه الأدوار في:

❖ **دور المرافق:**

وهو دور جديد للأستاذ، فالمرافقة طريقة في التكوين يعمل بموجبها الشخص صاحب التجربة أو الأقدمية أو المعرفة على نقل ما لديه للآخرين، ويعمل في الآن نفسه على تتبع أنشطتهم بإبداء الرأي والتوجيه والإرشاد والنقد والتقويم والتقييم. فالأستاذ يبدو ضمن هذا البعد مستشارا بيداغوجيا وبالتحديد مصاحبا ومرافقا عوض التدريس والتكوين.

❖ **دور المنشط:**

أصل هذه المفهوم لاتيني، ويستخدم للدلالة على الروح، فالمنشط هو من يعطي الروح للمجموعة، وقد ظهر التنشيط البيداغوجي، في سنوات الستينيات من القرن العشرين، والتنشيط تقنية أو مجموعة من التقنيات المستعملة من قبل المنشط التي تقود الجماعة إلى إيقاظ طاقة الجماعة وإنتاج الأجوبة. يهدف التنشيط عامة إلى ضرب مركزية المدرس وسلطته وإعطاء الكلمة للتلميذ وجعل الحق في الخطأ حقا للتلميذ ووسيلة للتعلم، بل جعل التلميذ مشاركا في بناء المعرفة وموردا في الدرس ومساهما في الاكتشاف والبناء لا متفرجا ومتلقيا سلبيا مكتفيا برد القول وآلة تنسخ الدروس وتعيدها أثناء الامتحانات.

❖ **دور الوسيط:**

هو المحفز وهو الدور الجديد للمدرس، فما يلاحظه **Philippe Perrenoud** أن المعارف النظرية موجودة في كل مكان، وهي تشبه محيطا من المعلومات وإذا لم نكن نعرف الإبحار ولا السباحة قد نغرق فيه، وها هنا يبرز دور المدرس ليس كمالك للمعرفة فقط ينشر ما يعرفه بين من لا يعرف، ولكن كوسيط ومحفز وكرئيس فرقة تواصلية.

❖ **دور المدرس المرشد:**

هو المدرس الذي يعطي مهمة ويترك التلميذ يكتشف معارفه، مكتفيا بالمساعدة والتشجيع.

❖ **دور المكون:**

صار لفظ المكون مرادفا للمدرس، فقد أصبح المكون المدرس الآن ممارسا ينبغي أن يكون قادرا على القيام بوظائف متنوعة وليس فقط وظيفة نقل المعارف وقد يدفعه هذا التحول ليصير شيئا فشيئا مستشارا في التعلم ومسهلا التنمية الشخصية. حتى ولو كان الاستعمال التقليدي يجعله خاصا بمكون

الكبار الذي يتدخل لإعطاء تكوين في ظرف وجيز متخصص. فالمكون هو كل فرد قادر على وضع التصورات والتنظيم وتنشيط التكوينات. (اللحية، دون سنة نشر، الصفحات 92-93).

يتضح من خلال الأدوار الجديدة المنوطة بالأساتذة، أن المقاربة بالكفاءات تغير مكانة المعارف في التعليم، حيث ستصبح موارد لحل المشاكل. فمن أجل بناء وضعية مشكلة ينبغي تصور المعرفة بشكل مغاير عوض التصور الذي يجعلها كتمرين مدرسي كلاسيكي، وهذا يحيل إلى ابستيمولوجيا أخرى وعلى تمثل آخر لبناء المعارف وعلى تحويل جذري لمهنة المدرس ودور التلميذ. فإذا كانت المقاربة بالكفاءات تحمل المدرسين على العمل بالوضعيات- المشكلة، فهي تطالب التلاميذ بأن يكونوا نشيطين ومنخرطين فيما يتعلموه.ففي بيداغوجيا تتمحور على المعارف _بيداغوجيا تقليدية_ تكون وظيفة التلميذ هي الاستماع ومحاوله الفهم والقيام بواجباته بدقة وإعادة ما تعلمه في إطار اختبارات معرفية: قلم، ورقة...، على عكس المقاربة بالكفاءات القائمة على التدريس بالوضعيات_المشكلة، وبيداغوجيا المشاريع سيكون دور التلميذ هو التورط والمشاركة في مجهود جماعي لإنجاز مشروع وبنفس المناسبة التورط في كفاءات جديدة. حيث سيكون للتلميذ الحق في المحاولة والخطأ، وهو مدعو ليعطي جانبا لشكوكه وإظهار حججه والوعي بطرق فهمه والتواصل مع غيره. إن تعاقدا مثل هذا يحيل إلى صورة التعاون بين الكبار والتباين الممكن بين الثقافة الاحترافية الفردية للمدرسين والدعوة المقدمة للتلاميذ للعمل جميعا. وبذلك فالمقاربة بالكفاءات تتطلب من التلاميذ ما يلي:

1.الانخراط:

لا يمكن بناء الكفاءات إلا بمواجهة مشاكل حقيقية في إطار المشروع أو حل المشكلات وكما يصرح Philippe Meirieu أن كل واحد يريد أن يعرف ولكن ليس بالضرورة يريد التعلم.

2.الشفافية:

إن العمل المدرسي التقليدي لا يشجع إلا على تقدم النتائج بينما تجعل المقاربة بالكفاءات السيرورات والإيقاعات وطرق التفكير والفعل واضحة.

3.التعاون:

إن المقاربة بالكفاءات لا تسمح للتلميذ بالانزواء حتى ولوكان بغرض أن يعمل بجد وهو منزوفي مشروع واسع أو مشكل معقد يستدعيان مختلف المهارات ليس فقط في إطار رؤية العمل وإنما في إطار تنسيق مهام التلاميذ بعضهم مع البعض الآخر.

4.المشاركة القوية:

تكون التمارين المدرسية تقليديا عبارة عن حلقات بدون مستقبل. وسواء أنجزت أم لم يكتمل انجازها، صحيحة أو خاطئة تمر دائما بسرعة عبر فتحة الباب لتعوض بأخرى. وأما في طريقة تقوم على المقاربة بالمشروع فإن الاستثمار يكون طويل المدى حيث نطلب من التلاميذ بألا يضيعوا رؤية الهدف وأن يؤجلوا ارتياحهم إلى بلوغ النهاية سواء تحقق ذلك في عدة أيام أو أسابيع.

5.المسؤولية:

فبينما تكون التمارين المدرسية بدون نتائج، تعمد المقاربة بالكفاءات لمواجهة المشاكل الحقيقية في الحياة اليومية وهي تهم أناسا لا ينتمون للقسم عادة باعتبارهم محاورين أو أشخاصا_ موارد، بحيث يكون التعاون معهم أساسيا تسير بيداغوجيا المشروع في هذا الاتجاه فالتلميذ يتحمل مسؤوليات جديدة حيال غيره من المسؤولين.(اللحية، دون سنة نشر، الصفحات 81-83)

في هذا المنحى، فإن المقاربة بالكفاءات تستدعي تبني طرق تدريسية تعمل على تسهيل وتشجيع المتعلمين لتولي مسؤولية حياتهم. وهذا يتطلب التحول من أساليب التدريس المتمحورة حول الأستاذ إلى الأساليب التدريسية المتمحورة حول التلميذ، وهذه الركيزة الأساسية في هذه المقاربة. فالأساتذة لا يقدمون المعارف للتلاميذ لغاية حفظها ضمنها. لكن يعملون على مساعدة التلاميذ في عملية بناء المهارات الخاصة بهم. وبذلك يتضمن دور الأساتذة تسهيل التعلم من خلال توجيه المهارات القبلية للتلاميذ لتوظيفها في المواقف الجديدة.(Meziane, 2012, pp. 51-52) فهي تستلزم إذن إشراك المتعلمين، والعمل بالتعاون والشفافية في إطار العمل بالمجموعات، والإلحاح على إتمام المهام الدراسية. أما بخصوص عملية التدريس والتعلم، فهي تنبني على التعلم بحل المسائل والمشكلات، التي يتم طرحها في إطار وضعيات وسياقات بيداغوجية تحفز على التمرن والتعلم. وهكذا يتضح، أن نجاح التدريس بالمقاربة بالكفاءات، يرتهن بالقيام بتغييرات جوهرية في مختلف أبعاد المنظومة التربوية.(غريب، 2014، صفحة 261)

يتبين لنا إذن، أننا أمام تصور ينفي المعرفة من أجل المعرفة، ويرمي إلى تغيير وظيفة المحتويات وتغيير طرق التعلم. حيث سيصير الأستاذ مصدرا مرشدا ومساعدا ووسيطا، ومنشطا في سياق دال، ومهندسا ييسر اكتساب المعارف وتطبيقها، وتنمية التعلمات حتى تنقل إلى سياقات خارجية. لهذا وجب التوفر على تعليم مؤسس على حاجات التلاميذ عوض المحتوى المنقول إليهم، ثم

إيجاد معنى للتعلمات، حتى نضمن أحسن طريقة لإدماج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاءاته أي أن يكون التلميذ مسؤولا عن تعلمه والأستاذ لا يعمل إلا على توفير الجو المناسب وأدوات العمل.(اللحية، 2012، الصفحات 133-134) بمعنى أن التلاميذ سيصبحون أكثر استقلالية ومسؤولية وقدرة على التعلم بأنفسهم. سيكونون فضوليين وقادرين على المبادرة وتنظيم عملهم. من جانبه ينظم الأستاذ ويخطط الأنشطة، ويرافق تحقيقها، ينصح، يقترح، ويحفز على التصرف والحركة وفقا لنهج يحترم وتيرة التلاميذ الذين يتطورون وفقا لوتيرتهم (Keddar, 2012, p. 34)، وأما الطرق التي ينبغي أن يسلكها المدرس في ذلك فهي عديدة منها العمل في مجموعات ولعب الأدوار والتمثيل والعرض وحل المشكلات والتعلم التشاركي والتعاوني والنقاشات والمشاريع.(اللحية، 2012، صفحة 134)

ثانيا: مرتكزات المقاربة بالكفاءات والمفاهيم المرتبطة بها في إطار الممارسة البيداغوجية:

1.المفاهيم الرئيسية المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات في إطار الممارسة البيداغوجية:

ترتبط المقاربة بالكفاءات بمجموعة مفاهيم أساسية في حالة تبنيها كخيار بيداغوجي بحيث لا يمكن اعتبار الممارسة البيداغوجية للأساتذة تندرج ضمن هذه المقاربة إلا باعتمادهم على هذه الركائز المفاهيمية في التخطيط وتنفيذ الدرس وكذا تقويمه وهي كالتالي:

1.1.الكفاءة:

إذا كان من مفهوم مميز للإصلاح على المستوى البيداغوجي فهو مفهوم الكفاءة، وهي تشهد على مستوى التعريف تعددا من خلال السياقات والمدارس التربوية. إلا أن التعريف الإجرائي الذي تبنته أغلب الدراسات هو الإمكانية التي يتوفر عليها التلميذ من أجل تعبئة مجموعة من الموارد المندمجة بطريقة مستنبطة قصد حل شبكة من وضعيات_مشاكل.(الضاقية، 2015، صفحة 73) كما تعرف على أنها مجموع القدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على مشكلة وحلها من خلال نشاط تظهر فيه مهارات المتعلم في بناء المعرفة.(طيب نايت، 2015، صفحة 14)

كما تعتبر أنها القدرة على التجنيد الملموس والمدمج للمكتسبات الضرورية لحل وضعية في مجال معين.(غريب، 2011، صفحة 10)

2.1.الوضعية التعليمية:

تعتبر الوسيلة التي تمكن من نماء الكفاءة، (طيب نايت، 2015، صفحة 62) حيث لا يمكن أن يتم تحقيق الكفاءة وتجسيدها وأجرأتها إلا عن طريق وضعيات تعليمية، أهمها الوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية، والتي سيتم تناولها ببعض من التفصيل في العناصر القادمة، ويعد هذا احد أوجه الاختلاف بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف.(بوعلاق و بن تونس، 2014، صفحة 91). فحسب الباحث **Philippe Perrenoud** تكوين الكفاءات يفرض ثورة ثقافية صغيرة من أجل المرور من منطق التعليم إلى منطق التدريب–التعلم على أساس مسلمة بسيطة هي أن الكفاءات تتأسس عن طريق مواجهة وضعيات معقدة غير مألوفة. فالتعلم يكون بفعل لم نكن نعرف القيام به من قبل.(اللحية، دون سنة نشر، صفحة 81)

ولهذا تكون الوضعية التعليمية عبارة عن مجموعة من الظروف التي تقترح تحديا معرفيا للمتعلم، يوظف فيه قدراته لمعالجة الإشكال المطروح وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته وبتعبير آخر فإن الوضعية التعليمية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط المتعلم الذي يدفعه إلى توظيف ما لديه من مكتسبات ومعارف، إذ لا يكفي أن يستدعيها فحسب بل عليه أن يربط بينها ويستعملها استعمالا جديدا وكأنه يكشف عن هذه المعارف من جديد، وهنا تظهر كفاءته التعلمية. كما يقوم المعلم في هذه الوضعية بضبط السياق الذي يسمح للمتعلم بتجنيد معارفه، وذلك في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية، كما يوفر له الوسائل والمراجع والمؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة. (مزهودي، 2018، صفحة 147)

3.1.الوضعية المشكلة:

هي تلك الوضعية التي تجعل التلميذ يواجه صعوبة تتطلب منه أن يتجاوزها وهو ليس جاهزا لحلها منذ البداية ولكن يمكن أن يتبع خطوات إجرائية معينة ويجند معارفه من أجل الوصول إلى حل موضع التعقيد فيها. إلا أنه ينبغي على الوضعية أن تكون ذات دلالة ومعنى بالنسبة للتلميذ. حيث تكون

نابعة من واقعه المعاش وتثير في نفس الوقت اهتمامه. وفي هذا الإطار وضح كل من **Gérard De Vecchi** et **Nicole Carmona Magnaldi** الشروط الواجب توفرها في الوضعية المشكلة:

1. ينبغي أن تتوجه الوضعية المشكلة إلى تلاميذ ذوي مستوى معين بحيث لن تكون صالحة إذا ما وضعت في متناول تلاميذ أصغر أو أكبر من ذلك المستوى.
2. يجب أن تكون الوضعية المشكلة ذات دلالة ومعنى للمتعلم وتدخل في انشغالاته وإلا فقدت مبرر وجودها.
3. يجب أن تمثل الوضعية المشكلة عائقا ولغزا يستدعي تجاوزهوفكه بناء على مختلف النشاطات التي يقوم بها التلميذ على أساس التعليمات المقدمة.
4. يجب أن تثير الوضعية تساؤل التلاميذ وفضولهم ودافعيتهم.
5. يجب أن تكون الوضعية بمثابة وضعية معقدة ذات علاقة مع الواقع قد تسفر على إجابات مقبولة عديدة وتسمح بتبني سبل متنوعة اتجاه الحل.
6. يجب أن تؤدي الوضعية إلى معرفة جديدة " مفهوم، مصطلح، قانون، قاعدة، كفاءة،..."

في هذا المنحى، تتكون الوضعية المشكلة من العناصر التالية:

❖ **السند:**

ويشمل العناصر المادية التي تقدم للتلميذ وهي:

_السياق:

ويعني المجال الذي تمارس فيه الكفاءة قد يكون سباق عائليا، مهنيا، اجتماعيا، سياسيا.

_المعلومات:

تسمى كذلك الموارد وتشمل كل المعطيات التي سينطلق منها المتعلم وسيستثمرها أثناء الانجاز_معلومات معرفية، أنظمة لغوية، قواعد، مفاهيم..._

❖ **المهمة:**

يقصد بها ما هو مطلوب من التلميذ انجازه ويستحسن أن تحمل المهمة أسئلة تتيح للمتعلم فرصة إشباع حاجاته كالتعبير عن رأيه واتخاذ المبادرة ويعد مفهوم المهمة مفهوما مركزيا في التعليم بالوضعية المشكلة إلى حد أن **Xavier Roegiers** يتحدث عن المهمة المعقدة كمرادف للوضعية المشكلة.

❖ **التعليمات:**

تتمثل في مجموع التوجيهات التي تقدم للمتعلم من أجل مساعدته على أداء مهمته مثل الاستعانة بمعجم، الالتزام بعدد من الأسطر، توظيف أمثلة... (بوعلاق و بن تونس، 2014، الصفحات 95-97)

4.1.الوضعية الإدماجية:

هي تلك الوضعية المركبة التي يتطلب حلها تجنيد معارف ومهارات سبق للتلميذ أن درسها لكن بشكل مجزأ وفي ترتيب معين وضمن سياق مختلف. فهي وضعية استثمار المكتسبات القبلية للمتعلم في إطار تنمية كفاءته، وهي وضعية قريبة من الوضعية المعيشية، ويتم بناء هذه الوضعية بعد الانتهاء من معالجة الوضعيات التعلمية التي تقتضيها الوحدة التعليمية.(مزهودي، 2018، الصفحات 148-149) بمعنى لا يمكن أن تكون هناك وضعية إدماجية بدون توفر معارف نظرية وأدائية أولية متنوعة ومختلفة ولا يمكن وجودها أيضا بدون توفر وضعية مركبة ومعقدة تستدعي حل من المتعلم والتي تتطلب منه تجنيد نوع من المعارف النظرية والأدائية التي يظن التلميذ بأنها تفيده في بلوغ الحل، بمعنى أن الإدماج يتجسد دائما في إطار وضعية مشكلة.(بوعلاق و بن تونس، 2014، صفحة 105)

فالنمط الذي كان سائدا في الممارسات البيداغوجية لعقود قبل تبني المقاربة بالكفاءات، كأن تطرح على التلاميذ مشكلة رياضية وتطلب منهم العثور على حل لها، كما هو الشأن للمتر المكعب من الماء، وما هو عدد الميلميترات المكعبة التي يتكون منها...، إلا أن حل هذه المسألة يقف عند هذه الحدود، ولا يتجاوزها إلى بذل جهود معرفية بعدها، كما أنها بالإضافة إلى ذلك، لا تشكل اهتماما وحافزية للمتعلم.

أما الوضعية الإدماجية تشكل نمطا مغايرا للنمط السابق، بحيث أنها تنطلق من حاجة المتعلم ومن منفعته، وتدفع به إلى تعلمات متنوعة المجالات، مع انفتاحه على عدة معارف وخبرات، ولتوضيح هذا النمط الثاني من الوضعيات، نسوق المثال التالي:

لنتخيل أن تلميذة أو تلميذا، تسلم فاتورة الماء، وبعد الاطلاع عليها تبين له أن قيمتها مرتفعة جدا بما كان معتادا لاستهلاكهم الشهري بخصوص الماء، وعلى إثر ذلك، بدأ التلميذ يطرح عدة تساؤلات، ويبحث في الوقت نفسه على التسريبات المحتملة في أنابيب الماء بالبيت، وإذا به يلاحظ صنبورا

يتسرب منه الماء، وعلى إثر ذلك، بحث عن إناء كبير وضعه تحت الصنبور لمدة 24 ساعة، ثم أخذ قارورة بلاستيكية من حجم 5 لتر مكعب، وأخذ يسكب فيها الماء بواسطة إناء صغير، ويحسب في الوقت نفسه عدد اللترات التي يفرغها من الإناء الكبير، إلى أن توصل إلى التسرب الناتج عن الصنبور الذي وصل خلال 24 ساعة إلى 45 لتر مكعب، بعد ذلك، قارن قيمة الأمتار المكعبة من الماء الضائع معا لقيمة المخصصة بفاتورة الماء، ثم عمل على حساب القيمة التي تضيع خلال شهر كامل، فوجد تلك القيمة عالية جدا تتجاوز 450 درهما/دينارا.

بعد ذلك، توجه إلى دكان بائع اللوازم المائية، فسأل صاحبه عن قيمة صنبور من النوع الجيد، فأجابه بأن قيمته هي 30 درهما، فسأله التلميذ مرة ثانية عن قيمة تركيبه، فأجابه بأن ذلك لا يتعدى عشرون درهما/ دينارا.

بعد هذه الأجوبة، تساءل التلميذ، قائلا: نحن نضيع بسبب خلل الصنبور بالبيت 450 درهما/دينارا شهريا، بينما تكلفة تعويضه لا تتجاوز 50 درهما/دينارا، فإذن إذا ما عملنا على إصلاحه سنربح شهريا 450 درهما/دينارا، وفي غضون سنة واحدة، سنربح ما قيمته 5400 درهما/دينارا. ص.290 غريب

عاد التلميذ إلى بيته وشرح لأبيه المشكلة، وما كان من هذا الأخير سوى تسليم ابنه 50 درهما/دينارا مع الثناء عليه للانتباه لهذه المشكلة والعثور عن حل لها.(غريب، 2014، الصفحات 290-291)

يعد هذا النمط من الوضعيات، متعدد المنافع، فهو بالدرجة الأولى ينطلق من رغبة وحافزية المتعلم، مما يزيد إقباله عليه، كما أنه يرتبط بمشاكل واقعية ذات منفعة ومردودية، وخلال مواجهتها والعثور على حل لها، ينتقل إلى تعلم أمور لم تكن في الحسبان، كما أنه بالإضافة إلى ذلك يؤهل المتعلم لمواجهة مختلف المشاكل التي قد تعترضه في حياته الحالية والمستقبلية.

في هذا المنحى، تتكون الوضعية الإدماجية من العناصر التالية:

❖ **السند:**

يمكن أن يكون نصا أو صورا أو جداول أو منحنيات يستعمله التلميذ لاستخراج المعلومات التي تناسبه لحل الوضعية، وهو يتكون من ثلاثة عناصر أيضا:

1. السياق العام الذي يجري فيه السند، أي ظروف السند التي تكون قريبة من حياة المتعلم واهتماماته.
2. المعلومات، التي يعتمد عليها المتعلم في ممارسة نشاطه التعليمي، ويجب أن تتسم بالتكامل والتنافس.

3. الوظيفة، التي من خلالها يتحدد الهدف من إنجاز العمل المطلوب.

❖ **التعليمة:**

وهي السؤال المصاغ بطريقة واضحة بحيث لا يحتمل التأويل أو الغموض أو اللبس _اختر، اقترح، استنتج،..._ وفيها يجب الارتقاء إلى التحليل والتركيب والتقويم وليس البقاء في درجة التطبيق فقط. فهي تبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط، فهي الشروط الخاصة بالإنجاز المبلغة إلى المتعلم بصورة واضحة. فهي بصفة عامة مجموعة التوجيهات التي تعطى بشكل صريح إلى المتعلم لتأدية هذه المهمة، ولها أربع صفات أساسية هي:

1. كاملة، يجب أن تعطي جملة كاملة للمتعلم لكي يستطيع معرفة المطلوب منه.
2. واضحة، أي أنها لا تحل اللبس بمعنى استعمال أفعال إجرائية واضحة.
3. مختصرة، فالتعليمة طويلة لا يستطيع المتعلم التعامل معها وتؤدي به إلى الملل والخمود.
4. صادقة وصحيحة، أي أنها تترجم الواقع. كما أنها عبارة عن تعليمات متفرقة ومستقلة فالمتعلم إذا لم يستطع الإجابة عن التعليمة الأولى يمكنه الانتقال إلى الثانية.

❖ **المهمة:**

وهو الرد على التعليمة، فهي المطلوب من المتعلمين إنجازه، ويمكن للمهمة أن تحتوي على عدة تعليمات. أو هي الإنتاج المنتظر بعد الوضعية أو هي كل ما ينتجه المتعلم وفيه تظهر كفاءته.(مزهودي، 2018، الصفحات 149-150)

في هذا المنحى، يبدو من المهم التساؤل عن كيفية التخطيط للدرس وفق هذه المقاربة؟ ومراحل سير الدرس وفقها، بالإضافة إلى كيفيات التقويم انطلاقا من الركائز المفاهيمية التي تم توضيحها سابقا.

إن تخطيط الدرس يرتكز على مكونين، يمكن اعتبار المكون الأول فرعيا، والمكون الثاني أساسيا.

1.المكونات الفرعية _شكلية_:

الوحدة، النشاط، عنوان الموضوع، التاريخ، المستوى الدراسي، الوسائل.

2.المكونات الأساسية:

❖ **الكفاءة المستهدفة:**

وهي أهم عنصر في الخطة، حيث ترتكز جهود التعلم وتوجه بكل مكوناته من أجل الوصول إلى بنائها أو تنميتها. ونص الكفاءة غالبا ما يكون منصوصا عليه في المناهج المقررة. وللملاحظة فإن هذا المصطلح يشمل جميع مستويات الكفاءة وأنواعها وهذا المصطلح هو الذي يدون على المذكرة ليكون مركز اهتمام المعلم والمتعلمين خلال أنشطة البناء والتدريب والإدماج والتقويم.

❖ **منصوص الكفاءة:**

يقصد به النص الموجز الذي يترجم التعلمات التي يجب أن يتحكم فيها المتعلمون في نهاية مسار دراسي والذي قد يشمل وحدة تعليمية تعلمية أو سنة أو طورا. عند صياغة منصوص الكفاءة يستلزم الأمر الانتباه إلى اعتبار أن هذا النص مرتبط بالكفاءة نفسها وليس بالقدرة أو الهدف. وتصاغ الكفاءة بشكل غير قابل للتأويل ويشترط في ذلك:

1. تحديد ما هو منتظر من المتعلم انجازه في شكل إنتاج أو حل مشكلة كتحرير نص أو كتابة رسالة أو إتمام نص.
2. تحديد السندات والوسائل التي يسمح بتنفيذ المهمة.
3. تحديد شروط التنفيذ بوضوح بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.

وللكفاءة مستويات حسب الفترات التعليمية التعلمية:

1.الكفاءة القاعدية:

وهي المستوى الأول من الكفاءات، تتصل بوحدة تعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات.فهي الكفاءة البسيطة المرتبطة مباشرة بالوحدة التعلمية "درس أو مجموعة دروس"، التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة. فهي مجموع نتائج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم، أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة، وكلما تحكم فيها استطاع اكتساب تعلمات جديدة لاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم. وهي تكتب على المذكرة عند الإعداد.ومن الأمثلة عنها:

1. يقرأ المتعلم قراءة متصلة، اعتمادا على مكتسباته وانطلاقا من النص في الكتاب.
2. يستعمل آلية الجمع بدون احتفاظ، انطلاقا من مشكلات حسابية يكلف بحلها.

3. ينطق الشهادتين نطقا سليما لمواجهة موقف يتطلب منه ذلك.

2.الكفاءات المرحلية:

تتشكل من مجموعة من الكفاءات القاعدية وتتحقق عبر مرحلة تعليمية تعلمية قد تدوم شهرا أو فصلا أو مجالا تعليميا معينا.

3.الكفاءة الختامية:

وتتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية وتدوم سنة أو طورا أو مرحلة تعليمية معينة.

❖ **مؤشر الكفاءة:**

هو العلامة الدالة على بلوغ الهدف، وعليه فالمؤشر سلوك قابل للملاحظة والقياس يبرز من خلاله المتعلم مستوى أو درجة تحكمه في الكفاءة المستهدفة، ويعبر عنه بفعل نشاط يتماشى مع التعلمات المقررة في الحصة التعليمية التعلمية.

أمثلة عن مؤشر الكفاءة:

1. أن يفرق المتعلم بين الأصوات والكلمات
2. أن يميز ألفاظ الشهادتين عن غيرها من الألفاظ الدينية.
3. أن يفرق بين الصوتين في المنطق والرسم.

أما عن مراحل سير الدرس، فتتمثل هذه المراحل في الوضعيات التعليمية التعلمية التي يعدها المعلم ويقترحها لإنجاز درسه من خلال السندات والوسائل المتاحة، وهي عبارة عن أنشطة تكون أساسا لبناء التعلمات _المفاهيم، المعارف، القيم، المهارات..._، وتمر عبر أربعة مراحل هي:

1.وضعية الانطلاق: وهي وضعية تشخيصية تهدف إلى تقويم سلوك المتعلمين في بداية الدرس.

2.مرحلة بناء التعلمات: وهي وضعية يمارس فيها المتعلم مهام تعلمية تهدف إلى اكتساب معارف جديدة تزيد من كفاءاته السابقة أو تكون أساسا لبناء كفاءات جديدة.

3.مرحلة استثمار المكتسبات: وهي عبارة عن سلسلة من الأنشطة أو الوضعيات يوظف فيها المتعلم تعلماته، ومحك تقويمها هو المؤشر المحدد سابقا، وتكون هذه الوضعية في نهاية الدرس.

4.التقويم: وهو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة عبر مراحل الدرس المختلفة للتعلم بكفاءة واقتدار، وهو تشخيصي تكويني وتحصيلي ويتوزع على المراحل الثلاث للدرس وفق هذا الترتيب.

وفيما يلي نموذج لخطة إعداد درس وفق المقاربة بالكفاءات في مذكرة صماء للاستئناس بها.(حثروبي، 2012، الصفحات 64-69)

الوحدة:..... المستوى:.....

النشاط:..... الزمن:.....

الموضوع:..... الوسائل:.....

الكفاءة المستهدفة:..... مؤشر الكفاءة:.....

سير الحصة	أهداف التعلم	وضعيات ومحتويات التعلم	التقويم
وضعية الانطلاق			التشخيصي
مرحلة بناء التعلمات			التكويني
مرحلة استثمار المكتسبات			التحصيلي

أما مسألة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، فهو قبل كل شيء معاينة القدرة على إنجاز نشاطات محددة بدلا من استعراض المعارف الشخصية. فالمهارات التي تثرى لاكتساب الكفاءة هي أجرأة لهذه الأخيرة، لذا يتم تقويم الكفاءة في وضعية يحقق فيها المتعلم مهمة أو مهاما يظهر من خلالها سلوكيات ذات دلالة كمؤشرات.

تمكن معايير التقويم من الحكم على نوعية الأداء وينبغي أن تكون مشابهة للمعايير الواقعية. تضبط وتناقش تلك معايير مع المتعلمين في بداية التعلم، مما يساعدهم على الاطلاع على الشروط التي ينبغي أن تتوفر في الكفاءة المطلوبة بما ينير مسعاهم التعلمي. وإذا لم يتحقق 60% من التقويم النهائي في المنتج الذي يقدمه المتعلم فإنه يحتاج إلى معالجة بيداغوجية، بما يمكن من تنصيب الكفاءة بشكل نهائي.(طيب نايت، 2015، الصفحات 79-80)

❖ **بالنسبة للتقويم التشخيصي:**

للتذكير فإن التقويم التشخيصي يعني تقويم المكتسبات القبلية ومعرفة نقاط الضعف لضمان انطلاق الفعل التعلمي بشكل صحيح. يتم ذلك فيما يخص المقاربة بالكفاءات في المرحلة الأولى من مراحل التعلم من خلال الوضعية المشكلة التعليمية التي تقدم للمتعلمين، من غير أي مستند في أو ل الأمر، مما يتسبب في خلخلة تصوراتهم المعرفية فيكررون محاولاتهم من أجل الحل والإجابة دون جدوى.

يلاحظ الأستاذ الصعوبات في تلك المحاولات ويتبين وسائلهم ومساعيهم المعتمدة وذلك حتى يختار الأسلوب اللائق لتوجيههم، كما يتم في الوقت نفسه إعداد معايير التقويم وتحريرها بشكل جماعي _ كتوصيات أساسية ومرجع لمسعاهم التعلمي.

❖ **بالنسبة للتقويم التكويني:**

يتم هذا التقويم في المرحلة الثانية من مراحل التعلم، حيث يمكن هذا التقويم من معاينة مدى تحكم المتعلمين في إدماج مكتسباتهم الجديدة وتوظيفها.

إذ يلاحظ المدرس أساليب عمل التلاميذ وصعوباتهم وتقدمهم قصد مساعدتهم، وتوجيههم ويكتشف المتعلم بذاته الصعوبات التي تعترضه وأساليب تجاوزها. فالمتعلم مدعوفي إطار التقويم الذاتي إلى مراقبة كل مرحلة من نشاطه الخاص والتصحيح التدريجي للثغرات والأخطاء بمساعدة وتوجيه من الأستاذ وعلى أساس شبكة معايير تقويم محددة سلفا.

❖ **بالنسبة للتقويم التحصيلي:**

التقويم التحصيلي، هو تقويم يتم بواسطة اختبارات محددة لمعرفة مدى تحكم المتعلمين فيما تم اكتسابه من محتويات معرفية ومهارات.

يتم ذلك بالنسبة للمقاربة بالكفاءات في المرحلة الأخيرة من مراحل التعلم، حيث يوضع المتعلم أمام وضعية إدماجية تقويمية، من نفس عائلة الوضعيات التي تم تناولها من طرف المتعلمين وتمرسوا عليها وذلك قصد تقويم مدى تحكمهم في الكفاءة محل التنصيب.، يتم تسجيل النتائج المحققة ومعاينة العناصر التي تشكو ضعفا لمعالجتها في إطار عملية المعالجة البيداغوجية. (طيب نايت، 2015، الصفحات 77-79)

لا يخلو الاعتماد على الاختبارات لتقويم الكفاءة، من صعوبات فالنظرة التقليدية المتعلقة بالعلامة المحصلة، أو فكرة الإجابات على المواضيع تقوم في أغلبها على توزيع عادي للنتائج أو العلامات وعلى بعد واحد للعناصر التي تم قياسها، وهو أمر لا يتوافق مع التقويم بواسطة الوضعية الإدماجية والتي تحتاج من المتعلمين انجازا مركبا ومرنا لا يقتصر على مسعى واحد.

إذا كان التقويم بواسطة الوضعيات الإدماجية هو السبيل الوحيد الملائم في إطار نظام تربوي يندرج في مسعى المقاربة بالكفاءات فإنه يظهر بعض الصعوبات على المستوى الاجتماعي سواء بالنسبة للتلاميذ أو المدرسين أو الأولياء. فليس من السهل الانتقال من ثقافة الحفظ والتطبيق الآلي

إلى مسعى حل المشكلات بالإضافة إلى أن ذلك يستلزم نوعا جديدا من التصحيح ونوعا آخر من التواصل الإعلامي. ولا يقدم نفس الخصائص المعتادة في الاختبارات التقليدية.

لا ينبغي لتلك الصعوبات أن تحول دون تحقيق استعمال تلك الأدوات لتقويم مكتسبات المتعلمين، لأن الأهمية بالنسبة لأداة التقويم تكمن في ملاءمتها للنظام الذي تندرج فيه.

ما الفائدة من الحديث عن الرغبة في تطوير الكفاءات إذا كان التقويم التحصيلي غير قائم على التحكم في الكفاءات المستهدفة، فمن العبث الرغبة في تقويم المكتسبات بواسطة وضعيات مركبة إذا لم يكن حل المشكلات محل تعلم منظم ودائم، فجهاز تقويم الكفاءات بواسطة وضعيات مركبة ينبغي أن يقوم أساسا على كون التلاميذ قد ساهموا فعلا في حل وضعيات مشكلة من نفس عائلة الوضعيات، لذا ينبغي إعطاء المتعلمين فرصا يواجهون فيها وضعيات مركبة بما تتطلبه من تنظيم، حيث ينجزون في القسم عملا منظما لتحليل الوضعية وتقديم فرضيات الحل، وتشخيص الموارد الضرورية وتجنيدها والعمل بذلك لمعالجة الوضعية كتقويم تكويني.(طيب نايت، 2015، صفحة 83)

2.مرتكزات المقاربة بالكفاءات كممارسة بيداغوجية

تفرض المقاربة بالكفاءات تغييرا في الرؤية المنطقية نحو تنمية أنشطة التعلم، سيصبح الأستاذ موردا ومرشدا ومحفزا يشتغل في سياق دال. فالممارسات البيداغوجية التي ينبغي أن يسلكها الأستاذ ضمنها يمكن تلخيصها في ذكر النتائج المنتظرة للتلاميذ في بداية الدرس، سلك تعليم يقوم على حاجيات التلاميذ، إضفاء المعنى على التعلمات وخلق وضعيات تجعل التلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاءاته، بالإضافة إلى التقويم التكويني طيلة سيرورة إنجاز أنشطة التعلم.(اللحية، دون سنة نشر، صفحة 84)، وهذا يوضح بشكل واضح أن نجاح تطبيق المقاربة بالكفاءات مرتبط بمهارات الأساتذة بحيثيات هذه المقاربة وطرق تطبيقها في المجال الصفي سواء ما تعلق بتخطيط الدرس أو تنفيذه وتقويمه وفق هذه المقاربة. وسنركز في هذا العنصر على تسليط الضوء على مرتكزات المقاربة بالكفاءات والتي إن تملكها الأساتذة وضمنوها في ممارساتهم البيداغوجية في إطار تفاعلهم مع التلاميذ كان دليلا على تطبيق المقاربة بالكفاءات بشكل مرض. وهذه المرتكزات هي كالتالي:

1.انتباه الأساتذة ل_اللاتجانس ما بين المكتسبات القبلية للتلاميذ:

من المهم تشخيص هذا اللاتجانس عبر التقييم، الذي قد يظل إجماليا، ذلك أن طريقة تعلم التلاميذ تختلف تبعا لما يعرفونه قبلا. فبوصولهم إلى فصل دراسي معين، يكونون قد استوعبوا بشكل

متفاوت نفس المقرر، وتبعا لاستيعابهم الجيد أو الضعيف أو انعدامه، (غريب، 2014، صفحة 327)يكون تفاعلهم ومشاركتهم وتقبلهم للمعارف الجديدة وهذا ما ينعكس على نتائجهم. ولحل هذا الاختلاف ينبغي على الأساتذة **تفريق سيرورات التعلم**، حيث يتم توزيع التلاميذ على عدة مجموعات تشتغل بشكل متزامن على نفس الأهداف، وتبعا لسيرورات مختلفة موضوعة قيد الاستعمال عبر ممارسات متنوعة لعمل مستقل.(غريب، 2014، صفحة 316)

2.الانطلاق من تمثلات التلاميذ عند دراسة موضوع جديد:

يمتلك التلميذ تمثلات ومعارف أولية، حول كل موضوع تعلمي جديد يقدم له، قد تكون هذه الموارد _ التمثلات والمعارف الأولية_ صحيحة أو خاطئة، لكنها تلعب دورا مهما في بناء الدرس، واستراتيجيا التعلم التي يتبناها المتعلم. يمكن للمدرس أن يوظف الزوبعة الذهنية، كي يعرف التمثلات والمكتسبات القبلية التي يحملها كل متعلم، فيستطيع أن يفيء التلاميذ ويضبط نقاط قوتهم ومكامن ضعفهم، كي يحدد الأهداف والوضعيات التعليمية التي تناسب عملياتهم الذهنية، ومستوى النموالذهني الذي ييسر لهم تطوير أدائهم والتحكم في سيرورة تكوينهم.(غريب، 2014، صفحة 485)

3.انتباه الأساتذة لاختلاف أعمار التلاميذ:

قلما يمثل اختلاف الأعمار العامل الإيجابي للتبادلات وللتقدم، في واقع الأمر، بقدر ما يتقدم التلاميذ في السن، بقدر ما ينغلقون على أنفسهم وينحسرون ولا يحررون أي طاقة لفهم التعلم المقترح، بل قد يصل بهم الأمر في بعض الأحيان إلى رفض مدرسيهم ورفاقهم والمدرسة برمتها.

ولحل هذه المسألة ينبغي على الأساتذة:

1. ممارسة تقنيات العمل بالمجموعات، حيث تغني الديناميكية المتولدة التفاعل ما بين التلاميذ مختلفي الأعمار، وهكذا يمكن لأكبر التلاميذ سنا أن يقدموا معارفهم، أي مكتسباتهم وأطرهم المرجعية الخاصة.
2. بناء مشروع بيداغوجي خاص، على شاكلة مساعدة فردية ممنهجة وسيكوبيداغوجية.(غريب، 2014، الصفحات 322-323)

4.انتباه الأساتذة لتنوع أنماط التواصل والتعبير لدى التلاميذ:

يختلف التلاميذ فيما بينهم على مستوى سيرورات التعلم وطرقهم في التعبير والتواصل، لذا ينبغي على الأساتذة الانتباه لهذه الاختلافات ومعالجتها، وفيما يلي مستويات هذه الاختلافات التي تتجسد في:

- ✓ **تنوع شبكة العلاقات المفضلة للتلاميذ:**

يفضل بعض التلاميذ الاشتغال بمفردهم، بينما يفضل آخرون الاشتغال ضمن مجموعات. ولا يتواصل البعض منهم إلا مع المدرس، ويتواصل آخرون مع زملائهم، بينما يتواصل آخرون بارتياح مع المدرس والزملاء، بحيث ييسرون بذلك التفاعل، علما أنهم غالبا ما يضطلعون بالقيادة.

- ✓ **تنوع نمط التعبير المفضل للتلاميذ:**

يعبر بعض التلاميذ بشكل أفضل شفهيا، والبعض الآخر كتابيا والبعض بواسطة الحركة، والبعض الآخر بالفن، ويمكن أن تتنوع طريقة الانتباه، بحيث تتدرج من الهدوء الجامد إلى النشاط الديناميكي.

- ✓ **تنوع درجة التوجيه المقبول:**

يختلف التلاميذ أيضا في درجة بنية التعلم الذي يرغبون فيه ودرجة الارتياب التي يمكن قبولها. فبعض التلاميذ يطلبون من المدرس مزيدا من المعلومات من قبيل التصاميم والدقة في الأهداف وتكرار الشرح لكنهم أقل ارتياحا على مستوى اختيار وتقييم وتنظيم عملهم.

- ✓ **اختلاف سرعة الاستجابة لدى التلاميذ:**

يجيب بعض التلاميذ على وجه السرعة، لكن مع ارتكاب أخطاء في أغلب الأحيان، بينما يحتاج البعض الآخر إلى وقت أطول للاستجابة والتفكير.(غريب، 2014، صفحة 326)

ولحل هذا الاختلاف، ينبغي على الأساتذة تنويع التحفيز لدى التلاميذ للعمل والتعلم، حيث يعد التحفيز أساس كل تعلم، فالتحفيز في السياق المدرسي، يعني الرغبة في الفعل والتعلم، وقد يكون وليد الفعل أو نتاجا لمكافأة خارجية. يختلف التحفيز تبعا للتلاميذ بفعل العديد من التآلفات الممكنة ما بين العوامل التالية:

1. الدلالة التي يعطيها التلميذ للتعلم.
2. توجه اهتماماته.
3. الحاجة التي يستشعرها لإنجاز التعلم.
4. المتعة التي يحسها لإنجاز التعلم.
5. درجة الطاقة التي يمتلكها لمباشرة التعلم.
6. الصورة الذاتية وصورة الآخرين التي استدخلها.

كما ينبغي للأساتذة زرع الثقة في نفسية التلاميذ، حيث تلعب الحالة الوجدانية المتفائلة للتلاميذ، دورا أساسيا في نجاحهم، لأنه يؤمن بقدراتهم، وانطلاقا من مسلمة مفادها أن لديهم الإمكانيات المادية والمعنوية لحل المشكلة التي اقترحها عليهم المدرس، فإن ذلك يقود بهم إلى التفكير بطريقة إيجابية، تيسر لهم إنجاز المهام التعليمية. كما أن حوافزهم الداخلية، مثل التحدي والصبر، والمواجهة، والانتصار...، من العوامل التي تمهد لهم اختيار وتجريب ما يرونهم مناسبا لوضعية التعلم ومواصلة البحث عن الحقيقة، من أجل تحقيق أهداف التعلم.(غريب، 2014، صفحة 483)

يتضح من خلال هذه المرتكزات أن المقاربة بالكفاءات تعترف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة بشأن وضعية التكوين. كما يتضح أنها بيداغوجيا متنوعة، تقترح مجموعة من الطرائق تتعارض مع أسطورة الوحدوية الشائعة، والتي تفيد لزوم اشتغال التلاميذ بنفس الإيقاع وفي نفس المدة الزمنية وبنفس المسارات.(غريب، 2014، صفحة 317) فمن بين أهم ما يميز المقاربة بالكفاءات عن باقي المقاربات هو **تفريد التعلم** إذ يقصد به جعل المتعلم يشعر بالاستقلالية خلال تعلمه، وذلك من خلال منحه فرصة إبداء آرائه وأفكاره وتجاربه وهو ينجز أنشطة التعلم، مع مراعاة الفروق الفردية، ومساعدة كل متعلم على ممارسة النشاط في حدود قدراته.(حثروبي، 2012، صفحة 100)

ثالثا: الفعل التعليمي التعلمي واستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

1.الفعل التعليمي التعلمي بين بيداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفاءات:

سيتم استحضار التجربة الجزائرية لفهم هذا العنصر باستفاضة، ذلك لأن الجزائر طبقت كلتا التجربتين، حيث قامت المنظومة التربوية الجزائرية بتبني المقاربة بالكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف ابتداءا من العام الدراسي 2004/2003، ورافق ذلك إصلاح المناهج والكتب المدرسية التي بقيت كما هي لأكثر من 20 سنة. إنها سياسة تربوية ظهرت لأول مرة بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968 كرد فعل على التقنيات التي باتت معتمدة في التدريس، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية، إنها منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة، عن طريق تنمية المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية. فهي تصور جديد للفعل التعليمي التعلمي، تغير في دور المدرسة بجعل الفرد متفاعل مع المعارف المقدمة له لكونه يمتلك كفاءات تساعده على

الإبداع والتطوير بعد أن كانت مهمتها تحويل الفرد إلى خزان للمعارف.(مزهودي، 2018، الصفحات 145-146)

فالمقاربة بالكفاءات تقوم على استراتيجيات متعددة تمكن المتعلمين من التعلم الذاتي، فبدلا من تقديم المعرفة الجاهزة للتلميذ، سواء عن طريق العرض أو الإلقاء أو الإملاء والتي تنصب في مجملها على المحتوى المعرفي، فإن المنظور الجديد للتعلم يقوم على مسعى بيداغوجي مغاير تماما هو تعليم التلميذ كيف يتعلم، وجعله محور العملية التعليمية التعلمية بحيث يتم تمكينه من أدوات التفكير والاستقصاء والاستكشاف والانتقاء عبر مهارات وأساليب ونماذج تساعده على الاستقلالية والاعتماد على النفس شيئا فشيئا، حتى ينتقل مما تعود عليه من المكتسبات المعرفية بالحفظ والاسترجاع إلى التعبير عن قدرته وذكائه في حل الوضعيات التي تواجهه في الحياة اليومية.(طيب نايت، 2015، صفحة 50)

إلا أن نموذج التدريس بالكفاءات يعتبر امتدادا طبيعيا لنموذج التدريس بالأهداف، حيث نشأت المقاربة بالكفاءات على غرار بيداغوجيا الأهداف في إطار الطرح الصناعي، الذي يسعى إلى تحقيق الفاعلية والمردودية. بل يمكن القول أن تبني العديد من المنظومات التربوية لبيداغوجيا الكفاءات ومن بينها الجزائر يعتبر خطوة هامة، ليس فقط للاستجابة لمتطلبات المجتمع من موارد بشرية واقتصادية، ولكن أيضا لملء الثغرات التعليمية التي كشف عنها علماء التربية بالنسبة لبيداغوجيا الأهداف. وفي هذا يصرح الباحث "**محمد دريج**" في مدخل كتابه الكفاءات في التعليم:" لا يشكل مدخل الكفاءات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس الهادف، بل هو نموذج من نماذجه، ويندرج ضمن ما يعرف بصفة عامة ببيداغوجيا الأهداف. إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجيا، يعمل لتجاوز الانتقادات على تصحيح ما أصابها من انحراف، جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية_السلوكية، وتنحرف بالتالي بالفعل التربوي، إلى فعل تعودي وإلى رد فعل اشراطي، يعدم الخصوصية والتميز ويستبعد التفكير والابتكار".(بوعلاق و بن تونس، 2014، الصفحات 50-51) وفي هذا المنحى يوضح الجدول أسفله المقاربات المنهجية التي عرفها تطور تقديم المناهج التعليمية فيما مضى في الجزائر، وأسس الفعل التعليمي التعلمي فيها. وللملاحظة عرفت هذه الأخيرة تبني ثلاث مقاربات هي المقاربة التقليدية بالمحتويات، بيداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفاءات.(طيب نايت، 2015، صفحة 27)

	المقاربة التقليدية	بيداغوجيا الأهداف	المقاربة بالكفاءات
المدخل إلى المنهاج	عن طريق المحتويات	عن طريق الأهداف	عن طريق الكفاءات
البيداغوجيا	تقديم المحتوى المعرفي	سلوك قابل للملاحظة والقياس.	بيداغوجيا الإدماج _ بناء المعرفة_
دور المدرس	1.المدرس يشرح الدرس 2.ينظم المسار 3.ينجز مذكرات	يبني مسارات مرحلية متصلة وأهداف التعلم.	1.يخطط 2.يوجه 3.يقوم
دور التلميذ	1.يتلقى ويحفظ 2.يعيد ما حفظه أو يسترجع	يتعلم التلميذ لكنه لا يحول ما تعلمه.	يشارك في بناء المعرفة عمل فردي أو جماعي
الحق في الخطأ	وضع شاذ: 1.الخطأ غير مسموح 2.الإحساس بالذنب 3.عدم القدرة على التفكير	يتمثل الخطأ فيعدم التحكم في المراحل.	مكتسبات قبلية_معارف قابلة للتوظيف_
طبيعة التقويم	الجزاء: 1."عقاب أو ثواب" 2."إعادة المسار كله"	1.التدعيم 2.إعادة المراحل	تقويم تكويني ومعالجة حينية.

المصدر من كتاب المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية في التعليم الابتدائي و المتوسط لمؤلفه الطيب نايت

تبين عدة دراسات ميدانية فيما يخص نتائج تحصيل المتعلمين في المقاربة بالمحتويات أو المقاربة بالأهداف، أن نسبة لا بأس بها منهم تتمكن من إدراك أهداف التكوين الواردة في البرامج التعليمية أو المقررات الدراسية دون صعوبة مثل: إنجاز عملية حسابية، تصريف فعل، أو استعراض قاعدة نحوية، إلا أن هؤلاء التلاميذ يجدون أنفسهم في أغلب الأحيان عاجزين عن تسخير هذه المكتسبات لحل مشكل رياضي أو إنتاج نص أو كتابة رسالة أو التواصل مع الغير، والسبب في ذلك يكمن في كون المقاربات المعتمدة، إما أنها مقاربة تقليدية تقوم على الحفظ والاسترجاع وإما أنها مقاربة خطية مجزأة لأهداف إجرائية، يكتفي المدرس بتحقيقها لذاتها، في حين يجب تجاوز كل ذلك إلى تعليم المتعلم كيف يتعلم، ويكتسب ما يمكنه من التصرف الناجع أمام وضعيات مشكلة حياتية أو مهنية.

وقد تم اختيار المدخل إلى المنهاج عن طريق المقاربة بالكفاءات كمسعى بيداغوجي يطرح فكرة الانتقال من منظور التعليم كإستراتيجية _ تقوم على نص شفوي أو كتابي في شكل إلقاء أو عرض أو إملاء_ وتركز على المادة المعرفية إلى منظور التعلم، كإستراتيجية تقوم على النشاط والاكتشاف الذاتي، في شكل عمل فردي أو جماعي عن طريق البحث والتقصي والمعالجة، وتركز على المتعلم،

وتجعل دوره محوريا، كمشارك فعال يجند قدراته المختلفة لبناء المعرفة، ويكتسب كفاءات تساعده على حسن التصرف والتعامل مع وضعيات حياتية مشابهة ومتجددة.

تمنح الإستراتيجية الثانية كلا من الأستاذ والمتعلم دورين متكاملين، بحيث يكون دور الأستاذ مخططا ومنشطا، ومساعدا، وموجها ومقوما، ويكون دور المتعلم، مشاركا إيجابيا في بناء المعرفة، متصلا بالمجموعة، يؤدي جهدا فرديا منسقا مع بقية الزملاء أو أعضاء الفوج، وفي هذا المنحى يوضح الجدول أسفله مقارنة جدول بين منظور التعليم _بيداغوجيا الأهداف_ ومنظور التعلم المقاربة بالكفاءات_(طيب نايت، 2015، صفحة 28):

	في المنظور التعليمي	في المنظور التعلمي
الأستاذ	يلقن المعلومات	ينشط ويوجه ويساعد ويصحح ويقوم
التلميذ	يتلقى ويسترجع _ يعتمد على الحفظ_	يشارك من خلال العمل الشخصي والجماعي _ينتج المعرفة،..._
المعرفة	محتوى معرفي جاهز _موضوعات، شروح أو خلاصات_	1.الانتقال من تصورات خاطئة إلى تصورات جديدة. 2.منتوج المتعلم _متنوع_
البيداغوجيا	تراكمية	إدماجية
السيرورة	تقليدية، استقبال نقل واسترجاع	تجنيد الموارد لبناء المعرفة _إرساء الموارد_
الحق في الخطأ	وضع شاذ: 1.الخطأ غير مسموح. 2.الإحساس بالذنب	الخطأ مقبول 1.التعلم بالتجريب _عن طريق الخطأ والصواب_
طبيعة التقويم	الجزاء: عقاب ثواب إعادة المسار	التركيز على التقويم التكويني والتقويم الذاتي المعالجة البيداغوجية

المصدر من كتاب المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية في التعليم الابتدائي و المتوسط لمؤلفه الطيب نايت

2.استراتيجيات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات:

إن السؤال بصيغة: كيف تبنى الكفاءات داخل الأقسام الدراسية؟ يحيلنا إلى الاستراتيجيات التدريسية ومهارة الأساتذة في تطبيقهم لها. وهذا ما توصل إليه الباحثان "**ستيف وريتشارد**" في تصريحهما:

" إن تدبير القسم الدراسي واستعمال استراتيجيات تعلمية دالة وتوظيف السيرورات والعمليات الميتامعرفية، تشكل كلها عوامل تتيح نمو الكفاءات لدى المتعلمين، وتدخل في نطاق مسؤولية المدرس الحديثة".(الجابري، 2010، الصفحات 437-438)

في هذا المنحى هناك هناك محاولات عديدة لتصنيف استراتيجيات التدريس المختلفة بناء على أسس مرتبطة بعناصر العملية التربوية _المعلم، المتعلم، المعرفة_ والتي تهمنا في هذا المقام استراتيجيات التدريس التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية_التعلمية، وبخاصة تلك التي تعمل على الانتقال بالمتعلم من منطق التعليم إلى منطق التعلم.وفيما يلي هذه الاستراتيجيات(حثروبي، 2012، صفحة 109):

1.2.استراتيجية المشاريع وإستراتيجياتها في بناء الكفاءات:

إن التعلم بواسطة المشروع ينطلق من تصور بيداغوجي ينظر إلى التلميذ كمساهم في بناء معارفه بشكل أفضل، فتجعله عنصرا فاعلا قادرا على الإنتاج والإنجاز. كالقدرة على "كتابة نص، تحرير رسالة، سرد وصف...الخ". ويعرف المشروع على أنه:" مهمة محددة تنجزها المجموعة أو الفرد وفق تخطيط محكم، وهي تتطلب منهم استعدادا وانخراطا وتكون نابعة من إرادة ذاتية قائمة على رغبة حقيقية وتفضي إلى منتوج مادي ملموس".(حثروبي، 2012، صفحة 119). أما في سياق الممارسة البيداغوجية، فإن المدرس يخطط المشروع وينشطه وينظم التعلم، في حين يسعى المتعلم تبعا للعقد التعلمي، إلى المشاركة والعمل على تحقيق مراحل متدرجة من المشروع من خلال التقصي والبحث والتصور، مزاوجا بين المعرفة وأساليب العمل.(طيب نايت، 2015، صفحة 115). وفيما يلي شرح لمرتكزات هذه الإستراتيجية من التدريس:

❖ **شروط انجاز المشروع:**

يكون المشروع نتيجة لرغبة التلميذ.

1. يختار التلميذ المشروع وينجزه ضمن عمل جماعي.
2. يتطلب المشروع التخطيط من حيث الزمن والوسائل.
3. يكون المشروع منتوجا ماديا لعمل ميداني أو بحث معرفي.

❖ **خصائص التعلم بالمشروع:**

1. يعتمد على الفعل، يبدأ منه وينتهي إليه.
2. يدمج المواد الدراسية.
3. يتم من خلال عمل جماعي حسب الإمكانيات الفردية.
4. يجعل التلميذ يساهم في تحديد مسار تعلمه.

5. ينمي روح البحث والعمل لدى التلاميذ.
6. يشجع التلاميذ على الابتكار والتجديد.

❖ المراحل الأساسية للمشروع:

يمر المشروع بثلاث مراحل هي: الإعداد، الإنجاز، التقويم.

1.الإعداد:

ويتم فيه اختيار المشروع وتحديد المطلوب، وذلك من خلال طرح الأسئلة ماذا طلب مني؟ لماذا؟ما الذي أرغب في تحقيقه؟ وبذلك يعمل على تحديد الموارد والإمكانيات، ثم يعمل التلميذ على تنظيم العمل وتخطيط مراحل العمل، وتحديد الزمن اللازم لذلك، وتقسيم العمل على أفراد المجموعة.

2.الإنجاز:

وهنا تطرح الأسئلة التالية: ما هي مميزات العمل الذي سأنجزه؟ ما هي النتيجة؟ كيف أبلغها؟ ما هو التعديل؟ هل عملي مطابق للمقاييس والأهداف المسطرة؟

3.التقويم:

يقوم عمل الأفراد في ضوء الكفاءات المستهدفة، ويكون تقويما تكوينيا تحدد من خلاله استفادة التلميذ من المشروع في التعلمات الأخرى، وتحديد مواطن الضعف وعلاجها.

❖ **دور التلميذ في إنجاز المشروع:**

1. يتحمس لإنجاز المشروع.
2. يسعى لحل المشكلات التي تعترضه.
3. يختار ما يصلح من الأدوات والآليات لإنجاز العمل.
4. يقوم عمله تقويما ذاتيا ويستغل أخطاءه، ويجعل منها وسيلة للتعلم.

❖ **دور الأستاذ في إنجاز المشروع:**

يتمثل دور المعلم في مساعدة التلاميذ وتشجيعهم للقيام بالعمل وتكون هذه المساعدة من خلال:

1. مشاركة المتعلمين في اختيارهم للمشروع.
2. تنظيم عملهم وتوجيههم في البحث عن المعلومات والإمكانات.
3. ابتكار وضعيات تثير التفكير الإبداعي التتبعي.
4. تثمين العمل الجماعي، و العمل عبر الأفواج.
5. حمل المتعلمين على الاستباق والتنبؤ.

6. إدخال الأسلوب التجريبي في الممارسة.
7. تقويم مراحل انجاز المشروع والنتائج معا.(حثروبي، 2012، الصفحات 120-122)

2.2.استراتيجية حل المشكلات وإستراتيجياتها في بناء الكفاءات:

يقصد بإستراتيجية حل المشكلات، تلك الإستراتيجية أو العملية التي يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي يثيره ويشككه في ظاهرة جغرافية أو اجتماعية، فيدفعه لاستخدام خطوات حل المشكلة القائمة على الأسلوب العلمي في التفكير.

كما تعرف بأنها إستراتيجية تدريسية تركز أساسا على التلميذ، حيث يعمل الأستاذ على خلق إثارة عقلية وفكرية تؤثر إيجابيا على نوعية تعليم التلميذ، من خلال وضعه أمام موقف محير _مشكلة_ يستفزه ويدفعه إلى تجنيد كل طاقاته للوصول إلى الحلول لهذه المشكلة.(حثروبي، 2012، صفحة 110). وفيما يلي شرح لأسس بناء درس وفق هذه الإستراتيجية ودور الأستاذ وفقها:

1.التهيؤ:

يتم خلال هذه العملية تخطيط الأهداف حيث يضع الأستاذ ويرسم أهدافا لدرسه توضح ما ينتظر من التلميذ بلوغه سواء أكانت معارف، مهارات أو كفاءات، كما يتم تنظيم الدرس وتحديد ما سيقوم به الأستاذ والتلاميذ من نشاطات وأدوار قصد الوصول إلى الغاية المحددة آنفا. ثم يتم اختيار الأدوات والوسائل التي غالبا ما تكون متنوعة ومختلفة لا تقتصر فقط على وسائل مادية يستعان بها بل تدخل ضمنها المطالعات والقراءات ذات العلاقة بموضوع الدرس كما ينبغي أن يفسح المجال للتلاميذ في اختبار هذه الوسائل.

2.الانجاز:

يتمثل في النشاطات التي يقوم بها الأستاذ والتلاميذ كل حسب دوره قصد بلوغ ما جاء في عملية التهيؤ(بوعلاق و بن تونس، 2014، الصفحات 102-103). حيث يتطلب استثمار الوضعيات من الأستاذ إجراء تغييرات في دوره الذي انتقل من نقل المعرفة إلى تيسير امتلاكها. ومن هذه التغييرات:

1. الحرص على تقديم التوجيهات بوضوح، ليتبين التلاميذ ما هو مطلوب منهم.
2. اقتراح الوسائل التعليمية المناسبة.
3. تنظيم العمل داخل القسم، إما في شكل جماعي أو فردي.

4. تفادي تقديم أي مساعدة أثناء محاولات التلاميذ الأولى، في حل الوضعية_المشكلة، وتقديمها في الوقت المناسب.
5. تشجيع المتعلمين على عرض نتائجهم مع تقديم التبريرات الضرورية.
6. تنظيم النقاش حول الحلول التي يتوصل إليها التلاميذ، بغية توجيههم إلى الحل وتشجيع التبادلات.
7. تقييم أعمال التلاميذ واكتشاف مواطن القصور والخلل فيها.
8. التعامل الإيجابي مع أخطاء التلاميذ ومحاولة التعرف على مصادرها وأسبابها، حتى يتسنى تنظيم وضعيات معالجتها دون إصدار أحكام قيمة عليها، لأن الخطأ ملازم لعملية التعلم، ولأن التلميذ لا يفصح عن تمثلاته، إلا إذا تأكد من غياب العقاب سواء كان نقطة أو تعليقا فظا.
9. تقديم الأمثلة المضادة عندما تكون المجموعة في طريق خاطئ، مع الكشف عن التناقضات إن وجدت، والتذكير بالهدف والإحالة على وضعية البدء إن دعت الضرورة.والتصديق في الوقت المناسب بالمقارنة مع وثائق تركيبية(بوتكلاي، 2010، الصفحات 427-428).

3.التقويم:

يقوم الأستاذ أعمال التلاميذ، فيعزز سلوكيات التلاميذ التي أثبتت صلاحيتها في الوصول للحل النهائي ويساعدهم على استبعاد الخاطئ منها من خلال تقديم تغذية راجعة(حثروبي، 2012، صفحة 114).

إن منطق التقويم في المقاربة بالكفاءات يختلف عن بيداغوجيا الأهداف، أين كان التقويم يخص النتيجة فقط والحكم عليها أن كانت صادقة أم خاطئة. بل يشمل التقويم في المقاربة بالكفاءات جوانب عدة تتمثل في مراجعة الخطوات الإجرائية المتبعة أولا إن كانت سليمة ثم تقييم النتيجة المتوصل إليها، وكذا أعمال وأدوار كل تلميذ وتقيم كذلك توجيهات وتعليمات الأستاذ، وهكذا فإن التقويم هنا عام وشامل يمس كل جوانب سير الدرس(بوعلاق و بن تونس، 2014، صفحة 103).

والواضح من خلال هذه الأسس، أنه يغلب على دور الأستاذ في إستراتيجية حل المشكلات الإرشاد والتوجيه وليس الإلقاء وتقديم المعارف جاهزة، فهو يطرح مشكلات ويشرك معه تلاميذه في

العمل، فيعمل على تقديم محتوى الدرس بطريقة حماسية وتفاعلية. فهو يشعر التلاميذ بأهمية استثارة الأفكار لديهم، ويعملون على الانتظام في الدروس دون تخلف.(حثروبي، 2012، صفحة 113)

3.2.إستراتيجية العمل في مجموعات - التعلم التعاوني-وإستراتيجياتها في بناء الكفاءات:

إن استراتيجيا العمل في مجموعات أو ما يطلق عليه التعلم التعاوني، يعرف بأنه أحد أنواع التعلم الصفي الذي يتم فيه تقسيم طلاب الصف إلى مجموعات تعاونية صغيرة. تتكون هذه المجموعات التعاونية من 2 إلى 6 يكون فيها التلاميذ مختلفين من حيث القدرات والتحصيل_متفوقون، متوسطي التحصيل، منخفضي التحصيل_، تكلف هذه المجموعات بأداء مهمة تعليمية.

كما تعد إستراتيجية العمل في مجموعات أو ما يطلق عليها التعلم التعاوني تعلما يحدث ضمن مجموعات عمل صغيرة _6/2 تلاميذ_، حيث يشارك التلاميذ مع بعضهم البعض، للقيام بمهمة تعليمية يكلفهم بها المعلم، على أن يؤدي كل تلميذ دوره في المجموعة، ويحكم على نجاح أداء المجموعة من خلال مقارنة أدائهم بمحكات معدة مسبقا يعلم بها المعلم التلاميذ، وهذا النوع من التعلم لا يستهدف فيه التحصيل المعرفي فقط، بل يتعداه إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية كروح التعاون واحترام آراء الآخرين وتقبل وجهات النظر(حثروبي، 2012، صفحة 115). وتظهر أهمية إستراتيجية العمل في مجموعات إذن في كونها:

1. مناسبة لاستيعاب المعارف المكتسبة وتطبيقها.
2. مناسبة لإشباع الحاجات الانفعالية للتلاميذ _الحاجة إلى التعاون والتنافس والعمل مع الغير...._
3. مناسبة لاكتساب مواقف واتجاهات اجتماعية.
4. تحفز التلميذ المتعثر، على المشاركة بدور تكميلي في إنجاز مهمة معينة، كما أنها تتيح له فرصة الفهم، ومقارنة طريقة تعلمه مع باقي أقرانه، كي يكتشف أخطاءه ويعمل على تصحيحها.(غريب، 2014، صفحة 489)

وهذا راجع أن هذه الإستراتيجية تعمل على تحقيق العناصر الآتية لدى التلاميذ:

1.الاعتماد المتبادل الإيجابي:

وهذا العنصر يتحقق إذا تكونت المجموعة على أساس هدف عمل مشترك، مما يساعد على تنمية شعور كل فرد في المجموعة بارتباط نجاحه أو فشله ببقية أفراد المجموعة.

2.المسؤولية الفردية:

ويتحقق هذا العنصر بمعرفة كل فرد من المجموعة بالدور الذي يقوم به فلا يتطفل على عمل الآخرين، على أن يرتبط نجاح أداء المجموعة في المهمة بنجاح كل فرد في أداء دوره، وبذلك تظهر المسؤولية الفردية لكل فرد من أفراد المجموعة.

3.التفاعل وجها لوجه:

يلتزم كل فرد بتقديم المساعدة لبقية أعضاء المجموعة فيتناقش مع زميل آخر له ويشترك معه في استخدام وسائل ومصادر العمل، ويظهر هذا التفاعل من خلال التفاعل اللفظي بين المجموعة وتبادلهم الشرح والتوضيح.

4.معالجة عمل المجموعة:

يناقش أفراد المجموعة أعمالهم، ويقيمون أداءهم في ضوء محكات أو معايير النجاح المعدة مسبقا، كما أنهم يقومون أداءهم باتخاذ القرارات المناسبة كالاستمرار في العمل، أو التخلي عن بعض الأعمال، أو استعمال وسائل دون أخرى.

❖ **دور الأستاذ في إستراتيجية العمل في مجموعات _ التعلم التعاوني_:**

تتحدد أدوار الأستاذ في هذا النوع من الاستراتيجيات فيما يلي:

1.اتخاذ القرارات:

فالأستاذ هو الذي يقرر متى يستخدم هذه الإستراتيجية، كما يحدد الأهداف التعليمية _كالمهارات الاجتماعية، والتحصيل الأكاديمي_، ويقرر أيضا المجموعات والأفراد الذين ينتمون إلى كل مجموعة، فيعين التلاميذ في كل مجموعة وفق هدف يسعى إلى تحقيقه في التعلم التعاوني، ويعمل المعلم أيضا على تهيئة حجرة الدراسة كتغيير جلسة التلاميذ، بما يسمح لهم بالتفاعل وجها لوجه، فتكون المقاعد متقاربة ومتقابلة، تمنح شعورا بالتلاحم وتسهل على التلاميذ أداء العمل الجماعي، هذا ويعد قرار توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة من أصعب القرارات التي يتخذها الأستاذ، إذ عليه أن يوزع الأدوار بين التلاميذ بشكل يسمح بتعزيز الاعتماد الإيجابي بينهم.

2.بناء المهمات:

يتمثل دور الأستاذ في إعداد المهمات التي يكلف بها التلاميذ، والتي تخدم أهداف الدرس، فيشرح المهمة للتلاميذ، ويوفر الوسائل اللازمة لذلك، ويحدد معايير النجاح، ويحدد مفاهيم الدرس الجديد التي سوف يتعلمونها ويربطها بالخبرات السابقة.

3.المراقبة والتوجيه:

على الأستاذ تفقد سلوكيات التلاميذ أثناء العمل والتجول بين المجموعات، وملاحظة سلوكياتهم وتفاعلهم، وتقديم المساعدة لأداء المهام، وتذليل الصعوبات التي تواجه أفراد المجموعة، وتقديم إجراءات أكثر فعالية للقيام بالعمل.

4.التقييم والعلاج:

عند انتهاء التلاميذ من أداء المهمة التعاونية، يمكن أن يقوم الأستاذ بإجراء اختبار يقيم فيه المهارات المستعملة أثناء العمل الجماعي، ويجري مناقشات مع تلاميذه بهدف معالجة الأخطاء التي وقع فيها البعض من أجل ضمان تعلم صحيح لجميع أفراد المجموعة(حثروبي، 2012، الصفحات 115-118).

4.2.إستراتيجية البيداغوجيا الفارقية وإستراتيجياتها في بناء الكفاءات:

تندرج البيداغوجيا الفارقية ضمن بيداغوجيا السيرورات، وهي تضع قيد الاستعمال إطارا مرنا، حيث يتم بشكل كاف توضيح التعلمات وتنويعها كي يتعلم التلاميذ تبعا لمساراتهم الخاصة لاكتساب المعارف والكفاءات. فممارسة البيداغوجيا الفارقية مشرعنة من قبل الفلسفة والأبحاث الديداكتيكية، وهنالك شرطان يدعمان هذه البيداغوجيا:

- ✓ الإيمان بإمكانات الكائن البشري، والتي تتيح قابليته للتربية، ولو أنه يشق في بعض الأحيان وضعها قيد الاستعمال بشكل مستمر ومن دون إحباط.
- ✓ الإقرار بحق اختلاف الفرد التلميذ داخل وضعيات لا متكافئة.

تتمثل غاية هذه الإستراتيجية في مكافحة الفشل الدراسي، فهذه الإستراتيجية هي إستراتيجية النجاح حيث يتم تنظيمها في إطار وضعيات تعلم وتقييم تلائم الحاجيات والصعوبات الخاصة بالتلاميذ، تبعا لسيرورات متنوعة، فهي تتيح:

- ✓ وعي التلاميذ بقدراتهم.
- ✓ تنمية قدراتهم على مستوى الكفاءات.

فهي بذلك بيداغوجيا:

- ✓ بيداغوجيا مفردنة تعترف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة بشأن وضعية التكوين

- ✓ بيداغوجيا متنوعة، تقترح مجموعة من الطرائق تتعارض مع أسطورة الوحدوية الشائعة، والتي تفيد لزوم اشتغال التلاميذ بنفس الإيقاع وفي نفس المدة الزمنية وبنفس المسارات.

تتحقق البيداغوجية الفارقية من خلال خلق تفاعل مستمر ما بين التلاميذ والأساتذة، والذين يتسمون باختلافهم في مواجهة المحتويات وسيرورات التعلم. يختلف التلاميذ من حيث أنماط اكتسابهم ونتائج التعلمات المقترحة، أما الأساتذة فهم يختلفون من حيث ممارساتهم البيداغوجية وبرامجهم.(غريب، 2014، الصفحات 315-317) حيث نلاحظ أن التلاميذ الذين لا ينجحون أو يكون نجاحهم ناقصا، هم أولئك الذين يقرر الأساتذة مكانهم، ويأمرونهم بما يجب عليهم فعله، ويدققون معهم في نتائج تمارينهم من الخارج، ومن موقع المالك لسلطة المعرفة الكلية، إذ نعلم أن التلميذ سيطور ذكاءه بفعالية أقل بكثير، عندما نحكم عليه ونقيمه بشكل سلطوي ومن الخارج، ولا نعتبر ما يقول ولا نأخذ الوقت الكافي لنتحادث معه. وغالبا ما نلاحظ التركيز على المعرفة لدى الأستاذ، الذي يتماهى في استظهار كل ما حفظه، ليس لشيء سوى لإبهار التلميذ، وهو في الآن معا يمنع التلميذ من المشاركة في بناء المعارف وفهمها وإعادة تركيبها.(غريب، 2014، صفحة 481) لذا لا بد من الأستاذ من:

1.تفريق سيرورات التعلم:

حيث يتم توزيع التلاميذ على عدة مجموعات تشتغل بشكل متزامن على نفس الأهداف، وتبعا لسيرورات مختلفة موضوعة قيد الاستعمال عبر ممارسات متنوعة لعمل مستقل: العقد وشبكة التقويم الذاتي التكويني...، يتحدد تفريق السيرورات بواسطة التحليل القبلي لاختلاف التلاميذ.

2.تفريق محتويات التعلم:

يتم توزيع التلاميذ على عدة مجموعات تشتغل بالتزامن على محتويات مختلفة، تتحدد بأهداف معرفية و/أو منهجية و/أو سلوكية، ويتم اختيار هذه المحتويات في ظل النواة المشتركة لأهداف يتم جردها من قبل الفريق البيداغوجي أو من قبل المدرس، وتعتبر كمراحل ضرورية، حتى يتمكن الجميع من ولوج المستوى الذي تتطلبه المؤسسة. بعد ذلك، يتم حصر الأهداف بواسطة تشخيص أو لي يكشف الاختلاف في النجاح والصعوبات.(غريب، 2014، صفحة 316)

رابعا: نحو قراءة سوسيولوجية لمسألة المقاربة بالكفاءات ومهارات الأساتذة بها ضمن البيئة العالمية

ما معنى أن تتبنى المدرسة المقاربة بالكفاءات اليوم؟ وما هي مهامها وهي تتبنى المقاربة بالكفاءات؟ يدعو الباحث "**Nico Hirtt**" لتأمل العلاقة القائمة بين المدرسة والمقاولة في إحدى مقالاته النقدية المنشورة في "نداء من أجل مدرسة ديمقراطية" تحت عنوان "هل نحن في حاجة إلى عمال أصحاب كفاءات أم إلى مواطنين نقديين؟" حيث يرى أن العديد من الدول شرعت في مراجعة عميقة لبرامجها التعليمية على جميع مستويات التعليم الإلزامي والهدف من ذلك هو توافق تلك المقررات والمذهب المسمى المقاربة بالكفاءات.(اللحية، 2012، صفحة 44) فما هذه الذبابة التي لسعتها؟ حسب تعبير الباحث **Philippe Perrenoud**، ليستكمل متسائلا هل خضعت المدرسة لسوق الشغل أم أن فكرة الكفاءة تشكل ثروة في حد ذاتها؟ هل تخضع البرامج اليوم لعالم سيمر كما مر غيره؟ وهل هي تعبير عن طموح جديد؟ هل يتعلق الأمر بالعودة إلى البراغماتية والنفعية؟ وباختصار، وجب طرح السؤال البسيط والمعقد جدا: لماذا تتم عمليات الإصلاحات التربوية؟ ربما انتهى العصر الذي كانت فيه المدرسة تهيئ لذاتها. فحينما يكون المستقبل قاتما والعمل الموسمي هو السائد في المجتمعات سيكون السؤال التالي ذا معنى: ما هو الشيء الذي يكون الشباب في حاجة إليه لمواجهة القرن الآتي؟ هم في حاجة إلى المعارف دون شك في ذلك، لكنهم في حاجة إلى معارف حية، قابلة للتعبئة أثناء العمل وخارج العمل، معارف قابلة للنقل والتحويل، والتكيف مع الظروف. ففكرة الكفاءة لا تؤكد شيئا غير الهم الذي يسعى لجعل المعارف المدرسية أدوات للتفكير والفعل في العمل وخارج العمل.(اللحية، دون سنة نشر، صفحة 31)

إن المقاربة بالكفاءات تجعل الممارسات التعليمية في توافق مع هدف القدرة على حل المشاكل، وبذلك فالكفاءة لا تكتسب إلا بجعل المتعلم فاعلا في تعلمه يستطيع ممارسة وتعبئة معارفه ومهاراته في وضعيات ملموسة.(اللحية، 2012، صفحة 45) فإن كان الأمر متعلقا بانتقال من نموذج ابستمولوجي كان متأسسا على تبليغ المعارف إلى نموذج يقوم فيه المتعلم ببناء معرفته الخاصة.(بوسمان، ماري، و روجبي، 2005، صفحة 4) وعلى نموذج يقوم على تكديس المعارف إلى نموذج يعنى بتوظيفها فلماذا كل هذا الجدل اتجاه تبني هذه المقاربة؟

إن المسألة ليست بهذه البساطة، لأن النقاش العميق يمس دور المدرسة ووظيفتها، وهو نقاش لا يمكن تدجينه ما دامت الرهانات حول المدرسة متعددة، ووجود المدرسة ذاته يمس المجتمع كله. فالمدرسة بهذا المعنى وجه من وجوه الصراع والتدافع، والتجديد والإنتاج، وإعادة إنتاج أي وجه من وجوه التقدم، والارتكاس، والانفتاح والتعصب، والانغلاق. وإن التساؤل عن الكفاءات اليوم يعني في الأساس التساؤل عن وظيفة المدرسة، (اللحية، 2012، صفحة 47) وهو تساؤل أساسي يعيدنا لتساؤلات مهمة من قبيل: هل تتمثل وظيفة المدرسة في تكوين مواطنين أم مهنيين محترفين أصحاب كفاءات؟ وهل ما تزال المدرسة قادرة على أن تلعب دورها كمؤسسة تربوية في عالم يخضع لضغوطات المردودية؟، إن أهمية طرح مثل هذه الأسئلة تأتي في عالم يتسم بتنامي المد الليبيرالي الجديد.(اللحية، 2012، صفحة 51)

فإذا كان من بين المهام والوظائف الأساسية للتربية الاستثمار في الموارد البشرية وتنميتها، فإن الخلفية الاقتصادية لثقافة العولمة في بعدها السوقي، لم تعد تنظر إلى الرأس المال البشري، موضوع العملية الاستثمارية للتربية، سوى في مضمونه الاقتصادي. وذلك على حساب أبعاده ومقوماته الثقافية والروحية، والحضارية، مما ساهم في إطار هذا المناخ الفكري والاقتصادي، في تبلور منظور قائم على تسليع المعرفة وتبضيع البشر، واعتبار مدخلات ومخرجات عملية التعليم والتكوين مجرد قوى بشرية مؤهلة، في أحسن الظروف تنحصر قيمتها لقوانين العرض والطلب في أسواق الشغل والاستخدام والاندماج الاجتماعي العام.

ضمن هذه الشروط يصبح المنظور المقاولاتي أكثر بروزا وأهم حضورا وهيمنة، وتتحول المؤسسة التربوية، بكافة أشكالها ومستوياتها إلى مجرد مقاولة أو مصنع لإنتاج وتوفير شروط إعادة إنتاج البضائع البشرية الصالحة للتسويق، وتلبية مطالب السوق، والتي هي بالأساس مطالب الباترونا ورجال المال والأعمال والشركات المساهمة وغيرها من قوى الاقتصاد والتجارة مما قد لا يستجيب بل قد يتناقض في أحيان كثيرة مع التوجيهات الفكرية والسياسية للمجتمع/الدولة ولأولوياتها في تكوين مواطنين حاملين لقيم واتجاهات ومواقف معينة ولأهم مقومات ومواصفات ومؤهلات الاندماج في محيطهم السوسيوثقافي الخاص، فضلا عن محيطهم الكوني العام.(محسن، 2009، الصفحات 28-29)

وهذا ما يؤكده الباحث "**Nico Hirtt**" في مؤلفه "المدرسة العاهرة" حيث يوضح أن العالم يشهد تحولات عميقة تتلخص في المرور من عصر ثقل التعليم إلى عصر تبضيعه، بل إلى تبضيع مزدوج

يتعلق بتكييف المضامين والبنيات والممارسات، مع منتظرات السوق، ثم من جهة ثانية تشهد تحول المعارف والمدرسة نفسها إلى قطاع جديد مبضعن، وكل ذلك ناتج عن التهافت على التنافسية والعولمة والشمولية. (اللحية، 2012، صفحة 42)إن هذا المنطق المؤسس على المنافسة والمردودية، دفع بالمقاولات إلى إرغام المدرسة على تغيير برامجها وفق منظور المقاربة بالكفاءات، بل هناك بعض الباترونا من أعلنوا عن استعدادهم الكامل لمساعدة الأنظمة التربوية، على التغيير والتعاون وتحمل أعباء التكوين في نفس الاتجاه المذكور آنفا. ولهذا السبب نجم عن ضغط المقاولات الأوروبية على الاتحاد الأوروبي برنامج UNICAP المعروف باسم unités capitalisables الذي يسعى إلى تحديد الكفاءات لكل عينة مهنية، وتوزيع التكوين في وحدات وكل وحدة تحدد بمدخلات _كفاءات مكتسبة سابقا من طرف التلميذ ومتحكم فيها_ وبمخرجاتها _ كفاءات ينبغي التحكم فيها، وأنماط التصديق_. وكان لهذا البرنامج تأثير على التعليم التقني والتكوين المهني.

كما يتبين من خلال التقارير وأشغال منظمات وتنظيمات دولية مثل البنك العالمي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OCDE ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة UNESCO ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة UNICEF وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي PNUD الإلحاح على تأهيل الأنظمة التربوية باللجوء إلى تطوير منهاج دراسي مبني على تعلم مجموعة من الكفاءات الأساسية.(اللحية، دون سنة نشر، صفحة 33)

هكذا بدأ التحول في وظيفة المدرسة التي كانت فيما مضى مرتبطة بالمتخيل الديمقراطي وخلق مواطنين مثقفين ومكونين من أجل التفكير ومنخرطين في القرارات التي تهم المستقبل والحياة العامة، إلى إعادة النظر في المعارف المدرسية حتى تصبح معارف مقبولة لدى المقاولة.

إن نفعية المعارف تطرح مشاكل كثيرة اليوم إذا ما انحصرت في المعارف النفعية والمصلحية العاجلة، حيث المتخيل الليبرالي قائم على المنافسة والتسابق الذي يتعمم ويعم المقاولات وحياة الأفراد والأسر والجماعات. فالروابط هنا تقوم على المنافسة الشاملة التي جعلت الأفراد يقرون بوجود تعليم مقبول كبضاعة في السوق وتعليم آخر يعرف الكساد.

تحدد قيمة التعليم هنا في السوق، وذلك ما يعني أن المدرسة التي صارت مدرسة السوق أو أن المدرسة هي أكبر سوق هي المدرسة الخاصة. والحصيلة أن المدرسة أصبحت بضاعة مرتبطة بمتخيل الاستهلاك الفردي والجماعي الذي اجتاح المجتمعات من أقصاها إلى أقصاها.

تجد هذه الوضعية تبريرها في دعوات المنظمة العالمية للتجارة الداعية إلى فتح أسواق الخدمات بما فيها الصحة والثقافة والتربية أمام القطاع الخاص، وهو أمر يتكرس يوما بعد يوم حيث تقارير البنك الدولي توجه البلدان والدول للاهتمام بالتعليم الأساسي والتخلي التدريجي عن التعليم الثانوي والجامعي والعالي والتكوين المهني لصالح الخواص.(اللحية، 2012، الصفحات 51-52) وهكذا تتزايد الدعوات التي تماثل المدرسة بالمقاولة، وبهذا سيصبح النظام التعليمي معملا لا يفرخ إلا اليد العاملة التي ستتأهل هناك في المقاولة لا نظاما ينتج مواطنين والسؤال الذي يثير الانتباه يتعلق بكيفية تحويل الوظيفة البيداغوجية للمدرسين إلى وظيفة تنظيمية للعمل أي أن يصبح التلميذ كالعامل؟(اللحية، 2012، الصفحات 53-54)

إن محاولة الإجابة عن هذا السؤال يحيل إلى استخلاص أن ما يحدث في العالم من إصلاحات، يعني في العمق تجديد مهام المدرسة ووظائفها، وتغييرا وتحويلا لوظائف المدرسة واستراتيجيات عملها. إنه تحويل للفضاءات والبنيات التحتية والمضامين وطرق التدريس والتكوين والآفاق كذلك، وتحول في وظيفة المدرسين ودورهم(اللحية، 2012، صفحة 44).

إن الصراع حول إيجاد معنى للمدرسة ووظيفتها يتخذ ضمن هذا الحوار والصراع عناوين متنوعة ومختلفة عما أوردناها في البداية وهي لا تخلو من إغراءات كثيرة من قبيل: ماذا نفعل بهذه المعارف التي تقدمها المدرسة؟ لماذا ندرس أفلاطون وأرسطو؟ لماذا ندرس التاريخ كتاريخ للماضي؟ وهي أسئلة يطرحها البعض لتقبل نزعة النفعية المتزايدة في التعليم التي تختزل في المعارف النفعية. وهناك عناوين أخرى أكثر جاذبية مثل: ما معنى التعلم في مجتمع المعرفة؟ وهناك شعارات أخرى توقعية تستند إلى مقررات المنظمات العالمية مثل التربية في القرن الواحد والعشرين، مدرسة الغد، التعليم للجميع أو سبل مدرسة المستقبل كما ترفعها المنظمات الدولية.(اللحية، 2012، صفحة 9)

في هذا المنحى سيكون تساؤل الباحث "**Philippe Perrenoud** " ذا معنى إذ يتساءل السؤال الآتي:"هل تتمثل وظيفة المدرسة في تلقين المعارف أم في تطوير الكفاءات؟ إن النقاش الذي قد يثيره هذا التساؤل يحيي نقاشا قديما، فالمدرسة ومنذ أن وجدت وهي تتلمس طريقها بين رؤيتين متباينتين هما، الرؤية الأولى تركز على نقل معارف عديدة دون الاكتراث بتحريكها الذي يعهد به، بشكل صريح أو ضمني، إلى التكوين المهني أو الحياة من أجل بناء الكفاءات. والرؤية الثانية تقوم بالتقليل من حجم المعارف المدرسية المفروضة حتى يتأتى تحريكها بكيفية مكثفة داخل الإطار المدرسي. فالإشكالية الحالية للكفاءات تعيد بلغة معاصرة، نقاشا قديما قدم المدرسة ذاتها يدور بين

المدافعين عن تعليم مجاني وبين أنصار النفعية سواء أكانوا من اليسار أو من اليمين".(اللحية، 2012، الصفحات 131-132)

إن ما يميز المقاربة بالكفاءات حسب الباحث"**Nico Hirtt**" هجران المعرفة، فإن أول منزلق هو تحول المعارف نحو المهارات، بحيث إن وضع التلاميذ في وضعية عمل مبني وفق مشاكل، لا يعطى معنى لمعرفة تسمح لهم ببنائها تاريخيا، وتحصيل فهم عميق يصرح البعض الكفاءات لا تدير ظهرها للمعارف، ما دامت لا تستطيع تجاوزها. ولكنه بالمقابل، ينبغي تقبل تعليم معارف أقل إذ أردنا فعلا تنمية الكفاءات، ثم إن التعلم بالمشكلات، يأخذ طابعا دوغمائيا حيث يذهب البعض إلى أننا نتعلم المشي ونحن نمشي، والغناء ونحن نغني، لماذا ينبغي أن نتعلم التفكير والملاحظة والتخيل والتواصل والمفاوضة بشكل آخر غير ممارسة هذه الأنشطة في وضعيات متباينة حتى لا ترتبط الكفاءات بسياق واحد؟ يعلق الباحث"**Nico Hirtt**" على هذا القول بقوله: أنه بكل تأكيد نتعلم المشي ونحن نمارسه وأما ماله علاقة بالغناء فهو أمر ثان على الأقل إذا كنا نتوخى مستوى عال، بحيث يتطلب الأمر معرفة بعلوم الموسيقى، وتعلمات أساسية لا علاقة لها بالغناء في حد ذاته. وهكذا فإن الفكرة القائلة بأن الممارسة وحدها كافية للمرور إلى المعقد هي فكرة خاطئة. كما أن الميزة الثانية تتعلق بأن التدريس بالكفاءات حسب "**Philippe Perrenoud** " تتطلب من التلميذ حضورا قويا في المهمة، وليس فقط الحضور الفيزيائي والذهني والعاطفي، إلا أن هذا الحضور وهذا الاستثمار للحضور الفيزيائي والذهني والعاطفي قد يسقط في نقيض مما هو مراد، أي في عكس الأهداف المسطرة. مثلا في المدارس التي تتوفر فيها شروط التحفيز كمدارس النخب يمكن ذلك بينما في المدارس العمومية النظامية يكون الأمر غير ذلك.(اللحية، 2012، الصفحات 46-47) لذا ليس من الضروري أن نطلب من المدرسين بذل مجهودات خارقة إذا كان النظام التربوي لم يعمل إلا على تبني لغة الكفاءات من دون أي تغيير أساسي. وأكبر مؤشر على التغيير الأساسي هو التخفيف الراديكالي من المحتويات التخصصية والعمل بتقويم تكويني موجه نحو تنمية الكفاءات.(اللحية، دون سنة نشر، صفحة 91) وفي نفس المنحى يصرح "**Gérard Boutin**" أن تنمية الكفاءات في مجتمع يتأسس على المردودية والإنجاز، يتطلب منهاج دراسي قائم على مواد أساسية كالرياضيات والعلوم الطبيعية واللغات الأجنبية، ولا يعطى إلا حيز صغير للتخصصات الثقافية، فالأنظمة المدرسية اليوم في منعطف. حيث تتأسس الإصلاحات في التعليم على مبادئ تعود لعالم الصناعة.(اللحية، دون سنة نشر، الصفحات 33-34) فماذا يعني تعلم المعارف إذا لم تكن مفيدة؟ فتوسع قاعدة المتعلمين بدأت تدفع إلى تقليص المعرفة،

من حيث أنها سلطة وقوة لفهم العالم والمحيط والمساهمة في التغيير. لكن إن ما يلاحظ هو أن المدرسة لم تعد تقدم إلا القليل من المعارف: معارف سطحية بالأشياء وهذا الأمر نفسه سمة من سمات الفشل والمرور نحو التعليم الأداتي.(اللحية، 2012، صفحة 47)وهذا ما سينعكس على دور الأستاذ وسلطته. فجعل جعل الأستاذ كوصي وموجه، ومرشد ومنشط، ومرافق للتلاميذ في بحثهم الشخصي، والتمارين الجماعية، والموجه عن طريق الإعلاميات يسمح بتبرير الاقتناء الواسع للتجهيزات التكنولوجية، ويعني ذلك أن التربية ستصير سوقا صناعية، وحسب منظري هذه السوق فإنها الأكثر مردودية المشار إليها بالثقافة الجديدة للمدرسة التي يبنيها التلميذ بالمحاولات التجريبية وهو انتصار للبنائية البيداغوجية، حيث التلميذ يبني معرفته الخاصة(اللحية، المدرسة و المقاولة الضرورة أم النفعية؟، 2012، صفحة 240).

إلا أنه باستحضار واقع النظم التربوية في العالم العربي، يتم ملاحظة عدد من الأخطاء الناتجة في أو ساط الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات فكثيرا ما نظر إلى هذه المقاربة وكأنها تضع فصلا ثنائيا بين المعرفة والكفاءة، بين استيعاب كفاءة ومهارة عملية، بين ضرورة ترك المتعلمين يعملون بحرية واستحالة تقييم الكفاءات. ويمكن أن نجد مبررا لوجود هذه الأخطاء الشائعة من عدم توفر أنشطة التكوين المستمر الكافية والمهيأة لإدماج مثل هذه المقاربة في أنساق التعليم والتكوين، أو في الإكراهات التي تفرضها بعض البرامج الدراسية المتسمة بالتحجر والانغلاق. فالمفروض أن التركيز ينبغي أن يكون: على كيف ينبغي أن يتعلم التلميذ التعليم الذاتي؟، بدل التلقين والارتباط الكلي بالأستاذ وما يطرحه من معرفة(الجابري، 2010، صفحة 442). لكن الواقع أن من يعرف مدارسنا كما يصرح "**فاخر عاقل**"على اختلاف درجاتها من الابتدائية حتى الكليات الجامعية يعرف أن المعلم هو الذي يقوم بعملية التعليم، إنه يحاضر ويشرح، ويعطي الوظائف ويصححها، ويمتحن ويقرر، ما إذا كان الطفل ناجحا أو فاشلا، ويخرج الطفل من المدرسة الابتدائية إلى الإعدادية فالثانوية فالجامعية، وهو لا يفعل أكثر من استظهار بعض المعارف ليردها على مسمع المعلم شفويا أو كتابيا ثم يخرج بورقة تشهد أنه تعلم والله يشهد أنه لم يتعلم إطلاقا"(بلحسين، 2012/2011، صفحة 355)

فهناك إصرار على التركيز على نموذج المؤسس على الأستاذ باعتباره المحور، حيث المعرفة متعالية على الطبيعة والتاريخ، وهي بالتالي تمنح كهبة من طرف يمتلكها وهو المدرس إلى آخر يفتقر لها وهو التلميذ. في مقابل النموذج النمائي الذي يرى أن التلميذ محور عملية التعلم. والمعرفة لها معنى وجودي وهي بالتالي تبنى ولا تمنح(الدريج، 2014، صفحة 58).

حيث يتم ملاحظة أن التلميذ يشتغل ويحاول ضبط طريقة التعلم، فيقسم عمله بين تتبع الدرس داخل القسم الدراسي، وبين الواجبات المنزلية التي يقوم بها داخل بيته، لكن ما يعوز التلميذ، هو أن يعرف كيف يتعلم؟ ويعرف متى يتعلم؟ وما هي أحسن الطرق لبلوغ أهداف التعلم؟

كما يتم ملاحظة أن دور الأستاذ، يقتصر على تفريغ حمولته المعرفية، وتعليم التلميذ ما يجب تعليمه إياه، كي يبقى خاضعا لسلطة المعرفة، وخضوع المتعلم لسلطة المعرفة، لا يترك له خيارات كثيرة في تبني إستراتيجية تعلم تمكنه من حل المشكلات، والتحكم في مختلف موارد التعلم من معارف ووسائل ديداكتيكية وبيانات، فيلجأ بالتالي إلى الحفظ وإعادة بعض التمارين التي قام بها في المدرسة داخل بيته(غريب، 2014، صفحة 480).

ولا حل لهذه الإشكالية إلا تكوين الأساتذة تكوينا بيداغوجيا فعالا. لأن ممارسة التعليم أساسية لضمان نجاح المتدربين الأساتذة لاحقا في تعزيز تعلم الطلاب، إلا أنه غالبا ما تفشل برامج إعداد الأساتذة في الحرص على اكتساب المتدربين خبرات مناسبة في تعليم الفصول الدراسية في الدول النامية، الأمر الذي يساهم في ضعف جودة التعليم، حيث شعر الكثير من الأساتذة في الدول النامية التي انتهجت المقاربات التدريسية المتمركزة على المتعلم مثلا، ونعني هنا المقاربة بالكفاءات بالكثير من التخوف، مما اعتبروه تسليم الفصل للطلاب، بالتالي يحتاج الأساتذة إلى دعم مستمر للتكيف مع مقاربات جديدة كهذه، لذا فإن إرشاد المعلمين الجدد عند بداية عملهم داخل الفصول الدراسية أمر بالغ الأهمية(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، الصفحات 242-248).

لكن صيغة أخرى في طرح الأسئلة، من قبيل: لماذا نريد من المدرسة أن تنمي الكفاءات اليوم بدل الأمس؟ يشير إلى أن النظام التربوي لم يتوقف منذ نشأته عن تنمية بعض الكفاءات، أو على الأقل، بعض القدرات التي تعمل بوصفها مصادر لكفاءات أكثر. فالمدرسة الابتدائية تركز على تعلم المهارات الأساسية، كما أن كل مادة تعليمية تنمي مهارات معينة، كالقيام بتلخيص نص، والتعبير عن وجهة نظر، إنجاز حساب ذهني سريع، قراءة خارطة، فهم رسم ما، ترجمة نص، ملاحظة أنسجة بالميكروسكوب، وضع رسم أو لي، التعرف على نموذج، استعمال حاسوب لمعالجة النصوص، البحث عن معنى أو رسم كلمة، وضع حدث ما في سياقه التاريخي...إلخ. بالإضافة إلى أن التكوينات المهنية تهدف بالدرجة الأولى إلى تنمية القدرات. ليس الرهان إذن هو إدخال الكفاءات إلى المدرسة، وإنما التركيز على تنميتها، وذلك لسببين:

1.إن عددا كبيرا من التلاميذ الذين فشلوا في دراستهم، لا يتمسكون بالمعارف المعزولة عن كل سياق والمنفصلة عن كل ممارسة، والتي تشكل الرصيد الأساسي للتربية في نهاية الابتدائي وطيلة فترة المتوسط. فهذه المعارف المدرسية تظل بالنسبة لهم خالية من المعنى، طالما بقيت معطلة وفاقدة الصلة بمواردها ووظائفها الاجتماعية. وهكذا، فإن المقاربة بالكفاءات تقيم الروابط الضرورية بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية.

2.إن عددا هاما من التلاميذ الذين يتمثلون المعارف المدرسية بشكل جيد يظلون عاجزين عن الاستفادة منها وتوظيفها في سياقات أخرى، بحيث يجوز القول بأن نقل المعارف لم ينجح ولم يتم.

إن التركيز على الكفاءات بالنسبة للصنف الأول من التلاميذ لا يحول بشكل خارق دون صعوبات التعلم، إلا إذا ارتبط ببيداغوجيا الكفاءات._البيداغوجيا الفارقية كإستراتيجية تدريس_. أما بالنسبة للتلاميذ الذين يستوعبون المعارف المدرسية بشكل جيد، ولا يستطيعون استثمارها خارج سياق تعلمها، فإن المقاربة بالكفاءات تكون عبارة عن خطوة حاسمة إلى الأمام، لأنها تخول لهم العمل على إنجاز هذا النقل والتحويل والتجنيد.(بوسمان، ماري، و روجيي، 2005، الصفحات 27-28)

سيكون إذن النجاح في المدرسة ليس غاية في ذاته حسب "**Philippe Perrenoud**" لأن ما يهم هو أن يستطيع التلميذ حشد مكتسباته خارج المدرسة في وضعيات معقدة ومفاجئة، أي التركيز على تحويل المعارف، لذلك بدا الاهتمام بإعادة استثمار المكتسبات المدرسية، للاستجابة لهم نجاعة التعليم والملاءمة الواسعة للتعلمات مع وضعيات العمل وخارج العمل. ويتمثل هذا الاهتمام الحالي فيما يطلق عليه إشكالية تحويل المعارف أو بناء الكفاءات. وذلك ما يعني في نظر ذات الباحث النفعية والتحكم والتحويل والإدماج وكفاءات رد الفعل والقرار في الوضعية التي تتطلب ذلك.

إذن، فالمدرسة "مورطة في تحديد الكفاءات المطلوبة بوضوح في وضعيات الحياة". وهنا سنكون أمام سؤال صعب هو: إلى أي فاعل اجتماعي تحيل المدرسة؟ لا نكون في المدرسة التلاميذ ليصبحوا وزراء ولا للحصول على جائزة نوبل في الطب أو أبطال في كرة المضرب، حسب " **Philippe Perrenoud**"، لأن من يحصلون على مثل ذلك هم أقلية نادرة ولهم ظروف لبناء كفاءات مناسبة عبر تكوينات نوعية أو من خلال تجاربهم. إن ما يهمنا أكثر هنا هم رجال ونساء الشارع والوضعيات التي عليهم التصرف فيها، في أسرهم ومع أطفالهم وفي العمل وخلال وقت الفراغ وأمام الإدارة والتأمينات والبنوك والتكنولوجيا والانترنيت. فبفضل قائمة للكفاءات يستطيع فرد عاد الإقرار بأنه في

حاجة إلى كفاءات لا ليصير كائنا خارج المألوف، بل ليصير كائنا يستطيع العيش في شروط عادية للمرأة والرجل الحديثين.

سيكون الاستعمال المدرسي للكفاءات استعمالا خاصا لا ينفي الاستعمال المقاولاتي إن لم يسنده ويدعمه. فما دامت المدرسة وسطا لتعلم الحياة الاجتماعية عوض ممارستها فعليا فإننا لا نهتم إلا بشكل أقل بالاعتقاد بأن الفرد ونتيجة لأسباب مجهولة يكون صاحب كفاءة، بل سيكون الاهتمام منصبا على الطريقة التي تجعله صاحب كفاءة.(اللحية، 2012، الصفحات 131-132) والسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يتم بناء الكفاءات داخل الفصول الدراسية؟

يحيلنا هذا السؤال إلى استحضار مفهوم الكفاءة، فهي عبارة عن مهارة في التصرف والفعل، تنتج عن فهم فعال لمعارف عملية وخبرات حياتية مدمجة في سياق الذاكرة وقابلة في نفس الوقت للاسترجاع والتعبئة لأنها جربت باستمرار وبانتظام في إطار وضعيات متنوعة داخل المدرسة وخارجها.

إن القراءة المتمعنة لهذا النص تقود إلى الاستخلاص بأن اكتساب الكفاءة يتطلب أنشطة وأفعالا بيداغوجية أساسية ومنها على الخصوص الأفعال التالية:

1.أن ينشغل الأستاذ أو لا وقبل كل شيء بجودة الفهم المتعلق بالتعلمات الجارية طرح أسئلة على المتعلمين لإدراك المدى الذي وصل إليه فهمهم واستيعابهم لما يجري في الفصل الدراسي.

2.مد العون والمساعدة للمتعلمين خلال السيرورة التعليمية للتمييز بين الأشياء التي تمكنوا منها فعلا والعناصر التي يتوجب فهمها وتذكرها سواء تعلق الأمر بالمعارف أو بالمهارات العملية.

3.يقترح الأستاذ بعد التعلم على المتعلمين جملة من الوضعيات لتوظيف معارفهم القبلية لأن ذلك يساعدهم على تنشيطها وتعبئتها في وضعيات حقيقية وفي هذه المرحلة ينبغي للمدرس أن يعمل على توضيح الاستراتيجيات والإجراءات والطرق وإبراز كيفية استعمالها لانجاز العمل المطلوب.

4.خلال قيام التلاميذ بالأنشطة السابقة لا بد من تتبعهم من طرف الأستاذ والتساؤل معهم باستمرار لضمان حصول الفهم الصحيح لديهم ومع ذلك كله تبقى مسالة اكتساب الكفاءات وبنائها معقدة إذ الأمر لا يتوقف فقط على فعالية الطرق المستخدمة ونجاعة تدخلات المدرس بل يحتاج أيضا إلى التمرن والتدرب لمدة طويلة ولذلك يجب أن تسمح المناهج الدراسية وأن تعطي الأولوية لجودة التعلمات بدل تراكمها بكيفية غير نافعة وغير مجدية.(الجابري، 2010، الصفحات 442-443)

لكن المتتبع لواقع المؤسسات التربوية، يلاحظ أن الأجيال الحالية من المتعلمين تختلف كثيرا عن الأجيال السالفة، فبالأمس كان المتعلمون يستمعون لمدرسيهم ويتلقون الشروح والتفسيرات والمعارف دون أدنى أغراض حتى وإن كانت تلك الشروح والمعلومات غير مفهوم ة وصعبة الإدراك والاستيعاب. أما اليوم فيجد المدرسون أنفسهم أمام متعلمين لا يحتاجون إلى إبداء الطاعة والخشوع وتصنع مواقف الإصغاء والاستماع لشروحهم وتفسيراتهم، فعزوفهم عن الاستماع لما يقال وإعراضهم عن الانخراط في ممارسة أنشطتهم التعلمية أمران باديان عليهم بشكل مباشر، وخاصة إذا كانت المحتويات المقترحة عليهم بعيدة عن انشغالاتهم اليومية المختلفة. أمامنا اليوم متعلمون ينتمون إلى فئات ومشارب اجتماعية وثقافية مختلفة ومتباينة كذلك، من حيث أساليب التعامل المعتمدة في أوساطهم الأسرية. فلم يعد هناك أي مبرر لكي تستمر المدرسة في تجاهلها لهذه الفوارق والاختلافات لمجرد أنها تود إيصال وتبليغ محتويات أو مواد مقررة معينة، على هذه المدرسة أن تنفتح أكثر، على تلك الفوارق، بل وأن تخطط وتعد مناهجها وبرامجها وأساليبها وأنشطتها التعليمية التعلمية انطلاقا منها ومراعاة لها. فعلى المؤسسات التربوية أن تحول مهمتها ووظيفتها إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب الكفاءات الضرورية التي تجعلهم قادرين على التعامل النقدي والفاحص لما تلقونه من معارف ومكتسبات، ومستعدين لتنظيم تلك المعلومات وهيكلتها ضمن تراتبية فكرية تضع معلومة في إطارها الصحيح ومكانتها المناسبة.ولكن كيف يمكن مساعدة هؤلاء المتعلمين؟

لم يتردد الباحثون في مقاربة هذا السؤال الذي يؤرق الكثير من المدرسين، فهناك دراسات وأبحاث عديدة ومتنوعة تحاول الإجابة عن هذا السؤال. وقد أكدت هذه الدراسات أن العوامل الأساسية التي تتيح مختلف التعلمات وتسمح بحدوثها في أيسر الظروف هي: التحفيز، تقدير الذات، ودلالة التعلمات المقترحة، والاستراتيجيات والتقنيات التعليمية، والعلاقة أستاذ/تلميذ، والمناخ السائد داخل القسم الدراسي، والوسط الأسري، والإمكانيات الثقافية المتوفرة.(الجابري، 2010، الصفحات 437-438)

خامسا: مسألة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الخطاب التربوي الرسمي في الجزائر

اعتمدت الجزائر في إطار برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية PARE، المقاربة بالكفاءات، كمنظم رئيسي للبرامج المدرسية وأسلوب تدريس، خاصة أنها مدعوة في بنود هذا المشروع إلى تعزيز جودة التعليم الإلزامي، إعادة مراجعة المناهج، إدماج تكنولوجيا المعلومات وتقويم مكتسبات التلاميذ في المجالات المدرسية، ولعل أهم عنصر بشري في نسق تجسيد أهداف الإصلاح، هو المدرس، الذي ينبغي أن يتجاوب مع هذه المتغيرات البيداغوجية، ولذا عملت وزارة التربية الوطنية على منح الأساتذة تكوينا يكسبهم المعارف التي هم في حاجة إليها لكي يتحكموا في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة، وكذا في طرائق وأساليب التدريس، بالإضافة إلى طرق التقييم، وذلك باعتماد سياستين أو لهما تتعلق بالتكوين بعد للأساتذة المتواجدون في القطاع والتكوين التحضيري للأساتذة الجدد الملتحقين بالقطاع، كما إنها تسعى أيضا من خلال التعاون الدولي ولاسيما في إطار برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية إلى تزويدهم بالتأهيل البيداغوجي والمنهجي الضروري لتناول تلك المضامين في الأنشطة التعليمية بفعالية حتى يتحسن مردودهم التربوي في عملية التدريس، ولذلك تم "تأسيس نواة صلبة للمفتشين قدر عددهم ب 16 مفتشا مقسمين إلى مجموعات ثنائية لكل مادة، هؤلاء المفتشون أصبحوا مكلفين لتكوين المفتشين ل 48 ولاية"، حول المقاربة بالكفاءات والتقييم بالكفاءات(Tawil, 2006, p. 40)، بالإضافة أن المقاربة بالكفاءات تكتسي أهميتها من القوانين والنصوص التنظيمية التي يضمنها الخطاب الرسمي للإصلاح التربوي الجديد، ففي المادة السابعة من القانون التوجيهي للتربية أكدت على أن التلميذ محور العملية التعليمية. وقد نصت الوثائق الرسمية سواء المتعلقة بالمناهج الدراسية لمختلف السنوات الدراسية أو الوثيقة المرافقة للمنهاج أو دليل المعلم على أن" التعليم وفق المقاربة بالكفاءات يحمل المتعلمين على تنمية وتثبيت كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفاعلية ونجاعة، والتعليم بواسطة هذه المقاربة يعني ربط المحتويات بالممارسة"، وهذا يعني أن هذه الطريقة الحديثة قلبت موازين التعليم بالمدرسة الجزائرية، حيث حولت التلميذ من متلقي للمعلومات الجاهزة إلى عنصر ناشط ومتحرك، يعمل ويجتهد معتمدا على قدراته الفكرية والعقلية والجسمية لتنمية نشاطاته، كما ساهمت في تثبيت

كفاءات معينة تتجلى في فعالية المتعلم ومساهمته النشيطة في كل ما يتعلمه ويكتسبه من معارف.(بلحسين، 2012/2011، صفحة 174)

سادسا:الاستراتيجيات المعتمدة في تطوير مهارات الأساتذة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات بالجزائر

إن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لا يعني تحكم الأستاذ في المواد الدراسية التي هو مطالب بتدريسها في إطار دروس مختلفة تعطى للتلميذ ويكتبها في كراسه ثم يعيد استظهارها للإجابة عن أسئلة الامتحان، فالمقاربة بالكفاءات حولت التعلم المتمركز على المادة التعليمية إلى التلميذ كعنصر أساسي في الفعل التعليمي/التعلمي، أي إعادة استثمار التعلم في وضعيات جديدة ونقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها.

إن هذه المهام الجديدة تتطلب أن يتوفر لدى الأستاذ الجزائري كفاءات تدريسية عالية تسمح له بأداء مهنة التعليم في ظل هذه التغييرات(بلحسين، 2012/2011، الصفحات 177-178)، لذا عملت وزارة التربية الوطنية على منح الأساتذة تكوينا يكسبهم المعارف التي هم في حاجة إليها لكي يتحكموا في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة، وكذا في طرائق وأساليب التدريس، بالإضافة إلى طرق التقييم، وذلك باعتماد سياستين أو لهما تتعلق بالتكوين بعد للأساتذة المتواجدون في القطاع والتكوين التحضيري للأساتذة الجدد الملتحقين بالقطاع، كما إنها تسعى أيضا من خلال التعاون الدولي ولاسيما في إطار برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية إلى تزويدهم بالتأهيل البيداغوجي والمنهجي الضروري لتناول تلك المضامين في الأنشطة التعليمية بفعالية حتى يتحسن مردودهم التربوي في عملية التدريس، ولذلك تم "تأسيس نواة صلبة للمفتشين قدر عددهم ب 16 مفتشا مقسمين إلى مجموعات ثنائية لكل مادة، هؤلاء المفتشون أصبحوا مكلفين لتكوين المفتشين ل 48 ولاية"، حول المقاربة بالكفاءات والتقييم بالكفاءات(Tawil, 2006, p. 40)

وفي سنة 2004، أعطيت أهمية أكبر لعملية مرافقة تطبيق المناهج الجديدة حيث برمجت الوزارة سلسلة من العمليات التكوينية أولها مخصصة لمؤطري هذه العمليات على المستوى الوطني والجهوي ووصل تعدادهم فيما يخص مفتشي التعليم الأساسي1561 مفتشا.

وتقرر أن تنطلق العمليات الإعلامية التكوينية مع بداية سنة 2004 على ثلاث فترات:

1. العمليات الإعلامية والتكوينية الخاصة بالمناهج الجديدة من جانفي إلى شهر مارس 2004
2. العمليات الخاصة بالكتب الجديدة من شهر أفريل إلى غاية ماي 2004
3. العمليات التكوينية الموجهة للمعلمين والأساتذة المعنيين بالمناهج والكتب الجديدة في شهر جويلية 2004

و للإشارة فإن العمليات التكوينية تبرمج محليا طوال السنة الدراسية، وتدعم بالزيارات الميدانية للمفتشين داخل الأقسام. وتتراوح مدة الفترة التكوينية بين أسبوع و5 أسابيع، يتم فيها تكوين جميع الأساتذة والمعلمين حول تطبيق نموذج التدريس بالكفاءات.(بوعامر، 2014، صفحة 201)

ومعنى هذا أن تكوين المؤطرين البيداغوجيين وتحسين مستواهم يعتبر قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية. وتتعلق العمليات المسجلة في هذا المجال فيما يأتي:

- ✓ تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية:

يتميز نوع المضامين التي يتميز بها التكوين الأولي، بما يلي:

1. ينمي المعارف الأساسية المتصلة بمضمون المادة التعليمية.
2. ينمي المعارف الأساسية المتصلة بالبرامج والوسائل التعليمية المتوفرة.
3. ينمي المعارف الأساسية المتصلة بخصائص التلاميذ.
4. ينمي المعارف الأساسية المتصلة بالإستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية
5. ينمي المعارف الأساسية المتصلة بالسياق التربوي العام.

وقد تم الاستعانة بفرق تأطير مكونة، أساسا من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي، وقد تم اعتبار التكوين العملي والتدريبات التطبيقية جزءا لا يتجزأ من مناهج التكوين على أن تسند إلى موظفين متخصصين تابعين لقطاع التربية الوطنية.(بن بوزيد، 2009، الصفحات 166-167)

- ✓ تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

إن إصلاح المنظومة التربوية لن يتحقق، بصورة مرضية، بدون معلمين ذوي مؤهلات أكاديمية وكفاءات مهنية مؤكدة.(بن بوزيد، 2009، صفحة 177)، لذا فإن أهمية التكوين أثناء الخدمة مسألة بديهية إن أردنا توفير كل الشروط لنجاح الإصلاح التربوي، لاسيما وأن نسبة 58% من المعلمين سيبقون في الخدمة طيلة العشرية المقبلة وسيكون هؤلاء بحاجة إلى عمليات تطوير المستوى وتجديد المعلومات لضمان ما يلي:

1. تحديث وتعزيز معارفهم الأكاديمية.
2. تحسين مستوى تأهيلهم المهني
3. سد الثغرات التي يعانونها في الميدان العلمي والبيداغوجي.
4. اطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها البيداغوجية.
5. إكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة.

سوف يتم تدعيم التكوين بواسطة ملتقيات دورية للتنشيط البيداغوجي هدفها تعزيز وإثراء معارف المترشحين وكذا انجاز الأعمال التطبيقية الخاصة بالمواد العلمية. سوف تنظم هذه الملتقيات على مستوى كل ولاية ويشرف على تأطيرها، حسب مقتضى الحال، إما أساتذة التكوين العاملين في معاهد التكوين أو في المدارس العليا وخصوصا أساتذة تحت وصاية جامعة التكوين المتواصل التي تتوفر على فروع لها عبر جميع ولايات القطر.(بن بوزيد، 2009، صفحة 180)

غني عن البيان أن بقية عمليات التكوين أثناء الخدمة الجارية حاليا والتي تتعلق بتحديث معارف المدرسين في الندوات البيداغوجية التي تنظم لهذا الغرض، أو تدريب المدرسين على تطبيق البرامج الدراسية والكتب المدرسية الجديدة التي تم إعدادها في سياق الإصلاح التربوي، سيتواصل تنفيذها وبالتالي لا بد من تمويلها.(بن بوزيد، 2009، صفحة 185)

- ✓ التدريب المتواصل لجميع المستخدمين للتكفل على أحسن وجه بعمليات إصلاح المنظومة التربوية.(بن بوزيد، 2009، صفحة 165)

إن إستراتيجية وزارة التربية الوطنية، في ميدان تكوين المدرسين أثناء الخدمة، لا تقتصر على جهاز التكوين عن بعد وإنما تتوخى أيضا إقامة جهاز للتحسين المستمر لصالح المدرسين وموظفي التأطير والمصالح الإدارية. وسنركز على المدرسين.

يتم تحسين مستوى موظفي قطاع التربية الوطنية بمقتضى رقم 96-92 الخاص بإنشاء خطة التكوين السنوية والذي حدد حصة سنوية للتكوين مدتها ستة أيام لفائدة مجموع مستخدمي قطاع التربية.

ووفقا للأهداف المحددة في كل خطة سنوية للتكوين من طرف مصالح وزارة التربية الوطنية تم إنجاز العمليات التالية لفائدة السلك التعليمي:

- ❖ **في سنة 2003، تم:**

1. تدريب 24.000 مدرس في التعليم الابتدائي و35.000 في التعليم المتوسط على تطبيق البرامج الدراسية الجديدة الخاصة بالسنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط.
2. تدريب 52.144 أستاذ تعليم متوسط في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة.
3. تدريب 16.515 مدرس ابتدائي منتمين إلى المدارس التجريبية في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة.

❖ **في سنة 2004، تم:**

1. تحضير 30.000 مدرس ابتدائي لتطبيق البرامج الدراسية الخاصة بالسنة الثانية.
2. تحضير 11.000 معلم لغة فرنسية لتطبيق برنامج السنة الثانية ابتدائي
3. تحضير 52.800 أستاذ تعليم متوسط لتطبيق البرامج الدراسية الخاصة بالسنة الثانية.

❖ **في سنة 2005، تم:**

1. تدريب وإعداد مدرسي التعليم الابتدائي لتطبيق برنامج السنة الثالثة وتحضير أساتذة التعليم المتوسط لتطبيق برامج السنة الثالثة.
2. تدريب أساتذة التعليم المتوسط على استخدام أجهزة الإعلام الآلي. وتكوين مدرسي التعليم الابتدائي في ميدان الإعلام الآلي، بحيث يتم تعزيز التجربة المكتسبة من طرف 49.352 مدرس.

❖ **في سنة 2006، تم:**

1. التدريب على تطبيق البرامج الدراسية المرتبطة بالإصلاح التربوي
2. التدريب على استخدام جهاز الإعلام الآلي وتصفح الانترنيت

❖ **في سنة 2007، تم:**

1. التدريب على تطبيق البرامج الدراسية الجديدة الخاصة بالإصلاح، كما شمل التدريب على استخدام جهاز الإعلام الآلي وتصفح الانترنيت.
2. تدريب 7274 معلم ابتدائي على تأطير أقسام التعليم التحضيري.
3. التكوين في موضوع المقاربة بالكفاءات ل 67.124 معلم ابتدائي و7274 أستاذ تعليم متوسط

❖ **في سنة 2008، تم:**

1. التدريب على تطبيق البرامج الدراسية الجديدة الخاصة بالإصلاح.

2. التدريب على استخدام جهاز الإعلام الآلي
3. تدريب 9759 أستاذ تعليم متوسط على استعمال السندات التعليمية كما شمل التدريب على إعداد أدوات التقييم في إطار البرامج الجديدة
4. تدريب 7765 معلم ابتدائي على التكفل بتأطير أقسام التربية التحضيرية.(بن بوزيد، 2009، الصفحات 190-194)

في هذا المنحى، نوضح أن المدرسة الجزائرية لم تعرف تبني مقاربة بيداغوجية تجعل التلميذ محور العملية التعليمية من قبل بدل الأستاذ، لذا ينبغي تكوين الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات بالكيفية التي تجعلهم قادرين على تغيير وتعديل سلوكياتهم وممارساتهم المهنية والتدريسية وعلى مساعدة التلاميذ في مسارهم التعلمي والتكويني.(بلحسين، 2012/2011، صفحة 436) حيث يصرح "**عبد الكريم غريب**": "إن الكفاءات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم في نهاية التكوين، لا ينبغي أن تكون أساسا كفاءات من نمط المواد الدراسية، بقدر ما يجب أن تركز حول اكتساب قدرات الإتقان بحيث أن مختلف المواد الدراسية، تشكل حوامل ووسائل لهذا الغرض، كما ينبغي أن تطور كفاءات المواد في هيئة أدوات إجرائية داخل سيرورة التعلم". وهذا يعني أن المعلم المتكون جيدا يكون قادر على ممارسة مهامه التدريسية بسلام وفعالية ويستخدم طرق حديثة في التدريس أي التي تناسب المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ مراعيا الفروق الفردية بينهم، بالإضافة إلى التحكم في المفاهيم الضرورية وبناء الأنشطة التربوية داخل القسم.(بلحسين، 2012/2011، صفحة 178)

خـــــــلاصـــــــــة الـــــفصل:

إن اعتماد الجزائر على المقاربة بالكفاءات كخيار بيداغوجي في إصلاحها التربوي العام 2003 يطرح العديد من التحديات خاصة ما تعلق منها بمهارات الأساتذة بالتدريس بها. فالمقاربة بالكفاءات تطرح طرحا جديدا حيث تعتمد على منطق التعلم لا التعليم.هذا الأخير _منطق التعليم_ الذي كان سائدا في البيداغوجيا التقليدية حيث العلاقة الديداكتيكية تتمحور حول الأستاذ، ولا يلعب التلميذ إلا دورا ثانويا. لأن العلاقة بين الأستاذ ومعرفته هي التي تشكل المحرك الرئيسي للوضعية البيداغوجية. فالأستاذ يقرر ويخطط ويبين مادته باستقلالية دون الأخذ بعين الاعتبار المتعلم. وكان دور الأستاذ الظاهر هو تقديم المعرفة وكان دور التلميذ ضمنيا هو تلقي تلك المعرفة. بعكس المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، ما يجعل دور الأستاذ ينحصر إلى دور الموجه والمرشد والمنشط، وهذا ما يشعر الأستاذ بالكثير من التخوف، مما يعتبر تسليم الفصل للتلاميذ، مما يجعل تكوين الأساتذة في فلسفة هذه المقاربة ومهارات التدريس بها أمرا بالغ الأهمية. وهذا ما يجعل التساؤل عن مدى نجاعة التكوين الذي قدمته المنظومة التربوية الجزائرية للأساتذة في هذه المسألة تساؤلا مشروعا ومنطقيا.

الفصل السادس:

قيم المواطنة في المضامين التعليمية في التعليم الإلزامي بالجزائر

تمهيـــد:

تحظى مسألة نوعية التعليم وجودته باهتمام متزايد، في سياق اللحظة الحضارية الكونية الراهنة، لحظة العولمة بكل قيمها وتحدياتها ورهاناتها التربوية والثقافية. مما ساهم، بقدر لا يمكن تجاهله في اشتداد حدة أزمة القيم ومفهوم المواطنة وأبعادها. فمصير الشعوب أصبح رهنا بمصير قيمها، وتوجهاتها التربوية، وقدرة هذه القيم على الصمود في بيئة كونية زاخرة بالتحديات.(علوض، 2012، الصفحات 181-182)

في هذا السياق، صار المجتمع الدولي يحث على رفد المعارف والمهارات المعرفية بتعليم من شأنه مواجهة التحديات العالمية القائمة والناشئة التي تهدد العالم، والتعامل بحكمة مع الفرص التي تنطوي عليها. مع التركيز على أهمية القيم والمواقف والمهارات التي تعزز الاحترام المتبادل والتعايش السلمي.وقد تبلور في هذا السياق اهتمام متزايد بالتعليم من أجل المواطنة، (منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة، 2014، صفحة 5) وكانت المبادرة التي أطلقها الأمين العام للأمم المتحدة في عام 2012 باسم المبادرة العالمية بشأن "التعليم أو لا"، عاملا أساسيا في رفع مستوى الوعي بأهمية المواطنة العالمية، في بناء مستقبل أفضل للجميع. إذ صرح قائلا:" لا يكفي تعليم الأطفال القراءة والكتابة والحساب. فالتعليم ينبغي أن ينمي الاحترام للآخرين والعالم الذي نعيش فيه ويساعد الناس على بناء مجتمعات عادلة واستيعابية وسليمة"(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة، 2014، صفحة 49).

مع ذلك، فإنه لا بد من الاعتراف أن ثمة اختلافا في وجهات النظر حول مفهوم المواطنة في السياق العالمي_العالمية_ بما في ذلك، على سبيل المثال، إلى أي مدى تشكل امتدادا للمواطنة التقليدية المحددة في إطار الدولة القومية، أو إلى أي مدى تتنافس معها. حيث تشير المواطنة في السياق العالمي إلى الشعور بالانتماء إلى المجتمع الأوسع والإنسانية المشتركة. ويشدد الترابط السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والترابط بين المستوى المحلي والوطني والعالمي(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة، 2015، صفحة 14).

وتشكل المناهج التعليمية أحد الوسائل المنوطة بها ترسيخ هذه القيم، حيث يسعى هذا الفصل إلى تسليط الضوء على محتويات كتب التربية المدنية والتاريخ في التعليم الابتدائي والمتوسط ومدى تضمينها لقيم المواطنة في الإصلاحات التربوية الأخيرة التي شهدتها الجزائر العام 2003.

أولا: نحو مقاربة نظرية لمفهوم المواطنة ومكوناتها وقيمها

تشير حصيلة الدلالة اللغوية للمواطنة في اللغة العربية إلى التشارك في الوطن والعيش في مكان واحد، وهي دلالة صحيحة، ولكنها غير كاملة مقارنة بما يحمله هذا المفهوم اليوم من حمولات قانونية وسياسية وعاطفية.

فالمواطنة من المفاهيم ذات الطبيعة الحركية والمرنة، والمتعددة الأبعاد والقيم والمداخل الحضارية، وهو ما يجعل من ضبط مفهوم ها، والاتفاق على دلالة عالمية موحدة لها من الأمور الصعبة نظريا وعمليا، وإن كان من الممكن التأسيس على القيم والمبادئ المشتركة في هذا المجال للوصول إلى تعريف إجرائي عام.

ومن بين التعريفات التي تغطي غالبية أبعاد وتطورات المفهوم، وتراعي طبيعته الإجرائية نجد التعريف الذي اقترحه "**محمد عثمان الخشت**" معتبرا أن المواطنة في شكلها الأكثر اكتمالا في الفلسفة السياسية المعاصرة هي:

" الانتماء إلى الوطن... انتماء يتمتع المواطن فيه بالعضوية الكاملة الأهلية على نحو يتساوى فيه مع الآخرين، الذين يعيشون في الوطن نفسه. مساواة كاملة في الحقوق والواجبات، وأمام القانون، دون تمييز بينهم على أساس اللون أو العرق، أو الدين أو الفكر، أو الموقف المالي أو الانتماء السياسي، ويحترم كل مواطن المواطن الأخر، كما يتسامح الجميع تجاه بعضهم البعض، رغم التنوع والاختلاف بينهم.

ويعكس هذا التعريف الجوانب المهمة في المفهوم المعاصر للمواطنة والمتمثلة في: العضوية في جماعة سياسية _دولة_، المساواة، التمتع بالحقوق وأداء الواجبات، غياب ممارسات التمييز، الاحترام المتبادل بين المواطنين، الاعتراف بالتنوع وحسن تسييره. وهي الجوانب التي اكتسبها هذا المفهوم من حضارات وثقافات مختلفة عبر مراحل تطوره التاريخي.(مباركية، 2013، الصفحات 8-9)

وبالإشارة إلى هذه الجوانب في دائرة تعريف المواطنة، نؤكد أن التجسيد الفعلي للمواطنة ومبادئها المختلفة هي مسؤولية جميع الأطراف، وليست مسؤولية الدولة فقط. هذه الأطراف ممثلة في العلاقة العمودية أي بين المواطن والدولة والعلاقة الأفقية أي بين المواطنين أنفسهم. كما أن تقييم واقع المواطنة في مجتمع ما، يرتبط أيضا بتقييم التعايش والتسامح بين فئات مجتمعه المختلفة، وليس فقط

بين المواطنين ومؤسسات دولتهم. ولهذا تشير أدبيات المواطنة إلى القيم الأربع المحورية التي يرتكز عليها هذا المفهوم، والمتمثلة في المساواة، والحرية، والمشاركة، والمسؤولية الاجتماعية.

- ❖ **قيمة المساواة:** وتشمل المساواة في التعليم، والعمل، والجنسية، والمعاملة المتساوية أمام القانون...إلى غير ذلك.
- ❖ **قيمة الحرية:** وتشمل حرية الاعتقاد وممارسة الشعائر الدينية، والتنقل داخل الوطن، وحق التعبير عن الرأي سلميا...إلى غير ذلك.
- ❖ **قيمة المشاركة:** وتشمل الحق في تنظيم حملات الضغط السلمي على الحكومة، أو الاحتجاج السلمي، وحق الإضراب، والتصويت في الانتخابات العامة...إلى غير ذلك.
- ❖ **قيمة المسؤولية الاجتماعية:** تشمل العديد من الواجبات، مثل واجب دفع الضرائب، وتأدية الخدمة العسكرية للوطن، واحترام القانون، واحترام الحرية، والخصوصية.(مباركية، 2013، الصفحات 75-76)

وللمواطنة عناصر ومكونات أساسية ينبغي أن تكتمل حتى تتحقق المواطنة وهذه المكونات هي:

1.الانتماء:

يشير مفهوم الانتماء إلى الانتساب لكيان ما يكون الفرد متوحدا معه مندمجا فيه، باعتباره عضوا مقبولا وله شرف الانتساب إليه، ويشعر بالأمان فيه، وقد يكون هذا الكيان جماعة، طبقة، وطن، وهذا يعني تداخل الولاء مع الانتماء والذي يعبر الفرد من خلاله عن مشاعره تجاه الكيان الذي ينتمي إليه.(الصاقوط، 2007، صفحة 29)

أما الانتماء للوطن، فهو اتجاه ايجابي مدعم بالحب يستشعره الفرد تجاه وطنه، مؤكدا وجود ارتباطه نحو هذا الوطن – باعتباره عضوا فيه –ويشعر نحوه بالفخر والولاء، ويعتز بهويته وتوحده معه، ويكون منشغلا ومهموما بقضاياه، وعلى وعي وإدراك بمشكلاته، وملتزما بالمعايير والقوانين والقيم الموجبة التي تعلي من شأنه، وتنهض به، محافظا على مصالحه وثرواته، مراعيا الصالح العام، ومشجعا ومساهما في الأعمال الجماعية ومتفاعلا مع الأغلبية، ولا يتخلى عنه حتى وإن اشتدت به الأزمات.(الصاقوط، 2007، صفحة 34)

2.الحقوق:

هناك نوعان من الحقوق في القانون الدستوري على اختلاف توجهاته ومنطلقاتهما:حقوق الإنسان، وحقوق المواطن.

وتمثل الأولى، مجموعة الحريات التي يجب أن تتوفر لكل فرد من أفراد الجماعة الاجتماعية دون أن يترتب على ممارسته لها ارتكاب عمل يخالف القانون، ومن تلك الحريات حرية التعبير عن الرأي، وحرية الاعتقاد، وحرية الانتقال، إضافة إلى حق الملكية_ في النظم الليبرالية_ وحرية مكان الإقامة، وتوفير الأمان للحياة الشخصية. هذه الحزمة من الحقوق يتمتع بها كل من يسكن البلد المعني وفق نظام الإقامة الذي يوفره القانون، ولا تقتصر مظلتها على المواطنين وحدهم، وهو ما يطلق عليه "الحقوق المدنية".

النوع الثاني من الحقوق فيقتصر على كل من يتمتع بالمواطنة، وهوأو سع مدى إذ يكفل لصاحبه حق المشاركة السياسية، باختيار أعضاء المجالس النيابية، وحق الترشيح لتلك المجالس، وإبداء الرأي في كل أمر من الأمور السياسية والانتماء إليها، وممارسة الاحتجاج السياسي بمختلف مظاهره ووسائله، وهذه الحزمة من الحقوق هي ما يعبر عنه "بالحقوق السياسية"وتمثل جوهر "المواطنة".

3.الواجبات:

تختلف الدول عن بعضها البعض في الواجبات المترتبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها الدولة، فبعض الدول ترى أن المشاركة السياسية في الانتخابات واجب وطني، والبعض الآخر لا يرى المشاركة السياسية كواجب وطني.

4.المشاركة المجتمعية:

إن من أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركا في الأعمال المجتمعية، والتي من أبرزها الأعمال التطوعية، فكل إسهام يخدم الوطن ويترتب عليه مصالح دينية أو دنيوية كالتصدي للشبهات وتقوية أواصر المجتمع، وتقديم النصيحة للمواطنين وللمسؤولين يجسد المعنى الحقيقي للمواطنة.

5.القيم العامة:

وتعني أن يتخلق المواطن بالأخلاق العامة، ومن أبرزها الأمانة، الإخلاص، الصدق، الصبر، التعاضد والتناصح.(الصاقوط، 2007، الصفحات 36-38)

ثانيا: نحو مقاربة نظرية لمفهوم المواطنة وقيمها في السياق الجزائري

ارتبط المفهوم الحديث للمواطنة في تطوره التاريخي بنضال المجتمعات الغربية، وانتشر في الخطاب العام في مختلف مجتمعات ودول العالم. ويمكن في الحقيقة أن نميز بين عدة مفاهيم وتصورات للمواطنة في الجزائر، وليس مفهوما واحدا متفقا عليه. فهناك المقاربة الرسمية، والمقاربة الشعبية وكذا مقاربة المثقفين الجزائريين، وهو ما سيكون له أثر بالغ في التجسيد الواقعي للمواطنة في الجزائر. وسنسلط الضوء أو لا على المقاربة الرسمية لهذا المفهوم.

حيث تأخذ السلطات الجزائرية أغلب مفاهيمها وأطرها القانونية والدستورية من فرنسا، ومن التجارب العربية والدولية الأخرى، ما يجعل المفهوم الرسمي للمواطنة في الجزائر يقترب إلى حد بعيد من نظيره الفرنسي، مع بعض الفروق الأساسية التي تفرضها الخصوصية، والتي نوجزها في العناصر الآتية التي تعد محددات للمفهوم الجزائري الرسمي للمواطنة:

1.الخطاب الرسمي الجزائري أكثر تركيزا على الواجبات، وقد يكون ذلك رد فعل على بعض ميزات المجتمع الجزائري الذي هو أكثر مطالبة بالحقوق على حساب الواجبات، كما قد يكون بسبب اعتقاد المسؤولين الجزائريين بأنهم أعطوا المواطن حقوقه كاملة، وأنه هو الطرف المقصر ضمن أطراف علاقة المواطنة.(مباركية، 2013، صفحة 159)

2.يركز الخطاب الرسمي الحالي على مسؤوليات وواجبات الأفراد في المشاركة في الاستحقاقات الاجتماعية، أكثر من تركيزه على المشاركة الفعالة في الحياة السياسية بشكل عام.

3.لا يخلو المفهوم الرسمي للمواطنة في الجزائر، ليومنا هذا، من البعد التاريخي والنضالي والثوري، فعلى سبيل المثال يشترط تولي بعض المناصب السياسية السامية كرئاسة الجمهورية بموقف إيجابي شخصي أو عائلي من الثورة التحريرية.

وإن كان المفهوم الرسمي للمواطنة يبحث عن "المواطنة الفعالة"، بحثه المواطنين على أداء واجباتهم والتفاني فيها، فإنه تؤخذ عليه عدة نقائص، منها اعتماد الشرعية الثورية التاريخية بدلا من المنافسة الديمقراطية، واعتماد شرط الجنسية القائم على رابطة الدم بدلا من رابطة الأرض...إلى غير ذلك.

على خلاف الطرح الرسمي، فإن المفكرين وبعض المثقفين الجزائريين أكثر انفتاحا على الفكر والثقافة العربية الإسلامية والغربية أيضا، ويقترب مفهوم هم للمواطنة كثيرا من المفهوم الشائع للمواطنة

في الدول الديمقراطية، أي بأنها رابطة قانونية تقوم على توازن في الحقوق والواجبات بين مختلف أطراف هذه العلاقة، ولكن قدرة المثقف الجزائري على إيصال مفاهيمه وأفكاره إلى المسؤولين، ونشرها في المجتمع ضعيفة للغاية، ما يجعل هذا الفهم حكرا على هذه الفئة، ولا يعكس واقعها الفعلي في الجزائر.

وعلى خلاف الطرحين السابقين، يعكس الخطاب المواطني الشعبي قصورا في فهم المواطنة، ويكرس مفهوم "المواطنة السلبية" التي تقوم على تحصيل الحقوق والامتناع عن أداء الواجبات، فالجميع ينادي "حقي حقي" في الوقت الذي تجده يمعن في التقصير في واجباته اتجاه مجتمعه ودولته وهي ظاهرة سجلها اغلب من تتبع واقع المواطنة في الجزائر بما فيها الدراسات الأكاديمية والسلطات الرسمية تعمل جاهدة على تغيير هذا المفهوم لمصلحة التوازن بين الحقوق والواجبات.(مباركية، 2013، الصفحات 160-161)

فالجميع فالاتجاه الغالب اليوم خاصة لدى الأجيال الشابة هو اتجاه نحو تحصيل الحقوق في مقابل تجنب الواجبات والتهرب من أدائها، وذلك بعدم احترام القانون والتحايل عليه بطرق مختلفة، بل ويصل الحد إلى اعتبار تلك القوانين قيودا بدلا من أن تكون عامل تنظيم وتأطير وحماية للحقوق، وقد عبر "**عبد الله شريط** " عن هذه الظاهرة بالقول "عندما نصطدم بالواجبات نشعر أنها قيود لا مبرر لها وأصبح القانون يبدو لنا ظالما".

وفي هذا السياق نجد عدة تفسيرات تحمل المواطن الجزائري بعض المسؤولية في هذه الوضعية التي آلت إليها المواطنة في سياقها العملي، بغرار التفسيرات التي تحمل السلطة السياسية تبعات هذا الوضع، أبرزها ما تعلق بالمواطن الجزائري الذي أضحى لا يفرق بين نقده ورفضه لمسار الأجهزة التنفيذية وحبه لدولته ووطنه، فتراه يرد على تجاوزات أعوان الإدارة العمومية بالتطاول على الدولة ورموزها، وبتخريب الممتلكات العامة أحيانا كثيرة، وهو ما يتنافى وسلوكيات المواطنة السوية وواجباتها، ومن جهة أخرى غياب ثقة المواطن الجزائري في مؤسسات دولته التي يفترض أن تحمي حقوقه وتكرسها، ما جعلته، يقصر هو الأخر في أداء دوره انتقاما منها وسحبا للشرعية من رموزها وشخصياتها، ويصل الحد أحيانا إلى مغادرتها ولو بصفة غي قانونية بالهجرة السرية أو ما يسمى في الجزائر بالحرقة.(مباركية، 2013، الصفحات 177-179)

ولا يجدر أن يعني ما سلف عدم وجود بعض فئات المجتمع الجزائري البسيطة ممن يخلصون، بل ويضحون، في أداء واجباتهم والتزاماتهم اتجاه المجتمع والوطن، من دون أن ينالوا، أو ينتظروا مقابلا، من المؤسسات الرسمية للدولة، أو من شركائهم في المواطنة.

والمؤسف أنه لم يصل أصحاب المقاربات الثلاثة إلى صيغة توافقية، تساهم في تفعيل مبدأ المواطنة. ولا يزال كل منهم يمارسها وفق منظوره ومقاربته الخاصة، على الرغم من أن المواطنة لا تطرح من الناحيتين الدستورية والقانونية مشكلات كبيرة في الجزائر، خاصة مع التطورات التشريعية والدستورية التي حصلت في السنوات الأخيرة، حيث يقر الدستور الجزائري مبدأ المساواة بين المواطنين في مختلف المجالات بغض النظر عن العرق أو اللون أو الأصل أو المعتقد، كما أو ر الدستور حقوق المواطن وحرياته في الفصل الرابع منه، كما خصص الدستور فصلا خاصا للواجبات، وهو الفصل الخامس حمل تسمية "الواجبات"، وتمت الإشارة فيه إلى عدة واجبات عامة، وأخرى خاصة بالجزائر ومسيرتها التاريخية، ويتعلق الأمر هنا ب: احترام رموز الثورة، وأرواح الشهداء، وكرامة ذويهم، والمجاهدين وهو واجب يقع على عاتق كل من المواطن والدولة. بالإضافة إلى أن الدستور الجزائري يعد رائدا في مجال المساواة بين الرجل والمرأة، إذ يدعو المؤسسات المعنية إلى إزالة العوائق القائمة بين الجنسين، وهو ما قد لا نجده في دستور آخر، ما عدا الدستور الجزائري الذي يحتوي على نظرة استشرافية من حيث العمل بشكل فاعل وواقعي على تحقيق المساواة، كما حارب الدستور الجزائري العديد من الظواهر والممارسات التي تؤثر سلبا في تكريس المواطنة ومبادئها المختلفة، ووضع مرتكبيها محل متابعة قانونية ويتجلى ذلك من خلال:

1.محاربات ممارسات: الإقطاع، الجهوية، المحسوبية، الاستغلال وعلاقات التبعية.

2.يعاقب القانون على المخالفات المرتكبة ضد الحقوق والحريات، وعلى كل ما يمس سلامة الإنسان البدنية والمعنوية.

3.محاربة الفساد واستغلال المنصب العام.

4.يعاقب بكل صرامة الخيانة والتجسس والولاء للعدو، وعلى جميع الجرائم المرتكبة ضد أمن الدولة.

5.عدم الإخلاص في أداء المواطن لواجباته اتجاه المجموعة الوطنية.

6.منع أي تعديل للدستور يكون فيه مساس بالطابع الجمهوري للدولة، والنظام الديمقراطي القائم على التعددية الحزبية، والحريات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن.(مباركية، 2013، الصفحات 161-166)

ثالثا: في مفهوم المواطنة والتربية على المواطنة ضمن البيئة العالمية الراهنة

1.في مفهوم المواطنة ضمن البيئة العالمية الراهنة وقيمها:

للمواطنة مستويات عدة: محلية، وطنية، إقليمية وعالمية، تتكامل في ما بينها، لتشكل لنا خصائص وصفات المواطن في القرن الحادي والعشرين، الذي يعي ويمارس واجباته، ويتمتع بحقوقه على مختلف تلك المستويات.(مباركية، 2013، صفحة 11) وهنا يبرز أهمية طرح سؤال محوري: ما مدلولات المواطنة في ظل البيئة العالمية الراهنة بكل قيمها ومفاهيمها وإكراهاتها الجديدة واكتساحاتها المتزايدة للحدود والحواجز والثقافات، بشكل يجعل أفراد المجتمع، مواطنين فاعلين اجتماعيين منتمين، ممتلكين لقيم ومقومات المواطنة الكاملة وما أبعادها وسماتها؟.(محسن، 2012، الصفحات 120-121)

للإجابة عن هذا التساؤل، سيكون من الجدير الإشارة إلى أن مفهوم المواطنة في القرن الحادي والعشرين شهد تطورا مال به منحى العالمية، وتحددت مواصفات المواطنة العالمية على النحو التالي:

1. الاعتراف بوجود ثقافات مختلفة.
2. احترام حق الغير وحريته.
3. الاعتراف بوجود ديانات مختلفة.
4. الاهتمام بالشؤون الدولية.
5. المشاركة في تشجيع السلام الدولي.
6. المشاركة في إدارة الصراعات بطريقة اللاعنف.

ويستند هذا المنحى في إرساء مبدأ المواطنة العالمية على ركيزتين:

- ❖ الأولى عالمية التحديات في طبيعتها كعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية، والامتلاك غير المتساوي لتقنيات المعلومات وانخفاض الخصوصية، والتدهور البيئي وتهديد السلام.
- ❖ الثانية أن هناك أمما ومجتمعات ذات ديانات وثقافات وأعراف وتقاليد ونظم مختلفة.

ولقد أسفرت الاجتهادات الغربية المعاصرة لتحليل طرفي هذه المعادلة عن تفاعلات جدية، تتلخص في صياغة عناصر جديدة للمواطنة العالمية، وأهابت بالمؤسسات السياسية والتربوية تحقيقها من خلال العناصر التالية:

1. الإحساس بالهوية.
2. التمتع بحقوق معينة.
3. القيام بالمسؤوليات والالتزامات والواجبات.
4. مسؤولية المواطن في لعب دور ما في الشؤون العامة
5. قبول قيم اجتماعية أساسية.(الصاقوط، 2007، الصفحات 27-28)

في ذات المنحى، يتضح أن مفهوم المواطنة في سياق البيئة العالمية الراهنة، محط خلاف وجدل في الخطاب العلمي، حيث توجد عدة تفسيرات لما ينطوي عليه مصطلح المواطن ضمن هذه البيئة العالمية من مدلولات وما معنى أن يكون الفرد مواطنا عالميا؟وقد أطلق البعض على المواطنة العالمية اسم "المواطنة العابرة للحدود"، أو "المواطنة العابرة للدولة القومية". وقد توسع مفهوم المواطنة ليصبح متعدد المنظورات والأبعاد. وصار يرتبط بتزايد الترابط بين البلدان في المجالات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، من خلال زيادة التجارة الدولية والهجرة ووسائل الاتصال وغيرها من العوامل. كما يرتبط بالصالح العالمي خارج الحدود الوطنية.

ولكن على الرغم من الاختلافات في التفسير، يتفق الجميع على أن "**المواطنة العالمية في سياق البيئة العالمية الراهنة**" لا تنطوي على وضع قانوني، وإنما تنطوي بالأحرى على شعور بالانتماء إلى مجتمع كبير وإنسانية مشتركة، وتروج لنظرة شاملة تربط المحلي بالعالمي والوطني بالدولي. وهي طريقة في فهم الآخرين وبيئتهم والتعامل معهم ومعها في المكان والزمان، استنادا إلى القيم العالمية ومن خلال احترام التنوع والتعددية. وفي هذا السياق، فإن حياة كل فرد لها علاقة بشكل أو بآخر بالقرارات اليومية التي تربط العالمي بالمحلي وبالعكس.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة، 2014، الصفحات 16-17)

2.في مفهوم التربية على المواطنة ضمن البيئة العالمية الراهنة:

إن التربية من أجل المواطنة أو ما يصطلح عليه التعليم من أجل المواطنة ضمن البيئة العالمية الراهنة يسلط الضوء على وظائف التعليم الأساسية المتعلقة بتكوين مفهوم وقيم المواطنة في سياق

العولمة. وهو معني بدور المعرفة والمهارات والقيم في مجال المشاركة والإسهام في أبعاد التنمية المجتمعية على المستوى المحلي والعالمي.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة، 2014، صفحة 17) إذ تعزز لدى التلاميذ الجوانب التالية:

1.سلوك يستند إلى فهم الهوية بتجلياتها المتعددة، وإمكانية الانتقال به إلى هوية جماعية تسمو على أوجه التباين الفردية على المستوى الثقافي أو الديني أو الإثني أو غيره مثل الشعور بالانتماء إلى إنسانية مشتركة واحترام التعددية.

2.معرفة عميقة بالقضايا العالمية _مثل فهم عملية العولمة، والتكافل/الترابط، والتحديات العالمية التي لا يمكن للدول القومية التصدي لها على نحو مناسب أو بمفردها، والاستدامة باعتبارها المفهوم الرئيسي للمستقبل_ والقيم العالمية مثل العدالة والمساواة والكرامة والاحترام.

3.المهارات والقدرات الاجتماعية مثل التعاطف مع الآخرين وحل النزاعات، ومهارات الاتصال والقدرات على التواصل والتفاعل مع أشخاص ذي خلفيات وثقافات ووجهات نظر مختلفة مثل التعاطف العالمي والشعور بالتضامن.

4.القدرات السلوكية للتعاون مع الآخرين والتصرف بمسؤولية من أجل الخروج بحلول شاملة للتحديات العالمية، والسعي من أجل الصالح العام مثل الشعور بالالتزام، ومهارات اتخاذ القرارات.

ويشجع التعليم من أجل المواطنة _التربية على المواطنة_ التلاميذ على الانفتاح على مختلف الثقافات، والتفكير والتصرف والاتصال على نطاق واسع بطرق مختلفة. ولا يمثل التعليم من أجل المواطنة موضوعا منفصلا، وإنما هو عملية تعلم تركز ليس فقط على ماذا يتعلم التلاميذ؟ ولكن أيضا كيف يتعلمون على أنفسهم والآخرين؟، وتعلم القيام بالأعمال، والتفاعل اجتماعيا وتشجع الأدوار الفاعلة والتشاركية.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة، 2014، الصفحات 20-21)

3.الإشكاليات والتجاذبات المرتبطة بقيم التربية على المواطنة:

هناك تجاذبات مفاهيمية جارية في إطار التربية على المواطنة أو ما يصطلح عليها التعليم من أجل المواطنة لا يمكن تجاهلها وإن يمكن التوفيق بينها. وينبغي أن ينظر إلى الطبيعة المعقدة والصعبة للتعليم من أجل المواطنة باعتبارها عامل قوة وليس عامل ضعف، لأنها تلزم المشاركين في التعليم من أجل المواطنة بإعادة النظر باستمرار في المفاهيم والقيم والمعتقدات ووجهات النظر

العالمية. وبالرغم من تباين هذه التجاذبات، إلا أنها كلها تشير إلى مسألة جوهرية هي كيفية تعزيز الطابع العالمي للمواطنة، مع مراعاة التفرد والخصوصية في الوقت ذاته.

1.3.التضامن العالمي مقابل التنافس العالمي:

وتدور إحدى نقاط التجاذب أو الخلاف حول ما إذا كان التعليم من أجل المواطنة العالمية ينبغي أن يعزز نتائج المجتمع العالمي أو أن يعزز نتائج التلاميذ. ويتباين الموقفان من حيث التركيز: فالأول يركز على ماذا يمكن للتعليم من أجل المواطنة العالمية أن يقدم للعالم ويسهم في تطوره، بينما يركز الموقف الثاني على ما الذي يمكن عمله لتزويد التلاميذ بمهارات القرن الحادي والعشرين.

ويتعلق هذا النقاش، في جزء منه، بكيفية تعزيز التضامن العالمي والقدرة التنافسية للفرد في آن واحد. وقد يرى البعض أن التضامن والتنافس يتناقضان في الأساس، وأن البرامج التعليمية ترمي تقليديا إلى بناء رأسمال بشري على المستوى الفردي من أجل الانخراط في سوق العمل، وليس رأس اجتماعي من أجل النجاح المشترك.

المنهج البديل هو أن يقوم التعليم من أجل المواطنة العالمية بتزويد التلاميذ بمهارات القدرة على التنافس ويغرس فيهم في الوقت ذاته روح التضامن باعتبارهما عنصرين مهمين من عناصر المواطنة العالمية _التنافس والتضامن_. ويرى أنصار هذا المنظور أنه إذا تم تشجيع القدرة التنافسية بوصفها سمة من سمات المواطنة العالمية، فإن هذا الأمر سيحفز الابتكار والإبداع ويدفع باتجاه البحث عن حلول للتحديات المترابطة في عالمنا الراهن. ويمثل هذا النهج رؤية جديدة للتنافس تعزز بناء قدرات المتعلمين على العيش والازدهار وتحسين العالم الذي نعيش فيه.

واعتبر أحد المتحدثين في منتدى اليونسكو بشأن التعليم من أجل المواطنة العالمية أن المبادئ المجسدة في نموذج الاتحاد الأوروبي توضح هذه الرؤية للتعليم من أجل المواطنة العالمية. وقد لخص مدير منظمة التعليم من أجل التوظيف هذا الأمر بقوله: "إذا جمعنا بين التنافس الذي يحفز والتعاون الذي يعزز والتضامن الذي يوحد، وقدمنا هذه القيم الثلاث للتلاميذ على المستوى الفردي نكون قد قدمنا لهم التعليم من أجل المواطنة العالمية".(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة، 2014، صفحة 22)

2.3.التوفيق بين الهويات والمصالح المحلية والعالمية:

إن مجال العمل على تعزيز الشعور بالمواطنة على الصعيد العالمي قد يكون محدودا في البلدان التي تعتبر فيها الهوية مسألة حساسة وحيث لا تزال هناك صعوبات في ترسيخ الهوية الوطنية ذاتها. وهذا هو الحال في البيئات التي تشهد فيها الهويات الوطنية حالة تنازع وتجاذب أو تهديد. وكثيرا ما تنشأ هذه الشواغل من الاعتقاد بأن المواطنة القطرية ضرورة تمهد للمواطنة العالمية.

ويمكن أن يتضافر البحث والحوار لتيسير عملية التوفيق بين الهويات والمصالح المحلية والعالمية.

وثمة نهج آخر يتمثل في مفهوم توسيع البؤرة، والمقصود به عملية توسيع تدريجي لبؤرة التركيز لدى التلاميذ المكرسة للواقع المحلي لتشمل حقائق واحتمالات أخرى حيث توفر لهم سبل فهمها وتصورها والتعامل والتفاعل معها. ويضع هذا المفهوم العلاقة بين المحلي والعالمي في سياق جدلي متواصل ويسعى إلى ردم الهوة بين الاثنين.

وفي إطار هذا المنهج، يعالج التعليم في آن واحد قضايا الهويات الشخصية والمحلية والوطنية والعالمية، ويعترف بالمستويات المتعددة للهويات. ويشجع الروابط بين القضايا المحلية والعالمية، ويعزز إمكانيات تحديد القواسم المشتركة عبر المكان والزمان والثقافات، وينمي المهارات والمعارف والفهم من أجل تمكين التلميذ من القيام بدور فعال في المجتمع العالمي.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة، 2014، صفحة 23)

رابعا: نحو قراءة لدور المضامين الدراسية في ترسيخ قيم المواطنة بالمدرسة الجزائرية

من بين أهم القيم الإنسانية التي أضحت في هذا العصر محط رعاية واهتمام ومراقبة دولية التربية على المواطنة، التربية على حقوق الإنسان والتربية على التواصل والتحاور بين مختلف الديانات والحضارات والشعوب، حيث برزت منظمات عالمية، كالأمم المتحدة واليونسكو واليونيسيف وغيرها من المنظمات العالمية المناهضة للانتهاكات التي تم التوافق عليها بين مختلف الدول، حيث أضحت المراقبة شبه صارمة، لأولئك الذين لا يتقيدون بالقيم الإنسانية. وقد اعتبر التعليم أو التدريس، جسرا رئيسيا، يمكن أن تعبر منه هذه الحقوق والقيم، لكي تشيد لها موقعا ثابتا في شخصية الفرد وداخل

البنية المجتمعية. وقد عبرت مسؤولة برنامج مبادرة الشرق أوسطية "إلينا رومانسكي" عن هذه الإرادة صراحة إثر زيارتها لدول الخليج في سبتمبر 2003 حيث قالت في تصريحات كثيرة:" لا توجد فسحة من الآن فصاعدا للكراهية، وعدم التسامح والتحريض ونحن نحاول أن نعيش معا، وأي منهاج لا يسير في هذا الاتجاه يجب تغييره...، إذا كانت الحكومات والمجتمعات تريد رؤية مثل هذا التغيير، وتود الحصول على نظام تعليمي يوفر المهارات وفرص العمل والمنافسة فإننا سنمد يدنا للمساعدة، وأؤكد لكم نود إزالة كل النصوص السلبية من النصوص الدينية ".(دبلة، خينش، و خليل، 2005، الصفحات 112-113)

كما أكد قبلا مكتب التربية العالمي في دورته الرابعة والأربعين المنعقد في جنيف 1994 على أهمية توظيف المناهج والمضامين المدرسية والوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة في تحسين وتطوير التربية على المواطنة لبناء المواطن القادر على تقدير قيمة الحرية والكرامة الإنسانية واحترام عوامل الاختلاف الثقافي والعيش المشترك.(زروالي، 2012، صفحة 58)

إن مثل هذه التصريحات تؤكد ضرورة وحتمية التغيير في المناهج التربوية العربية، وهذا يعتبر مساسا بحرية وسيادة الدول، وفي هذا الصدد يقول "رونالد ريغان" الرئيس الأمريكي الأسبق في التقرير الأمريكي الصادر سنة 1981 والمسمى "أمة في خطر": "أن التدخل في صناعة مناهج دولة ما أمر يعادل إعلان الحرب عليها". وبين الضجة الإعلامية والأكاديمية احتلت قضية تغيير أو تطوير المناهج التربوية العربية الحيز الأكبر في الساحة الفكرية والسياسية، والحديث عن هذا الموضوع لم يقتصر على دولة عربية معينة بل مس وفي وقت متزامن كافة الدول العربية.

ففي الجزائر تم إصدار منشورات رسمية تتعلق بالتحضير التربوي للإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية المعتمدة ابتداء من سنة 2004، والمتضمنة إجراءات وترتيبات تربوية وتنظيمية متعلقة أساسا بالمناهج الجديدة.(دبلة، خينش، و خليل، 2005، الصفحات 113-114) وأن نتحدث عن المناهج الدراسية في مفهومها التربوي الشمولي، معنى ذلك أننا نتحدث، في هذا الإطار عن الدعامة المفصلية للنظام التربوي برمته. وأن نتحدث عن الكتاب المدرسي في علاقته بالمناهج، معنى ذلك أننا نتحدث أيضا عن النواة الصلبة لهذه المناهج. وذلك نظرا للحضور المتواتر للكتاب المدرسي في مختلف مستويات ومجالات العملية التربوية، ولذلك هو مكون بيداغوجي ومعرفي مستقطب للاهتمام، ومحور أساسي في مشاريع الإصلاح والتجديد التربوي.

ويجدر بنا تحريا للدقة أن نقدم ولو بشكل أو لي مبسط وعام تحديدا لمفهوم الكتاب المدرسي متسما بقدر من الإجرائية. وهكذا يمكن القول أن الكتاب المدرسي هو : "مؤلف مدرسي في مادة تعليمية ما ولمستوى معين، أعد وفق شروط ومواصفات بيداغوجية وسوسيوثقافية وتربوية هادفة، ويضم اعتمادا على ذلك، مجموعة منظمة من الدروس أو النصوص أو التمارين الحاملة سواء في مضمونها الظاهر أو المضمر، الكثير من القيم والمعايير والمعارف والمبادئ التي يفترض أن تكون منتقاة وفق غايات وأهداف وقيم النظام التربوي، والتي يراد إيصالها إلى المتعلم، هذا فضلا عن اشتمال الكتاب المدرسي، في الأغلب الأعم، على بعض التوجيهات الرامية إلى تسيير التعامل مع الكتاب، كوسيلة بيداغوجية".(محسن، 2010، الصفحات 386-387)

وفي الجزائر وفي إطار عملية المراجعة لمناهجها الدراسية، فإن الدولة هي التي تحدد التوجهات العامة للمناهج من خلال البنود الدستورية والقانون التوجيهي الخاص بالتربية الوطنية، لتأتي اللجنة الوطنية للمناهج CNP، والمكونة من جامعيين، مفتشين وأساتذة، لتضع المحاور الكبرى، أي المنطلقات المنهجية والمعرفية وملامح التخرج للمواد حسب مستويات التعليم، ثم تأتي اللجان المتخصصة لكل مادة GSD، لتضع دليل برنامج كل مادة والذي توضع الكتب المدرسية على أساسه. وقد قررت وزارة التربية الوطنية أن تكون الكتب المدرسية الجديدة موحدة عبر كامل الوطن، تسهر على طبعها مؤسسة واحدة هي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS وتقيم من قبل خبراء المعهد الوطني للبحث في التربية INRE. فقد طرح النقاش في بداية تطبيق الإصلاحات حول إمكانية فتح سوق طبع ونشر الكتب المدرسية أمام دور النشر الخاصة بما يفتح المجال أمام تعدد المؤلفين ومحتويات الكتب وشكل الطبعات، لتعود وزارة التربية الوطنية وتقرر ضرورة توحيد مضمون الكتب المدرسية وطبعها من طرف مؤسسة عمومية هي الديوان الوطني للكتب المدرسية.(المستاري، 2012، الصفحات 136-137)

وتأسيسا على كل ما سلف، وفي إطار اعتماد الخطاب التربوي المعاصر، يزداد الكتاب المدرسي بما هو نواة محورية للمنهاج الدراسي قيمة وأهمية تربوية وثقافية وسوسيوحضارية متعددة الجوانب والأبعاد.

وهكذا، وفي سياق التداول الحالي لمفهوم التربية، كما هو رائج في المجتمعات المتقدمة لم يعد ينظر إلى الكتاب المدرسي، أو المنهاج أو حتى النظام التربوي بكل مكوناته، على أن أدواره ووظائفه ينبغي أن تظل محدودة قاصرة على التلقين المدرسي الضيق للمعارف والمعلومات والمهارات

والكفاءات، رغم أهمية ذلك، وإنما يجب أن ينظر إلى العمل التربوي في شموليته على أنه عمل توجيهي إرشادي بالأساس.

انطلاقا من هذا التصور التربوي الجديد، يمكن اعتبار الكتاب المدرسي أفقا مفتوحا يمكن استثماره لتوجيه المتعلم نحو امتلاك كفاءات على قيم السلوك المدني، ومبادئ التربية على المواطنة في أبعادها المحلية والكونية.

بناء على هذا التصور السوسيوتربوي الجديد المنفتح، أصبح ينتظر من الكتاب المدرسي أن يساهم في بناء "المواطن" المؤهل للاندماج التفاعلي مع محيطه الوطني والإنساني. وذلك عبر تمكينه من امتلاك كفاءات ضرورية لذلك، يفترض أن يوفرها له "التعليم الأساسي"، الهادف إلى نشر كفاءات ومعارف محورية أساسية تحددها اليونسكو فيما يلي:

- **التعلم لأجل المعرفة:**

وهو بالأساس امتلاك كفاءات التعلم المستديم ومواصلة التكوين الذاتي.

- **التعلم للعمل:**

وخاصة امتلاك مؤهلات وكفاءات الاندماج في فضاءات الشغل.

- **التعلم للحياة:**

أي للتفاعل الإيجابي مع مختلف متغيراتها ومستجداتها.

- **التعلم للعيش مع الآخرين محليا وكونيا:**

أي التشبع بقيم المواطنة، والسلوك المدني، والتعايش والتسامح، وتقبل التعدد والتنوع والاختلاف في التفكير، والمعتقدات، والانتماءات والممارسات، مما أصبحت تتطلبه ثقافة حوار الثقافات والحضارات، المنظر إليها راهنا، كمطلب حداثي ل "أنسنة" العلاقات والتبادلات بين المجتمعات، وذلك في إطار مواجهة خاصة للعديد من الآثار السلبية ل "العولمة" الزاحفة بكل أبعادها ومدلولاتها المادية والرمزية.(محسن، 2010، الصفحات 391-392)

وبهذا تكون مسائل إدراج كل من "التربية على المواطنة وحقوق الإنسان" و"تنمية الوعي بالقيم الإنسانية والكونية" ضمن المناهج التعليمية والبرامج الدراسية، على صعيد مختلف أسلاك التعليم قبل الجامعي ضروريا، باعتبار هذه القيم مدخلا رئيسيا إلى مواكبة الحراك الإنساني العالمي، وإلى التأمين ضد الانزلاق خارج دائرة سيرورة إنسان اليوم في الزمان، وصيرورته في المكان وفي أحواله.

بعبارة أخرى، تبدو التربية على تلك القيم ضرورية، في الوقت الراهن بالذات، من أجل الاحتفاظ بأمل الالتحاق بمجتمع الاتصال والمعرفة وتأمين القدرة على رفع تحدياته، وهو المجتمع الذي ينضم إليه إلا من استوفى شرط رعاية الحقوق والواجبات، كما هو متعارف عليها داخل دائرة تلك القيم.(الوكيلي، 2012، الصفحات 241-242)

من هذا المطلق، يبدو بشكل واضح دور المدرسة في بناء وترسيخ قيم المواطنة لدى المتعلم داخل الفضاء المدرسي، من خلال مضامينها الدراسية التي ترقى به إلى مستوى المواطن الفاعل والإنسان النبيل.(كشاحي، 2012، صفحة 281) حيث يكتسب التلاميذ في المدرسة المهارات والكفاءات التي تعدهم ليكونوا مواطنين صالحين، وفق قيم ومعايير خاصة حددها المجتمع، الذي يعكس المنهاج الدراسي التربوي الرسمي أهدافه وطموحه من تكوين المواطن المتعلم أو تربية المتعلم على المواطنة. فالمدرسة تسعى جاهدة إلى تنمية المعرفة النظرية بمفهوم المواطنة، فتبين جملة الحقوق والواجبات التي أقرها الدستور، وتبين أهمية إدراك التلاميذ لهذه الحقوق والواجبات، وتغرس في نفوس التلاميذ احترام الآخر وقبوله وحب النظام والحفاظ على الوقت واستغلاله فيما يفيد، كما تسعى المدرسة بمجموعة من المواقف التعليمية، سواء تلك التي تشمل الأنشطة الصفية أو اللاصفية، إلى تكوين اتجاهات ايجابية في نفوس التلاميذ نحو هذه القيم، بحيث تصبح جزء من تكوينهم الوجداني ومن سلوكهم مع أنفسهم ومع الآخر.(بالطاهر، 2014/2013، الصفحات 100-101)

وإن انطلقنا من فكرة أن الغاية الثانية الكبرى للمدرسة الجزائرية، تتمثل في ضمان التكوين على المواطنة، حيث تضمنت **المادة الثانية** من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 الصادر العام 2008، تأكيدها على أن "رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية". فإنه بذلك ستكون مضامين مادة التاريخ، ومادة التربية المدنية أو ما يصطلح عليها في العالم التربية على المواطنة في صلب اهتمامات القائمين على السياسة التربوية في الجزائر.

فبدءا من التربية المدنية أو التربية على المواطنة كما يصطلح عليها، فإنها تعتبر في الوقت الراهن، من بين الانشغالات الكبرى للمنظومات التربوية العالمية، ويعود سبب ذلك لكونها في قلب عملية بناء المعارف كغيرها من الكفاءات الأخرى التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ، ولأن التربية على المواطنة لا يمكن فصلها عن بقية العمليات التربوية الضرورية لتنشئة مواطن الغد.

وبالفعل، فإن مبادئ الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان والحريات الشخصية والعامة هي مفاهيم ما فتئت تفرض نفسها في واقعنا اليومي. أضف إلى ذلك أن الانفتاح على السوق الدولية وعولمة الاقتصاد وتقنيات الإعلام والاتصال لم تعد اليوم مجرد شعارات جوفاء وإنما غدت حقائق يومية ملموسة.

لهذه الأسباب كلها تطمح التربية على المواطنة، في إطار الإصلاح التربوي، لجعل التلميذ مواطنا يتحلى بروح المسؤولية وقادرا على فهم ما يحدث من تحولات في محيطه الاجتماعي والمشاركة بنصيبه فيها. كما تطمح، على الصعيد المعرفي، إلى تلقينه المبادئ البسيطة للديمقراطية وشتى القواعد التي تحكم الحياة المجتمعية وكذا الحقوق والواجبات والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وفي الوسط الاجتماعي والعناصر المكونة لهذا المحيط وما قد يتعرض له من اعتداءات. في حين ترمي التربية على المواطنة، على صعيد حسن السلوك، إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1.أن يكون التلميذ واعيا بما له من حقوق وما عليه من واجبات.

2.أن يحترم القانون ويلتزم بقواعد الحياة الاجتماعية.

3.أن يحب وطنه ويحترم رموزه.

4.تسليط الضوء على مزايا التضامن والتسامح والتعايش مع الغير.

5.تقدير قيمة الخدمات التي تؤديها المؤسسات والوكالات.

6.المحافظة على المؤسسات والأملاك العامة والخاصة والمحيط البيئي.

إن المواضيع المطروقة في برامج التربية على المواطنة تتعلق كلها بالوطن ورموزه وبالسيادة الوطنية وبالمواطنة وبالقيم الديمقراطية وكذا الشأن بالنسبة للمسؤولية والعدالة.

أما بالنسبة لمادة التاريخ فقد تم مراجعة القيم الإيديولوجية وكذا مضامينها التي تهيكل شخصية المتعلمين وتعدهم لممارسة حقهم الكامل في المواطنة، ولا يقتصر تدريس هذه المادة على مجرد تلقين المعارف وإنما يشترط، عكس ذلك، تطوير المواقف والسلوكيات الإيجابية من خلال عدد من الوضعيات والمشكلات الملموسة والمرتبطة بمسألة المواطنة.(بن بوزيد، 2009، الصفحات 106-108)

إذ تعرضت الجزائر خلال العقد الأخير من القرن الماضي لأزمة خانقة متعددة الأبعاد فرضت على الدولة الجزائرية أن تعيد النظر بطريقة جذرية في المنظومة التربوية فأقرت إصلاحا شاملا تضمن رؤية جديدة لتاريخ الجزائر بشكل خاص وتاريخ العالم العربي_الإسلامي بشكل عام.

كان المطلوب فك الارتباط بين مؤسسات التعليم وبعض التيارات الفكرية التي تسبب في خلق "أزمة الهوية" لدى الشباب الجزائري والعمل على تلقين التاريخ بأقصى حد من الموضوعية، من غير عواطف "خطاب عقلاني ذو بنية حجاجية، خال من التوجهات الإيديولوجية"

تسعى هذه الرؤية التاريخية الجديدة إلى إجراء عملية إصلاحية تحقق اهتماما حقيقيا بالتاريخ الوطني لأنه "الوعاء الذي تشكلت فيه الشخصية الجزائرية والإطار الذي تبلورت فيه ولا تزال تتبلور الأمة الجزائرية" ويعزز لدى المتعلمين الوعي بالهوية الوطنية بأبعادها الثلاثة الأمازيغية والعربية والإسلامية، وينشئ لديهم الشعور بالانتماء إلى الحضارة الوطنية، والحضارة المغاربية، والحضارة العربية الإسلامية، ويتعزز فيهم الانفتاح على الحداثة والحضارة الإنسانية.(غالم، 2012، صفحة 107)

إذن تساهم كل من مضامين مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية في تعزيز قيم المواطنة من خلال مجموعة من الممارسات، يمكن توضيحها فيما يلي:

- ✓ **التربية المدنية:**

يتعلم التلاميذ من خلال التربية المدنية التنظيم الإداري للدولة، وأنماط المجالس المنتخبة مثل المجلس البلدي والمجلس الولائي والبرلمان بغرفتيه ومهام أعضائه وأدوارهم، والتقسيم الإداري للبلاد، وغيرها من المؤسسات الدستورية التي تشكل النظام السياسي والإداري للوطن. كما تتطرق إلى بعض ممارسات الديمقراطية، كعمليات الانتخاب ومهام رئيس الجمهورية و الحكومة والوزراء.

- ✓ **التاريخ:**

يعتبر التاريخ من أهم المواد الدراسية المعززة لقيم المواطنة. فمن خلالها يتعرف التلاميذ على ماضي أجدادهم وبطولاتهم، ومحاربتهم لأعدائهم، ومعاركهم وانتصاراتهم وانهزاماتهم.(بوفلجة، 2012، الصفحات 15-16)

إذ تخصص برامج التاريخ في مختلف الأطوار مكانة مرموقة للتاريخ الوطني، وذلك لكونه القالب الذي صنعت منه الهوية الجزائرية، والإطار الذي ما فتئت الأمة الجزائرية تتطور فيه. وعلى المتعلم أن يستلهم من ماضيه الوطني بشتى مظاهره، دون أن يفضل فترة تاريخية معينة عن أخرى. كما تعتني برامج التاريخ بالميادين المعرفية التالية:

1.المغرب العربي وحضاراته، واعتبار الموروث الأمازيغي القديم وعلاقته النشطة بتاريخ العالم العربي والإسلامي.

2.عالم البحر الأبيض المتوسط وتطوره على المدى البعيد.

3.إفريقيا والعالم الثالث في تفاعلهما في الماضي والحاضر.

4.التحولات الكبرى في تاريخ العالم منذ النشأة إلى يومنا هذا.

ولا بد أن يقدر التلميذ مكانة الجزائر في التاريخ العالمي دون مبالغة ولا انتقاص، وعليه أن يعي ما يوحد الجنس البشري وتنوعه.(وزارة التربية الوطنية، 2009، صفحة 42)

خامسا: نحو قراءة سوسيولوجية لمسألة المواطنة ودور المدرسة لممارسة قيمها في الجزائر

إن كان القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، قد حدد أن رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله، والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.

سيكون السؤال الأساسي هو: ما مفهوم المواطنة في الجزائر؟ وما الحدود الفاصلة بينها وبين مفهوم الوطنية؟ هل تقوم المدرسة بإعداد التلاميذ لفهم واستيعاب قيم المواطنة، لممارستها فيما بعد؟ إلى أي مدى تقوم المدرسة بتهيئة التلاميذ لمواجهة التغيرات التي تمر بها الجزائر حاليا، وعلى نطاق أو سع العالم المعاصر؟

يبدو أن محاولة الإجابة على مجموع هذه الأسئلة المطروحة انطلاقا من فكرة مفادها، أن مفهوم المواطنة بالجزائر يحمل الكثير من الغموض، مما يضفي على ممارسة قيمها في الواقع الكثير من الالتباس، لا تبدو كافية. و تحتاج إلى شرح أكثر. فمما لا شك فيه أن اللجوء إلى تذكير موجز ببعض المعالم التاريخية المتعلقة بمعنى المواطنة وسياقات ميلادها في المجتمع الجزائري أمر ضروري. فالمواطنة بناء تاريخي، و في قلب هذا البناء تبرز مسألة الهوية حيث يتم صياغة هوية الأفراد وفقا لطرق مختلفة بناء على نوع المشروع والبناء السياسي الذي يهدف إلى تحديد أنماط انتماء الفرد(Salhi, 2010, pp. 18-19)

ومن أجل هذا ينبغي التذكير بعدد من النقاط التي تخص لحظة مقاومة الاستعمار ومعالم انعكاساتها بعد الاستقلال. حيث يلاحظ المتتبع لتاريخ الجزائر أن لسنة 1830 أثر كبير على حالة

المواطنة بالجزائر، فهي وان كانت غير كاملة وواضحة المعالم قبلا فإنها فقدت عشية الاحتلال ابسط معانيها حيث تحول الجزائريون إلى أهالي مواطنين من الدرجة الثالثة في وطنهم، في حالة يصفها **"مصطفى الأشرف"**:

"بالثمن الكارثي الذي دفعه الشعب الجزائري أثناء هذه الحقبة التاريخية التي شهدت انحلال وتفكك البنى الثقافية المرتبطة بالمجتمع الزراعي الذي أصبح كنظام هارب من كارثة، اقتصاد أضاع كل وسائله ومستلزماته الضرورية لمعيشته المستقرة أو الرعوية ولم يستطع تعويضها ببنى حديثة.... وتشتت الثقافة التي انقطعت من رحم سياقاتها السوسيوتاريخية".(الأشرف، 2007، صفحة 313)

هذه الأوضاع المتدهورة للشعب الجزائري، ساهمت في تكوين الحركة الوطنية، والتي أخذت على عاتقها النضال السياسي من اجل حرية هذا الشعب، الذي لا يتمتع بأدنى الحقوق اللازمة للعيش الكريم مقابل أقلية أو روبية تملك جل وسائل الإنتاج. وقد شكل العام 1945 نقطة تحول كبرى في تاريخ الجزائر المعاصر، فقد اجتمع مختلف أحزاب الحركة الوطنية على فكرة واحدة هي الاستقلال، وأسس على إثر ذلك الجبهة الوطنية للتحرير غايتها تحرير الجزائر من الاحتلال الاستيطاني. وقد كان ذلك العام 1962.

إن ما ميز المواطنة في هذه المرحلة هو ربط المواطنة بالوطنية، حيث اختصرت جل قيم المواطنة في قيمة الانتماء. حيث يبين بناء الحركة الوطنية تأكيدها، فكرة الانتماء القائمة على أولوية الرابطة السياسية والمجتمع السياسي المترابط والمتماسك بمرجعية وقيم دينية مشتركة ولغة مشتركة. وفي المرحلة الاستعمارية تشكلت إيديولوجية الانتماء هذه، بمعنى أنه تم اعتبار أن النضال ضد المستعمر الفرنسي والدين الإسلامي واللغة العربية أساس للتمتع بصفة المواطنة. فهو شكل من أشكال التأميم التي فرضته الحركة الوطنية فيما يتعلق بأشكال التضامن و الانتماءات الخاصة. ومع ذلك، فإن بناء الانتماء هذا يكشف عن تناقض في صياغته. في الواقع، إذا كانت المطالبة بأمة جزائرية و دولة ذات سيادة يشكل بالنسبة لجميع تيارات الحركة الوطنية نموذجا مشتركا يوحي بالمواطنة التعاقدية، فإن هناك فروقا دقيقة بينهما، و هذا ما يظهر بشكل عملي مع ممارسات مختلف الفاعلين و النموذج الذي سيتشكل حقا بالكامل مع الدولة الوطنية.

فالحركة الوطنية وعلى رأسها جمعية العلماء المسلمين تحمل مفهوما دينيا عرقيا للانتماء. حيث تنطلق من مبدأ أن الجزائري مسلم وعربي، كما أنها تنكر التنوع اللغوي، فلا شيء يشير إلى أن هذا التيار الإصلاحي سواء في خطاباته أو ممارساته يفكر في الجزائري غير المؤمن. بالإضافة إلى أن

هذا التيار، ركز على مفهوم الأمة بمفهوم جماعة المؤمنين بشكل واضح ضمن السياق الاستعماري.(Salhi, 2010, pp. 24-26) هذا المفهوم الذي يشكل المبدأ المحوري لإعادة إدماج الجزائريين ضمن هو يتهم. والأساس لتحدي الاحتلال الاستيطاني بشكل صحيح. لذا تساءل الأستاذ "إبراهيم صالحي" هل الجزائري مؤمن_مواطن؟ أم أنه مؤمن أو مواطن؟، هذا التساؤل الذي طرحه قبلا المفكر الجزائري "محمد حربي" في كتابه "الجزائر ومصيرها: مواطنون أم مؤمنون" عن حدود المواطنة بين الانتماء الديني/الوطني والحقوق الشرعية التي تأسست عليها القضية الجزائرية.

خلال حرب التحرير، ترجمت الخطوط الرئيسية لهذا التعريف الغامض للانتماء والمواطنة في بيان أول نوفمبر 1954، حيث حدد هذا البيان مبدأين، هما استعادة الدولة الجزائرية الديمقراطية ذات السيادة الكاملة في إطار المبادئ الإسلامية كمبدأ أول، و احترام جميع الحريات الأساسية دون تمييز بين العرق والدين كمبدأ ثاني. هذه المبادئ، بصرف النظر عن حقيقة احترامها في الواقع من عدمه تترك الباب مفتوحا لجميع التفسيرات التي تعمل على تقويض تعريف المواطنة الحديثة.

ولفهم كيفيات بناء صورة ومكانة المواطن من طرف الدولة، وكيف يتم تكريس ونقل الدين والنظام الأبوي إلى المجال السياسي لتحديد هذه المواطنة المختلطة، يذهب الأستاذ "محمد إبراهيم صالحي" إلى تحليل جوانب رمزية لها صلة وثيقة بالموضوع، حيث يسلط الضوء على مسألة اللغة السياسية المستخدمة ورمزيتها طوال فترة الحركة الوطنية إلى ما بعد الاستقلال، حيث يتساءل: "هل نحن إخوة أم مواطنون؟".

فالأخ والأخت، مصطلحات شائعة في المصطلحات السياسية، فالمناضلون والنشطاء السياسيون هم في المقام الأول إخوة حسبه، يشتركون في نفس الغاية وهي في هذه الحالة قضية النضال من أجل الاستقلال. حتى في دراساته التي أجراهاالأستاذ "محمد إبراهيم صالحي" سنوات التسعينيات مع بعض منهم تم استخدام هذه المصطلحات في شهاداتهم بشكل منهجي وواسع، للتعبير عن الصراعات بينهم وبين أقرانهم السياسيين، وتم استخدام هذه المصطلحات حتى مع من يختلفون معهم سياسيا. فأثناء الإدلاء بشهاداتهم يتحدثون عن الأخ حتى في هذه المواطن التي يكون فيها الخلافات والصراعات عنوانا لها. مما يشير إلى انعطاف في شهاداتهم، فهم يؤكدون على التقارب الذي يضع مشاكل الولاء السياسي بعيدا. فهم يشيرون إلى معنى الأسرة بالمعنى الواسع جدا للمصطلح، فعبارة "رانا قاع خاوة" كانت تستخدم بشكل واسع في الجزائر في الستينيات والسبعينيات، حيث يهدف هذا التعبير الذي يتم

التلويح به في حالات الصراع، إلى التذكير بالانتماء المشترك وفي الوقت نفسه فهو يميل إلى تغيير العلاقة مع السياسة إلى الحد الذي يؤسس في الواقع لعلاقة اندماج مجتمعي.

إن "الأخوة" المعنية لها جذورها في النظام الأبوي والديني على حد سواء، فبقدر ما ينطوي النظام الأبوي على تسلسل هرمي، يمارس فيه من يملك السلطة على "الإخوة" الوصاية عليهم. بقدر ما ينطوي مفهوم الأخوة في النظام الديني على مجتمع عاطفي ذي طبيعة اندماجية. وبالتالي فإن إدارة صراعات الولاء لا تتم من خلال تعبئة الجوانب العقلانية إنما من خلال تعبئة الجوانب العاطفية، فالإجماع هو دائما مسار العمل المطلوب، وبشكل ملموس تذوب المواطنة في هذا الميثاق الأخوي. حيث يضحي الأفراد باستقلاليتهم كعناصر فاعلة لصالح الاندماج في القيم المجتمعية والدينية، فالحقوق المرتبطة بالمواطنة هي صالحة بشكل رئيسي في مقاومة الاستعمار، ولاسيما تلك التي تعبر عن الحرية ونهاية الفصل العنصري والرغبة في استقلالية السيادة. أبعد من هذه الحقوق فإن الآفاق غير محددة.

وقد ساد نموذج الأخوة هذا في فترة الحركة الوطنية، وذلك بفضل حقيقة أن الآخر الذي يتم تحديد ذواتنا اتجاهه هو طرف غير مألوف في الثقافة، وفي اللغة، وفي الدين، ولكن أيضا وقبل كل شيء في المصير التاريخي، فهو في النهاية مستعمر. وبما أن الجزائريين إخوة وأخوات فلا يمكن أن تكون هناك صراعات كبيرة بينهم باسم أي تنوع على الإطلاق.

إن كبار السن، الذين يمارسون الوصاية، يستمدون شرعيتهم من مكانتهم كمرشدين وقادة للعائلة الكبيرة، وهكذا فإن صفة "سي" التي تسبق أسماء القادة التاريخيين والقادة العسكريين أثناء حرب التحرير الوطنية أمثال "سي الحواس"و"سي عميروش" تشير إلى رمزية، تدل على الاحترام لا يمكن انتهاكها تقريبا.(Salhi, 2010, pp. 51-53)

وبقي هذا النموذج مستمرا حتى بعد استقلال الجزائر، فانطلاقا من "الأخ بن بلة" إلى "الأخ بومدين" وصولا إلى "الأخ الشاذلي" فعلى مدى عقدين خوطب الجزائريون بوصف "إخواني، أخواتي". "الإخوة"، الرؤساء والوزراء، أو المسؤولون عن جهاز الحزب الواحد، يحتشدون في سجل الأخوة المقاتلة المتجذرة في النموذج الأبوي. ولم يظهر تعبير "المواطنون، المواطنات" إلا بعد عام1988، وكان مؤشرا على التغيير الذي اعترف بانتهاء عصر الاندماج الواسع، وبما أن المناخ العام شهد اشتباكات واسعة، فلم يعد لدى "الأخوة" كأداة سياسية ورمزية، سوى فرصة ضئيلة للسيطرة على الواقع.

في الواقع، فإن "الشيوخ"و"الأخوة الكبار" ستشكل نفسها تدريجيا كشبه طائفة لها امتيازاتها وقوانينها في السياسة وكذلك في الاقتصاد، سيتم حرمان "الأخوة الصغار"و"الأخوات الصغيرات" وكذلك أحفادهم من الميراث بشكل موضوعي، إذ سينتهي الأمر إلى تسمية هذه الكتلة ب"العائلة الثورية" التي تريد توريث مزاياها السياسية والاجتماعية بشكل وراثي. ومن الواضح أن المواطنة تذوب في هذه "الأخوة" التي تؤسس علاقة الولاء للأوصياء الذين يحتكرون السلطة والسيطرة على الفضاء العام والخطاب العام.

في المقابل، فإنه طوال الفترة التي أعقبت الاستقلال مباشرة، كان هذا الوضع وإن لم تقبله الأغلبية على الأقل، تم الحكم عليه على أنه يعتبر تعويضا عادلا لأولئك الذين ناضلوا من أجل تحرير البلاد.

إن الموقف الرئيسي والطريقة التي يحدد بها الجزائريون السلطة سوف يشيران إلى الانفصال عن المجتمع، وهكذا أصبح أهل السياسة يطلق عليهم مصطلح "هو ما"، "ناس نتاع الفوق" أو تعبيرات مثل "الخاوة راهي تتقاسم" وهي مؤشرات وحيل لغوية مهمة للابتعاد عن السياسة.

وهكذا، لخص الناشط القومي "عبد الحميد بنزين" العام 1993 الوضع الذي وجدت الجزائر نفسها فيه في سؤال مهم وواضح: "كم سيستغرق الجزائريون الذين استعادوا جنسيتهم من الوقت كي يستعيدوا وينتزعوا مواطنتهم"، يبقى هذا السؤال مطروحا لان الصراعات السياسية والهوياتية في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين غالبا ما أدت إلى تعقيد النقاش وأذكت النزاعات نحو الانغلاق القاتل في بعض الأحيان على الرغم من التقدم الواضح في مواقف معينة. (Salhi, 2010, pp. 53-56)

وفي هذا المنحى، فإن كان ما يميز مفهوم المواطنة في الجزائر هو ضبابيتها، فإنه وبالعودة إلى التساؤل عن دور المدرسة الجزائرية في إعداد التلاميذ لفهم واستيعاب قيم المواطنة، لممارستها فيما بعد؟ وإلى أي مدى تقوم المدرسة بتهيئة التلاميذ لمواجهة التغيرات التي تمر بها الجزائر حاليا، وعلى نطاق أو سع العالم المعاصر؟ وهل تعمل المدرسة الجزائرية على تكريس هذا المفهوم الضبابي للمواطنة عبر مضامينها التربوية؟ فإننا سننطلق للإجابة عن هذه التساؤلات من فرضية مفادها، بأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية قد شكلت دورا مهما في تكريس هذا المفهوم الضبابي للمواطنة، وبالأخص المدرسة، حيث تشكل المدرسة مثل الأسرة، وسيلة أساسية للتنشئة الاجتماعية. فإذا شاركت

الأسرة في تربية مواطني المستقبل من خلال نقل بعض القيم وطرق التفكير، فإن التجربة المدرسية لها أثرها في تعزيز القيم الاجتماعية والثقافية.

إذ تعد المدرسة في الواقع إحدى الفضاءات الرئيسية للتنشئة الاجتماعية ومكان لنقل الثقافة الوطنية المشتركة، التي تقوم على التربية على المواطنة القادرة على تعزيز احترام الآخرين ومكافحة التمييز والإقصاء الاجتماعي. وهكذا أو لت الدولة الجزائرية في إصلاحاتها التربوية اهتماما خاصا بالمواد التعليمية التي تساهم في تنمية وبناء شخصية مواطني الغد، وإدماج التلاميذ في فضائهم الاجتماعي، وهي اللغة العربية، التربية الإسلامية، الأمازيغية، التربية المدنية والتاريخ والجغرافيا، وقد خضعت محتويات هذه المواد إلى مراجعة شاملة وفقا للمبادئ والأحكام الواردة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر العام 2008. (Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, 2010, p. 63). فهذه المواد هي التي ستشكل بطريقة تشاركية _ضمن الكفاءات العرضية_، أساس التكوين على المواطنة في البيئة المدرسية الجزائرية.

ومن هنا أسندت للمدرسة مهمة محددة تتمثل في تأصيل الشعور الوطني لدى الأطفال وتعزيز وتنمية الارتباط والولاء للوطن وضمان الوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني. إذ تستمد المدرسة الجزائرية أسسها وقيمها من المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية كما نص عليها إعلان أو ل نوفمبر 1954 وكذا في الدستور وفي مختلف المواثيق الوطنية.وهكذا، فإن المدرسة الجزائرية تم تحديد مهمتها الرئيسية ضمن هذا الإصلاح كناقلة للهوية وتأكيد الشخصية الجزائرية وضامنة للوحدة الوطنية. تتحقق هذه الأهداف بشكلها الملموس ضمن إصلاح المناهج الدراسية، حيث تم منح أهمية ورعاية كبيرة لتدريس المواد الخمسة المصممة لتكون بمثابة ناقلات للهوية الوطنية والتماسك الاجتماعي كما تم ذكره سابقا.(Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, 2010, pp. 70-72)

فأي دور للمدرسة الجزائرية إذن في إعداد التلاميذ لفهم واستيعاب قيم المواطنة، لممارستها فيما بعد؟ وإلى أي مدى تقوم المدرسة بتهيئة تلاميذ لمواجهة التغيرات التي تمر بها الجزائر حاليا، وعلى نطاق أو سع العالم المعاصر؟ وهل تعمل المدرسة الجزائرية على تكريس هذا المفهوم الضبابي للمواطنة عبر مضامينها التربوية؟

سيتم محاولة الإجابة على هذه الأسئلة انطلاقا مما خلصت له دراسة ميدانية تحت إشراف اليونسكو حول التربية على المواطنة في الجزائر، استهدفت ستة متوسطات في أربع مدن مختلفة بالجزائر وهي: الجزائر العاصمة، برج منايل والناصرية _ولاية بومرداس_، تمنراست، لتحديد تصورات

التلاميذ ومفاهيمهم عن المواطنة وأهمية التجربة المدرسية ممثلة في مناهجها في تحديدها في سياق عالمي معولم ومتنوع.(Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, 2010, pp. 77-78)

ويبدو أننا سننطلق من أحد نتائجها الرئيسية التي تؤكد التصور الذي طرحه الأستاذ "محمد إبراهيم صالحي" من تكريس المفهوم الضبابي للمواطنة وتضييقه في مفهوم الانتماء، حيث خلصت هذه الدراسة أن انتقال عدد من قيم المواطنة بين الأجيال عبر المدرسة الجزائرية كالوطنية، والتضحية بالنفس، والالتزام، وحب الوطن و ما إلى ذلك فعال بغض النظر عن المكانة البيئية الثقافية للتلاميذ. خاصة أن الغاية المعلنة للمدرسة الجزائرية، والهدف المعلن أيضا لتدريس مادة التربية المدنية هو "الحفاظ"على هذه القيم وعلى الهوية الوطنية الجزائرية. (Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, Education à la citoyenneté et cohésionsociale en Algérie, 2010, pp. 97-98)

فأيا كانت البيئة الثقافية للتلاميذ المستهدفين فإن المواطنة تمثل لهم رابط انتماء الأفراد إلى وطنهم، حيث يصرح أحد التلاميذ بأن المواطنة "هي شيء يولد معك، فهي فطرية، فكلما كبرت كلما أدركت قيمة البلد الذي تعيش فيه ويعيش فيك"

وفي نفس السياق، هناك تصور آخر للمواطنة نابع من شعور وطني مشترك بين تلاميذ العينة، إذ تعني المواطنة "حب الوطن والاعتزاز به والدفاع عنه ضد الأعداء، وأن يقاتل المواطن ويضحي بنفسه من أجل وطنه وأن يكون مستعدا للموت من أجل العلم تماما مثل أجدادنا عندما طردوا الاستعمار الفرنسي فبفضلهم نحن هنا"

وبشكل عام، فإن المقاربة القانونية لتصور المواطنة لدى التلاميذ، تتميز بنوع من الجدلية بين الحقوق والواجبات حيث تعني كلمة المواطن، أنه إذا قام بواجباته فهو يستحق حقوقه، وإذا لم يقم بواجباته فلا حقوق له. لكن الملاحظ أن إثارة مسألة الحقوق كانت سهلة نسبيا للتلاميذ الذين درسوها كدرس، أما بالنسبة للواجبات، فإن المهمة كانت تبدو أكثر صعوبة، و مع ذلك، يبدو أن الأكبر سنا من التلاميذ يتمتعون بمعرفة أفضل بالواجبات القانونية للمواطنين، بغض النظر عن مستواهم التعليمي. وبالتالي، فقد أثاروا احترام القانون والخدمة العسكرية والتصويت كالتزام مدني.

في المقابل، فإن تصورات التلاميذ نحو مفهوم"غير المواطن"، فإن مقاربتهم تختلف بين التلاميذ المنحدرين من الولايات الشمالية والجنوبية، حيث يعتبر التلاميذ المنحدرون من الولايات الشمالية، "غير المواطن" بأنه الفرد الذي لا يتمتع بحقوق معينة مثل الحق في العمل وفي السكن في وطنه،

والذي لا يتمكن من تحقيق مشروعه المستقبلي فيه إلا حينما يرحل منه إلى بلد آخر عن طريق ال"الحرقة".

أما التلاميذ المنحدرون من الولايات الجنوبية، فإنهم يعتبرون "غير المواطن"، بأنه كل من يلحق المضرة بالوطن وبمصالحه، حيث يرفض التلاميذ منح صفة "المواطن" لمهربي الوقود والبنزين والأسلحة والمخدرات عبر الحدود. وذلك ما تجلى في شهاداتهم من نفور صريح لهذه الفئات من المجتمع، إذ صرح التلاميذ بالتالي: "إن "غير المواطنين"هم أولئك الإرهابيون الذين يزرعون القنابل، بالإضافة إلى تجار الأسلحة، الذين يجلبون الأسلحة إلى هنا من بلد آخر، ويبيعونها لأولئك الذين يهربون الوقود والمخدرات خارج البلاد، وفي الطريق عندما تجدهم الشرطة يقتلون بعضهم البعض ويقتلون الشرطة بهذه الأسلحة". وتجدر الإشارة إن إجابات التلاميذ هذه تعكس جميعها الموضوعات الإقليمية التي تشكل أهمية كبيرة في بيئتهم الثقافية والاجتماعية. (Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, Education à la citoyenneté et cohésionsociale en Algérie, 2010, pp. 84-87)

في نفس المنحى، إن تم التساؤل عن الاستراتيجيات المختلفة التي يتبناها التلاميذ لتنظيم هوياتهم المتعددة وفقا لمقاييس الانتماء الوطني، و ذلك بطرح سؤال من أنا؟، فقد خلصت نفس الدراسة، إلى أن أغلب إجابات التلاميذ كانت تندرج ضمن التعريف التالي: أنا مسلم، جزائري، عربي و أمازيغي بنفس الترتيب _بالنسبة للأمازيغية لها مكانة بارزة في المجالات البيئية والثقافية ذات الأغلبية الناطقة بالأمازيغية_ وأنا أنتمي إلى الأمة الإسلامية. و من المثير للدهشة أن تم ذكر الانتماء إلى البحر الأبيض المتوسط من قبل التلاميذ المنحدرين من المناطق الجنوبية، هذه الإشارة إلى الانتماء إلى البحر الأبيض المتوسط أقل إثارة للدهشة عندما وردت على لسان التلاميذ المنحدرين من المناطق الشمالية الذين يترددون على الشواطئ. كما تحدث هؤلاء التلاميذ عن الانتماء أيضا لإفريقيا. إن هذا التعريف يجعلنا نتساءل إلى أي مدى كانت إجاباتهم مبنية على قناعات شخصية أو تأثير الدروس التي تلقوها؟، خاصة أنهم تلقوا دروسا في التربية المدنية تتناول هذه المسائل.

إلا أنه تجدر الإشارة، أن إجابات التلاميذ تدمج المكونات السبعة لصورة الجزائر متعددة الانتماءات كما تنص عليها النصوص القانونية التي تحكم المدرسة الجزائرية، حيث تنص المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية أنه " يتعين على المدرسة إدامة صورة الجزائر، باعتبارها أرض الإسلام وجزءا لا يتجزأ عن المغرب العربي الكبير وبلدا مسلما عربيا أمازيغيا ومتوسطيا

وإفريقيا". (Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, Education à la citoyenneté et cohésionsociale en Algérie, 2010, pp. 90-92)

أما فيما يتعلق بالتصورات حول إمكانيات وصعوبات "العيش معا" بما يتجاوز الاختلافات، فقد أثارت بعض الاختلافات بين التلاميذ من مختلف البيئات الثقافية. و لإضفاء الوضوح على تصورات التلاميذ فمن الضروري أن نتذكر أن الدين الإسلامي هو دين الدولة و المجتمع فالممارسات الثقافية و الديانات الأخرى ليس لها وجود. علاوة على ذلك، فهو مجتمع لا يمثل فيه السكان الأجانب سوى القليل جدا أو على الأقل، غير مرئيين جدا للتلاميذ الذين لم يعتادوا على مقابلة أشخاص من مختلف الأديان والأصول، واللغات والسلوكيات، والعادات المختلفة عنهم. وبالتالي، فإن "الآخر" غير موجود فعليا سواء في عالم مدرستهم أو في المشهد الحضري، خاصة للتلاميذ المنحدرين من المناطق الشمالية لذلك، ثبت أنه من الصعب على التلاميذ فهم فكرة الآخر، على عكس تلاميذ ولاية تمنراست فهم أكثر اتصالا بالتنوع العابر للحدود الذي يميز منطقتهم: عشرات الجنسيات حاضرة ومرئية يوميا في الأسواق. كما يمكن أن تعود مسألة صعوبة فهم فكرة الآخر لسن التلاميذ فمن المرجح أن حركتهم لا تزال محدودة للغاية.

إلا أن جميع تلاميذ العينة، رغم الاختلافات الجغرافية و الثقافية يؤكدون على الدور القوي للإسلام و اللغة العربية. حيث أن انتماء الجزائريين للإسلام يجعل العيش المشترك ممكنا في الجزائر ما دمنا جميعا مسلمون و إخوة في الدين حسب رأي تلاميذ العينة.

من ناحية أخرى، يميل التلاميذ إلى الاعتقاد بأن شخصين أو شعبين من ديانات مختلفة "لا يمكن أن يعيشوا معا"، إلا إذا توافقوا على تبني "دين واحد، وهو الإسلام لأنه دين أمة "سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم" وأن لا دين غير الإسلام.

ومع ذلك، بالنسبة لعدد كبير من التلاميذ فإن "العيش معا"، سيكون أكثر عرضة للخطر، بسبب الاختلافات في طرق التفكير والتصرف أكثر من مسائل الانتماء الديني، فهم يعتقدون بالتالي أننا لا نستطيع العيش معا لأن هناك أشياء كثيرة لا يمكننا أن نتفق عليها. صحيح أننا مسلمون وهم مسيحيون، لكننا جميعا إخوة أمام الله، لكن في العادات والتقاليد ليس الأمر واحدا. هناك أشياء يفعلونها و لا يمكننا أن نفعلها. فعاداتنا لا تسمح لنا بفعل مثلها، حسب تعبير التلاميذ.

و رغم ذلك، تبدو فكرة "التنوع" مفهومة عند بعض التلاميذ، و هذا ما عبرت عنه تلميذة منحدرة من تمنراست من أننا يمكننا أن نعيش معا لأن بعض الجزائريين يسافرون إلى أوروبا هناك دون

مشاكل. فهي تقر" نعم، يمكننا العيش معا، لأننا نحتاج إلى أشياء مختلفة من أجل مجتمع متحضر. و نحن تعلمنا في حصة اللغة العربية أننا بحاجة إلى أفكار مختلفة وديانات مختلفة، و المثال الوارد في الكتاب المدرسي إذا كان العام بموسم واحد فقط، فلن نتمكن من الاستمتاع بالربيع أو الشمس المشرقة ولا برد الشتاء الجليدي". يبدو هذا التصور الذي قدمته المدرسة للتنوع باعتباره ثراء، لا يتم استيعابه على نطاق واسع أو على قدم المساواة من قبل تلاميذ المرحلة المتوسطة كقيمة تعكس البعد المتعدد اللغات والمتعدد الثقافات الذي يميز بلدهم.

فيما يتعلق بالعلاقات بين الدول، يعتقد التلاميذ أن لدينا علاقات جيدة مع الدول العربية والدول المغاربية والدول الأجنبية. وأن الجزائر يمكنها تحسين علاقاتها مع الدول الأخرى. من خلال المساعدة المتبادلة والعلاقات التجارية لمواجهة الأزمة العالمية الناجمة عن نقص الغذاء وتزايد المجاعة.

بالنسبة لمنطقة البحر المتوسط، فقد اعتبرها التلاميذ منطقة ترتبط بالسياحة وتسمح بالتبادلات التجارية وتنمية الاقتصاد، فبدونها لن تكون هناك روابط بين الجزائر وبين الدول الأخرى. (Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, 2010, pp. 94-97)

في هذا الإطار، بحثت الدراسة عن رأي التلاميذ في محتويات و مضامين المواد الخمسة التي تضمن لهم التربية على المواطنة؟ فكانت آراء التلاميذ تنساق نحو اعتبار التربية المدنية والتربية الإسلامية مواد مفيدة جدا، لأنها تؤثر بشكل مباشر على حياتهم اليومية سواء خارج المدرسة أو داخلها، على عكس مادة التاريخ، فإنها تعتبر مادة ذو بعد رسمي و أكاديمي أكثر لدى التلاميذ. و مع ذلك، فهي تعتبر بالنسبة لهم مادة تعلمهم روح الوطنية و تاريخ وطنهم كما عبر عن ذلك أحد التلاميذ في تصريحه هذا: "...، فالحياة التي نعيشها الآن لم تأت بسهولة، لقد بذل أجدادنا دمائهم للوصول بنا إلى هذه الحياة التي نحن فيها الآن". (Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, 2010, p. 90)

بالعودة إلى التساؤل عن دور المدرسة بإعداد التلاميذ لممارسة المواطنة؟ و إلى أي مدى تهيؤهم أيضا لمواجهة التغيرات التي تمر بها الجزائر حاليا، وعلى نطاق أوسع، العالم المعاصر؟ في هذا الإطار كان للتلاميذ ثلاث مواقف اثنان منها على خلاف مع بعضهما البعض والثالث مختلط إلى حد ما، حول هذه الأسئلة.حيث اشتكى بعض التلاميذ في المناطق الشمالية من ظروف معيشتهم اليومية داخل مؤسستهم التي تبعد عنهم حوالي ستة كيلومترات، حيث لا تتوفر على النقل المدرسي. حيث يشعر هؤلاء التلاميذ أن الظروف المعيشية في الجزائر لم تتغير إطلاقا، وأن كل شيء على ما

كان عليه قبل عشرين عاما، ويشتكون من أن المدرسة لا تتملك أجهزة الكمبيوتر أو حتى المعدات اللازمة لدروس الفيزياء.

على العكس من ذلك، فإن تلميذة من أحد متوسطات تمنراست تعتقد أن المدرسة تعدهم بشكل كاف من خلال البرامج الجديدة لاسيما من خلال دمج الحوسبة التي تساعدهم على التعرف على الأجهزة و التقنيات الحديثة، لمعرفة كيفية استخدامها وفهم كيف يمكن أن تساعدهم في حياتهم اليومية

بالنسبة للمسائل البيئية، فقد كان للتلاميذ مواقف متباينة حول هذا الموضوع فالبنسبة للبعض من التلاميذ الذين ينحدرون من المناطق الجنوبية فصرحوا أن المدرسة لا تعدهم لمواجهة مشاكل بيئية كالاحتباس الحراري و ما ينجر عن ثقب الأوزون من مشاكل بيئية.

في المقابل يدافع البعض الآخر من التلاميذ عن وجهة النظر المعاكسة، و يؤكدون أن المدرسة تعدهم وتطلعهم على هذه الأنواع من التغييرات. فحسب تعبيرهم: " كل عام، لدينا برنامج جديد يعالج جميع التغييرات والمواقف المهمة في الاقتصاد، في السياسة، في البيئة، وكذلك في جميع المجالات المهمة، حتى نكون مستعدين في المستقبل لمواجهة هذه الآفات".

بالنسبة لتلاميذ المرحلة المتوسطة المنحدرين من ولاية الجزائر العاصمة فالبنسبة لهم المدرسة تعدهم "نعم و لا" فحسبما ما صرحوا: "إنها تهيئنا للتغييرات الحالية في الجزائر ولكنها لا تهيئنا لما يحدث في العالم لأن الجزائر تعتبر واحدة من دول العالم الثالث، ولا أعتقد أن التغييرات التي ستحدث في الجزائر ستحدث في العالم. المدرسة تهيئنا لما سيحدث في الجزائر فقط".

فيما يتعلق بمادة التربية المدنية، كشفت إحدى التلميذات من الجزائر العاصمة عن نواقصها:

"في رأيي، تعدنا المدرسة بشكل كاف فيما يتعلق ببلدنا، لكن في التربية المدنية، تعلمنا فقط من خلال الوثائق و هذا غير كاف". وعلى العكس من ذلك، فإن تلاميذ إحدى مدارس تمنراست يظهرون تفاؤلا فالبنسبة لهم المدرسة كما يقولون: "تعزز حبنا للمواطنة، و لاسيما التربية المدنية في وحدة "الهوية والمواطنة "مما يعزز رغبتنا في الحلم لأن نصبح مواطنين صالحين، لأداء الخدمة العسكرية".(Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, 2010, p. 90)

و في منحى آخر، ينبغي الإشارة أن مصطلح "المواطنة"، يعود أصله اللغوي إلى اللاتينية "سيفيتاس" و التي تعني المدينة، في مقابل الأصل اللغوي العربي الذي يعود إلى مصطلح الوطن. و هذا يشكل بعدا رمزيا لعب بالتأكيد على مفاهيم وتصورات التلاميذ التي استهدفتهم الدراسة، وكذلك على محتوى المناهج الدراسية. (Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, 2010, p.

(98 فرغم مما وصل إليه مفهوم المواطنة من وضوح في الفكر الغربي المعاصر، إلا أنه ما زال يشهد في الوعي العربي بعض التداخلات مع مفهوم الانتماء و الوطنية و يقتضي ذلك معرفة الترابط و التداخل بين هذه المفاهيم، لرسم سياسات تربوية أكثر فاعلية. فالمواطنة حمولة حقوقية، في حين أن الوطنية حمولة وجدانية و عاطفية. كما تعتبر الوطنية أكثر عمقا من المواطنة، أو أنها تمثل أعلى درجات المواطنة، إذ يكتسب الفرد صفة المواطنة بمجرد انتسابه إلى جماعة أو دولة معينة، غير أنه لا يكتسب صفة الوطنية إلا بالعمل و الفعل الصالح و الإيجابي لمصلحة هذه الجماعة أو الدولة، فيفضل المصلحة العامة على مصلحته الشخصية، فالوطنية تمثل الجانب الفعلي للمواطنة، و الذي تحصل فيه النتائج المادية و الملموسة التي تعود على الفرد بالنفع و الارتياح و السعادة، و على الجماعة بالتقدم و الرقي. بالإضافة إلى أن الوطنية تعتبر أحد الأبعاد أو البنيات الرئيسية التي يتأسس عليها مفهوم المواطنة، فالجانب النفسي و الوجداني للمواطنة يتجلى في مفهوم الوطنية. إلا أن العلاقة بينهما فهي علاقة تكاملية، فلا تكتمل المواطنة و لا تتحقق ما لم يصحبها حب الوطن و الشعور بالانتماء إليه، و لا يأتي هذا الإحساس إلا بالتمتع بحقوق المواطنة.

إن هذه المحاولة لقراءة مسألة المواطنة و دور المدرسة لممارسة قيمها في الجزائر سوسيولوجيا، و تبني هذه الرؤيا في القراءة، لم يكن اعتباطيا بل كان لتوضيح راهن البيئة العالمية و مرتكزات تشكل مفهوم المواطنة و قيمها في الجزائر، و انعكاسات هذا على تصورات التلاميذ عنها للتمكن من رسم سياسات تربوية متينة علميا تتمكن من معالجة القصور في مفهوم المواطنة و قيمها عبر إعادة إصلاح المناهج الدراسية.

سادسا: مسألة المواطنة وقيمها في الخطاب التربوي الرسمي في الجزائر

استهدفت الجزائر في إطار برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية PARE، في أحد بنوده إعادة إصلاح البرامج الدراسية، وقد حظي موضوع القيم التي على التلاميذ اكتسابها في المدرسة الجزائرية ضمن البيئة العالمية أهمية كبرى في الخطاب التربوي الرسمي، خاصة فيما يتعلق بقيم المواطنة، ففي مستهل عرضه الذي تناول فيه مشروع القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالمجلس الشعبي الوطني أكد الوزير السابق "**بوبكر بن بوزيد**"على أن "الغاية الثانية الكبرى للمدرسة الجزائرية الحديثة باعتبارها المرحلة الأولى لتعلم الثقافة الديمقراطية وأفضل عامل للتماسك الاجتماعي

والوحدة الوطنية، إلى ضمان التكوين على المواطنة من هذا المنظور فإنه يتعين على المدرسة الاستجابة للطلب الاجتماعي بل وحتى على تطوير هذا الطلب بالارتكاز على تعليم قيم الأمة والجمهورية في صيغ سلوكيات وأخلاق ومسؤولية وكذا في المشاركة التامة في الحياة العامة للبلد".وقد عبرت عن هذه الإرادة السياسية صراحة المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 الصادر العام 2008، الذي أكدت فيه على أن "رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية". كما أكدت المادة الخامسة من ذات القانون أنه "يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي: تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين. ومنح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار، وتكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية".

خـــــــلاصـــــــــة الـــــفصل:

لقد شهد النظام التعليمي على المستوى العالمي تجارب وممارسات في التربية على قيم المواطنة، إذ سعت كل دولة إلى بناء مناهجها ومضامينها التعليمية وفقا لمعايير تنسجم بالضرورة مع أولوياتها وفلسفة مجتمعاتها.

إلا أنه وباستحضار اللحظة التاريخية الراهنة، والسياق التاريخي للجزائر، الذي عمل على وسم مفهوم المواطنة بالكثير من الضبابية لارتباطه بمفهوم الانتماء، ومنح هذا البعد من المفهوم الحجم الأكبر ليطغى على باقي أبعاد مفهوم المواطنة، بحيث أن قيم ومبادئ المواطنة وعناصر الولاء للأمة والانتماء للوطن، حاضرة في المضامين والمحتويات التعليمية بشكل جلي، لكن لا ينفي هذا بذل الجزائر في سياق تطور منظومتها التعليمية لمجهودات حثيثة في إكساب مضامينها التعليمية مزيدا من العمق والواقعية فيما يتعلق بقيم المواطنة العالمية من انفتاح على الآخر وتحقيق مبدأ التعايش المشترك والتأسيس للديمقراطية والحرية والقضاء على كل أشكال التمييز العنصري من أجل المشاركة المنتجة والفاعلة داخل المدرسة وخارجها.

الفصل السابع:
تحليل وتفسير البيانات وعرض النتائج

تمهيـــد:

بعد ما تم الإحاطة في الفصول السابقة بالجوانب النظرية والإجراءات المنهجية للدراسة، واعتمادا على المؤشرات التعليمية، الاستمارة والمقابلة، سيتم تناول تحليل وتفسير البيانات التي جمعت من خلال هذه الأدوات للإجابة عن تساؤلات الدراسة وفق تسلسلها الموضح في الجدول 04 الذي يوضح توزيع الأدوات المستخدمة لجمع البيانات والعينة المستهدفة حسب مؤشرات الدراسة. وفيما يلي تحليل وتفسير البيانات لتساؤلات الدراسة.

أولا: تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالتساؤل الأول: " الفاعلية الداخلية في التعليم الابتدائي والمتوسط؟"

للملاحظة إن هذا المؤشر هو منبثق من التساؤل الفرعي الأول الذي صيغ بالطريقة التالية: "فيما تتمثل انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم البيداغوجية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالجزائر؟"، وسيتم عرض تحليل وتفسير البيانات من خلال الدراسة الميدانية على هذا التساؤل من خلال عرض النتائج المتوصل لها في كل مؤشر منبثق عنه على حدا _وهي أربعة_، وفيما يلي تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمؤشر الأول.

تذكيرا بالجانب المنهجي للدراسة، فقد استخدمت الباحثة للإجابة على هذا التساؤل طريقة إعادة تركيب الفوج التربوي لدفعة التلاميذ الذين ولجوا السنة أولى ابتدائي العام 2014/2013. وبالاعتماد على البيانات الخام المقدمة لها من طرف الأعوان المختصة لمصالح مديرية التربية لولاية بسكرة التي توضح تدفق التلاميذ لسنتين دراسيتين متتاليتين هما 2014/2013 و2015/2014. تم التمكن من حساب المؤشرات المقترحة لقياس الفاعلية الداخلية في الدراسة.

وفيما يلي الجدول 31 الذي يبين تعداد التلاميذ المسجلين خلال السنتين الدراسيتين 2014/2013 و2015/2014 وتعداد التلاميذ الراسبين للسنة الدراسية 2015/2014 طوال مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط.

جدول 31.تعداد التلاميذ المسجلين والراسبين للسنتين الدراسيتين 2014/2013 و2015/2014

المستوى التعليمي	التلاميذ المسجلين 2014/2013 (ع)	التلاميذ المسجلين 2015/2014 (ع)	التلاميذ الراسبين 2015/2014 (ع)
أولى ابتدائي	5879	5815	/
ثانية ابتدائي	5893	6357	633
ثالثة ابتدائي	6262	5682	557
رابعة ابتدائي	4490	5634	467
خامسة ابتدائي	4649	4110	165
أولى متوسط	6269	5899	1509
ثانية متوسط	4764	5055	985
ثالثة متوسط	4122	4006	531
رابعة متوسط	3871	3766	673

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن تعداد الراسبين، في السنوات التي تلي المرحلة الابتدائية كبير ببلدية بسكرة، حيث يصل تعداد الراسبين في السنة الأولى متوسط إلى 1509 تلميذ ما يمثل 25.58% من مجموع التلاميذ، كما يصل تعداد الراسبين في السنة الثانية متوسط إلى 985 تلميذا ما يمثل 19.49% من مجموع التلاميذ، أما في السنة الرابعة متوسط فوصل تعداد الراسبين إلى 673 تلميذا ما يمثل 17.87% من مجموع التلاميذ، وهذا ما يتفق مع التقرير الوطني بعنوان "**مراجعة الإنفاق العمومي سعيا لاستثمار عمومي ذي جودة العام 2007**" حيث أكد التقرير أن المراحل التي تلي الابتدائي بالجزائر تتميز بمعدلات رسوب مرتفعة، وبالأخص في بداية ونهاية كل طور وتعود عوامل الرسوب أساسا في بداية كل طور تعليمي، إلى الصعوبات التي يجدها التلاميذ في التكيف مع المحيط الجديد للتعلم من جهة وتغير المناهج(Banque Mondiale, 2007 , p. 130) من جهة أخرى حسب ذات التقرير، كما نحى تقرير **منظمة نبني الصادر العام 2013 بعنوان "خمسينية الاستقلال: التعليم والرؤية الاستشرافية لجزائر 2020 _ التربية: كفاءات، معرفة ومهارة التجديد_"** ذات المنحى إذ أكد أن معدلات الرسوب تكون مرتفعة في بداية كل طور، مما يؤشر على صعوبات التي يجدها التلاميذ للتكيف أثناء تغيير الأطوار، بين الابتدائي والمتوسط، وبين المتوسط والثانوي .(Collectif NABNI, 2013, p. 12)

جدول 32. حساب النسبة المئوية لخريجي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط

السنوات الدراسية	التلاميذ الخريجون(ع)	معدل النجاح (%)
نسبة التلاميذ المتحصلين على شهادة التعليم الابتدائي دورة 2014	3871	83.25
نسبة التلاميذ المتحصلين على شهادة التعليم المتوسط دورة 2014	1916	49.50

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 83.25% من التلاميذ تحصلوا على شهادة التعليم الابتدائي في مقابل 49.50% تحصلوا في ذات السنة الدراسية على شهادة التعليم المتوسط، إن هذه النسب توضح نسب التفاوت الكبير بين نسب النجاح بين الطورين، وقد وضح تقرير الندوة الجهوية لمديري التربية لولايات الجنوب _بسكرة، الجلفة، الأغواط، الوادي، ورقلة، غرداية، تمنراست، أدرار وإليزي_ العام 2013 أن من أهم أسباب انخفاض نتائج الامتحانات الرسمية بولايات الجنوب هو الاكتظاظ المسجل في العديد من المؤسسات التربوية، وغياب كلي لدور الأولياء في متابعة أبنائهم بالإضافة إلى الظروف المناخية التي تؤثر على أداء التلاميذ، (مديرية التربية لولاية بسكرة، 2013، صفحة 13) حيث وصلت نسبة المؤسسات التي تحصلت على نسبة أقل من النسبة الوطنية في شهادة التعليم الابتدائي والمتوسط في ذات السنة الدراسية بهذه الولايات إلى 61.55%و73.89% على التوالي، (مديرية التربية لولاية بسكرة، 2013، صفحة 13) وفي بسكرة بالذات فقد حدد ذات التقرير أن نسبة المؤسسات التي تحصلت فيها على نسبة أقل من النسبة الوطنية في شهادة التعليم الابتدائي والمتوسط وصلت ل 39%و68% على التوالي، وللملاحظة فإن نسبة النجاح الوطنية العام 2013 في كل من شهادة التعليم الابتدائي والمتوسط هي 76.07%و48%.(مديرية التربية لولاية بسكرة، 2013، صفحة 45)

وهذا ما يتفق مع تقرير **منظمة نبني الصادر العام 2013 بعنوان "خمسينية الاستقلال: التعليم والرؤية الاستشرافية لجزائر 2020 _ التربية: كفاءات، معرفة ومهارة التجديد_"** حيث أكد فيه أن نظام التعليم يولد تفاوتات إقليمية كبيرة على مستوى معدلات النجاح، حيث أن أداء الولايات يتفاوت بشكل كبير في الابتدائي ما بين 50% إلى 75% كمعدل نجاح، مقارنة بالمتوسط حيث يتراوح التفاوت بين 37% إلى 50% كمعدل نجاح، ففي العام 2006، ارتفع معدل النجاح في شهادة التعليم

المتوسط ل 77.11% في سوق أهراس وفقط إلى 28.63% في تمنراست. (Collectif NABNI, 2013, p. 13) كما نحى التقرير الوطني بعنوان "**مراجعة الإنفاق العمومي سعيا لاستثمار عمومي ذي جودة العام 2007**" ذات المنحى إذ أكد أن النظام التربوي الجزائري يتميز بتباينات إقليمية واضحة على مستوى معدلات النجاح في الطور الابتدائي والمتوسط، حيث يتميز أداء الولايات في الطور الابتدائي بتباينات أكبر فيه حيث يتراوح معدل النجاح بين 50%و75%، مقارنة بالطور المتوسط حيث تتراوح معدلات النجاح بين 37%و50%، كما تتواجد الولايات الأقل أداء في جنوب الدولة.(Banque Mondiale, 2007 , p. 132)

جدول 33. حساب معدل الانتقال حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي

السنوات الدراسية	التلاميذ المنتقلون (ع)	معدل الانتقال (%)
نسبة الانتقال من الأولى إلى الثانية ابتدائي	5724	97.36
نسبة الانتقال من الثانية إلى الثالثة ابتدائي	5125	86.97
نسبة الانتقال من الثالثة إلى الرابعة ابتدائي	5167	82.51
نسبة الانتقال من الرابعة إلى الخامسة ابتدائي	3849	85.72
نسبة الانتقال من الخامسة إلى الأولى متوسط	4390	94.43
نسبة الانتقال من الأولى إلى الثانية متوسط	4070	64.92
نسبة الانتقال من الثانية إلى الثالثة متوسط	3475	72.94
نسبة الانتقال من الثالثة إلى الرابعة متوسط	3093	75.04
نسبة الانتقال من الرابعة متوسط إلى الأولى ثانوي	2640	68.21

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن معدلات الانتقال مرتفعة، وخاصة من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثانية ابتدائي ومن السنة الخامسة ابتدائي إلى السنة الأولى متوسط حيث وصل معدل الانتقال إلى 97.36%و94.43% على التوالي، إلا أنه ينبغي الإشارة أن معدلات الانتقال تنخفض كلما تدرج التلميذ في سنوات دراسته بالمتوسط مقارنة بالمرحلة الابتدائية، حيث تصل نسبة الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية متوسط إلى 64.92%، كما وصلت نسبة الانتقال من السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي إلى 68.21%.وهذا ما يتفق مع التقرير الوطني بعنوان "**مراجعة الإنفاق العمومي سعيا لاستثمار عمومي ذي جودة العام 2007**" حيث أكد التقرير أن معدل الانتقال للطور المتوسط هو نسبيا منخفض(Banque Mondiale, 2007 , p. 128)،

وهذا راجع حسبه إلى أن النظام التربوي الجزائري يوفر آليات لضمان التوزيع الجغرافي العادل للموارد، لكنه لا يعزز فعالية تسيير النفقات، إذ أن الميزانيات المؤسساتية ليست مرتبطة بالأهداف التربوية، حيث لا تحدد موارد الميزانية لاعتبارات تحسين الجودة أو نيل النتائج المرجوة، كخفض معدلات الإعادة والتخلي أو تحسين معدلات النجاح، أو تتبع أداء التلاميذ، أو حتى تحديد موارد ميزانية) Banque Mondiale, 2007 , p. 137) إضافية للتأثير في هذه المسائل، فالإستراتيجية التربوية في الجزائر لا تدفع إلى تحسين كفاءة النظام، وهذا ما تؤكده خيارات النظام، حيث اعتمدت الوزارة على المقاربة بالكفاءات، كما عمدت إلى تغيير السياسات المتعلقة بالاختبارات والانتقال للصفوف الأعلى، لكن هذه الخيارات ملائمة على المدى القصير فقط. فتحسين معدلات الانتقال يتضمن تحديث المناهج، تنويع وتحسين منهجيات وأساليب التعلم، تغيير الممارسات البيداغوجية المتعلقة بتقييم التلاميذ، التطوير المهني للمعلمين وتأسيس نظام متابعة وتقييم نتائج التلاميذ. (Banque Mondiale, 2007 , p. 153)

كما ذهب الباحث "**محمود بوسنة**" إلى الاعتقاد بأن نوعية التشريع التربوي المعتمد فيما يتعلق بمسألة الانتقال في كل مرحلة من المراحل التاريخية، له دور رئيسي في تحديد هذه المعدلات فتغير مستوى معدلات الانتقال مرتبط بدرجة كبيرة بتغير السياسات التربوية ولا يعبر بالضرورة على تغيرات في مستويات التحصيل لدى التلاميذ(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، الصفحات 68-71) فقد سجلت معدلات الانتقال في السنة الأولى ابتدائي تحسنا ملحوظا وهذا يعود إلى عمليتين هامتين وهما تعميم التعليم التحضيري على أغلبية الأطفال، وإلغاء الرسوب المدرسي في السنة الأولى ابتدائي بناء على المنشور الصادر عام 2009.(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، الصفحات 76-78) أما بالنسبة للتعليم المتوسط فإن معدلات الانتقال من السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي تبدو مرتفعة إلا أن الحقيقة أن هذا المعدل الذي وصل إلى 68.21% هو بالأساس نتاج القرار الذي اتخذ عشية صدور نتائج شهادة التعليم المتوسط العام 2007 من طرف الوزارة بناء على توجيه من رئيس الجمهورية والقاضي بإدراج المعدل السنوي في معادلة حساب معدل الانتقال للأولى ثانوي بمعنى أن الانتقال لن يكون محتكما لشهادة التعليم المتوسط فقط، مما أدى إلى استفادة أعداد كبيرة من التلاميذ من هذا القرار، وبالتالي ارتفعت معدلات الانتقال(بوسنة، بغداد، بوطاف، بن صافية، ساعد، و بلجيلالي، 2015، الصفحات 81-82).

جدول 34. **حساب معدل الرسوب والتسرب حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي**

المستوى التعليمي	التلاميذ الراسبون (ع)	معدل الرسوب (%)	التلاميذ المتسربون(ع)	معدل التسرب (%)
نسبة الرسوب/التسرب في السنة الأولى ابتدائي 1	-	-	155	2.64
نسبة الرسوب/التسرب في السنة الثانية ابتدائي2	633	10.74	135	2.29
نسبة الرسوب/التسرب في السنة الثالثة ابتدائي3	652	10.42	443	7.07
نسبة الرسوب/التسرب في السنة الرابعة ابتدائي4	467	10.40	174	3.88
نسبة الرسوب/التسرب في السنة الخامسة ابتدائي5	165	3.55	94	2.02
مجموع الراسبين والمتسربين في التعليم الابتدائي	**1917**	**8.78**	**1001**	**3.58**
نسبة الرسوب/التسرب في السنة الأولى متوسط	1509	24.07	690	11.01
نسبة الرسوب/التسرب في السنة الثانية متوسط	985	20.68	304	6.38
نسبة الرسوب/التسرب في السنة الثالثة متوسط	531	12.88	498	12.08
نسبة الرسوب/التسرب في السنة الرابعة متوسط	673	17.39	558	14.40
مجموع الراسبين والمتسربين في التعليم المتوسط	**3698**	**18.76**	**2050**	**10.97**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن معدلات الرسوب والتسرب مرتفعة في الطورين الابتدائي والمتوسط إلا أن معدلات الرسوب والتسرب تشهد ارتفاعا أكبر في المرحلة المتوسطة فهي تتراوح بين 12% إلى 24%وبين 6% و14% على التوالي، وهذا لا يعني أن هذه المعدلات تشهد انخفاضا في المرحلة الابتدائية حيث تتراوح معدلات الرسوب والتسرب فيها بين 3%و10%وبين 2%و7% على التوالي. كما يتضح من خلال الجدول أن أعلى معدلات الرسوب في السنة الثانية والثالثة ابتدائي والسنة أولى متوسط، أما أعلى معدلات التسرب فهي في السنة الثالثة ابتدائي والسنة الرابعة متوسط.

وهذا ما يتوافق مع ما خلص له التقرير الوطني للأطفال الغير متمدرسين المعد من طرف وزارة التربية الوطنية والمكتب الإقليمي لليونيسيف في شمال إفريقيا العام 2014، حيث توصل إلى أن هناك مشكلة حقيقية متعلقة بالفاعلية الداخلية على مستوى التعليم الإلزامي. ففي العام 2013 تجاوز تعداد الراسبين عتبة المليون تلميذ في الأطوار التعليمية الثلاثة. ما يمثل نسبة 13% من نسبة المتمدرسين، وهذه النسبة موزعة على مختلف الأطوار التعليمية بالتراتبية التالية: 6.8% في التعليم الابتدائي، 20.08% في التعليم المتوسط، و15% في التعليم الثانوي.وللملاحظة فإن أكثر من نصف هؤلاء التلاميذ مسجلين في التعليم المتوسط، وقد أعاد التقرير أسباب هذه الظاهرة في أحد أبعادها إلى ضعف

جودة التعليم، فالنظام التربوي الجزائري حسه ليس لديه حقيقة مشكل الالتحاق به، إنما بالأحرى إشكالية جودة التعليم، هذا الضعف يعود بالأساس إلى عدم كفاية تكوين الأساتذة، وعدم تحكمهم في المقاربات البيداغوجية المعتمدة، بالإضافة إلى غياب رؤية واضحة فيما يخص تكوين الأساتذة، وغياب إستراتيجية فاعلة لتحسين المحيط السوسيومهني لهم، مرورا بكثافة الأقسام، ومعدل التأطير للمعلم الواحد. كما توصل ذات التقرير إلى أن معدلات الرسوب والتسرب مرتفعة خاصة في السنة الثالثة ابتدائي والسنة أولى متوسط. (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, pp. 61-64) كما خلص تقرير **منظمة نبني الصادر العام 2013 بعنوان "خمسينية الاستقلال: التعليم والرؤية الاستشرافية لجزائر 2020 _ التربية: كفاءات، معرفة ومهارة التجديد_" إلى أن** معدلات الرسوب مرتفعة في بداية كل طور، مما يؤشر على صعوبات التي يجدها التلاميذ للتكيف أثناء تغيير الأطوار، بين الابتدائي والمتوسط، وبين المتوسط والثانوي.(Collectif NABNI, 2013, p. 12)

بعد حساب معدلات الانتقال والرسوب والتسرب، تم الانتقال لمرحلة جديدة تم فيها بناء هيكل بياني لتدفق التلاميذ تعداده 1000 لحساب معدل البقاء وعدد السنوات/التلميذ المستهلكة من أجل بلوغ سنة دراسية معينة. وهو ما يوضحه الشكل رقم 04 الذي يوضح الهيكل البياني لتدفق 1000 تلميذ للسنتين الدراسيتين 2014/2013 و2015/2014

باستخدام الهيكل البياني لتدفق التلاميذ، وباستخدام العلاقات الرياضية المبينة في الفصل المتعلق بالبناء المنهجي للدراسة في عنصر الأدوات المستخدمة وبالتحديد ما تعلق منها بالمؤشرات التعليمية، فإنه تم احتساب معدل البقاء كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 35.حساب معدل البقاء باحتساب أحقية الرسوب حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي

المستوى التعليمي	التلاميذ المنتقلون من 2015/2014 إلى 2018/2017(ع)	العلاقة الرياضية	معدل البقاء الفعلي (%)
الثانية ابتدائي	974	(974/1000)*100	97.40
الثالثة ابتدائي	949	(949/1000)*100	94.90
الرابعة ابتدائي	874	(874/1000)*100	87.40
الخامسة ابتدائي	836	(836/1000)*100	83.60
الأولى متوسط	818	(818/1000)*100	81.80
الثانية متوسط	696	(696/1000)*100	69.60
الثالثة متوسط	636	(636/1000)*100	63.60
الرابعة متوسط	541	(541/1000)*100	54.10

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن معدلات البقاء باحتساب أحقية الرسوب تبدو مرتفعة، وخاصة في التعليم الابتدائي حيث نجد معدل التلاميذ الذين حافظوا على البقاء وتمكنوا من الوصول إلى السنة الخامسة ابتدائي باحتساب أحقية الرسوب 83.60%، و54.10% منهم بلغوا مستوى السنة الرابعة متوسط، إن مثل هذه النتائج المستخلصة تدل على أن الأهداف التربوية التي حددها الإصلاح التربوي ما زالت لم تتحقق بعد، ومازال الرسوب يشكل عبء كبير على النظام التربوي، لأن قدراته في الاحتفاظ بالتلاميذ بالمسار الدراسي مازالت تحتاج إلى بذل مجهودات كبيرة دون الحاجة إلى دفع تكلفة اجتماعية عالية بسبب الرسوب. بالإضافة إلى هذا فإن النتائج المستخلصة تدل على أن الفاعلية الداخلية للنظام التربوي مازالت منخفضة رغم التحسن الذي شهده مقارنة بالسنوات الماضية وهذا ما يتفق مع التقرير الصادر من طرف اليونسكو العام 2014 بعنوان "التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع" حيث أكد أن معدل البقاء في التعليم الابتدائي قد تحسن بالجزائر، فقد بلغ المعدل في العام 2010، 95% مقارنة بنسبة 91% التي شهدها العام 1999.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، الصفحات 56-60)وكما يتفق أيضا مع ما خلص له التقرير الإقليمي للتعليم للجميع العام 2014 الخاص بالدول العربية المعد من طرف المكتب الإقليمي لليونسكو ببيروت، حيث أشار إلى أن معدل البقاء حتى الصف الأخير من التعليم الابتدائي ارتفع في المنطقة العربية حيث يسجل معدل فوق 80%.(مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، 2014، صفحة 13)

جدول 36. حساب معدل البقاء بعدم احتساب أحقية الرسوب حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي

المستوى التعليمي	التلاميذ المنتقلون (ع)	العلاقة الرياضية	معدل البقاء الفعلي (%)
الثانية ابتدائي	974	(974/1000)*100	97.40
الثالثة ابتدائي	847	(847/1000)*100	84.70
الرابعة ابتدائي	699	(699/1000)*100	69.90
الخامسة ابتدائي	599	(599/1000)*100	59.90
الأولى متوسط	566	(566/1000)*100	56.60
الثانية متوسط	367	(367/1000)*100	36.70
الثالثة متوسط	268	(268/1000)*100	26.80
الرابعة متوسط	201	(201/1000)*100	20.10

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن معدلات البقاء بعدم احتساب أحقية الرسوب منخفضة جدا خاصة في المرحلة المتوسطة، حيث يتمكن 59.90% من التلاميذ فقط من الوصول إلى السنة الخامسة ابتدائي، و20.10% فقط منهم يتمكنون من الوصول للسنة الرابعة متوسط. وللملاحظة فإن معدلات البقاء بعدم احتساب أحقية الرسوب تنطلق في الانخفاض بصورة كبيرة ومستمرة ابتداءا من السنة الثالثة ابتدائي حيث تصل إلى 84.70% لتصل ل 20.10% في المتوسط. إن مثل هذه النتائج المستخلصة تدل على أن الأهداف التربوية التي حددها الإصلاح التربوي ما زالت لم تتحقق بعد، وذلك لأن قدرة النظام المدرسي على الحفاظ على التلاميذ تعتبر ضعيفة جدا، رغم كل الإجراءات المتخذة لتحسينها خاصة بالمرحلة المتوسطة. وهذا يعني أن الفاعلية الداخلية للنظام التربوي مازالت منخفضة، رغم المجهودات المبذولة لتحسينها وهذا ما يؤكده الوزير السابق للتربية "**علي بن محمد**"، الذي أشار إلى هذه الوضعية المأساوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية، في تشخيصه لها، ففي سبتمبر 1990، وعلى شاشة التلفاز، تحدث أنه من بين كل مائة تلميذ ينطلقون في السنة أولى ابتدائي، لا ينجح في البكالوريا بمعدل 10 من 20 فما فوق، أي بدون لجوء للإنقاذ، إلا نحو ثلاثة منهم، ولقد اعتبر بأن هذا لو حصل على المستوى الاقتصادي لعد ذلك كارثة اقتصادية، فلو أن مصنعا للإنتاج المادي لا ينجز إلا ثلاث وحدات صالحة للاستعمال أو الاستهلاك من كل مئة وحدة يصنعها، لعد ذلك كارثة اقتصادية تجب معالجتها، فكيف والطاقة المهدرة هي أبناؤنا، وأجيالنا الصاعدة، ومستقبل البلاد حسبه(بن محمد، 2001، صفحة 48). وهذا ما يتماشى

مع التقرير الوطني للأطفال الغير متمدرسين المعد من طرف وزارة التربية الوطنية والمكتب الإقليمي لليونيسيف في شمال إفريقيا العام 2014 حيث أكد أن التلاميذ الذين يواصلون مسارهم الدراسي دون رسوب قلة قليلة، حيث أن أقل من ثلثي التلاميذ أي 65.7% يصلون للسنة الخامسة ابتدائي دون رسوب في أي سنة و55% يصلون للسنة الأولى متوسط ويصل منهم للسنة الرابعة متوسط إلا .%39.7 (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, p. 64)

جدول 37.حساب معدل البقاء احتساب أحقية الرسوب لمرة واحدة حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي

المستوى التعليمي	التلاميذ المنتقلون (ع)	العلاقة الرياضية	معدل البقاء الفعلي (%)
الثانية ابتدائي	974	(974/1000)*100	97.40
الثالثة ابتدائي	938	(938/1000)*100	93.80
الرابعة ابتدائي	846	(846/1000)*100	84.60
الخامسة ابتدائي	788	(788/1000)*100	78.80
الأولى متوسط	764	(764/1000)*100	76.40
الثانية متوسط	583	(583/1000)*100	58.30
الثالثة متوسط	481	(481/1000)*100	48.10
الرابعة متوسط	387	(387/1000)*100	38.70

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن معدلات البقاء باحتساب أحقية الرسوب لمرة واحدة تبدو حتى هي منخفضة، حيث يتمكن 78.80% فقط من التلاميذ من الوصول للسنة الخامسة ابتدائي، و38.70% منهم فقط يتمكنون من الوصول للسنة الرابعة متوسط. وهذا ما يشير بوضوح إلى أن قدرة النظام المدرسي على الحفاظ على التلاميذ تعتبر ضعيفة رغم احتساب أحقية الرسوب لمرة واحدة، وهذا يعكس بوضوح عدم فاعلية النظام التربوي الجزائري داخليا وحجم التكلفة الاجتماعية العالية الذي يدفعها النظام التربوي بسبب الرسوب المدرسي.

جدول 38.حساب معدل البقاء احتساب أحقية الرسوب لمرتين حسب السنوات الدراسية أثناء المسار الدراسي الإلزامي

المستوى التعليمي	التلاميذ المنتقلون (ع)	العلاقة الرياضية	معدل البقاء الفعلي (%)
الثانية ابتدائي	974	(974/1000)*100	97.40
الثالثة ابتدائي	948	(948/1000)*100	94.80
الرابعة ابتدائي	870	(870/1000)*100	87.00
الخامسة ابتدائي	828	(828/1000)*100	82.80
الأولى متوسط	808	(808/1000)*100	80.80
الثانية متوسط	664	(664/1000)*100	66.40
الثالثة متوسط	583	(583/1000)*100	58.30
الرابعة متوسط	488	(488/1000)*100	48.80

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن معدلات البقاء باحتساب أحقية الرسوب لمرتين تبدو حتى هي منخفضة، حيث يتمكن 82.80% فقط من التلاميذ من الوصول للسنة الخامسة ابتدائي، و48.80% منهم فقط يتمكنون من الوصول للسنة الرابعة متوسط. وهذا ما يشير بوضوح إلى أن قدرة النظام المدرسي على الحفاظ على التلاميذ تعتبر ضعيفة رغم احتساب أحقية الرسوب لمرتين، وهذا يعكس بوضوح عدم فاعلية النظام التربوي الجزائري داخليا وحجم التكلفة الاجتماعية العالية الذي يدفعها النظام التربوي بسبب الرسوب المدرسي.

جدول 39. حساب معدل عدد السنوات– التلميذ المستهلكة من أجل بلوغ نهاية المرحلة الإلزامية حسب السنوات الدراسية

المستوى التعليمي	عدد السنوات–التلميذ المستهلكة (ع)	التلاميذ المنتقلون باحتساب الرسوب (ع)	العلاقة الرياضية	معدل عدد السنوات– التلميذ المستهلكة
من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثانية ابتدائي	1000	974	1000/974	1.02
من السنة الثانية ابتدائي إلى السنة الثالثة ابتدائي	2091	949	2091/949	2.20
من السنة الثالثة ابتدائي إلى السنة الرابعة ابتدائي	3151	874	3151/874	3.60
من السنة الرابعة ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي	4127	837	4127/837	4.93
من السنة الخامسة ابتدائي إلى السنة الأولى متوسط	4994	819	4994/819	6.10
من السنة الأولى متوسط إلى السنة الثانية متوسط	6071	698	6071/698	8.70
من السنة الثانية متوسط إلى السنة الثالثة متوسط	6944	636	6944/636	10.92
من السنة الثالثة متوسط إلى السنة الرابعة متوسط	7664	530	7664/530	14.46
من السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي	8278	304	8278/304	27.23

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أنه يستلزم استهلاك 6.10 سنة بدل 5 سنوات قبل أن ينتقل تلميذ واحد إلى السنة الأولى متوسط و14.46 سنة بدل 9 سنوات ليصل تلميذ واحد إلى السنة الرابعة متوسط و27.23 سنة بدل 10 سنوات لتمكين تلميذ واحد من الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي. إن هذه النتائج المستخلصة تعكس بشكل واضح حجم التكاليف الاجتماعية الغير نقدية العالية الذي يدفعها النظام التربوي حتى يمكن التلاميذ من الانتقال من سنة لأخرى ومن طور إلى طور بسبب الرسوب والتسرب، حيث يتم دفع ثمن باهظ دون فائدة فيما يخص تطوير المكتسبات والتحصيل عند الكثير من التلاميذ وذلك بسبب معدلات الرسوب والتسرب العالية، حيث يدفع المجتمع كما أشرنا إلى 27.23 سنة بدل عشرة سنوات أي أكثر من الضعف كمعدل ليتمكن تلميذ الحصول على شهادة التعليم المتوسط وهذا يعكس بوضوح عدم فاعلية النظام التربوي الجزائري داخليا، فالنظام المدرسي

الذي يتميز بالفاعلية فيه تتدفق دفعات التلاميذ في مراحله الدراسية بشكل متوافق مع شروط التمدرس فيما يخص العمر، حيث يتواجد ذوي سن تسع سنوات في السنة الرابعة متوسط، وذوي سن الثالثة عشر في السنة الثالثة متوسط وهكذا دواليك، وهذه الوضعية غير متوفرة في النظام التربوي الجزائري بسبب الحجم الكبير لمعدلات الرسوب والتسرب مما يجعل فاعليته الداخلية جد منخفضة.

ثانيا: تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمؤشر الثاني: "و اقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم الابتدائي والمتوسط؟"

تذكيرا بالجانب المنهجي للدراسة، فقد استخدمت الباحثة للإجابة على هذا المؤشر الاستمارة والمقابلة كأداة لجمع البيانات، حيث أن قياس مؤشر واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات سيتم عبر استمارتين موجهتين للمدراء والأساتذة، وإن الأسئلة الموجهة للأساتذة لقياس هذا المؤشر ثلاثة أسئلة حصرا موزعين على محاورها بالشكل التالي، حيث يتواجد سؤال واحد في المحور الثاني للاستمارة وسؤالين في المحور الثالث لاستمارة الأساتذة، وفيما يلي تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالاستمارة الموجهة للمدراء أولا و من ثم يتم تحليل و تفسير البيانات الخاصة بالأساتذة على التوالي:

جدول 40. توفر متوسطات العينة على وسائل تكنولوجيا المعلومات

وسائل تكنولوجيا المعلومات	توفر كامل (ع)	توفر كامل (%)	توفر منعدم (ع)	توفر منعدم (%)
توفر خدمة الكهرباء بشكل دائم	07	100	–	–
توفر خدمة الاتصال الهاتفي الثابت	07	100	–	–
توفر موقع الكتروني	–	–	07	100
توفر بريد الكتروني	–	–	07	100
توفر حواسيب مستخدمة لأغراض تعليمية	05	71.43	02	28.57
توفر حواسيب موصولة بالانترنيت مستخدمة لأغراض تعليمية	02	28.57	05	71.47
توفر حواسيب ذات برمجيات مستخدمة لأغراض تعليمية	–	–	07	100
توفر تلفاز مستخدم لأغراض تعليمية	–	–	07	100
توفر ماسح ضوئي مستخدم لأغراض تعليمية	07	100	–	–
توفر إذاعة مدرسية	–	–	07	100
المجموع	**07**	**40**	**07**	**60**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة100% من المؤسسات التربوية التي استهدفتها الدراسة تتوفر على خدمة الكهرباء والاتصال الهاتفي الثابت وجهاز ماسح ضوئي مستخدم للأغراض التعليمية، تليها نسبة 71.43% من هذه المؤسسات تتوفر على حواسيب مستخدمة لأغراض تعليمية، في مقابل 28.57% منها تتوفر على حواسيب موصولة بالأنترنيت مستخدمة لذات الأغراض، في مقابل عدم توفر تام لموقع الكتروني ولا بريد الكتروني خاص بالمؤسسات التربوية، ولا حتى حواسيب ذات برمجيات مستخدمة لأغراض تعليمية، تليها نسبة 71.47% من المؤسسات لا تتوفر على حواسيب موصولة بالأنترنيت مستخدمة لذات الأغراض، في مقابل 28.57% من المؤسسات لا تتوفر على حواسيب مستخدمة لأغراض تعليمية. إن هذه النتيجة المتوصل إليها توضح بشكل تام غياب لمعظم التجهيزات داخل المتوسطات المستهدفة في الدراسة، إلا ما يتعلق بالماسح الضوئي، والحواسيب المستخدمة لأغراض تعليمية، هذه الأخيرة التي توفرت بسبب واحد هو توافر مخبر للمعلوماتية تدرس ضمنه مادة الإعلام الآلي، أما من جانب آخر فعلى الرغم من تسوية النزاع

بين شركة اتصالات الجزائر والمركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتنمية تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية في العام 2014 والذي أكد على رفع وتحسين تدفق الانترنيت لكل الثانويات والمتوسطات إلى S/MB 2، وبسعر شهري مقدر ب 4000 دينار جزائري، وكذا الاتفاق على تنصيب كل الأجهزة والقيام بالأشغال اللازمة لتحقيق بنود الاتفاقية من قبل شركة اتصالات الجزائر.(وزارة التربية الوطنية، 2014) إلا أن ما تم توفيره هو الانترنيت للإدارة، أما مخابر الإعلام الآلي فلم تستفد من هذه الخدمة، بسبب مشاكل تقنية ومشاكل أخرى تتعلق ميكانيزمات التسيير التي تطبع منظومتنا التربوية، وهذا ما وضحه لنا أحد إطارات مديرية التربية للولاية حيث أقر لنا عن وجود تجربتين على مستوى الولاية لتحويل العملية التعليمية من صورتها التقليدية إلى صوتها التكنولوجية وتم تجهيز المدارس وتم تطبيقها لمدة لم تتعدى شهورا، ثم تراجعت الفكرة لعدم وجود تساند وظيفي بين المؤسسات " مديرية التربية، سونلغاز، مديرية الاتصال".

جدول 41.توفر عدد أجهزة الحواسيب المستخدمة لأغراض تعليمية في متوسطات العينة

عدد الحواسيب	عدد المتوسطات	النسبة(%)
16 حاسوبا	02	40
15 حاسوبا	1	20
14 حاسوبا	1	20
حاسوب واحد	1	20
المجموع	**05**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة40% من مؤسسات العينة تتوفر على 16 حاسوبا مستخدم لأغراض تعليمية، في مقابل 20% منها تتوفر على 15 و14 حاسوبا مستخدما لذات الأغراض، وذات النسبة تتوفر على حاسوب واحد مستخدم للأغراض التعليمية. إن هذه النتيجة المتوصل لها توضح بشكل جلي أن هناك خللا في عدد الحواسيب المتوفرة داخل المتوسطات، رغم أن المركز الجهوي لتوزيع الأجهزة العلمية في المؤسسات التربوية قانونيا يجهز المخابر المعلوماتية ب 16 حاسوبا، 15 حاسوبا مخصصا للتلاميذ وحاسوب مركزيServeur، وبتوجهنا للأساتذة ومدراء المتوسطات منهم من أعزى الأمر إلى تعطل الحواسيب وغياب مختصين للصيانة داخل مؤسسته،

نظرا إلى أن عمر الأجهزة المتوفرة عنده قديم الكترونيا يقارب العشر سنوات، ومنهم من أوعز الأمر بأنه جهز بعدد منقوص عن ما هو منصوص عليه قانونيا في البداية.

جدول 42. توفر مختصين في صيانة وسائل تكنولوجيا المعلومات بالمتوسطات

مختصين في الصيانة	عدد المتوسطات	النسبة(%)
توفر كامل	–	–
توفر منعدم	07	100
المجموع	**07**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 100% من متوسطات العينة لا تتوفر على مختصين في صيانة وسائل تكنولوجيا المعلومات، وفي ظل هذا الغياب للمختصين في صيانة هذه الوسائل وخاصة منها الحواسيب، سيظل مشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم أقرب للفشل منه للنجاح، وستبقى مسألة مردوده على نتائج التلاميذ وفاعليتهم المستقبلية محل شك، لأننا لم نمتلك بعد جملة مقومات التنظيم والحكامة والعقلانية لهذا المشروع ضمن رؤى وسياسات ثقافية وعلمية واضحة تمنحها قدرا لا يستهان به من الجدارة.

جدول 43. توفر المؤسسة التعليمية على أساتذة يدرسون باستخدام إحدى وسائل تكنولوجيا المعلومات

استخدام الأساتذة	عدد المدراء	النسبة(%)
توفر كامل	07	100
توفر منعدم	–	–
المجموع	**07**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 100% من متوسطات العينة تتوفر على أساتذة يدرسون باستخدام إحدى وسائل تكنولوجيا المعلومات، إن هذه النتيجة لا تتنافى مع الجدول رقم 40 الذي يوضح بالمجمل غياب لوسائل تكنولوجيا المعلومات داخل المتوسطات حيث أن توفير أي نسبة منها يقابله استعداد وتفعيل في استخدامها من قبل الأساتذة للخروج من نمط التعليم التقليدي.

جدول 44. الجهاز الأكثر استخداما من طرف الأساتذة

استخدام الاساتذة	عدد المدراء	النسبة(%)
الحواسيب	07	100
الماسح الضوئي	07	100
المجموع	**07**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 100% من مدراء العينة صرحوا بأن الجهاز الأكثر استخداما من طرف الأساتذة هي الحواسيب والماسح الضوئي وذلك لتوفرها داخل المتوسطات، وهم يستخدمونه كتقنية توضيحية داخل العملية التعليمية، لأن طبيعة بعض الدروس تتطلب استخدامه.

جدول 45. تدريس مادة الإعلام الآلي في متوسطات العينة

مادة الإعلام الآلي	عدد المدراء	النسبة(%)
توفر التدريس	05	71.43
توفر منعدم	02	28.57
المجموع	**07**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 71.43% من تصريحات المدراء تؤكد على أنه يتم تدريس مادة الإعلام الآلي فيها في مقابل 28.57% من هذه التصريحات تؤكد أنه لا يتم تدريس هذه المادة في مؤسساتها، إن هذه النتيجة تبرز حجم الخلل الموجود في الواقع التربوي فكيف يتم تبرير هذا الواقع على الرغم من وجود منهاج دراسي محدد وارد من وزارة التربية وملزمة به جميع المؤسسات التعليمية، وفي هذا الإطار فقد توجهنا لمتوسطة لا تتواجد على مخبر معلوماتية متسائلين لمديرها لما لم تطالب بإنشاء مخبر معلوماتية مادام للإعلام الآلي منهاج رسمي محدد فرفض أن يطالب بهذا فهي حسبه مادة لا قيمة له إذ يشرف عليها في الغالب أساتذة على مشارف التقاعد، ثم أن طبيعة محتويات المنهاج تتطلب تحيينا فمن الخطأ حسبه أن ندرس التلاميذ مفاهيم أولية عن الإعلام الآلي وهو في أسرته منفتح على عالم عنكبوتي واسع، ثم إن هذه المادة لا قيمة لها مادام التلاميذ لا يمتحنون فيها في امتحان شهادة التعليم المتوسط، ولهذا ربما نفهم لما قارب تدريس المعلوماتية في التعليم المتوسط معدل 50 %وذلك في العام 2013 حسب تقرير الندوة الجهوية لمديري التربية

لولايات الجنوب وهي بسكرة، الجلفة، غرداية، الأغواط، ورقلة، الوادي، اليزي، أدرار، فمن بين 750 متوسطة توجد 374 معنية بالمعلوماتية(مديرية التربية لولاية بسكرة، 2013، صفحة 5).

جدول 46.تخصص أساتذة مادة الإعلام الآلي في المجال

تخصص الأساتذة	عدد المدراء	النسبة(%)
توفر التخصص	–	–
توفر منعدم	05	100
المجموع	**05**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه أن نسبة 100% من مدراء العينة صرحوا بأن الأساتذة المسند لهم تدريس مادة الإعلام الآلي غير متخصصين في هذا المجال، وقد توجهنا في هذا الإطار لرئيس مكتب البرمجة والمتابعة بمديرية التربية الذي أكد لنا على غياب مختصين في الإعلام الآلي في جميع المؤسسات التربوية سواء كانت متوسطات أو حتى ثانويات، لعدم فتح مناصب مالية في اختصاص الإعلام الآلي من قبل الوزارة المعنية منذ إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم.

جدول 47. اختصاص الأساتذة المكلفون بتدريس مادة الإعلام الآلي

تخصص الأساتذة	عدد المدراء	النسبة(%)
إعلام آلي	–	–
علوم فيزيائية	1	80
رياضيات	4	20
المجموع	**05**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 80% من الأساتذة الذين كلفوا بتدريس مادة الإعلام الآلي هم أساتذة العلوم الفيزيائية تليها نسبة 20% من الأساتذة هم أساتذة الرياضيات، وذلك في مقابل عدم توفر أساتذة مختصين بتدريس هذه المادة، وتجاوزا لهذه الإشكالية فقد تم إدراج ملاحظة في الخرائط التربوية لكل مؤسسة تربوية معنية بتدريس المعلوماتية بأن يدرسها أستاذة الفيزياء باعتبار أن تكوينهم الجامعي يتضمن في بنيته إجادة المعلوماتية، إلا أنه في أحيان أخرى يتم تكليفها لأساتذة من اختصاصات أخرى يرى فيهم مدراء المؤسسات التربوية المؤهلات التي تسمح لهم بتدريسها "أساتذة

مكونون"، وهذا ما يبرر إمكانية التخلي عن تدريسها لجميع الأطوار على الرغم من وجود منهاج دراسي محدد وارد من وزارة التربية وملزمة به كل المؤسسات التعليمية.

جدول 48.توفر تكوين للأساتذة المكلفون بتدريس مادة الإعلام الآلي

تخصص الأساتذة	عدد المدراء	النسبة(%)
توفر كامل	–	–
توفر منعدم	05	100
المجموع	**05**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 100% من مدراء العينة صرحوا بأن الأساتذة المسند لهم تدريس مادة الإعلام الآلي لم يوفر لهم تكوين بيداغوجي متخصص في هذا المجال، حيث لم يحضوا بأي تكوين رسمي قبل أو بعد تكليفهم وهذا ما يطرح عدة تساؤلات عن جدوى هذا المشروع وفاعليته.

جدول 49.القائم على عملية تكوين الأساتذة الذين كلفوا بتدريس مادة الإعلام الآلي

تكوين الأساتذة	عدد المدراء	النسبة(%)
وزارة التربية الوطنية	–	–
جهد خاص	05	100
المجموع	**05**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 100% من مدراء العينة صرحوا بأن الأساتذة المسند لهم تدريس مادة الإعلام الآلي اعتمدوا على مجهوداتهم الخاصة لتكوين ذواتهم في ظل غياب تكوين رسمي لهم، فهي مجرد مجهودات شخصية من قبل الأساتذة حتى يتمكنوا من تأدية التكليف الرسمي لهم بتدريسها بنجاعة، حيث يتم تكليف "أستاذ مكون لتدريسها"وفي أحيان أخرى يتم اللجوء إلى أساتذة لم يكملوا النصاب الأسبوعي القانوني لهم وهو اثنان وعشرون ساعة لتدريسها.

جدول 50.عدد التلاميذ بالنسبة للحاسوب الواحد

عدد التلاميذ بالنسبة للحاسوب	عدد المدراء	النسبة(%)
لكل تلميذ حاسوب	03	60
لكل تلميذين حاسوب	02	40
المجموع	**05**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 60% من المدراء يصرحون أن التلاميذ يتحصلون في مادة الإعلام الآلي على حاسوبهم الخاص، في مقابل 40% منهم يصرحون بأن لكل تلميذين حاسوب واحد. إن أحد العوامل المفسرة لهذه النتيجة يعود بالأساس إلى إستراتيجية تدريسها، حيث يعتمد التفويج إستراتيجية بيداغوجية في تدريسها، وبهذا فان الفوج الأول يدرس الإعلام الآلي والفوج الأخر يدرس مادة من مواد الأنشطة اللاصفية المتوفرة داخل المتوسطة ونعني هنا الموسيقى والرسم، أما 40% من التلاميذ الذين كان من نصيبهم حاسوب واحدا لتلميذين، فيعود لغياب مؤسستهم على مواد أنشطة لاصفية مما يلغي إستراتيجية التفويج، خاصة إذا علمنا أن تعداد التلاميذ في المؤسسات التي توجهنا لها في الدراسة تتراوح بين 32 إلى 40 تلميذا في القسم، بالإضافة إلى مسألة غياب التجهيز الكامل للمخابر بالتعداد القانوني مما يزيد من المشكلة، إلا أن الأساتذة ورغم هذا المشكل إلا أنهم يقسمون التلاميذ بشكل ثنائي بحيث يكون احدهم ملما بالمهارات المعلوماتية إلى حد ما، فيتمكن من ذلك الأستاذ من ضمان المحافظة على الأجهزة من جهة، وفهم التلميذ الآخر لمحتوى المادة، إلا أنه في الحقيقة فان البرنامج لا يتطلب ذلك فهو عبارة عن مفاهيم ألوية عن الحاسوب، فأهم الكفاءات المستهدفة في السنة الأولى متوسط هي تقديم الحاسوب بشكل مبسط " مفهوم البرمجيات، تشغيل وإيقاف الحاسوب، تشغيل واستعمال بعض البرمجيات البسيطة"، أما عن السنة الثانية متوسط فأهم الكفاءات المستهدفة هي: "استخدام الحاسوب واستعمال المجلدات، تنسيق الفقرة، إعداد الصفحة والطباعة"، وفي السنة الثالثة متوسط فأهم الكفاءات المستهدفة هي: "إنجاز جداول بسيطة، حفظ وفتح مصنف، إدراج وتنسيق نص، صورة وصوت وكذا فيديو، استعمال الانترنيت بتصفح مواقع تربوية"، أما عن السنة الرابعة متوسط فأهم الكفاءات المستهدفة هي: "استخدام التنسيق داخل الشريحة وبين الشرائح مستعملا الحركة على مستوى الشريحة، إنشاء التلميذ لعنوانه الالكتروني

والدخول في المنتديات، يدرج العمليات الحسابية والدوال في الجداول ويمثله بيانيا، يبحث عن المعلومة ويعرضها بواسطة الحاسوب".

- ❖ بهذا السؤال تكون الباحثة قد قامت بتحليل وتفسير البيانات المستخلصة من الاستمارة الموجهة للمدراء وسيتم الانطلاق في تحليل وتفسير البيانات المستخلصة من الاستمارة الموجهة للأساتذة، على النحو التالي:

جدول 51. استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات كوسيلة مساعدة لتقديم الدروس

استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات	عدد الأساتذة	النسبة(%)
استخدام كامل	86	22.3
استخدام متوسط	11	2.90
استخدام منعدم	288	74.8
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 74.80% من أساتذة العينة لا يستخدمون وسائل تكنولوجيا المعلومات كوسيلة مساعدة لتقديم الدروس، تليها نسبة 22.30%من الأساتذة يستخدمون هذه الوسائل كوسيلة مساعدة بشكل كامل، في مقابل نسبة 2.90% منهم يستخدمون هذه الوسائل بشكل متوسط. إن هذه النتيجة المعبر عنها من طرف الأساتذة لا تعبر في الحقيقة عن رفض الأساتذة استخدام هذه التقنيات حسب ما عبر الأساتذة ومدراء المؤسسات عن ذلك وأكده رئيس مكتب البرمجة والمتابعة في مديرية التربية، بل تعبر عن عدم توفرها إطلاقا أو عدم توفرها بشكل غير مرضي في المؤسسات التعليمية بمرحلتيه الابتدائية والمتوسطة حتى في تلك المؤسسات التي شملها مشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات، حيث اقتصر هذا المشروع على مرحلة التعليم المتوسط ولم يكن شاملا لجميع المتوسطات، فحسب معطيات الإحصائية التابع لمديرية التربية لولاية بسكرة لعام 2015/2014، فان ولاية بسكرة تضم 47 متوسطة تتوفر على مخبر إعلام آلي من بين 125 متوسطة، في المقابل فان بلدية بسكرة تتضمن 12 متوسطة تتوفر على مخبر إعلام آلي، ورغم ذلك فإن هذه المؤسسات لا تتوفر على الوسائل التكنولوجية التي تستخدم كوسيلة مساعدة لتقديم الدروس، أو تتوفر بشكل لا يتناسب مع ما يتطلبه الواقع البيداغوجي واحتياجاته، ويبدو أن أكثر وسيلة

تكنولوجية مستخدمة لأغراض تعليمية هو "الماسح الضوئي والحواسيب"، الذي تتباين معدلات استخداماته حسب مادة التدريس وهذا ما يوضحه الجدول الموالي.

جدول 52. استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات كوسيلة مساعدة لتقديم الدروس حسب مادة التدريس

استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات	استخدام كامل(%)	استخدام متوسط(%)	استخدام منعدم (%)
اللغة العربية طور ابتدائي	-	-	100
اللغة الفرنسية طور ابتدائي	-	-	100
اللغة العربية طور متوسط	6.52	21.74	71.74
اللغة الفرنسية طور متوسط	20	-	74.36
اللغة الانجليزية طور متوسط	20	-	86.11
الرياضيات طور متوسط	-	-	100
العلوم الفيزيائية طور متوسط	100	-	-
العلوم الطبيعية طور متوسط	100	-	-
التاريخ والجغرافيا طور متوسط	75	-	25
التربية التشكيلية طور متوسط	50	50	-
التربية الموسيقية طور متوسط	-	-	100

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن أساتذة المرحلة الابتدائية لا يقومون باستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات لعدم توفرها، وهذا ناتج من أن ميزانية الابتدائيات مرتبطة بالبلديات وليس مديريات التربية. كما يتضح أن أساتذة مادة الرياضيات والتربية الموسيقية في المرحلة المتوسطة هم كذلك لا يقومون باستخدام هذه الوسائل بعكس أساتذة مادة العلوم الفيزيائية والعلوم الطبيعية وكذا أساتذة مادة التاريخ والجغرافيا. ومن خلال استجوابنا للأساتذة فان استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات كتقنية مساعدة للتدريس يعنون به الماسح الضوئي الذي يستخدمونه كتقنية توضيحية داخل العملية التعليمية، وهم يستخدمونه لأن طبيعة بعض الدروس تتطلب استخدامه خاصة في مادتي الفيزياء والعلوم والتاريخ والجغرافيا بدرجة ثانية.

جدول 53. منح التلاميذ تمارين يتطلب حلها استخدام الانترنيت

منح تمارين	عدد الأساتذة	النسبة(%)
منح كامل	308	80
منح متوسط	–	–
منح منعدم	77	20
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 80% من أساتذة العينة يمنحون التلاميذ تمارين يتطلب حلها استخدام الانترنيت، تليها نسبة 20% لا يمنحون التلاميذ هذه النوعية من التمارين تماما. إن الملاحظ لنسب منح التلاميذ تمارين وواجبات تتطلب استخدام الانترنيت، يتوقع فاعلية لهذا الإجراء البيداغوجي، إلا أن ما عبر عنه الأساتذة ومدراء المؤسسات وضح أمورا عدة بأن منح التلاميذ للتمارين والواجبات لا يستهدف بالأساس تمكين التلاميذ من مهارات البحث في الانترنيت، فجل التلاميذ يرون في هذه الواجبات آلية لاكتساب تقييم جيد، فيلجؤون إلى مختصين يحضرون لهم أبحاثهم ويأتون بها، لذا فإن ما يقارب 20% من الأساتذة يرفضون تقديم هذه التمارين والواجبات. ويتباين الأساتذة في منح التلاميذ تمارين يتطلب حلها استخدام الانترنيت حسب مادة التدريس حسب ما يوضحه الجدول الموالي.

جدول 54.منح التلاميذ تمارين يتطلب حلها استخدام الانترنيت حسب مادة التدريس

استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات	تقديم كامل(%)	تقديم متوسط(%)	تقديم منعدم (%)
اللغة العربية طور ابتدائي	–	–	–
اللغة الفرنسية طور ابتدائي	–	–	–
اللغة العربية طور متوسط	65	–	35
اللغة الفرنسية طور متوسط	75	–	25
اللغة الانجليزية طور متوسط	75	–	25
الرياضيات طور متوسط	–	–	100
العلوم الفيزيائية طور متوسط	25	–	75
العلوم الطبيعية طور متوسط	45	–	55
التاريخ والجغرافيا طور متوسط	80	–	20
التربية التشكيلية طور متوسط	–	–	–
التربية الموسيقية طور متوسط	–	–	–

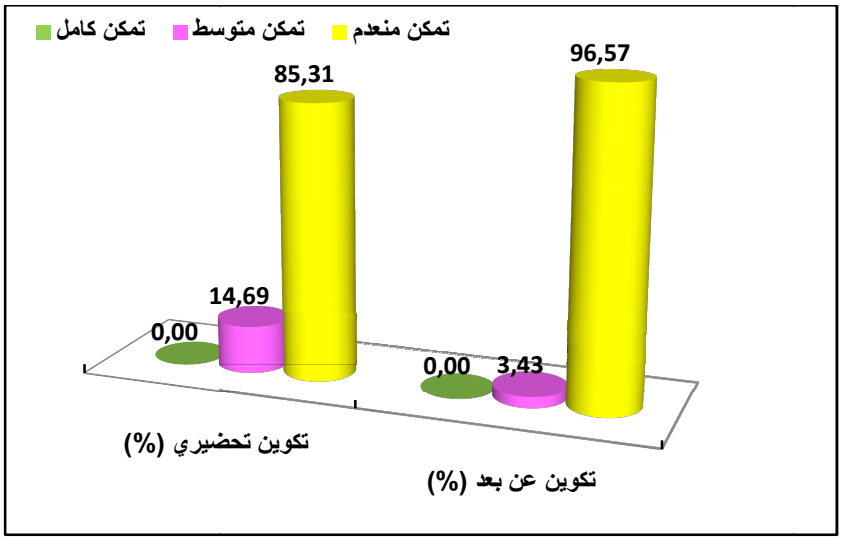
التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن جل المواد التي يمنح أساتذتها تمارين وواجبات تتطلب استخدام تكنولوجيا المعلومات هي ذات طبيعة أدبية، ولذلك فإن الواجبات هي في أحيان كثيرة تختزل بالبحوث، وهذا راجع لبنية محتوى المناهج التي تتطلب كفاءات معينة أهمها ما تعلق باستراتيجيات البحث، ومن جهة أخرى فقد اعتبر الأساتذة أن جملة هذه البحوث هي إستراتيجية لتحسين مستوى التلاميذ في التقييم المستمر.

جدول 55. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية

استخدام تكنولوجيا المعلومات	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	54	15.34
تمكن متوسط	84	23.86
تمكن منعدم	214	60.80
المجموع	**352**	**100**

شكل 3. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن البرامج التكوينية بنمطيها حسب أساتذة العينة لم تمكنهم من اكتساب مهارات عملية في كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية

حيث وصلت النسبة إلى 60.80% تليها نسبة 23.86% عبروا أنهم تمكنوا من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط و15.34% فقط تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات.وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 85.31% ممن خضعوا للتكوين التحضيري و96.57% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه المهارات.

إن هذه النتيجة المعبر عنها من طرف أساتذة العينة تنافي الإرادة السياسية لمسألة إدماج تكنولوجيا المعلومات، بالرغم من أن برامج النمطين من التكوين لم تخلو من مضامين تعليمية تخص الإعلام الآلي إلا أنها كانت نظرية بحتة ولا تقارب الاستخدام البيداغوجي لها حسب تصريحات الأساتذة ومدراء المؤسسات التعليمية ورئيس مكتب البرمجة والمتابعة في مديرية التربية. ففي مستهل عرضه الذي تناول فيه مشروع القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 بالمجلس الشعبي الوطني أكد الوزير السابق "**بوبكر بن بوزيد**" على ضرورة " تحضير التلاميذ للعيش في عالم تكون فيه كل الأنشطة ذات صلة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال، حيث تشكل هذه التكنولوجيات خيارا استراتيجيا في مشروع مدرسة الغد، ويعد التحكم فيها احد الوسائل الناجعة لتحضير الأجيال الجديدة لمواجهة المستقبل ورفع التحديات الكبرى التي يحملها في طياته".

وقد عبرت عن هذه الإرادة السياسية صراحة المادة الرابعة من ذات القانون، ونعني هنا القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 الصادر ب 23 جانفي 2008 الذي أكدت فيه على" إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفاعلية منذ السنوات الأولى للتمدرس".

إلا أنه ينبغي الإشارة أن مشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التعليمية لم يكن شاملا، واقتصر على بعض المتوسطات دون التعليم الابتدائي، بالإضافة إلى عدم توفر البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات داخل المؤسسات التربوية ويمكن أن تكون هذه العوامل مجتمعة أحد تفسيرات عدم اكتساب أساتذة العينة مهارات عملية في كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية، و هذا ما يتفق مع ما عبر عنه تقرير البنك الدولي المعنون ب " الطريق الغير مسلوك": "إن معظم بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لا تزال تستخدم نموذجا تدريسيا أكثر ميلا إلى التقليدية على سبيل المثال، النقل من السبورة، ما يؤدي إلى انخفاض درجة التفاعل بين المدرسين والطلاب" (البنك الدولي للإنشاء و التعمير، 2007، صفحة 8)

ثالثا: تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمؤشر الثالث:" نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط؟ ":

تذكيرا بالجانب المنهجي للدراسة، فقد استخدمت الباحثة للإجابة على هذا المؤشر الاستمارة والمؤشرات التعليمية كأداتين لجمع البيانات، وفيما يلي تحليل وتفسير البيانات الخاصة بهذا المؤشر، ابتداء بما خلصت له الدراسة عبر أداة المؤشرات التعليمية ومن ثم الاستمارة على التوالي:

جدول 56.النسبة المئوية للأساتذة الحاصلين على تدرج جامعي والممارسين لمهنة التعليم _مؤهلين_

نوع التأهيل	تأهيل جامعي (ع)	تأهيل جامعي(%)
توفر التأهيل جامعي	229	59.48
انعدام التأهيل الجامعي	156	40.52
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن معدل الأساتذة الذين يتوفرون على التأهيل الجامعي هو 59.48%، بمعنى أن تركيبة الهيئة التدريسية بالعينة لازالت تشتمل على الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية. إن هذه النسبة تعكس حجم المجهودات المبذولة من طرف الدولة الجزائرية لتحسين نوعية المؤهلات التكوينية للأساتذة التقرير الوطني للأطفال الغير متمدرسين المعد من طرف وزارة التربية الوطنية والمكتب الإقليمي لليونيسيف في شمال إفريقيا العام 2014 أن مجهودات المصالح المعنية تواصلت لتحسين مستوى التعليم، حتى أفضت في العام 2013، أن يصل عدد الحائزين على شهادة الليسانس في الابتدائي 13%، وفي المتوسط 30%، بمعنى أنه ارتفع معدل الحائزين في الطورين الابتدائي والمتوسط على شهادة ليسانس أكثر من ست مرات مما كان عليه الوضع في العام 2000، حيث بلغت نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس في الابتدائي خلاله 1.9%من مجموع المعلمين (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, p. 60)، فحسب القانون التوجيهي04/08 تكون نوعية المؤهلات التكوينية عالية للأساتذة عندما يكون منتسبوه ذا تكوين جامعي.

جدول 57. النسبة المئوية للأساتذة الحاصلين على تدرج جامعي والممارسين لمهنة التعليم _مؤهلين_ حسب الطور التعليمي

نوع التأهيل	تأهيل جامعي (ع)	تأهيل جامعي(%)	تأهيل جامعي منعدم(ع)	تأهيل جامعي منعدم(%)
أساتذة الابتدائي	80	34.93	65	41.67
أساتذة المتوسط	149	65.07	91	58.33
المجموع	**229**	**100**	**156**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن معدل أساتذة الابتدائي الذين يتوفرون على التأهيل الجامعي هو 34.93% في مقابل 65.07% من أساتذة التعليم المتوسط بالعينة يتوفرون على التأهيل الجامعي، يبدو أن التأهيل التكويني للمرحلة الابتدائية منخفض لكن لا تنفي هذه النسبة حجم المجهودات المبذولة لتحسينها فمن ضمن 170.000 معلم في الابتدائي في العام 1997، فقط 28.000 هم حائزون على البكالوريا أما البقية فهم إما مستوى رابعة متوسط أو ذوي مستوى بكالوريا، وهم يمثلون مقصيوا النظام المدرسي، إلا أنه في العام 2013 قد أفضت المجهودات المبذولة إلى أن يصل عدد الحائزين على شهادة الليسانس في الابتدائي 13%، وفي المتوسط 30%، بمعنى أنه ارتفع معدل الحائزين في الطورين الابتدائي والمتوسط على شهادة ليسانس أكثر من ست مرات مما كان عليه الوضع في العام 2000 (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, p. 60) حسب التقرير الوطني للأطفال الغير متمدرسين المعد من طرف وزارة التربية الوطنية والمكتب الإقليمي لليونيسيف في شمال إفريقيا العام 2014.

جدول 58.النسبة المئوية للأساتذة المثبتين والممارسين لمهنة التعليم

توفر التثبيت	تعداد المثبتين(ع)	نسبة المثبتين(%)
توفر التثبيت	346	89.87
انعدام التثبيت	39	10.13
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن معدل الأساتذة المثبتين هو 89.87%، في مقابل نسبة 10.13% من الأساتذة غير مثبتين، إن هذه النتيجة تدل على أن الهيئة التدريسية للعينة تمتلك القدرة على التعليم حسب المقتضيات البيداغوجية الموضوعة كما تشير هذه النتيجة، إلى أن هناك تغطية كبيرة للاحتياجات البيداغوجية للقطاع بعيدا عن منطق الاستخلاف الذي له انعكاسات سلبية على أداء المنظومة التربوية.

جدول 59. النسبة المئوية للأساتذة المثبتين والممارسين لمهنة التعليم حسب الطور التعليمي

الوضعية الإدارية	مجموع الأساتذة(ع)	مثبت(ع)	مثبت(%)
أساتذة الابتدائي	145	130	89.65
أساتذة المتوسط	240	216	90.00
المجموع	**385**	**346**	-

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

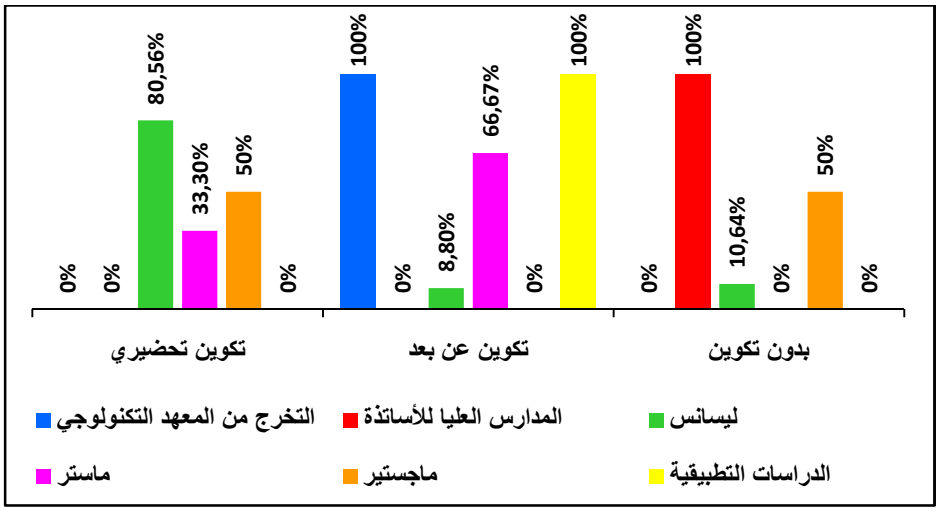
يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن معدل الأساتذة المثبتين في التعليم الابتدائي هو 89.65%، في مقابل نسبة 90% أساتذة التعليم المتوسط، وهذا ما يشير إلى أن هناك تغطية كبيرة للاحتياجات البيداغوجية للقطاع بعيدا عن منطق الاستخلاف الذي له انعكاسات سلبية على أداء المنظومة التربوية.

- ❖ بهذا السؤال تكون الباحثة قد قامت بتحليل وتفسير البيانات المستخلصة من المؤشرات التعليمية وسيتم الانطلاق في تحليل وتفسير البيانات المستخلصة من الاستمارة الموجهة للأساتذة، على النحو التالي:

جدول 60. أنماط البرامج التكوينية التي خضع لها عينة من أساتذة المرحلة التعليمية الابتدائية والمتوسطة

نوع التكوين	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكوين تحضيري	177	45.97
تكوين عن بعد	175	45.45
بدون تكوين	33	8.57
المجموع	**385**	**100**

شكل 4. أنماط البرامج التكوينية التي خضع لها أساتذة العينة حسب الشهادات المهنية والجامعية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن نسبة توزيع أساتذة العينة على النمطين التكوينيين المتواجدين في الميدان متقارب حيث تصل نسبة الأساتذة الخاضعين للتكوين التحضيري إلى 45.97% والأساتذة الخاضعين للتكوين عن بعد إلى 45.45%، إلا أن بنية الشهادات الجامعية والمهنية للأساتذة في كلتا النمطين مختلف حيث يشكل خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية البنية الأكبر للأساتذة الخاضعين للتكوين عن بعد، في مقابل الحائزين على شهادة ليسانس للأساتذة الخاضعين للتكوين التحضيري، إلا أن هناك 8.57% من الأساتذة لم يخضعوا لأي تكوين بيداغوجي، حيث يشكل خريجو المدارس العليا للأساتذة البنية الأكبر في تعداد هذه الفئة، حيث يتم تعيينهم مباشرة في مناصبهم لاعتبارهم مستوفين للشروط البيداغوجية الضرورية لمزاولة مهامهم، إضافة إلى الأساتذة المستخلفين الذين يتميزون بأنهم حائزون على شهادات نوعية تصل إلى الماجستير.

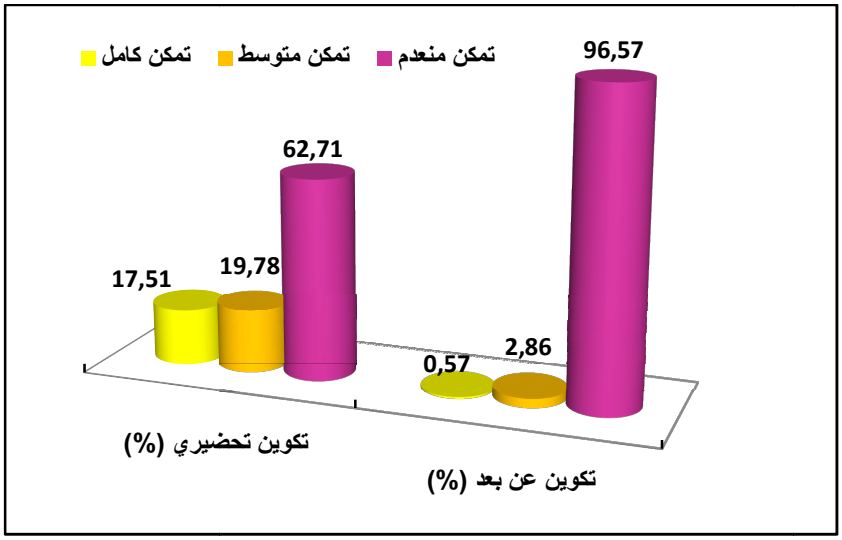
إن توزيع الأساتذة على الأنماط البرامج التكوينية التي خضعوا لها مؤشر على الإرادة السياسية الواضحة للرفع من المؤهلات التكوينية للأساتذة فحسب خلية التسيير ومتابعة التكوين عن بعد

مصلحة التكوين والتفتيش لمديرية التربية لولاية بسكرة العام 2012 فإن الحصيلة الخاصة بمعلمي وأساتذة التعليم الأساسي منذ بداية التكوين العام 2005 إلى آخر دفعة متخرجة العام 2012 يصل إلى 1738 معلما أساسيا، و707 أستاذ تعليم أساسي، أما عن الراغبين في الالتحاق بهذا التكوين العام 2013/2012 فوصل إلى 164 معلم لغة عربية و14 معلما لغة فرنسية، و285 أستاذا للتعليم الأساسي، أما المتخلين عن هذا النمط من التكوين فقد وصل إلى 36 معلما أساسي و339 أستاذ تعليم أساسي. (مديرية التربية لولاية بسكرة، 2012، صفحة 1) وحسب ذات المصلحة فإنه خلال السنة الدراسية 2014/2013 فإنه قد تم تكوين 275 أستاذا للتعليم الابتدائي وصلت التكلفة الإجمالية له إلى 2611005 دج، و110 أستاذا للتعليم المتوسط وصلت الكلفة الإجمالية له إلى 918906 دج حيث تمت الدراسة كل يوم سبت أسبوعيا بداية من تاريخ 2013/11/16 وخلال الأسبوع الأول من عطلتي الشتاء والربيع، وقد انتهت العملية بتاريخ 2014/03/26. (مديرية التربية لولاية بسكرة، 2014، الصفحات 2-3)

جدول 61.مدى تمكن أساتذة العينة من معرفة عملية بمنهجيات تدريس المواد التعليمية الموكلة إليهم

مدى تمكن الأساتذة	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	32	9.09
تمكن متوسط	40	11.36
تمكن منعدم	280	79.55
المجموع	**352**	**100**

شكل 5.مدى تمكن أساتذة العينة من معرفة عملية بمنهجيات تدريس المواد التعليمية الموكلة إليهم حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن نسبة 79.55% من أساتذة العينة ليس لهم معرفة عملية بمنهجيات تدريس المواد التعليمية الموكلة إليهم، وأن نسبة 11.36% لهم معرفة عملية متوسطة بمنهجيات تدريس المواد الموكلة لهم. وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 62.71% من الأساتذة الذين خضعوا للتكوين التحضيري و96.57% من الأساتذة الذين خضعوا للتكوين عن بعد ليس لهم معرفة عملية بمنهجيات تدريس المواد التعليمية الموكلة إليهم. وهذا نتيجة أن التكوين عن بعد بالخصوص هو بعيد عن المعيش البيداغوجي اليومي للأساتذة وهذا ما عبر عنه رئيس مكتب البرمجة والمتابعة في مديرية التربية وأكده أغلبية الأساتذة الذين خضعوا لهذا التكوين. فحسب القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 2013/11/17 المحدد لكيفيات تنظيم التكوين المتخصص للترقية إلى رتبتي أستاذ المدرسة الابتدائية وأستاذ التعليم المتوسط ومدته ومحتوى برامجه، وحسب الاتفاقية المبرمة بين مديرية التربية الوطنية لولاية بسكرة وجامعة التكوين المتواصل بسكرة تحت رقم 558 العام 2014 التي أبرمت وفقا لأحكام القرار الوزاري المشار له أعلاه أن عمليات التكوين المدرجة في هذه الاتفاقية تهدف إلى استفادة كل معلمي المدرسة الابتدائية وأساتذة التعليم الأساسي من تحسين وترقية مستوى تأهيلهم المهني من خلال دورة التكوين محل الاتفاق على مستوى جامعة التكوين المتواصل (مديرية التربية لولاية بسكرة و جامعة التكوين المتواصل بسكرة، 2014، صفحة 3). وتجدر الإشارة أن برامج هذا التكوين لم تخلوا من مضامين تعليمية تخص المواد التعليمية _ رياضيات، فيزياء، علوم طبيعية لغة عربية، لغة فرنسية، لغة انجليزية، التربية الفنية..._ وعلم نفس الطفل والإعلام الآلي. (مديرية التربية لولاية بسكرة، 2014، الصفحات 2-3) إلا أن هدف الترقية المهنية طغى على الأهداف البيداغوجية من هذا النمط من التكوين، سواء من طرف الأساتذة المنضمين له أو من طرف مؤطريه.

أما ما يفسر النسبة العالية لتصريحات الأساتذة الذين خضعوا للتكوين التحضيري بعدم تمكنهم من معرفة عملية بمنهجيات تدريس المواد التعليمية الموكلة إليهم، فيعود في أحد تفسيراته حسب مدراء المؤسسات ورئيس مكتب البرمجة والمتابعة في مديرية التربية إلى المضامين التعليمية المبرمجة لهم وطبيعة نقلها لهم بشكل نظري بعيد عن واقع ما تتطلبه الممارسة التعليمية الفعلية لهم داخل الصفوف الدراسية إذ يقدم لهم تعليمية المادة، علم النفس، التشريع المدرسي والإعلام الآلي. كما لا بد من الإشارة أن نسبة 17.51% و19.78% من الأساتذة الذي صرحوا بتمكنهم الكامل والمتوسط على

التوالي بالمعرفة العملية بمنهجيات تدريس المواد التعليمية يعود لنوعية المؤطرين المكلفين بهذه العمليات التكوينية، وطرائق التدريس والتكوين المتبعة من طرفهم. وهذا ما يوضح أن هذه المؤشرات تلعب دورا مهما في تعديل وتغيير نوعية مخرجات التكوين. وهذا ما يتفق مع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر من طرف اليونسكو العام 2014/2013 بعنوان التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع العام 2014، حيث بين أنه لا يمكن تحسين جودة الأساتذة بمجرد إطالة مدة التكوين في البرامج التكوينية، بل يجب تحسين جودة التكوين(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 239)، من خلال تدريب معدي الأساتذة على تهيئة الأساتذة بشكل ملائم وفعال، وفي معظم الدول النامية، يلقى معدو الأساتذة قدرا قليلا جدا من التدريب.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 248)

في هذا السياق يكون طرح السؤال التالي: أليس للتخصص الجامعي للأساتذة دور في ضمان تمتعهم بالإلمام الكافي بالمواد التعليمية الموكلة إليهم؟ مشروعا ومنطقيا. وفي محاولة الإجابة عن هذا السؤال، تجدر الإشارة أن بنية التخصصات الجامعية المؤهلة لحيازة منصب أستاذ في التعليم الإلزامي وبالأخص في التعليم الابتدائي منه جد متنوعة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول 62. توزيع أساتذة العينة الخاضعين للتكوين التحضيري حسب التخصصات الجامعية

التخصص الجامعي	أساتذة الابتدائي (ع)	النسبة (%)	أساتذة متوسط (ع)	النسبة (%)	عدد الأساتذة	النسبة (%)
أدب عربي	18	29.50	27	23.27	45	25.42
لغة فرنسية	06	09.84	18	15.52	24	13.56
لغة انجليزية	00	00	13	11.21	13	07.34
ترجمة	02	03.28	08	6.90	10	05.65
علم اجتماع	10	16.39	00	00	10	05.65
علم النفس	04	6.56	00	00	04	02.26
علوم شرعية	05	8.19	02	1.72	07	03.95
حقوق	01	1.64	00	00	01	0.56
فلسفة	01	1.64	00	00	01	0.56
تاريخ	01	1.64	09	7.76	10	05.65
رياضيات	04	6.56	08	6.90	12	06.78
علوم المادة _علوم فيزيائية_	04	6.56	05	4.31	09	05.08
علوم المادة _كيمياء_	00	00	03	2.59	03	01.69
الكتروتقني	00	00	03	2.59	03	01.69
الكترونيك	00	00	04	3.44	04	02.26
ميكانيك	00	00	01	0.86	01	0.56
هندسة مدنية	00	00	03	2.59	03	01.69
بيولوجيا	04	6.56	11	9.48	15	08.47
تسيير واقتصاد	01	1.64	00	00	01	0.56
موسيقى	00	00	01	0.86	01	0.56
المجموع	**61**	**100**	**116**	**100**	**177**	**100**

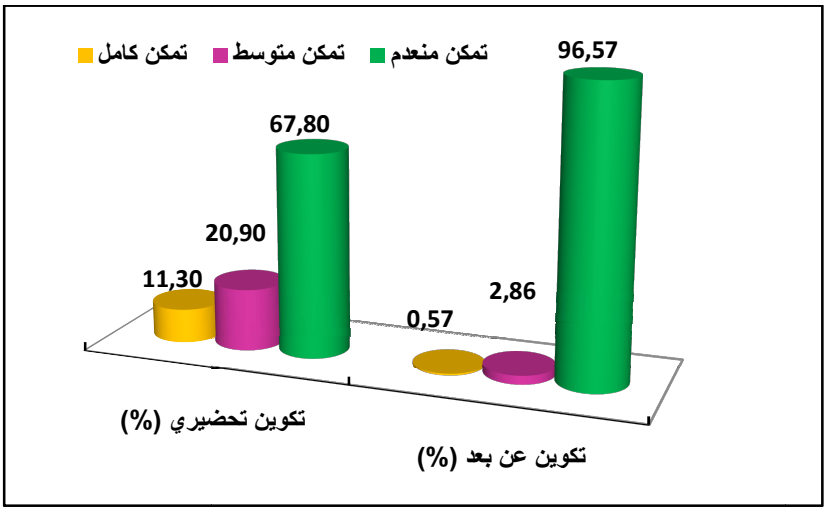
إن الملاحظ على بنية التخصصات الجامعية للأساتذة تنوعها وخاصة في المرحلة الابتدائية، وارتفاع نسبة التخصصات المنبثقة من الميادين الأدبية أكثر منه في المواد العلمية فيه، وهذا ما له انعكاسات على تمتع الأساتذة بالإلمام الكافي بالمواد التعليمية الموكلة إليهم، خاصة في الابتدائي حيث يوكل لأستاذ اللغة العربية تدريس المواد العلمية والأدبية معا. وهذا ما ذهب إليه التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر من طرف اليونسكو العام 2014/2013 بعنوان التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع العام 2014، حيث بين أن الشهادة الجامعية لا تضمن دوما تمتع الملتحقين بالمهنة

بالإلمام الكافي بالمواد المدرسية الأساسية، وعندما لا تكون المؤهلات الأكاديمية ذات جودة كافية، ينبغي على سياسات إعداد المعلمين توسيع نطاق استراتيجيات التوظيف وتوفير تدريب مكثف وعالي الجودة لرفع مستوى الإلمام بالمواد.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 236)

جدول 63. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب معرفة بالمواد التعليمية المختلفة وبما هو مشترك بينها وبين المواد التعليمية الموكلة إليهم

مدى تمكن الأساتذة	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	21	5.97
تمكن متوسط	42	11.93
تمكن منعدم	289	82.10
المجموع	**352**	**100**

شكل 6. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب معرفة بالمواد التعليمية المختلفة وبما هو مشترك بينها وبين المواد التعليمية الموكلة إليهم حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول والشكل الموضحان أعلاه، أن نسبة 82.10% من أساتذة العينة ليس لهم معرفة بالمواد التعليمية المختلفة وبما هو مشترك بينها وبين المواد التعليمية الموكلة إليهم، تليها نسبة 11.93% لهم معرفة متوسطة بهذه المسألة في مقابل 5.97% لهم معرفة بهذه المسألة. وهذه المعرفة هي جد مهمة لتيسير عمل الأساتذة في عملية التدريس بالمقاربة بالكفاءات. وإن اتخذنا مؤشر

نمط البرامج التكوينية فإن 67.80% ممن خضعوا للتكوين التحضيري و96.57% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه المسألة.

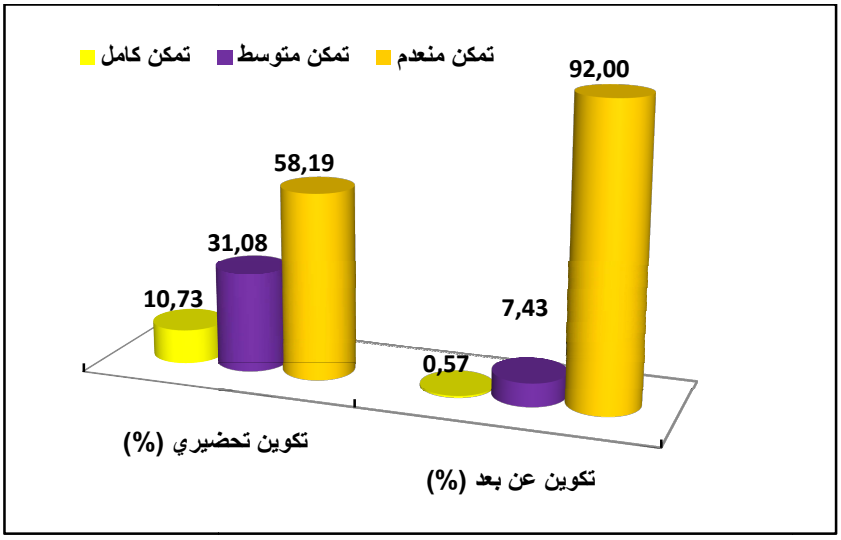
وهذا يعود بالأساس إلى أن هدف التكوين عن بعد اتجه في واقع تطبيقه نحو منحى الترقية المهنية، بعيدا عن التكوين البيداغوجي الذي له أثر واضح في الممارسات البيداغوجية للأساتذة، أما عن التكوين التحضيري فقد اتجه في منحى يبعده عن المعارف العملية إلى منحى المعارف النظرية، نتيجة محتوى المضامين التكوينية المبرمجة للأساتذة. وهذا ما يتفق مع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر من طرف اليونسكو العام 2014/2013 بعنوان التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع العام 2014، حيث خلص أن الكثير من برامج إعداد المعلمين هي غير ملائمة لأنها تركز بإفراط على النواحي النظرية بدلا من العملية. (منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 241)

أما ما يفسر نسبة 20.90% و11.30% لتصريحات الأساتذة الذين خضعوا للتكوين التحضيري من أن برنامج التكوين مكنهم من اكتساب هذه المعرفة بشكل متوسط وكامل على التوالي، فيعود في أحد تفسيراته حسب مدراء المؤسسات ورئيس مكتب البرمجة والمتابعة في مديرية التربية إلى نوعية المؤطرين المكلفين بهذه العمليات التكوينية، وطرائق التدريس والتكوين المتبعة من طرفهم. حيث يمكن لهذا المؤشر أن يلعب دورا مهما في تعديل وتغيير نوعية مخرجات التكوين. وهذا ما يتفق مع ذات التقرير المذكور أعلاه المعد من طرف اليونسكو من أنه لا يمكن تحسين جودة الأساتذة بمجرد إطالة مدة التكوين في البرامج التكوينية، بل يجب تحسين جودة التكوين(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 239)، من خلال تدريب معدي الأساتذة على تهيئة الأساتذة بشكل ملائم وفعال، وفي معظم الدول النامية، يلقى معدو الأساتذة قدرا قليلا جدا من التدريب(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 248).

جدول 64. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في تطبيق الاستراتيجيات المختلفة للمقاربة بالكفاءات

استراتيجيات المقاربة بالكفاءات	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	20	5.68
تمكن متوسط	68	19.32
تمكن منعدم	264	75.00
المجموع	**352**	**100**

شكل 7. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في تطبيق الاستراتيجيات المختلفة للمقاربة بالكفاءات حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

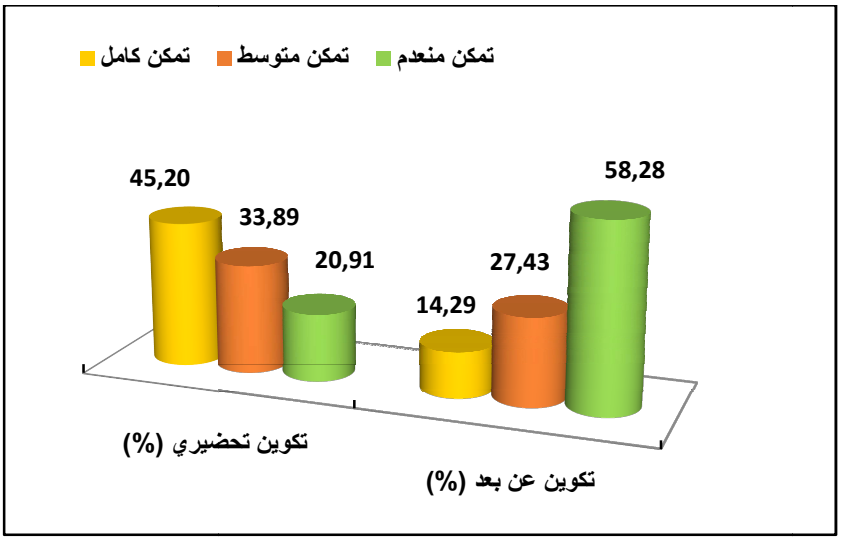
من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن البرامج التكوينية بنمطيها حسب أساتذة العينة لم تمكنهم من اكتساب مهارات عملية في تطبيق الاستراتيجيات المختلفة للمقاربة بالكفاءات حيث وصلت النسبة إلى 75% تليها نسبة 19.32% عبروا أنهم تمكنوا من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط و5.68% فقط تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات العملية. وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 58.19% ممن خضعوا للتكوين التحضيري و92.00% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه الاستراتيجيات. وهذا ما يتفق مع الدراسة السابقة للباحثة "**بلحسين رحوي عباسية**" المعنونة ب "النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي" حيث خلصت فيها إلى عدم اعتماد تكوين الأساتذة على الممارسة الفعلية للمقاربات بالكفاءات، فالبرامج التكوينية نظرية. فمعظم المعلمين لم يطرأ عليهم أي تحسين يذكر في قدراتهم كمعلمين وليس باستطاعتهم استخدام طرق تدريسية حديثة حيث لا يوجد متابعة ميدانية تشرف وتؤطر عمل الأستاذ بيداغوجيا وتقيم وفق معايير علمية تساعده على التحكم في أساليب المقاربة الجديدة وممارسة وظيفته على أكمل وجه، (بلحسين، 2012/2011، الصفحات 389-390) حيث مازال المفهوم التقليدي للتعليم ماثلا في ممارسات المعلمين. (بلحريزي، 2011/2010، صفحة 268) ولهذا وجب حسب التقرير الوطني للأطفال الغير متمدرسين المعد من طرف وزارة التربية الوطنية والمكتب الإقليمي لليونيسيف وضع مخطط عمل شامل لتكوين الأساتذة من أجل أن يؤدي ذلك لتغيير ممارساتهم

البيداغوجية، وكذا **تطوير نموذج تكويني يساعد المعلمين للتحكم في المقاربة بالكفاءات.** (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, p. 80)

جدول 65. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات التخطيط لإنجاز الدرس وتحضيره

تخطيط الدروس	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	105	29.83
تمكن متوسط	108	30.68
تمكن منعدم	139	39.49
المجموع	**352**	**100**

شكل 8. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات التخطيط لإنجاز الدرس وتحضيره حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن البرامج التكوينية بنمطيها حسب أساتذة العينة لم تمكنهم من اكتساب مهارات التخطيط لإنجاز الدرس وتحضيره حيث وصلت النسبة إلى 39.49% تليها نسبة 30.68% عبروا أنهم تمكنوا من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط و29.83% **فقط تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات.** وهذا ما يتفق مع الدراسة السابقة للباحثة "**بلحسين رحوي عباسية**" المعنونة ب "النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي" حيث خلصت فيها إلى أن معظم المعلمين لم يطرأ عليهم أي تحسين يذكر في قدراتهم

كمعلمين عبر البرامج التكوينية، فهي نظرية، حيث مازال المفهوم التقليدي للتعليم ماثلا في ممارسات المعلمين. (بلحسين، 2012/2011، الصفحات 389-390)

وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 58.28% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه المهارات، و45.20% ممن خضعوا للتكوين التحضيري يقرون أن التكوين مكنهم من اكتساب هذه المهارات. وهذا الاختلاف بين أساتذة العينة يعود بالأساس إلى أن الأساتذة الخاضعين للتكوين عن بعد يرفضون فكرة الإصلاح التربوي القائم على المقاربة بالكفاءات حيث يسلم الفصل الدراسي فيه للتلميذ باعتباره محور العملية التعليمية، وهذا ما يتفق مع ما جاء به التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر من طرف اليونسكو العام 2014/2013 بعنوان التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع العام 2014 فيما يخص هذه المسألة، حيث يشعر الأساتذة حسبه في الدول النامية التي انتهجت المقاربات التدريسية المتركزة على المتعلم، بالكثير من التخوف مما اعتبروه تسليم الفصل للتلاميذ، بالتالي فهم يحتاجون إلى دعم وتكوين مستمرين للتكيف مع هذه المقاربات الجديدة.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2009، الصفحات 246-248) وباعتبار أن التخطيط للدرس ذات أهمية بالغة بالنسبة لإدارة الموقف الصفي وإحداث تعلم فعال، فالأستاذ ضمن هذه العملية في موقع القيادة والمسؤولية، وهذا ما يتنافى مع تصورات الأساتذة، حيث ينحى أغلبهم لتطبيق نفس أساليب التخطيط للدرس وطرق التدريس التي كانت مستخدمة قبل الإصلاح حسب ما توصلت له دراسة "**بلحريزي سعاد**" بعنوان " إصلاح 2000 للمناهج التربوية في الجزائر وتحسين مستويات التفكير عند التلاميذ"، (بلحريزي، 2011/2010، صفحة 263) فيتحول تخطيط الدرس وفق مقتضيات المقاربة بالكفاءات إلى مجرد عملية تحويل وتغيير مصطلحات التخطيط للدرس وفق المقاربة بالأهداف (بلحسين، 2012/2011، الصفحات 180-181) فمن مصطلح هدف الدرس يتغير إلى مصطلح الكفاءة المستهدفة على سبيل المثال، حسبما أكده أغلبية الأساتذة الذين خضعوا لهذا التكوين، إرضاء لما تتطلبه زيارة المفتشين لهم. ثم إن هدف التكوين عن بعد يبقى الترقية المهنية وهذا ما عبر عنه رئيس مكتب البرمجة والمتابعة في مديرية التربية ومدراء المؤسسات وأكده أغلبية الأساتذة الذين خضعوا لهذا التكوين.

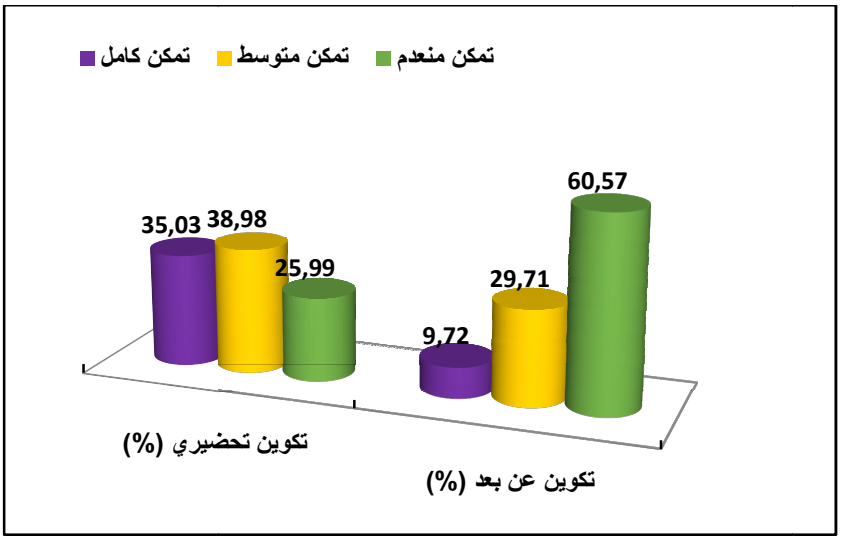
أما بالنسبة لل45.20% ممن خضعوا للتكوين التحضيري الذين يقرون أن التكوين مكنهم من اكتساب هذه المهارات فإن الأمر يعود لتقبل هذه النوعية من الأساتذة حسب رئيس مكتب البرمجة والمتابعة في مديرية التربية ومدراء المؤسسات إلى كل المعارف والمهارات المكتسبة من خلال

التكوين، باعتبار أن التخطيط للدرس تصور عملي لتنفيذ الدرس حيث يتم فيه تحديد الأدوار التعليمية لكل من الأستاذ والتلميذ في المواقف التعليمية.

جدول 66. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات تنظيم التلاميذ في مجموعات لتحقيق الكفاءات المستهدفة

تنظيم التلاميذ في مجموعات	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	79	22.44
تمكن متوسط	121	34.38
تمكن منعدم	152	43.18
المجموع	**352**	**100**

شكل 9. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات تنظيم التلاميذ في مجموعات لتحقيق الكفاءات المستهدفة حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن البرامج التكوينية بنمطيها حسب أساتذة العينة لم تمكنهم من اكتساب مهارات تنظيم التلاميذ في مجموعات لتحقيق الكفاءات المستهدفة حيث وصلت النسبة إلى 43.18% تليها نسبة 34.38% عبروا أنهم تمكنوا من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط و22.44% فقط تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات.

ويمكن أن تعود أحد تفسيرات هذه النتيجة، إلى فشل برامج تكوين الأساتذة في إكساب الأساتذة خبرات مناسبة في ممارسة التعليم داخل الفصول لتعزيز تعلم التلاميذ، الأمر الذي يساهم في ضعف جودة التعليم في الدول النامية حسب ما جاء به التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر من

طرف اليونسكو العام 2014/2013 بعنوان التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع العام 2014.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، الصفحات 242-243) هذا الفشل يعود بالأساس إلى طبيعة البرامج التكوينية فهي نظرية فحسب ما خلصت إليه الباحثة "**بلحسين رحوي عباسية**" في دراستها المعنونة ب "النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي"فإن معظم المعلمين لم يطرأ عليهم أي تحسين يذكر في قدراتهم كمعلمين وليس باستطاعتهم استخدام طرق تدريسية حديثة حيث مازال المفهوم التقليدي للتعليم ماثلا في ممارسات المعلمين. (بلحسين، 2012/2011، الصفحات 389-390)

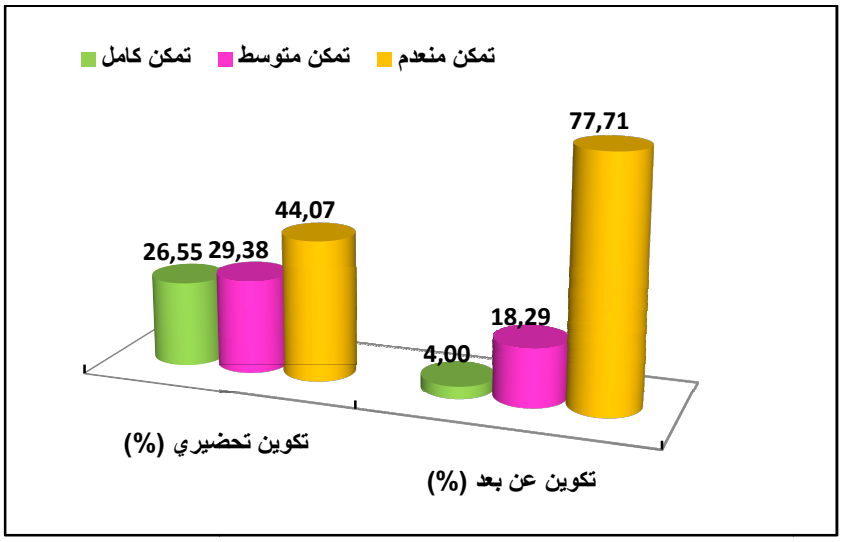
وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 60.57% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه المهارات، و38.98% ممن خضعوا للتكوين التحضيري يقرون أن التكوين مكنهم من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط. و35.03% منهم يقرون أن التكوين مكنهم من اكتساب هذه المهارات وهذا الاختلاف بين أساتذة العينة يعود بالأساس إلى أن الأساتذة الخاضعين للتكوين عن بعد هدفهم منه الترقية المهنية وهذا ما عبر عنه رئيس مكتب البرمجة والمتابعة في مديرية التربية ومدراء المؤسسات وأكده أغلبية الأساتذة الذين خضعوا لهذا التكوين. حتى وإن كانت مقررات هذا البرنامج استهدفت تكوين هذا الجانب حسب 29.71% منهم الذين أقروا بتمكين هذه البرامج لهم من هذه المهارات بشكل متوسط و9.72% منهم الذين أقروا بتمكين هذه البرامج لهم من هذه المهارات، إلا أنه تبقى مسألة اختلاف الطرق التي يتبعها الأستاذ في المدرسة الواحدة حاضرة فلازال الأستاذ الجزائري غير مستعد بعد للتعامل مع مثل هذه الاستراتيجيات والطرق الحديثة حسب الباحثة "**بلحسين رحوي عباسية**".(بلحسين، 2012/2011، الصفحات 180-181) وهذا ما عبر عنه رئيس مكتب البرمجة والمتابعة في مديرية التربية ومدراء المؤسسات وأكده أغلبية الأساتذة الذين خضعوا لهذا التكوين.

أما بالنسبة ل 38.98% ممن خضعوا للتكوين التحضيري الذين يقرون أن التكوين مكنهم من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط و35.03% منهم الذين يقرون أن التكوين مكنهم من اكتساب هذه المهارات فإن الأمر يعود لتقبل هذه النوعية من الأساتذة حسب رئيس مكتب البرمجة والمتابعة في مديرية التربية ومدراء المؤسسات إلى كل المعارف والمهارات المكتسبة من خلال التكوين. كما أن مقررات تكوينهم تركز على هذه الحيثيات حسبهم.

جدول 67. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات مدى تنظيم التفاعلات بين التلاميذ لتحقيق الكفاءات المستهدفة

تنظيم التفاعلات	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	54	15.34
تمكن متوسط	84	23.86
تمكن منعدم	214	60.80
المجموع	**352**	**100**

شكل 10. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات مدى تنظيم التفاعلات بين التلاميذ لتحقيق الكفاءات المستهدفة حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن البرامج التكوينية بنمطيها حسب أساتذة العينة لم تمكنهم من اكتساب مهارات تنظيم التفاعلات بين التلاميذ لتحقيق الكفاءات المستهدفة حيث وصلت النسبة إلى 60.80% تليها نسبة 23.86% عبروا أنهم تمكنوا من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط و15.34% فقط تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات. وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 44.07% ممن خضعوا للتكوين التحضيري و77.71% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه المهارات.

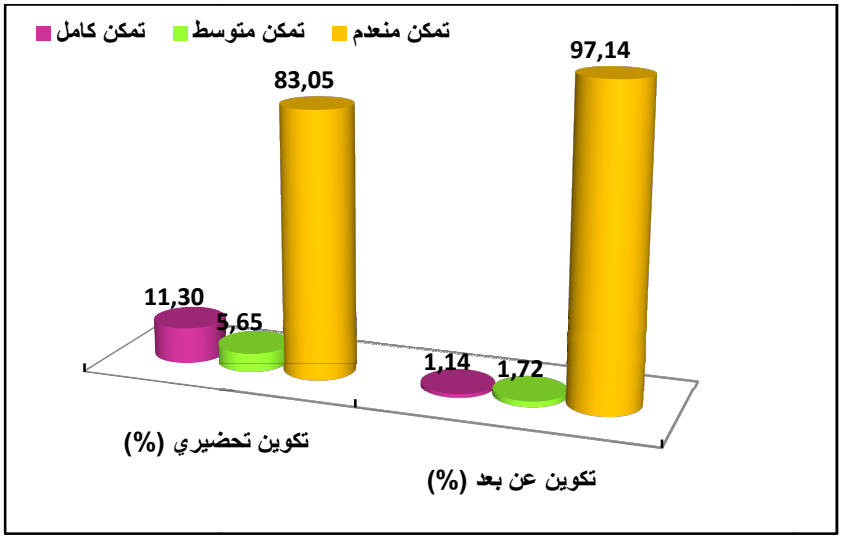
وهذا ما يتفق مع ما خلصت إليه الباحثة "**زوليخة طوطاوي مبدوعة**" في دراستها المعنونة ب "تقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر" من أن تكوين الأساتذة يتميز بالنقص في المجال البيداغوجي والنفسي و الذي يؤهلهم للتعامل مع تلاميذ في سن مبكرة وحرجة بالإضافة إلى تنظيم التفاعلات بينهم.

(طوطاوي مبدوعة، 2007، الصفحات 698-699) حيث إن الظروف المتمثلة في اكتظاظ الأقسام الدراسية حسب ما خلصت له الباحثة "**بلحريزي سعاد**" في دراستها المعنونة ب " إصلاح 2000 للمناهج التربوية في الجزائر وتحسين مستويات التفكير عند التلاميذ" وكثافة البرنامج الدراسي مقارنة مع الحجم الساعي، وقلة الوسائل التربوية وعدم تلاؤمها مع التطور العلمي الحاصل، جعلت الأساتذة يستخدمون الحوار والنقاش مع التلاميذ ذوي القدرات العقلية العالية، مما أحدث ظاهرة الإقصاء المعنوي القائم على أساس التفاوت في القدرات العقلية وكذا ظاهرة ضعف التحصيل الدراسي.(بلحريزي، 2011/2010، الصفحات 210-214) وهذا ناتج على طبيعة البرامج التكوينية التي تتسم بالنظرية فمعظم الأساتذة لم يطرأ عليهم أي تحسين يذكر في قدراتهم كمعلمين (بلحسين، 2012/2011، الصفحات 389-390) حيث مازال المفهوم التقليدي للتعليم ماثلا في ممارسات المعلمين (بلحريزي، 2011/2010، صفحة 268). وهذا ما يتفق مع النتيجة التي عبر عنها أساتذة العينة في الدراسة.

جدول 68. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات تنظيم الزمن في الحصص الدراسية لتحقيق الكفاءات المستهدفة

تنظيم الزمن	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	22	6.25
تمكن متوسط	13	3.69
تمكن منعدم	317	90.06
المجموع	**352**	**100**

شكل 11.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات تنظيم الزمن في الحصص الدراسية حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن البرامج التكوينية بنمطيها حسب أساتذة العينة لم تمكنهم من اكتساب مهارات تنظيم الزمن في الحصص الدراسية لتحقيق الكفاءات المستهدفة حيث وصلت النسبة إلى 90.06% تليها نسبة 06.25% عبروا أنهم تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات و06.25% فقط تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط. وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 83.05% ممن خضعوا للتكوين التحضيري و97.14% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه المهارات.

إن هذه النتيجة تنافي الإرادة السياسية التي تؤكد فيها على اعتماد المقاربة بالكفاءات التي تجعل التلميذ محور العملية التعليمية، فالتعليم وفق هذه المقاربة يحمل المتعلمين على تنمية وتثبيت كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفاعلية.

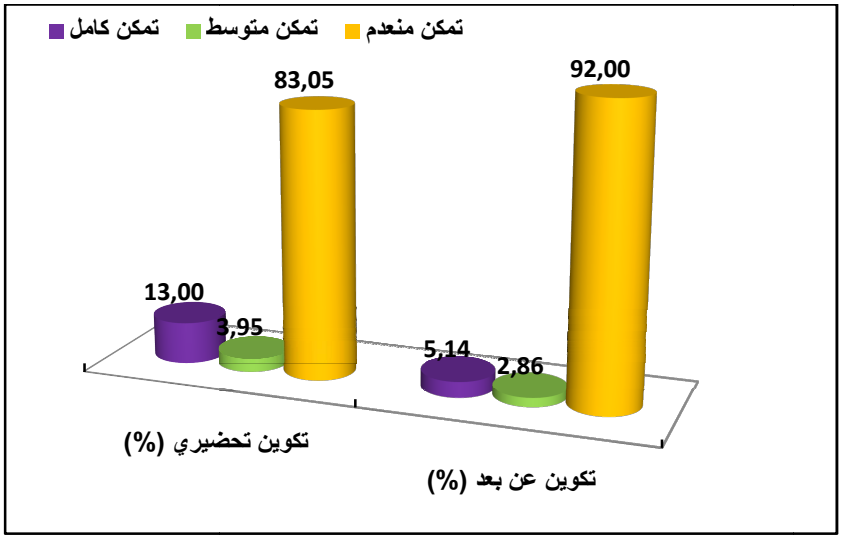
وباستحضار مسألة أن نجاح التلاميذ ممكن إلى درجة ما إذا ما توفر على الزمن والمساعدة والتحفيز الضروري حسب الباحث "Bloom"، (Suclaut, 2009, p. 7) فإن توظيف هذا الزمن من قبل الأساتذة مهم، فهو المحدد للفاعلية البيداغوجية، فمسألة تنظيم هذا الزمن وطريقة تدبيره تحددان شروط تعلم التلاميذ، فهو المورد المركزي في تعلماتهم، لذا فإن الكفاءة المهنية للأساتذة دور رائد في هذا المجال، إلا أن تنظيم زمن الحصص الدراسية تغذيه مسألة انخراط التلاميذ وتفاعلهم مع الأساتذة، إلا أن هذا التفاعل من قبل التلاميذ يتناسب مع مستواهم الدراسي .(Suclaut, 2009, p

(11. وهذا ما يتنافى مع واقع الفصول الدراسية بالمدرسة الجزائرية حسب أساتذة العينة التي تتميز بالكثافة، معدل التأطير للأستاذ الواحد، كثافة المناهج وتنظيم الفصول الدراسية بطريقة غير متجانسة من حيث مستويات التلاميذ، بالإضافة إلى اعتقاد الأساتذة على أنه من المستحيل تطبيق المقاربة بالكفاءات وما تتطلبه من مهارات تنظيم الزمن بسبب هذه العوامل حسب ما خلصت له الباحثة "**بلحسين رحوي عباسية**"، مما يضطر الأساتذة إلى اعتماد الطرق التقليدية في التدريس ليتغلب هذه العوامل دون مراعاة تنظيم وتدبير هذا الزمن لغاية استيعاب التلاميذ بل يسعى لتنظيم الزمن لاستكمال البرنامج الدراسي، وهذا يعود إلى نقص تكوين الأساتذة(بلحسين، 2012/2011، الصفحات 366-375)، وهذا ما يتوافق مع ما خلص إليه التقرير الوطني للأطفال الغير متمدرسين المعد من طرف وزارة التربية الوطنية والمكتب الإقليمي لليونيسيف من أن هذا الضعف يعود إلى عدم كفاية تكوين الأساتذة، وعدم تحكمهم في المقاربات البيداغوجية المعتمدة مرورا بكثافة الأقسام ومعدل التأطير للأستاذ الواحد (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, p. 80)

جدول 69. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في كيفية التعامل مع الفروق الفردية داخل الصفوف الدراسية

التعامل مع الفروق الفردية	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	32	9.09
تمكن متوسط	12	3.41
تمكن منعدم	308	87.5
المجموع	**352**	**100**

شكل 12.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية في كيفية التعامل مع الفروق الفردية داخل الصفوف الدراسية حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

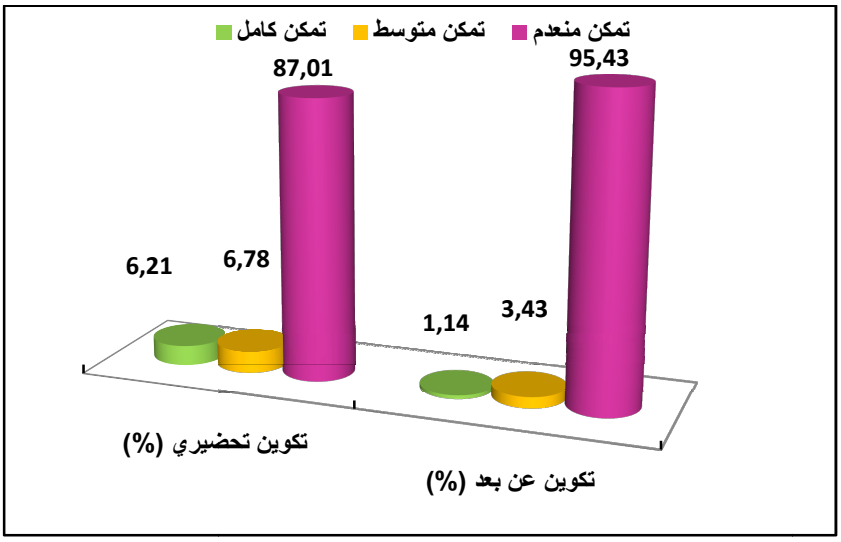
من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن البرامج التكوينية بنمطيها حسب أساتذة العينة لم تمكنهم من اكتساب مهارات عملية في كيفية التعامل مع الفروق الفردية داخل الصفوف الدراسية حيث وصلت النسبة إلى 87.5% تليها نسبة 09.09% عبروا أنهم تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات و03.41% فقط تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط. وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 83.05% ممن خضعوا للتكوين التحضيري و92.00% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه المهارات.

وهذا ما يتفق مع الدراسة السابقة للباحثة "**بلحسين رحوي عباسية**" المعنونة ب "النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي" حيث خلصت فيها إلى أن معظم المعلمين لم يطرأ عليهم أي تحسين يذكر في قدراتهم كمعلمين وذلك لعدم اعتماد تكوين الأساتذة على الممارسة الفعلية للمقاربات بالكفاءات، فالبرامج التكوينية نظرية (بلحسين، 2012/2011، الصفحات 389-390) وهذا ما جعلهم يعتمدون على أسلوب التلقين والاستظهار دون الاهتمام بالأساليب التي تثير الدافعية والتفكير المنطقي والعقلاني(بلحريزي، 2011/2010، الصفحات 211-214).

جدول 70.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب معرفة كيفية معالجة معيقات التعلم لدى التلاميذ بطريقة ملائمة لخصوصياتهم ومنع تراكمها

معالجة معيقات التعلم	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	13	3.69
تمكن متوسط	18	5.12
تمكن منعدم	321	91.19
المجموع	**352**	**100**

شكل 13. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب معرفة كيفية معالجة معيقات التعلم لدى التلاميذ بطريقة ملائمة لخصوصياتهم ومنع تراكمها حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

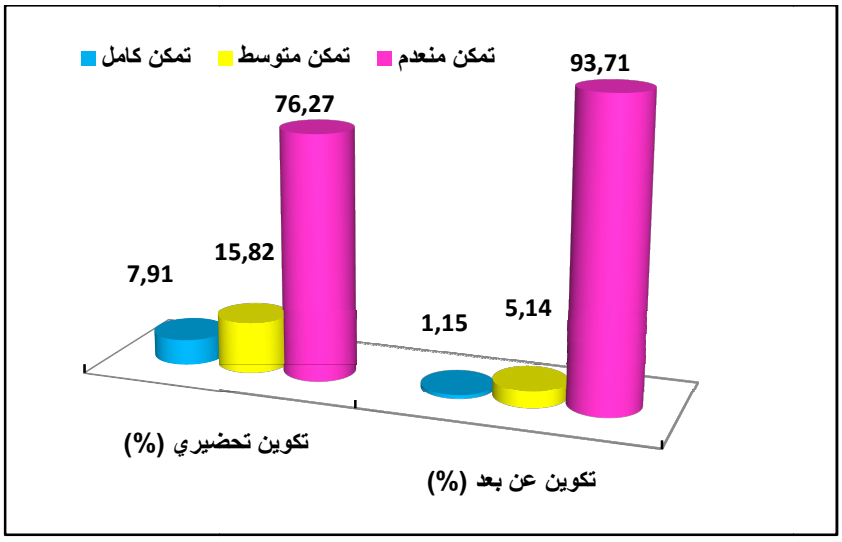
من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن البرامج التكوينية بنمطيها حسب أساتذة العينة لم تمكنهم من اكتساب معرفة كيفية معالجة معيقات التعلم لدى التلاميذ بطريقة ملائمة لخصوصياتهم ومنع تراكمها حيث وصلت النسبة إلى 91.19% تليها نسبة 05.12% عبروا أنهم تمكنوا من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط و03.69% فقط تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المعرفة. وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 87.01% ممن خضعوا للتكوين التحضيري و95.43% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه المعرفة. وهذا ما يتفق مع ما جاء به التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر من طرف اليونسكو العام 2014/2013 بعنوان التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع العام 2014 من أن الكثير من الأساتذة يعربون عن عدم قدرتهم على تشخيص مشاكل التلاميذ بسرعة ودقة واختيار الحل المناسب من بين مجموعة الحلول

المتوفرة نتيجة للتكوين الغير ملائم الذي يركز بإفراط على النواحي النظرية بدلا من العملية. (منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 241)

جدول 71. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية لجذب انتباه التلاميذ

جذب انتباه التلاميذ	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	16	4.55
تمكن متوسط	37	10.51
تمكن منعدم	299	84.94
المجموع	**352**	**100**

شكل 14. مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية لجذب انتباه التلاميذ حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

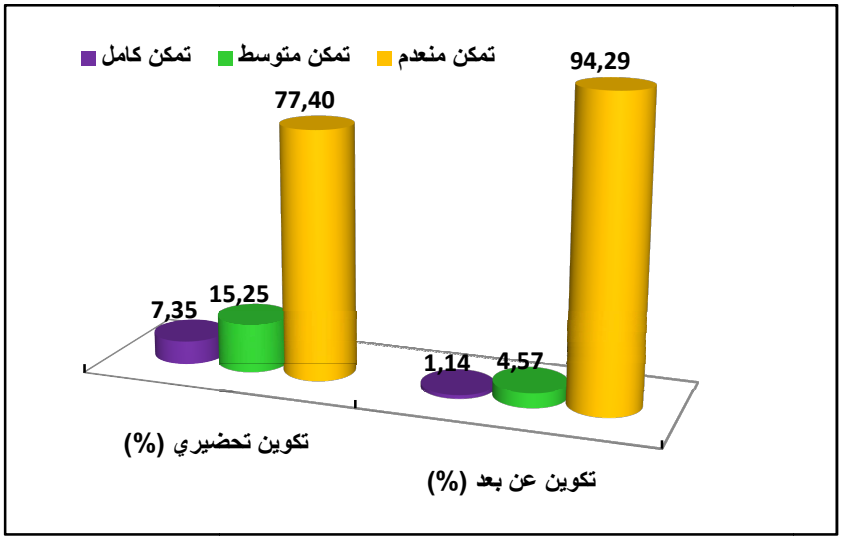
من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن البرامج التكوينية بنمطيها حسب أساتذة العينة لم تمكنهم من اكتساب مهارات عملية لجذب انتباه المعلمين حيث وصلت النسبة إلى 84.94% تليها نسبة 10.51% عبروا أنهم تمكنوا من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط و04.55% فقط تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات. وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 76.27% ممن خضعوا للتكوين التحضيري و93.71% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه المهارات.

إن هذه النتيجة التي عبر عنها أساتذة العينة تؤكد في كل مرة على ما توصل له كل من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر من طرف اليونسكو العام 2014/2013 بعنوان التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع العام 2014 من أن تكوين الأساتذة يتسم بعدم كفايته، فهو يركز بإفراط على النواحي النظرية بدلا من العملية. (منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 241) وما خلصت له الباحثة "**بلحريزي سعاد**" في دراستها المعنونة ب " إصلاح 2000 للمناهج التربوية في الجزائر وتحسين مستويات التفكير عند التلاميذ" من عدم تحكم الأساتذة في المقاربات البيداغوجية المعتمدة، مما يجعل ممارساتهم البيداغوجية تعتمد على الطرق التعليمية التقليدية المتمركزة على الأستاذ دون التلميذ مما يؤدي بالكثير من التلاميذ إلى الانسحاب الذهني وعدم الانتباه للدرس، (بلحريزي، 2011/2010، الصفحات 211-214) رغم أن الأستاذ هو القادر على جذب انتباه التلاميذ من أجل خلق جو صفي حيوي من خلال التنويع في أساليب التدريس، أساليب التحفيز، وكذا التنويع في درجات الإلقاء، ومستويات الأسئلة المطروحة.

جدول 72.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية للحفاظ على تركيز التلاميذ

الحفاظ على تركيز التلاميذ	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	15	4.26
تمكن متوسط	35	9.94
تمكن منعدم	302	85.80
المجموع	**352**	**100**

شكل 15.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية للحفاظ على تركيز التلاميذ حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

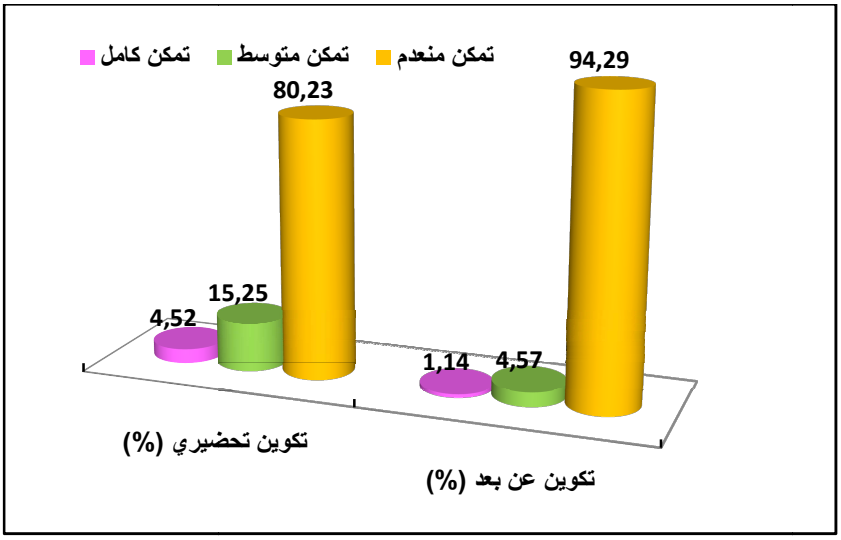
من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن البرامج التكوينية بنمطيها حسب أساتذة العينة لم تمكنهم من اكتساب مهارات عملية للحفاظ على تركيز التلاميذ حيث وصلت النسبة إلى 85.80% تليها نسبة 09.94% عبروا أنهم تمكنوا من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط و04.26% فقط تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات. وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 77.40% ممن خضعوا للتكوين التحضيري و94.29% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه المهارات.

إن هذه النتيجة التي عبر عنها أساتذة العينة تتوافق مع نتيجة السؤال السابق المتعلق بمهارات الأساتذة بمسألة جذب انتباه التلاميذ، وهذه النتائج تؤكد في كل مرة على ما توصل له كل من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر من طرف اليونسكو العام 2014/2013 بعنوان التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع العام 2014 من أن تكوين الأساتذة يتسم بعدم كفايته، فهو يركز بإفراط على النواحي النظرية بدلا من العملية. (منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 241) وما خلصت له الباحثة "**بلحريزي سعاد**" في دراستها المعنونة ب " إصلاح 2000 للمناهج التربوية في الجزائر وتحسين مستويات التفكير عند التلاميذ" من عدم تحكم الأساتذة في المقاربات البيداغوجية المعتمدة، مما يجعل ممارساتهم البيداغوجية تعتمد على الطرق التعليمية التقليدية المتمركزة على الأستاذ دون التلميذ مما يؤدي بالكثير من التلاميذ إلى الانسحاب الذهني، وعجز الأستاذ حتى الذي تمكن من جذب انتباه التلاميذ من عملية الحفاظ على تركيز التلاميذ.(بلحريزي، 2011/2010، الصفحات 211-214)

جدول 73.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية لضبط القسم والتحكم فيه

ضبط القسم	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تمكن كامل	10	2.84
تمكن متوسط	35	9.94
تمكن منعدم	307	87.22
المجموع	**352**	**100**

شكل 16.مدى تمكن أساتذة العينة من اكتساب مهارات عملية لضبط القسم والتحكم فيه حسب أنماط البرامج التكوينية



التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

من خلال استنطاقنا للجدول والشكل أعلاه يتضح أن البرامج التكوينية بنمطيها حسب أساتذة العينة لم تمكنهم من اكتساب مهارات عملية لضبط القسم والتحكم فيه حيث وصلت النسبة إلى 87.22% تليها نسبة 09.94% عبروا أنهم تمكنوا من اكتساب هذه المهارات بشكل متوسط و02.84% فقط تمكنوا عبر هذه البرامج التكوينية من اكتساب هذه المهارات. وإن اتخذنا مؤشر نمط البرامج التكوينية فإن 80.23% ممن خضعوا للتكوين التحضيري و94.29% ممن خضعوا للتكوين عن بعد لهم معرفة منعدمة بهذه المهارات.

إن هذه النتيجة تفسر إلى حد بعيد لجوء أغلب الأساتذة إلى أسلوب القيادة التسلطية والعقاب لضبط القسم اعتقادا منهم على أنه لا يوجد أسلوب آخر يمكنهم من هذه المسألة دونه وأن فن ال "لاعقاب" مدعاة لعدم ضبط القسم، حسب تصريحات الأساتذة ومدراء المؤسسات وهذا ما يتفق مع ما جاء به التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر من طرف اليونسكو العام 2014/2013 بعنوان التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع العام 2014 من أن الكثير من الأساتذة يعربون عن عدم قدرتهم على تشخيص مشاكل التلاميذ بسرعة ودقة واختيار الحل المناسب من بين مجموعة الحلول المتوفرة نتيجة للتكوين الغير ملائم الذي يركز بإفراط على النواحي النظرية بدلا من العملية. (منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 241)

رابعا: تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمؤشر الرابع:" مهارات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات؟ ":

تذكيرا بالجانب المنهجي للدراسة، فقد استخدمت الباحثة للإجابة على هذا المؤشر الاستمارة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات، وفيما يلي تحليل وتفسير البيانات الخاصة بهذا المؤشر:

جدول 74.اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة على أساس خصائص التلاميذ واحتياجاتهم بالدرجة الأولى

اختيار إستراتيجية التدريس	عدد الأساتذة	النسبة (%)
اختيار كامل	38	9.90
اختيار متوسط	56	14.50
اختيار منعدم	291	75.60
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 75.60% من أساتذة العينة لا يختارون إستراتيجية التدريس المناسبة على أساس خصائص التلاميذ واحتياجاتهم بالدرجة الأولى، في مقابل نسبة 14.50% يختارون إستراتيجية التدريس المناسبة على أساس هذه المحددات بشكل متوسط، تليها نسبة 9.90% من الأساتذة يختارون إستراتيجية التدريس المناسبة على أساس هذه المحددات بشكل كامل، حيث أكد الأساتذة أنهم يختارون إستراتيجية التدريس المناسبة بناء على محددات أكثر أولوية بالنسبة لهم، وهي طبيعة الكفاءات المستهدفة، الإمكانيات المتاحة، طبيعة المادة وعدد التلاميذ داخل الفصول الدراسية. بالإضافة إلى عاملين اعتبروهما مهمان وهو التزامهم بإتمام البرنامج الدراسي لموادهم الموكلة لهم و التي تتسم بالكثافة، واكتظاظ الفصول الدراسية، اللذان يشكلان حاجزا في اختيارهم لإستراتيجية التدريس المبنية على خصائص التلاميذ واحتياجاتهم بالدرجة الأولى لذا فهم يعتمدون أغلب الوقت على أسلوب التلقين والحوار الموجه. وهذا ما يتفق مع ما خلصت إليه الباحثة "**بلحسين رحوي عباسية**" في دراستها المعنونة ب "النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي" من أن معظم الأساتذة يعتمدون على أسلوب التلقين وذلك لغموض المنهاج الدراسي بالنسبة لهم حيث مازال المفهوم التقليدي للتعليم ماثلا في ممارسات الأساتذة. (بلحسين، 2012/2011، صفحة 387)

جدول 75.توضيح الكفاءات المستهدفة للتلاميذ وتوضيح المصادر التي سوف يلجؤون إليها وطبيعة الأنشطة التي سيمارسونها لتحقيق الكفاءات

توضيح الكفاءات	عدد الأساتذة	النسبة(%)
توضيح كامل	17	4.40
توضيح متوسط	21	5.50
توضيح منعدم	347	90.1
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 90.10% من أساتذة العينة لا يقومون بتوضيح الكفاءات المستهدفة للتلاميذ ولا توضيح المصادر التي سيلجؤون لها وطبيعة الأنشطة التي سيمارسونها لتحقيق الكفاءات، تليها نسبة 5.50% من الأساتذة يقومون بهذا التوضيح بشكل متوسط، في مقابل نسبة 4.40% من الأساتذة يقومون بهذا التوضيح بشكل كامل، حيث أكد الأساتذة أنهم لا يقومون بهذا الإجراء لعدة اعتبارات، أولها عدم اهتمام التلاميذ بهذه المسائل، ولو اهتموا فلا ضرورة بتوضيحها لهم مدام الأستاذ سيقوم من خلال مهامه بتجسيدها وإيصال التلاميذ لهذه الكفاءات، بالإضافة لعدم استيعاب التلاميذ لهذه الخطوة خاصة في التعليم الابتدائي وهذا ما وهذا ما يتوافق مع النتيجة التي خلصت إليها كل من الباحثة "**بلحسين رحوي عباسية**" في دراستها المعنونة ب "النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي" والباحثة "**بلحريزي سعاد**" بعنوان "إصلاح 2000 للمناهج التربوية في الجزائر وتحسين مستويات التفكير عند التلاميذ" من أنه مازال المفهوم التقليدي للتعليم ماثلا في ممارسات المعلمين (بلحريزي، 2011/2010، صفحة 268) فمعظم الأساتذة لم يطرأ عليهم أي تحسين يذكر في قدراتهم كمعلمين. (بلحسين، 2012/2011، صفحة 389)

جدول 76.إجراء بعض التعديلات في ضوء وجهات نظر التلاميذ من حيث طبيعة الأنشطة التي سيمارسونها لتحقيق الكفاءات

إجراء تعديلات	عدد الأساتذة	النسبة(%)
إجراء كامل	25	6.50
إجراء متوسط	30	7.80
إجراء منعدم	330	85.7
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 85.70% من أساتذة العينة لا يقومون بإجراء بعض التعديلات في ضوء وجهات نظر التلاميذ من حيث طبيعة الأنشطة التي سيمارسونها لتحقيق الكفاءات، تليها نسبة 7.80% من الأساتذة يقومون بإجراء هذه التعديلات بشكل متوسط، في مقابل نسبة 6.50% من الأساتذة يقومون بهذه التعديلات بشكل كامل، حيث أكد الأساتذة أنه إذا تم تطبيق هذه المسألة فسيتحول الفصل الدراسي إلى فوضى، حتى وإن تم اعتبار المقاربة بالكفاءات التعليم المعتمد على المجهود الشخصي للتلميذ فإنه يتم بمراقبة الأستاذ وتتبعه. فلا يمكن حسبهم إجراء أي تعديلات في ضوء وجهات نظر التلاميذ، لأنها مس بسلطتهم البيداغوجية، فتحقيق الكفاءات يتم من خلال مكتسبات التلميذ القبلية لا غير، وهذا ما يتفق مع ما جاء به التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الصادر من طرف اليونسكو العام 2014/2013 بعنوان التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع العام 2014 فيما يخص هذه المسألة، حيث يشعر الأساتذة حسبه في الدول النامية التي انتهجت المقاربات التدريسية المتركزة على المتعلم، بالكثير من التخوف مما اعتبروه تسليم الفصل للتلاميذ، بالتالي فهم يحتاجون إلى دعم وتكوين مستمرين للتكيف مع هذه المقاربات الجديدة. (منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 247)

جدول 77.اللجوء لتصميم أنشطة متدرجة ومختلفة المستويات بحيث يمكن أن يبدأ كل تلميذ من النشاط الملائم لمستواه المعرفي أو المهاري

تصميم أنشطة متدرجة	عدد الأساتذة	النسبة(%)
تصميم كامل	109	28.3
تصميم متوسط	38	9.90
تصميم منعدم	238	61.8
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 61.80% من أساتذة العينة لا يلجؤون لتصميم أنشطة متدرجة ومختلفة المستويات بحيث يمكن أن يبدأ كل تلميذ من النشاط الملائم لمستواه المعرفي أو المهاري، إن هذه النسبة الكبيرة قد تكون مؤشرا على احتمال وجود تحديات في فهم كيفية تنفيذ هذا النوع من تصميم الأنشطة، حيث أكد الأساتذة أن كثافة الأقسام والزمن المبرمج للحصص

الدراسية، إضافة إلى التزامهم بإتمام الدروس المبرمجة على التلاميذ في ظل كثافة البرامج الدراسية تشكل عوامل تحول بينهم وبين القيام بهذا الإجراء، كما ذهب عدد كبير منهم إلى اعتبار هذا الإجراء نفسه عاملا معيقا لسير الدرس، والتحكم في القسم، حيث يخلق للأستاذ حسبهم تشويش ذهني لمتابعة إنجاز نشاط كل تلميذ على انفراد، كما يسبب تشويش بين صفوف التلاميذ. أما بالنظر لنسبة 28.30% من الأساتذة الذين عبروا أنهم يلجؤون لتصميم هذه الأنشطة بشكل كامل، فإن هذه النسبة تشير إلى وجود فهم أفضل للأهمية البيداغوجية لتخصيص الأنشطة وفقا لمستويات التلاميذ، حيث أكد الأساتذة أنهم يقومون بهذا النوع من التصميم بهدف تحقيق تكافؤ الفرص بين التلاميذ، وإزالة الهوة المعرفية بينهم، وعدم الدفع ببعض التلاميذ إلى الشعور بالعجز وفقدان الثقة بالنفس، مما يبقيهم منعزلين عن المشاركة في العملية التعليمية كمرحلة أولى والدفع بهم إلى النفور من التعليم كمرحلة ثانية، فالعملية التعليمية حسبهم تعتمد على التدرج في اكتساب المهارات والمعارف، وإنه من الواجب عليهم أن يقوموا بتصميم هذه الأنشطة حتى تتاح الفرصة لكل التلاميذ بمختلف مستوياتهم بالمشاركة في العملية التعليمية. أما بالنسبة ل 9.90% من الأساتذة الذين عبروا أنهم يلجؤون لتصميم هذه الأنشطة بشكل متوسط، فيمكن أن تشير هذه النسبة إلى اهتمام متوسط أو تحفظ في التطبيق وقد يحتاج هؤلاء الأساتذة إلى فهم أعمق لكيفية تصميم هذه الأنشطة، حيث أكد الأساتذة أنهم ينطلقون من النشاط القريب من الأغلبية _الفئة المتوسطة_.

جدول 78.الاعتماد على إستراتيجية العمل في مجموعات، وذلك من خلال تفويج التلاميذ، كإستراتيجية تدريس

إستراتيجية العمل في مجموعات	عدد الأساتذة	النسبة(%)
اعتماد كامل	61	15.8
اعتماد متوسط	06	1.60
اعتماد منعدم	318	82.6
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 82.6% من أساتذة العينة لا يعتمدون على إستراتيجية العمل في مجموعات كإستراتيجية تدريس، إن هذه النسبة الكبيرة قد تكون نتيجة لعدة عوامل مختلفة مثل عدم وجود تفهم كاف لفوائد هذه الإستراتيجية وعدم توفر التكوين اللازم، كما قد تكون مؤشرا على احتمال وجود تحديات تحول بينهم وبين اعتمادها، حيث أكد الأساتذة أن كثافة الأقسام

والحجم الساعي المبرمج للحصص الدراسية، إضافة إلى كثافة البرامج الدراسية، وطبيعة الفضاء المكاني للقسم عوامل تحول بينهم وبين التدريس وفق هذه الإستراتيجية، فمسألة تنظيم فضاء القسم وفق هذه الإستراتيجية وحدها تستنزف الكثير من الحجم الساعي للحصة التي ينبغي أن تستهدف بالأساس حسبهم التركيز على المعارف الأساسية للمادة وتقويم ومتابعة مستمرة لتقدم التلاميذ في استيعابها، بالإضافة إلى أن هذه الإستراتيجية تثير الفوضى حسبهم وتعلم التلميذ الكسل والاعتماد على غيره. و هذا ما يؤكده الواقع التربوي الذي أشارت له الباحثة "**بلحريزي سعاد**" في دراستها المعنونة ب"إصلاح 2000 للمناهج التربوية في الجزائر وتحسين مستويات التفكير عند التلاميذ" حيث لازال جلوس التلاميذ في شكل صفوف منتظمة و هو ما يتماشى مع طريقة الإلقاء و التلقين بدل أن يكون في مجموعات صغيرة ينتقل الأستاذ بينها بصفته مرشدا و موجها (بلحريزي، 2011/2010، صفحة 214). أما بالنظر لنسبة 15.80% من الأساتذة الذين عبروا أنهم يعتمدون على هذه الإستراتيجية بشكل كامل، فإن هذا يشير إلى وجود وعي لديهم بفاعليتها وقدرتها على تعزيز التفاعل والتعلم المشترك، حيث أكد الأساتذة أن هذه الإستراتيجية تساهم في تعزيز التفاعل والتعلم المشترك بين التلاميذ، كما تعمل على تسهيل وتقريب المعلومة وترسيخها، وتدفعهم للاستفادة مما يتعلمونه، كما تعمل على ترسيخ روح العمل الجماعي بينهم. أما بالنسبة ل 1.60% من الأساتذة الذين عبروا أنهم يعتمدون عليها كإستراتيجية تدريس بشكل متوسط، فيمكن أن تشير هذه النسبة إلى بعض الاهتمام من طرف الأساتذة بالتفاعل والعمل الجماعي، ولكن قد يكون الاعتماد على هذه الإستراتيجية محدودا.

جدول 79.الاعتماد على إستراتيجية المشاريع كإستراتيجية التدريس

إستراتيجية المشاريع	عدد الأساتذة	النسبة(%)
اعتماد كامل	75	19.5
اعتماد متوسط	70	18.2
اعتماد منعدم	240	62.3
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 62.3% من أساتذة العينة لا يعتمدون على إستراتيجية المشاريع كإستراتيجية تدريس، إن هذه النسبة قد تكون مؤشرا لعدم توفر الموارد اللازمة لاستخدامها أو عدم رؤية الأساتذة لفعالية هذه الإستراتيجية في سياق تدريسهم. حيث أكد الأساتذة أن

إمكانيات المؤسسات التربوية لا تسمح باستخدام هذا النوع من الاستراتيجيات، فهي تتطلب زيارات ميدانية إلى مؤسسات عمومية وخاصة، بالإضافة إلى أن طبيعة بعض المواد لا تتطلب استخدام هذه الإستراتيجية كالرياضيات مثلا، أما بالنسبة للمواد التي يمكن تطبيق هذه الإستراتيجية فيها، فإن ما يعيق استخدامها هو صعوبة تقييم أداء التلاميذ، حيث أصبحت المشاريع مدعاة لنقل المعلومة من شبكة الانترنيت وليس مدعاة للبحث العلمي الذاتي، ويقوم بهذا أفراد من الأسرة دون التلميذ حيث تنجز المشاريع في البيت، كما أنها لا تبعث في روح التلاميذ روح العمل الجماعي لأن بعض التلاميذ يتهربون من المسؤولية والعمل وتدرج أسماءهم تحت عمل تلميذ واحد فقط مما يصعب عملية تقييم أداء التلاميذ. وفي منحى آخر فإن هذه الإستراتيجية لا تتلاءم مع طبيعة تلميذ المرحلة الابتدائية، كما أن تلميذ هذه المرحلة لا يحتاجها.أما بالنظر لنسبة 19.50% من الأساتذة الذين عبروا أنهم يعتمدون على هذه الإستراتيجية بشكل كامل، فإن هذا يشير إلى أن هؤلاء الأساتذة يؤمنون بالتعلم النشط والتفاعل في بيئة التدريس من حيث تحفيز تفكير التلاميذ وتطوير مهاراتهم، حيث أكد الأساتذة أن هذه الإستراتيجية تعمل على تنمية الجانب التعليمي والإبداعي لدى التلاميذ في إطار التعلم التعاوني، حيث تسمح لهم بالبحث عن المعلومة ومشاركتها ومناقشتها مع بعضهم، ومن ثم ترسيخها بشكل ممتع بعد تقريبها وتيسيرها لهم، كما تعمل على تحفيزهم من حيث إبراز قدراتهم في الإقناع وتبادل الآراء ووجهات النظر في إطار الحوار العلمي، بالإضافة إلى أنها تدفعهم للمنافسة العلمية. وفي منحى آخر فإن هذه الإستراتيجية تعمل على ربط الدروس النظرية بالحياة اليومية للتلاميذ، وبذلك يكونون أقرب للاستفادة من كل المعارف التي يحصلون عليها. أما بالنسبة ل18.20% من الأساتذة الذين عبروا أنهم يعتمدون عليها كإستراتيجية تدريس بشكل متوسط، فيمكن أن تشير هذه النسبة إلى بعض الاهتمام بهذه الإستراتيجية في بعض الوضعيات التدريسية وليس جميعها حيث أكد الأساتذة أن تدريس الأنشطة المختلفة لا يعتمد على إستراتيجية المشاريع بالأساس، إلا في بعض المواد وبعض الدروس التي يمكن أن تخدمها هذه الإستراتيجية، حيث أن هناك دروس تتطلب اعتماد هذه الإستراتيجية لتحقيق الهدف المرجو منها كمجال الكهرباء والطاقة الشمسية في مادة العلوم الفيزيائية في كل من السنة الأولى والثانية متوسط.

جدول 80.الاعتماد على إستراتيجية حل المشكلات كإستراتيجية التدريس

إستراتيجية حل المشكلات	عدد الأساتذة	النسبة(%)
اعتماد كامل	112	29.1
اعتماد متوسط	103	26.8
اعتماد منعدم	170	44.2
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 44.20% من أساتذة العينة لا يعتمدون على إستراتيجية حل المشكلات كإستراتيجية تدريس، تليها نسبة 29.10% من الأساتذة يعتمدون على هذه الإستراتيجية بشكل كامل، في مقابل نسبة 26.80% من الأساتذة يعتمدون عليها كإستراتيجية تدريس بشكل متوسط. وهذا ما يتوافق مع النتيجة التي خلصت إليها كل من الباحثة "**بلحسين رحوي عباسية**" في دراستها المعنونة ب "النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي" والباحثة "**بلحريزي سعاد**" بعنوان "إصلاح 2000 للمناهج التربوية في الجزائر وتحسين مستويات التفكير عند التلاميذ" من أنه مازال الفعل التربوي تقليديا في ممارسات الأساتذة (بلحريزي، 2011/2010، صفحة 268) فمعظم الأساتذة لم يطرأ عليهم أي تحسين يذكر في قدراتهم كمعلمين، حيث يرفض الأساتذة فكرة الإصلاح التربوي القائم على المقاربة بالكفاءات القائمة أساسا على إستراتيجية حل المشكلات (بلحسين، 2012/2011، الصفحات 389-390)، حيث ينحى أغلبهم لتطبيق نفس أساليب وطرق التدريس التي كانت مستخدمة قبل الإصلاح مع التلاميذ (بلحريزي، 2011/2010، صفحة 263) بالإضافة إلى ما صرح به أساتذة العينة، ففي مادة الرياضيات مثلا وفق هذه الإستراتيجية من المفترض أن يبني التلميذ معلوماته بنفسه حيث يتم وضعه أمام وضعية مشكلة ليتم بعدها مناقشته ثم إيجاد الحل خلال سيرورة الدرس، أما في الواقع فيتم مباشرة وضع النشاط، ليتم تبيين كيفية حله دون مناقشة التلميذ في الأفكار التي يبديها لحله حيث يكون الأستاذ هو محور العملية التعليمية، ولهذا وجب حسب التقرير الوطني للأطفال الغير متمدرسين المعد من طرف وزارة التربية الوطنية والمكتب الإقليمي لليونيسيف وضع مخطط عمل شامل لتكوين الأساتذة من أجل أن يؤدي ذلك لتغيير ممارساتهم البيداغوجية، وكذا تطوير نموذج تكويني يساعد المعلمين للتحكم في المقاربة بالكفاءات. (Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national, 2014, p. 80)

جدول 81.الاعتماد في التقويم المستمر للتلاميذ بالدرجة الأولى على المهارات السلوكية التي اكتسبها التلميذ

التقويم المستمر	عدد الأساتذة	النسبة(%)
اعتماد كامل	99	25.7
اعتماد متوسط	17	4.40
اعتماد منعدم	269	69.9
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 69.90% من أساتذة العينة لا يعتمدون في التقويم المستمر للتلاميذ بالدرجة الأولى على المهارات السلوكية التي اكتسبها التلميذ، قد يكون هذا ناتجا عن تركيز أكبر على التقييم الأكاديمي دون الانتباه الكافي للجوانب السلوكية. أوعدم وضوح المناشير القانونية المعنية بهذه العملية التي تركز على تقييم الجوانب السلوكية، حيث أكد الأساتذة أنهم لا يعتمدون على المهارات السلوكية المكتسبة من طرف التلاميذ في التقويم المستمر، نظرا لاعتبارهم هذا المؤشر_التقويم المستمر_ في تقييم أداء التلاميذ فتح أبوابا للتلاعب بمصير التلاميذ بيداغوجيا لأنه غير مبني على معايير بيداغوجية واضحة وموضوعية، حيث تتداخل فيه اعتبارات شخصية وتأثيرات خارجية، مما تجعله مدعاة لتضخيم النقاط.أما بالنظر لنسبة 25.70% من الأساتذة الذين عبروا أنهم يعتمدون على هذه المهارات بشكل كامل، فإن هذا يشير إلى أن هؤلاء الأساتذة يظهرون وعيا بأهمية تقويم الجوانب السلوكية واستخدامها لتقديم صورة شاملة لأداء التلاميذ، حيث أكد الأساتذة أن اعتمادهم على هذه المهارات يحفز التلاميذ على العمل البيداغوجي وإثبات وجودهم في القسم، كما أن هذا الاعتماد في التقويم المستمر على هذه المهارات يعد بالنسبة لهم الطريقة الأكثر إنصافا ومقاربة لحقيقة أداء التلاميذ من الاختبارات، لأنها تسمح بمتابعة أداء التلاميذ باستمرار، ومن ثم تحسين مستواهم الدراسي عن طريقة المعالجة والدعم البيداغوجيين، أما على مستوى التلاميذ فإن هذا النمط من الاعتماد تجعلهم دوما في صورة المهيئين لأنهم سيدركون أنه يتم تقييمهم على أي عمل أو سلوك ينجزونه ولو كان بسيطا، بعكس التقييم التقليدي الذي كان مقتصرا على الاختبارات الفصلية فقط قصد منح العلامة. أما بالنسبة ل 4.40% من الأساتذة الذين عبروا أنهم يعتمدون على هذه المهارات بشكل متوسط، فيمكن أن تشير هذه النسبة إلى استخدامها بشكل محدود، وهذا ما أكده الأساتذة من أنهم يعتمدون على هذه المهارات في التقييم في حالات محدودة تكون أكثر هذه الحالات

تستهدف التحكم في القسم وفرض السلطة البيداغوجية، خاصة أنه حسب المناشير المنظمة لهذه العملية أن التقويم المستمر لا يقيم أداء التلاميذ في مكتسباتهم المعرفية بل يقوم المهارات السلوكية بالدرجة الأولى.

جدول 82.استهداف الكفاءات الفكرية المرتبطة بالدرجة الأولى بالقدرة على التركيب والاستنتاج في التقويم النهائي

التقويم النهائي	عدد الأساتذة	النسبة(%)
استهداف كامل	32	8.30
استهداف متوسط	120	31.2
استهداف منعدم	233	60.5
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 60.50% من أساتذة العينة لا يستهدفون الكفاءات الفكرية المرتبطة بالدرجة الأولى بالقدرة على التركيب والاستنتاج في التقويم النهائي، تليها نسبة 31.20% من الأساتذة يستهدفون هذه الكفاءات بشكل متوسط، في مقابل نسبة 8.30% من الأساتذة يستهدفونها بشكل كامل. قد يكون هناك تأثير لأسلوب تدريس الأساتذة على اهتمامهم بهذه الكفاءات. فالأساليب التعليمية التقليدية قد لا تولي الاهتمام الكافي لتطوير هذه الجوانب وهذا ما يتوافق مع النتيجة التي خلصت إليها الباحثة "**بلحريزي سعاد**" في دراستها المعنونة ب" إصلاح 2000 للمناهج التربوية في الجزائر وتحسين مستويات التفكير عند التلاميذ" من أن مستويات التفكير التي تحرص الغالبية من المدرسين على تنميتها أثناء إجراء الامتحانات أو التقويم النهائي تتمثل في إجراءات التفكير الوسطى المتمثلة في الفهم والتطبيق، في حين أن كفاءات التحليل، التركيب والاستنتاج أو المسماة بإجراءات التفكير العليا لا تزال بعيدا عن المستوى المطلوب مثلما كان تركيز الغالبية من المدرسين عليها أثناء التدريس. (بلحريزي، 2011/2010، الصفحات 266-268)

جدول 83.الاعتماد في بناء أسئلة التقويم النهائي على وضعيات واقعية لحياة التلميذ

التقويم النهائي	عدد الأساتذة	النسبة(%)
اعتماد كامل	214	55.6
اعتماد متوسط	125	32.5
اعتماد منعدم	46	11.9
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 55.60% من أساتذة العينة يعتمدون في بناء أسئلة التقويم النهائي على وضعيات واقعية لحياة التلاميذ بشكل كامل، تليها نسبة 32.50% من الأساتذة يعتمدونها بشكل متوسط، في مقابل نسبة 11.9% من الأساتذة لا يتم اعتمادها من طرفهم. هذه النتيجة تعكس تأثير التوجيهات أو المعايير التشريعية على ممارسات الأساتذة، حيث أن اعتماد المقاربة بالكفاءات يلزم الأساتذة بالتوجه نحو هذا الاعتماد في بناء أسئلة التقويم النهائي، بهدف تمكن الأساتذة من تقييم قدرة التلاميذ على توظيف معارفهم في سياقات واقعية حياتية معاشة. حيث تبين عدة دراسات ميدانية فيما يخص نتائج تحصيل المتعلمين في المقاربة بالأهداف التي كانت معتمدة بالمدرسة الجزائرية، أن نسبة لا بأس بها منهم تتمكن من إدراك أهداف التكوين الواردة في البرامج التعليمية دون صعوبة مثل: إنجاز عملية حسابية، تصريف فعل، أو استعراض قاعدة نحوية، إلا أن هؤلاء التلاميذ يجدون أنفسهم في أغلب الأحيان عاجزين عن تسخير هذه المكتسبات لحل مشكل رياضي أو إنتاج نص أو كتابة رسالة أو التواصل مع الغير، والسبب في ذلك يكمن في كون المقاربات المعتمدة، إما أنها مقاربة تقليدية تقوم على الحفظ والاسترجاع وإما أنها مقاربة خطية مجزأة لأهداف إجرائية، يكتفي الأستاذ بتحقيقها لذاتها، في حين يجب تجاوز كل ذلك إلى تعليم التلميذ كيف يتعلم، ويكتسب ما يمكنه من التصرف الناجع أمام وضعيات مشكلة حياتية أو مهنية.

وقد تم اختيار المقاربة بالكفاءات كمسعى بيداغوجي يطرح هذه فكرة ويعتمدها، من حيث أنها تركز على التلميذ، وتجعل دوره محوريا، كمشارك فعال يجند قدراته المختلفة لبناء المعرفة، ويكتسب كفاءات تساعده على حسن التصرف والتعامل مع وضعيات حياتية مشابهة ومتجددة من خلال عدة عمليات أهمها أساليب التقييم واعتماد الوضعيات الواقعية في بناء الأسئلة.(طيب نايت، 2015، صفحة 28)

جدول 84.الاعتقاد أن التقويم هو عملية تنقيط لقدرات التلميذ الاسترجاعية لمكتسباته المعرفية

معالجة معيقات التعلم	عدد الأساتذة	النسبة(%)
اعتقاد كامل	260	67.5
اعتقاد متوسط	94	24.4
اعتقاد منعدم	31	8.10
المجموع	**385**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 67.50% من أساتذة العينة يعتقدون أن التقويم هو عملية تنقيط لقدرات التلميذ الاسترجاعية لمكتسباته المعرفية، تليها نسبة 24.40% من الأساتذة يعتقدون بهذه المسألة بشكل متوسط، في مقابل نسبة 8.10% منهم لا يعتقدون تماما بهذا الاعتقاد. إن هذه النتيجة المتوصل إليها ونزوع 67.5% من الأساتذة لاعتبار أن التقويم عملية تنقيط لقدرات التلميذ الاسترجاعية لمكتسباته المعرفية يؤشر على وجود توجه تقليدي كبير نحو التعليم والتقييم، وهذا ما يتوافق مع النتيجة التي خلصت إليها الباحثة "بلحريزي سعاد" في دراستها المعنونة ب" إصلاح 2000 للمناهج التربوية في الجزائر وتحسين مستويات التفكير عند التلاميذ" من أن الفعل التربوي لازال تقليديا في ممارسات الأساتذة مع التلاميذ(بلحريزي، 2011/2010، صفحة 268)، كما لا تخفي نسبة 24.4%، و8.10% من الأساتذة من اعتقادهم المتوسط والمنعدم بهذه المسألة عن وجود تنوع في الرؤى بين الأساتذة، وهذا ما سيؤثر على تصميم أسئلة الاختبارات، حيث سيكون المتحكم هو اعتقادات وتصورات الأساتذة حينما تغيب مرجعية محكمة، أو على الأقل التزام بدليل بناء الاختبارات المعتمد من طرف الوصاية، وهذا ما أكده رئيس مكتب البرمجة والمتابعة في مديرية التربية.

خامسا: تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمؤشر المنبثق عن التساؤل الفرعي الثاني:"مفهوم المواطنة في المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية و التاريخ في التعليم الابتدائي والمتوسط من وجهة نظر أساتذتها؟":

للملاحظة إن هذا المؤشر هو منبثق من التساؤل الفرعي الثاني، الذي صيغ بالطريقة التالية: "فيما تتمثل انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم الاجتماعية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالجزائر؟"، وسيتم عرض تحليل وتفسير البيانات من خلال الدراسة الميدانية على هذا التساؤل من خلال تناول النتائج المتوصل لها عبر المؤشر المنبثق عنه، و للإشارة فقد استخدمت الباحثة للإجابة على هذا التساؤل الاستمارة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات، وفيما يلي تحليل وتفسير البيانات الخاصة بهذا التساؤل:

جدول 85.تنمية المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة الوعي بحقوقهم وواجباتهم على المستوى المجتمعي

قيمة الوعي بالحقوق والواجبات	عدد الأساتذة	النسبة (%)
وعي كامل	138	100
وعي متوسط	-	-
وعي منعدم	-	-
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 100% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تنمي لدى التلميذ التلميذ قيمة الوعي بحقوقهم وواجباتهم على المستوى المجتمعي. تعكس هذه النتيجة إرادة الدولة الجزائرية من خلال مضامين هذه المادتين على ترسيخ المقاربة القانونية للمواطنة لدى التلاميذ من خلال تركيزها في هذه المضامين على قيمة الوعي بالحقوق والواجبات الأساسية التي ينبغي على التلاميذ معرفتها في هذا المستوى حسب قدراتهم الإدراكية والمعرفية. وهذا ما عبرت عنه صراحة المادة الخامسة من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 الصادر العام 2008، الذي أكدت فيه أنه "يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي: تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم

مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين. ومنح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار، وتكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية". وقد تجلت هذه القيمة أكثر حسب تصريحات الأساتذة في مادة التربية المدنية وهذا ما يتوافق مع ما خلصت إليه دراسة الباحث "**النوي بالطاهر**" بعنوان "المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلاميذ" من أن مضامين مادة التربية المدنية تؤكد على فكرة تساوي المواطنين في الحقوق والواجبات.(بالطاهر، 2014/2013، صفحة 369)

جدول 86.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة التحلي بروح المسؤولية

قيمة التحلي بروح المسؤولية	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكريس كامل	100	72.46
تكريس متوسط	12	18.84
تكريس منعدم	26	8.70
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 72.46% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة التحلي بروح المسؤولية، تليها نسبة 18.84% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس قيمة التحلي بروح المسؤولية بشكل متوسط. في مقابل نسبة 8.70% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين لا تكرس هذه القيمة تماما. إن هذه النتيجة تشير إلى إرادة الدولة الجزائرية من خلال مضامين هذه المادتين لترسيخ هذه القيمة التي تندرج ضمن البعد المهاراتي للمواطنة حيث تعتبر الباحثة "**راضية بوزيان**": "أن تدريب التلاميذ على قيم المسؤولية يندرج تحت إطار المسؤوليات التي لا بد من تلقينها لهم باعتبارهم مواطني المستقبل، سواء تعلق الأمر بالممارسة الفعلية أو إدراجه ضمن المضامين التربوية لما لها من أهمية في إرساء دعائم المواطنة الصالحة"(بوزيان، 2009، صفحة 117). وحسب الأساتذة تم ربط هذه القيمة ضمن مضامين هاتين المادتين وخاصة مادة التربية المدنية باحترام القوانين وتحمل مسؤولية

مخالفتها. وهذا ما يتفق مع ما جاء به التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2014/2013 التابع لليونسكو بعنوان " التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع" من أنه ينبغي أن تساعد المدارس من خلال مضامينها التعليمية على إكساب التلاميذ مهارات تجعل منهم مواطنين عالميين مسؤولين ويتضمن تعليم المواطنة العالمية مواضيع متنوعة من أهمها المسؤولية المدنية، ومن الضروري أن تعالج المناهج الدراسية هذه المواضيع بطريقة تتصل بواقع التلاميذ، عبر إدماجها في أطر وطنية ومحلية مستوحاة من الحياة اليومية ومرفقة بقيم جوهرية تعلم على امتداد المنهاج.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 297)

جدول 87.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة التسامح مع الغير

قيمة التسامح مع الغير	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكريس كامل	31	71.01
تكريس متوسط	09	22.47
تكريس منعدم	98	6.52
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 71.01% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة التسامح مع الغير، تليها نسبة 22.47% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس هذه القيمة بشكل متوسط، في مقابل نسبة 6.52% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين لا تكرس قيمة التسامح مع الغير تماما. هذه النتيجة تشير للدور الفعال لمضامين هذه المادتين في تكريس هذا النوع من القيم، وللإرادة السياسية القوية لترسيخها نتيجة منطلقات محلية وعالمية، دفعت المشرع الجزائري لإدراج هذه القيمة ضمن مضامين هذه المادتين، حيث اقتضت الظروف التي عايشتها الجزائر سنوات التسعينيات من حرب أهلية نتيجة صراعات سياسية استدخال هذه القيمة، حيث تم توجيه أصابع الاتهام للمدرسة الجزائرية حينها من أنها أداة إيديولوجية تنتج الكراهية، من طرف الكثير من المسؤولين والمثقفين، على غرار وزير التربية السابق "**أحمد جبار**" حيث اعتبر المدرسة الجزائرية مريضة وينبغي إصلاحها، ووزير التربية السابق "**علي بن محمد**" الذي كان يتحدث عن "المدرسة الجزائرية المريضة"، و" المنظومة التربوية المصابة بداء عضال"، هذا الأخير كان يستخدم هذه العبارات الصادمة من أجل لفت الانتباه

بقوة إلى نقائص المدرسة وآفاتها(بن محمد، 2001، صفحة 48) والصحفي "**طاهر جاووت**" من أن "المدرسة الجزائرية هي مصنع للحقد والنزعة الظلامية، التي تصنع وحوش تطفئ النجوم"(التريكي، 2010، صفحة 295)، كما كان للمنطلقات العالمية تأثير نحو هذا المسعى حيث عبرت مسؤولة برنامج مبادرة الشرق أوسطية "**إلينا رومانسكي**" عن هذه الإرادة صراحة إثر زيارتها لدول الخليج في سبتمبر 2003 حيث قالت في تصريحات كثيرة:" لا توجد فسحة من الآن فصاعدا للكراهية، وعدم التسامح والتحريض ونحن نحاول أن نعيش معا، وأي منهاج لا يسير في هذا الاتجاه يجب تغييره" (دبلة، خينش، و خليل، 2005، الصفحات 112-113)ومن هنا حاول صانعوا القرار ترسيخ هذه القيمة ضمن المضامين التربوية.

جدول 88.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة التضامن مع الغير

قيمة التضامن مع الغير	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكريس كامل	49	35.51
تكريس متوسط	15	53.62
تكريس منعدم	74	10.87
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 53.62% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة التضامن مع الغير بشكل متوسط، تليها نسبة 35.62% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس هذه القيمة بشكل كامل، في مقابل نسبة 10.87% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين لا تكرس قيمة التضامن مع الغير تماما. إن هذه النتيجة تعكس تأثير التغيرات العالمية التي تفرض هذا النوع من القيم ذات البعد الإنساني الذي تخرج التلاميذ من الانغلاق على مجتمعهم وطبقتهم الضيقة الذي يتم الاحتكام لها للتضامن مع الآخر لبناء نموذج المواطن العالمي.وهذا ما يتفق مع ما جاء به التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2014/2013 التابع لليونسكو بعنوان "التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع" من أنه ينبغي أن تساعد المدارس من خلال مضامينها التعليمية على إكساب التلاميذ مهارات تجعل منهم مواطنين عالميين مسؤولين ويتضمن تعليم المواطنة العالمية مواضيع متنوعة من أهمها التعاون، ومن الضروري أن تعالج المناهج الدراسية هذه المواضيع بطريقة تتصل بواقع التلاميذ، عبر إدماجها في أطر وطنية

ومحلية مستوحاة من الحياة اليومية ومرفقة بقيم جوهرية تعلم على امتداد المنهاج(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 297).

جدول 89.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة قبول رأي الأغلبية

قيمة قبول رأي الأغلبية	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكريس كامل	82	59.42
تكريس متوسط	04	37.68
تكريس منعدم	52	02.90
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 59.42% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة قبول رأي الأغلبية بشكل كامل، تليها نسبة 37.68% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس هذه القيمة بشكل متوسط، في مقابل نسبة 02.90% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين لا تكرس قيمة قبول رأي الأغلبية بشكل تام. إن هذه النتيجة تعكس تأثير التغيرات العالمية التي تفرض هذا النوع من القيم ذات البعد المعرفي لترسيخ الأساس التعاقدي الذي ينبني عليه المفهوم الحديث للديمقراطية القائم على قبول رأي الأغلبية والمساهمة المباشرة في الفعل المعتمدة على النموذج التمثيلي الذي تسمح للمواطن باختيار ممثليه في مختلف المجالس عن طريق الانتخابات والتصويت وهو ما تم إدراجه في كتب هذه المادتان وبالأخص مادة التربية المدنية، من خلال تعريف التلميذ بمختلف المجالس النيابية ومختلف المراحل لتشكلها والمهام والصلاحيات المنوطة بها، كما تطرح ذات المضامين فكرة هذه القيمة من خلال ممارستها في الفصول الدراسية، من خلال فكرة اختيار مسؤول القسم بشكل حر، وهو ما يتوافق مع فلسفة المقاربة بالكفاءات التي تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية التي يستطيع من خلالها الاختيار بشكل حر وقبول رأي الأغلبية.

جدول 90.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة الحوار في معاملاته مع الآخرين

قيمة الحوار مع الآخر	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكريس كامل	84	60.87
تكريس متوسط	03	36.96
تكريس منعدم	51	02.17
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 60.87% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة الحوار في معاملاته مع الآخرين بشكل كامل، تليها نسبة 36.96% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس هذه القيمة بشكل متوسط، في مقابل نسبة 02.17% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين لا تكرس لدى التلميذ قيمة الحوار في معاملاته مع الآخرين بشكل تام. إن هذه النتيجة تعكس رؤية الإرادة السياسية الجزائرية التي عبرت عنها صراحة المادة الخامسة من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 الصادر العام 2008، الذي أكدت فيه أنه "يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي: تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين. ومنح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار، وتكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية". ثم أن هذه النتيجة تتوافق مع ما خلصت إليه دراسة الباحث "**النوي بالطاهر**" بعنوان "المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلاميذ" من أن مضامين مادة التربية المدنية تقوم بتزويد المتعلمين برصيد من المعارف والمفاهيم السياسية المواطناتية، وكل ما تنطوي عليه هذه المفاهيم والمعارف من قيم ومواقف الانفتاح والحوار مع الآخر التي تؤثر بفعالية على مشاركتهم في الحياة الاجتماعية(بالطاهر، 2014/2013، صفحة 367)

جدول 91.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة نبذ العنصرية والتمييز على أساس اللون والعرق

قيمة نبذ العنصرية	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكريس كامل	42	30.43
تكريس متوسط	02	68.12
تكريس منعدم	94	01.45
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 68.12% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة نبذ العنصرية والتمييز على أساس اللون والعرق بشكل متوسط، تليها نسبة 30.43% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس هذه القيمة بشكل كامل، في مقابل نسبة 01.45% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين لا تكرس لدى التلميذ قيمة نبذ العنصرية والتمييز على أساس اللون والعرق بشكل تام. إن هذه النتيجة تبرز ضرورة إعادة النظر في المضامين التعليمية لهذه المادتان وتوضيح هذه القيم بشكل أكثر وضوحا، رغم تأكيد كتب التربية المدنية على فكرة المساواة أمام الهيئات القضائية بعيدا عن كل أشكال التمييز والعنصرية حسب ما صرح به الأساتذة، هذا التوضيح الذي من شأنه إحداث تغيير في وعي التلاميذ الذي سيكونون مواطني الغد في مجتمع مزال ينعت القاطن بالمدينة أو القرية المجاورة ب "البراني" ثقافة ولونا في ظل غياب واعي وكاف لقيم المواطنة الحقة. رغم أن المادة الخامسة من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 الصادر العام 2008، تؤكد فيه أنه "يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي: تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوى المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين ومنح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار، وتكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية".

جدول 92.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة نبذ العنف في إدارة النزاعات والاختلافات

قيمة نبذ العنف	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكريس كامل	113	81.88
تكريس متوسط	-	-
تكريس منعدم	25	18.12
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 81.88% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة نبذ العنف في إدارة النزاعات والاختلافات بشكل كامل، تليها نسبة 18.12% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين لا تكرس هذه القيمة بشكل تام. إن هذه النتيجة تشير للدور الفعال لمضامين هذه المادتين في تكريس هذا النوع من القيم، وللإرادة السياسية القوية لترسيخها نتيجة منطلقات محلية وعالمية دفعت المشرع الجزائري لإدراج هذه القيمة ضمن مضامين هذه المادتين لاستدخالها في نفوس التلاميذ، حيث اقتضت الظروف التي عايشتها الجزائر سنوات التسعينيات من حرب أهلية استخدم فيها العنف على نطاق واسع نتيجة صراعات سياسية استدخال هذه القيمة وإدراجها ضمن المناهج التربوية، كما كان للمنطلقات العالمية تأثير نحو هذا المسعى حيث عبرت مسؤولة برنامج مبادرة الشرق أوسطية "إلينا رومانسكي" عن هذه الإرادة صراحة إثر زيارتها لدول الخليج في سبتمبر 2003 حيث قالت في تصريحات كثيرة:" لا توجد فسحة من الآن فصاعدا للكراهية، وعدم التسامح والتحريض ونحن نحاول أن نعيش معا، وأي منهاج لا يسير في هذا الاتجاه يجب تغييره" (دبلة، خينش، و خليل، 2005، الصفحات 112-113)، بالإضافة إلى ما جاء في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2014/2013 التابع لليونسكو بعنوان " التعليم والتعلم تحقيق الجودة للجميع" إذ أكد أنه لا بد من إصلاح المناهج على نطاق واسع، فالمناهج وطرق التعليم المتحيزة حسبه تزيد من التوتر والإقصاء وتصبح سببا أساسيا للنزاع، وفي هذا الإطار، تعتبر المراجعة النقدية للمناهج خطوة أولى ضرورية تجاه تصحيح التحيزات التاريخية، كما تشكل شرحا للنزاعات السابقة بطريقة تضمن احترام وجهات النظر المتعددة. إذ يتطلب تنفيذ المناهج المخصصة لبناء السلام وتعزيز التفاهم التزاما حكوميا ودعما

ومناصرة سياسية، خاصة في كنف المجتمعات المنقسمة.(منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة، 2014، صفحة 298) ومن هنا حاول صانعوا القرار ترسيخ هذه القيمة ضمن المضامين التربوية لمادتي التربية المدنية والتاريخ.

جدول 93.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة العيش المشترك في إطار التنوع الثقافي

قيمة العيش المشترك	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكريس كامل	36	26.09
تكريس متوسط	08	68.12
تكريس منعدم	94	05.79
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 68.12% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة العيش المشترك في إطار التنوع الثقافي بشكل متوسط، تليها نسبة 26.09% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس هذه القيمة بشكل كامل، في مقابل نسبة 05.79% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين لا تكرس قيمة العيش المشترك في إطار التنوع الثقافي بشكل تام. إن هذه النتيجة تبرز ضرورة إعادة النظر في المضامين التعليمية لهذه المادتان وتوضيح هذه القيمة بشكل أكثر وضوحا، رغم كل الاعتبارات المحلية والعالمية التي تدعو لضرورة استدخال هذه القيمة في نفوس التلاميذ عبر المضامين التربوية، إلا أن النتيجة المتوصل إليها تنسجم مع ما توصلت لها الدراسة الميدانية التي تم تناولها في الجانب النظري للدراسة والتي كانت تحت إشراف اليونسكو حول التربية على المواطنة في الجزائر، والتي استهدفت ستة متوسطات في أربع مدن مختلفة بالجزائر لتحديد تصورات التلاميذ ومفاهيمهم عن المواطنة وأهمية التجربة المدرسية ممثلة في مناهجها في تحديدها في سياق عالمي معولم ومتنوع، حيث توصلت الدراسة إلى أن جميع تلاميذ العينة، رغم الاختلافات الجغرافية والثقافية يؤكدون على الدور القوي للإسلام واللغة العربية. حيث أن انتماء الجزائريين للإسلام يجعل العيش المشترك ممكنا في الجزائر، إلا أن التلاميذ يميلون إلى الاعتقاد بأن شخصين أو شعبين من ديانات مختلفة "لا يمكن أن يعيشوا

معا"، إلا إذا توافقوا على تبني "دين واحد، وهو الإسلام لأنه دين أمة "سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم" وأن لا دين غير الإسلام.

ومع ذلك، بالنسبة لعدد كبير من التلاميذ فإن "العيش معا"، سيكون أكثر عرضة للخطر، بسبب الاختلافات في طرق التفكير والتصرف أكثر من مسائل الانتماء الديني، فهم يعتقدون بالتالي أننا لا نستطيع العيش معا لأن هناك أشياء كثيرة لا يمكننا أن نتفق عليها. و رغم ذلك و حسب نفس الدراسة تبدو فكرة "التنوع" مفهومة عند بعض التلاميذ، و هذا ما عبرت عنه تلميذة منحدرة من تمنراست من أننا يمكننا أن نعيش معا لأن بعض الجزائريين يسافرون إلى أوروبا هناك دون مشاكل. فهي تقر" نعم، يمكننا العيش معا، لأننا نحتاج إلى أشياء مختلفة من أجل مجتمع متحضر. و نحن تعلمنا في حصة اللغة العربية أننا بحاجة إلى أفكار مختلفة وديانات مختلفة، و المثال الوارد في الكتاب المدرسي إذا كان العام بموسم واحد فقط، فلن نتمكن من الاستمتاع بالربيع أو الشمس المشرقة ولا برد الشتاء الجليدي". يبدو هذا التصور الذي قدمته المدرسة للتنوع باعتباره ثراء، لا يتم استيعابه على نطاق واسع أو على قدم المساواة من قبل تلاميذ المرحلة المتوسطة كقيمة تعكس البعد المتعدد اللغات والمتعدد الثقافات الذي يميز بلدهم. (Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, Education à la citoyenneté et cohésion sociale en Algérie, 2010, pp. 94-97)

جدول 94.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة الوعي بانتمائه للجزائر

قيمة الوعي بالانتماء	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكريس كامل	77	71.61
تكريس متوسط	4	27.23
تكريس منعدم	57	01.16
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 71.61% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة الوعي بانتمائه للجزائر بشكل كامل، تليها نسبة 27.23% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس هذه القيمة بشكل متوسط، في مقابل نسبة 01.16% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين لا تكرس قيمة الوعي بالانتماء للجزائر بشكل تام. إن هذه النتيجة تبرز الإرادة السياسية في ترسيخ هذه القيمة في نفوس

التلاميذ من خلال التطرق للبعد التاريخي ومعاناة الشعب الجزائري من الاستعمار وكفاحه لنيل استقلاله وحريته حسب ما صرح به الأساتذة، فنظرا لتراكمات تاريخية وظروف سياسية عديدة تم التطرق لها في البعد النظري، تم منح هذه القيمة قدر كبير من الأهمية، فالبرجوع إلى المرجعيات التشريعية التربوية يلاحظ أن هذه القيمة لها أولوية في ترتيب القيم لدى المشرع الجزائري، وهذا ما تؤكده المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 الصادر العام 2008 التي تعتبر فيه أن " رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومنفتح على الحضارة العالمية، وبهذه الصفة تسعى التربية إلى تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية، ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة"، ثم أن هذه النتيجة المتوصل إليها تتوافق مع ما خلصت إليه دراسة الباحث "النوي بالطاهر" بعنوان "المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلاميذ" من أن مضامين مادة التربية المدنية تضطلع بدور أساس فيما يخص تنمية الروح الوطنية وترسيخ الحس المدني والشعور بالانتماء والمواطنة لدى التلميذ.(بالطاهر، 2014/2013، صفحة 366)

جدول 95.تنمية المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ الوعي بالترابط بين ما يحدث في الجزائر وأحداث عالمية

قيمة الترابط بين الأحداث المحلية والعالمية	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تنمية كاملة	19	34.06
تنمية متوسطة	47	52.17
تنمية منعدمة	72	13.77
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 52.17% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة الوعي بالترابط بين ما يحدث في الجزائر وأحداث عالمية بشكل متوسط، تليها نسبة 34.06% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس هذه القيمة بشكل كامل، في مقابل نسبة 13.77% من الأساتذة يقرون أن هذه

المضامين لا تكرس قيمة الوعي بالترابط بين ما يحدث في الجزائر وأحداث عالمية بشكل تام. إن هذه النتيجة تبرز ضرورة إعادة النظر في المضامين التعليمية لهذه المادتان وتوضيح هذه القيمة بشكل أكثر وضوحا، للاعتبارات المحلية والعالمية التي تدعو لضرورة استدخال هذه القيمة في نفوس التلاميذ عبر المضامين التربوية، لإعداد مواطنين بالمفهوم الذي تسوق له المنظمات الدولية وعلى رأسها اليونسكو "مواطنين عالميين" حيث تشير المواطنة في السياق العالمي حسبها إلى الشعور بالانتماء إلى المجتمع الأوسع والإنسانية المشتركة، من خلال معرفة الترابط السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والترابط بين المستوى المحلي والوطني والعالمي وهذا ما تؤكده المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 الصادر العام 2008 التي تعتبر فيه أن " رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومنفتح على الحضارة العالمية،...، وإرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، منفتح على العالمية والرقي والمعاصرة".

جدول 96.تمتن وتقوي المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ تمسكه بوطنه ومجتمعه

قيمة التمسك بالوطن	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تمتين كامل	80	76.98
تمتين متوسط	38	15.53
تمتين منعدم	20	07.49
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 76.98% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة التمسك بوطنه ومجتمعه بشكل كامل، تليها نسبة 15.53% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس هذه القيمة بشكل متوسط، في مقابل نسبة 07.49% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين لا تكرس قيمة التمسك بالوطن والمجتمع بشكل تام. إن هذه النتيجة تبرز الإرادة السياسية في ترسيخ هذه القيمة في نفوس التلاميذ نظرا لتراكمات تاريخية وظروف سياسية عديدة تم التطرق لها في البعد النظري، وهذا ما تؤكده المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 الصادر العام 2008 التي تعتبر فيه أن " رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم

الشعب الجزائري،...، وبهذه الصفة تسعى التربية إلى تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية، ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة".

جدول 97.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة الالتزام بحماية الرموز الوطنية والدفاع عنها

حماية الرموز الوطنية	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكريس كامل	101	73.19
تكريس متوسط	37	26.81
تكريس منعدم	-	-
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 73.19% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة الالتزام بحماية الرموز الوطنية والدفاع عنها بشكل كامل، تليها نسبة 26.81% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس هذه القيمة بشكل متوسط. إن هذه النتيجة تبرز أهمية ودور مضامين هذه المادتان في تكوين نشء يقيم اعتبارا كبيرا لرموز وطنه والدفاع عنها، وكذا تبرز الإرادة السياسية في ترسيخ هذه القيمة في نفوس التلاميذ، حيث يلاحظ أن هذه القيمة لها أولوية في ترتيب القيم لدى المشرع الجزائري، من خلال تركيز المضامين التربوية لهذه المادتان حسب ما صرح به الأساتذة حول رموز الدولة كالنشيد الوطني والعلم قصد تعزيز ارتباط التلاميذ بوطنهم وحبه لهم والدفاع عنه، وهذا ما تؤكده المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 الصادر العام 2008 التي تعتبر فيه أن " رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومنفتح على الحضارة العالمية، وبهذه الصفة تسعى التربية إلى تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية، ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة".

جدول 98.تكريس المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ لدى التلميذ قيمة احترام المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية

احترام مبادئ الأمة	عدد الأساتذة	النسبة (%)
تكريس كامل	70	78.28
تكريس متوسط	68	21.72
تكريس منعدم	–	–
المجموع	**138**	**100**

التحليل الإحصائي و السوسيولوجي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن نسبة 78.28% من أساتذة العينة يقرون أن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة احترام المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية بشكل كامل، تليها نسبة 21.72% من الأساتذة يقرون أن هذه المضامين تكرس هذه القيمة بشكل متوسط. إن هذه النتيجة تبرز الإرادة السياسية في ترسيخ هذه القيمة في نفوس التلاميذ، فحسب الأساتذة تم التأكيد على الإسلام كقيمة أولى مؤسسة للأمة الجزائرية ينبغي احترامها ثم تتبعها العروبة والأمازيغية بدرجة ثانية، وهذا ما تؤكده المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 الصادر العام 2008 التي تعتبر فيه أن " رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومنفتح على الحضارة العالمية،...، وبهذه الصفة تسعى التربية إلى تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية"، بالإضافة إلى ذلك فإن النتيجة المتوصل إليها تنسجم مع ما توصلت لها الدراسة الميدانية التي تم تناولها في الجانب النظري والتي كانت تحت إشراف اليونسكو حول التربية على المواطنة في الجزائر، والتي استهدفت ستة متوسطات في أربع مدن مختلفة بالجزائر لتحديد تصورات التلاميذ ومفاهيمهم عن المواطنة وأهمية التجربة المدرسية ممثلة في مناهجها في تحديدها في سياق عالمي معولم ومتنوع، حيث توصلت الدراسة إلى أن جميع تلاميذ العينة، عندما تم طرح التساؤل عليهم حول الاستراتيجيات المختلفة التي يتم تبنيها من طرفهم لتنظيم هوياتهم المتعددة وفقا لمقاييس الانتماء الوطني، وذلك بطرح سؤال من أنا؟، فقد كانت إجابات التلاميذ تندرج ضمن التعريف التالي: أنا مسلم، جزائري، عربي وأمازيغي (Ferfara, Mekideche, Mekideche, & Ziour, 2010, pp. 90-92) وهذا التعريف المتوصل له في

الدراسة يبرز أهمية ودور مضامين هذه المادتان في تكوين نشء يقيم اعتبارا كبيرا لمسألة احترام المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية.

سادسا: عرض ومناقشة النتائج

1.نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الفرعي الأول:

فيما تتمثل انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم البيداغوجية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالجزائر؟

سيتم عرض ما تم التوصل له من نتائج من خلال الدراسة الميدانية على هذا التساؤل الفرعي الأول للدراسة، من خلال تناول النتائج المتوصل لها في كل مؤشر منبثق عنه على حدا _وهي أربعة_، بالشكل التالي:

1.1.نتائج الدراسة في ضوء المؤشر الأول: " الفاعلية الداخلية في التعليم الابتدائي والمتوسط؟"

لقد توصلت الدراسة من خلال الدراسة الميدانية فيما يخص هذا المؤشر إلى النتائج التالية:

1.تكشف النسبة المئوية للتلاميذ المقبولين لاجتياز امتحان نهاية الطور الابتدائي والتي تقدر ب 83.25%، عن قدرة النظام التربوي على جعل التلاميذ يكملون دراستهم بنجاح في مرحلة التعليم الابتدائي، و هذا يدل على فاعلية داخلية دالة للنظام المدرسي.

2.تكشف النسبة المئوية للتلاميذ المقبولين لاجتياز امتحان نهاية الطور المتوسط والتي تقدر ب 49.50%، عن عجز النظام التربوي على جعل التلاميذ يتمون دراستهم بنجاح في مرحلة التعليم المتوسط، و هذا يدل على فاعلية داخلية منخفضة للنظام المدرسي.

3.تكشف معدلات الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى خلال تدرج التلاميذ من التعليم الابتدائي والمتوسط، عن مستوى غير مرض كما يدلل على نقص في الفاعلية الداخلية للنظام المدرسي، رغم أن هناك تحسنا في التعليم الابتدائي حيث وصلت معدلات الانتقال من السنة الخامسة ابتدائي إلى السنة الأولى متوسط إلى 94.43%، إلا أن معدلات الانتقال للتلاميذ خلال سنوات الدراسة في المرحلة المتوسطة تكشف عن حجم عدم فاعلية النظام المدرسي وعدم تمكنه من تحقيق أهدافه المعلنة، وعلى

سوء تسيير لتدفق التلاميذ حيث وصلت معدلات الانتقال من السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي إلى 68.21%، مما يدلل عن مستوى غير مرض للفاعلية الداخلية للنظام المدرسي.

4.تكشف معدلات الرسوب المتوصل لها خلال الدراسة والمقدرة ب 27.54%، عن مستوى غير مرض وعن نقص كبير في الفاعلية الداخلية للنظام المدرسي، حيث يعاني 8.78% من مجموع التلاميذ خلال تدرجهم في التعليم الابتدائي من خطر الرسوب، وأكثر من ضعف هذا المعدل يعانون منه خلال تدرجهم في التعليم المتوسط، حيث يقدر معدلهم ب 18.76%

5.تكشف معدلات التسرب المتوصل لها خلال الدراسة والمقدرة ب 14.55% عن عدم قدرة النظام المدرسي على إبقاء التلاميذ به وعن مستوى غير مرض للفاعلية الداخلية للنظام المدرسي، حيث يعاني 3.58% من مجموع التلاميذ خلال تدرجهم في التعليم الابتدائي من خطر التسرب، وأكثر من ثلاث أضعاف هذا المعدل يعانون منه خلال تدرجهم في التعليم المتوسط، حيث يقدر معدلهم ب 10.97%

6.تكشف معدلات البقاء المتوصل لها خلال الدراسة سواء باحتساب أحقية الرسوب والمقدرة ب 54.10% أو بعدم احتساب أحقية الرسوب والمقدرة ب 20.10% عن ضعف قدرة النظام المدرسي بالاحتفاظ بالتلاميذ به وعن نقص كبير في فاعليته الداخلية، بالإضافة إلى أن هذه النتيجة المتوصل لها توضح بشكل جلي حجم التأثير السلبي لظاهرة الرسوب على فاعليته الداخلية.

7.تكشف معدلات عدد السنوات/التلميذ المستهلكة فعليا من أجل بلوغ سنة دراسية معينة أو الحصول على شهادة التعليم الابتدائي والمتوسط، على أنها أعلى بشكل معتبر من عدد السنوات الدراسية المحددة للمستوى التعليمي، حيث أنه يستلزم استهلاك 6.10 سنة بدل 5 سنوات قبل أن ينتقل تلميذ واحد إلى السنة الأولى متوسط و14.46 سنة بدل 9 سنوات ليصل تلميذ واحد إلى السنة الرابعة متوسط و27.23 سنة بدل 10 سنوات لتمكين تلميذ واحد من الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي وهذا يؤشر على تبديد الموارد المختلفة المخصصة للنظام المدرسي، بسبب معدلات الرسوب والتسرب العاليتان وهذا يدل على نقص كبير في الفاعلية الداخلية للنظام المدرسي.

8.يتبين في نهاية المطاف، أن تقييم التعليم الإلزامي في ضوء التزامات الجزائر الدولية في مجال التعليم من حيث فاعليته الداخلية، يكشف عن نقص كبير في الفاعلية الداخلية له.

2.1.نتائج الدراسة في ضوء المؤشر الثاني: " واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم الابتدائي والمتوسط؟"

لقد توصلت الدراسة من خلال الدراسة الميدانية فيما يخص هذا المؤشر إلى النتائج التالية:

1.كشفت الدراسة الميدانية عن غياب البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التربوية، إلا ما تعلق بالماسح الضوئي، والحواسيب المستخدمة لأغراض تعليمية، هذه الأخيرة التي توفرت بسبب واحد هو توافر مخبر للمعلوماتية داخل المتوسطات المعنية بمشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات.

2. كشفت الدراسة الميدانية على أن الأساتذة لا يستخدمون وسائل تكنولوجيا المعلومات كوسيلة مساعدة لتقديم الدروس بسبب عدم توفرها إطلاقا أو عدم توفرها بشكل غير مرضي في المؤسسات التعليمية بمرحلتيه الابتدائية والمتوسطة، حتى في تلك المؤسسات التي شملها مشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات.

3.كشفت الدراسة الميدانية على أن أساتذة مادتي الفيزياء والعلوم بدرجة أولى والتاريخ والجغرافيا بدرجة ثانية في المرحلة المتوسطة يستخدمون وسائل تكنولوجيا المعلومات كوسيلة مساعدة لتقديم الدروس المتوفرة على مستوى مؤسساتهم التعليمية وهي في الغالب مرتبطة بالماسح الضوئي والحواسيب كوسيلة توضيحية للدرس.

4.كشفت الدراسة الميدانية عن غياب أساتذة مختصين في الإعلام الآلي.

5.كشفت الدراسة الميدانية على أن الأساتذة المسند لهم تدريس مادة الإعلام الآلي لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا يؤهلهم لتدريس هذه المادة.

6.كشفت الدراسة الميدانية على أن الأساتذة لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا يؤهلهم لاستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية داخل الصف الدراسي.

7.كشفت الدراسة الميدانية عن غياب مختصين في صيانة وسائل تكنولوجيا المعلومات.

8.كشفت الدراسة الميدانية عن غياب العلاقات البينية والوظيفية بين القطاعات المجتمعية المسؤولة عن إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم.

9.يتبين في نهاية المطاف، أن تقييم التعليم الإلزامي في ضوء التزامات الجزائر الدولية في مجال التعليم من حيث مدى قدرته على إدماج تكنولوجيا المعلومات عن عجز وفشل في تنفيذ هذا المشروع.

3.1.نتائج الدراسة في ضوء المؤشر الثالث: "فيما تتمثل انعكاسات التزامات الجزائر الدولية في مجال التعليم على نوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط؟"

لقد توصلت الدراسة من خلال الدراسة الميدانية فيما يخص هذا التساؤل إلى النتائج التالية:

1.تكشف النسبة المئوية للأساتذة المؤهلين والمقدرة ب 59.48% عن تحسن غير مرضي في هيئة التدريس المؤهلة، رغم المجهودات المبذولة لتحسينه التي أفضت إلى ارتفاع معدل الحائزين في الطورين الابتدائي والمتوسط على شهادة ليسانس أكثر من ست مرات مما كان عليه الوضع في العام 2000.

2.تكشف النسبة المئوية للأساتذة المثبتين والمقدرة ب 89.87% على أن الأساتذة يمتلكون القدرة على التعليم حسب المقتضيات البيداغوجية الموضوعة.

3.كشفت الدراسة الميدانية على أن البرامج التكوينية بنمطيها لم تمكن الأساتذة من اكتساب معرفة عملية بمنهجيات التدريس الموكلة لهم.

4.كشفت الدراسة الميدانية على أن البرامج التكوينية بنمطيها لم تمكن الأساتذة من اكتساب مهارات عملية في تطبيق الاستراتيجيات المختلفة للمقاربة بالكفاءات.

5.كشفت الدراسة الميدانية على أن البرامج التكوينية بنمطيها لم تمكن الأساتذة من اكتساب مهارات التخطيط للدرس وتحضيره.

6.كشفت الدراسة الميدانية على أن البرامج التكوينية بنمطيها لم تمكن الأساتذة من اكتساب مهارات تنظيم الزمن في الحصص الدراسية لتحقيق الكفاءات المستهدفة

7.كشفت الدراسة الميدانية على أن البرامج التكوينية بنمطيها لم تمكن الأساتذة من اكتساب مهارات عملية في كيفية التعامل مع الفروق الفردية داخل الصفوف الدراسية.

8.كشفت الدراسة الميدانية على أن البرامج التكوينية بنمطيها لم تمكن الأساتذة من اكتساب معرفة كيفية معالجة معيقات التعلم لدى التلاميذ بطريقة ملائمة لخصوصياتهم ومنع تراكمها.

9.كشفت الدراسة الميدانية على أن البرامج التكوينية بنمطيها لم تمكن الأساتذة من اكتساب مهارات عملية لجذب انتباه التلاميذ والحفاظ على تركيزهم.

10.كشفت الدراسة الميدانية على أن البرامج التكوينية بنمطيها لم تمكن الأساتذة من اكتساب مهارات عملية لضبط القسم والتحكم فيه.

11.يتبين في نهاية المطاف، أن تشخيص واقع المؤهلات التكوينية للأساتذة في ضوء التزامات الجزائر الدولية في مجال التعليم تتميز بالنقص والعجز، نتيجة البرامج التكوينية النظرية

4.1.نتائج الدراسة في ضوء المؤشر الرابع: " مهارات أساتذة التعليم الابتدائي و المتوسط بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات؟"

لقد توصلت الدراسة من خلال الدراسة الميدانية فيما يخص هذا المؤشر إلى النتائج التالية:

1.كشفت الدراسة الميدانية على أن الأساتذة لا يختارون إستراتيجية التدريس المناسبة على أساس خصائص التلاميذ واحتياجاتهم بالدرجة الأولى.

2.كشفت الدراسة الميدانية على أن الأساتذة لا يقومون بإجراء بعض التعديلات في ضوء وجهات نظر التلاميذ من حيث طبيعة الأنشطة التي سيمارسونها لتحقيق الكفاءات.

3.كشفت الدراسة الميدانية على أن الأساتذة لا يلجؤون لتصميم أنشطة متدرجة ومختلفة المستويات بحيث يمكن أن يبدأ كل تلميذ من النشاط الملائم لمستواه المعرفي أو المهاري

4.كشفت الدراسة الميدانية على أن الأساتذة لا يعتمدون على إستراتيجية العمل في مجموعات وإستراتيجية المشاريع كإستراتيجية تدريس

5.كشفت الدراسة الميدانية على أن الأساتذة لا يعتمدون في التقويم المستمر للتلاميذ بالدرجة الأولى على المهارات السلوكية التي اكتسبها التلميذ

6.كشفت الدراسة الميدانية على أن الأساتذة لا يستهدفون الكفاءات الفكرية المرتبطة بالدرجة الأولى بالقدرة على التركيب والاستنتاج في التقويم النهائي

7.كشفت الدراسة الميدانية على أن الأساتذة يعتمدون في بناء أسئلة التقويم النهائي على وضعيات واقعية لحياة التلاميذ

8.يتبين في نهاية المطاف، أن تشخيص قدرات الأساتذة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات في ضوء التزامات الجزائر الدولية في مجال التعليم تكشف على عدم القدرة والعجز في ممارسة هذه المقاربة داخل الصفوف الدراسية.

2.نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الفرعي الثاني: فيما تتمثل انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم الاجتماعية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالجزائر؟

سيتم عرض ما تم التوصل له من نتائج من خلال الدراسة الميدانية على هذا التساؤل الفرعي الثاني للدراسة، من خلال تناول النتائج المتوصل لها عبر المؤشر المنبثق عنه بالشكل التالي:

1.2.نتائج الدراسة في ضوء المؤشر الأول: "فيما تتمثل انعكاسات التزامات الجزائر الدولية في مجال التعليم على مفهوم المواطنة، في المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ في التعليم الابتدائي والمتوسط من وجهة نظر أساتذتها؟"

لقد توصلت الدراسة من خلال الدراسة الميدانية فيما يخص هذا التساؤل إلى النتائج التالية:

1.إن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تنمي لدى التلاميذ قيمة الوعي بحقوقهم وواجباتهم على المستوى المجتمعي وقيمة التحلي بروح المسؤولية.

2.إن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تنمي لدى التلاميذ قيمة الانتماء للشعب الجزائري والاعتزاز برموز الأمة.

3.إن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تنمي لدى التلاميذ قيمة التسامح مع الغير وقيمة نبذ العنف في إدارة النزاعات والاختلافات.

4.إن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تنمي لدى التلاميذ قيمة قبول رأي الأغلبية وقيمة الحوار في معاملاته مع الآخرين.

5.إن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ بحاجة إلى مراجعة لتنمية قيمة التضامن مع الغير، قيمة نبذ العنصرية والتمييز على أساس اللون والعرق وقيمة العيش المشترك في إطار التنوع الثقافي بشكل مرض أكثر.

6.إن المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ بحاجة إلى مراجعة لتنمية قيمة الوعي بالترابط بين ما يحدث في الجزائر وأحداث عالمية بشكل مرض أكثر.

7.يتبين في نهاية المطاف، أن قيم ومبادئ المواطنة المتعلقة بعناصر الولاء للأمة والانتماء للوطن حاضرة في المضامين والمحتويات التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ بشكل جلي، وذلك لارتباط

المواطنة بالانتماء في السياق الجزائري، رغم المجهودات الحثيثة في إكساب مضامينها التعليمية مزيدا من العمق والواقعية فيما يتعلق بقيم المواطنة العالمية من انفتاح على الآخر وتحقيق مبدأ التعايش المشترك والتأسيس للديمقراطية والحرية والقضاء على كل أشكال التمييز العنصري من أجل المشاركة المنتجة والفاعلة داخل المدرسة وخارجها.

الإجابة على التساؤل الرئيسي للدراسة: "فيما تتمثل انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالجزائر؟"

سيتم عرض ما تم التوصل له من نتائج من خلال الدراسة الميدانية على التساؤل الرئيسي للدراسة، من خلال ما تم التوصل له من نتائج للتساؤلات الفرعية المنبثقة عنه، حيث تبين أن للبيئة العالمية للتعليم انعكاسات على مسارات التعليم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة وهذه الانعكاسات تتمثل في:

1. استمرار ضعف الفاعلية الداخلية للتعليم الإلزامي رغم كل الإجراءات و التدابير المتخذة ومحاولات الاستفادة من الخبرة الدولية، حيث بينت الدراسة أنه من 1000 تلميذ يتمكن 201 منهم من الوصول للسنة الرابعة متوسط دون إعادة وينتقل منهم 99 فقط للسنة الأولى ثانوي. كما يتمكن 221 تلميذا منهم من الوصول للسنة الرابعة متوسط بإعادة واحدة وينتقل للسنة أولى ثانوي 109 منهم ويلتحق 139 بالسنة الرابعة متوسط منهم بعد إعادتين في مساره الدراسي و يتمكن 69 تلميذا منهم فقط من الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي.

2.عجز النظام التربوي من تحقيق أهدافه المتعلقة بتحسين الفاعلية الداخلية رغم جميع الإجراءات والتدابير البيداغوجية والإدارية لتحقيقها، فحسب نتائج الدراسة لم يتمكن من الوصول للسنة الرابعة متوسط 90% من دفعة واحدة من التلاميذ، و لم يتم تحقيق نسبة نجاح تتراوح بين 70 إلى 80% منهم في شهادة التعليم المتوسط، فمن خلال استغلال جدول تدفق التلاميذ فإن 20.1% منهم فقط يصلون للسنة الرابعة متوسط و 54.22% منهم فقط ينتقلون للسنة الأولى ثانوي.

3.ارتفاع معدلات الرسوب و التسرب المدرسي، حيث تشير نتائج الدراسة أن معدلات الرسوب تصل ل 27.54% ومعدلات التسرب تصل لنسبة 14.55% مما يشير لاستمرار ضعف الفاعلية الداخلية للنظام التربوي في مرحلته الإلزامية.

4.استمرار مفهوم التعليم التقليدي بالتعليم الإلزامي وذلك لفشل وعجز النظام التربوي من تنفيذ مشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم حيث تغيب البنية التحتية بالمؤسسات التربوية لتنفيذ هذا المشروع بالإضافة إلى غياب تأهيل الأساتذة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات.

5.تحسن غير مرض في نوعية المؤهلات التكوينية للأساتذة من حيث الشهادات المعترف بها لحيازة منصب أستاذ في التعليم الإلزامي، حيث تصل نسبة الحائزين منهم على شهادة جامعية 59.48% ونسبة المثبتين منهم إلى 89.87%

6.نقص في نوعية المهارات التكوينية التي اكتسبها أساتذة التعليم الإلزامي من خلال البرامج التكوينية المبرمجة لصالحهم والمتمثلة في كل من برنامجي التكوين التحضيري والتكوين عن بعد والتي تسمح لهم بممارسة مهامهم التدريسية بفعالية.

7.عجز الأساتذة على ممارسة فعل التدريس المبني على التلميذ وردود أفعاله إزاء وضعيات مشكلة داخل القسم.

8.إن قيم ومبادئ المواطنة المتعلقة بعناصر الولاء للأمة والانتماء للوطن، حاضرة في المضامين و المحتويات التعليمية لمادتي التربية المدنية و التاريخ بشكل جلي، وذلك لارتباط المواطنة بالانتماء في السياق الجزائري. رغم المجهودات الحثيثة في إكساب مضامينها التعليمية مزيدا من العمق والواقعية فيما يتعلق بقيم المواطنة العالمية من انفتاح على الآخر وتحقيق مبدأ التعايش المشترك والتأسيس للديمقراطية والحرية والقضاء على كل أشكال التمييز العنصري من أجل المشاركة المنتجة والفاعلة داخل المدرسة وخارجها.

خـــــاتمـــة

على الرغم من الالتزامات الدولية للجزائر في مجال التعليم الإلزامي، والتي تستهدف بالأساس الرفع من جودته وفاعليته، إلا أن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة تشير إلى حجم الفجوة بين واقع التعليم الإلزامي وما تتطلبه راهن البيئة العالمية الراهنة المحددة بمعايير واضحة من خلال هذه الالتزامات، حيث مازالت الفاعلية الداخلية تعاني من نقص معتبر رغم كل المجهودات والإجراءات المتخذة، حيث تكشف على سبيل المثال معدلات عدد السنوات/التلميذ المستهلكة فعليا من أجل بلوغ سنة دراسية معينة أو الحصول على شهادة التعليم الابتدائي والمتوسط، على أنها أعلى بشكل معتبر من عدد السنوات الدراسية المحددة للمسار الدراسي أو للمستوى التعليمي، حيث أنه يستلزم استهلاك 6.10 سنة بدل 5 سنوات قبل أن ينتقل تلميذ واحد إلى السنة الأولى متوسط و14.46 سنة بدل 9 سنوات ليصل تلميذ واحد إلى السنة الرابعة متوسط و27.23 سنة بدل 10 سنوات لتمكين تلميذ واحد من الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي، وهذا مؤشر واضح على تبديد الموارد المختلفة المخصصة للنظام المدرسي، بسبب معدلات الرسوب والتسرب العاليتان، أما فيما يخص مسألة إدماج تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التعليمية، فمازالت الجزائر بعيدة عن منطق هذا التعليم، حيث لازال واقع تجهيزاتها ومؤهلات هيئاتها التدريسية بعيدة عن مستلزمات هذه المسألة حيث مزال المفهوم التقليدي للتعليم حاضرا بقوة في ممارسات هيئاته التدريسية ورافضا لكل تجديد، في ضوء غياب التجهيزات البيداغوجية الملائمة و نقص التكوين البيداغوجي، فكيف يتم تسليم الصفوف الدراسية للتلميذ وصاحب السلطة البيداغوجية حسبهم؟، فهذا انتقاص من قيمتهم البيداغوجية.

حيث توصلت الدراسة أن الأساتذة عاجزين عن ممارسة المقاربة بالكفاءات داخل الصفوف الدراسية، وتبقى البرامج التكوينية أحد العوامل المساهمة في هذا الوضع إذ تنحو منحى الاتجاه النظري بعيدا عن إكسابهم المهارات التدريسية العملية. إن هذا التشخيص والتقييم المتوصل له من خلال هذه الدراسة في ضوء المعايير الدولية يتطلب رسم سياسات تربوية متينة علميا تتمكن من معالجة هذا القصور في التعليم الإلزامي، و الخروج من منطق الإجراءات الإدارية المتخذة من أجل الرفع من جودته، و التي يكون لها غالبا انعكاسات واضحة على بعض المؤشرات فقط حسب المقاييس الدولية، كتحسين معدل تعميم التمدرس، الرفع من جودة المؤهلات التكوينية للأساتذة في بعد الشهادات التي تؤهلهم لممارسة مهنة التعليم.

و يمكن أن تفتح هذه النتائج أفقا لتساؤلات أعمق تقترن بالعلاقة بين الخيارات البيداغوجية والثقافة التي ننتمي لها، فأي علاقة تربط بينهما وما انعكاساتها على الممارسات التربوية؟ فهل يمكن أن يعود عجز الأساتذة عن ممارسة المقاربة بالكفاءات في أحد عوامله باعتبارها خيارا تربويا يكرس ثقافة و قيم مغايرة عن ثقافة المجتمع و قيمه؟، و هل يعود ضعف الفاعلية الداخلية للنظام التعليمي لعوامل تتعلق بخصائص مرتبطة بالفوارق الجغرافية بين ولايات الوطن الواحد؟ هذه التساؤلات ستكون منطلقا لدراسات مستقبلية أكثر توسعا خاصة فيما تعلق بمسألة البحث في التربية عن تكريس ثقافة بيداغوجية أصيلة للتكيف مع متطلبات البيئة العالمية و إمكانيات التموقع في الخارطة المعرفية العالمية دون ارتهان و خضوع تام لاشتراطاتها و لا انغلاق تام يمنع التموقع الحضاري الفعال.

المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

1.أحمد زين الدين بوعامر. (2014). تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

2.احمد اسماعيل حجي.(2002).اقتصاديات التربية و التخطيط التربوي. مصر:دار الفكر العربي

3. البنك الدولي للإنشاء و التعمير. (2007). الطريق الغير مسلوك _إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط و شمال افريقيا_. واشنطن: البنك الدولي.

4.الحسن اللحية. (دون سنة نشر). الكفايات في علوم التربية _بناء كفاية_. الدار البيضاء، المغرب: افريقيا الشرق.

5.الحسن اللحية. (2012). المدرسة و المقاولة الضرورة أم النفعية؟ المغرب: دار نشر المعرفة.

6.السعيد سليمان عواشرية. (2014). واقع الأنظمة التربوية العربية في ظل مسعى بناءمجتمع المعرفة بين التفسير الذاتي و التفسير الموضوعي. عالم التربية (24)، الصفحات 385-404.

7.العربي فرحاتي. (2010). التعلم الذاتي و تكنولوجيا التعليم و المعلوماتية. عالم التربية (19)، الصفحات 481-504.

8.المعهد الدولي للتخطيط التربوي; منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة. (2012). الإحصاء من أجل التخطيط التربوي. لبنان: مكتب اليونسكو _بيروت_.

9.النوي بالطاهر. (2014/2013). المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين المواطنة لدى التلاميذ (رسالة دكتوراه علوم في تخصص علوم تربية). كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، بسكرة: جامعة محمد خيضر بسكرة.

10.أولريكا بيبلر باري. (2000). إطار عمل دكار التعليم للجميع الوفاء بالتزماتنا الجماعية. فرنسا: اليونسكو.

11.بلقاسم بلقيدوم. (2013/2012). الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات و التفاعل كمعيار بناء بطاقة ملاحظة و تقييم و شبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة(رسالة دكتوراه علوم تخصص علوم التربية). كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية، سطيف: جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2.

12.بوبكر بن بوزيد. (2009). إصلاح التربية في الجزائر _رهانات و انجازات_. الجزائر: دار القصبة للنشر.

13.جاك ديلور. (1996). التعلم ذلك الكنز المكنون. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة.

14.جون بوديار. (22 09, 2012). عنف العولمة. تاريخ الاسترداد 23 11, 2014، من أنفاس نت من أجل الثقافة و الإنسان: https://anfasse.org/e-cle/dbqu7942139/4859.html

15.جيلالي المستاري. (2012). الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية بين المعرفي و الأيديولوجي _كتاب العلوم الإسلامية في الثانوي نموذجا_. تأليف محمد غالم، المعرفي و الإيديولوجي في الكتاب المدرسي _العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي_ (الصفحات 133-150). وهران: مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية و الثقافية.

16.حسن علوض. (2012). أزمة القيم في عالم متغير _ملاحظات نقدية_. عالم التربية (21)، الصفحات 181-191.

17.حسن كشاحي. (2012). دورالمدرسة المغربية الجديدة في بناء و ترسيخ قيم المواطنة لدى المتعلم. عالم التربية (21)، الصفحات 281-287.

18.حنان مزهودي. (2018). الوضعية الادماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات. مجلة دراسات لسانية (9)، الصفحات 144-163.

19.خالد محمد أبو شعيرة، و ثائر أحمد غباري. (2011). اقتصاديات التربية و التعليم _رؤية معاصرة_. عمان، الاردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.

20.راضية بوزيان. (2009). المواطنة و المؤسسة التعليمية في الجزائر دراسة سوسيولوجية تحليلية لكتاب المواد الاجتماعية نموذجا. مجلة إضافات (6)، الصفحات 101-125.

21.رحوي عبايسية بلحسين. (2012/2011). النظام التعليمي الابتدائي بين النظري و التطبيقي(أطروحة دكتوراه في علم اجتماع تربية). كلية العلوم الاجتماعية، وهران: جامعة السانيا.

22.زوليخة طوطاوي مبدوعة. (2007). تقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر _دراسة وصفية تحليلية لمدخلات و عمليات نظام التعليم الإلزامي_(دكتوراه دولة في تخصص علم النفس التربوي). كلية العلوم الاجتماعية _قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا_، الجزائر: جامعة الجزائر.

23.سعاد بلحريزي. (2011/2010). إصلاح 2000 للمناهج التربوية في الجزائر و تحسين مستويات التفكير عند التلاميذ(أطروحة دكتوراه في تخصص علم اجتماع تربية). كلية العلوم الانسانية و العلوم الاجتماعية، تلمسان: جامعة أبي بكر بلقايد.

24.سعيد سبعون. (2012). الدليل المنهجي في إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع (الإصدار الطبعة الثانية). الجزائر: دار القصبة للنشر.

25.سليمان طيب نايت. (2015). المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية في التعليم الابتدائي و المتوسط. تيزي وزو الجزائر: دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع.

26.عبد الباسط هويدي. (2012). الأبعاد الإجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات (أطروحة دكتوراه علوم في تخصص علم اجتماع تنمية). الجزائر، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، قسنطينة: جامعة منتوري.

27.عبد الرحيم الضاقية. (2015). مسارات إصلاح المدرسة دراسة مفاهيمية نقدية. مراكش، المغرب: مؤسسة آفاق للدراسات و النشر و الاتصال.

28.عبد السلام دعيش. (2015/2016). تقييم الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط في ضوء المؤشرات التعليمية(أطروحة دكتوراه تخصص إدارة تربوية). كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، سطيف: جامعة محمد لامين دباغين سطيف 2.

29.عبد العالي دبلة، دليلة خينش، و نزيهة خليل. (ديسمبر, 2005). المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير و مطالبات التغيير. مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة (1)، الصفحات 105-120.

30.عبد الكريم غريب. (2011). بيداغوجيا الإدماج _نماذج و أساليب التطبيق و التقييم_. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.

31.عبد الكريم غريب. (2014). مستجدات التربية و التكوين. المغرب: منشورات عالم التربية.

32.عبد اللطيف الجابري. (2010). من إعداد المناهج بالكفايات إلى ممارسة تعليمية مغايرة لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين. عالم التربية (19)، الصفحات 430-444.

33.عبد المهيمن الديرشوي، و أمين طربوش. (2011). فاعلية استخدام برامج الشرائح المحوسبة و جهاز عارض البيانات في تدريس مادة الجغرافية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية و النفسية (27)، الصفحات 327-358.

34.علي أسعد وطفة، و علي جاسم الشهاب. (2004). علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الاجتماعية. لبنان: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.

35.علي بن محمد. (2001). معركة المصير و الهوية في المنظومة التربوية _الصراع بين الأصالة و الانسلاخ في المدرسة الجزائرية_. الجزائر: دار الأمة.

36.غيات بوفلجة. (2012). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة. تأليف غيات بوفلجة، إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية (الصفحات 7-22). وهران: دار القدس العربي.

37.فتحي التريكي. (2010). التربية و الديمقراطية _أقطار عربية و مسلمة و أوروبية تتحاور_. تونس: الدار المتوسطية للنشر.

38.فريد حاجي. (بدون سنة نشر). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الخلدونية للنشر و التوزيع.

39.كريستيان بوسمان، فرانسواز ماري، و جزافيي روجيي. (2005). أي مستقبل للكفايات. (عبد الكريم غريب، المترجمون) الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.

40.لحسن بوتكلاي. (2010). الوضعية المشكلة و الإصلاح البيداغوجي. عالم التربية (19)، الصفحات 407-429.

41.لطيفة زروالي. (2012). المدرسة و التربية على القيم. تأليف غيات بوفلجة، إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية (الصفحات 55-70). وهران، الجزائر: دار القدس العربي.

42.مايكل لاكين. (1995). الإعلان العالمي حول التربية للجميع و هيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية. باريس: اليونسكو.

43.محسن خضر. (2008). مستقبل التعليم العربي بين الكارثة و الأمل. بدون بلد: الدار المصرية اللبنانية.

44.محمد الدريج. (2014). المنهاج المندمج _أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية و التكوين_. الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

45.محمد الصاقوط. (2007). المواطنة و الوطنية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

46.محمد الصالح حثروبي. (2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية. عين مليلة_الجزائر: دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع.

47.محمد بوسنة، لخضر بغداد، مسعود بوطاف، عائشة بن صافية، عبد الحليم ساعد، و خوجة بلجيلالي. (2015). التبديد المدرسي في الجزائر _الأسباب و العلاج_. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

48.محمد بوعلاق، و الطاهر بن تونس. (2014). مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

49.محمد عزيز الوكيلي. (2012). المدرسة و منظومة القيم الكونية. عالم التربية (21)، الصفحات 241-248.

50.محمد غالم.(2012).التاريخ في الثانوي:الكتاب المدرسي.تأليف محمد غالم، المعرفي و الإيديولوجي في الكتاب المدرسي _العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي_ (الصفحات 107-131).وهران: مركز البحث في الانثربولوجيا الاجتماعية و الثقافية.

51.مديرية التربية لولاية بسكرة.(2012). حصيلة معلمي و أساتذة التعليم الأساسي 2012/2005 (التكوين عن بعد).بسكرة. مصلحة التكوين و التفتيش.

52.مديرية التربية لولاية بسكرة. (2013). تقرير الندوة الجهوية لمديري التربية لولايات الجنوب حول التحضير للدخول المدرسي2013-2014. بسكرة: مديرية التربية لولاية بسكرة.

53.مديرية التربية لولاية بسكرة و جامعة التكوين المتواصل بسكرة.(2014). اتفاقية خاصة بالتكوين المتخصص للترقية إلى رتبتي أستاذ المدرسة الابتدائية و أستاذ التعليم المتوسط. بسكرة.

54.مديرية التربية لولاية بسكرة.(2014). تقرير حول انتهاء عملية التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي للسنة الدراسية 2014/2013. بسكرة: مصلحة التكوين و التفتيش.

55.مصطفى الأشرف.(2007).الجزائر و الأمة و المجتمع.(حنفي بن عيسى المترجم).الجزائر: دار القصبة

56.مصطفى محسن. (2001). أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

57.مصطفى محسن. (2005). التربية و تحولات عصر العولمة مداخل للنقد و الاستشراف. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

58.مصطفى محسن. (2010). الكتاب المدرسي و توجهات المنهاج التربوي نحو رؤية سوسيوثقافية لبعض معطيات الراهن و رهانات التطوير و الإصلاح. عالم التربية (19)، الصفحات 386-398.

59.مصطفى محسن. (2012). المدرسة المواطنة و منظومة القيم الاجتماعية _المقومات و الوظائف و آفاق التطوير و التجديد_. عالم التربية (21)، الصفحات 119-132.

60.مصطفى محسن. (2009). مدرسة المستقبل_رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير_. الدار البيضاء، المغرب: منشورات الزمن.

61.مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية. (2014). التقرير الاقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام 2014. بيروت.

62.منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة. (2015). التربية على المواطنة العالمية _مواضيع و أهداف تعلمية_. بيروت_لبنان_: اليونسكو.

63.منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة. (2014). التعليم من أجل المواطنة العالمية. فرنسا: اليونسكو.

64.منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة. (2014). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع _التعليم و التعلم تحقيق الجودة للجميع_. باريس: اليونسكو.

65.منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة. (2009). دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في التعليم. كندا: معهد اليونسكو للإحصاء.

66.منير مباركية. (2013). مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة و حالة المواطنة في الجزائر. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

67.نور الدين مشاط. (2011). المدرسة المغربية و تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات. المغرب: منشورات عالم التربية.

68.هادي أحمد الفراجي. (2011). أنماط التنمية المعرفية المهارية (الإصدار الطبعة الأولى). عمان، الأردن: كنوز المعرفة.

69.هند علوي. (2009). مجتمع المعلومات بالجزائر. الدار البيضاء: دار الأكاديمية.

70.وزارة التربية الوطنية. (أفريل, 2009). آراء موثوقة. الإصلاح و المدرسة (00)، الصفحات 9-10.

71.وزارة التربية الوطنية. (2009). المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 2008. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

72.وزارة التربية الوطنية. (2014). ملحق اتفاقية حول تنصيب و تشغيل الأجهزة التابعة لشركة اتصالات الجزائر. الجزائر: وزارة التربيةالوطنية.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية

1.**Banque Mondiale**. (2007). une revue des dépenses publiques à la recherche d'un investissement public de qualité.

2.**Baeza, L**. (2009). rapport sur la coopération d'Union Europien_ Algérie "30 ans de coopération". algérie: bureau de délégation de l'union européenne en Algérie.

3.**Bouchard, C., & Plante, J**. (2002). la qualité:mieux la définir pour mieux la mesurer. cahiers du service de pédagogie expérimentale , pp. 219-236.

4.**Bureau international d'éducation**. (2012). Données mondiales de l'éducation 2010/2012.Algérie. Paris: UNESCO.

5.**Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord& Ministère de l'education national**. (2014). Algérie rapport national sur les enfants non scolarisés. Algérie: Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord UNICEF.

6.**Collectif NABNI**. (2013). Rapport du Cinquantenaire de L'indépendance : Enseignements et vision pour l'Algérie de 2020_ Education : compétences, savoir et capacité D'innovation. Algérie.

7.**Demer, S**. (2016). l'éfficacité une digne de l'éducation? revue des sciences de l'éducation de Mc Gill , 51 (02), pp. 961-971.

8.**Djebbar, A**. (1999, Décembre). Education et société Le cas de l'Algérie. (C. i. pédagogiques, Éd.) Revue internationale d'éducation de Sèvres (24), pp. 45-54.

9.Ferfara, Y., Mekideche, T., Mekideche, N., & Ziour, H. (2010). Education à la citoyenneté et cohésion sociale en Algérie. Dans S. Tawil, A. Akkari, & A. Bouthaina, Education, diversité et cohésion sociale en méditerranée occidentale (pp. 63-101). Maroc: Bureau multipays de Rabat UNESCO.

10.fonds des nations unies pour l'enfance; & institut national de recherche en education. (2012). élaboration d'un référentiel d'indicateurs d'évaluation des normes assignées au système scolaire algérien. algérie.

11.Keddar, K. (2012). de l'approche par objectifs àl'approche par compétences:rupture ou continuité? Dans B. Benaouda, l'approche par compétences situations_problème et apprentissage. Oran_Algérie: centre national de recherche en anthropologie sociale et culturelle.

12.L'UNESCO,L'UNICEF,Banque mondiale. (2014). guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation. paris: L'UNESCO,L'UNICEF,Banque mondiale.

13.Mastuura, K. (2005). préface de la publication. Dans n. toualbi thaalibi, & s. tawil, La refonte de la pédagogie en Algérie. défis et enjeux d'une société en mutation. Rabat: bureau de UNESCO pour le Maghreb.

14.Merle, P. (1998). l'éfficacité de l'enseignement. revue française de sociologie , pp. 565-589.

15.Meziane, A. (2012). la mise en place de l'approche par compétences dans le système éducatif:une petite réflexion. Dans B. Benaouda, l'approche par compétences situations_problèmes et apprentissage. Oran_Algérie: centrenational de recherche en anthropologie siciale et culturelle.

16.Ministère de l'éducation national. (2004). Algérie rapport national sur le développement de l'éducation. Paris: UNESCO.

17.Nacuzon Sall, H., & De ketele, J.-M. (1997). L'evaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'éfficacité, d'éfficience et d'équit. revue de Mesure et évaluation en éducation , 19 (3), pp. 119-142.

18.Nekkal, F. (2015). Mutations structurelles du système educatif en Algérie et refondation economique(thèse en vues de l'obtention de docteur sciences economiques). institut de recherche en économie de l'éducation, france: université de Borgogne.

19.Office National des Statistiques. (2016, février 11). emploi et chomage entre 1997 et 2000. Récupéré sur Office National des Statistiques : www.ons.dz/IMG/pdf/EMPLOI_ET_CHOMAGE_ENTRE_1997_ET_2000.pdf

20.Population (0-14 ans) (% de la population totale), Algérie. (2016, février 8). Consulté le février 8, 2016, sur Perspective Monde: http://perspective.usherbrooke.ca

21.Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1985). l'éducation pour développement _une analyse des choix d'investissement_. Paris: Banque Mondiale.

22.Runner, P., & Radi, M. (2005). Le cadre institutionnel d'une coopération fructueuse. Dans n. toualbi thaalibi, & s. tawil, la refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation. Rabat: bureau de UNESCO pour le Maghreb.

23.Salhi, M. b. (2010). Algérie citoyenneté et identité. Algérie: Editions Achab.

24.Senouci, Z. (2012). la formation des enseignants entre secteur formateur et secteur utilisateur. quelles formations pour quels emplois en Algérie? (pp. 139-147). Oran: centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle.

25.Suclaut, B. (2009, juin 15). l'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire enjeux et effets sur les élèves. Consulté le mai 16, 2020, sur HAL OPEN SCIENCE: https://shs.hal.science/halshs-00395539/document

26.Tawil, S. (2006). Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie. la qualité et la pertinence de l'éducation un défis mondial dans Réforme de l'éducationet innovation pédagogique en Algérie. Dans n. toualbi thaalibi, & t. sobhi, réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Paris: UNESCO.

27.UNESCO& ministère de l'éducation nationale Algérienne. (2006). Programme d'appui à la réforme du système educatif Algérien PARE. Dans n. toualbi thaalibi, & s. tawil, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Paris: UNESCO.

المـــلاحـق

الملحق الأول: استمارة بحث لعينة من أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بولاية بسكرة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـامعـة محمد خيضر بسكـرة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة: علم اجتماع

الـــــموضـــوع:

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة دكتوراه LMD

انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم في الجزائر

استمارة بحث لعينة من أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بولاية بسكرة

إعداد الطالبة:
انصيرة رجاء

إشراف الأستاذة:
مسعودي كلثوم

سيدتي، سيدي الفاضل:

هذه مجموعة من الأسئلة ليست من غايتها أن تكون امتحانا، إنما تهدف إلى معرفة رأيكم فيما نطرحه من قضايا، مع الإشارة إلى أن ما تدلون به من معلومات لا يستخدم إلا لتحقيق الأهداف العلمية التي ينشدها هذا البحث الذي يدخل في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التربية LMD.

لذلك نرجو منكم أن تضعوا علامة (×) في الخانة التي ترونها تتناسب مع موقفكم من القضايا التي تحملها الأسئلة، علما بأنه ليس هناك اجابة جيدة أو سيئة و لا صحيحة أو خاطئة، فبالنسبة لنا كل الإجابات صحيحة و على قدر كبير من الأهمية، نظرا لخبرتكم و مقاربتكم للواقع اليومي للتعليم، لذا نرجو منكم أن تدلوا بدقة و صراحة بموقفكم و رأيكم لما في ذلك من إسهام في نجاح هذه الدراسة.

كما نشكركم مسبقا على مشاركتكم و مساعدتكم التي نؤكد لكم على أهميتها.

المحور الأول: بيانات عامة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: .....

الخبرة في التعليم: .....

الوضعية المهنية أو الإدارية: مثبت ☐ متربص _ مجاز _ ☐ متعاقد ☐ مستخلف ☐

الرتبة الإدارية: معلم مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ رئيسي للتعليم الابتدائي ☐ أستاذ مكون للتعليم الابتدائي ☐

أستاذ تعليم أساسي ☐ أستاذ تعليم متوسط ☐ أستاذ رئيسي في التعليم المتوسط ☐ أستاذ مكون في التعليم المتوسط ☐

الشهادات المهنية ان تحصلت عليها: شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي ☐

الشهادة الجامعية التي تحصلت عليها – ان تحصلت عليها– : شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية ☐ شهادة ليسانس ☐

شهادة ماستر ☐ شهادة ماجستير ☐ شهادة ليسانس مدرسة عليا للأساتذة ☐

تخصصك الجامعي: .....

مادة التدريس: .....

المحور الثاني: بيانات تتعلق بنوعية المؤهلات التكوينية لأساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط

1.أي من هذه البرامج التكوينية خضعت؟ برنامج تكويني تحضيري ☐ برنامج تكويني عن بعد ☐ لم اخضع لأي برنامج ☐

2.هل مكنتك برامج التكوين من اكتساب معرفة عملية بمنهجيات تدريس المواد التعليمية الموكلة إليك؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

3. هل مكنتك برامج التكوين من اكتساب معرفة بالمواد التعليمية المختلفة وبما هو مشترك بينها وبين المادة التعليمية الموكلة إليك؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

4. هل أكسبك التكوين مهارات عملية في تطبيق الاستراتيجيات المختلفة للمقاربة بالكفاءات؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

5. هل مكنك التكوين من اكتساب مهارات التخطيط لانجاز الدرس و تحضيره؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

6. هل مكنك التكوين من اكتساب مهارات في كيفيات تنظيم التلاميذ في مجموعات لتحقيق الكفاءات المستهدفة؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

7. هل مكنك التكوين من اكتساب مهارات تنظيم التفاعلات بين التلاميذ؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

8. هل أكسبك التكوين مهارات عملية في كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات كوسيلة تعليمية للمادة الموكل إليك تدريسها؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

9. هل مكنك التكوين من اكتساب مهارات تنظيم الزمن في الحصص الدراسية لتحقيق الكفاءات المستهدفة؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

10. هل مكنك التكوين من اكتساب مهارات عملية في كيفية التعامل مع الفروق الفردية داخل الصفوف؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

11. هل مكنك التكوين من معرفة كيفية معالجة معيقات التعلم لدى التلاميذ بطريقة ملائمة لخصوصياتهم و منع تراكمها؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

12. هل مكنك التكوين من اكتساب مهارات عملية لجذب انتباه المتعلمين؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

13. هل مكنك التكوين من اكتساب مهارات عملية للحفاظ على تركيز المتعلمين؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

14. هل مكنك التكوين من اكتساب مهارات عملية لضبط القسم و التحكم فيه؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

المحور الثالث: بيانات تتعلق مهارات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات وواقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في بعد استخدام الأساتذة لها

1. هل تختار إستراتيجية التدريس المناسبة على أساس خصائص التلاميذ و احتياجاتهم بالدرجة الأولى؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

2. قبل عملية التدريس، هل توضح الكفاءات المستهدفة للتلاميذ و توضح لهم المصادر التي سوف يلجؤون إليها و طبيعة الأنشطة التي سيمارسونها لتحقيق الكفاءات؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

3. في ضوء ممارستك التعليمية، هل يمكن أن تقوم بإجراء بعض التعديلات في ضوء وجهات نظر التلاميذ من حيث طبيعة الأنشطة التي سيمارسونها لتحقيق الكفاءات؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

4. في ضوء ممارستك التعليمية، عندما تختلف مستويات التلاميذ هل تلجأ لتصميم أنشطة متدرجة و مختلفة المستويات بحيث يمكن أن يبدأ كل تلميذ من النشاط الملائم لمستواه المعرفي أو المهاري؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

5. في ضوء ممارستك التعليمية، هل تعتمد على استراتيجيا العمل في مجموعات، و ذلك من خلال تفويج التلاميذ، كإستراتيجية تدريس؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

6. في ضوء ممارستك التعليمية، هل تعتمد على إستراتيجية المشاريع كإستراتيجية التدريس؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

7. في ضوء ممارستك التعليمية، هل تعتمد على إستراتيجية حل المشكلات، كإستراتيجية تدريس؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

8. في ضوء ممارستك التعليمية، هل تعتمد في التقويم المستمر للتلاميذ بالدرجة الأولى على المهارات السلوكية التي اكتسبها التلميذ؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

9. في ضوء ممارستك التعليمية، هل الكفاءات الفكرية التي تستهدفها في التقويم النهائي للتلاميذ مرتبطة بالدرجة الأولى بالقدرة على التركيب و الاستنتاج؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

10. هل تعتمد في بناء أسئلة التقويم النهائي على وضعيات واقعية، لحياة التلميذ؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

11. في ضوء ممارستك التعليمية، هل تعتقد أن التقويم هو عملية تنقيط لقدرات التلميذ الاسترجاعية لمكتسباته المعرفية؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

12. في ضوء ممارستك التعليمية، هل تستخدم وسائل تكنولوجيا المعلومات كوسيلة مساعدة لتقديم الدروس؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

13. في ضوء ممارستك التعليمية، هل تمنح التلاميذ تلاميذ يتطلب حلها استخدام الانترنيت؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

المحور الرابع: بيانات تتعلق بمفهوم المواطنة في مضامين مادتي التربية المدنية والتاريخ

1.هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية و التاريخ تنمي لدى التلميذ الوعي بحقوقهم و واجباتهم على المستوى المجتمعي؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

2. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية و التاريخ تنمي لدى التلميذ قيمة التحلي بالمسؤولية؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

3. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية و التاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة التسامح مع الغير؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

4. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية و التاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة التضامن مع الغير؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

5. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة قبول رأي الأغلبية؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

6. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية و التاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة الحوار في معاملاته مع الآخرين؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

7. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة نبذ العنصرية والتمييز على أساس اللون والعرق؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

8. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة نبذ العنف في إدارة النزاعات والاختلافات؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

9. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة العيش المشترك في إطار التنوع الثقافي؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

10. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية و التاريخ تنمي لدى التلميذ قيمة الوعي بانتمائه للجزائر؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

11. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تنمي لدى التلميذ الوعي بالترابط بين ما يحدث في الجزائر وأحداث عالمية؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

12. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تنمي وتقوي لدى التلميذ تمسكه بوطنه ومجتمعه؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ ☐

13. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة الالتزام بحماية الرموز الوطنية والدفاع عنها؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

14. هل المضامين التعليمية لمادتي التربية المدنية والتاريخ تكرس لدى التلميذ قيمة احترام المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

الملحق الثاني: استمارة بحث لعينة من مديري التعليم المتوسط بولاية بسكرة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـــامعـــة محمد خيضر بسكـــرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة: علم اجتماع

الـــــموضـــــوع:

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة دكتوراه LMD

انعكاسات البيئة العالمية للتعليم على مسارات التعليم في الجزائر

استمارة بحث لعينة من مديري التعليم المتوسط بولاية بسكرة

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذة:**

انصيرة رجاء **مسعودي كلثوم**

سيدتي، سيدي الفاضل:

هذه مجموعة من الأسئلة ليست من غايتها أن تكون امتحانا، إنما تهدف إلى معرفة رأيكم فيما نطرحه من قضايا، مع الإشارة إلى أن ما تدلون به من معلومات لا يستخدم إلا لتحقيق الأهداف العلمية التي ينشدها هذا البحث الذي يدخل في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التربية LMD.

لذلك نرجو منكم أن تضعوا علامة (×) في الخانة التي ترونها تتناسب مع موقفكم من القضايا التي تحملها الأسئلة، علما بأنه ليس هناك اجابة جيدة أو سيئة و لا صحيحة أو خاطئة، فبالنسبة لنا كل الإجابات صحيحة و على قدر كبير من الأهمية، نظرا لخبرتكم و مقاربتكم للواقع اليومي للتعليم، لذا نرجو منكم أن تدلوا بدقة و صراحة بموقفكم و أرائكم لما في ذلك من إسهام في نجاح هذه الدراسة.

كما نشكركم مسبقا على مشاركتكم و مساعدتكم التي نؤكد لكم على أهميتها.

المحور الأول: بيانات عامة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: .....

الخبرة في التعليم: .....

تخصصك الجامعي: .....

مادة التدريس: .....

المحور الثاني: بيانات تتعلق بواقع تجهيزات المؤسسات التعليمية في المرحلة المتوسطة لوسائل تكنولوجيا المعلومات

1.هل مؤسستكم التعليمية مزودة بالكهرباء بشكل دائم ؟ نعم ☐ لا ☐

2.هل تتوفر مؤسستكم التعليمية على خدمة الاتصال الهاتفي الثابت؟ نعم ☐ لا ☐

3. هل لمؤسستكم التعليمية موقع الكتروني؟ نعم ☐ لا ☐

4. هل لمؤسستكم التعليمية بريد الكتروني يسمح للأساتذة و التلاميذ من مراسلتكم و التواصل معكم؟ نعم ☐ لا ☐

5. هل تتوفر مؤسستكم التعليمية على حواسيب مستخدمة لأغراض تعليمية؟ نعم ☐ لا ☐

1.5. إذا كانت الإجابة نعم، فما عدد هذه الحواسيب؟ .....

6. هل تتوفر مؤسستكم التعليمية على حواسيب موصولة بالانترنيت مستخدمة لأغراض تعليمية ؟ نعم ☐ لا ☐

7. هل تتوفر مؤسستكم التعليمية على حواسيب ذات برمجيات مستخدمة لأغراض تعليمية ؟ نعم ☐ لا ☐

8. هل تتوفر مؤسستكم التعليمية على تلفاز مستخدم لأغراض تعليمية ؟ نعم ☐ لا ☐

9. هل تتوفر مؤسستكم التعليمية على ماسح ضوئي مستخدم لأغراض تعليمية ؟ نعم ☐ لا ☐

10. هل تتوفر مؤسستكم التعليمية على إذاعة مدرسية ؟ نعم ☐ لا ☐

11. هل تتوفر مؤسستكم التعليمية على مختصين في صيانة وسائل تكنولوجيا المعلومات؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: بيانات تتعلق باستخدام تكنولوجيا المعلومات من طرف الأساتذة ومستوى تأهيلهم فيها

1. هل يتوفر في مؤسستكم التعليمية على أساتذة يدرسون باستخدام إحدى وسائل تكنولوجيا المعلومات؟ نعم ☐ لا ☐

2. ما هو الجهاز الأكثر استخداما من طرف الأساتذة في مؤسستكم التعليمية؟.....

3. هل تدرس مادة الإعلام الآلي في مؤسستكم التعليمية؟ نعم ☐ لا ☐

4. هل الأساتذة الذي يدرسون مادة الإعلام الآلي في مؤسستكم التعليمية متخصصون؟ نعم ☐ لا ☐

5. ما هو اختصاص الأساتذة المكلفون بتدريس مادة الإعلام الآلي في مؤسستكم التعليمية؟ .....

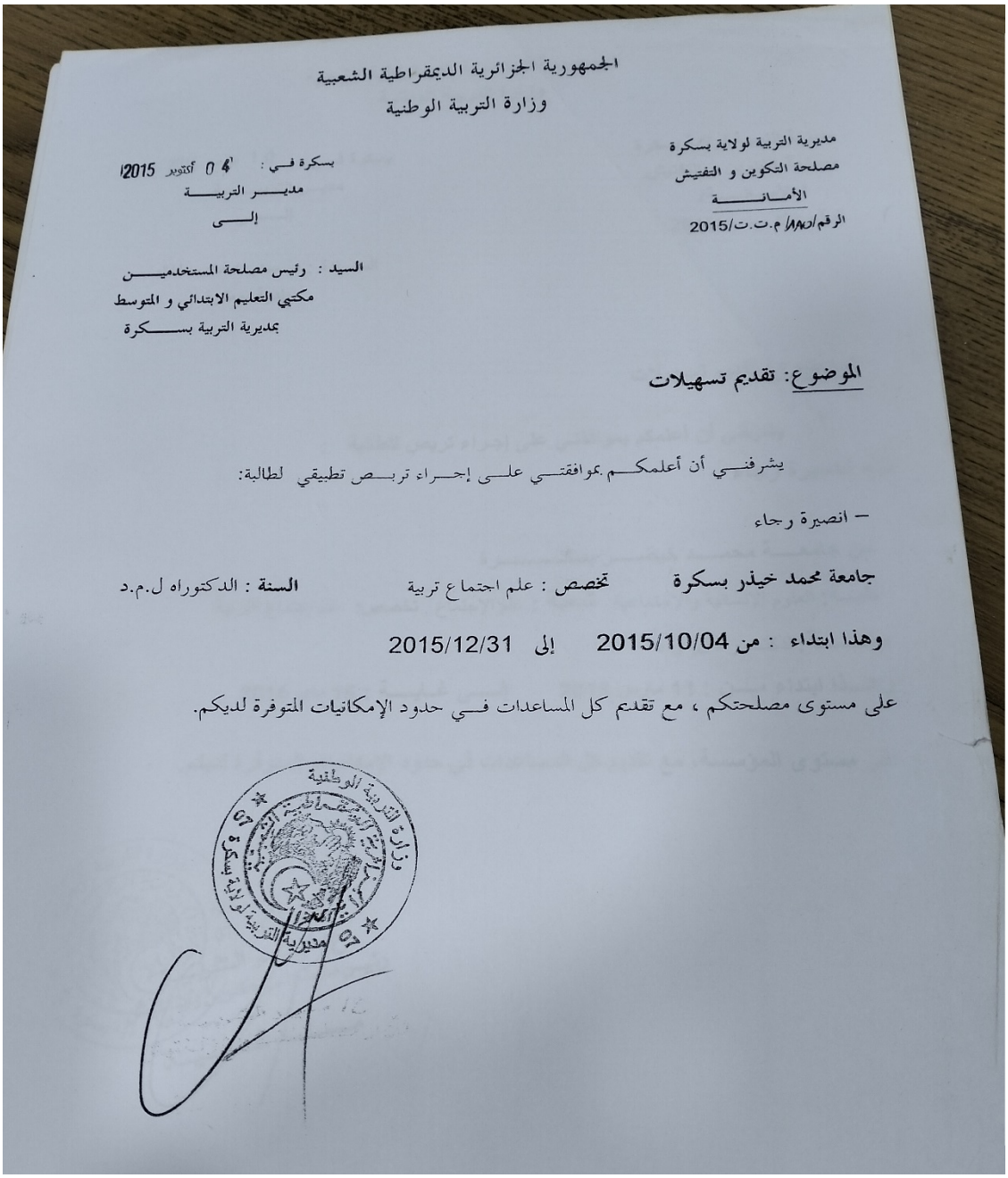
6. هل الأساتذة الذين كلفوا بتدريس مادة الإعلام الآلي في مؤسستكم التعليمية تلقوا تكوينا لتدريسها؟ نعم ☐ لا ☐

7. من هو القائم على عملية تكوين الأساتذة الذين كلفوا بتدريس مادة الإعلام الآلي في مؤسستكم التعليمية؟

وزارة التربية الوطنية ☐ جهد خاص ☐

8. ما هو عدد التلاميذ بالنسبة للحاسوب الواحد في مادة الإعلام الآلي؟ .....

الملحق الثالث: طلب تقديم تسهيلات الى مديرية التربية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين و التفتيش
الأمـــانـــة
الرقم/د/ 188/ م.ت.ت/2015

بسكرة في : 04 أكتوبر 2015
مديـــر التربيـــة
إلـــى

السيد : رئيس مصلحة المستخدميـــن
مكتبي التعليم الابتدائي و المتوسط
بمديرية التربية بســـكرة

الموضوع: تقديم تسهيلات

يشرفنـــي أن أعلمكـــم بموافقتـــي علـــى إجـــراء تربـــص تطبيقي لطالبة:

– انصيرة رجاء

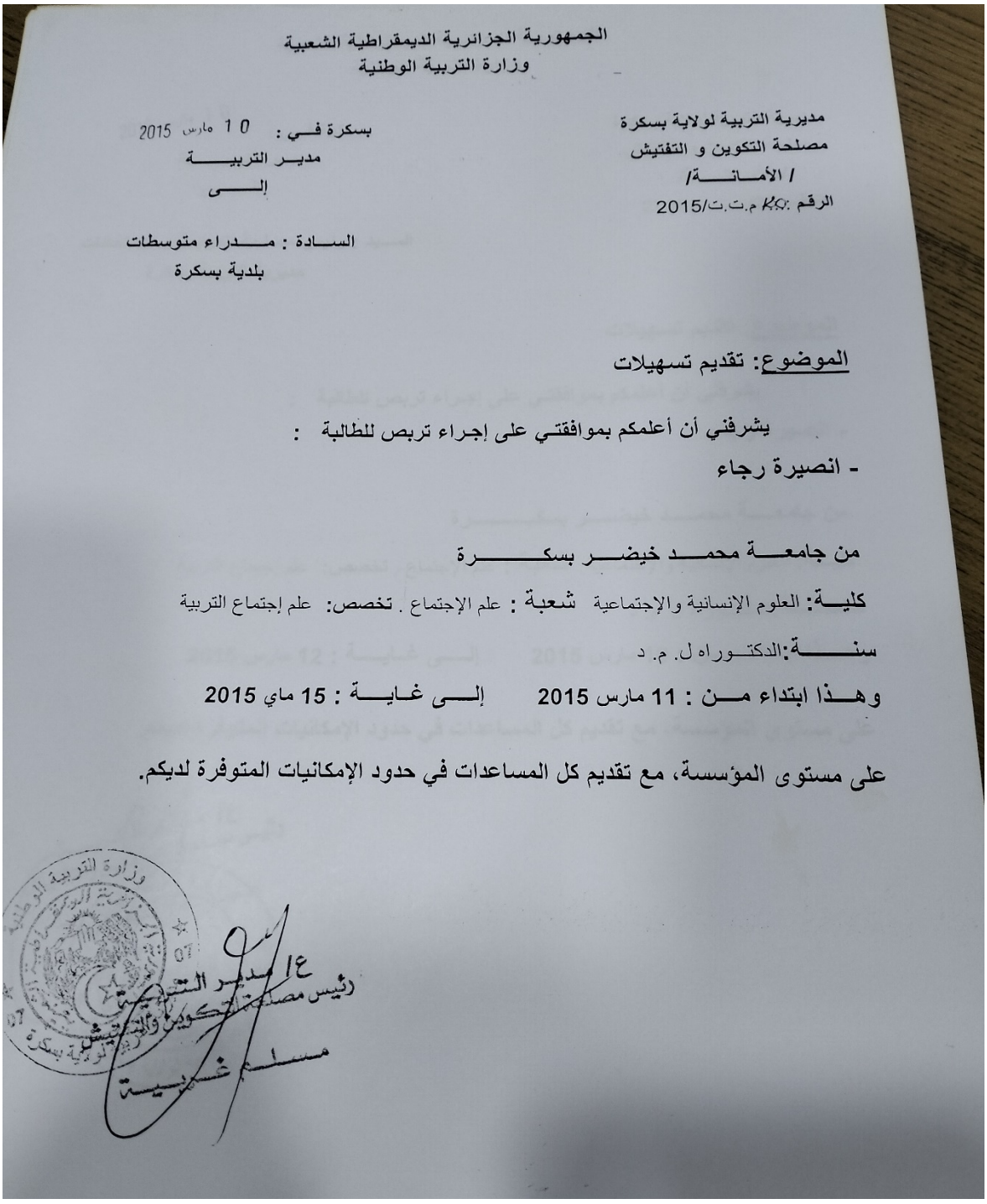
جامعة محمد خيذر بسكرة **تخصص** : علم اجتماع تربية **السنة** : الدكتوراه ل.م.د

وهذا ابتداء : من 2015/10/04 إلى 2015/12/31

على مستوى مصلحتكم ، مع تقديم كل المساعدات فـــي حدود الإمكانيات المتوفرة لديكم.

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية بسكرة

الملحق الرابع: طلب تقديم تسهيلات الى مدراء متوسطات بلدية بسكرة



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين و التفتيش
/ الأمـــانـــة/
الرقم: 20 م.ت.ت/2015

بسكرة فـي : 10 مارس 2015
مديـر التربيـــة
إلـــى

السـادة : مـــدراء متوسطات
بلدية بسكرة

الموضوع: تقديم تسهيلات

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء تربص للطالبة :

- انصيرة رجاء

من جامعـــة محمـــد خيضـــر بسكـــــــرة

كليـــة: العلوم الإنسانية والإجتماعية **شعبة :** علم الإجتماع . **تخصص:** علم إجتماع التربية

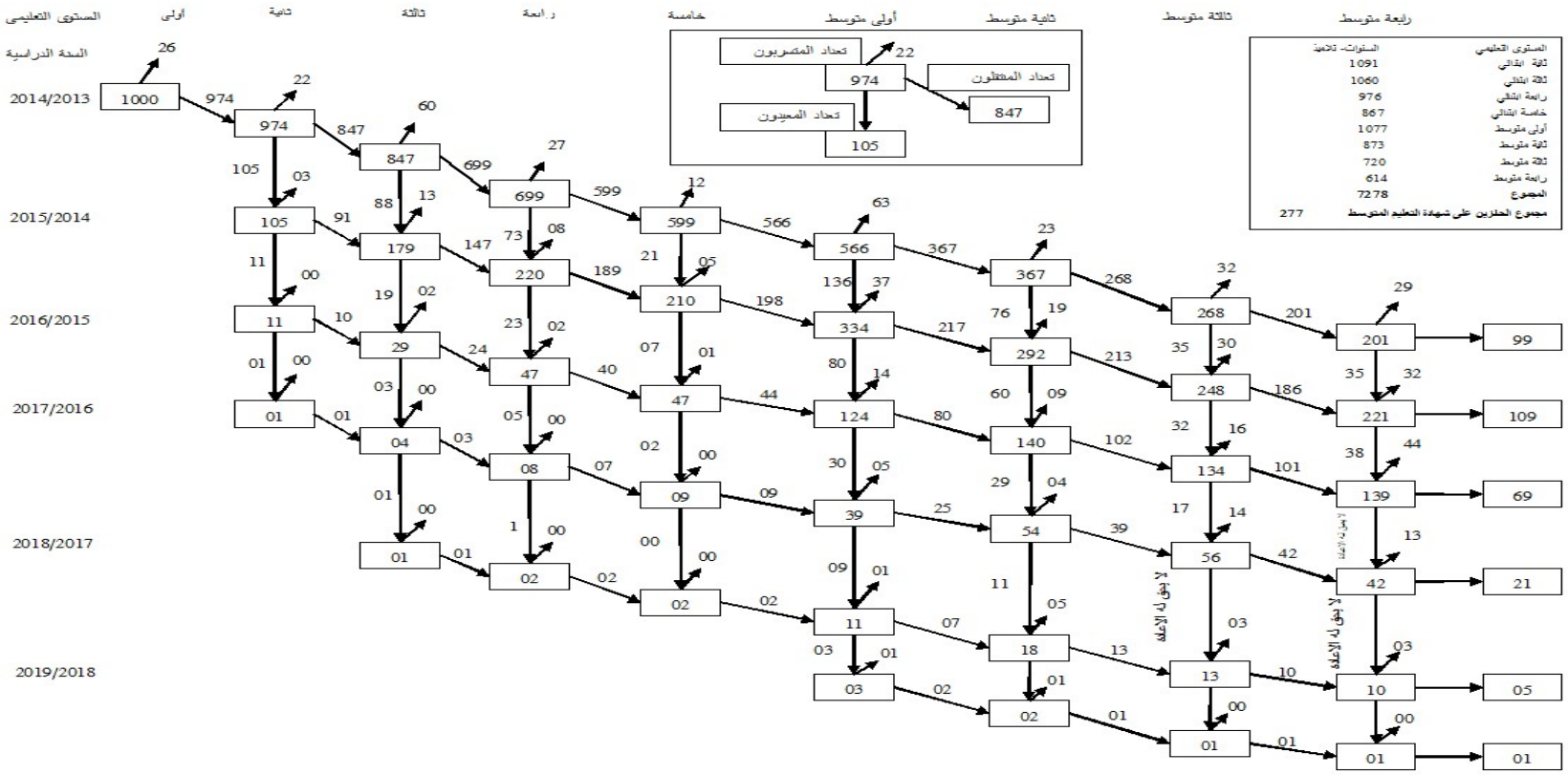
سنـــــة: الدكتـوراه ل. م. د

وهـــذا ابتداء مـــن : 11 مارس 2015 إلـــى غـايـــة : 15 ماي 2015

على مستوى المؤسسة، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفرة لديكم.

مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
مسلم غربية

الملحق الخامس: هيكل الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط



الملحق السادس: اتفاقية خاصة بالتكوين المتخصص للترقية إلى رتبتي أستاذ المدرسة الابتدائية وأستاذ التعليم المتوسط

الجمهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة
مديرية التربية لولاية
بسكـــرة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة التكوين المتواصل
مركـــز: بسكرة

الرقم: 558/ م.ت.ت / م.ت.ب/ 2014

اتفاقية خاصة بالتكوين المتخصص للترقية إلى رتبتي أستاذ

المدرسة الابتدائية وأستاذ التعليم المتوسط

(القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 17 نوفمبر 2013)

تبـرم هـذه الاتفاقيـة بيـن:

مديريـة التربيـة لولايـة بسكـرة الكائـن مقرهـا بحـي الازدهـار بسكـرة
ممثلـة فـي شخـص مديـرها السيـد: **بـن دادة الصـالح**

مـن جهـة

و

مركـز التكويـن المتواصـل لولايـة بسكـرة الكائـن مقـرها بـ: جامعـة محمد خيضر بسكـرة
ممثلـة فـي شخـص مديـره السيـد: **بن صالح البشير**

مـن جهـة أخـرى

مدير مركز التكوين المتواصل
أ.د / بشير بن صالح

تم الاتفـاق علـى مـا يلـي:

2

المـادة الأولـى: موضـوع الاتفاقيـة

قـدف هذه الاتفاقيـة إلـى تحديـد شروط وكيفيـات تنظيـم دورة تكوينيـة وطنيـة فـي إطـار التكويـن المتخصـص عن بعـد لمعلمـي المدرسـة الابتدائيـة وأساتـذة التعليـم الأساسـي لترقيتهـم إلـى رتبتـي: أستـاذ المدرسـة الابتدائيـة وأستـاذ التعليـم المتوسـط.

المـادة 02: الإطـار القانونـي المرجعـي

تنـدرج هـذه الاتفاقيـة فـي إطـار وضـع حيـز التنفيـذ التكويـن المتخصـص المحـدد بموجـب الأحكـام التشريعيـة والتنظيميـة السـارية المفعـول، لا سيمـا:

- الأمـر رقـم 06-03 المـؤرخ فـي 19 جمـادى الثانـي عـام 1427 الموافـق لـ 15 جويليـة 2006 المتضمـن القانـون الأساسـي العـام للوظيفـة العموميـة؛
- المرسـوم التنفيـذي رقم 08-315 المـؤرخ فـي 11 شـوال عـام 1429 الموافـق لـ 11 أكتوبـر سنـة 2008 المتضمـن القانـون الأساسـي الخـاص بالموظفيـن المنتمين للأسـلاك الخاصـة بالتربيـة الوطنيـة، المعدل والمتمم، لا سيمـا المادتـان 44 و 57 منه؛
- القـرار الوزاري المشتـرك المـؤرخ فـي 17 نوفمبـر 2013، المحـدد لكيفيـات تنظيـم التكويـن المتخصـص للترقيـة إلـى رتبتـي أستـاذ المدرسـة الابتدائيـة وأستـاذ التعليـم المتوسـط ومدتـه ومحتـوى برامجـه.

المـادة 03: أهـداف التكويـن

قـدف عمليـات التكويـن المدرجـة فـي هـذه الاتفاقيـة إلـى استفـادة كـل معلمـي المدرسـة الابتدائيـة وأساتـذة التعليـم الأساسـي من تحسيـن وترقيـة مستـوى تأهيلهـم المهنـي من خـلال دورة التكويـن محـل الاتفـاق علـى مستـوى جامعـة التكويـن المتواصـل.

المـادة 04: برنـامج وتقييـم التكويـن

يحـدد مضمـون البرامـج ومدتـه وكـذا كيفيـات تقييـم التكويـن وفقـا لأحكـام القـرار الوزاري المشتـرك المـؤرخ فـي 17 نوفمبـر 2013 المشـار إليـه أعـلاه والملحـق بهـذه الاتفاقيـة.

3

المـادة 05: المحتـوى البيداغـوجـي

تشمـل برامـج التكويـن المفتـوح وعـن بعـد دعائـم ومحتويـات بيداغوجيـة نظريـة وتطبيقيـة كمـا هـو محـدد فـي القـرار الوزاري المشتـرك المـؤرخ فـي **17** نوفمـبر **2013** المشـار إليـه أعـلاه، بالإضافـة إلـى تطبيـق جملـة المعاييـر التـي تتطلبـها المنظومـات التكوينيـة التي تعتمـد علـى الأرضيات التعليميـة الالكترونيـة مـع التركيـز على التجمعـات الحضوريـة التـي تتـم بصفـة دوريـة تحـت إشـراف أساتـذة جامعـة التكوين المتواصـل.

تجـرى التجمعـات الحضوريـة فـي هيـاكل المؤسسـات الجامعيـة أو المؤسسـات التربويـة التابعـة لمديريـة التربيـة المعنيـة حسـب الحاجـة.

المـادة 06: الوسائـط البيداغوجيـة

تضـع جامعـة التكويـن المتواصـل تحـت تصـرف كـل المتكونيـن حسابـات شخصيـة يتـم الولـوج إليهـا عـن طريـق اسـم المستخـدم وكلمـة المـرور، تمكـن صاحبـها مـن استغـلال كـل الوثائـق البيداغوجيـة الالكترونيـة المتاحـة وكـذا التفاعـل المباشـر وغيـر المباشـر مـع الأساتـذة المرافقيـن والمنسقيـن.

المـادة 07: تقييـم المتكـون

يتـم تقييـم المتكـون وفـق مقتضيـات المـواد **12** ، **13** ، **14** ، **15** و **16** مـن القـرار الـوزاري المشتـرك المذكـور أعـلاه.

بعـد التـداول فـي نتائـج نهايـة التكويـن لمعلمـي المدرسـة الابتدائيـة وأساتـذة التعليـم الأساسـي فـي نهايـة سنـة **2014**، ترسـل نسخـة مـن محاضـر نهايـة التكويـن بنجـاح إلـى مديريـة التربيـة لتقـوم بالإجـراءات المتعلقـة بترقيتهـم.

أمـا بالنسبـة للراسيـن فيستفيـدون مـن دورة استدراكيـة فـي غضـون ثلاثـة أشهـر دون دفـع مستحقـات إعـادة تكوينهـم.

المـادة 08: شهـادة التكويـن

يسلـم مديـر جامعـة التكويـن المتواصـل شهـادة للموظفيـن الذيـن تابعـوا بنجـاح الدورة التكوينيـة بنـاء علـى محضـر لجنـة نهايـة التكويـن المحـدد تشكيلتـها فـي المـادة **18** مـن القـرار الـوزاري المشتـرك المـذكور أعـلاه.

لمـادة 09: المعلمـون والأساتـذة المعنيـون بالدورة التكوينيـة

تعـد وتلحـق بهـذه الاتفاقيـة، القائمـة الاسميـة للمعلميـن والأساتـذة حسـب لرتـب المعنيـة بالتكويـن المفتـوح وعـن بعـد.

لـادة 10: تكلفـة التكويـن

تحـدد تكلفـة التكويـن، علـى أسـاس مبلـغ 25000 دج للمتكـون الواحـد لكلتـا رتبتيـن علـى أن يدفـع الشطـر الأول فـي نهايـة الثلاثـي الأول لسنـة 2014 والشطـر ثانـي فـي نهايـة التكويـن.

ـادة 11: كيفيـات الدفـع

يتـم تسديـد المستحقـات المشـار إليهـا فـي المـادة العاشـرة أعـلاه، باسـم الوكيـل ناسـب لجامعـة التكويـن المتواصـل فـي حسـاب الخزينـة الرئيسيـة لولايـة الجزائـر ـم: 00898001198000015968

يتـم تحديـد كلفـة التكويـن بنـاء علـى القائمـة الاسميـة لمعلمـي المدرسـة الابتدائيـة ساتـذة التعليـم الأساسـي الذيـن التحقـوا فعـلا بمركـز التكويـن المتواصـل فـي غضـون ـر بعـد انطـلاق التكويـن.

ـادة 12: الفسـخ

يلـزم طرفـي هـذه الاتفاقيـة بتنفيـذ التزاماتهما التعاقديـة، فـي حالـة عـدم احتـرام نزامـات المتخـذة في هـذا الإطـار، يمكـن فسـخ هـذه الاتفاقيـة من أحـد الطرفيـن.

يتـم عـرض كـل خـلاف ينشـأ عـن تنفيـذ هـذه الاتفاقيـة والـذي لا يجـد حـلا ـا علـى المحكمـة المختصـة إقليميـا.

بسكـرة فـي: .....

مديـر التربيـة

مديـر مركز التكوين المتواصل

مديـر مركز التكوين المتواصل
أ.د/ بشير بن الصالح

الملحق السابع: ملحق اتفاقية حول تنصيب وتشغيل الأجهزة التابعة لشركة

اتصالات الجزائر

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

Ministère de l'Education Nationale

Centre National d'Intégration des Innovations Pédagogiques et de Développement des Technologies de l'Information et de la Communication en Education

C.N.I.I.P.D.T.I.C.E

المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية و تنمية تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في التربية

BP n° 19, Oued Roumane, El Achour. Tel: 021 30 79 48/36, Fax: 021 30 80 05/ 021 30.80.14, www.cniipdtice.dz

الرقم: 123 / أ . م /2014 الجزائر في 2014/06/15

مديرية التربية لولاية بسكرة
الأمانة العامة
ورد يوم 18 JUIN 2014
تحت رقم: 622

مدير المركز
إلى / السيدات والسادة
مدراء التربية الوطنية

الموضوع: تنصيب وتشغيل الأجهزة التابعة لشركة اتصالات الجزائر

المرفقات: ملحق اتفاقية

بعد تسوية النزاع بين شركة اتصالات الجزائر والمركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتنمية تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التربية (CNIIPDTICE)، وبناءا على محتوى الاتفاقية الملحقة والتي مفادها مايلي:

1- تزويد كل المدارس الابتدائية التي بحوزتها خط هاتفي بخط انترنات ADSL بتدفق 512 KB/S بصفة مجانية.

2-ربط كل المدارس الابتدائية التي بحوزتها جهاز MSAN بخط أنترنات ADSL (internet) بتدفق 1MB/S بصفة مجانية.

3-رفع وتحسين تدفق الأنترنات لكل الثانويات والاكماليات إلى 2Mb/S وبسعر شهري مقدر ب: 4000 دج،يشرفني أن أعلمكم بالسماح إلى شركة اتصالات الجزائر لتنصيب كل الأجهزة والقيام بالأشغال اللازمة لتحقيق بنود الاتفاقية.

FROM :CNIIPDTICE SECT DG FAX NO. :021303806 18 Jun. 2014 10:3

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'Education Nationale

Centre National d'Intégration des Innovations Pédagogiques et de Développement des Technologies de l'Information et de la Communication en Education

C.N.I.I.P.D.T.I.C.E

وزارة التربية الوطنية

المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية و تنمية تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في التربية

BP n° 19, Oued Roumane, El Achour. Tel: 021 30 79 48/36, Fax: 021 30 80 06/ 02130.80.14, www.cniipdtice.dz

ولهذا الغرض أطلب منكم إشعار كل المؤسسات التابعة لكم حتى يتسنى لشركة إتصالات الجزائر إنجاز أشغالها وتطبيق البنود الواردة في الإتفاقية.

ونظرا لأهمية هذه العملية أطلب منكم موافاتنا بكل المحاضر التي جرت بها الأشغال.

ولمزيد من المعلومات يمكنكم الإتصال بالمركز.

تقبـــلوا مني فائـــق الإحتـــرام والتقديـــر.

المـــدير

نسخة للإعلام إلى:
1)رئيس الديوان بوزارة التربية الوطنية
2)مدير تسيير الموارد المالية والمادية بوزارة التربية الوطنية

المرفقات:
نسخة من ملحق الاتفاقية المبرمة بين المركز واتصالات الجزائر

FROM :CNIIPDTICE SECT DG FAX NO. :021308006 16 Jun. 2014 10:30 P2

الملحق الثامن: حصيلة معلمي وأساتذة التعليم الأساسي 2005-2012(التكوين عن بعد)

الجمهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

بسكرة في :2012/12/16

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين و التفتيش
خلية التسيير ومتابعة التكوين عـــن بعد
الرقم :1.0.3 /1094 م ت ت / 2012

مديـــــر التربيـــــة
إلى
السيـــد / مدير التكوين بوزارة التربية الوطنية
الجزائر

الموضوع:حصيلة معلمي وأساتذة التعليم الأساسي 2005/ 2012(التكوين عن بعد)
المرجع : نماذج للجداول الموسلة من طرف مديرية التكوين بالوزارة عن طريق الفاكس بتاريخ :2012/12/16

يشرفني أن أوافيكم بالحصيلة الخاصة بمعلمي وأساتذة التعليم الأساسي منذ بداية التكوين 2005 إلى آخر دفعة متخرجة (تعليم ابتدائي)2012، وآخر دفعة متخرجة 2011 (خاصة بالمتوسط) وهذا لعدم إجراء الامتحان الأخير المزمع إجراؤه في 2012/12/24.

الابتدائي :

المستفيدون من التكوين 2005 إلـــى 2012			المزاولون للتكوين			المتخلي عن التكوين			الراغبون في الالتحاق بالتكوين					
ل/ع	ل/ف	المجموع	ل/ع	ل/ف	المجموع	ل/ع	ل/ف	المجموع	ل/ع		ل/أ		ل/ف	
									نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
1573	165	1738	69	02	71	29	07	36	164	/	/	/	14	/

المتوسط:

المستفيدون من التكوين 2005 إلـــى 2012	المزاولون للتكوين	المتخلي عن التكوين	الراغبون في الالتحاق بالتكوين
707	69	339	285

الراغبون

ت/بدنية	التخصص				المجموع
	ت/ فنية		الأمازيغية		
	رسم	موسيقى	ابتدائي	متوسط	
101	55	41	/	/	197

ملاحظة :
التسجيلات للسنة الدراسية 2013/2012 : بالنسبة للابتدائي العملية انتهت وتم إرسالها إلى معهد ورقلة.
أما التعليم المتوسط فالعملية مازالت جارية(التسجيلات) ولدى اتصالنا بمركز جامعة التكوين المتواصل ابلغنا بان لا علم له بالموضوع (بتمديد سنة لتكوين الأساتذة).

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية بسكرة

مديـــــر التربيـــــة

ديـــعـــقـــوبي

الملحق التاسع: الوثيقة التفصيلية للمؤسسات المعنية بمشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات في المرحلة المتوسطة

	متوسطة	التلاميذ الأفواج التربوية											المناصب المالية																				المحلات							
	التسمية	س1م	س1م	س2م	س2م	س3م	س3م	س4م	س4م	المجموع	المجموع	س1ع	س2ع	س3ع	س4ع	رياضيات	علوم طبيعية	تربية تكنولوجية	لغة عربية+ت إسلا	اجتماعيات	لغة فرنسية	لغة انجليزية	تربية فنية	تربية موسيقية	تربية بدنية	إعلام آلي	المجموع	القاعاعة	المخابر	الحجرات	الورشات	مخبر معلوماتية	نظام الدراسة	المطعم
1	يوسف العمودي	94	4	73	2	51	2	39	1	257	9	3	2	2	4	2	3	4	2	3	2		1	1		20	4	1	12					
2	زراري محمد الصالح	113	3	107	3	100	3	96	3	416	12	3	2	2	4	2	3	4	2	3	2		1	1		20								
3	الاخوة قروف	114	3	121	3	107	3	79	3	421	12	4	2	2	5	2	3	4	2	4	3	1		2		25	4	2	12					
4	حليمي رشيد	108	4	108	4	108	4	49	2	316	12	4	2	2	5	2	3	4	2	3	2		1	1		23	5	1	15	2				
5	الاخوات أوراغ	92	3	66	2	81	3	91	3	330	11	3	2	2	4	2	3	4	2	3	2		1	1		20	5		13	2				
6	غمري حسين	236	6	220	6	223	6	148	4	827	22	6	4	6	8	4	6	4	2	4	3	1		3		42	6	2	21	2				
7	محمود حوحو	120	3	136	4	106	3	131	3	493	13	4	2	3	5	3	4	4	2	4	2	1	1	2		27		2	12		2			
8	الاخوة بركات	412	11	282	7	169	5	197	5	1060	28	8	4	6	10	4	8	6	3	5	4	1	1	3		50	5	2	25	2	1			
9	قدوري محمد الطاهر	221	6	160	5	141	4	95	3	617	18	5	3	3	6	4	5	3	2	5	3		1	2		32	5	2	12	2	1			
10	ابو بكر مسعودي	184	5	185	5	146	5	74	4	589	16	4	3	5	6	3	5	3	2	5	3	1		2		32	5	1	13	2	1			
11	شهرة محمد المنشي	175	5	121	3	70	2	64	2	430	12	3	2	2	4	2	3	3	2	3	2	1		2		21	7	2	20		0	1		
12	خولة بنت الازور	162	6	134	5	122	4	113	3	531	18	5	3	3	6	3	3	3	2	5	3	1	1	2		32								
13	رميثي محمد	221	6	149	4	150	4	100	3	620	17	5	3	3	6	3	3	3	2	5	3	1	1	2		32		2	14		2			
14	مصطفى برحمون	140	5	164	5	126	5	135	4	565	18	5	3	3	6	3	3	3	2	5	3	1		2		31	5	2	16	2	0	2		
15	الشيخ محمد العابد	167	4	111	3	97	3	77	3	452	12	3	2	2	4	2	2	3	2	3	2		1	1		20	3	2	10		1			
16	خملة براهيم	155	5	125	4	108	3	94	3	482	15	4	3	3	5	3	3	4	2	4	3	1		2		28	5	1	14	1	1	1		
17	بشير بن ناصر	83	3	90	3	104	4	152	4	429	15	4	3	3	5	3	3	5	3	5	3	1	1	2		30	6	2	17	2	0	2		
18	لبصايرة فاطمة	109	4	158	5	138	4	167	5	572	18	6	4	6	8	4	6	6	4	8	4	1		2		41	5	2	18	2	1	2	80	
19	بجاوي العربي	172	5	123	3	96	3	110	3	501	14	4	2	2	5	2	2	4	2	4	3	1		2		26	6	2	16		2			
20	مداني رحمون	179	6	189	5	112	5	146	3	626	18	5	3	3	6	3	3	5	3	5	3		1	2		31		2	17		0	0		
21	حسوني رمضان	156	4	124	4	104	4	109	3	493	14	4	2	2	5	2	2	4	2	5	3	1	1	2		27	4	2	13		1	0		
22	بالطيبي بالقاسم	170	6	165	4	88	4	120	4	543	18	6	3	3	6	3	3	5	3	5	3	1		2		31	5	3	18		0	2		
23	طيبي عبد الرحمان	358	11	323	9	152	5	169	5	1002	30	9	5	7	10	5	8	5	3	8	5	1		3		53	7	2	25	2	1	2	218	
24	زاغز جلول العالية	175	6	166	5	121	5	132	4	594	19	5	4	4	8	6	4	5	4	6	4	1		3		41	7	2	21	2	1	2		
25	لعجال محمود العالية	299	8	236	6	152	6	110	4	797	21	7	3	3	8	3	3	7	4	6	3		1	3		37		3	18		0	0		
26	حمودي محمد الصغير العالية	223	6	171	5	114	5	112	3	620	17	5	3	3	7	4	3	5	4	5	3	1		2		34	7	2	17		1			
27	أحمد رضا حوحو العالية	228	7	188	6	183	6	175	5	774	24	7	4	4	9	6	4	7	4	8	4	1		3		46	5	2	20	1	1	3		
28	محمد زين بن المدني العالية	164	5	148	4	119	4	101	4	532	16	5	3	3	6	3	3	5	3	5	3	1		2		31	5	2	14	1	0			
29	براهيمي محمد العالية	138	4	120	3	88	3	97	2	443	12	3	2	2	4	2	2	3	2	4	3	1		1		20	5	2	12	1	0			
30	عاشوري مصطفى العالية	62	3	135	4	86	3	106	3	389	13	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	1		2		27	5	2	16	1	0	0		
31	أحمد زيد العالية	393	11	222	6	160	4	112	4	887	24	7	4	4	8	4	4	4	3	8	4	1		3		44	7	2	20	1	2	1		

المـــــلاحق

			2	0	3	20	7	28		2		1	3	4	3	5	3	3	4	16	461	3	103	3	71	4	125	6	162	عباس عبد الكريم العالية	32
			2	0	2	16	6	22		1		1	3	3	2	5	2	2	3	12	437	2	76	3	99	2	86	5	176	تكوتي أحمد الحي الغربي	33
			2	0	3	20	7	12		1			1	2	1	3	1	1	2	7	203	1	37	1	41	2	53	3	72	الجديدة فلياش	34
			1	0	2	10	3	19		1			2	3	2	4	2	2	3	10	330	1	40	2	56	3	97	4	137	بشير العمراوي الحاجب	35
			2	0	2	16	6	12		1			1	2	1	3	1	1	2	7	258	1	39	1	43	2	73	3	103	الجديدة الحاجب	36
		165	1	0	2	8	3	17		1			2	3	2	3	2	2	2	8	262	2	56	1	40	2	80	3	86	18 فبراير عين بنوي	37
		190	2	1	2	15	7	26		2		1	3	4	2	5	3	2	4	12	416	2	79	3	99	3	97	4	141	الاخوة بربابي منبع الغزلان	38
		194	2	1	2	20	6	35		2			4	6	3	7	4	3	6	20	704	5	169	4	146	5	178	6	211	لوطاية	39
		297	2	1	2	14	5	33		2		1	3	5	3	6	5	3	5	17	621	5	169	4	138	4	156	4	158	عبد الباقي نور الدين	40
			1	0	2	13	4	25		2	1		3	4	2	5	2	2	4	15	439	4	117	3	87	4	117	4	118	بوحوفاني محمد	41
			1	0	1	10	5	13		1		1	1	2	1	3	1	1	2	7	183	2	56	1	25	2	48	2	54	بودونت محمد	42
			1	0	2	5	3	11		1			1	2	1	2	1	1	2	5	124	2	38	1	23	1	39	1	24	معكوف بالقاسم	43
		نعم	2	0	2	14	5	23		2			2	4	2	5	2	2	4	14	506	3	94	3	114	4	146	4	152	هادف أحمد	44
		نعم	1	0	2	12	4	27		2			3	4	3	5	3	3	4	12	391	3	110	3	87	3	99	3	95	الجديدة جمورة	45
			1	0	2	12	4	14		1			2	2	1	3	2	1	2	8	247	2	65	2	59	2	56	2	67	لخضر شنشونة قديلة	46
		نعم	1	0	1	10	4	18		1			2	3	2	3	2	2	3	9	313	2	63	2	71	2	75	3	104	برانيس	47
		نعم	1	1	2	12	5	25		2	1		3	4	2	4	3	2	4	12	416	3	109	2	74	4	124	3	109	عثماني محمد	48
			0	0	2	11	6	11		1			1	2	1	2	1	1	2	5	141	1	30	1	31	1	29	2	51	شاهدي عمار	49
		194						18		1			2	3	2	3	2	2	3	9	312	2	67	2	63	2	76	3	106	يوبي الطاهر باتيان	50
				0	2	15		32		2	1	1	3	5	3	6	3	3	5	17	563	4	135	3	108	4	137	6	183	بن طراح براهيم	51
			2	1	2	15		32		2		1	3	5	3	6	3	4	5	17	580	4	129	4	138	5	163	4	150	الشيخ صالح مسعودي	52
		نعم	2	0	2	13	6	31		2		1	3	5	3	6	3	3	5	18	724	3	126	3	120	5	200	7	278	شادلي أحمد	53
			1	0	2	16	6	33		2	1		3	5	3	7	3	3	6	20	740	4	150	5	189	5	191	6	210	17أكتوبر	54
		نعم	2	1	2	18	7	41		3	1		4	6	4	8	5	4	6	19	596	4	100	5	138	4	142	6	216	بن عمارة عبد الحفيظ	55
		168	2	1	2	17	7	36		2	1		3	6	3	7	5	3	6	20	732	4	114	4	158	5	203	7	257	عروسي محمد الصادق	56
			1	0	2	7	3	20		1		1	2	3	2	4	2	2	3	12	467	2	79	2	81	3	129	5	178	قواند محمد	57
		209	1	0	2	9	4	19		1		1	2	3	2	3	2	2	3	9	288	1	32	2	47	3	87	3	122	الدروع الجديدة	58
		240	1	1	2	16	4	28		2			3	4	3	6	3	3	4	16	633	3	117	3	108	4	174	6	234	سقني سقني	59
		252	1	1	1	10	3	19		1			2	3	2	4	2	2	3	11	338	2	58	3	90	3	90	3	100	عبد القادر نور الدين	60
		476	2	1	2	19	5	35		2	1		4	5	3	7	5	3	5	19	686	4	135	4	126	5	172	6	253	الشيخ مولود الزريبي	61
			1	1	2	12	5	20		1			2	3	2	4	3	2	3	11	373	3	93	2	71	3	102	3	107	حفيظي الطاهر	62
			1	0	2	12	5	28		2			3	4	3	6	3	3	4	15	545	3	102	3	130	4	137	5	176	شرقي مكي	63
			1	0	2	13	5	25		2			3	4	3	5	2	2	4	14	501	3	112	3	106	3	104	5	179	الحي الجديد ز الوادي	64
			1	1	2	12	4	19		1			2	3	2	4	2	2	3	12	384	3	87	2	71	3	112	4	114	الاخوة لفرادي ز حامد	65
		173	1	0	2	18	6	30		2			3	5	3	6	3	3	5	18	547	3	98	3	87	5	143	7	219	الفيض الجديدة	66
		نعم	1	0	1	13		23		2			2	4	2	5	2	2	4	13	420	3	88	3	96	3	114	4	122	بلمكي محمد	67
		235	0	0	2	15	6	29		2			3	4	3	6	3	3	5	16	514	3	83	3	93	4	152	6	186	الاخوة جبابري	68
			1	0	2	14	4	30		2		1	3	4	3	6	3	3	5	16	565	3	96	4	139	5	166	4	164	الصيد نور الدين	69

الملحق العاشر: تقرير حول انتهاء عملية التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

زارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

الرقم : 561 / م.ت.ت / 2014

بسكرة في : 2014/05/07

مديـــــر التربيـــــــة

إلى

السيـــد / مـــدير التكوين

بوزارة التربية الوطنية _ الجزائر _

الموضـــــوع : تقرير حول انتهاء عملية التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي للسنة الدراسية 2014/2013

المرجع: مراسلتكم رقم 0.1.5/143/ 2014 المؤرخة في 28 أفريل 2014

في إطار تقييم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التربص التجريبي لفائدة أساتذة التعليم المتوسط و أساتذة التعليم الثانوي (حاملي شهادة مهندس دولة أو ماستر) ، يشرفني أن أوافيكم بتقرير حول انتهاء هذه العملية ، حسب الجدول المبين أدناه .

I.أساتذة التعليم الابتدائي:

I. 1 المعلومات الإحصائية :

عدد المؤطرين : 11 عدد الأفواج : 08 عدد الأيام الفعلية :25 الكلفة الاجمالية : 2 611 005,00 دج

مادة التخصص	عدد المتكونين المعنيين	عدد المتكونين الذين تابعوا التكوين بنجاح	الملاحظات
عربية	261	254	
فرنسية	21	21	

2.I رزنامة التكوين : الدراسة كل يوم سبت أسبوعيا بداية من تاريخ : 2013/11/16 وخلال الأسبوع الأول من عطلتي الشتاء و الربيع ، انتهت العملية بتاريخ 2014/03/26

جدول سير الدروس :

التوقيت	8 ـــــ 9 :30	9 :30 ـــــ 11	11 :30 ـــ 12 :30	12 :30 ـــ 13 : 30
المواد	تعليمية المادة	علم النفس	تشريع مدرسي	إعلام آلي

3.1 مؤسسات التكوين:

الرقم	مؤسسة التكوين	الملاحظات
01	ثانويـــة سي الحـــواس بســـكـــرة	
02	متقن السايب بولرباح سيدي عقبة	
03	ثانوية محمد العربي بعرير طولقة	
04	متوسطة بن طفيل أولاد جلال	

4. I التقييم العام والاقتراحات :

تمت العملية التكوينية في ظروف جيدة .

II.أساتذة التعليم المتوسط:

II . 1 المعلومات الإحصائية :

عدد المؤطرين : 06 عدد الأفواج :05 عدد الأيام الفعلية : 25 الكلفة الاجمالية : 906,00 918دج

مادة التخصص	عدد المتكونين المعنيين	عدد المتكونين الذين تابعوا التكوين بنجاح	الملاحظات
فرنسية	44	40	
رياضيات	56	52	
فيزياء	21	18	

2.II رزنامة التكوين :

الدراسة كل يوم سبت أسبوعيا بداية من تاريخ : 2013/11/16 وخلال الأسبوع الأول من عطلتي الشتاء و الربيع ، انتهت العملية بتاريخ 2014/03/26

جدول سير الدروس :

التوقيت	8 ـــــ 9 :30	9 :30 ـــــ 11	11 :30 ـــ 12 :30	12 :30 ـــ 13 : 30
المواد	تعليمية المادة	علم النفس	تشريع مدرسي	إعلام آلي

3.II مؤسسات التكوين:

الرقم	مؤسسة التكوين	الملاحظات
01	ثانويـــة سي الحـــواس بسكرة	
02	متقن السايب بولرباح سيدي عقبة	
03	ثانوية محمد العربي بعرير طولقة	
04	متوسطة بن طفيل أولاد جلال	

4. II التقييم العام والاقتراحات :

تمت العملية التكوينية في ظروف جيدة .

III.أساتذة التعليم الثانوي(حاملي شهادة مهندس دولة أو شهادة ماستر)

III. 1 المعلومات الإحصائية :

عدد المؤطرين : 09 عدد الأفواج : 07 عدد الأيام الفعلية : 25 الكلفة الإجمالية : 00, 094 540 2دج

مادة التخصص	عدد المتكونين المعنيين	عدد المتكونين الذين تابعوا التكوين بنجاح	الملاحظات
فرنسية	37	32	
انجليزية	31	28	
تربية بدنية	08	08	
عربية	49	44	
اجتماعيات	26	25	
فيزياء	24	24	
رياضيات	39	39	
فلسفة	04	04	
علوم إسلامية	16	16	
علوم طبيعية	40	39	
اقتصاد	05	05	

2.III رزنامة التكوين : الدراسة كل يوم سبت أسبوعيا بداية من تاريخ : 2013/11/16 وخلال الأسبوع الأول من عطلتي الشتاء و الربيع ، انتهت العملية بتاريخ 2014/03/26

جدول سير الدروس :

التوقيت	8 ——— 9 :30	9 :30 ——— 11	11 :30 — 12 :30	12 :30 —13 : 30
المواد	تعليمية المادة	علم النفس	تشريع مدرسي	إعلام آلي

3.III مؤسسات التكوين:

الرقم	مؤسسة التكوين	الملاحظات
01	ثانويـــة سي الحـــواس بســـكـــرة	
02	متقن السايب بولرباح سيدي عقبة	
03	ثانوية محمد العربي بعرير طولقة	
04	متوسطة بن طفيل أولاد جلال	

4. III التقييم العام والاقتراحات :

تمت العملية التكوينية في ظروف جيدة .

إمضاء وختم مدير التربية