وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر -بسكرة-
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
-قسم العلوم الاجتماعية-

التغير البنائي-الوظيفي للمدرسة الجزائرية في ظل التحديات العالمية الراهنة

-دراسة تحليلية لإتجاهات أساتذة التعليم المتوسط-

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه (الطور الثالث) في علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة: أم الخير بودوي

إشراف الأستاذ الدكتور: عبد الرحمان برقوق

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
عبد العالي دبلة	أستاذ دكتور	بسكرة	رئيسا
عبد الرحمان برقوق	أستاذ دكتور	بسكرة	مشرفا ومقررا
أحمد فرجة	دكتور	بسكرة	عضوا مناقشا
مولود سعاده	دكتور	باتنة	عضوا مناقشا
الهاشمي مقراني	أستاذ دكتور	الجزائر	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2015

شكر وعرفان

الشكر والحمد والثناء لله تعالى على ما وهبنا من النعم... فقد أحيانا من عدم... وهدانا من ضلالة... وعلمنا من جهالة... وعافانا وآوانا وكسانا... فله الحمد كما ينبغي لجلاله وعظيم سلطانه

" اللهم إنّي أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ وعلى والديّ ، وأن أعمل صالحاً ترضاه ووفقني وزدني علما "

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور "عبد الرحمان برقوق" الذي وجهني وقدم لي يد المساعدة لانجاز هذا العمل، وتفضل بكرم علمه وإرشاداته القيّمة، متمنية له الصحة والعافية ومزيداً من العطاء العلمي.

كما أخص الشكر جميع أساتذتي الذين كان لهم الفضل على تزويدي بالمعرفة وتوجيهي خلال مساري العلمي .

إلى كل من ساعدني في انجاز هذا العمل وساهموا فيه و لو بكلمة أو نظرة تفاؤل أو تصويباً للأخطاء.

إلى كل هؤلاء أتقدم بأنبل، وأخلص عبارات الشكر والامتنان

* بـــدوي أم الـــخيـــر *

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تركز هذه الدراسة على المدرسة الجزائرية ومنهجية الإصلاح التربوي التي تعكس بنية ووظيفة النظام التربوي، من خلال اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط، وذلك بالتركيز على المسائل المتعلقة بالمناهج التعليمة، وكذا طرائق التدريس، والتقويم، إضافة إلى التغييرات الهيكلية التي شهدتها مرحلة التعليم المتوسط ما عكس تغيرات بنائية وظيفية هامة في المرحلة الثانية من التعليم القاعدي الذي يعد أساسي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تمكن التلميذ في نهاية هذه المرحلة للالتحاق بالمرحلة الثانوية أو التوجه إلى عالم المهن.

بناءً على ذلك تم صياغة التساؤل الرئيسي للدراسة كالآتي:

*ما مدى استجابة المدرسة الجزائرية للتحدّيات العالمية الراهنة؟

يندرج تحته جملة من التساؤلات الفرعية كالآتي:

1- ما مدى استجابة المدرسة الجزائرية للتحدّيات المعرفية ؟

2- ما مدى استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات التكنولوجية؟

3-ما مدى استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات الثقافية؟

من أجل التحقق من تساؤلات الدراسة تم الاعتماد على طريقة المعاينة باختيار عينة قصدية، وتطبيق المنهج الوصفي، إضافة إلى مجموعة من الأدوات المنهجية التي تمثلت في أداة الملاحظة والمقابلة، ومقياس **ليكرت** من أجل قياس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو هذا التغيَر الذي شهدته المنظومة التربوية الجزائرية.

خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

*هناك اشكالية في تلقين المعارف للتلميذ، ما انعكس سلبا على بناء ملكة التفكير.

*تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات صاحبه العديد من الاختلال واهمال وضعيات أساسية والتركيز على وضعية التعليم الآلي في ظل كثافة الصفوف الدراسية.

*أغلبية التقويم في المدرسة الجزائرية يمتاز بالتنميط أي أنه يحاول أن يشخص التلاميذ اعتبارا من أن لهم نفس القدرات ، هذا مما ينعكس سلبا على القدرات الخاصة لبعض التلاميذ سواء كانت هذه القدرات تتعلق بفئة الموهوبين أو فئة المتأخرين دراسيا.

* المدرسة الجزائرية على الرغم من تأكيدها على تحديث العملية التعليمية إلاَّ أنَّ تعميم عمليات التحديث الخاصة بالوسائل التعليمية الحديثة لم يحقق ولم يعمم بعد، فقد لوحظ أن هناك العديد من النقائص الخاصة بهذه الوسائل داخل المؤسسات التربوية.

*من الأهم الإشكاليات التي طرحت فيما يتعلق بإدراج المعلوماتية في المدرسة الجزائرية هو غياب المضامين التعليمية المتعلقة بمادة الإعلام الآلي، ما طرح هوة بين التشريع والواقع.

*إنَّ مجال تكنولوجيا المعلوماتية لازالت في طور التأسيس في المدرسة الجزائرية ، فالحديث عن تحكم التلميذ خريج المرحلة المتوسطة بالمعلوماتية لم يحقق بعد في ظل النقائص المتمثلة في التجهيزات وهيئة التأطير وكذا المناهج والمضامين التعليمية الخاصة بالمعلوماتية.

*المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية لازالت من أهم النقاط الجوهرية التي شهدت العديد من الانتقادات في مجال التطبيق خاصة التبكير باللغة الفرنسية.

*هناك الصراع ثقافي موجود يجب الاعتراف به بين اللغة الفرنسية كموروث استعماري والمكونين باللغة العربية.

*المضامين التعليمية أكثر انفتاحاً على القيّم العالمية، رغم تأكيدها على بناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه.

*غالبا ما يتردد في الخطاب السياسي والإعلامي أنَّ النموذج المجتمعي الذي يسعى إليه هو" المشروع المجتمعي الحداثي الديمقراطي المتشبث بأصالته"، غير أنَّ المعالم النظرية التي تؤطر هذا المشروع،

من الناحية الفكرية، تبدو غير محددة، الشيء الذي يجعل المقولة قابلة لاحتضان كل مضمون يقحم فيها.

Résumé :

L'étude des systèmes éducatifs requiert aujourd'hui une importance en raison des tensions et des mutations que connaissent les sociétés contemporaines dans le cadre d'une globalisation. l'Algérie comme tout les payes a essayé de reformer le système éducatif pendant quelque années , cette étude basé de traiter l'école algerienne et la méthodologie de la reforme surtout le changement structo-fonctionnel du systéme éducatif au point de vues des professeurs scondaires.

On a traité les contenus et les méthodes d'enseignement qui reposé sur la stratégie d'enseignement l'approche par les compétences ,

On a posé ces questionnements :

1)- Quelle est l'étendue de l'école algérienne de réponse aux défis de la connaissance ?

2)- Quelle est l'étendue de l'école algérienne de réponse aux défis technologique ?

3)- Quelle est l'étendue de l'école algérienne de réponse aux défis culturelle?

Pour rependre à ces questionnements , nous avons utilisé trois techniques de base pour collecter les informations.

Premièrement: les rencontres avec les directeurs et les professeurs dans les établissement éducatifs.

Deuxièmes :technique d'observation sur les procédés et les méthodes d'enseignement , à l'intérieur de salles de classe pour pouvoir juger les éléments de l'opération (enseignant-enseigné-méthode).

Troisièmement : nous avons utilisé test **Likert** pour découvrir les tendances des professeurs secondaire vers le changement structo-fonctionnel de l'école algérienne

Cette étude a abouti aux résultats suivants :

- il ya une problématique d'enseigner des connaissances aux élèves ,a causse de mal bâtis la reine de la pensée .
- l'application de l'approche par les compétences accompagné par un grand nombre de déséquilibre et la négligence des situation d'enseignement nécessaires , en générale les enseignants utilisent des situations traditionnelles qu'ils sont habitués à mettre en pratique selon d'anciennes stratégies.
- Le système d'évaluation est uniforme pour touts les éléves.
- l'enseignement dans l'école algérienne est traditionnelle .
- Le domaine de la technologie de l'information est encore dans la phase de mise en place dans les écoles algériennes.
- La Question linguistique dans l' école algérienne sont toujours au cœur des points les plus importants .
- Il ya un conflit culturel entre les arabophones et les francophones.
- les contenus éducatives plus ouverte vers Les valeurs universelles pourtant intéressent en partie du bâtir le citoyen algérien .

فهـــــرس

المحتويات	الصفحة
مقدمة	08
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
أولا: تحديد إشكالية الدراسة	12
ثانيا:أسباب اختيار الموضوع	14
ثالثا:أهمية وأهداف الموضوع	15
رابعاً: تحديد مفاهيم الدراسة	16
خامساً: المقاربة النظرية	31
سادسا: الدراسات السابقة	34
الفصل الثاني: التغيّر الاجتماعي في التراث المعرفي	
تمهيد	67
أولا: الاتجاهات الفكرية والنظرية المفسرة للتغيّر الاجتماعي	67
1- النظريات الكلاسيكية في التغير الاجتماعي	67
1 -1-نظريات التقدم الاجتماعي	67

1-2-نظريات الدورة الاجتماعية	69
1-3- نظريات التطوّر الاجتماعي	72
2- النظريات المعاصرة في التغيّر الاجتماعي	73
2-1-النظرية البنائية الوظيفية	73
2-1-1-الوظيفية الكلاسيكية	73
2-1-2-الوظيفية الحديثة	74
2-2-نظريات الصراع	82
2-3-النظريات السيكولوجية الاجتماعية	83
2-4-نظرية الشخصية المجددة "ايفرت ماجن"	84
2-5-نظرية المجتمع المنجز(ديفيد ماكليلاند)	84
2-6-اتجاهات التحديث	85
ثانيا: عوامل ومراحل التغيّر الاجتماعي	86
1-عوامل التغيّر الاجتماعي	86
2- مراحل التغير الاجتماعي	91
ثالثا:أنواع وعوائق التغير الاجتماعي	93
1-أنواع التغير الاجتماعي	93
2-عوائق التغير الاجتماعي	94
خلاصة	96
الفصل الثالث: جدلية العلاقة بين التربية والتغيّر الاجتماعي	
تمهيد	99

أولا: التربية والنظام الاجتماعي:البحث في ميكانزمات التغيّر الاجتماعي	99
1-1- التربية وفلسفة المجتمع	100
1-2- التربية والبناء الاقتصادي	100
1-3-التربية والبناء السياسي	102
1-4-التربية والنسق الثقافي- القيمي السائد	104
ثانيا: حول الوظائف الاجتماعية والثقافية للتربية	106
ثالثا: المداخل النظرية المفسرة لطبيعة العلاقة بين التعليم والتنمية بوصفها مؤشرا للتغير الاجتماعي	118
3-1-نظرية التحديث	124
3-2-نظرية رأس المال البشري	127
خلاصة	131
الفصل الرابع: سوسيولوجيا المدرسة في الجزائر	
تمهيد	133
أولا: سوسيولوجيا المدرسة، البحث في المداخل النظرية والوظائف	133
1-1- المعالجة السوسيولوجية للمدرسة، أهم المداخل النظرية في دراسة المدرسة	133
1-1-1-المنظورات السوسيولوجية الكلاسيكية في دراسة المدرسة	134
1-1-2-المنظورات السوسيولوجية الحديثة في دراسة المدرسة	138
1-2-وظائف المدرسة كمؤسسة تربوية	142
ثانيا: المدرسة في الجزائر، البحث في منطلقات بناء المشروع التربوي الجزائري	144
2-1-نشأة وتطوّر المدرسة في الجزائر(1830-1962)	144

2- 2-المعالجة السوسيولوجية لأهم الإصلاحات التربوية في الجزائر	151
2-2-1-الإصلاح التربوي وبعض المفاهيم المقاربة	152
2-2-2- الإصلاح التربوي في الجزائر- الأهداف والمقاصد	154
2-2-3-مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر	157
2-2-4-سوسيولوجية الإصلاح التربوي في الجزائر	170
2-3-التحدّيات التي تواجه النظام التربوي الجزائري في ظل التغيّر الاجتماعي الراهن	176
2-3-1-أبرز التحدّيات العالمية التي تواجه النظام التربوي الجزائري	176
2-3-2-إشكاليات النظام التربوي الجزائري في ظل التحديات الراهنة	184
خلاصة	193
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	195
أولا: مجالات الدراسة	195
1-1-المجال المكاني	195
1-2-المجال الزماني	199
1-3-المجال البشري	200
ثانيا: عينة الدراسة	201
ثالثا: منهج الدراسة	209
رابعا: أدوات جمع البيانات	210
4-1-الملاحظة	210
4-2-المقابلة	212

4-3-أداة قياس الاتجاهات	213
4-3-1-مفهوم الاتجاه	213
4-3-2-خصائص الاتجاه	214
4-3-3-المكونات الأساسية للاتجاه	214
4-3-4-مراحل تكوين الاتجاهات	215
4-3-5-بناء مقياس الاتجاه:(مقياس ليكرت"THE Likert Scale")	215
خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة	220
خلاصة	222
الفصل السادس: التحليل والتفسير السوسيولوجي لمعطيات الدراسة	
تمهيد	224
أولا: محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات المعرفية	224
1-1-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر مضامين مناهج التعليم المتوسط وتحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب	225
1-2-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر المقاربة بالكفاءات و تحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب	233
1-3-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر نظام التقويم المعتمد وقياسه الفعلي لقدرات نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب	244
ثانيا: محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات التكنولوجية	253
2-1-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر التوجه فعلي لاستخدام التقنيات الحديثة في عملية التدريس	254
2-2-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر إمكانية تحكم نموذج الفرد في	260

التكنولوجيات الحديثة من خلال المناهج التعليمية	
ثالثا:محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات الثقافية	264
3-1-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر الانفتاح على اللغات الأجنبية من أجل بناء المعرفة وتحصيلها مع الحفاظ على اللغة العربية	264
3-2-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر بناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه، والمنفتح على القيم العالمية	277
نتائـج الـدراســـة	290
خـــــاتمـــــــة	305
قائمـــة المراجـــع	307
المـــــلاحـــــق	322

فهـــرس الجـــداول

الرقم	العنـــوان: جـــــــدول	الصفحة
01	يبين مقارنة بين مضامين واتجاهات الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية	**115**
02	يبيّن العدد الإجمالي لأفراد مجتمع البحث تبعاً للمؤسسات التعليمية التي أجريت فيها البحث	**200**
03	يبيّن التوزيع النّوعي لمفردات العينة	**202**
04	يبيّن توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي	**203**
05	يبيّن توزيع مفردات العينة حسب الخبرة المهنية	**205**
06	يبيّن توزيع مفردات العينة حسب المادة المدرسة	**207**
07	يبين توزيع الأوزان على درجات المقياس ليكرت الخماسي	**216**

08	يبين عدد عبارات كل محور ونسبتها بالنسبة لمقياس ليكرت	217
09	يبيّن معدل ثبات أداة القياس	219
10	يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر مضامين مناهج التعليم المتوسط وتحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب	225
11	يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر المقاربة بالكفاءات و تحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.	233
12	يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر نظام التقويم المعتمد وقياسه الفعلي لقدرات نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.	244
13	يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر التوجه فعلي لاستخدام التقنيات الحديثة في عملية التدريس.	254
14	يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر إمكانية تحكم نموذج الفرد في التكنولوجيات الحديثة من خلال المناهج التعليمية	260
15	يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر الانفتاح على اللغات الأجنبية من أجل بناء المعرفة وتحصيلها مع الحفاظ على اللغة العربية .	264
16	يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر بناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه، والمنفتح على القيّم العالمية.	277
17	يبيّن التوزيع الزمني لبقية المواد الدراسية المتعلقة بالمرحلة المتوسطة	280
18	يبيّن الاتجاهات الإجمالية للمبحوثين	290

فهـــرس الأشكـــــال

الرقم	العنوان: التمثيل البياني	الصفحة
01	يبيّن توزيع الأساتذة حسب المؤسسات التربوية المختارة	201
02	يبين التوزيع النوعي لمفردات العينة	203

03	يبين توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي	205
04	يبين توزيع مفردات العينة حسب الخبرة المهنية.	206
05	يبين توزيع مفردات العينة حسب المادة المدرسة.	209

مقـــــدمـــــة:

العولمة اليوم أصبحت تراهن على الاستثمار في الرأسمال البشري، خاصة مع تزايد وتيرة التغير وإنتاج وتفجر المعرفة الإنسانية بشكل ملفت للنظر في مجالات عديدة، مثل تقنية المعلومات، والتقنيات الحيوية وعلوم المادة، وأصبح العالم قرية صغيرة تلاشت فيه الحدود والمسافات الجغرافية، وأصبحت خصوصيات المجتمعات مهددة بالاختراق والاحتواء بسبب سهولة إملاء القيم والأهداف التربوية، خاصة من طرف المجتمعات الأكثر امتلاكا لوسائل الاتصال.فان المنظومات التربوية التكوينية أضحت اليوم في قلب الاهتمام بالنسبة لكافة المجتمعات، سواء المتقدم منها أو السائرة في طريق النمو، لهدا شكلت المدرسة اليوم كنظام اجتماعي قضية محورية للدول المتقدمة والنامية على حد سواء، خاصة لان دور التعليم في المجتمعات المعاصرة يعدّ من الأدوار الهامة التي ترتبط بعمليات التطور والتحديث والتنمية والتقدم، علاوة على ذلك تؤثر عمليات التعليم في بناء القوى البشرية.

ما دفع الكثير من الدول لإصلاح منظومتها التربوية قصد مسايرة التطورات العالمية، ومواكبة التقدم،والجزائر كغيرها من الدول حاولت تدارك التغيّر الاجتماعي سواء تعلق دلك بالنسق المعرفي أو بالنسق الاجتماعي أو الثقافي، من خلال التركيز على إصلاح المنظومة التربوية والتي تزامنت بالإصلاحات المعلن عنها في **جويلية 2002** والتي شملت تحولات بنائية ووظيفة للمدرسة الجزائرية، من إصلاح محتويات ومناهج التعليم ، إضافة إلى تنظيم هياكل التربية كضرورة تسمح بتكييف وإدماج الجزائر في مجتمع المعرفة .

في ضوء هدا الطرح تتواجد في خضم النقاشات الراهنة حول المدرسة العديد من المواضيع الشائكة، فالنظام التربوي الجزائري إلى جانب أنه يعيش إفرازات أزمة التحولات العالمية وما يعرف

بعولمة التربية، فإنه أيضا يعيش صراعاً داخلياً من خلال الخطابات المتضاربة التي تحاول دائما أن تفرض هيمنتها على إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية، فالمدرسة اليوم لم تعد معزولة عن سياقها الحضاري الراهن وعن التحولات العلمية العميقة التي أصبح يعيشها العالم، كما أنها لم تعد معزولة عن القيم الإنسانية التي أصبحت تشكل مرجعية مركزية في بناء الشخصية الوطنية التي لا تنفصل عن كينونتها الكونية.لهذا، فان متعلم المدرسة الراهنة سيختلف بشكل كبير عن متعلم خريج المدرسة الأساسية في القرن الماضي، فقد أصبح هذا المتعلم، منذ ولادته، مفتوحا على مجتمع الصورة والمعلومة التي تأتيه من مصادر مختلفة، وأصبح، نتيجة للدينامية التي خلفتها الوسائط المعرفية الجديدة، سابحا في فضاءات لسانية وثقافية متعددة، غير مكتف بثقافته المحلية ولا بقيمها ومعارفها التي يلقنها له وسطه المباشر، وقد كان من نتائج ذلك إن تأثرت طبيعة الاتجاهات التي أصبح يحملها عن نفسه وعن الأخر، وتأثر المفهوم الذي أصبح يحمله أيضا عن الهوية، كما أصبحت معارفه عن العالم اغني مما كان عليه الأمر منذ خمسة أو ستة عقود، وبدورها ستصبح المدرسة أول المتأثرين بهذه التحولات، إذ لم يعد الكتاب المدرسي، مثلا هو مصدر المعرفة الوحيد بالنسبة للمتعلمين، ولم تعد وظيفة الأستاذ المالك للسلطة المعرفية المطلقة، والتي يمارسها على طفل اعزل من أي معرفة قبلية، إما بالتلقين أو بالتحفيظ أو اجترار موارد لا يعرف، في الأخير، كيف يوظفها، ولا كيف تتحول لديه إلى كفاية، لقد أصبحت وظيفته الأساسية هي التوجيه والتحضير لشروط امتلاك الكفايات.

أمام الانتشار الواسع الذي أخذت تعرفه وسائط التواصل العالمية، ستعرف المقاربات البيداغوجية تغيراً عميقاً في المفاهيم التي تستند إليها، هكذا لم تعد المعرفة، في حد ذاتها، هي العملة البيداغوجية الرائجة التي تشغل الفاعلين في مجال التربية، ولم تعد الذاكرة ولا قوة الاستيعاب، هي ما يحدد جودة الاكتساب، بل أصبحت العملة الرائجة هي الكفاية أو الكفايات التي على المتعلم أن يمهر فيها، وإما المعرفة، وان كانت تحتل مكانة مهمة في مناهج التربية والتعليم، فهي لا تساوي شيئا إذا لم تدمج، وإذا لم تمكن المتعلمين من مواجهة وضعيات جديدة لها معنى، والنجاح في إيجاد حلول لها.

بناءً على هدا الطرح تم تقسيم هذه الدراسة إلى ستة فصول، جاء الفصل الأول متضمنا موضوع الدراسة حيث حدد فيه إشكالية الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، أهمية وأهداف الموضوع، تحديد مفاهيم الدراسة، المدخل المنهجي، الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني ركز على التغير الاجتماعي في التراث المعرفي هذا الفصل سيناقش التغير ضمن رؤية سوسيولوجية من خلال التعرض لأهم الاتجاهات الفكرية التي بلورت هذا المفهوم ضمن سياق تاريخي موازي لتطور مفهوم التغيّر الاجتماعي من خلال التركيز على الاتجاهات الفكرية

والنظرية المفسرة للتغيّر الاجتماعي، إضافة إلى البحث فيعوامل ومراحل التغيّر الاجتماعي وصولاً إلى تبيان أنواع وعوائق التغير الاجتماعي.

أما الفصل الثالث والمعنون بجدلية العلاقة بين التربية والتغير الاجتماعي ركز على التمفصلات العلائقية بين التربية والتغيّر الاجتماعي، تحليلاً لهذه العلاقة التي تتأسس انطلاقاً من الارتباط الوثيق بين التربية والبناءات الاجتماعية المختلفة. من خلال البحث في التربية والنظام الاجتماعي"البحث في ميكانزمات التغيّر الاجتماعي"، والتطرق إلى الوظائف الاجتماعية والثقافية للتربية، وكذلك أهم المداخل النظرية المفسرة لطبيعة العلاقة بين التعليم والتنمية بوصفها مؤشرا للتغير الاجتماعي.

أما الفصل الرابع والمعنون بسوسيولوجيا المدرسة في الجزائر، حيث تم التطرق فيه لسوسيولوجيا المدرسة" البحث في المداخل النظرية والوظائف"، والتطرق للمدرسة في الجزائر، من خلال البحث في منطلقات بناء المشروع التربوي الجزائري.

أما الفصل الخامس تم التعرض للإجراءات المنهجية للدراسة، مجالات الدراسة، عينة الدراسة ،منهج الدراسة، حيث استخدم المنهج الوصفي من خلال الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط للتغير البنائي –الوظيفي للمدرسة الجزائرية في ظل التحديات الراهنة والتي تم تحديدها في الجانب النظري في جملة من التحديات كان أبرزها " تحدي الانفجار العلمي، التحدي التكنولوجي، التحدي الثقافي." والهدف من هذا كله هو قياس اتجاهات كل من أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة المدرسة الجزائرية لهذه التحديات، وما أفرزته الإصلاحات الأخيرة من تغير في البناء وكذا الوظيفة، أدوات جمع البيانات حيث اعتمد على العديد من الأدوات الضرورية للدراسة إلى جانب الملاحظة والمقابلة وكذلك مقياس **ليكرت**" **THE Likert Scale**، هناك العديد من الأدوات المستخدمة في قياس الاتجاهات، وقد اختير مقياس **ليكرت**"**THE Likert Scale**" لأنه الأنسب في تناول موضوع الدراسة، كما أنه يتلاءم مع مختلف الإمكانيات المادية والزمنية المتاحة،

أما الفصل السادس تم فيه التطرق إلى التحليل والتفسير السوسيولوجي لمعطيات الدراسة انطلاقاً من المحاور الأساسية التي ركزت عليها الدراسة وما ينضوي تحت كل محور من مؤشرات محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات المعرفية، محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات التكنولوجية. ليتم في نهاية هدا الفصل عرض لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وصولاً إلى خاتمة والتي اشتملت على رؤية عامة لنتائج المتوصل إليها.

الفصل الأول: موضوع الدراسة

أولا: تحديد إشكـالية الدراســة.

ثانيا:أسباب اختـيار الموضــوع.

ثالثا:أهمية وأهداف الموضـوع.

رابعاً: تحديد مفاهيم الدراســة.

خامساً: المدخــل المنهجـــي.

سادسا: الدراســات الســابقة

أولا: تحديد إشكالية الدراسة.

الأنظمة التعليمية في المجتمعات تتميز بالديناميكية والتطور، الأمر الذي ينشأ عنه ظهور عدة إشكاليات تربوية ومدرسية وتعليمية، ولعل التعديل الذي يلحق باستمرار، المناهج التعليمية والأساليب البيداغوجية والديداكتيكية، لخير دليل على الحاجات الملحة، التي تفرضها المدرسة بين الفينة والأخرى، لذلك فمن البديهي، أن يعرف النظام التعليمي في أي مجتمع من المجتمعات إشكالات جديدة ،من بينها إشكالية الهوة بين النظام التعليمي والتطورات المجتمعية الحاصلة، فإشكالية المدرسة في الجزائر بات حقلا معرفيا يشغل جميع مكونات المجتمع بمختلف مستوياته (مخططو السياسة التعليمية – الباحثون – الأساتذة– المربون –المجتمع المدني – الآباء)، ذلك أن إشكالية التربية كفعل وكمشروع مجتمعي كونه يطمح إلى التنشئة الاجتماعية على قيم المواطنة، التنمية المعرفية والتمكين بالكفايات سلوكيا، قيميا، ووجدانيا، يتغذى من هذا الإصلاح والتجديد ويستلهم منه منطلقاته وأسسه العامة و الخاصة.

فسياق الحديث عن التجديد – في الوقت الراهن – في الفكر التربوي الجزائري يلزم الحديث معه عن الشروط القبلية و البعدية التي تحكم الانتقال من تصور تربوي سابق إلى نموذج لاحق وواعد، بالتالي عندما نتحدث عن التربية والتعليم في الجزائر فإننا نعني التربية من نوع خاص، وتعليما من نوع جديد يتوافق ورهانات القرن التي تحتم تهيئة الفرد، وبالتالي المجتمع لحقائق جديدة، ومتغيرات وديناميات، وقيم أخلاقية مغايرة تماما لتلك التي ألفناها كمقومات لحياتنا المعاصرة، إن ضرورة اللحظة الحضارية، ومتطلبات العولمة تحتم علينا تكييف التربية والتعليم وفق متطلبات هذا العصر، مع تخطيط المسبق لتكوين وإنتاج فرد متطور، مهمته إقامة جزائر متطورة.

إذ أن من أبرز الإشكالات التي تطرح في النقاشات التربوية هي غموض الأهداف والغايات التربوية وكذا مضامين المناهج التعليمية ومدى ارتباطها بالواقع الاجتماعي من جهة، ومدى مواكبتها للتحديات العالمية من جهة أخرى، إضافة إلى ذلك تطرح إشكاليات طرائق التدريس بعد التغير الذي شهدته المدرسة الجزائرية حول استراتيجيات التدريس والانتقال من التدريس بالأهداف إلى انتهاج المقاربة بالكفاءات ومدى نجاحها في تفعيل العملية التعليمية –التعلمية، وكذا طرائق التقويم التي تركز على تحقيق جملة من الكفايات لدى التلميذ في ظل المقاربة بالكفاءات، وإمكانية تحقيق ذلك في ظل كثافة الصفوف الدراسية الأمر الذي يتطلب مزيدا من الجهد والوقت.

إن منهجية الإصلاح التربوي تنبني على رؤية تتخذ من التربية عامل تغير، فعلاقة التربية بالتغير الاجتماعي علاقة متبادلة لا نستطيع إغفالها.

فالتربية في المدارس يجب أن ترتبط ارتباطا وثيقا بالقوى المختلفة التي تسبب التحول نحو الأفضل ، وتطمح إلى بناء مجتمع متطور يراعي كافة التحولات المجتمعية دون الانسلاخ عن قيم ومرجعيات الأمة التي تعد الموجه الأساسي لبناء الضمير الجمعي، ذلك أن المؤسسة التعليمية ارتبطت في نشئتها بالحاجيات التي أصبحت تفرضها تطورات المجتمعات الإنسانية، خاصة عندما انتقلت من مجتمعات بدائية إلى مجتمعات التنظيم والمأسسة والفكر العقلاني.

في خضم هذا الطرح تثار العديد من الإشكالات حول المدرسة في الجزائر ومنهجية الإصلاح التربوي التي تعكس بنية ووظيفة النظام التربوي خاصة المسائل المتعلقة بالمناهج التعليمة، والتغيير الذي شهدته المضامين التعليمية، وكذا طرائق التدريس، والتقويم، إضافة إلى التغييرات الهيكلية التي شهدتها مرحلة التعليم المتوسط والتي بموجبها مددت إلى أربع(04) سنوات بدلا من ثلاث(03) سنوات ، ما عكس تغيرات بنائية وظيفية هامة في المرحلة الثانية من التعليم القاعدي الذي يعد أساسيا ويهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تمكن التلميذ في نهاية هذه المرحلة إما التوجه إلى عالم المهن، أو تهيئته إلى المرحلة اللاحقة أي المرحلة الثانوية .

وبناء على ذلك نطرح التساؤل الأتي:

تساؤلات الدراسة:

التساؤل الرئيسي:

***ما مدى استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات العالمية الراهنة؟**

تندرج تحت هذا السؤال الرئيسي أسئلة فرعية كالأتي:

1- ما مدى استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات المعرفية ؟

أ)-ما مدى تحقيق مضامين المناهج التعليمية التي سطرتها المدرسة الجزائرية في مرحلة التعليم المتوسط نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

ب)-ما مدى نجاح إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في تحقيق نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

ج)-ما إمكانية قياس نظام التقويم المعتمد في المدرسة الجزائرية القدرات الفعلية لنموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

2- ما مدى استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات التكنولوجية؟

أ)- ما هو توجه المدرسة الجزائرية نحو استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية – التعلّمية .

ب)- ما إمكانية تحكم نموذج الفرد في التكنولوجيات الحديثة من خلال المناهج التعليمية .

3-ما مدى استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات الثقافية؟

أ)-كيف استطاعت المدرسة الجزائرية الانفتاح على اللغات الأجنبية من أجل بناء المعرفة وتحصيلها مع الحفاظ على اللغة العربية الأم .

ب)-كيف استطاعت المدرسة الجزائرية المواءمة بين بناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه، والمنفتح على القيم العالمية.

ثانيا:أسباب إختيار الموضوع.

إن تسليط الضوء على هذا الموضوع يرجع إلى الأسباب الآتية:

1- المدرسة في الجزائر شهدت العديد من التحولات فيما تعلق بالهيكلة والمضامين التربوية، جاءت هذه الدراسة تركز على الحاجات والمطالب الجديدة التي أنيطت المدرسة على تحقيقها استجابة لتحديات اجتماعية محلية وعالمية .
2- التحولات الاجتماعية الحاصلة نتيجة لثورات علمية وتكنولوجية، فرضت قيود على الأنظمة التعليمية سواء كانت طوعا أو إكراها، ما فرض على المجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات أن يحاول مواكبة التحولات العالمية من ناحية، مع الأخذ بمقتضيات الخصوصية التي تطرح في بناء الفرد الجزائري دون أن يشكل ذلك خطراً، عليه من ناحية أخرى.
3- الحاجة إلى بحوث علمية تشخص المدرسة الجزائرية وتبرز مواطن السلب والإيجاب، بعيداً عن التحليلات الاعتباطية التي بادرت بها العديد من الجهات الرافضة لمنهجية الإصلاح في الفكر التربوي الجزائري، وهذا من أجل تأسيس دراسة علمية ربّما تأخذ بعين الاعتبار في تعديل مسار الإصلاح الذي شهدته المدرسة الجزائرية.

ثالثا:أهمية وأهداف الموضوع.

1- أهمية الدراسة:

اعتباراً من أن التربية رهان اجتماعي نحو التقدم والتغير الاجتماعي، كان لابد من دراسة المدرسة الجزائرية في تطورها مع التركيز في الدراسة على المنظومة الحالية، واستجابتها في تحقيق الحاجات الاجتماعية التي فرضتها تحديات راهنة محلية و عالمية ، ذلك أن الفرد الذي نعده حاليا يختلف بالضرورة عن الفرد الذي أعددناه سنوات السبعينيات والثمانينيات، فاختلاف الزمكان يقتضي بالضرورة اختلاف الغايات والأهداف التربوية المسطرة، وانطلاقاً من أن التربية عامل تغيّر، **فهل اتخذت المدرسة الجزائرية كافة التدابير اللازمة في تكوين الفرد المستقبلي القادر على ولوج مصاف المعرفة والتقدم العلمي بكافة الوسائل والإمكانيات التكنولوجية المتطورة ؟**

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الخروج بجملة من التطبيقات النظرية والميدانية فيما يتعلق بالمدرسة الجزائرية والتحديات العالمية الراهنة، من خلال دراسة النظام التربوي الراهن، ونوجز هذه الأهداف في الآتي:

- ✓ تهدف الدراسة الإحاطة بنشأة وتطور المدرسة الجزائرية من جهة، مع التركيز على المنظومة التربوية الحالية، من خلال الكشف عن التطور الذي شهدته المدرسة الجزائرية و استجابتها لمختلف التحديات المعرفية والتكنولوجية وكذا الثقافية التي فرضتها متطلبات اللحظة الحضارية .
- ✓ البحث في مدى نجاح إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المدرسة الجزائرية .
- ✓ البحث في مدى فاعلية نظام التقويم المعتمد في قياس كفاءات التلميذ خريج المرحلة المتوسطة .
- ✓ تهدف الدراسة إلى إثراء البحوث النظرية خاصة في تخصص علم اجتماع التربية، من خلال تقديم بحث يشخص المدرسة الجزائرية، ويبرز الإيجابيات والنقائص التي ربما تكون عائقا في تحقيق نموذج الفرد الذي سيجسد تحدي التغيّر.

رابعاً: تحديد مفاهيم الدراسة.

1- التحديد المفاهيمي للتغيّر الإجتماعي وبعض المفاهيم المقاربة .

1-1-التغيّر الاجتماعي:

حظي موضوع التغيّر الاجتماعي باهتمام الفلاسفة والعلماء والباحثين على اختلاف تخصصاتهم، فقد عرّف "**هيرقليطس**":" التغيّر الاجتماعي بقوله التغيّر هو قانون الوجود، وإن الاستقرار موت وعدم"، وشبه التغيّر بجريان الماء فقال:"أنت لا تنزل النهر الواحد مرّتين، فإن مياه جديدة تجري من حولك".[1]

من أجل توضيح هذا المفهوم سنعرّج للمدلول اللغوي والاصطلاحي.

أ) **المدلول اللغوي:** ترد كلمة "التغيّر" في المعاجم العربية بمعنى التحول والتبدل، والانتقال من حالة إلى حالة أخرى.

يقول ابن منظور:" تغيّرَ الشيء عن حاله: تحوّل، وغيّره: حوله وبدّله، كأنّه جعله غير ما كان". وغِيَر الدهر: أحواله المتغيّرة ". [2]

يقول الفيروز أبادي :" تغيّر عن حاله: تحوّل، وغيّره: جعله غير ما كان، وحوّله وبدّله ".[3]

تشير أكثر المفاهيم عمومية للتغيّر باعتباره تحولا في كيان معين مع مرور الوقت، ومن أجل التأكيد على الطبيعة الديناميكية لهذا الكيان الخاص الذي يشار إليه باعتباره مجتمعا.[4]

فالتغيّر يشير إذن إلى الاختلاف الكمي أو الكيفي ما بين الحالة الجديدة والحالة القديمة، أو اختلاف الشيء عما كان عليه خلال فترة محددة من الزمن.

---

[1] – السيد رشاد غنيم، **التكنولوجيا والتغير الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية،2008، ص22.

[2] – ابن منظور، محمد بن مكرّم بن علي الأنصاري ،**لسان العرب**، دار إحياء التراث العربي: بيروت– لبنان،1988، ص155.

[3] – مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، دار إحياء التراث العربي: بيروت– لبنان، 1991،ص 151 .

[4] – جون سكوت، **علم الاجتماع–مفاهيم الأساسية**–، ترجمة: محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر: بيروت ، 2009، ص97.

ب)- اصطلاحاً:إن تعدد الجهود العلمية لتحديد مفهوم التغيّر الاجتماعي، طرح مشكلات كامنة في التحديد الدقيق لهذا المفهوم، فمن جملة القراءات التي تناولت التغيّر الاجتماعي أمكننا وضع تصنيف نوجزه في خمسة مجموعات كالآتي:

- **المجوعة الأولى:** ركزت على التغيّرات الهيكلية في البناء الاجتماعي، فالتغيّر الاجتماعي في هذه المجموعة يشير إلى التحولات أو التبدلات في بناء المجتمع، أي في الهياكل الأساسية فيه مثل حجم المجتمع، وتركيب أجزائه المختلفة، والتوازن بين هذه الأجزاء، من ضمن هذه التعريفات نجد "**جزنبرج**" "**Ginsberg** " الذي حدّد التغيّر في البناء الاجتماعي كالتغير في حجم المجتمع وتركيبه ونمط التوازن بين أجزائه أو نمط تنظيماته، ومن الأمثلة على هذا النوع من التغيّر تضاؤل حجم الأسرة وتحلل الاقتصاد المعيشي على أثر ظهور المدن، والتحوّل من الطوائف المهينة إلى الطبقات.[1]

من بين التعريفات التي تتوافق وهذا المنظور ما ذهب إليه" **عاطف غيث**" الذي نظر للتغيّر الاجتماعي على أنه ذلك التبذل في البنى الاجتماعية، وأن التغير ضرورة حياتية للمجتمعات البشرية لأنه وسيلة بقائها ونموها، ويعد التغيّر الاجتماعي جزء من التغير الحضاري الشامل في المجتمعات البشرية.[2]

كما قد يشير التغير –وفق هذا المنظور- إلى التحولات في أنماط الفعل الاجتماعي والتفاعل التي تشكل العلاقات الاجتماعية المنظمة التي هي جوهر البناء الاجتماعي، ويتضمن ذلك كل أشكال التحول التي تحدث في القيم والمعايير وقواعد السلوك الضابطة لأنماط التفاعل بين الأفراد، ...نجد تعريف "**ولبرت مور**" "**W.Moore**" للتغيّر: بأنه التبدل الجوهري في الأبنية الاجتماعية أي في أنماط الفعل الاجتماعي بما في ذلك النتائج المرتبطة بهذا التبدل كما تنعكس في التغيّرات التي تطرأ على القيم والمعايير والمنتجات الثقافية والرموز، وسواء ركزت على الهياكل أو على أنماط التفاعل، فإن التعريفات البنائية تهتم بالتحولات الكبرى التي تطرأ على المجتمعات، ونقصد بالتحولات الكبرى تلك التي تأخذ زمنا طويلاً في حدوثها والتي تترك آثاراً بعيدة المدى على الهياكل الثابتة لبناء المجتمعات.[3]

- **المجموعة الثانية:** تركز على الوظائف، فالتغيّر الاجتماعي هو تغير في المكونات النسقية أو النظامية في المجتمع، ومن ثم فهو تغيّر في الطريقة التي تعمل بها النظم والأنساق، أو في

---

[1] - M. Ginsberg, **social change**,British journal sociologie, vol 1958,pp205-209

[2] – محمد عاطف غيث ، **النظام والتغير والمشاكل**، الجزء الثاني، دار المعارف: الاسكندرية،1967، ص191.

[3] – علي السيد الشخيبي، **في اجتماعيات التربية**، دار الفكر : الأردن-عمان، 2009، ص291.

نوعية الأداء الوظيفي لهذه الأنساق، ومن الأمثلة على هذه التعريفات تعريف" **فرنسيس الين** **F.Allen**"، الذي يذهب إلى أن التغيّر يشتمل على التعديلات في الأنساق الاجتماعية والأنساق الفرعية، داخل البناء الاجتماعي وكذلك أسلوب الأداء الوظيفي له.

يرى هذا المنظور أن لكل نسق اجتماعي وظائف محددة عليه أن يواجهها، وعندما يحدث التغيّر الاجتماعي، فانه لا يحدث في الأنساق الأساسية الفرعية فحسب، ولكنه يحدث في وظائف هذه الأنساق، فقد يؤدي التغيّر إلى أن يصبح النسق أكثر كفاءة في أداء وظائفه، وقد يؤدي إلى أن يصبح النسق أقل كفاءة في أداء وظائفه، ذلك يعتمد على الطريقة التي يحدث بها التغيّر والعوامل الفاعلة فيه، وطبيعية المعوقات الوظيفية التي تفرزها عملية التغيّر الاجتماعي.[1]

- **المجموعة الثالثة:** تركز على المستويات المختلفة للتغيّر الاجتماعي، فالتغيّر الاجتماعي عندما يحدث فإنه يؤثر على بناء المجتمع، وعلى طبيعة العلاقات الاجتماعية فيه، وعلى وظائف الأنساق، وأخيراً فانه يؤثر على الأفراد، إن التغيّر هنا عملية شاملة متعددة المستويات ويمكن النظر إليها عبر هذه المستويات، إن هذه المستويات للتغيّر يمكن أن تمتد لتشمل التغيّرات الكونية التي تظهر على المستوى العالمي ومن أشهر التعريفات التي تهتم بمستويات التغيّر الاجتماعي تعريف "**روبرت لاور**" " **R.H.Lawer**": على أنه يشير إلى التبديلات في الظواهر الاجتماعية عبر المستويات المختلفة للحياة الإنسانية بدءً من الفرد وانتهاءً بالكون كله.[2]

كما نجد تعريف "**إبراهيم مدكور**" الذي يعرّف التغيّر على أنه: يشير إلى أنواع التطور التي تحدث تأثيراً في النظام الاجتماعي أي التي تؤثر في بناء المجتمع ووظائفه.[3]

- **المجموعة الرابعة:** تهتم بالتركيز على العناصر البنائية والوظيفية، وبعنصر الزمن في عملية التغيّر الاجتماعي، إن التغيّر الاجتماعي عملية ممتدة عبر الزمن ولا يوجد تغير اجتماعي بغير زمن يحدث فيه، ومن بين التعريفات التي تهتم بعنصر الزمن تعريف "**نسبت**" " **R.Nisbet**" الذي يرى أن التغيّر الاجتماعي بمعناه الواسع بأنه مجموعة متتابعة أو متوالية من التبديلات (الاختلافات)، التي تحدث عبر الوقت داخل كيان مستمر في الوجود، وفي ضوء ذلك فإن التغيّر الاجتماعي يشير إلى مجموعة من العمليات المتتابعة عبر الزمن والتي

---

[1] –علي السيد الشخيبي، مرجع سابق، ص 292.

[2]– Allyn and Bacon **Perspectives on Social Change** R.H.Lawer.2 ed .1977.p4

[3] – إبراهيم مدكور، **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة،1975،ص 165.

تنتج أشكالا من الاختلاف والتباين التي تؤدي إلى تغير البناء الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية والجوانب الثقافية المختلفة كالقيم والمعايير والمعتقدات.[1]

- **المجموعة الخامسة:** تهتم بتعدد مظاهر التغير أو مجالاته، ومن هذه التعريفات ما يعدد مجالات التغيّر المختلفة كالتغيّر الايكولوجي، والتغيّر الاقتصادي، والتغيّر السياسي، والتغيّر الثقافي، ومنها ما يركز على مجال بعينه كالتغيرات التي تطرأ على الأسرة أو على البناء السياسي أو أي مجال آخر من مجالات الحياة الاجتماعية، وغالباً ما تميل هذه التعريفات إلى التفرقة بين نوعين من التغيّر، التغيّر الاجتماعي والتغيّر الثقافي، فالأول يشير إلى التغيّرات التي تحدث في العلاقات الاجتماعية، بينما يشير الثاني إلى التغيّرات في القيم والمعتقدات..ومن الذين مالوا إلى التفرقة بين التغيّر الاجتماعي والتغيّر الثقافي "**بوتومور**" "**Bottomore** "، الذي عرف التغير الاجتماعي بالتغيّر في البناء الاجتماعي أو في بعض النظم أو العلاقات بينها. بينما يشير التغيّر الثقافي إلى صور التنوع التي تطرأ على الظواهر الثقافية كالمعرفة والأفكار والفن والمذاهب الدينية والأخلاقية.[2]

في ضوء الطروحات المتعددة لمفهوم التغيّر الاجتماعي نجد هناك بعض النقاط المشتركة بينها نوجزها في الآتي:

* تنظر هذه الطروحات للتغيّر الاجتماعي بوصفه تحولاً أو تبدلاً في الأبنية أو النظم أو العلاقات أو الوظائف.

* تؤمن هذه الطروحات بمسألة الزمن، إما بصورة مباشرة أو ضمنية ، بحيث لا يمكن عزل التغيّرات زمانياً ولا مكانياً، ذلك لأنها تحدث في سلسلة متعاقبة ومتسلسلة الحلقات أكثر من حدوثها في شكل أزمات وقتية، يتبعها مباشرة إعادة البناء.

*يحدث التغيّر في أي مجتمع وأي ثقافة دون استثناء، بوضوح واستمرار.

ج) المفهوم الإجرائي للتغيّر الاجتماعي:

هو مجموع التحوّلات الملاحظة عبر الزمن التي تمتاز بالاستمرار والثبات النسبي، وتمس هذه التحولات بناء ووظائف الجهاز الاجتماعي والذي يمثل المدرسة، مؤدياً إلى تغيير في سياقه التاريخي معبراً عن متطلبات اللحظة الحضارية.

[1] – علي السيد الشخيبي، مرجع سابق، ص ص 292–293.

[2] – علي السيد الشخيبي ،نفس المرجع، ص293.

1-2-التغيّر الاجتماعي والمفاهيم المقاربة:

1-2-1- التقدم الاجتماعي(Progrés Social):

أستعمل هذا في البداية كمرادفاً لمصطلح التغيّر الاجتماعي، وقد جاء ذلك في كتابات "**أوغست كونت**" "**Auguste Comte**" و"**كوندرسيه**""**Condercet** " و"**تيرجو**" "**Turgot** "وغيرهم .

يعرّفه "**هوبهاوس**" "**Hobhous**" :" بأنه نمو اجتماعي للجوانب الكمية والكيفية في حياة الإنسان"

يعرفه " **كاريف**" "**Karayev**" :" بأنه تطور تدريجي يدّل على نمو المجتمع، وتصاحبه مؤشرات تدّل على مدى التقدم".

يتبّن من جملة التعريفات أن التقدم الاجتماعي :"يعني تطور الجوانب المادية والفكرية للمجتمع، وهو يحمل معنى معيارياً قيمياً"

كما يعرّف على أنه :"العملية التي تأخذ اتجاهاً واحداً نحو الأمام ومتجهة نحو تحقيق الأهداف المرسومة، أي فعل واع مخطط".[1]

إذن فالتغيّر الاجتماعي أوسع من التقدم الاجتماعي ، لأن التغيّر لا يتجه دائماً إلى الأحسن على العكس من التقدم الذي يعني الأحسن[2].

1-2-2-التطور الاجتماعي (Evolution Social):

يعني مفهوم التطور الاجتماعي النمو البطيء المتدرج الذي يؤدي الى تحولات منتظمة ومتلاحقة، تمر بمراحل مختلفة ترتبط فيها كل مرحلة لاحقة بالمرحلة السابقة.

يعرفه **معجم علم الاجتماع:** " بأنه العملية التي بموجبها تحقق المجتمعات الإنسانية نمواً مستمراً مروراً بمراحل متلاحقة مترابطة ".

أي أن التطور الاجتماعي بهذا المفهوم، يحمل معنى التقدم التدريجي دون طفرات.

وقد أستعمل " **هربرت سبنسر**" " **H.Spencer** " مصطلح التطور الاجتماعي ليشير إلى تطور المجتمع الذي يأتي على غرار تطور الكائن العضوي، وقد بيّن في كتابه " **أصول علم**

---

[1] – محمد عبد الحميد المولى الدقس، **التغير الاجتماعي-بين النظرية والتطبيق**- ط2، دار مجدلاوي: عمان-الأردن، 2005، ص ص 24-27

[2] – عادل عبد الحسين شكاره، **نظرية هوبهارس في التنمية الاجتماعية**، مطبعة دار السلام: الأردن ، 1975،ص 94.

الاجتماع" المماثلة بين تطور المجتمع وتطور الكائن العضوي، حيث عرّف التطور بأنه:" انحدار سلالي معدل على نحو معين"

أما المفكر الأنثروبولوجي "**تايلر**" " **Taylor** " فقد أستعمل مصطلح التطور في كتابه "**الثقافة البدائية** "بصورة غير دقيقة فيقول:" نجد من ناحية أن التماثل الذي يسود في الجانب الأكبر من الحضارة يمكن إرجاعه –إلى حد بعيد– إلى التأثير المتماثل للأسباب المتماثلة، بينما نلاحظ من ناحية أخرى أن الدرجات المتفاوتة للتماثل يمكن أن تعتبر مراحل للنمو أو التطور، تمثل كل منها محصلة تراث سابقة، وهي بصدد أداء دورها المناسب في تشكيل أحداث المستقبل".[1]

يعتبر التطور الاجتماعي مفهوماً أكثر تعقيداً، إذ يشير إلى عملية اجتماعية لها ثلاث خصائص مجتمعة: فهو اتجاهي وداخلي ويحدث على مراحل يمكن تمييزها، وعليه فانه يحمل لنا تصوراً بالحالة النهائية للمجال الاجتماعي التي تتحرك العملية نحو تحقيقها، ومن بين الأمثلة على هذه الحالات النهائية : المجتمع الايجابي" **لكونت**"، والمجتمع الصناعي على نحو ما تصوره" **سبنسر**"، والمجتمع الشيوعي" **لماركس**" ودولة التضامن العضوي " **لدوركايم**"، وفي عملية التطور، ينظر إلى الحركة الحادثة باعتبارها تحقق الاحتمالات القائمة في المجال منذ البداية.

في مباشرتها التحرك نحو انجاز هذه الاحتمالات، تتبع المجتمعات بعض الإسقاطات المعينة الموضوعية قبلاً لعدد من المراحل، وكان غالبا ما ينظر إلى نتيجة هذا التطور باعتبارها التمايز الهيكلي والوظيفي المتزايد، وكان مفهوم التطور يأتي مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بأفكار التقدم الاجتماعي الذي ينقله من المستوى التوصيفي إلى المستوى التقييمي، ويتوسم هذه الحالة النهائية باعتبارها جيدة أخلاقياً أو عادلة، والطريق إليها باعتبارها تحسيناً أو تحريرياً أو تحقيقاً للذات.

تكمن نقطة ضعف مفهوم التطور في ما يحمله من نكهة حتمية وجبرية، وذلك عندما ينظر إليه باعتباره ضرورياً وغير قابل للتغيير، ويتبع سبيلاً شاملاً وأحادياً ومحدداً مسبقاً، وذلك نحو هدف محتوم، يفرغ العملية من أي دور للخيارات أو التفضيلات الإنسانية، وإقرارا بهذه العيوب، باتت النظرية الاجتماعية المعاصرة تميل إلى هجر مفهوم التطور واستبداله بفكرة التحوّل الاجتماعي " **Social Becoming** "[2]

---

[1] – محمد عبد الحميد المولى الدقس، مرجع سابق، ص ص 28–29.

[2] – جون سكوت، مرجع سابق، ص ص 100–101.

إن التطور الاجتماعي كمفهوم قد أهمل جانباً مهماً في تغيّر المجتمع حيث استبعد فكرة التخلف الاجتماعي التي تنطبق على واقع المجتمعات، فيكون مفهوم التغيّر الاجتماعي هو الأكثر علمية وواقعية لحالة المجتمعات الإنسانية، سواء نحو التغيّر الاجتماعي الايجابي أو السلبي.

1-2-3-النمو الاجتماعي(Croissance Social):

يشير مصطلح النمو إلى عملية النضج التدريجي والمستمر للكائن وزيادة حجمه الكلي أو أجزائه، كما يشير إلى نوع من التغير الكمي ومن أمثلة التغيّرات الكمية التي يعبّر عنها مفهوم النمو التغيّرات التي تطرأ على حجم السكان وكثافتهم والتغيّرات في عدد المواليد والوفيات ومعدلات الخصوبة، وكذلك التغيّرات في قيمة الدخل القومي والدخل الفردي والتغيّرات في حجم الإنتاج بأنواعه المختلفة ...[1]

يختلف النمو عن التنمية في كونه تلقائياً، بينما التنمية عملية إرادية.

النمو الاجتماعي يعني النمو الذي يتعلق بالمجتمع، أي نمو السمات الفردية بما يتفق مع الأنماط الاجتماعية المقررة، والبيئة الاجتماعية من ناحية عامة.

في الدراسات الاجتماعية، فقد تعددت النظرة إلى النمو الاجتماعي، لأن النمو الاجتماعي أكثر تعقيداً من النمو العضوي، فلا نستطيع أن نرد أي ظاهرة معينة إلى نواتها الأصلية، مثلما هو ممكن في نمو الكائن العضوي، إلا في عمليتين اجتماعيتين كما يقول "**بوتومور**""**Bottomore**" هما: نمو المعرفة، ونمو سيطرة الإنسان على البيئة الطبيعية، كما يبدو في الكفاءة التكنولوجية والاقتصادية، فهاتان العمليتان هما اللتان ظهرتا بأكبر قدر ممكن من الوضوح في البيانات المتعلقة بنمو وتطور المجتمع الإنساني.[2]

إن مصطلح النمو لا يعبر إلا عن جزء من التغيّر الذي يشير إلى الأفضل"**التقدم**" مع المحافظة على جوهر البناء بشكل عام، أما الجزء الأخر من التغيّر فهو غير متضمن ذلك الجزء الذي يشير إلى التخلف الاجتماعي.

إن النمو الاجتماعي يختلف عن مصطلح التغيّر الاجتماعي في النقاط الآتية:

- يشير النمو إلى الزيادة الثابتة نسبياً، والمستمرة في جانب واحد من جوانب الحياة، أما التغيّر فيشير إلى التحول في البناء الاجتماعي والنظام والأدوار والقيم وقواعد الضبط الاجتماعي، وقد يكون هذا التحول ايجابياً أو سلبياً ولا يتصف ذلك بالثبات إطلاقاً.[3]

---

[1] – أحمد زكي بدوي، **معجم العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان: بيروت، 1982، ص187.

[2] – محمد عبد الحميد المولى الدقس، مرجع سابق، ص ص31-32.

[3] – نفس المرجع، ص33.

- يكون النمو بطيئاً وتدريجياً، أما التغيّر الاجتماعي فيكون على عكس ذلك، قد يكون سريعاً ويتضمن قفزات إلى الأمام أو إلى الخلف.
- يغلب على النمو التغيّر الكمي، أما التغيّر فيغلب عليه التغيّر الكيفي، ذلك أن النمو يتعلق في الغالب بالجانب المادي من المجتمع، أما التغيّر فيتعلق بالجانب المعنوي.
- النمو عملية تلقائية أي لا دخل للإنسان فيها، وغير مخططة، أما التغيّر فهو عملية موجهة إرادية مقصودة.
- يسير النمو في خط مستقيم مما يمكن من التنبؤ به، أما التغيّر لا يكون مستقيماً باستمرار، فقد يكون للأمام فيؤدي الى التقدم، كما قد يكون إلى الوراء فيؤدي للتخلف.
- يهتم في الدراسات السوسيولوجية بالتغيّر الاجتماعي لأنه يعبر عن حقيقة ديناميكية المجتمع، أما النمو فيدخل في الدراسات الاقتصادية نظراً لطبيعة عملية النمو وخصائصها.[1]

1-2-4-التنمية الاجتماعية(Developpement Social):

تشير التنمية بمفهومها العام على شيء واحد على الأقل، هو الهروب من ظرف يفتقر إلى الوقار يسمى التخلف.[2]

كما يرتبط مفهوم التنمية بمفهوم التحديث" **Modernisation** "، والذي يعني التحول من نمط المجتمع الذي يعتمد على تكنولوجيا تقليدية وعلاقات تقليدية ونظام سياسي تقليدي، الى نمط متطور تكنولوجياً واقتصادياً وسياسياً، وغالباً ما نفهم عملية التحديث في ضوء مقارنة المجتمعات المتخلفة بالمجتمعات المتقدمة التي قطعت أشواطاً في طريق النمو الاقتصادي والاستقرار السياسي، ويعتبر التحديث عملية تتحقق من خلالها التنمية الاجتماعية التي تخلق من الظروف ما يجعل المجتمع يحقق غاية التنمية...[3]

أما التنمية الاجتماعية فهي الجهود التي تبذل لإحداث سلسلة من التغيرات الوظيفية، والهيكلية اللازمة لنمو المجتمع، وذلك بزيادة قدرة أفراده على استغلال الطاقة المتاحة الى

---

[1] – محمد عبد الحميد المولى الدقس، مرجع سابق، ص34.

[2] – قولنجانج ساكس، **قاموس التنمية دليل الى المعرفة باعتبارها قوة**، ترجمة: أحمد محمود، المركز القومي للترجمة: القاهرة، 2008، ص21.

[3] – أحمد زايد، **مقدمة في علم الاجتماع السياسي**، دار قطري : الدوحة، 1988، ص26.

أقصى حد ممكن، لتحقيق أكبر قدر من الحرية والرفاهية لهؤلاء الأفراد بأسرع من معدل النمو الطبيعي.[1]

إن علاقة التنمية الاجتماعية والتغيّر الاجتماعي نوجزها في الآتي :

- إن مفهوم التنمية الاجتماعية هو أقرب المفاهيم للتغير الاجتماعي مقارنة بمفاهيم التقدم والنمو والتطور.
- إن المفهوم الحديث للتغيّر الاجتماعي يتطابق ومفهوم التنمية الاجتماعية بالرجوع الى مضمون المفهومين.
- لكن المفهوم المطلق للتغيّر الاجتماعي، يعني التحول أو التبدل الذي يطرأ على البناء الاجتماعي متضمنا تبدل النظام الاجتماعي والأدوار والقيم وقواعد الضبط الاجتماعي(إيجاباً أو سلباً). في هذه الحالة فقط يختلف عن التنمية التي هي المحصلة النهائية ذات البعد الايجابي، أي لا تتضمن البعد السلبي، أي أن التنمية الاجتماعية ايجابية دائما، في حين أن التغيّر الاجتماعي قد يكون أيضا نكوصاً.[2]

1-2-5-التحوّل الاجتماعي:

هو أحد أشكال التغيّر والذي قد يقع في مجتمع من المجتمعات في وقت محدد من الأوقات، وهذا التغيّر يكون مستمراً في حركته ويأخذ اتجاهاً واحداً معيناً، وقد يكون نحو التقدم إلى الأمام مثل نمو الوحدة الاجتماعية من الأسرة إلى المدينة ثم إلى الدولة، وقد يكون التحوّل تراجعاً أو نكوصاً، مثل التغيّر الذّي يصيب بعض مظاهر النشاط الاجتماعي، فبعد أن تتقدم وتتطور إلى مرحلة ما قد تحدث بعض الظروف التي تصيبها بالانحلال فتبدأ في التراجع و التقهقر.[3]

1-2-6- التغيّر الثقافي(Culture Social):

يوجد خلط بين التغيّر الاجتماعي والتغيّر الثقافي ولا تميز بعض النظريات بين المفهومين، وربما يرجع ذلك إلى الارتباط بين مفهومي الثقافة بوصفهما من المفاهيم الأساسية في الدراسات الاجتماعية.[4]

---

[1] – محمد عبد الحميد المولى الدقس، مرجع سابق،ص ص-34-35.

[2] – نفس المرجع، ص ص 37-38.

[3] – محمد طلعت عيسى،**دراسات في التخطيط الاجتماعي**، مكتبة القاهرة الحديثة: القاهرة، 1971، ص 11.

[4] – عبد القادر قصير ،**الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية**،دار النهضة العربية للطباعة: بيروت-لبنان،1999، ص79.

إلا أن التغيّر الثقافي أوسع نطاقاً من التغيّر الاجتماعي، أي من التغيرّات في البناء والوظيفة، والتنظيم الاجتماعي، ونقصد بتلك التغيّرات، تلك التي تطرأ على كافة جوانب الحياة في المجتمع ويتضمن ذلك الأسرة والدين والفن ...الخ، وهذا النوع من التغيّرات إنما ينطوي على درجة عالية من التساند والاعتماد المتبادل.[1]

إذن فالتغيّر الثقافي هو كل ما يطرأ من تبدل في جانبي الثقافة سواء أكان مادياً أم معنوياً. فالتغيّر الثقافي يضم التغيّر الاجتماعي، أي أن هذا الأخير يصبح جزءً من التغيّر الثقافي، لأن التغيّر الاجتماعي يبقى في الإطار الفكري دون أن يحتوي الإطار المادي، في حين أن التغيّر الثقافي فيحتوي الكل. إذن ليست جميع التغيّرات ثقافية هي تغيّرات اجتماعية، والعكس صحيح .[2]

2- مفهوم المدرسة:

هناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم المدرسة، إلا أن أغلب الباحثين يميلون إلى تبني المفهوم النظمي الذي يعرّف المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية معقدة مستجمعة في ذاتها لمنظومة من العلاقات البنيوية المتبادلة بين مختلف جوانبها، وأنه لا يمكن إحداث التغيير في أحد أجزائها دون التأثير في بنيتها الكلية، وأنها تهدف إلى تحقيق التواصل بين تجربة التعليم المدرسية والتجارب الاجتماعية التي تجري في المجتمع".

أ)- اصطلاحا:

***فردريك هاستن:**" هي نظام معقد من السلوك المنظم، والذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم"

***أرنولد كارلوس:** يرى أنها:" نسقاً منظماً من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنيتها وفي أديولوجيتها الخاصة"

***شيبمان:** " هي شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون و التلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية".[3]

---

[1] - سامية الساعاتي، **الشباب العربي والتغير الاجتماعي**، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة،2003، ص 25.

[2] - محمد عبد الحميد المولى الدقس، مرجع سابق،ص ص 61-62.

[3] - علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ، **علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر: بيروت - لبنان، 2004، ص ص 16-17.

ويشير "**نبيل السمالوطي**" بقوله إن :" المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تقوم بوظائف التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير ظروف المناسبة جسمياً، وانفعالياً، واجتماعياً"[1]

يعرّفها "**رابح تركي** " إن المدرسة هي في الحقيقة الواقع المعبّر الذي يمر فيه الطفل من حياة المنزل الضيّقة إلى الحياة الاجتماعية الحقيقية، ومن هنا يجب أن تقلع المدارس أن تكون مجرد بناية للتعلم كما يسمونها، وأن تتحول إلى مجتمعات حيّة للتربية بأوسع معانيها".[2]

ب)-المفهوم السوسيولوجي للمدرسة:

تشكل المدرسة نظاماً معقداً ومكثفاً ورمزياً من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية،وهذا يعني بدقة أن المدرسة، كما تبدو لعالم الاجتماع ، تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وخارجها، وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي الى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافياً وتربوياً.[3]

يتضح من جملة التعريفات المقدمة آنفا قد ركزت في تعريفها للمدرسة على الجوانب الوظيفية وكذا البنيوية، فبعض الباحثين يركزون على الجوانب البنيوية والبعض الآخر يركز على الجوانب الوظيفية، فيما نجد البعض منهم يركز على الجوانب الوظيفية والبنيوية معا، وبما أن هذه الدراسة تركز على التغيّر البنائي الوظيفي للمدرسة الجزائرية سنحاول أن نعطي تعريفاً إجرائياً للمدرسة يكز على الجوانب البنائية و الوظيفية .

ج)-المفهوم الإجرائي للمدرسة:

هي نظام اجتماعي يتكون من شبكة معقدة من المراكز والأدوار، تتولى تنشئة الطفل من شتى نواحي نموه الجسمي، والعقلي والخلقي والاجتماعي، بحيث تجعل منه شخصية متكاملة من ناحية، وتعدّه للتكيّف الناجح مع الحياة ومنطق العصر الذي يسير على مناهج العلم والتكنولوجيا من ناحية أخرى.

---

[1] – نبيل السمالوطي، **التنظيم المدرسي والتحديث التربوي**، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة: جدة–السعودية، 1980، ص57.

[2] – تركي رابح عمامرة، **أصول التربية والتعليم**، ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب: الجزائر، 1990 ، ص194 .

[3] – علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، مرجع سابق ، ص 20.

3- التحديات العالمية :

هي مجموعة من التغيّرات التي مست العديد من المجالات، والتي شكلت حواجز للدولة النامية للالتحاق بالركب العالمي، وهذه التغيّرات شملت مختلف الجوانب المعرفية، التكنولوجية، الثقافية والتي سيركز موضوع البحث على دراستها.

3-1-التحديات المعرفية:

يتميّز العالم اليوم بالتوسع اللامتناهي وتجديد المعرفة، لذا فقد أصبح لزاماً علينا أن نتجه إلى الاستثمار في الذكاء، وقد تولّد عن التطور التقني المذهل وتعدّد الاختراعات التكنولوجية هيكلة جديدة للبيئة وطرق تكيّف الإنسان الحديث؛ وهذا ما يجعل التحديد المسبق وعلى المدى الطويل للكفاءات المهنية والسلوكات التي ينبغي بناؤها لدى التلميذ في نهاية مساره التكويني الأكاديمي وهميّة.

عليه فإن البرامج الجديدة مطالبة بأن تكون ذات بعد استشرافي أداتي ، مدرجة في أهدافها التربوية تنمية القدرة على التفكير والتحلي بروح النقد، والقدرة على الاستدلال العلمي والإبداع، والتحلي بروح الالتزام والمباردة وتحمل المسؤولية، والقدرة على التصور المسبق للأمور. كل هذه الأدوات من الواجب وضعها في متناول خريج المنظومة التربوية لكي يتمكن من مواجهة كل الإشكاليات التي أصبحت معقدة بطبيعتها. [1]

3-2-التحديات التكنولوجية:

يقوم التطور المذهل لتكنولوجيات الإعلام والاتصال ***TIC*** بالتحويل الجذري للعلاقات بين البشر، بل حتى طبيعة العمل في حد ذاته، وسيرورة الإنتاج وطرق الاستهلاك. نظرا للتطور الخارق لوسائط المعرفة ووسائل نشرها، فان المدرسة قد فقدت نهائياً مكانتها "**كقلعة للمعرفة**" وتحوّلت وظيفتها بشكل كبير. وفي هذا الإطار، على المناهج التربوية أن تدرج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التربية (بشكل متدرج) كمواضيع للدراسة، وكسند تعليمي، فتكون عاملاً مساعداً في العلاقة البيداغوجية بين المدرسين والتلاميذ، وفي مسار استقلالية هؤلاء.[2]

على المؤسسة التربوية أن تدرب التلميذ خلال تمدرسه على استخدام وسائل الاتصال في عملية البحث عن المعلومة بنفسه واستغلالها، وذلك بهدف التكيف مع التغيّرات، وتطوير نفسه بالتفاعل مع محيطه.

إن المناهج المدرسية، والنشاطات المختلفة لتنمية وازدهار شخصية التلميذ، وكذا تنظيم المدرسة وتفتحها على المحيط مطالبون بادراج هذه الأهداف، فالتلميذ الجزائري أصبح الآن يسبح في

---

[1] -الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج ،القانون التوجيهي للتربية، جانفي 2008، ،ص ص9-10.

[2] -القانون التوجيهي للتربية، نفس المرجع، ص 09.

بحر من الأصوات والصور التي توفرها التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال التي تساهم عملياً في بناء مخيلته وعالم اللاوعي لديه .

في هذا السياق فإن الإشكاليات التقليدية (المتصارعة عادة) قد تغيّرت تغيّراً جذرياً، وعلى المدرسة أن تتدخل من قبل وبعد، وذلك بتزويد التلاميذ بشبكات القراءة النقدية للوثائق المختلفة الأنماط التي يتلقونها، وعلى المدرسين أن يزودوهم بالأدوات الفكرية الوسائل المادية الضرورية لهذه القراءات.[1]

3-3-التحديات الثقافية:

المتمثلة في العولمة الثقافية، التي تؤثر بشكل ملفت للنظر على التمثّلات التقليدية للتبادل بين الشعوب، خاصة تلك المرتبطة بالهويات الثقافية (وهي أكثر دواماً)، وطرق التفكير والتصرف. ولذلك، على المناهج التربوية أن تعمل على التوعية بالرهانات المرتبطة بحفظ السلام، وذلك بتقاسم القيم المتعلقة بمستقبل الإنسانية (حقوق الإنسان، وحقوق الأقليات، والدفاع عن البيئة،....الخ)، كما على المناهج أيضا أن تحضر للمنافسة التي لابد منها بتعزيز التعلق بالهوية الوطنية، وبتنمية الكفاءات الضرورية لعملية التكيف الناجح مع عالم التواصل المتعدد الثقافات، وسوق العمل الدولية. عليه، فان المناهج التربوية تسعى إلى إدراج في أهدافها المعلومات الموضوعية حول الثقافات والحضارات، وتطور الحرف والمهن وسوق العمل.[2]

4- المقاربة بالكفاءات:

هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، وتنص :على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها، وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية.[3]

4-1-سير الحصة التعليمية وفق إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات :

إنطلاقاً من مستوى المتعلمين، والوسائل المنتقاة، يتم تسيير الحصص التعليمية باختيار الإستراتيجية المناسبة كمسعى لتنظيم الفعل التربوي، ويمكن تلخيص أهم مراحل اكتساب الكفاءة عند تقديم الدروس وفق المقاربة بالكفاءات فيما يلي[4] :

أ – مرحلة الاستكشاف: طرح إشكالية تتحدى التلاميذ وتثير دوافعهم فيحاولون التغلب عليها عن طريق بذل الجهد الفردي أو الجماعي كأفواج أو أفراد، وبذلك يتم التقويم الأولي للإنجاز بناءً على معايير تقويم أولية.

---

[1] -القانون التوجيهي للتربية، مرجع سابق، ص 09.

[2] -نفس المرجع، ص09.

[3] -محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، ط 2 ،شركة الهدى: الجزائر، 2004 ،ص 12.

[4] -حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات– الأبعاد والمتطلبات** –، دار الخلدونية، الجزائر،2005،ص76 .

ب – مرحلة التعلم المنهجي:تتعلق بالمضامين أو المحتويات المقررة التي يتم تنظيمها في شكل نشاطات متدرجة تتضح من خلالها الأداءات المطلوبة.

ت – مرحلة الإدماج: هي مرحلة تتعلق بالمكتسبات الجديدة أو التطبيق من خلال تمارين.

ث – مرحلة التقويم النهائي: في هذه المرحلة يمكن الحكم على مدى تحكم المتعلم في الوحدة ككل من خلال وضعية حقيقية أو وضعية مشابهة للوضعية الإشكالية التي يعالجها المتعلم دون الاستعانة بالمعلم.

4-2-مميزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التربوية:[1]

-إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعّلم محوراً أساسياً لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعّلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعّلم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

-فحل المشكلات(الوضعيات/المشكلة) هو الأسلوب المعتمد للتعّلم الفعال، إذ أنه يتيح الفرصة للمتعّلم في بناء معارفه(بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

-تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

-تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعّلم والمتعّلم. فالأستاذ منشّط ومنظّم وليس ملقناً، وهو بذلك:

* يسهل عملية التعّلم ويحّفز على الجهد والابتكار.
* يعدّ الوضعيات ويحث المتعّلم على التعامل معها.
* يتابع باستمرار مسيرة المتعّلم من خلال تقويم مجهودات.

المتعّلم محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها، فهو:

* مسؤول على التقدم الذي يحرزه.
* يبادر ويساهم في تحديد المسار التعّلمي.
* يمارس ويقوم بمحاولات يقنع أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني.
* يثمّن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.

[1] – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، "**منهاج السنة الرابعة متوسط**"،ص ص 4-5.

التعريف الإجرائي للمقاربة بالكفاءات:

هي إستراتيجية من استراتيجيات التدريس، يعتمدها المعلم من أجل تحقيق الكفاءات المرجو تنميتها لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ترتكز هذه المقاربة على بناء التعلّمات انطلاقاً من الوضعيات التعليمة المختلفة، ترتكز هذه المقاربة على المتعلم كمحور أساسي في العملية التعليمية، أما دور المعلم فهو موجه ومنشط.

5- التقويم التربوي:

إن التقويم جزء من عملية التعليم والتعّلم فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجاً عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعّلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة.

بهذه الصفة، يكون استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصور طرائق التكّفل بها عنصراً إيجابياً وهاماً في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

أخيرا، فإن التقويم بأدواره المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعّلم والمتعّلم من جهة، وبين المعّلم والأولياء من جهة أخرى.

5-1-أنواع التقويم التربوي:

5-1-1-التقويم التشخيصي الأولي أو التمهيدي: يتم قبل بداية التعلم، ويتضمن تحديد المستوى، والقدرات الذهنية والاستعدادات الخاصة بالمتعلمين، كما يهتم هذا النوع من التقويم بالكشف عن الصعوبات في عملية تحصيل المعلومات، وتنمية الكفاءات، كما يساعد هذا التقويم على جمع البيانات والمعلومات عن التلاميذ بخصوص وضعهم الاجتماعي وظروفهم المدرسية، ويمكن المعلم من معرفة وضعية الانطلاق بناء على المعرفة الدقيقة لمستوى المتعلمين والحصيلة النهائية لما تَلقوه من تعلم سابق.[1]

5-1-2-التقويم التكويني (البنائي):هو التقويم الذي يقوم به المعلم أثناء الدرس أو أثناء العام الدراسي، وذلك لمعرفة مواطن القوة والضعف التي تظهر في أداء التلاميذ ومدى استيعابهم للدرس ومحاولة تصحيحها من طرف المعلم وذلك بتغيير طريقة التدريس مثلاً، ومن الوسائل التي يستخدمها المعلم في هذا النوع من التقويم الأسئلة الحوارية أثناء الدرس، أو الاختبارات القصيرة المدى، أو الواجبات المنزلية، باستخدام هذا النوع من التقويم بشكل منتظم ومستمر يصل كل من المعلم والتلاميذ

[1] – محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 125.

إلى تغذية راجعة من خلالها يتعرفون على أخطائهم وهذا يساعد على تقدم العملية التعليمية وكما أن هذا التقويم يمكن الطالب من اكتساب المعرفة بشكل دقيق.[1]

5-1-3-التقويم الشامل (الختامي): يتم تقويم الكفاءة الختامية عبر منتوج يقدمه المتعلم حلاً لوضعية إدماجية مشكلة، تنتمي إلى عائلة من الوضعيات، يبيّن فيه قدرته على تجنيد الموارد بشكل مدمج، ينجز هذا في نهاية الفصل أو في نهاية السنة، وهذا وفق الطريقة التي أعد بها منهاج مادة دراسية، إذا قسمت مضامين هذه المادة إلى مجالات أو وحدات أو غيرها، فهذا يعني أن محتويات المجال ترمي إلى إنماء كفاءة ختامية في نهاية هذا المجال، ما يستدعي تقويمها في نهاية الفصل.[2]

التقويم هنا يعتمد على تحديد الرسوب والنجاح في ضوء درجات المتعلمين التي حصلوا عليها بالإضافة إلى الحكم على جهود المعلمين، أنفسهم وفعاليات المعلم والمدرسة وإجراء مقارنات وتوجيه المعلمين إلى تخصصات أوضح بالإضافة إلى الكشف عن فعالية المنهج والوسائط التعليمية في التدريس.[3]

التعريف الإجرائي للتقويم التربوي:

هو عملية منظمة ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التعليمية-التعلّمية لأهدافها، وذلك بتشخيص جوانب الضعف والقوة في كل مكونات العملية التعليمية-التعلّمية، ويختلف هذا التقويم باختلاف الوقت الذي يجرى فيه، والغرض المرجو من ورائه، وغالبا ما يتم عبر ثلاث مراحل مترابطة، تتمثل الأولى في التشخيصي وتجرى قبل الفعل التعليمي، أما الثانية فتساير الفعل التعليمي، والأخيرة تنجز بعد الفعل التعليمي والغرض منه الوقوف على الحصيلة النهائية لمكتسبات المتعلم.

خامساً:المقاربة النظرية .

الاتجاه الوظيفي:

هيمن الاتجاه الوظيفي على علم اجتماع التربية هيمنة كاملة منذ مطلع الخمسينات حتى أزمة الستينات ومازال هذا الاتجاه يمثل العلم السائد في التربية، وتتفق مجموع النظريات التي يشملها الاتجاه الوظيفي مع مجموعة الافتراضات النظرية تحدد طبيعة المجتمع والتربية والعلم الاجتماعي. [4]

---

[1] – نبيل عبد الهادي، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل: الأردن، 2001 ،ص 87.

[2] –محمد الطاهر وعلي، **الوضعية الإدماجية –التقويم في المقاربة بالكفاءات**–ط2، الورسم لنشر والتوزيع:الجزائر،2013، ص ص18-19.

[3] – عربي عقون، **مدخل إلى التقييم التربوي**، دار الهدى للطباعة و النشر: الجزائر، 2006 ، ص20 .

[4] –شبل بدران ،حسن البيلاوي،**علم اجتماع التربية المعاصر**، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية-مصر، 1997،ص18.

تتركز رؤية أصحاب هذا الاتجاه من خلال تصورهم للعلاقة المتبادلة بين القطاع التعليمي والتربوي وبقية النظم الاجتماعية الأخرى، وخاصة عند طرح أصحابه لكثير من المفهومات الوظيفية التي استخدمها خاصة الرعيل الأول من رواد علم الاجتماع والتي جاءت من منطلق تصورهم الأيديولوجي الذي يركز على أهمية النظام التربوي في المحافظة على النسق الاجتماعي الذي يوجد فيه وينقسم هذا الاتجاه إلى أربعة اتجاهات ، إلا أنه ومتطلبات الدراسة سنركز على مدخل الأنساق والبناءات الاجتماعية.

***مدخل الأنساق والبناءات الاجتماعية:** من أهم رواد هذا المدخل "**جون ديوي**""**J.Dewey**" ، "**كارل مانهايم**" " **K .Manheim**" ، "**إميل دوركايم**" "**E.Dourkeim** "،"**تالكوت بارسونز**" " **T.Parsons**"، ويمكن الإشارة إلى تصورات كل منهم كمايلي:

- "**جون ديوي**""**J.Dewey**": يعتبر "**ديوي**" رائد المدرسة البراغماتية الأمريكية في مجال علم اجتماع التربية، حيث سعى لوضع مجموعة من المؤلفات من أهمها "**المدرسة والمجتمع**"، "**الديمقراطية والتعليم**"، وركز على دراسة المشكلات الواقعية للتربية والتعليم في المجتمع الأمريكي محاولا رسم سياسة تعليمية إصلاحية للنظام التعليمي الذي كان يعاني الكثير من المشكلات، كما جاء في تصوراته لمعالجة الخلل الوظيفي في دور المؤسسات التعليمية والتربوية ووظائفها الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية، ومن هذا المنطلق ناقش "**ديوي**" إمكانية تحويل المدرسة إلى مصنع أو ورشة صغيرة يتعلم فيها التلاميذ خبرات تفيدهم في حالة خروجهم لسوق العمل المبكر أو خلال المراحل التعليمية اللاحقة، ومن أهم القضايا التي اهتم بها تحليله لمشكلة التعليم الرسمي وغير الرسمي، ودور المؤسسات التربوية في التنشئة إلى جانب المؤسسات الدينية، علاوة على تركيزه على كيفية اكتساب التلاميذ للمعارف النظرية العملية التي تكسبهم خبرات تؤهلهم للتكيف في المجال التعليمي والثقافي والعمل على جعل مضمون العملية التعليمية والتربوية ذي أهداف فردية واجتماعية في نفس الوقت.[1]

كما عارض "**جون ديوي**" مقولة أن المدرسة تأخذ شكلا فرديا وأن ما يهمنا هو فقط مستوى النجاح الفردي الذي يحققه لنا ، وقد أكد "**ديوي**" على أن هذه النظرة قاصرة مؤكدا على :"

[1] – عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم الاجتماع النشأة والتطور**، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية–مصر، 1999، ص325.

أن ما يريده أفضل والد لطفلة يجب أن يستهدفه المجتمع لكل أطفاله، وأي نموذج لمدارسنا غير هذا يكون ناقص وغير مقبول"[1]

- **كارل مانهايم**" " **K .Manheim**":[2] جاءت تصورات "**مانهايم**"، في النصف الأول من القرن الحالي لتوضح طبيعة تخصصه المهني الأكاديمي كأستاذ لعلم الاجتماع والتربية، مما أكسبت تحليلاته الخبرة العلمية والنظرية والأكاديمية، وجاءت تصوراته في عدد من المؤلفات مثل "**الإنسان والمجتمع**"، "**تشخيص عصرنا**"،" و**القوة والديمقراطية**"، وركزت هذه المؤلفات جميعها لتأكيد "**مانهايم**" على أهمية التربية في الضبط الاجتماعي، ودور المؤسسات التعليمية بجانب الأسرة في عمليات تشكيل السلوك الفردي، ولاسيما أن عملية التربية والتعليم لا تتم إلا في وسط اجتماعي.

من جهة أخرى سعى " **مانهايم**" لاستخدام المداخل السوسيولوجية وربطه بين التعليم وقضية الحرية الفردية وضرورة إعطاء الفرد الحرية لتعليم واكتساب المعرفة، وهذا ما جعله يؤكد العلاقة المتداخلة بين التعليم والديمقراطية والحرية الفردية بصفة عامة، كما سعى للربط بين التعليم وعملية التخطيط خاصة، وأن التعليم يعتبر وسيلة لظهور المجتمع الديمقراطي، وأيضا ظهور الشخصية الديمقراطية والى حدوث عموما ما أسماه بالتكامل الاجتماعي، وركز على أهمية تطور المؤسسات التعليمية لانجاز الأهداف العامة الموضوعية للتعليم والنظام التعليمي ككل.

- "**إميل دوركايم**" "**E.Dourkeim** ":[3] جاءت تصورات "**إميل دوركايم**" للتربية والتعليم وعلاقتها بنظريته العامة حول التضامن الاجتماعي، والتي تندرج عموما تحت إطار النظرية البنائية الوظيفية العامة، وجاءت بعض مؤلفات" **دوركايم**" لتركز خصيصا على التربية، وهذا ما جاء في مؤلفه عن "**التربية وعلم الاجتماع**" ، "**الأخلاق والتربية**"، وتصور عموماً بأن التربية شيء اجتماعي يعمل على تغيير المجتمع ككل، كما أنها تعد بمثابة الوسط الاجتماعي الذي يحدّد الأفكار والمثل والقيم، كما تعتبر التربية الوسيلة التي تعمل على تعزيز وجود المجتمع

---

[1]–جون ديوي، **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد حسن عبد الرحيم،ط2، منشورات دار مكتبة الحياة: بيروت–لبنان، 1978، ص31.

[2] – عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم الاجتماع النشأة والتطور**، مرجع سابق، ص325.

[3] – عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم اجتماع التربية الحديث**، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية–مصر ، 1998،ص ص170–171.

واستمراره واستقراره، وهي – التربية– من أهم مكونات ومتطلبات الحياة الجمعية، والتي تؤدي الى التنوع وزيادة التخصّص في المهن وتقسيم العمل في المجتمعات الحديثة.

كما حاول "**اميل دوركايم**"، بشتى الطرق أن يبرز نظريته عن التضامن الاجتماعي من خلال التركيز على النظام التعليمي والاهتمام بالمدارس ، واختيار المناهج الدراسية الملائمة التي توجه السلوك الاخلاقي للتلميذ ، وتنمي فيها العادات والتقاليد الحسنة، وغيرها من موجهات التنشئة الاجتماعية والتربوية، وفي الحقيقة فان تحليل تراث "دوركايم" ملئ بالتحليلات السوسيولوجية الهامة، التي توضح كم كان هدا العالم مهتما بقضية التعليم خاصة في فرنسا، فقد استطاع "دوركايم" ان يبرز اهمية دور الاسرة في العملية التعليمية ، ودلك في سبيل انشاء تنشئة اجتماعية مثلى، ودلك على اساس ان المدرسة هي العامل الاكثر انتشارا في هده العملية ، خصوصا بعد ان صغر دور الاسرة في المجتمعات الحديثة، نتيجة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والمهنية.[1]

- "**تالكوت بارسونز**" "**T.Parsons** ": يمثل " **بارسونز**" الاتجاه البنائي الوظيفي المحدث نسبيا خاصة أن تصوراته جاءت بعد اهتمامات الرعيل الأول من علماء الاجتماع والعلماء المحدثين في هذا العلم، وسعى لمناقشة التربية في ضوء معالجته لنظريته عن الأنساق الاجتماعية، التي تندرج تحت النظرية البنائية الوظيفية العامة، ركز عموماً على جعل النظام التربوي أو التعليمي أحد أهم النظم التي تؤدي إلى الضبط الاجتماعي، وإلى حدوث التكامل والتجانس والتعاون والتماثل للقوانين التي تؤدي إلى المحافظة على المجتمع ككل.

من أبرز القضايا التي عالجها " **بارسونز**"، تركيزه على قضية المدرسة كطبقة اجتماعية أو ما أسماه في أحد مؤلفاته "**طبقة المدرسة**" **The School class**، وناقش ثقافة هذه الطبقة محاولا التعرف على الثقافة المدرسية كما ناقش قضية التعليم العالي ودور الجامعة في المجتمع، واعتبارها التنظيم الأم التي تغذي جميع المؤسسات بالفئات المهنية المختلفة.[2]

---

[1] – طارق السيد ، **أساسيات في علم الاجتماع المدرسي** ، مؤسسة شباب الجامعة : الإسكندرية–مصر ، 2007 ، ص ص 98–99.

[2] –عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم اجتماع التربية الحديث**، نفس المرجع، ،ص ص176–181.

سادسا: الدراسات السابقة.

الإطلاع على الدراسات السابقة لا تعني تلك الدراسات والبحوث الملتصقة بالبحث التصاقا تاماً، أو تلك البحوث التي تحمل نفس العنوان، أو تدرس نفس المشكلة وإنما الهدف الرئيسي من ذكرها هو توضيح الحقيقة القائلة أن أي بحث لا يبدأ من فراغ كما أن أي باحث لا يكتب آخر كلمة في العلم.

في سبيل الإحاطة على أهم الأدبيات النظرية التي تناولت المدرسة الجزائرية كان ولابد أن نطلع على التراث المعرفي، من خلال جملة من الدراسات التي محورت الإشكالية التي انطلقت منها الدراسة، خاصة أن موضوع الإصلاحات لقي هتافا في سبيل تشخيص المدرسة الجزائري وليدة الألفية الجديدة، إلا أنه سنحاول من خلال ما سنعرضه من دراسات أن نموضع دراسة الباحثة بين هذه الدراسات وما أضافته من ناحية النظرية، ذلك أن البحث العلمي هو بحث متصل، وجب أن نؤسس له انطلاقا مما وصل إليه الباحثون في التخصص العلمي الذي يدور في فلكه الدراسة، وبناءً على ذلك نعرض مجموعة من الدراسات التي أسست تصور نظري عن الكيفية التي وجب أن تدرس إشكالية الدراسة بعيداً عن أي تكرار في التناول.

قسمت هذه الدراسات المعتمدة في البحث انطلاقا من الأقدم إلى الأحدث ذلك أن مقتضيات البحث تتطلب الاستعانة بالتطور الزمني للمدرسة الجزائرية تبعاً للفترة الزمنية التي أنجز فيها البحث اعتبارا من أن كل الدراسات هي دراسات جزائرية.

<u>الدراسة الأولى</u>: واقع الإصلاح التربوي في الجزائر تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا، مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية، مراد سبرطعي، السنة الجامعية:2008/2007

-ما طبيعة الإصلاح الذي تضمنه تقرير مشروع الإصلاح التربوي بالجزائر؟

-هل هو إصلاح جاء ليقدم إضافة على مستوى الجوانب التقنية الخدماتية ونقصد بها تحسين أداء المعلمين وتطوير المناهج الدراسية وتوفير الوسائل البيداغوجية الحديثة في التدريس؟

-أم أنه إصلاح جاء ليتجاوز خصوصية المجتمع الجزائري ؟

يمكن أن تتفرع عن هذا التساؤل المركزي الأسئلة الفرعية التالية:

-هل تتوافق المضامين المصرح بها في المشروع مع الفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري ؟

-إلى أي مدى استطاع مشروع الإصلاح أن يلتزم بالمعايير الأكاديمية للإصلاح التربوي والمتمثلة في

- المنطلقات ؟

- الإستراتجية المتبناة ؟

- الأهداف المحددة ؟

- الوسائل المعتمدة ؟

سنحاول فحص هذه التساؤلات في إطار تحليلنا لمضامين المشروع.

تطبيقنا لمنهج تحليل المضمون:

لعّل قيمة تحليل المضمون كمنهج علمي تكمن في وحدة القياس التي يعتمدها الباحث، فيميز المهتمون بهذا المنهج بين صنفين من وحدات القياس فهناك:

أ- وحدة الكلمة.

ب- وحدة الفكرة أو السياق.

وسيتم اعتمادنا في بحثنا هذا على وحدة الفكرة، لأننا بصدد رصد الأفكار التي تضمنها المشروع ووحدة السياق أو الفكرة هي الفقرة أو مجموع الفقرات التي يقوم الباحث بدراستها للتعرف على وحدات التسجيل أو العد والقيام باستخراجها من النص، وتمثل وحدة الفكرة أكبر وأهم وحدات تحليل المضمون وأكثرهم استعمالاً.

تحديد فئات التحليل : تمثل الفئات اقتراحات اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي وقد تم تحديدها وحصرها لغرض تسهيل عملية حساب التكرارات والتحليل .

الرقم التسلسلي	الفئة	الوحدة
07	الاهتمام باللغات	الاهتمام بتحسين وترقية اللغة العربية .
		الاهتمام بتحسين المكانة اللغوية للغة الفرنسية.
		الاهتمام بتحسين مكانة اللغة الإنجليزية.
		التأكيد على تحسين الأمازيغية واعتمادها كلغة

08	**الاهتمـــام باللغـــة الفرنسية.**	ترقية اللغة الفرنسية في المنظومة التربوية الجزائرية.
		الاهتمام باللغة الفرنسية في الجزائر.
09	**تـــدعيم المنشـــآت البيداغوجية**	الاهتمام بتوفير الوسائل المادية.
		إستراتجية توفير الموارد المالية
		إنشاء وترميم المنشآت التربوي
10	**الاهتمـــام بالقـــائمين على العملية التربوية**	الاهتمام بالمعلم.
		الاهتمام بموظفي التأطير.
11	**اعتماد التكنولوجيا**	أهمية التكنولوجية بالنسبة للمدرسة الجزائرية.
		اعتماد تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية.
12	**إستراتجية التكوين**	ربط التكوين الجامعي بعالم الشغل.
		الاهتمام بالتكوين الجامعي من حيث الآليات والمحتويات.
		إعادة الاعتبار للشهادات الجامعية.

أهداف الدراسة: تتلخص أهداف الدراسة في الآتي:

- الوقوف بالدراسة والتحليل على أهم ما جاء به مشروع إصلاح المنظومة التربوية وذلك قصد استظهار المضامين الحقيقية له.

- التأكد من مدى احترام المشروع لخصوصية المجتمع الجزائري وقيمه.

- التأكد من مدى احترام المشروع للمعايير الأكاديمية المعتمدة في الإصلاح التربوي.

- إثراء حقل علم اجتماع التربية.

- التأسيس لموقف علمي يمكن من خلاله تقويم المشروع ووضعه على محك المنهج العلمي.

نتائج الدراسة:

من خلال عرضنا لتحليل السابق يمكن أن ننتهي إلى الإجابة التالية عن الإشكالية المطروحة.

– إن قرارات المشروع لم تعطي الأهداف الوطنية والقيم المتعلقة بالبعد العربي والإسلامي بالإضافة التراث الوطني الأمازيغي الاهتمام الكافي، على اعتبار أن النسب التي جاء بها التحليل لم تبرز إلا اهتمام هزيل بالأبعاد التالية:

1/ ربط الأهداف بالطابع الوطني: 31.82%:إلى جانب اهتمام بضرورة ربط الأهداف بالطابع العالمي حيث جاءت النسبة **68.12%**.

2/ الاهتمام بأهداف الجزأرة من خلال:

– التأكيد على الأبعاد الوطنية: **% 41.66**

– التأكيد على الأبعاد الوطنية من خلال الكتاب المدرسي: **58.33%**

–لقد أثارة قضية حذف مقطع من النشيد الوطني والفقرة المسيئة إلى الثوار في كتاب التاريخ السنة الخامسة ابتدائي استفهاما كبير لدى الرأي العام والمهتمون بالشأن التربوي في الجزائر .

4/ تحسين عمليات التدريس باللغة العربية (التعريب): 32.56% كما لم يتم الاعتماد على اللغة العربية كلغة تدريس في جميع المستويات والتخصصات مع تجميد المرسوم الرئاسي 16أفريل 1976القاضي بتعريب المنظومة التربوية الجزائرية .

5/ الاهتمام بتحسين مكانة اللغوية للغة الفرنسية :52.45% حيث تم إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي في حين ثم استبعاد الإنجليزية إلى السنة أولى من التعليم المتوسط.

6/ إلغاء مادة التربية الإسلامية واعتماد مادة التربية الدنية والأخلاقية 55.55% حيث تم اعتبار مادة التربية الإسلامية أداة تستغل لأغراض أيديولوجية.

7/ التأكيد على القيم ذات البعد العربي الإسلامي والأمازيغي: 18.60% نلاحظ بأن هناك اختزال للقيم التي تتعلق بالبعد العربي الإسلامي والأمازيغي وهو مؤشر يمكن من خلاله التأكد عن مدى تقزيم المشروع لمقومات المجتمع الجزائري.

مما يدفعنا إلى القول بأن مشروع الإصلاح لم يعبّر بشكل الكافي عن القيم الحقيقية التي تحملها الفلسفة التربوية الجزائرية.

–أما الاهتمام بالجوانب التقنية فقد أبدى المشروع اهتمام من خلال إبرازه للأبعاد المتعلقة بالجوانب التالية:

1/ الاهتمام بتوفير الوسائل المادية60.86% وقد جاء الاهتمام متضمن تدعيم المنظومة التربوية من خلال الرفع من ميزانيتها والتكفل الاجتماعي بالتلميذ من خلال المنح والإعانات المدرسية.

2/ الاهتمام بإنشاء وترميم المنشآت التربوية: 59.25%حيث شمل الاهتمام على غرار المدارس إنشاء المطاعم المدرسية والاقامات الداخلية في المناطق المعزولة .

3/ اعتماد تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية : 77.77% والتأكيد على ضرورة استخدام الوسائل الحديثة في التدريس، خاصة ما يتعلق بالإعلام الآلي والإنترنت.

4/ تطوير المناهج وتحديث طرق و أساليب التدريس 64% حيث تم التأكيد على ضرورة مجارات التطور الحاصل على مستوى التقدم التقني .

5/ ربط التكوين الجامعي بعالم الشغل : 40.74% أكد القائمين على المشروع ضرورة أن يتم توفير التكوين والتخصصات التي تتماشى مع متطلبات سوق العمل.

6/ الاهتمام بالتكوين الجامعي من حيث المحتويات والآليات: 33.33% حيث ركز القائمين على اللجنة ضرورة أن يتماشى التكوين الجامعي مع الموصفات المتبعة عالميا.

7/ ديمقراطية المؤسسة التربوية: 24.32% حيث جاءت قرارات المشروع مؤكدة على ضرورة استقلالية المؤسسة التربوية في مهامها المختلفة خاصة ما يتعلق بتسييرها.

-إن هذه المؤشرات تدل بشكل واضح عن مدى اهتمام القائمين على المشروع بالجوانب التقنية رغم أن هذا الاهتمام يحتاج إلى آليات التجسيد والتطبيق.

-إن غياب الفلسفة والسياسة التربوية وغموضها وعدم تبلورها في أذهان مختلف الفاعلين الاجتماعيين والمجتمع بصفة عامة يعيق العملية التربوية من الاضطلاع بدورها الأساسي وهو تنمية الثروة البشرية وحسن توجيهها لخدمة الفرد المجتمع، وتقتضي نجاعة هذه الفلسفة صياغة دقيقة متكاملة لمفهوم الإنسان، الفرد، المواطن وتأهيله للاندماج في محيطه الوطني والعالمي وللتكيف مع مختلف المعطيات المتجددة لعصر سريع ومتحول، ولهذا فإن عملية الإصلاح التربوي هي معالجة علمية ومتأنية لمختلف المشاكل الطارئة والكامنة والمؤثرة على صيرورة النظام التربوي، وهو بهذا ليكتفي بالمعالجة السطحية للمشاكل التربوية، بل ينبغي الغوص في أعماق التكوين الخاص بالمجتمع لنكشف عن عوامل قد لا نتوقع تأثيرها على النظام التربوي في حين نجدها تؤثر تأثيراً بليغا في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. فلا وجود لأي إصلاح ينطلق من الصفر، بل كل إصلاح هو جهد مدروس لمواصلة

تنمية المجتمع. وكل نماذج الإصلاح تدل على هذا المعنى، فإلغاء كل ما هو قائم وبناء نظام تربوي من لاشيء، هي عملية قد تحطم مرتكزات الفلسفات التربوية للمجتمع، وتبدد كل الجهود التي بذلت من أجل النهوض بالناظم التربوي، ولهذا فإن التصور السليم للإصلاح التربوي هو ذلك التصور الذي يقوم على دراسة علمية ومنهجية لمختلف مشكلات الواقع التربوي دون إغفال التحولات الحاصلة على المستوى المحلي والعالمي في مجلات الاقتصاد والسياسة والتكنولوجية دون الخروج عن الخصائص الحضارية للمجتمع

تعتبر ميسرة الإصلاح التربوي في الجزائر مسألة ذات أولوية بالغة فقد شكل النظام التربوية في الجزائر قناة مركزية لتمرير التوجه الذي اعتمدته الدولة الجزائرية ، كما شكل أيضا أداة استغلته بعض النخب في فرض قناعاتها المذهبية، رغم أن المسعى منذ الاستقلال كان العمل على التخلص نهائيا من مخلفات الحقبة الاستعمارية من خلال جزأرة النظام التربوي ومباشرة عملية تعريبه ، إلا أن هذه المساعي لم تثمن بفعل أسباب مختلفة، وقد مثل مشروع الإصلاح التربوي الذي قمنا بتحليل جانب من محتوياته مرحلة أخرى من مراحل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، وقد جاء هذا الإصلاح في ظروف دولية ومحلية استثنائية مما جعله يحظى بأهمية خاصة، هذا ما ترجم ردود الفعل الإعلامية والشعبية ، خاصة فما يخص قرار إلغاء شعبة العلوم الشرعية، وإدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية وإبقاء قانون التعريب حالة التجميد كل هذا القرارات واجهة انتقادات كثيرة لكن دون أن تأثر في قرار اللجنة كما أن عدم توفر النسخ الأصلية لمشروع اللجة، سبب حيرة لدى المتتبعين بشأن التربوي في الجزائر، ومن خلال التحليل الذي قمنا به يمكن التأكد من مسألة أساسية وهي أن المجهودات المبذولة نحو النهوض بالنظام التربوي فيما يخص التجهيز والتأطير وكل ما يمكن إدراجه تحت الجانب الفني لا يمكن أن يحجب حقيقة تتعلق بالقناعات المذهبية التي تأسس لها نخب ذات نفوذ في السلم الإداري للنظام التربوي الجزائري، تزيد في سلخه عن أسس الفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري لتبعد بذلك المدرسة الجزائرية عن دورها الحضاري في التمكين للقيم والثوابت التي تخص مجتمعنا الجزائري العربي المسلم.

هكذا فإن إشكالية المنظومة التربوية الجزائرية تبقى إشكالية هيكلية تتعلق بربط النظام التربوي الجزائري بخصائص الفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري مما يساهم في إحداث شكل من الانصهار بين مخرجات المؤسسة التربوية (المدرسة) وباقي المؤسسة التربوية الشريكة في عملية الإعداد التربوي ونقصد بهم الأسرة والمؤسسة الدينية ودور الحضانة، ويبقى المسعى إلى تطوير المنظومة التربوية الجزائرية مرهون بمدى ترسيخ النظام التربوية لأبعد الهوية الجزائرية وبذلك يكون النظام التربوية الجزائري قد حدّد وجهته نحو رسم سياسة تربوية تتجانس مع مكونات فلسفته التربوية .

***الدراسة الثانية:تحت عنوان: إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية-منهج التربية المدنية أنموذجاً- أطروحة مكملة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم اجتماع -تخصص علم اجتماع التنمية،** قامت بهذه الدراسة الباحثة "**صباح سليماني**" سنة 2011 -2012 حيث دامت الدراسة النظرية حتى مارس 2010 ، أما الدراسة التحليلية فقد باشرت بها الباحثة ابتداء من أفريل 2010، قدم البحث في جامعة بسكرة –الجزائر، وقد استغرق وقت انجازه مدة حوالي خمس سنوات (05) من سنة 2006 إلى غاية 2011، تمحورت إشكالية هذه الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي والذي يشكل محور الإشكالية الرئيسية وهو:**هل واءم الإصلاح في كتب التربية المدنية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية؟**

التساؤلات الفرعية:

1)-ما هو حجم اهتمام كتب التربية المدنية محل الدراسة بالمواضيع المتعلقة بالأسس الاجتماعية والمواضيع المتعلقة بالتحديات العالمية؟

2)-هل واءمت الأهداف المحددة في كتب التربية المدنية بين الأسس الاجتماعية والمواضيع المتعلقة بالتحديات العالمية؟

3)-هل واءمت المصادر التي تم الاعتماد عليها في كتب التربية المدنية بين الأسس الاجتماعية والمواضيع المتعلقة بالتحديات العالمية؟

4)-ما هي وسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في توضيح المضامين التربوية في كتب التربية المدنية؟

أما عن منهجية الدراسة تمثلت في تركيزها على المنهج الرسمي للتربية المدنية والمتجسدة في الكتب المدرسية المتعلقة بهذه المادة باعتبارها وثائق رسمية صادرة عن وزارة التربية الوطنية، ويبلغ العدد الإجمالي للكتب تسعة، خمسة منها في مرحلة التعليم الابتدائي، وأربعة في مرحلة التعليم المتوسط، أما عن المنهج المستخدم فقد اعتمدت الباحثة على منهج تحليل المضمون الذي يهدف إلى الوصف الكمي، والموضوعي، والمنهجي ، للمحتوى الظاهر لكتب التربية المدنية، معتمدة بذلك على استمارة تحليل المضمون باعتبارها إطار متكامل للرموز الكمية الخاصة بكل وثيقة من وثائق التحليل والتي شملت الآتي:

*البيانات الأولية عن الكتاب.

*فئات التحليل.

*وحدات التحليل وهي نفسها وحدات العد في حالة استخدام التكرار كوسيلة للرصد والتسجيل.

*وحدات القياس، في حالة عدم الاعتماد على التكرار كوسيلة للعد والقياس، مثل قياس المساحة أو الزمن.

*ملاحظات يسجل فيها الباحث البيانات الكيفية التي لا يسمح تصميم الاستمارة بتسجيلها تسجيلا كميا، وتستخدم استمارة التحليل خلال عملية الملاحظة ورصد البيانات التي يتم عليها العد، وتعتبر بذلك الجداول التفريغية جزء مكملا لاستمارة التحليل، بحيث تخصص استمارة واحدة لكل الكتب، في حين يفرغ الباحث في الجداول مجموعة البيانات الخاصة بمجموعة المعايير التي يتم تصنيف الكتب على أساسها.

أولا:فئات التحليل: حددت فئات التحليل:

1-فئات مضمون الاتصال : يدور هذا النوع من الفئات الرئيسية حول محتوى مادة الاتصال أو المعاني التي تنقلها في شكل سؤال هو :ماذا قيل؟ وتطرقت الباحثة إلى فئة الموضوع، فئة الأهداف، فئة المصدر ،وفئة وسائل الإبراز المستخدمة.

1-1-فئة الموضوع: وقد اعتمدت الدراسة على فئتين رئيسيتين ضمن فئات الموضوع هما:

1-1-1-الفئة الرئيسية الأولى: التحديات العالمية التي تواجه المناهج التربوية في الجزائر.

أ)-الفئة الفرعية الأولى: التربية الديمقراطية والتي يقصد بها في الدراسة "تلك العناصر التي تجسد المبادئ الديمقراطية، والتي تمكن التلاميذ من تقمص(تعليق على الدراسة) الديمقراطية وتطبيقها في الحياة الاجتماعية، من حرية تعبير وحوار وملكية عامة وخاصة، بالإضافة لاحترام الغير وقواعد التعامل معهم، المواطن والقانون، الأحزاب السياسية، حق الانتخاب، وكذا العمل النقابي .

*الفئات التحت فرعية:حرية التعبير، الحوار، الملكية العامة والخاصة،احترام الغير وقواعد التعامل معهم، المواطن والقانون، الأحزاب السياسية، حق الانتخاب، العمل النقابي.

ب)-الفئة الفرعية الثانية: حقوق الإنسان وهي "تلك الحقوق التي يتعين على الإنسان الجزائري كغيره في باقي المجتمعات في هذا العالم الحصول عليها، وتتمثل في الحقوق التالية: الحق في التغذية، الحق في العمل، الحق في الرعاية الصحية، الحق في اللعب والترفيه، الحق في التامين، الحق في

الملكية الخاصة، الحق في حرية التعبير، الحق في الإعلام، الحق في الانتماء للجمعيات الثقافية والترفيهية.

ج)-الفئة الفرعية الثالثة:العلم والتكنولوجيا: ويقصد بها تلك المؤشرات المرتبطة بالتطورات العلمية والتكنولوجية والتي تعكس استخدامات العلم والتكنولوجيا وفوائدهما داخل المجتمع عموما والجزائري على وجه الخصوص، بداية بعلاقة العلم بتطور المجتمعات، ثم محاربة الأمية، وعلاقة العلم بالعمل، ودور المكتبة في تثقيف المواطن.

د)-الفئة الفرعية الرابعة:وسائل الإعلام والاتصال: ويقصد بها مختلف وسائل الإعلام والاتصال التي تحتل مكانة هامة في حياة المجتمعات عموما ومنها المجتمع الجزائري من خلال إظهار أنواعها، التعريف بها، أهميتها ووظائفها المتنوعة وهي : الهاتف النقال، الكمبيوتر،التلفزيون،الصحافة،الأقمار الصناعية، الانترنت.

هـ)-الفئة الفرعية الخامسة:علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي: ويقصد بها المؤشرات التي تتحدد من خلالها علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي، والتي تتمثل في المنظمات الوطنية والدولية التالية: الهلال الأحمر الجزائري، جامعة الدول العربية، ومنظمة الأكسوا، هيئة الأمم المتحدة، منظمة اليونسكو،منظمة المؤتمر الإسلامي، وتمثيل الجزائر في الخارج.

1-1-2-الفئة الرئيسية الثانية: الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية في الجزائر.

أ)-الفئة الفرعية الأولى:الهوية الوطنية، يقصد بها تلك المؤشرات المحددة للهوية الوطنية الجزائرية، وعليها ترتكز، ومنها تستمد قيم مجتمعها وسلوكاته، وبها تواجه تحديات الواقع" وهي بطاقة التعريف للدولة الجزائرية، وتتمثل في المكونات الأساسية لهوية الدولة الجزائرية هي: الإسلام والعروبة والأمازيغية، وما يرتبط بتلك المكونات من عادات وتقاليد وتراث، وانتماء حضاري وعربي، وأعياد دينية ووطنية،التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع،موقع الوطن، الحياة في المؤسسات التعليمية.

ب)-الفئة الفرعية الثانية:رموز السيادة الوطنية، والتي يقصد بها مختلف رموز السيادة الوطنية الجزائرية الواردة في كتب التربية المدنية وهي: العلم الوطني، النشيد الوطني،العملة الوطنية،العاصمة،طابع الجمهورية،الجيش الوطني الشعبي".

ج)-الفئة الفرعية الثالثة:المؤسسات العمومية والخدمية، وتعني مختلف المؤسسات العمومية والخدمية الموجودة في الجزائر والتي تم ذكرها في كتب التربية المدنية، وهي المؤسسات التي تربط المواطن بمجتمعه من خلال مختلف الخدمات التي تقدمها، وتتمثل في المؤسسات التالية: البرلمان،

القضاء،الضـمان الاجتماعي،الولاية،الدائرية،مؤسسـة الضـمان الاجتماعي،مصـالح الإسـعاف،المراكز الصحية،البريد".

د)-الفئـة الفرعيـة الرابعة:التربيـة البيئيـة وهـي تلك العملية التـي تسمح للتلاميذ الجزائريين بالتكيف الايجابي مع بيئتهم الطبيعية، من خلال تعريفهم ببيئتهم وتلقينهم أسس التربية البيئية السليمة، والمتمثلة فـي التصـرفات التاليـة:الحفاظ علـى المحيط من التلوث، الحفاظ علـى المسـاحات الخضـراء وزيارتهـا، الحفـاظ علـى الماء،الاقتصـاد فـي اسـتهلاك الطاقـة، قواعـد حفظ الصـحة والنظافـة، حمـلات التطـوع، التعرف على البيئتين الريفية والمدينة".

1-2-فئــة الأهـداف:وهـي التـي تسـهم فـي تحديـد السـمات للأشـخاص والمجتمعـات، حيـث تسـتخدم للإجابـة علـى السـؤال إلـى مـاذا يسـعى الفـرد أو المجتمـع؟ إلـى المـال، المركـز الاجتمـاعي،التفوق العلمي..،أمـا بالنسـبة للمجتمـع: هل يسـعى إلـى الاسـتقرار؟التقدم الرخـاء؟ تحقيـق التكافـل الاجتمـاعي، وبالنسبة للمجتمع الدولي هل يسعى للسلام أم يعمل للحرب...وتتمثل الفئات الفرعية لهذه الفئة في هذه الفئات:

1-2-1-أهداف داخلية:

- التعرف على عناصر الهوية الوطنية ووثائقها.
- التعرف على الأعياد الدينية والوطنية.
- التعرف على رموز السيادة الوطنية.
- التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع.
- التعرف على البيئة والمحافظة عليها.
- التعرف على قواعد حفظ الصحة والنظافة.
- الاقتصاد في استهلاك الطاقة.
- التواصل مع الغير والتعايش معهم.
- التعرف على الانتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري.

1-2-2-أهداف خارجية:

- التربية الديمقراطية.
- التعرف على حقوق الإنسان.
- التعرف على وسائل الإعلام والاتصال.

- العلم والتكنولوجيا.
- علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي.

1-**3-فئة المصدر**:وتسمى أيضا بفئة المرجع أو السلطة، وهي فئة تجيب على السؤال التالي: إلى من تنسب مادة المحتوى؟ وتحدد إجابات هذه الأسئلة مدى الثقة فيما يسوقه المصدر أو المرجع من بيانات أو معلومات، وفي هذه الفئة يهتم الباحث بتحديد مصدر الآراء والأخبار أو الاقتباسات أو غيرها من المواد بهدف تحديد اتجاهاتها.

1-3-1-مصادر داخلية: القرآن الكريم، الأحاديث النبوية الشريفة،الدستور الجزائري،المراسيم الرئاسية وتنفيذية،القانون المتعلق بالنشيد الوطني،النشرة الرسمية للتربية،الأناشيد الوطنية،القانون الداخلي للمدرسية، قانون العمل، قانون ممارسة الحق النقابي، قانون الجمعيات،قانون المياه، قانون الجنسية، قانون البلديات، مصادر أخرى.

1-3-2-مصادر خارجية: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان،البيان العالمي لحقوق الإنسان في الإسلام، العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، مجلة العربي،جريدة لوموند،منظمة اليونسكو،المنظمة العالمية العالمية للصحة، اتفاقية حقوق الطفل، كتاب المعرفة،ميثاق منظمة الأمم المتحدة.

1-4-تحديد فئات الشكل:فئات كيف قيل: وتمثلت في فئة وسائل الإبراز المساعدة، ويقصد بها فئة الأساليب والأشكال التي يتم من خلالها تنفيذ أو صياغة أو نقل مادة الاتصال، مثل أنواع الكتب والبرامج الإذاعية والتلفزيونية وغيرها، ويمكن تقسيمها حسب طبيعة الدراسة إلى فئة وسائل الإبراز المساعدة وهي:

الصور، رموز وشعارات،جداول،رسوم بيانية، أشكال،خرائط،

ثانيا:وحدة التحليل.وتعني الوحدة التي ستعطي درجة والتي قد تكون كلمة أو جملة أو فقرة أو عمود أو مقال أو موضوع أو فكرة...، كما قد تكون سنتمترا من المساحة التي تشغلها الرسالة الاتصالية أو دقيقة من الزمن الإرسال الإذاعي أو التلفزيوني، وقد اعتمدت هذه الدراسة على وحدة الفكرة، التي تدور حول مشكلة ما أو ظاهرة ما،أو الموضوع باعتباره أهم وحدات هذا الأسلوب، في الدراسات السوسيو-إعلامية.

كما تضمنت استمارة التحليل البيانات الأولية، وهي البيانات الخاصة بوثيقة التحليل مثل المستوى الدراسي، وتاريخ الإصدار، وعدد صفحات الكتاب.

ثالثا: البيانات الكمية. انطلاقا من كون فئات تحليل المضمون في هذه الدراسة تمثلت في اربع فئات وهي: فئة الموضوع، والأهداف،والمصدر ،ووسائل الإبراز المساعدة، فقد تم وضع أربع خانات.

تمثل الفئة الرئيسية الأولى والمعبر عنها بالخانة رقم واحد تضم هي الأخرى 05 خمس فئات فرعية.

في حالة هذه الدراسة فان وحدة العد هي الفئات التي تم اختيارها والتي تم تصنيف المحتوى على أساسها وكل مربع يمثل تكراراً، وتكرار ظهور كل فئة يمثل بعدد معين تبعاً لمستويات الاهتمام، وهكذا تكون فئات التحليل هي نفسها وحدات التحليل وهي الوحدات التي وقع عليها العد.

كما ذيلت استمارة التحليل بمساحة كافية لتسجيل ملاحظات كيفية تفيد في تقرير النتائج وكشف الاستدلالات.

أهداف الدراسة: ركزت الدراسة التي قامت بها الباحثة على النقاط الآتية:

- التعرف على المواضيع التي تناولتها كتب التربية المدنية محل الدراسة، والوقوف على مدى مواءمتها بين الأسس الاجتماعية للمنهج والمرتبطة بطبيعة المجتمع الجزائري، وبين ما يواجهه من تحديات عالمية.
- التعرف على طبيعة الأهداف التي ترمي إليها المضامين في كتب التربية المدنية محل الدراسة، وذلك لمعرفة مدى مواءمتها بين الأسس الاجتماعية للمجتمع الجزائري الواجب أخذها بعين الاعتبار حين وضع المناهج وبين التحديات العالمية التي تواجهها.
- التعرف على المصادر التي اعتمد عليها في صياغة المضامين التربوية في كتب التربية المدنية محل الدراسة، للوقوف على مختلف المصادر والشواهد التي استخدمت في كتب التربية المدنية ومدى مراعاتها للأسس الاجتماعية ومدى تماشيها مع التحديات العالمية.
- التعرف على أهم وسائل الإبراز المساعدة التي تم استخدامها في كتب التربية المدنية محل الدراسة، من أجل التعرف على مختلف وسائل الإيضاح التي تمت الاستعانة بها، لتوضيح الأفكار التي يراد إيصالها في تلك الكتب، نظرا لأهمية تلك الوسائل ودورها الكبير في إيصال تلك الأفكار، خاصة في مراحل التعليم الأساسي.

الدراسة قسمت إلى ثمانية فصول، حدد الفصل الأول بالإطار المنهجي للدراسي، أما الفصل الثاني فقد ركز على المناهج التربوية من حيث الأنواع والمكونات ومحددات الإصلاح، الفصل الثالث ركز على التحديات العالمية وتأثيرها على إصلاح المناهج التربوية، الفصل الرابع ركز على الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية من حيث الأهمية والوظيفة والمكونات،أما الفصل

الخامس ركز على إصلاح المناهج التربوية في الجزائر، والفصل سادس ركز على الإجراءات المنهجية للدراسة، الفصل السابع تمحور حول عرض نتائج الخاصة بكتب التربية المدنية، الفصل الثامن تحليل نتائج الخاصة بكتب التربية المدنية.

نتائج الدراسة:

*ركزت كتب التربية المدنية على الأسس الاجتماعية للمنهج، أكثر من تركيزها على التحديات العالمية، وهو ما ساد بشكل كبير في كتب التعليم الابتدائي، وحتى في كتابي السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط، وهذا يرجع إلى طبيعة المرحلة العمرية للمتعلمين التي تتطلب التركيز على تعريفهم بالمجتمع الذي يعيشون فيه، أكثر من تعريفهم بمختلف التحديات العالمية التي تواجه مجتمعهم، وهذا ما يتماشى وأهداف التعليم الأساسي الذي تتحدد مهمته في إعطاء تربية قاعدية مشتركة لتلاميذ هذه المرحلة

*كما ركز المنهج التربوي على مواضيع الهوية والمواطنة ، حيث تصدرت الهوية الشخصية ووثائقها لباقي الفئات الأخرى، الصدارة تليها مباشرة فئة العادات والتقاليد والتراث، لتأتي فئة التماسك والتضامن بين أفراد المجتمع، أما الفئة الرابعة فهي فئة الانتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري.

*أما مؤشرات رموز السيادة الوطنية يأتي في مقدمتها العلم الوطني، ثم النشيد الوطني في المرتبة الثانية، ثم الدستور، لتأتي فيما بعد مؤشرات العملة الوطنية، ثم طابع الجمهورية، ثم مؤشرات خاصة بالعاصمة.

*أما فيما يتعلق بالمؤسسات العمومية والخدمية باعتماد القياس الترتيبي تأتي مؤشرات فئة المحكمة في المقدمة ويعود ذلك لأهمية دور هذه المؤسسة في الحفاظ على الحقوق الأساسية للأفراد والمجتمع، وبالتالي الحفاظ على امن المجتمع واستقراره، تليها مؤسسة البريد، ثم الولاية،ثم مؤسسة الضمان الاجتماعي، وكلها مؤسسات هامة داخل المجتمع الجزائري بالنظر إلى الدور الكبير الذي تؤديه.

*كما تظهر مؤشرات الخاصة بالتربية البيئية، فان مؤشر الحفاظ على المحيط من التلوث يأتي في الصدارة يليه مباشرة مؤشر الاقتصاد في استهلاك الطاقة، وثالثا الحفاظ على المساحات الخضراء وزيارتها، أما المرتبة الرابعة فكانت لمؤشر الحفاظ على الماء، وكلها مؤشرات تساهم في توجيه سلوكات المتعلم نحو السلوك البيئي المرغوب.

*أما النتائج الخاصة بالفئة الفرعية الثانية"التحديات العالمية": ان مؤشرات التربية الديمقراطية قد سجلت الصدارة وتجدر الإشارة إلى أن اهتمام بمؤشرات الديمقراطية المختلفة بداية من السنة الثانية من

التعليم الابتدائي، ومن مؤشراتها الاهتمام بالمواطن والقانون ليأتي بعد ذلك مؤشر احترام الغير وقواعد التعامل معهم، ثم مؤشر الانتخاب، أم إنشاء الجمعيات الثقافية والترفيهية فجاء في المرتبة الرابعة، ثم مؤشر حرية التعبير، فمؤشر الحوار.

*أما فيما يخص حقوق الإنسان فقد جاء الحق في التأمين محتلاً الصدارة يليه الأمن والسلم، ثم مؤشر الحق في التعليم وثالثاً مؤشر خروقات حقوق الإنسان، ليأتي في المرتبة الخامسة مؤشر الحق في الرعاية الصحية، ثم مؤشر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ويليها الحق في المنح العائلية، ثم أخيرا الحق في العمل.

*أما فيما يخص علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي، فقد تضمن الكتاب العديد من المؤسسات الدولية التي تربطها علاقة بالجزائر، والتي في مقدمتها اليونسيف ثم الهلال الأحمر الجزائري ثم تمثيل الجزائر في الخارج، لتأتي فيما بعد هيئة الأمم المتحدة، ثم جامعة الدول العربية ومنظمة الأليكسوا.

*فيما يتعلق بمؤشرات وسائل الإعلام والاتصال، يتضح أن الجرائد والمجلات جاءت في مقدمة باقي وسائل الإعلام والاتصال مما يعكس الاهتمام الكبير بها، تليها مباشرة الانترنت، ثم الأقمار الصناعية، فالهاتف النقال، فالحاسوب.

إن مضامين التربوية أكثر انفتاحا على التطورات العالمية في مختلف المجالات

*فيما يخص الأهداف الداخلية،إن التعرف على البيئة والمحافظة عليها كانت في صدارة الأهداف الداخلية، ثم التعرف على عناصر الهوية الوطنية ووثائقها، لتليها التعرف على رموز السيادة الوطنية، ثم التعرف على الأعياد الدينية والوطنية، فالاقتصاد في استهلاك الطاقة، لنجد التمسك والتضامن بين أفراد المجتمع ثم التعرف على الانتماء الحضاري والعربي للمجتمع الجزائري.، والأهداف الداخلية تمحورت حول ربط التلاميذ ببيئتهم الثقافية.

*أما فيما يتعلق بالأهداف العالمية فقد تنوعت نجد التربية الديمقراطية احتلت الصدارة ثم حقوق الإنسان، ثم التعرف على وسائل الإعلام والاتصال، ثم العلم والتكنولوجيا، فالمطلوب في الأهداف أن تعد الأفراد –التلاميذ–لمسايرة العصر وما فيها من تغيرات متلاحقة، تبدو في اتجاهات الناس وتحريكهم الجماعي، وكذلك في التغيرات الناتجة عن التقدم التكنولوجي والنمو السريع في علاقات الدول والشعوب من خلال الاحتكاك الثقافي بجوانبه المادية المتمثلة في الإنتاج الصناعي، والمعنوية المتمثلة في الأفكار والآراء والمعلومات وهو ما يتطابق مع الغايات الأساسية للتربية في الجزائر والتي تتحدد في المادة الثانية من القانون التوجيهي 2008.

*فيما يخص نتائج فئة المصادر المستخدمة في صياغة مضامين كتب التربية المدنية في كونها كثيرة ومتنوعة بين مصادر داخلية وخارجية، تمثلت المصادر الداخلية في الدستور الجزائري الذي كانت الاعتماد عليه ابتداء من السنة الخامسة، ثم القران الكريم، يليه الحديث النبوي الشريف، ثم القانون الداخلي للمدرسة، لتليه الأناشيد الوطنية.

أما المصادر الخارجية، فقد تنوعت هي الأخرى ، يتضح أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان هو المصدر الخارجي الذي حظي بالصدارة، تليه مباشرة منظمة اليونسكو وميثاق منظمة الأمم المتحدة، ثم اتفاقية حقوق الطفل، والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، بالإضافة إلى مجلة العربي وكلها مصادر حصلت على تكرارات متساوية.

*أما بخصوص وسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في كتب التربية المدنية، إن استخدام الصور يأتي في المرتبة الأولى من بين وسائل الإبراز خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي ، كذلك الجداول، الرموز، الشعارات،الوثائق،الأشكال،ثم الخرائط، وأخيرا نجد الرسوم البيانية.

النتيجة العامة:

خلصت الباحثة: إن المواضيع التي استقطبت اهتمام كتب التربية المدنية تتوافق إلى حد كبير مع الغايات الأساسية للتربية في الجزائر، وهي تنطلق في جزء كبير منها من خصوصية المجتمع الجزائري بمكوناتها المتنوعة، وهو أمر أكثر من ضروري حتى لا يتم استلاب الروح الوطنية من المجتمع .

إذن المنهج التربوي لمادة التربية المدنية، والمتجسد عبر كتبها المدرسية، قد واءمت بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية.

<u>الدراسة الثالثة:</u> "**الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات**" **أطروحة مكملة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم اجتماع –تخصص علم اجتماع التنمية**"، قام بهذه الدراسة الباحث " **عبد الباسط هويدي** " سنة 2012 جامعة منتوري قسنطينة –الجزائر شرع الباحث في الدراسة سنة 2009 حيث استغلت الأشهر الآتية :سبتمبر، أكتوبر، نوفمبر في تحليل محتوى الكتاب المدرسي للتربية المدنية للسنوات الأولى، والثانية ، والثالثة، والرابعة متوسط، للسنة الدراسية 2010/2009 والذي تم تطبيقه ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003، كما استغل الباحث الأشهر الآتية أكتوبر ، نوفمبر، ديسمبر في تطبيق شبكة الملاحظة من أجل دراسة مدى التزام الأساتذة

بالعناصر الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ، وتم تحليل النتائج في شهري فيفري و جانفي، تمحورت إشكالية هذه الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي والذي يشكل محور الإشكالية الرئيسية هو:**هل أن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، من خلال محتوى منهاج التربية المدنية الجديد، ومن خلال طرائق ومنهجيات التدريس الجديدة المستمدة من هذه الإستراتيجية، تعمل على غرس المفاهيم المكرسة لتبني الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم صياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى:أعتُمد في صياغة محتوى منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات على جملة من الآليات التربوية والبيداغوجية (استخدام كم من المضامين الاجتماعية، الشرح والتوضيح، الحجج والبراهين، تنويع مجالات التعبير عن الأبعاد الاجتماعية، تنويع في طبيعة المضامين الاجتماعية، تنويع في أساليب التعبير عن الأبعاد الاجتماعية بين المباشر وغير المباشر).

الفرضية الثانية :تهدف إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات إلى ترسيخ الكفاءات الاجتماعية الشاملة لدى التلاميذ، وذلك عن طريق اكتساب الكفاءات بعناصرها الثلاث (الكفاءة المعرفية، وكفاءة الأداء، وكفاءة الإنجاز)

الفرضية الثالثة :إن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، واعتماد الأستاذ عليها يساعد التلميذ في الوصول إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

الفرضية الرابعة :إن الأساليب التعليمية التعلمية تساعد الأستاذ في إيصال التلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية الختامية المنشودة، ولذلك يغير الأستاذ في هذه الأساليب وفقا للمتطلبات البيداغوجية، بما يحقق هدف ترسيخ الأبعاد الاجتماعية عند التلاميذ.

الفرضية الخامسة:للوصول بالتلميذ إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدف فإن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تعتمد على تقويم المكتسبات الاجتماعية للتلميذ في جميع مراحل بناء الكفاءة المستهدفة.

الفرضية السادسة :إن الالتزام بعناصر كل مرحلة من المراحل الثلاث لتقديم الدروس (الانطلاق، بناء التعلمات، الاستثمار والتوظيف)، يساعد في إيصال التلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية بشكل شامل.

أما عن منهجية الدراسة فقد اعتمد الباحث على منهج تحليل المحتوى وذلك بدراسة المضامين الاجتماعية في كتاب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط ، وقد استخدم الباحث أكثر من وحدة تحليل ابتداء من الجمل والمقاطع مرورا بالموضوع ، إضافة إلى هذا كله فقد استخدم الباحث المسح بالعينة وقد استعان بهذا المنهج لوصف جملة من الطرائق والوسائل والأساليب والوضعيات التعليمية – التعلّمية التي يعتمدها الأستاذ للوصول بالتلميذ إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة وكذا طرائق تقييم مستوى هذه الكفاءات ، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أداة الملاحظة من خلال تصميم بطاقة شبكة الملاحظة، كما استخدم الباحث أداة الاستبيان للتعرف على آراء الأساتذة في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات واتجاهاتهم نحوها ومدى التزامهم بالطرائق والمنهجيات المعتمدة في هذه الإستراتيجية، للتعرف على قناعاتهم تجاه هذه الطرائق والمنهجيات من ناحية معرفتهم لها.

عينة الأولى للدراسة تمثلت في العينة القصدية والتي شملت كتب التربية المدنية مستوى التعليم المتوسط للسنوات الآتية: **الأولى متوسط والثانية متوسط ، والثالثة متوسط، والرابعة متوسط.**

أما العينة الثانية بهدف دراسة الطرائق والأساليب فقد اختار الباحث **27** أستاذ يدرسون بطريقة "**العينة الحصصية**"من مجموع **62** أستاذ موزعين على جميع متوسطات مدينة الوادي ما يشكل نسبة **43.55 %**حيث أن الباحث حضر حصة لكل أستاذ أي **27** حصة طبق فيها أداة الملاحظة، ولقد تم استبعاد أربعة متوسطات من العينة بسبب، عدم وجود أستاذ لمادة التربية المدنية، أو تغيبه المتكررة، كما أن هناك متوسطة لم يتم فيها تطبيق أداة الملاحظة لعدم تعاون الإدارة.

الأداة الأولى :بطاقة تحليل المحتوى:وهي بطاقة تحتوى على عدد من الأسئلة وتهدف إلى جمع البيانات حول المضامين الاجتماعية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من خلال تحليل محتوى كتاب التربية المدنية، حيث تكونت هذه البطاقة من**(06)** ست محاور:

المحور الأولى :اختص بإحصاء المضامين الاجتماعية لكل بعد من الأبعاد الاجتماعية الأربع في كل كتاب من كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

المحور الثاني :اختص بإحصاء مجالات التعبير عن المضامين الاجتماعية في كل بعد.

المحور ثالثا :اختص بتصنيف المضامين الاجتماعية إلى ثلاث أصناف أساسية :

– مضامين اجتماعية ذات طبيعة سلوكية :وهي المضامين التي تحث التلميذ على إتيان سلوكات معينة و تنهاه عن إتيان سلوكات أخرى.

–مضامين اجتماعية ذات طبيعة معلوماتية خبرية :وهي المضامين التي تعطي للتلميذ معلومات علمية.

–مضامين اجتماعية ذات طبيعة فكرية :وهي المضامين التي تناقش أفكارا فلسفية أو عقائدية أو قيمية أو نظرية بحتة.

المحور الرابع :اختص بإحصاء المضامين المشروحة والمبسطة والتي استخدمت فيها أي وسيلة من وسائل الإيضاح.

المحور الخامس :اختص بإحصاء المضامين الاجتماعية المرفقة بالحجج والبراهين والاستدلالات وعدد هذه الحجج.

المحور السادس :اختص بإحصاء المضامين الاجتماعية التي تحدثت عن أحد الأبعاد الاجتماعية بشكل مباشر والمضامين التي تحدثت عن أحد المضامين الاجتماعية بشكل غير مباشر أوفي سياق الحديث

الأداة الثانية :بطاقة الملاحظة: وهي بطاقة تحتوي على عدد من الأسئلة وتهدف إلى جمع البيانات حول الطرائق والوسائل والأساليب والوضعيات التعليمية التعلّمية التي يعتمدها الأستاذ للوصول بالتلميذ للكفاءات الاجتماعية المستهدفة وكذا طرائق تقييم مستوى هذه الكفاءات وذلك من خلال حضور الباحث للحصص الدراسية للأفواج المختارة، ولقد شملت هذه البطاقة على ست (06) محاور أساسية:

المحور الأول :واختص بجمع البيانات حول مدى اهتمام الأستاذ بالجوانب الثلاث للكفاءة في كل كفاءة مستهدفة (الجانب المعرفي، الجانب الأدائي، وجانب الانجاز)

المحور الثاني :واختص بجمع البيانات حول أنواع الوضعيات التعلمية التي صممت وفقها أستاذ المادة دروسه (وضعية تعلم إدماجي، وضعية تعلم استكشافي، وضعية تعلم آلي).

المحور الثالث :واختص بجمع البيانات حول أنواع الأساليب المنتهجة للوصول إلى الكفاءات المستهدفة (أسلوب التعلم التعاوني ، أسلوب التعلم بحل المشكلات، أسلوب التعلم بالمشروع ، أسلوب التعلم الإستراتيجي)

المحور الرابع :واختص بجمع البيانات حول أنواع وطرائق ومستويات التقويم التي اعتمد عليها أستاذ المادة.

المحور الخامس :واختص بجمع البيانات حول سير الدرس (دور الأستاذ، دور التلميذ، الأدوات التي استخدمها الأستاذ في الشرح).

المحور السادس :واختص بجمع البيانات حول مدى التزام الأستاذ بالمراحل النموذجية لتقديم الدرس (مرحلة الانطلاق، مرحلة بناء التعلّمات، مرحلة الاستثمار والتوظيف).

الأداة الثالثة :الاستمارة استخدمت هذه الأداة للتعرف على آراء الأساتذة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من ناحية سهولة تطبيقها وجدواها ومدى معرفتهم بالطرائق والأساليب والوضعيات التعليمية التعلّمية، كما مكنتنا هذه الأداة من التعرف على دور الأستاذ في الحصص

الدراسية والوسائل التعليمية التي يستخدمها، ومدى التزامه بالمراحل النموذجية لتقديم الدروس،وقد تم توزيع الاستمارة على **27** أستاذا الذين حضر معهم الباحث الحصص والتي طبق فيها أداة الملاحظة. وقد احتوى الاستبيان على **38** بنداً، وذلك بعد إطلاعنا على مختلف المصادر والمراجع التي لها علاقة بموضوع البحث، حيث شمل الاستبيان جملة من الأسئلة حول المعلومات الشخصية للمبحوث وقسمت باقي بنود الاستبيان إلى سبع محاور كالتالي:

المحور الأول :هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على جوانب الكفاءة التي يهتم بها الأساتذة.

المحور الثاني :هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على آراء الأساتذة في الوضعيات التعليمية التعلمية التي يستخدمونها من ناحية (المعرفة، السهولة، الجدوى)

المحور الثالث :هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على آراء الأساتذة في الأساليب التعليمية التعلمية التي يستخدمونها من ناحية (المعرفة، السهولة، الجدوى)

المحور الرابع :هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على آراء الأساتذة في أنواع التقويم التي يستخدمونها من ناحية (المعرفة، السهولة، الجدوى)

المحور الخامس :هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على سير الحصة ودور التلاميذ فيها ودور الأستاذ والوسائل التعليمية التي يتم استخدمها.

المحور السادس :هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على مدى التزام الأستاذ بمراحل تقديم الدرس.

المحور السابع :هدفت أسئلة هذا المحور إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو هذه الإستراتيجية.

أهداف الدراسة :

1- فهم تجربة التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في مناهجها، ومضامين برامجها، والتعرف على مواطن التجديد في هذه التجربة، وما الذي يميزها عن باقي التجارب.

2-تقدم هذه الدراسة وصفا مفصلا لمنهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في علاقته بجملة من الأبعاد الاجتماعية التي يحتويها هذا المنهاج، موضحا كيفية تناول تلك الأبعاد الاجتماعية في الكتاب المدرسي للسنوات الأربع من مرحلة التعليم المتوسط.

3-تحاول هذه الدراسة بيان دور إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية، وتحاول معرفة الأبعاد الاجتماعية التي تحظى بحضور قوي في منهاج التربية المدنية، وتكشف الأسباب وراء ذلك.

4-كما تحاول التعرف على دور الطرائق والمنهجيات المستحدثة في هذه الإستراتيجية في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية عند التلاميذ.

5-وتهدف هذه الدراسة إلى التحليل النوعي لمنهاج التربية المدنية في المرحلة المتوسطة بهدف التعرف على الأسلوب الذي تناول به هذا المنهاج الأبعاد الاجتماعية.

نتائج الدراسة:

لقد حاول الباحث من خلال دراسته تّقيم إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، من ناحية ما احتوته من مضامين تعمل على ترسيخ الأبعاد الاجتماعية التي يسعى المجتمع الجزائري لغرسها عند التلاميذ، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-إن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من خلال محتوى منهاج التربية المدنية لم تركز على بعد التفاعل الاجتماعي، وكذلك الحال بالنسبة للبعد الأخلاقي والإنساني في حين أعطت أهمية لبعد الضبط الاجتماعي وبدرجة أكبر لبعد الانتماء الاجتماعي، ولقد لاحظنا هذا الأمر من خلال طبيعة المضامين التي اعتمد عليها المنهاج وكذلك الحال من ناحية استخدام وسائل الاستشهاد ووسائل الشرح والتوضيح، ومن ناحية الأسلوب(هل هو مباشر أم غير مباشر)، وكذلك الحال من ناحية مجالات التعبير عن هذه الأبعاد الاجتماعية.

بالتالي يمكننا القول أن آلية البرهنة والحجج والتدليل وسبل الإقناع في محتوى منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط المعتمدة على إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات كانت آلية ضعيفة.

وكذلك يمكننا القول إن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من خلال مناهج التربية المدنية تهدف إلى ربط التلميذ بالقيم والمفاهيم المدنية لا بالقيم والمعايير الاجتماعية القائمة على أساس العقيدة والمبادئ الدينية.

2-لخص الباحث جملة المشكلات التي لاحظها في مدى التزام الأساتذة بإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، سواء فيما يخص إحاطة الأستاذ بالجوانب الثلاث للكفاءة، أو اعتماده على مختلف الوضعيات التعليمية التعلّمية، أو أساليب التعلم، أو أنواع التقويم أو سير الحصص ودور كل من الأستاذ والتلميذ فيها، والوسائل التعليمية المستخدمة، أو مراحل تقديم الدرس فيما يلي:

-**هناك مشكلة معرفية**، إذ يعاني أغلب الأساتذة من عدم امتلاكهم للمعلومات التي تمكنهم من إتقان إجراءات تطبيق إستراتيجية التدريس وفق مقاربة الكفاءات، أو أنهم يمتلكون معلومات منقوصة أو خاطئة في بعض الأحيان، ويعود ذلك لقلة التربصات والدورات التكوينية، كما يعود لعدم اطلاع الأساتذة على الأدبيات الشارحة والموضحة لهذه الإستراتيجية.

-**هناك أزمة وعي**، إذ أن نسبة معتبرة من الأساتذة لا يرون جدوى من هذه الإستراتيجية ولا يعتقدون أنها أفضل من الإستراتيجيات السابقة، ولكن يعتبرونها مجرد تجارب تفرض عليهم من فوق، ليس لهم فيها أي ضلع، ولا يرون جدوى من الاجتهاد في تطبيقها.

-**هناك أزمة دافعية**، فغالبية الأساتذة لا يملكون الدافعية لتطبيق هذه الإستراتيجية أو غيرها، وهذا يعود للجو العام الذي يحيط بالأساتذة (الإضرابات، المشكلات التي يعانيها الأساتذة مع الإدارة والوصاية عموما، ارتفاع نسب العنف المدرسي والاعتداء على الأساتذة).

-**هناك مشكلة في اتجاهات الأساتذة نحو هذه الإستراتيجية**، حيث أن نسب كبيرة من الأساتذة لا ترغب في التدريس وفق هذه الإستراتيجية واتجاهاتهم نحوها سلبية، وبالتالي لا يمكن أن تنجح هذه الإستراتيجية سواء في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية أو في أي مهمة تعليمية تربوية أخرى، دون معالجة مشكلة الاتجاهات السلبية للأساتذة نحو هذه الإستراتيجية .وتحويل اتجاهاتهم إلى الجانب الإيجابي يتطلب معالجة المكونات الثلاثة للاتجاه (الوجداني، المعرفي، السلوكي)، وكلها تتطلب تكثيف الملتقيات التكوينية ودورات الرسكلة والتربصات.

-**هناك مشكلة موضوعية**، إذ أن نسبة معتبرة من الأساتذة يعتقدون أن الوصاية لم توفر الوسائل لنجاح هذه الإستراتيجية ولم تهيئ عناصر العملية التربوية لهذا التغيير الذي جاء مفاجئ دون تحضير، أو استشارة.

بناء على ما سبق يمكننا أن نستنتج ضرورة ترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، فالطفل يحتاج إلى مرجعية دينية قائمة على الفهم الصحيح للدين، ومرجعية اجتماعية قائمة على أساس من الأبعاد الاجتماعية لمجتمعه، إن ذلك أصبح ضرورة خاصة في ضوء المتغيرات التي يعيشها الشباب المراهق والتي تمثل سن تلميذ المرحلة المتوسطة، وأيضا في ضوء المتغيرات العالمية التي يعيشها شباب اليوم، من عولمة وغزو ثقافي، وانحلال قيمي، وذلك من خلال إثراء منهاج التربية المدنية بتلك القيم الاجتماعية القائمة على التفاعل الاجتماعي الايجابي مع المجتمع، وترسيخ مفاهيم الضبط الاجتماعي، واحترام المبادئ الدينية والقانون والأعراف، وتكريس صور الانتماء للمجتمع، وغرس القيم الأخلاقية والإنسانية عند التلاميذ.

كذلك فإنه من الضروري استخدام المرجعية الدينية كأحد أهم الروافد المساعدة في منهاج التربية المدنية لتعميق القيم الاجتماعية عند التلميذ، حيث أن التزام التلميذ بدينه والتمسك به في إطار من الفهم الصحيح هو عامل إيجابي، وباعث قوي لصلاح الفرد وبالتالي المجتمع.لأن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، إستراتيجية شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية، لذلك وجب تفعيل دور عناصر المدرسة، من مناهج وإدارة وأنشطة وأساتذة، لتصبح رسالة المدرسة أكثر قدرة على التأثير في التلاميذ وغرس القيم الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية في نفوسهم، فالتلميذ في إستراتيجية التدريس عن

طريق مقاربة الكفاءات هو محور العملية التعليمية والمحرك الأساسي لها، لذلك من المهم إعطاءه الفرصة للمشاركة في الأنشطة الصفية وبعض أنشطة المدرسة من اجل تعزيز بعض القيم لديه، مثل تحمل المسؤولية، والتعاون وغيرها .وأيضا قيامه بها والمشاركة في تنفيذها مشاركة إيجابية لأن له فيها بصمة وشارك في صياغتها وتنفيذها.

بينت النتائج التي استخلصتها هذه الدراسة الأثر البالغ للتربصات ورسكلة الأساتذة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه الإستراتيجية، لذلك من ضروري عقد دورات تدريبية وندوات ومحاضرات وملتقيات للأساتذة للتعرف أكثر على هذه الإستراتيجية وفهمها ليتمكن الأستاذ من التدريس وفقا لها، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها، لتزيد الرغبة والدافعية في تبنيها من طرف الأساتذة.

كما أن إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات تشمل البرامج والمناهج الدراسية وتشمل كذلك أنشطة أخرى، لذلك من المهم، أن تصمم أنشطة لا صفية لدعم منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية وتفعيلها في المجتمع المدرسي وفي المجتمع عامة، ومن الضرورة التنويع في أساليب التدريس وطرائقه والوضعيات التعليمية التعلمية المستخدمة لغرس القيم الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية، لضمان وصولها إلى التلميذ بشكل جيد.

الدراسة الرابعة: التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التنمية **فتيحة الطويل 2013/2012** جامعة بسكرة. أجريت الدراسة الميدانية على ثلاث مؤسسات من مرحلة التعليم المتوسط بمدينة بسكرة، أما فيما يخص المدة الزمنية للدراسة فقد ركزت الباحثة على ذكر الفترة الزمنية الخاصة بالدراسة الميدانية والتي حددتها بحوالي **05** أشهر بين دراسة استطلاعية وبين مرحلة تطبيق ادوات جمع البيانات، أما فيما يخص مدة الدراسة بجانبها النظري والميداني لم تحدده الباحثة .

تساؤلات الدراسة:

التساؤل البحثي الرئيسي التالي:

هل للتربية البيئية وسط مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة دور في تحقيق التنمية المستدامة ؟.

تأسيسا على هذا التساؤل تطرح التساؤلات الفرعية التالية:

- هل للتوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة، المتضمنة في محتوى كتب التعليم المتوسط، دور في التنمية المستدامة ؟.

- هل لمنطلقات الحاجة لخصائص التلميذ ضمن مفاهيم مجالات التربية البيئية؛ التي تم تضمينها في كتب التعليم المتوسط، دور في التنمية المستدامة ؟.
- هل للطريقة التي يمارس بها نسق العمليات التفاعلية العلائقية داخل الصف وخارجه؛ وسط النوادي البيئية المدرسية، دور في التنمية المستدامة ؟.
- ما طبيعة نسق توقعات الدور عند تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط؛ والتي بإمكانها أن يكون لها دور في التنمية المستدامة ؟

الفرضيات النهائية للدراسة:

– **الفرضية العامة:**إن نسق التربية البيئية يؤدي إلى وظيفة متعددة الأبعاد؛ لتحقيق التنمية المستدامة وسط مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة.

وانطلاقا من هذه الفرضية تصاغ مجموعة من الفرضيات الفرعية التالية:

1– الفرضية الجزئية الأولى:إن التوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة المتضمنة في محتوى كتب التعليم المتوسط، تؤدي إلى وظيفة متعددة الأبعاد لتحقيق التنمية المستدامة.

مؤشرات الفرضية الجزئية الأولى:

- يوجد خلل وظيفي يتمثل في تناقضات بين مفاهيم التنمية المستدامة ضمن محتويات الكتب.
- فقدان المعايير لأهم المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة .
- تشمل التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة مفاهيم القوة؛ التي تنشأ عنها تغيرات تعمل على إنتاج التكامل والتوازن الدينامي.

الفرضية الجزئية الثانية: إن منطلقات الحاجة لخصائص التلميذ ضمن مفاهيم مجالات التربية البيئية؛ التي تم تضمينها في كتب التعليم المتوسط، تؤدي إلى وظيفة متعددة الأبعاد لتحقيق التنمية المستدامة.

مؤشرات الفرضية الجزئية الثانية:

- يوجد خلل في ترتيب منطلقات الحاجة حسب خصائص التلميذ المعرفية والوجدانية والمهارية .
- تؤدي منطلقات الحاجة حسب خصائص تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إلى خلل وظيفي في بناء شخصيته، وبالتالي في نسق توقعات أدواره.

– يكون تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، خاضعا لمختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة .

الفرضية الجزئية الثالثة: تتشكل دلالات وظيفية متعددة الأبعاد؛ لنسق العمليات التفاعلية العلائقية، داخل الصف وخارجه؛ وسط النوادي البيئية المدرسية لتحقيق التنمية المستدامة.

مؤشرات الفرضية الجزئية الثالثة:

– العمليات التفاعلية الصفية واللاصفية بين الأستاذ والتلميذ تستدمج مفاهيم التفاعلية الرمزية.

– خبرات وتجارب التلميذ وسط النوادي البيئية؛ تكون له وعياً قصدياً لحماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة.

– يتخذ الأستاذ قرارات بناء على مصلحته أمام ضغوطات وقهر المدير .

– سلب وسائل وأجهزة النادي من قبل المدير ؛ الذي يظهر مفاهيم القوة في قراراته اتجاه الأستاذ.

– تعمل النوادي البيئية كحركات اجتماعية داخل مؤسسات التعليم المتوسط.

الفرضية الجزئية الرابعة: يؤدي نسق توقعات الدور عند تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إلى وظيفة متعددة الأبعاد لتحقيق التنمية المستدامة.

مؤشرات الفرضية الجزئية الرابعة:

– أدوار التلاميذ المتوقعة في الاختبار المعرفي للتنمية المستدامة تؤدي إلى خلل في وظيفة التكيف، وبالتالي مختلف مواقف التفاعل للتنمية المستدامة.

– اغتراب التلميذ عن العديد من مواقف التفاعل للتنمية المستدامة.

– استدماج الإبداعية التفاعلية للتلاميذ داخل النوادي البيئية والتأكيد عليها، وفق منظور عودة الفاعل التلميذ؛ داخل مؤسسات التعليم المتوسط.

أما فيما يتعلق بالإجراءات المنهجية فقد اعتمدت الباحثة على "**المنهج الوصفي**"، وذلك في إطار النظرية الوظيفية الجديدة، كدراسة شاملة لموضوع البحث، الذي ينطلق من التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم المتوسط، أي من واقع وخصوصيات معينة، نبحث فيها عن هذه التربية البيئية ومجمل استراتجياتها المطبقة في ميدان مؤسسات التعليم المتوسط، من خلال اختبار قياس التحصيل المعرفي لتلاميذ السنة الرابعة؛ من التعليم المتوسط بمدينة بسكرة.

كذلك مقابلة مع معلمي مرحلة التعليم المتوسط، للوقوف على دور أحدث الطرق وأساليب التدريس، التي يستخدمها معلمو تلك البرامج، كأهم عمليات نظام التربية البيئية، ومقابلة أخرى مع الأساتذة المنشطين للنوادي الخضراء المدرسية، للوقوف على واقع هذه النوادي الخضراء، كإحدى الوسائل البيداغوجية؛ لتعليم التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، في مؤسسات التعليم المتوسط.

إضافة إلى "**منهج تحليل المضمون**" البحث في محتوى كتب التعليم المتوسط، فيما يخص التربية البيئية، وإيجاد دورها في تحقيق التنمية المستدامة. وذلك للوقوف على دور التربية البيئية في التنمية المستدامة، من خلال البحث على مختلف عمليات التفاعل الاجتماعي بين التربية البيئية؛ كنظام تتفاعل أجزاؤه المتكاملة والمتبادلة، والمتمثلة في خصائص المتعلم الوجدانية والمعرفية والمهارية أولا، والبيئية ثانيا بجوانبها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية (الطبيعية)، كجزء يتفاعل مع الكل وهو التنمية المستدامة، وما تحتويه من أجزاء متكاملة، تتمثل في عملية التغيير الذي سيمس خصائص المتعلم؛ التي تحتاج إلى تنمية وتغيير إيجابي في السلوكيات، للمحافظة على البيئة واستخداماتها مدة زمنية طويلة بجميع جوانبها؛ التي تحتاجها أجيال الحاضر والمستقبل، وهذا من خلال البحث في مضمون، واتجاهات البيئة التي تتضمنها كتب التعليم المتوسط، ومختلف الأساليب المتبعة في هذا المضمون، وأهداف مقدمي مادة الاتصال وخصائصهم مع مختلف الاهتمامات والاتجاهات لدى متلقي مادة الاتصال.

عينة الدراسة:

استخدمت الباحثة "**العينة القصدية**" حيث تم انتقاء الكتب المقررة لمناهج مادة التربية المدنية بمستوياتها الأربعة، ومادة الجغرافيا بمستوياتها الأربعة لمرحلة التعليم المتوسط، والموجهة للتلميذ بقصد تحليل وحداتها؛ التي تناولت مواضيع التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، التي تناولتها محتويات الكتب سواء بصورة ظاهرة أو كامنة، وهذا لتسهيل عملية التحليل، إلا أن هذا لم يمنع الباحثة من الاطلاع، وتحليل جميع مواضيع هذه الكتب وباقي وحداتها، لعلنا نجد في ثناياها (ضمنها) ما نبحث عنه، خاصة في تبيين مجالات البيئة والتنمية المستدامة، بمكوناتها البيئية (الطبيعية) والاجتماعية والاقتصادية.

قد بلغ عدد هذه الكتب ثمانية كتب، اشتملت على مجموعة من الدروس وزعت حسب السنوات الأربعة.

كما استخدمت الباحثة "**العينة العشوائية المنتظمة**" طبقت العينة العشوائية المنتظمة على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الذين يدرسون في مؤسسات التعليم المتوسط مجال الدراسة، حيث بلغ عددهم **593** تلميذاً، أخذنا منهم بطريقة عشوائية منتظمة **119** تلميذاً، أي ما يمثل **20%**.

أدوات جمع البيانات : تضمنت أدوات الدراسة ثلاثة أنواع من الأدوات هي:

1- **أداة تحليل المضمون:**اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات لبناء أداة التحليل، ضمن مجال تطبيق منهج تحليل المضمون بناء على تحليل الفكرة باعتبارها أكبر وأوسع وحدات التسجيل، فقد تم اختيارها كوحدة للسياق.

2- **المقابلة:** لقد استعنا بالمقابلة كأداة ثانية لجمع البيانات؛إذ وجهت المقابلة إلى أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون مادة الجغرافيا والتربية المدنية في مؤسسات التعليم المتوسط مجال هذه الدراسة، والذين يمكنهم إمدادنا بالمعلومات حول مختلف الأنشطة الصفية، التي يستخدمها الأستاذ لتعليم التلميذ التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.

كما وجهت المقابلة ، إلى الأساتذة المنشطين للنوادي البيئية الخضراء المدرسية، التي وضعتها الدولة كإحدى الاستراتيجيات البيداغوجية، وطبقتها مؤسسات التعليم المتوسط مجال هذه الدراسة، لمعرفة مختلف الأنشطة اللاصفية؛ التي يقوم بها الأستاذ لتعليم التلميذ التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.

3-**أداة القياس:**

3-1-اختبار تحصيل للمعارف عن التنمية المستدامة: قامت الباحثة بإعداد اختبار تقويمي لمخرجات التعليم المتوسط، لقياس مستوى معرفة تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالتنمية المستدامة، بعد أكثر من ثلاث سنوات من الدراسة، وقد تكون هذا الاختبار من جزئين:

-**الجزء الأول:** يتضمن معلومات أولية عن المبحوث.

-**الجزء الثاني:** الاختبار الذي تكون من **30** فقرة في صورته النهائية، لكل فقرة أربعة بدائل موزعة على ثلاثة مجالات أساسية للتنمية المستدامة، احتوى المجال البيئي على **(11)** فقرة، والمجال الاجتماعي على **(12)** فقرة، والمجال الاقتصادي على **(07)** فقرات، ليطلب من المتعلم المفحوص اختيار البديل الذي يراه صحيحا، كإجابة مناسبة عن سؤال الفقرة.

قسمت الدراسة التي قامت بها الباحثة إلى فصول كالأتي:

الفصل الأول يتعلق بموضوع الدراسة.، أما الفصل الثاني يستعرض إستراتيجية التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، استدلالاً بمختلف السياقات التاريخية التي ظهرت فيها التربية البيئية وتطورت عنها، والفصل الثالث تناول نسق التنمية المستدامة في ظل ما أقرته المواثيق والمعاهدات الدولية، وما دعا إليه الدين الإسلامي، مع استقراء لمختلف مبادئ وأهداف نسق التنمية المستدامة، بينما ربط الفصل الرابع العلاقة بين نسق التربية البيئية ونسق التنمية المستدامة، ليستعرض الفصل الخامس مختلف المقاربات السوسيولوجبة للتراث النظري للتربية البيئية والتنمية المستدامة، ويناقش كل منظور مع متغيرات الدراسة ومواقع الاستفادة منها.

أما الفصل السادس فصل الإجراءات المنهجية للدراسة، بينما يناقش الفصل السابع مختلف التوجيهات القيمية لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة الاجتماعية، والبيئية، والاقتصادية في مضامين كتب الجغرافيا والتربية المدنية، ومقارنتها في ضوء القائمة التي تم بناؤها لمختلف التوجيهات القيمية، لمفاهيم مجالات التنمية المستدامة الواجب تضمينها في كتب التعليم المتوسط.

أما الفصل الثامن فيتناول بالتحليل منطلقات الحاجة لمفاهيم مجالات التربية البيئية المعرفية، والوجدانية، والمهارية في مضامين كتب الجغرافيا والتربية المدنية، ومقارنتها في ضوء القائمة التي تم بناؤها لمختلف منطلقات الحاجة؛ لمفاهيم مجالات التربية البيئية الواجب تضمينها في كتب التعليم المتوسط، ليركز الفصل التاسع على مختلف العمليات التفاعلية العلائقية، للتربية البيئية الصفية وغير الصفية، ليتضمن الفصل العاشر والأخير معالجة ومناقشة النتائج في ضوء ما تطرحه الفصول النظرية والدراسات السابقة، والمعالجة الميدانية، والمقاربة النظرية المتبناة في هذه الدراسة.

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- إبراز الدور الرئيسي الذي يؤديه نسق التربية البيئية في تحقيق التنمية المستدامة.
- تحليل محتوى كتب التعليم المتوسط، لمعرفة ما تتضمنه من توجيهات قيمية ومنطلقات الحاجة لمفاهيم التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة، مع بناء قائمة بالمفاهيم الواجب تضمينها.
- الوقوف على مختلف العمليات التفاعلية العلائقية، وأساليب التدريس التي تساهم في تطبيق وتنفيذ محتوى التربية البيئية من أجل تحقيق التنمية المستدامة.
- قياس معارف وسلوكيات تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، كمخرجات نحو التنمية المستدامة، من خلال بناء اختبار للتحصيل المعرفي لمفاهيم التربية البيئة من أجل التنمية المستدامة، ثم التحقق من صدقه وثباته.

نتائج البحث على ضوء الدراسة الميدانية:

خلصت الدراسة؛ إلى أن التربية البيئية يتضح دورها في تحقيق التنمية المستدامة، من خلال التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، ومنطلقات الحاجة لمفاهيم التربية البيئية، التي تم تضمينها في محتوى كتب التربية المدنية والجغرافيا، ومختلف العمليات التفاعلية العلائقية الصفية واللاصفية، وتوقعات أدوار التلاميذ في قياس الاختبار المعرفي لمجالات التنمية المستدامة، ويتضح ذلك من خلال هذه النتائج:

- لا يوجد هناك تخطيط في عملية استدماج التوجيهات القيمية، لمفاهيم المجالات الاجتماعية والبيئية والإقتصاية للتنمية المستدامة، التي تعاني خلل في أداء وظائفها على مستوى احتوائها في كتب الجغرافيا والتربية المدنية.
- إن تناول التوجيهات القيمية لمفاهيم التنمية المستدامة، يعود لطبيعة المواضيع التي تم إدماجها في محتوى كتب هذه المواد، وليس لأولويتها والواجب تضمنها في مناهج التعليم المتوسط، وهذا ما يؤكد عليه **تحليل الجداول رقم(05)، (06)، (07)، (08).**
- التناقض والترتيب والانعدام غير المبرر، الذي ظهرت به مفاهيم مجالات التنمية المستدامة، لا يخدم التلميذ لاحقا، لأنه سيعجز عن توظيف زاده المعرفي في حياته الاجتماعية، كما أن المجتمع لن يستفيد كثيرا من أفراد لا يتقنون ما تحصلوا عليه من معارف من أجل حل مشكلاته.
- الاعتقاد الخاطئ بأن كتب الجغرافيا تعتبر أكثر المواد تناولا للجانب الطبيعي، وكتب التربية المدنية تتناول الجانب الاجتماعي أكثر من الجانب الطبيعي بحكم طبيعة المادة.
- كثرة الاهتمام بالمستويات الدنيا في المجال المعرفي حسب تصنيف **بلوم**، كالتذكر أو المعرفة والفهم أو الاستيعاب بالدرجة الأولى، وانعدام الاهتمام بالمستويات العليا والأكثر تعقيدا، كالتقويم والتركيب، وبين الحين والآخر يتم ذكر أسلوب يستند إلى تفكير تطبيقي وتحليلي.
- نواتج التعليم الوجداني تحظى باهتمام قليل مقارنة بالمجال المعرفي، وهذا ما يظهر .
- صعوبة إتقان الكثير من المهارات وممارستها، من حيث نوعها ومستواها، وكذلك درجة تمكين التلميذ منها، لاعتمادها على المجالات المعرفية و الوجدانية، التي لم تظهر بصورة كافية، ولا حتى التوجيهات القيمية للمحتوى التعليمي للمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها التنمية المستدامة.
- تساوي العديد من المستويات المختلفة ضمن التصنيفات المعتمدة في هذه الدراسة، للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، الأمر الذي لا يساهم في اكتساب معارف واتجاهات ومهارات معينة حسب مستويات التصنيفات المعتمد.

- عملية استدماج معلومات ومفاهيم منطلقات الحاجة إلى البناء العقلي للتلميذ، وجعلها جزء من نسقه القيمي وبنائه الداخلي غير ثابت، ولا تساعد التلميذ على تنمية مواقفه واتجاهاته ومعاييره وقيمه التي توجه سلوكه وأفعاله، وتؤثر فيما يتخذه من أحكام وقرارات اتجاه حماية البيئة، وتحقيق التنمية المستدامة في مجتمعه.
- توفر مفاهيم التربية البيئية والتنمية المستدامة، في محتوى كتب عينة الدراسة بنسب كبيرة .
- أداء متواضع وبسيط لأستاذ التعليم المتوسط في مجال التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة داخل الصف .
- يقتصر الأستاذ على شرح المعلومات البيئية الموجودة في الكتاب، دون إضافة معلومات بيئية أخرى أكثر كفاءة علمية وواقعية، إلا في حالات نادرة يوجه الأستاذ فيها التلميذ إلي بعض المصادر البيئية، كبديل يعطيه الأستاذ للتلميذ لتنمية معلوماته البيئية، لأنهم مرتبطين بقوة الوقت وكثافة البرنامج، الذي يمارس عليهم من قبل سلطة المدير والمفتش.
- تباين اهتمام الأستاذ بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للتلميذ.
- خلل وظيفي لبعض الطرق الحديثة؛ التي يستعملها أستاذ التعليم المتوسط لتدريس التربية البيئية، وهي في الأصل تنتمي لمرحلة التعليم الابتدائي، كما تم طرحه في دليل المربي في التربية البيئي، لا يوجد تطبيق فعلي لطرق التدريس الخاصة بالتربية البيئية، كحل المشكلات والمشروعات والتكوين البيئي...، والتركيز على طرق التدريس القديمة كطريقة المناقشة.
- هناك مفارقة بين النظري المخطط له، و الواقع التنفيذي الذي تعاني صفوفه الدراسية من الاكتظاظ، وقلة الوسائل والإمكانيات التي تستعمل في مؤسسات التعليم المتوسط.
- استعمال وسائل بسيطة لا ترقى لاستعمال الوسائل المجردة، التي تعمل على إثراء المعارف البيئية أكثر فأكثر.
- هناك دور للبدائل الوظيفية التي وضعتها الدولة في شكل النوادي البيئية المدرسية، كوسيلة من وسائل التنشئة البيئية؛ لتعليم تلميذ التعليم المتوسط التربية البيئية من أجل التنمية المستدامة.
- يتعلم التلميذ عن طريق تجاربه وخبرته الشخصية، التي يكتسبها من توزيع المسؤوليات والالتزامات المتعلقة بنشاط النادي البيئي، الذي يشكل وعيه واتجاهاته البيئية؛ كما تراه **الفينومنولوجيا**، ليعلن هؤلاء التلاميذ عن **عودة الفاعل** مرة أخرى وقصدية وعيه بذاته.
- هناك تعاون بين بعض مؤسسات التعليم المتوسط ضمن أنشطة النوادي البيئية.
- مشروع النادي البيئي؛ الذي وضعته الدولة في المؤسسات التعليمية، بإشراف وزارتي التربية الوطنية وتهيئة الإقليم والبيئة، لم يلق الاهتمام اللازم على أرض الواقع.

- لا يوجد وسائل كافية يتم استعمالها في تنشيط النادي، وكل ما يقوم به أستاذ النادي من جهده وإنفاقه الخاص.
- لا يوجد تنسيق بين أنشطة الجمعيات البيئية خارج المدرسة، والإدارة المعنية داخل المدرسة.
- يتعلم التلاميذ من خلال ملاحظة وتقليد الأساتذة الذين يسلكون سلوكات غير بيئية، كالتدخين ورمي الفضلات في الساحة دون وعي وانتباه.
- معوقات وظيفية متزايدة تخل بأدوار النوادي البيئية وسط المؤسسات التعليمية.
- يمارس البناء الاجتماعي المدرسي نوعا من الاستغلال على فاعليه، بعدم تسيير وتنفيذ ما خطط له على مستوى الوزارة وسط النوادي البيئية، واستلاب آلة التصوير التي تحصل عليها أحد منشطي النادي من قبل المدير.
- لا يوجد تنسيق بين محتوى أنشطة النادي ومحتوى مناهج الدراسة في الكتب.
- الاتجاه نحو تغليب الجنس الأنثوي ضمن فئات التلاميذ في مؤسسات التعليم المتوسط مجال الدراسة، حيث قدرت النسبة بـ 55.46%، وهذا يشير إلى بداية تأنيث المستقبل، مما يعمق الدور الكبير الذي قد تقوم به المرأة في دفع عجلت التنمية المستدامة.
- المستوى المعرفي للتلميذ في مجالات التنمية المستدامة، متوسط بنسبة قدرت بـ 78.99%، و متدنية بنسبة 19.33%، وهذا ما يتوافق مع **نتائج الدراسات السابقة**؛ التي تناولت قياس مستوي المعارف على اختلاف عيناتها **كدراسة (باجير: 2006)، (السقاف:1998)، (الخوالدة:2006)**.
- معظم الأسئلة التي أجاب عليها التلاميذ في قياس الاختبار، هي مفاهيم تم تعلمها بالدرجة الأولى من خلال أنشطة النوادي؛ التي تعلمها التلميذ بالخبرة والتجربة، التي ترسخ المعارف أكثر في ذهن التلميذ، ليترجمها في قصدية وعيه وأفعاله.
- تفعيل عودة الفاعل التلميذ؛ كبديل وظيفي لأي خلل في عملية التنشئة الاجتماعية الصفية واللاصفية .

مناقشـــة وتقيـــم:

يتبيّن من العرض السابق للدراسات السابقة، أنها جاءت تقترح وتحلل محتوى وبرامج الكتب التعليمية، وكذا الوثائق الوزارية الخاصة بقطاع التربية والتعليم في الجزائر، تبعا للفترة الزمنية لإصلاح المنظومة التربوية، إبتداءً من تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية **2001**، أي أن الدراسات تمحورت في فترة زمنية واكبت التغيرات التي شهدتها المدرسة الجزائرية على المستوى البنائي–الهيكلي– وكذا الوظيفي، من خلال سن العديد من التغيرات الضرورية للنهوض بمجال التربية والتعليم، والتمكين بالكفاءات على المستوى المعرفي، الوجداني، السلوكي.

الملاحظ في هذه الدراسات أنها ارتكزت جميعها على منهج تحليل المضمون، وهذا ليس عيباً ذلك أن طبيعة الدراسة تستدعي الارتكاز على هذا المنهج من أجل الوصول إلى جملة الحقائق المراد تأكيدها، إلا أن السلبية الوحيدة في هذه الدراسات أنها ارتكزت في معظمها على تحليل مناهج التربية المدنية بشكل أساسي، ما عدا دراسة "**مراد سبرطعي**" الذي درس تقرير اللجنة الوطنية، كما أن هذه الدراسات جاءت متشابهة إلى حد ما، ولم يستغل كلا منها نتائج الآخر، وهذا راجع إلى تقارب الفترات الزمنية للدراسات السابقة .

فيما يلي؛ نتناول أوجه الاستفادة والاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أ– أوجه الاستفادة والاتفاق بين الدراسة الراهنة والدراسات السابقة:

- تتفق الدراسات السابقة مع هذه الدراسة من حيث هدفها؛ المتمثل في تسليط الضوء على المدرسة الجزائرية، ودراسة مختلف التغيرات البنائية والوظيفة لهذه المدرسة في ظل الإصلاحات الجديدة.
- تركز هذه الدراسات إلى جانب الدراسة الحالية على الحاجات الجديدة التي أنيطت المدرسة الجزائرية التركيز عليها، استجابة لمتطلبات اللحظة الحضارية.
- البحث في الإطار المرجعي التي تأسست عليه الفلسفة التربوية الجزائرية .
- نتائج الدراسات السابقة اختصرت على الباحثة الجهد والوقت فيما يخص استخدام منهج تحليل المضمون، من خلال الاعتماد على نتائج الدراسات السابقة في الإجابة على بعض التساؤلات التي انطلقت منها الدراسة، وهذا ما يسمى التكامل المنهجي بين الدراسات، حتى نتفادى التكرار في التناول والطرح.

ب–أوجه الاختلاف بين الدراسة الراهنة والدراسات السابقة:

- تنوعت الدراسات السابقة؛ من حيث تناولها لعينة الدراسة، ومناهج البحث بالتركيز على
- تحليل المضمون، أي أن هذه الدراسات انطلقت من الوثائق، في حين أن الدراسة الحالية تنطلق من الواقع.
- يختلف الإطار النظري الذي تم تبنيه في هذه الدراسة عن الإطار النظري للدراسات السابقة.
- ركزت الدراسات السابقة على عينة دراسة واحدة تمثلت في كتب التربية المدنية بشكل كبير، في حين أن هذه الدراسة الحالية تعتبر أكثر شمولا لأنها لا تركز على مادة دراسية بعينها، بقدر تركيزها على المناهج الجديدة من حيث المحتوى وطرائق التدريس والتقويم، وذلك من خلال الاعتماد على اتجاهات الأساتذة الأكثر اتصالا بالمناهج، وهم الأقدر على تقديم تشخيص فعلي.

تمهيـــــد

أولا- الاتجاهات الفكرية والنظرية المفسرة للتغيّر الاجتماعي.

1-1-النظريات الكلاسيكية في التغيّر الاجتماعي.

1-2-النظريات المعاصرة في التغيّر الاجتماعي.

ثانيا: عوامـل ومراحـل التغيّــر الاجتــماعـــي.

ثالثا: أنـــواع وعـــوائق التغيّـــر الاجتمـاعـــي.

خلاصـــة

تمهيد:

التغيّر هو سمة الوجود، فلا يمكن تصور الحياة ضمن الرؤية الستاتسكية، فحاجات ومتطلبات الحياة الاجتماعية تتجدد باستمرار، فالتغير الاجتماعي يشكل المظهر الديناميكي للمجتمع الإنساني والحركة اللاطردية المستمرة والمتتابعة التي تتم من خلال التفاعل الاجتماعي عبر الزمن وتعبّر عن أنماط من العمليات والانتقال والتنمية والتقدم التي تتم عن طريق الاختلافات والتعديلات والدورات والتذبذبات التي تطرأ في الطبيعة والجماعات و العلاقات الاجتماعية كالسلوك الاجتماعي الذي يتمثل في العادات والأعراف والنظم واللغة خلال تتابع الزمن بحيث يمكن ملاحظتها وتقديرها.

هذا الفصل سيناقش التغيّر ضمن رؤية سوسيولوجية من خلال التعرض لأهم الاتجاهات الفكرية التي بلورت هذا المفهوم ضمن سياق تاريخي موازي لتطور مفهوم التغيّر الاجتماعي .

أولا- الاتجاهات الفكرية والنظرية المفسرة للتغيّر الاجتماعي:

يفكر علماء الاجتماع في رصدهم لظواهر التغيّر الاجتماعي في الأساليب التي يحدث بها التغيّر وفي الاطراد أو الانتظام الذي قد يحدث في هذه الأساليب، ومن هنا بدأت تظهر العديد من النظريات التي تفسر التغيّر الاجتماعي، ورغم أن نظريات التغيّر الاجتماعي التي ظهرت عبر التاريخ قد تطورت كثيراً وازدادت دقة وإحكاماً على الواقع وحشد البراهين التاريخية الدالة على صحة النظرية بالرغم من هذا فان أياً من هذه النظريات لن يتوصل إلى كلمة نهائية في رصد ظواهر التغير وتفسيرها ويرجع السبب في هذا إلى أن الواقع الاجتماعي يكشف دائما عن أدلة جديدة وبراهين إذا دعمت بعض النظريات فقد تؤدي إلى زيف نظريات أخرى، وفي خضم ذلك ظهرت عدة نظريات لتفسير التغير الاجتماعي، لذا سنقوم باستعراض بعض الاتجاهات الفكرية في هذا المجال ولاسيما فيما يتعلق بالاتجاهات الفكرية الكلاسيكية أو الاتجاهات الفكرية المعاصرة التي تفسر التغير الاجتماعي من جميع جوانبه وهي كالآتي:

1- النظريات الكلاسيكية في التغيّر الاجتماعي:

1 -1-نظريات التقدم الاجتماعي:

هذا الاتجاه يؤكد أن التفكير الاجتماعي يسير في مراحل متعدّدة ، وأن كل مرحلة تكون أفضل من سابقتها. يتفق أنصار هذا الاتجاه مع أنصار المدرسة التطورية، يعد "**كوندرسيه**"**(1743-1794)** رائدا من رواد نظرية التقدم الاجتماعي، حيث أكد على أن التقدم أمر ضروري وعملية مستمرة، وهو يرى أن الحياة الاجتماعية قد تطورت من البداية الأولى، إلى الاشتغال بتربية الحيوان والزراعة ثم اختراع الحروف الهجائية، حتى وصل المجتمع الإنساني أخيرا إلى عصر التنوير (القرن 18)، وقد حدد"**كوندرسيه**" مراحل التغير الاجتماعي بتسع مراحل تمثل خطا مستقيما يتصاعد نحو الرقي، كما تصور مرحلة عاشرة وأخيرة ينتهي اليها تغير وتقدم البشرية.[1]

يرى "**كوندرسيه**" أن تاريخ الحضارة لابد من أن يمر بمراحل محدّدة في التقدم والتطور وهذه المراحل هي المرحلة الطبيعية التي يعتمد فيها الإنسان على الصناعات البدائية التي يعتمد عليها في تحصيل قوته ومقومات حياته، من مرحلة الرعي إلى مرحلة الزراعة التي استقر فيها الإنسان وبعدها مرحلة الحضارة اليونانية وظهور المدينة ثم ظهور الحضارة الرومانية التي ظهرت فيها فكرة الإمبراطورية التي تمثلت بالجانب العلمي والقانوني ثم مرحلة النصف الأول من العصور الوسطى إلى مرحلة النصف الثاني من العصور الوسطى ومرحلة الإقطاع المتمثلة بالاستعباد والإقطاع ورجال الدين انتقالاً الى مرحلة الاختراع والطباعة التي تميزت بالنهضة الفكرية انتشار الحركات الإصلاحية والأفكار الديمقراطية والحركات الاجتماعية ثم مرحلة الثورة الفرنسية والتي جاءت بقيم وأساليب جديدة في النظم الاجتماعية والبناء الاجتماعي وصولاً إلى مرحلة مستقبل الإنسانية نحو التطور والمساواة وتحقيق العدالة الاجتماعية.[2]

يندرج تحت هذا الاتجاه "**أوغست كونت**" والذي أشار في كتابه "**مذهب في السياسة الوضعية**" إلى موضوعات تدور حول نظام التربية الوضعية والاجتماع في حالته السكونية والمتحركة إذ تناول

---

[1] – محمد أحمد الزعبي، **التغير الاجتماعي بين علم الاجتماع البرجوازي وعلم الاجتماع الاشتراكي** ، ط4،مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر: لبنان، 1991،ص49.

[2] –عادل عبد الحسين شكاره ،مرجع السابق، ص19.

فـي حالـة المجتمـع الاسـتاتيكية الـدين والملكيـة والتنظـيم الأسـري واللغـة والطبقـات، أمـا فـي الحالـة الديناميكية فقد اهتم بالتقدم والتغير.[1]

والمميز في طروحات **أوغست كونت**" أنـه قدم تفسيرا لتطور المجتمعات يرتبط بتطور التفكير الإنساني وهو ما عرف بقانون المراحل الثلاث والذي يتلخص في الآتي: [2]

أ)-المرحلـة اللاهوتيـة: فـي هـذه المرحلـة يفسـر الإنسـان كـل الظـواهر فـي ضـوء الـدين أو القـوى اللاهوتية، ويلعب الخيال الدور الرئيسي في هذه المرحلة في تفسير الظواهر الطبيعية وما يعترض حياة الناس من أسرار، تميزت بسيطرة الدين في المجتمع والتي تجعل الفرد خائفاً من القوة السماوية ومن ثم تؤدي إلى عدم التحمس لعملية التبديل والتغير الاجتماعي.

ب)-**المرحلـة الميتافيزيقيـة (الفلسـفية)** : في هذه المرحلة يفسر الإنسان كل شيء في ضوء قوى خفية خارقة، وينتقل التفسير من الكائنات الشخصية إلى الأفكار المجردة والمبادئ والقوى الخفية ، مثل القوى الحيوية، كما يؤمن الانسان في هذه المرحلة بترابط الظواهر بعضها ببعض...وكما تطورت المرحلة اللاهوتية ووصلت في تطورها الى مرحلة الإله الواحد، فان المرحلة الميتافيزيقة قد انتقلت من القوى الخفية المختلفة الى الاعتقاد بقوة منفردة وهي الطبيعة، وتميزت بالتفكير الموزون في كل ما يدور في هذا المجتمع من بناء وظواهر وعلاقات اجتماعية

كما يرى **أوجست كونت** أنه في غضون المرحلة الميتافيزيقة تعطل التقدم، وظهر النظام العسكري، واستمرت هذه المرحلة خمسة قرون، وهي مرحلة انتقالية ساد فيها انحلال الأفكار اللاهوتية، وضعفت الاقطاعيات، وسيطرت القوى اللاهوتية، وبدأ يظهر في مجال السياسة مرحلة الشعب التي تقوم فيها الدولة على أساس مبدأ الشعبية والتعاقد.

ج)-**المرحلـة الوضـعية:** في هذه المرحلة يفسر الإنسان كل ما يدور حوله بناء على العقل، وتمثل الثقافة أشياء موضوعية وليست أشياء من نسيج الخيال، إن الأحكام في هذه المرحلة تشتق من طبيعة الوقائع التي تعيش فيها الكائن البشري ...،يخضع الكائن البشري في هذه المرحلة للملاحظة، وتهتم

[1] -احسان محمد الحسن وآخرون، **علم الاجتماع والفلسفة**، ط6، بغداد-العراق، 2001، ص 274.

[2] - كمال التابعي، علي المكاوي ،**علم اجتماع العام**، دار النشر الالكتروني: القاهرة- مصر، ص ص152-153.

الفرضيات بالحقائق الخاصة والشاملة، ويصبح التطابق مع الحقيقة هو المعيار الوحيد للحكم على الاشياء .

إن المرحلتين اللاهوتية والميتافيزيقة قد كشفتا عن أن التفكير الإنساني قد مر بمرحلة تفسير الأشياء بقوى دينية، ثم بقوى طبيعية، ولكن الفلسفة الوضعية في هذه المرحلة قد أكدت الملاحظة والخبرة والتجربة، وأصبح المبدأ المطلق غير ممكن...وإن إرجاع كل شيء إلى مبدأ واحد يعد مستحيلاً.

التطور الاجتماعي الذي حدّده "**أوغست كونت**" يكون مصحوباً بتحسين وتقدم مطرد، غير أن هذا التقدم نحو الكمال بطيء وشاق، وتتخلله كثير من الصعاب، وقد تعترضه الأزمات والاضطرابات والمنازعات التي لا تقف عند حد، لدرجة أن الإنسانية إذا كانت تأمل في حالة احسن فإنها بمجهوداتها الخاصة تتمكن من تحقيق تقدم أسرع، لأن تدخل النشاط الإنساني قد يعجل بمجيء مرحلة من المراحل التي كان لها أن تأتي لو لم يتدخل الإنسان باعتباره ممثلاً للإنسانية، أو تتدخل الحكومة باعتبارها ممثلة لسلطة المجتمع.[1]

1-2-نظريات الدورة الاجتماعية:

تنظر هذه النظريات إلى التغيّر الاجتماعي على أنه يسير باتجاه دائري وضمن حركة منظمة وأن تغيّر المجتمعات تشبه نمو الكائن الحي ، إلا أن المجتمع يعيد دورته عكس الكائن الحي الذي تنتهي دورته عند موته.

1-2-1-نظرية بن خلدون:

مثل هذا الاتجاه عالم الاجتماع العربي "**ابن خلدون**" يحث يرى أن المجتمع الإنساني كالفرد يمر بمراحل منذ ولادته حتى وفاته، وأن للدول أعمار كالأشخاص، وأن عمر الدولة في العادة ثلاثة أجيال

[1] – كمال التابعي، علي المكاوي ،مرجع سابق، ص ص 153-154.

مقدراً الجيل بأربعين سنة فعمر الدولة اذن مائة وعشرون سنة، وفي هذه الأجيال الثلاثة يمرّ المجتمع بمراحل ثلاث هي :[1]

أ)-**مرحلة النشأة والتكوين:** وهي مرحلة البداوة حيث يقتصر الأفراد فيها على ما هو ضروري من أحوالهم المعيشية وتتميز هذه المرحلة بخشونة العيش وتوحش الأفراد وبسالتهم كما تتميز بوجود العصبيات.

ب)-**مرحلة النضج والاكتمال** : وهي مرحلة الملك، وفيها يتحول المجتمع من البداوة إلى الحضارة ومن الشطف إلى الثروة والخصب، ومن الاشتراك في المجد إلى انفراد الواحد به، وفيها يحدث تركيز السلطة في يد شخص أو أسرة أو أمة واحدة بعد أن كانت عامة وشائعة.

ج)-**مرحلة الهرم والشيخوخة:** وهي مرحلة الترف والنعيم أو الحضارة وفيها يتخلى الأفراد عن البداوة والخشونة وتسقط العصبية ويبلغ الترف ذروته، كما ينسى الأطفال الحماية والدفاع، وهكذا يؤدي النعيم بالدولة إلى الانقراض والزوال تسبقه حالة من الضعف والاستكانة وفساد الخلق تسمى الاضمحلال وينتهي الأمر بالمجتمع إلى الهرم.[2]

كما اهتمت هذه النظرية بالتحولات التقدمية المستمرة أو المطردة الموصلة في النهاية إلى هدف محدد، ويمرّ المجتمع في حالة تحوّله نحو تحقيق هذا الهدف بمراحل أو خطوات ثابتة، وتعتبر هذه الفكرة قديمة ظهرت في الفلسفة الإغريقية القديمة، وأعيد إحياؤها في عصر التنوير على يد "**فيكو** **Vico** [3] ، الذي حدّد مسار المجتمعات في ثلاث مراحل أساسية في ضوء علاقة الإنسان بقوى ما فوق الطبيعة هي:[4]

***المرحلة الدينية:** وفيها يرجع الناس كل شيء إلى الآلهة.

***المرحلة البطولية:** وفيها يرجع الناس كل شيء إلى العظماء والأبطال.

---

[1] – محمد الهادي عفيفي، **التربية والتفسير الثقافي**، مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة، ص 17.

[2] –نفس المرجع ، ص17.

[3] – علي السيد الشخيبي،مرجع سابق،ص 311.

[4] – عبد الباسط محمد الحسن، **التنمية الاجتماعية**، ط2، مكتبة وهبة: القاهرة–مصر،1977،ص 521.

***المرحلة الإنسانية:** وفيها تصبح الجماهير أو الشعوب هي المحرك الأساسي والحقيقي لكل شيء ويرى "**فيكو**" في نظريته أن الإنسانية لا تستقر ولكنها تسير سيراً دائرياً.

1-2-2- نظرية شبنجلر Oswald Spengler :

يمثل العالم الألماني "**اوزفالد شبنجلر**" اتجاهاً خاصاً في الدراسات الاجتماعية التاريخية، وفي نظرية التغير الدوري الجزئي ضمن إطار النظريات الكلاسيكية في التغيّر الاجتماعي، وقد أحدث كتابه" **تدهور الغرب**" " **the Decline of the West**" ، الذي وضعه عام **1918** ضجة كبيرة ، وكذلك كتاب "**الدولة**" الذي نشره عام **1933** يشرح فيه حقيقة الدولة وتطورها التاريخي، وأنها ذات ثقافة تنصر فيها تجربة المجتمع.[1]

اهتم "**شبنجلر**" بتكوين الثقافة وأنواعها وتطورها، ونظريته في التغيّر مبنية على أن الثقافة خاصية للمجتمعات، وأن كل مجتمع ثقافته الخاصة به، وبالتالي فإن عملية التغيّر لا تكون واحدة في المجتمعات كافة، وإنما لكل مجتمع نمطه الخاص في التغيّر وفق ثقافته، ومؤكداً أن العلاقات المتبادلة بين الثقافات ليس لها أهمية تذكر في عملية التغيّر، وأن لكل ثقافة طابعها المميّز في الشكل والجوهر.

بالإضافة إلى ذلك، يشبه تطور الثقافة بالكائن الحي في نموه على غرار المدرسة الحيوية، فتطور الثقافة يأتي وفق مراحل متعاقبة: طفولة وشباب ونضج ثم شيخوخة، ويشبه أحيانا مراحل النمو السابقة بفصول السنة... وفي الفصل الأخير تصل الحضارة إلى الفناء .ويسهب "**شبنجلر**" في تقسيم الثقافات وتصنيفها وتحديد أعمارها، فيقسمها إلى ثماني ثقافات أساسية هي: الثقافة المصرية، وثقافة بلاد الرافدين، والهندية، والصينية، والكلاسيكية (الابوللنية)، والعربية(أو المجوسي)، وثقافات المايا، ثم الثقافة الغربية(الفاوستية)، ويشير الى ثقافة تاسعة ما زالت في طور النشوء هي الثقافة الروسية، وأن لكل حضارة كبرى خصائصها ومميزاتها إلا أنها تتفق جميعا في تاريخ التطور العام، وهي تتجه نحو الفناء، وهنا يتفق مع ابن خلدون حول فناء الحضارة.

إذن إن مفهوم التغيّر الحضاري عند "**شبنجلر**" يسير في دائرة مغلقة بداية فنهاية ثم بداية من جديد، وأن كل حضارة تختلف في تكوينها عن أي حضارة أخرى ولقد أصاب في هذا الجانب كما أن

[1] – محمد عبد المولى الدوسقي، ، مرجع سابق، ص94.

تشبيه نمو الحضارة وتطورها بنمو الكائن العضوي اتجاه ساد عند مفكري النظرية الحيوية يشاركه علماء عديدين.

يؤخذ على نظريته: قوله بحتمية الفناء للحضارة وفكرة الفناء غير واقعية، فالحضارات لا تفنى وإنما تتجدد وتتغير بفعل التراكمات الثقافية والاختراعات وغير ذلك، كما أن عملية تشبيه تقدم الحضارة بتطور الكائن العضوي، هذا الأمر فيه تبسيط لفكرة التقدم، لأن الحضارة تتقدم بفعل عوامل داخلية وخارجية، وليس كما يقول "**شبنجلر**" بفعل العوامل الداخلية فقط.

عموما، فقد ساهمت نظريته في توجيه العلماء لدراسة التغيّرات الثقافية، وصياغة نظريات أكثر شمولية، ومن هؤلاء "**توينبي**" و"**سوروكين**" وغيرهما.[1]

1-2-3-نظرية"أرنولد توينبي" "Arnold Toynbee "

يعتبر المفكر المعاصر "**أرنولد توينبي**" من أهم المفكرين دراية بالنظريات والدائرية وأفضلهم معرفة بها، ويتضح ذلك جليا في كتابه الشهير " **دراسة التاريخ**" الذي حاول فيه البحث عن الأسباب العامة لارتقاء وانحدار الحضارات، إذ تؤكد أن فكرة التحدي والاستجابة تمثل سبب نقل القوى، فيرى أن الاستجابات الناجمة للتحديات تنتج عنها عناصر النمو، وتستمر الحضارات الجديدة، وعملية الانحلال تبدأ حين تفقد هذه الاقليات ديناميكيتها ولا تستطيع الاستجابة للتحديات الجديدة.[2]

كما يرى "**سوروكين**" "**Sorokin**" إن المجتمعات تتحرك ذهاباً وإياباً من نمط معين إلى نمط آخر من الحضارة، وتحتاج الكائنات الإنسانية في البداية إلى اكتساب المعرفة لكي تسيطر على اتجاه التغير.[3]

1-3- نظريات التطور الاجتماعي:

---

[1] – نفس المرجع، ص ص94-96

[2] – محمد الهادي عفيفي، مرجع سابق،ص 19.

[3] – مصطفى الخشاب، **دراسة المجتمع**، كلية الأنجلو المصرية: القاهرة، 1977، ص 283.

اعتمدت تلك الاتجاهات على المفهوم (الداروينى) الذي شبه المجتمع بالكائن الحي في تطوره. وكان لكتاب دارون "**أصل الأنواع**" عام **1859** أثر كبير إذ كانت نظريته في النشوء والارتقاء والتطور والتقدم تقوم على مبدأ الصراع من أجل البقاء والبقاء للأصلح وأن الظواهر الاجتماعية تسير بحسب قوانين الظواهر البايلوجية من حيث النمو والاكتمال.

يعد "**هربرت سبنسر**" أول من مثّل هذا الاتجاه التطوري حيث يرى أن تغيّر المجتمع في ضوء نفس القوانين التي يتحول بها عالم المادة التي تتحول من حالة اللاتجانس واللاتحدد إلى حالة من التجانس والتحدد والانتظام، لقد اعتقد "**سبنسر**" أن هذه القاعدة يمكن أن تنطبق على تطور الكون والأرض، والكائنات البيولوجية، والعقل البشري، والمجتمع البشري، فالعالم اللاعضوي(عالم المادة) والعالم العضوي(عالم الكائنات الحية)، والعالم فوق العضوي(عالم المجتمع) جميعها تخضع لنفس قوانين الحركة والتطور، وفي ضوء هذه الفرضية نظر "**سبنسر**" إلى المجتمع على أنه كيان كلّي يتكون من وحدات متميزة تنتظم وفق ترتيبات معيّنة في مكان محدّد، ويشّبه المجتمع في تكوينه الكائن العضوي، ولذلك فإنه عندما يتغيّر يخضع لنفس منطق تطور الكائنات العضوية، فالمجتمع ينمو في حجمه، وهو عندما ينمو في الحجم تتباين مكوناته وتصبح غير متشابهة وهنا يظهر ضرب من التباين البنائي، ولكن هذا التباين لا يفقد المجتمع تكامله فهو يطور دائماً أشكالاً جديدة لتكامل أجزائه المتبادلة، وهكذا فإن المجتمعات تبدأ بسيطة، وتتحول بالتدرج إلى مجتمعات مركبة، ويتحوّل المركب إلى مركب المركب، إلى أن يظهر المجتمع الصناعي الذي يتميّز بتباينه وعدم تجانسه الشديدان.[1]

2- النظريات المعاصرة في التغيّر الاجتماعي:

2-1-النظرية البنائية الوظيفية:

شجبت الوظيفة فكرة فهم المجتمع في ضوء تاريخه، كما شجبت فكرة مراحل التطوّر، وفي المقابل ذلك حاولت الوظيفية أن تفهم المجتمع في ضوء ظروفه المعاصرة وفي ضوء العلاقات المتبادلة بين مكوناته، وتعتمد النظرية البنائية-الوظيفية في تحليلاتها على مفهومين رئيسيين هما مفهوم "**البناء** "**structure** ومفهوم "**الوظيفة**" **function** ، ويشير مفهوم البناء إلى العلاقات المستمرة الثابتة بين

[1]- علي السيد الشخيبي، مرجع سابق، ص 315.

الوحـدات الاجتماعيـة، بينمـا يشـير مفهـوم الوظيفـة إلـى النتـائج أو الآثـار المترتبـة علـى النشـاط الاجتماعي، فالبناء يكشف عن الجوانب الهيكلية الثابتة، بينما تشير الوظيفة إلى الجوانب الدينامية داخل البناء الاجتماعي، ولقد أستخدم الوظيفيون مفهوماً ثالثاً هو مفهوم "**النسق الاجتماعي**"، والذي من خلاله أمكن تحليل الجوانب الهيكلية- البنائية والجوانب الدينامية الوظيفية، فالمجتمع نسق يتكون من مجموعة من الأنساق الفرعية يؤدي كل منها وظيفة محدّدة.

إن التغيّر الاجتماعي من وجهة نظر الوظيفية يتطلب التوقف عند بعض الصور الوظيفية والتي ظهرت من القرن التاسع عشر حتى الآن.

2-1-1-الوظيفية الكلاسيكية:

نستخدم الوظيفية الكلاسيكية للإشارة إلى الإسهامات الوظيفية المبكرة كما تمثلت في أعمال "**إميل دوركايم**"، و"**ماكس فيبر**"، و"**باريتو**"، والمحقق أن هذه الإسهامات على ما بينها من اختلاف ، تميل إلى النظر إلى التغيّر الاجتماعي أو تبديله، وإنما يؤدي إلى استمراره في حالة متكاملة ومتوازنة، فالتغيّر الاجتماعي يظهر في شكل اضافات في الحجم وتباين في المكونات يصاحبه دائما عمليات للتكامل والتوازن.[1]

أ)-دوركايم:

انطلق في رؤيته للتغيّر من منظور وظيفي يتأسس على فكرتي التبايّن والتضامن، ويتضح ذلك من العلاقة التي أقامها بين مفهوم تقسيم العمل ومفهوم التضامن الاجتماعي، فتقسيم العمل تصاحبه ضروب مختلفة من التباين الاجتماعي هي التي تجعل تقسيم العمل ضرورة، وهو في جوهره تعبير عن هذا التباين ودلالة على حدوثه، فالمجتمعات إذن تميل في تغيّرها إلى أن تتبايّن في مكوناتها، إن حدوث أشكالا من التباين يؤدي إلى حدوث أشكال أخرى مصاحبة، فالتبايّن السكاني

[1] -نفس المرجع ، ص ص315-316.

يؤدي إلى زيادة الكثافة الأخلاقية (تنوع القيم والاتجاهات والميول والمعتقدات)، وهذه بدورها تؤدي إلى تقسيم العمل.[1]

ب-باريتو والتوازن الاجتماعي:

فقد أظهر أن التوازن الاجتماعي قريب من التوازن الذي يسود في الاقتصاد إذا ما أهملنا أن التوازن الاقتصادي يستند إلى أفعال منطقية وعقلانية، في حين أن التوازن الاجتماعي يتضمن أيضا أفعالا غير منطقية **(الأفعال التي لا يوجّهها العقل فقط)** بل دوماً، كما في الفيزياء النيوتنية، يتم الحصول عليه عن طريق إلغاء القوى المتواجهة، مما يسمح بالمحافظة على الترادف، بل التناغم، في المعنى بين التوازن والنظام(الانتظام) **ordre** من جهة، وعدم التوازن والاضطراب من جهة أخرى. "**باريتو**" واضح حين يقول :"**الاقتصاد الخالص ليس فقط شبيها بالميكانيك، إنه بالتعبير الدقيق نوع من الميكانيك**". ومع ذلك هناك اختلاف كبير بين التقاليد الاقتصادية والسوسيولوجية، ففي الاقتصاد، سواء من جهة الكلاسيكية الجديدة. فإن النماذج تستند دوماً إلى بعض المعادلات البسيطة التي تحدد توازناً. أما في السوسيولوجيا، فإن الوضع أكثر تناقضاً لأن هناك أيضا مكاناً لنموذج حقيقي لعدم التوازن.[2]

2-1-2-الوظيفية الحديثة:

أ)-بارسونز ونظرية التوازن الدينامي:

لقد أكد "**بارسونز**" إن الاطار التصوري للتحليل النسقي يجب ان يحتوي على المقولات التي تستطيع وصف وتحديد المكونات البنائية للنسق الاجتماعي وطبيعة العلاقات المتبادلة بينها، والمقولات التي ترتبط بتحليل العمليات الدافعية داخل النسق بالإضافة إلى العمليات التي تؤدي إلى إحداث التغيّر في بناء النسق الاجتماعي.

---

[1] - محمد عبد الكريم الحوراني، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، مجدلاوي للنشر والتوزيع: الأردن،2008 ص237.

[2] - فيليب كابان، جان فرانسوا دورتيه،**علم الاجتماع** -من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية- ترجمة: إياس حسن، دار الفرقد:سوريا -دمشق،2010،ص ص 312-313.

يعترف "**بارسونز**" بأهمية تفسير التغيّر الاجتماعي، حيث يقول أن مفهوم التغيّر ذو معنى فقط في ضوء شيء ما قابل للتحديد، أي شيء يمكن أن يوصف بأشكال بنائية.

إن ثبات عملية التفاعل وحالة التوازن المتمثلة في الاتصال بين الأنساق، هي افتراضات نظرية، وليس تعميماً إمبريقياً، ولذلك فإن مفهوم التوازن في النظرية، هو توازن متحرك حيث أن عملية تغير إمبريقي، يمكن أن تحدث.

يوضّح "**بارسونز**"، أن الصفة الحاسمة للبنائية الوظيفية هي استخدامها لمفهوم النسق دون معرفة كاملة بالقوانين التي تحدد العمليات داخل النسق، ومن هنا فإن نظرية عامة لعمليات التغيّر في الأنساق الاجتماعية ليست ممكنة بالصيغة الراهنة للمعرفة المتوفرة، وسبب ذلك أن مثل هذه النظرية بحاجة إلى معرفة تامة بقوانين عملية النسق ونحن لا نمتلك هذه المعرفة حالياً، لكن هناك تحليل للظروف أو العوامل، التي تؤثر في العمليات الدافعية باعتبارها آليات وليست قوانين، لذلك فإن العمليات الدافعية تقدم نموذجاً نظرياً Paradigm، وليس نظرية، غير أن هناك معرفة جزئية ببعض القوانين المتضمنة في بناء العملية التفاعلية، والعمليات الدافعية التي تتضمنها–مثل بناء الأدوار والمأسسة واستدماج انماط التوجيه القيمي وتوقعات الدور– ومثال ذلك إن عوامل سحب الشرعيّة والاصطدام بما هو مباح، وانتهاك المعايير المستدمجة، ورفض قبول أداء القيم، التي تظهر في بعض ردود الفعل، مثل الفنتازيا تمثل مصدرا لميكانزمات الدفاع والتعديل.

يصوغ "**بارسونز**" إشكالية التغيّر بالإجابة على التساؤلين التاليين: **لماذا يؤدي تغير معين في الظروف المرتبطة بالنسق، الى تغير النسق بطريقة معينة؟ ولماذا يفشل النسق في إحداث تغييرات لمواجهة تبدلات في الظروف؟** وبناء على ذلك، يميّز "**بارسونز**" بيّن العمليات التي تجري داخل النسق، وعمليات التغيّر التي يحدثها النسق، حيث يمكن الجمع بين هاتين العمليتين تحت مفهوم ديناميات التوازن، وهو مفهوم مشتق من مفهوم أخر هو صيانة حدود النسق .

ينبغي الإشارة إلى أن ديناميات التوازن تمثل الوسائل التي يستطيع من خلالها المجتمع، أن يحقق وظائفه دون تغيرات بعيدة المدى، ومعنى ذلك بالنسبة **لبارسونز**، إنها لا تمس منظومة القيم، لذلك يوضح: كل مناقشتنا للتغيّر تستند إلى افتراض أساس يؤكد أن نمط القيم في النسق ثابت لا

يتغيّر برغم حدوث التغيّر في بناء النسق، وهو الأمر الذي يؤكد أن التغيّر الذي يحدث في بناء النسق ينبغي أن يكون متوافقا مع الالتزامات القيمية الأساسية، وأن يظل هذا التغيّر في نطاق سيطرة نسق الثقافة دائما.

لذلك يجب أن تصل قوى التغيّر إلى أعلى درجة ممكنة داخل التدرج السيبرنطيقي، بحيث يصل الى مستوى الرموز والقيم، فهناك تكمن أعلى قوى الضبط.[1]

إذا لم تصل قوى التغير إلى هذا المستوى فمن المحتمل أن تسيطر عليها العوامل التي تقاوم التغيّر، بالنسبة **لبارسونز** فإن القوة الدافعة للتغيّر، ربّما تأتي من منظومة الأنماط الثقافية، وربما تأتي من خلال التغيّرات السكانية أو من المناخ، أو التكنولوجيا أو غير ذلك، وأهمية أحد هذه العوامل يقرره الواقع، لكن من الواضح أن هناك صورتين من عوامل التغيّر عند "**بارسونز**"، وهما : التغيّرات الخارجية التي تقع في البيئة الخارجية للنسق–وعلاقته بالأنساق الأخرى– فما يحدث من تغيّرات في نسق الشخصية، يمكن أن تؤثر بصورة طبيعية في النسق الاجتماعي والتغيّرات في النسق الثقافي، يمكن أن تؤثر في نسق الشخصية، وهكذا يتم تبادل التأثير بين الأنساق.

بخصوص العوامل الداخلية يقول "**بارسونز**": هناك مصدر متأصل للتوتر من الندرة، وهذا ما يتعذر اجتيازه في التمييز بين الشخصية (المنظمة حول منطلقات الحاجة)، والمستويات الاجتماعية (المنظمة حول توقعات الدور). أن تمفصل الشخصية والأنساق الاجتماعية يظهر مساحة يستوطن فيها التوتر.

اذا وقع التوتر في بناء النسق فهناك ثلاثة ميكانزمات للتصدي قبل وقوع التغير:

أ)–إدارة التوتر: استعادة التوافق كامل والتوقعات المعيارية.

ب)–الإيقاف أو العزل: بعد فشل الاحتمال الأول، قد تتم الموافقة على إنجاز أقل من الانجاز العادي من قبل الوحدات المعيبة، وعلى الوحدات الأخرى أن تتحمل عبء هذا الفشل، ولكن التوتر لا يزال قائما.

[1] – محمد عبد الكريم الحوراني، نفس المرجع، ص 238.

ج)-تفريغ التوتر عن طريق التغيير في بناء النسق، ويعني إستبدال أو تغيير الثقافة المعيارية التي تحدد التوقعات التي تحكم العلاقة المتبادلة بين الوحدات الفرعية للنسق، ويؤكد "**بارسونز**" بأنه لا يوجد نسق توجيه قيمي ذو استمرارية كاملة في نمطه بحيث يمكن أن يتمأسس بشكل كامل في مجتمع معين، إذ سيكون هناك باستمرار توزيع متفاوت بين الأجزاء المختلفة في المجتمع، وسوف يكون هناك صراعات قيمية وصراعات دور، ونتيجة ذلك هو التكامل غير التام، اللاثبات، ومن هنا تنشأ القابلية للتغيّر.[1]

في خلفية مشكلة التغيّر الاجتماعي، يتحدث"**بارسونز**" عن ظاهرة المصالح الراسخة في الأنساق الاجتماعية، وهي ظاهرة مرتبطة بظاهرة المأسسة التي تنتج شكلا من التكامل لترتيبات الحاجة لفاعلين معينين مع أنماط توجيه قيمي معينة ولذلك، فان المصالح الراسخة تعكس المصلحة في الإبقاء على مستوى محدّد من الإشباع في إطار نسق توقعات الدور الموجودة، وهي ستكون دائما مشكلة لأي تغيّر اجتماعي، حيث أن التغيّر سيؤدي إلى اضطراب التوازن الممكن في الإشباع، لذلك يقابل بمقاومة من قبل أصحاب المصالح الراسخة، مما يقود إلى التوتر الذي يتم التغلب عليه بموجب عمليات التوازن، ومن هنا ، يؤكد **بارسونز** " يمكن التعامل مع ظاهرة المصالح*، الراسخة على أنها تقع في خلفية مشكلة التغيّر الاجتماعي، وباستثناء عمليات التغيّر المؤسسي، فإن التغيّر في النسق الاجتماعي ممكن فقط من خلال عمل الميكانزمات التي تتغلب على مقاومة المصالح الراسخة.[2]

يوضح "**بارسونز**": إن القوى تعمل على التغيير قد تظل أضعف من القوى التي تؤدي إلى التوازن وكذلك من قوى الضبط، ولذلك لا بد من بعض الشروط لكي يتحول التوازن من شكل إلى آخر وهي:[3]

- ✓ أن تكون التوترات قوية بحيث تؤدي إلى قوة دافعة للتغير.

---

[1] – محمد عبد الكريم الحوراني ،نفس المرجع، ص ص 239-240.

* يرغب بارسونز في هذا المقام، باستخدام مصطلح المصالح بالمعنى الواسع للكلمة، فهي لا تمثل المصالح المادية او الاقتصادية مع انها قد تستعبها، فهي اشباعات لترتيبات الحاجة وليس بالغرائز بالمعنى الضيق، لذلك فهي تتضمن مصالح من النوع الاعتباري والأخلاقي مثل المكافئات العلائقية، كالحب والقبول والتقدير، ويمكن ان تشمل جميع الاشباعات المرتبطة بترتيبات الحاجة الراسخة في نسق توقعات الدور الممأسس.

[2] – محمد عبد الكريم الحوراني ،نفس المرجع، ص 241.

[3] –نفس المرجع، ص 242.

- ✓ يجب أن تتطور مجموعة من الوسائل لإزالة مقاومة أولئك الذين من مصلحتهم المحافظة على الوضع القائم.
- ✓ من الضروري أن تمتلك القوى الدافعة إلى التغيير نموذجاً للمجتمع على درجة من الوضوح والواقعية بحيث يمكن تحقيقه، فبدون هذا النموذج فإن قوى التغيير تحدث استنزافا سريعا دون إحداث أي فعل مؤثر.
- ✓ يجب أن تظهر بسرعة مجموعة من أشكال الجزاء، بحيث تثاب أشكال السلوك الجديدة في ضوء معايير جديدة، تحاول تحطيم المعايير القديمة، ولكن، ربما تقترب القوى مع بعضها، فتشكل حالة اندماج وتماسك في شكل جديد من التوازن.

لإيضاح الصورة أكثر يمكن إجمال المقولات الأساسية للتغيّر الاجتماعي عند **بارسونز** على النحو التالي:

- ✓ يمثل التصور النسقي أداة فعالة لدراسة التغيّر الاجتماعي، ومعنى ذلك، إسناد أي قضية أو مشكلة بصورة مستمرة لحالة النسق ككل للكشف عن المتغيرات الفاعلة في التغيّر، حيث أن وصف النسق بمفاهيم محددة، يمكن من تحديد التغيّرات التي حصلت.
- ✓ لا توجد متغيرات محدّدة يمكن أن تعتبر المحرك الأول للتغيّر في النسق، فجميع المصادر بإمكانها إثارة التغيّر، وهنا يتنكر "**بارسونز**" لأحادية العامل، واتجاهية التغيّر، وهذا يعني بأن نسقه النظري يستوعب جميع النظريات العاملية، وبهذا الخصوص يقول **بارسونز** القاعدة المنهجية المركزية لنظريتنا هي الاعتمادية المتبادلة بين متغيرات متعدّدة، والتساؤل حول أي العوامل أكثر فاعلية في التغيّر أو أيها أدى إلى التغيير هو امبريقي، ولهذا السبب فقد اعترض "**بارسونز**" على الطروحات الداروينية في التطور باعتبارها اتجاهية في التطور، كما انها تبنت مفهوماً للتاريخ مقيد بعمليات غير شخصية، حيث يظهر الرجال بأنهم لا يمكنهم السيطرة عليه، كما اعترض على طروحات **سبنجلر Spengler** حول دورة حياة المجتمع، حيث أكد بأنه لا يمكن تصور أن المجتمع يتطور من خلال سلسلة عمليات، كما هو الحال بالنسبة لدورة حياة المجتمع والثقافة حيث تخالف هذا المنطق لاعتبارين: فهي لا تتطور في نمط خطي، وكذلك أنها يمكن أن تكتسب عن طريق الانتشار، ولذلك فإن العملية التطورية الداخلية يمكن أن تتأثر من الخارج.

- ✓ ضمن مقولة النسق المتصل ببيئته، فإن التغيّر في الأنساق الفرعية يعتبر مظهراً لتحقيق التوازن في النسق الأشمل.[1]
- ✓ هناك مصادر داخلية ومصادر خارجية للتغير.
- ✓ ان نسق الثقافة ذو مكانة عالية في نسق الفعل، فهو النسق الذي يمتلك امكانية الضبط والسيطرة، ولذلك فإن التغيّر الذي يصيب الثقافة والقيم لا يمكن إيقافه، وهذا ما يؤكد أن ثبات واستقرار نسق الثقافة والقيم داخل النسق يعتبر ذو أهمية محورية بالنسبة لقضية التغيّر الشامل في النسق، وتؤكد الثقافة سيطرتها على نسق الفعل من خلال بعدّين هما: القواعد المعيارية التي تنظم التفاعل، وعمليات التنشئة الاجتماعية التي تؤدي إلى استيعاب الأفراد لمكونات الثقافة، بحيث تصبح الثقافة مكوناً أساسياً في البناء الدافعي للشخصية، وذلك يعني أن التغيّر في الثقافة يؤدي إلى تغيّر في نسق الشخصية، وذلك يعني أن التغيّر في الثقافة يؤدي إلى تغيّر في نسق الشخصية، والنسق الاجتماعي، والعكس ليس صحيح تماماً.

هذا نابع من أن التوقعات المعيارية العائدة إلى علاقة الانسان بمحيطه، ترسم الطرق التي يجب أن يتطوّر وفقها التكيف، وخاصة تعريفات ما يجب أن تكون عليه حياة الإنسان.[2]

يقترح **بارسونز** ثلاثة نماذج أساسية للتغيّر هي:

***نموذج التغير التدريجي المنتظم:** يؤكد "**بارسونز**" أنه طالما أن النسق الاجتماعي يخضع بصورة دائمة لعملية التغيّر المنتظم، فإن هذا النسق لن يتوقف عن أن يكون نسقاً، ويعني أن يكون التغيّر منظماً، أن يستند التغيّر إلى التقدم المستمر للعلم وتطبيقاته، باعتبار أن ذلك التغيّر منظماً، أن يستند التغيّر إلى التقدم المستمر للعلم وتطبيقاته، باعتبار أن ذلك يعتبر عاملاً من عوامل التغيّر الاجتماعي في النسق، ...، وعلى هذا النحو تصبح عملية التغيّر التدريجي المنظم عملية تتم بفعل عوامل من خارج النسق الاجتماعي، في عوامل علمية وتكنولوجية أساسا. وهي بطبيعتها هذه تمثل مستوى ثقافياً وقيمياً محدداً، ومن ثم فظهور هذه العوامل سوف يثير بلا شك ضغوطا وتوترات مع النسق القيمي

[1] -- محمد عبد الكريم الحوراني، مرجع سابق، ص ص 243-244.

[2] -نفس المرجع، ص244.

الكائن في البناء الاجتماعي الذي طرأت عليه عوامل التغيّر هذه، مما قد يولد لدى الأخير مقاومة لهذا التغيّر.[1]

***نموذج التغير الثوري بفعل الصفوة الملهمة:** يعد أحد نماذج التغيّر من خارج النسق الاجتماعي، وغير أن مصدره هذه المرة ليس نسق الثقافة والقيم ولكن نسق الشخصية، وحسبما أوضحنا في معالجتنا لنموذج التغيّر الأول، فان التجديدات العلمية أو التكنولوجية حينما تطرأ على النسق الاجتماعي، فإن استجابة الأخير لها من أجل استيعاب متضمناتها في بنائه لا بد أن تتميز بحالة من التوتر والتأرجح النسبي،وهي الحالة التي نطلق عليها أحيانا حالة التوازن الدينامي ، وفيها يتخلى النسق عن توازنه القديم الذي إنهار في إتجاه تحقيق مستوى جديد من التوازن، حيث تتخذ هذه العملية أسلوبين، الأول يتمثل في التوترات والضغوط الناتجة عن عمليات التغيّر والتي تتجمع في مواضيع معينة من بناء النسق بحيث تصل إلى مستوياتها القصوى التي يستحيل عندها التلاؤم أو التكيف مع هذه الحالة، ولو عن طريق التبادلات أو التغيّرات التدريجية لحالة التوازن الدينامي، ولعل هذه التوترات تنتج عن الحد الأقصى من المقاومة التي يبديها أصحاب المصالح المكتسبة التي يهددها أي تغيّر جديد، ونتيجة لذلك تتوقف عملية التغيّر ويستقر المجتمع على أساس تقليدي، حسب معتقداته القديمة رافضاً لأي تغيّر جديد.

أما الأسلوب الثاني يتمثل في تكثف التوتر في القطاعات القيادية للنسق الاجتماعي، وهو التكثف الذي يقود الى نمو حركة ثورية ذات طابع راديكالي، مغتربة من حيث بنائها الدافعي عن الأوضاع القائمة في النسق، وبرغم التهديد الدائم بقيام هذه الحركة في مختلف الأنساق، إلا أنها من النادر أن تحدث في أي مجتمع يمتلك درجة عالية من التصنيع كالحال في المجتمعات الغربية، وبخاصة الولايات المتحدة كأحد أرقى المجتمعات الصناعية .

يؤكد "**بارسونز**" أنه إذا كانت هذه الحركات الثورية لم تقم في بعض المجتمعات الغربية إلا أنه قامت في مجتمعات أخرى مثل ألمانيا وروسيا، هذا إلى جانب تكرار حدوثها الآن في مجتمعات العالم الثالث، حيث نجد أنفسنا في مواجهة الموقف الذي شخصه "**ماكس فيبر**" بمقولته الشهيرة عن التجديد

[1] – علي ليلة، محمد الجوهري،علياء شكري، **التغيّر الاجتماعي والثقافي**، دار المسيرة: عمان–الأردن، 2010،ص133.

الكارزمي، حيث يعني هذا التجديد مجموعة التغيّرات في معنى حياة الفرد في المجتمع، بل وفي طبيعة المجتمع ذاته.

***نموذج التغير العضوي بفعل عوامل ذاتية:** أفرزت البنائية الوظيفية على يد منظريها الأوائل – **سبنسر ودوركايم**– تصورا محدداً للتغيّر الاجتماعي، حيث استندت عملية التغيّر عند كل منهما الى مبادئ التباين –التكامل الاجتماعي، وقد تم إحياء التصور العضوي للتغيّر الاجتماعي على يد " **تالكوت بارسونز**"، حيث ركز على التغير الاجتماعي باعتباره يستند الى عملية التباين أساسا، حيث يرى ان التغير يحدث من خلال نمو منظم او بناءات جديدة ومتميزة تتولى انجاز وظائف معينة، ومع ظهور البناءات المتباينة حديثا فان بعضا من المعايير الاخلاقية التي تحكم كل وحدة تتغير، كما تتغير العلاقة بين هذه البناءات أيضا، ولا يعني التباين فقط التغيّر في المناشط التي كانت تؤديها وحدة قائمة فعلا، ولكنه قد يعني أيضا افتقاد بعض من هذه المناشط، أو عدم شرعية القيام بها، أو افتقاد السلطة لأدائها.[1]

ب– لسلي هوايت"Leslie White " ونظرية الطاقة:

يعد كل من **لسلي هوايت** (عالم الأنثروبولوجيا)، **وتالكوت بارسونز** من أبرز واضعي النظريات الحديثة، واللذان قاما بتطوير أو تعديل شكل التطور الثقافي، ويتفق كل منهما على أن علماء التطور الثقافي الأوائل قد وضعوا اسهاماً ملحوظاً في فهم الثقافات الإنسانية، بينما يختلف أصحاب النظريات الحديثة عن النظرية التطورية البسيطة مثل "**لويس هنري موجان**"، حيث أدرك كل منهما أن مجرى التطور الثقافي يكون أكثر تعقيداً، ولا ينشأ في كل المجتمعات بنفس الاتجاه، ولكنه يتجه من البسيط إلى المعقد في المجتمعات الإنسانية، ومن ثم فكلمة تطور تكون ملائمة، كما يؤكد "**بارسونز**" على أن قدرة المجتمعات المتقدمة على الاستيعاب تكون عظيمة، وكان "**هوايت**" يتفق معه في ذلك، إلا أنه يضع الأهمية العظمى على الاختراع والتكنولوجيا.[2]

---

[1] – علي ليلة، محمد الجوهري،علياء شكري، مرجع سابق، ص ص 144–156.

[2] – السيد رشاد غنيم، **التكنولوجيا والتغير الاجتماعي**،دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية–مصر، 2008، ص 75.

تتمثل النقطة المحورية في تحليل "**هوايت**" على " **نظرية الطاقة**"، وتقوم تلك النظرية على فكرة أساسية فحواها أنه كلما أعطى الناس موارد أكثر للطاقة، فمعنى ذلك أنه يطور جهد أكبر لتقدم الثقافة، ففي الوقت الذي كانت تسخر فيه" قوة الحيوان" لإنجاز العمل الإنساني، ظلت تلك الطاقة طوال هذا الوقت تستخدم للحصول على سبل العيش، وظل يستخدمها كل الناس في إنتاج الطعام، وأيضا في الصيد والزراعة، ولكن مع تقدم الطاقة المتاحة أصبحت فرصة اختلاف العمالة ممكنة، فقد تخلى العديد من الفلاحين عن عملهم الأصلي ليعملوا بعض المهن الأخرى التي يحتاجها التطور الثقافي، على سبيل المثال الجهد المنظم، تقدم الفنون، جيوش الحماية...وما إلى ذلك، ومن ثم يرى "**هوايت**" إن التاريخ الإنساني قد مرّ بفترتين من التطور: الأولى: حينما ربطوا الثور في المحراث، بينما جاءت الثانية مع الثورة الصناعية، وفي الحقيقة يؤكد "**هوايت**" على أن هناك مصادر أخرى مختلفة في الإمكانيات الثقافية تشتمل على مستوى التنظيم والآلات الحديثة، والبيئة، ولذلك أستخدم المعادلة التالية:[1]

$$E \times T \times V = P$$

بمعنى أن: **الطاقة × الأدوات × البيئة = الجهد**

فالثقافة علاوة على أنها تزودنا بأساليب الدعم الاقتصادي، فإنها تمنح الأفراد القيم والعادات والمعتقدات ونسق التنظيم، ولم يغفل " **هوايت** " أبداً هذه الأفكار، كما قام أيضا بدراسة التطور الثقافي في المجتمعات القديمة وبخاصة "**مجتمع الكنيسة**"، وانتهى إلى أن معظم هذه المجتمعات تنتظم تحت سيطرة الملك الأشبه بالإله ويصاحب مثل هذا البناء نسق المعتقدات والوظائف التي تجعل النسق الاجتماعي يمتد ليشمل ما وراء جماعة القبيلة ويعطيها نسق متوازن، وغالباً ما تختفي الحرية في تلك المجتمعات المبكرة.

يصّر"**هوايت**" على أن المجتمعات لا تستطيع بأي حال من الأحوال أن تنمو بدون اتساع في مقدار الطاقة المتاحة للاستخدام الإنساني من أجل زيادة الإنتاج، وتجعل من الممكن تقسيم العمل، والتمايز الطبقي الاجتماعي، يتميّز مثل هذا الشكل الحديث من الحضارة بزيادة مستمرة في الطاقة

[1] – السيد رشاد غنيم، نفس المرجع، ص ص75–76.

الممكنة ليس فقط من أجل إنتاج ضخم، بل إنجاز هذا الإنتاج بدون قيّد أو قواعد دينية، هذا فضلا عن تدخل الإنسان في التنظيم والتشكيل بصورة أكبر من المجتمعات المبكرة، ومن ثم ينظر إلى العوامل التكنولوجية– وبخاصة الطاقة المتاحة– باعتبارها أهم العناصر الرئيسية في التغيّر الاجتماعي.[1]

يُعد عالم الاجتماع الأمريكي "**سبنسر**" أول من أدخل مصطلح الوظيفية في العلوم الاجتماعية وقد استخدمها للدلالة على العمليات الاجتماعية والأفعال والبناءات الاجتماعية والمجالات الثقافية التي استخدمها علماء الأنثربولوجيا الاجتماعية إذ تؤكد الوظيفية على تكامل الأجزاء في إطار الكل، أي ما يقدمه الجزء إلى الكل والمتمثلة في المجتمع والثقافة.[2]

والوظيفة تركز على تكامل الأجزاء في الكل والتساند والتكامل بين الأجزاء، وأن لكل من الأجزاء والكل وظيفة معينة ومحددة وهذا ما يشبه الكائن العضوي في قيامه بوظائفه. وهذا ما يمكن ملاحظته في المجتمع من خلال البناء الاجتماعي الذي يلعب فيه الأفراد الدور الرئيس، وهؤلاء الأفراد يرتبطون فيما بينهم بعلاقات اجتماعية متكاملة بحيث يؤدي إلى استمرار البناء الاجتماعي الذي يعود إلى التفاعل بين الأفراد من خلال الوظائف والأدوار التي يقومون بها. من هنا يرى الاتجاه الوظيفي أن التغيّر الاجتماعي يطرأ على البناء الاجتماعي ثم ينسحب إلى التغيّر الوظيفي الذي يحقق النسق الاجتماعي. وأن هذا التغير يأتي إما عن طريق العوامل الداخلية أو الخارجية للمجتمع على الرغم من ثبات بعض أنساق المجتمع للمحافظة على الاستقرار والتوازن. أما "**بارسونز**" فقد تطرق إلى الاتجاه الوظيفي في كتابه "**النسق الاجتماعي**" مؤكداً أن هذا الاتجاه يخدم ثلاثة أغراض هي **(**تحديد الضرورات الوظيفية للنظام، وتحديد المتطلبات الوظيفية للنظام وتحليل المجتمع في ضوء نظرية تكامل الأنساق الثلاثة**)**. وقد أشار "**بارسونز**" إلى بعض المشكلات التي تواجه الأنساق الاجتماعية وهي:

1. التوافق مع البيئة أي بين المجتمع والبيئة.
2. تحقيق الأوليات والهدف وتوفير المؤسسات البنائية.

---

[1] -نفس المرجع، ص ص76-77.

[2] -احسان محمد الحسن، **رواد الفكر الاجتماعي**، دار الحكمة للطباعة والنشر: بغداد-العراق، 1991،ص ص133-134.

3. الالتزام بقيم المجتمع من خلال تدعيم النمط وضبط التوتر.
4. التكامل وهذا يأتي من خلال التنسيق والضبط بين مختلف المكونات الداخلية للنسق الاجتماعي.[1]

وهنا تقوم النظرية البنائية الوظيفية على دراسة بناء النسق ودراسة وظيفة النسق ودراسة النمو والتطور والتغير الذي يصيب هذه المفردات.

2-2-نظريات الصراع:

يؤكد نموذج الصراع ضرورة النظر إلى المجتمع على أنه مركب من جماعة ضد جماعة، ويذخر بتعارض المصالح وكفاح القوى المنافسة أما للحفاظ على القوة أو التمسك بها. من هذا الكفاح يأتي التغيّر، الذي يكون فقط محتوما بل ومستحقا، ويكون المجتمع في ظل الصراع ديناميا، ويؤدي كفاح القوى إلى إعادة توزيع هذه القوى التي تعد بمثابة أفضل انعكاس لمصالح أعضاء المجتمع، ولكن يظل هذا الكفاح مستمراً ومع كل للقوة، يتغيّر المجتمع.[2]

يعد "**كارل ماكس**" من أبرز الممثلين لنظرية الصراع ومع أنه قد وقع أساسا في النظرية التطورية-التي تنادي بأن المجتمعات تتحرك تجاه الأفضل- إلا أنه يعتقد أن هذه العملية التي عن طريقها تتغيّر المجتمعات وتتطور تكون من خلال الصراع الذي ينحصر أساسا في المجال الاقتصادي[3]، حيث ترى الماركسية أن المجتمع يتأسس على أساس اقتصادي ينحصر في علاقات الإنتاج وأنماط الإنتاج السائدة في المرحلة التاريخية، أي أن الاقتصاد هو الركيزة الأساسية في المرحلة التاريخية ولذلك فانه يشكل كل عناصر البناء الاجتماعي الأخرى والتي أطلق عليها ماركس عناصر البناء الفوقي كالقانون والدولة والأسرة والثقافة.

كما ترى الماركسية أن التغيّر الاجتماعي يحدث في المجتمع كانعكاس للتغيّر الذي يطرأ على أساس البنية التحتية للمجتمع، ففي مرحلة من مراحل تطور هذه الأخيرة تدخل القوى الإنتاجية في المجتمع في تناقض مع علاقات الإنتاج السائدة، أي أن علاقات الإنتاج تصبح غير ملائمة للتطورات التي تحدث في قوى الإنتاج، ولذلك فلابد أن تتغيّر علاقات الإنتاج وأن تتغيّر معها كل عناصر البناء

---

[1] – إحسان محمد الحسن، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الطليعة للطباعة: بيروت-لبنان ،1975، ص89

[2] –السيد رشاد غنيم، مرجع سابق، ص 86

[3] –نفس المرجع، ص86.

الفوقي لتدعيم هذا التغيّر الجديد وتحميه، وهنا تحدث الثورة التي تنقل المجتمع من مرحلة الى مرحلة أخرى، ويشهد المجتمع في كل مرحلة من مراحل تطوره وجود طبقتين متناقضتين واحدة مالكة لقوى الإنتاج والأخرى تشغل هذه القوى وتنتج فائضاً يعود على الطبقة المالكة، ويؤدي التغيّر من مرحلة إلى مرحلة أخرى ظهور تغيّر في التركيب الطبقي من خلال ظهور طبقة جديدة تقود ثورة التغيّر لتصبح هي الطبقة المالكة أو المهيمنة في المرحلة الجديدة.[1]

2-3-النظريات السيكولوجية الاجتماعية:

تركز النظريات السيكو-اجتماعية على دور الفرد في التغيّر الاجتماعي وعلى دور الأفكار التي يحملها الأفراد في تغيّر أنماط الحياة ومسارها، وتتأسس هذه النظرية على فرضية أن التغيّر الذي يصيب المجتمع يحدث أساسا في الأفراد، فالأفراد هم الذين يغيرون وهم الذين يتغيرون، وبهذا فإن هناك مكاناً للعوامل النفسية في حركة التغيّر الاجتماعي، بل إن هذه العوامل ضرورية لخلق دينامية التغيّر الاجتماعي ، فهي التي تدفع المجتمع إلى الحركة، فالعوامل النفسية هي التي تخلق الأفراد ذوي القدرات الخاصة وهي التي تدفع أعضاء المجتمع إلى الخلق والإبتكار، ولقد تبلور هذا الاتجاه من خلال أعمال "**ماكس فيبر**" وتطور فيما بعد في صياغات حديثة كالآتي:

-**الدور التغيري للأفكار(نظرية فيبر):** ظهرت في أحداث التغيّر الاجتماعي من خلال دراسة "**ماكس فيبر**" عن الأخلاق البروتستنتية وروح الرأسمالية، لقد افترض فيبر في هذه الدراسة أن الرأسمالية الصناعية قد ظهرت إلى الوجود بسبب الحالة السيكولوجية التي ظهرت في أوروبا الغربية في القرن السادس عشر والتي ترتبت على انتشار النزعة البروتستنتية ، لقد أدت هذه النزعة (وهي مجموعة من الأفكار الجديدة التي طورت المسيحية) إلى خلق روح الرأسمالية لأنها أدت إلى ظهور التفكير العقلاني الرشيد بحيث أصبحت العقلانية هي الأساس الذي تنهض عليه الحياة الاجتماعية .[2]

إن هذه النزعة العقلانية هي التي خلقت الدافعية للانجاز والعمل والربح، كما خلقت الدافعية نحو ازدراء الحياة المليئة بالمتعة، فالحياة يجب أن تكرس للعمل والانجاز ولخلق أعلى مستوى من الكفاءة

---

[1] - محمد أحمد الزغبي، مرجع سابق، ص ص 64-65.

[2] - منير مرسي سرحان ، **في اجتماعيات التربية المعاصرة**، ط3،دار النهضة العربية: بيروت-لبنان، 1981، ص ص 318-319.

في كليهما، مع السعي دائما لتحقيق القيم والمثل العليا المرتبطة بالأمانة والشرف والتقشف، وهكذا استطاعت البروتستنتية بما تحمله من قيم وأفكار أن تضع أساس قيام روح الرأسمالية– كما تبدو في أخلاقياتها العملية– تطابق في الواقع روح البروتستنتية. فإذا كانت هذه الديانة تهتم بتنشئة الفرد تنشئة عقلية، وتمنح المهنة قيمة كبيرة وتقدس العمل وتجعله نوعاً من العبادة أو الواجب المقدس، فإنها بذلك تمتلك البذور الفكرية للرأسمالية.[1]

2-4-نظرية الشخصية المجدّدة "ايفرت ماجن":

ركز "**هاجن**" على دور المجددين في إحداث التغير الاجتماعي، لقد نظر إلى المجتمعات التقليدية على أنها مجتمعات ساكنة راكدة تعرف نظماً جامدة للمكانة الاجتماعية (وجود جماهير من الفلاحين وصفوة حاكمة)، تحكمها علاقات غير مبدعة وغير دافعة للتجديد، وينعكس ذلك على الأفراد الذين يعيشون في هذه المجتمعات، حيث يتصفون بعدم القدرة على التجديد وعدم القدرة على ضبط وتحليل العالم الذي يعيشون فيه، إن مثل هذا المجتمع يعد مجتمعاً ساكناً وقد لا يعرف التغيّر لعدة قرون، ويفترض "**هاجن**" أن ثمة علاقة قوية بين طبيعة البناء الاجتماعي وبين نمط الشخصية بحيث يمكن القول أن البناء الاجتماعي لن يتغير إلا إذا تغيّرت الشخصية ومن هنا تبدأ نظرية "**هاجن**" في التغيّر الاجتماعي، فذلك التغير يرتبط بعوامل نفسية اي يخلق انماط الشخصية القادرة على التجديد، وتتسم مثل هذه الشخصية بالابتكارية والفضول والانفتاح على الخبرة، ان مثل هذه الشخصية تسعى الى ابتكار حلولا جديدة ولا تقبل ما هو قائم منها، كما انها تنظر الى العالم من حولها على انه عالم يقوم على نظام معين قابل للفهم، وتكون–من ثم قادرة على حل المشكلات التي تواجهها في العالم، ويفترض "**هاجن**" إن التغيّر في البناء التقليدي للمجتمعات يبدأ عندما تظهر مجموعات من الأفراد لها هذه الخصائص تهدد بناء المكانة القائم وتسحب البساط من تحت أقدامه، ومثل هذه الجماعات تظهر بالتدريج ومن خلال عمليات مستمرة من الانسحاب، ويرتبط ظهورها وتكاثرها بظهور ظروف اجتماعية(ترتبط بالأسرة والتنشئة الاجتماعية)، وهكذا يحدث التغيّر بشكل تدريجي فينتقل المجتمع من

[1] – السيد الحسيني، **التنمية والتخلف: دراسة تاريخية بنائية**، دار القطري:الدوحة، 1986،ص34.

حالة التسلّطية إلى حالة الإبتكارية مروراً بعمليات وسيطة ترتبط بتحدي نظم المكانة القائمة والانسحاب منها.[1]

2-5-نظرية المجتمع المنجز(ديفيد ماكليلاند):

اهتم "**ماكليلاند**" مثله مثل "**هاجن**" بنوع معيّن من التغيّر هو التغيّر الاقتصادي، ومال-مثله مثل **هاجن**- ميلاً سيكولوجياً في تحليله لعملية التغيّر في المجتمعات التقليدية، وكانت نقطة الارتكاز عنده هي الدافعية للانجاز، لقد أكد على أن عملية التنمية الاقتصادية-سواء في المجتمعات القديمة أو الحديثة- تظهر دائماً بناءً على ظهور متغيّر سابق عليها هو الحاجة إلى الانجاز، ومن ثم فإن المجتمع الذي تظهر فيه هذه الحاجة يكون أقدر على التغيّر من غيره لأنه ينمي القدرات الابداعية وتخلق فيه دافعية قوية للانجاز، وبناءً على ذلك فقد رفع "**ماكليلاند**" شعاراً يقول فيه" **استثمر في صناعة رجل ولا تستثمر في صناعة طائرة**" ويقصد "**ماكليلاند**" بالحاجة الى الانجاز القدرة على الانجاز الاقتصادي الفردي الذي ينتج النمو الاقتصادي، ويلاحظ القارئ للصفات التي يتصف بها الشخص صاحب الدافعية القوية للانجاز، أن هذه الصفات تتشابه مع الصفات التي حددها "**ماكس فيبر**" كقوى دافعة لنشأة الرأسمالية، فالفعل المنجز هو الفعل الذي يتأسس على الحسابات الدقيقة، والذي يتجه بحذر وشفافية نحو تحقيق النجاة الاقتصادي، بحيث يتجاوز الوجود المعيشي القائم على الكفاف، كما يتجاوز الوجود التقليدي المرتبط بالنشاط الحرفي، ولذلك فإنه قد اعتبر أن تراكم النقود هي أحد مقاييس الدافعية للانجاز أو الحاجة إلى الانجاز، ومن المقاييس الأخرى الدالة عليه، تفضيل الأعمال الصعبة، وتفضيل الدخول في المخاطرات المحسوبة ، ووجود نشاط تجديدي خلاق، ووجود قدر من تحمل المسؤولية، وميّل نحو تخطيط الأفعال الفردية.

يفترض "**ماكليلاند**" أن الحاجة إلى الانجاز تعد المحرك الأساسي لعملية التغيّر الاجتماعي، وبناءً عليه فإذا أردنا أن نتعرف على حجم التغيّر في مجتمع من المجتمعات، فإن علينا أن نتعرف على وجود حجم الدافعية للانجاز بين أفراده، وذلك من خلال قياسها عبر المؤشرات الدالة عليها، كما يمكن التعرف عليها من خلال إحصاء عدد الأفراد المنحرفين في أنشطة تنظيمية، ويفترض" **ماكليلاند**" أن ثمة علاقة بين الحاجة إلى الانجاز وبين أساليب التنشئة الاجتماعية، فالدوافع يمكن اكتسابها

[1] - علي السيد الشخيبي،مرجع سابق، ص ص 319-320

بـالتعلم فـي المسـتقبل، كمـا أن المهـارات التـي يتعلمهـا الفـرد بعـد ذلـك يمكـن أن تخلـق لديـه الدافعيـة للانجاز أو تسلبه إياها، ولذلك فإن المجتمعات التي تفتقد دوافع الانجاز عليها أن تركز على عمليات التنشئة الاجتماعية لكي تخلق الأفراد القادرين على تحمل المسؤولية وعلى مواصلة تحقيق الأهداف بقدر كبير من المثابرة والانجاز.[1]

2-6-اتجاهات التحديث:

يرجع استخدام مفهوم التحديث بطرق غامضة إلى صعوبة التمييز بين الظواهر المختلفة التي تبحث في:

*تحديد التحديث بأنواع التغيّر الاجتماعي المختلفة، واعتبار أشكال التغيّر المختلفة أنواعاً من التحديث.

*ارتباط مفهوم التحديث، باكتساب الطابع الغربي ظاهرياً وضمنياً ويمكن ملاحظة ذلك في تعريف " **أرنولد توينبي**" المؤرخ الانجليزي الذي أوضح في هذا الصدد عام **1889**:" **أن العالم كله يتجه لأن يكون عصريا**".

*تحديد التحديث أنماط الحكومات الديمقراطية والدستورية التي ترتكز أساساً على النموذج الأوروبي الغربي.

*التركيز على عملية واحدة واعتبارها المحور اللازم لعملية التحديث، والتي تظهر في التحديد الضمني المرتبط بالنموذج الغربي الذي يعتمد على العامل الصناعي والرأسمالية في المجتمع الغربي كعناصر ضرورية في عملية التحديث.[2]

هذا الاتجاه –اتجاه التحديث– يرى أن عملية التغيّر الاجتماعي تعود إلى التغيّر التقني الذي يعدّ التطور التكنولوجي قمة التقدم والتحضر وما يتبعه من تطبيع وظواهر اجتماعية وتغيّر في القيم والعادات والتقاليد والدّقة في العمل. واعتماد النظام والتنظيم الإداري وما يؤثر في شخصية الفرد

[1] – علي السيد الشخيبي، مرجع سابق،ص ص 320-321

[2] –جهينة سلطاني العيسى وآخرون، **علم اجتماع التنمية**، الأهلي: دمشق، 1999، ص 73.

نحو التغيّر الاجتماعي وتقبله، إذ أن عملية التحديث لابد أن تكون مرتبطة ارتباطاً جدلياً مع ظاهرة التصنيع.

كما أن مفهوم التحديث ارتبط بالتنمية الاقتصادية أيضاً وذلك لأهمية الجانب الاقتصادي في عملية التغيّر الاجتماعي وقدرة الدولة ومؤسساتها على قبول التجديد والتكيف مع التغيّر، وهنا يشير عالم الاجتماع الفرنسي "**إميل دوركايم**" إلى أن التحديث هو عملية تغيّر مخططة ومقصودة من أجل الانتقال من حالة إلى حالة أفضل عن طريق وسائل التكنولوجيا الحديثة وتطبيق الوسائل والطرق المؤدية إلى التجديد في الأنساق الاجتماعية من أجل رفاهية المجتمع، وفي هذا الاتجاه سيكون التركيز على الاتجاه الذي جاء به "**أولبرت مور**" الذي ربط بين التحديث والتصنيع في عملية التغيّر الاجتماعي والاقتصادي، والذي أشار إلى أن التحديث هو تحول المجتمع من مجتمع تقليدي إلى مجتمع متقدم اقتصادياً واجتماعياً معتمداً على التكنولوجيا والتصنيع ويتمتع بالاستقرار السياسي.كما أوضح "**أولبرت مور**" في كتابه "**التغيّر الاجتماعي**" جملة من الشروط اللازمة لعملية التصنيع مثل تغيّر القيم وتغيّر المؤسسات وتغيّر التنظيم.[1]

ثانيا: عوامل ومراحل التغيّر الاجتماعي.

1-عوامل التغيّر الاجتماعي:

تعددت الاتجاهات والآراء في تحديد أسباب وعوامل التغيّر الاجتماعي، كما اختلف علماء الاجتماع فيما بينهم على أهمية تلك العوامل، فمنهم من أشاد بأهمية الدور الذي تلعبه العوامل التكنولوجية والثقافية والمادية في إحداث التغيّر، وهذا ما نجده في نظرية الهوة الثقافية عند " **وليم اوجبرن**"، بينما أشاد "**كارل ماركس**" في تفسيره المادي للتاريخ بدور العوامل الاقتصادية والقوى المنتجة، والعلاقات والصراع الطبقي في إحداث التغيّر، كما أبرز "**ماكس فيبر**" دور العوامل الأيديولوجية والقادة الملهمين في إحداث التغيّر....الخ.

[1] -يوسف عناد زامل،"**سوسيولوجيا التغيّر قراءة مفاهيمية-في ماهية التغيّر واتجاهاته الفكرية**-" كلية الآداب-جامعة واسط ، ص ص16-17.

فكل باحث حاول أن يشخص عوامل التغير الاجتماعي من منطلقاته الفكرية، محاولا تقديم رؤية تؤيد طروحاته مثل ما فعل " **وليم اوجبرن**"، الذي ربطها بعدة عوامل كما أشرنا آنفا، في المقابل نجد "**كارل ماركس**" ربطها بالعامل المادي تحت مقولته الشهيرة: "إن تاريخ الشعوب هو تاريخ الصراع الطبقي"

إضافة إلى هذا يلّخص "**ابن خلدون**" مؤسس علم العمران البشري، عوامل التغيّر في ثلاث عوامل هي:

***الظلم:** يؤكد بوضوح أن الظلم يؤثر في بنية المجتمع وتماسكه، ويفضي إلى تدمير نسيجه :

" **لأن الظلم مؤذن بخراب العمران المفضي لفساد النوع** "، مما يدفع أبناء هذا المجتمع إلى المطالبة بالتغيير، موضحاً أن العدل أساس قيام الدول ونجاح سياسة الحاكم :" **الرعية عبيد يكنفهم العدل، العدل مألوفٌ وبه قوام العالم** ".[1]

***الترف:** حيث أكد "**بن خلدون**" في كتابه على خطر الترف على أهله مما يؤدي إلى تغيير في

أحوالهم، في قوله:" إن المدينة إذا كثر فيها غرس النارنج تأذنت بالخراب، حتى إن كثيراً من العامة يتحامى غرس النارنج *بالدور"[2]

***العامل الاقتصادي:** لقد أدرك جيداً أن السياسة الاقتصادية الفاشلة والقائمة على نهب أموال الناس ومطاردتهم في أرزاقهم ومزاحمتهم في أموالهم، وعدم توفير الفرص المناسبة للعيش الكريم لهم، سوف تخلق هذه الظروف تربة صالحة للهزات الاجتماعية، ومنها ظاهرة التغيير.[3]

أما التغيّر في المرحلة الراهنة يرجعه " **انطوني غيدنز**" إلى ثلاث عوامل رئيسية مؤدية للتغيّر الاجتماعي هي كالآتي:[1]

---

[1] – عبد الرحمن بن محمد ، **مقدمة ابن خلدون** , مؤسسة المعارف: بيروت, 2007، ص57.

* لأن شجر النارنج يستخدم للزينة ولا طعم ولا فائدة ترجى منه غير الزينة، فهو دلالة على التفنن في الترف الذي يفضي إلى فساد الأخلاق...

[2] –مقدمة بن خلدون، ص 408.

[3] –نفس المرجع، ص 313.

1-1-العامل الاقتصادي:

تختلف الصناعة الحديثة، بصورة جوهرية، عن أنساق الإنتاج السابقة، لأنها تفترض توسيع الانتاج بشكل دائم مع التراكم المتزايد للثروة، ففي نظم الانتاج التقليدية كانت مستويات الانتاج ساكنة الى حد بعيد لأنها كانت تهدف إلى تلبية الاحتياجات الاستهلاكية المعتادة، والرأسمالية تشجع إعادة النظر في تقانة الانتاج التي تجري فيها تطبيق الاكتشافات العلمية واستخدامها لتحسين المنتجات، إن معدل ما يبرز الصناعات الحديثة من ابتكارات تقنية يتجاوز بكثير ما ظهر في النظم الاقتصادية السابقة.

إن تأثير العلم والتقانة على أسلوب حياتنا قد يكون نتيجة لعوامل اقتصادية ، غير أنه يتجاوز النطاق الاقتصادي، فالعلم والتقانة يؤثران في العوامل السياسية والاقتصادية ويتأثران بهما معاً. إن التطورات العلمية والتقانية، على سبيل المثال، قد أسهمت في ايجاد أشكال الاتصال والتواصل الحديثة، مثل المذياع، والتلفاز والهاتف الجوال، والأنترنت، وقد أحدثت وسائل الاتصال الالكترونية مثل التلفاز والانترنت قد أسهم في تشكيل تفكيرنا ومشاعرنا تجاه العالم.

1-2-العامل السياسي:

تندرج العوامل السياسي في نطاق النوع المهم الثاني من العوامل المؤدية إلى التغيّر في المرحلة الحديثة، وكان الصراع بين الدول من أجل تعزيز نفوذها وتنمية ثرواتها وتحقيق النصر العسكري على منافسيها من بواعث التغيّر والتغيير خلال العقدين أو الثلاث العقود الماضية. لقد كان التغيّر السياسي في الحضارات التقليدية يقتصر في العادة على النخب، إذ تحل إحدى العائلات الأرستقراطية محل أخرى لتولي السلطة وتدبير شؤون الحكم، بينما تظل أوضاع أغلبية السكان وحياتهم مستقرة نسبياً دونما تغيير. ولا يصدق ذلك على النظم السياسية الحديثة حيث تؤثر أنشطة القادة السياسيين والمسؤولين الحكوميين على الدوام في حياة الجماهير ومصيرها. كما يؤدي اتخذ القرارات السياسية،

---

[1] – أنتوني غيدنز، **علم الاجتماع**، ترجمة : فايز الصياغ، ط4، المنظمة العربية للترجمة(مؤسسة ترجمان): بيروت – لبنان، 2001، ص 109.

على الصعيدين الخارجي والمحلي، أكثر مما كان في الماضي إلى حفز التغيّر الاجتماعي وتوجيهه وجهات معينة.[1]

إن التطورات السياسية خلال القرون الأخيرة الماضية قد تركت آثارها بصورة مؤكدة على التغيّر الاقتصادي مثلما أثر التغيّر الاقتصادي بدوره على النشاط السياسي. وتلعب الحكومات الآن دوراً رئيسياً في حفز معدلات النمو الاقتصادي (وأحيانا في إحباطها)، كما أن هناك مستوى عالياً من تدخل الدولة في الانتاج في المجتمعات الصناعية. وتشكل الحكومة في جميع الحالات مؤسسة الاستخدام الرئيسية. وكان للقوى العسكرية وللحرب كذلك تأثيرات بعيدة المدى وبالغة الأهمية . فقد أتاحت القوى العسكرية المجال للدولة الغربية منذ القرن السابع عشر للتأثير في مختلف أنحاء العالم، وشجعت على نشر أسلوب الحياة الغربي في أرجاء المعمورة. وبالمثل ، فإن آثار الحربين العالميتين الأولى والثانية في القرن العشرين كانت عميقة غائرة: إن الدمار الذي لحق بالعديد من الدول قد أدى إلى إعادة الأعمار التي أسفرت عن تغيرات مؤسسية كبيرة نلمحها على سبيل المثال في ألمانيا واليابان بعد الحرب العالمية الثانية. بل إن الدول التي كسبت الحرب قد شهدت تغيرات مهمة نتيجة لآثار الحرب على الاقتصاد.[2]

1-3-العامل الثقافي:

من جملة العوامل الثقافية التي أثرت في عملية التغيّر الاجتماعي في المرحلة الحديثة، أسهم تطور العلوم وعلمنة الفكر في تنمية النظرة النقدية الإبتكارية في عالمنا الحديث. إذ أننا لم نعد نفترض أننا سنقبل بالعادات والتقاليد لمجرد أنها قد تحدرت أو نقلت إلينا عن طريق التقاليد المتوارثة عن سلطة ما. وعلى العكس من ذلك فإن أساليب حياتنا قد بدأت تتطلب بصورة متزايدة أسساً (عقلانية) . فتصميم مستشفى ما على سبيل المثال لم يعد يعتمد بشكل أساسي على الذوق التقليدي بل إنه سيأخذ بالاعتبار قدرة هذا المستشفى على تلبية حاجات المرضى من العناية الصحية الفعالة، بالإضافة إلى النحو الذي نفكر فيه ، فإن مضمون الأفكار قد تغيّر كذلك .

[1] – أنتوني غيدنز،نفس المرجع، ص109

[2] –.نفس المرجع، ص109.

إن تصوراتنا المثالية عن الحياة الفضلى، والحرية والمساواة، والمشاركة الديمقراطية هي كلها من نتاج القرنين أو الثلاثة الماضية . ومثل هذه التصورات هي التي دفعت بعمليات التغيّر الاجتماعي والسياسي قدماً إلى الأمام وأدت إلى قيام الثورات. ولا يمكن ربط مثل هذه التصورات والأفكار بالتقاليد، بل ينبغي اعتبارها مراجعة وإعادة النظر في أساليب حياتنا ومحاولتنا ومساعينا إلى الحياة الأفضل. ورغم أن هذه النماذج العليا قد برزت في الغرب، فإنها غذت عالمية وشاملة في تطبيقها وحافزاً على التغيّر في أكثر أرجاء العالم.[1]

لأن طروحات "**أنطوني غدينز**" لخصت عوامل التغيّر في ثلاث عوامل رئيسة، إلا أنه يمكن إبراز بعض العوامل الأخرى والتي تعتبر من محركات التغيّر وهي كالآتي:

1-4-العامل الطبيعي (الجغرافي):

يقصد بها كل الظواهر غير عضوية التي تؤثر على حياة البشرية مثل : الموقع، والمناخ، والتضاريس، والشمس والنجوم والحرارة والرياح ...الخ بالإضافة إلى العوامل الطبوغرافية التي تتمثل في التركيب الكيميائي للتربة الزراعية، وفي وجود مناجم الفحم والحديد والذهب وحقول البترول في باطن الأرض، والقوة المائية على الأنهار والبحيرات، وليس من شك في أن كل هذه العوامل تلعب دورها في إحداث التغيّر الاجتماعي ، فالموقع على سبيل المثال قد يكون عاملاً هاماً من العوامل التي تغيّر الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية السائدة في مجتمع ما،...، وقد اهتم العديد من علماء الاجتماع بدراسة أثر البيئة الجغرافية على الحياة الاجتماعية أمثال "**عبد الرحمان بن خلدون**" و" **مونتسكيو**"، اللذين أوضحا أن البيئة الجغرافية لها تأثيرها القوي على النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، وعلى العادات والتقاليد ، كما ركز "**Eilsworth Huntington**" على أثر البيئة الجغرافية على المجتمع الإنساني ، وزعم أن التغيّر في المناخ هو السبب الوحيد في تحوّل وتطوّر المدنيات والثقافات.

أخيرا ...فإننا نؤمن بأهمية الدور الذي تلعبه المتغيّرات والعوامل الطبيعية الجغرافية في التغيّر الاجتماعي، إلا أننا نرى أنها غير كافية وحدها لإحداث التغيّر الاجتماعي، وتفسير التاريخ ...ويؤكد"

[1] – انتوني غيدنز ،نفس المرجع، ص ص 109-111.

Robert Bierstedt " ذلك بقوله:" إن النظريات الجغرافية على العموم تهتم بالتغيّرات التي ترجع إلى العوامل الجغرافية، مثل المناخ والموقع والشمس والنجوم، ونحن نؤمن بأنها عوامل ضرورية ولكنها ليست كافية وحدها في تفسير البناء الاجتماعي والتغيّر الاجتماعي.[1]

1-5-العامل الديموغرافي:

ينظر البعض إلى النمو السكاني باعتباره أحد العوامل الهامة لإحداث التغيّر الاجتماعي وذلك في ضوء النظرة التي تربط بيّن النمو السكاني وتوفير القوى العاملة المولدة للثروة، وفي هذه الحالة ينظر إلى العنصر البشري بأنه عنصر أساسي من عناصر الإنتاج، وفي المقابل لهذه النظرة هناك وجهة نظر نابعة من نظرية "**مالتوس**"" **Maltus**" للسكان، والتي تنظر إلى النمو الهائل للسكان نظرة تشاؤمية طالما أنه لا يصاحبه نمو في حجم الانتاج أو في عناصر الغذاء... وبهذا يكون النمو السكاني المتزايد عنصراً مدمراً للتقدم وخالقاً لنوع من التغيّر الاجتماعي غير المرغوب فيه.[2]

1-6-العامل التكنولوجي:

أظهرت الدراسات والأبحاث السوسيولوجية أن التكنولوجيا تلعب دوراً هاماً في إحداث التغيّر الاجتماعي، وأن التغيرّات التكنولوجية تنعكس بصورة واضحة على البناء الاجتماعي، وقد صيغت نظريات سوسيولوجية توضّح ذلك الدور الهام الذّي تلعبه التكنولوجيا في التغيّر مثل نظرية "**الهوة الثقافية**" التي قدمها "**أوجبرن**".

1-7-العامل الأيديولوجي:

إنّ تعدّد المذاهب الفكرية في المجتمع يؤثر في أساليب حياة أفراده وفي عملية التغيّر الاجتماعي فيه، فالأفكار الدينية والرأسمالية والاشتراكية تؤثر في نشاط الأفراد والجماعات وتشكل نمطاً معيناً من التفاعلات والعلاقات.[3]

---

[1] - كمال التابعي ، علي مكاوي ،مرجع سابق، ص ص169-170.

[2] - علياء شكري وآخرون، **دراسات في علم السكان**، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية-مصر، 1992، ص ص 27-30.

[3] - احسان محمد الحسن، **رواد الفكر الاجتماعي**،مرجع سابق،1991،ص133

ولقد أشاد عالم الاجتماع الألماني" **ماكس فيبر**" في نظريته عن التغيّر الاجتماعي الدور الذي تلعبه العوامل الأيديولوجية في إحداث التغيّر الاجتماعي.[1]

1-8-الاكتشافات والاختراعات:

تلعب الاكتشافات والاختراعات دوراً حيوياً في التغيّر الاجتماعي، وتقف الاختراعات والاكتشافات على طرف نقيض مع عملية الانتشار الثقافي أو التثاقف. فإذا كان التثاقف يؤدي إلى نقل أفكار وعناصر ونظم من خارج المجتمع فإن الاكتشافات والاختراعات تظهر من داخل المجتمع، وتحدث إضافات داخلية إلى الثقافة والعلاقات الاجتماعية. وليس سهلا أن نرسم حدوداً فاصلة بين الاكتشافات والاختراع وغالبا ما يفرق بينهما على أساس أن الاكتشاف هو إدراك لعلاقات قائمة بالفعل بين عناصر ولكنها لم تدرك من قبل. ويمكن أن يتم هذا الإدراك بشكل مقصود أو عن طريق الصدفة أما الاختراع فهو مزج لعناصر قائمة بالفعل او لاختراعات قائمة بالفعل في شكل جديد تماما.[2]

1-9-الثورات الاجتماعية:

تعتبر الثورة الاجتماعية من العوامل المؤدية إلى تغيير البناء الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات البشرية، والتاريخ زاخر بالثورات العديدة التي غيرت شكل الحياة في المجتمعات التي حدثت فيها، مثل الثورة الفرنسية..[3]، ومما لا شك فيه، أن الوطن العربي يشهد لحظة تاريخية جديدة منذ اندلاع الشرارة الأولى لحركة التغيير في القطر العربي التونسي (كانون الأول 2010م) . فقد انتفضت مجتمعات كانت ترزح تحت حكم استبدادي أفقدها الكثير من إنسانيتها , وقد حكم عليها بالذل والاستكانة والخضوع، لخير مثال على ذلك .

2- مراحل التغيّر الاجتماعي:

إن التغيّر الحادث لا يحدده عامل واحد كما تم الاشارة سابقا ، وإنما يكون بتداخل مع عدة عوامل أخرى، هذا ما يقودنا للحديث عن المراحل التي تمر بها عملية التغيّر الاجتماعي والذي حددّها

---

[1] – كمال التابعي، علي المكاوي، مرجع سابق، ص176.

[2] – علي السيد الشخيبي، مرجع سابق، ص 305.

[3] – كمال التابعي، علي المكاوي، مرجع سابق، ص 178.

"**هربرت ليونبرجر**" " **Herbert Lionberger**" في أن هناك سلسلة من المراحل يمر بها الفرد قبل أن يأخذ بالنمط الجديد:[1]

2-1-مرحلة الإحساس: وهي تتمثل في أول سماع أو معرفة بالموضوع الجديد.

2-2-مرحلة الاهتمام: وهي مرحلة تجميع المعلومات حول الموضوع الجديد، بغرض تحديد درجة فائدته.

2-3-مرحلة التقييم: وهي مرحلة اختبار المعلومات المستقاة عن الموضوع الجديد، وتفسيرها وفق الظروف السائدة، ودراسة مدى ملائمتها من أجل الأخذ بها.

2-4-مرحلة المحاولة: وهي مرحلة اختبار الفكرة ودراسة كيفية تطبيقها.

2-5-مرحلة التبني: وهي مرحلة التسليم بالموضوع الجديد واعتماده، ليأخذ مكانة في النمط السائد.

إن هذه المراحل الخمس السابقة لا تأتي دائما مرتبة، وإنما قد يطرأ عليها تغيير بإضافة عناصر جديدة، أو حذف بعضها، وقد تتداخل بعض المراحل مع الأخرى، حسب تأثير وتداخل العوامل المؤدية إلى التغير الاجتماعي، فقد تجتمع عدة عوامل محدثة تغير في بنية ووظيفة الأنساق الاجتماعية، كما يمكن أن يكون لتأثير عامل واحد كافية لاحداث هذه التغيرات داخل الانساق الاجتماعية.

يرى "**عاطف غيث**" أنه يمكن ملاحظة أربع مراحل في العملية الاضطرارية للتغيّر بوجه عام:[2]

- تنتشر سمة أو عنصر جديد خلال النسق من مركز الأصل سواء أكانت هذه السمة أو العنصر الجديد اختراعا داخل الثقافة الواحدة، أم استعارة من ثقافة أخرى نتيجة لعملية الانتشار وتتداخل عوامل عديدة في التأثير على معدل الانتشار،...، ويعتمد ذلك على مدى قوة تأثير السمات الجديدة وعلى مدى تقبلها.
- تحدث قلقلة لدى السمات القديمة من قبل السمة الجديدة، أي يحدث صراع من أجل البقاء، وقد تكمل أو تنمى السمات الأخرى الكائنة للنسق الثقافي، لأنها تعمل على مراجعة كفاءة

[1] – محمد عبد المولى الدقس، مرجع سابق، ص ص 49-50.

[2] - محمد عبد المولى الدقس ،نفس المرجع ، ص ص 50-51.

الوظائف القائمة لعناصر النسق، ...، ويلاحظ أن العنصر الجديد يبدأ بأخذ مكانه بجانب عنصر قديم، إذا أدى العنصر الجديد وظيفة ملحوظة، وإلى أن يتغيّر بعد حين.

- يثير انتشار العناصر الجديدة تغيّرات توافقية في السمات المتصلة به، وقد يعاد تنظيم مظاهر الثقافة القائمة أحيانا لتتمكن من مواجهته، أو امتصاص هذه السمة الجديدة.
- يأخذ العنصر الجديد مكانه في النسق الثقافي، ما لم يتعرض إلى قلقلة في حال دخول تجديدات أخرى تضاف إليه في فترات تطول أو تقصر، وحينما يكثر استعمال أدوات جديدة فإن ذلك يؤدي إلى قلقلة الأدوات السابقة لعدم استعمالها استعمالاً كافياً، وحتى يتم الأخذ بالعنصر الجديد، ويتوافق مع عناصر سابقة علمية، يقتضي استمرار استعماله مدة معقولة من الزمن لتكون كافية لاستيعابه على أن لا يأتي ما يناقضه، وإلا فإن ذلك سيؤدي إلى قلقلة في النسق.

ثالثا: أنواع وعوائق التغيّر الاجتماعي.

1-أنواع التغيّر الاجتماعي:

كما أختلف العلماء في تحديد مفهوم التغيّر الاجتماعي، اختلفوا أيضا في تحديد أنواع التغيّر فمنهم من قسم التغيّر إلى:[1]

1-1-التغيّر التلقائي:

هو التغيّر الذي يسير سيراً طبيعياً دون ما تدخل لقوى خارجية تسرع بهذا التغيّر أو تؤخر حركته، ومن أمثلته في حياتنا الاجتماعية التغيير الذي طرأ على شكل الأسرة من أسرة كبيرة أو ممتدة إلى أسرة زواجية، وتطور الحياة الاقتصادية من الانتاج البيدائي البسيط (لغرض الاستهلاك) إلى الإنتاج الصناعي الضخم، ومن نظام المقايضة والمبادلة إلى نظام المصارف والبنوك وهكذا.

1-2-التغيّر الرجعي:

[1] – أحمد رأفت عبد الجواد، **مبادئ علم الاجتماع**، مكتبة نهضة الشرق: القاهرة–مصر، 1982، ص ص 127–128.

هو التغيّر الذّي يحدث في اتجاه نكوصي، فتسوء الحالة، وتتدهور، ومن أمثلته تدهور حالة الدول التي يصيبها الحرب بالتمزق والتفكك، أو تعرض بعض المجتمعات للأزمات السياسية أو الهزات الاقتصادية، أو لكوارث طبيعية كالأوبئة والزلازل...الخ.

1-3-التغيّر الارتقائي المقصود:

هو تغيّر إلى الأمام وإلى الأفضل، وهو يهدف إلى تحقيق أغراض مخطط لها تخطيطاً علمياً، قائمة على الدراسة الموضوعية، والبحث العلمي. ومن أمثلة تقدم وارتقاء العلوم والمعارف والتكنولوجيا...،مما لاشك فيه أن العلم في تقدم، وكل يوم تثبت البحوث والتجارب المزيد من ارتقائه وتقدمه ...

1-4-التغيّر الجذري:

هو التغيّر الذّي يتم عن طريق ثورة شاملة تطيح بمعظم النظم القائمة، وتضع بدلاً منها نظماً مستحدثة تمثل إما تقدماً وتحسناً في الأوضاع الاجتماعية، وإما تدهوراً ونكوصاً. ويتميّز هذا النوع من التغّير بالقوة والعنف والسرعة والانجاز.

1-5-التغيّر الجزئي:

هو التغيّر الذّي يتناول مجالات معينة تتصل ببعض النواحي السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، ويدخل في هذا النوع من التغيّر، التغيّرات التي تصيب أوضاع بعض الظواهر الاجتماعية من حيث الدرجة، والشدة، فمثلا قد يحدث تغيّر في علاقة اجتماعية كالتنافس.

قد تزيد درجته فيصبح صراعاً أو تخف شدته فيصبح تعاوناً. وقد يحدث تغيّر في

ظاهرة التكافل الاجتماعي فقد تسود وتزداد أو قد تقل تبعاً للظروف.[1]

2-عوائق التغيّر الاجتماعي:

[1] – أحمد رأفت عبد الجواد،نفس المرجع السابق، ص129.

ليس بالضرورة أن يقابل كل تغيّر اجتماعي بالترحاب و القبول من قبل أفراد المجتمع، بل أحيانا يواجه مقاومة في تقبله، فيتعرقل ذيوعه و انتشاره. والمقاومة هنا لا تعني الصراع أو النزاع أو الكفاح ، بل عدم قبول أو نفور من، أو رفض ما هو مضاد أو مؤذ أو مهدد أو مضر أو معاكس أو جارح للعواطف أو الأحاسيس أو المزاج أو الذوق أو المصلحة الذاتية، أو عدم تبني أي شيء مجهول الآثار[1] فأي شيء جديد يمكن أن يكون هدفاً للمقاومة، فقد يكون تجديداً اجتماعياً أو ثقافياً، أو اكتشافاً علمياً أو اختراعاً ميكانيكياً، وبصرف النظر عن نوع الجِدّة، فإن قبولها قد يتأكد في بعض الأحيان بغض النظر عن فائدتها، فهناك دائماً معارضة لأشياء كثيرة جديدة.[2]

قد تكون المعارضة وعدم التأييد للتغيّر هي استجابة سليمة أو متعصبة غير معقولة في آن واحد، وذلك حسب طبيعة هذا التغيّر أو التجديد أو الابتكار، و حسب اختلاف الأفراد وفروقاتهم الفردية المختلفة من قيم وعقائد وعادات وتقاليد...الخ، ولذلك تنشأ هذه المعارضة أو المقاومة من خلال مصادر عِدّة اجتماعية و سيكولوجية و ثقافية و اقتصادية.

2-1 العوائق الاجتماعية:

قد يُقاوَم التغير بواسطة أفراد أو جماعات تخشى من فقدان السلطة أو الثروة و النفوذ إذا حدث قبول أي تجديد، فالعقبة العملية أمام أي تغير هي معارضة التجديد بواسطة جماعات قوية منظمة تخشى الخسارة من التغيّر، ومثال ذلك ما لقاه الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم عند تأديته الرسالة من زعماء وكبار قريش.

*عدم تكامل المجتمع وتجانس تركيبه العرقي أو الطبقي مما يؤدي إلى انقسام المجتمع بصدد التغيّر، فمن الجماعات ما يؤيد التغيير ومنها ما يعارضه[3]، فاختلاف الأفراد فيما بينهم من حيث الجنس و

[1]- معن خليل العمر، **التغير الاجتماعي**، دار الشروق للنشر و التوزيع: عمان- الأردن، 2004، ص 198.

[2]- سناء الخولي، **التغير الاجتماعي و التحديث**، دار المعرفة الجامعية، كلية التربية:جامعة الإسكندرية-مصر، 2003، ص 136.

[3]- جودة بني جابر، **علم النفس الاجتماعي** ، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع: عمان-الأردن، 2004 ،ص 156.

السن و المستوى التعليمي و الحرفي واختلاف بيئاتهم و عقائدهم الدينية، هذا ما يجعل كل تغيّر في المجتمع يقابل بتأييد من فئات معينة أو معارضة أو حتى مقاومة من أخرى.

*انعدام روح التجديد والابتكار لدى أفراد المجتمع، وسيادة روح اللامبالاة.
*العزلة التي قد يعيشها المجتمع أو التي قد يفرضها على نفسه، أو المفروضة عليه من قبل الاستعمار،والميل إلى المحافظة على الوضع الاجتماعي القائم وخصوصا عندما تتعرض المكانات الاجتماعية للأفراد للضرر وكذلك نتيجة الخوف من التغيير نتيجة المجهول الذي يخافونه[1]

*انتشار الجهل و التخلف الثقافي يؤدي إلى عدم التمكن من متابعة كل ما هو جديد في الثقافة المادية و المعنوية مما يؤدي ذلك إلى زيادة التعصب للقديم و التمسك به.
انتشار مجموعة من العادات و التقاليد تتعلق برواسب اجتماعية يصعب الخروج منها ويؤدي إلى ركود ثقافي.[2]
*انتشار الوعي بالحقوق و الواجبات لدى أفراد المجتمع يكون عائقا كبيرا ومنطقيا مشروعا أمام بعض التغيرات السلبية خاصة التي من شأنها تمس عقائده الدينية و الشرعية، فمقاومة التغير في المجال الإيديولوجي واضحة للغاية، وأحسن مثال مقاومة رجال الدين للأفكار المتعلقة بتحديد النسل.

2-2-العوائق الاقتصادية:

*قلة الموارد الاقتصادية إذ تكون المجتمعات الفقيرة أقل المجتمعات قابلية للتغيير، وخاصة إذا تطلب التغيير كلفة مالية مرتفعة، فكثيرا ما تكون تكلفة الحصول على شيء جديد و استخدامه عاملا مانعا فيما يتعلق بمن سيقبلون هذا الجديد.

---

[1]- نفس المرجع، ص 166.

[2]- مسعد الفاروق حمودة، إبراهيم عبد الهادي المليجي، **المدخل إلى المجتمع المعاصر نظرة تكاملية**، المكتب الجامعي الحديث:الإسكندرية-مصر،دس، ص 48.

*ركود حركة الاختراعات و التجديد بسبب عدم توافر المواد اللازمة للاختراع بسبب كلفتها المالية و انخفاض المستوى العلمي و الثقافي الذي يؤدي إلى الابتكار و الاختراع ، كذلك يمكن أن ينجم الركود عن عدم تشجيع الباحثين سواء من الناحية المادية أو المعنوية. إن الفائدة الاقتصادية المنتظرة من إدخال تجديد ما تعتبر عاملاً هاماً يدخل في الموقف اتجاه هذا التجديد، فمن غير المعقول أن يقبل الفرد على أي ابتكار دونما أي منفعة مادية أو اقتصادية يجنيها.

*ندرة من قلة من وفرة الموارد و المصادر الطبيعة مثل البترول و الخشب و الفحم و الغاز و الأراضي الزراعية...الخ، كل ذلك من شأنه له تأثير على البناء الاقتصادي للمجتمع فتجعله قادراً على التوسع من عدمه.

2-3العوائق البيئية:

تظهر هذه العوائق في حالة العزلة الشديدة التي تفرضها التضاريس الطبيعية الصعبة على مجتمع ما، مما يعيق حتى تزاوج ثقافته مع أخرى، أو اتصاله مع الخارج بصفة عامة، فكل هذه الأمور تجعل المجتمع فاقدا القدرة على التغيّر، لأنه نادراً ما يحدث أصلا.

خلاصة:

يتضح من التصور النظري الذي أطر مسألة التغير الاجتماعي،أنها تعددت توجهاته تبعا لاختلاف الأطر الفكرية التي حاولت أن تقدم تفسيرا علميا للتغير الاجتماعي في ضوء المسلمات الحاضنة لكل توجه، مرتكزة بذلك على جملة من العوامل والمراحل، مؤكدة بذلك حتمية التغير الاجتماعي والتي تتفق في مجملها على التبدل الذي ينقل المجتمعات من حالة إلى أخرى، في ضوء قوانين عامة تحكم هذا التغير.

تـمهـيـــد .

أولا: التربية والنظام الاجتماعي:البحث في ميكانزمات التغيّر الاجتماعي.

1-1- التـربيـــة وفلـسفـــة المـجتـمـــــع.

1-2- التـربيـــة والـبنـــاء الاقـتـــصـــــادي.

1-3-التـــربيـــة والـبنـــاء الـسيـــاســـــي.

1-4-التربية والنسق الثقافي- القيمي السـائـد.

ثانيا: حول الوظائف الاجتماعية والثقافية للتربية .

ثالثا: المداخل النظرية المفسرة لطبيعة العلاقة بين التعليم والتنمية بوصفها مؤشرا للتغير الاجتماعي.

3-1-نـظـريـــة التـــحديـــث.

3-2-نظـــريـــة رأس المال البشري.

خـــلاصـــــة.

تمهيد :

ما يشهده العالم اليوم من تحوّلات تكنولوجية ومعلوماتية هائلة فرضت على المجتمعات الحديثة البحث في السبل والإمكانات المتاحة لتدارك هذا التدفق المعرفي السريع، من خلال إعادة النظر في الطاقات البشرية والعمل على الاستثمار الفعلي في الرأس المال البشري.

لما كانت التربية ولازالت قوة اجتماعية يمكن أن تكون قاطرة للتغير الاجتماعي، نظرا للعلاقة الوثيقة بينها وبين التقدم الحضاري.

كما أن معطيات المرحلة المعاصرة تؤكد باستمرار أنّ الأمم الأكثر قدرة على المنافسة والبقاء في هذه المرحلة هي الأمم الأكثر قدرة على التربية والتعليم"**بلد غير متقدم يعني بلد غير متعلم**"، فالتربية إذن تحتل الصدارة لأنها موجها للإنسان صانع كل تغيير.

في سبيل البحث عن العلاقة القائمة بين التربية والتغيّر الاجتماعي، سيتناول هذا الفصل تحليلاً لهذه العلاقة التي تتأسس إنطلاقا من الارتباط الوثيق بين التربية والبناءات الاجتماعية المختلفة.

أولا: التربية والنظام الاجتماعي:البحث في ميكانزمات التغيّر الاجتماعي.

يظهر ارتباط التربية بالمجتمع في كونها الأداة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، التي وظفتها وتوظفها المجتمعات البشرية للمحافظة على استمرارها وإعادة إنتاجها الاجتماعي من جهة، ولتجديد مقوماتها وتطويرها الذاتي من جهة ثانية، وتعكس هذه الوظيفة المزدوجة للتربية طابعها المحافظ والثوري في آن واحد، وهي تأخذ هذا الطابع أو ذلك وفق التوجهات الثقافية والسياسية والاجتماعية للأيديولوجيا المهيمنة، والفئات الاجتماعية السائدة في مجتمع محدّد في الزمان والمكان.

هذا الارتباط بين التربية والمجتمع ليس أحادي التأثير، بل هو ارتباط جدلي تفاعلي، فكما تتأثر الأنظمة التربوية في بنائها واشتغالها بالمحيط الاجتماعي، فإن فعل الممارسات التربوية ينعكس على هذا المحيط أيضا.

يمكن أن نجمل –للإشارة– أهم المرتكزات الاجتماعية للتربية فيمايلي:[1]

1-1- التربية وفلسفة المجتمع:

إن بنيـة النظـام التربـوي، إضـافة إلـى أساسـها التحتّـي المـادي: البنيـات، التجهيـزات الأساسية...الخ، تتشكل من قوى بشرية تعتبر أساسها الهام، وتتمثل هذه القوى البشرية في التلاميذ، المدرسين، الأطر الإدارية، الجهاز البيروقراطي–التربوي على المستوى المجتمعي العام...إن الأصول الاجتماعية والاقتصادية والجهوية لهذه القوى والشرائح السكانية، وأنماط الوعي الثقافي–الاجتماعي – الذي تحمله تشرط إلى حد كبير، نمط الممارسات البيداغوجية داخل المؤسسات التربوية، كما تشترط تفاعل هذه الفئات–تشربها أو رفضها– مع الثقافة أو المعرفة المدرسية Culture ou Savoir Scolaire، التي تروجها المؤسسات التربوية الرسمّية خاصة، والتي تعكس أساسا، نمط الوعي السائد في المجتمع،ويتسم نظام تربوي ما بالنجاعة والفعالية كلما حقق انسجاماً وتكاملاً بيّن النسق الاجتماعي الثقافي الإجمالي، وبيّن مضمون الممارسة التربوية، التي يفترض أن تتجه–بالرغم من مثالية هذا الافتراض–إلى خدمة جميع الفئات الاجتماعية وتأمين حقها في الاستفادة من الخدمات التعليمية.[2]

1-2- التربية والبناء الاقتصادي:

إن تاريخ الفكر الاقتصادي لا يخلو من إشارات عديدة إلى دور التربية والتعليم بشكل خاص في زيادة الإنتاجية والرفاهية، عبّر عنها اقتصاديون كبار أمثال "**وليم بيتي**""، "**W.petty**" الذي عدّ التربية استثماراً مربحاً وتوظيفاً مثمراً لرأس المال البشري[3]،وكذلك "**آدم سميث**"**A. Smith** "في كتابه الشهير "**ثروة الأمم**"، الذي كان سابقا لمعاصريه في إشارته إلى أهمية رأس المال البشري ودوره في

---

[1]––مصطفى محسن، **في المسألة التربوية–نحو منظور سوسيولوجي منفتح**–،ط2، المركز الثقافي العربي:الدار البيضاء–المغرب،2002، ص 46.

[2]– مصطفى محسن، **في المسألة التربوية–نحو منظور سوسيولوجي منفتح** ،نفس المرجع ، ص ص 46–47.

[3]– سهيل حمدان، **إقتصاديات التعليم–تكلفة التعليم وعائداته**–مؤسسة رسلان علي: دمشق سوريا ،2002 ، ص9.

الدخل الاقتصادي القومي، والذي سبق له القول:"**أن الرجل المؤهل علميا يمكن أن يقارن بأحدث الآلات المتطورة والحديثة والمكلفة في الإنتاج والتوظيف والاستثمار**."[1]

في ضوء هذه الرؤية نجد أن الاختيارات الأساسية الكبرى التي يؤسس عليها كل مجتمع نظامه الخاص، يشكل بناء اقتصادياً متميزاً، أي تنظيماً مقنناً لمجالات: الإنتاج، والتوزيع، والاستهلاك... ومن ثم فإن التربية كمجال استثمار للرأس مال البشري **Investissement du capital humain** لابّد أن تتأثر في مدخلاتها ومخرجاتها **Inputs-Outputs** بالنظام الاقتصادي القائم في المجتمع المعني.

إن التخطيطات التربوية التي تشترط وتنظم سير نظام تربوي ما لا تصاغ في فراغ، بل تحت إكراهات، وحاجيات، وتحدّيات العوامل الاقتصادية، الأمر الذي يستلزم التكامل بين التخطيط للتربية والتخطيط للمجتمع بعيداً عن المنظور القطاعي Sectoriel الضيق، ووفق مشروع اجتماعي اقتصادي شمولي هادف.

إن عمليات وتدابير اجتماعية تربوية مثل تمويل التربية، ومحاربة الفواقد **Lesdéperditions**، وربّط التعليم والتكوين بسوق الشغل وقطاعات الاقتصاد والإنتاج...أمور لها دلالتها السوسيو- اقتصادية في هذا المساق. ولتنفيذ هذا يرى "**جون ديوي**" :"يلزم أن نجعل في كل مدرسة من مدارسنا حياة اجتماعية مصغرة أو حياة اجتماعية في بدايتها فعّالة بأنواع مهنها التي تعكس حياة مجتمع أكبر، وتتقدم بروح من الفن والتاريخ والعلم، فعندما تقدم المدرسة كل طفل إلى عضوية المجتمع وتدربه داخل مجتمع صغير من هذا النوع فتجعله يتشرب روح الخدمة، وتجهزه بأدوات التوجيه الذاتي الفعال، يكون لنا حينذاك أعمق وأحسن ضمان لمجتمع أكبر ذي قيمة وحسن انسجام."[2]

تبرز أهمية التربية والتعليم في المجتمع الصناعي المعاصر بصفة خاصة، إذ يعد-التعليم- من أهم النظم الاجتماعية في ذلك المجتمع، فهو نظام لا غنى عنه لإنتاج القوى العاملة البشرية، وبهذا

---

[1]- علي أسعد وطفة، **علم الاجتماع التربوي**، منشورات جامعة دمشق: سوريا،1993، ص103.

[2]- جون ديوي، مرجع سابق، ص 50.

المعنى فإن التعليم هو أهم استثمار للمجتمع حيث يتضمن كما يقول "**تشارلز ألن**" " **Charles Allyn**" تنمية أهم عامل في تقدم المجتمع وهو المقدرة التعليمية لأفراده.[1]

خير مثال عن إسهامات التربية في التنمية المثال الذّي يقدمه لنا "**عاطف قبرصي**" –أستاذ في جامعة مكماستر– سبب فشل محاولات التنمية والتغيّر الاجتماعي في بعض بلدان العالم الثالث ونجاحها في بلدان جنوب آسيا بكون هذه الأخيرة تمتعت بقوة بشرية متعلمة ومجتمعات متماسكة إلى حد بعيد جعلها تنجح في محاولاتها، في حين فشلت البلدان الأخرى ، يقول" فشلت هذه السياسات الصناعية في أقطار نامية كثيرة وانتهى بها الأمر إلى تقديم استثمارات تحت الهامشية، واستسلمت إلى نشاطات البحث السريع عن الربح وإلى الفساد، لماذا إذا نجحوا في الأقطار الآسيوية الشرقية؟ كانت لديهم حتماً بعض الظروف الأولية القوية جداً التي عملت لصالحهم مثل قوة العمل المتعلمة جداً والمجتمع المتماسك.[2]

1-3-التربية والبناء السياسي:

يفهم، إجرائيا، من مصطلح السياسة تلك الخطة أو التوجه، أو الإستراتيجية التي يعتمدها مجتمع ما، وفي نظام معين، لرسم أهدافه وغاياته على المدى القريب والبعيد، وكذلك مختلف المعايير والوسائل الإجرائية الكفيلة بتطبيق الخطة ووضعها موضع التنفيذ. وانطلاقا من هذا التحديد التبسيطي، فإن النظام التربوي، كمجال اجتماعي هو جزء من هذه الخطة العامة، ذلك أنه يستمد أهدافه الكبرى، وتوجهاته الثقافية والاجتماعية من السياسة العامة التي تتولد عنها سياسة تربوية قطاعية تحدّد لهذا النظام مساره، وبالتالي ماله وصيرورته. ومن هنا يتضح بطلان أطروحة ادعاء حياد الأنظمة التعليمية، والدعوة إلى معالجة مشكلاتها خارج الإطار السياسي –الرسمي خاصة–الذي يؤطرها.[3]

يزودنا مجال التربية المقارنة **l'éducation comparée** بالعديد من النماذج التحليلية، ومن الأمثلة التي تبيّن للمهتم وللباحث المختص كيف أن نظاماً تربوياً لا يتطوّر ولا يتحوّل، فقط،

---

[1]–– حمدي علي أحمد، **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية–مصر،1994،ص21.

[2]– عاطف قبرصي،"**إعادة النظر في دور الدولة في التنمية الاجتماعية– الاقتصادية**"، مجلة المستقبل العربي،العدد 282، مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت––لبنان،2002، ص64.

[3]– مصطفى محسن، **في المسالة التربوية–نحو منظور سوسيولوجي منفتح**–، مرجع سابق، ص 48.

بموجب قوانينه الداخلية والذاتية كنظام خاص، بل إنه، بالإضافة إلى ذلك، يعتمد في تحوله ذاك على عوامل سياسية:

(توالي حكومات، حركات اجتماعية سياسية، تجدد نخب واختيارات على المستوى المجتمعي المحلي أو العالمي أيضا...) وقد شهد العالم الثالث والعالم العربي،عدة تحوّلات وتغيّرات **Mutations et changements)** كميّة ونوعيّة لا تخفى دلالتها السياسية: تشكيل دول حديثة، صعود نخب وشرائح اجتماعية إلى مراتب سلطوية سياسية، بروز صراعات جديدة ذات أبعاد اجتماعية وثقافية...الخ وإذا تجاوزنا التحديد الضيق والمبسط الذي أعطيناه للسياسة أنفا، واعتبرنا أن المجال السياسي ليس حكراً على الدولة والسلطة بمعناها الخاص، بل هو، في مدلوله العام، ذلك السيناريو المعقد لتبادل الأدوار والعلاقات وتفاعلات النفوذ والهيمنة الاجتماعية داخل تشكيل تراتبي معين، إذا وضعنا في الحسبان هذه الدلالة الشمولية السوسيولوجية لمفهوم السياسة، فهمنا لماذا، وكيف أصبح التعليم يشكل محل رهانات اجتماعية متعددة، ويستقطب حوله صراعات لا تنتهي. ذلك أن المهيمن على مجالات التعليم والتكوين ونشر المعرفة يفترض أن يهيمن بالنتيجة، على مختلف المجالات القيمية والسياسية والاقتصادية... ومن ثم فقد أصبح ينظر إلى التعليم على أنه يشكل-بقدر أو بأخر، بكيفية أو بأخرى، وحسب السياقات الاجتماعية المختلفة عنصراً من عناصر الترقي المادي والمعنوي، ومحدداً من محددات الحركية الاجتماعية **la mobilité sociale**.[1]

حيث ذهب "**محمد الشرقاوي**" في حديثه عن تأثير السياسة على التربية على أنه ليس في كل الأوقات واضح وليس من السهل فهمه. ففي المجتمعات المعاصرة تأثير السياسة على التربية يظهر من خلال فعل الضبط، من قبل الدولة أو الجماعات الضاغطة، المصادر المالية والبشرية، ومشاركتهم في تحقيق البرامج المدرسية من طرف اللجان المعلنة أو **élues** من قبل الحكومة أو المنظمات المهنية. لا أحد يصرح بوجود تأثير حقيقي وفعّال. بالتأكيد نلاحظ أن الهدف السياسي للحكومة يوجه البحث عن الحلول للمشكلات التربوية، وتبقى في بعض الأحيان تقيس بشدة هذا التأثير.

[1]-مصطفى محسن، **في المسالة التربوية-نحو منظور سوسيولوجي منفتح**-، نفس المرجع، ص ص 48-49.

أما تأثير التربية على السياسة ليست بمثابة ثورة هي عامل للتنشئة السياسية، المدرسة تعتبر قادرة على ترسيخ لدى الأفراد مواقف النظام السياسي. فالتعليم الجماعي له هدف بسيط هو تحويل المعارف التي لها علاقة بهذا النسق السياسي.

لكن ربما يكون –التعليم– بالموازاة فعّال عندما يقود الأفراد إلى تطوير المواقف الايجابية أو السلبية تجاه السلطة، أو محفز عندما يغرس معنى واجب المشاركة.[1]

على الصعيد الواقع التاريخي هناك الكثير من الأمثلة التي تبيّن العلاقة القائمة بين التربية والبناء السياسي، ولعل أبرز هذه الأمثلة تقدمه لنا اليابان في نهضتها الحديثة والمعاصرة وكوريا في تجربتها المعاصرة أيضا فبعد أن يستعرض "**ريتشاور**"،"**Reischauer**" الإجراءات التي اتبعها حكام اليابان في مجال التعليم ابتداءً من فرض التعليم الإلزامي عام **1871**، وانتهاءً بوضع أنظمة التعليم بكاملها تحت مراقبة الدولة، وافتتاح المدارس بحيث تستوعب الأطفال جميعا في سن التعليم يقول:" هذه السياسة المدرسية عدلت سيماء المجتمع الياباني تعديلاً عميقاً، ففي أقل من جيلين ترك التنضيد الاجتماعي القائم على المكانة الفردية الوراثية مكانة لتنضيد يتحكم فيه مستوى الثقافة، والأرخبيل الذي حافظ حتى منتصف القرن العشرين على تنظيمه الإقطاعي، ضم في مطلع القرن الحادي والعشرين مجتمعا تشعر فيه بالمساواة أكثر بكثير مما تشعر بها في المجتمع البريطاني نفسه"، وكذلك تجربة كوريا المعاصرة لا تخرج عن هذا الإطار، بل تقدم لنا خبرة مماثلة عن دور التعليم والتربية في تغيير طبيعة الحياة السياسية، ودفعها نحو المزيد من الديمقراطية، عن طريق تحريك الجماهير للمشاركة في صنع القرار السياسي وفي إزالة أشكال الحكم السابق للديمقراطية ".[2]

يكتب "**عبد الناصر رشاد** "بعد دراسة متخصصة وشاملة لتجربة كوريا عن دور الطلاب والمؤسسات التعليمية :" أدى التوسع في التعليم وما صاحبه من حراك اجتماعي إلى تزايد الضغط الاجتماعي من أجل المشاركة السياسية وقام الطلبة الكوريين –باعتبارهم أقوى الحركات المعارضة في

---

[1]– Mouhamed Charkaoui, **Sociologie de l'éducation** , presses universitaires de France–Editions Delta1996 ,p10.

[2]–إبراهيم خضور، "**التربية والتغير الاجتماعي**"، مجلة جامعة دمشق، المجلد25، العدد الأول والثاني، 2009، ص403

كوريا–بدور بارز في هذا التحوّل، وتستند هذه الحركة إلى موقف معاد للاستعمار القديم (الياباني) وكذا الجديد (الولايات المتحدة) وكذا النظم السلطوية، وقد ترجم الطلبة هذا بمواجهة الأنظمة السلطوية والوجود الأمريكي في شكل مظاهرات وإضرابات وأعمال عنف أحياناً، وقد أسهموا بدور كبير في سقوط حكم "**سينج مان ري**" **(1948–1960)** وتحول الطلاب إلى المعارضة شبه مسلحة عام **1980**.."[1].

1–4–التربية والنسق الثقافي– القيمي السائد:

لكل مجتمع ثقافته، ونسقه القيمي الخاص والثقافة، هنا في تحديدها الأنثروبولوجي العام، هي : ذلك الكل المعقد من المعارف، والخبرات، والرموز، والمعايير، والقيم، والعادات، والأعراف والتقاليد الاجتماعية، والقوانين، وأنماط الفعل، والتنشئة والسلوك...التي يعتمدها مجتمع أو جماعة بشرية ما، والتي تشكل أسس المضمون القيمي لكل بناء اجتماعي، وتسهم في تحديد وتوجيه أشكال العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، إلا أن التحديد السوسيولوجي يضيف إلى هذا المدلول العام للدلالة الاجتماعية الطبقية للثقافة إذ يرتبط اختلاف أنماطها باختلاف التراتبات الاجتماعية التضيدية القائمة **les stratifications sociales**.

هكذا فالنظام التربوي، كتنظيم مؤسسي رسمي ومقصود، يشكل الأداة الرئيسية–بعد الأسرة– لعملية التنشئة والإعداد الاجتماعيين. وتعتبر المقررات الدراسية، والاتجاهات القيمية السائدة في المناخ المؤسسي التربوي، وأنواع السلوك أو التصرف البيداغوجي والثقافي التي تنص على المباح والمحظور، والحسن والقبيح...قنوات فاعلية لترويج الثقافة أو الأيديولوجيا المهيمنة على صعيد النسق الثقافي الشمولي، هذا النسق الذي يتضمن ثقافات فرعية: **sous–cultures**، كالثقافة الشعبية: **Culture Populaire**، والثقافة الوسطية:**Culture Médiatique** كالثقافة التي تروجها الجمعيات، والنوادي، والأحزاب، والنقابات، ووسائل الإعلام والاتصال...ويفترض أن يكون النسق الثقافي العام في المجتمع ما يسمى بالثقافة الوطنية **la culture civique ou nationale**، كنسق يقع عليه شبه إجماع، وكقاسم مشترك بين مجمل تلك الثقافات الفرعية، وبالتالي كمجال وفاقي بين شتى الشرائح

[1]– نفس المرجع، ص404.

والفئات(الطبقات) الاجتماعية التي تفرز تلك الثقافات، الأمر الذي لا ينفي كلية وجود الاختلاف والصراع، لا كأمر واقع فحسب، بل كحتمية اجتماعية:**Déterminisme sociale**.[1]

في هذا الإطار نود أن نفتح حواراً حول مسالة هامة في تصورنا مستقاة من واقع التطور الاجتماعي التاريخي للمجتمعات الغربية.فما هو ملاحظ في هذه المجتمعات، وخاصة المصنعة منها، وذات البناء الاجتماعي المتطور، والتنضيد الطبقي الناجز، في حدوده المعروفة، أنه قد حصل لديها، وعبر صيرورة تاريخية معينة، نوع ما من التماثل والتكامل والانسجام ما بين المكونات المجتمعية التالية:[2]

أ/-المجتمع: كمفهوم نظري، أي الوحدة البشرية، والجغرافية، والثقافية، والسياسية...التي يقع فيها تنظيم عمليات وقنوات الإنتاج والتوزيع والاستهلاك(المستوى الاقتصادي)، وتوزيع الأدوار ومراتب السلطة والنفوذ(المستوى السياسي-الاجتماعي)، وأيضا توزيع الرأسمال القيمي والرمزي-حسب لغة **بورديو**-(المستوى الثقافي).

ب/-الأمة: كمفهوم حضاري وتاريخي، أي تلك الروابط التراثية المشتركة العامة التي تتجاوز وتحتوي العلاقات الإثنية والعرقية والجغرافية الضيقة...والتي يشعر مجتمع، أو مجتمعات ما، بالانتماء إليها كمقومات خصوصية ذاتية موحدة ومشتركة، كأن نقول الأمة العربية والإسلامية ...حسب الانطلاق من تغليب ما لعنصر محدّد، وما يحمله هذا التغليب من خلفية أديولوجية دالة، مرتبطة بمعطيات وشروط سوسيو-حضارية وتاريخية معينة.

ج/-الدولة: التي تعرّف، اجتماعيا، بأنها ذلك الإطار المعقلن الذي يقع فيه تقنين وتنظيم وتوجيه العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، وهي أيضا ذلك الجهاز الذي يمتلك حق الشرعية في تقنين وممارسة العنف المادي والرمزي على مجمل فئات، وطبقات، ومجالات المجتمع، وذلك على اعتبار أنها تشكل -أي الدولة- مجال وفاق اجتماعي **consensus social** بين تلك الطبقات الاجتماعية، يمثلها جميعاً، ويعبر عن مصالحها العامة والمشتركة.

---

[1]- مصطفى محسن، **في المسالة التربوية-نحو منظور سوسيولوجي منفتح**-، مرجع سابق،ص50.

[2]- نفس المرجع، ص ص51-53.

إن مفهوم الدولة/الطبقة يظل حاضرا، هنا، ولكن الطابع الاجتماعي والوفاقي لهذا الجهاز هو الذي يمنحه مشروعية الوجود، والفعل والصلاحية التمثيلية للمجتمع كله، مع التأكيد على ضرورة فهم هذه التمثيلية في مدلولها النسبي وليس المطلق.

نظراً للحيثيات الآنفة الذكر، استطاعت المجتمعات الغربية أن تحقق مشروعاً اجتماعياً وثقافياً، يتسم بقدر لا يستهان به من الانسجام والتماثل والتكامل بين شتى مؤسسات ومكونات...المجتمع، الأمر الذّي يمكننا من الحديث، بالتالي، عن نظام تربوي يعكس، إلى حد ما، السمات الأساسية للمجتمع، ويسهم–بقدر أو بآخر، بكيفية أو بأخرى، حسب المجتمع المعني، في موالاة إنتاج ذلك المجتمع، والحفاظ على استمرار وتأييد تراتباته وبنياته.

إذن فيما يتعلق بالتربية وارتباطاتها الاجتماعية، ننوه أن العلاقة القائمة بين التربية والمجالات الاجتماعية الآنفة الذكر: المجال الاقتصادي، السياسي، الثقافي...كل على حدة، ليس سوى إجراء منهجي يهدف إلى حصر عوامل معينة وتبيان تأثيرها وتفاعلها مع النظام التربوي، والواقع أن هذه المجالات تحكمها علاقات جدلية متداخلة ومعقدة، إذ كل منها يستتبع الآخر ويوجب حضوره، فالبناءات الإجتماعية ككل هي في تشابك وترابط مستمر لا يمكن أن نفصلها عن بعضها البعض، في إطار علاقة التأثير والتأثر، وإذا استحضرنا التربية كفعل شمولي، وكممارسة اجتماعية متعددة الأبعاد و الترابطات، تبيّن لنا كم يليق أن ننطلق من تصور شمولي للظاهرة، إن هو ركز على بعد منها أو أكثر فينبغي الحذر من أن يصبح هذا التركيز منزلقاً نظرياً ومنهجياً يقود إلى تصور اختزالي للتربية، بل يجب أن يكون ذلك بغرض التحليل الهادف ليس إلاَّ.

ثانيا: حول الوظائف الاجتماعية والثقافية للتربية .

التربية هي مؤسسة اجتماعيه تحتل مكانة بارزة داخل المجتمعات، ويكمن دورها الفعال من خلال الوظائف الاجتماعية والثقافية المنوط القيام بها ، فعن طريق التربية يهيأ الأفراد – من خلال عمليات التعلّم – لكافة المهمات والأنشطة الحياتية المختلفة، إضافة إلى هذه الوظيفة تعمل التربية من جانب آخر على إكساب الشعور بالمواطنة والإحساس بالمسؤولية وذلك عن طريق تطبيعهم بالقيم

الثقافية المختارة ومن أجل البحث في مختلف الوظائف التي تشغلها التربية سيحاول هذا العنصر الوقوف على أهم هذه الوظائف التي تشغلها التربية داخل كل مجتمع.

مفهوم التربية حسب الرؤية "**الدوركايمية**" يتضح أنها:" الفعل الذي يمارسه الجيل الأكبر سنا على الأجيال غير مؤهلة بعد للحياة الاجتماعية، ولها دور تنمية عند الطفل الجوانب الفيزيقية، العقلية، الخلقية، التي يحتاجها هو والمجتمع السياسي الذي أعد له"[1]

وانطلاقا من هذا التعريف يتضح أن للتربية جملة من الوظائف الاجتماعية والثقافية نوجزها في الآتي:

1-1-وظيفة تكوينية:

تتجلى في تكوين وإعداد الكفاءات في الميادين الفكرية وقوى بشرية مدرّبة وقادرة على الإسهام الفعلي في عملية الإنماء الاجتماعي، ومن هنا تظهر ضرورة ربط التخطيط للتربية والتكوين والتأهيل واستثمار الرأسمال البشري بتخطيط اجتماعي تنموي واضح الأهداف تفاديا للهدر والضياع.[2]

1-2-وظيفة الضبط الاجتماعي:

ذلك أنّ التربية من خلال المدرسة تسهم، عبر عملية التنشئة التي تقوم بها إلى جانب الأسرة وباقي المؤسسات الاجتماعية الموازية: المسجد، الشارع، الإعلام... في تثبيت مجمل عناصر الإطار القيمي القائم، والعمل على تشريبها للأجيال الناشئة، حفاظا على توازن المجتمع واستقراره، وهكذا يصبح الأفراد عبر التربية، في شكلها المؤسسي المقصود، أو في شكلها اللامؤسسي واللامقصود، مندمجين في المجتمع مستبطنين لقيمه ورموزه، يقومون بطريقة تلقائية ولا شعورية بنوع من المراقبة الذاتية لتصرفاتهم وأفعالهم. ومن بين عناصر الضبط الاجتماعي يؤكد علماء الاجتماع على : الرأي العام، التربية، القانون، الدين، العرف...

كما تعد وظيفة الضبط الاجتماعي التي تقوم بها التربية، في الوقت نفسه، مقياسا لاختبار نجاعة وفعالية النظام التربوي، ذلك أن هذا النظام كلما حقق انسجاماً وتكاملاً بيّن قيّمه وقيّم المجتمع

---

[1]- Jean-Marie Tremblay **Émile DURKHEIM** .**éducation et la sociologie** 11/03/ 2012http://pages.infinit.net/sociojmt

[2]- مصطفى محسن، **في المسالة التربوية-نحو منظور سوسيولوجي منفتح**-، مرجع سابق،ص55.

الذّي ينتمي إليه، ذل ذلك على مصداقيته وجدواه. وكلما كان المضمون الثقافي القيمي لهذا النظام متناقضا مع ما تروجه مؤسسات المجتمع الأخرى، بحيث يسود التفكك بدل التكامل، كان ذلك عربونا على إفلاسه وتهافته.[1]

1-3-الحفاظ على الإرث الثقافي والحضاري:

لكل مجتمع تراث ثقافي وحضاري يتمثل في مخلفات الماضي من آداب، وفنون، ومعارف، ومآثر تاريخية، إضافة إلى الإطار القيمي والرمزي. ويسعى كل مجتمع، عبر نظامه التربوي، إلى المحافظة على هذا التراث، وإعادة تقنينه وهيكلته بشكل يمكن الاستفادة منه، ويضمن للمجتمع هويته وخصوصيته، وإذا أدخلنا في الاعتبار مقولة سوسيولوجية هامة وهي أن البناء الفوقي في المجتمع، أي البناء الفكري-الثقافي لا يتطور إلا ببطء، وأنه أقدر على مقاومة التغيّر والتحوّل من البناء التحتي: أي البناء الاقتصادي المادي، وإذا علمنا أيضا أن أغلب مجتمعات العالم الثالث- مثل مجتمعات الوطن العربي- يتمتع بعضها بتاريخ وتراث ذي عراقة مشهودة، إذا اعتبرنا كل هذه الحيثيات، فهمنا ثقل وأهمية الإحساس بالتاريخ والتراث، إلا أن كل تعامل مع التراث لا يفهم إلا حين ربطه بالفئات أو الطبقات المهيمنة اجتماعيا، وما تحمله من وعي أيديولوجي اجتماعي بمصالحها وبلحظتها التاريخية المحددة.[2]

فالنسق التربوي من أهم المكونات الأساسية للنظام الثقافي القائم في إطار مجتمع محدّد وتكمن في معاودة " الوظيفة الأساسية للتربية في عملية التحويل الثقافي، أو الإنتاج الثقافي."على حد تعبير" **بورديو**"

تعمل التربية على نقل الثقافة من جيل إلى آخر، وعلى عملية تطبيع ثقافي لأفراد المجتمع الجدد . كما ينظر المفكرون اليوم إلى الثقافة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية، ففي الوقت الذي يوجد فيه الأطفال في مناخ منتظم متكامل من المفاهيم والتصورات والعقائد فإنه يتشربون هذه القيم ويتمثلون هذه

[1]- نفس المرجع، ص56.

[2]- مصطفى محسن، **في المسالة التربوية-نحو منظور سوسيولوجي منفتح**، نفس المرجع، ص 57.

العناصر الثقافية عفويًا أو لا إراديًا عن طريق المؤسسات التربوية القائمة كالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام.

فالثقافة القائمة تمارس نوعًا من الإكراه الاجتماعي على الأفراد على حد **تعبير دور كهايم** الذي يبرز أهمية القسر الاجتماعي في تشكيل شخصية الفرد.

في هذا الخصوص، يقول **محمد هادي عفيفي**" **إنّ التربية عملية ثقافية تستقي مادتها وتنسج أهدافها من وقائع الحياة الاجتماعية ومن ثقافة المجتمع...**، والثقافة تستمر عبّر عملية اكتساب الأفراد لأنماطها ومعانيها بوساطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها، ويشير ذلك إلى عملية التفاعل العميق التي تقوم بين النظام التربوي والثقافة القائمة" وإذا كانت التربية عملية ثقافية فإن الثقافة هي عملية تربوية في جوهرها.

تقوم الثقافة السائدة بتحديد السمات الأساسية للنظام التربوي القائم حيث تعين له طرائقه ومضامينه وأساليبه على هدى المعايير الاجتماعية القائمة، ولا تعدو التنشئة الاجتماعية أن تكون إلا نسقًا من العمليات التي يتم بموجبها تمثل الفرد من العناصر الثقافية والاجتماعية للوسط الذي يعيش فيه، وتشكل الثقافة في خاتمة المطاف الوعاء التربوي العام لعمليات التنشئة الاجتماعية حيث يكتسب الفرد أنماط سلوكه من خلالها.[1]

1-4-وظيفة تحريرية وتغييرية:

في الوقت الذّي تسعى فيه التربية إلى المحافظة على الإرث الثقافي والحضاري، في الوقت الذّي ينتظر منها أن تقوم فيه بفعل التغيير والتطوير للمجتمع، وتحريره بواسطة تملك المعرفة العلمية، ومسايرة الاتجاهات والقيّم التنموية والتحديثية التي سهلت في مجتمعاتنا العصرية -وإلى حد ما- وسائل تداولها وتبادلها. الأمر الذي يمكن من الحديث عن ثورة علمية تكنولوجية ومعلوماتية جديدة تنجزها-بتفاوت- المجتمعات المتقدمة، بل وتحتكرها. والتفاتة سريعة إلى ما حققته أوروبا واليابان

[1]-علي وطفة،" **الثقافة والتربية**"، مجلة الموقف الأدبي -إتحاد الكتاب العرب: دمشق-سوريا،العدد259-1992،260.

وأمريكا توقفنا على المدى الإنجازي والتنموي الذي مكنها التعليم المتطور من الوصول إليه، وليست هذه البلدان سوى أمثلة دالة.[1]

تبدو خطورة هذه الوظيفة التغييرية للتربية إذا أدخلنا في الاعتبار متغيراً هاماً وهو أن المجتمعات السائرة في طريق النمو، تشهد جلّها تحولات كبرى على مستويات البنيات التحتية المادية، وكذلك على مستوى الأنساق القيمية والثقافية، مع اختلاف حدّة هذه التحولات وتنوعها من سياق مجتمعي إلى آخر، إلاّ أنّه لوحظ أن هذه التحوّلات الاجتماعية بدّل أن تخدم الاتجاهات التنموية والتحديثية ذات التوجه المستقبلي، نجدها تكاد تتحوّل في بعض المجتمعات إلى عوائق ذاتية: فبينما نشهد، على مستوى السلوكات اليومية كثيراً من مظاهر التغيير والتطوير، بل والتمرد والثورة أحيانا، نلاحظ تحجراً وتقهقراً على مستوى القيّم والمعتقدات والاتجاهات أحيانا أخرى، بيد أنّ هذا الوضع ينبغي ألاّ يوقعنا في تصور ميتافيزيقي لطبيعة الإنسان الثالثي التي تقدمها بعض الطروحات الاستشراقية على أنها طبيعة مقاومة للتغيّر والتجدّد، بل علينا أن نبحث عن تفسير علمي لذلك في الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية...لأوضاع الإنسان في مجتمع محدد، وما يكتنف ذلك المجتمع من صراعات في موازين القوى الاجتماعية والحضارية.

إنّ مقاومة التغيّر التربوي الاجتماعي كثيراً ما تنّم عن رغبة في الاحتماء في أحضان القيّم القديمة ولكن الأمة والتي قد تحقق للأفراد والجماعات نوعاً من الاطمئنان النفسي والأمن الاجتماعي، الأمر الذي غالباً ما يفتقد في مشاريع وخطط اجتماعية وتربوية تحديثية قد تؤدي إلى آفاق مسدودة. والأمثلة المعبرة كثيرة هنا. وعلى أي حال الوظيفية التحريرية للتربية هي مسالة اختيار اجتماعي، ولذلك فهي مسالة لا تفصل فيها المطامح أو الأهواء أو النّوايا، بقدر ما تعود إلى نوعية وخصوصية الشروط الذاتية والموضوعية للمجتمع المعني، والتي قد تؤدي إلى توظيف التربية في اتجاه تحريري إيجابي، كما قد تؤدي إلى تدعيم توظيفها في اتجاه معاكس: سلبي، تراجعي، ومحافظ.[2]

1-5-وظيفة التجديد والتقدم:

---

[1]- مصطفى محسن، **في المسألة التربوية-نحو منظور سوسيولوجي منفتح**-، مرجع سابق، ص ص57-58.

[2]- نفس المرجع، ص ص 58-59.

رغم أن وظيفة التربية في الأساس هي وظيفة حفاظية، إلا أن علماء التربية المحدثين تحدثوا كثيرا عن الأدوار التحديثية والتجديدية للتربية، وعن الشروط التي يجب توافرها حتى تستطيع التربية أن تقوم بتلك الوظائف، ولكنهم في معظم الأحيان يفصحون عن الإحباطات التي أصابت المجتمع من جراء المؤسسات التربوية وبخاصة المؤسسة المدرسية والتي أصبحت مؤسسة تصفوية اصطفائية تهدف إلى عكس البنى الاجتماعية والاقتصادية وتعميقها والمحافظة عليها.[1]

انشغل العديد من المربين، والفلاسفة، عبّر العصور بالسؤال عن وظيفة المدرسة، وذهب فريق منهم،إلى أن وظيفتها هي الحفاظ والمحافظة، بغية إبقاء القديم على قدمه، وذهب فريق ثان إلى أن وظيفة المدرسة هي أن تنشئ جيلا تقدمياً، وتطورياً، وخلق مجتمع جديد يساير روح العصر الجديد، وإعداد أجيال لعالم متطوّر، متبدّل، بمقتضى التطوّر الذي يجري حولهم، في مختلف جوانب الحياة، وكان من أقدم المجتمعات البشرية، التي حملت شعار "التجديد، والتقدم، والتحرّر" في مجال التربية، وفي سائر جوانب الحياة، المجتمع اليوناني في القرن الخامس، والقرن الرابع قبل الميلاد، الذي أنجب العديد من العلماء، والفلاسفة، والفنانين، الذين خلّفوا لنا أثاراً قيمة، قامت عليها الحضارات الغربية والشرقية على حدّ سواء، وفي غمرة الصراع الشديد، الدائر بيّن القديم والحديث، في ظل هذا المجتمع، شعر بعض المفكرين بالحاجة إلى وضع خطة تربوية متجددة، لإصلاح أوضاع المجتمع اليوناني، وظهرت جماعة تحمل اسم "**السوفسطائيين**" لتتصدى للتربية المحافظة، وذهبت إلى أن وظيفة المدرسة "**لا ينبغي أن تقتصر على نقل التراث الثقافي بل تجديد هذا التراث، وتعزيزه حسب ما تقتضيه حاجات المتعلم المتزايدة، ومتطلبات بيئته المتغيرة**" ودعوا حركة التجديد التربوي، ونجحوا في فرض أرائهم، وتبعهم في هذا النهج المربي والفيلسوف اليوناني **سقراط (400-450ق. م)** الذّي يعتبر من كبار العلماء السوفسطائيين، والذي أعتنق بدوره، فلسفة تربوية متجددة، تتجلّى بوضوح، في طريقته الحوارية، التي تقوم على السؤال والجواب، وتصديه للأوساط المحافظة، ودعوته إلى إصلاح أوضاع المجتمع، غير أنّ خصومه لم ترقهم فلسفته التربوية المتجدّدة، فاتهموه بمحاربة التقاليد، وانتهاك حرمة

[1]-محمد أحمد موسى،**التربية وقضايا المجتمع المعاصر**، دار الكتاب الجامعي: العين-الإمارات العربية المتحدة،2002،ص 196.

الآلهة، وبث روح الفساد في نفوس الناشئة وطالبوا بإعدامه، وضحى بحياته من أجل فكره التربوي المتجدّد.[1]

غير أن الإرهاب الفكري، والعقيدي، اللذين ذهب **سقراط** ضحيتهما، لم يمنع "**أفلاطون**" **(427-347 ق م)** من حمل مشعل التجديد التربوي، من خلال تأليف عدة كتب، عالج فيها مختلف شؤون المجتمع، بما فيها الشؤون التربوية، من بينها كتابه"**الجمهورية**"، الذّي وضع مخططا لمجتمع يوناني، مثالي، بواسطة تربية متجدّدة، من شأنها أن تخلق مجتمعا أفضل من المجتمع القديم.

تربية كانت أثارها واضحة للعيان، حتى في القرون الوسطى، وفي العصور الحديثة، يتجلى ذلك بوضوح في ثلاثة نماذج، هي "**المدينة الفاضلة**" **للفارابي** و"**دولة الخير**" **لاخوان الصفا** و"**يوتوبيا**" **لتوماس مور**، فجميع هؤلاء الكتاب ساروا على نهج "**أفلاطون**" في كتابه "**جمهورية أفلاطون**" .

*** القرون الوسطى:**

تأثر قادة الفكر التربوي **بنظرية أفلاطون** التربوية التقدمية في القرون الوسطى، التي تقول بإمكان خلق مجتمع جديد عن طريق المدرسة، بدأ ذلك واضحاً في مدرسة العالم الإسلامي، ومدرسة العالم المسيحي، على حد سواء:

***على مستوى العالم الإسلامي :** [2]

نجد تأثير تلك النظرية التربوية **الأفلاطونية** المتجددة في المدينة الفاضلة **للفارابي (872-950 م)** الذي لقب بالمعلم الثاني تقديراً لمكانته العلمية، والفلسفية، فلقد تأثر بفلسفة "**أرسطو**"، و"**أفلاطون**" بشكل خاص، مثلما هو واضح من خلال كتابه "**القيّم في آراء أهل المدينة الفاضلة**"، الذّي يعبّر عن مذهبه الفلسفي وما يتطلع إليه من بناء مجتمع صالح عن طريق التربية، ومن أجل تحقيق ذلك وضع مخططاً شبيهاً بمخطط "**جمهورية أفلاطون**" مع فوارق بسيطة، مستوحاة من الدّين الإسلامي ومن تأثير الأوضاع السائدة يومئذ، مبينا فيها أن المدينة الفاضلة، هي التي تحقق فيها سعادة الأفراد، على

---

[1]- جامع جغايمي، **سوسيولوجيا التربية** -السلسلة التربوية 12، مطبعة الشروق، أغادير- المغرب، 2012، ص ص 52-53.

[2]- جامع جغايمي ،نفس المرجع، ص ص54-55.

الوجه الكامل، غير أن هذه السعادة لا تتم إلا إذا تعاونوا على طلب السعادة، وتفرغ كل واحد منهم للعمل الذي يلائمه، وأعد له، مشيراً بأن رئاسة المدينة، باعتبارها أعظم وظيفة، لا يصلح لها إلاّ من تحلى بصفات فطرية، ومكتسبة، يتألف من مجموعها الكمال في الجسم، والعقل، والعلم، والخلق، والدين،موضحاً بأن الرئيس لا يمكن أن يؤدي مهمته، على أحسن وجه، إلاّ إذا كان قدوة لأهل المدينة وحملهم على السير على نهجه، وإتباع خطواته.

سار على هذا النهج "**إخوان الصفا**" من خلال "**دولة الخير**" في القرن الرابع هجري، علماً بأن إخوان الصفا هم جماعة من العلماء، والأدباء، تأثروا بالفلسفة اليونانية، وكتبوا خمسين رسالة، في مختلف الحقول المعرفية، عرفت باسم "**رسالة إخوان الصفا**". ومن أجل الخروج من الفوضى، والاضطراب السياسي، في عهدهم، سعوا إلى تأسيس دولة جديدة، مثالية، رئاستها للعلماء الحكماء، ولأجل تحقيق هذا الهدف ،بذلوا جهود جبارة في نشر المعرفة، بطرق سهلة، قريبة من مدارك عامة الناس، ليسهل تدريبهم، وإعدادهم، ليكونوا رجالاً عاملين في " **دولة الخير**"، معتمدين في ذلك على التربية والتعليم، للوصول إلى إصلاح المجتمع، والدولة معا.

***على مستوى العالم المسيحي:**

يبدو تأثير "**نظرية أفلاطون**" في التجديد التربوي في أفكار **توماس مور** " **(1478-1535 م)** وهو أديب إنجليزي، ألف كتاباً، سماه "**اليوتوبيا** "، انتقد فيه المجتمع الإنجليزي، وندّد فيه بما ينطوي عليه من البؤس، والفاقة في أوساطه الفقيرة، والبذخ والرفاهية، في أوساطه المحظوظة، الأمر الذي دفعه إلى وضع مخطط محكم لمجتمع مثالي، صالح، تسود فيه العدالة الاجتماعية، مبينا أن ذلك لن يتحقق إلاّ عن طريق نظام تعليمي خاص، مثلما تأثر بأفكار صديقه، الأديب الهولندي**(1466-1536 م)** الذي كان يعتقد بدوره بوجوب إصلاح المجتمع عن طريق المدرسة والذي كان يقول:" **سلمني إدارة التربية ردحا من الزمن، أتعهد لك أن أقلب وجه العالم بآسره**".

***في العصور الحديثة:** [1]

يمكن التأكيد منذ البداية، أن الإصلاحات الكبرى، في مجال التربية، لم تتحقق إلا في القرون الثلاثة الأخيرة، وتحديداً منذ القرن الثامن عشر، حينما ظهرت طلائع التحرر من نظرية"**أرسطو**" السكونية –المحافظة، والدعوة إلى التمسك بنظرية **أفلاطون** التجديدية. نلمس ذلك بوضوح، عند قادة الفكر التربوي، من أمثال "**كوندرسيه**"**(1743–1794م)** من فرنسا، الذي دعا إلى وضع نظام قومي للتعليم، من شأنه أن يوفر أسباب الترقي لكل مواطن، والفيلسوف الألماني" **كانط**" **(1724–1804)**الذي كان معاصرا **لكوندرسيه** والذي أعلن أنه:" **بإمكان العمل على ترقي الجنس البشري، وخلق مجتمع أفضل عن طريق التربية**" و"**باستالوتزي**" **(1746–1837م)** من سويسرا، الذي كان يؤمن إيمانا راسخاً أنه" **بإمكان المدرسة ان تنشئ الأطفال تنشئة حسنة، مهما كان وسطهم الاجتماعي وضيعاً**"، وقد كانت مدارسه نماذج مثالية يقتدى بها، و"**كروندفيك**"**(1783–1872م)** من الدنمارك، الذّي ناضل في سبيل إصلاح المجتمع عن طريق المدرسة، مما دفعه إلى إنشاء مدارس شعبية لتعليم عامة الشعب و"**هوراس مان**"**(1796–1859م)** من الولايات المتحدة الأمريكية، الذّي يعتبر من رواد النهضة التعليمية في القرن التاسع عشر، فلقد كان" **يؤمن إيمانا راسخاً بأن التربية هي من أقوى العوامل على ترقية المواطنين وأنه بإمكان إصلاح المجتمع عن طريق المدرسة**".

لعل أعظم شاهد على فاعلية المدرسة في العصر الحديث، ما قامت به المدرسة الألمانية في أوائل القرن التاسع عشر، على يد أمثال"**فيختـه**"، من نهضة علمية جبارة، رفعت من شأن المجتمع الألماني، ومكنته من هزم عدوه"**نـابليون**" فيومئذ قام "**بسمارك**" للمعلم الألماني يوفيه تبجيلا قائلا ما معناه:" **أن الذي انتصر في معركة**"**سادوا**" **وغيرها من معارك حرب السبعين، إنما هو معلم المدرسة، وأن الذّي يدير المدرسة يدير مستقبل البلاد**".

1–6–وظيفة التنشئة الاجتماعية–السياسية:[2]

تجب الإشارة إلى أن التداخل الكبير بين الوظيفة الاجتماعية والوظيفية السياسية للمدرسة جعلنا نميل إلى الحديث عنهما كوحدة حتى لا نسقط في التكرار غير أن هذا لا يمنع من إبراز كل وظيفة

[1]– جامع جغايمي، مرجع سابق.ص ص 55–56.

[2]-نفس المرجع، ص ص 56-57.

على حدة كلما سمح التمايز بذلك، ومن المعروف أن التربية المدرسية هي قبل كل شيء تنشئة اجتماعية –سياسية، لأنها تمرر الأعراف والقيم الاجتماعية الموضوعة(وظيفة اجتماعية)، ولأن المعرفة التي تقدمها تكون موجهة ومسكونة بأيديولوجية الفئات الاجتماعية المسيطرة من أجل تشكيل مواطن وفق نموذج اجتماعي–سياسي معين.

إن الهدف الحقيقي للتربية ومناهجها يجب أن يراعي بكل موضوعية حاجيات العدالة الاجتماعية لجعل العلم والتجربة يساهمان أكثر في فهمنا للطفل والفرد والمجتمع، وقد حدّدت المجموعة الفرنسية للتربية الحديثة والتي يرأسها "**كاستون ميالاري**"، أهداف التربية في ثلاث :

* على التربية الحديثة أن تتماشى والحياة الحاضرة،

* التربية الحديثة يجب أن يكون هدفها المستقبل الذي سيعيشه أطفال اليوم.

* التربية الحديثة يجب أن تشارك في تحديد وخلق الإنسان ومجتمع الغد.

التربية في معناها العام هي فعل اجتماعي، وأكثر من ذلك تواصل أفكار، فنّ وتقنيات، إنها من أجل الكينونة والفكر ورد الفعل، والتربية تتضمن في عين السوسيولوجي سيرورة تثقيف ومن خلالها يتم تحديد ميكانيزمات الوظيفة التربوية للمجتمع وطرق إدماج الفرد في هذا المجتمع، إلا أننا لا يمكن أن نتحدث عن تربية فعّالة إلاّ في مجتمع ديمقراطي حيث هناك توازن بين المتطلبات الاجتماعية وحقوق الأفراد، والديمقراطية كما يرى "**إيمانويل توود**" تتحقق تلقائياً في أي مجتمع حين تصل نسبة المتعلمين **70%**، حيث يصعب الحديث عن الديمقراطية في مجتمع أمي.

التربية بهذا المفهوم تهدف إلى بناء مجتمع ديمقراطي وترفض مفهوم النظرة السلبية نحو المستقبل، إنها تريد خلق الإنسان القادر على مواجهة عالم الغد، ليس كائناً متفوقاً، وليس خاضعاً، ولكن إنساناً واعياً بسلطته، بمسؤولياته وحقوقه، إن التربية الحديثة لا تحمل حلولاً تطبيقية لكل المشاكل وإنما تبحث في طرق ووسائل حلها، وتلعب الأسرة والمدرسة دوراً ريادياً في ميدان التربية والتنشئة الاجتماعية، فالمؤسسة التعليمية لا يمكن فصلها عن المجتمع باعتبارها مؤسسة اجتماعية وهي بالتالي عاكسة لحالة اجتماعية، وأحد عوامل التحول الاجتماعي.

المجتمع هو المكان الذي يحتضن المدرسة، وفي نفس الوقت منبع التحفيز للطفل، وتغيير وإصلاح المدرسة لا يمكن أن يتم دون حدوث تغييرات اجتماعية، وكل نظام تربوي يجب أن يجيب عن سؤال رئيسي : **أي نوع من الأفراد المكونين لأي نوع من المجتمع؟** وهو سؤال له علاقة وطيدة بنمط الإنتاج السائد.

إلا أنه في الدول الثالثية، تمارس الهيمنة الخارجية ضغطاً أيضاً على المستوى الثقافي، والأنظمة التعليمية في هاته البلدان ليست إبداعات محلية وإنما موروثة من العهد الكولونيالي أو منقولة طبق الأصل لأنظمة الدول المتقدمة، حيث لا تراعي الخصوصيات التي تميّز كل مجتمع، مما يجعل المضامين والطرق المتبعة لا تلبي الحاجيات الحقيقية للأغلبية الساحقة لأبناء الشعب ولا تساعد على معرفة المشاكل ولا على حلها. يقول "**جون بوردا** ": "**إن كل جيل لا يتيح الفرص المقابلة وحل المشكلات الجديدة، بل يبدأ بالحلول الموروثة عن الأجداد وهذا هو السبب في أن الجهود العلاجية المبذولة تتقدم ببطء**".[1]

في ضوء هذا التعدد الذي تعرفه وظائف التربية داخل المجتمع يتضح أن المنظومات العربية المعاصرة تشهد العديد من الأزمات التربوية الأمر الذي حال دون تحقيق هذه الوظائف، ما يجعلنا أن نقدم مقاربة لصورة الأزمة التربوية في الوطن العربي، فالمنهج الشمولي يقتضي أن ننظر في النظام التعليمي العربي في سياقه العالمي، وفي ضوء الإشكاليات والتحديات التي يواجهها التعليم، في بلدان العالم المتقدم والنامي، ومن ينظر في الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة يشهد صورة أزمة قوامها عدد كبير من الإشكاليات والتحديات التي تواجه مسيرة هذه الأنظمة وتهدد وجودها .وتصبح هذه الصورة قاتمة أكثر كلما اتجهنا من البلدان المتقدمة إلى البلدان النامية، أو كما يقال اليوم من بلدان الشمال إلى بلدان الجنوب. إذا كان التعليم في البلدان المتقدمة يعاني من أزمة حقيقية فإن هذه الأزمة تأخذ أبعادا مأساوية مترامية الأطراف في البلدان النامية ولا سيما في البلدان العربية، فالأنظمة التربوية في المجتمعات المتقدمة تتصدى اليوم لمشكلات ما بعد الحضارة الصناعية، ولكنها ما زالت في البلدان النامية تعاني منمشكلات سابقة للحضارة الصناعية الأولى، وإذا كانت مشكلات المستقبل

---

[1]–عبدالله العبادي،" **التربية رأس مال مصير الانسانية(علاقة المدرسة بالمجتمع)**"،http://www.ahewar.org الثلاثاء 2007/04/12 .15.35د

والمستقبل البعيد جدا هيهاجس البلدان المتقدمة، فإن مشكلات الماضي والماضي البعيد ما زالت تشكل محور اهتمام الشعوب في البلدان العربية، ومن هذا المنطلق يمكن القول أن الأزمة التربوية في البلدان العربية هي أزمة تتميز بالدقة والخصوصية .فالتعليم في الوطن العربي لم يصل إلى المستوى الذي يمكنه فيه أن يعدّ أناسا من أجل الحاضر، أو من أجل المستقبل البعيد، وذلك لأن الأنظمة التربوية في هذا الوطن ما زالت تستمد نسخ وجودها وأنظمتها من قلب الماضي وما زال الماضي يشكل محور اهتمامها.

في معرض المقارنة بين إشكالية التربية في العالم المتقدم و في العالم النامي يتبدى تباين نوعي صارخ بين مضامين واتجاهات ووظائف ومحددات هذين النظامين حيث يمكن الإشارة إلى الفروق التالية:

جدول رقم(01) يوضح مقارنة بين مضامين واتجاهات الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية:

	اتجاه التربية والتعليم في البلدان في البلدان النامية	**اتجاه التربية والتعليم في البلدان في البلدان المتقدمة**
01	التأكيد على خبرات الماضي في مضمون التعليم ومقرراته	التأكيد على الاتجاهات المستقبلية البعيدة المدى في مضمون التعليم
02	غياب منهجية التخطيط الاستراتيجي وربط التربية بالتنمية	حضور منهجية التخطيط الشامل وربط التربية بخطط والتنمية الاجتماعية
03	تعليم يعمل على بناء الذاكرة ويركز على مبدأ الحفظ والاستظهار.	تعليم يتجه إلى بناء العقل والتفكير المنطقي ويمكن من اكتساب المهارات العقلية العليا
04	تعليم نظري بالدرجة الأولى وتغيب فيه	تعليم تجريبي ويعمل على بناء عقل تجريبي

	إمكانية التعامل مع التجربة	يمتلك القدرة على بناء التجربة وتوظيفها
05	نظام جامد وغير مرن لا يربط بين مضمون التعليم واحتياجات المجتمع	نظام مرن وقابل للتغيير وفقاً لاحتياجات المجتمع وتطلعاته
06	تعليم لا تتحقق فيه الفرص التعليمية المتساوية لجميع الملتحقين	تعليم ديمقراطي تتسع فيه دائرة ديمقراطية التعليم وإلزاميته
07	تتم صياغة أهدافه ومنطلقاته من قبل النخبة والسلطة السياسية	يشارك المجتمع بمختلف فئاته في صياغة أهدافه ومنطلقاته
08	يعتمد على التلقين والتوجيه المباشر وقلة المشاركة وإبداء الرأي	يقوم على تكوين التفكير العقلاني من خلال المناقشة والحوار المباشر والمشاركة
09	يفصل بين التعليم النظامي والتعليم المهني ويفصل بين المعرفة النظرية والعملية	يواصل بين التعليم المهني والتعليم النظامي ويوائم بين المعرفة النظرية والعملية

-المصدر: عبدالله العبادي-

هنا يبين لنا إلى أي حد يترتب على الدول النامية أن تبذل جهودا مضاعفة من أجل إصلاح أنظمتها التعليمية، لأنها مطالبة اليوم بتجاوز المسافات الشاسعة التي قطعتها الأنظمة التربوية المتقدمة.

في هذا السياق يمكن القول أن أغلب الأنظمة التربوية في البلدان النامية هي أقرب إلى الأنظمة التربوية التي كانت سائدة في منتصف القرن التاسع عشر .ومن هذا المنطلق يجب على الدول النامية

أن تبذل طاقات هائلة في ميدان إصلاح التعليم وتطويره، وإذا كان يترتب على البلدان المتقدمة أن تضاعف جهودها لبناء أنظمتها التعليمية فإن على الدول النامية أن تبذل أضعافا مضاعفة من الجهود في سبيل تجاوز مواطن الضعف والقصور في أنظمتها التعليمية والتربوية.[1]

إن مقاربة الوظائف الاجتماعية والثقافية للتربية في ظل التغيّرات الجذرية السريعة التي تحدث في مجتمعنا العربية تستدعي من القائمين بالشأن التربوي مناقشة التنظيمات المدرسية في حدود هذا الإطار الأيديولوجي الجديد، وتحليلا للإطار الاجتماعي الكبير الذي تعيش فيه المدرسة، ومناقشة للأنماط التربوية السائدة، ومدى ملاءمتها لأنواع التعليم اللازمة للمواطن العربي .

إن مناقشة الدور الوظيفي للمدرسية في ظل التحدّيات والمطالب التي يفرضها المجتمع في تطوّره وتغيّره، من أهم ما يميّز السياسات التربوية الناجحة، ذلك أن العملية التربوية–التعليمية لا تقتصر على نقل المعلومات والمعارف للتلميذ، وإن كان الهدف جزءً هاماً منها ولكن العملية التربوية مادتها فرد في مجتمع بكل ما يتضمنه مفهوم الفرد ومفهوم المجتمع وبكل أبعادهما.

إن التغيّر المادي الذي يحدث في المجتمع لابّد له لكي يحقق نتائجه تغيّر في القيّم والعادات والسلوك وهذا التغيّر لا يتأتى إلاَّ عن طريق التربية، فهي التي تكسب السلوك وتعدّله وتنمطه، وهي التي تشكل الشخصية الإنسانية التي تتفق مع القيّم والاتجاهات الجديدة.

إذن تفرض التغييرات الاجتماعية مطالبها على المدرسة في صوره وأكثر من هذه الصور الثلاث:

أولا : قد يكون التغير في النظام المدرسي أو في السياسة التعليمية بصفة عامة لمقابلة حاجة اجتماعية أو حلا لمشكلة اجتماعية، أحس بها القائمون على هذا المجتمع وشعروا بأن البرنامج المدرسي يستطيع أن يسهم في حلها. مثال ذلك الحاجة إلى عمال مهرة على قدر من الثقافة إلى جانب المهارات المهنية اللازمة، وحلا لهذه المشكلة استطاعت مراكز التدريب المهني ومدارسه أن تخرج الأعداد اللازمة للقطاعات المختلفة في حدود ما خصص لها في الميزانية. فإذا استطاع المدرس

[1]–على أسعد وطفة،" **إشكاليات الإصلاح التربوي في الوطن العربي–تحديات وتطلعات مستقبلية**–"_ **http//www.Watfa.net.2013.03.03/20.30h**

أن يحسن تقويم المطالب الاجتماعية التي تستدعي تغييرا في المدرسة ونظامها وبرامجها كان عليه أن يدرس الميادين الرئيسية للمشكلات الاجتماعية في مجتمعنا المعاصر.

ثانيا :قد يكون التغير التربوي نتيجة الإحساس بأن هناك قيماً في المجتمع يجب المحافظة عليها، وأن هناك قيماً أخرى جديدة لم تتحقق بعد، وأن هناك قيماً تعمل المدرسة على تحقيقها وتتعارض في أسسها مع ما يرنو المجتمع الجديد إلى تحقيقه من قيم واتجاهات جديدة. مثال ذلك أننا نحس في مجتمعنا العربي في هذه الفترة الحاسمة من تغيره أن القيم الدينية يجب أن نحافظ عليها، وأن نعمل على الإبقاء عليها وتنميتها، ونحس أيضا أن هناك قيماً لم نستطع أن نحققها بعد في سلوك الأفراد، فما زالت البيروقرطية مثلا مسيطرة على الحكومة ومصالحها المختلفة، وما زال النقد الذاتي بعيدين عن مستوى التطبيق العملي في بعض المجالات.

لكي نستطيع إدراك هذا التغيّر كنهه ومداه وإمكانياته كان لابد من دراسة المجتمع العربي في أبعاده الاجتماعية والاقتصادية والأيديولوجية ودور العملية التربوية في هذا السبيل.

ثالثا : قد يحدث التغير التربوي نتيجة لظهور معارف جديدة لم تدخل إلى الميدان التطبيقي في المدرسة بعد، وقد تسهم في حل كثير من المشكلات التي تعترض سبيل المدرسة والمجتمع، أو لظهور مهارات جديدة يحتاجها المواطن في المجتمع الجديد.

لا شك أن هذه الصورة الأخيرة تتطلب تخصصاً في شؤون التربية والتعليم أعلى من مستوى المدرس العادي، وإن كان إحساسه بها له أكبر الأثر في مساعدة التخصص على معالجتها وتحقيقها.

على هذا الأساس كان على القائمين بشؤون التربية أن يفهموا المطالب الاجتماعية التي تفرض تحدّياتها على المدرسة، وأن يناقشوها ويقوموها، وهو في سبيل تحقيق ذلك وجب توفر الشروط الآتية:

* علم بالمعارف التربوية السائدة، وبالمعارف الاجتماعية التربوية الجديدة التي لم تطبق بعد في الميدان التربوي المهني في المدرسة، والتي يحتاجها هذا الميدان وهو في سبيل تطويره وتغييره، مع إحساس بهذه المعارف.

* معرفة ووعي بالمشكلات الاجتماعية الأساسية في المجتمع العربي المعاصر، والتي تفرض تحدياتها على المدرسة.

* معرفة ووعي بالقيم الأساسية والضرورية في المجتمع، من أجل الحفاظ على خصوصيات المجتمعات العربية .

ثالثا: المداخل النظرية المفسرة لطبيعة العلاقة بين التعليم والتنمية بوصفها مؤشرا للتغير الاجتماعي.

قبل التطرق إلى أهم المداخل النظرية التي تناولت بالتفصيل طبيعة العلاقة القائمة بين التعليم والتنمية باعتبارها من المؤشرات الايجابية للتغير الاجتماعي، والتي يتم في ضوئها– التنمية– تحويل المجتمع إلى وضع أفضل مما كان عليه، كان ولا بد من أن نتطرق للحديث أولا عن طبيعة هذه العلاقة القائمة بين التعليم والتنمية، والكيفية التي تبلورت من خلالها هذه الرؤى النظرية، من خلال التركيز على البوادر الأولى للدراسات التي تناولت هذه العلاقة، والتي خطت شوطاً في البحث عن موارد جديدة من أجل ضمان مجتمع أفضل، وحلول أدق لمختلف المشكلات التي كانت تعاني منها المجتمعات آنذاك.

"تشكل مرحلة بداية السبعينات من أهم المراحل التي بدأت فيها مظاهر التغيّر في التوجيه المسيطر على علماء الاقتصاد، وانعكس ذلك على كتاباتهم التي أظهرت اهتماماً واضحاً بالأبعاد الاجتماعية اللازمة لتحقيق الهدف الأشمل هذا دفع عالم الاقتصاد" **سيرز**" إلى الإشارة إلى ضرورة أن توجه جهود التنمية لإحداث تغييرات ثقافية واجتماعية وإنسانية بالإضافة إلى التغيرات الاقتصادية لكي تحقق التنمية أهدافها النهائية. ولقد دفع الاهتمام بالأبعاد غير الاقتصادية في عملية التنمية" **جونر ميردال**" " **Myrdal**" إلى أهمية معالجة كل مجتمع من المجتمعات النامية باعتباره نسقاً اجتماعياً يتكون من مجموعة من النظم مترابطة نسبيا(وقد أشار إلى أن مكونات النسق التالية: الدخل والإنتاج وظروف الإنتاج، مستويات المعيشة، الاتجاهات السائدة نحو الحياة والعمل، النظم والسياسة)، وأن الحركة الصاعدة للنسق الكلي هو ما يعنيه بالتنمية ولذلك فليس هناك ما يبرز من وجهة نظر "**ميردال**" الفصل بين ما هو اقتصادي وغير اقتصادي.[1]

[1]– مريم أحمد مصطفى، **دراسات في التغير والتنمية في الدول النامية**، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية–مصر ،2009.ص 102.

هكذا أكد علماء الاقتصاد في الآونة الأخيرة على الأبعاد غير الاقتصادية في عملية التنمية وبخاصة بعد أن وضح أن الخطط الاقتصادية للقضاء على التخلف والفقر لم تترجم إلى واقع. بعد أن أبرزت جانبا واحدا من الواقع وهو الواقع الاقتصادي.إن نقد النظريات الاقتصادية للنمو لا تعنى إغفال البعد الاقتصادي في عملية التنمية أو تأكيد أسبقية البعد الاجتماعي والثقافي، وإنما يعني أن تتضمن التنمية الاقتصادية أبعاداً اجتماعية وثقافية وأن توجه مهمة علماء الاقتصاد نحو تنظيم فعل ايجابي لمواجهة الفقر، ومواجهة الاحتياجات الأساسية دون أن يكون ذلك على حساب سيطرة طبقة الأقلية على الأغلبية. وتدور نظريات النمو ظروف السوق الرأسمالي حول افتراض أساسي: أن التنمية– الهدف النهائي– تعتمد أساساً على النمو الاقتصادي ومن ثم ترتهن فعّالية التنمية بما يحققه من معدلات نمو مرتفعة، بغض النظر عما يجب أن تتضمنه من أبعاد اجتماعية وثقافية.[1]

كانت هذه الطروحات سائدة قبل أن يتفطن العلماء إلى أهمية العوامل غير الاقتصادية في عملية التنمية، بعد أن كان التركيز يصبو للبحث عن الموارد المؤدية إلى التنمية الاقتصادية وبالتالي تحقيق قفزة نوعية من وضع اجتماعي إلى آخر أكثر تطوراً، أي البحث عن الموارد الكفيلة بتحقيق تحول اجتماعي نحو الأفضل ، هذا ما جعل الباحثين يركزون دراساتهم حول موارد جديد والتي اتضحت فيما بعد ما لأهمية التربية والتعليم في تحقيق قفزة نوعية، من خلال الاهتمام بالرأس المال البشري، كمورد أساسي ومحوري يفند النظريات الاقتصادية التي أهملت ما للإنسان من قدرات وإمكانات على تحقيق التنمية، بعد أن كان ينظر إلى التربية والتعليم من الجوانب الاستهلاكية بالدرجة الأولى.

اتضح أن هناك علاقة وثيقة بين التنمية وأسلوب التربية الذي يسود في المجتمع، والذي يساعد أو لا يساعد على تدعيم حركة التنمية في المجتمع ، ولقد عبّر **هيجنز B.Higgins** عن هذه العلاقة حين اعتبر عملية التربية أحد عوامل الإنتاج فالتربية هي بمثابة مدخلات ومخرجات للإنتاج الشامل وأن قيمة التنمية تبدو في أنها غاية في حد ذاتها لأنها تعمل على زيادة مخرجات السلع والخدمات القائمة، إنها بمثابة جزء من الدخل القومي.[2]

---

[1]–نفس المرجع، ص103.

[2]– اسماعيل حسين عبد الباري، **أبعاد التنمية**، ط2، دار المعارف: القاهرة–مصر، 1962،ص108.

لم يعترف بالدور الفعال الذي يقوم به التعليم في إطار التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلا بعد أن ظهرت الأبحاث والدراسات الاقتصادية والتربوية –التي تقيس دور رأس مال البشري في التنمية وفي زيادة الدخل القومي غدت شائعة ومعروفة في كثير من البلدان من أهمها :

*الدراسات التي قام بها "**دنسون**" **Denison**" التي بيّنت أن **21 %** من النمو الاقتصادي الذي حدث في الولايات المتحدة بين **(1921–1957)** يرجع إلى أثر التربية والتعليم. وكشفت هذه الأبحاث على دور رأس المال البشري عامة والتطور التقني خاصة في النمو الاقتصادي والاجتماعي وعن دور التربية في هذا المجال[1]

*كذلك دراسة "**شولتز**" " **Schultz**" التي توصلت إلى مثل هذه النتائج فيما يتعلق بالحقبة الزمنية بين **(1929–1957)** ، وأوضحت أن الاستثمار في الإنسان يؤدي إلى فروق ملحوظة بين دخول العمال المتعلمين وغير المتعلمين ، وقد عزا "**شولتز**" هذه الفروق إلى التباين في الوضع الصحي والتعليمي بين الأفراد ، وقد قدر هذا الأخير معدل العائد الاستثماري في التعليم الابتدائي بنسبة **35 %**، وفي التعليم الثانوي بنسبة **20%**، أما العائد الاستثماري في التعليم الجامعي والبحث العلمي فقد قدر ب **15 %**،وقد استنتج "**شولتز**"أنّ الزيادة نوعية العنصر البشري وتطورها قد حسنا بصورة ملحوظة من نوعية العمل كعنصر من عناصر الإنتاج القومي.[2]

* دراسة " **سولو**"" **Solow**" عن الإنتاج الزراعي في الولايات المتحدة الأمريكية ما بين

(1900–1960) التي بينت أن عوامل رأس مال المادي وتزايد السكان وتزايد منابع الثورة المادية تفسر **10 %** فقط من النمو الاقتصادي الذي حدث هناك ، وأن ما تبقى أي **90 %** يرجع إلى عوامل متبقية يفسرها ما ناله العنصر البشري من تربية وإعداد.

*دراسات "**أوكرست**"،" **Aukrust**" حول عوامل زيادة الإنتاج القومي في النرويج بين عام **(1900–1955)**، والتي توصلت إلى نتائج مماثلة.

---

[1]– فريدريك هاربسون ، تشارلز مايرز ،**التعليم و القوى البشرية و النمو الاقتصادي**، ترجمة: حافظ ابراهيم ، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، 1966 ، ص14.

[2]– عبد السلام الخزرجي، **السياسة التربوية في الوطن العربي–الواقع والمستقبل–**، دار الشروق: عمان–الأردن، ص 27.

*دراسات "**ريداوي**" "**Reddaway**" و"**سميث**" "**Smith** " في إنكلترا حول زيادة انتاج المعامل في الصناعات التحويلية بين عام **(1947-1954)** التي بينت أن هذه الزيادة في الإنتاج لا تدين إلى زيادة رأس مال وزيادة اليد العاملة إلا بمقدار الربع، أما ما تبقى فيرجع الى عوامل التطور التقني وما وراءه من إعداد وتدريب وتربية للموارد البشرية.[1]

*كذلك أبحاث "**بيكر**""**S.Becker**" في مجال الاستثمار في التدريب من أهم الإسهامات في مجال الاستثمار البشري، وقد قام بتحليل الجانب الاقتصادي للتدريب حيث قسم التدريب إلى عام ومتخصص، ودرس العلاقة بين الاستثمار في التدريب وإيرادات الفرد، وأيضا علاقة دوران عمل الأفراد المتدربين وتكلفة الاستثمار في التدريب ، وقد دفع الاهتمام بمفاهيم الاستثمار البشري بعض الباحثين ومنهم "**مينسر**" إلى محاولة قياس التكلفة والمنفعة الاقتصادية المترتبة عن الاستثمار في التعليم والتدريب ، وقد حدّد "**مينسر**" ثلاث أهداف ينبغي تحقيقها من خلال الأبحاث والدراسات في مجال الاستثمار البشري تمثلت في:

*تحديد حجم الموارد المخصصة للتدريب.

*كذلك تحديد معدل العائد على الاستثمار في التدريب .

*تحديد مدى المنفعة المترتبة على تحديد التكلفة والعائد على التدريب في تفسير بعض خصائص سلوك القوى العاملة.[2]

فالتنمية أساسا هي" عملية تغيير في الاتجاه إلى جانب أنها تحريك للمعطيات الطبيعية وتحويلها إلى مادة اقتصادية عن طريق العلم وتطبيقاته التكنولوجية وهي تتوصل بالإنسان وغايتها الإنسان نفسه.

إذا كانت التنمية الاقتصادية والاجتماعية تقوم أساسا على زيادة الإنتاج وعدالة التوزيع وحسن الاستهلاك فإنّ ذلك كله يستلزم التربية في نشر الوعي الإنتاجي وتأصيله لدى الأفراد.[1]

---

[1]- عبد الله عبد الدايم ، **التربية في البلاد العربية** ،ط6،دار الملايين: بيروت-لبنان، 1998، ص149.

[2]- رواية حسن، **مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية**، الدار الجامعية: الإسكندرية-مصر، 2002، ص71.

التربية تساهم في بناء المجتمع وتقدمه في اتجاهين أساسيين هما الاتجاه الاقتصادي، والاتجاه الاجتماعي، لذا فالتربية وظيفتان أساسيتان هما الوظيفة الاقتصادية وتسعى إلى إعداد وتدريب الأيدي العاملة الفنية المطلوبة في جميع الميادين، والوظيفة الاجتماعية إذ تسعى أيضا إلى إعداد وتهيئة الأيدي العاملة الفنية ثقافياً واجتماعياً بشكل يناسب البيئة الاقتصادية والفنية والمهنية الجديدة، أي لترقية المستويات الاجتماعية لإحداث التحوّل الاجتماعي اللازم للتحولات الاقتصادية الحاصلة لغرض تحقيق عملية ترقية النظام الاجتماعي ككل من خلال تكامل البعدين الأساسيين المهني والإنساني عند الأفراد.

بناءً على ذلك اتخذ الطلب على التربية اتجاهين رئيسيين يعملان بشكل مستقل رغم تداخلهما وتكاملهما يطلق على الطلب الأول الطلب الاقتصادي على التربية ويهدف إلى توفير العدد اللازم من الأيدي العاملة الفنية لتحقيق التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي تسعى إليه الدولة ، ويطلق على الثاني الطلب الاجتماعي ويهدف إلى تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة والسلام ، وفقدان السيطرة على التوازن بين هذين النوعين من الطلب على التربية قد يؤدي إلى صعوبات ومشكلات خطيرة على الدولة.

يمكن القول إذن أن المشكلات الناتجة عن ازدياد الطلب الاجتماعي على التربية وفقدان الطرق العلمية لمعالجتها قد تقود إلى مشكلات تربوية تخص بناء الإنسان مهنياً واجتماعياً، أما الجانب الآخر أي النمو الاقتصادي، وازدياد الطلب على القوى العاملة بالشكل الذي لا يقدر النظام التربوي بواقعه وكفاءته وحجمه من الاستجابة لهذه الزيادة فإن الفوضى ستعم في أنشطة السوق وميادينها وقد تتعطل خطط التنمية الاقتصادية في تنفيذ أهدافها، إما لنقص في الأيدي العاملة الفنية أو لاشتغال الأماكن الفنية من قبل أيد عاملة غير فنية.[2]

إن دور التربية في عملية التنمية ينبغي أن يؤدي بالتالي إلى تنشئة مواطنين منتجين يعرفون بيئتهم ويستنبطون منها مقومات حياتهم ويستغلونها للوصول إلى أسمى مقاصدهم، فالتربية أداة للتنمية

---

[1]– منير مرسي سرحان ، **في اجتماعيات التربية**، ط3،دار النهضة العربية: بيروت–لبنان، 1981، ص ص266–267.

[2]– عبد السلام الخزرجي، مرجع سابق، ص ص14– 43.

الاقتصادية، وركن هام من أركان الإنتاج ولا تنمية اقتصادية في غياب تنمية بشرية، ويشمل هذا المبدأ التنموي في دلالاته كالآتي:

*اعتبار التنمية وما تستدعيه من ترابط الظواهر الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية في المجتمع واعتماد بعضها على بعض، ومشاركة المواطنين جميعهم وانتفاعهم منها والتعاون والمساواة تشكل الصبغة الحديثة لتقدم المجتمع وتحقيق الرفاهية القائمة على وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع فيه.

*تأكيد العلاقات بين التربية ومنظومات النشاط المجتمعي الأخرى وبينها وبين التنمية عامة وتميز كل منها بالشمول والتكامل واعتمادها على الإنسان غاية وأداة على السواء.

*تأكيد التنمية بمفهومها الحديث على تنمية الإنسان من حيث مهاراته وكفاياته وقيمه واتجاهاته نحو الحياة والمجتمع نحو العمل ، وتنمية المجتمع وتوفير الحقوق الإنسانية الأصيلة لجميع المواطنين وتمكينهم من النهوض بواجباتهم وتحقيق وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع وما تتطلبه من ديمقراطية والمساواة ومن إحداث التطور في المجتمعات والشعوب وإعداد الأفراد للمساهمة فيه والتكيف مع مطالبه .[1]

إن البلدان التي تطمع إلى تطوير اقتصادها تتجه إلى التعليم كوسيلة فعالة لخلق ذلك التطور، إلا أن هذه الحاجة الاقتصادية للتوسيع التربوي والتعليمي تحمل في طياتها عوامل التغيير الثقافي لهذه البلدان حيث إن المؤهل التعليمي ما هو إلا أداة تشكيل أفراد مهارات فنية وعلمية، كما أنه أداة لتشكيل وبناء المهارات الاجتماعية ، وعلى ضوء ذلك يمكن القول بأن التعليم أداة تغيير اقتصادي تسعى إلى إعداد الأيدي العاملة الفنية المطلوبة في جميع الميادين الوظيفية[2]

هناك الكثير من الدراسات العالمية التي أولت اهتماماً كبيراً لدراسة العائد الاقتصادي للتعليم وبينت أن هذا العائد يفوق أضعافاً مضاعفة نظيره من أي عائد آخر عن طريق الاستثمار في أي

[1]– نخبة من أساتذة الجامعات العربية، **دراسات في المجتمع العربي**، اتحاد الجامعات العربية: عمان–الأردن، 1985،ص421.

[2]– عبد السلام الخزرجي،مرجع سابق، ص 48.

مجال آخر غير مجال التعليم، إن الفرد إذن هو هدف التنمية ووسيلتها، وهو أمر ما فتئت دول العالم المعاصر تضعه نصب أعينها.[1]

يمكن أن نلخص العلاقة المتبادلة بين التعليم والاقتصاد فيمايلي:

*النظام الاقتصادي في أي مجتمع هو الذي يشكل الدعامة الرئيسية التي يستند عليها التوسع في نظام التعليم.

*كلما زاد معدل التنمية الاقتصادية كلما ارتفع مقدار المال المخصص للإنفاق على التوسع في التعليم ورفع مستواه .

*المجال الاقتصادي هو المجال الذي يفتح أبوابه لعمل الأيدي المتعلمة فيه، وهو بذلك يوفر مصدرا رئيسيا للدخل الفردي في المجتمع.

*كلما أحرزت الدولة مزيدا من التقدم الاقتصادي كلما ازدادت فرص العمل وتحسنت معدلات الأجور التي تؤثر بدورها على مستوى المعيشة ورفاهية أفراد المجتمع.

*كلما تقدم مستوى التكنولوجيا في حقول الإنتاج في المجتمع كلما زادت حاجة الأفراد إلى مزيد من التعليم الذي يحققون به مستوى أعلى من المهارات الفنية والمهنية عن طريق استيعاب التكنولوجيا .[2]

من جملة النقاط التي تم التطرق إليها تبلورت في اتجاهين أساسيين يركزان بالدرجة الأولى على التعليم كمورد أساسي من أجل إحداث عملية التنمية وهما كالآتي:

3-1-نظرية التحديث:

اعتمدت هذه النظرية على نقل تجربة الدول المتقدمة كنموذج للدول النامية، وهذا من خلال دراسة العلاقة المتبادلة والعوامل المفسرة لمختلف عوامل التنمية، وأهم عامل اعتمدت عليه "**التعليم**."حيث قامت بتحليل العلاقة بين التعليم والتحديث والتنمية، من خلال الإشارة إلى مدى أهمية

---

[1]- محمد منير مرسي، **أصول التربية**،عالم الكتب: القاهرة،2001، ص24.

[2]- أخليف يوسف الطراونة ، **أساسيات في التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان- الأردن، 2004، ص151.

دور المؤسسات الاجتماعية التعليمية التي تقوم بعملية التجديد في مختلف جوانبها بالدول النامية، وانطلقت من الأسرة باعتبارها المسؤولة الأولى عن التنشئة إلا أن تعقد المجتمع أعطى المؤسسة التعليمية" الجامعة "الأهمية القصوى في عملية تنمية المجتمعات بإعداد كوادر بشرية مؤهلة علمياً وعملياً، ولهذا ظهرت تحليلات أصحاب هذا الاتجاه كإحدى الإسهامات السوسيولوجية التي تبني مسار عمليات التطور في المجتمع خاصة في دول العالم الثالث، فنجد أعمال "**دايفيد ماكيلاند** "" D.DMCLELLAN" الذي اهتم بعلم النفس الاجتماعي حيث ركز على بعض المتغيّرات السوسيولوجية، والسيكولوجية، والإقتصادية، ومدى تأثيرها في إحداث التنمية، إذ حاول قياس معدلات توجه الأبحاث في المجتمع ومدى تأثيرها على عملية التنمية، ولقد شاركه في الرأي العديد من علماء نظرية التحديث أمثال "**ليرنر**" "**lerne** " و"**هيجن**" **Hagen**" وهذا فيما يتعلق بنقل نماذج الشخصية الفردية في الدول المتقدمة والقائمة على تحقيق التقدم والرغبة في التحديث، حيث أكدت أنه بتوفر هذه الشخصية بنسب عالية تتحقق التنمية بدرجة أعلى لتفسر من خلالها بوضوح سبب تقدم هذه الدول عن غيرها لذلك ركزت هذه النظرية على ضرورة نقل الثقافة الموجودة بالمجتمعات المتقدمة إلى المجتمعات الأخرى وهي متمثلة في متغيرات سيكولوجية مثل :الإنجاز–الدافعية.[1]

لقد تعددت الاتجاهات في فهم وتفسير عملية التحديث في المجتمعات، فقد حاول البعض الانطلاق من خلفية أيديولوجية في فهم التحديث مثل "**فرانك**" الذي انطلق من منطلقات ماركسية، وهناك باحثون انطلقوا من المستوى الفردي حيث ركزوا على التحولات الفردية التي تحدث في المجالات المعرفية عند الأفراد واتجاهاتهم وقيمهم وسلوكهم " مدخل فردي أو سيكولوجي"، وهناك فريق ثالث من الباحثين ينطلقون من التحليل الفينومينولوجي لظاهرة التحديث، وإذا كانت العوامل الاقتصادية (توفر رأس المال –المستوى التكنولوجي) تلعب دوراً هاماً في عمليات التحديث، فإن هذا لا يعني أن قضية التحديث قضية اقتصادية خالصة، فثمة عوامل غير اقتصادية (اجتماعية، سياسية، تربوية) تحتل الدرجة نفسها من الأهمية، وهناك شبه اتفاق بين الدارسين على أهمية العوامل التي

[1]– عبد الله محمد عبد الرحمان، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، دراسة في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية– مصر،1991 ، ص145.

أوردها "**روستو**" في هذا الصدد مثل ضرورة توافر صفوة حديثة تقود عمليات التحديث، وانتشار التعليم، والمشاركة، والسلوك السياسي.[1]

في ضوء هذه النظرية جاء الاهتمام بالموارد البشرية باعتبارها هامة في التحديث، ففي إطار ذلك نشر "**بورتن كلارك**" "**B.Clark** " وهو أحد المتخصصين البارزين في مجال علم اجتماع التربية عام **1962**، الذي أصدر كتابا تحت عنوان "**تعليم مجتمع الخبراء**" ،طرح فيه قضية "**التغير التكنولوجي**" التي تتطلب وجود أفراد على درجة عالية من الخبرة والمهارة حيث يشير في ذلك إلى أن :"**الحياة في المجتمع المعاصر تتطلب جيش من الفنيين المهرة، والخبراء المتخصصين، ويعتمد بقاء المجتمع ذاته على مثل هذا الجيش ومدى الاستخدام الفعال للموارد الفكرية الملائمة، ومن ثم لابد أن يتم توجيه النظام التعليمي لتحقيق مثل هذه المهمة**".[2]

يرى أنصار " **نظرية التحديث**" أن التوسع في التعليم وتنوع الأنساق التعليمية يعكس التغيّرات التكنولوجية التي يفرضها البناء المهني، وتزايد الطلب على المهارات الفنية المتخصصة، وهي الرؤية التي تعتمد في إطارها النظري على نظرية المجتمع الصناعي التي سيطرت على أوروبا خلال الخمسينيات، تلك النظرية التي يتحدد مضمونها في أن التغير التكنولوجي –خاصة في مجال الإنتاج– يوفر الأساس اللازم للتغيّر في الأنساق التعليمية بالإضافة إلى تأكيد دور التعليم ذاته في تحديث أنساق الإنتاج ونظم المجتمع، والعلاقة المتبادلة التي تربط بينها، ولهذا ساعدت نظرية التحديث على تبرير التوسع التعليمي وتنوعه.[3]

إذا كان التغيّر التكنولوجي وما يتطلبه من فنيين ومهرة يعبّر عن الجانب المادي في نظرية التحديث، فإنَّ الجانب الآخر من نظرية التحديث تقوم على عدد من الافتراضات التي ترتبط بطبيعة البناء الثقافي والاجتماعي–وخاصة للدول النامية–فهي تنظر لهذا البناء على أنه يتميّز بعدم التجانس واختلاط العناصر الحديثة مع تلك التقليدية، ويترتب على ذلك أن الأدوار الاجتماعية تتناقض مع بعضها البعض، ويعطل بعضها البعض الآخر، ومن ناحية أخرى فإنّ هذه النظرية تنطلق من وجود

[1]–حمدي علي احمد، مرجع سابق، ص137.

[2]– نفس المرجع ص ص138–139.

[3]– حمدي علي احمد ،نفس المرجع،ص139.

تباعد ثقافي في المجتمعات النامية بين ثقافة تقليدية وأخرى حديثة صاعدة وتقف الأولى بما فيها من قيم تقليدية جامدة أمام التغيّر الاجتماعي.[1]

لقد أوضح كل من " **هالس**" "**Halset**" و" **فلود**""**Flou** "، أنّ التعليم يعكس التغيّرات التي يتطلبها النمو الاقتصادي، حيث أوضحا أن التقدم التعليمي يعكس التغيّرات التي يتطلبها النمو الاقتصادي، ما يجب أن يتم التوسع فيه لإعداد القوى العاملة، المتفاعلة باعتبارها مطلب مهني ويتم ذلك من خلال زيادة التخصص في التعليم المهني لإمداد الأفراد بالمعرفة والتدريب اللازم والضروري لإكساب المهارات اللازمة لإحداث النمو، كما أوضحا كل من " **هالس**" "**Halset**" و" **فلود**"" **Flou**"،أن اقتصاديات المجتمعات المتقدمة اعتمدت أساسا على نتائج البحث العلمي وعلى إمداد قوة العمل بالمهارات التي ارتبطت بكفاءة النظام التعليمي في تحقيق هذا الأمر.[2]

من معالم هذه النظرية أيضا إسهام "**إليكي انكيز**" الذّي قدم قائمة بتسع خصائص تتضمن ما يتصور أنه خصائص الإنسان العصري والتي تتمثل في الانفتاح تجاه التجديد والتغيير، الرغبة في التعرف على القضايا الداخلية والخارجية، الاتجاه نحو الحاضر والمستقبل، تبني التخطيط كأسلوب لمعالجة المواقف، السعي للتحكم في البيئة والتأثير عليها، الثقة في قدرة الغير على تحمل المسؤوليات والإنجاز، احترام كرامة الآخرين، الثقة في العلم والتكنولوجيا، تقدير الآخرين على أساس جهودهم، وفي هذا السياق برز دور المدرسة وغيرها من المؤسسات التعليمية في تنمية القوة البشرية المنتجة،...فالعلم إذن قيمة أساسية من قيم المجتمع المعاصر"**فهو الذي فتح أمام الإنسان آفاق المعرفة**"، ومكنه من إحداث الثورة التكنولوجية، وهو الذي هيأ له سبيل السيطرة على قوى الطبيعة، وساعده على التحكم في توجيه ظواهرها لخدمة الإنسان.[3]

3-2-نظرية رأس المال البشري:

بدأ اهتمام العلماء في أواخر القرن العشرين بصفة خاصة بالتركيز على القوى العاملة كأحد العوامل الأساسية لموارد الإنتاج، واعتمادها بشكل كبير على أنواع معينة من الكوادر العاملة والمدربة

---

[1]-حمدي علي أحمد، نفس المرجع، ص139.

[2]-نفس المرجع، ص140.

[3]- نفس المرجع ، ص141.

والمتعلمة والتي تعتمد على التعليم التكنولوجي، لذا نلاحظ حرص "**شوتز**" كممثل لأصحاب نظرية رأس المال البشري أن يحلل العلاقة بين التربية والتعليم والتقدم الاقتصادي والاجتماعي ولاسيما في الدول النامية.

فركز على زيادة نفقات على قطاع التربية الذي لا يقل أهمية عن القطاعات الصناعية الإنتاجية، وحرص أصحاب النظرية على عقد المقارنات بين المستويات الاقتصادية للدول النامية وذلك باستخدام مقياس ومحرك التعليم، والمقارنة بين السياسات الاقتصادية والسياسات التربوية ، واعتبر "**شوتز**" التعليم هو رأس المال البشري الذي يؤدي إلى التنمية الاقتصادية في الدول النامية، وخير مثال على هذا اليابان فرغم افتقارها للموارد الطبيعية والاقتصادية إلا أن لديها رأس مال بشري يعد إنتاجاً كبيراً.[1]

يتمثل الإسهام الأساسي لهذه النظرية في محاولة تبرير التوسع الهائل في تعليم الإنسان والاستثمارات الضخمة التي خصصت للتعليم في العديد من الدول، وجدوى مثل هذا الإنفاق الكبير على التعليم، والعائد منه بالنسبة للأفراد والمجتمع. ولقد كان الدافع وراء زيادة الطلب على التوسع في التعليم هو ارتفاع العائد الذي يحصل عليه الأفراد الذين يتلقون تعليماً على مختلف المستويات.[2]

يؤكد أنصار هذه النظرية على عائد العملية التعليمية وأن الإنفاق على التعليم إنفاق استثماري إنتاجي، وليس مجرد إنفاق خدمي استهلاكي، فالتعليم هو استثمار اقتصادي لأهم عنصر من عناصر الإنتاج إلا وهو العنصر البشري، وعليه فإن تنمية الثروة البشرية من خلال نظام تعليمي يصبح عاملاً رئيسياً في جهود التنمية، وعنصراً هاماً من عناصر الاستثمار لإعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التنمية.

هذا وتستند نظرية رأس المال البشري إلى عدة مفاهيم أساسية وهي التكلفة، والمدخلات، والمخرجات أو النواتج، حيث تشير المدخلات إلى كل العناصر المادية والبشرية والمعرفية المستهدف تربيتها واكتسابها ونقلها ويكون من شأنها التأثير على الموارد البشرية المستهدفة، أما مفهوم المخرجات

---

[1]–عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم اجتماع التربية الحديث**، مرجع سابق،ص ص 191–195.

[2]– حمدي علي أحمد ،مرجع سابق ، ص141.

أو النواتج فيشير إلى كل من أنماط التعليم المضافة من مهارات ومعارف واتجاهات وقيم أو هي التي اكتسبها الفرد من جراء تعرض لعملية تعليمية معينة.[1]

يعد "**تيودور شولتز**"، الذي ركز على إسهام التربية في التنمية سنة **1960**عندما عرض نظريته بعنوان:" **الاستثمار في الرأس المال البشري**" ثم كتابه :" **القيمة الاقتصادية للتربية**" **عام 1963.**[2] واحد من العلماء البارزين في هذه النظرية، الذي أوضح أن عملية اكتساب المهارات والمعارف من خلال التعليم لا يجب أن ننظر اليها على أنها شكل من أشكال الاستهلاك، وإنما باعتبارها استثمار إنتاجي.

لقد أوضح "**شولتز**" أن الاستثمارات في رأس المال البشري لا يزيد من الإنتاجية الفردية فحسب، وإنما يضع الأساس الفني لقوة العمل اللازمة للنمو الاقتصادي المستمر.

ركز "**شولتز**" في دراسته على نقطتين هامتين في مجال الاستثمار في التعليم وهما:

*تجاهل وإهمال دراسة الرأسمال البشري .

*العامل المعنوي أو النفسي المتعلق بمعاملة التعليم كاستثمار في الإنسان.

حسب "**شولتز**" أن أكبر خطأ، أو قصور في الطريقة التي تم التعامل بها مع رأس المال في التحليل الاقتصادي هو إلغاء رأس المال البشري من هذا التحليل، فقد اعتقد البعض أن اعتبار التعليم وسيلة لخلق وتكوين الرأس المال من الأمور التي تقلل من شأن الإنسان وتسيء إلى نفسيته.ورأى "**شولتز**" أن هؤلاء الباحثين قد بنوا اعتقادهم على أساس أن الغرض الأصلي للتعليم وهو الغرض الثقافي وليس الاقتصادي، فالتعليم في رأيهم ينمي الأفراد لكي يصبحوا مواطنين صالحين ومسؤولين من خلال إعطائهم فرصة للحصول على فهم القيم التي يؤمنون بها.[3]

---

[1]– حمدي علي أحمد، نفس المرجع، ص 142.

[2]–تيودور شولتز، **القيمة الاقتصادية للتربية**، ترجمة: عبد الهادي عفيفي ، محمود السيد سلطان، المكتبة الأنجلو مصرية: القاهرة، 1975،ص137.

[3]–رواية حسن،مرجع سابق، ص 68.

نتيجة لذلك بدأ الاهتمام بدراسة أهمية الاستثمار في التعليم، وقد امتدت هذه الدراسات خلال السبعينيات ، وبدأ البنك الدولي خلال الثمانينات يهتم من جديد بالتنمية البشرية ولاسيما فيما يتعلق منها بجانب التعليم، وأصدر عام **1980** تقريراً عن التنمية الدولية بعنوان" **التقرير العالمي للتنمية**" ، وهكذا انتهى إلى افتراض جديد ما فاده:" **أن التربية ليست مجرد نشاط استهلاكي، بل استثمار يقود إلى تشكيل الرأسمال البشري**"، كما يرى أن الإنفاق على التعليم لا يزيد فقط من مهارات وقدرات الإنسان الفرد، وإنما يضاعف رصيد المجتمع من الكفاءات المهنية والفنية التي تمثل العامل الحاسم في تقدم المجتمع وتطوره، وأن الشعب المتعلم هو شعب أكثر إنتاجية، وبالتالي فإنه كلما زاد استثمار بلد ما للتعليم كان اقتحام هذا البلد لأسباب التنمية الاقتصادية أسهل وأيسر.[1]

الواقع أن هذه الأفكار لم تكن جديدة، فلقد أدرك علماء الاقتصاد من وقت طويل أهمية التعليم كاستثمار لرأس المال البشري وضرورته، في إحداث التنمية الاقتصادية، وفي هذا نجد "**آدم سميث**" "**Adam Smith**" في كتابه" **ثروة الأمم**" يشير إلى أهمية التعليم كعامل للاستقرار الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، فهو من العوامل التي لا بد منها لإحداث أي تنمية اجتماعية واقتصادية، وأن القدرات المكتسبة عن طريق التعليم والدراسة والتدريب تكلف دائما نفقات تعتبر رأس مال ثابت ومتحقق في شخص المتعلم، كما أن هذه القدرات والمواهب المكتسبة تعتبر جزء من ثروة الشخص، فهي تشكل جزء من ثروة المجتمع الذي ينتمي إليه.

يعتبر "**ألفرد مارشال**" "**A.Marshall**" أول من اعتبر التعليم نوعاً من الاستثمار القومي، حيث يرى أن قيمة ما ينفق على التعليم يعتبر ربحاً عظيماً قد يأتي عن طريق إعطاء أفراد الشعب فرصاً أكثر للتعليم لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم، وأن أبلغ أنواع رأس المال قيمة هو رأس المال المادي الذي يستثمر في الإنسان، فقد ذهب إلى أن تفوق الاقتصاد الإنجليزي يرجع إلى أن الإنفاق الحكومي على التعليم كان مفيداً في الاستثمار لأنه أتاح الفرص أمام الجماهير لتحقيق التقدم الاقتصادي من خلال استخدام العمال لمهاراتهم الكامنة.[2]

---

[1]–ضياء الدين زاهر، "**التعليم ونظريات التنمية**"، مجلة دراسات تربوية ، العدد الأول، نوفمبر 1985،القاهرة–مصر، ص ص 211–212.

[2]– نفس المرجع، ص ص 144–145.

يتضح جلياً اهتمام "**ألفرد مارشال**" "**A.Marshall**" بالرأس المال البشري كعامل أساسي في التنمية الاقتصادية ما أورده في كتابه" **أصول الاقتصاد**": " إن فئة متعلمة من الناس لا يمكن أن تعيش فقيرة، ذلك لأن الإنسان بالعلم والمعرفة والوعي والطموح والقدرة على العمل والإنتاج، والقدرة على الخلق والإبداع يستطيع أن يسخر كل القوى الطبيعية ومصادرها، وكل ما في باطن الأرض وما فوقها لصالحه، والارتفاع بمستوى معيشته وتفوير حياة كريمة له".[1]

نظرية رأس المال البشري كإحدى النظريات العامة الاقتصادية، اعتمدت على الفكر الليبيرالي ل "**آدم سميث**" ورؤيته للتقدم الاقتصادي الذي استقاه الكثير من العلماء الاقتصاد.

هؤلاء ركزوا في تصوراتهم للتنمية من جانب تخصصهم الاقتصادي فقط، وجاءت نظرتهم للنمو الاقتصادي بأنه زيادة معدلات الدخل القومي، أو الاهتمام بالاستثمار البشري، دون إدراك العلاقات السوسيولوجية والثقافية والتاريخية الأخرى التي تدخل في تفسير عمليات التنمية.[2]

لقد توافقت نظرية رأس المال البشري على هذا النحو مع صياغات وافتراضات نظرية التحديث، حيث أكد كل منها على الوظيفة الرئيسية للتعليم والاستخدام الفعال للموارد البشرية، وعليه يتحدد دور النظام التعليمي ومؤسساته في هذا السياق كالآتي:

*تزويد الأفراد بالصفات والمهارات والخبرات اللازمة للتنمية الاقتصادية وتزداد أهمية هذا الدور في الدول النامية التي تتجه إلى التصنيع وتتطلب توافر قدرات ومهارات فنية دقيقة، يترتب على ذلك أن التعليم له صلة مباشرة بأحد عناصر الإنتاج.

*الكشف عن القدرات الكامنة بين أفراد المجتمع والعمل على تنميتها واستثمارها.

*إنّ الارتفاع بالمستوى التعليمي للعاملين في الإنتاج يؤدي إلى زيادة الإنتاجية ورفع الكفاءة.[3]

إن نظرية الرأس المال البشري تقول بأن المجتمع الحديث يكمن في الخصائص و السمات الفردية للبشر لكنها تركز على الإنتاجية لا على العوامل الاجتماعية .كما أثير جدل كبير حول ارتباط

---

[1]– أخليف يوسف الطراونة مرجع سابق، ص ص151–152.

[2]– عبد الله محمد عبد الرحمان، **دراسات في علم الاجتماع**، دار النهضة العربية: بيروت،2000، ص 46.

[3]–حمدي علي أحمد، مرجع سابق،ص ص 145–146

التعليم بتحسين دخل الفرد أو مهنته، ورغم النقد الشديد الذي وجهه بعض المفكرون لهذه النظرية فيلا ينكرون أهمية الاستثمار في التعليم في تحسين الإنتاجية البشرية، وهو يؤكدون على ضرورة تمحيص العلاقة بين التعليم والتنمية تمحيصا دقيقا، وبهذه الأوجه العديدة من النقد قد أدت في النهاية إلى فتور الحماس لنظرية الأس مال البشري والتردد في تقبلها، وانتهى بها الأمر إلى أنها أصبحت لا تخرج عن كونها إحدى الطرق التقليدية لدراسة القيمة الاقتصادية للتعليم، ولكن من دون شك فسيضل التعليم بلا منازع من أهم مجالات بناء المجتمع الحديث مهما تعددت صوره وتنوعت أشكاله لأنه يعتبر أساس كل تنمية وقاعدتها التي ترتكز عليه، بغض النظر عن تعدد وتنوع صور هذه التنمية ونماذجها، كما ان المشاهدات الواقعية والحسابات التي تمت لحساب معدل العائد من الاستثمار في التعليم لعديد من دول العالم أدت إلى تعزيز ما يعرف بنظرية الرأس المال البشري، حيث تم حساب معدلات العائد بحسب معدلات التعليم في البلدان المتقدمة والنامية(معدلات فردية واجتماعية).

كما شهدت فترة الستينات من القرن الماضي اهتماما كبيرا من جانب المخططين بدراسة العلاقة بين التعليم وسوق العمل، وكما كان الهدف إعداد القوى المدربة حتى تستطيع الوفاء بمطالب النمو الاقتصادي السريع، إلا أنه التغيّر السريع احدث ركودا اقتصاديا في الدول المتقدمة كانت نتائجه وخيمة على الاقتصاد الوطني، مما زاد من معدلات البطالة بين الشباب، ويتصل بذلك ما شهدته بعض القطاعات الصناعية من تغيرات تكنولوجية سريعة، كان لها تأثيرها الكمي والنوعي على سوق العمل، من حيث الإعداد المطلوب للعمل ونوعيتها ومهارتها، ونتيجة لهذه التغيرات فقد اعتمدت الدول على أسلوب التنبؤ بالقوى العاملة ، وأسلوب التخطيط للقوى العاملة الذي يعتمد على المعلومات المتصلة بسوق العمل ونوعية خريجيه من النظام التعليمي، وكشفت تجارب كثيرة لهذه الدول على أن الشباب المتخرج حديثا من التعليم يصعب عليه الحصول على وظيفة، أو الاحتفاظ بالوظيفة التي تحصل عليها، وذلك لنقص إعدادهم وتأهيلهم للوظائف المعروضة.

يمكن حصر أهم الانتقادات التي وجهت لنظرية الرأس المال البشري في جملة النقاط الآتية:[1]

*اهتمام النظرية بالخصائص الفردية للعمال، وإغفالها مظاهر البناء الاجتماعي.

[1]– باولو فراري، **تعليم المقهورين**، ترجمة: يوسف عوض، دار القلم: بيروت–لبنان ، 1980، ص ص 35–36.

*شيوع بطالين من خريجي التعليم وصلت إلى مستويات خطيرة.

*إغفال عوامل أخرى تؤثر في تحسين الأداء لا تعود إلى الإنسان كرأس مال بشري، بل تعود على توفير التكنولوجيا والقدرة على التحكم بها.

* إغفال عوامل أخرى كثيرة تؤدي إلى النجاح في العمل مثل القدرات الكامنة لدى الخرجين، الأنظمة السياسية والاجتماعية، والاقتصادية.

ففي ظل التحولات المتواترة التي شهدتها المجتمعات الصناعية على وجه الخصوص، ابتداء من عقد السبعينيات، تأكد بأن وسائل الانتاج بمختلف أصنافها، لا يمكنها أن تحقق المردوية المتوخاة، مالم يقترن اشتغالها بايلاء أهمية كبرى للعنصر البشري، أو ما يصطلح عليه المجال الاقتصادي- المقاولاتي- بالموارد البشرية، وهو ما معناه أن القدرة الانتاجية لا يمكن حصرها في الآلة وحدها، بل هي رهينة بالخلق والابداع، وهو ما يتواجد بصفة حصرية لدى العنصر البشري. ولذلك فان المقاولات، وعيا منها بأهمية العنصر البشري، لم تعد تحصر مواصفات المستخدم المؤهل في مكتسباته المعرفية فحسب، بل وتتطلب منه التوفر على مزايا أخرى، من قبيل حسن المبادرة والاسهام بالمقترحات والأفكار، ولعل هذا ما يفسر نوعا ما كون مقاييس مردودية المستخدم، لا تنحصر في قدرته الإنتاجية فحسب، بل تتجاوزها إلى إشاعة داخل المقاولة، والإسهام في الترويج لصورتها الخارجية.[1]

بمأن المدرسة تعد الخزان الرئيس للموارد البشرية التي تلج عالم الشغل، فقد وجدت نفسها مطالبة بتحويل وظيفتها في هذا الاتجاه، أي أنها لم تعد فضاء لتلقين المعارف والدرايات فحسب، بل يتعين عليها أن تسعى إلى إستثمار رأسمالها البشري، بهدف تأهيله لحياة مهنية واجتماعية ناجحة.ومن هذا المنطلق ينبغي للمدرسة أن تتجرد من وظيفتها المختزلة في تلقين المعارف، لأن هذه الفكرة أضحت متجاوزة اليوم، في ظل متطلبات سوق الشغل والتحولات الاجتماعية الراهنة، وأن تضطلع بدور إكساب الدرايات والإتقانات وحسن التواجد، وهي المكونات التي من شأنها أن تخلق لدى المتعلم فن حسن العيش، أي التعامل مع مختلف الوضعيات مهنية كانت أم اجتماعية، وبنوع من المرونة وحسن التدبير والنجاعة المطلوب، كما أن هذه المكونات كفيلة بتربية المتعلم على حس المسؤولية، سواء في إطار

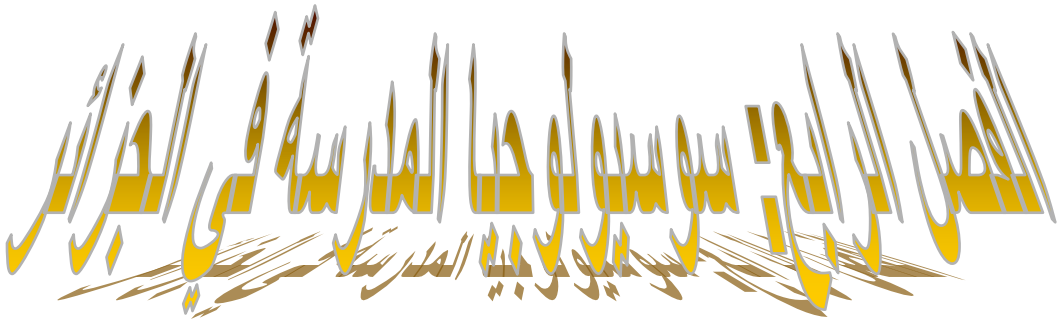
[1]-عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا المدرسة**، منشورات عالم التربية: الدار البيضاء- المغرب، 2009،ص ص 183-184.

مهني أو اجتماعي، بمعنى الوعي بحقوقه وواجباته على حد سواء، وهو الأمر الذي من شأنه أن يخلق مواطنا منتجا في جميع المناحي.[1]

خلاصة:

تناول هذا الفصل تحليل طبيعة العلاقة القائمة بين التربية والتغير الاجتماعي، من خلال التركيز على جملة من النقاط الجوهرية ذات الصلة بإحداث هذا التغيّر، مبينين في ذلك تأثير التربية على الأنظمة الاجتماعية المختلفة بما فيها السياسية الاقتصادية والثقافية، والكيفية التي تأثر وتتأثر بها التربية من أجل إحداث جملة من التعديلات والتحسينات على البناء الاجتماعي في حركة توافقية تكاملية، وهذا يتأسس من خلال جملة الوظائف التي أنيطت التربية القيام بها والتي تتحدد في جملة الوظائف الاجتماعية والثقافية الخاصة بالتربية بجانبيها الرسمي وغير الرسمي، وصولاً إلى البحث في سبل التنمية بالتركيز على الجانب الرسمي للتربية والذي يتأسس بناءً على التعليم الذي يعتبر أداة المجتمعات الحديثة في تحقيق قفزة نوعية، مركزين بذلك على نظريتين أساسيتين وهما نظرية التحديث، ونظرية الرأس المال البشري اللتان دعمتا الطروحات السابقة حول جدلية العلاقة القائمة بين التربية والتغيّر الاجتماعي.

[1]–نفس المرجع، ص 184.



تمهيـــد.

أولا: سوسيولوجيا المدرسة، البحث في المداخل النظرية والوظائف.

1-1- المعالجة السوسيولوجية للمدرسة، أهم المداخل النظرية في دراسة المدرسة.

1-2-وظـــائف المدرســـة كمؤسســـة تربـويـــة.

ثانيـا: المدرسـة فـي الجزائـر، البحـث فـي منطلقـات بنـاء المشـروع التربـوي الجزائري.

2-1-نشـأة وتـطوّر المدرســـة الجزائـريـــة (1830-1962).

2- 2-المعالجة السوسيولوجية لأهم الإصلاحات التربوية في الجزائر.

2-3-التحـدّيات التـي تواجـه النظـام التربـوي الجزائـري فـي ظـل التغيّـر الاجتماعي الراهن.

خـــلاصـــة

تمهيد:

عرفت المنظومة التربوية في الآونة الأخيرة عدة محاولات إصلاحية، انطلاقا من المنطلق القائل لا تنحصر وظيفة التربية في نقل الثقافة للأجيال المتلاحقة، بقدر ما هي أداة اجتماعية ثقافية هدفها التوجيه للتغير الاجتماعي وفق متطلبات تفرضها تحديات اجتماعية راهنة، تهيأ كلا من الفرد والمجتمع لحقائق ومتطلبات مغايرة تماما، عن تلك التي ألفناها في القرن الماضي، ومحاولة منا التأسيس لتصور نظري عن واقع المدرسة في الجزائر، من خلال سبر أغوار المراحل التاريخية التي مرت بها المدرسة الجزائرية خلال حقب زمنية مترابطة، ما يبرز تاريخية المدرسة الجزائرية وتجذرها العميق من اجل بناء فلسفة تربوية تعكس بنية المجتمع الجزائري الأصيل المرتبط بماضيه العريق، والمتطلع للمستقبل القريب.

إنّ هذا الفصل سيتعرض وبشيء من التفصيل والتحليل للمدرسة الجزائرية التي ما فتئت الأقلام والخطابات والمقالات الصحفية، تشكك في فعاليتها والأهداف الرامية إلى تحقيقها ، وعن مدى فعالية ونجاعة الإصلاحات التي شهدتها خلال السنوات الأخيرة .

إلا أنه وقبل الحديث عن المدرسة الجزائرية كان ولابد التعرض إلى سوسيولوجيا المدرسة بشكل عام والبحث في الأطر النظرية والوظائف التي أنطيت المدرسة سواء كانت في البلدان الغربية أم العربية على تحقيقها.

أولا: سوسيولوجيا المدرسة، البحث في المداخل النظرية والوظائف.

1-1- المعالجة السوسيولوجية للمدرسة، أهم المداخل النظرية في دراسة المدرسة.

يكشف تحليل التراث السوسيو-تاريخي للمدرسة في المجتمع مدى العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع عبر العصور التاريخية، وكيف تتأثر المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية بالنظام التعليمي الذي تنتمي إليه وبطبيعة المجتمع الأكبر باعتباره نسق كلي يؤثر في نوعية المؤسسات والنظم والأنساق ويتأثر بها في نفس الوقت، علاوة على ذلك ، إن المدرسة كتنظيم اجتماعي لها أهدافها ووظائفها المتعددة في المجتمع وتهدف إلى تحقيق الأهداف العامة للنظام التعليمي والتربوي والأخلاقي باعتبارها المؤسسة الرئيسية في المجتمع والتي تقوم بعمليات التنشئة والتعليم، تلك العمليات التي استحوذت على اهتمام العديد من العلوم الاجتماعية ولاسيما علماء اجتماع التربية وبإيجاز سنحاول عرض أهم المنظورات السوسيولوجية التي ركزت على معالجة المدرسة انطلاقا من المنظورات الكلاسيكية وصولا إلى المنظورات الحديثة.

1-1-1-المنظورات السوسيولوجية الكلاسيكية في دراسة المدرسة:

أ)-منظور البنائية الوظيفية:

يهتم منظور البنائية الوظيفية بدراسة المدرسة على إنها المؤسسة التربوية التعليمية، وان لها صفة نظامية، إذ أن المدرسة من حيث كونها تنظيما اجتماعيا لها العديد من الأدوار التي تحقق من خلال التعاون بين النظامين التعليمي وبين النظم الاجتماعية الأخرى مثل: الاقتصاد، الدين،الحكومة، السياسة،...وغيرها من النظم الأخرى.[1]

يركز هذا المنظور على دراسة المدرسة باعتبارها المؤسسة التربوية التعليمية ذات الصفة النظامية، والتي تعمل على استمرارية بقاء المجتمع والحرص على احترام القواعد والنظم الاجتماعية والأخلاقية المختلفة، ومن أهم رواد هذا المنظور نجد: "**اوغست كونت**"،"**A.Conte**"، "**دوركايم**"،"**Durkheim**"، "سبنسر" "**A.spencer**"، و"**فيبر**"،" **Weber**"، بالإضافة إلى الجيل الثاني من رواد علم الاجتماع من امثال "**تالكوت بارسونز**"،"**TParsons**" ، و"**كنجزلي دافيز**"**K.Davis**"، و"**وايت مور**"،" **W.Moore**"، و"**روبرت ميرتون**"،"**R.Merton**"، و"**ويلارد وللر**"،"**W.Waller**"، و"**نيل سملسر**"،" **N.Smelser**"، بالإضافة إلى عدد أخر من علماء الاجتماع التربية المعاصرون من أمثال" **ميسجرفي**"،" "**Musgrave**، "**اوتاوي**"، "**Ottaway** "، و"**اشبي**"،" **Ashpy**"، و"**كلارك**"،" **Clark**"، و"**فلود**"،" **Floud**"، و"**هالسي**" "**Halcey**"، وغيرهم...

يركز هذا الاتجاه في دراسته للمدرسة على العناصر الآتية:

***التنشئة الاجتماعيةSocialisation** : انطلاقا من الأفكار الأساسية للبنائية الوظيفية يحاول المتخصصون في مجال علم اجتماع التربية التركيز على توجيه هذه الأفكار في دراسة المدرسة أو النظام المدرسي، وهذا ما يظهر بوضوح عند معالجته لوظيفة المدرسة في عمليات التنشئة والضبط الاجتماعي، فالمدرسة كتنظيم اجتماعي تعمل على تخصيص التلاميذ في مراكزهم المحددة لهم داخل البناء الاجتماعي لهذا التنظيم، ولكن هذا التخصيص ينتج عن طريق عمليات التقييم لاكتساب أو اتخاذ الأدوار الملائمة، كما إن عملية اتخاذ الأدوار الملائمة وانجازها لا يمكن أن تتحقق عن طريق التعليم فقط، ولكن عن طريق أيضا كيف تكون هذه الأدوار صحيحة، وفعّالة، ومصاحبة بعناصر المكافأة أو الجزاء من اجل تحقيق الإشباع الفردي، وتضامن الجماعة ، ومن ثم فان تلك العمليات

[1] – طارق السيد، مرجع سابق،ص27.

تظهر بصورة طبيعية من خلال ممارسة الدور في البناء الاجتماعي للمدرسة، علاوة على ذلك، إن تحقيق واقعية ممارسة الدور للتلاميذ يظهر من خلال عملية اكتسابهم الثقافة والتنشئة الاجتماعية.

من هذا المنطلق فان المدرسة كتنظيم أو مؤسسة تعليمية وتربوية اجتماعية تسعى لتحديد دوافعها وأهدافها من اجل تقديم حياة دراسية سليمة، وانطلاقها من مفاهيم أصحاب البنائية الوظيفية فان التنشئة الاجتماعية في المدرسة تتحقق بواسطة العناصر الآتية:

-التمييز الواضح للسلوك الملائم.

-تحديد عنصر المكافآت للسلوك الملائم ثقافيا.

-تحديد عنصر العقاب للتخلص من السلوك غير الملائم.

-اكتساب الحد الأقصى من الثقافات الجديدة.[1]

***الضبط الاجتماعيSocial Control** : عندما نحلل البنائية الوظيفية والطريقة التي تعاملت بها مع النظرية السوسيولوجية ومع المجتمع ككل، فإننا سوف نلاحظ مدى اهتمامها بالعلاقة المتبادلة بين التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي والنظام التعليمي.

كما أننا سوف نلاحظ مدى اهتمامها بالنظام التعليمي وعلاقته ببقية الأنظمة الاجتماعية الأخرى.

ويظهر هذا بصورة واضحة إذا حللنا الاهتمامات المختلفة للمنظور البنائي الوظيفي، وإذا أردنا أن نفسر العلاقة بين الضبط الاجتماعي والمدرسة، وذلك بفرض ان المدرسة من المؤسسات الاجتماعية الهامة التي تحاول الحفاظ على بناءات النسق الاجتماعي ككل.[2]

قد أخذت الأفكار الجديدة في علم اجتماع التربية عناصرها عن تفسير تلك العلاقة من خلال كتابات علماء الاجتماع الوظيفيين من أمثال : "**دوركايم** "، و"**ميرتون**"، وخصوصا تحليلاتهم عن بناء المعايير في المجتمع الحديث، وكيف أنها تأثرت بالتغيرات الاجتماعية السريعة والتي انهارت نتيجة الخلل الذي طرا على نظام الضبط الاجتماعي ومؤسساته التي من بينها المدرسة، إذ أن طبيعة الحياة الاجتماعية الحديثة لأفراد المجتمع وخصوصا في الأقاليم المتحضرة جعلت من قيّم الأفراد قيما لا

---

[1] - عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم إجتماع المدرسة**،دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية-مصر،2001، ص ص49-53.

[2] - طارق السيد ، مرجع سابق، ص ص 27-28.

اجتماعية، ولهذا أصبحت عمليات الضبط الاجتماعي قاصرة عن تحقيق أغراضها، حيث سيطرت الأغراض المادية على الأغراض الأخلاقية والتربوية.لذلك تحاول المنظورات البنائية الوظيفية على أهمية الربط بين التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي وذلك بواسطة اتخاذ بعض المفاهيم الشائعة للنظرية الوظيفية العامة مثل الوسائل، والأهداف والتي استخدمها بعض العلماء من أمثال "**تالكوت بارسونز**" عندما درس النسق الاجتماعي بالإضافة إلى ذلك فان هذا المنظور يوضح بعض الآراء حول عمليات الاغتراب المدرس للتلاميذ كنتيجة لعدم التقيد بالقواعد والمعايير والقيم الدراسية، ونتيجة للخلل وعدم الانضباط في النظام المدرسي على وجه العموم.[1]

كما أن عملية الضبط الاجتماعي توضح عن طريق تحليل العلاقة المتقاربة بين المنزل والمدرسة ...وهكذا يمكن القول بان عملية الضبط الاجتماعي للتلاميذ يتم ممارستها في المدرسة وخارج المدرسة، والممارسة خارج المدرسة تتم عن طريق الوالدين أو الأسرة.لهذا يجب أن تتفق سلوكيات التلاميذ مع نوع من الضبط المستمر وان تخضع له، ومن المفروض أن يتم طرح ميكانزمات أو وسائل محددة لتجعل هذه السلوكيات بعيدة عن تهديد النظام الاجتماعي سواء كانت هذه الوسائل رسمية أو غير ذلك...

إذن فالمدرسة من حيث كونها تنظيم اجتماعي فإنها تتأثر بأنساق الضبط الاجتماعي ووسائله المختلفة، وأيضا الضبط الاجتماعي يعتبر احد المظاهر الرئيسية من مظاهر البناء الاجتماعي للمدرسة.[2]

***ثقافة المدرسة:** إن الثقافة المدرسية التي تحددها القيم والمعايير، والأعراف التقليدية، وغيرها من وسائل هذه الثقافة تلعب دورا هاما في التأثير على مدركات التلاميذ للعالم الخارجي أو المجتمع الذين يعيشون فيه، وهذا ما يجعل احد رواد علم اجتماع التربية البريطانيين في الوقت الحاضر وهو "**ميسجرافي**"،"**Musgrave** "حدد طبيعة المدرسة النموذجية أو المثالية، والتي تعتبر جزاء أساسيا من الثقافة البريطانية ككل، تلك المدرسة التي يجب أن تتميز بالخصائص التالية:

-الاستقلالية والخصوصية.

-صغر الحجم لتحديد الأهداف العامة.

-تمتع بسمة مميزة.

---

[1] – طارق السيد ،نفس المرجع، ص29.

[2] -نفس المرجع، ص29

-تنقل مجموعة محددة من القيم.[1]

***البناء الاجتماعي للمدرسة:** دراسة البناء الاجتماعي للمدرسة يتحدد طبقا لأنماط الثقافة المدرسية، وتحقيق الأهداف العامة لعملية التعليم والتنشئة الاجتماعية، واكتساب الأدوار الجديدة، ومعرفة توقعات الدور للفاعلين والفئات الموجودة داخل البناء الاجتماعي للمدرسة، كما تتحدد طبيعة البناء الاجتماعي وفقا لانساق التعاون، والتنسيق، والصراع، والامتثال، والتطابق بين الاتجاهات والميول والأفكار بالإضافة إلى أهمية وجود المسافة الاجتماعية بين التلاميذ، والمدرسين، والمديرين حتى يمكن تحقيق الخصوصية للطبقات المدرسية، كما يصورها بالفعل "**بارسونز**" وزملاؤه من أنصار البنائية الوظيفية.[2]

ب)-منظور الصراع:

يدور هذا المنظور حول أفكار كل من "**ماركس**"،" **Marx**" و"**انجلز**"،"**Engels**" ولاسيما تحليلاتهم حول مفهوم الثقافة، والطبقة، والبناء الاجتماعي، والأسرة، وغيرها من الأفكار الأساسية التي تعتبر جوهر النظرية الماركسية. كما تعكس تحليلات بعض من أنصار منظور الصراع رؤيتهم للتعليم والنظام المدرسي، أو المدرسة ودورها في المجتمع باعتبارها المؤسسة الاجتماعية التي تلعب دورا أساسيا في عمليات التنشئة الاجتماعية ولاسيما في المجتمعات الرأسمالية، أو باعتبارها أداة من أدوات النظام الرأسمالي الذي يقوم على الاحتكار، والمنافسة، والطبقية، واللامساواة، والملكية، وغير ذلك من متغيرات كثيرة تؤدي إلى عملية الاغتراب في المجتمع الرأسمالي، ومن أنصار هذا الاتجاه نجد : **موريس ليفاتس M.Levitas**"، "**بالولز**"،" **Bowles**"، "**جانيتس**"،" **Gintis**"، بالإضافة إلى بعض أنصار الماركسية من الجيل الثاني لروادها ومثل: "**رالوف داندروف**"،" **R.Darhrendrof**"، و"**ويلارد والر**"،"**W.Waller**" وغيرهم....،يلخص أهم الطروحات التي تناولها هذا المنظور في الآتي:[3]

-إنَّ النظام المدرسي أو دور المدرسة في المجتمع الرأسمالي، بما في ذلك من عمليات التدريب أو التأهيل المهني للتلاميذ أو الشباب من صغار السن تركز على عملية إعداد هؤلاء من أجل أن يصبحوا بعد ذلك من القوة العاملة التي تختارها مؤسسات وتنظيمات النظام الرأسمالي والذي ينعم بمكاسبه الطبقة الرأسمالية...، علاوة على ذلك أن العملية التعليمية بما فيها من مظاهر مختلفة لعملية التعلم والتنشئة الاجتماعية تكرس بالدرجة الأولى على تغيّر الوسط الاجتماعي والمناخ الثقافي للتلاميذ وليس فقط على مستوى حياتهم الدراسية اليومية، ولكن أيضا في مجتمعاتهم وبيئتهم التي

---

[1] - عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم إجتماع المدرسة**،مرجع سابق، ص ص56-58.

[2] -نفس المرجع، ص63.

[3] -نفس المرجع، ص ص 64-68.

ينتمون إليها بهدف توجيهها إلى داخل حلبة النظام الرأسمالي ذاته، والى إعدادهم النفسي والمهني والسياسي لكيفية استقلالهم بواسطة المتخصصين الأصليين من النظام الرأسمالي أو الليبرالي فقط.

-تعتبر المدرسة وسيلة لممارسة القهر على التلاميذ، وذلك عن طريق طبيعة اليوم الدراسي وما به من مظاهر مختلفة لهذا القهر أو ممارسة السلطة بواسطة المدرسين والقواعد واللوائح المدرسية التي تحددها المدرسة كتنظيم يقوم على الطابع التسلطي ذات الطابع الرأسمالي الغربي.

-المدرسة تعتبر تنظيما أو مؤسسة كرست من أجل تغير السلوك وإكتساب الفرد أو إمتلاكه المعرفة والمهارة، وداخل هذه التنظيمات تمتلك القوة أو يسيطر عليها من قبل الإدارة المدرسية أو المدرسين من اجل تقويم عملية تربوية أو تنشئة ملائمة، ولكن كثيرا ما نجد عدد من التلاميذ يقاومون هذه السيطرة أو النفوذ ولا يقبلون أن يمارسوا الدور المثالي للتلميذ، وهذا ما ينطبق كثيرا على مظاهر متعددة من عدم الامتثال، والطاعة، أو الخضوع التي تظهر داخل المدارس وتشير عموما إلى طبيعة الصراع وهذا ما يعيب المدارس عموما بأنها تنظيمات تحتوي على الصراع بين فئات مختلفة.

-يركز هذا المنظور على مفاهيم العداء والعنف، والمقاومة، والفوضى، والصراع وغيرها من المفاهيم لدراسة العمليات الداخلية في المدارس والتي تعكس نوعية أنشطتها التربوية والتعليمية المختلفة، والتي تظهر كثيرا من مظاهر السلوك للحياة اليومية للمدرسة، كما تعبر عن مدى انعكاس هذه المظاهر على حياة التلاميذ خارج بيئتهم المحلية وبين أفراد جيرانهم وأسرهم التي ينتمون إليها.

1-1-2-المنظورات السوسيولوجية الحديثة في دراسة المدرسة:

أ)-منظور التفاعل:[1]

يوضح منظور التفاعل طبيعة اهتمامه بالمدرسة أو بالعملية التعليمية داخل المدارس مركزا على جميع مظاهر هذه العملية والأفراد أو الفئات المتفاعلة داخل الموقف الدراسي، ونوعية الأدوار، والسلوك أو الفعل الذي يقوم به كل فرد داخل تنظيم المدرسة، ورد الفعل من جانب الأفراد أو الفئات الأخرى التي توجد بالمدرسة سواء كانوا من التلاميذ أو الفئات العاملة من المدرسين أو المساعدين المعاونين لهم. وكانت أعمال "**ويلار دوالار**"،" **Willard wallar**"، من الاعمال الرائدة في علم اجتماع التربية، ومن أهم أعماله "**سوسيولوجيا التدريس**" **sociology of teaching** سنة **1932**.

[1] - محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية-مصر، 1997، ص ص 363-365.

استخدم "**والار**" المقابلات العميقة، وتاريخ الحياة، والملاحظة بالمشاركة، وسجلات الحالة، والخطابات، والوثائق الشخصية، ليتمكن من وصف العالم الاجتماعي للمعلمين، وقد كانت نقطة الانطلاق في دراساته إنّ التلاميذ والمعلمين ليسوا كائنات بلا أرواح وليسوا آلات تعليم أو تعلم..فهم جميعا كائنات بشرية، يرتبطون معا في عملية معقدة من آدميين يعيشون سويا ويمارسون حياة إنسانية وأنشطة اجتماعية.

كان هدف"**والار**" هو مساعدة المدرسين على تنمية نظرتهم إلى داخل الحياة المدرسية، ومن كان عليه أن يكون واقعيا وعينيا، والعينية هي تقديم الظاهرة بطريقة لا تفتقد إلى الخصائص النوعية للشخص أو الأشخاص موضوع الدراسة...ولا تفتقد الحقيقة الإنسانية الداخلية للموقف.

من أهم المفاهيم التي اعتمد عليها "**والار**" في دراسته لواقع المدرسة من الداخل مفهوم تحديد أو تعريف التفاعل المتبادل وهما مفهومان رئيسيان في مدرسة التفاعل الرمزي.

إما مفهوم تحديد أو تعريف الموقف، فقد صكه "**وليام توماس**" واستخدمه"**والار**" ليبين أن الناس يخبرون ويحددون المواقف قبل أن يفعلوا أي شيء إزاءها وهذه التحديدات هي ما تحيل المواقف إلى مواقف حقيقية..واقعية أمامنا.

أما مفهوم التفاعل المتبادل فقد صكه "**كولي**" واستخدمه "**والار**" ليشير إلى أن المعرفة الإنسانية تتم من خلال تفاعل درامي بين أطراف متعددة والموقف الاجتماعي شبيه بلعبة تنس فاللاعب يحتاج دائما إلى لاعب أخر في الجهة المقابلة ليعيد الكرة، الفرد الواحد لا يمكن أن يلعب التنس وحده، وكذلك الحال بالنسبة للنمو الإنساني والفهم الاجتماعي.

من أشهر الدراسات التي تمت في إطار التفاعلية الرمزية في علم اجتماع التربية بعد دراسة "**والار**" هي دراسة" **فليب جاكسون**" **P.Jachson 1968**، التي انتهت إلى أهمية دراسة الرسالة المضمرة ليست المعلنة في عملية التطبيع الاجتماعي للتلاميذ داخل المدرسة، وقد ساهمت هذه الدراسة في صك مصطلح المنهج الخفي بعد **10** سنوات من نشرها.

ب)-منظور الثقافة:

ظهرت في السنوات الأخيرة تحليلات متنوعة تندرج تحت ما يسمى بالمنظور الثقافي لدراسة المدرسة، ولقد ركزت مثل هذه التحليلات على دراسة المدرسة باعتبارها نسق ثقافي واجتماعي يرتبط

ببقية الأنساق والنظم والمؤسسات الاجتماعية والثقافية الأخرى، ويمكن تلخيص أهم طروحات هذا المنظور في النقاط الآتية :[1]

-يجب دراسة المدرسة في ضوء علاقتها المتبادلة مع البيئة الثقافية والاجتماعية الخارجية حتى يمكن التعرف على طبيعة هذه العلاقات، ومدى تأثير هذه البيئة الخارجية من تغير، وتحديث للمظاهر الثقافية الداخلية للمدارس.

-دراسة وتحليل العلاقة بين الظروف البيئية والفيزيقية للمدرسة على طبيعة النشاط الدراسي أو الحياة الأكاديمية اليومية مثل المباني والملاعب، وحجم الفصول الدراسية، وإعدادها أو حجم المدارس.

-التركيز على دراسة توزيع الحصص، والمناهج، والثقافة المدرسية ، وثقافات التلاميذ والمدرسين والانتماءات الطبيعية لكل منهما، وإبراز الدور الاجتماعي والثقافي لأسر التلاميذ.

-يجب فهم ودراسة المدرسة على أنها تنظيم هام يؤدي إلى نقل العادات والتقاليد والشعائر ، والطقوس، والمراسيم، والاحتفالات التي توجد في المجتمع المحلي وبين التلاميذ الذين يتعاملون مع هذا التنظيم.

-ركز هذا المنظور على مفهوم الطبقة الاجتماعية وعلاقتها بالأسرة، حيث يعد هذا الموضوع من الاهتمامات السوسيولوجية التي اهتم بها علماء اجتماع التربية منذ بداية الستينات، والتي أولت اهتماما ملحوظا بدراسة الطبقة الاجتماعية والمهنية والاقتصادية لأسرة التلميذ ولكل مستويات الانجاز والطموح والتطلع إلى فرص الحياة بصورة أفضل للتلاميذ، وأيضا علاقة الوضع الطبقي الاجتماعي لمستويات التحصيل الدراسي أو تحقيق مستويات دراسية أعلي والالتحاق بالمدارس العليا والجامعات.

ج)--منظور التنظيم:

يركز هذا المنظور على التنظيمات التربوية والتي تشمل المدارس والمعاهد والجامعات، وكان أول من وضع هذه التحليلات" **جورج جنسن**" ومن بعده" **تالكوت بارسونز** في منتصف الخمسينات "، وقد اعتبرا أن المدرسة نسق فرعي، يتفاعل مع الأنساق الفرعية الأخرى، إضافة إلى التحليلات التي جاء بها كل من"": **مارش**"، "**سايمون**"، "**ستير بلاو**"،" **وليم سكوت**"، "**كورون**"،" **بيكن**" ، وكان يميز تحليلاتهم إثارة الكثير من القضايا كقضية دراسة الثقافة المدرسية وأدوار التلاميذ والمدرس[2]، التي

[1] -عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم اجتماع المدرسةّ**، مرجع سابق، ص ص88-95.

[2] -طارق السيد، مرجع سابق، ص ص54-56.

كانت مع بداية الستينات، فقد ركز البعض على معالجة المدرسة وغيرها من التنظيمات والمؤسسات التربوية الأخرى في المجتمع الحديث، ...بالإضافة إلى ذلك، ظهر خلال هذه الفترة اهتمامات متنوعة لتعالج المدرسة باعتبارها تنظيم غير رسمي، ولتطرح قضايا لم تكن مألوفة من مجال علم الاجتماع التنظيم وعلم الاجتماع التربية، ومن اهمها دراسة الثقافة المدرسية، وادوار التلاميذ والمدرسين، وطبقة المدرسة، وغير ذلك من القضايا متعددة طرحت البعض منها في معالجات سوسيولوجية وتربوية مميزة من قبل"**ويلارد وللر**"، " **W.Waller** و "**ماكفرسون**"، "**Mcpherso**،" و"**جيمس كولمان**" **J.Coleman**، و"**نيل جروس**"،"**N.Gross** " وآخرون...[1]

ركز هذا المنظور على المدرسة كتنظيم اجتماعي له العديد من المظاهر البيروقراطية التي طرحت في كتابات "**ماكس فيبر**"،"**M.Weber**" ، فلقد حاولات المنظورات الكلاسيكية والحديثة في مجال علم الاجتماع التربية أن تعالج قضايا سوسيولوجية وتنظيمية وتربوية وتعليمية متعددة من خلال طرح عدد من المفاهيم عالجها "**فيبر**" وغيره من رواد النظرية التنظيمية الكلاسيكية، ومن أهم هذه المفاهيم: **السلطة، القوة، الصراع، المكانة أو الهيمنة، والأهداف، والوسائل، والاتصال،** وغيرها من المفاهيم التي تعكس طبيعة المدارس كنوع من التنظيمات البيروقراطية الحديثة ... لكن مع تطور الوقت وتنوع اهتمامات المتخصصين في مجال السوسيولوجيا ، ركزت التحليلات على تناول البناءات الداخلية والقضايا الفرعية، والعمليات والأنشطة، والعقبات التنظيمية التي توجد داخل تنظيمات المدارس أو التركيز عموما على الوظائف التنظيمية أو مظاهر الخلّل في هذه الوظائف، أو ما ينبغي أن تكون عليه بصورة عامة.[2]

مع منتصف الستينات وخلال عقد السبعينات بدأ منظور التنظيم يحدث ويطور التحليلات التي تركز على المدرسة أو المؤسسات التربوية عموما...، فلقد ظهرت بعض الدراسات السوسيولوجية المتخصصة أو التي تندرج كفروع علمية متميزة تحت علم اجتماع التربية الجديد...، مثل سوسيولوجيا المدرسة، الذي بدأ يركز على دراسة بعض القضايا السوسيولوجية الهامة، مثل علاقة المدرسة بالمجتمع، والمنظورات السوسيولوجية في دراسة المدرسة، والمدرسة كتنظيمات اجتماعية، وعمليات التفاعل والصراع، والتعاون والسلطة، والضبط، والفئات أو الهيئات الموجودة بالمدرسة.

خلال عقد السبعينيات والثمانيات، نجد أن منظور التنظيم بدأ الاهتمام بدراسة بعض القضايا السوسيولوجية والتربوية الهامة داخل المدرسة، وذلك عن طريق الاستفادة من خبراء علماء التربية والنفس، وظهرت هذه التحليلات تحت مسميات فرعية أخرى تندرج تحت فروع علم اجتماع التربية

---

[1] – عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم اجتماع المدرسةّ**، مرجع سابق، ص ص 98–99.

[2] – نفس المرجع، ص ص 99–100.

الجديد، مثل سوسيولوجيا الفصل الدراسي، أو سوسيولوجيا التدريس، وقد عالجت هذه الفروع بعض القضايا الهامة مثل، العلاقة بين التلاميذ والمدرسين، وأنماط التفاعل الرسمي وغير الرسمي داخل الفصل الدراسي، وانساق السلطة، والهيبة، والمكانة، وأسلوب التدريس، ووسائل التدريس والتعليم، والمناهج والمقررات الدراسية، والبيئة الفيزيقية والمكانية داخل المدارس، وعملية صنع القرارات الدراسية داخل الفصل الدراسي أو المدارس، ومشكلات العملية التعليمية، ومستويات التحصيل الدراسي وغير ذلك...[1]

إن هذا المنظور ركز على دراسة المدرسة باستخدام وحدات التحليل الصغرى والكبرى، عن طريق الاهتمام بدراسة القضايا والعمليات الداخلية بالمدارس أو الفصول الدراسية...، أو عن طريق الاهتمام بدراسة المدرسة باعتبارها تنظيم اجتماعي يتأثر بطبيعة الأنساق الفرعية الكبرى في المجتمع الكبير الذي يوجد فيه، ولقد ظهرت بوضوح بعد نظرية النسق المفتوح والتي ركزت اهتماماتها لتحليل البناءات الداخلية للمدارس وعلاقتها بالعوامل الخارجية، وكيفية تأثيرها على تشكيل القرارات والعمليات التربوية، وتحديد المناهج التعليمية والدراسية ولاسيما تأثير البيئة المحلية والمجتمع المحلي أو القومي الخارجي.[2]

1-2-وظائف المدرسة كمؤسسة تربوية:

إنَّ المدرسة هي المؤسسة المتخصصة التي أنشاها المجتمع لتربية وتعليم صغاره نيابة عن الكبار، وتتمثل وظيفة المدرسة كما يراها "**عبد الكريم غريب**" فيما يلي:[3]

***تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار، وتقديمها وفق نظام تدريجي يتوافق مع قدرات الأفراد، وهكذا يتدرج الطفل في تعليمه من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد:** إن الحياة المدنية المعتمدة، ونظمها وعلاقاتها المتداخلة، يشق على الطفل استيعابها والمساهمة فيها. من تم، يتواجد الطفل في وضعية حيرة إذا ما ترك لمفرده في خضم الحياة، ولذلك فان المدرسة كمؤسسة تربوية متخصصة، تمثل أول فضاء يقوم بتزويد الطفل بالبيئة الاجتماعية المبسطة، فالمدرسة تقوم بانتقاء الملامح الأساسية للبيئة الاجتماعية الخارجية وتمثلها في بيئتها المدرسية كي يتمكن التلاميذ من الاستجابة إليها والتفاعل معها. كذلك تستحدث المدرسة نظاما يتمثل في طرق التدريس ومناهج الدراسة وأنشطتها المختلفة، تستخدم فيها الخبرات التي اكتسبها التلميذ، وتجعل منها أساسا لنمو خبراته.

---

[1] -نفس المرجع، ص ص 100-101.

[2] - عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم اجتماع المدرسةّ** ،نفس المرجع، ص 101.

[3] -عبد الكريم غريب، **فلسفة التربية**، منشورات عالم التربية: الدار البيضاء-المغرب،2013،ص ص 51-52.

***تنقيح التراث الثقافي وخبرات الكبار من كل ما من شأنه أن يفسد نمو الطفل ويؤثر في تربيته سلبا:** يتمثل عمل البيئة المدرسية في حذف كل ما هو غير ملائم من البيئة الخارجية كي لا يؤثر في عادات الطفل واتجاهاته، ويكون ذلك بإقامتها وسطا سليما للتفاعل. إن كل مجتمع تكتنفه بعض أنواع السلوك الضارة، والسلبيات المترسبة من الأجيال السابقة،وواجب المدرسة يتمثل في حذف هذه السلبيات الإبقاء على ما يؤثر ايجابيا في نمو الفرد والمجتمع. والمدرسة باختيارها للأفضل من انواع السلوك ونظم الحياة وعلاقاتها، فهي تصارع للإبقاء على هذه الأفضلية بهدف تنمية المجتمع وتطويره. إن دور المدرسة في نقل التراث والحفاظ عليه .إنما يتمثل في تنقيحها له لتحسين مجتمع المستقبل.

***توفير بيئة اجتماعية أكثر اتزانا من البيئة الخارجية، مما يؤثر في تنشئة التلميذ وتكوين شخصيته تكوينا يمكنه من التفاعل والتكيف مع المجتمع والعمل على تطويره:** تشمل البيئة الاجتماعية خارج المدرسة جماعات متعددة ومتباينة، ولكل من هذه الجماعات أهدافها ونظمها وعلاقاتها التي تنعكس في تأثيرها الشكلي لشخصيات أعضائها. إن اختلاف هذا التأثير وتعارضه وعدم اتزانه، يؤثر في قدرة التلميذ على التكيف مع المجتمع الكبير، فالطفل حين ينشا في كنف جماعته الأولى أي الأسرة ثم ينتقل إلى جماعة أخرى كجماعة الأصدقاء ، فانه يعاني من صعوبة التكيف مع الجماعة الجديدة، وذلك بالنظر لانطوائه داخل جماعته الأصلية. لكن البيئة المدرسية توجد الاتزان ما بين العناصر المختلفة والأوضاع المتعارضة في البيئة الخارجية، وتعمل على تحرير كل فرد من الانطواء داخل جماعته، ليلج بعد ذلك معترك الحياة في البيئة الأوسع.

من خلال ما تقدم نلخص الوظائف الأساسية للمدرسة في النقاط الآتية:

***وظيفة التربية:** المدرسة تعلم الشباب النموذج الثقافي ،الذي ينزع إلى تكوين فرد مسؤول قادر على التكيف مع الوضعيات المهنية المختلفة، ذاتي التكوين ، مواطن، مستقل...

*** وظيفة التوزيع:** تقوم بتوزيع المؤهلات والكفاءات المدرسية ،والتي تعبر عن اللامساواة في ميدان سوق العمل وفي التنظيم المدرسي ،هدفها هو الانتخاب أو الانتقاء المتجدد من خلال عمليات التكثيف و التوحيد.

*** وظيفة التنشئة الاجتماعية:** تعمل على تكوين أفراد قادرين على تحقيق التكامل مع المجتمع ،فالمدرسة توزع الفاعلين بين الوضعيات الاجتماعية ،وتنتج فاعلين يتكيفون مع هده الوضعيات.[1]

---

[1] – **Durkheim– penseur de l'éducation** .par Jean claude **http://Agora.qc.ca.Emille**– Filloux

* **وظيفة التربية الحضارية-المواطنة**- تبحث المدرسة إذن لضمان الضمير الاجتماعي-الضمير الجمعي- للمجتمع المنغلق"من خلال مطابقة السلوكات للمعايير المشتركة ، كما تختم في الغالب الصراعات المحتملة أو الموجودة في الواقع بين الانتماءات الاجتماعية المختلفة بالوحدة حيث أن مصطلح التنوع لا وجود له- أي توحيد الثقافات الفرعية ضمن ثقافة وطنية موحدة- ادن هناك ضمير جمعي ضمن هده الوظيفة الموحدة للتربية الحضارية.[1]

ثانيا: المدرسة في الجزائر، البحث في منطلقات بناء المشروع التربوي الجزائري.

2-1-نشأة وتطوّر المدرسة في الجزائر (1830-1962):

2-1-1-التعليم في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي:

الحديث عن المدرسة في الجزائر لابّد من الإشارة إلى مرحلة هامة من تاريخ المجتمع الجزائري، وهي مرحلة الاستعمار الفرنسي وأثرها على نشأة المدرسة الجزائرية فيما بعد.

من المعلوم أن أهداف الاستعمار كانت واضحة تجلت في الشعار الذي دخل به المحراث والصليب أي الاستغلال والتنصير، ويلخص "**رابح تركي**" مراحل تحقيق ذلك في الآتي:[2]

*استولى الاحتلال من الأيام الأولى على الأوقاف الإسلامية التي كانت تقوم بالإنفاق على التعليم والثقافة والشؤون الاجتماعية للمسلمين مخالفا بلك نصوص معاهدة الاحتلال باحترام المقدسات الدينية والثقافية للجزائريين.

*صادر معظم معاهد التربية والتعليم العربية التي كانت موجودة في الجزائر قبل الاحتلال وحول الباقي إلى معاهد للتعليم الفرنسي الخالص .

*جعل التعليم في جميع المدارس الحديثة باللغة الفرنسية وحدها ومنع تدريس اللغة العربية لأبناء الجزائر في المدارس الابتدائية بقصد القضاء على اللغة العربية..

*فرنسة الإدارة فرنسة كاملة تمشيا مع سياسة فرنسة الجزائريين، تمشيا مع خطته في محاربة الشخصية الجزائرية.

---

[1] - Okassi Lounis. **L'école et la citoyenneté.** QUOTIDIEN d'Oron.10/03/2004.page07

[2] -رابح تركي، **التعليم القومي والشخصية الجزائرية**، ط2،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع: الجزائر، ص ص 103-104.

*اصدر في عام **1938** قانونا رسميا اعتبرت اللغة العربية بمقتضاه لغة أجنبية في الجزائر.

*حارب حركة التعليم العربي الحر التي كانت تقوم بها جمعية العلماء وبعض المنظمات الوطنية الأخرى، ووضع شروطا قاسية لإعطاء رخص التعليم للمنظمات ورجال التعليم مما أدى إلى إغلاق عدد كبير من المدارس، والنوادي، والمساجد، التي تقوم بالتعليم العربي بهدف عرقلة نشر التعليم القومي في البلاد على نطاق واسع.

*قسم اللغة العربية إلى ثلاث لغات: عربية فصحى، وعربية عامية، وعربية حديثة، ثم قرر منع تدريسها في المدارس الابتدائية وجعلها لغة اختيارية في التعليم الثانوي.

*نجح في إضعاف شخصية مجموعة من الجزائريين أتاح لهم فرص التعليم في مدارسه ومعاهده وهم "جماعة النخبة

" وجعل منهم معاول هدم لمقومات شخصية شعبهم القومية، حيث أصبحوا ينادون بإدماج الجزائر سياسيا،وثقافيا، وحضاريا، في فرنسا حتى تتحقق مخططات الاحتلال ضد الشخصية الجزائرية التي تقوم على أساس العروبة والإسلام، والوطنية الجزائرية.

في هذا الصدد يقول "**محمد السويدي:**" هكذا حرص الاستعمار على تحطيم المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية المتمثلة في التعليم والثقافة والصحافة والتاريخ واللغة العربية والتشريع الإسلامي...الخ ، ففي التعليم كان الهدف إعداد موظفين تابعين، وفي الثقافة استهدف الاستعمار إيجاد جيل من المؤمنين بالفكر الغربي والثقافة الفرنسية، وفي مجال الصحافة كان الهدف مسايرة الاستعمار وتبرير سياسته، وفي التاريخ كان التشكيك في بطولات أبناء الجزائر وتصوير هذا الشعب بصورة مفككة، وهكذا بدا صراع عنيف بين السياسة الاستعمارية الهادفة إلى محو كل ما له صلة بمقومات الشخصية الجزائرية ، وبين التحدي ورد الفعل الوطني في مجال الثقافة والصحافة والتعليم والأدب، والتاريخ والسياسة...بل وضد الفرنسة والتجنيس والإذابة ، والإدماج والتفرقة، العنصرية والشعوبية."[1]

إذن أشكال التعليم التي تميزت بها الحقبة الاستعمارية نوجزها في الآتي:

أ/-التعليم التقليدي: ارتبط بالدين وتتمثل مؤسساته في الكتاتيب والمساجد والزوايا وقد استمرت فعاليته التعليمية والتثقيفية طيلة مرحلة الاستعمار وعلى الرغم من المحاولات الجادة للسلطات الاستعمارية في

[1] -محمد السويدي، **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري**،ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر،1984، ص38.

القضاء عليه، إلا أنها لم تنجح نظراً لقلة نفقاته وسرعة نقله من مكان لأخر وعلى الرغم من محدودية الثقافة التي يقدمها إلا أنه حافظ على الهوية الثقافية الشخصية الجزائرية، وكان له أثر كبير في البقاء على التمايز الثقافي لها من محاولات الطمس التي كان ينتجها الاستعمار.

ب/- الجهاز المدرسي الاستعماري: وهو التعليم الرسمي الذي كان من صلاحية الإدارة الاستعمارية الفرنسية، والهدف من ترسيخه هو في الحقيقة سلاح حرب ضد كل ما تبقى من النظام التربوي الديني القديم، كما أنه يستخدم كتبرير لإغلاق الزوايا...

إن توطين الجهاز المدرسي الاستعماري لا ينتج فقط فئة هزيلة من المفرنسيين، بل إنه ينتج أيضا، وخاصة، عددا كبيرا من "الأميين المزدوجي اللغات".

قد تصدى الجزائريون لهذا التعليم حيث يقول "**محمد بن رحال**"• :" إن الجزائريين في مجموعهم- على الأقل- لم يطلبوا التعليم حتى الحرب العالمية الأولى.فهم لم يطلبوه، لأنه يعتبر تهديدا ضمنيا للقيم الثقافية التي مازالوا يحملونها، ولأنه يبدو غير مجدي أيضا. فهو فعلا لم يؤد إلى إمكانية الترقية الاجتماعية".[1]

ج/- التعليم الأهلي الحديث(التعليم العربي الحر): يرجع الفضل في ظهور هذا النوع من التعليم إلى الإصلاحيين والوطنيين أمثال **عبد الحليم بن السماية والأمير خالد ورابح زواوي وعلي الحماني** ...وغيرهم، والملاحظ أن الجهود الأولى لتأسيس هذا التعليم كان قبل سنة **1931**، لكن نطاقه اتسع كثيرا بعد تكوين جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في عام **1931** وذلك لجملة من الأسباب من بينها:[2]

*الحرب التي شنها الاحتلال الفرنسي على اللغة والثقافة العربية بقصد قتل اللغة العربية، ومحو الثقافة العربية الإسلامية في البلاد، مما كان رد فعل عنيف لدى الجزائريين .

*التقتير الشديد في تعليم الجزائرين في المدار الحكومية الفرنسية في الجزائر، بهدف إبقاء الأغلبية الساحقة منهم يتخبطون في ظلمات الجهل، والأمية.

• -يعد من رجال النخبة ينتمي إلى أسرة ارستقراطية ما قبل الاستعمار ، من أوائل الجزائريين مزدوجي الثقافة، شغل العديد من المناصب منها خليفة للآغا بتلمسان في 1876،ثم قاضيا في 1878، وناطق رسمي للمطالب الجزائرية في مجلس الأعيان، إلى دور التمثيل السياسي الذي يطابق البروز السياسي لقوى اجتماعية جديدة ما تزال ضعيفة وجزئية.

[1] -عبد القادر جغلول، **تاريخ الجزائر الحديث**، ط3،دار الحداثة بالتعاون مع ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر، 1983.ص ص 79-80.

[2] -رابح تركي،**التعليم القومي والشخصية الجزائرية**، مرجع سابق، ص ص192-193.

*شعور الجزائريين القوي–خصوصا بعد الحرب العالمية الأول– بأن العلم هو سبيلهم الوحيد للتحرر من الاستعمار، والخروج من دائرة التخلف، وبأنه العامل الفعال في المحافظة على الاستقلال بعد حصوله.

وإعادة بعث الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية والتوعية باستقلال الجزائر عن فرنسا.

اعتمدت الجمعية منهجية تربوية علمية انطلقت من المساجد وتوسعت إلى الكتاتيب ثم إلى المدارس التي كانت أقرب إلى مناهجها إلى المدارس الحديثة، وقد بلغ عددها سنة **1954** أكثر من **150** مدرسة، يتردد عليها أكثر من **50** ألف تلميذ وتلميذة لقد لعبت هذه المدارس دورا هاما في نشر التعليم بين الجزائريين ووقفت في وجه محاولات الإدماج والقضاء على مقومات الشخصية الجزائرية، ولعل الارتباط الوثيق بين الدين والتعليم له ما يبرره سوسيولوجيا وذلك من حيث ارتباط المدرسة بالمسجد وهو ما كان واضحا في أعمال الجمعية ومنهجيتها التربوية الإصلاحية.

- ✓ **ملامح السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر (1830–1962):**[1]

*اعتماد اللغة الفرنسية لغة التعليم وحدها، أما اللغة العربية فلم تكن تدرس إلا في ثلاث مدارس فقط.

*تضييق فرص التعليم، وعدم السماح بنشره، لدرجة إن الإحصائيات تشير إلى أن نسبة الملتحقين بالتعليم من مجموع البالغين سن القبول المدرسي لم تتجاوز **1.73%** وذلك بعد مرور **60** عاما على الوجود الفرنسي في الجزائر.

*أصدرت السلطات قانونا عام **1904** يجعل فتح الكتاتيب القرآنية خاضعا للحصول على رخصة ولغايات تحفيظ القران لا غير.

*وفي عام **1933** أصدرت السلطات الفرنسية عام **1938** قرارا يمنع اي شخص من تأسيس مدرسة إلا برخصة من إدارة الاحتلال، وبموجب هذا القانون ثم إغلاق عدد كبير من المدارس التي أنشأتها الجمعيات الإسلامية والوطنية.

* بداية من سنة **1944** حدث تطور تدريجي في ارتفاع نسبة التدريس حيث بلغت نسبة الملتحقين ممن هم في سن القبول عام **1955** حوالي **20%**، وقد جاء هذا الارتفاع نتيجة الضغوطات التي مارستها القوى الوطنية الجزائرية على السلطات الفرنسية.

---

[1] – سهيل احمد عبيدات، **السياسات التربوية في الوطن العربي**، عالم الكتب الحديث: الأردن،2007، ص ص226–227.

*ظهور نخبة مفرنسة درست بالفرنسية ولا تعرف العربية إلا نادرا.

*ومع أن التعليم كان يتم تحت إشراف السلطات الفرنسية الرسمية، إلا أنه على الصعيد الآخر استمر التيار الوطني والإسلامي في إنشاء وفتح المدارس والزوايا التي أسهمت في نشر التعليم والثقافة العربية.

* بداية من سنة **1945** وضعت السلطات الفرنسية مخططا للتنمية يعطي أهمية خاصة لقطاع التعليم، وينص المخطط على توسيع إنشاء المدارس، وزيادة نسبة القبول في التعليم الابتدائي، والاهتمام بالتعليم التقني. وكان الهدف من هذا المخطط سحب البساط من تحت أقدام الثورة الجزائرية التي كانت ترفع شعار التعليم الوطني.

*إحداث انفتاح عام في ميدان التعليم يوفر الحد الأدنى لمطالب الشعب الجزائري، وخاصة الثقافية الوطنية والإسلامية المقاومة لحركة الثقافة الاستعمارية.

*فشل السياسات الفرنسية في فرنسة الجزائريين وإدماجهم ثقافيا.

*أفرزت هذه السياسات التعليمية فئتين من المثقفين(فرانكوفونيين) وهم الناطقون باللغة الفرنسية وحدها(ارابوفونيين) وهم الناطقون باللغة العربية وحدها.

2-1-2-التعليم ومؤسساته في جزائر الاستقلال:

استقلت الجزائر وارثة الهياكل والتنظيمات التي كانت تخدم الاستعمار والمعمرين، ومع قلة عدد المتعلمين الجزائريين، والنقص المفزع في الإطارات بعد الاستقلال مباشرة، إلا دليلا على طبيعة هدف التنظيم التربوي الاستعماري والذي كان لا يخدم الشعب الجزائري وطبقاته المحرومة في الأرياف والقرى والمدن، بل كان موجها إلى المعمرين لتدعيم أفكارهم الاستعمارية. لهذا كان لابد من إيجاد حل يتماشى مع متطلبات الظروف الجديدة، الملائمة لتكوين وتعليم الآلاف من الأطفال المتعطشين إلى العلم والمعرفة في ظل الظروف السياسية الجديدة.

ورثت الجزائر قلة هياكل الاستقبال، قلّة الإطارات، ومشكلة سيطرة اللغة الفرنسية، وانحصار التعليم على مناطق وطبقات دون أخرى،[1] كما تميزت بقلة الهياكل وتنظيمات الاستقبال ، ونقص فادح في الإطارات ،إذ غادر الجزائر صبيحة الاستقلال معظم المعلمين الفرنسيين، ولم يبقى من سلك

[1] -بوفلجة غياث، **التربية ومتطلباتها**، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية: الجزائر، 1993،ص31.

التعليم إلا أولئك القلة من الجزائريين لم يزد عددهم عن **2602** معلما[1] ، وهكذا كان الإرث ثقيلا من قلة الإمكانيات المادية والبشرية، إلى جانب وجود تنظيم لا يتناسب مع طموحات المواطنين والاختيار الاشتراكي للبلاد.

عملت الجزائر على تسيير التنظيم الموروث بكل محاسنه ومساوئه، حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالشلل، كما عملت على إعادة اللغة العربية إلى مركزها الطبيعي مرحليا، معتمدة في ذلك على إطار الممرنين، إلى جانب التعاون التقني مع الدول الصديقة والشقيقة.كما عملت على تعميم التعليم وإيصاله إلى المناطق النائية بالقرى والأرياف، مسخرة لهذا الهدف إمكانيات هائلة لبناء هياكل استقبال جديدة، وتكوين الإطارات اللازمة للسهر على التعليم بمختلف مراحله.[2]

- ✓ **التنظيم البيداغوجي الموروث:**

لقد كانت مراحل التعليم الموروثة مقسمة إلى أربعة مراحل متمايزة:[3]

*مرحلة التعليم الابتدائي.

*مرحلة التعليم العام(المتوسط)

*مرحلة التعليم الثانوي.

*مرحلة التعليم العالي.

أ)-التعليم الابتدائي: ويبدأ في سن السادسة، ويدوم **6**سنوات وينتهي بمسابقة السادسة للدخول إلى السنة الأولى من التعليم العام (التعليم المتوسط) كما قد يدوم حتى **7**سنوات بالنسبة للذين لهم صعوبة في مسايرة الدراسة، مما يمكنهم من الدخول إلى امتحان الشهادة الابتدائية، يتمكن بعدها الناجحون في امتحان الشهادة الابتدائية من المشاركة في مسابقات للدخول إلى دور المعلمين (المساعدين)، أو الدخول إلى السنة الثانية من التعليم المتوسط، أو إلى المراكز التقنية والفلاحية، أما عند عدم النجاح فيكون مصيرهم الطرد وتعزيز صفوف الناجحين. لهذا يكون الهدف الاساسي لكل تلاميذ هذه المرحلة

---

[1] -عبد الرحمان بن سالم، **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري**، ط3، وزارة التربية الوطنية: الجزائر، 2000، ص40.

[2] -بوفلجة غياث، ، **التربية ومتطلباتها** ،مرجع سابق ص31.

[3] -نفس المرجع، ص ص 32-33.

هو اجتياز هذا الحاجز والذي كان يستعمل لتحديد عدد التلاميذ الذين يمكن استقبالهم في المرحلة اللاحقة من التعليم، حيث أن عدد المقاعد المتاحة محدودة.

ب)-التعليم العام(المتوسط):ويدوم **4** سنوات من التعليم النظري العام. ينتهي بالحصول على شهادة التعليم العام(وهي ما صار يعرف بشهادة التعليم المتوسط) أو بشهادة الأهلية بالنسبة للمعربين. وتكون نهاية هذه المحلة فرصة أخرى، يتمكن النظام التربوي من خلالها قذف التلاميذ الغير مكيفين معه إلى الشارع والى ميدان الشغل سلاحهم الوحيد تلك المعلومات النظرية العامة والمحدودة.أما الناجحون فينتقلون إلى مرحلة التعليم الثانوي.

ج)-التعليم الثانوي: ومدته **3** سنوات من التعليم المتخصص وينتهي بشهادة البكالوريا. هذه الشهادة التي تخول لصاحبها الالتحاق بالجامعة دون شروط، كما أنها تسمح لصاحبها الالتحاق بمختلف معاهد التعليم العالي. أما الذين لم يساعدهم حظ النجاح في هذه الشهادة، فيمكنهم المشاركة في مسابقات الدخول إلى بعض المعاهد والمدارس العليا.

د)-التعليم الجامعي والعالي: وقد كانت مدة الدراسة في المرحلة الأولى من التعليم الجامعي تدوم **3**سنوات في غالبية التخصصات، حيث تتوج هذه المرحلة بالحصول على شهادة الليسانس، تليها بعد ذلك شهادة الدراسات المعمقة ثم الدكتوراه الدرجة الثالثة وأخيرا دكتوراه دولة.

لقد كانت شهادة الليسانس عبارة عن مجموعة من الشواهد السنوية والمستقلة. أما شهادة الدراسات المعمقة فتتطلب دراسات في منهجية البحث إلى جانب أطروحة مبسطة. أما الدكتوراه فتتطلب بحثاً أكثر عمقا وأعلى مستوى.

✓ ملامح السياسات التعليمية في الجزائر بعد مرحلة الاستقلال الوطني(1962):[1]

إن أهم قضية وطنية تمحور حولها النضال خلال الاحتلال الفرنسي للجزائر، كانت قضية التعليم التي كانت تعني تحقيق الشخصية الوطنية باسترجاع اللغة العربية مكانتها، ونشر المعرفة بين جماهير الشعب، إن تعريب التعليم وتعميمه بالإضافة إلى تكوين الأطر الكفؤة الضرورية لبناء المستقبل، شكلت الأبعاد الأساسية للمضمون الوطني في مرحلة الاستقلال. وفي هذا الإطار فقد عقدت اللجنة الوطنية في وزارة التعليم الجزائرية اجتماعها الأول في **1962/12/15**، وأعلنت المبادئ الأربعة كأساس للسياسات التعليمية في الجزائر المستقلة:

[1] – سهيل أحمد عبيدات، مرجع سابق، ص 228.

*تعميم التعليم على جميع أبناء الشعب الجزائري ورفع شعار ديموقراطية التعليم.

*تعريب التعليم.

*التكوين العلمي والتكنولوجي.

*الجزارة.

2- 2-المعالجة السوسيولوجية لأهم الإصلاحات التربوية في الجزائر:

الحديث عن المدرسة الجزائرية الحديثة، لا يكون إلاّ بالبحث والتقصي في الجذور الأولى التي شكلت هذه المدرسة وأسستها، وهذا ما اتضح فيما سبق حول نشأة وتطور المدرسة في الجزائر الاحتلال وجزائر الاستقلال، إلاّ أنَّ ما طرح من ومضات تاريخية لسيرورة المدرسة في الجزائر، لا يمكن اعتباره سوى بناء شكلي أسس على أنقاض الماضي وفق المنظور الكولونيالي-الفرنسي-، حيث تقول "**يمينة يخلف**" في هذا الشأن :" **نظرا لاعتبارات تاريخية توجهت الدول المغاربية لتبني البناءات الكولونيالية مع إحداث تغيرات حسب تقاليد كل بلد**"[1]، وهذا ما حدث في الجزائر كحل شكلي ومؤقت، ذلك أنَّ لا الظروف السياسية، ولا الاقتصادية، ولا الاجتماعية، ولا الثقافية، ولا المادية ...الخ، كانت سانحة لتأسيس نظام تربوي منفصل تماما وغير تابع مطلقا للتوجهات الكولونيالية.

إلاَّ أنَّه وفي خضم الحديث عن هذا التطور الذي شهدته المدرسة في الجزائر ، سنناقش في هذا الفصل عن تأسيس وتطور المدرسة الجزائرية والتي تأسس بموجب أمرية **16 أفريل 1976** والتي كانت بمثابة ميلاد مدرسة جزائرية ،وبالتالي الانتقال من مدرسة في الجزائر والتي تأسس على الرؤية الكولونيالية إلى مدرسة جزائرية حاولت كسر حاجز التبعية كمحاولة أولى ، وهذا ما سيناقش في هذا الجزء.

2-2-1-الإصلاح التربوي وبعض المفاهيم المقاربة:

أ)-في مفهوم الإصلاح :

***لغةً:** أصلح ،إصلاحا ،إصلاح الشيء عكس أفسده، وصلح، صلاحا، وصلوحا، صلاحية: ضد الفساد أزال عنه الفساد.

يقال صلحت حال فلان: أي زال عنه الفساد، والرجل كان صالحا في عمله أي لزمه الصلح .

[1] - amina Yekhlef.ibid.p641.

وصلح تصليحا ، أي أعاده إلى حالة حسنة.[1]

***اصطلاحا:** لا تسعفنا المعاجم العربية بأي تعريف للإصلاح غير قولها: الإصلاح ضد الفساد ،إذا بحثنا فيها عن معنى الإفساد ردتنا إلى الإصلاح بقولها الإفساد ضد الإصلاح والغريب أن المفسرين يكتفون بشرح مادة صلح ومشتقاتها الواردة في القران الكريم بكثرة، بهذا النوع من التعريف بالسلب صلاح: ضد فساد، و إذا خرجوا عن هدا جاؤوا بالمعنى الذي يقتضيه السياق، وفي هذا الإطار يرتبط معنى الإصلاح في القران بإزالة ما شاب العلاقات بين الناس من شوائب، مثل **قوله تعالى:**" **فاتقوا الله و أصلحوا ذات بينكم...**"[2] ، **وقوله:**"**وان طائفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما**"[3] ...الخ.

أما عندما يقترن لفظ أصلحوا بالتوبة، فالمعنى هو التخلي نهائيا عن المنهي عنه:" **إلاَّ الذّين تابوا من بعد ذلك و أصلحوا فان الله غفور رحيم**"[4]، أما عبارة " **واعملوا الصالحات**" التي ترد في الغالب معطوفة على "**الذين أمنوا**" فتفيد كل عمل من أعمال الخير ينفع صاحبه أو غيره والآخرة.

أما في المرجعية الأوروبية فالكلمة التي تقابل لفظ "**إصلاح**" في مرجعيتنا التراثية هي كلمة réforme وهي كلمة تتكون من لاصقة ré التي تفيد معنى الإعادة ،ولفظ forme ومعناه الشكل و الصيغة تعني إعادة التشكيل ، أو إعطاء صورة أخرى للشيء.[5]

فمفهوم الإصلاح إذا هي كلمة فضفاضة تتسع لأكثر من معنى، فقد يعني الإصلاح التعديل والتطوير إذا ما قوبلت الكلمة بالنص القرآني الأول، من خلال تصفية الشوائب التي يرى أنها عائق في الإصلاح أي بمعنى التغيير، كما يمكن إعطاء معنى أوسع لهذا المفهوم فقد يرتبط الإصلاح بالتغيّر أي إحداث تغيير جدري في بنية النظام والتجديد الكلي من خلال هدم ما هو قائم ، وهذا المفهوم يتلاءم بشكل كبير مع المرجعية الأوروبية لكمة إصلاح والتي تقتضي إعادة التشكيل أو إعطاء صورة جديدة.

ب)-من مفهوم الأزمة التربوية إلى الإصلاح التربوي:

---

[1] - **المنجد الأبجدي**، ط6، دار الشروق: بيروت، 1988،ص95.

[2] -سورة الأنفال الآية (01).

[3] -سورة الحجرات الآية (09).

[4] -سورة آل عمران الآية (89).

[5] -محمد عابد الجابري، **في نقد الحاجة إلى الإصلاح**، مركز دراسات الوحدة العربية ، لبنان، ص ص17-18.

يعد مفهوم الأزمة التربوية والإصلاح التربوي من المفاهيم المركزية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، و كذلك من أكثر المفاهيم تداولا في الأدبيات التربوية المعاصرة، و تأسيسا على ذلك بدا المفهومان يشكلا أساسا للتحليل السوسيولوجي والتربوي، ومدخلا منهجيا من مداخل البحث والتقصي العلمي في مجال القضايا التربوية والاجتماعية.

فالأزمة في مجال التربية تشير إلى حالة من العطالة أو الجمود، تنال جانبا أو جوانب متعددة في النظام التربوي تفقده التوازن ويؤدي إلى خلل في أداءه الوظيفي كما يمكن لهده الأزمة أن تكون جزئية أو كلية ، فالأزمة التربوية قد تنتج من عطالة في جزء من النظام التربوي مثل: الإدارة ، المناهج أو الخطة الدراسية ، وهذه الأزمة التربوية تنشأ غالبا عن مجموعة عوامل تاريخية، وثقافية، واجتماعية، لاسيما التحولات السريعة التي تؤدي إلى خلل في وظيفة النظام. وبعبارة أخرى تتمثل الأزمة التربوية في عدد من المشكلات والتحديات التي يواجهها النظام التربوي والتي تؤدي إلى عطالة وظيفية تتباين في مستوى شدتها ودرجتها.

تأسيسا على الأزمة التربوية يتنامى اليوم، فاستخدام مفهوم الإصلاح التربوي الذي يشير إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمراريته وتوازنا في الأداء بصورة منتظمة.[1]

ويمكن القول في هذا السياق أن مفهوم الإصلاح وإجراءاته مرهونة بمستوى ودرجة الأزمة التي يعاني منها النظام التربوي أو التعليمي.

يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الإصلاح التربوي، النوع الأول الذي يركز على أهمية تحقيق التوازن النسبي ، والإصلاح الذي يأخذ طابع التغيير التدريجي وأخيرا الإصلاح الذي يأخذ اتجاه التغيير الجدري[2].

كما يرى "**مصطفى محسن**": إن الإصلاح التربوي يتضمن في دلالاته الشمولية محمولات ومضامين مفهومي–التجديد التربوي والتطوير التربوي–، كما يتجاوزها في الآن ذاته، ذلك أنَّ الإصلاح

---

[1] – علي أسعد وطفة،"**إشكالية الإصلاحات التربوية في الوطن العربي –تحديات وتطلعات مستقبلية**"، **http//www.Watfa.net.2013.03.03/20.30h**

[2] –نفس المرجع.

التربوي ومن وجهة نظر سوسيولوجية، ينبغي أن ينظر إليه عادة نظرة شمولية، وليس كمجرد إجراء جزئي أو ظرفي يمارس على مكون أو مجال تربوي ما ، داخل قطاع التربية والتعليم.[1]

2-2-2- الإصلاح التربوي في الجزائر- الأهداف والمقاصد:

الغاية من إجراء الإصلاح التربوي هي أن يحدث تغيير ايجابي في جهود المعلمين والمتعلمين، ويتحقق تطور ملموس في مستوى الأداء المدرسي، ونوعية النتائج التربوية، وقيمة المعارف والمهارات المبرمجة للتعلم، وفي أساليب التسيير والتنظيم بحيث تصبح أوضاع التعليم وظروف النشاط التربوي أفضل مما هي عليه، ويتحقق دلك حين يصبح المردود متكافئا مع الجهود ،والذي يجعل هدا الأمر ممكنا مشروعات التطوير والتصحيح والتجديد التي تضبط وتنجز وفق خطة زمنية متدرجة، وحسب أهداف مرسومة، ويمكن أن يشار إلى بعض هذه الأهداف التي يجب أن تتضمنها هذه المشروعات وهي كمايلي:

أ/-إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية و البيداغوجية، والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها، وتثمين دور القائمين بها وتعزيز شانهم في المجتمع، وتمكينهم من فرص التثقيف والتكوين التي تثري خبراتهم، وتؤهلهم باستمرار لتحمل المسؤوليات المتعددة، بحيث تحولهم من موظفين قائمين بتوصيل المعرفة إلى مناضلين في سبيل ترقيتها ومساهمين في صنعها محبين لمهنتهم، راغبين في الاستمرار فيها.[2]

ب/-مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها انسجامها مع الأهداف المتوخاة، ومع المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية التي تميز مجتمعاتنا وعصرنا، وإعادة بناء هده المحتويات وفق تدرج منهجي، يراعى فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم، والتكامل الوظيفي بين المعارف والمهارات وبينها وبين الحياة.

ج/-التدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها، وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلائم، ومستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة، وإمكانات النظام من جهة أخرى.

---

[1] -مصطفى محسن، **الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري(رؤية سوسيولوجية نقدية)**، المركز الثقافي العربي: بيروت: لبنان، 1999، ص 59.

[2] - عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر- حقائق وإشكالات-**، جسور للنشر والتوزيع: الجزائر،2009،ص ص 64-65.

د/–ضبط وتيرة العمل الدراسي اليومي و الأسبوعي وفق دراسة علمية وتقنية واجتماعية تحدد الوعاء الزمني الملائم وتضمن التوازن بين القدرات واستيعاب المتعلم، ومتطلبات التحصيل العلمي ، وبين فترات التعلم وممارسة النشاطات الثقافية والترويحية.

هـ/–تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل هدف من أهداف الإصلاح، ويتحقق دلك بتوفير العدد الكافي واللائق من المنشئات والمرافق...الخ[1]

إن هذه الطروحات بالرغم من أنها تعتبر جهود مسطرة ينطلق منها العمل التربوي إلا أن هذه الأهداف ورغم الجهود التي بذلت ، يقول"**علي أسعد وطفة**" في حديثه عن واقع الأهداف التربوية في الوطن العربي تواجه مشكلات كبيرة تتمثل فيما تعانيه من جمود وتصلب في جوانبها المنهجية والوظيفية والبنيوية ، ولقد صممت هذه الأهداف بصورة عفوية لا تنطلق من الأصول المنهجية والعلمية لتصميم الأهداف التربوية ، فجعلها موضوعا مكشوفا للنقد الفكري والعلمي .

في إطار الانتقادات الموجهة للأهداف التربوية ، يمكن القول أن اغلب الباحثين العرب يعتقدون بان الأهداف التربوية في البلدان العربية تعاني من غلبة أوجه الضعف ومواطن القصور فهي كما يذهبون ظلال مقولات خطابية مسجوعة رنانة لا حياة فيها، وما زال الصالح منها سجين الزنزانات النظرية وهي على علاقتها بقيت مجرد شعارات ترتفع عن الواقع وتنأى عن همومه، ومن أهم المظاهر الإشكالية للأهداف التربوية في البلدان العربية يمكن لنا أن نتناول المظاهر التالية:

*غياب مصادر الاشتقاق وغموضها

*غياب منهجية تدفق الأهداف واشتقاقها وكذا الماضوية والجمود الزمني

*غياب منهجية بناء الأهداف وإعتباطات القرار التربوي

*غياب نسق الأولويات وغياب حاجات المجتمع وتطلعاته

*غياب الطابع الإجرائي وغياب البعد السيكولوجي وغلبة الطابع التعليمي على الجوانب التربوية.

*الهوة العميقة بين النظرية والتطبيق.

*إشكالية بنية النص والصياغة في الأهداف التربوية.[1]

[1] –نفس المرجع، ص ص64–65.

✓ **حقيقة المدرسة الجزائرية:**

إن التصورات الفكرية التي يحاول أصحابها رسم صورة للمدرسة الجزائرية لا تجيب في عمومها بموضوعية عن التساؤل الذي يطرح حول نوعية المدرسة التي نريدها، وحتى عمليات الإصلاح التي مست بعض جوانب المدرسة فيما سبق لم تحدد لنا الصورة المتكاملة لهذه المدرسة.

لذلك يتساءل الكثير منا: **ما قيمة الإصلاحات التي لا ترسم صورة دقيقة لهذه المدرسة ولا تعالج الإختلالات التي ورثتها.**

اليوم بعد أكثر من أربعة عقود من الزمن مازلنا نتساءل: **ما نوع المدرسة التي نريدها؟**

أهي المدرسة التي تهتم بقضايا الوطن وتستوعب في برامجها قيم الأمة ومقوماتها، وتعمل على تكوين جيل متجدّر في بيئته ملتصق بتاريخه متفاعل مع عصره، أم هي مدرسة التي تهتم بقضايا الإنسان من حيث هو إنسان، وبالفكر والعلم ولا تعير الاهتمام اللازم للخصوصيات الوطنية والقيم الروحية، والاهم هنا هو الطرح الفكري الذي يحاول أن يرتفع بهده التساؤلات وغيرها إلى مستوى أخر هو المستوى التنظيري الذي يلخص الاتجاهات المختلفة في اتجاهين هما:[2]

-**النظرة المعرفية:** والتي أساسها نشر المعرفة وتنمية الفكر.

-**النظرة التربوية:** وأساسها بناء شخصية المتعلم وترقية حياة الجماعة

والفرق بينهما هو أن الأولى تجعل المدرسة تنحصر في مهمتها في تمكين الإنسان من المعرفة ، فالمدرسة هي وسيلة وفق هدا المنظور لبث المعرفة، أما الرؤية الثانية يجعل مهمة المدرسة بناء شخصية المتعلم في مقدمة اهتماماته فالمدرسة هي وسيلة لتربية فكر الإنسان، فالاهتمام بالمعرفة موجود في الحالتين لكن في الأولى تشكل المعرفة غاية وفي الحالة الثانية تشكل وسيلة، ولاشك أن هناك علاقة جدلية بين الوسيلة والغاية، لكن قد يحدث أن يغلب المسؤولون المشرفون على التعليم جانبا على أخر فتتحدد مهمة المدرسة وفق الجانب الذي اخذ حظه من الاهتمام ، لكن المجتمع الذي يتفهم رسالة المدرسة ، يدرك أهمية الجمع بين النظرتين التي تجعل المعرفة وسيلة وغاية.

---

[1] – علي أسعد وطفة، "**محنة الأهداف التربوية في البلدان العربية: رؤية نقدية في واقع الأهداف التربوية العربية واشكالياتها**"، .**http//www.faculty.m-éduc 22.04.2013/11.20h**

[2] –عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص 12-15.

غير أن انجاز هذه المهمة المزدوجة موقوف على نوعية من يسند إليهم العمل المدرسي تخطيطا و تنفيذا، فالذي يستطيع أن يضع الحياة الفكرية، ويقيم قواعد المعرفة، ويبني شخصية المتعلم ليس شخصا عاديا، إنما الذي يستطيع ذلك هو الشخص المربي الذي استوفى في تكوينه المعرفي والأخلاقي شروط شخصية المربي ومكنه المجتمع من الوسائل، ورسم له الخطة التي يتبعها في عمله.

*ويمكن تلخيص الإشكالات المثارة في القضايا الجوهرية للمدرسة الجزائرية في:

1-نوع المدرسة التي نريد الاهتمام بها.

2-مسالة الانتماء الحضاري والثقافي.

3-المشكلة اللغوية وما يتفرع عنها.

4-منهجية الإصلاح التربوي والغاية منه.

5-السبل الموصلة إلى مواكبة التطور العلمي.

هذه هي القضايا التي ظلت مثار جدل بين المربين و المسؤولين ، وهي كانت أعمال اللجان

المتخصصة، تنصب عليها بهدف إبراز الحقيقة وإزالة المشاكل.[1]

2-2-3-مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر:

وانطلاقا من الظروف التي انطلقت منها المدرسة الجزائرية مرورا بسلسلة الإصلاحات التي تمت على مستواها نؤرخ المراحل الثلاث التي عرفتها المدرسة الجزائرية:

أ)-المرحلة الأولى التبني والتوجيه:

تبني المدرسة الموروثة والتي أصبح النظام التعليمي خاضعا للإدارة الجزائرية بعد أن كان تابعا للإدارة الاستعمارية، والتبني هذا جاء لهدف ضمان سير التعليم بالمدارس القائمة مع الحرص على استغلال كل طاقاتها من أجل توفير فرص التعليم لأكبر عدد ممكن من الأطفال، فاتخذوا بعض الإجراءات العاجلة نوجزها في الأتي:

[1] - عبد القادر فضيل ،نفس المرجع ، ص ص 15-19.

*ترسيم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.

*توجيه العناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هده المادة.

*تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحلون.

*إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض والسيادة الوطنية.[1]

ب)-المرحلة الثانية تمثلت في الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري:

كان لزاما على الدولة الجزائرية الفتية أن تجسد طموح الشعب الجزائري في التنمية، وأن تبرز مكونات هويته وبعده الثقافي الوطني وان تضمن له حقه في التربية والتعليم، وهذا ما أبرزته الدولة منذ السنوات الأولى لاسترجاع السيادة الوطنية حيث أعربت على بناء نظام تربوي جزائري مستمد من الأبعاد التاريخية والحضارية للأمة الجزائرية والمقومات الشعبية، وأدبيات الحركة الوطنية، حيث أنشأت الوزارة لجنة تكلف بإعادة النظر في هيكلة المنظومة التربوية من خلال الأهداف، والغايات، والبرامج، والمواقيت، ولغة التعليم وذلك بموجب المرسوم المؤسس في **1962/09/27** حيث نصبت هذه اللجنة رسميا سنة **1964** مؤكدة من خلال النصوص والمواثيق الرسمية مجموعة الأهداف كان أهمها التأكيد على:

*البعد الوطني ، *ديمقراطية التعليم.*التعريب، *الجزارة ، *الخيار العلمي والتكنولوجي.[2]

إذن تصحيح الوضع اللغوي في التعليم كان في طليعة الأهداف المرسومة في صلب السياسة التعليمية النظرية، وكان الإجراء المتخذ تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي عام 1965 ثم الثانية والثالثة ثم الرابعة ، وفي عام 1971 تم العمل بالإجراء الخاص بتعريب ثلاثة أقسام المفتوحة في مراحل التعليم(التعريب الرأسي) ،ونتج عنه تقسيم التلاميذ إلى معربين ومزدوجين نتيجة ظهور ازدواجية لغوية في نظام التعليم ، تعليم يلقن باللغة العربية وتعليم يلقن باللغة الفرنسية داخل المدرسة الواحدة، حيث نتتبع الموضوع نجد أن الأساس الذي قام عليه هذا الإجراء أساس منطقي في الأصل، لأنه انطلق من الواقع لكن الاستمرار معه اظهر نية غير سليمة لدى بعض المسيرين وخلفية ثقافية بين الموقف غير المشجع للتعليم

[1] – نفس المرجع ، ص ص26-27.

[2] –الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،" **المجلس الأعلى للتربية**"، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي،1998، ص31.

باللغة العربية ومهما يكن فقد تواصلت عمليات التصحيح والإصلاح ولكن بأسلوب افتقر الدقة في التخطيط ووضوح الرؤية.[1]

ج)-المرحلة الثالثة، التغيير الشامل وبناء النظام التربوي الوطني:

تميزت هذه المرحلة بالأعمال التحضيرية للإصلاح التربوي في إطار مخططات التنمية، وهو إصلاح شامل في مجالات الهياكل ومضامين التنمية، وهو إصلاح تضمن كذلك طرائق واستراتيجيات التدريس، وقد عرفت هذه المرحلة صدور أمرية **16 أفريل 1976**، التي تطرقت إلى كل من: البحث التربوي، إعداد البرامج والوسائل التعليمية، تكوين المستخدمين، التنظيم والمراقبة والتفتيش التربوي، التوجيه المدرسي، الخدمات الاجتماعية، الإدارة المدرسية.

كما هناك عدة أسباب ودوافع أدت إلى ضرورة إيجاد مدرسة جزائرية يمكن إرجاع ذلك إلى عيوب كلا من المرحلة الابتدائية وما نجم عنها من مشاكل، والمرحلة المتوسطة التي نلخص عيوبها فيمايلي:[2]

***إزدواجية في طبيعة التكوين:** فهو إما نظري عام كما هو الحال بالنسبة لما يقدم في المتوسطات التي تنمي لدى المتخرجين الميل إلى الأعمال المكتبية وتجنب الأعمال اليدوية والتقنية حيث يصلح المتخرجون منها للعمل ككتاب إداريين، وليس كتقنيين بورشات الإنتاج، وهو ما نحن في حاجة إليه لتنمية صناعاتنا في هذه المرحلة، وهكذا يبقى التكوين التقني والمهني مثل ما يقدم في المتاقن ومراكز التكوين المهني محدودا، إذا ما قورن بعدد المتخرجين من متوسطات التعليم النظري العام.

***إزدواجية في لغة التكوين:** حيث هناك شعبتان في إطار التعليم المتوسط معربون وفرنسيون أو ما يطلق عليهم مزدوجي اللغة، وهكذا كانت تطرح مشكلة اللغة على التلاميذ في سن مبكرة مما يؤثر سلبا على مستواهم التحصيلي لمدة من الزمن، فلا هم بالمعربين ولا هم بالمتفرنسين، كما إن ذلك أدى إلى التفريق بين لغة التخاطب في الشارع ولغة الدراسة والعمل، وقد يؤدي الفرق في اللغة التعليم من حداثة السن، إلى تعميق الاختلاف بين الأفراد، وما ينتج عن ذلك من تباين ومراعاة لدى الأفراد الشعب الواحد، وما لذلك من آثار وخيمة على وحدة الأمة

***عدم شمولية التعليم المتوسط:** لم يكن التعليم المتوسط إجباريا ولا متوفرا لكل الأطفال الذين يرغبون الالتحاق بهذه المرحلة من التعليم، حيث تقل نسبة الأطفال الملتحقين بهذه المرحلة في بعض المناطق النائية من الوطن بالهضاب العليا وجنوب الوطن، وهكذا نجد أن النظام التربوي التقليدي لا يتماشى مع ديمقراطية التعليم وإجحافا في حق بعض المناطق المحرومة.

---

[1] – عبد القادر فضيل ،مرجع سابق، ص ص26-28.

[2] -رابح تركي، **التربية والتكوين في الجزائر**، جامعة منتوري: قسنطينة –الجزائر، 1998، ص ص 214-215.

***تغلب الطريقة الإلقائية والتمركز حول المعلم:** إن الطرق التقليدية المعتمدة في التربية التقليدية تؤدي إلى سلبية دور التلاميذ في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، وما ذلك من أثر سلبي على نفسية التلاميذ ونجاعة التعليم.

كما تميزت هذه المرحلة بوضع مخططات رباعية والتي تمثلت في المخطط الرباعي الاول من سنة **1969-1973**، والمخطط الرباعي الثاني من سنة **1974-1977**، وكانت البداية بمشروع **1973** الذي دفع عجلة تطوير النظام التعليمي في الجزائر على المستوى الكمي أكثر من النوعي، وقد تجلى هذا التطوير في ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التربية وبرامج التجهيز، والزيادة الملحوظة في إعداد التلاميذ والمدرسين وتوظيفهم على أساس تقرير عام للمعارف لا على أساس الشهادة، إذ كانت تقدر الحاجات في هذا المجال في فترة هذا المخطط فقط بحوالي **25000 ألف** معلم للمدارس الابتدائية و **7آلاف** أستاذ لمرحلة التعليم المتوسط، و**2000 ألفين** أستاذ لمرحلة التعليم الثانوي، حيث تم أنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية، كحل مؤقت لتكوين مساعدين من ذوي مستوى الرابعة من التعليم المتوسط، ومدرسين لمن وصل إلى السنة الثالثة ثانوي، وذلك خلال سنة فقط، كما تم إلغاء الشرط القاضي بضرورة الحصول على شهادة البكالوريا للالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة التي كانت تكون أساتذة التعليم الثانوي، كما تم إلغاء السنة الرابعة للتعليم في المدارس العليا للأساتذة.

لما كانت مشاريع التغيير الشامل لمجموع النظام التربوي ولمحيطه العام لا يمكن حصرها في مخطط رباعي واحد ثم تحديد أهداف متوسطة المدى يمكن تحقيقها في فترة المخطط الرباعي الثاني الذي جاء بمشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة **1974**، التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمرية[1] أنهت المرحلة الانتقالية والإصلاحات الجزئية التي عرفتها المدرسة، وأسسنا بمقتضاه المدرسة الجزائرية التي صدرت النصوص المؤسسة لها عام **1976** وشرع في تعميم العمل عام**1980** [2].

هذه الأمرية التي كانت بداية فعلية لتأسيس مدرسة في الجزائر مواكبة بذلك التغير الحاصل على مستوى المجتمع الجزائري والدفع بعجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في إطار تحقيق لامركزية المؤسسات في الدولة الجزائرية الحديثة ، منها النظام التربوي والتي جسدتها أمرية **16 أفريل 1976** من خلال تفعيل النقاط الآتية:

*تسيير توظيف المعلمين.

*التسيير الإداري الشخصي (بعيدا عن الإدارة المركزية)

*إدراج الخريطة المدرسية.

---

[1] -رابح تركي، **التربية والتكوين في الجزائر**،نفس المرجع ص ص 215-216.

[2] -نفس المرجع، ص 310.

*إدراج الخريطة الإدارية.

التموين بالتجهيزات التعليمية، من خلال C.A.M.E.M.D

في إطار هذه السياسة، النشاط البيداغوجي لا مركزي من خلال إدراج مؤسسات مراقبة على المستوى الولايات والجهوي، والمتمثلة في اللجنات البيداغوجية على مستوى الولاية، واللجنات التنسيقية الجهوية على مستوى الجهات، واللجنة التنسيقية على المستوى المركزي والمتمثلة في مديريات التربية.[1]

فأمرية **1976** جاءت بعد أن رسمت القيادات العليا للبلاد الإستراتيجية الخاصة التي على الجزائر قيادة وشعبا أن تتبعها، وأكد على أن الثورة الثقافية ترمي إلى ثلاث أهداف هي:

*التأكيد على أن الهوية الجزائرية تحقيق للتنمية الثقافية.

*الرفع الدائم لمستوى التعليم المدرسي والكفاءة التقنية .

*اعتماد أسلوب في الحياة ينسجم مع الثورة الاشتراكية.

المادة **66** من دستور **1976** تضمنت ما يلي[2]:

*لكل مواطن الحق في التعلم .

*التعليم مجاني وإجباري بالنسبة لمدة المدرسة الأساسية في إطار الشروط المحددة بالقانون.

*تنظم الدولة التعليم .

*تسهر الدولة على أن تكون أبواب التعليم والتكوين المهني والثقافة مفتوحة بالتساوي أمام الجميع.

كما أكد الميثاق الوطني **1976** على أن من أهم محاور بناء الاشتراكية في الجزائر هي انجاز وتحقيق الثورة الصناعية والزراعية والثقافية، فهذه الأخيرة هي أهم محور للمحافظة على مكتسبات الثورة التحريرية، التي تهدف إلى تكوين إنسان جديد بواسطة تحقيق أهداف أهمها:

*التأكيد على الهوية الوطنية الجزائرية ببعدها العربي الإسلامي، وقيمها الثقافية التي تأتي العربية في مقدمتها.

*الرفع الدائم لمستوى التعليم المدرسي، والكفاءة المهنية.

---

* centre d'approvisionnement et de maintenance des équipements et moyens didactiques.

[1] – Amina yekhlef'**la decentralization et l'école en Algérie**' Algérie 50 ans après Etat des savoirs en sciences sociales et humaines 1954-2004 ; Actes de symposium . Oran 20-21-22 septembre 2004.Editions CRASCO.2008.p 642.

[2] – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جبهة التحرير الوطني، **دستور 1976** ، الفصل الرابع :الحريات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن، ص ص29-30.

*اعتماد أسلوب في الحياة ينسجم مع الثورة الاشتراكية التي يحددها الميثاق.[1]

فيما يلي نشير إلى بعض التوجهات التي يتميز بها هذا النظام وهي:

*إقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويمدد المرحلة الإلزامية إلى(09) سنوات ويدمج في مناهجه بين العمل الفكري والعمل اليدوي ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي ويسعى إلى تنمية حب العمل والتدريب عليه.[2]

بناء عليه تم إنشاء المدرسة الأساسية التي يعرفها "**الطاهر زرهوني** "بأنها:" البنية التعليمية القاعدية التي تكفل لجميع الأطفال تربية أساسية واحدة لمدة **09** سنوات، تسمح لكل تلميذ بمواصلة التعليم إلى أقصى ما يستطيع نظرا لمواهبه وجهوده كما تهيئه في نفس الوقت وتعده إلى الالتحاق بوحدات الإنتاج أو بمؤسسات التعليم المهني.[3]

فالمدرسة الأساسية توفر للتلاميذ دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا، وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة العمل والتبادل وتمكنهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم.[4]

*جعل اللغة العربية لغة التعليم في جميع المواد والمراحل لتحقيق الغاية الأساسية من تجديد النظام وهي توحيد التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع.

*تنظيم تعليم اللغات بصفتها روافد للتفتح على العالم.

*تجديد نظام التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية والاختصاصات.

*التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية.

*تنظيم تعليم اللغات بصفتها روافد للتفتح على العالم.[5]

---

[1] – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جبهة التحرير الوطني، الميثاق الوطني 1976، ص20

[2] –عبد القادر فضيل ، مرجع سابق،ص31.

[3] –الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر والتوزيع :الجزائر، 1993، ص121.

[4] – Malika Boudalia Greffou.**L'école Algérienne de Ibn Badis a PAvlov**.alger Laphormic.1989.p30.

[5] – عبد القادر فضيل ، مرجع سابق، ص ص 31–32.

كما تميزت سنة **(1985 – 1986)** أنها السنة التي شرع فيها الإصلاح بالنسبة للتعليم الثانوي ، كما أنها السنة التي نشأت فيها الجذوع المشتركة و طرح ملف منظومة التربية في عملية تقويم واسعة في سنة **1978** شاركت فيه أسرة التربية و تم إعداده و تقديمه إلى اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني في دورتها العشرين في **21 ،22 جوان1988** أصدرت بشأنه توصيات تتعلق بالمبادئ الأساسية لإصلاح المنظومة التربوية لذلك أخذت الحكومة على عاتقها ملف الإصلاح ضمن برنامج عملها سنة **1989.**

حيث تم إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية و نظام التكوين بصورة شاملة عام **1989** م ، إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم استغلالها كما تم تعديل طريقة الانتقال و التوجيه إلى التعليم الثانوي حيث أخذت نتائج شهادة التعليم الأساسي بعين الاعتبار ، في حساب معدل الانتقال [1]

كما ساهمت اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين و التعليم العالي التي نصبت من طرف رئيس الحكومة في **15 جانفي 1989** بهدف تحديد الشروط العامة لإقامة إصلاح معتزم و بتشخيص الوضعية لسنة **1989** اتضح أن التعليم الثانوي بقي على ما كان عليه تقريبا سنة **1962** حتى بات غير قادر على الأهداف المسندة إليه و لكن رغم ذلك استطاع التعليم الثانوي أن يسجل بعض الانجازات مثل [2:]

- الارتفاع الضخم في عدد التلاميذ .
- جزأرة التأطير .
- المساهمة في تقوية الشخصية الوطنية .
- انجازات في الهياكل و الوسائل .

✓ تأسيس المجلس الأعلى للتربية (1996 -1998):

عقد المجلس الأعلى دورته التأسيسية في نهاية ديسمبر **1996** و قد تكون خمسة لجان دائمة هي :

---

[1] – بوفلجة غياث ،**التربية والتعليم في الجزائر** ، ط1، دار الغرب للنشر : الجزائر،2006،ص ص 56-57.

[2] – براهيمي الطاهر ، **منظومة التشريع المدرسي المردود التربوي ،المدرسة الجزائرية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة منتوري ، قسنطينة – الجزائر،2004/2003 ، ص 465.

(لجنة التعليم ، لجنة التكوين ، لجنة البحث و الاستشراف ، لجنة المتابعة و التقويم ، لجنة العلاقات بالمحيط الاجتماعي و الثقافي)، و أعتبر المجلس جهازا وطنيا لدى رئيس الجمهورية للتشاور و التنسيق و الدراسات و التقويم في مجال التربية و التكوين و مهامه الأساسية حسب الوثائق الرسمية و تتمثل فيما يلي :[1]

– اقتراح إستراتيجية تنمية شاملة للمنظومة التربوية التكوينية الوطنية بناءا على المقاييس العلمية و قيم الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري .

– تحقيق الانسجام الداخلي و الخارجي لمنظومة التربية و التكوين و الرفع من مردودها .

– العمل على توثيق الصلة بين المدرسة و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي و تحقيق الملائمة بين سياسة التكوين و سياسة التشغيل.

– العمل على تمكين المنظومة التربوية من إحداث التغيير الاجتماعي ، بتكوين المواطن الواعي المستوعب لمعطيات الحياة المعاصرة.

– التقويم المنظم للسياسة الوطنية للتربية و التكوين و اقتراح تصحيح الإختلالات التي قد تظهر في الميدان.

– دراسة كل المسائل المتعلقة بالتربية و التكوين إبداء الرأي فيها ، كمشاريع الإصلاح التي تبادر بها القطاعات المعنية و مخططات العمل القطاعية للوزارات.

– إقامة علاقات تعاون مع الهيئات و المنظمات الإقليمية و الدولية التي لها مهام مماثلة لمهام المجلس أدوات العلاقة بنشاطه.

قد استطاع المجلس الأعلى أن يخرج بعد سنتين من تأسيسه بوثيقة قاعدية نوقشت في ندوة وطنية بين **28** و **29 جوان 1998** و من أهم ما برز فيها هو اقتراح المبادئ العامة لسياسة تربوية جديدة و المتجلية في أربعة أبعاد أساسية يمكن توضيحها كما يلي: [2]

---

[1] – تلوين حبيب : **التكوين في التربية** ، دار الغرب للنشر و التوزيع : وهران–الجزائر ، 2002 ،ص 209.

[2] – نفس المرجع ،ص 211.

– البعد الوطني المتمثل في كون أن الإسلام و العروبة و الأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية التي تكرس أصالتها و بالتالي فالمدرسة تسعى لترسيخ هذه القيم .

– البعد الديمقراطي كون المدرسة تعمل على نشر الثقافة الديمقراطية باعتبارها قيما و سلوكا في مبدأ ديمقراطية التعليم.

– البعد العلمي و التكنولوجي .

– البعد العالمي كون الجزائر جزء من سباق عالمي أوسع بالرغم من خصوصياتها و امتدادها و ضرورة أن تسعى مدرستها لإثراء التراث الإنساني .

✓ **نهاية المجلس الأعلى للتربية:**

إن إنشاء المجلس الأعلى هو مطلب كل المربين فإن إنشاءه أدى إلى الاعتقاد بدخول مرحلة جديدة من إنشاء الهياكل المختصة لمواجهة التحديات التربوية و أن ذلك هو الخطوة الأولي نحو وضع إستراتيجية واضحة مبنية على أسس عملية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر إلا أن غياب تلك الإستراتيجية أدى إلى إلغاء المجلس عند انتقال السلطة إلى رئيس جديد للجمهورية و الذي ألغى غالبية المجالس الاستشارية التي أنشأها الرئيس السابق **' اليمين زروال '** ، وبهذا انتهت تجربة المجلس الأعلى للتربية دون ظهور تقرير تقويمي عن نشاط المجلس و دون تعويضه بهيئة دائمة لمتابعة المنظومة التربوية .

من أجل إنجاح عملية الإصلاح التربوي و التنسيق بين مختلف مراحل التعليم ، لابد من هيئة عملية تضم أبرز الباحثين و تسخر لهم كل الإمكانيات المادية و البشرية من تقويم يسير المنظومة التربوية و اقتراح الإصلاحات المناسبة لها [1].

د)–المرحلة الرابعة، تزامنت مع مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم:[2]

تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بتاريخ **13 ماي 2000** بقصر الأمم، قبل أن يحدّد السياق السياسي لهذا الإصلاح الذي بدأ بإنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة

[1] – بوفلجة غياث : **التربية و التعليم في الجزائر** ،مرجع سابق ، ص 145.

[2] –الجمهورية الديمقراطية الشعبية الجزائرية،**اللجنة الوطنية للمناهج–المرجعية العامة للمناهج–** القانون التوجيهي للتربية 04–08 ، 23 جانفي 2008، ص 2.

التربوية المكوّنة من **157** عضو، والتي كلّفت سنة **2000** بإجراء تشخيص شامل للمنظومة التربوية للخروج بمقترحات حول مشروع سياسة تربوية جديدة، وبعد مرور تسعة أشهر، قدّمت اللجنة تقريرها لرئيس الجمهورية الذي عرضه على الحكومة.
وبعد دراستها للمشروع عبر خمسة اجتماعات، أقرّت الحكومة تشكيل فريق كلّف بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي تمّ عرضها على مجلس الوزراء، الذي أصدر في اجتماع **30 أفريل 2002**، مجموعة من القرارات تضمّنت ثلاثة محاور كبرى تناولت "**إصلاح المجال البيدغوجي**"، "**إرساء منظومة متجدّدة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري**"، **وأخيرا**، "**إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية**[1]."

كان التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية محل دراسة معمقة من طرف السلطات، قد كرس مجلس الحكومة خمسة اجتماعات لدراسة هذا الملف الشديد الأهمية، استعرض خلالها على التوالي النقاط الآتية:

*الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية وبالتحديات التي ينبغي عليها مواجهتها وكذا المحوريين الأول والثاني، من محاور الإصلاح هما: إرساء منظومة للتكوين ولتحسين مستوى التأطير، من جهة وتجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية من جهة اخرى(**اجتماع الحكومة في 03 فيفري 2002**).[2]

*أما القطب الثالث في مشروع الإصلاح فيتعلق بإعادة تنظيم شامل للمنظومة التربوية **(اجتماع الحكومة في 06 فيفري 2002)**، بينما خصصت النقطة الأخيرة في الاجتماع لفحص الإجراءات الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي وكذا دراسة الإطار العام لتنفيذ الإصلاح **(اجتماع الحكومة في 06 فيفري 2002)**.ثم تواصلت مناقشة مشروع الإصلاح في اجتماع آخر لمجلس الحكومة ، انعقد في 06 مارس 2002،حيث قرر السيد رئيس الحكومة تشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة عمل لتنفيذ الاصلاح التربوي.

ثم انعقد اجتماع بمجلس الحكومة ، بتاريخ **19 مارس 2002**،خصص لفحص الخطة التي أعدها فريق العمل قبل عرضها على مجلس الوزراء.

---

[1] –ج. شفيقة، **إصلاحات التربية في الجزائر.. رهانات وإنجازات "بن بوزيد يؤرشف للإصلاح التربوي في الجزائر**، يومية المساء2009/06/27،**http://www.djazairess.com/elmassa**

[2] – بوبكر بن بوزيد ،2009، ص25

في يوم **30 أفريل 2002** عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية لنظر مجلس الوزراء تحت إشراف السيد رئيس الجمهورية.

اتخذ مجلس الوزراء، بعد دراسة وافية للملف،عددا من القرارات، والجدير بالذكر ان هذه القرارات قد تم إدراجها ضمن برنامج عمل الحكومة المصادق عليه من قبل المجلس الوطني الشعبي بتاريخ **27 جويلية 2002**.

تتعلق تلك القرارات التي اقرها مجلس الوزراء، في اجتماعه يوم **30 أفريل 2002** بثلاث محاور كبرى يمكن إجمالها في النقاط الآتية:[1]

- ✓ **إصلاح مجال البيداغوجيا:**

-إصلاح البرامج التعليمية.

-إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.

-استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية.

-إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.

-تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.

-إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات .

-تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.

-إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.

-تعزيز تدريس اللغة العربية .

-ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية.

-إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

-إدخال تدريس اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

[1] – بوبكر بن بوزيد،نفس المرجع، ص ص 26-29.

-إعداد وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار.

-تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديد.

✓ **إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري:**

-تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.

-تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

-تكوين أساتذة مرحلتي التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.

-إعادة بعث مسابقة التبريز.

-إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير .

-إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

✓ **إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:**

-التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين **05** سنوات.

-تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من **06** إلى **05** سنوات .

-تمديد مدة التعليم في المرحلة المتوسطة من **03** إلى **04** سنوات.

- إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في **03** فروع كمايلي:

أ/-التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

ب/- التعليم التقني والمهني والتكوين.

ج/-التعليم العالي.

-إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص.

✓ **القانون التوجيهي للتربية الوطنية:**

باعتبار الإصلاح التربوي عملية شاملة تخضع لعملية التقويم والتقييم، قد بين القانون التوجيهي المنظم للتربية والتعليم **جانفي 2008** معالم الإصلاح فيما يلي:

1.في مجال الأهداف الإستراتيجية للمنظومة « :تحدّي النوعية»

1.1.ترسيخ العملية التربية في الانتماء للجزائر.

2.1.إزالة الإختلالات الحاصلة بسبب تطوّر المنظومة.

3.1.رفع التحدّيات الجديدة.

4.1.بعض التوجّهات التربوية العالمية.

5.1.إعادة تحديد مهام المدرسة.

2.في مجال تنظيم التربية وغاياتها :

1.2.المبادئ العامة لإعادة الهيكلة

2.2.المقاييس البيداغوجية لتنظيم التعليم في مراحل

3.في المجال البيداغوجي:

1.3.التغيير البيداغوجي والتجديد.

2.3.تطبيق المقاربة بالكفاءات.

3.3 .إدراج تكنولوجيات الإعلام والاتّصال.

4.3.تفتّح المدرسة على المحيط.

5.3.تنظيم المواد وإعادة توازن شبكات المواقيت.

6.3.ترقية أدوار جديدة لصالح المتعلّم.

4.مشروع المؤسّسة والمشروع البيداغوجي :إستراتيجية تطبيق المرجعية.

5.إعداد المناهج الجديدة.

6.هيكلة المنظومة وتنظيم المسارات والتعليم: تشرف على المنظومة التربوية ثلاثة قطاعات:**التربية الوطنية، التعليم والتكوين المهنيين والتعليم العالي والبحث العلمي**[1].

تتكوّن المنظومة التربوية(بجزئيها العمومي والخاصّ) التي تشرف **عليهما الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية من:**

[1] –القانون التوجيهي،مرجع سابق، ص 3.

***التربية ما قبل التمدرس** :ومدّته ثلاث سنوات، منها السنة الأخيرة مخصّصة للتعليم التحضيري . وينص القانون التوجيهي على أن هذا التعليم ليس إجباريا، لكن الدّولة تلتزم بتطوير التربية التحضيرية منه وتعميم بمساهمة المؤسّسات العمومية والجماعات المحلية والجمعيات، والأشخاص الطبيعيّين والمعنويّين الخاضعين للقانون العامّ.

***مرحلة التعليم الابتدائي**، ومدّتها تسع سنوات(**5 سنوات للابتدائي و4 سنوات للمتوسّط)** ؛

***مرحلة التعليم الثانوي العامّ والتكنولوجي** :ومدّته ثلاث **(3)** سنوات، ويعدّ للتعليم الجامعي.

2-3-4-سوسيولوجية الإصلاح التربوي في الجزائر:

حاول النظام التربوي في الجزائر أن يأخذ خطه التصوري الأيديولوجي من مواثيق الدولة الجزائرية التي أشارت إلى مجموعة من التوجهات التي تحدّد مسار التربية الوطنية وتضبط غاياتها، فلقد بيّن

نداء أول نوفمبر بوضوح الأهداف التي سطر من أجلها تمثلت في:

أ)-الاستقلال الوطني بواسطة:

-إقامة الدولة الجزائرية الديمقراطية الشعبية ذات السيادة ضمن إطار المبادئ الإسلامية.

-احترام جميع الحريات الأساسية دون تمييز عرقي أو ديني.

ب)-الأهداف الداخلية:

-التطهير السياسي بإعادة الحركة الوطنية الى نهجها الحقيقي والقضاء على جميع مخلفات الفساد وروح الإصلاح التي كانت عاملا هاما في تخلفنا الحالي.

/- تجميع وتنظيم جميع الطاقات السليمة لدى الشعب الجزائري لتصفية النظام الاستعماري.

ج)-الأهداف الخارجية:

-تحقيق وحدة شمال إفريقيا في داخل إطارها الطبيعي والعربي والإسلامي.[1]

[1] - وزارة المجاهدين، الكتابة العامة لجبهة التحرير الوطني، نداء أول نوفمبر، 1994.

انطلاقا من قناعة مؤدّاها أنّه لا يمكن لأيّ أمّة أن تفوز بمكانة بين مصاف الأمم إلاّ إذا تسلّحت بالعلم والمعرفة وعملت على تأصيلهما، وجب على قيادة الجزائر المستقلّة تصميم مدرسة عصريّة جديدة بناء على مرجعيات الأمة، وبمحتوى تربوي مختلف وتوفير أفضل الشّروط الممكنة لاستيعاب كلّ الأطفال في سنّ الدراسة دون التشدّد في نوعيّة البرامج وطريقة التّلقين.

فكانت الجزأرة (أي إحلال الجزائريّين تدريجياّ محلّ المتعاونين الأجانب) أوّل خطوة على طريق إصلاح المنظومة التّربويّة من أجل بعث مدرسة تقوم على التّوفيق بين الأصالة والحداثة وتضمن ديمقراطيّة التعليم للجميع ويكون توجّهها علميّا وتكنولوجياّ. وبعد الجزأرة، جاء التّعريب كإحدى المهام الأساسية التي أسندت إلى اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم لدى تنصيبها في **ديسمبر 1969**.

اجتهد السّابقون في بناء أحسن مدرسة تجمع في روحها وبرامجها بين الأصالة والحداثة، فاتّفقوا في العلن على التعريب باعتبار أنّ اللّغة العربية مقوّم أساسي من مقوّمات الشّخصية الوطنيّة نصّت عليها مواثيق الثّورة، لكن في الباطن كان هناك تيارين متعارضين التيّار الفرنكوفوني والتيّار التأصيلي، وكان التيّار الأقوى الممثّل في الحكم بالرئيس الرّاحل "**هوّاري بومدين**" لصالح التّعريب، بينما اكتفى التيّار المعارض بقلّته الفعّالة بالتغلغل في صمت في القطاع الاقتصادي وبعض الوزارات السيادية، فسار التعليم في بادئ الأمر على الازدواجية اللّغوية كازدواجية ظرفية لا مذهبية ثم جنح ابتداء من **1974** إلى التدريس التدريجي لجميع المواد بالعربية في مراحل الابتدائي والمتوسط و الثانوي، وتلا ذلك تطبيق نظام المدرسة الأساسية في بعض المؤسسات على سبيل التجربة.لذلك تم إنشاء الميثاق الوطني **1976** على أنه من أهم محاور بناء الاشتراكية في الجزائر هي انجاز وتحقيق الثورة الصناعية والزراعية والثقافية، فهذه الأخيرة هي أهم محور للمحافظة على مكتسبات الثورة التحريرية، التي تهدف إلى تكوين إنسان جديد بواسطة تحقيق أهداف أهمها:

-التأكيد على الهوية الوطنية الجزائرية ببعدها العربي الإسلامي وقيمها الثقافية التي تأتي العربية في مقدمتها.

-الرفع الدائم لمستوى التعليم المدرسي، والكفاءة المهنية.

-اعتماد أسلوب في الحياة ينسجم مع الثورة الاشتراكية التي يحدّدها الميثاق.[1]

[1] – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جبهة التحرير الوطني، الميثاق الوطني 1976، ص20.

مقومات التربية إذن وخطوطها العريضة وفق هذا المنظور تنبع من السياسة العامة للدولة، حيث تقوم هذه الأخيرة بتسخير التربية لتحقيق هذه الأهداف، ولما كانت الشخصية الوطنية الجزائرية تقوم على الإسلام عقيدة والعربية لسانا والاشتراكية منهجا كان دور التربية هو تجسيد هذه المبادئ في برامج ومناهج لتكوين الفرد الذي يؤمن بهذه المبادئ ويعمل على تحقيقها.

إنَّ تلك الأسس تعبّر عن مرحلة زمنية مرّت بها الجزائر سادت فيها فلسفة سياسة معينة، وكانت فيها القيادة لحزب واحد هو حزب جبهة التحرير الوطني، واعتمدت فيها الاشتراكية منهجا للتغيير وعرفت فيها نظام الاقتصاد الموجه، وأساليب التعبئة الجماهيرية لجمع الطاقات حتى تلتف حول أهداف كل مخطط، وكانت المدرسة أداة لإعداد المواطن المؤمن بتلك الأيديولوجية والحامل لمبادئها، وقد حققت الجزائر كثيرا من الإنجازات والمكاسب في ظل تلك الفلسفة وتحت قيادتها، فتوسعت هياكل الاستقبال وانتشرت المدارس في كل جهات الوطن، وبلغ نجاح ديمقراطية التعليم ومجانيته مداهما، وكان مبدأ إلزامية التعليم واقعا لا شعارا، وعرف نظام التربية ضبطا قانونيا وتنظيميا لاسيما بعد صدور أمرية **16 أفريل 1976**، وصار أبناء الفلاحين والعمال والبسطاء من الشعب من رواد الجامعة واعتلى من وصل منهم رتبا أعلى في سلم المسؤوليات.[1]

إلاَّ أنَّ السلطة رأت تقييم هذه المسيرة، فعهدت بتلك المهمّة إلى وزير التربية الجديد الأستاذ "**مصطفى الأشرف**"، الذي ما أن تسلّم مهامه في **أفريل 1977** حتى عزل حوالي **30** إطارا من وزارة التربية، وحلّ المدرسة العليا للأساتذة في بوزريعة، وألغى التعليم الأصلي، وأعاد الازدواجية إلى المدرسة، وأجّل مشروع المدرسة الأساسية بدعوى قلّة الإمكانيات، ونعَت المعرَّبين في سلسلة من المقالات الصّحفية بـ" **نبّاشي القبور**"(نشرت في **جوان 1977** في صحيفتي الشّعب والمجاهد).

ما يؤكد ذلك ما عرضه "**مصطفى الأشرف**" في كتابه:"...ولكن المستغرب بعد هذا أن نسمع، بعد حصول البلاد على الاستقلال مباشرة، من يدعي بأنه يمكن بين عشية وضحاها، وبدون أي جهد عقلاني في الإعداد والتكوين، ويمكن خلق جيل كامل من الأعوان والمعلمين والأساتذة المتخصصين في مختلف علوم اللسان، وفي مختلف فروع الثقافة، علما بأن اللسان العربي، والثقافة القومية، ظلا مدة طويلة من الزمان، محرومين من حرية التعبير ومن مسايرة التقدم العلمي في أبسط صوره.إن ميادين العقل والتفكير الواسعة، مغلقة في التجريد، ومنغلقة أحيانا على الفهم. فهل يمكن معالجة هذا

[1] – نصر الدين جابر، الطاهر براهيمي،"**النظام التعليمي في الجزائر في ظل متغيرات الشأن الداخلي وتحديات العولمة**"،مخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة–الجزائر، العدد الأول، ديسمبر 2005.ص27.

الوضع الذي ظل يتفاقم مدة طويلة من الزمان، هل يمكن معالجته في سنة أو سنتين أو في عشر سنوات؟ ألا يجدر بنا –عوضا من أن ننتظر متى تحدث المعجزة – أن نشرع في العمل بطريقة منهجية؟ "[1]

ما يبن موقف "**مصطفى الأشرف**" من التعريب، وفي المقابل ما زال السؤال مطروحا اليوم عن سرّ هذا الانقلاب لدى "**الرئيس بومدين**"، الذي لم يدافع عن السياسة الجديدة لوزيره–**مصطفى الأشرف**–، وإن ساعده بسكوته على تنفيذها، كما أنه لم يعرض الخطّة "**الأشرفية**"* على مجلس الوزراء إلاّ في **أفريل 1978** أي بعد الشّروع في تطبيقها في الدّخول المدرسي **1977/1978**، فهل أراد الرئيس الرّاحل أن يختبر نتائج التعريب بعد(**10**)عشر سنوات من السعي لتجسيده على أرض الواقع والمناداة به كمطلب شعبي؟ وفي عهد الرئيس "**الشّاذلي بن جديد**" سنة **1979** أعاد إحياء تطبيق المدرسة الأساسية متزامنا مع التقليص التدريجي للازدواجية اللّغوية في العلوم الاجتماعية والإنسانية والحقوق والعلوم الاجتماعية تمهيدا لتعريبها كليّة. [2]

"غير أن حوادث **أكتوبر 1988** وبصرف النظر عن العوامل الحقيقية التي أدت إليها مثلت بداية مرحلة مراجعة للنظام التربوي، لكنها اقتصرت على جوانب تقنية وهيكلية ولم ترق حد اختراق الأسس الفلسفية والمذهبية، ولعل دعوات الإصلاح التربوي ومحاولات تجسيده ظلت تقدم صورة قلقة عن تصور ما يجب أن تكون عليه التربية بل ولا تقدم تشخيصاً واحداً، وهو ما يشير إلى استمرار الاختلاف بين القوى الفاعلة حتى بعد تعديل الدستور **1989** و**1996**، رغم أن القناعة بضرورة الانسجام والتكيف إلى طبيعة المرحلة هو راية كل التحليلات إلا أن ترتيب الأولويات وضبط خطة التغيير بقيت شديدة الحساسية، ولم تساعد على رسم حد أدنى مشترك من الاتفاق للخروج من مراوحة المناقشات إلى حيز الأفعال والإنجازات، وهذا يعني أن الاستمرار على هذا النهج في التعاطي مع قضية التربية الوطنية لن يكون في صالحها ولا في صالح البلاد، وقد لا تساعد في التماشي مع متغيرات المرحلة ورهانات العولمة، وطبيعي أن الأزمة الاقتصادية التي تلازم التحول من نظام

---

[1] - مصطفى الأشرف،**الجزائر الأمة والمجتمع**،ترجمة:حنفي بن عيسى،دار القصبة للنشر:الجزائر،2007، ص418.

* نسبة لواضع الخطة "**مصطفى الأشرف**"، الذي تقلد كرسي وزارة التربية في حكومة هواري بومدين، طبقا للمرسوم رقم 113 – 114 المؤرخ في 1977 .

[2] – محمّد السّعيد، "**الإصلاحات التربوية: الاستمرارية المفقودة في بناء الإنسان**"

.http://unpef.ibda3.org –topic./.**02/03/2013** .16.46H

الاقتصاد الموجه إلى اقتصاد يعيش مخاضا وولادة صعبة، يؤثر على التربية و ينعكس على تمويلها وعلى المشروع الذي تمليه المتغيرات الدولية والوطنية، وفوق ذلك فإنّ التحوّل إلى التعددية الحزبية وانتهاج ديمقراطية التعدد صار هدفاً، فمثل هذه التحوّلات الكبرى تحتاج إلى غرس ثقافة جديدة وتقاليد اجتماعية تتلاءم معها، وقد أنيط بالمدرسة أداء مهمتها في هذا السياق، وهي مهمة تستوجب تهيئة عديد من الشروط، قد تظل بدونها مجرد طموح".[1]

فإصلاح التربية ارتبط بالمشروع المجتمعي، فالأزمة السياسية الخطيرة التي عاشتها الجزائر بدأت من التسعينيات دفعت بكل بساطة، قادة تلك الحقبة إلى إعادة النظر في جزء كبير من قناعتهم القديمة. وما ساعد على ذلك أيضا، هو انهيار المعسكر الاشتراكي الذي كان يلعب دور المنافس في تلك الفترة، مما أعلن نهاية سياساتهم السابقة في المجال الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتربوي.

لعل من تبعات هذه الأزمة والعنف الإسلاموي الذي تمخض عنها تحديدا، تقديم فرصة لتدارس وضع المدرسة ووظائفها بصفة دورية.هكذا أصبحت المدرسة فجأة، محل لعنة غالبية النخبة والمجتمع المدني، فوجهت أصابع الاتهام للمنظومة التربوية الجزائرية، فمنهم من نعتها بـ "المنكوبة" ومنهم من ذهب إلى أبعد من ذلك حيث لم يترددوا في القول إنها " منبت الإرهاب".[2]

أيا كان الأمر فيما يخص موضوعية هذه النقاشات التي غالبا ما كانت تجنح إلى اعتبار المؤسسة المدرسية "كبش الضحية لفوضى المجتمع".

يبدو أن الحكومة الجزائرية قد أيقنت حجم التغييرات التي يتعين عليها الاضطلاع بها لإعادة الثقة للسكان، فضلا عن الإصلاح الهيكلي للاقتصاد، بدت الحكومة الجزائرية مصممة على السير قدما نحو تحوير المنظومة التربوية الجزائرية كلية .[3]

لا ريب أنها أدركت أنه وبغض النظر عن النزاعات الداخلية التي جربتها الجزائر، فإن الأزمة التي يشهدها العالم اليوم هي أزمة أكثر عمقا وقابلية للتوسع ، وأن تعقد الرهانات الجديدة التي لاحت في الأفق، في مطلع هذا القرن ، لن يطول بها الزمن حتى تتجاوز الحقل الاقتصادي والثقافي الضيق لتعيد تحيين المسائل الفلسفية بل وحتى المسائل الميتافيزيقية القديمة المتعلقة بالمغزى الحقيقي لوجود

---

[1] – نصر الدين جابر، الطاهر براهيمي.مرجع سابق،ص 28.

[2] - نور الدين طوالبي الثعالبي**" التغير الاجتماعي، تصور الهوية وتحوير التربية في الجزائر"** برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائريةPARE –**تحوير البيداغوجيا في الجزائر** -2006، ص ص 22-23.

[3] -نفس المرجع، ص23.

الإنسان على المعمورة.....فالإنسانية على وشك مواجهة أزمة قيم حاسمة بالنسبة إلى مستقبلها. ومن هذا المنطلق، سيكون على المدرسة مجابهة " أزمة تمثلات ونماذج اجتماعية" والتي ستدفعها إلى إعادة تصور كل مناهجها وأهدافها.

هكذا فإن السؤال الذي سرعان ما طرحه ضمنيا المسؤولون الجزائريون في ميدان التربية والتكوين هو تحديدا ذاك السؤال الذي طرحه (أفانزيني) صراحة: **أي إنسان يجب على المدرسة تكوينه، وعلى أساس أي قيم، لأي عالم أي مجتمع؟**[1]

فقد كان مشروعا أن تشكل إعادة بناء المسار التربوي في سياق إصلاح واسع النطاق مثل ذلك الذي طبقته الجزائر فعلا ابتداء من سنة **2002** المحور الأساسي والعنصر المحرك لكل الأعمال التي تمت مباشرتها منذ ذلك الوقت في مختلف مكونات المنظومة التربوية[2] ، والتي كانت محصلة أعمال اللجنة الوطنية التي شكلها الرئيس" **بوتفليقة**" في **2000**، وإن حاولت أن تقدم نظام تربوي جزائري يستجيب للتحولات الاجتماعية الراهنة، ويحاول أن يركز على الجانب النوعي أكثر منه الكمي، إلا أنه هذا الإصلاح كان كغيره من الإصلاحات الطوباوية والتي لم تنطلق من أرضية صلبة ومتينة مبنية على الواقع الجزائري وقدرات المعلم والمتعلم على حد سواء، كما إن التشيكلة المكونة لهذه اللجنة قد أثارت العديد من الجدال في الأوساط الاجتماعية وعن المعايير التي اختيرت في ضوءها أعضاء هذه اللجنة فقد صنفها "**رابح خدوسي**" والذي كان أحد أعضاء هذه اللجنة على ثلاث أصناف وهي:

*ربع من المواطنين المدافعين على الثوابت.
*ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع.
*ربع غائب غياب شخصي أو غياب بالحضور (أي لا يتحرك إلا لرفع الأيدي).[3]

إنّ هذه المسيرة المتقلّبة في حركة الإصلاحات التربوية تستدعي بعض الملاحظات[4]:

–عندما نتحدّث عن إصلاح المنظومة التربوية غالبا ما تنصرف الأذهان إلى لغة التدريس، والحال أنّ التعريب جانب من جوانب هذا الإصلاح الذي يشمل أيضا محتوى الكتاب المدرسي والحجم الساعي وطرق التدريس ونظام الدوامين والامتحانات الاستدراكية والوضعية المهنية للإطار التربوي...

– إن تأرجح العلاقات السياسية بين الجزائر وفرنسا ربّما لعب دوراً في مرحلة ما في إلغاء الازدواجية

---

[1] -نفس المرجع،ص23.

[2] – محمّد السّعيد، مرجع سابق.

[3] –رابح خدوسي، **المدرسة والإصلاح–مذكرات شاهد**–، دار الحضارة: الجزائر،2001، ص ص 96،97.

[4] – محمّد السّعيد، مرجع سابق.

من التعليم، لأنّ اللّغة الفرنسية كان ينظر إليها كإحدى أدوات تنفيذ سياسة الاستعمار الجديد في المنطقة، فمحاربة اللّغة الفرنسية تعني لدى التيّار المعادي، التصدّي لإحدى أدوات تنفيذ هذه السياسة.

–الصراع حول التعريب كان صراعا بين أجنحة السلطة التي تعايشت بميول ثقافية متباينة وقضت وقتها في الترصّد لبعضها البعض، فأهملت الاهتمام باللّغة الأمازيغية التي تحوّلت بفعل ذلك إلى قضية سياسية تطرح في السرّية كنقيض للغة العربيّة، والحال أنّ اللّغتين تعايشتا في وئام وانسجام منذ الفتح الإسلامي لشمال إفريقيا.

–لم يأخذ البحث العلمي حقه من العناية في كل الإصلاحات التربوية والحال أنّ المعارف العلميّة والتكنولوجيّة هي التي نقلت المجتمعات الصناعية إلى عصر الثورة الرقمية.

–لم نربط بين متطلّبات التّنمية الوطنية والشهادات الجامعية، فتفشّت البطالة في أوساط خرّيجي الجامعات وأرغمت الآلاف منهم على الهجرة خارج الوطن والحال أنّ نزيف العقول كالبحث العلمي مسألة تتّصل بأمننا الوطني..

–لم نكن ولا نزال نقدّر دور المعلّم والأستاذ في بناء الذّات عندما أهملنا– ولا نزال –الاهتمام بهما مادّياً ومعنويّاً وتكوينيّاً، فانعكس ذلك سلباً على جودة التعليم وقيمنا الفاضلة وعلاقاتنا الاجتماعية، والحال أنّ علماءنا وأساتذتنا عماد نهضة الوطن الذي لا يبنى بدونهم.

2–3–التحدّيات التي تواجه النظام التربوي الجزائري في ظل التغيّر الاجتماعي الراهن:

2–3–1–أبرز التحدّيات العالمية التي تواجه النظام التربوي الجزائري:

إنَّ إطلالة القرن الجديد، تضعنا في مفترق الطرق وتجعلنا أمام خيارين، فإما أن نقتحم عالم الغد ونحن مؤهلون لكسب رهاناته، وإما أن نجد أنفسنا في خضمه ونحن ما زلنا نتخبط في التخلف، والحال أن المجتمع لا يمكنه أن يتقدم أو يتطور إلا إذا كان في موقع يسمح له بذلك، إلا أن المجتمع الأمي يقف حاجزا منيعا أمام بناء المستقبل وتحقيق الطفرة المأمولة.

إذن من العبث أن نتصور بناء لهذا المستقبل ما لم نضع أنفسنا في اتجاه معالجة المسالة التعليمية بكاملها. وفي هذا الصدد:"فإن الأهداف يجب أن تكون طموحة، والقرارات الصعبة يجب أن تتخذ لإعادة هيكلة نظم التعليم والتكوين. ويجب تدعيم وتكييف وتقوية هذه الإصلاحات على المدى المتوسط لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين.

أ)–تحدّي العولمة: لاشك أن العولمة قوة مركزية ستحول العالم، وقضاياها ليست قضايا مجردة، بل هي عوامل ومتغيرات ملموسة ستؤثر على حياتنا اليومية، وتطال المعيش المعتاد لكل فرد، مثلما هي مرتبطة بالأفاق التي تفتحها والمستقبل الذي تحيل عليه. وهكذا سندخل في مرحلة جديدة ستغير مجرى

الأشياء، مرحلة تتميز بالعمل على تطوير أنشطة جديدة والبحث بشكل مسترسل عن بدائل أخرى. لقد جلبت العولمة معها ثورة تكنولوجية تتميز بمظهرين اثنين:

المظهر الأول: يتجلى في إضفاء الطابع الإعلامي على المجتمع ويقود إلى ما أطلق عليه "مجتمع المعرفة والإعلام" فالمعلومات اخترقت المجتمعات بشكل عميق، واخترقت بصفة خاصة عالم الإنتاج.

المظهر الثاني: يتجلى في "**الثورة الرقمية**" وهي تجري في ميادين التقنية والمعلوماتية والتواصل. كما عملت العولمة والانترنت كقوة لوجستية، على خلق" أنشطة اقتصادية جديدة تتميز بدورها بأربع خصائص هي أنها: كونية ومباشرة ومستديمة وغير مادية".

إذن لاشك أن العولمة قوة أساسية ستنعكس آثارها على الحياة المعاصرة، وسوف تؤثر تأثيرا عظيما في القرن الحادي والعشرين**(21)**، وإذا كان من الصعب إيراد توقعات دقيقة عن آثار العولمة ، فمن المرجع انه سيكون لها تأثير حاسم في مجال التعليم، لذا ينبغي أن يحظى هذا المتغير بما يستحقه من عناية عند تحديد معالم السياسة التعليمية وأسبقيتها، فهذه العولمة الآتية ستحمل معها دون شك– ما لم يكن التعليم كفؤا – تفاوتات ما تفتأ تزداد حدة، ومن أخطارها المحدقة حدوث فجوة بين قلة من الناس قادرة على التكيف، إذ تجد طريقها بنجاح في هذا العالم الجديد الذي يتشكل وأغلبية محبطة لن يكون لها قول في المستقبل، ولا سيطرة لها على الأحداث.[1]

إنَّ أول ما أفرزته العولمة هو تغيّر مفاهيم المعرفة والتعليم والتعلم، وذلك نتيجة للتغير الجذري في نمط الإنتاج الذي أحدثته العولمة، فقد انتقلنا من نظام يعتمد على إنتاج البضاعة في المصانع، إلى نظام إنتاج جديد يتطلب مزجا بين الجهد العضلي والجهد الذهني من جهة، ويحتاج إلى توفر قاعدة معرفية عند العامل من جهة ثانية. انه تغير بالغ العمق والجدة يمكن رده في الأساس إلى الانتقال من المجتمع الصناعي إلى المجتمع المعلوماتي، الذي بدوره اعتمد على اكتشافات وتطورات وتحسينات علمية وتكنولوجية هائلة.[2]

نحن إذن أمام نمط من الإنتاج الاقتصادي، الذي يعتمد اعتمادا كبيرا على المعرفة المكثفة. ومن اجل استمراره في التطور والتبدل والمنافسة، يحتاج هذا النمط الإنتاجي بصورة مستمرة إلى مزيد

---

[1] – العربي وافي، **أي تعليم لمغرب الغد؟**، منشورات مجلة عالم التربية–1–:الرباط–المغرب،2005، ص ص100–101.

[2] – إسماعيل سراج الدين وآخرون ، **أسس التحديث والتنمية العربية في زمن العولمة**، مؤسسة عبد الحميد شومان : عمان–الأردن، 2009، ص 86.

من المعارف، والتي بدورها تحتاج إلى مزيد من الأبحاث لتوليد هذه المعارف وتنقيحها وتجاوزها بصورة لا تتوقف.

إنَّ مسؤوليات المؤسسة التربوية سوف تكون مضاعفة، إذ يجب أن تظل مستجيبة لحاجات الدولة الوطنية وخصوصيتها وأولوياتها، كما كانت تفعل في السابق، وان تطور نفسها لتستجيب، من ناحية أخرى لأولويات السوق الكونية ومتطلباتها..، لما كانت من أولوية أنشطة هذه السوق الكونية خلال المرحلة الحالية مركزة على حقول التكنولوجيا، وعلى رأسها الحيوية وتكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية، فان القوى العاملة المطلوب إعدادها لمثل تلك الأولويات ستحتاج أن تهيأ على أسس تستجيب لمطالب السوق الكونية، وتتطلب من خريج المؤسسة التربوية مهارات محددة، نذكر في مقدمتها التركيز على الأساسيات التجريدية.. وهذا يعني إعداد قوى عمل مستقبلية تعرف كيف تجمع المعلومات وتحللها لتستعملها في حل مسائل بالغة التعقيد وسريعة التغير. ومن المهارات المطلوبة أيضا التعود على النظر إلى المشاكل نظرة شاملة غير مجزاة أو قطاعية، وذلك يتطلب تعلم حل المسائل من خلال استعمال عدة حقول معرفية وتخصصات أكاديمية، وهذا النهج يختلف عن الطريقة التقليدية في تدريس التخصصات المنفصلة والمغلقة، ومن القدرات المطلوبة من المتعلم، تبعا لذلك، القدرة على جمع المعلومات وتحليلها وتكييفها وتطبيقها، وهذا سيحتاج إلى ذهنية مستقلة ومبدعة، تستدعي بدورها تبني نمط تعليم حل المسائل بدلا من تعليم الحفظ والتلقين.[1]

ب)-تحدّي الانفجار العلمي: تعد كلمة انفجار أصدق تعبير عن التزايد الكبير والسريع والمستمر وكذا الشامل، الذي حظي باهتمام عديد من العلماء والباحثين، ورغم تباين تعبيراتهم عنه، إلا أن كتاباتهم توحي بأن التزايد المعرفي يعد مذهلا للغاية، لدرجة أن حجم المعرفة الإنسانية يتضاعف من منظور بعض الباحثين-ووفق حساباتهم- كل **(07)** سبع سنوات، حسب تقديراتهم عام **1990.**[2]

بالتأكيد فإنَّ هذا العدد من السنوات قد تناقص في الآونة الأخيرة لدرجة إنَّ بعض الباحثين يرى أنَّ معدل التضاعف هذا قد تناقص ليصل إلى**(03)** ثلاث سنوات، ومنهم من يراه ثمانية عشر شهراً فقط، ويحتاج التفاعل مع هذا الكم من المعرفة والتحكم فيه-لاسيما توظيفه في خدمة الإنسانية ، إلى إتقان عمليات تنظيم المعرفة، وتخزينها واستردادها، وتوليدها، كما صاحب هذا الانفجار المعرفي بسرعة مذهلة في التطبيق العملي لثمرات هذا العلم، وهو ما يسمى بالتكنولوجيا، الأمر الذي ساهم في

---

[1] - نفس المرجع، ص ص 86-87.

[2] - محمود عباس عابدين، **قضايا التخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية**، الدار المصرية-اللبنانية: القاهرة-مصر، 2003، ص 297.

تغيير معالم الحياة ووقعها بشكل كبير، وزاد بالتالي من صعوبات التنبؤ بالمستقبل، وأصناف أيضا مسؤوليات وأدوارا جديدة للتعليم. [1]

إنَّ الإحاطة بالمعرفة –في القرن الحادي والعشرين– لن تكون دائما أمرا ممكنا، وإنما الممكن أن يهيء المرء لمتابعة حركتها، والقدرة على الوصول إليها، والاختيار منها، والتحقق من دقتها. والمجتمع في القرن الحادي والعشرين(ق**21**)، سيكون مجتمعا واسعا مفتوحا تتغير طبيعته باستمرار على متابعة تغير المجتمع وتبدله، من خلال اكتساب مستمر لمعرفة مستمرة ودائمة عنه وعما حوله. وطبيعة الفرد في القرن الواحد والعشرين، لا تحدها حدود المكان أو الزمان أو الانتماء لأي دائرة من الدوائر، فبفضل التطور العلمي والتقني، وزوال كثير من الحدود والقيود القديمة، وظهور حدود أخرى وقيود جديدة على مستوى نموه الفكري والعقلي والوجداني والروحاني بل وحتى الجسمي.[2]

إن هذا من شأنه أن يؤثر في الطلب على التعليم وجعله على مستوى رفيع من الجودة والإتقان، لهذا تتسابق الدول في تطوير أنظمتها التعليمية للانخراط في مسار التطور هذا والإفادة منه.

فقد كان "**روني ماهو**" " **René Maheu**" المدير السابق لمنظمة اليونسكو يردد:" **إن التقدم هو العلم الذي يتحول إلى ثقافة**" ، ولهذا سيكون التعليم في زمن العولمة قادراً أكثر من غيره على ربط الأنشطة التعليمية وفعاليات البحث العلمي في المدارس والجامعات بمهمات التصنيع والتحول التكنولوجي الذي تفرضه متطلبات التنمية ، كي يكون قادرا على تشكيل صورة المستقبل الايجابية.

لأجل ذلك فانه سيولي اهتماما متزايدا للتعليم الإنتاجي وللاختصاصات التطبيقية، كمكون أساسي من ثقافة عامة تسري في المجتمع بكامله، ويهدف هذا التصور الى تحقيق الاندماج الفعلي لمؤسسات التربية والتكوين في وسطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. والمساهمة في تنمية الموارد البشرية وترشيد استثمار الرأسمال البشري، وفق التطلعات التنموية للبلاد، بما يقتضيه ذلك من رفع لمستوى التكوين ...ومحو الأمية، واكتساب المعرفة ومسايرة التطورات الحديثة في مجالات العلم والمعرفة، وتحويلهما إلى ثقافة تسهم في بناء شخصية المواطن الفاعل وتجعل المجتمع يفوز برهانات الغد.[3]

---

[1] – نفس المرجع، ص ص 297–298.

[2] – مصطفى محسن، **التربية وتحولات عصر العولمة – مداخل للنقد والاستشراف**– ،المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء–المغرب،2005، ص ص 183–185.

[3] – العربي وافي، مرجع سابق، ص ص104–105.

لذلك لابّد من تحديد معالم النظرة الإستراتيجية والاستعداد الكلي لتجديد كل القوى من اجل تحقيق ثورة عميقة تستجيب لمجتمع المعرفة ولحاجات العصر، حيث أصبح تحقيق الأهداف مرتبطا بفلسفة تربوية غايتها:" **تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، وتعلم لتشارك الآخرين**".[1]

ج)-التطوّر التكنولوجي: تعد الثورة التكنولوجية الثالثة أو ما يعرف بمرحلة ما بعد الصناعة، أو ما بعد الحداثة هي المقدمة الضرورية لكل ما حدث من تغيرات في عالم ما بعد الحرب العالمية الثانية، وهذه الثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة، أي أنها ثورة عقول مبدعة، وبالتالي فليس المهم فيها تملك الثروة بل المهم فيها تملك القدرة على الاستخدام الأمثل للقدرات.[2]

هذا التطور التكنولوجي ناتج عن جملة من التغيّرات في الوسائل والإمكانيات المادية لذا وجب أن نعرج على بعض المفاهيم الأساسية منها:

التكنولوجيا technology: ظهر هذا المفهوم في القرن الماضي نتيجة التقدم الصناعي والتقني في المجالات المختلفة وكلمة تكنولوجيا مشتقة من الكلمتين **(techne، logos)** وتعني الأولى المهارة أو الحرفة فيما تعني الثانية فنا أو حرفة، وبناء على ذلك فان كلمة تكنولوجيا تعني علم المهارات أو فن الصنعة وقد عربت بمصطلح تقنيات .

عرفت التكنولوجيا تعريفات عديدة منها:

*عرفها "**جلبرت**" بأنها التطبيق النظامي للمعرفة العلمية، أو أية معرفة منظمة من اجل أغراض علمية.

*عرفت بأنها العلم الذي يهتم بتحسين الأداء والممارسة، والصياغة في أثناء تخطيط العمل.

*وعرفت بأنها علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة.

*إنها دراسة كيفية وضع المعرفة العلمية في الاستخدام العملي لتوفير ما هو ضروري لمعيشة الإنسان ورفاهيته .

*عرفت بأنها التنظيم الفعال لخبرة الإنسان من خلال وسائل منطقية ذوات كفاية عالية، وتوجيه القوى الكامنة في البيئة المحيطة بنا للاستفادة منها في الربح المادي.

---

[1] – المنجي بوسنينة ،**رهانات القرن الجديد**، مؤسسة الملك عبد العزيز: الدار البيضاء-المغرب، 2006،ص32.

[2] -إبراهيم عصمت مطاوع، **التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي**، دار الفكر: القاهرة، 2002،ص 35.

في ضوء ما تقدم من تعريفات يمكن القول إن للتكنولوجيا مجالات متعددة يرتبط كل مجال منها بنوع من الممارسات، والأداءات والنشاطات البشرية، والمواد والأجهزة ذوات الصلة بذلك المجال، فهي لا تعني الآلات والأجهزة إنما تنظيم المعرفة العلمية وتطبيقاتها بقصد تحقيق أغراض علمية بأدوات وأجهزة ومواد وأنشطة فعالة في تحقيق الأغراض العلمية المنشودة.[1]

تكنولوجيا التعليم: عرفت اليونسكو تكنولوجيا التعليم (التقنيات التعليمية): بأنها منحى نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها ككل، تبعاً لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم، والاتصال البشري، ومستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من اجل إكساب التعليم مزيداً من الفعالية (أو الوصول إلى تعلم أفضل, وأكثر فعالية).[2]

من التعريفات الشاملة، تعريف "**علي عبد المنعم**"، الذي يرى أن تقنيات التعليم عبارة عن " أدوات ترميز الرسالة وحواملها ونواقلها والتي يمكن استخدامها في مواقف الاتصال التعليمي من قبل المعلم أو المتعلم أو الاثنان معاً داخل حجرات الدراسة وخارجها لتوفير الخبرات المباشرة والبديلة لإحداث التعلم" .[3]

ظهر مفهوم تكنولوجيا التعليم متأخراً عن ظهور مصطلح الوسائل التعليمية، وذلك عندما إمتد الاهتمام إلى الإستراتيجية التعليمية بكاملها، ولم يعد مقتصراً على المواد التعليمية والأجهزة.

كان ظهور تكنولوجيا التعليم نتيجة للنظريات التربوية، والممارسات العملية فيها، وإستخدام التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة، فصار دخولها ميدان التعليم أمرا حتميا.

يعتبر مصطلح تكنولوجيا التعليم من التسميات الحديثة التي أستخدمها علماء التربية في العصر الحديث، بعد استخدام مصطلح الوسائل التعليمية، ويعني استخدام الطريقة الحديثة في التعليم إستناداً إلى أسس مدروسة، ونتائج أبحاث تم التثبيت من صدقها بالممارسة والتجريب فهو يضم الطرائق والأدوات والمواد والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين بقصد تحقيق أهداف تعليمية محددة.

---

[1] – محسن علي عطية، **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال** ، دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان–الأردن، ص ص21 –22.

[2] – الحيلة محمد محمود، **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن،2007، ص24.

[3] – سالم أحمد محمد ، سرايا عادل السيد، **منظومة تكنولوجيا التعليم** ، مكتبة الرشد ، الرياض–السعودية، 2003، ص 337.

إنَّ تكنولوجيا التعليم ترمي إلى تحسين التعليم ورفع فعاليته وقد عرفت بأنها: عملية الاستفادة من المعرفة العلمية، وطرق البحث في تخطيط عملية التعليم والتعلم وتنفيذها وتقويمها بكامل عناصرها.

كما عرّفت بأنها: "جميع الطرق والأدوات والمواد والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين بقصد تحقيق أهداف تعليمية محددة من قبل، وتهدف إلى تطوير النظام التعليمي ورفع فاعليته".[1]

تساهم تكنولوجيا التعليم في تحسين العملية التربوية وفق الأغراض الآتية:

*تكوين المفاهيم العلمية بصورة جلية فهي تساعد على التجريد الذي نقدم به المفاهيم وذلك من خلال توضيح خصائصها وأمثلتها من خلال الصور والرسوم والأشكال البيانية.

*زيادة قدرة التلاميذ على الفهم من خلال ما تقدمه الوسيلة من أفكار وأشياء تساعد على إدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج وتفسير الظواهر وتعريف بمكوناتها.

*اكتساب المهارات الحياتية، فالوسائل التي تقدم للتلاميذ خبرات مناسبة وملائمة تمكنهم من التركيز والتقليد والممارسة والتجريب واكتساب المهارات بصورة تتفق مع التقدم العلمي التحصيلي مما يسهل عملية التعلم.

*تكوين الاتجاهات والقيم من خلال ممارسات التلاميذ التعليمية كالمحافظة على النظام واحترام آراء الآخرين.

*استخدام الأساليب العلمية في التفكير.

*تنمية التفكير المنهجي للأفكار وأساليب التعامل معها من خلال عمليات التفكير كالملاحظة والتفسير والتنبؤ والتحليل.[2]

د)-التحدّي الثقافي: مع بزوغ عهد العولمة أواخر القرن العشرين**(20)**، ورسوخ قدمها في مستهل القرن الحادي والعشرين كان من الضروري أن تظهر في ساحة التحليل التاريخي والمعرفي مفاهيم جديدة مطابقة، تمتلك الصلاحية العلمية لفهم مجريات الواقع الثقافي المؤطر بالثورة التواصلية

[1] -محسن علي عطية، مرجع سابق، ص24.

[2] -صلاح الدين عرفة، **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة**، عالم الكتب: القاهرة، 2006،ص 381.

والمعلوماتية من جهة، والثورة المعرفية من جهة أخرى. والحقيقة أن الأمر لا يتعلق بمجرد المفاهيم بل انتقل الأمر إلى أن يتجسد الحوار بين الأعيان على أرضية الواقع، أن تتواجد في مدينة واحدة وحي واحد ودولة واحدة شتى الأنماط والأشكال الثقافية العالمة والشعبية. الجلباب التقليدي إلى جانب البذلة العصرية، واللغة الوطنية الى جانب اللغات الأجنبية،...ودخلت البيوت مئات الفضائيات لتؤثث المشهد السمعي البصري بكل الحمولات الثقافية المتعددة والمتنوعة كسلع استهلاكية...لقد اتسعت فضاءات التفاعل في إطار النظام العولمي، واحتدت درجة هذا التفاعل وتنوعت تجلياته، وكانت النتيجة المساس الفعلي بنظرية النقاء العرقي والثقافي، وأصبحت فكرة الهوية في خبر كان، والسؤال اليوم هل يستطيع أي شخص أن يقول بأنَّ هويته ثابتة متفردة، لا يدخلها أي خليط ثقافي مختلف. أصبحت هوية الناس مركبة تبنى وتشيد وليست جوهراً ثابتاً.[1]

هذه هي الحقيقة حوار الأعيان فوق أرضية الواقع الثقافي شرقا وجنوبا، مما دفع "**هابرماس**" إلى القول بأن قيمة الانتماء لثقافة واحدة عرقلة في وجه التحرر الفعلي للشخص، وأصبحت المواطنة بذلك متعددة المشارب الثقافية.

هذا يؤدي بنا إلى طرح السؤال الآتي:[2]

-**ما طبيعة التحدّي الثقافي أو الفكري الذي نعانيه اليوم؟ وما موقف اللغة العربية؟** إن ثقافتنا اليوم نوعان: نوع يستوحي التراث، ويبدع من وحيه، ونوع نستورده من الخارج، ولاشك أننا في حاجة إلى النوعين كليهما.

-أما الأول فيشمل العلوم النظرية، من لغوية وتاريخية وجغرافية وفلسفية.

-أما الثاني فيشمل العلوم التجريبية أكبر ساحاته، ولكنه لا يخلو من دراسات فكرية نظرية فيها الفلسفة والقانون والاقتصاد والمنطق الرياضي .

-اللغة العربية هي الوسيلة الأولى لنقل هذه العلوم إلى الفكر العربي، **فهل هي قادرة على ذلك؟**

نحن اليوم نعيش في عصر يذهلنا تطوره السريع، ولاسيما تطور العلوم التي تعتمدها التكنولوجيات الحديثة، وهذا وحده يجعل الفكر العربي في مطاردة دائبة للفكر الغربي، فما إن يتمثل

---

[1] - محمد مصطفى القباج، **حوار الثقافات وحقوق الإنسان في زمن العولمة**،منشورات رمسيس:الرباط-المغرب- السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، العدد30-مارس 2005،ص ص 37-38.

[2] - محمد علي الزركان، **العرب وتحديات المستقبل-أبحاث الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات**- منشورات اتحاد العرب: دمشق-سوريا،2002، ص ص 116-117.

العلوم الوافدة، ويحس في نفسه القدرة على تعريبها، حتى تكون قد تطورت وتقدمت، ويصبح ما يعرفه عنها قديما، كالشجرة الخالية من الثمر، فإذا اقبل عليها وجد لغة جديدة ، ومصطلحات جديدة...وهكذا يجد نفسه في النهاية أمام مطاردة لا تنتهي بسبب تجدد الفكر العالمي وتجدد لغته، وهذه المطاردة الفكرية لا تعانيها الأمم الراقية، لأنها تشارك في عملية الإبداع، ولا تقتصر موقفها الفكري على الأخذ فقط.

إن المشكلة في أساسها مشكلة الفكر لا مشكلة اللغة، وأية لغة يمكن أن تنقل إلى فكر أصحابها مالا وجود له في محيطه؟

2-3-2-إشكاليات النظام التربوي الجزائري في ظل التحدّيات الراهنة:

الإشكالية الأساسية التي يرتكز عليها المشروع التربوي الجزائري تتلخص في المنهجية التربوية المعتمدة في بناء النظام التربوي ، انطلاقا من الإطار الأيديولوجي المؤسس في الخطابات السياسية والمترجم في السياسة التربوية العامة، من خلال دراسة حوامل تلك الخطابات التي رغم تنوع فضاءاتها إلا أنها تلتقي في تيارين أساسين لكل منهما رؤية خاصة للنموذج التربوي المرغوب فيه، بناء على متغيرات الداخل وتحدّيات الخارج، مما طرح أزمة بنيوية ارتبطت بالتصور النموذجي للمدرسة الجزائرية الحديثة، أمام الوضع الذي آل إليه العالم في النواحي المعرفية، والتكنولوجية، والاقتصادية وكذا الثقافية.

في خضم هذا الطرح تثار العديد من الإشكالات حول المدرسة في الجزائر ومنهجية الإصلاح التربوي التي تعكس بنية ووظيفة النظام التربوي خاصة المسائل المتعلقة بأهداف وغايات النظام التربوي ومدى ارتباطها بالتحديات الراهنة، وبناء على ذلك يمكن تلخيص مظاهر الأزمة كالآتي:

أ)-ارتجالية الإصلاحات التربوية:" إنَّ غياب النظرة النقدية في الكثير من مشاريعنا وخططنا الإصلاحية، وإفراغ الإصلاح المنشود من أبعاده العلمية والشمولية والديناميكية .. هو ما جعل بعض هذه الخطط والمشاريع تقف عند حدود الترقيع والمعالجة الظرفية".[1]

[1] – مصطفى محسن، **مدرسة المستقبل – رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير**–، سلسلة شرفات 26، منشورات الزمن: الرباط–المغرب، ص64.

فالملاحظ أنَّ الإصلاحات التربوية في الجزائر، تتنوع حسب الوزارات، فكل وزير جديد للتربية في الجزائر يحاول أن يقدم مشروعاً إصلاحياً وفقاً لرؤيته الخاصة، عوضاً أن ينطلق من المشاريع السابقة، والنتيجة أنه تتعدّد الإصلاحات بتعدّد الوافدين على وزارة التربية، هذا من جهة ومن جهة أخرى غالباً لا يتأسس التصور الإصلاحي انطلاقا من الواقع، ومن دراسات إمبريقية تشخص حال التربية، بقدر ما هي تصورات لبعض السياسيين الجاهلين بأوضاع التربية والتعليم، وبالتالي تكون النتيجة غلبة التصور السياسي على الجانب التربوي.

فالوضع كما هو عليه حتى اليوم، فالمدرسة الجزائرية بوضعها الراهن تعيش في الحاضر بحوامل الماضي الأيديولوجي، أي خاضعة لمشارب أقوياء الساعةِ ردّةً تدريجية في التعريب وإصلاحات تربوية متلاحقة ومغلقة لاغيةً لبعضها البعض، فكما لكل رئيس دستور على المقاس، كذلك لكل رئيس إصلاح تربوي على المقاس، يعدّه ويطبّقه في غالب الأحيان بعيدا عن الاستعانة بالمعنيين من الأساتذة والمعلّمين وأولياء التلاميذ، وهذا الانقطاع في الاستمرارية وتضييق دائرة الحوار يفسّران إلى حدّ كبير تذبذب مدرستنا الوطنية منذ الاستقلال .

خير دليل على ذلك التناوب الذي شهده قطاع التربية والتعليم منذ الاستقلال إلى غاية اليوم، مع الخلفية الأيديولوجية التي ينطلق بها كل وزير في محاولته وضع برنامج إصلاحي وفق منظوره الخاص وهذا كما هو ممثل كالأتي:

عرف قطاع التربية الوطنية منذ 1962 إلى غاية سنة 2012 تناوب 14 وزيرا عليه، ويتمثل هؤلاء الوزراء في:[1]

1/- عبد الرحمان بن حميدة وزير التربية الوطنية، في أول حكومة للجمهورية الجزائرية برئاسة أحمد بن بلة 27 سبتمبر 1962م

2/-الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي وزيرا للتربية في حكومة هواري بومدين طبقا للأمر الرئاسي رقم 65 - 172 في 10 جويلية .1965

3/- عبد الكريم بن محمود وزير التعليم الابتدائي والثانوي في حكومة هواري بومدين طبقا للمرسوم رقم 70- 53 في 21 جويلية .1970

[1] - صارة ضويفي، "**اصلاحات المنظومة التربوية تثير جدلا**"،-.**http://www.djazairnews.info/index** 2014/03/02-10.03H

4/- مصطفى الأشرف وزير التربية في حكومة هواري بومدين، طبقا للمرسوم رقم 113 - 114 المؤرخ في.1977

5/- محمد الشريف خروبي وزير التربية الوطنية في حكومة محمد بن أحمد عبد الغني طبقا للمرسوم رقم 79-57 لـ 8 مارس .1979

* محمد الشريف خروبي وزير التربية والمدرسة الأساسية في حكومة الشاذلي بن جديد طبقا للمرسوم 80-175 المؤرخ في 15 جويلية 1980م.

* محمد الشريف خروبي وزير التربية والتعليم الأساسي في حكومة الشاذلي بن جديد طبقا للمرسوم الرئاسي رقم 82 - 17 المؤرخ في 12 جانفي .1982

* محمد الشريف خروبي وزير التربية الوطنية طبقا للمرسوم الرئاسي رقم 84 - 12 المؤرخ في 22 جانفي .1984

6/- زهور ونيسي وزيرة التربية الوطنية في حكومة عبد الحميد براهيمي طبقا للمرسوم الرئاسي 86 - 33 المؤرخ في 18 فيفري .1986

7/- سليمان الشيخ وزير التربية والتكوين في حكومة قاصدي مرباح طبقا للمرسوم الرئاسي 88 - 235 المؤرخ في 9 نوفمبر .1989

8/- محمد الميلي براهيمي وزير التربية في حكومة مولود حمروش طبقا للمرسوم الرئاسي رقم 89 - 171 المؤرخ في 09 سبتمبر .1989

9/- علي بن محمد وزير التربية في حكومة سيد أحمد غزالي طبقا للمرسوم الرئاسي رقم 91 - 199 المؤرخ في 18 جوان .1991

10/- أحمد جبار، وزير التربية الوطنية في حكومة رضا مالك الحكومة المعينة من 01 أوت 1993 إلى 11 أفريل .1994

11/-عمار صخري، وزير التربية الوطنية في حكومة مقداد سيفي المعينة في 11 أفريل .1994

12/- أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية في حكومة أحمد أويحيى طبقا للمرسوم الرئاسي رقم 95 - 450 المؤرخ في 31 ديسمبر ,1995 وهو مستمر مع جميع الحكومات اللاحقة إلى اليوم.

13/- عبد اللطيف بابا أحمد وزير التربية الوطنية في سبتمبر 2012 [1]

14/- نورية بن غبريط وزيرة التربية الوطنية في ماي 2014.[2]

ب)-عجز المعرفة المدرسية: المعرفة تتطور بإيقاعات مذهلة مما يجعل المدرسة بأساليبها التقليدية عاجزة عن مواكبة تطور هذه المعرفة إنتاجاً وتوزيعاً. فالملاحظ لمّا تلقنه المدرسة الجزائرية من معارف وقيم ورموز وأنماط تفكير ولغة يتناقض في أحايين كثيرة مع ما تروجه مختلف المؤسسات الاجتماعية، وبتعبير أدق، إنّ شكل الثقافة الذي تعمل المدرسة على نشرها كثيراً ما تعمل على إنتاج نماذج بشرية متناقضة مع أنماط التفكير المتداولة في الواقع[3].

ج)-إشكالية الأهداف التربوية: " اليوم بعد أكثر من أربعة عقود من الزمن مازلنا نتساءل: **ما نوع المدرسة التي نريدها؟** أهي المدرسة التي تهتم بقضايا الوطن وتستوعب في برامجها قيم الأمة ومقوماتها، وتعمل على تكوين جيل متجذّر في بيئته ملتصق بتاريخه متفاعل مع عصره، أم هي مدرسة التي تهتم بقضايا الإنسان من حيث هو إنسان، وبالفكر والعلم ولا تعير الاهتمام اللازم للخصوصيات الوطنية والقيم الروحية."[4]

إذاً الاهتمام بتحقيق أهداف التعليم ما قبل الجامعي يعدّ استثماراً حقيقياً للمستقبل. ومن ثم يجب إعداد التلميذ على النحو الذي يحقق هذه الأهداف، فالمطلوب أن يكون تلميذ هذه المرحلة قادرا على البحث الذاتي عن المعلومات في الكتب والمكتبات والكمبيوتر، وأن يجيد اللغة العربية نطقا وكتابة، وأن يجيد اللغة الأجنبية أيضا في وقت مبكر، وأن يجيد التعامل مع العمليات الحسابية والرياضية، بشكل يؤدي إلى تطوير إمكاناته العقلية. ويجدر بالتلاميذ في هذه المرحلة أن يتعلموا مبادئ الاعتماد على الذات، وأن يكونوا واعين بالتحديات التي تواجهها بلادهم داخليا وخارجيا بناء

---

[1] - صارة ضويفي ،نفس المرجع.

[2] -بن موسى، " **الجزائر تايمز**"، جريدة إلكترونية مستقلة، 2014/05/05 h19.30
http://www.algeriatimes.net

[3] - محمد بوعشة، **أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي**، دار الجيل: بيروت، 2000، ص 68.

[4] - عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص12.

على جملة الأهداف التربوية المسطرة ذات الصياغة الواضحة، والأهم من ذلك كله القابلية للتطبيق على مستوى الواقع الاجتماعي.

لذلك فإن ربط الإصلاح التربوي في مجتمعنا بمشروع مجتمع واضح الأهداف تتحدد فيه بدقة معالم المسار التنموي والديمقراطي يعد في تقديرنا من بين أكبر الرهانات التي تواجهنا في المرحلة الراهنة من تحول نظمنا التربوية والاقتصادية والاجتماعية.

الجزائر ليست وحدها من تعاني من هذه الإشكالية ، حتى في البلدان العربية منها المغرب التي لازالت حتى اليوم تتخبط فيها حيث يقول في هذا الصدد "**محمد جاسوس**":" إن الإشكال الأساسي للنظام التعليمي هو غياب التوافق على مشروع مجتمعي حضاري عام، يحدد بصفة ما، طريقة تعاملنا مع هذه المهام الإستراتيجية الثلاث التي لا مفر منها، التنمية والحداثة والديموقراطية والثورة العلمية والتكنولوجية. غياب هذا التوافق له عواقب متعددة، على صعيد المعرفة وعلى صعيد التحديث، بحيث يستحيل عليك التخطيط، إذا لم يكن عندك على الأقل الثوابت.مشكلنا، في جزء هام، هو غياب هذه الثوابت، يجعلنا باستمرار، كلما حدثت أي أزمة من الأزمات في نظامنا التعليمي، نرجع إلى أسسه، لكننا نناقش باستمرار، أصول المبادئ، التي يعتمد عليها التخطيط التعليمي، مثل مسألة التعميم ومسألة التعريب، ومسألة المجانية، **لماذا؟** لأنه ليس هناك حد أدنى متوافق عليه من الثوابت ومن الخطوط الحمراء التي ليس من حق أي حكومة من الحكومات كيفما كانت أو وزارة من الوزارات كيفما كانت أن تتجاوزها، ويكفي، كمثال على ذلك، ما عرفته الساحة التعليمية على العموم من تعاقب للاصلاحات العديدة، ولكن هذه الإصلاحات تتعاقب الواحدة بعد الأخرى، وليس هناك تراكم، بل يتم حدوث قطائع أو قفزات، وتقريبا كل مجموعة وزارية تأتي بإصلاح جديد دون أن يعتمد على حصيلة ما وقع تراكمه".[1]

د)-**كلاسيكية العملية التعليمية-التعلّمية** :" إن الحديث عن التكنولوجيا وتطوراتها المستقبلية لا يعني فقط عملية التنظير والتوجيه، بقدر ما يعنى به الاستراتيجيات والأهداف التي تسير عليها المؤسسات التربوية، فالمدرسة بحاجة إلى إعادة النظر في آليات عملها وبرامجها، وطرق تدريبها، والاهتمام بالقدرات والإمكانات المتاحة لدى المتعلم، وتنمية قدراته العقلية والإبداعية. فالتكنولوجيا اليوم هي علم ومعرفة و الحصول عليها في نفس الوقت ليس غاية في ذاتها، وإنما تعتبر أداة لخدمة الإنسان، وقدرته على التكيف يعتمد على نظرته إلى التكنولوجيا بمفهومها الواسع، الذي لا يقتصر على الأمور

[1] -عبد الكريم غريب ، **سوسيولوجيا التربية**، منشورات عالم التربية: الدار البيضاء-المغرب، 2000، ص ص 66-67.

الفنية فقط ، بل يشمل أيضاً الجوانب الاجتماعية والثقافية والتنظيمية لاقتناء التكنولوجيا وتطبيقها وتطويرها. أما إذا فشلنا في تحقيق ذلك فمن المحتم أن المعلومات لن تؤدي إلى توازن المجتمعات العربية ، بل ستؤدي – على العكس– إلى مزيد من الخلل والاختلال، ونقصد بذلك اتساع الهوة بين من يملك ومن لا يملك ، وبين من يعرف ومن لا يعرف، ويزداد الانفصال بين فكرنا وواقعنا، وبين حكامنا وجماهيرنا، وبين تربيتنا ومطالب عصرنا ، وبين أجيالنا السابقة وأجيالنا اللاحقة."[1]

فالملاحظ أن المدرسة الجزائرية لازالت مدرسة تقليدية، رغم تأكيد القانون التوجيهي **2008** الخاص بالتربية من خلال تركيز المناهج التربوية على إدراج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التربية كمواضيع للدراسة، وكسند تعلمي، حتى تكون عاملاً مساعداً في العلاقة البيداغوجية بين المدرّسين والتلاميذ، إلا أن الواقع عكس ذلك أمام قلة التجهيزات والإمكانات البيداغوجية الضرورية في العملية التعليمة–التعلّمية، من جهة مع الضعف الذي يشهده كل من الأستاذ والتلميذ في التحكم في هذه التكنولوجيات الحديثة.

هـ)–الإشكالية اللغوية:[2] " فالجزائر هي إحدى الدول في العالم الذي لا يزال مشكل اللغة مطروحا لديها على الرغم من أن مواثيق ودساتير ما بعد الاستقلال فصلت في الأمر معتبرة العربية لغة وطنية ورسمية وحيدة للشعب الجزائري، وعلى الرغم من أوامر ومراسيم وتدخلات رؤساء الجمهورية، وعلى الرغم من أن لغة التدريس الرسمية في جميع مراحل التعليم هي اللغة العربية، حيث أن هناك حوالي ثمانية ملايين تلميذ يزاولون دراستهم لهذه اللغة خاصة في الجامعات والتخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية وبعض التخصصات الأخرى إلاّ أنّه إشكالية المزاوجة في التعليم طرح إشكالية خاصة خلال تطور الجامعة الجزائرية سنوات السبعينات والثمانيات، وتواصل هذا الصراع بين العربية والفرنسية والسبب أن هناك قوى داخلية وخارجية لم ترتح إلى تقنين العربية وإعادة مكانتها في المجتمع الجزائري، ومن ثم حصل تأسيساً للغة بربطها بهذا النموذج الاقتصادي والاجتماعي.

من هنا فالمشكل في الجزائر غير مرتبط باللغة–كأداة اتصال– وإنما باعتبار هذه اللغة تعكس نموذجاً ثقافياً وحضارياً، وهو أمر لم ترتح له بعض الفئات والقوى التي تعلمت باللغة الفرنسية، هذه الفئات والقوى تخاف على القيم والثقافة التي تلقتها من خلال اللغة الفرنسية، وهي تحرص على استمرار تلك القيم وتلك الثقافة في الجزائر ...وفي المقابل حرصت بعض الفئات الاجتماعية وقوى

---

[1] – نبيل علي ، **الثقافة العربية في عصر المعلومات** ، عالم المعرفة ، العدد 276 ،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ،ديسمبر 2001 ، ص133.

[2] – محمد بوعشة، ،مرجع سابق ص ص68–69.

سياسية أخرى على أن تنتشر اللغة العربية والثقافة العربية –الإسلامية داخل المجتمع الجزائري بما فيه داخل المصنع والإدارة والمؤسسة الحكومية."

ما يلاحظ أن استهداف اللغة العربية بدأت تظهر بوادره جليا منذ سنة **1992** حيث جرى اغتيال الرئيس الراحل **"محمد بوضياف"** وفي نفس الشهر وأد قانون تعميم التعريب وتسريب امتحانات شهادة البكالوريا واستقالة الوزير "**علي بن محمد**"، إضافة إلى استقالة الرئيس "**اليمين زروال**" الذي قرر فيها تفعيل **"قانون تعميم اللغة العربية."** ما يؤكد أن المشروع التربوي الجزائري غلب عليه الطابع السياسي.

هذا ما أكده "**علي بن محمد**"، خلال مداخلة في اللّقاء الذّي نظمته جريدة **"الشروق اليومي"** بعنوان **"المدرسة من أين وإلى أين؟"**، أن معظم الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية بالجزائر جاءت في ظروف مشحونة، تميزها صراعات بين عدة أطراف واتجاهات، خاصة فيما تعلق بموضوع تعريب المدرسة وازدواجية اللغة، مشيراً إلى أنه ورغم مرور وقت طويل على الاستقلال، إلا أن هذا المشكل لا زال إلى حد الآن موجوداً ومطروحاً بشدة، بين عدة أطراف، مضيفاً أن الإصلاحات الموجودة في الوقت الراهن لا يمكن أن تنجح وأن تكون لها نتائج إيجابية طالما أنها مرتبطة بالتصادم بين الاتجاهات والأطراف.[1]

إذاً فالصراع حول التعريب كان صراعاً بين أجنحة السلطة التي تعايشت بميول ثقافية متباينة وقضت وقتها في الترصّد لبعضها البعض، فأهملت الاهتمام باللّغة الأمازيغية التي تحوّلت بفعل ذلك إلى قضية سياسية تطرح في السرّية كنقيض للغة العربيّة، والحال أنّ اللّغتين تعايشتا في وئام وانسجام منذ الفتح الإسلامي.

و)– إشكالية التسرب المدرسي: حيث يلاحظ تفشي لهذه الظاهرة على جميع المستويات التعليمية خاصة بالنسبة للذكور وذلك لجملة من الأسباب على رأسها أن التعليم في وقتنا هذا لا يؤدي إلى نتيجة مرضية من الناحية المادية فأكبر نسبة للبطالة توجد بيم خريجي الجامعات كما أن فتح مجالات مهنية لا تستدعي تكوينا علميا عاليا أدى بالشباب إلى ترك التعليم و التوجه للانخراط في هذه المجالات و التي على رأسها الشرطة و الجيش.[2]

---

[1] –صارة ضويفي، نشر جريدة الجزائر نيوز يوم 14 – 12 – 2010، **http://www.djazairess.com/** الساعة 16.45د.

[2] – نعيم بن محمد"**إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر الأمل المفقود**"–**http://www.hoggar.org** 02/03/2014 على الساعة9.55 د.

ز)-**عزل الجامعة عن محيطها:** الملاحظ في الجزائر هو أن البحث العلمي لم يأخذ حقه من العناية في كل الإصلاحات التربوية والحال أنّ المعارف العلميّة والتكنولوجيّة هي التي نقلت المجتمعات الصناعية إلى عصر الثورة الرقمية.

إضافة إلى ذلك لم نربط بين متطلّبات التّنمية الوطنية والشهادات الجامعية، فتفشّت البطالة في أوساط خرّيجي الجامعات وأرغمت الآلاف منهم على الهجرة خارج الوطن والحال أنّ نزيف العقول كالبحث العلمي مسألة تتّصل بأمننا الوطني.[1]

يلخص "**علي سموك**" إشكالات الإصلاح التربوي في الجزائر في النقاط الآتية:[2]

***النقل الساذج:**

غير خاف، أننا لا نتوفر على رؤية واضحة للبحث العلمي، أهدافا ونماذج تنظيمية، وسياسية، وآليات اشتغال مؤسسية واجتماعية واقتصادية شاملة، فبالرغم من البحوث الرسمية التي تنجز في كافة القطاعات الاجتماعية، فإنها لا تؤدي المهام المنوطة بها.ومرد ذلك إلى أن القائمين على القطاع التربوي يعتمدون على التقليد والنقل الساذج عن المجتمعات الغربية، سواء في تشخيص الأزمة أو في رسم البرامج الإصلاحية مما عمق جذور التخلف ومظاهر التبعية .لذا فإن الإصلاح المراد تحقيقه لا يتأتى في ظل التبعية بل في إطار القطيعة معها.

*** هيمنة التصور الظرفي:**

كثيرا ما ينظر إلى الإصلاح التربوي في الجزائر على أنه مجموعة من التصحيحات التقنية الظرفية لمعالجة معوقات ظرفية، يتوقف الإصلاح بمجرد اختفاء أعراض الأزمة. إلا أن الطرح العلمي والواقعي للنظام التربوي يعتبر سيرورة أو مواصلة اجتماعية مستمرة وعملية منقحة على التجدد والتغير.

*** هيمنة الأقليات المصلحية :**

إن الخطاب الإصلاحي كثيرا ما يكون متجها نحو تحقيق المصالح الفئوية التي تكرسها مراكز قوى وجماعات ضاغطة، ومصالح داخلية وخارجية تراهن على الاستفادة اللامشروعة من توزيع الثروة والمكانة ومواقع التحكم والهيمنة المادية والرمزية ومن كافة الإصلاحات التربوية والاجتماعية، وعليه، فإن تجاوز الوضع يتطلب تكاثف جهود جميع الأطراف المعنية من شأنه أن يؤسس لفعل تربوي أكثر واقعية ورشادا، ويحد من مشاعر الإحباط المفضية إلى العنف.

---

[1] – محمّد السّعيد" **الإصلاحات التربوية: الاستمرارية المفقودة في بناء الإنسان**"**http://unpef.ibda3.org** . 22/04/2013 على الساعة 20.45د.

[2] –علي سموك، "**المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة–مقاربة سوسيولوجية**–"، مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر –بسكرة–الجزائر، العدد السابع، فيفري 2005، ص ص 128–129.

***نغيّر المجتمع أم نغيّر التربية ؟**

إن غياب " **مشروع مجتمع** " واضح الأهداف متكامل في قطاعاته، مشروع تتحدد فيه بشكل عقلاني ودقيق أبرز مواصفات الإنسان الجزائري، وأن قيام السلطة في مجتمعنا على أسس غير عادلة ولا ديمقراطية أجج مكامن الصراع وبؤر العنف والإقصاء المتطرف .بحيث شكلت كلها عوائق حقيقية أمام التجارب الإصلاحية المنتهجة.

***العولمة وإعادة بناء الإنسان والتاريخ:**

إنّ العولمة ظاهرة جديدة على مسرح التاريخ، خلقت واقعا تغير معه العالم عما كان عليه : بجغرافيته وحركته ونظامه وآليات اشتغاله، بإمكاناته وآفاقه المحتملة، وهكذا نحن إزاء إمكانات جديدة للوجود والحياة، وهي تسفر ليس فقط عن عولمة السوق والسياسة، بل تفضي إلى عولمة الأنا ... هناك حقا إمكانات جديدة تتيحها العولمة للتحرر من أسر التاريخ وعبادة الأصول وأقبية الهويات، ومعسكرات العقائد وبالطبع إنها مجرد إمكانية تتوقف على مفهومنا للكائن والحقيقة الإنسانية والوحدة والهوية، إن مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، تعني مزيدا من تبعية الأطراف للمركز[1]"

خلاصة:

المدرسة في الجزائر رغم ما شابها من انتقادات التي ركزت في الغالب على أنها مدرسة تغريبية بالدرجة الأولى، لازالت لصيقة بالماضي القريب وبالأديولوجية الفرونكوفونية –حسب انتقادات بعض الكتاب والمفكرين– إلاَّ أنَّه وانتقاداً لما طرح حول فكرة التغريب، نقول أنَّ المدرسة في الجزائر حاولت رسم معالمها من جديد في ظل الإصلاحات الأخيرة، والتي حاول من خلالها القائمين بعمليات الإصلاح والتجديد في الفكر التربوي الجزائري خوض شوطاً كبيراً من أجل بناء مدرسة للمستقبل مدرسة حديثة تواكب التغيّرات العالمية، وتكسر جموح التحديات الراهنة خاصة التحديات المعرفية والتكنولوجية التي أصبحت من الأساسيات والرواكز التي لابّد لأي مدرسة في القرن الحالي من امتلاكها، من أجل بناء الفرد القادر على إحداث التغيّر، المتمكن فكرياً وجدانياً ومهارياً.

إلاَّ أنَّه من الملاحظ ومن خلال جملة التحليلات أنَّ منهجية الإصلاح التربوي الجزائري تتطلب جهداً ووقتاً من أجل خلق موازين بين التشريع والواقع، لأنَّ قوة التشريع تضعفها قلّة الإمكانيات والوسائل الضرورية الكفيلة بضمان التجسيد الفعلي لمَّا هو موجود فعلياً في الدساتير والمناشير الوزارية الخاصة بسياسة الإصلاح التربوي الجزائري، إذا نظر إليه على أنه عمليات وتدابير الانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل، من مناهج

[1] – علي سموك، نفس المرجع ، ص ص 129–130.

وتقنيات وأساليب وممارسات جديدة وعصرية وبالتالي جعل مضامين المناهج الدراسية متمحورة حول المعارف والتخصصات التي لها ارتباطات وظيفية ومباشرة بالقطاعات الاقتصادية والاجتماعية المنتجة، مثل : التقنيات الحديثة، والعلوم الدقيقة، والتخصصات التطبيقية، وغيرها...مما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية والمجتمعية التي تعرفها المجتمعات المعاصرة.

ذلك أنَّ النهوض بالمنظومة التربوية يعدّ مدخلاً أساسياً وحاسماً لأي طموح تنموي، ولأي مسعى لأجل تعميق وترسيخ قيم الديمقراطية والمواطنة، وبناء فضاءات اجتماعية تؤسس لتطوير مختلف العلاقات الاجتماعية وتحدث تغيّراً نوعياً في الأديولوجيات القائمة، وبالتالي تشكل تكاملاً وتساناداً وظيفياً بيّن هذه الأديولوجيات والرؤى المختلفة، فتعدد الرؤى لا يجب أن يكون ضد تطور المدرسة الجزائرية وبالتالي تطور منهجية الفكر التربوي الجزائر، بقدر ما يجب أن يستغل –هذا التعدّد– في تنوع الطروحات الفكرية –على أن تكون متكاملة لا هادمة لبعضها البعض– من أجل بنّاء تصور أفضل للمشروع التربوي الجزائري بعيداً عن النقاشات الحادة، الهادمة التي تحكمها الأيديولوجية السياسية وانتماءاتها الحزبية المتناطحة.

إذن يجب أن نؤسس بناءً متكاملاً متساناداً وظيفياً للمدرسة الجزائرية بعيداً عن الصراعات السياسية العقيمة، ذلك أنَّ مشروع التربية هو مشروع مجتمعي وطني هدفه بناء جزائر متطورة.

تمـهيـــــد

أولا: مجـــالات الـــــــدراســـة.

1-1-المـــجال المـــــكانـــي .

1-2-المـــجال الـــزمـــانـــي.

1-3-المجـــال البـــــشـــــري.

ثانيا: عـــــينة الـــــــدراســـة.

ثالثا: منـــهـــج الـــــــدراســـة .

رابعا: أدوات جـــمع البـــيـــانات.

4-1-الـــــملاحـــــظـــة.

4-2-المـــقابـــلـــــة .

4-3-أداة قياس الاتجاهات.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

خـــــلاصـــة

تمهيد:

إذا كانت الدراسة النظرية في البحوث العلمية تفيد الباحثين في الكشف عن الخصائص العامة للظواهر والقوانين التي تحكمها، فإنَّ الدراسة الميدانية تفيد الباحثين باعتبارها المحك لاختبار مدى صدق التساؤلات أو الفرضيات التي انطلق منها الباحث.

من هذا المنطلق كان ولابد من تزويد هذه الدراسة بالجانب الميداني الذّي يؤطرها، ويعطيها مصداقية التناول، ذلك أنَّ احتكاك الباحث بالميدان قبل وبعد إجراء الدراسة النظرية، يمكنه من استقاء معطيات ومعلومات هو بحاجة إليها من أجل وضع تحليلات وتفسيرات تتلاءم مع الإشكالية الفكرية التي انطلق منها، فالميدان هو محطة أساسية في البحوث والدراسات السوسيولوجية الإمبريقية من أجل الوصول إلى حقيقة أو جملة من الحقائق العلمية والموضوعية، وهذا كله لن يتأتى إلا إذا أحسن الباحث الاستخدام الأمثل والصحيح لمناهج وأدوات البحث الإمبريقي.

في سبيل الكشف عن الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة قيّد البحث، يعرض هذا الفصل كافة الإجراءات المتبعة وكيفية استخدامها.

أولا: مجالات الدراسة.

1-1-المجال المكاني :

الدراسة أجرت على عينة من إكماليات **مدينة تقرت**، وقد اختيرت الإكماليات الآتية على التوالي:

1-1-1-مؤسسة الإمام علي:

مؤسسة للتعليم المتوسط، تقع بالمنطقة الغربية لمدينة تقرت، تتربع على مساحة: 31452 م^2، المبني منها حوالي 5830م^2، تم افتتاحها عام 1967، عدد الأساتذة 42 أستاذا لجميع المواد، وعدد التلاميذ حوالي 8700 تلميذ، منهم 332 تلميذا من السنة الرابعة للموسم الدراسي 2014/2013.

1-1-2-مؤسسة حمزة بن عبد المطلب :

مؤسسة للتعليم المتوسط، تقع في الجنوب الشرقي لمدينة تقرت، تتوزع على مساحة قدرها 12600م^2، المبني منها حوالي 1730م^2 تحتوي على ثلاثة عشر قاعة للتدريس، ومخبرين وقاعة للإعلام الآلي وورشة وخمسة مكاتب، ومخزن وملعب ومكتبة تم افتتاحها في عام 1999، عدد الأساتذة حوالي 32 أستاذا لكل المواد، وعدد التلاميذ 668 تلميذا، منهم 143 تلميذ من السنة الرابعة. للموسم الدراسي 2014/2013.

1-1-3- مؤسسة عيسات إيدير:

تقع هذه المؤسسة في الجهة الشرقية لمدينة تقرت ، ثم إنشاؤها عام 1992، وتبلغ مساحتها حوالي 15830م^2، أما المساحة المبنية فتقدر بحوالي 976م^2، ، يدرس فيها حوالي 442 تلميذ، منهم 125 في السنة الرابعة للموسم الدراسي 2014/2013، يدرسهم حوالي 33 أستاذا لكل المواد.

أختيرت هذه المؤسسات من التعليم المتوسط، لاعتبارها من المؤسسات النموذجية للبحث وذلك لتوفرها على:

- إحتلالها المراتب الأولى في إمتحانات شهادة التعليم المتوسط في السنوات الماضية.
- تعتمد هذه المؤسسات في مناهجها على تدريس مادة الإعلام الآلي، بخلاف المؤسسات التربوية الأخرى المتواجدة على مستوى مدينة تقرت.
- تتوفر هذه المؤسسات على هيئة تدريس عايشت مختلف المراحل التي مرّت بها المدرسة الجزائرية ومختلف الإصلاحات التي طبقت على مستواها، مما يعطي نوعاً من المصداقية عند تطبيق استمارة قياس الاتجاهات.

أما عن سبب اختيار مرحلة التعليم المتوسط فيعود إلى:

- تشكل هذه المرحلة؛ الصورة الأخيرة للتعليم الإلزامي، الذي يهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى اكتساب قاعدة من المعارف، و الكفاءات التي تمكنه من مواجهة دراسته، بعد المرحلة الإلزامية في المرحلة الثانوية أو الاندماج في الحياة العملية.
- تمديد مدة التعليم المتوسط من **(03)** سنوات إلى**(04)** أربعة سنوات، وهذا ما يقصد به التغيير البنائي للمدرسة الجزائرية ما سمح من تعزيز التعليم وتنمية كفاءات التلميذ في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.
- ارتباط هذه المرحلة؛ بخصائص النمو المعرفي (العقلي) للتلميذ في هذا السن **(11-15)**، الذي يدرك فيه المعاني وما بين المعاني المختلفة، من فروق دقيقة كالمعنى والدلالة، ويصبح

التلميذ يفكر بالمجردات ويتابع افتراضات منطقية، ويعلل بناء على فرضيات، ويعزل عناصر المشكلة، ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبح مهتما بالأمور الفرضية والمستقبلية، والمشكلات الإيديولوجية، كما ينظم التلميذ في هذه المرحلة تفاعله مع بيئته .

يتضح جليا أسباب التركيز على هذه المرحلة من التعليم القاعدي في الغايات التربوية لهذه المرحلة ، وملمح الخريج وفق الآتي:

***الغايات التربوية وملمح التخرج من التعليم القاعدي[1]:**

- **أ) الغايات التربوية:**

تسعى المنظومة التربوية، من خلال المناهج التعليمة، وبغض النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكّفل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة، إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية:

- **قيم الجمهورية والديمقراطية** : تنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية، واحترام حقوق الأقليات؛
- **قيم الهوية** : ضمان التحكم في اللّغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله، خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية، للأمة الجزائرية ؛
- **القيم الاجتماعية** : تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد؛
- **القيم الاقتصادية** : تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل؛
- **القيم العالمية** : تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرنة، والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها، والدفاع عنها، والحفاظ على المحيط؛ وكذا التفتح على الثقافات والحضارات العالمية.

ب – ملمح التخرج من التعليم القاعدي:[1]

[1]–الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، "**منهاج السنة الرابعة متوسط**"، ص ص 5–6.

هدف التربية القاعدية(الأساسية) الإجبارية إلى تنمية شاملة للمتعّلم، في المجال الوجداني، والمجال الحسي الحركي، والمعرفي .ومعنى ذلك، أنه ينبغي أولا استهداف ازدهار الشخصية، بحيث يتم التأكيد على إيقاظ:

- الفضول، التساؤل، الاكتشاف ؛
- الرغبة في الاتصال بين الأفراد ؛
- الرغبة في التفتح على المحيط ؛
- حب العلم، والتقنية والتكنولوجيا، والفنون ؛
- الإحساس والشعور الجمالي ؛
- روح الإبداع والفكر الخلاق ؛
- روح الاستقلالية والمسؤولية ؛
- الشعور بالانتماء إلى مجتمعه ؛
- الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل تركيباتها ؛
- الثقة بالنفس، وفي تنمية شخصيته ؛
- الضمير الأخلاقي والمدني والديني ؛
- روح المواطنة، والقيم السامية للعمل.

إن للمدرسة القاعدية (الأساسية) وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكات .وهي أيضا الفضاء المميز لتعلم الحياة الجماعية والاندماج وسط المجتمع، وذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية.

كما تم اختيار هذه المرحلة نظرا للخصائص التي تتوفر في تلميذ المرحلة المتوسطة، والتي تترك آثارها الجسمية والنفسية والاجتماعية على التلميذ، نوجز أهم هذه الخصائص في الآتي:[2]

- ✓ التغير الجسمي وعدم الانتظام في أجزاء الجسم المختلفة، والتقدم نحو النضج الجسمي.
- ✓ التقدم نحو النضج الانفعالي، مع بعض العنف الانفعالات والمبالغة في الردود.
- ✓ عدم الثبات في السلوك ما بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار.
- ✓ الخجل والميل إلى العزلة والانطواء بسبب عدم الثقة بالنفس، ضعف العلاقات الاجتماعية.

---

[1]–نفس المرجع، ص ص6–7.

[2]–أحمد محمد الزعبي، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، ط2 ، دار زهران للنشر والتوزيع: عمان– الأردن، 2004،ص156 .

- ✓ أحلام اليقظة والخيال الخصب كثرة الأحلام وطولها عند بعض المراهقين، كثرة الأفكار والخواطر والتصورات لديهم مما يساعد على طول فترة الأحلام وهذا يؤدي إلى صرف المراهق (عند إنجاز الأعمال الهامة وخاصة الدراسة) إلى كثير من الطاقة فيما لا فائدة منه.
- ✓ الحب وهو من أهم الخصائص الانفعالية فالمراهق يحب الآخرين ويحتاج إلى حبهم ويظهر هنا الميل نحو الجنس الآخر.
- ✓ الغضب والثورة والتمرد على مصادر السلطة من الأسرة والمدرسة والمجتمع ويزداد هذا السلوك في حالة وجود شعور بعدم تقبل المراهق، والموافقة على سلوكه وإنكاره رغبة منه في الاستقلال.

1-2-المجال الزماني:

غالبا ما تتجه البحوث الميدانية في الغالب، إلى ربط المجال الزماني بالفترة التي تعقب مباشرة إتمام مرحلة البحث النظري والشروع في الدراسة الاستطلاعية من أجل تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة وهذا هو الشائع، إلا أنه في هذه الدراسة وجب الإشارة إلى أن هذه الدراسة انطلقت في الاستطلاع حول الموضوع قبل الشروع في الجانب النظري من أجل ضبط إشكالية الدراسة، وكذلك خلال فترات البحث النظري، وهذا حتى يتسنى للباحثة الإلمام بكافة المعطيات الضرورية في هذه الدراسة.

حيث تم التنقل إلى مديرية التربية بمدينة تقرت؛ للحصول على أسماء المؤسسات النموذجية التي تتوافق والدراسة، ذلك أنَّ الباحثة وجدت نوعاً ما صعوبة في إيجاد مؤسسات تطبق تعليم مادة الإعلام الآلي، بعدها تم التنقل لمؤسسات التعليم المتوسط؛ التي تم تعيينها من قبل مديرية التربية، لتعيين واقع هذه المؤسسات والتقرب من أفراد عينة الدراسة، ومحاولة إعطائهم تصور عام حول موضوع الدراسة، وقد حدّدت فترتها من منتصف شهر نوفمبر إلى بداية شهر فيفري **2014/2013** بجمع الوثائق والسجلات، ثم إجراء المقابلات مع المدراء و أساتذة التعليم المتوسط، وتزامنت هذه المقابلات مع الفصل السداسي الأول ، حيث ركزت فيها الباحثة على الزيارات المتكررة للأقسام التعليمية من أجل ملاحظة عن كثب سير الحصص الدراسية، وتسجيل كافة الملاحظات ذات الصلة بالتساؤلات المثارة في البحث.

تم التركيز على الفصل الأول من السنة الدراسية، باعتباره أطول الفصول الدراسية مما سمح تطبيق شبكة الملاحظة عبر فترات منتظمة، وصولا إلى المرحلة التي تم فيها تجميع كافة المعلومات الضرورية لبناء استمارة المقياس الموجه إلى أساتذة التعليم المتوسط، من أجل ضمان البناء الصحيح

والذي تعكس في مضمونها جملة التساؤلات المثارة حول التغير البنائي– الوظيفي للمدرسة الجزائرية في ظل التحدّيات الراهنة، مع بداية شهر فيفري تم تطبيق استمارة قياس الاتجاهات التي وزعت على الأساتذة بعد إحداث العديد من التعديلات من أجل ضبط المقياس أكثر.

1-3-المجال البشري:

انحصر المجال البشري للدراسة في عينة من الأساتذة التعليم المتوسط، الذين طبق عليهم المقياس، وكذا بطاقة الملاحظة، وقد تم اختيار مجتمع الدراسة هذا لتوفره على الخصائص التي تتوافق مع التساؤلات التي انطلق منها البحث .

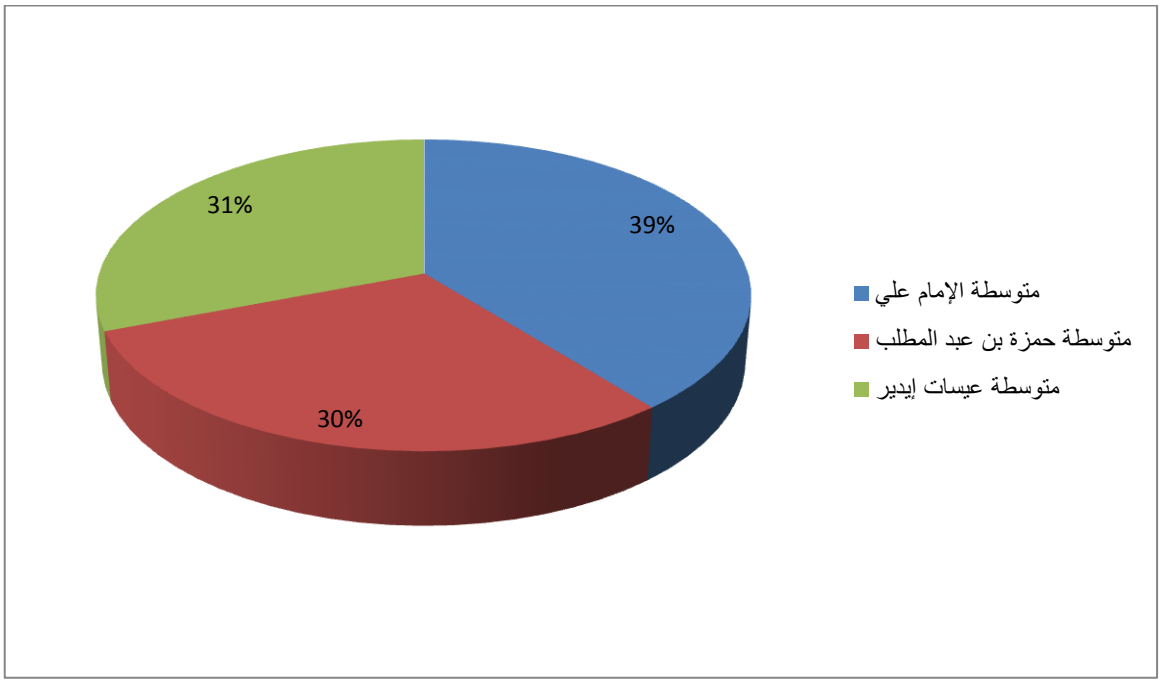
الجدول رقم(02) يبيّن العدد الإجمالي لأفراد مجتمع البحث تبعاً للمؤسسات التعليمية التي أجريت فيها البحث:

المؤسسات التعليمية	العدد الإجمالي للأساتذة	النسبة المئوية	عدد الأساتذة التي تتوفر فيهم شروط البحث بمعدل أقدميه يفوق 15سنة	النسبة المئوية
متوسطة الإمام علي	42	39	32	41
متوسطة حمزة بن عبد المطلب	32	30	20	26
متوسطة عيسات إيدير	33	31	26	33
المجموع	107	100	78	100

من خلال المعطيات الموضحة في الجدول أعلى يتضح أن هناك ثلاث مؤسسات تربوية تتوفر فيها شروط البحث، يتوزع فيها أفراد مجتمع البحث بنسبة **39%** لمؤسسة **الإمام علي** يليها مباشرة

مؤسسة **عيسات إيدير** بنسبة **31%** ، لتأتي في الأخير مؤسسة **حمزة بن عبد المطلب** بنسبة**30 %** تمثل توزيع أفراد مجتمع البحث والمتمثل في أساتذة التعليم المتوسط، إلا أن طبيعة البحث المقدم يشترط معدل أقدميه ابتداء من **15 سنة** باعتبار أن الإصلاحات التي مست المدرسة الجزائرية طبقا خلال موسم الدراسي**2002/ 2003** مع احتساب معدل من(**3-4**) سنوات تدريس قبل الإصلاح ، وهذا من أجل إعطاء مصداقية أكبر حول اتجاهات الأساتذة للتغيير الذي شهدته المدرسة الجزائرية انطلاقا من جملة الإصلاحات التي مستها، وبالتالي انخفض عدد الأساتذة إلى **85** أستاذ الذين تتوفر فيهم شروط البحث، كما تم استبعاد **07** أساتذة نظراً لعدم لاستجابتهم للبحث*، ليكون بذلك العدد الإجمالي لعينة الدراسة **78** أستاذ بدلاً من **107**أستاذ الذين يمثلون

مجتمع البحث، وبالتالي تغيّرت تبعاً لذلك نسب الأساتذة من كل مؤسسة، حيث بلغت مؤسسة **الإمام علي** نسبة **41 %**، تليها مباشرة مؤسسة **عيسات إيدير** بنسبة **33%**، وأخيراً مؤسسة **حمزة بن عبد المطلب** بنسبة **26%**



التمثيل البياني رقم(01): يبيّن توزيع الأساتذة حسب المؤسسات التربوية المختارة.

ثانيا: عينة الدراسة.

* -حيث لم تسترجع الباحثة الاستمارات الموزعة لدى عينة من الأساتذة لذا تم اقصائهم من البحث.

إن العينة هي جزء من مجتمع البحث، بحيث تتوافر في هذا الجزء خصائص المجتمع الأصلي نفسها، والحكمة من إجراء الدراسة على العينة هو أنه يستحيل في كثير من الأحيان إجراء الدراسة على المجتمع، فيكون اختيار العينة بهدف التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع، وعليه فإن تحديد العينة المناسبة في تمثيل المجتمع أمر ضروري.

تعتبر هذه المرحلة–اختيار العينة– من أصعب وأهم مراحل البحث العلمي، وتكمن أهميتها في كونها "الوحدة الإحصائية للمجتمع الأصلي، تجمع أفرادا يتشابهون في الخصائص والظروف

المشتركة بينهم، ويتم الحصول عليها بطرق مختلفة تبعا لطبيعة الموضوع، ونوعية الدراسة."[1]

استجابة لهذا التوجه المنهجي، فقد اعتمدت الباحثة على " **العينة القصدية**"، غير العشوائية، أساس الاختيار في هذا النوع من العينات شخصي لا تراعى فيه صفة العشوائية والفرص متكافئة، يكون الباحث هنا متحيز في الاختيار، وهذه العينة تعتبر أساسا متيناً للتحليل العلمي، ومصدر ثري للمعلومات التي تشكل قاعدة مناسبة للبحث حول موضوع الدراسة.

العينة اختيرت وفق الآتي:

2-1-خصائص عينة الدراسة :

الجدول رقم(03) يبيّن التوزيع النّوعي لمفردات العينة:

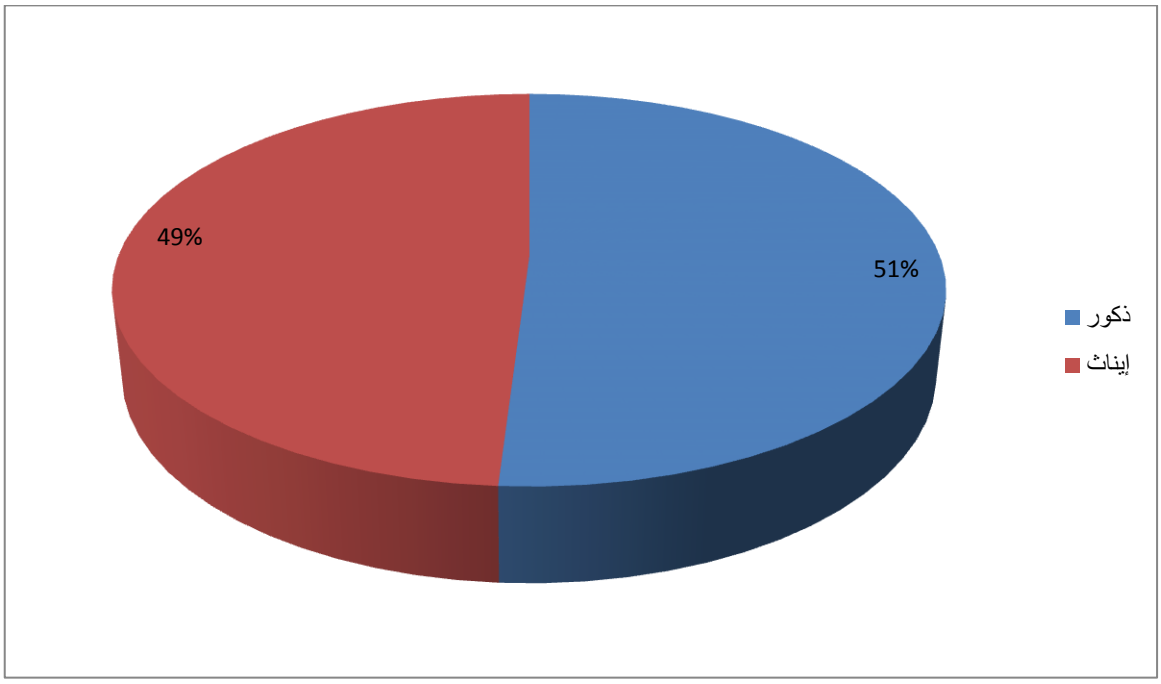
التوزيع النوعي	التكرار(ك)	النسبة المؤية(%)
ذكر	**40**	**51**
أنثى	**38**	**49**
المجموع	**78**	**100**

من القراءة الإحصائية لمعطيات الجدول الموضح أعلى يتضح أن مفردات عينة البحث، قد تفوق فيها الذكور بنسبة **51%** ، في حين بلغت نسب الاناث **49%**، الملاحظ أن هناك تقارب بين الجنسيين حيث لا تشكل نسبة **2%** والمعبّرة عن الفارق بينهما فارقاً كبيراً، ويمكن إرجاع هذا الاختلاف النوعي إلى عوامل اجتماعية وثقافية كانت سائدة في حقبة زمنية معينة للمجتمع الجزائري

[1]–عبد الله محمد عبد الرحمن ، **مناهج وطرق البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية :الإسكندرية–مصر، 2002،ص383.

الذي كان التوجه فيه الى مهنة التعليم بشكل كبير للجنس الذكوري مقارنة بالجنس الأنثوي وهذا ما ستوضحه المعطيات اللاحقة فيما يخص نسب الأقدمية والتي كانت من **25** فما فوق بالنسبة للذكور الذي يوضّح هيمنة الذكور على مجال التعليم فيما مضى.

إن هذا التقارب في التوزيع النوعي لمفردات العينة يسمح من تشخيص اتجاهات كل من الذكور والإناث للتغيرات التي طرأت على المنظومة التربوية الجزائرية دون احتكار اتجاهات جنس عن آخر، فكلا الجنسين (الذكور –الإناث) عايشا مرحلة قبل الإصلاحات وبعد الإصلاحات حتى لا نكون انحيازيين فيما يتعلق باتجاهات النوّع الاجتماعي.



التمثيل البياني رقم(02) يبين التوزيع النوعي لمفردات العينة

الجدول رقم(04) يبيّن توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي:

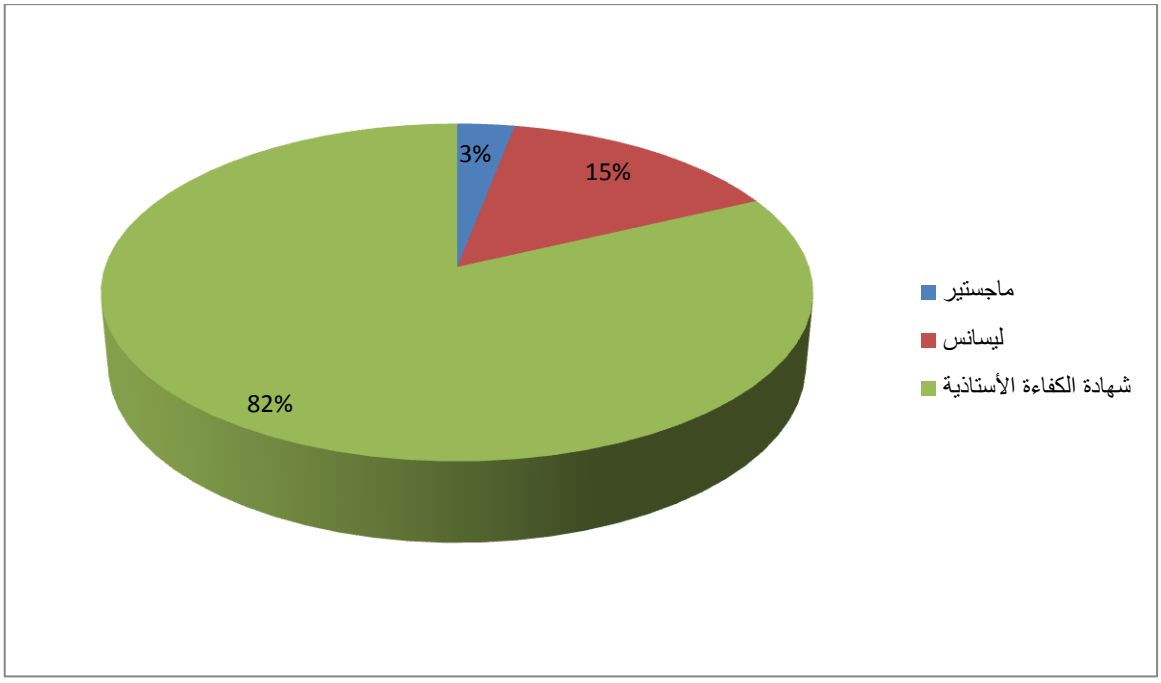
المؤهل العلمي	التكرار(ك)	النسبة المؤية(%)

ماجستير	**02**	**3**
ليسانس	**12**	**15**
شهادة الكفاءة الأستاذية(شهادة تمنحها المعاهد التكنولوجية للتربية)	**64**	**82**
المجموع	**78**	**100**

من خلال المعطيات الموضحة في الجدول أعلى يتضح أن هناك تنوع في الشهادات العلمية المتحصل عليها أساتذة التعليم المتوسط ، حيث بلغت أكبر نسبة لحاملي شهادة الكفاءة الأستاذية بنسبة **82%**، تليها مباشرة حملة شهادة الليسانس بنسبة **15%**، لتحتل المرتبة الأخيرة حملة الدراسات العليا والتي تمثلت في شهادة الماجستير بنسبة **3%**.

إن هذا التنوع فيما يخص الشهادة العلمية المتحصل عليها أساتذة التعليم المتوسط يعكس لنا النوعية المرجوة في الكفاءات البشرية التي تتطلبها هذه المرحلة، بالرغم من أن معظم الأساتذة هم من خرجي المعاهد التكنولوجية للتربية، هذا ما يعكس نوعية الشهادات التي كانت سائدة في فترة الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، والتي تميزت بسرعة التكوين نظراً للحاجات الملحة لسوق العمل الذي شهد نقصاً كبيراً على مستوى هيئات التدريس مما جعل الجزائر كغيرها من الدول حديثة الاستقلال تتوجه إلى طلب مساعدات من بعض الدول العربية لتغطية نقص الأساتذة آنذاك، في سبيل تدارك هذا الخلل تم استحداث ما سمي بالمعاهد التكنولوجية للتربية، وهذا ما عكسته نسبة الأساتذة خرجي هذه المعاهد، لكن هذا لا يعني عدم وجود نخبة من خرجي الجامعات من حملة شهادة الليسانس خلال تلك الفترة وفيما بعدها التي شهدت تطوراً ملحوظاً في المنظومة التربوية ، كمحاولة لمعالجة الخلل التي عرفته المدرسة الجزائرية غداة الاستقلال، لنجد نسبة ضئيلة من حاملي شهادات علمية عليا المتمثلة في درجة الماجستير، رغم كونها نسبة قليلة إلا أنها تعكس طاقات كامنة في الكفاءات البشرية التي لم تتوقف عند مستوى تعليمي معين بل حاولت تحسين مستواها من خلال المثابرة والاجتهاد أكثر في الحصول على درجات أعلى، وبالتالي الارتقاء إلى مستوى أفضل، وهذا توجه إيجابي نابغ عن إرادة فردية للأساتذة، وإعطاءهم قيمة للعلم والمعرفة هذا ما ذكره **ماكس فيبر** عندما سئل عن الهدف من العلم حيث قسمه إلى قسمين هدف علمي وهو الارتقاء إلى مستوى تعليمي أعلى، وهدف مادي يتمثل في تحسين ظروف معيشية معينة، ولعل التوجه الذي تبنته المدرسة الجزائرية خلال مراحل نشأتها وتطورها فيما يخص تكوين المكونين يعكس الكفاءات البشرية المرجو تحقيقها من أجل النهوض بالتربية والتعليم ، في المقابل تقديم مكافئات مادية للهيئات التدريسية التي تستجيب لهذا التكوين من

أجل تحسين ظروف هؤلاء الأساتذة من جهة، والقضاء على بعض المشاكل التي تحدّ من قيامهم بمهامهم على أكمل وجه من جهة أخرى خاصة ما تعلق منها بالجوانب المادية .



التمثيل البياني رقم(03) يبين توزيع مفردات العينة حسب المؤهل العلمي

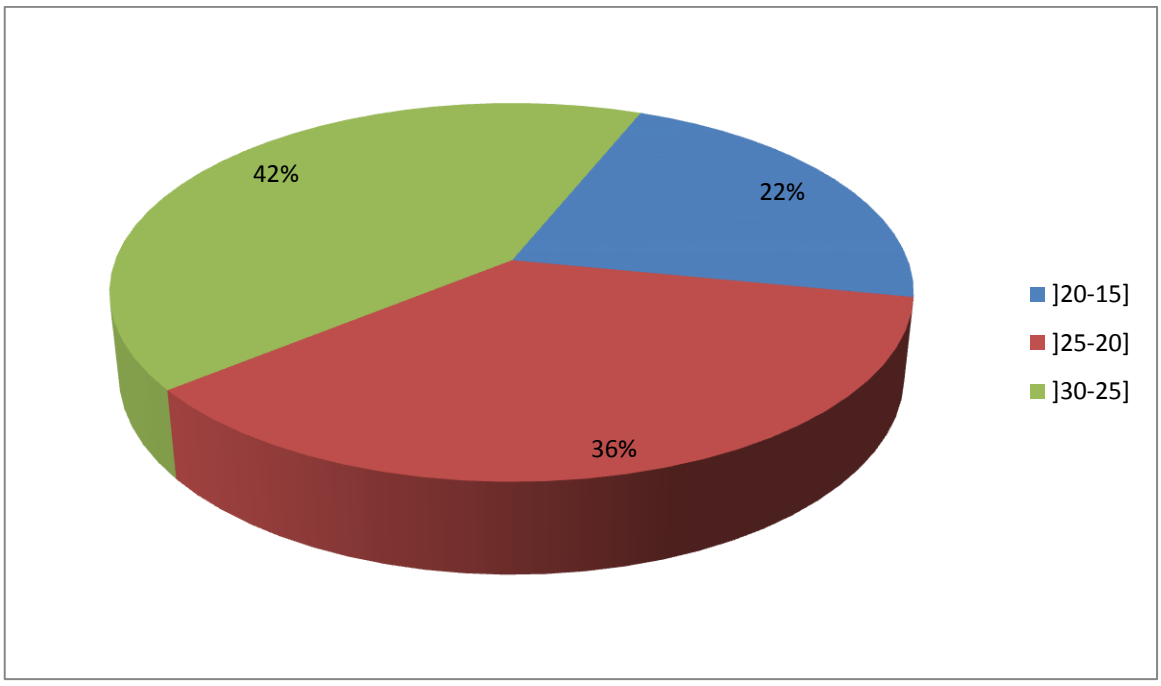
الجدول رقم(05) يبيّن توزيع مفردات العينة حسب الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	التكرار(ك)	النسبة المؤية(%)
]20-15]	17	22
]25-20]	28	36
]30-25]	33	42
المجموع	78	100

من خلال المعطيات الموضحة في الجدول أعلى يتضح أن الخبرة المهنية لأساتذة التعليم المتوسط تتراوح بين **15 سنة** إلى غاية **29 سنة** كحد أقصى، حيث مثلت نسبة **42%** أكبر نسبة للمجال **]30-25[سنة** وهو ما يعكس وجود هيئة تدريسية عايشت مختلف التغيرات الحاصلة على مستوى المدرسة الجزائرية وهو المطلوب في هذه الدراسة حتى نستطيع أن نشخص هذا التحول على المستوى

البنائي –الوظيفي للمدرسة الجزائرية، يليها مباشرة نسبة **36 %** والمعبرة عن المجال **]20–25[سنة** وهي الأخرى تعتبر مدة معتبرة كفيلة بأن تعكس الكفاءات البشرية المؤطرة للمدرسة الجزائرية ، ليأتي في الأخير المجال.

]15–20[سنة والمعبر عنها بنسبة 22% حيث مثل هذا المجال الحد الأدنى من الخبرة المهنية والتي قدرت ب **15 سنة** ومثلت الهيئة التدريس التي درست على الأقل **03** سنوات قبل اعتماد الإصلاحات المطبقة على المدرسة الجزائرية والتي باشرت الوزارة الوصية في تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي **2003/2002** ، وذلك من أجل إكساب جانبا من المصداقية خلال تطبيق قياس الاتجاه ، ذلك أن عملية تكوين الاتجاهات تمر بمراحل متعددة خلال شكلها تتمثل المرحلة الأولى في المرحلة المعرفية أو الإدراكية ويكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتلخص في جملة من الحقائق والمعارف الذي يكونها الفرد نحو ظاهرة ما، تليها مباشرة مرحلة الميل نحو هذه الظاهرة، لتأتي في الأخير مرحلة الثبوت والاستقرار حتى يتبلور ويستقر الاتجاه، فمفردات العينة كما سبق الإشارة كلها عايشت فترة ما قبل الإصلاح بخبرة مهنية قدرت ب **03** سنوات على الأقل، مع احتساب الفترة التي أجريت فيها تطبيق الإصلاحات من موسم **2003/2002** والتي قدرت ب **12 سنة** ليكون إجمالي الخبرة المهنية كحد أقل مقدر ب **15 سنة**



التمثيل البياني رقم(04) يبين توزيع مفردات العينة حسب الخبرة المهنية.

جدول رقم (06) يبيّن توزيع مفردات العينة حسب المادة المدرّسة:

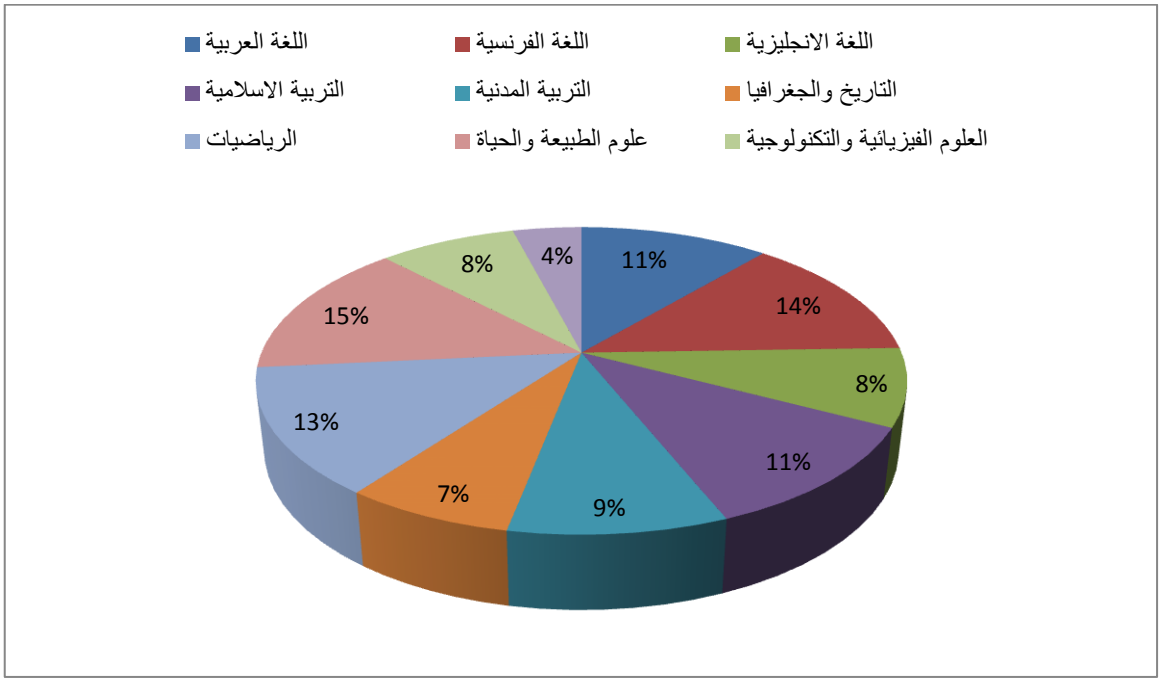
المادة المدرسة	التكرار(ك)	النسبة المؤية(%)
اللغة عربية	09	11
اللغة فرنسية	10	13
اللغة انجليزية	06	8
التربية الإسلامية	09	11
التربية المدنية	7	9
التاريخ والجغرافيا	7	9
الرياضيات	10	13
علوم الطبيعية والحياة	11	14
العلوم الفيزيائية والتكنولوجية	06	8
الإعلام الآلي	03	4
المجموع	78	100

لقد حدّد لمرحلة التعليم المتوسط مجالات تشمل جميع الجوانب التعليمية والتربوية: اللغوية والعلمية والاجتماعية والجمالية، مصاغة بصفة علمية في مناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية والكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط وفي نهاية كل سنة، كما تتضمن مشاريع وحدات تعليمية وكفاءات قاعدية تجسدها أنشطة تعليمية تلائم مستوى تلاميذ هذه المرحلة ومكتسباتهم .

الجدول الموضح أعلى يبيّن توزيع الأساتذة حسب المواد الدراسية المقررة في السنة رابعة من مرحلة التعليم المتوسط، حيث أختلفت النسب المعبرة عن عدد الأساتذة حسب طبيعة المواد والتوزيع الزمني المخصص لها، لهذا نجد تباين في عدد الأساتذة من جهة، ومن جهة أخرى تختلف هذه

النسب باختلاف المؤسسات التربوية التابعة لها، فكما أشرنا في الجدول **رقم(02)** المتعلق بتوزيع أفراد مجتمع البحث تبعا للمؤسسات التعليمية التي ينتمون إليها، فقد سجلت اختلافات في عدد الأساتذة وهذا راجع إلى احتياجات كل مؤسسة تربوية لهيئة تدريسية معينة تبعا لكبر أو صغر هذه المؤسسة، فالمؤسسة التي تتوفر على حجرات دراسية أكثر، تتطلب كفاءات تدريسية أكثر والعكس صحيح، والملاحظ هنا أن أساتذة مادة الإعلام الآلي هم نفسهم أساتذة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية، وقد أرجع سبب ذلك إلى أن هذه المادة طبقت حديثا في مؤسسات التعليم المتوسط خاصة في المرحلة النهائية منها، ونظراً لعدم القدرة على جلب متخصصين في الإعلام الآلي تم سد هذه الفجوة من خلال قيام أساتذة العلوم الفيزيائية والتكنولجية بتولي تدريس هذه المادة، هذا لا يفسر بعدم وجود متخصصين في مادة الإعلام الآلي ، وإنما الأمر يرتبط بالجوانب المادية فعوض تعين أساتذة مختصين تم استغلال بعض الأساتذة بإكمال الحجم الساعي لهم للقيام بهذه الوظيفة.

الملاحظ أيضا أن هذه الدراسة ركزت على عينة من الأساتذة لبعض المواد والتي تتلائم ومعطيات الدراسة المراد إجراءها ، حيث تم استثناء أساتذة التربية الجمالية والمتمثلة في أساتذة التربية الموسيقية، والتربية التشكلية، والتربية الرياضية، والاستثناء هذا لا يعني عدم أهمية هذه المواد في تكوين شخصية الفرد ، وإنما جاء نظراً للمؤشرات التي تبحث فيها الدراسة حيث وجد أن تطبيق أداة قياس الاتجاهات على أساتذة هذه المواد لا يعطي استجابات، ذلك أن العبارات المكونة للمقياس ركزت بالضرورة على بعض المعطيات التي نجدها في بعض المواد، والتي تشكل عائقاً كبيراً للأساتذة خلال عملية التعليم والتعلم، وأن هذه التربية الجمالية هي بالأساس متنفس للطفل من خلالها يحاول التخفيف عن نفسه عبئ التوزيع الزمني للمواد الدراسية الأخرى، إن تدريس هذه المواد لا يجد الأستاذ صعوبة في عملية التدريس إذا استثنينا توفر التجهيزات اللازمة لهذه المواد والتي ثبت توفر كافة المؤسسات التعليمة على الظروف الملائمة وكذا المنشآت الرياضية والتجهيزات اللازمة لتدريس كل من التربية الرياضية والموسيقية والتشكلية هذه الأخيرة التي لا تتطلب في الغالب سوى أدوات بسيطة يلتزم التلميذ بإحضارها، لهذا لم نركز على اتجاهات أساتذة التربية الجمالية وتم استثناءهم من البحث



التمثيل البياني رقم(05) يبين توزيع مفردات العينة حسب المادة المدرسة.

ثالثا: منهج الدراسة .

اختلاف الظواهر المدروسة صاحبه تعدّد في المناهج العلمية المطبقة، وبناءً عليه يعرّف المنهج العلمي حسب "**عبد الرحمان بدوي**" بأنه:" فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة عندما نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها حين نكون بها عارفين".[1]

أما موريس أنجرس فيعرفه بأنه:" عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه.[2]

المنهج إذن ضروري للبحث، بواسطته تتضح الرؤية للباحث، كما يساعده في صقل أفكاره من خلال الضبط الجيد لأبعاد البحث وتساؤلات الدراسة.

---

[1]–عمار بوحوش، محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995، ص89 .

[2]– Mourice Angers. **Initions pratique à la méthodologie des sciences humains.** ed : Casbah– Alger.1996. p58

نظراً لتعدّد وتنوع مواضيع علم الاجتماع وتشعبها، كان الأجدى أن تتنوع كذلك المناهج المستخدمة في مثل هذه الدراسات، ليتلاءم كل منهج والموضوع المدروس، فاختيار منهج الدراسة عملية لا تخضع لإرادة الباحث بقدر ما تتعلق بطبيعة موضوع البحث والهدف المتوخى منه، ووفقاً لمتطلبات الدراسة تم اختيار "**المنهج الوصفي** "الذي يهدف إلى وصف الظاهرة، ليتعدى ذلك إلى تفسيرها من خلال دراسة كل العناصر التي لها ارتباطاً وثيقاً، وقد استعانت الباحثة في دراستها بالمنهج الوصفي من خلال الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط للتغيّر البنائي –الوظيفي للمدرسة الجزائرية في ظل التحديات الراهنة والتي تم تحديدها في الجانب النظري في جملة من التحديات كان أبرزها " **تحدّي الانفجار العلمي، التحدّي التكنولوجي، التحدّي الثقافي.**" والهدف من هذا كله هو قياس اتجاهات كل من أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة المدرسة الجزائرية لهذه التحديات، وما أفرزته الإصلاحات الأخيرة من تغير في البناء وكذا الوظيفة، وهذا كله من أجل ضمان بناء فرد جزائري قادر على مواكبة هذه التغيرّات الاجتماعية الحاصلة، وبمقدروه الالتحاق بالركب العالمي في المستوى العلمي والتكنولوجي، كذلك تكوين الفرد المنفتح على القيم العالمية والمتشبت بقيمه وانتماءاته الوطنية.

حيث اعتمدنا على التحليل الكمي والكيفي لمعطيات استمارة قياس الاتجاهات، والتحليل الكمي تمثل في القراءة الإحصائية لمعطيات الجداول، أما التحليل الكيفي تمثل في التحليل السوسيولوجي لهذه المعطيات الكمية من خلال دراسة مختلف الأبعاد الاجتماعية للظاهرة قيد البحث، وكذا استندنا في التحليل الكيفي على المعطيات المستقاة من شبكة الملاحظة التي تعتبر أداة داعمة وأساسية.

رابعا: أدوات جمع البيانات.

القيام ببحث وصفي ليس عمل عشوائي يقتصر على جمع المعطيات، بقدر ما هو بحث علمي ممنهج يستلزم توفر جملة من الأدوات الخاصة لاستقصاء الحقائق من الميدان، وهذه الأدوات تسمح للباحث التوجه مباشرة للواقع، كما أنها تعتبر بمثابة حلقة وصل بين الإشكال الذي انطلقت منه– الباحثة– والواقع المراد دراسته ضمن عمل منهجي تحدّده كل أداة وفقاً لجملة الخصائص التي تفرضها.

بناءً على ذلك فقد اعتمدت الباحثة على أدوات أساسية في البحث الميداني السوسيولوجي وهي: الملاحظة، المقابلة، و استمارة قياس الاتجاه.

4-1-الملاحظة:

هي تقنية مباشرة للتقصي العلمي، تسمح بملاحظة مجموعة ما بطريقة غير موجهة من اجل القيام عادة بسحب كيفي بهدف فهم المواقف السلوكية.[1]

تكمن أهمية الملاحظة في هذا البحث في كونها الوسيلة الأسهل والأنجع في مراقبة السلوك الإنساني وجمع بيانات حوله، كما تفيد في تلك المواقف التي يرفض فيها المبحوثين-الأساتذة- إعطاء معلومات للباحث تتعلق بموضوع الدراسة، ولقد استخدمت الباحثة **الملاحظة البسيطة**، باعتبارها تحدث بشكل تلقائي، وفي ظروف عادية وذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها من خلال زياراتها المتكررة للمؤسسات التعليمية وملاحظة الإمكانات المتاحة لضمان السير الحسن للعملية التعليمية-التعلمية، ومدى مطابقة إجابات الأساتذة مع ما هو متوفر فعليا.

كما تم الاعتماد في هذه الدراسة على **بطاقة الملاحظة** *باعتبارها أداة ضرورية تسمح لنا بالوصول إلى معلومات لا يمكن لأداة قياس الاتجاه تحقيقها، كما أنها تبني لنا تصوراً عن سير العملية التعليمية-التعلّمية في المدرسة الجزائرية كاشفة بذلك التجاوزات التي تحصل في الحياة اليومية الصفية، والمفارقات و الهوة بين ما هو منصوص عليه في المناشير الوزارية الخاصة بالتربية والتعليم، وما هو مطبق فعلياً من أجل ضمان تشخيص فعلي لهذا الواقع. من خلال الحضور لبعض الحصص الدراسية ومراقبة سير العملية التعليمية-التعلّمية وتوثيق كافة المعلومات المستقاة من خلال إعداد بطاقة ملاحظة ، وكذا الكشف عن الطرائق البيداغوجية المستخدمة، والوسائل التعليمية المتاحة خلال سير الحصص الدراسية، واكتسبت هذه الأداة مصداقيتها من خلال الزيارات المتكررة للمؤسسات التعليمية، ومقابلة ما تم ملاحظته وجمعه من معلومات بالأدوات الأخرى المستخدمة في الدراسة.

***وصف بطاقة الملاحظة:**

هي بطاقة تحتوي على عدد من الأسئلة مقسمة إلى محاور، بهدف جمع المعلومات حول الطرائق والوسائل والأساليب والوضعيات التعليمية- التعلمية التي يعتمدها الأستاذ للوصول بالتلميذ للكفاءات

---

[1]- السيد علي شتا، **المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية** ، مكتبة الإشعاع: مصر، 1997،ص 358.

* -تم الإعتماد على بطاقة الملاحظة للدراسة السابقة التي قام بها الباحث "**عبد الباسط هويدي** "تحت عنوان"**الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات" أطروحة مكملة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم اجتماع -تخصص علم اجتماع التنمية**" مع إجراء بعض التعديلات الضرورية لتتوافق والدراسة الحالية.

المستهدفة ، وكذا طرائق التقويم المعتمدة، من خلال حضور الباحثة لبعض الحصص الدراسية للأفواج الدراسية، وتضمنت بطاقة الملاحظة المحاور الآتية:

المحور الأول: مدى إحاطة الأستاذ بالجوانب الثلاثة للكفاءة عند تقديم الدروس(المعرفي، الأدائي، الإنجازي).

المحور الثاني: إستخدام الأستاذ للوضعيات التعليمية المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة.

المحور الثالث: إستخدام الأستاذ للأساليب التعليمية المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات .

المحور الرابع: إعتماد الأستاذ على أنواع التقويم المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات.

المحور الخامس: سير الحصص الدراسية وفق استراتيجية التدريس بالكفاءات.

المحور السادس: إلتزام الأستاذ بمراحل إنجاز الدرس وفق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

4-2-المقابلة :

تمثل المقابلة أداة هامة في البحث السوسيولوجي، وتعتبر من الأدوات الأساسية الأكثر استعمالاً وانتشاراً في الدراسات الامبريقية، وهي عبارة عن محادثة منظمة بين اثنين، السائل والمبحوث بقصد الحصول على معلومات معينة لها علاقة بالحالة أو الموضوع المراد دراسته فهي لا تقتصر على محادثة فقط، بل معرفة جوانب أخرى من المستجيب كتغيرات الوجه و إيماءاته وحركاته.[1]

تعدّ هذه التقنية من أكثر الأدوات شيوعاً في الدراسات الاجتماعية بواسطتها استطاعت الباحثة الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها باستخدام الأدوات البحثية الأخرى، كما أنها أتاحت للباحثة الاحتكاك المباشر بميدان البحث مما سهل الوصول إلى معلومات دقيقة تخص الدراسة.

استخدمت الباحثة المقابلة غير المقننة التي تعتمد أساسا على المرونة والفعالية في استدراج المبحوث للإدلاء بالمعلومات المطلوبة، وذلك خلال زيارة الباحثة لمديرية التربية لمدينة تقرت، وكذا المؤسسات التعليمية ومقابلتها مدراء الاكماليات الذين قدموا للباحثة كافة المعلومات الضرورية عن مجتمع الدراسة

[1]- عبد الباسط محمد الحسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة وهبة: القاهرة، 1982،ص311 .

–أساتذة التعليم المتوسط–، وكذا معلومات عن الموقع الجغرافي للمؤسسات، إضافة إلى معلومات عن التجهيزات المتاحة لكل من الأستاذ والتلميذ، لضمان السير الحسن للعمل البيداغوجي، وهذه المعلومات أفادت الباحثة من خلال مطابقتها مع ما أدلى بها الأساتذة وما هو ملاحظ فعلا على مستوى واقع المؤسسة التعليمية.

4–3–أداة قياس الاتجاهات:

4–3–1–مفهوم الاتجاه:

أ)–لغة: كلمة اتجاه مشتقة من "الوجهة " والتي تعني القبلة والموضع الذي نتوجه إليه ونقصده، ووجه الكلام السبيل الذي نقصده."[1]

ب)–اصطلاحا: يعتبر المفكر الانجليزي "**هربرت سبنسر**"،"**Herbert Spencer**" ، أول من إستخدم مصطلح الاتجاه بشكله الأولي عام **1862**، حيث كتب:"إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهبي ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه "[2]

أما" **روكيش**"،" **Rokeach**" فقد عرف الاتجاه بناءً على المكون المعرفي على أنه:" تنظيم من المعتقدات له طابع الثبات النسبي حول موضوع، أو موقف معين، يؤدي بصاحبه الى الاستجابة بشكل تفضيلي" [3]

أما "**بروفولد**"،" **Bruvold**" فقد عرف الاتجاه في ضوء المكون الوجداني على أنه:" رد فعل وجداني، إيجابي أو سلبي، نحو موضوع مادي، أو مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل".[4]

"**جوردون ألبورت**"،"**ALLPORT** "فقد عرف الاتجاه في ضوء المكون السلوكي على أنه:" هو إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة،وما يكاد يثبته الاتجاه حتى يمضي مؤثراً وموجها لاستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك ديناميكي بشكل عام[5].

يلاحظ أن التعريفات السابقة الذكر ركزت في تعريفها للاتجاهات على مكون واحد في حين أهملت المكونات الأخرى، لهذا وجب إعطاء تعريفاً شاملاً للاتجاه الذي نجده في التعريف الذي قدمه

---

[1] – ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنشر: بيروت–لبنان،2000. ص65.

[2]– محمد مصطفى زيدان،**السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي**، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة،1965، ص178.

[3]–عبد اللطيف محمد خليفة ،**دراسات في علم النفس الاجتماعي**،المجلد الثاني،دار قباء: القاهرة، 2000، ص24.

[4]–زين العابدين درويش، **علم النفس الاجتماعي–أسسه وتطبيقاته**–، دار الفكر العربي: القاهرة، 1999،ص90.

[5] جازية كيران ،**محاضرات في المنهجية لطلاب علم الاجتماع**، ديوان المطبوعات الجامعية : الجزائر "، 2008 ،ص92.

"**هاري أبشو**"،"**H.Apshaw** " الذي يرى أن الاتجاه :" هو المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم، بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة أجزاء هي:

*الأول يغلب عليه الطابع المعرفي، ويشير إلى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا والمسائل.

*الثاني سلوكي ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها أو تسهيلها فيما يتصل بمثل هذه القضايا.

*الثالث انفعالي ويعبّر عن تقويمات الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا.[1]

4-3-2-خصائص الاتجاه:

أ)-الاتجاه تكوين فرضي نستدل عليه من خلال تأثيره في سلوك الإنسان الظاهر، أو من استجاباته اللفظية أو غير اللفظية، وهو متغير كامن يقع بين المثير والاستجابة[2] .

ب)- الاتجاه مكتسب نتيجة لما يتعرض له الفرد من خبرات جديدة.

ج)- هو استيعاب لتأثير ظروف السياق الاجتماعي الذي يتعامل معه الفرد.

د) -تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب الموضوع أو المثير الذي ترتبط به وتوجه استجابات الفرد تبعا لطبيعة هذا المثير.

هـ)-يتصف الاتجاه نحو الموضوعات والقضايا بالثبات النسبي، فهو يستقر ويستمر بعد أن يتكون، إلا أنه قابل للتغيير والتعديل نتيجة الخبرات التي يكونها الفرد في موقف معين.

و)- تسمح درجة الثبات التي يتميز بها من استخدامها في التنبؤ بالسلوك في المستقبل[3].

4-3-3-المكونات الأساسية للاتجاه:

أ)-المكوّن المعرفي: هو عبارة عن معلومات الفرد عن أي موضوع أو حالة معينة، ولابد القول هنا أن معارفنا عن الموضوعات المتنوعة تختلف من شخص لآخر، وتختلف من وقت لآخر داخل الشخص نفسه.

ب)-المكـون العـاطفي: يمثل شعور الشخص نحو موضوع معين، أو شخص محدّد على أساس تفضيلي، أي أفضل ولا أفضل، أستحسن أو لا أستحسن، أحي أو لا أحب.

---

[1]-عبد الفتاح دويدار ،**سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**،دار النهضة العربية :بيروت-لبنان،1992 ،ص58.

[2]- حامد عبد السلام زهران، **علم النفس الاجتماعي**، ط5، عالم الكتب:القاهرة، ص.136

[3]- حسني الجبالي ، **علم النفس الاجتماعي-بين النظرية والتطبيق**-، المكتبة الانجلو مصرية:مصر،2003، ص ص237 -240

ج)-مكون الميل السلوكي: وهو يمثل الميل أو الاستعداد المبدئي للتصرف بطريقة معينة أو باتجاه محدد، فالفرد إذا توفرت لديه معرفة بموضوع معين ثم تولد بعد ذلك شعور محدد نحوه، فإنه بالتالي يصبح ميالا إلى أن يتخذ سلوك محدد نحو الموضوع.[1]

4-3-4-مراحل تكوين الاتجاهات:

إنَّ عملية تكوين الاتجاه تمر بثلاث مراحل أساسية هي كالآتي:

أ)-المرحلة الإدراكية أو المعرفية: يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية، تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية أو الاجتماعية، التي تكون من المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا قد تبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية...

ب)-مرحلة نمو الميل نحو شيء معين: وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين، فمثلا إن أي طعام قد يرضي الجائع، ولكن الفرد يميل إلى بعض الأصناف الخاصة من الطعام، وقد يميل إلى تناول طعامه على الشاطئ البحر.

ج)-مرحلة الثبوت والاستقرار: إن الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودراجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسي يصعب تغييره.[2]

4-3-5-بناء مقياس الاتجاه:(مقياس ليكرت"THE Likert Scale"):

هناك العديد من الأدوات المستخدمة في قياس الاتجاهات، وقد أختير **مقياس ليكرت" THE Likert Scale"** لأنه الأنسب في تناول موضوع الدراسة، كما أنه يتلاءم مع مختلف الإمكانيات المادية والزمنية المتاحة، يتكون المقياس من عدد من العبارات التقديرية فيما يتعلق باتجاه معين حيث يطلب من المبحوث الإشارة إلى اختيار واحد من بيّن خمسة اختيارات متدرجة على النحو الآتي:

أوافق بشدة ← (05) درجات.
أوافق ← (04) درجات.
محايد ← (03) درجات.
غير موافق ← (02) درجات.
غير موافق بشدة ← (01) درجات.

حتى نتمكن من قياس الاتجاه ، فإننا نقوم بإعطاء درجات إلى هذه الاختيارات من **(01-05)**، بحيث تعطى الدرجة **(05)** إلى الإجابة أوافق بشدة في حالة العبارات المواتية* للاتجاه موضوع

[1]-محفوظ أحمد جودة، **العلاقات العامة-مفاهيم وممارسات**-، دار زهران: عمان-الأردن، 2008، ص327.

[2]-جودة بني جابر، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر: الإسكندرية-مصر، 1992،ص273.

*-المقصود بالعبارات المواتية العبارات الايجابية التي يتضمنها مقياس **ليكرت**، أما العبارات غير المواتية يقصد بها العبارات السلبية.

الدراسة ، وتعطى كذلك الدرجة(**01**) إلى الإجابة غير موافق بشدة في حالة العبارات المواتية للاتجاه موضوع الدراسة .

أما بالنسبة للعبارات غير المواتية للاتجاه موضوع الدراسة، فإن إجابة موافق بشدة تعطى الدرجة (**01**)، بينما إجابة لا أوافق بشدة تعطى الدرجة (**05**).[1]

لتوضيح مقياس ليكرت الخماسي نعرض الجدول رقم(07) الذي يبين توزيع الأوزان على درجات المقياس كالآتي:[2]

الدرجات / نوع العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غيـــر موافـــق بشدة
عبارة إيجابية	**05**	**04**	**03**	**02**	**01**
عبارة السلبية	**01**	**02**	**03**	**04**	**05**

يمكن تلخيص إجراءات عمل مقياس " **ليكرت** "على النحو الآتي:[3]

*يقوم الباحث بإعداد مجموعة كبيرة من العبارات قد تصل إلى **100** عبارة تتعلق باتجاهات ومشاعر الأفراد نحو أي موضوع من العلاقات العامة مثار البحث.

*تقدم العبارات إلى عينة تجريبية، ويطلب منهم تحديد إجاباتهم المتدرجة من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة لكل عبارة.

*تعطى درجات من(**01-05**) لكل عبارة من العبارات مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف طريقة معاملة العبارات المواتية والعبارات غير مواتية(الايجابية والسلبية).

*جمع درجات العبارات لكل مبحوث ومقارنة المجموع مع الحد الأقصى للدرجات فإذا كان لدينا **20** عبارة فإن الحد الأقصى للدرجات هو: **20×5=100**

بينما الحد الأدنى للدرجات هو: **20×1=20** ، ولو افترضنا أن مجموع درجات أحد المبحوثين كان على سبيل المثال **80** ، فإن معنى ذلك أن اتجاهاته إيجابية نحو موضوع البحث، مقارنة مع شخص آخر مجموع درجاته **35** مثلا.

---

[1]- محفوظ أحمد جودة، مرجع سابق،ص ص 332-333.

[2]- خليل عبد الرحمان معايضة:2000، ص182

[3]- محفوظ أحمد جودة، مرجع سابق، ص334.

*عمل تحليل لكل عبارة، بحيث نصل إلى أكثر العبارات صلاحية للقياس لإبقائها في إستمارة الإستبيان، وأما تلك العبارات غير معبرة عن الاتجاهات الحقيقية بحيث لا تحيّز بيّن الاتجاهات السلبية والإيجابية فيمكن حذفها من استمارة الاستبيان.

طبقت الباحثة مقياس" **ليكرت** " للاتجاهات على النحو الآتي:

من خلال صياغة المقياس المكوّن من مجموعة محاور تمثلت في أربعة **(04)** محاور رئيسية تضمن الأول منها البيانات الشخصية لمفردات عينة الدراسة، أما المحور الثاني تضمن عبارات تعكس التحدّيات المعرفية التي تواجه المدرسة الجزائرية، يندرج تحت هذا المحور عبارات تجيب عن المؤشرات التي تتماشى وعنوان المحور الثاني، أما المحور الثالث تضمن هو الأخر عبارات تعكس التحدّيات التكنولوجية التي تواجه المدرسة الجزائرية، يندرج تحت هذا المحور عبارات تجيب عن المؤشرات التي تتماشى والمحور الثالث، أما المحور الرابع والأخير تضمن عبارات تعكس التحدّيات الثقافية يندرج تحت هذا المحور عبارات تجيب عن المؤشرات التي تتماشى وعنوان المحور.

لتنتهي استمارة المقياس بسؤال مفتوح يتيح للمبحوثين–أساتذة التعليم المتوسط– التعبير عن آرائهم حول واقع المنظومة التربوية الجزائرية في الوقت الحالي.

الجدول رقم (08) يبيّن عدد عبارات كل محور ونسبتها بالنسبة لمقياس ليكرت :

محاور المقياس		عدد العبارات	نسبة العبارات بالنسبة للمقياس %
التحديات المعرفية	مضامين المناهج التعليم المتوسط	10	15.62
	طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات	10	15.62
	نظام التقويم المعتمد	09	14.06
التحديات التكنولوجية	التوجه لاستخدام التقنيات الحديثة في عملية التدريس	09	14.06
	تحكم نموذج الفرد في التكنولوجيات الحديثة	05	7.81
التحديات الثقافية	الانفتاح على اللغات الأجنبية من أجل بناء المعرفة وتحصيلها مع الحفاظ على	11	17.18

	اللغة العربية		
	بناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه والمنفتح على القيم العالمية	10	15.62
المجمـــــــوع		**64**	**99.97**

يتبّن من الجدول الموضح أعلاه الكيفية التي ت في ضوئها استمارة قياس الاتجاه تبعاً لتساؤلات الدراسة، والتي قسمت إلى ثلاث تساؤلات فرعية، ينضوي تحت كل تساؤل مؤشرات معبّر عنها من خلال عدد من العبارات الدالة، حيث بلغت العبارات الخاصة بالانفتاح على اللغات الأجنبية أعلى النسب بالنسبة للمقياس والمعبر عنها بنسبة **17.18%**، وهذا إن دل على الإشكال الذي لا يزال يطرح على المنظومة التربوية والمتعلق بإشكالية اللغوية التي لازالت تطرح بقوة في السياسة التعليمية، تليها مباشرة العبارات المتعلقة بالمناهج التعليمية وطرائق التدريس وكذا بناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه والمنفتح على القيم العالمية والمعبر عنها بنسبة **15.62 %**، وهدا ما يتعلق بإشكالية الهوية التي تنعكس في المضامين التعليمة وجملة القيم والمعايير التي يتم استدخالها في الفرد الجزائري الذي وقع بين فكي كماشة الخصوصية والعالمية ما طرح إشكالية الوطنية والمواطنة العالمية،تليها مباشرة العبارات المتعلقة بنظام التقويم المعتمد ، وكذلك العبارات المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية الحديثة في العملية التعليمية بنسبة **14.06 %**، لتحتل العبارات المتعلقة بتحكم نموذج الفرد بالتكنولوجيا الحديثة كأقل نسبة المعبر عنها **7.81%**، ليركز في الأخير المقياس على التوجهات العامة لمنظومة التعليمة ومدى استجابتها للتطورات العالمية خاصة منها التكنولوجية بعيدا عن السياق الكلاسيكي لعمليات التعليم والتعلم.

- ✓ **صدق وثبات المقياس:**
- ✓ **الصدق الظاهري للمقياس :**

للتأكد من الصدق الظاهري تم عرض المقياس في صورته الأولية على بعض الأساتذة:

أ.د عبد الرحمان برقوق •، أ.د لعياشي عنصر••، والأستاذة ميمونة مناصرية •••، والأستاذة فريدة بولسنان •••• وقد طلب من كل محكم تحديد وضوح كل فقرة (واضحة، غير واضحة) وملائمتها للقياس

• أستاذ علم الاجتماع بجامعة بسكرة.

•• أستاذ علم الاجتماع بجامعة قطر .

••• أستاذة علم الاجتماع بجامعة بسكرة.

بوجه عام، وقد طلب من كل محكم كذلك، حذف أو إضافة فقرات أخرى إذا رأى أن ثمة فقرات لم ترد في المقياس.

✓ **ثبات المقياس:**

من أجل ضمان ثبات المقياس، حاولت الباحثة التركيز على العبارات المكونة للمقياس من حيث دلالاتها ووضوحها، مع الابتعاد عن العبارات غير دالة، وأن تعبر كل عبارة على معنى واحد، وكذا ارتباط كل عبارة بالمحور الذي أدرجت تحته، وكذا المؤشر المعبر عنه، وكذا تنوع العبارات بين الموجبة

تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاستمارة ومحاور الدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية " spss " من أجل تحديد الاتساق الداخلي للمقياس حيث أظهرت ثباتا مرتفعا كما هو موضح في الجدول .

جدول رقم(09) يبيّن معدل ثبات أداة القياس .

المحور / العبارات		عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول	**المؤشر الأول**	**10**	**0.872**
	المؤشر الثاني	**10**	**0.876**
	المؤشر الثالث	**09**	**0.872**
المحور الثاني	**المؤشر الأول**	**09**	**0.867**
	المؤشر الثاني	**05**	**0.832**
المحور الثالث	**المؤشر الأول**	**11**	**0.868**
	المؤشر الثاني	**10**	**0.872**
المجموع		**64**	**0.865**

✓ **طريقة التجزئة النصفية :**

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث يظهر ذلك مدى خلو إجابات المبحوثين من تأثير العشوائية، مما يعني استقرار نتائج المقياس، إذ تم تقسيم الأسئلة إلى

•••• أستاذة علم النفس بجامعة المسيلة.

مجموعتين متساويتين تماما ، وذلك حسب البنود الفردية والبنود الزوجية ، ثم حساب معامل الارتباط الذي كانت نتيجته : ر= 0.76 •، وهو يشير إلى أنه معامل ثبات قوي ومناسب.
ومنه : ر = 0.76 أي أن الارتباط بين الأسئلة الفردية والزوجية لديه صفة ما–قوي– مما يدل على ثبات الاختبار في حالة تكراره مرات مختلفة

بعد التأكد من صدق وثبات المقياس تم توزيع الاستمارات على عينة الدراسة والبالغة **78** مفردة.

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

الأساليب المستخدمة ترتبط ارتباطا وثيقا بنوع الدراسة، وكذا المنهج والأدوات المستخدمة، وعليه بناءً لما تطلبته هذه الدراسة من إجراءات منهجية تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1–التكرارات والنسب المئوية: من أجل وصف خصائص مفردات العينة، وتحديد استجاباتهم إزاء محاور المقياس المطبق.

2–المتوسط الحسابي(الوسط الحسابي): أستخدم من أجل معرفة مدى اعتدال استجابات مفردات العينة، وكذا تمركزها حول كل عبارة.

3–الانحراف المعياري: تم اعتماده لقياس مدى التشتت في استجابات المبحوثين إزاء كل عبارة من عبارات الاستبيان.

4–معادلة سيبرمان براون•: لتصحيح معامل الارتباط عند حساب ثبات أداة الاستمارة بطريقة التجزئة النصفية.

$$ر_{•} = \frac{ن \sum س ص - \sum(س)\sum(ص)}{\sqrt{[ن \sum س^2 - (\sum س)^2][ن \sum ص^2 - (\sum ص)^2]}}$$

ر = معامل الارتباط ، س = عدد البنود الفردية ، ص = عدد البنود الزوجية ، ن = مجتمع الدراسة

• س = $\frac{2ر}{1+ر}$ ، حيث س: هو معامل ثبات الاختبار ككل ، ر: هو معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بتطبيق طريقة التجزئة النصفية.

5-اختبار الدلالة الإحصائية لمعامل برسون: والذي تم حسابه لكل عبارة من عبارات الاستمارة عند مستوى الدلالة 0.01 أو 0.05 ، وبدرجة حرية 4 التي هي عبارة عن (5-1) أي عدد فئات مطروحا منه واحد.

6-معامل الارتباط برسون: أستخدم معامل الارتباط لإيجاد معامل ثبات المقياس .

***كيفية استخراج الوسط الحسابي المرجح:** تم ذلك بواسطة:

أ/-حددت الإجابة على كل عبارة في المقياس ب05 مستويات، تكون في حالة العبارة الايجابية من (05 الدرجة والتي تعكس موافق بشدة إلى الدرجة 01 التي تعكس غير موافق بشدة)، أما في حالة العبارة السلبية فتكون من (الدرجة 01 موافق بشدة إلى الدرجة 05 التي تعكس غير موافق بشدة).

ب/-أما فيما يتعلق بحساب الوسط الحسابي المرجح للاتجاه فهي تحسب حسب القانون الآتي:

$$م = \frac{\text{مجموع التكرارات} \times \text{الأوزان}}{\text{عدد مفردات العينة}}$$

ثم نقارن النتيجة النهائية بالدرجة الحيادية 03 في المقياس الخماسي لليكرت، اذا فاقتها فالاتجاه ايجابي، أما إن كانت أقل فالاتجاه سلبي.

حيث ستقوم الباحثة بحساب اتجاهات مفردات العينة من خلال الاعتماد على طريقة الوسط الحسابي المرجح للاتجاه على مستوى كل عبارة ، ثم حساب المتوسط الحسابي للاتجاه على مستوى العبارات الخاصة بكل محور، وفئات المقياس مقسمة كالأتي:[1]

***[1-1.5[← اتجاه سلبي قوى جدا.**

***[1.5-2[← اتجاه سلبي قوى.**

***[2-2.5[← اتجاه سلبي ضعيف.**

[1]- عثمان شلبي،**القياس النفسي**، دار وائل: الأردن، 2001، ص43.

***[2.5-3[⟵ اتجاه سلبي ضعيف جدا يميل إلى الحياد.**

***3 ⟵ اتجاه محايد**

***]3-3.5[⟵ اتجاه ايجابي ضعيف جدا يميل إلى الحياد.**

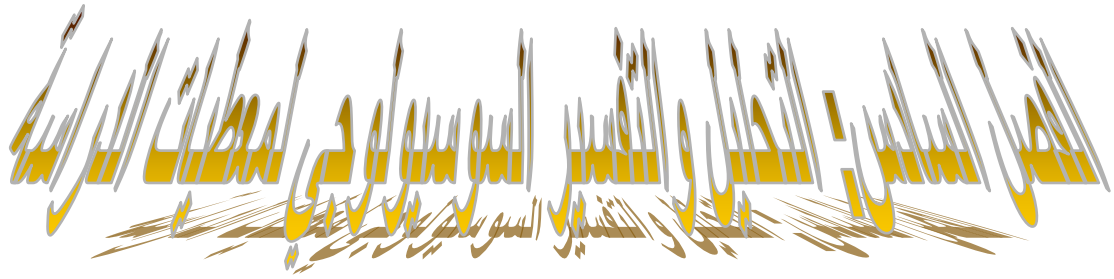
***]3.5-4[⟵ اتجاه ايجابي ضعيف.**

***]4-4.5[⟵ اتجاه ايجابي قوى.**

***]4.5-5[⟵ اتجاه ايجابي قوى جدا.**

خلاصة:

الإجراءات المنهجية المتبعة في هذا الفصل، سمحت للباحثة من الحصول على المعطيات البيانية الضرورية للدراسة والتي يتحدد في ضوءها جملة النتائج التي سيتوصل إليها، بعد الاستخدام الأمثل لأدوات جمع البيانات وكذا المنهج والعينة، والأساليب الإحصائية التي ساهمت في تدقيق المعطيات المستقاة من الميدان، ما سهل من عملية التحليل بجانبيها الكمي والكيفي، وهذا ما سيتضح أكثر عند التناول لهذه المعطيات بدقة أكبر مبرزين بذلك أبعادها الاجتماعية والثقافية،... محاولين بذلك الخروج بجملة من التطبيقات العملية، تتحدد في جملة النتائج المتوصل إليها بناء على الدراسات السابقة وكذا بناء على المعطيات الميدانية المبوبة.



تمـــهـــيـــد.

أولا: محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات المعرفية.

1-1-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر مضامين مناهج التعليم المتوسط وتحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

1-2-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر المقاربة بالكفاءات و تحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

1-3-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر نظام التقويم المعتمد وقياسه الفعلي لقدرات نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

ثانيا: محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات التكنولوجية.

2-1-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر التوجه فعلي لاستخدام التقنيات الحديثة في عملية التدريس.

2-2-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر إمكانية تحكم نموذج الفرد في التكنولوجيات الحديثة من خلال المناهج التعليمية .

ثالثا:محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات الثقافية.

3-1-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر الانفتاح على اللغات الأجنبية من أجل بناء المعرفة وتحصيلها مع الحفاظ على اللغة العربية .

3-2-عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر بناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه، والمنفتح على القيم العالمية.

تمهيد:

مرحلة البحث الميداني تتطلب من الباحث أن يتخذ جملة من الإجراءات المنهجية، والتي تتحدّد في ضوئها المعطيات الضرورية للبحث بعد عمليات التدقيق والتمحيص التي تتطلبها الأدوات المستخدمة تبعاً لكل دراسة، تليها فيما بعد مرحلة عرض النتائج وتحليلها من أجل إعطاء بعداً سوسيولوجياً في التحليل، يتجاوز التحليل الكمّي المعبّر عنه بلغة الأرقام إلى التحليل الكيفي الذّي يرتبط بالمجتمع التي نشأت فيه الظاهرة قيّد البحث، ومدى تأثرها بمختلف المجالات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، إلا أنَّ هذه الدراسة إلى جانب أنها تبحث في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المدروسة، ركزت بالأساس على دراسة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مختلف التغيّرات البنائية –الوظيفية التي عرفتها مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، معتمدين في ذلك على استمارة قياس الاتجاهات.

لهذا تم تقسيم الدراسة إلى محاور أساسية الآتية :

أولا: محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات المعرفية:

يركز هذا المحور على أهم التحدّيات العالمية والمتمثلة في التحدّي المعرفي كقوة نحو الولوج في مصاف العالم المتقدم، وقد ركزت هذه الدراسة على هذا التحدّي من خلال ربطه بمؤشرات إن تحققت فعلاً في المدرسة الجزائرية، سوف تحدث قفزة نوعية في نموذج الفرد المراد تحقيقه والوصول إليه،

وهذا لا يتأتى إلا من خلال التركيز على ثلاث(**03**) مؤشرات أساسية كالآتي: مضامين مناهج التعليم، طرائق التدريس و التركيز على المقاربة بالكفاءات، ونظام التقويم، وفيما يلي سوف نعرض ونفسر معطيات كل مؤشر على حدا .

1-1- جدول رقم(10) يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر مضامين مناهج التعليم المتوسط وتحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب:

الشدة / العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		شدة الاتجاه
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
مضامين المواد الدراسية تساعد التلميذ على التحصيل الجيد.	04	5.12	46	58.97	00	00	28	35.89	00	00	3.31
مضامين المواد الدراسية تواكب التطور العلمي الحاصل	06	7.69	37	47.43	07	8.97	26	33.33	02	2.56	3.21
مضامين المواد الدراسية تجهد الأستاذ	30	32.05	37	47.43	01	1.28	10	12.82	00	00	1.86
مضامين المواد الدراسية تمتاز بالكثافة	37	47.43	36	46.15	00	00	05	6.41	00	00	1.64

مضامين المواد الدراسية تنمي القدرات المعرفية للتلاميذ.	06	7.69	47	60.25	11	14.10	13	16.66	01	1.28	3.55
تركز مضامين المواد الدراسية على تنمية الجوانب السلوكية للتلاميذ	05	6.41	26	33.33	09	11.53	32	41.02	06	7.69	2.88
تركز مضامين المواد الدراسية على تنمية الجوانب الوجدانية للتلاميذ	03	3.84	22	28.20	15	19.23	31	39.74	07	8.97	2.75
تركز مضامين المواد الدراسية على الجوانب النظرية	15	19.23	45	57.69	03	3.84	10	12.82	05	6.41	2.28
الوقت المخصص لتحقيق مضمون المواد الدراسية غير كافي	26	33.33	42	53.84	02	2.56	08	10.25	00	00	1.88
مضامين المواد الدراسية تجعل التلميذ يفكر بطريقة منطقية	07	8.97	42	53.84	08	10.25	20	25.64	01	1.28	3.41
شدة اتجاه المؤشر											2.67

يمثل هذا الجدول الموضح أعلى عرض لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط للعبارات الخاصة بالمؤشر الأول للتساؤل الأول المتعلق بالمناهج التعليمة الحديثة التي تبنتها المدرسة الجزائرية في سبيل النهوض بميدان التربية والتعليم، والملاحظ أن استجابات الأساتذة **فيما يتعلق العبارة الأولى من المقياس ،الخاصة بالمضامين التعليمة وتحصيل الجيّد للتلميذ** قد جاءت **ايجابية ضعيفة تميل نحو الحيّاد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب3.31**، بمعنى أن هناك نخبة من الأساتذة رأت أن المناهج

التعليمية الجديدة تساعد على التحصيل الجيد للتلميذ، مثلت أعلى نسبة ممن يوافقون ويوافقون بشدة هذا الاتجاه على التوالي **58.97** % و**5.12** % ، في حين سجلت آراء غير الموافقين نسبة **35.89** % ،رغم أن هذا الاتجاه كان ايجابيا ضعيفاً أقربه إلى الحياد ، إلا أنّه يعبّر على أن هناك ميل ايجابي لبعض الأساتذة واستجاباتها للتعديلات التي حدث على مستوى المدرسة الجزائرية وخاصة مرحلة التعليم المتوسط التي شهدت إعادة بناء على مستوى الهيكلة والمضامين التعليمية، فاستحداث المناهج أصبح مطلباً ضرورياً فرضته اللحظة الحضارية ومتغيّرات العصر.

أما **العبارة الثانية من المقياس والمتعلقة بمدى مواكبة المضامين للتطور العلمي الحاصل** فقد جاءت استجابات الأساتذة لهذه العبارة **ايجابية ضعيفة تميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب3.21** مثلت أعلى نسبة ممن يوافقون ويوافقون بشدة هذا الاتجاه على التوالي **47.43%، 7.69 %**، في حين سجلت آراء غير الموافقين وغير الموافقين بشدة على التوالي نسبة **33.33%**، و**2.56 %**، لتسجل في الأخير نسبة **8.97 %** والتي مثلت الاتجاه الحيادي .

من خلال المعطيات يؤكد الأساتذة أن هناك تغيّر في المناهج التعليمة وهذه حقيقة معلومة، إضافة إلى ذلك فقد أكد أن هذه المناهج التعليمية الجديدة حاولت أن تواكب التطور العلمي الحاصل على مستوى المضامين بما احتوته كل من الكتب والمقررات وكذا الوسائل التعليمة المتاحة وكذا الأهداف المسطرة في هذه المرحلة، وجميعها عناصر أساسية في المناهج التعليمة الحديثة، فلا يمكن سن برامج تعليمية جديدة دون المساس بالعناصر السابقة الذكر، فهذه العناصر تعد من المكونات الأساسية للمنهاج، لهذا عمدت المدرسة الجزائرية على إحداث تغييرات على مستوى هذا المكونات حتى تتميز هذه المناهج بالطابع العصري.

أما **العبارة الثالثة من المقياس والمتعلقة ب المضامين التعليمية والجهد الذي تتطلبه** نجد أن استجابات الأساتذة جاءت **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.83**، حيث مثلت أعلى نسبة على مستوى العبارة موافق وموافق بشدة على التوالي ب **47.43 %، 32.05 %** ، في حين سجلت غير موافق وغير موافق بشدة النسب الآتية على التوالي **12.82 %، 6.41 %**، أما الحياد فقد جاءت بنسبة **1.28 %.**

الملاحظ أن اتجاهات الأساتذة كانت ايجابية ضعيفة حول متطلبات تحقيق المناهج التعليمية الجديدة، فهي تتطلب الجهد من أجل الوصول إلى الأهداف المرجو تحقيقها ، خاصة بعد استحداث طريقة التدريس بالكفاءات التي تتطلب من الأستاذ القيام بمجهودات حتى يكون عضواً فاعلاً داخل البناء الصفي بعيداً عن الطريقة الكلاسيكية في التعليم التي تعتمد على التلقين، فهنا الدور اختلف حيث أن دور الأستاذ هو التوجيه، وقد يرى البعض أن هذه العملية لا تتطلب جهداً كبيراً، إلا أنَّ تطبيقها وفق الأسس الصحيحة تستدعي أن يكون الأستاذ متفطناً وملماً بكافة احتياجات التلاميذ من تغيير في السلوكات، وكذا وضعيات التعليم والتعلّم.

فيما يتعلق **بالعبارة الرابعة من المقياس والمتعلقة بكثافة المضامين التعليمية للمواد الدراسية** نجد أن استجابات الأساتذة جاءت **ايجابية قوية بمتوسط حسابي مرجح قدر ب4.33** حيث مثلت أعلى نسبة على مستوى العبارة موافق بشدة وموافق على التوالي ب**47.43 %، 46.15 %** في حين سجلت أقل نسبة **6.41 %** التي عبّرت عن آراء الأفراد غير الموافقين لعبارة المقياس.

الملاحظ أن عدد كبير من الأساتذة يجدون أن مضامين المواد الدراسية تتميز بالطول والكثافة الأمر الذي انعكس سلباً على إتمام البرنامج الدراسي في الكثير من الأحيان وهذا ما عبّر عنه بعض الأساتذة في مقياس الاتجاهات من خلال السؤال المفتوح الذي وضع خصيصاً لإعطاء الأساتذة الحرية في التعبير عن الانشغالات المحيطة بهم، ما انعكس سلباً على القيام بمهامهم على أكمل وجه، في حين اتجه بعض الأساتذة إلى إلغاء حل التمارين داخل الصف وجعلها واجبات منزلية كحل لمواجهة هذه الضغوطات التي أرقت كل من الأساتذة والتلاميذ، فأصبح الاهتمام بإتمام المناهج التعليمة أكثر حرصا على تحقيق فهم واستيعاب التلميذ، فإذا لم تصوب أخطاء التلاميذ وتناقش داخل الصف، فهل تفي الواجبات المنزلية حقه من الفهم مع وجود بعض الكتب التي تحتوي على حلول جاهزة لمختلف المسائل الموجود في الكتب المدرسية، ما يستدعى إلى تكاسل تلميذ من خلال انتهاجه إلى أخذ حلول جاهزة دون بذل أي مجهود فكري في البحث والتقصي على المعلومة، كما أن ارتباط الأستاذ بحجم ساعي محدود إضافة إلى كثرة العطل التي تتخلل فترات العام الدراسي تضيّق من هذا الحجم ، إلى جانب ظاهرة الإضرابات المتكرّرة التي تشهدها المدرسة الجزائرية والتي أحدثت خللاً وظيفياً على

مستواها، فقد أصبح التلميذ ضحية النظام التربوي، وأداة الأساتذة في تحقيق مطالبهم للضغط على الوزارة الوصية.

في حين أشارت **العبارة الخامسة من المقياس والمتعلقة بتركيز المضامين التعليمية على تنمية القدرات المعرفية**، حيث كانت استجابات أساتذة التعليم المتوسط **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.55**، ومثلت أعلى النسب موافق وموافق بشدة على التوالي ب **60.20 %** و**7.69 %**، في حين سجلت عدم الموافقة وعدم الموافقة بشدة النسب الآتية على التوالي**16.6%**و **1.28%** أما نسبة المحايدة فقد بلغت **14.10%**.

من خلال هذه المعطيات يتضّح أن هناك تضارب في وجهات النظر بالنسبة للأساتذة، رغم كون أن الاتجاه كان ايجابياً حول أن المضامين التعليمية لها دور معرفي وهو ترقية المعارف التلاميذ والتمكين بالقدرات المعرفية، يعتبر هذا الأساس التي تأسست عليه المدرسة بشكل عام في نشأتها وتطوّرها، وهذا أمر لا جدال فيه، إلا أنَّ التشكيك في هذا الدور الفعال المنوط للمدرسة الجزائرية القيام به راجع إلى خلل وظيفي يرجع إلى نقص في الوسائل والإمكانات البيداغوجية التي قد تتسبب في عدم تحقيق هذه الغاية من جهة ، فعدم توفر الوسائل الكفيلة بتحقيق أهداف المناهج التعليمية قد يحدث خلل في الوصول إلى الغايات الكبرى ما ينعكس سلباً على تنمية الملكات العقلية للتلميذ، أمام عدم بذل الأستاذ مجهودات كبيرة في سبيل تحقيق هذه التنمية، فأغلب الأساتذة ومن خلال طرح انشغالاتهم اليومية داخل الصف الدراسي انحصرت في كثافة البرامج التعليمة ، إضافة إلى تذمرهم من قلة الوسائل والإمكانات البيداغوجية، وكثافة الصفوف الدراسية ما انعكس سلباً على قيامهم بوظيفتهم على أكمل وجه.

فيما يتعلق **بالعبارة السادسة من المقياس والمتعلقة بتركيز المضامين التعليمية للمواد الدراسية على تنمية الجوانب السلوكية للتلميذ**، نجد أن استجابات الأساتذة جاءت **سلبية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب2.88** حيث مثلت أعلى نسبة على مستوى العبارة غير موافق، وغير وموافق بشدة على التوالي ب**41.02 %**، **7.69 %**في حين سجلت أقل نسبة **33.33 %**و **6.41 %** التي عبّرت عن آراء الأفراد الموافقين والموافقين بشدة على التوالي لتعبر نسبة **11.53 %**عن الحياد.

الملاحظ في اتجاهات الأساتذة عن دور المضامين التعليمية في تنمية الجوانب السلوكية لتلميذ مرحلة التعليم المتوسط قد جاء سلبي ضعيف جداً يميل إلى الحياد، إذ هناك تشكيك في إمكانية تحقيق ذلك، إذا ما تم مقارنة ذلك بالجوانب المعرفية التي تعرف هي الأخرى جانباً من القصور ، فإذا فشل أستاذ المرحلة المتوسطة في تبليغ أهم رسالة وهي رسالة العلم والمعرفة في ظل تأزّم الأوضاع والبيئات التعليمية التي هي عبارة عن بناءات صفية تتخلّلها العديد من المشكلات الصفية، فكيف بإمكان الأستاذ الاهتمام بتنمية الجوانب السلوكية لدى التلميذ أمام عجزه على التحكم في الكم الهائل من التلاميذ والذي حدّد كأقصى حدّ **45** تلميذاً داخل الصف الدراسي الواحد، فهل الأستاذ هنا منوط بتبليغ الرسالة العلمية، أم منوط بتغيير سلوكيات التلاميذ ، ذلك أن العملية التعليمة–التعلّمية هي بالأساس عملية تربوية يتلقى خلالها التلاميذ مجموعة من القيّم والسلوكيات المصاحبة لآداب الحوار والمناقشة، والانضباط داخل الصف الدراسي ومجموعة من القيّم الأخرى الواجب توفرها في تلميذ مرحلة التعليم المتوسط الضرورية لبناء شخصيته، وهذا كله من أجل الارتقاء بطالب العلم على المستوى المعرفي والسلوكي.

العبارة السابعة للمقياس والتي تمحورت حول تركيز المضامين التعليمية على تنمية الجوانب الوجدانية ، كانت استجابة الأساتذة نحو هذه العبارة **سلبية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.88**، معبراً عنه بأعلى نسبة والمتمثلة غير موافق، وغير موافق بشدة على التوالي **39.7 % ،8.97 %**، فيما بلغت نسب الموافقة والموافقة بشدة الآتي على نفس الترتيب **28.20 % ، 3.84%** ، تليها فيما بعد نسبة الحياد المقدرة ب **19.23 %.**

الملاحظ في القيمة المقدرة لشدة اتجاه الأساتذة نحو هذه العبارة جاءت سلبية ضعيفة جدا قريبة إلى الحياد، وهذه حقيقة نستشفها من المعطيات الواردة والمعبرة عن آراء الأساتذة الذين يجدون أنَّ الاهتمام بالجوانب الوجدانية للتلاميذ من خلال مضامين المناهج التعليمة لا يزال بعيد المنال والتحقيق، على الرغم من أن بناء المناهج يحتكم في الأساس على الأبعاد المعرفية والسلوكية والوجدانية ، إلاَّ أنَّ عملية التحقيق على المستوى الميداني أي داخل الحجرة الصفية يستحيل ذلك، نظراً لأنَّ لا الظروف ولا الإمكانيات تتيح من تحقيق هذا البعد الوجداني، لهذا قد تترجم الحصص الدراسية إلى حصص إجبارية وتمارس نوعاً من القهر على ميولات بعض التلاميذ الذين يتميزون بخصائص

معينـة، لتصـبح بـذلك صـيرورة العمليـة التعليميـة–التعلّميـة مجـرد روتـين يفتقر إلـى الاهتمـام بميـولات ورغبات التلاميذ الذين يحبذون العمل الميداني على النظري.

العبارة الثامنة من المقياس والمتعلقة بتركيز المضامين التعليمة على الجوانب النظرية ، كانت استجابة الأستاذة سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدرة ب**2.28 %**، حيث سجلت أعلى نسبة على التوالي موافق**57.69 %**، وغير موافق بشدة **19.23**، فيما بلغت نسبة غير موافق **12.82 %**، أما غير موافق بشدة بلغت **6.41 %**، لتبلغ نسبة الحياد أقل نسبة ب **3.84 %.**

اتجاهات الأساتذة من خلال المعطيات المعبرة أعلى تعبّر عن بعض النقائص التي تشهدها المنظومة التربوية الحالية، بالرغم من سلسلة الإصلاحات التي مست هذه المنظومة إلا أنه ما يعاب عليها كثافة البرامج الدراسية من جهة، مع تركيزها على الجوانب النظرية وهذه حقيقة عبّر عنها أغلب الأساتذة ، كما تم ملاحظتها من خلال الزيارات الميدانية للصفوف الدراسية، حيث يجد الأستاذ نفسه بين فكيّ كماشة كثافة البرامج من جهة في المقابل الحجم الساعي المقتضب الذي يستحيل معه القيام ببعض التجارب والشروحات التطبيقية ، خاصة فيما يخص مادتي العلوم الطبيعية ، والعلوم الفيزيائية والتكنولوجية، وكذا مادة الإعلام الآلي التي تركز بالأساس على الجوانب التطبيقية أكثر من النظرية، وإذا ما نظرنا إلى الحجم الساعي للمادتين نجد**(02)** ساعتين مقسمة إلى أفواج، حيث عبّر الأساتذة عن استيائهم من قلّة الوقت أمام ضياع جزء لا بأس بيه إما في جلب المعدات التي تكون في الغالب معطلة وغير جاهزة للاستعمال ، أما جزء من الوقت يضيع في التنقل بين الأفواج من مخبر العلوم الفيزيائية إلى مخبر العلوم الطبيعية الأمر الذّي يجعل الأستاذ يركز على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية التي تستلزم متسع من الوقت .

العبارة التاسعة من المقياس والمتعلقة بالوقت المخصص لتحقيق مضمون المواد الدراسية غير كافي ، كانت استجابة الأساتذة **سلبية قوية بوسط حسابي مرجع قدرة ب1.88**، أعلى النسب تمثلت في موافق **53.84%** ، موافق بشدة **33.33 %**على التوالي ، لتبلغ نسبة غير موافق نسبة **10.25 %**، أما نسبة الحياد فتمثلت في **2.56%.**

ما عبّرت عليه العبارة التاسعة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعبارات السابقة الذكر في المقياس ، ذلك أنَّ من أهم الإشكالات التي أرقت المختصين في مجال التربية خاصة الأساتذة الذين يعتبرون من ضحايا الإصلاحات الاعتباطية وغير الممنهجة، فعدم تحقيق الموائمة بين المناهج التعليمية والوقت المخصص لها يطرح إشكالات ينجر عنها خلّل وظيفي، ينعكس بالدرجة الأولى على التلاميذ الذين يمثلون ضحية النظام غير متكامل على مستوى الوظائف والبناء، فكثافة البرامج الدراسية أمام ضيق الوقت المخصص لها، إلى جانب تنوعها بين ما هو نظري وما هو عملي–تطبيقي، إضافة إلى مشكل الإضرابات التي أصبحت لصيقة بالمنظومة التربوية، وأصبحت أداة الأساتذة والنقابات التابعين لها لضرب الوزارة الوصية بقطاع التربية، أحدث خللاً وظيفياً كان ضحيته تلميذ خرجي المدرسة الجزائرية، حيث أصبح آلة مبرمجة على استقبال كم هائل من المعلومات في وقت ضيق ووجيز، أو معالجة هذا المشكل من خلال إلغاء جزء كبير من الدروس الهامة والضرورية في بناء الملكات الفكرية، مما يحدث خللا في بناءه ويحيل دون تحقيق الأهداف والغايات الكبرى لمرحلة تعليمية معينة، ومن المتعارف عليه أن العلم تراكمي وسلسلة متصلة لا منفصلة يجد نفسه تلميذ خريج طور أو سنة دراسية عاجزاً على اللحاق بكم هائل من المعارف ،خاصة في بداية طور تعليمي أعلى أو سنة دراسية موالية.

العبارة العاشرة من المقياس والمتعلقة بمضامين المواد الدراسية تجعل التلميذ يفكر بطريقة منطقية، جاءت استجابة الأساتذة **ايجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد** حيث بلغ **الوسط الحسابي مرجع3.41 %**، أعلى النسب تمثلت في موافق بنسبة **53.84%**، تليها غير موافق **25.64%** لتبلغ نسبة الحياد **10.25 %**، أما موافق بشدة بلغت **8.97 %** في حين سجلت أقل نسبة غير موافق بشدة **1.28%.**

المنظومة التربوية عموما تطمح إلى الارتقاء بنموذج الفرد إلى مستوى أفضل من خلال تطوير ملكة العقل، إلى جانب تحقيق نمواً شاملاً في العديد من الجوانب، وهذا ما أكده الأب الروحي لعلم اجتماع التربية **دوركايم** حينما عرّف التربية على أنها:" الفعل الذي يمارسه الجيل الأكبر سنا على الأجيال غير مؤهلة بعد للحياة الاجتماعية ، ويكمن هدفها في تنمية الجوانب الفيزيقية، العقلية ،

والأخلاقية ، عند الأطفال وتطويرها وذلك على النحو الذي يحدده المجتمع السياسي بوصفه كلا متكاملا ، ووفقا للصورة التي يعلنها الوسط الاجتماعي الخاص الذي ينتمي إليه الأطفال". [1]

إنَّ مرحلة التعليم المتوسط هي مرحلة حاسمة يكتسب التلميذ خلالها فنيات التحليل، من خلال تبني مسلمات يعتمد عليها في الارتقاء بمستوى التفكير لديه، خاصة ما تتطلبه المرحلة اللاحقة من التعليم الثانوي والتي تستوجب أن يكون التلميذ له دراية بهذه المسلمات ، كما يتوجب عليه أن يكون قادراً على الاستنباط والاستقراء* ولا يتأتى ذلك إلاَّ من خلال تنمية ملكة العقل والتي تعتمد إلى حدّ ما على طرائق التدريس وكذا أسئلة الاختبارات والتمارين التي يكلّف التلاميذ بحلها، إضافة إلى ذلك فمهارة التفكير المنطقي تعدّ ضرورية حتى في الحياة العملية التي تتطلب هي الأخرى أن يرتقي التلميذ بمستوى التفكير وأن يعطي تفسيراً منطقياً لمجريات الحياة.

1-2- جدول رقم(11) يبيّن عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر المقاربة بالكفاءات وتحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

العبارة / الشدة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		شدة الاتجاه
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	

[1] É. Durkheim, Éducation et sociologie- ipid ،p10

* - أما الأول أي الاستنباط وهو ينهض على أساس عملية التنبؤ التي تستند لمقدمات كبرى للوصول إلى حقيقة الواقعة المدروسة ، أي استنتاج الحقائق انطلاقا من الكل إلى الجزء ويرتكز على ثلاث مبادئ هي:

أ- مبدأ التراكم : على أساس أن المعرفة من أبرز خصائصها صفة التراكم ، بمعنى أن المعرفة تنمو بالإضافات العلمية عبر الأجيال ، وكل جيل يفيد من المعرفة السابقة ويضيف عليها ما توصل إليه من معارف .

ب- مبدأ الاستنتاج : وذلك من خلال استخلاص القوانين من التجارب التي أقامها الإنسان بفعل تراكم المعارف وتمييز الصحيح منها من السقيم .

ج- مبدأ البرهان : وهو تلك العملية التي يحاول من خلالها الإنسان البرهنة على صحة القوانين والنظريات التي أقامها لنفسه ، بغرض الكشف على الوقائع التي تمثل أمامه ومعرفة مدى صدقيتها ومطابقتها للحقائق والمسلمات التي يمتلكها سابقا

أما الثاني أي الاستقراء هو عملية استدلال الحقائق انطلاقا من الجزء إلى الكل، ثم محاولة الوصول إلى خلاصات بغية تعميمها واستخلاص منها قوانين إن أمكن .

نجحت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تفعيل عملية التدريس	00	05	07	12	15.38	8.97	6.41	00
يصعب على الأستاذ تحديد الكفاءات المراد تقويمها لدى التلاميذ.	07	07	10	08	10.25	12.82	8.97	5.12
الإعتماد في عملية التدريس على أسلوب التعليم عن طريق حل المشكلات.	12	55	48	37	47.43	61.53	61.53	50
الإعتماد في عملية التدريس على أسلوب التعليم بواسطة المشروع.	08	37	48	55	70.51	50	56.41	38.46
تضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات توظيف أحسن لقدرات التلاميذ.	05	44	39	47	60.25	61.53	61.53	50
بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنمي القدرات المعرفية للتلاميذ.	10	12	13	08	09	08	12	13
بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنمي الجوانب المهارية للتلاميذ.	07	14	20	09	25	13	32	10
التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات يكسب التلاميذ القدرة على التحليل.	07	15	10	07	11.53	10.25	15.38	16.66
التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات يكسب التلاميذ القدرة على المقارنة	04	39	50	25	32.05	12.82	19.23	17.94
	00	00	01	01	00	02	03	03
	00	00	1.28	1.28	00	2.56	3.84	3.84
	3.46	3.57	3.55	3.74	3.41	3.83	2.7	3.76
								2.80

الوضعيات المشكلة في العملية التعليمية –التعلمية تجعل التلاميذ أكثر استقلالا.	03	3.84	39	50	15	19.23	20	25.64	01	1.28	3.28
شدة اتجاه المحور											3.41

يمثل هذا الجدول الموضح أعلى عرض لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط للعبارات الخاصة بالمؤشر الثاني المتعلق بالتدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات المطبقة في المدرسة الجزائرية كبديل للطريقة الكلاسيكية وهي التدريس بالأهداف* .

الملاحظ أن استجابات الأساتذة فيما يتعلق **العبارة الأولى للمؤشر الثاني ،الخاص بإمكانية نجاح بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تفعيل عملية التدريس** قد جاءت **سلبية ضعيف جداً تميل نحو الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب2.80**، ، مثلت أعلى نسبة غير موافقين ب**41.02** %، تليها نسبة **38.46** %والتي مثلت الموافقون، في حين سجلت نسبة غير الموافقون بشدة **7.69** %، أما الحياد فقد بلغ نسبة **12.82**%.

تحليل المعطيات الموضحة أعلى تبيّن أنَّ عدد لا بأس به من الأساتذة أدركت صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ذلك أنَّ كل من الجهد والوقت التي تتطلبه تطبيق المقاربة بالكفاءات يحيل دون تحقيق ذلك في ظل اكتظاظ الصفوف الدراسية التي لا تقل عن **45** تلميذ لكل صف دراسي، وبالرجوع إلى خصائص البيئة التي تشترطها تطبيق هذه المقاربة هو ألاَّ يزيد عدد التلاميذ عن **15** تلميذ لكل صف دراسي، إلاَّ أنَّ العدد في صفوفنا الدراسية قد تضاعف ثلاث مرات أي أنَّه يستحيل تطبيق هذه المقاربة داخل البيئة الصفية، وحتى إن جاء هذا التطبيق بمرسوم وزاري ذلك أنَّ لا الظروف المحيطة ولا الإمكانيات البيداغوجية المتوفرة تسمح بتطبيق المقاربة

* –تعتبر من الطرق الكلاسيكية التي اعتمدتها المنظومة التربوية في التعليم الأساسي، وبرجع الاهتمام بالأهداف إلى دورها في توجيه عمليات النظام التعليمي، فتعيين الأهداف وتحديدها بدقة يساعد في توجيه العمليات التربوية ومدخلاتها نحو تحقيق الأهداف المرسومة، كما يخلص النظام التربوي من العشوائية.

بالكفاءات، حتى إن طبقت لن تسمح بتحقيق النتائج المرجوة، على الرغم من أنها طريقة فعّالة في تغير سلوكات التلاميذ ولها نتائج ايجابية في تحقيق تنمية في مختلف الجوانب العقلية الوجدانية السلوكية، كما أنَّها تعمل على تفعيل العملية التعليمية من جهة، وجعل التلميذ محورها الأساسي ، أما دور الأستاذ فيرتكز على التوجيه، بعيداً على طريقة التلقين التي تجعل التلميذ متلقي سلبي كما تجعل عملية التدريس روتينية –تقليدية.

فيما يتعلّق **بالعبارة الثانية للمؤشر الثاني المتعلقة بضمان بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات توظيف أحسن لقدرات التلاميذ**، جاءت استجابة الأساتذة للعبارة **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجع قدر ب 3.76**، حيث بلغت أعلى النسب الموافقون **ب 56.41 %**، تلتها نسبة **16.66%** المعبّرة عن غير الموافقين والمحايدين ، في حين بلغت نسبة الموافقون بشدة **6.41 %**، أما غير الموافقين بشدة فقد بلغت **3.76%**.

تبرهن المعطيات الموضحة أعلى أنَّ تطبيق المقاربة بالكفاءات لم تلق رفضاً من قبل الأساتذة، بالرغم من المجهودات التي تتطلبها تطبيق هذه المقاربة ودليل على ذلك إدراكهم لأهميتها في عملية التدريس، حيث بيَّنت اتجاهات الأساتذة تأكيدهم لمَّا لهذه المقاربة من قدرة على توظيف أحسن لقدرات التلاميذ، وكسر الروتين اليومي ، كما أنَّ المقاربة بالكفاءات تجعل التلميذ أكثر حيوية ونشاطاً من خلال البحث والتحليل والمناقشة، دون الاكتفاء بتلقي معلومة جاهزة من الأستاذ، كما إنَّ هذه الطريقة تجعل الأستاذ يحظر أحسن حتى لا يعجز عن الإجابة على التساؤلات التي يطرحها التلميذ، فهذه المقاربة تكوّن التلميذ الباحث عن المعلومة كما تقوي ذاكرته أكثر من خلال الوضعيات التعليمية التي تحدث داخل الصف، كما تكوّن في الوقت ذاته الأستاذ المؤطر الباحث دائم الاطلاع في مجال تخصصه.

تبيّن **العبارة الثالثة للمؤشر الثاني المتعلقة بالصعوبة التي تواجه الأستاذ في تحديد الكفاءات المراد تقويمها لدى التلاميذ**، جاءت استجابة **الأساتذة سلبية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجع قدر ب 2.7**، قدرت أعلى نسبة ب **50** %مثلت الموافقون ، في حين بلغت نسبة غير الموافقين **32.05%**، الموافقون بشدة بلغت **8.97%**، في حين بلغت نسبة غير الموافقين بشدة **3.84%**، أما نسبة المحايدون فقد بلغت **5.12%**.

أكد الأساتذة أنَّ هناك صعوبة في تحديد الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلاميذ بنسبة كبيرة، والسبب في ذلك لا يرجع إلى جهل الأساتذة بهذه الكفاءات، وإنَّما يمكن إرجاعه إلى اكتظاظ الصفوف الدراسية بالتلاميذ الذي يُحيل دون تحقيق الكفاءات المرجوة ، أو تحقيق جزء منها ذلك أنَّ هناك صعوبة في تحكم الأستاذ في **45** تلميذ، وكل تلميذ له احتياجات خاصة أي هناك فروق فردية بيّن التلاميذ تستدعي أن يكون الأستاذ ملّم بكافة الوضعيات التعليمية من أجل إيصال معلومة أو الارتقاء بكفاءة، كما تتطلب إضافة إلى ذلك الجهد والوقت وهذا سبق الإشارة إليها في المؤشر الأول أنَّ هناك خلّل بيّن توزيع البرامج والتوقيت المخصص للمواد الدراسية.

في ظل تفاقم هذه المشكلات يجدُ الأستاذ نفسه مضطراً إلى التعامل مع فئة معينة من التلاميذ التي تتميّز بقدرات معينة تستجيب إلى الأهداف المرجو تحقيقها، ليجد بعض التلاميذ صعوبة في تدارك هذه التفاوتات في القدرات، ما ينعكس سلباً على المردود التربوي للتلاميذ ويزداد ذلك سوءً في كل مرحلة.

العبارة الرابعة للمؤشر الثاني المتعلقة بالاعتماد في عملية التدريس على أسلوب التعليم عن طريق حل المشكلات، جاءت استجابة الأساتذة **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.83**، جاءت أعلى النسب للموافقون قدرت ب **70.51%**، تليها الموافقون بشدة بنسبة **15.38%**، أما نسبة غير الموافقين بلغت **11.53%**، لتسجل أقل النسب غير الموافقين بشدة نسبة **2.56%**

تتطلب العملية التعليمية العديد من الإستراتيجيات والطرق العلمية التي يجب على المعلم تبنيها لتساعده في توصيل المعارف العلمية للمتعلمين لتحقيق مردود تعليمي جيّد، من بيّن هذه الطرق طريقة التدريس بالكفاءات، التي تعتبر مجموعة من المعارف الفعلية والمعارف العامة، وتشترط الاستمرارية والديمومة في ممارستها وهي أسلوب حديث تبنته البرامج التربوية الحديثة، وتعتمد أساساً على بناء المعلومات تدريجياً، وتتطلب الكثير من المعارف العلمية والسلوكية، والقدرات والمهارات العقلية...إلخ.

إنَّ أسلوب التعلم عن طريق حل المشكلات يعتبر من الأساليب الأساسية والضرورية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ويرتكز حل المشكلات على مراحل أساسية من أجل تحقيق التعلّم، تتمثل المرحلة الأولى في تحديد المشكلة المراد البحث فيها، تليها مباشرة البحث في المشكلة

المطروحة، وصولاً إلى تقديم حلول مقترحة للمشكلة ، ثم تقييم الحلول المقترحة من طرف الأستاذ الذي يلعب دوراً كبيراً في عملية التوجيه، والملاحظ أنَّ هذا الأسلوب يرتكز أساساً على المواد العلمية أكثر من غيرها، لكن هذا لا يعني عدم استخدامها في مواد الأدبية.

إنَّ اعتماد أسلوب حل المشكلات ينطلق من أسس نظرية تنظر إلى عملية التعليم على أنها نتاج المجهود الخاص للتلميذ، وتؤسس ممارستها على إستراتيجية تعليمية– تعلّمية ،وقد أكد عدد لا بأس به من الأساتذة من أهمية هذا الأسلوب في عملية التعلّم، لمَّا له من أثّر على الممارسة التربوية داخل البناء الصفي ، مما تُحدث تفاعلاً صفياً ايجابياً بيّن كل العناصر الثلاثة المكونة للعملية التعليمية والمتمثلة في كل من المعلم والتلميذ والمعرفة، حتى تحقق النموذج الفرد القادر على بناء المعرفة وتحصيلها بطريقة منطقية.

على الرغم من أهمية التعليم عن طريق حل المشكلات، إلا أنَّه لوحظ أنَّ بعض الأساتذة لا يستخدمونها في العملية التعليمية ، وذلك راجع إلى طبيعة المواد التي تتطلب تطبيقها من جهة، حيث أنَّها كما سبق الإشارة ترتكز على المواد العلمية أكثر من المواد الأدبية، هذا من جهة من جهة أخرى قد يكون ضيق الوقت وكثافة الصّف الدراسي يحدُ من تطبيقها مع كثافة البرامج الدراسية من جهة أخرى.

العبارة الخامسة للمؤشر الثاني المتعلقة بالاعتماد في عملية التدريس على أسلوب التعليم بواسطة المشروع، جاءت استجابة الأساتذة **ايجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.41%**، حيث بلغت أعلى النسب الموافقون ب **47.43%**، تليها غير الموافقين بنسبة **25.64%**، أما الموافقون بشدة بلغت **10.25%**، في حين بلغت نسبة المحايدون **16.66%**.

ترتكز المقاربة بالكفاءات على أساليب تعلمية متعدّدة تختلف باختلاف المواد الدراسية وكذا البيئات الصفية، وكذا الفروقات الفردية، فلكل عنصر من العناصر السابقة الذكر أسلوب تعلمي يتماشى معه، كما يمكن تطبيق العديد من الأساليب التعلمية تبعاً لاختلاف النشاطات الصفية، ويعدّ أسلوب التعلّم عن طريق المشروع هام في تطبيق المعرفة وتحقيقها، وتنشيط عملية التدريس حتى تصبح ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، والملاحظ في هذا الأسلوب يقوم أساساً على التّعلّم عن طريق

البحث لانجاز مشروع بصفة جماعيّة لإشباع حاجة حقيقية وهو ما يتطلّب من المتعلّمين استنفار جملة من الكفايات المعرفية، المهارية و الوجدانية السلوكية لا تتعلّق بالضرورة بمجال معرفي واحد لذلك فإنّ هذا الأسلوب يركّز على البعد الإجتماعي العلائقي و يمكّن من تحقيق التّواصل بين المتعلّمين و التّكامل بين المواد ، و تمكّن المتعلّم من البحث عن المعلومة وامتلاكها ثمّ توظيفها وفق سياق و منهجيّة المشروع تحت إشراف المدرّس الذي دوره يتمثل أساساً في المرافقة و التوجيه.

إن التعلم عن طريق المشروع يعمل على تشجيع روح البحث والتقصي والاستكشاف لدى المتعلم، وكذلك تشجيعه على اكتساب استقلالية أكبر في التفكير والتحكم في مساره التكويني والتعليمي، الملاحظ في تطبيق هذا الأسلوب–أي التعليم عن طريق المشروع– لم يلق رواجاً كبيراً بيّن الأساتذة على الرغم من تأكيد البعض منهم من استخدامه وضرورته في إكساب التلميذ جملة من الكفاءات والمهارات، إلا أنَّ صعوبة تطبيقه راجع كما صرّح بيه الأساتذة إلى الوقت الذي يتطلبه، وكذا المجهود الكبير للأستاذ الذي يبذله في تسيير التوقيت الزمني تبعاً لكل نشاط صفي ، في ظل كثافة الصفوف الدراسية ، على الرغم من أنَّ هذا الأسلوب يتجاوز كثافة الصف الدراسي ويختزله في مجموعات.

الملاحظ أنَّ أسلوب التعلم عن طريق المشروع يعتبر من أنجع الأساليب التي تحتوي كثافة الصفوف، إضافة لكونه يجعل المتعليمين محور العملية التعليمية ، كما يعمل على إشراك مجموعة من التلاميذ في البناء المعرفي مستخدمين الأدوات الفكرية، إضافة إلى تسخير جملة من المهارات والمعارف الضرورية ، فالتعلم عن طريق المشروع يشكل بناءً وظيفياً يتفاعل فيه التلاميذ فيما بينهم تفاعلاً ايجابياً، مشكلاً وحدة صفية متكاملة متساندة تعمل على تحقيق أهداف المجموعة .

العبارة السادسة للمؤشر الثاني المتعلقة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتنميتها للقدرات المعرفية للتلاميذ، جاءت استجابة **الأساتذة إيجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.47 %**، بلغت فيه نسبة الموافقون والموافقون بشدة نسبة **61.53%** ، **12.82 %**على التوالي، في حين سجلت فيه نسب غير الموافقين ، غير الموافقين بشدة نسب **8.97 %**، **1.28 %**على التوالي، في حين بلغت نسبة الحياد **15.38%**.

الملاحظ في استجابة الأساتذة إلى الدور الذي أنيطت به المقاربة بالكفاءات وتحقيقها لنمو القدرات المعرفية لنموذج الفرد الذي يمثل التلميذ، على الرغم من تأكيد ضرورة هذه المقاربة في التدريس إلاَّ أنَّه نجد عدد لا بأس به من الأساتذة المشككين لهذا الدور الوظيفي ، بعيداً عن الطرق الكلاسيكية العقيمة التي جعلت التلميذ متلقي سلبي للمعلومة ، وحتى التغذية الرجعية عولجت بطريقة كلاسيكية تحت شعار يضعه المعلم سلعتي ردت إلي.

"إنَّ المقاربة بالكفاءات تمثل مدخلاً تربوياً وبيداغوجياً، متأسس على مفهوم جديد للممارسة التعليمية – التعلّمية مفاده أنَّ التربية في عصر الحداثة والعولمة، أضحت تشكل السبيل الأوحد للاستثمار في الرأسمال البشري. ما جعلها تتأس على مبدأ التكيّف باعتماد بيداغوجيا منطلقة من حاجيات وإمكانات المتعلم لبلورتها وفق متطلبات المحيط الاقتصادي، والسوسيوثقافي ...، لهذا أعتمدت مقاربة الكفاءات السيكولوجيا الذهنية (المعرفاتية)، بغرض توظيف الإمكانات الذهنية للمتعلمين داخل النشاط البيداغوجي، ضمن إستراتيجية ديداكتيكية متأسسة على الوضعيات المُشكلة، ذلك حتى يتأهل على غرار المتعلمين بشكل مكنّهم من المواجهة الفعلية لكافة المستجدات التي يمكن أن تبرز داخل محيطه الحالي والمستقبلي" [1]

إنّ التشكيك الذي عكسته بعض اتجاهات الأساتذة عن إمكانية إكساب المقاربة المستحدثة في المناهج التعليمية إنَّما يعكس قوى مقاومة التغيير التي ترى في الطريقة الكلاسيكية سبيلاً لتحقيق تنمية للقدرات العقلية، بالرغم من المحاولات التي انتهجتها وزارة التربية فيما يتعلق بتكوين المكونين وتقديم كافة الشروحات الكفيلة بالتعريف بالمقاربة بالكفاءات والوضعيات التعليمية الكفيلة بتحقيقها، لازالت هناك بعض الفئات من المدرسين الذين لا يؤمنون بنجاعتها وضروريتها في تحقيق التعلّمات، كما يمكن إرجاع ذلك إلى ضعف تكوين المكونين أو عدم استجابة بعض الأساتذة لهذه التغييرات الحاصلة نابغ عن إرادة فردية ذاتية للأساتذة الذين يرفضون التغيير، وما لفت نظر الباحثة إلى العبارة التي تكررت كثيراً والتي "**مفادها أنَّ المناهج التعليمية في سنوات السبعينات والثمانينات هي أحسن من التي تم وضعها في السنوات الأخيرة** " ما يبرهن على أنَّ قناعات الأساتذة واتجاهاتهم نحو الإصلاح

[1] –عبد الكريم غريب ، "**معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين**"، مجلة تنمية الموارد البشرية ، العدد الرابع خاص بالملتقى الدولي الخامس،الجزائر، 2008. ص12.

التربوي تخلّلها بعض الاتجاهات الرافضة للإصلاح، لكن هذه الاتجاهات جاءت بنسب قليلة لا تمثل الاتجاهات الغالبة لأساتذة التعليم المتوسط.

العبارة السابعة للمؤشر الثاني المتعلقة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتنميتها للجوانب المهارية للتلاميذ، جاءت استجابة الأساتذة **إيجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.55،** بلغت أعلى النسب الموافقون والموافقون بشدة على التوالي **61.53 %، 8.97 %**، ونسب غير الموافقين وغير الموافقين بشدة على التوالي **17.94%، 1.28%** في حين بلغت نسبة الحياد **10.25%**

تعدّ الجوانب المهارية من الركائز الأساسية للتلميذ، وحتى يتضح ذلك جيداً لابّد من تحديد مفهوم المهارة **(Habilité)** الذي يقصد به التمكن من أداء مهمة محدّدة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية[1]

يسعى أي النظام تربوي إلى إكساب التلاميذ مجموعة من الكفايات التي تؤهلهم إلى أن يكون فاعلين داخل البناء الاجتماعي، كذلك المدرسة الجزائرية تسعى إلى تحقيق هذه الكفايات المراد استدخالها في شخصية التلميذ، التي يتم بناءها على مراحل متنوعة تسعى كل مرحلة إلى تطوير قدراته وإمكاناته لتحقيق نموذج الفرد القادر على تولي أدواره المستقبلة وهذا الهدف النهائي لعملية التربية. النظر إلى المهارة كبناء جزئي ومجموعة هذه الأجزاء تشكل لنا كفايات، نجد أنَّ تحقيق هذه الكفايات خلال كل مرحلة تعليمية مرهون بتحقيق مجموعة من المهارات، فإذا أختل بناء هذه المهارات لم تتحقق الكفايات المراد تحقيقها من عملية التعليم.

[1]– Renald Doron et F. l'arol « **dictionnaire de psychologie** » Larouse. Paris Montréal 1998.p65.

إتسمت اتجاهات الأساتذة عن دور المقاربة بالكفاءات في تنميتها للجوانب المهارية بالايجابية، حيث أكدت غالبية الأساتذة عن دور هذه المقاربة في إكساب التلاميذ للجوانب المهارية الضرورية لبناء التعلمات.

العبارة الثامنة للمؤشر الثاني المتعلقة بالتدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات يكسب التلاميذ القدرة على التحليل، جاءت استجابة الأساتذة **إيجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجع قدر ب 3.57**، بلغت أعلى النسب الموافقون والموافقون بشدة على التوالي **60.25 %، 8.97 %**، ونسب غير الموافقين **19.23%** في حين بلغت نسبة الحياد **11.53%**.

من أهم الانتقادات التي وجهت إلى المناهج التعليمية التقليدية هو تجميدها للقدرات العقلية للتلاميذ مما تجعله متلقي سلبي للمعلومة، كما تعمل على تثبيط الاستطلاع لديه ، فالمعلم في ظل هذه المناهج التقليدية هو مصدر المعرفة، كما أنَّ طريقة التدريس تحتكم على تحقيق جملة من الأهداف المرحلية، إلاَّ أنَّه وفي السنوات الأخيرة مع التغيّر الاجتماعي الحاصل وتطور الطروحات التربوية تم استدخال جملة من التغيّرات على العملية التعليمة منها تبيني إستراتيجية التدريس بالكفاءات، التي تولي اهتماما بالتلميذ كعضو فاعل في العملية التعليمة–التعلّمية، كما أنَّها تعمل على تحفيزه للوصول إلى المعارف المتنوعة، باستخدام عمليات عقلية منها التحليل والتفسير والنقد وفق أسس منطقية، وهذا من أجل إعداد نموذج يتوافق ومتطلبات الحياة في القرن الواحد والعشرين، فالقوى العاملة المطلوب إعدادها في ظل التحوّلات الراهنة ستحتاج أن تهيأ على أسس تستجيب لمطالب السوق الكونية، وتتطلب من خريج المؤسسة التربوية مهارات محدّدة، نذكر في مقدمتها التركيز على الأساسيات التجريدية.. وهذا يعني إعداد قوى عمل مستقبلية تعرف كيف تجمع المعلومات وتحلّلها لتستعملها في حل مسائل بالغة التعقيد وسريعة التغيّر. ومن المهارات المطلوبة أيضا التعود على النظر إلى المشاكل نظرة شاملة غير مجزأة أو قطاعية، وذلك يتطلب تعلم حل المسائل من خلال استعمال عدة حقول معرفية وتخصصات أكاديمية، وهذا النهج يختلف عن الطريقة التقليدية في تدريس التخصّصات المنفصلة والمغلقة، ومن القدرات المطلوبة من المتعلم، تبعاً لذلك، القدرة على جمع المعلومات وتحليلها وتكييفها وتطبيقها، وهذا سيحتاج إلى ذهنية مستقلة ومبدعة، تستدعي بدورها تبني نمط تعليم حل المسائل بدلاً من تعليم الحفظ والتلقين المعتمد سابقاً.

العبارة التاسعة للمؤشر الثاني المتعلقة التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات يكسب التلاميذ القدرة على المقارنة جاءت استجابة الأساتذة **إيجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجع قدر ب 3.46**، بلغت أعلى النسب الموافقون والموافقون بشدة على التوالي**50 %، 5.12 %**، ونسب غير الموافقين **12.82%** ، في حين بلغت نسبة الحياد **32.50%**.

بالنظر إلى البعد التاريخي الذي يبرز تطور العقل البشري وتقدم البشرية وسعيها المستمر لإيجاد الحلول للإشكالات التي اعترضتها ، يبيّن لنا أنَّ المعرفة ليست حقيقة ثابتة وإنَّما هي في تطور مستمر، فبناء ملكة التفكير لا تتعلق بالكم المعرفي الذي يمكن استيعابه من قبل التلميذ وتخزينه في فكره، بقدر ما ترتبط أساساً ببناء القدرات المعرفية.

في الوقت الحالي، تتمثل الوظيفة الأساسية للمدرسة في إطار المشروع المجتمعي هو الوصول إلى اقتصاد المعرفة، هذا ما يجعل ولوجه يتطلب تقوية القدرة على الابتكار والتحليل وكذا المقارنة لنموذج الفرد المراد تحقيقه، من خلال توجيه القدرات التي تؤهل الفرد لإصدار الأحكام وتوظيفها، بناءً على الاختيارات المرتكزة على التفكير والتحليل والمقارنة حتى يكون مبتكراً في المجتمع، ويساهم بذلك في بلورة المنظور العقلاني.

إنَّ إستراتيجية التدريس بالكفاءات ترتكز في جانب كبير على إكساب التفكير التركيبي والنقدي للمتعلمين، ذلك أنَّ اعتماد المقارنة وكذا التفسير والتحليل، يضع المتعلم أمام قضايا تقتضي البحث من خلال الاعتماد على العمليات العقلية، مما يجعله يبتعد عن التعارض الجاهز ، وكذا الحلول الجاهزة، ما يعطي قيمة للتفكير المبني على أسس علمية من أجل فهم الواقع والحكم على الأشياء.

العبارة العاشرة للمؤشر الثاني المتعلقة بالوضعيات التعليمية المعتمدة في العملية التعليمية – التعلّمية تجعل التلاميذ أكثر استقلالا، جاءت استجابة الأساتذة **إيجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجع قدر ب 3.28**، بلغت أعلى النسب الموافقون والموافقون بشدة على التوالي **50 %، 3.84 %**، ونسب غير الموافقين وغير الموافقين بشدة على التوالي **25.64%،1.28%**، في حين بلغت نسبة الحياد **19.23%**.

يتم بناء المعرفة في وضعيات تعليمية * متنوعة أثناء أداء النشاطات المدرسية، ويقصد بالوضعية المشكلة الدراسية التي تستوجب منه اللجوء إلى مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية لحل هذه المشكلة ويجب أن تصب في سياق علمي واحد ومعلوم حتى يستطيع المتعلم ربط معارفه بشكل متسلسل يؤدي به إلى حل المشكلة في الأخير، وتختلف الوضعيات المشكلة في العملية التعلمية تبعاً لاختلاف النشاطات الدراسية، فقد تحتاج بعض الأنشطة إلى وضعية أو أكثر من أجل حصول التعلم، والميزة الأساسية في هذه الوضعيات أنَّها ترتكز على التلميذ في بحثه عن المعلومة وسبل الوصول إليها، إنَّها نشاط يرتكز على توظيف أحسن لقدرات التلاميذ.

لكن الملاحظ داخل الحجرات الصفية أن الوضعيات التعليمية ترتكز على وضعية التعليم الآلي والتي تعتبر من أسهل الوضعيات من حيث التطبيق كما لا تتطلب المجهود الكبير من قبل الأستاذ، لكن سلبية هذه الوضعية أنَّها تغفل تنمية بعض المهارات لدى التلاميذ كما أنها ترتكز على مجموعة معينة تنحصر في التلاميذ المجتهدون، وهذا ما برره عدد لا بأس به من الأساتذة الذين رأوا في أنَّ الوضعيات التعلمية لا تكسب التلميذ استقلالية، وهذا راجع بالأساس إلى طبيعة الوضعيات المتبعة داخل القسم، حيث أغفل الأساتذة وضعية التعليم الإدماجي التي تتطلب مراحل ومهارات من قبل الأستاذ والتلاميذ، وكذا وضعية التعليم الاستكشافي التي تنمي هي الأخرى مهارات عديدة كما أنَّها تتطلب وقتاً معيناً حتى يتفاعل التلميذ مع المعارف.

1-3- جدول رقم (12) يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر نظام التقويم المعتمد وقياسه الفعلي لقدرات نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

الشدة / العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الاتجاه شدة

* - إن **الوضعية** تمثل سياق حدثي لتفاعل الذات مع الموضوع لتحقيق هدف معين . وفي بعدها الفلسفي تحيلنا الوضعية على الوقائع التجريبية، ومن ثم تشكل دعوة الذات إلى التفكير العميق وجمع مداخل فعلها وانفعالها بالموضوع. أما في المجال التعليمي، هي إشكالية يتم إيجادها لتكون تعلما عند توظيف مجموع المعارف و القدرات، و المهارات من أجل أداء نشاط محدد.

	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
نظام التقويم المستمر للتلميذ يؤدي إلى تنمية قدراته المعرفية.	10	12.82	50	64.10	03	3.84	15	19.23	00	00	3.69
هناك صعوبة في تقويم نشاطات التلاميذ داخل الحجرات الدراسية.	13	16.66	40	51.23	06	7.69	18	23.07	01	1.28	2.39
التقويم المعتمد في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقيس فعلا كفاءات التلاميذ ويراقب تطورها.	02	2.56	39	50	10	12.82	26	33.33	01	1.28	3.17
التقويم المعتمد في قياس قدرات التلاميذ يراعي الفروق الفردية.	10	12.82	39	50	05	6.41	23	29.48	01	1.28	3.18
انتقال التلاميذ من مستوى إلى آخر لا يعني الوصول إلى جميع الكفاءات المرجو تحقيقها.	18	23.07	46	58.97	04	5.12	05	6.41	05	6.41	2.12
معايير التقويم المعتمدة تقيس فعلا كفاءات التلاميذ في نهاية كل مرحلة.	02	2.56	33	42.30	08	10.25	27	34.61	08	10.25	2.90
نظام التقويم يراعي الكفاءات المستهدفة عند إعداد أسئلة الاختبار.	09	11.53	40	51.28	14	17.94	13	16.66	02	2.56	3.50
الوقت المخصص للمادة الدراسية يسمح القيام بتقويم تشخيصي .	03	3.84	18	23.07	01	1.28	46	58.97	10	12.82	2.43

قرار انتقال التلاميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى يحتكم إلى الخريطة التربوية رغم تعدد طرائق التقويم.	10	12.82	46	58.97	05	6.41	14	17.94	03	3.84
شدة اتجاه المحور										2.86

يمثل هذا الجدول الموضح أعلى عرض لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط للعبارات الخاصة بالمؤشر الثالث المتعلق بنظام التقويم المعتمد وفعاليته في تحقيق نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

الملاحظ أنَّ استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة الأولى للمؤشر الثالث المتعلقة بنظام التقويم المستمر للتلميذ يؤدي إلى تنمية قدراته المعرفية** جاءت استجابة الأساتذة **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.69**، بلغت فيه نسبة الموافقون والموافقون بشدة أعلى النسب على التوالي **64.10 %**، **12.82%**، تليها نسبة غير الموافقين والتي بلغت **19.23%**، أما نسبة الحياد قدرت ب **3.84%**.

يشكل التقويم التربوي بناءً أساسياً في المناهج التربوية الحديثة، وتكمن أهميته في متابعة وقياس الحصيلة المعرفية للتلميذ خلال مراحل تكوينها، فالتقويم بتعدّد أنواعه سواء كان تشخيصياً أو تكوينياً أو نهائياً يهدف إلى مسايرة العملية التعليمية–التعلّمية والتأكد من اكتساب التلميذ المهارات والمعارف التي حدّدت في جملة من الأهداف المرحلية والنهائية أو ما يسمى بالكفاءات الختامية.

ما يميز المناهج التربوية الحديثة هو اعتمادها على نظام التقويم المستمر الذي يجعل كلاً من الأستاذ والتلميذ يركزون على المجهودات المبذولة لنجاح العملية التعليمية–التعلّمية، فالدور الوظيفي للأستاذ يكمن في مراقبة التعلّمات ومدى تحقيقها حتى ينتقل إلى كفاءات أخرى، وهذا لا يكون إلاَّ إذا شكلت نسبة التعلّمات ما يفوق **80%** ، أمَّا بالنسبة للتلميذ فالتقويم المستمر يشكل حافزاً من أجل بناء التعلّمات ذلك أن نظام التقويم المستمر يعتمد على المراقبة والتي تتحدّد في نقطة ختامية تحدّد المجهودات المبذولة من طرف التلميذ.

على الرغم من أهمية التقويم المستمر إلاَّ أنَّه سجل عدم موافقة بعض الأستاذة لهذا التقويم نظراً لصعوبة تحديد مدى تحقيق التعلّمات لكل تلميذ على حدا، وهذا ما لا يمكن تحقيقه في ظل كثافة الصفوف الدراسية ومحتوى البرامج الدراسية، الأمر الذي جعل الكثير من الأساتذة يحتكم في هذا

التقويم على الدور الوظيفي الذي يشغله التلميذ داخل الصف الدراسي والذي يحدّده الكثير من الأساتذة في التفاعلات الصفية التي ترتبط بمقدار المشاركة الصفية للتلميذ داخل الصف الدراسي .

أما فيما **يتعلق بالعبارة الثانية للمؤشر الثالث الخاصة بوجود صعوبة في تقويم نشاطات التلاميذ داخل الحجرات الدراسية**، فقد جاءت استجابات الأساتذة **سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.39**، بلغت نسبة الموافقون والموافقون بشدة النسب الآتية على التوالي **51.23%**، **16.66%**، أما نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي 23.07%، **1.28%**، ونسبة الحياد قدرت ب **7.69%**.

الملاحظ أنَّ المناهج التربوية الحديثة حاولت تطوير العمل البيداغوجي، وذلك باستدخال العديد من التعديلات على مستوى المحتوى والمضامين التعليمية، وكذا استحداث طرائق التدريس ونظام التقويم، إلَّا أنَّه نجد العديد من النقائص خاصة على مستوى المدرسة الجزائرية التي تشهد مفارقات واختلالات وظيفية بين مستوين ألا وهما التنظير والتطبيق، بالرجوع إلى الدساتير والمناشير الوزارية المؤسسة للمنظومة التربوية والتي تشترط بناء العمل البيداغوجي وفق منظور عالمي متطور، لكن سرعان ما يصطدم هذا التوجه النظري بالواقع الذي ما يزال يعاني العديد من الاختلالات والفجوات من داخل النظام التربوي وخارجه، فمن أهم الإشكالات التي لا تزال المدرسة الجزائرية تعاني منها اكتضاض الصفوف الدراسية والعدد في تصاعد مستمر الأمر الذي يصعب على الأستاذ بناء التعلّمات من جهة وقياس مدى تحقيقها من جهة أخرى في ظل صعوبة تطبيق بعض الوضعيات التعليمية التي تتطلب عدداً قليلا من التلاميذ، ومجهوداً أكبر من قبل الأستاذ، كذلك صعوبة تطبيق نظام التقويم التكويني الذي يعتبر أساسياً من أجل بناء التعلّمات وتحقيق الكفاءات ، إضافة إلى كل هذا كثافة محتوى البرامج الدراسية الذي لا يتماشى مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة، في ظل تفاقم وتشابك هذه الإشكاليات يجد الأستاذ نفسه أمام صعوبة كبيرة في تقويم نشاطات التلاميذ مما يجعله في كثير من الأحيان يتجه إلى العمل مع فئات معينة من التلميذ أو ما يسمى بنخبة القسم وهم التلاميذ المجتهدون، وسير البرنامج يكون وفق بناء التعلمات مع هؤلاء التلاميذ بغض النظر عن باقي تلاميذ القسم.

إنَّ استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة الثالثة للمؤشر الثالث الخاصة بالتقويم المعتمد في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقيس فعلاً كفاءات التلاميذ ويراقب تطورها**، جاءت استجابة الأساتذة **ايجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب3.17**، بلغت نسبة الموافقون **50%**، والموافقون بشدة **2.56%**، أما نسبة غير الموافقين بلغت **33.33%**، وغير الموافقين بشدة بلغت **1.28%**، لتسجل نسبة الحياد **12.82%** .

التقويم مكون أساسي من مكونات المنهاج الدراسي والعملية التعليمية، حيث يعد وسيلة فعالة للتأكد من مدى تحقيق التعلّمات والمهارت المراد إكسابها للتلاميذ، وما يميّز التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات هو متابعته لسيرورة العملية التعليمية –التعلّمية، حيث يحدث التقويم خلال العملية الديداكتيكية محاولاً بذلك تصحيح الأخطاء الصادرة من طرف التلاميذ وبناء مهارات الواجب تحقيقها، وتكمن نجاعته–التقويم– في التنويع الذي يمس الوضعيات التعلّمية مما يكشف عن الاختلالات التي قد تحصل خلال مرحلة بناء التعلّمات، فوضعية التعلم الإدماجي تكشف عن قدرة التلميذ على إدماج جملة من المهارات المكتسبة من خلال التكامل الوظيفي بين هذه المهارات ، وعجز التلميذ عن تحقيق هذه المهارة تجعل الأستاذ يتدخل مباشرة من خلال التقويم بالتركيز على المهارات التي يتطلب إكسابها للتلميذ حتى الوصول إلى الهدف النهائي خلال وحدة تعليمية أو وحدات تعليمية، إلاَّ أنَّه الملاحظ في أساتذة التعليم يرون أنَّ عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بين مؤيدين للفكرة ومعارضين لها، والسبب يرجع إلى قلة استخدام الوضعيات التعليمية خاصة الإدماجية–كما سبق الإشارة إليه آنفا– واعتمادهم على وضعية التعليم الآلي التي لا تكشف عن الاختلالات الحاصلة في بناء التعلّمات بقدر ما تستجيب لمطالب مجموعة قليلة من التلاميذ الذين حققوا المهارات المرجو تحقيقها، لهذا نجد عدد لا بأس به يعارض الفكرة ، ذلك أنَّ العملية الديداكتيتكية، وإن اختلفت مكوناتها ألاَّ أنَّها تتسم بالتكامل الوظيفي بين عناصرها المختلفة من عملية التقويم وطريقة التدريس وتفاعل صفي ايجابي بين كل من الأستاذ والتلاميذ، وضعيات تعلّمية، وأي خلّل بين هذه المكونات يشكل عائقاً في سبيل تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها.

أما فيما يتعلق **بالعبارة الرابعة للمؤشر الثالث الخاصة بالتقويم المعتمد في قياس قدرات التلاميذ يراعي الفروق الفردية**، فقد جاءت استجابات الأساتذة **ايجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.18**، بلغت نسبة الموافقون والموافقون بشدة النسب الآتية على التوالي **50%**، **12.82%**، أما نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **39.48%**، **1.28%**، ونسبة الحياد قدرت ب **6.41%**.

إنَّ من خصائص التقويم الجيد، مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ حتى يتم القياس الفعلي للكفاءات المراد تحقيقها وكذا المستوى الفعلي الذي حققه التلاميذ خلال المرور بمرحلة تعليمية معينة، قد تكون وحدة تعليمة أو وحدات تعليمة، أو فصل دراسي، وبالرغم من تأكيد الغالبية العظمى للأساتذة على ضرورة مراعاة الفروق الفردية في عملية التقويم المدرسي، إلاَّ أنَّ الملاحظ هناك عدد لا بأس به دحض الفكرة باعتبار أن أغلبية التقويم في المدرسة الجزائرية يمتاز بالتنميط أي أنَّه يحاول أن يشخص التلاميذ اعتبارا من أن لهم نفس القدرات ، هذا مما ينعكس سلباً على القدرات الخاصة لبعض التلاميذ سواء كانت هذه القدرات تتعلق بفئة الموهوبون أو فئة المتأخرون دراسياً، مما يجعل نظام التقويم

المعتمد يقتل المواهب من ناحية، ولا يقيس القدرات الفعلية للتلاميذ من ناحية أخرى، ونتيجة ذلك تكون هناك اختلالات في البناء المعرفي للتلميذ، مما ينجم عنه العديد من المشكلات التربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية والتي تعتبر ظاهرتي الرسوب والتسرب المدرسي من أهمها، فوصول التلميذ إلى مرحلة تعليمية معينة في ظل التقويم الذي لا يتوافق مع قدراته وبناءه المعرفي يجعله غير قادر على التكيّف ومعطيات المرحلة التعليمة اللاحقة باعتبار أنَّ بناء المعرفة هو بناء تراكمي متصل لا منفصل، والنتيجة تكون في ترك المدرسة والنفور من الدراسة ، أو في الرسوب لسنوات عديدة .

إضافة إلى كل هذا التقويم في المدرسة الجزائرية لا يزال على الرغم من الإصلاحات التربوية التي شهدتها المدرسة يعتمد بالدرجة الأولى على الحفظ والاستظهار، دون الاعتماد على نظام الأسئلة الذي يحتاج إلى إعمال العقل والبحث عن الحلول للإشكاليات المطروحة، حتى فيما يتعلق بالمواد العلمية التي ترتكز بالدرجة الأولى على التفكير العقلي المجرد مروراً بالعمليات العقلية من تحليل وتفسير ونقد، نجدها ترتكز هي الأخرى على حفظ طريقة حل تمارين معينة ويكتفي الأستاذ بتغير جملة من المعطيات على أن تكون طريقة الحل نفسها، هذا في الحقيقة يعمل على تثبيط التفكير ويقتل المواهب والقدرات التي يمتلكها التلميذ والنتيجة بناء نموذج للفرد مكتسب سلبي للمعرفة لا باحثاً عنها.

الملاحظ أن استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة الخامسة للمؤشر الثالث الخاصة انتقال التلاميذ من مستوى إلى آخر لا يعني الوصول إلى جميع الكفاءات المرجو تحقيقها** ،جاءت استجابة الأساتذة **سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب2.12**، بلغت نسبة الموافقون **58.97%**، والموافقون بشدة **23.07%**، أما نسبة غير الموافقين بلغت **6.41%**، وغير الموافقين بشدة بلغت **6.41%**، لتسجل نسبة الحياد **5.12%** .

العملية التعليمية– التعلّمية هي عملية معقدة ترتكز على العديد من المراحل من أجل الوصول إلى تحقيق جملة من الأهداف المرحلية والنهائية، والملاحظ أنَّ المرور من وحدة تعليمة إلى أخرى يتطلب تحقيق الأهداف المرجوة منها، ذلك أنَّ عملية البناء المعرفي تمتاز بالتكامل المعرفي، فبناء الخبرات والمعارف يستند أساساً على قاعدة أساسية متينة، إلاَّ أنَّه الملاحظ في المدرسة الجزائرية هناك اختلال في البناء المعرفي للتلاميذ فقد يصل بعض التلاميذ –حتى لا نعمم– إلى مراحل تعليمية دون امتلاكهم الأدوات والوسائل الفعالة لتحقيق المعرفة وعلى سبيل المثال لا الحصر نجد إنَّ تلاميذ المرحلة المتوسطة والتي تشكل المرحلة الثانية من نظام التعليم التربوي،لا يُجيدون أبسط جداول الضرب التي تعتبر القاعدة الأساسية في مادتي الرياضيات والفيزياء وقس على ذلك العديد من الأمثلة التي لا يمكن ذكرها ...الخ

إنَّ تعميم هذه الظاهرة على التلاميذ يرتبط أساساً بنظام التقويم المعتمد كما يرتبط كذلك بطريقة التدريس، فإلغاء على سبيل المثال الآلة الحاسبة خلال مراحل اكتساب المعرفة يجبر التلميذ

على تمكنه الفعلي من جداول الضرب، ذلك أنَّ تجميد عقل التلميذ خلال المراحل التعليمة الأولى باعتماده على الآلة الحاسبة يجعله لا يقوم بأي مبادرة من أجل التمكن من المعرفة ونتيجة ذلك هو تراكم هذه الاختلالات في البناء المعرفي حتى يصل التلميذ إلى مرحلة تعليمة حيث يصبح غير قادر على التفاعل الايجابي مع جملة الحقائق والمعارف الجديدة، نظراً لعدم تحقيقه الكفاءات السابقة والتي تعتبر ضرورة حتمية لبناء الكفاءات اللاحقة.

أماً فيما يتعلق **بالعبارة السادسة للمؤشر الثالث الخاصة بمعايير التقويم المعتمدة تقيس فعلا كفاءات التلاميذ في نهاية كل مرحلة** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **سلبية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.90**، بلغت نسبة الموافقون والموافقون بشدة النسب الآتية على التوالي **42.30%، 2.56%**، أماً نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **34.61%، 10.52%**، ونسبة الحياد قدرت ب **10.25%**.

إنَّ قياس الحصيلة المعرفية للتلميذ في نهاية كل مرحلة تتطلب أن يتوفر في نظام التقويم جملة من المعايير الأساسية التي تحكم بناء الاختبارات وطبيعة الأسئلة التي ترتكز عليها، ذلك أن هذه الاختبارات موجهة إلى فئة من التلاميذ المتباينة والمتفاوتة في القدرات والمهارات العقلية، فهناك من يعتمد على الحفظ والبعض الآخر يرتكز على الفهم، كما نجد البعض من يستخدم الفهم والحفظ في آن واحد، إلاَّ أنَّ الملاحظ أنَّ الأساتذة يؤكدون على الطرق السلبية في النظام التقويم، فالغالب على البناء المعرفي لنظام التقويم يرتكز بالضرورة على الحفظ والاستظهار مما يجعل التلميذ متلقي سلبي كما تجعله حامل سلبي للمعلومات التي تنتهي وظيفتها بانتهاء مرحلة تعليمة أو فصل دراسي أو سنة دراسية على الأكثر ليواجه فيما بعد صعوبات في بناءه الفكري فيما يتعلق بالربط بين المعارف، هذا ما يعكس ارتكاز المدرسة الجزائرية على لغة الأرقام بصورة كبيرة بعيدا عن الحديث عن الجودة في التعليم وطبيعة الفرد النموذج الذي نطمح إلى بناءه، مما يجعل المدرسة الجزائرية فضاء اجتماعي مسيّس يرتبط بانجازات الوزارة الوصية على نظام التربية والتعليم خلال حقبة زمنية معينة ارتكازاً على معطيات رقمية، دون التوغل في الأبعاد الحقيقية لهذه الأرقام ، وعلى سبيل المثال لا الحصر نعطي نموذج للامتحانات الاستدراكية التي شهدتها المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات الجديدة، حيث استخدمت هذه الاستدراكات لمعالجة الخلل الوظيفي الذي يرتبط في الحقيقة بالعديد من التعثرات في مجال التعليم سواء ارتبط ذلك بطريقة التدريس أو نظام التقويم، أو التغيير المستمر على برامج التعليم خاصة في المرحلة الابتدائية، ما أدى إلى اختلال في البناء المعرفي للتلميذ خلال المرحلة الأولى من التعليم ، ليواجه بذلك صعوبات أكثر شدة وأكثر تعقيداً في المرحلة الثانية من التعليم المتوسط والنتيجة هو زيادة معدلات الرسوب والتسرب المدرسي إضافة إلى العديد من المشكلات التربوية.

الملاحظ أنَّ استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة السابعة للمؤشر الثالث الخاصة بنظام التقويم يراعي الكفاءات المستهدفة عند إعداد أسئلة الاختبار**،جاءت استجابة الأساتذة **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب3.50**، بلغت نسبة الموافقون **51.28%**، والموافقون بشدة **11.53%**، أماً نسبة غير الموافقين بلغت **16.66%**، وغير الموافقين بشدة بلغت **2.56%**، لتسجل نسبة الحياد **17.94%** .

كل مرحلة تعليمية يمر بها التلميذ يكون الهدف الأساسي منها هو بناء كفاءات سواء كانت معرفية سلوكية وجدانية...الخ، إلَّا أنَّ تحقيق هذه الكفاءات المرجوة تحتكم أساسا على نظام تقويم متميز يؤخذ في الحسبان مدى تحقيقه الأهداف المرجوة ، بما أنَّ عملية البناء المعرفي متكاملة ومتداخلة، تطلب أن يراعي نظام التقويم مدى تحقق الكفاءات، والملاحظ أن أساتذة التعليم المتوسط قد أكدوا على هذه النقطة من خلال جملة الاستجابات الموضحة بالأرقام، إلا أن الواقع عكس ذلك بالرغم من الجهد الذي يبذله الأساتذة في عملية التعليم إلاَّ أنَّه الملاحظ على مستوى البيئة الصفية هو اهتمام الأساتذة بالتلاميذ النخبة بمعنى التلاميذ المجتهدون الذين تحققت لديهم جملة من الكفاءات المرجوة على مستوى نظام التقويم المستمر الذي يتطلب أن يخصص لكل تلميذ بطاقة ملاحظة لجملة التعلّمات الحاصلة وإسهاماته في مختلف التفاعلات الصفية ، أما فيما يتعلق بنظام التقويم الذي يحتكم على الاختبارات والفروض الفصلية، الملاحظ ومن خلال الاطلاع على نماذج من هذه الاختبارات أنها تركز في الغالب على الحفظ والاستظهار بعيدا عن القلق المعرفي المرجو أن يتميز به نظام التقويم والذي يتأسس من خلال عمليات البرهنة واستخدام العقل استنادا على عمليات التحليل والتفسير والبرهنة، وحتى وان ارتكزت بعض الاختبارات على هذا الجانب غالبا إن لم نقل كل الاختبارات تكون مشابهة لحلول جاهزة مقدمة للتلميذ مع تغيير نسبي في المعطيات، وهذا في حقيقة الأمر ما يدل على ضعف نظام التقويم من يجعل التلاميذ يحفظون عن ظهر قلب الحلول الجاهزة حتى في المواد العلمية التي يفترض بها أن تركز على الجانب العقلي بعيداً عن الطروحات والشروحات الجاهزة والمتناولة سابقا، مما تخلق لديه نوعا من الإتكالية وتقلل المجهودات المبذولة في حل المسائل، كما تعمل كذلك على تثبيط عقل التلميذ وتجميده، كالخلل الذي أحدثته الآلة الحاسبة في تجميد العقول حتى في ابسط العمليات الرياضية والنتيجة في ذلك تدور مستوى التلاميذ خاصة في المواد العلمية التي ترتكز أساسا على التفكير المجرد، وفي إطار مقاربة هذه الظاهرة التي انتشرت على مستوى المدرسة الجزائرية ، نجد أنَّ التعليم الياباني رغم مختلف التطورات التي شهدتها العملية التعليمية من إدخال التكنولوجيا في التعليم، إلاَّ أنَّه ومازال إلى اليوم يكز على تنمية التفكير المجرد للتلميذ خاصة في المراحل الأولى من التعليم وتمنع الآلة الحاسبة داخل المدرسة .

أما فيما يتعلق **بالعبارة الثامنة للمؤشر الثالث الخاصة بالوقت المخصص للمادة الدراسية يسمح القيام بتقويم تشخيصي** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.43**، بلغت نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **58.97%، 12.82%**، أما نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **23.07%، 3.84%**، أمَّا ونسبة الحياد قدرت ب **1.28%**.

نجاح أي نظام تعليمي يرتبط أساسا على التكامل بين النظرية والتطبيق، بمعنى أن يكون هناك توازنا بين فكرتي **ما يجب أن يكون ؟ وما هو كائن؟** إلاَّ أنَّ في المنظومة التربوية لوحظ العديد من الاختلالات الوظيفية بين العناصر المكونة للمنهاج، نعطي مثال على ذلك نظام التقويم الذي يرتكز على مراحل منها التشخيصي ، البنائي أو التكويني، ثم النهائي، ثم إذا قارنا الحجم الساعي للمواد وكذلك إلى محتوي البرامج التعليمية المكونة لكل مادة، إضافة إلى ذلك تعداد التلاميذ الذي تجاوز **45 سنة** داخل الفصول الدراسية، هنا نطرح التساؤل الآتي: هل في مقدور الأستاذ في ظل هذه المشكلات تطبيق تقويم تشخيصي لكل طالب؟ الحقيقة ستكون الإجابة ب لا ليس في مقدوره تجاوز هذه المشكلات وإن تم تجاوزها سيكون التقويم تشوبه اختلالات أمَّا بتعميم نتائجه على جميع الطلبة أو الأخذ بعين الاعتبارات للتقويم الذي يكون منطلقا على فئة المجتهدون داخل القسم دون الاهتمام بمختلف الفئات الأخرى، لأن الأستاذ في الغالب ينطلق من فكرة تحقيق الكفاءات في مرحلة تعليمة معينة ، وبالتالي استكمال الكفاءات المرجو تحقيقها في المرحلة اللاحقة الذي هو بصدد تدرسيها، والنتيجة تكون هناك فجوة في البناء المعرفي للتلميذ فالعلم تراكمي وكل مرحلة تكمل المرحلة التي تليها، لهذا نجد أن استجابات الأساتذة نحو التقويم التشخيصي على الخصوص جاءت ضعيفة وهي في الحقيقة الأمر تعكس واقع تربوي يشهد اختلالا على مستوى البنائي والوظيفي.

الملاحظ أن استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة التاسعة للمؤشر الثالث الخاصة بقرار انتقال التلاميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى يحتكم إلى الخريطة التربوية رغم تعدد طرائق التقويم** ،جاءت استجابة الأساتذة **سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب2.38**، بلغت نسبة الموافقون **58.97%**، والموافقون بشدة **12.82%**، أمَّا نسبة غير الموافقين بلغت **17.94%**، وغير الموافقين بشدة بلغت **3.84%**، لتسجل نسبة الحياد **6.41%** .

تحقيق النجاح يتأسس على مدى تحقيق الفرد المتعلم المعدل الذي يؤهله للالتحاق بالطور الذي اللاحق ، والملاحظ في المدرسة الجزائرية خاصة في الآونة الأخيرة مع سلسلة الإصلاحات التي شهدتها استحداث ما يسمى بالامتحان الاستدراكي الذي يؤهل التلميذ تعويض النقائص والاختلالات من اجل تحقيق معدل القبول في المرحلة السابقة أو ما سمي بالإنقاض كإجراء تربوي حاول أن يقلل من معدلات الرسوب المدرسي المطرد، ونتيجة ذلك ظهور ما يسمى بمصطلح مجانية النجاح ، ليجد

التلميذ نفسه يعاني العديد من المشكلات التربوية في المرحلة اللاحقة نظرا لان تكوينه لم ينبن على قاعدة سوية مما يجعله يرسب أو يتخل نهائيا عن الدراسة نتيجة لوصوله لمرحلة عدم القدرة على إنهاء المسارات الدراسية، إن الاعتماد على هذه الامتحانات الاستدراكية في نهاية السنة الدراسية يرتكز أساسا على نسبة التلاميذ المرغوب الوصول إليها كحد أقصى بمعنى أن الانتقال من مستوى سنة خامسة ابتدائي إلى مستوى أعلى أولى متوسط يرتبط أساسا على عدد المقاعد المتوفرة في السنة اللاحقة، وبناء عمليات الانقاض التي تطبيق كإجراء تربوي يحتكم بالضرورة على هذه النسبة ونتيجة ذلك هو السماح لفئة من التلاميذ غير مؤهلة بعد للمرحلة الثانية من التعليم المتوسط إلى الانتقال لهذه المرحلة ليجد التلميذ نفسه أمام رسوب متكرر لعدة سنوات ثم ترك مقاعد الدراسة لأنَّ البناء المعرفي لم يتأسس على قاعدة متينة وصلبة

ثانيا: محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات التكنولوجية:

يركز هذا المحور على إدراج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التربية (بشكل متدرج) كمواضيع للدراسة، وكسند تعليمي، حتى تكون عاملا مساعدا في العلاقة البيداغوجية بين المدرسين والتلاميذ، وفي مسار استقلالية هؤلاء.

هذا من جهة ومن جهة أخرى فهو يهتم كذلك بمدى إمكانية تدرب التلميذ خلال تمدرسه على استخدام وسائل الاتصال في عملية البحث عن المعلومة بنفسه واستغلالها، وذلك بهدف التكيف مع التغيرات، وتطوير نفسه بالتفاعل مع محيطه.

فالمناهج المدرسية الحديثة ، والنشاطات المختلفة التي تساهم في تنمية وازدهار شخصية التلميذ، وكذا تنظيم المدرسة وتفتحها على المحيط مطالبون بإدراج هذه الأهداف، فالتلميذ الجزائري أصبح الآن يسبح في بحر من الأصوات والصور التي توفرها التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال التي تساهم عمليا في بناء مخيلته وعالم اللاوعي لديه .

في هذا السياق فإنَّ الإشكاليات التقليدية (المتصارعة عادة) قد تغيّرت تغيراً جذرياً، وعلى المدرسة أن تتدخل من قبل وبعد، وذلك بتزويد التلاميذ بشبكات القراءة النقدية للوثائق المختلفة الأنماط التي يتلقونها، وعلى المدرسين أن يزودوهم بالأدوات الفكرية الوسائل المادية الضرورية لهذه القراءات.

بناء على ذلك تم تقسيم هذا المحور إلى مؤشرين (02) أساسيين كالآتي:

2-1- جدول رقم (13) يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر التوجه فعلي لاستخدام التقنيات الحديثة في عملية التدريس.

العبارة / الشدة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		شدة الاتجاه
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
المناهج التعليمية ترتكز على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية الحديثة في عملية التدريس.	11	14.10	41	52.56	07	8.97	18	23.07	01	1.28	3.53
الوسائل التعليمية المتاحة تمكن الطالب من تنمية قدراته المعرفية.	09	11.53	35	44.87	07	8.97	26	33.33	01	1.28	3.29
الوسائل التعليمية المطبقة في عملية التدريس من شأنها أن تحدث تغييرا نوعيا في تكوين التلميذ.	06	7.69	40	51.28	14	17.94	17	21.79	01	1.28	3.40
المؤسسة تتوفر على الورشات والمخابر المجهزة بكافة الوسائل الضرورية لعمليات التعليم والتعلم.	03	3.84	15	19.23	10	12.82	40	51.28	10	12.82	2.47
المؤسسة المدرسية توفر للأستاذ الأجهزة الضرورية لعملية التدريس.	01	1.28	22	28.20	10	12.82	32	41.02	13	16.66	2.54
لا يجد الأستاذ صعوبة في الحصول على الأجهزة الضرورية لعملية التدريس.	02	2.56	23	29.48	02	2.56	36	46.15	15	19.23	2.47
المؤسسة المدرسية مجهزة الكترونيا بحيث تتيح لكل التلميذ الاتصال المباشر بشبكة الأنترنت.	05	6.41	06	7.69	04	5.12	39	50	24	30.76	2.07

تتوفر المؤسسة المدرسية على أقسام مجهزة بالإعلام الآلي والأنترنت.	00	00	14	17.94	03	3.84	35	44.87	26	33.33	2.04
تستغل الأقسام المجهزة بالإعلام الآلي والأنترنت بشكل مستمر ومنتظم .	01	1.28	12	15.38	04	5.12	39	50	22	28.20	2.10
شدة اتجاه المحور											2.65

يمثل هذا الجدول الموضح أعلى عرض لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط للعبارات الخاصة بالمؤشر الأول للتساؤل الثاني المتعلق بالتوجه الفعلي لاستخدام التقنيات الحديثة في عملية التدريس.

الملاحظ أنَّ استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة الأولى للمؤشر الأول من التساؤل الثاني المتعلقة بالمناهج التعليمية وتركيزها على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية الحديثة في عملية التدريس**، جاءت **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر 3.53**، بلغت نسبة الموافقون **52.56%**، والموافقون بشدة **14.10%**، أمَّا نسبة غير الموافقين بلغت **23.07%**، وغير الموافقين بشدة بلغت **1.28%**، لتسجل نسبة الحياد **8.97%** .

نجاح العملية التعليمية التعلّمية يرتكز في الأساس على الوسائل التعليمة المستخدمة داخل الصف الدراسي، ذلك أنَّ الوسيلة تعتبر من عناصر الايضاح التي يعتمد عليها المعلم في توصيل جملة من الحقائق العلمية، وتتنوع هذه الوسائل بتنوع المواد التعليمية المتاحة لتلميذ المرحلة المتوسطة، فالمواد العلمية تحتاج إلى وسائل تعليمية خاصة مقارنة بالمواد الأدبية .

ما يجب الإشارة إليه أنَّ معظم الأساتذة أكدوا على توجه المناهج التعليمية على استخدام الوسائل الحديثة في عملية التعليم وذلك بقي حبيس الجانب التصوري أي أنَّ التوجهات الجديدة للعمل البيداغوجي يقتضي توفر مثل هذه الوسائل ، لكن على المستوى التطبيقي الواقعي ، فالملاحظ في عينة الدراسة والمتمثلة في عدد من مدارس التعليم المتوسط تفتقر في البعض منها على الوسائل التعليمية الحديثة وخير دليل على ذلك مازالت بعض المدارس تعتمد على الصبورة والطباشير ، كما تفتقد لأهم التجهيزات الضرورية كأجهزة العرض الضرورية لتدريس بعض المواد بالخصوص مادتي العلوم الطبيعية ومادة الفيزياء، والملاحظ أن هذه الأجهزة إن وجدت يجد الأستاذ نفسه أمام طابور الانتظار للحصول عليها نظرا لمحدودية العدد والذي لا يتجاوز جهاز واحد داخل المؤسسة الواحدة ،

والبعض يجد نفسه أمام جهاز معطل غير قابل للاستخدام، مما يتطلب التركيز على الجانب النظري والاعتماد على التجريد في طرح المعلومة.

أما فيما يتعلق **بالعبارة الثانية للمؤشر الأول من التساؤل الثاني الخاصة بالوسائل التعليمية المتاحة تمكن الطالب من تنمية قدراته المعرفية** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **ايجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.29**، نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **44.87%، 11.53%**، أما نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **33.33%، 1.28%**، أما نسبة الحياد قدرت ب **8.97%.**

على الرغم من إجماع عدد كبير من الأساتذة على أنَّ المناهج التعليمية الحديثة تركز على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية الحديثة، إلاَّ أنَّه يتجه البعض منهم إلى التقليل من الدور الذي تلعبه هذه الوسيلة في إكساب التلميذ للمعارف، والسبب لا يرتبط بالوسيلة في حد ذاتها وإنَّما يرتبط أساسا بإمكانية الحصول عليها على مستوى الواقع الفعلي مما أثر سلباً على التحصيل العلمي والارتقاء بالمعارف، اعتباراً من أنَّ الوسيلة التعليمية تعتبر ركيزة أساسية في عملية الايضاح وتبسيط المعلومات، فمن غير الممكن أن نُحدث التلميذ عن تجربة دون توفير التجهيزات الضرورية للتحقق العملي من نتائجها، كما لا يمكن أن نقدم للتلميذ معلومات عن حقبة زمنية معينة دون تسجيل شريط وثائقي يبرز الملمح التاريخي لها. وهذا هو الجانب المغيب في المدرسة الجزائرية فعمليات تحديث الوسائل التعليمية بقي حبيس الوثائق والمناشير الوزارية والبحث فيما يجب أن يكون ، بعيداً عن إحداث تغييرات فعلية على واقع العمل البيداغوجي الذي ما يزال حتى هذه اللحظة يفتقر إلى الوسائل الحديثة التي من شأنها أن تحدث تغييراً نوعياً في العقول وفي الكفاءات المنشودة والتي تحقق نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

الملاحظ أن استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة الثالثة للمؤشر الأول من التساؤل الثاني المتعلقة بالوسائل التعليمية المطبقة في عملية التدريس من شأنها أن تحدث تغييرا نوعيا في تكوين التلميذ** ، جاءت **ايجابية ضعيفة جدا تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر 3.40**، بلغت نسبة الموافقون **51.28%**، والموافقون بشدة **7.69%**، أما نسبة غير الموافقين بلغت **21.79%**، وغير الموافقين بشدة بلغت **1.28%**، لتسجل نسبة الحياد **17.94%** .

إنَّ تحقيق قفزة نوعية في تكوين التلميذ يتطلب توفير إمكانيات مادية تترجم في جملة من الوسائل التعليمية الضرورية لإنجاح العمل البيداغوجي، ذلك أن متطلبات اللحظة الحضارية تركز على الجانب النوعي من مخرجات النظام التعليمي وكذا تركز على الكفاءات المرجو تحقيقها، فالمدرسة الجزائرية حاولت صياغة جديدة للأهداف التربوية من خلال العمل على الاهتمام بالكفاءات وتطويريها ، كما حاولت تخطي المقاربات التقليدية وطرح مقاربة جديدة في تلقين المعارف باعتماد المقاربة

بالكفاءات، كما حاولت كذلك التجديد في المعارف من خلال المناهج الجديدة المسطرة، إلاَّ أنَّ ما يطبع العمل البيداغوجي هو التكامل الوظيفي بين مختلف العناصر المكونة له، وتعتبر الوسائل التعليمية أداة لتوصيل المعارف والتمكن منها، فالملاحظ في المدرسة الجزائرية على الرغم من تأكيدها على تحديث العملية التعليمية إلاَّ أنَّ تعميم عمليات التحديث الخاصة بالوسائل التعليمية لم يحقق ولم يعمم بعد، فقد لوحظ أن هناك العديد من النقائص الخاصة بهذه الوسائل داخل المؤسسات التربوية، ما جعل الأساتذة يشككون في إمكانية تحقيق التغير النوعي في مخرجات النظام التربوي بين مؤيد للفكرة ومعارض لها، فعلى المستوى التصوري يدرك الأساتذة أن الوسيلة التعليمية لها دوراً كبيراً في تحقيق هذا التغيير النوعي للمخرجات التعليمية، أما إذا انتقلنا إلى المستوى الواقعي نلاحظ أنَّ هناك الكثير من الاختلالات الوظيفية في الإدماج الفعلي لهذه الوسائل التعليمية في العمل البيداغوجي.

أما فيما يتعلق **بالعبارة الرابعة للمؤشر الأول من التساؤل الثاني الخاصة بالمؤسسة تتوفر على الورشات والمخابر المجهزة بكافة الوسائل الضرورية لعمليات التعليم والتعلم** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.47**، بلغت نسبة غير الموافقين وغير الموافقين بشدة النسب الآتية على التوالي **51.28%، 12.82%**نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **19.23%، 3.84%**، أما ونسبة الحياد قدرت ب **12.82%.**

يرتبط التعليم في الإطار الكلي بجانبي أساسيين هما الجانب النظري والجانب التطبيقي، الأمر الذي يتطلب عند بناء مؤسسة تعليمية التركيز على الفضاءات المخصصة للتعليم التطبيقي، وتعتبر المخابر والورشات التعليمية فضاء تعليمي يركز على استقلالية التلميذ كما يرتكز بالأساس على التكامل في الأدوار التعليمية داخل الورشة أو المخبر وذلك من خلال اتخاذ العديد من الوضعيات التعليمية كالتعليم بالمشروع ،إلاَّ أنَّه الملاحظ في المدرسة الجزائرية وإن توفرت هذه المخابر والورشات إلاَّ أنَّه هناك نقص في عددها ، كما تشهد كذلك نقص في التجهيزات الضرورية لهذه المنشاءات ، وهذا ما عبر عنه بعض الأساتذة، بالرغم من الإمكانيات المادية التي توفرها الوزارة الوصية ونفقاتها على قطاع التربية والتعليم، والتي تعد ثاني اكبر ميزانية بعد قطاع الجيش، إلاَّ أنَّه رغم هذه النفقات الموجه لهذا القطاع لا يزال الأستاذ والتلميذ يعانيان من قلّة الإمكانيات المادية والتي تؤثر على الفعل التعليمي وعلى الحصيلة المعرفية للتلميذ.

الملاحظ أنّ استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة الخامسة للمؤشر الأول من التساؤل الثاني المتعلقة بالمؤسسة المدرسية توفر للأستاذ الأجهزة الضرورية لعملية التدريس** ، جاءت **سلبية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر 2.54**، بلغت نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة النسب الآتية على التوالي **41.02%، 16.66%**، أما نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **28.20%، 1.28%**، أما ونسبة الحياد قدرت ب **2.54%.**

إنَّ من أهم المشكلات التي تعرض إليها الأساتذة خاصة في السؤال المفتوح الذي وجه لهم ، هو المعاناة التي تعتري الأساتذة خلال العمل البيداغوجي،خاصة ما يتعلق منها بالأجهزة الضرورية لنجاح العملية التعليمة، ذلك أنَّ بعض المواد تقتضي توفر جملة من الأجهزة يتم من خلالها تبسيط وتوضيح المعارف مما يتطلب من بعض الأساتذة عمل مخططات ورسوم توضيحية على الصبورة الأمر الذي ينعكس سلباً على التحصيل العلمي في ظل ضيق الوقت المخصص لهذه المواد وكثافة البرامج الدراسية من جهة أخرى، كما أنَّ قلة المخابر المخصصة للمؤسسة الواحدة قد يتطلب خاصة من أساتذة العلوم الطبيعية التنقل إلى المخبر من أجل جلب بعض الأجهزة الضرورية في العملية التعليمة الأمر الذي يشكل هدرا للوقت ،وحتى إن توفرت هذه الأجهزة يجد الأستاذ صعوبة في الحصول عليها نظرا لقلة العدد، فعلى سبيل المثال نجد أنَّ المؤسسات التي تمثل عينة الدراسة تتوفر في الغالب على جهاز عرض واحد يستخدم من قبل كافة الأساتذة، كما وجد الكثير من هذه الأجهزة معطلا.

أما فيما يتعلق **بالعبارة السادسة للمؤشر الأول من التساؤل الثاني الخاصة بعدم وجود صعوبة في الحصول على الأجهزة الضرورية لعملية التدريس** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.47**، بلغت نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة النسب الآتية على التوالي **46.15%، 19.23%**، أما نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **29.48%، 2.56%**، أما ونسبة الحياد قدرت ب **2.56%**.

إنَّ من الاختلالات الملاحظة في المدرسة الجزائرية هو نقص الإمكانيات المادية التي تأسس الأرضية الصلبة لضمان السير الحسن للعمل البيداغوجي، وهذا ما أكده الأساتذة في نقص التجهيزات والوسائل التعليمية الحديثة والضرورية، الأمر الذي يجعل الأستاذ يعاني في توصيل جملة المعارف المطالب بتوصيلها في ظل كثافة المناهج التعليمية وضيق الحجم الساعي، وقد أكد على هذا النقص الكبير كل من أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء الذي يتطلب منهم الفعل التعليمي توفر هذه التجهيزات خاصة في الحصة التطبيقية والتي حددت بساعة واحدة، الأمر الذي جعل الكثير منها يعاني بشكل كبير في ظل ضيق الوقت ونقص التجهيزات مطالبين بذلك بجعل الحصص التطبيقية على الأقل مدة ساعتان.

الملاحظ أنَّ استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة السابعة للمؤشر الأول من التساؤل الثاني المتعلقة بالمؤسسة المدرسية وتجهيزها الكترونيا بحيث تتيح لكل التلميذ الاتصال المباشر بشبكة الأنترنت**، جاءت استجابة الأساتذة **سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر 2.07**، بلغت نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة النسب الآتية على التوالي **50%، 30.76%**، أما نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **7.67%، 6.41%**، أما نسبة الحياد قدرت ب **5.12%**.

الملاحظ أنَّ تزويد المؤسسات التربوية بالانترنت مازال لم يحقق بعد، وهذا ما أكده نسبة معتبرة من الأساتذة الذين يجدون هم كذلك صعوبة من الاستفادة من هذه الخدمة الضرورية، الملاحظ ان خدمة الانترنت تحتكرها الإدارة فغالبا ما نجد أنَّ المؤسسة مزودة بخدمات الانترنت لكن تقتصر هذه الخدمة على الطاقم الإداري، ويجد التلميذ صعوبة في الاتصال المباشر بالانترنت، ويرجع مديرو المؤسسات التربوية لعدم فتح المجال للتلاميذ لاستغلال الأنترنت باستخدام التقنية اللاسلكية أو ما يعرف ب **wifi** راجع إلى الاستخدام السلبي للانترنت من قبل التلاميذ الذين يستغلونها للولوج إلى مواقع التواصل الاجتماعي خاصة الفايسبوك خلال فترات الاستراحة مما جعل مديرو المؤسسات التربوية يقومون بسحب هذه الخدمة داخل المؤسسة التربوية.

أما فيما يتعلق **بالعبارة الثامنة للمؤشر الأول من التساؤل الثاني الخاصة بتوفر المؤسسة المدرسية على أقسام مجهزة بالإعلام الآلي والأنترنت** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.04**، بلغت نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة النسب الآتية على التوالي **44.87%**، **33.33%**، أما نسبة الموافقون بلغت **17.94%**، أما نسبة الحياد قدرت ب **3.84%**.

إدراج مادة الإعلام الآلي كمادة ضمن البرنامج الدراسي للطور التعليمي المتوسط جاء ليواكب مختلف التطورات الحاصلة في مجال المعلوماتية ، الأمر الذي يتطلب من خرجي المرحلة المتوسطة أن يكون متحكم بها ويتقن استعمالها، إلاَّ أنَّ الملاحظ هناك هوة بين التشريع والتطبيق في المدرسة الجزائرية حيث لوحظ أنَّ إدراج هذه المادة كانت حكرا على بعض المؤسسات الأمر الذي تطلب وقتا كبيراً من قبل الباحثة من اجل تعيين المؤسسات التربوية التي أدرجت فيها مادة الإعلام الآلي ضمن المقرر الدراسي، لكن على الرغم من اعتماد هذه المؤسسات إلى تطبيقها فعليا في المؤسسة إلا أنَّه لوحظ العديد من النقائص ما تعلق منها بهيئة التأطير التي تمثلت في أساتذة الفيزياء على الخصوص دون الاعتماد في تدريس هذه المادة على أصحاب الاختصاص من تقنيين ساميين في الإعلام الآلي أو مهندسين في الإعلام الآلي، إضافة إلى نقص كبير في التجهيزات والتي تمثلت في أجهزة الإعلام الآلي لتكون الحصيلة **4-5** تلاميذ يستخدمون جهاز واحد ، إضافة إلى عدم ربط هذه الأجهزة بشبكة الأنترنت، كما لوحظ عدم وجود برنامج محدد ملخص في كتاب أو وثائق مرافقة للمناهج الخاص بهذه المادة، الأمر الذي جعل من هذه الحصة لدى الكثير من الأساتذة والتلاميذ على حد سواء نشاط ترفيهي أكثر منه تعليمي في ظل نقص الإمكانيات الضرورية لمادة الإعلام الآلي ما أدى إلى خلل في العملية التعليمة وعدم تحقيق الأهداف المرجوة من إدراج هذه المادة ضمن المناهج التعليمية .

الملاحظ أن استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة التاسعة للمؤشر الأول من التساؤل الثاني المتعلقة باستغلال الأقسام المجهزة بالإعلام الآلي والأنترنت بشكل مستمر ومنتظم** ، جاءت

استجابة الأساتذة **سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر 2.10**، بلغت نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة النسب الآتية على التوالي **50%، 28.20%**، أما نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **15.38%، 1.28%**، أما نسبة الحياد قدرت ب **5.12%.**

من الأهم الإشكاليات التي أثيرت حول إدراج المعلوماتية في المؤسسة التربوية الجزائرية، هو عدم توفر الأجهزة الخاصة بالإعلام الآلي وكذا عدم ربطها بشبكة الانترنت، إضافة إلى عدم تخصيص هيئة تأطيرية متخصصة في مجال المعلوماتية جعل من أقسام الإعلام الآلي لا تحقق الأهداف المرجو من إدراجها والتركيز على الجانب النظري أكثر من التطبيقي على الرغم من أن المادة بالأساس تبنى على العمل التطبيقي والممارسة المستمرة للتلاميذ من خلال الدروس المقدمة من قبل الأستاذ، **فكيف نتحدث عن الاستخدام الأمثل لهذه الأجهزة في ظل العدد الضئيل منها؟ وكيف يمكن لأربعة تلاميذ على الأقل من استخدام جهاز إعلام ألي؟ وهل الوقت المخصص يفي بقيام كل تلميذ بالتطبيق المنجز في ظل النقص الفادح لهذه الأجهزة؟ كيف يمكن للتلميذ التمكن من المعلوماتية في ظل عدم ربط هذه الأجهزة بشبكة الانترنت؟** ذلك أن بعض الدروس المقدمة تستدعي الاتصال المباشر بشبكة الانترنت، ما يجعل التلميذ يتلقى تعليما نظريا بعيدا عن الممارسة والتطبيق ، وهذا ما يؤثر سلبا على تكوينه وبالتالي إحداث خلل في تحقيق جملة الأهداف المرجو تحقيقها .

2-2- جدول رقم (14) يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر إمكانية تحكم نموذج الفرد في التكنولوجيات الحديثة من خلال المناهج التعليمية .

العبارة / الشدة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		شدة الاتجاه
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
مدة التكوين الخاصة بمادة الإعلام الآلي تؤهل إلى ترقية معارف التلميذ في مجال المعلوماتية	00	00	23	29.48	04	5.12	33	42.30	18	23.07	2.39
محتوى برامج الإعلام الآلي تجعل التلميذ متحكم بالمعلوماتية.	01	1.28	27	34.61	07	8.97	29	37.17	14	17.94	2.61

تلميذ مرحلة التعليم المتوسط قادر على الإستخدام الأمثل للتكنولوجيات الحديثة-الانترنت - من أجل الوصول إلى المعارف وتوظيفها.	03	3.84	37	47.43	06	7.69	20	25.64	12	15.38	2.79
تدريس مادة الإعلام الآلي يرتكز على الجانب التطبيقي أكثر من النظري .	03	3.84	35	44.87	13	16.66	16	20.51	11	14.10	2.94
الحصص المبرمجة للإعلام الآلي تمكن التلميذ من التحكم الجيد في المعلوماتية.	03	3.84	23	29.48	13	16.66	26	33.33	13	16.66	2.51
شدة اتجاه المحور											2.64

يمثل هذا الجدول الموضح أعلى عرض لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط **للعبارات الخاصة بالمؤشر الثاني للتساؤل الثاني المتعلق بإمكانية تحكم نموذج الفرد في التكنولوجيات الحديثة من خلال المناهج التعليمية .**

إنَّ استجابات الأساتذة فيما **يتعلق بالعبارة الأولى للمؤشر الثاني من التساؤل الثاني المتعلقة بمدة التكوين الخاصة بمقياس الإعلام الآلي تؤهل إلى ترقية معارف التلميذ في مجال المعلوماتية ،** جاءت **سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر 2.39**، بلغت نسبة غير الموافقين **42.30%**، وغير الموافقين بشدة **23.07%**، أما نسبة الموافقون بلغت **29.48 %**،لتسجل نسبة الحياد **5.12%**

كما إن تطبيق مادة الإعلام الآلي في المدرسة الجزائرية في طور التعميم، الأمر الذي تخلل إستراتيجية التطبيق العديد من النقائص منها ما تعلق بالإمكانيات المادية والتأطيرية، من هيئة تدريس ومناهج خاصة بهذه المادة، فالملاحظ أنَّ الحجم الساعي المخصص للمادة لا يفي بتحقيق الأهداف المرجوة في المرحلة المتوسطة، كما أنها ترتكز في الأساس على الجانب النظري أكثر منه التطبيقي الأمر الذي اخل بالعملية التعليمية الخاصة بمادة الإعلام الآلي نظراً لنقص في التجهيزات الضرورية، مما جعل تقسيم التلاميذ إلى أفواج من اجل انجاز تطبيق على مستوى الحصة الواحدة، كذلك هناك إشكالية على مستوى المحتوى التعليمي حيث لا يوجد مضمون موحد لتدريس الإعلام الآلي مما يجعل

الأستاذ يبحث عن مواضيع خاصة بالمادة في ظل عدم معرفته بالتخصص ذلك أنَّ أساتذة الفيزياء هو المكلفون بشكل كبير في تدريس هذه المادة.

أما فيما يتعلق **بالعبارة الثانية للمؤشر الثاني من التساؤل الثاني الخاصة محتوى برامج الإعلام الآلي تجعل التلميذ متحكم بالمعلوماتية،** فقد جاءت استجابات الأساتذة **سلبية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب2.61** ،بلغت نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة على التوالي**37.17 %، 17.94%**، أما نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**34.61 %،1.28 %**، أما نسبة الحياد قدرت ب **8.97 %.**

من الأهم الإشكاليات التي طرحت فيما يتعلق بإدراج المعلوماتية في المدرسة الجزائرية هو غياب المضامين التعليمية المتعلقة بمادة الإعلام الآلي، والتي أحيلت إلى تصرف الأساتذة المشرفين على تدريس المادة ، مما جعل المضمون يرتكز على الجوانب النظرية لهذه المادة دون التركيز على الجانب العملي التطبيقي، والذي أرجعه الأساتذة إلى نقص التجهيزات الضرورية لضمان السير الحسن للعملية التعليمية، والملاحظ أنَّ إدراج المعلوماتية في المدرسة الجزائرية ما زال تعترضه العديد من العوائق والإشكاليات التي تحد دون التطبيق الفعلي لها وهذا راجع إلى أنَّ عملية التطبيق لازالت في المرحلة التمهيدية التي شهدت اختلالات على المستوى النظري والتطبيقي، أي ما هو مسطر من قبل وزارة التربية في سبيل النهوض بالعمل التربوي ومحاكاة التطورات الحاصلة على مستوى المدرسة الحديثة التي أصبحت المعلوماتية تشغل فضاء هاما بها ، وما هو متوفر على مستوى الواقع الاجتماعي الذي لا يزال يفتقر إلى أهم التجهيزات الضرورية للفعل التعليمي، على الرغم من أن قطاع التربية والتعليم في الجزائر تشكل المخصصات المالية للقطاع ثاني أكبر ميزانية بعد وزارة الدفاع الوطني والسؤال الذي نطرحه:

أين تصرف المخصصات المالية لوزارة التربية في ظل التجهيز التقليدي للمدرسة الجزائرية؟

الملاحظ أن استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة الثالثة للمؤشر الثاني من التساؤل الثاني المتعلقة بتلميذ مرحلة التعليم المتوسط وقدرته على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيات الحديثة– الانترنت – من أجل الوصول إلى المعارف وتوظيفها،** جاءت **سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر 2.79**، بلغت نسبة الموافقين**47.43 %**، الموافقين بشدة **3.84 %**، أما نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت على التوالي**20.51%، 14.10 %** ، لتسجل نسبة الحياد **16.66%** .

من تحدّيات القرن الحادي والعشرين هو سرعة الاتصال وتدفق المعلومات مما جعل العالم قرية صغيرة، هذا ما سهل على سرعة الحصول على المعلومات وتداولها وتوظيفها، حيث أصبحت الأنترنت من المراجع الأساسية التي يعتمد عليها التلميذ في كتابة بحوثه وواجباته المدرسية، إلا أن الملاحظ هناك بعض الأساتذة من يؤيدون أن تلميذ اليوم قادر على الولوج إلى محركات البحث من

اجل استقصاء الحقائق والبحث على المراجع الضرورية والتي تعد أساساً علمياً، إلاَّ أنَّ البعض من الأساتذة من يدحض هذه الفكرة القائلة بالاعتماد على الانترنت كمرجع أساسي للبحث العلمي ذلك أن التلميذ يركز على الاستخدام السلبي للانترنت فهو قادر على ولوج شبكات التواصل الاجتماعي بمختلف أنواعها، لكن اعتماده على الانترنت في سبيل البحث عن المعارف يبقى نسبي، والملاحظ حتى أن البحوث الداعمة للمواد الدراسية التي تقدم للطلبة في شكل واجبات منزلية غالبا ما يقوم بها أولياء الأمور أو يلجأ التلميذ إلى مقاهي الأنترنت التي أصبحت تقدم البحوث العلمية على شكل سلعة قابلة للتسويق.

ما يجب الإشارة إليه أنَّ تمكن التلميذ من استخدام تكنولوجيا الانترنت ليس نتاج ما تعلمه في المدرسة وإنما يرتبط أساسا بتوفر هذه التكنولوجيا على مستوى المنزل ذلك أنَّ إدراج المعلوماتية في مدرسة الجزائرية لم يطبق بعد على مستوى كافة المراحل التعليمية خاصة فيما تعلق بالمرحلة الابتدائية التي لازالت لم تستفد بعد من هذه التكنولوجيا، وحتى المرحلة المتوسطة التي لازالت بعيدة كل البعد عن الاستخدام الأمثل لها على مستوى هذه المرحلة.

أما فيما يتعلق **بالعبارة الرابعة للمؤشر الثاني من التساؤل الثاني الخاصة بالحصص المبرمجة للإعلام الآلي تمكن التلميذ من التحكم الجيد في المعلوماتية** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **سلبية ضعيفة جدا تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.51**، بلغت نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة على التوالي**33.33%، 16.66%**، أما نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**29.48%،3.84 %**، أما نسبة الحياد قدرت ب **16.66%**.

يلاحظ من خلال إجابات الأساتذة على الأسئلة الأنفة الذكر أن مجال تكنولوجيا المعلوماتية لازلت في طور التأسيس في المدرسة الجزائية فيما تعلق في المستويين الثاني والثالث من التعليم أي المرحلة المتوسطة والثانوية، فالحديث عن تحكم التلميذ خريج المرحلة المتوسطة بالمعلوماتية لم يحقق بعد في ظل النقائص التي تم الإشارة إليها –التجهيزات وهيئة التأطير وكذا المناهج والمضامين التعليمية الخاصة بالمعلوماتية– إلاَّ أنَّه يجب الإشارة أن هناك بعض المجهودات المبذولة من اجل توطين مجال المعلوماتية في المردية الجزائرية التي لازالت في المراحل التمهيدية لها والتي تمثلت في إدماج مادة الإعلام الآلي كمادة منفصلة في المنهاج الدراسي ، كمرحلة تمهيدية لمرحلة أخرى مقبلة ،هي تدريسها كمادة مدمجة في كافة المواد وبحجم ساعي أكبر بحثا عن دعم أكثر لمشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات الاتصالات في العملية التعليمية وتعميم تغطية تدريسها في جميع المستويات من الابتدائي إلى الثانوي ثم الجامعي، لأن حصرها في السنة الأولى الثانوي أو في المرحلة المتوسطة لا

يمنح التلميذ المهارات الكافية لاستعمال تكنولوجيا المعلومات في التعليم في مرحلته الأولى ولا يساهم في خلق روح الابتكار لدى التلميذ والاندماج في مجتمع المعرفة.

ثالثا:محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات الثقافية.

يركز هذا المحور على العولمة الثقافية، التي تؤثر بشكل ملفت للنظر على التمثلات التقليدية للتبادل بين الشعوب، خاصة تلك المرتبطة بالهويات الثقافية (وهي أكثر دواما)، وطرق التفكير والتصرف. ولذلك، على المناهج التربوية أن تعمل على التوعية بالرهانات المرتبطة بحفظ السلام، وذلك بتقاسم القيم المتعلقة بمستقبل الإنسانية **(حقوق الإنسان، وحقوق الأقليات، والدفاع عن البيئة،....الخ)**، وعلى المناهج أيضا أن تحضر للمنافسة التي لابد منها بتعزيز التعلق بالهوية الوطنية، وبتنمية الكفاءات الضرورية لعملية التكيف الناجح مع عولمة التواصل المتعدد الثقافات، وسوق العمل الدولية. وعليه، فان المناهج التربوية تسعى إلى إدراج في أهدافها المعلومات الموضوعية حول الثقافات والحضارات، وتطور الحرف والمهن وسوق العمل.

بناء على ذلك تم تقسيم هذا المحور إلى مؤشرين (02) أساسيين كالآتي:

3-1- جدول رقم (15) يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر الانفتاح على اللغات الأجنبية من أجل بناء المعرفة وتحصيلها مع الحفاظ على اللغة العربية .

العبارة / الشدة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		شدة الاتجاه
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
السياسة اللغوية المعتمدة في مجال تعليم اللغات تمكن التلميذ من إتقان اللغات والتحكم بها .	01	1.28	15	19.23	08	10.25	38	48.71	16	20.51	2.29
إدراج الرموز الدولية باللغة الأجنبية يساعد التلميذ على بناء المعرفة وتحصيلها.	04	5.12	33	42.30	14	17.94	25	32.05	02	2.56	3.13

تحسن المستوى التحصيلي للتلميذ بعد إدراج الرموز الدولية باللغة الأجنبية في المواد العلمية.	01	1.28	34	43.58	14	17.94	24	30.76	05	6.41	03
التبكير باللغات الأجنبية خاصة الفرنسية ،انعكس سلبا على التحكم باللغة العربية .	15	19.23	25	32.05	09	11.53	27	34.61	02	2.56	2.67
ضعف مستوى تحصيل التلميذ في المواد العلمية يرجع إلى عدم التحكم في اللغات الأجنبية.	09	11.53	22	28.20	09	11.53	30	38.46	08	10.25	3.05
اللغات الأجنبية من أهم النقاط الجوهرية التي يجب الاهتمام بها من أجل إصلاح التعليم .	18	23.07	37	47.43	08	10.25	10	12.82	05	6.41	3.65
تلميذ المرحلة المتوسطة يتقن اللغة العربية ، ولا يجد صعوبة في التحاور بها داخل الفصل الدراسي.	03	3.84	17	21.79	04	5.12	42	53.84	12	15.38	3.43
التركيز على اللغة الفرنسية في المقابل جعل اللغة الانجليزية ثانوية رغم كونها لغة العلم والتكنولوجيا.	12	15.38	40	51.28	06	7.69	15	19.23	05	6.41	2.48
ضعف تحصيل التلاميذ في اللغات يرجع إلى نقص في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	13	16.66	37	47.43	06	7.69	17	21.79	05	6.41	2.52

الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية- خاصة اللغة الفرنسية – يشكل خطرا على اللغة العربية	10	12.82	15	19.23	08	10.25	39	50	06	7.69	3.18
نجحت المناهج التعليمية في تحسين مستوى التلميذ و التحكم في اللغات الأجنبية وإتقانها .	01	1.28	08	10.25	11	14.10	38	48.71	20	25.64	2.11
شدة اتجاه المحور											3.04

يمثل الجدول الموضح أعلى عرض لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط للعبارات الخاصة **بالمؤشر الأول للتساؤل الثالث المتعلق بالانفتاح على اللغات الأجنبية من أجل بناء المعرفة وتحصيلها مع الحفاظ على اللغة العربية.**

الملاحظ أن استجابات الأساتذة فيما يتعلق **العبارة الأولى للمؤشر الأول من التساؤل الثالث المتعلقة بالسياسة اللغوية المعتمدة في مجال تعليم اللغات تمكن التلميذ من إتقان اللغات والتحكم بها**، جاءت **سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر 2.29**، بلغت نسبة غير الموافقين **48.71 %**، وغير الموافقين بشدة بلغت **20.51%**، أما الموافقون والموافقون بشدة بلغت على التوالي النسب الآتية **19.23 %، 1.28%**، لتسجل نسبة الحياد **10.25%** .

من أهم الإشكاليات التي تعاني منها المنظومة التربوية الحالية هو ضعف المستوى التحصيلي للتلميذ على مستوى اللغات الأجنبية، فالملاحظ أنَّ النتائج المدرسية تشير إلى عدم نجاح الخطط التربوية التي برمجتها وزارة التربية فيما يتعلق بتدريس اللغات وإتقانها على الرغم من اعتمادها على تدريس اللغات الأجنبية خاصة الفرنسية في السنة الثانية ثم السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بعد التعديل، إلاَّ أنَّ إشكالية التحكم باللغات الأجنبية وإتقانها لا يزال قائما على الرغم من مختلف الإصلاحات التي شهدتها منظومة التربية والتعليم، وهذا ما أكده أساتذة التعليم المتوسط الذين أكدوا أن الإستراتيجية المتبعة في تعليم اللغات الأجنبية لم تحقق الأهداف المرجوة لا على المستوى الأول من التعليم ولا المستوى الثاني والمتمثل في المرحلة المتوسطة التي من أهدافها هو تمكن التلميذ من لغة أجنبية واحدة على الأقل، ومن بيّن الإشكاليات التي طرحها الأساتذة أن الكثير من التلاميذ لم يتحكموا

بعد في فنيات القراءة الجيدة الخاصة باللغات الأجنبية والبعض منهم لا يزال لا يتحكم جيدا في حروف اللغات وابسط الكلمات، مما يطرح خلل في البنية المعرفية للتلميذ فيما يتعلق بإتقان اللغات الأجنبية والتحكم بها.

أما فيما يتعلق **بالعبارة الثانية للمؤشر الأول من التساؤل الثالث الخاصة بادراج الرموز الدولية باللغة الأجنبية يساعد التلميذ على بناء المعرفة وتحصيلها** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **ايجابية ضعيفة جدا تميل الى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.13**، نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**42.30 %، 5.12%**، أما نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **32.05%، 2.56%**، أما نسبة الحياد قدرت ب **17.94%**.

الملاحظ أن استجابات الأساتذة للترميز العالمي انقسم إلى من يوافق الفكرة ومن هو رافض لها، وبين الرأيين من هو محايد تماماً.

في هذه النقطة يرى" **عبد القادر فضيل**" أن الهدف من هذا الإجراء ليس هدفاً علمياً كما يقولون، فنظام الترميز الذي يدعون إليه ليس نظاما عالميا بالمعنى الدقيق للكلمة إنما هو نظام يعتمد الحروف اللاتينية وخصائص اللغة التي تدرس بها المواد العلمية.

لذا فتعويض الرموز التي أساسها اللغة العربية برموز أساسها الحروف اللاتينية لا يحقق لنا هدفا علميا.

هناك رموز ومصطلحات تستخدم في الفيزياء والكيمياء، لها صبغة عالمية يستخدمها الأساتذة وتعتمدها الكتب المدرسية، أما الرموز والمصطلحات التي تستعمل في تدريس الرياضيات فهي مستمدة من اللغة التي تدرس بها هذه المادة، لذلك نجد دولة تستعمل رمزا او مصطلحا لا يكون هو نفسه لدى دولة أخرى نظرا لطبيعة اللغة وخصائصها التركيبية...، فما هو الإشكال الذي يطرح إذا رمز التلميذ إلى وحدة القياس (المتر) بحرف (م) بدلا من الحرف اللاتيني (M)، ثم ما هي المشكلة إذا استخدم التلميذ الحروف العربية (أ،ب،ج) لتعيين أركان الشكل الهندسي بدلا من الحروف اللاتينية (A,B ,C) [1]؟

لقد اتفق أجدادنا على استخدام رموز تنتمي إلى مكونات اللغة العربية في مجال الرياضيات، فهل الالتزام بها يناقض الفكر العلمي، أو يؤخر التفكير الرياضي؟ وهل الجهود التي بذلت منذ أن شرع في تعريب المواد العلمية في بلادنا وفي غيرها من البلدان العربية إلى يومنا هذا، هل تعد جهودا ضائعة وخاطئة يجب تصحيحها.

[1] –عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص 267.

إن المكابرة والمعاندة، لا لشيء إلَّا لأنَّ البعض منَّا يكيد للعربية ويود أن يعيدها عن مجالات العلم، وإلاَّ **فما هي المشكلة التي تنجم عن تدريس وفق هذه الرموز، إذا استمر العمل بها كما هي الآن؟**

ثم **هل حينما تفرنس هذه الرموز والمصطلحات يتغير واقعنا الثقافي والعلمي؟** ويرتفع مستوى تعليمنا ويصبح نظامنا التربوي له مكانته ضمن النظم العالمية.

إن تلاميذنا الذين درسوا الرياضيات بالعربية ومارسوا نظام الترميز المستخدم في الكتب العربية هم الآن أساتذة كبار في الجامعات داخل الوطن وخارجه، ولم يحدث لديهم أي ارتباك، ولم تواجههم آية مشكلة .

القول بأن طلابنا حينما يصلون الجامعة يقع لهم ارتباك أو انتكاس نتيجة هذا التباين بين ما يستعمل في المرحلة الثانوية وقبلها، وبين ما يستعمل في الجامعة ليس صحيحا على الإطلاق ! فالطالب المتمكن من المادة العلمية يدرك جيداً أن هذه الرموز ما هي إلا رموز، ولها صلة باللغة التي تعلم بها المادة، ومن ثم يسهل عليه أن يدرك الرمز الذي أصبح يتعامل معه في الكتب المؤلفة بالفرنسية او بغيرها من اللغات.[1]

إنَّ استجابات الأساتذة فيما يتعلق **العبارة الثالثة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث المتعلقة بتحسين المستوى التحصيلي للتلميذ بعد إدراج الرموز الدولية باللغة الأجنبية في المواد العلمية،** جاءت **محايدة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3،** بلغت الموافقون والموافقون بشدة على التوالي النسب الآتية**43.58 %، 1.28%** ،أما نسبة غير الموافقين**30.76 %،** وغير الموافقين بشدة بلغت **6.41%،** لتسجل نسبة الحياد **17.94 %** .

إدراج الرموز الدولية باللغات الأجنبية شكل خللاً على مستوى المنظومة التعليمية خاصة في المراحل الأولى من التطبيق حيث واجهت الأساتذة صعوبة كبيرة في عملية تكييف التلاميذ هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، انعكس سلبا على المستوى التحصيلي للتلميذ الذي وجد صعوبة في استيعاب هذه التعديلات المتعلقة بالترميز العالمي مما انعكس سلبا على المستوى التحصيلي للتلميذ، لأنَّ إشكالية المواد العلمية لا ترتبط بالجانب الترميزي وإنما ترتبط أساساً بالجانب الاستيعابي للتلميذ للمفاهيم المجردة والبرهنة عليها، فإدخال الترميز العالمي لم يحقق نتائج تعليمية جيدة بقدر ما شكل انتكاسة تعليمية للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، فالتلميذ المتمكن من المادة العلمية يدرك جيداً أن هذه الرموز ما هي إلا رموز، سواء كتبت باللغة العربية أو الأجنبية. والملاحظ أنَّ تحصيل التلاميذ

[1] – عبد القادر فضيل،نفس المرجع، ص268.

في المواد العلمية لم يتحسن على الرغم من إدراج الترميز العالمي لأنَّ إشكالية تدريس المواد العلمية لا يرتبط باللغة بقدر ما يرتبط بالجانب الاستيعابي التجريدي.

أما فيما يتعلق **بالعبارة الرابعة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث الخاص بالتبكير باللغات الأجنبية خاصة الفرنسية ، انعكس سلبا على التحكم باللغة العربية** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **سلبية ضعيفة جدا تميل الى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.97**، نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**42.30 %، 5.12%**، أما نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **32.05%، 2.56%**، أما نسبة الحياد قدرت ب **.%17.94**

المسالة اللغوية في المدرسة الجزائرية لازالت من أهم النقاط الجوهرية التي شهدت العديد من الانتقادات في مجال التطبيق خاصة التبكير باللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية الطرح الذي لم يقبل به المتخصصون في مجال التربية وهذا ما طرحه "**عبد القادر فضيل**" في كتابه **المدرسة في الجزائر** :" حيث يرى أن البرنامج الإصلاحي فيما يتعلق بالطرح اللغوي يرتكز أساساً على إعادة الاعتبار للغة الفرنسية وزيادة العناية بها، موضوعاً وأداة بحيث تعطى لها المكانة الأولى في نظام التعليم، فمعظم المسؤولين عندنا يمجدون اللغة الفرنسية وينظرون إليها كما لو كانت إرثاً ثقافياً يجب التمسك به، ويسعون لإعادتها إلى الوضع الذي كانت عليه في بداية الاستقلال...،"[1]

انطلاقا من هذا الطرح يلاحظ أنَّ المسألة اللغوية شكلت دائما المدخل الضروري للدول الحديثة إلى إصلاح منظومتها التربوية، فاللغات كما هو مسلم به، تشكل إحدى الدعامات الرئيسية والأساسية في نقل وبناء المعارف، إذ إلى جانب كونها تحتل المكانة البارزة من اجل تحقيق تربية ناجعة وملائمة وفعالة، فإنها تكون حاسمة في تحديد مستقبل التعلّمات وتجويدها، غني عن البيان أنَّ دور هذه اللغات وطنية كانت أو أجنبية، يتحدد بشكل جوهري في علاقتها باللغة الأم للمتعلم، إذ على المستويين النفسي والاجتماعي ، تقدم للمتعلم نظاما جاهزا من العلامات والرموز والدلالات التي يدرك بها ذاته والعالم الذي يحيط به، مما يترك لديه، في حالة اعتمادها لغة للتعلم، آثاراً ايجابية على مستوى نموه العاطفي والفكري والمعرفي.

" أثبتت العديد من التجارب العالمية أنَّ استعمال اللغة الأم في المستويات الأولى من التعليم لا يساعد فقط على تجويد التعلّمات، ولكن يساعد بشكل واضح على تحسين الإمكانيات اللسانية في اللغة الثانية ، إلى درجة التي تصبح فيها الكفاية اللسانية التي يكتسبها الطفل في هذه الأخيرة خاضعة بشكل كبير للكفاية المكتسبة في اللغة الأم، فيما أن اكتساب المهارات اللسانية الأساسية في اللغة الأم

[1] عبد القادر فضيل ، نفس المرجع ، ص 417.

يكون أسرع مما هو عليه في لغة غير متقنة، فإن تحويل هذه المهارات إلى اللغة الثانية يكون أسهل، وخلصت دراسة أقيمت لفائدة البنك الدولي سنة **1979** إلى نتيجة مفادها أن اعتماد اللغة الأم في المدرسة لا يساعد المتعلمين فقط على تسهيل تعلمهم للغة ثانية، ولكن يساعدهم أيضا على أن يحققوا أعلى كفاية فيها. وإعتبر" **كامنس**" أنه لتجنب الإعاقة المعرفية لدى المتعلمين، فإنه يفترض أولا تحقيق الكفاية اللسانية في لغتهم الأم. كما اعتبر" **فيكوتسكي**" إن تمثّل لغة أجنبية بالمدرسة يفترض نظاماً من الدلالات يكون قد تشكل قبلياً في اللغة الأم. والحالة هذه، فإن الطفل ليس ملزماً بأن يطوّر من جديد نظاماً دلالياً آخر مختلفا، ويمنح الكلمات معاني جديدة، ويتمثل مفهوم الأشياء، كما لو أنه يبدأ، من جديد في تعلم لغة أم ثانية.

إنَّ كل ما عليه أن يفعله هو أن يتمثل الكلمات الجديدة بوصفها كلمات تجد لها مرجعاً في النظام المفاهيمي المكتسب لديه قبلاً، لهذا فإن العلاقة التي تتشكل بين الكلمة والشيء ستكون، بالضرورة في حالة تعلم اللغة الثانية ، علاقة مختلفة تماماً عن العلاقة التي باشرها عندما تعلم الكلمة في لغته الأولى ، إنه في هذه الحالة يتعلم الكلمة بكيفية غير مباشرة، أي عن طريق وساطة كلمات اللغة الأم، وللحقيقية فإن أهمية اللغة الأم لا تتجلى فقط على مستوى التمكين للتعلّمات وللمعارف اللسانية في اللغة الثانية، ولكنها تتجلى أيضا في تسهيل عملية التقييم المدرسي، إذ أن الكثير من المشاكل التربوية تكون ناجمة عن اللغة التي يتعلم بها المتعلم، والتي تتجسد في جزء كبير منها، في عدم قدرة هذا الأخير على الفهم وتمثل المعارف، نظراً لضعف تملكه للغة التدريس أو لعدم تملكها على الإطلاق، كما تتجسد هذه المشاكل أيضا في عدم قدرة الأستاذ على التمييز، أثناء تقييمه لدرجة فهم وتمثّل المتعلم، بين المشاكل اللسانية والمشاكل المعرفية؛ "فكون المعرفة –في شكل كلمات وأفكار ونظريات–هي ثمرة عملية ترجمة، إعادة بناء عبر وسائل اللغة والفكر" فإن هذا لا يقوي فقط من فرص الوقوع في الأخطاء المعرفية التي تحدث عنها "**إدغار موران**"(الأخطاء الذهنية، والأخطاء المعرفية، وأخطاء العقل)، ولكن يقوي أيضا فرص الوقوع في اللافهم المركب: اللساني والمعرفي؛ ويقوي أيضا فرص اتخاذ قرارات تربوية خاطئة وجائرة إن لم تكن قاتلة."[1]

الملاحظ أن استجابات الأساتذة فيما يتعلق **بالعبارة الخامسة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث المتعلقة باللغات الأجنبية واعتبارها من أهم النقاط الجوهرية التي يجب الاهتمام بها من أجل إصلاح التعليم** ، جاءت **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.65**، بلغت الموافقون

[1] –عبد السلام حنفي،" **المعارف والقيم في المناهج الدراسية– قراءة نقدية واستشرافية**–"المدرسة المغربية عدد مزدوج 5/4اكتوبر 2012، ص ص 66–67.

والموافقـون بشـدة علـى التـوالي النسـب الآتيـة **47.43%، 23.07%** ،أمـا نسـبة غيـر الموافقين**12.82%**، وغير الموافقين بشدة بلغت **6.41%**، لتسجل نسبة الحياد **11.53%** .

الإشكالية اللغوية لا تزال تشغل المختصين في مجال التربية، على الرغم من الاهتمام الذي حظيت به في الإصلاحات الأخيرة ، إلاَّ أنَّه من الملاحظ ضعف اللغات وتحصيلها لا يزال يدق ناقوس الخطر داخل المنظومة التربوية، هذا ما عكسه الناتج التربوي للتلاميذ في نهاية المراحل التعليمية خاصة في المرحلة المتوسطة التي من أهدافها السامية هو أن يتقن التلميذ في نهاية هذا الطور على الأقل لغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية الأم، على الرغم من أن الوزارة الوصية عملت على إدراج اللغات الأجنبية خاصة الفرنسية في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي إلا أن هذا النهج المتبع شكّل خللاً داخل المنظومة التربوية فلم تكن الظروف المادية ولا الموارد البشرية سانحة لمثل هذا التطبيق، كما أن التلاميذ لم يحققوا النتائج المرجو من هذا التطبيق الأمر الذي جعل الوزارة الوصية تلغي هذا الطرح وتطبيقه في مستوى أعلى، أي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، والملاحظ رغم هذه التعديلات إلاَّ أنَّ إشكالية تعلم اللغات الأجنبية خاصة الفرنسية لازالت تشهد العديد من الاختلالات ما ينعكس سلباً على تحصيل التلاميذ الذين يجدون أنفسهم في صعوبات كبيرة من أجل اكتساب هذه اللغة والتحدث به بطلاقة خاصة في نهاية المرحلة المتوسطة، ليتأزم الوضع أكثر نتيجة التراكمات في المرحلة الثانوية وصولاً إلى المرحلة الجامعية التي تعتبر مرحلة التخصص والاختيار المهني، ليجد الطلاب صعوبة في تناول المراجع الأجنبية نتيجة لعجز في اللغة والتحكم بها.

أما فيما يتعلق **بالعبارة السادسة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث الخاصة بتلميذ المرحلة المتوسطة يتقن اللغة العربية ، ولا يجد صعوبة في التحاور بها داخل الفصل الدراسي** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **إيجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.43**، نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**21.79%، 3.84%**، أما نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**53.84 %، 15.38%**، أما نسبة الحياد قدرت ب **5.12 %.**

هناك نسبة معتبرة من التلاميذ تعاني من نقص في التحكم اللغوي، سواء تعلق الأمر باللغة العربية أم باللغات الأجنبية، فقد أشاروا الأساتذة إلى أنَّ هناك نسبة مهمة من تلاميذ المرحلة المتوسطة لا تتقن لغة التدريس، أي اللغة العربية، وتجد صعوبة في فهمها والتعبير بها، إلى جانب عدم التحكم في اللغات الأجنبية، وبطبيعة الحال، فإن لهذا العجز في التحكم اللغوي تأثير سلبي على الكفايات نتيجة للحواجز اللسانية التي تؤدي غالبا إلى الفشل الدراسي المبكر، والملاحظ أنَّ النخب

المسيرة للنظام التربوي الجزائري جعلها لا تفكر في إشكالية المعارف والقيم والكفايات إلا في الاتجاه الذي يقوي وضعية اللغات المهيمنة على حساب اللغة الأم، لذلك فإن المفروض اليوم هو تجاوز هذا المنطق، وتجاوز مرحلة الطابوهات الأيديولوجية التي عرقلت بشكل كبير تقدم منظومتنا التربوية، والعمل على تدقيق وظائف اللغات خاصة اللغة الأم في المسارات التربوية المدرسية، إنَّ هذا وحده هو ما يمكن من إيجاد حلول، وهو وحده ما سيمكن المتعلمين من الكفايات اللغوية التي على أساسها تبنى الكفايات الأخرى، وعليه فإن سياسة تربوية رصينة تتوخى رد الاعتبار إلى اللغة العربية الأم والرفع من مردوديتها وكفاية اللغة الفرنسية لن تتحقق في جعلها على نفس كفة ميزان اللغة العربية، إنَّ رد الاعتبار للغة الأم باتخاذها مرتكزاً أساسياً لإتقان اللغات الأخرى وبثّ المعارف والقيّم.

إنَّ استجابات الأساتذة فيما يتعلق **العبارة السابعة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث المتعلقة بالتركيز على اللغة الفرنسية في المقابل جعل اللغة الانجليزية ثانوية رغم كونها لغة العلم والتكنولوجيا**، جاءت **سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.48**، بلغت الموافقون والموافقون بشدة على التوالي النسب الآتية**51.28%، 15.38%** ،أما نسبة غير الموافقين**19.23 %**، وغير الموافقين بشدة بلغت **6.41%**، لتسجل نسبة الحياد **7.69%** .

تنغرس المدرسة الجزائرية في تربية ثقافية تتميز بالتعدّد، سواء على مستوى اللغات أو على مستوى الحمولات التاريخية، ولكون هذه المدرسة تتميز بانفتاحها على عالم تطبعه التحولات المتسارعة ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً...الخ، فإنها تكون محكومة أيضا بالتفاعل مع هذا العالم وباستدماج التطورات الجديدة التي تستلزمها العولمة، يكفي لإدراك ذلك أنَّ ننتبه إلى التحول اللغوي الذي يطال المعرفة اليوم، فالأبحاث التي تنشر في الانترنت تشكل نسبة **70 %**، أبحاث منشورة باللغة الانجليزية، أما الأبحاث المنشورة باللغة الفرنسية لا تتعدى نسبة **2%**. إن مقاربة هذا الطرح بالإصلاح التربوي الذي انتهجته المدرسة الجزائرية يكشف أيديولوجية النظام التربوي الذي يطغى عليه الطرح الفرنكوفوني مما جعل التربية في الجزائر نظام مسيّس بالدرجة الأولى، إذًا ما قورن بالتوجهات العالمية فيما يتعلق بلغة الأبحاث العلمية. فالصراع ثقافي موجود يجب الاعتراف به بين اللغة الفرنسية كموروث استعماري والمكونين باللغة العربية ومن الضروري التأكيد عليه اليوم، فليس من حق الذين يمكنهم التعامل مع اللغة الفرنسية كلغة مستعملة أن يربطوا مصير الأجيال المقبلة باللغة الفرنسية خاصة ونحن نعيش العولمة والتفتح على كل اللغات و خاصة الإنجليزية لغة العلم ولغة المال اللغة السائدة التي تنافس الفرنسية حتى في عقر دارها وليس العيب اليوم أن نستعمل الأدوات اللغوية الفرنسية لكن العيب هو ربط مصير الأجيال بذلك.

إنَّ الطرح اللغوي هو إشكالية تعاني منها كافة المراحل التعليمة على مستوى النظام التربوي الجزائري في هذا الصدد يقول **مصطفى بن علاق***:" إن نجاح الإصلاح التربوي يستدعي ربط حلقات المراحل التعليمية. ففي السابق أنجزنا إصلاحاً للتعليم الثانوي قبل الأساسي و هو ما أعتبره خطأ في البناء لابّد أن يتم على شكل هرم من الطور الأول فالثاني فالثالث فالتعليم الثانوي ثم الجامعة، ليكون هناك تصور شامل من الأساس إلى الأعلى أضف إلى ذلك التأطير في بعض التخصصات ثم سوء التعامل لأقطاب بعض الجامعات يجعلني لا أحمل المسئولية للأولياء أكثر مما أحملها لكل المهتمين بهذا القطاع الحيوي، ليس من العيب التدريس باللغة الأجنبية في الجامعات لكن نتيجة لأهداف مسبقة التركيز على اللغة الفرنسية. وأرى أنه من الضروري إحلال الإنجليزية محل الفرنسية في فروع العلوم والتكنولوجيا بالجامعات. وإذا كانت الغاية هي التحصيل العلمي يمكن أن ندرس بأي لغة، لكن هذا الموضوع يحتاج إلى كثير من النقاش وإشراك كل الأطراف الفاعلة وحتى الطلبة أنفسهم. وربما العقدة الوحيدة نتيجة ضعف الإمكانيات اللجوء نحو الأسهل والأقرب إضافة لأسباب أخرى ولكن هل العلاج هو اللغة الفرنسية هنا نضع علامة استفهام؟."[1]

أما فيما يتعلق **بالعبارة الثامنة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث الخاصة بضعف تحصيل التلاميذ في اللغات الأجنبية يرجع إلى نقص في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **سلبية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.52**، نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**47.43%، 16.66%**، أما نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**21.79%، 6.41%**، أما نسبة الحياد قدرت ب**7.69 %.**

في الجزائر اليوم كسبنا معركة كبيرة في ميدان التعليم هي شموليته لجميع الفئات وتعزيز التكوين للجميع لكن الجانب الكمي وحده لم يعد كافيا لتقييم نجاح المنظومة التربوية، بل لابّد من الاهتمام أكثر بالجانب النوعي للتعليم، هذه النوعية تنطلق من معطيات جديدة تعيشها الجزائر نتيجة

---

* – رئيس لجنة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي والشئون الدينية في البرلمان سابقا.

[1] – **المنظومة التربوية في الجزائر بين الإصلاح والصراع الأيديولوجي–صحيفة البيان–2002/07/19 http://www.albayan**

التحولات الكبرى على الصعيد العالمي، ومن هذا المنطق المفروض في الواقع شكلت تدريس اللغات الأجنبية وإتقانها من أهم النقاط الجوهرية التي اهتمت بها إصلاحات المنظومة التربوية وبهذا الصدد فإنه تقرر تعزيز مكانة تدريس اللغات الأجنبية في النظام التعليمي الجزائري سواء للتحكم فيها كلغات حية أو باعتمادها لغات تدريس في المواد العلمية والتكنولوجية خصوصاً، وهذا يمكّن الطالب من الإطلاع على المعلومات والمعارف من مصادرها الأصلية وفي وقت اكتشافها وهو ما يسمح بتطوير ملكاته بصفة سليمة، لكن الملاحظ أنَّ الإمكانيات المادية لتحقيق هذه المطالب المتعلقة بإتقان اللغات الأجنبية لم تتوفر بعد داخل المدرسة الجزائرية ، حيث ظل تلقين هذه المواد بطرق كلاسيكية تفتقد إلى تطويرها بالوسائل العلمية ، واستغلال أحدث التكنولوجيات في تعليمها، خاصة ما تعلق منها بالجوانب الصوتية التي تحسن من مستوى النطق لدى المتعلمين، وتزيد من كفائتهم على إتقان هذه اللغات والتمكن منها، فالمحيط السيوسيو–ثقافي الذّي ينتمي إليه التلميذ غير مؤهل لإكسابه المهارات اللغوية، الأمر الذي يجعل استخدام هذه اللغات حبيس الحجرة الصفية، التي لا تزال تعاني من نقص في الإمكانيات البيداغوجية التي تؤهله إلى تحسين مستواها اللغوي.

الملاحظ أنَّ استجابات الأساتذة فيما يتعلق **العبارة التاسعة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث المتعلقة بالاهتمام بتدريس اللغات– خاصة اللغة الفرنسية – يشكل خطراً على اللغة العربية ،** جاءت **ايجابية ضعيفة تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجّح قدر ب3.18** ، بلغت الموافقون والموافقون بشدة على التوالي النسب الآتية**12.82%، 19.23%** ، أما نسبة غير الموافقين **50 %،** وغير الموافقين بشدة بلغت **7.69%،** لتسجل نسبة الحياد **10.25%** .

المدرسة الجزائرية اليوم وصلت إلى سياسة وطنية تأخذ بالاعتبار جميع الحاجات فيما يخص التكوين للجميع، حيث حدثت تحوّلات كبيرة في المدرسة والمجتمع فجميع الدروس تقدم اليوم باللغة العربية وجميع الإطارات جزائرية نتيجة المجهودات المبذولة والمتمثلة في عمليتي التعريب والجزأرة في بداية التسعينيات. وكانت المدرسة الجزائرية تسير وفق الواقع الاقتصادي والسياسي الذّي مرّت به البلاد في العقود الخمسة الماضية، حيث غدت ديمقراطية التعليم ومجانيته ثم إلزاميته واقعاً معاشاً، لكن الجديد أن هذا العالم المعولم إن صحّ التعبير في كل ميادين الاقتصاد والمال حمل اتجاهات التغيير في القطاعات التربوية والثقافية، لذلك وجب علينا أن نستجيب لهذا الوضع الجديد بإصلاحات تتماشى ومعطيات العصر، فاللغة العربية تبقى دائما هي لغة التدريس الرئيسية، لكن هذا لا يعني

الاستغناء عن دراسة اللغات الأجنبية في مختلف مستويات التعليم أو نضع عليها قيوداً تمنع التلاميذ من التحكم فيها.

إنَّ الاتصال بالعالم الخارجي مرهون بإتقان تلك اللغات واستخدام التكنولوجيا أيضا لا يمكن أن يتفوق فيه من تقتصر معرفتهم على العربية وحدها مهما كان مستواهم وقدرة تخيلهم، فالاهتمام باللغات الأجنبية الحيّة يجب أن يكون من أهم النقاط الجوهرية في أركان الإصلاح الذي يمس المنظومة التربوية الجزائرية وبدون هذا سنتأخر بلا شك عن هذا الرّكب الذّي يسير بسرعة نحو التقدّم والتطوّر. في المقابل هذا لا يعني أن يكون على حساب خصوصيات الأمة الجزائرية ووضع هذه اللغات في نفس كفة الميزان الذّي تشغله اللغة العربية إلى جانب اللغة الأمازيغية التي تعدّ من خصوصيات الهوية الجزائرية.

أما فيما يتعلق **بالعبارة العاشرة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث الخاصة بنجاح المناهج التعليمية في تحسين مستوى التلميذ و التحكم في اللغات الأجنبية وإتقانها** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **سلبية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.11**، نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**48.71%، 25.64%**، أمَّا نسبة الموافقون و الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **10.25%،1.28%**، أمَّا نسبة الحياد قدرت ب**14.10%.**

إنَّ عملية التعليم والتعلّم التي تجري في المؤسسة عملية معقدة، ومركبة من عناصر عديدة ومترابطة، تتألف من المحيط المكاني والبيئة الاجتماعية لهذا المحيط ومن الظرف الزمني المتاح والمكرس لعملية التعلّم، والمضمون المعرفي، المبرمج لكل فئة، ومن نفسية المتعلم، ونشاطه أثناء التلقي، وجهد المعلم، وقدرته على إثارة الرغبّة في التلقي، وفي توزيعات التعلّمات الملائمة، والوسائل والطرائق المعتمدة في ذلك، والنظام الدراسي الذي يظهر من خلال تتابع الحصص الدراسية، وفترات الراحة والترويح الثقافي...الخ ، الغاية المستهدفة من هذه العملية المركبة هي أن يحصل التعلم، وينتفع المتعلم، ويحقق الجهد المدرسي هدفه، لذا يجب أن توجه عناية خاصة لعملية التدريس، والظروف التي تجرى فيها، عناية تستهدف تحديث طرائق العمل، وتحسين ظروف التمدرس ، بحيث تدرس العملية من جوانبها المختلفة، دراسة علمية ونفسية تربوية، تحدّد الظروف الملائمة التي ترغب في التعلم، وتحفز نشاط المتعلم، وتسهم في التقليل من الصعوبات والعوائق التي تحول دون تحقيق الجودة، يتطلب هذا الأمر ضبط المعايير التي تراعى تحديد عدد أفراد الفوج التربوي، وزمن الحصة الدراسية، ونظام تتابع الحصص، وحجم المعلومات الخاص بكل حصة وبكل مستوى، على أن يكون هذا الحجم

منسجماً مع الوعاء الزمني المخصص لتنفيذ المنهاج، ومع طاقة استيعاب التلاميذ، ومع تحديد نوعية الوسائل والتنظيمات التي تضمن التوازن بين المتفوقين وغيرهم، بين حصص التعلم وحصص النشاط الثقافي، بين العمل الجماعي والعمل الفردي، بين الفروض المدرسية والفروض المنزلية، بين النشاط الرسمي والنشاط الحر، يضاف إلى ذلك تقنين وتيرة العمل الدراسي اليومي والأسبوعي، وتنظيم السنة الدراسية على أساس الحجم الساعي الإجمالي.

إنَّ هذه الأمور جميعها تحتاج إلى دراسة مركزة، لأن الضوابط التنظيمية التي تستخلص منها سيكون لها أثر في تحسين ظروف التمدرس، وفي طرائق العمل، وفي تطوير بنية المحيط المدرسي، وبالتالي في نتائج التحصيل.

" إنَّ النقاش الذّي يثار حول مستوى المنتوج المدرسي يجب أن يكون نقاشاً موضوعياً، هادئاً وهادفاً، تراعى فيه الحقائق والوقائع كما نعيشها، لا كما نتخيلها أو نتمناها، وتقارن فيه النتائج بالظروف التي يعيشها التعليم، فالنهوض بالتعليم وترقية مستوى الأداء المدرسي وتحقيق النوعية المطلوبة أمر مرهون بنوعية الفرص، والخدمات التي يوفرها النظام التربوي للمتعلمين، وبنوع النشاطات التي تستحث الرغبة في التعلم، وبمستوى الجهد الذي يبذله المعلم."[1]

3-2- جدول رقم(16) يبين عرض وتفسير المعطيات الخاصة بمؤشر بناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه، والمنفتح على القيّم العالمية.

[1] - عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص161-162.

العبارة / الشدة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		شدة الاتجاه
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
تعزز المناهج التعليمية الانتماء للوطن من خلال أنشطة مختلفة.	11	14.10	37	47.43	08	10.25	17	21.79	05	6.41	3.38
تعزز المناهج التعليمية مكانة اللغة العربية .	04	5.12	37	47.43	09	11.53	24	30.76	04	5.12	3.14
المناهج التعليمية تركز على الجوانب التاريخية والوطنية للأمة الجزائرية .	06	7.69	43	55.12	10	12.82	18	23.07	01	1.28	3.43
المناهج التعليمية تركز على الجوانب التاريخية للأمة العربية.	05	6.41	34	43.58	13	16.66	25	32.05	01	1.28	3.21
تنفتح المناهج التعليمية على القيم العالمية (حقوق الإنسان ، والديمقراطية، السلام)،أكثر من القيم الوطنية.	07	8.97	36	46.15	16	20.51	19	24.35	00	00	2.58
تركز الأنشطة المدرسية على إحياء المناسبات الدينية.	06	7.69	34	43.58	08	10.25	25	32.05	05	6.41	3.12
المناهج التعليمية تركز على التربية البيئية.	5	6.41	40	51.28	08	10.25	22	28.20	03	3.84	3.26
المناهج التعليمية تركز على احترام الرموز الوطنية (العلم، النشيد الوطني).	11	14.10	51	65.38	07	8.97	09	11.53	00	00	3.80

تركز المناهج التعليمية على الشخصيات التاريخية العالمية بصورة أساسية	10	12.82	36	46.15	09	11.53	22	28.20	01	1.28	2.56
هناك انسجام وتكامل في المناهج التعليمية حول غرس قيم الوطنية والعالمية في شخصية التلميذ.	07	8.97	36	46.15	12	15.38	18	23.07	05	6.41	3.26
شدة اتجاه المحور											3.15

يمثل هذا الجدول الموضح أعلى عرض لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط للعبارات الخاصة بالمؤشر الأول **المتعلق ببناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه، والمنفتح على القيّم العالمية .**

الملاحظ أن استجابات الأساتذة فيما **يتعلق بالعبارة الأولى للمؤشر الأول للتساؤل الثالث المتعلق بتعزز المناهج التعليمية الانتماء للوطن من خلال أنشطة مختلفة** جاءت **ايجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.38**، بلغت الموافقون والموافقون بشدة على التوالي النسب الآية **47.43%، 14.10%** ،أما نسبة غير الموافقين**21.79%**، وغير الموافقين بشدة بلغت **6.41%**، لتسجل نسبة الحياد **10.25%** .

الأنشطة التعليمية الموجه إلى التلميذ يمكن تقسيمها إلى قسمين رئيسيين: أنشطة صفية والتي تتم داخل الصف الدراسي كتدعيم لمحتويات المناهج التعليمية، وأنشطة لا صفية والتي تكون عادة إما خارج الصف الدراسي أي داخل المدرسة، أو خارج المؤسسسة التعليمية كالزيارات الميدانية التي يقوم بها الأساتذة برفقة التلاميذ ، كالزيارات الميدانية لبعض المتاحف الوطنية أو التعريف بمدينة أثرية حسب خصوصية كل منطقة، والملاحظ أنَّ هذه النشاطات سواء كانت صفية أو لا صفية تميزت حسب اتجاهات الأساتذة فيما تعلق منها كتدعيم الانتماء للوطن حيث لوحظ أن هذه الأنشطة ضئيلة من حيث التطبيق، والمميّز في النشاطات اللاصفية هو تحيّة العلم الذّي يعزز الوطنية لدى التلميذ قبل مباشرة الدراسة صباحاً ومساءً في نهاية اليوم الدراسي ، فالمعروف أن تحية العمل وإدراجها ضمن العمل المدرسي، تعتبر من الأمور الهامة في بثّ الروح الوطنية ،بحيث أصبحت تمارس كسلوك مندمج مع الحياة المدرسية، ضمن صيغة تنظيمية هادفة، ذلك من أجل تربية التلاميذ على التعامل الايجابي مع الرموز الوطنية، وعلى تقدير قيمة هذه الرموز التي يأتي العلم الوطني في مقدمتها، فتحية العلم وفق المغزى الذي يرمي إليه النظام التربوي تشكل جزءً أساسياً من مسؤوليات المدرسة، التي

منها ترقية الحس الوطني في نفوس الناشئة وغرس حب الوطن من أجل تقوية رباط الأفراد بوطنهم وينمي إحساسهم بقيمة الرموز الوطنية، ودورها في بث الروح الوطنية، وتكوين المواطن الذي يتفاعل ايجابيا مع حقائق وطنه وقيّم مجتمعه.

الخلّل الذّي يمكن ملاحظته على مستوى هذه الأنشطة سواء كانت صفية أو لا صفية هو محدودية التطبيق وتركيز على بعض الرموز الوطنية دون أخرى، فالوطنية هي نتاج ماضي وتاريخ حافل في مقابل حاضر ومصير مشترك، هو إغفال العمل المدرسي دور الزيارات الميدانية وتعزيزها في بث قيّم الوطنية لدى تلميذ هذه المرحلة الذي هو بأمس الحاجة إلى زيارات تكسر الروتين اليومي الذي يعتمد على مجموعة من المواد المبرمجة، إلى متنفس يجدّد في ضوئه معارفه، من خلال الاستفسارات والتساؤلات التي يطرحها خلال هذه الرحلات العلمية التي تكسبه تفتحاً على محيطه الخارجي من جهة، كما تعمل على تجديد طاقاته ومعارفه في الوقت ذاته.

الملاحظ أنَّ استجابات الأساتذة فيما يتعلق **العبارة الثانية للمؤشر الأول للتساؤل الثالث المتعلق بتعزز المناهج التعليمية مكانة اللغة العربية** ،جاءت **ايجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.14**، بلغت الموافقون والموافقون بشدة على التوالي النسب الآتية **47.43%،5.12 %** ،أما نسبة غير الموافقين**30.76%**، وغير الموافقين بشدة بلغت**5.12 %**، لتسجل نسبة الحياد**11.53 %** .

اللغة هي وعاء الفكر، على ضوئها تتحدّد معالم البناء الفكري الإنساني ، وتبنى شخصيته في الإطار المجتمعي، فاللغة إذن لصيقة بالمجتمع، كما تعدّ من المكونات الأساسية للثقافة بها تنتقل من جيل لآخر، واللغة العربية كغيرها من اللغات ترتبط بالجانب السوسيوتاريخي باعتبارها نظام معرفي تعدّ مكوناً أساسياً للفكر العربي الإسلامي، والجزائر كغيرها من الدول حاولت أن تربط المنظومة التربوية بالإطار السوسيوتارخي المؤسس لكيان الدولة الجزائرية، لهذا اعتمدت على رد الاعتبار للغة العربية بعد محاولات عديدة لظاهرة الفرنسة التي شهدتها المدرسة الجزائرية خلال عهد الاستعمار الفرنسي وبعد الاستقلال، فقد حاول دعاة التغريب والفرنسة منذ فجر الاستقلال أن يجعلوا اللغة العربية لغة للشعب، والفرنسية لغة للدولة، كما حاولوا كذلك أن يجعلوا الإسلام دينا للشعب، ولا تلتزم بآدابه الدولة في إطار التوجه العلماني. لكن المجلس الوطني التأسيسي وقف وقفة رجل واحد، فتمت المصادقة في الدستور الأول للجزائر مباشرة بعد الاستقلال على أن الإسلام هو دين الدولة، وأن اللغة الوطنية الرسمية إنما هي اللغة العربية كما حاولت إلى جانب ذلك من خلال مراحل الإصلاح التي مست المدرسة الجزائرية والتي تأسست بموجب **16 أفريل 1976** إلى غاية الإصلاحات الأخيرة والتي كانت في **2002**، رد الاعتبار إلى اللغات المحلية التي تعدّ من المكونات الأساسية للشخصية

الجزائرية محاولة بذلك الحفاظ على هذا التعدد والذي ينظر إليه على أنه ثراء لغوي يضفي سمة التميز للمكنونات الثقافية الجزائرية.

الملاحظ أنَّ هناك العديد من الطروحات التي حاولت تقديم قراءات للإصلاحات الأخيرة – 2002– وجهة نظر الأساتذة فيما يتعلق بمكانة اللغة العربية داخل المنظومة التربية الجزائرية جاءت مقسمة إلى من يرون أن هناك مساس بمكانة هذه اللغة التي تعدّ الفرنسية المنافسة الوحيدة لها، ورأي آخر يفنّد هذا الاتجاه فيما شكل رأي آخر الوضع الوسطي المتمثل في الحياد.

حقيقة أنَّ الاتجاه الذي يرى أنَّ اللغة الفرنسية تتمتع بنفس الميزات التي تطبع اللغة العربية كلغة دولة وشعب وخير دليل على ذلك إدراج الرموز العالمية في التخصصات العلمية بديلاً عن اللغة العربية كمحاولة لتحسين الناتج التحصلي للتلميذ من ناحية ومسايرة التقدم من ناحية أخرى على حدّ تعبير السياسيين الذين ترأسوا حملة الإصلاحات، لكن السؤال الذي يطرح :**هل تحسن الناتج التحصيلي للتلميذ بعد إدراج هذه الرموز؟ وهل الإشكال هو إشكال لغة أم إشكال يقع على المستوى التصوري المفاهيمي لهذه المواد التي ترتكز على التجريد بالدرجة الأولى؟**

إضافة إلى ذلك نعرض الحجم الساعي المخصص لكل من اللغة العربية والفرنسية إلى جانب اللغة الانجليزية والأمازيغية.

جدول رقم(17) يبيّن التوزيع الزمني لبقية المواد الدراسية المتعلقة بالمرحلة المتوسطة.

المواد التعليمية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
اللغة العربية	**06**	**05**	**05**	**05**
اللغة الأمازيغية	**03**	**03**	**03**	**03**
اللغة الفرنسية	**05**	**05**	**05**	**05**
اللغة الانجليزية	**03**	**03**	**03**	**03**

المصدر :وزارة التربية الوطنية

قراءة التوزيع الزمني المخصص للغة العربية إلى جانب اللغة الأمازيغية باعتبارهما لغة ترتبط بالمجال السوسيو–لغوي للأمة الجزائرية في المقابل اللغات الأجنبية الحية الفرنسية إلى جانب الانجليزية يلاحظ أن هناك تقارب فيما يتعلق بالتوزيع الزمني للغة العربية واللغة الفرنسية التي أصبحت نداً للغة العربية الأم فيما يتعلق بالحصص الزمنية لمختلف الأطوار من سنة أولى متوسط إلى غاية سنة ثانية متوسط، إلى جانب تقليص الحجم الساعي للغلة الانجليزية التي في حقيقة الأمر

تعتبر لغة العلم والتكنولوجيا، والسؤال الذي يطرح: **هل تواكب المدرسة الجزائرية الحديثة التحديات العالمية الراهنة في ظل إتباع هذه الإستراتيجية اللغوية؟**

نحن نعلم أنَّ المرحلة المتوسطة هي تدعيم وتأسيس لمرحلة لاحقة والتي تمثل الطور الثانوي الذي يختار التلميذ في ضوئه التخصصات العلمية التي يرغب المواصلة في دراستها في المرحلة الجامعية.

الملاحظ أنَّ الطرح اللغوي في الجزائر يرتبط بأيديولوجية لتمكين اللغة الأجنبية الفرنسية من الهيمنة على الحياة الجزائرية العلمية والثقافية والإدارية، في هذا الصدّد **يقول محمد جاسوس:"لقد عشش في المغرب-على غرار الجزائر- اختيار تبنته على الخصوص الطبقات الوسطى في المجتمع، اختيار يقتضي أنَّ اللغة العربية قاصرة وستبقى قاصرة، وأنه من الضروري لتطوير المجتمع المغربي-على غرار الجزائر- المحافظة ليس على اللغات الأجنبية، بل اللغة الفرنسية، بحيث حتى لو كان الأمر يتعلق بالعلم والتكنولوجيا، لكان ربّما تم اختيار اللغة الانجليزية باعتبارها متطورة أكثر من اللغة الفرنسية في هذا المجال.المحافظة على اللغة الفرنسية ليس فقط كأداة للانفتاح على العالم بل كأداة أساسية لتطوير الاقتصاد والإدارة والمعارف ومختلف مجالات الفكر، وأن الثقافة الحقة هي الثقافة الفرنسية...الخ."**[1]

فالواجب أن نتعلم اللغات الأجنبية الحية التي تعيننا على كسب أدوات التقدم، لكن شريطة أن يقترن ذلك بإلمام تام باللغة العربية التي يجب أن تبقى هي لغة الشعب والدولة معا، والتفتح على العلوم الحديثة التي تنهض بها الشعوب في مختلف المجالات الاقتصادية والصناعية والمعرفية من جهة أخرى. مما يساعد على تحقيق التطور المنشود لمختلف مجالات الحياة، والتزود باللغات الأجنبية الحية في مقدمتها اللغة الانجليزية باعتبارها لغة العلم والتكنولوجيا، فإنَّ تعلّم هذه اللغات لا تستغني عنه الدول المتقدمة، وكيف بالشعوب المتخلفة، فالعاقل من يساير عصره في تطوره، ونحن مطالبون بمراجعة برامجنا التعليمية لإدخال التحسينات التي تقتضيها الظروف بصفة دائمة على غرار ما تفعل الدول المتطورة.

أمَّا فيما يتعلق **بالعبارة الثالثة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث الخاصة بتركيز المناهج التعليمية على الجوانب التاريخية والوطنية للأمة الجزائرية** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **ايجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.43**، نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**55.12%،7.69%**، أما نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**23.07 %،1.28%**، أما نسبة الحياد قدرت ب**12.82 %** .

[1] -محمد جاسوس، **طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم**،منشورات الأحداث المغرب،2004، ص 93.

إنَّ المناهج الدراسية من أبرز الميادين التربوية وهي الوسيلة الموكلة بتحقيق أهداف المدرسة باعتبارها المرآة العاكسة لواقع المجتمع وثقافته وحاجاته وتطلعاته وتغرس كل هذا في نفوس المتعلمين، لذا يجب تخطيط المناهج على ضوء طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه المتعلمون بغرض إعدادهم للتوافق مع مجتمعهم وتمكينهم من أداء أدوارهم فيه، وعموما فالمجتمع ليس ثابتا عند حالة واحدة بل من سماته التغيّر في نواحيه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية مما يتطلب مراعاة المناهج الدراسية لهذه التغيرات. بما أن للنظم الاجتماعية أهميتها في المجتمع فإن التعرض لها يعد مطلباً علمياً مع إبراز جوانب الثقافة المجتمعية وما يحدث فيها من تغيرات، وقد مرّ المجتمع الجزائري بعد الاستقلال بعدة مراحل تختلف في نواحيه الإيديولوجية والسياسية وأهدافه الاجتماعية، فلا يمكن تصور مناهج لا تعكس الأبعاد الاجتماعية والثقافية للأمة فعلاقة الإنسان بمجتمعه تتحدّد بمدى تشبعه بثقافته وهذا ما أكده علماء الأنثروبولوجيا "**رالف لينتون**" **Ralph Linton**" عن الإنسان وعلاقته بالثقافة..." **إن الإنسان هو كائن له شكله الفيزيقي، وتراثه الاجتماعي وسماته الثقافية، إن الطفل قد يولد زنجيا من الناحية الفيزيقية...ولكن لو ينشأ في بلد أوروبي مثلا فإنه سيكتسب عادات اجتماعية خاصة بذلك البلد، وسيتصف بسمات ثقافية تميّزه عن أقرانه الذّين لم يبرحوا موطنهم الأصلي في القارة الإفريقية**".[1]

فالمناهج التعليمية في الجزائر لابّد لها أن تتأسس على الثقافة المجتمعية التي تتضمن في جوانب منها تاريخ الأمة الجزائرية ومصيرها المشترك حيث يوضح **أحمد بن النعمان** ذلك في قوله:" **إنَّ الشخصية الجماعية لأية أمة هي منتوج ثقافي صرف، فإنَّ الثقافة بكل مكوناتها، ومركباتها، وأنماطها المختلفة من أمة إلى أخرى تختلف باختلاف القيم المرتبطة بالتقاليد والمعتقدات وطرق التعبير عنها في هذه الأمة أو تلك**".[2]

الملاحظ أن استجابات الأساتذة فيما يتعلق **العبارة الرابعة للمؤشر الأول للتساؤل الثالث المتعلق بتركيز المناهج التعليمية على الجوانب التاريخية للأمة العربية** ،جاءت **ايجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.21**، بلغت الموافقون والموافقون بشدة على التوالي النسب الآتية **43.58 % ،6.41%** ، أما نسبة غير الموافقين**32.05 %**، وغير الموافقين بشدة بلغت**1.28 %**، لتسجل نسبة الحياد**16.66%** .

كما سبق الإشارة أن المناهج التعليمية الجزائرية تركز في مضامينها على الشخصية الوطنية، وبما أن الشخصية الوطنية هي جزء لا يتجزأ من الشخصية العربية كان ولابّد أن تهتم محتوى المناهج

---

[1] – أحمد بن نعمان، **الهوية الوطنية–حقائق ومغالطات**–دار الأمة: الجزائر،1996، ص28.

[2] – أحمد بن النعمان، نفس المرجع، ص 32.

على بعث الروح القوية العربية التي تنبني في جزء كبير منها الشخصية الجزائرية العربية الأصيلة وهذا ما تضمنه الوثائق التي تتأسس عليها السياسة التربوية منها ما نص عليه القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في **جانفي2008**، حيث ركز في نص الأهداف التي يطمح النظام التعليمي إلى تحقيقها إلى جانب تكوين شخصية وطنية الاهتمام بالبعد العربي الإسلامي كالآتي:

*الاحتفاظ بجزء من القيم الأصيلة والمبادئ العليا ذات الجذور الإسلامية والعربية، بالإضافة إلى أهمية قراءة التاريخ بنظرة دقيقة وفاحصة لفهم الحاضر والماضي والمستقبل والاهم من ذلك مناقشة تفاصيل اللحظة الراهنة بكل ما تحتويه من ظروف.

*"**التاريخ**": تخصّص برامج التاريخ في مختلف الأطوار مكانة مرموقة للتاريخ الوطني،وذلك لكونه القالب الذي صنعت منه الهوية الجزائرية، والإطار الذي ما فتئت الأمّة الجزائرية تتطوّر فيه. وعلى المتعلم أن يستلهم من ماضيه الوطني بشتّى مظاهره، دون أن يفضل فترة تاريخية معيّنة عن أخرى . وفي هذا السياق، فعلى برامج التاريخ أن تكوّن المتعلمّ في إطار مبدأ الجنسية الجزائرية ؟

وعلى هذه البرامج أن تهتم بتاريخ العالم وحضاراته، وان تعتني بالميادين الآتية:

–المغرب العربي وحضاراته، واعتبار الموروث الأمازيغي القديم وعلاقته النشطة بتاريخ العالم العربي والإسلامي؛

–عالم البحر الأبيض المتوسّط وتطوّره على المدى البعيد؛

–إفريقيا والعالم الثالث في تفاعلهما في الماضي والحاضر؛

–التحوّلات الكبرى في تاريخ العالم منذ النشأة إلى يومنا هذا.

لا بدّ أن يقدّر التلميذ مكانة الجزائر في التاريخ العالمي دون مبالغة ولا إنقاص، وعليه أن يعي ما يوحّد الجنس البشري وتنوّعه"[1].

أما فيما يتعلق **بالعبارة الخامسة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث الخاصة بانفتاح المناهج التعليمية على القيم العالمية (حقوق الإنسان ، والديمقراطية، السلام) أكثر من القيم الوطنية**، فقد جاءت استجابات الأساتذة **سلبية ضعيفة جدا تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.58**، نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**46.15 %،8.97%**، أما نسبة غير الموافقون بلغت**24.35 %**، أما نسبة الحياد قدرت ب**20.51 %**.

[1] – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،القانون التوجيهي 08/04 جانفي 2008، ص 37.

في ظل تضارب اتجاهات الأساتذة فيما يتعلق بالانفتاح على القيم العالمية أكثر من القيّم الوطنية نجد أن نسبة حوالي **55%** من الأساتذة يؤيدون هذه الفكرة، في حين شكلت نسبة الحياد نسبة معتبرة.

إنَّ هذا التوجه السلبي للأساتذة فيما تعلق بالانفتاح على القيمّ العالمية أكثر من القيّم الوطنية هو انعكاس للعديد من التساؤلات التي لازالت مطروحة في النظام التربوي الجزائري خاصة ما تعلق منها **كيف يمكن جعل النظام التربوي يتكيف مع الاحتياجات الجديدة للاندماج في عالم ينزح بسرعة نحـــــو العولمـــــة بـــــدون التضـــــحية بـــــالتطور الاجتمـــــاعي والثقـــــافي .؟**

إنَّ وضع سياسة تربوية تأخذ فيها القيّم الإنسانية مكانها اللازم ، قيّم المجتمع الديمقراطي وحقوق الإنسان وحماية البيئة،وجعل التربية أداة للتلاحم ، يعتبر من أهم مؤشرات نجاح أي نظام تربوي .

غير أن متطلبات إدماج القيّم الإنسانية في المنظومة التربوية القائمة يتطلب إحداث تغيراً كبيراً على مستوى السياسة التربوية التي تصبح فيها التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية وقيّم السلام جزءً من التربية على المواطنة، لكن هذا لا يعني في المقابل المساس بكل ما يهدّد الشخصية الوطنية التي تتأسس انطلاقا من بناء الفرد الجزائري المنتمي بقوة إلى وطنه من خلال الاعتزاز بالرموز الأساسية للدولة الجزائرية من علم ونشيد وطني والتاريخ والثقافة والمستقبل المشترك، ومن هنا فإن الأمر يحتاج في حقيقة إلى تضافر جهود كافة القائمين على المدرسة الجزائرية من سياسيين وباحثين مختصين ومربون من أجل تفعيل قيّم المواطنة في المدرسة الجزائرية باعتبارها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي لها تأثير فعّال ومباشر على شخصية التلميذ . فإذا سلمنا بأن المواطنة مفهوم يتسع ويتغلغل في آن واحد في كل ممارسات الأفراد وبنية تفكيرهم المنتجة لمعيار العلاقة بين الفرد والمجتمع، وما يحيط به من إطار ثقافي قانوني يؤطر آليات مشاركة المواطن في الشأن العام والحفاظ على المصلحة الوطنية العامة، فإن آليات تنمية وتعزيز مبدأ المواطنة بمختلف أبعادها وتعدّد مستويات ممارستها تصبح قضية مجتمع بأكمله تتداخل فيها المسؤوليات وتتشابك لتصبح مهمة وطنية يحكمها الانسجام وينظمها سياق التناغم.

أما فيما يتعلق **بالعبارة السادسة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث الخاصة بتركيز الأنشطة المدرسية على إحياء المناسبات الدينية** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **ايجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.12**، نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**43.58 %،7.69 %**، أما نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**32.05 %،6.41 %**، أما نسبة الحياد قدرت ب**10.25 %** .

إنَّ الاهتمام بالنشاطات اللاصفية ضمن صيرورة العمل المدرسي يعدّ عملاً تكاملياً نظراً لضيق الحجم الساعي من جهة وكثافة المضامين التعليمية من جهة أخرى، لذا فإن الاهتمام بتدعيم النشاطات اللاصفية من خلال تفعيل وسائل الإعلام التربوي المدرسي خاصة ما تعلق منها بالإذاعة المدرسية وكذا المجلات واللافتات التي تنشر داخل المدرسة في إطار عمل تكاملي بين التلاميذ والأساتذة المشرفين عليهم، وذلك من خلال الاهتمام بالتواريخ الدينية والوطنية وكذا الشخصيات التاريخية والإسلامية، حيث يعد عملا تثقيفيا للتلميذ من جهة كما يعمل على تنمية قدراته اللغوية والمعرفية وكذا يكسبه المهارات الضرورية لبناء شخصيته من جهة أخرى، والملاحظ أنَّ الاهتمام بهذه النشاطات لدى عينة المدارس التي أجريت عليها الدراسة مغيّب تماماً سواء ما تعلق منها بتفعيل وسائل الإعلام التربوي المدرسي من جهة والاهتمام بالمواضيع ذات الصلة بالمناسبات الدينية والوطنية من جهة أخرى، هذا ما يؤكد تركيز المدرسة على النشاطات الصفية فقط والتي تبقى محدودة هي الأخرى طبقاً للمحتوى التعليمي والوقت المخصص لها. والملاحظ أن إحياء المناسبات الدينية يقترن مباشرة بالعطل الممنوحة للتلميذ الذي يعي التواريخ المخصصة فقط لهذه المناسبات الدينية كأول محرم وعاشوراء، دون معرفته الأبعاد للدينية لهذه المناسبات التي تتميز بها الأمة الإسلامية.

الملاحظ أنَّ استجابات الأساتذة فيما يتعلق **العبارة السابعة للمؤشر الأول للتساؤل الثالث المتعلق بتركيز المناهج التعليمية على التربية البيئية** ،جاءت **ايجابية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب3.26** ، بلغت الموافقون والموافقون بشدة على التوالي النسب الآتية **51.28 % ،6.41 %**،أما نسبة غير الموافقين**28.20 %**، وغير الموافقين بشدة بلغت**3.84 %**، لتسجل نسبة الحياد**10.25 %**.

خلال العقود الأخيرة تحوّلت البيئة ومشكلاتها، مع تفاقم تداعياتها الوخيمة، إلى قضايا ساخنة تفرض نفسها بإلحاح في الساحة العالمية، الأمر الذي جعل المهتمين بشؤون المجتمع يجندون كافة الطاقات المادية والبشرية للحد من مخاطر تردي البيئة ومقوماتها.

من بين الاستراتيجيات التي اعتمدتها الدول في الحد من هذه المشكلات هو البحث عن حلول تربوية تعمل على تكوين وعي بيئي متضمن في المناهج التعليمية، ذلك أن حماية البيئة والعناية بها مهمة ترتبط بوعي الإنسان وثقافته البيئية، وفي هذا المضمار تلعب التربية البيئية دوراً كبيراً في خلق الوعي والثقافة البيئية، والجزائر كغيرها من البلدان النامية حاولت الاهتمام بالبيئة حيث جاء في قانون حماية البيئة في إطار التنمية المستدامة الذي صدر بالجزائر سنة **2003** على أن البيئة:" **مجموعة الموارد الطبيعية الحيوية واللاحوية كالهواء والجو والأرض وباطنها والنبات والحيوان ، بما في ذلك التراث الوراثي وأشكال التفاعل بين هذه الموارد وكذا الأماكن والمناظر والمعالم الطبيعية**[1]

حيث عملت الجزائر من خلال البحث في إرساء منهجية تربوية واضحة المعالم، والتي تتجسد منطلقاتها الأساسية في التربية البيئية التي تعتبر أرضية متينة لتغيير مختلف سلوكيات الأفراد تجاه البيئة، فضرورة تنمية الوعي البيئي عند الفرد من خلال التربية البيئية أصبح مطلباً في ظل تفاقم المشكلات البيئية ، ويكمن الدور الفعال لهذه التربية، من خلال نشر المعلومات للتعريف بالمشكلات البيئية والدعوة إلى استخدام مواردها استخداماً سليماً وغير هدام، مما يسمح من خلق إدراك واسع للعلاقة بين البيئة والإنسان، على أن لا تكون إدراكية فحسب، وإنما ينبغي أن تكون سلوكية أيضا، تشعره بمسئوليته في المشاركة لحماية البيئة الطبيعية وتحسينها، وتجنب الإخلال بها، وذلك بتبني سلوك ملائم يمارس بصفة دائمة على المستوى الفردي والجماعي على حد سواء.

المتتبع للمناهج التعليمية للمدرسة الجزائرية يلاحظ اهتمام كبير بإدراج مادة التربية المدنية، التي تربي التلميذ على احترام المجتمع والبيئة التي يعيش فيها، وحتى تهيئه كمواطن صالح لمجتمعه.

أما فيما يتعلق **بالعبارة الثامنة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث الخاصة بتركيز المناهج التعليمية على احترام الرموز الوطنية (العلم، النشيد الوطني)** ، فقد جاءت استجابات الأساتذة **ايجابية ضعيفة بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.80**، نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**51 %**، **14.10%**، أما نسبة غير الموافقون**11.53%** ، أما نسبة الحياد قدرت ب**8.97 %.**

[1] – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قانون حماية البيئة ، 2003، ص26.

يعكس النظام التربوي طموحات الأمة ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل . فحركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة.

الحفاظ على خصوصية المجتمع الجزائري جاءت ايجابية فيما تعلق منها باتجاهات الأساتذة وهذا ينافي العديد من الطروحات التي جاءت ضد السياسة التعليمة التي تتبعها الجزائر في محاولة منها مواكبة التغيّرات الاجتماعية الراهنة، من أجل البحث عن النوعية في النظام التعليمي من جهة والحفاظ على هوية المجتمع الجزائري من جهة أخرى، لكن هذا لا يعني عدم وجود بغض الإختلالات التي شكلت قضايا اجتماعية راهنة فيما تعلق منها بتوجّهات المدرسة الجزائرية التي ظلت وخلال عقود عدّة بيّن فكيّ كماشة لاتجاهين متناقضين في الطرح، تمثل الأول في الاتجاه الفرانكوفوني المتشبع بالثقافة الفرنسية ، واتجاه محافظ يتخذ من الإسلام والحضارة العربية الإسلامية كمنطلق أساسي لبناء الأمة الجزائرية ، الأمر الذي طرح أزمة بنيوية ارتبطت بالتصور النموذجي للمدرسة الجزائرية الحديثة، أمام الوضع الذي آل إليه العالم في النواحي المعرفية، والتكنولوجية، والاقتصادية وكذا الثقافية.

الملاحظ أن استجابات الأساتذة فيما يتعلق بالعبارة **التاسعة للمؤشر الأول للتساؤل الثالث المتعلق بتركيز المناهج التعليمية على الشخصيات التاريخية العالمية بصورة أساسية** ،جاءت **سلبية ضعيفة جداً تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 2.56**، بلغت الموافقون والموافقون بشدة على التوالي النسب الآتية **46.15 %**،**12.82 %** ،أما نسبة غير الموافقين **28.20 %**، وغير الموافقين بشدة بلغت**1.28 %**، لتسجل نسبة الحياد**11.53%** .

يتجه الأساتذة في تقييمهم للمضامين التعليمية الخاصة بالمواد التي تركز على الجانب التاريخي، إلى الحياد فيما يتعلق بسيادة الرؤية العالمية التي تتعلق بدراسة او التعريف بالشخصيات العالمية على حساب الشخصيات الوطنية والعربية الإسلامية، فالملاحظ في مضامين هذه المادة–مادة التاريخ–تركز على حضارات شمال إفريقيا بوصفها عصوراً أجنبية تشكلت نتيجة غزو أو فتح أو استعمار أو استيطان أجنبي، وليس نتيجة تفاعل ايجابي بين سكان شمال إفريقيا والشعوب المحيطة والوافدة، فتاريخ الجزائر في النهاية هو تاريخ الفينيقيين والرمان والوندال وغيرهم من الوافدين على شمال إفريقيا، أما مرحلة ما قبل التاريخ –معطيات تتعلق بظهور الإنسان الإفريقي– فلم تركز عليها المضامين

التعليمية للمواد التاريخية، حيث يلاحظ نزوع قوي للتركيز على حضارات الشرق كما لو أنها هي وحدها مصدر الحضارة الإفريقية ومنبعها.

أما فيما **يتعلق بالعبارة العاشرة للمؤشر الأول من التساؤل الثالث الخاصة بانسجام وتكامل في المناهج التعليمية حول غرس قيم الوطنية والعالمية في شخصية التلميذ**، فقد جاءت استجابات الأساتذة **ايجابية ضعيفة جدا تميل إلى الحياد بمتوسط حسابي مرجح قدر ب 3.26**، نسبة الموافقون والموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي **46.15 % ،8.97 %** ، أما نسبة غير الموافقون وغير الموافقون بشدة بلغت النسب الآتية على التوالي**23.07 %،6.41 %**، أما نسبة الحياد قدرت ب**15.38 %** .

الحديث عن التغيّرات المجتمعية يجعل التجديد ضرورة لكل نظام بما فيها النظام التعليمي فكل الدول تدرك القيمة الحقيقية لهذا النظام وتسعى إلى إصلاحه، وبالموازاة مع التطوّر السريع لوسائل الإعلام والتكنولوجيا الذي يمثل سمة العصر هناك تنافس بين الدول للحاق بركب التقدم العلمي، والجزائر كواحدة من الدول أدركت ضرورة إصلاح منظومتها التربوية، وقد مرّت بمحاولات عديدة في إصلاح برامجها تبعاً لتجدّد أهداف وحاجات المجتمع، فمن غير الممكن تصور الإصلاح التربوي دون الرجوع إلى السياق الثقافي والاجتماعي للمجتمع الجزائري، تكوين مواطن صالح يندمج في المجمع وزرع القيّم الراقية فيه كحب الوطن وتقديسه، والتركيز أيضا على تلقينه تاريخ الجزائر والحضارات الإنسانية حتى تفتح له نوافذ على العالم.

تجسيد روح المشروع بإمكانه أن يُكون لنا مواطنا يحافظ على ثوابت الأمة من أمازيغية وعربية وإسلام، وفي الوقت نفسه يعيش عصره في كنف الاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع، ويعتز بجزائريته، مع تفتحه على العالم إلى جانب اعتماد الأصالة والتفتح .

إلا أن الملاحظ في التوجه الذي يسعى إليه النظام التعليمي في الجزائر على غرار الأنظمة التعليمية في الوطن العربي، والذي يرتكز أساسا على تبني مواطنة عالمية هو افتقار المناهج التعليمية من المحتوى المطلوب، أي تغليب المواطنة العالمية على المواطنة المحلية، وعدم الاستثمار الحقيقي في مجال التاريخ والثقافة لأسباب أيديولوجية وسياسوية. فالسؤال يرتبط أساسا بالوظيفة الجديدة للمدرسة في علاقتها بالتحولات المعرفية والقيمية التي يشهدها العالم من جهة، وعلاقتها بالوسائط التي تروج هذه المعارف وهذه القيم، فإذا كانت المدرسة التقليدية في القرن العشرين قد إعتمدت على التلقين كآلية من آليات التثقيف والتهديب في إنتاج النخب المحلية والمحافظة على الثقافة الوطنية وإنسجامها،

فإن المعادلة الحقيقية التي على المنظومة التربوية حلّها اليوم، هي إشكالية القيم التي تحملها المعارف التي ترتبط في كليتها بالنموذج العالمي الذي يتجه فيه الانسان إلى أن يكون إنسانا كونياً، وهذه من أهم الاشكاليات التي طرحها الباحثون العرب أمثال "**حامد عمار**" الذي عالج المسألة في طرحه حول:" **إشكاليات بناء ثقافة قومية وطنية، دينية علمية إنسانية، متفاعلة بوعي وبثقة في الذات مع الثقافات العالمية، دون عقد أو تعصب، وفي نفس السياق أيضا تظل هذه الثقافة القومية وروافدها التعليمية والعلمية والاعلامية والدينية مصدراً رئيسياً من مصادر الأمن القومي، والتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية والتفتح العقلي والثقافي** ..."[1]، في ظل هذا الطرح فقد أصبحت إمكانيات التنميط كبيرة كما أصبحت إمكانيات أسعلة الثقافة تتجه بخطى حثيثة نحو فرض نموذج ثقافي عالمي يحتكم قيميا إلى نفس السلوكات والأذواق والعادات والحاجيات، وهذا ما يطرح أكثر من سؤال عن وظيفة المدرسة مستقبلا، هل تتحدد في تضييق الفروقات الثقافية واللسانية من أجل تسهيل رواج المعارف الفنية والأدبية والفكرية... إلخ ، سنكون وفق هذا المنظور أمام مشروع بيداغوجي مهمته الأساسية هي تكييف الأجيال الجديدة مع القيم الثقافية المهيمنة، وبالتالي ترسيخ النموذج السلوكي القيمي الغربي.

النتائج التي توصلت إليها الأطروحة حصيلة البحث الأكاديمي المرتكز على الأدبيات النظرية والميدانية، من خلالها حاولت الباحثة تشخيص المدرسة الجزائرية والتركيز على الطور المتوسط و مختلف التغيّرات الحاصلة على مستوى هذه المرحلة، وذلك بالتركيز على اتجاهات الأساتذة للمدرسة الجزائرية ومدى استجابتها للتحديات العالمية التي تم حصرها في ثلاث تحديات أساسية وهي: **التحدّيات المعرفية، التحدّيات التكنولوجية، التحدّيات الثقافية.**

إنَّ النتائج المتوصل إليها ارتكزت على بنية ووظيفة المدرسة الجزائرية وبالضبط المرحلة المتوسطة التي تعتبر نقطة تحول بالنسبة للتلميذ خريج هذه المرحلة، أما للالتحاق بالمرحلة الثانوية أو توجيهه للحياة العملية، وذلك بالتركيز على مدى تحقيق الأهداف العامة المرجوة في نهاية هذه

[1] – حامد عمار، **الإصلاح المجتمعي– إضاءات ثقافية وإقتضاءات تربوية**– مكتبة الدار العربية للكتاب: مصر، 2006،ص 16.

المرحلة، مركزين على اتجاهات الأساتذة الذين عايشوا هذا التغيير الذي مس الجانب الهيكلي والوظيفي للطور المتوسط.

إنَّ تحليل ما جاء في استمارة قياس الاتجاه من شدّات نحو استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات العالمية الراهنة من خلال الجدول الآتي :

جدول رقم (18) يبيّن الاتجاهات الإجمالية للمبحوثين

	محاور المقياس	**شـــــدة الاتجاه**
استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات المعرفية	مؤشر مضامين مناهج التعليم المتوسط وتحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.	2.67
	الخاصة بمؤشر المقاربة بالكفاءات و تحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب	3.41
	مؤشر نظام التقويم المعتمد وقياسه الفعلي لقدرات نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.	2.86
استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات التكنولوجية	مؤشر التوجه فعلي لاستخدام التقنيات الحديثة في عملية التدريس.	2.65
	مؤشر إمكانية تحكم نموذج الفرد في التكنولوجيات الحديثة من خلال المناهج التعليمية	2.64
محور استجابة المدرسة الجزائرية للتحديات الثقافية	مؤشر الانفتاح على اللغات الأجنبية من أجل بناء المعرفة وتحصيلها مع الحفاظ على اللغة العربية .	3.04
	مؤشر بناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه، والمنفتح على القيم العالمية.	3.04

نتائج تتعلق باستجابة المدرسة الجزائرية للتحديات المعرفية:

المؤشر الأول : مضامين مناهج التعليم المتوسط وتحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

بلغت شدة اتجاه المؤشر **2.67** وهي قيمة **سلبية ضعيفة جدا تميل إلى الحياد**، استمدت من اتجاهات المبحوثين المتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط، فعلى الرغم من القيمة التي يمنحها المجتمع للتعليم وللمدرسة، فإنَّ هذه الأخيرة تعاني اليوم من صورة سلبية تستهدفها مؤاخذات تستوطن في مناهج التعليم وأسس اكتساب المعارف الذي يقرنها بالأزمة مباشرة من أصحاب الاختصاص –أساتذة التعليم–

- ✓ إنَّ القدرات المعرفية التي تكتسب في فضاء المدرسة لا تكتمل إلاَّ بترجمة المعارف إلى المجال العملي، بفتح الباب أمام التجربة والتكوين الذاتي بطرق توليد الأفكار ووضعها في إطار عملي بحت، فبدون أن نجعل من البعد النفعي للمدرسة بعدا واحدا ومحوريا، من الضروري مع ذلك منحه أهمية في المنظومة التربوية، فالبعد العملي يزود التلميذ بالقدرات الضرورية لتوظيف المعارف وحل قضايا عملية واكتساب مؤهلات تمكنه من التكيف مع الواقع المتحول، ولا تكتسب من خلال الدروس بقدر ما تكتسب عن طريق التجربة والعمل في إطار مشروع تنتظم حوله، وتوظف فيه المعارف وتتداخل التخصصات العلمية.هناك إذن ضرورة لاكتساب قدرات التفكير العملي في كل التخصصات سواء الأدبية، أو الاجتماعية، أو العلمية، والتفكير العملي هو الذي يضع الترابط بين المعرفة وأجرأة المعرفة واستثمارها في حل مشكل ما، وهذا العجز مس المدرسة الجزائرية خاصة فيما تعلق منها بتطبيق مناهج العلوم الطبيعية والفيزيائية، ومادة الإعلام الآلي هذه الأخيرة التي استحدثتها وزارة التربية ضمن مناهج التعليم المتوسط ولازالت لم تعمم على كافة المدارس حتى الوقت الحالي.
- ✓ إنَّ المعرفة هي استيعاب وتملك وتجديد، وهي مرتبطة بصيرورة بناء وبطرق اكتسابها، والمدرسة هي المؤسسة التي يتم فيها ذلك البناء المعرفي، ويقتضي التركيز على القدرات المعرفية في المنظومة التربوية، تغيير منظور صياغة مضامين المعارف وتلقينها، وتجاوز

حصر القدرات والمؤهلات التي يجب اكتسابها في مجرد كون الخريج من النظام التربوي حامل لمواصفات كلاسيكية من قبيل العلمي والأدبي أو التقني أو المهني، ومن دون أن نقلل من أهمية تنظيم التعليم على أساس التخصصات، فانه من الضروري أن تخترق كل التخصصات معارف تجعل كل التلاميذ الذين يمرون بالتعليم يكتسبون قدرات تستجيب للطلب الاجتماعي وللنموذج المجتمعي في إطار نسق تربوي جديد. فالمدرسة الجزائرية في ضوء هذا الطرح اهتمت بالتغيير على مستوى المناهج التعليمية لكن لم تولي أهمية كبيرة للإجراءات العملية المصاحبة لتطبيق هذه المناهج والنتيجة تحقيق قاعدة مشتركة من المعارف الضرورية التي يجب أن يتعلمها التلميذ كحد أدنى، كاكتسابه للكتابة والقراءة والحساب، ويفترض أن من سيغادر مرحلة التعليم الإلزامي، سيحصل على الأقل على هذه القاعدة، مما انعكس سلبا على بناء ملكة التفكير التي لا تتعلق باستيعاب الكم الهائل من المعلومات والمعارف المتضمنة في المناهج لتخزينها في فكر التلميذ، وإنما الغاية من كل ذلك هو بناء القدرات المعرفية التي تؤهل الفرد لإصدار الأحكام وتوظيفها، إلى الاختيارات المبنية على التفكير والتحليل ليكون خلاقا مبتكرا في المجتمع، ويساهم في بلورة منظور عقلاني، يتعزز بتوظيف العقل باكتساب التفكير التركيبي والنقدي من طرف المتعلمين، كتفكير يشمل القضايا ليجد حلولا.

- ✓ تقوم مقاربة استيعاب المعارف في تداخلها على كون الواقع متعدّد الأبعاد ومتسما بالتعقيد، وعلى أن التخصصات، وان كانت تنكب على معرفة بعد من أبعاد الواقع، فان فهم كل إبعاده يحتاج إلى تداخلها، فالفكر العلمي هو القدرة على إدراك التداخل بين العلوم والمعارف لفهم الواقع المعقد، إنَّ نمط التفكير الذي يستوعب هذا التعقيد هو الفكر التركيبي الذي يستطيع أن يضع الظاهرة في إطارها ونسقها وأن يركب وينظم المعلومات لفهمه، كفكر يكتسب في المدرسة والجامعة.

فكما يرى "**إدغار موران**":" بان مقاربتنا للمعارف تقوم على قدرات تضع المعلومات في إطار أوسع يمنحها معنى"[1]، فتنظيم المعارف وفهمها وتأويلها وانتقاؤها يتطلب مؤهلات تكتسب بإكساب المعارف[1]، لذلك يدعو إلى إصلاح المعارف والفكر، فالفكر التركيبي هو الوعي بمتناقضات

[1]- Morin Edgar ,Relier les connaissances .le défi du 21siecle, Seuil,Paris.1999.p 123

الواقع.[2] فالرسالة التربوية في حاجة أن تجعل في استطاعة التلميذ أن يفهم بأن الظواهر هي ظواهر معقدة وتجعل القدرة على فهم التعقيد، فالتعامل مع المقررات كمواد، كل واحدة في معزل عن الأخرى، يجعل التلقين مجرد حشد لمعلومات مجزأة وعرض لتخصصات وكأنها وجدت لذاتها لا لفهم جانب من الواقع المتعدد والمعقد، فإذا لم نلقن تلاميذنا إن الظواهر معقدة وتقتضي التحليل لفهم التعقيد، فإننا ندفعهم إلى تبسيط الواقع، وبالتالي السقوط في التفكير المانوي الذي يقسم الواقع إلى خير وشر .

فظاهر تلقين المعارف هو السمة البارزة في المنظومة التربوية الجزائرية على الرغم من التوجهات الجديدة التي تسعى إلى تحقيقها المناهج التربوية غداة الإصلاح التربوي إلاَّ أنَّ التراتبية بين المواد التعليمة، لا تزال تشهدها المنظومة التربوية والتركيز على المواد العلمية وتهميش المواد الأدبية والاجتماعية.

هذا توافق مع الطرح الذي أشارات إليه الباحثة "**فتيجة طويل**" حيث خلصت إلى أنَّ عملية استدماج معلومات ومفاهيم منطلقات الحاجة إلى البناء العقلي للتلميذ، وجعلها جزء من نسقه القيّمي وبنائه الداخلي غير ثابت، ولا تساعد التلميذ على تنمية مواقفه واتجاهاته ومعاييره وقيمه التي توجه سلوكه وأفعاله.

المؤشر الثاني: المقاربة بالكفاءات و تحقيقها نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

استجابة الأساتذة فيما يتعلق بتطبيق المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس ترجمت في قيمة **3.41** والمعبرة عن **اتجاه ايجابي ضعيف جدا يميل إلى الحياد.**

- ✓ إن التشكيك الذي عكسته بعض اتجاهات الأساتذة عن إمكانية إكساب المقاربة المستحدثة في المناهج التعليمية إنما يعكس قوى مقاومة التغيير التي ترى في الطريقة الكلاسيكية سبيلا لتحقيق تنمية للقدرات العقلية، بالرغم من المحاولات التي انتهجتها وزارة التربية فيما يتعلق بتكوين المكونين وتقديم كافة الشروحات الكفيلة بالتعريف بالمقاربة بالكفاءات والوضعيات التعليمية الكفيلة بتحقيقها، لازالت هناك بعض الفئات من المدرسين الذين لا يؤمنون

---

[1]- Morin Edgar ,**La voie**. Pour l'avenir de l'humanité.Fayard ,Paris, 2011 ,p145

[2]- Morin Edgar ,Ibid,p148.

بنجاعتها وضروريتها في تحقيق التعلّمات، كما يمكن إرجاع ذلك إلى ضعف تكوين المكونين أو عدم استجابة بعض الأساتذة لهذه التغييرات الحاصلة نابغ عن إرادة فردية ذاتية للأساتذة الذين يرفضون التغيير، وما لفت نظر الباحثة إلى العبارة التي تكررت كثيرا والتي "**مفادها أن المناهج التعليمية في سنوات السبعينات والثمانينات هي أحسن من التي تم وضعها في السنوات الأخيرة** " ما يبرهن على أنَّ قناعات الأساتذة واتجاهاتهم نحو الإصلاح التربوي تخللها بعض الاتجاهات الرافضة للإصلاح، لكن هذه الاتجاهات جاءت بنسب قليلة لا تمثل الاتجاهات الغالبة لأساتذة التعليم المتوسط.

- ✓ التركيز على وضعية التعليم الآلي والتي تعتبر من أسهل الوضعيات من حيث التطبيق كما لا تتطلب المجهود الكبير من قبل الأستاذ، لكن سلبية هذه الوضعية أنها تغفل تنمية بعض المهارات لدى التلاميذ كما أنها ترتكز على مجموعة معينة تنحصر في التلاميذ المجتهدون، وهذا ما برره عدد لا بأس به من الأساتذة الذين رأوا في أنَّ الوضعيات التعليمية لا تكسب التلميذ استقلالية، وهذا راجع بالأساس إلى طبيعة الوضعيات المتبعة داخل القسم، حيث أغفل الأساتذة وضعية التعليم الإدماجي التي تتطلب مراحل ومهارات من قبل الأستاذ والتلاميذ، وكذا وضعية التعليم الاستكشافي التي تنمي هي الأخرى مهارات عديدة كما أنها تتطلب وقتا معينا حتى يتفاعل التلميذ مع المعارف.هذا ما توافق مع طرح الباحثة "**فتيحة طويل**" الذي أثارت إشكالية تطبيق الوضعيات التعليمية المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات حيث خلصت إلى أنَّ هناك خلل وظيفي لبعض الطرق الحديثة؛ التي يستعملها أستاذ التعليم المتوسط لتدريس التربية البيئية، وهي في الأصل تنتمي لمرحلة التعليم الابتدائي، كما تم طرحه في دليل المربي في التربية البيئي، لا يوجد تطبيق فعلي لطرق التدريس الخاصة بالتربية البيئية، كحل المشكلات والمشروعات والتكوين البيئي...، والتركيز على طرق التدريس القديمة كطريقة المناقشة.
- ✓ إنَّ عدد لا باس به من الأساتذة أدركت صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ذلك أنَّ كل من الجهد والوقت التي تتطلبه تطبيق المقاربة بالكفاءات يحيل دون تحقيق ذلك في ظل اكتظاظ الصفوف الدراسية التي لا تقل عن **45** تلميذ لكل صف دراسي، وبالرجوع إلى خصائص البيئة التي تشترطها تطبيق هذه المقاربة هو إلاَّ يزيد عدد التلاميذ عن

15 تلميذ لكل صف دراسي، إلا أنَّ العدد في صفوفنا الدراسية قد تضاعف ثلاث مرات أي أنَّه يستحيل تطبيق هذه المقاربة داخل البيئة الصفية، وحتى أن جاء هذا التطبيق بمرسوم وزاري ذلك أن لا الظروف المحيطة ولا الإمكانيات البيداغوجية المتوفرة تسمح بتطبيق المقاربة بالكفاءات، وحتى إن طبقت لن تسمح بتحقيق النتائج المرجوة، على الرغم من أنها طريقة فعالة في تغير سلوكات التلاميذ ولها نتائج ايجابية في تحقيق تنمية في مختلف الجوانب العقلية الوجدانية السلوكية، كما أنها تعمل على تفعيل العملية التعليمية، وجعل التلميذ محورها الأساسي ، أما دور الأستاذ فيرتكز على التوجيه، بعيداً على طريقة التلقين التي تجعل التلميذ متلقي سلبي كما تجعل عملية التدريس روتينية –تقليدية.

نتائج الدراسة جاءت متوافقة مع دراسة "**الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات**" للباحث " **عبد الباسط هويدي** " والتي خلصت إلى النقاط الآتية:

لخص الباحث جملة المشكلات التي لاحظها في مدى التزام الأساتذة بإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، سواء فيما يخص إحاطة الأستاذ بالجوانب الثلاث للكفاءة، أو اعتماده على مختلف الوضعيات التعليمية التعلّمية، أو أساليب التعلم، أو أنواع التقويم أو سير الحصص ودور كل من الأستاذ والتلميذ فيها، والوسائل التعليمية المستخدمة، أو مراحل تقديم الدرس فيما يلي:

–**هناك مشكلة معرفية**، إذ يعاني أغلب الأساتذة من عدم امتلاكهم للمعلومات التي تمكنهم من إتقان إجراءات تطبيق إستراتيجية التدريس وفق مقاربة الكفاءات، أو أنهم يمتلكون معلومات منقوصة أو خاطئة في بعض الأحيان، ويعود ذلك لقلّة التربصات والدورات التكوينية، كما يعود لعدم اطلاع الأساتذة على الأدبيات الشارحة والموضحة لهذه الإستراتيجية.

–**هناك أزمة وعي**، إذ أنَّ نسبة معتبرة من الأساتذة لا يرون جدوى من هذه الإستراتيجية ولا يعتقدون أنها أفضل من الإستراتيجيات السابقة، ولكن يعتبرونها مجرد تجارب تفرض عليهم من فوق، ليس لهم فيها أي ضلع، ولا يرون جدوى من الاجتهاد في تطبيقها.

–**هناك أزمة دافعية**، فغالبية الأساتذة لا يملكون الدافعية لتطبيق هذه الإستراتيجية أو غيرها، وهذا يعود للجو العام الذي يحيط بالأساتذة (الإضرابات، المشكلات التي يعانيها الأساتذة مع الإدارة والوصاية عموما، ارتفاع نسب العنف المدرسي والاعتداء على الأساتذة).

-**هناك مشكلة في اتجاهات الأساتذة نحو هذه الإستراتيجية،** حيث أن نسب كبيرة من الأساتذة لا ترغب في التدريس وفق هذه الإستراتيجية واتجاهاتهم نحوها سلبية، وبالتالي لا يمكن أن تنجح هذه الإستراتيجية سواء في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية أو في أي مهمة تعليمية تربوية أخرى، دون معالجة مشكلة الاتجاهات السلبية للأساتذة نحو هذه الإستراتيجية .وتحويل اتجاهاتهم إلى الجانب الإيجابي يتطلب معالجة المكونات الثلاثة للاتجاه (الوجداني، المعرفي، السلوكي)، وكلها تتطلب تكثيف الملتقيات التكوينية ودورات الرسكلة والتربصات.

-**هناك مشكلة موضوعية،** إذ أن نسبة معتبرة من الأساتذة يعتقدون أن الوصاية لم توفر الوسائل لنجاح هذه الإستراتيجية ولم تهيئ عناصر العملية التربوية لهذا التغيير الذي جاء مفاجئ دون تحضير، أو استشارة.

المؤشر الثالث: نظام التقويم المعتمد وقياسه الفعلي لقدرات نموذج الفرد القادر على البحث والتحليل والتركيب.

أما فيما يتعلق بنظام التقويم فقد جاءت شدة اتجاه الأساتذة نحو هذا المؤشر معبر عنه بقيمة **2.86** المعبرة عن **اتجاه سلبي ضعيف جدا يميل إلى الحياد.**

- ✓ ما يميز المناهج التربوية الحديثة هو اعتمادها على نظام التقويم المستمر الذي يجعل كلا من الأستاذ والتلميذ يركزون على المجهودات المبذولة لنجاح العملية التعليمية-التعلّمية، فالدور الوظيفي للأستاذ يكمن في مراقبة التعلّمات ومدى تحقيقها حتى ينتقل إلى كفاءات أخرى، وهذا لا يكون إلاَّ إذاً شكلت نسبة التعلّمات ما يفوق **80%** ، أما بالنسبة للتلميذ فالتقويم المستمر يشكل حافزا من أجل بناء التعلّمات ذلك أن نظام التقويم المستمر يعتمد على المراقبة والتي تتحدد في نقطة ختامية تحدد المجهودات المبذولة من طرف التلميذ.

  على الرغم من أهمية التقويم المستمر إلاَّ أنَّه سجل عدم موافقة بعض الأستاذة لهذا التقويم نظرا لصعوبة تحديد مدى تحقيق التعلّمات لكل تلميذ على حدا وهذا ما لا يمكن تحقيقه في ظل كثافة الصفوف الدراسية ومحتوى البرامج الدراسية، الأمر الذي جعل الكثير من الأساتذة يحتكم في هذا التقويم على الدور الوظيفي الذي يشغله التلميذ داخل الصف الدراسي والذي يحدده الكثير من الأساتذة في التفاعلات الصفية التي ترتبط بمقدار المشاركة الصفية للتلميذ داخل الصف الدراسي .
- ✓ نجد العديد من النقائص خاصة على مستوى المدرسة الجزائرية التي تشهد مفارقات واختلالات وظيفية بين مستوين ألاَّ وهما التنظير والتطبيق، بالرجوع إلى الدساتير والمناشير الوزارية

المؤسسة للمنظومة التربوية والتي تشترط بناء العمل البيداغوجي وفق منظور عالمي متطور، لكن سرعان ما يصطدم هذا التوجه النظري بالواقع الذي ما يزال يعاني العديد من الاختلالات والفجوات من داخل النظام التربوي وخارجه، فمن أهم الإشكالات التي لا تزال المدرسة الجزائرية تعاني منها اكتضاض الصفوف الدراسية والعدد في تصاعد مستمر الأمر الذي يصعب على الأستاذ بناء التعلّمات من جهة و مدى تحقيقها من جهة أخرى في ظل صعوبة تطبيق بعض الوضعيات التعليمية التي تتطلب عددا قليلا من التلاميذ، ومجهودا اكبر من قبل الأستاذ، كذلك صعوبة تطبيق نظام التقويم التكويني الذي يعتبر أساسياً من أجل بناء التعلّمات وتحقيق الكفاءات ، إضافة إلى كل هذا كثافة محتوى البرامج الدراسية الذي لا يتماشى مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة، في ظل تفاقم وتشابك هذه الإشكاليات يجد الأستاذ نفسه أمام صعوبة كبيرة في تقويم نشاطات التلاميذ مما يجعله في كثير من الأحيان يتجه إلى العمل مع فئات معينة من التلميذ أو ما يسمى بنخبة القسم وهم التلاميذ المجتهدون، وسير البرنامج يكون وفق بناء التعلّمات مع هؤلاء التلاميذ بغض النظر عن باقي تلاميذ القسم.

- ✓ أغلبية التقويم في المدرسة الجزائرية يمتاز بالتنميط أي أنه يحاول أن يشخص التلاميذ اعتبارا من أن لهم نفس القدرات ، هذا مما ينعكس سلبا على القدرات الخاصة لبعض التلاميذ سواء كانت هذه القدرات تتعلق بفئة الموهوبون أو فئة المتأخرون دراسيا، مما يجعل نظام التقويم المعتمد يقتل المواهب من ناحية، ولا يقيس القدرات الفعلية للتلاميذ من ناحية أخرى، ونتيجة ذلك تكون هناك اختلالات في البناء المعرفي للتلميذ، مما ينجم عنه العديد من المشكلات التربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية والتي تعتبر ظاهرتي الرسوب والتسرب المدرسي من أهمها، فوصول التلميذ إلى مرحلة تعليمية معينة في ظل التقويم الذي لا يتوافق مع قدراته وبناءه المعرفي يجعله غير قادر على التكيف ومعطيات المرحلة التعليمية اللاحقة باعتبار أن بناء المعرفة هو بناء تراكمي متصل لا منفصل، والنتيجة تكون في ترك المدرسة والنفور من الدراسة ، أو في الرسوب لسنوات عديدة .أكدته الدراسة التي قامت بها **الباحثة فتيحة طويل** "**التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط**" **والتي** خلصت إلى كثرة الاهتمام بالمستويات الدنيا في المجال المعرفي حسب تصنيف **بلوم،** كالتذكر أو المعرفة والفهم أو الاستيعاب بالدرجة الأولى، وانعدام الاهتمام بالمستويات العليا

والأكثر تعقيدا، كالتقويم والتركيب، وبين الحين والآخر يتم ذكر أسلوب يستند إلى تفكير تطبيقي وتحليلي ،كما أنَّ نواتج التعليم الوجداني تحظى باهتمام قليل مقارنة بالمجال المعرفي.

- ✓ إضافة إلى كل هذا التقويم في المدرسة الجزائرية لا يزال رغم الإصلاحات التربوية التي شهدتها المدرسة يعتمد بالدرجة الأولى على الحفظ والاستظهار، دون الاعتماد على نظام الأسئلة الذي يحتاج إلى إعمال العقل والبحث عن الحلول للإشكاليات المطروحة، حتى فيما يتعلق بالمواد العلمية التي ترتكز بالدرجة الأولى على التفكير العقلي المجرد مرورا بالعمليات العقلية من تحليل وتفسير ونقد، نجدها ترتكز هي الأخرى على حفظ طريقة حل تمارين معينة ويكتفي الأستاذ بتغير جملة من المعطيات على أن تكون طريقة الحل نفسها، هذا في الحقيقة يعمل على تثبيط التفكير ويقتل المواهب والقدرات التي يمتلكها التلميذ والنتيجة بناء نموذج للفرد مكتسب سلبي للمعرفة لا باحثا عنها، فالغالب على البناء المعرفي لنظام التقويم يرتكز بالضرورة على الحفظ والاستظهار مما يجعل التلميذ متلقي سلبي كما تجعله حامل سلبي للمعلومات التي تنتهي وظيفتها بانتهاء مرحلة تعليمة أو فصل دراسي أو سنة دراسية على الأكثر ليواجه فيما بعد صعوبات في بناءه الفكري فيما يتعلق بالربط بين المعارف، هذا ما يعكس ارتكاز المدرسة الجزائرية على لغة الأرقام بصورة كبيرة بعيداً عن الحديث عن الجودة في التعليم ومميزات الفرد النموذج الذي نطمح إلى بناءه، مما يجعل المدرسة الجزائرية فضاء اجتماعي مسيّس يرتبط بانجازات الوزارة الوصية على نظام التربية والتعليم خلال حقبة زمنية معينة ارتكازا على معطيات رقمية، دون التوغل في الأبعاد الحقيقية لهذه الأرقام ، وعلى سبيل المثال لا الحصر نعطي نموذج للامتحانات الاستدراكية التي شهدتها المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات الجديدة، حيث استخدمت هذه الاستدراكات لمعالجة الخلل الوظيفي الذي يرتبط في الحقيقة بالعديد من التعثرات في مجال التعليم سواء ارتبط ذلك بطريقة التدريس أو نظام التقويم، أو التغيير المستمر على برامج التعليم خاصة في المرحلة الابتدائية، ما أدى إلى اختلال في البناء المعرفي للتلميذ خلال المرحلة الأولى من التعليم ، ليواجه بذلك صعوبات أكثر شدة وأكثر تعقيداً في المرحلة الثانية من التعليم المتوسط والنتيجة هو زيادة معدلات الرسوب والتسرب المدرسي إضافة إلى العديد من المشكلات التربوية.

نتائج تتعلق باستجابة المدرسة الجزائرية للتحديات التكنولوجية:

المؤشر الأول : التوجه الفعلي لاستخدام التقنيات الحديثة في عملية التدريس.

بلغت شدة اتجاه هذا المؤشر قيمة 2.65 والمعبرة عن **اتجاه سلبي ضعيف جداً يميل إلى الحياد.**

- ✓ الملاحظ في المدرسة الجزائرية على الرغم من تأكيدها على تحديث العملية التعليمية إلاَّ أنَّ تعميم عمليات التحديث الخاصة بالوسائل التعليمية الحديثة لم يحقق ولم يعمم بعد، فقد لوحظ أن هناك العديد من النقائص الخاصة بهذه الوسائل داخل المؤسسات التربوية، ما جعل الأساتذة يشككون في إمكانية تحقيق التغير النوعي في مخرجات النظام التربوي بين مؤيد للفكرة ومعارض لها، فعلى المستوى التصوري يدرك الأساتذة أنَّ الوسيلة التعليمية لها دوراً كبيراً في تحقيق هذا التغيير النوعي للمخرجات التعليمية، أما إذا انتقلنا إلى المستوى الواقعي نلاحظ أنَّ هناك الكثير من الاختلالات الوظيفي في الإدماج الفعلي لهذه الوسائل التعليمية الحديثة في العمل البيداغوجي.
- ✓ الملاحظ أنَّ هناك هوة بين التشريع والتطبيق في المدرسة الجزائرية حيث لوحظ أنَّ إدراج هذه المادة كانت حكرا على بعض المؤسسات من الأهم الإشكاليات التي أثيرت حول إدراج المعلوماتية في المؤسسة التربوية الجزائرية، هو عدم توفر الأجهزة الخاصة بالإعلام الآلي وكذا عدم ربطها بشبكة الانترنت، إضافة إلى عدم تخصيص هيئة تأطرية متخصصة في مجال المعلوماتية جعل من أقسام الإعلام الآلي لا تحقق الأهداف المرجو من إدراجها والتركيز على الجانب النظري أكثر من التطبيقي على الرغم من أن المادة بالأساس تبنى على العمل التطبيقي والممارسة المستمرة للتلاميذ من خلال الدروس المقدمة من قبل الأستاذ، **فكيف نتحدث عن الاستخدام الأمثل لهذه الأجهزة في ظل العدد الضئيل منها؟ وكيف يمكن لأربعة تلاميذ على الأقل من استخدام جهاز إعلام الآلي؟ وهل الوقت المخصص يفي بقيام كل تلميذ بالتطبيق المنجز في ظل النقص الفادح لهذه الأجهزة؟ كيف يمكن للتلميذ التمكن من المعلوماتية في ظل عدم ربط هذه الأجهزة بشبكة الانترنت؟** ذلك أنَّ بعض الدروس المقدمة تستدعي الاتصال المباشر بشبكة الانترنت، ما يجعل التلميذ يتلقى تعليما نظريا بعيدا عن الممارسة والتطبيق ، وهذا ما يؤثر سلباً على تكوينه وبالتالي إحداث خلل في تحقيق جملة الأهداف المرجو تحقيقها .
- ✓ من الأهم الإشكاليات التي طرحت فيما يتعلق بإدراج المعلوماتية في المدرسة الجزائرية هو غياب المضامين التعليمية المتعلقة بمادة الإعلام الآلي، والتي أحيلت إلى تصرف الأساتذة المشرفين على تدريس المادة ، مما جعل المضمون يرتكز على الجوانب النظرية لهذه المادة

دون التركيز على الجانب العملي التطبيقي، والذي أرجعه الأساتذة إلى نقص التجهيزات الضرورية لضمان السير الحسن للعملية التعليمية، والملاحظ أن إدراج المعلوماتية في المدرسة الجزائرية ما زال تعترضه العديد من العوائق والإشكاليات التي تحد دون التطبيق الفعلي لها وهذا راجع إلى أن عملية التطبيق لازالت في المرحلة التمهيدية التي شهدت اختلالات على المستوى النظري والتطبيقي، أي ما هو مسطر من قبل وزارة التربية في سبيل النهوض بالعمل التربوي ومحاكاة التطورات الحاصلة على مستوى المدرسة الحديثة التي أصبحت المعلوماتية تشغل فضاء هاما بها ، وما هو متوفر على مستوى الواقع الاجتماعي الذي لا يزال يفتقر إلى أهم التجهيزات الضرورية للفعل التعليمي، على الرغم من أنَّ قطاع التربية والتعليم في الجزائر تشكل المخصصات المالية للقطاع ثاني اكبر ميزانية بعد وزارة الدفاع الوطني والسؤال الذي نطرحه:

أين تصرف المخصصات المالية لوزارة التربية في ظل التجهيز التقليدي للمدرسة الجزائرية؟

نتائج الدراسة لم تتوافق والنتائج التي عبرت عنها دراسة الباحث "**مراد سبرطعي**"،" **واقع الاصطلاح التربوي في الجزائر تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا**" خاصة فيما تعلق بالنسب المعبرة عنها والمتمثلة في الأتي:

* **اعتماد تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية : 77.77%** والتأكيد على ضرورة استخدام الوسائل الحديثة في التدريس، خاصة ما يتعلق بالإعلام الآلي والإنترنت.

***تطوير المناهج وتحديث طرق و أساليب التدريس 64%** حيث تم التأكيد على ضرورة مجارات التطور الحاصل على مستوى التقدم التقني .

المؤشر الثاني: إمكانية تحكم نموذج الفرد في التكنولوجيات الحديثة من خلال المناهج التعليمية .

بلغت شدة اتجاه المؤشر **2.64** وهي قيمة **سلبية ضعيفة جدا تميل إلى الحياد،** استمدت من اتجاهات المبحوثين المتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط.

- ✓ إنَّ مجال تكنولوجيا المعلوماتية لازالت في طور التأسيس في المدرسة الجزائية فيما تعلق في المستويين الثاني والثالث من التعليم أي المرحلة المتوسطة والثانوية، فالحديث عن تحكم التلميذ خريج المرحلة المتوسطة بالمعلوماتية لم يحقق بعد في ظل النقائص المتمثلة التجهيزات وهيئة التأطير وكذا المناهج والمضامين التعليمية الخاصة بالمعلوماتية، إلاَّ أنَّه يجب الإشارة أنَّ هناك بعض المجهودات المبذولة من اجل توطين مجال المعلوماتية في المدرسة الجزائرية التي لازالت في المراحل التمهيدية لها والتي تمثلت في إدماج مادة الإعلام الآلي كمادة

منفصلة في المنهاج الدراسي ، كمرحلة تمهيدية لمرحلة أخرى مقبلة ،هي تدريسها كمادة مدمجة في كافة المواد وبحجم ساعي اكبر بحثا عن دعم أكثر لمشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات الاتصالات في العملية التعليمية وتعميم تغطية تدريسها في جميع المستويات من الابتدائي إلى الثانوي ثم الجامعي، لأن حصرها في السنة الأولى الثانوي أو في المرحلة المتوسطة لا يمنح التلميذ المهارات الكافية لاستعمال تكنولوجيا المعلومات في التعليم في مرحلته الأولى ولا يساهم في خلق روح الابتكار لدى التلميذ والاندماج في مجتمع المعرفة.

نتائج تتعلق باستجابة المدرسة الجزائرية للتحديات الثقافية:

المؤشر الأول : الانفتاح على اللغات الأجنبية من أجل بناء المعرفة وتحصيلها مع الحفاظ على اللغة العربية .

استجابة الأساتذة لهذا المؤشر ترجمت في قيمة **3.04** والمعبرة عن **اتجاه ايجابي ضعيف جدا يميل إلى الحياد.**

- ✓ المسألة اللغوية في المدرسة الجزائرية لازالت من أهم النقاط الجوهرية التي شهدت العديد من الانتقادات في مجال التطبيق خاصة التبكير باللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية الطرح الذي لم يقبل به المتخصصون في مجال التربية وهذا ما طرحه "**عبد القادر فضيل**" في كتابه **المدرسة في الجزائر** حيث يرى:" أن البرنامج الإصلاحي فيما يتعلق بالطرح اللغوي يرتكز أساسا على إعادة الاعتبار للغة الفرنسية وزيادة العناية بها، موضوعا وأداة بحيث تعطى لها المكانة الأولى في نظام التعليم، فمعظم المسؤولين عندنا يمجدون اللغة الفرنسية وينظرون إليها كما لو كانت إرثاً ثقافيا يجب التمسك به، ويسعون لإعادتها إلى الوضع الذي كانت عليه في بداية الاستقلال...،"[1]
- ✓ تنغرس المدرسة الجزائرية في تربية ثقافية تتميز بالتعدد، سواء على مستوى اللغات أو على مستوى الحمولات التاريخية، ولكون هذه المدرسة تتميز بانفتاحها على عالم تطبعه التحولات المتسارعة ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا...الخ، فإنها تكون محكومة أيضا بالتفاعل مع هذا العالم وباستدماج التطورات الجديدة التي تستلزمها العولمة، يكفي لإدراك ذلك أنَّ ننتبه إلى التحول اللغوي الذي يطال المعرفة اليوم، فالأبحاث التي تنشر في الانترنت تشكل نسبة **70 %**،

[1]–عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص 417.

أبحاث منشورة باللغة الانجليزية، أمَّا الأبحاث المنشورة باللغة الفرنسية لا تتعدى نسبة **2%**. إنَّ مقاربة هذا الطرح بالإصلاح التربوي الذي انتهجته المدرسة الجزائرية يكشف أيديولوجية النظام التربوي الذي يطغى عليه الطرح الفرنكوفوني مما جعل التربية في الجزائر نظام مسيّس بالدرجة الأولى، إذا ما قورن بالتوجهات العالمية فيما يتعلق بلغة الأبحاث العلمية. فالصراع ثقافي موجود يجب الاعتراف به بين اللغة الفرنسية كموروث استعماري والمكونين باللغة العربية ومن الضروري التأكيد عليه اليوم، فليس من حق الذين يمكنهم التعامل مع اللغة الفرنسية كلغة مستعملة أن يربطوا مصير الأجيال المقبلة باللغة الفرنسية خاصة ونحن نعيش العولمة والتفتح على كل اللغات و خاصة الإنجليزية لغة العلم ولغة المال اللغة السائدة التي تنافس الفرنسية حتى في عقر دارها وليس العيب اليوم أن نستعمل الأدوات اللغوية الفرنسية لكن العيب هو ربط مصير الأجيال بذلك.

إنَّ الطرح اللغوي هو إشكالية تعاني منها كافة المراحل التعليمة على مستوى النظام التربوي الجزائري، وفي هذا الصدد يقول "**أحمد طالب الابراهيمي**":"إن سياسة التعريب في رأينا لاتعني الانقطاع عن العالم، ولا تعني الانعزال، بل نحن نعتقد اعتقادا راسخا بأن التفتح على الثقافات الأجنبية وعلى الاتجاهات العلمية الحديثة، لن يجدي نفعا إلا إذا بني على أساس متين، وهذا الأساس هو الثقافة الوطنية الأصيلة."[1]

هذا ما جاء مطابقا للنتائج التي توصل إليها الباحث "**مراد سبرطعي**"، المتعلقة **بالاهتمام بتحسين المكانة اللغوية للغة الفرنسية :52.45%** حيث تم إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي في حين ثم استبعاد الإنجليزية إلى السنة أولى من التعليم المتوسط.

المؤشر الثاني: بناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه، والمنفتح على القيم العالمية.

بلغت شدة اتجاه هذا المؤشر قيمة **3.04**، والمعبرة عن **اتجاه ايجابي ضعيف جدا يميل إلى الحياد.**

- ✓ المضامين التعليمية أكثر انفتاحاً على القيّم العالمية، رغم تأكيدها على بناء المواطن الجزائري المنتمي لوطنه، وهذا ما توافق مع نتائج دراسة الباحثة **صباح سليماني : إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الإجتماعية والتحديات العالمية-منهج التربية المدنية نموذجا.ونتائج دراسة الباحث مراد سبرطعي التأكيد على القيم ذات البعد العربي الإسلامي**

[1] -أحمد طالب الإبراهيمي، **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية1962-1972**، ترجمة: حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع: الجزائر، 1972، ص43.

والأمـازيغي: 18.60% نلاحظ بأن هنـاك اختزال للقيم التـي تتعلق بالبعد العربـي الإسـلامي والأمـازيغي وهو مؤشـر يمكن من خلالـه التأكد عن مـدى تقزيم المشـروع لمقومـات المجتمـع الجزائري.

مما يدفعنا إلى القول بأن مشروع الإصلاح لم يعبر بشكل الكافي عن القيم الحقيقية التي تحملها الفلسفة التربوية الجزائرية.

- ✓ غالبا ما يتردد في الخطاب السياسي والإعلامي أنَّ النموذج المجتمعي الذي يسعى إليه هو" **المشروع المجتمعي الحداثي الديمقراطي المتشبث بأصالته**"، غير أنَّ المعالم النظرية التي تؤطر هذا المشروع، من الناحية الفكرية، تبدو غير محددة، الشيء الذي يجعل المقولة قابلة لاحتضان كل مضمون يقحم فيها.

لا يجب أن نمنح لمفهوم المشروع التربوي مضمونا يقتضي تكوين أفراد من قالب واحد، لإنتاج الإنسان ذي البعد الواحد، على حد تعبير"**ماركوز**"، وإنما على العكس من ذلك، إنتاج إنسان متعدّد المواصفات، لـه القدرة علـى استعمال ملكـة التفكيـر التـي تمكنـه مـن بسـط أفكـاره بـالحجج العقليـة والمعرفيـة، كمـا لا يجـب أن تـوحي فكـرة المشـروع المجتمعـي بأحاديـة المضـمون، فـالنهج التربوي الذي يسعى إلى إنتاج أفراد من قالب واحد وبفكر واحد، هو نهج بعض الأيديولوجيات الدغمائية في بلدان ديكتاتورية، تنتج الفكر المنغلق.

إن تبنـي هذا الطـرح فـي تكـوين النمـوذج المجتمعـي يقـول "**كـامنس**" "**Cummins** ":"ينمط السلوكات والأذواق والحاجات ولا يؤدي فقط الى تفقير الحياة الثقافية الانسانية، وإلى تقليص حظوظ المجتمعات في لعب أدوار اجتماعية واقتصادية عالمية متنوعة، نظرا لما يمنحه التعدد من إمكانيات تواصلية واسعة في هذا المجال، ولكن يؤدي أيضا الى كوارث تربوية، والى خلق قطائع عنيفة داخل الأجيال بين الآباء والأبناء، فهو، من جهة، يخرق حق الأطفال في تعليم جيد، وهو، من جهة ثانية، يخرق مبدأ تكافؤ الفرص، كما أنه، من جهة ثالثة، يخلق تمزقات خطيرة في الذاكرة التاريخية للجماعات والأمم، ولذلك يستوجب هذا الأمر وضع سياسة ثقافية وتربوية تخلق

شروط تطور هويات محلية ووطنية تكون فيها حقوق المواطنين بمن فيهم حقوق المتعلمين، محترمة، وتكون فيها المصادر الثقافية واللسانية والاقتصادية للأمة مستثمرة على أحسن وجه."[1]

هذا الطرح يتوافق ماذهب إليه "**عبد السلام بنعبد العالي**" في تناوله لمخاطر عولمة الهويات حيث يقول :" ماجعل البعض منا ينبذ الوحدة يذهب إلى الدعوة لنبذ مفهوم الوحدة ذاته لما إعتراه من شدة الإستعمال الأديولوجي والإنهاك الفكري، ولما يحمله من شحنة ميتافيزيقية عريقة في القدم. والظاهر أن موقف هؤلاء لا يخلو من صواب، فربما كان مفهوم الوحدة من أكثر المفاهيم توظيفا عندنا سواء في السياسة أو في المعرفة أو في الاجتماع، حتى كانه غدا من غير دلالة محددة.رغم ذلك يبدو أن هاته الدعوة إلى الرفض المطلق لا تقل ميتافيزيقة عن ميتافيزيقة المفهوم المعني بالأمر، ذلك أننا ينبغي أن نميز هنا كذلك بين مفهومين متعارضين، فهناك بالفعل ما يمكن أن ندعوه التوحيد الميتافيزيقي وما يميزه أنه توحيد إختزالي هدفه إرجاع العناصر جميعها إلى عنصر أساسي وردها إليه بحيث لا تغذو العناصر الأخرى العرقية واللغوية والحزبية والطائفية....إلى أصل أساس، لا يجمع العناصر الأخرى وإنما يلغيها أو يردها إالى مرتبة ثانية ورتبة تالية وموقع ثانوي".[2]

" لكن هذا النوع من التوحيد لا يمكن أن يلغي لوحده، فهو صلب صلابة الميتافيزيقا ولا يكفي النداء بإلغائه كي يزول وهو لا يقهر إلا بتفكيكه ومقابلته بموقف مخالف عن الوحدة، ذلك الموقف الذي لا يختزل العناصر الأخرى، وإنما يترك لكل عنصر نصيبه من التميز ويتيح للعناصر جميعها حرية الحركة هنا لا يتعارض التوحيد مع التعدد، وانما يضمه ويحتضنه، ورغم ذلك فليست علاقة الوحدة بالتعدد كعلاقة الكل بالأجزاء أو المجموع بمكوناته، وإنما كعلاقة الهوية بالاختلاف.فالاختلاف كما قلنا، لا يكتفي بأن يقر بتبعثر الكائنات وتمايزها وتشتتها وإنما يجر بعضها نحو الآخر، فيوحدبينها بفعل ذلك التباعد ذاته. تتميز هذه الوحدة الثانية من الأولى مثلما

---

[1] – Cummins.Jean ,L'école entre deux idéologie .2001.**http//www.sauv.net/anaid.co.htm**

نقلا عن عبد السلام حنفي،"**المعارف والقيم في المناهج الدراسية– قراءة نقدية واستشرافية**"، مجلة المدرسة المغربية عدد مزدوج 4–5 أكتوبر 2012،ص 63.

[2] –عبد السلام بنعبد العالي،**ضد الراهن**،دار توبقال: الدار البيضاء– المغرب،2005، ص ص 17–18.

تتميز الهوية عن التطابق، فالهوية ليست هي التطابق لأنها لا تقدم نفسها إلا كحركة لا متناهية للضم والتباعد، أما التطابق فلا يكتفي بأن يضم كل التفردات في كل موحد، بل يلغي أغلبها ويقضي عليه في سبيل إعلاء عنصر على حساب العناصر الأخرى، فالوحدة الثانية وحدة تعددية، أما الأولى فهي إختزالية لا تقوم بعمليات جمع وضم، وإنما بعمليات قسمة وإختزال".[1]

خـــــاتمـــــة:

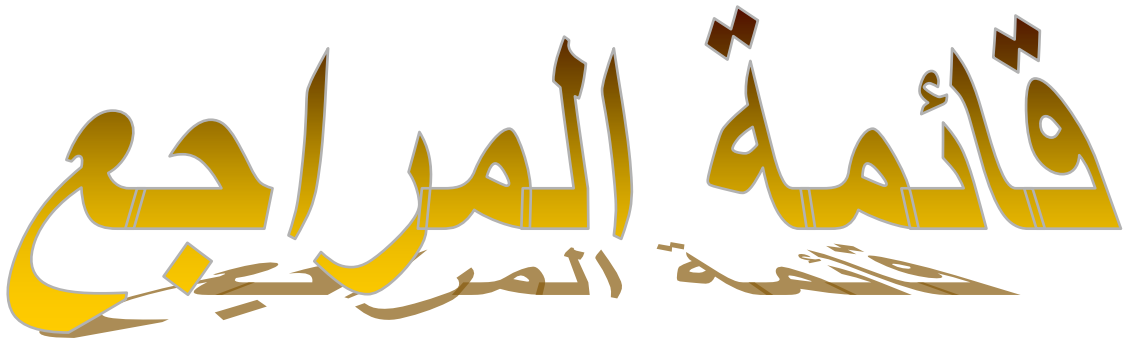
المدرسة الجزائرية على الرغم من المحطات التاريخية التي شهدتها ومختلف التغييرات التي مستها على مستوى البناء والوظيفة، لازالت محطة صراع بين التيارات السياسية لتشكل بؤرة للتوتر وموضوعا للرهانات السياسية ، لأن كل تيار أو حزب سياسي يريد أن يضمنها لتوجهاته ولقيمه الخاصة، ويحاول أن يضعها إلى جانبه كمؤسسة أساسية للتنشئة الاجتماعية، فمجال التربية والتكوين غالبا ما يعتبر مجال إنتاج الإنسان وإعادة إنتاجه، لذلك، يستهدف من طرف الفاعلين المنخرطين في الصراعات السياسية والأيديولوجية، نظراً لسهولة النفاذ إليه، حيث يسهل استغلاله وتوظيفه في مختلف التوترات والتنافس من أجل فرض مشاريع أيديولوجية أو سياسوية، لتكون في أحسن الأحوال موضوعاً لتوافق سياسي هجين بدون مشروع تربوي واضح المعالم، أو لتتابع سياسات حكومية الواحدة تلو الأخرى، وإذا

[1] –نفس المرجع ، ص ص 18–19.

كانت المدرسة الجزائرية مهدّدة بقبضة السياسي بكل أنواعه وتجلياته، **كيف يمكن أن نجد لهذه المدرسة السياسة التربوية الأمثل في ظل التحدّيات العالمية الراهنة؟**

ما هي معالم الإصلاحات التربوية التي يؤطرها الجيل الثاني من الإصلاح؟ وهل تفي النسخة الثانية منه بمتطلبات الأنموذج الذي نطمح لتحقيقه من أجل ولوج مصاف العالم المتقدم؟.

أم أن المدرسة الجزائرية ستظل تتخبط في الصراعات السياسوية، والإصلاحات الارتجالية التي تزيد من الهوة الفاصلة بيننا وبين العوالم المتقدمة!



قائمـــــــة المراجـــع

أولا–المصادر:

أ–القران الكريم:

سورة الأنفال الآية (01).

سورة الحجرات الآية (09).

سورة آل عمران الآية (89).

ب–المعاجم والقواميس:

1. إبراهيم مدكور، **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1975.

2. ابن منظور، محمد بن مكرّم بن علي الأنصاري ،**لسان العرب**، دار إحياء التراث العربي: بيروت– لبنان،1988.
3. أحمد زكي بدوي، **معجم العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان: بيروت، 1982.
4. جون سكوت، **علم الاجتماع–مفاهيم الأساسية**–، ترجمة: محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر: بيروت ، 2009.
5. قولنجانج ساكس، **قاموس التنمية دليل الى المعرفة باعتبرها قوة**، ترجمة: احمد محمود، المركز القومي للترجمة: القاهرة، دس.
6. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، دار إحياء التراث العربي: بيروت– لبنان.
7. **المنجد الأبجدي**، ط6، دار الشروق: بيروت، 1988.
8. Renald Doron et F. l'arol « **dictionnaire de psychologie** » Larouse. Paris Montréal 1998

ثانيا–الكتب :

أ–الكتب باللغة العربية:

9. ابراهيم عصمت مطاوع، **التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي**، دار الفكر: القاهرة، 2002.
10. إحسان محمد الحسن، **المدخل إلى علم الاجتماع**، بيروت، دار الطليعة للطباعة،1975.

11. إحسان محمد الحسن، **رواد الفكر الاجتماعي**، دار الحكمة للطباعة والنشر: بغداد، 1991.

12. أحمد طالب الإبراهيمي، **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية1962-1972**، ترجمة: حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع: الجزائر، 1972.

13. أحمد رأفت عبد الجواد، **مبادئ علم الاجتماع**، مكتبة نهضة الشرق: القاهرة-مصر، 1982.

14. أحمد زايد، **مقدمة في علم الاجتماع السياسي**، دار قطري : الدوحة، 1988.

15. أحمد محمد الزعبي، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، ط2 ، دار زهران للنشر والتوزيع: عمان- الأردن،2004 .

16. أخليف يوسف الطراونة ، **أساسيات في التربية**،دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان-الأردن، 2004.

17. اسماعيل حسين عبد الباري، **أبعاد التنمية**، ط2، دار المعارف: القاهرة-مصر، 1962.

18. اسماعيل سراج الدين واخرون ، **أسس التحديث والتنمية العربية في زمن العولمة**، مؤسسة عبد الحميد شومان : عمان-الاردن، 2009.

19. الحيلة محمد محمود، **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،2007.

20. السيد الحسيني، **التنمية والتخلف: دراسة تاريخية بنائية**، دار القطري-الدوحة، 1986.

21. السيد رشاد غنيم، **التكنولوجيا والتغير الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية،2008.

22. السيد علي شتا، **المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية** ، مكتبة الاشعاع: مصر، 1997.

23. المنجي بوسنينة ،**رهانات القرن الجديد**، مؤسسة الملك عبد العزيز: الدار البيضاء-المغرب،2006.

24. انتوني غيدنز، **علم الاجتماع**، ترجمة : فايز الصياغ، ط4، المنظمة العربية للترجمة(مؤسسة ترجمان): بيروت –لبنان، 2001.
25. باولو فراري، **تعليم المقهورين**، ترجمة: يوسف عوض، دار القلم: بيروت، 1980.
26. بن بوزيد بوبكر .إصلاح التربية في الجزائر (رهانات و إنجازات). دار القصبة للنشر : الجزائر،2009.
27. بنتراند راسل، **المدرسة والمجتمع**
28. . بوفلجة غياث ،**التربية والتعليم في الجزائر** ، ط1، دار الغرب للنشر : الجزائر،2006.
29. بوفلجة غياث، **التربية ومتطلباتها**، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية: الجزائر، 1993.
30. تركي رابح عمامرة، **أصول التربية والتعليم**، ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب: الجزائر، 1990.
31. تلوين حبيب ، **التكوين في التربية** ، دار الغرب للنشر و التوزيع : وهران ، 2002 .
32. تيودور شولتز، **القيمة الاقتصادية للتربية**، ترجمة: عبد الهادي عفيفي ، محمود السيد سلطان، المكتبة الانجلو مصرية: القاهرة، 1975.
33. جازية كيران ،**محاضرات في المنهجية لطلاب علم الاجتماع**، ديوان المطبوعات الجامعية : الجزائر "، 2008 .
34. جهينة سلطاني العيسى وآخرون، **علم اجتماع التنمية**، الاهلي: دمشق، 1999.
35. جون ديوي، **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد حسن عبد الرحيم،ط2، منشورات دار مكتبة الحياة: بيروت–لبنان، 1978.
36. جودة بني جابر، **علم النفس الاجتماعي** ، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع: عمان، 2004 .
37. حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات– الأبعاد والمتطلبات** –، دار الخلدونية، الجزائر،2005.
38. حامد عبد السلام زهران، **علم النفس الاجتماعي**، ط5، عالم الكتب:القاهرة.

39. حامد عمار، **الإصلاح المجتمعي- إضاءات ثقافية وإقتضاءات تربوية**- مكتبة الدار العربية للكتاب: مصر، 2006.

40. حسني الجبالي، **علم النفس الاجتماعي-بين النظرية والتطبيق**-، المكتبة الانجلو مصرية:مصر.2003.

41. حمد أحمد موسى،**التربية وقضايا المجتمع المعاصر**، دار الكتاب الجامعي: العين- الإمارات العربية المتحدة،2002.

42. حمدي علي احمد، **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية-مصر،1994.

43. رابح تركي، **التعليم القومي والشخصية الجزائرية**، ط2،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع: الجزائر.

44. رابح تركي، **التربية والتكوين في الجزائر**، جامعة منتوري: قسنطينة -الجزائر، 1998.

45. رابح خدوسي، **المدرسة والاصلاح-مذكرات شاهد**-، دار الحضارة: الجزائر،2001.

46. رواية حسن، **مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية**، الدار الجامعية: الاسكندرية، 2002.

47. زين العابدين درويش، **علم النفس الإجتماعي-أسسه وتطبيقاته**-، دار الفكر العربي: القاهرة، 1999.

48. سالم أحمد محمد، سرايا عادل السيد، **منظومة تكنولوجيا التعليم** ، مكتبة الرشد ، الرياض، 2003.

49. سامية الساعاتي، **الشباب العربي والتغير الاجتماعي**، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة،2003.

50. سناء الخولي، **التغير الاجتماعي و التحديث**، دار المعرفة الجامعية، كلية التربية:جامعة الإسكندرية، 2003.

51. سهيل احمد عبيدات، **السياسات التربوية في الوطن العربي**، عالم الكتب الحديث: الاردن،2007.

52. سهيل حمدان، **إقتصاديات التعليم-تكلفة التعليم وعائداته**-مؤسسة رسلان علي: دمشق-سوريا،2002.

53. شبل بدران ،حسن البيلاوي،**علم اجتماع التربية المعاصر**، دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية، 1997.

54. صلاح الدين عرفة، **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة**، عالم الكتب: القاهرة، 2006.

55. ضياء الدين زاهر، "**التعليم ونظريات التنمية**"، مجلة دراسات تربوية ، العدد الأول، نوفمبر 1985،القاهرة-مصر.

56. طارق السيد، **اساسيات في علم اجتماع المدرسي**، مؤسسة شباب الجامعة: الاسكندرية-مصر، 2007.

57. الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر والتوزيع :الجزائر، 1993.

58. عادل عبد الحسين شكاره، **نظرية هوبهارس في التنمية الاجتماعية**، مطبعة دار السلام: الأردن ، 1975.

59. عبد الباسط محمد الحسن، **أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة وهبة: القاهرة، 1982.

60. عبد الباسط محمد الحسن، **التنمية الاجتماعية**، ط2، مكتبة وهبة: القاهرة-مصر،1977.

61. عبد الرحمن بن محمد ، **مقدمة ابن خلدون** , مؤسسة المعارف: بيروت, 2007.

62. عبد السلام الخزرجي، **السياسة التربوية في الوطن العربي-الواقع والمستقبل-**، دار الشروق: عمان-الاردن.

63. عبد السلام بنعبد العالي،**ضد الراهن**،دار توبقال: الدار البيضاء- المغرب،2005.

64. عبد الفتاح دويدار ،**سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**،دار النهضة العربية :بيروت،1992 .

65. عبد القادر جغلول، **تاريخ الجزائر الحديث**، ط3،دار الحداثة بالتعاون مع ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر، 1983.

66. عبد القادر فضيل، **المدرسة في الجزائر – حقائق وإشكالات–**، جسور للنشر والتوزيع: الجزائر،2009.

67. عبد القادر قصير ،**الاسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية**،دار النهضة العربية للطباعة: بيروت،1999.

68. عبد الكريم غريب ،**سوسيولوجيا التربية**،منشورات عالم التربية:الدار البيضاء–المغرب،2000.

69. عبد الكريم غريب، **سوسيولوجيا المدرسة**، منشورات عالم التربية: الدار البيضاء–المغرب، 2009.

70. عبد الكريم غريب، **فلسفة التربية**، منشورات عالم التربية: الدار البيضاء–المغرب،2013.

71. عبد اللطيف محمد خليفة ،**دراسات في علم النفس الإجتماعي**،المجلد الثاني،دار قباء: القاهرة، 2000.

72. عبد الله عبد الدايم ، **التربية في البلاد العربية** ،ط6،دار الملايين: بيروت–لبنان، 1998.

73. عبد الله محمد عبد الرحمان، **دراسات في علم الاجتماع**، دار النهضة العربية: بيروت،2000.

74. عبد الله محمد عبد الرحمان، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، دراسة في علم الإجتماع التربوي، دار المعرفةالجامعية: الإسكندرية، مصر،1991 .

75. عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم إجتماع التربية الحديث**، دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية، 1998.

76. عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم إجتماع المدرسة**،دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية–مصر،2001.

77. عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم الاجتماع النشاة والتطور**، دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية، 1999.

78. عبد الله محمد عبد الرحمن ، **مناهج وطرق البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية :الاسكندرية–مصر، 2002.

79. عثمان شلبي،**القياس النفسي**، دار وائل: الأردن، 2001.

80. عربي عقون، **مدخل إلى التقييم التربوي**، دار الهدى للطباعة و النشر: الجزائر، 2006.

81. علي اسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ، **علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر: بيروت – لبنان، 2004.

82. علي أسعد وطفة، **علم الاجتماع التربوي**، منشورات جامعة دمشق: سوريا،1993.

83. علي السيد الشخيبي، **في اجتماعيات التربية**، دار الفكر : الأردن، 2009.

84. علي ليلة، محمد الجوهري،علياء شكري، **التغير الاجتماعي والثقافي**، دار المسيرة: عمان–الاردن، 2010.

85. علياء شكري واخرون، **دراسات في علم السكان**، دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية، 1992.

86. عمار بوحوش، محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث العلمية**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1995.

87. فريدريك هاربسون ، تشارلز مايرز،**التعليم و القوى البشرية و النمو الاقتصادي**، ترجمة: حافظ ابراهيم ، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، 1966 .

88. فيليب كابان، جان فرانسوا دورتيه،**علم الاجتماع** –من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية– ترجمة:إياس حسن، دار الفرقد:سوريا دمشق،2010.

89. كمال التابعي ، علي مكاوي ،**علم الاجتماع العام** ،دار النشر الالكتروني: القاهرة– مصر، دس.

90. محمد السويدي، **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري**،ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر،1984.

91. محسن علي عطية، **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال** ، دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان–الأردن، دس.

92. مصطفى الأشرف،**الجزائر الأمة والمجتمع**،ترجمة:حنفي بن عيسى،دار القصبة للنشر :الجزائر.

93. محفوظ أحمد جودة، **العلاقات العامة–مفاهيم وممارسات**–، دار زهران: عمان–الأردن، 2008.

94. محمد أحمد الزعبي، **التغير الاجتماعي بين علم الاجتماع البرجوازي وعلم الاجتماع الاشتراكي** ، ط4،مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر: لبنان، 1991.

95. محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، ط 2 ،شركة الهدى: الجزائر، 2004 .

96. محمد الطاهر وعلي، **الوضعية الادماجية –التقويم في المقاربة بالكفاءات**–ط2، الورسم لنشر والتوزيع:الجزائر،2013.

97. محمد الهادي عفيفي، **التربية والتفسير الثقافي**، مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة. 1975.

98. محمد بوعشة، **ازمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي**، دار الجيل: بيروت، 2000.

99. محمد جاسوس، **طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم**،منشورات الأحداث المغرب،2004. أحمد بن نعمان، **الهوية الوطنية–حقائق ومغالطات**–دار الأمة: الجزائر،1996.

100. محمد طلعت عيسى،**دراسات في التخطيط الاجتماعي**، مكتبة القاهرة الحديثة: القاهرة، 1971.

101. محمد عابد الجابري، **في نقد الحاجة إلى الإصلاح**،مركز دراسات الوحدة العربية : لبنان.دس.

102. محمد عاطف غيث ، **النظام والتغير والمشاكل**، الجزء الثاني، دار المعارف: الإسكندرية،1967.

103. محمد عبد الحميد المولى الدقس، **التغير الاجتماعي-بين النظرية والتطبيق**- ط2، دار مجدلاوي: عمان-الاردن، 2005.

104. محمد عبد الظاهر الطيب واخرون، **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية-مصر، 1997.

105. محمد عبد الكريم الحوراني، **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**،مجدلاوي للنشر والتوزيع: الاردن،2008.

106. محمد مصطفى القباج، **حوار الثقافات وحقوق الانسان في زمن العولمة**،منشورات رمسيس:الرباط-المغرب-السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، العدد30-مارس 2005.

107. محمد مصطفى زيدان،**السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي**، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة،1965.

108. محمد منير مرسي، **أصول التربية**،عالم الكتب: القاهرة،2001.

109. محمود عباس عابدين، **قضايا التخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية**، الدار المصرية-اللبنانية: القاهرة-مصر، 2003.

110. مريم أحمد مصطفى، **دراسات في التغير والتنمية في الدول النامية**، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية،2009.

111. مسعد الفاروق حمودة، إبراهيم عبد الهادي المليجي، **المدخل إلى المجتمع المعاصر نظرة تكاملية**، المكتب الجامعي الحديث:الإسكندرية.دس.

112. مصطفى الخشاب، **دراسة المجتمع**، كلية الانجلو المصرية: القاهرة، 1977.

113. مصطفى محسن، **التربية وتحولات عصر العولمة - مداخل للنقد والاستشراق**- ،المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء-المغرب،2005.

114. مصطفى محسن، **الخطاب الاصلاحي التربوي بين اسئلة الازمة وتحديات التحول الحضاري(رؤية سوسيولوجية نقدية)**، المركز الثقافي العربي: بيروت: لبنان، 1999.

115. مصطفى محسن، **في المسألة التربوية-نحو منظور سوسيولوجي منفتح**-،ط2، المركز الثقافي العربي:الدار البيضاء-المغرب،2002.

116. مصطفى محسن، **مدرسة المستقبل – رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير**–، سلسلة شرفات 26، منشورات الزمن: الرباط–المغرب.

117. معن خليل العمر، **التغير الاجتماعي**، دار الشروق للنشر و التوزيع: عمان، الأردن، 2004.

118. محمد علي الزركان ، **العرب وتحديات المستقبل–ابحاث الندوة السنوية لجمعية البحوث والدراسات**– منشورات اتحاد العرب: دمشق–سوريا،2002.

119. منير مرسي سرحان ، **في إجتماعيات التربية المعاصرة**، ط3،دار النهضة العربية: بيروت–لبنان، 1981.

120. نبيل السمالوطي، **التنظيم المدرسي والتحديث التربوي**، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة: جدة، 1980.

121. نبيل عبد الهادي، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل: الأردن، 2001 .

122. نور الدين طوالبي الثعالبي" **التغير الاجتماعي، تصور الهوية وتحوير التربية في الجزائر**" برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائريةPARE – **تحوير البيداغوجيا في الجزائر** –2006.

123. نخبة من اساتذة الجامعات العربية، **دراسات في المجتمع العربي**، اتحاد الجامعات العربية: عمان–الأردن، 1985.

ب–الكتب باللغة الأجنبية:

124. Allyn and Bacon **Perspectives on Social Change** . R.H.Lawer1977

125. Mouhamed Charkaoui, **Sociologie de l'éducation** , presses universitaires de France–Editions Delta1996 , .

126. Amina yekhlef'**la decentralization et l'école en Algérie**' Algérie 50 ans après Etat des savoirs en sciences sociales et

humaines 1954-2004 ; Actes de symposium . Oran .20-21-22 septembre 2004.Editions CRASCO.2008

.127 .M Ginsberg, **social change**,British journal sociologie, vol 1958

.128 Malika Boudalia Greffou.**L'école Algérienne de Ibn Badis a PAvlov**.alger Laphormic.1989

.129 Morin Edgar ,La voie. Pour l'avenir de l'humanité.Fayard ,Paris 2010

.130 Morin Edgar ,Relier les connaissances .le défi du 21siecle Seuil,Paris.1999

.131 Mourice Angers. **Initions pratique à la méthodologie des sciences humains.** ed : Casbah-Alger.1996

ثالثا- التقارير والنشرات الرسمية:

.132 الجمهورية الجزائرية الديقراطية الشعبية،القانون التوجيهي 08/04 جانفي 2008.

.133 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قانون حماية البيئة ، 2003.

.134 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، "**منهاج السنة الرابعة متوسط**".

.135 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جبهة التحرير الوطني، المثاق الوطني 1976.

.136 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جبهة التحرير الوطني، المثاق الوطني 1976.

.137 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جبهة التحرير الوطني، **دستور 1976** ، الفصل الرابع :الحريات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن.

.138 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،" **المجلس الاعلى للتربية**"، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة واصلاح التعليم الاساسي،1998.

139. الجمهورية الديمقراطية الشعبية الجزائرية،**اللجنة الوطنية للمناهج-المرجعية العامة للمناهج**- القانون التوجيهي للتربية 04-08 ، 23 جانفي 2008

140. عبد الرحمان بن سالم، **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري**، ط3، وزارة التربية الوطنية: الجزائر، 2000.

141. وزارة المجاهدين، الكتابة العامة لجبهة التحرير الوطني، نداء اول نوفمبر، 1994.

رابعا-المجلات والدوريات:

142. Okassi Lounis. **L'école et la citoyenneté.** QUOTIDIEN d'Oron.10/03/2004.

143. إبراهيم خضور، "**التربية والتغير الاجتماعي**"، مجلة جامعة دمشق، المجلد25، العدد الأول والثاني، 2009.

144. جامع جغايمي، **سوسيولوجيا التربية** -السلسلة التربوية 12، مطبعة الشروق، أغادير: المغرب، 2012.

145. عاطف قبرصي،"**إعادة النظر في دور الدولة في التنمية الاجتماعية- الإقتصادية**"، مجلة المستقبل العربي،العدد 282، مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت،2002.

146. عبد السلام حنفي،" **المعارف والقيم في المناهج الدراسية- قراءة نقدية واستشرافية-** "المدرسة المغربية عدد مزدوج 5/4اكتوبر 2012.

147. عبد الكريم غريب ، "**معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين**"، عن مجلة تنمية الموارد البشرية ، العدد الرابع خاص بالملتقى الدولي الخامس،الجزائر، 2008.

148. العربي وافي، **أي تعليم لمغرب الغد؟**، منشورات مجلة عالم التربية-1-:الرباط- المغرب،2005.

149. علي براجل، يوسف عدوان،"**منهجية الإصلاح التربوي ومعوقات تطبيق نظم الجودة في التعليم**"،مخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر -بسكرة.

150. علي سموك، "**المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة–مقاربة سوسيولوجية–**"، مجلة العلوم الانسانية جامعة محمد خيضر –بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005.

151. علي وطفة،" **الثقافة والتربية**"، مجلة الموقف الأدبي –إتحاد الكتاب العرب: دمشق– سوريا،العدد1992،259.

152. محي الدين عبد العزيز، "**تطور حركية التعليم في الجزائر من عام 1830الى عام 199**."،دفاتر مخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة،جامعة محمد خيضر– بسكرة، العدد السابع ، فيفري 2011.

153. نبيل علي ، "**الثقافة العربية في عصر المعلومات** "، عالم المعرفة ، العدد 276 ،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ،ديسمبر 2001 .

154. نصر الدين جابر، الطاهر براهيمي،"**النظام التعليمي في الجزائر في ظل متغيرات الشأن الداخلي وتحديات العولمة**"،مخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الأول، ديسمبر 2005.

155. يوسف عناد زامل،"**سوسيولوجيا التغير قراءة مفاهيمية–في ماهية التغير واتجاهاته الفكرية–**" كلية الآداب–جامعة واسط .

<u>خامسا–الرسائل الجامعية:</u>

156. براهيمي الطاهر ، **<u>منظومة التشريع المدرسي المردود التربوي ،المدرسة الجزائرية</u>** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة منتوري ، قسنطينة الجزائر،2004/2003.

157. صباح سليماني ،**إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية–منهج التربية المدنية أنموذجاً–** أطروحة مكملة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم اجتماع –تخصص علم اجتماع التنمية، جامعة بسكرة،2011 –2012.

158. عبد الباسط هويدي **الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات**" أطروحة مكملة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم اجتماع –تخصص علم اجتماع التنمية، قام بهذه الدراسة الباحث ، جامعة منتوري قسنطينة، 2012.

159. فتيحة الطويل ،**التربية البيئية ودورها في التنمية المستدامة دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بمدينة بسكرة** ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التنمية جامعة بسكرة،2013/2012.

160. مراد سبرطعي، **واقع الإصلاح التربوي في الجزائر تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا**، مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية، السنة الجامعية:2008/2007، جامعة بسكرة.

سادسا: مواقع الأنترنت :

161. Jean-Marie Tremblay **Émile .éducation et la sociologie DURKHEIM http://pages.infinit.net/sociojmt2012 -11/03/**

162. عبدالله العبادي،" **التربية رأس مال مصير الإنسانية(علاقة المدرسة بالمجتمع)**"،الثلاثاء **http://www.ahewar.orgس15.35. 2007/04/12**

163. علي اسعد وطفة،**إشكالية الإصلاحات التربوية في الوطن العربي –تحديات وتطلعات مستقبل.http//www.Watfa.net.2013.03.03/20.30h**

164. علي أسعد وطفة، **محنة الاهداف التربوية في البلدان العربية: رؤية نقدية في واقع الاهداف التربوية العربية واشكالياتها. http//www.faculty.m-éduc 22.04.2013/11.20h**

165. ج. شفيقة، **إصلاحات التربية في الجزائر.. رهانات وإنجازات "بن بوزيد يؤرشف للإصلاح التربوي في الجزائر**، يومية المساء2009/06/27،**http://www.djazairess.com/elmassa**

166. محمّد السّعيد، **الإصلاحات التربوية: الاستمرارية المفقودة في بناء الإنسان .http://unpef.ibda3.org -topic./.02/03/2013 h.16.46**

167. صارة ضويفي، "**اصلاحات المنظومة التربوية تثير جدلا**"،**http://www.djazairnews.info/index**.-2014/03/02-10.03H

168. نعـيم بـن محمـد"**إصـلاح المنظومـة التربويـة فـي الجزائـر الأمـل المفقود**"-**http://www.hoggar.org 02/03/2014-9.52**

صـارة ضويفي،نشـر جريـدة الجزائـر نيوزيـوم14 - 12 - 2010، الساعة 16.45د **http://www.djazairess.com/**

169. نعيم بن محمد"**إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر الأمل المفقود**02/03/2014 على الساعة9.55 د "**http://www.hoggar.org**

170. محمّد السّعيد" **الإصلاحات التربوية: الاستمرارية المفقودة في بناء الإنسان**" **http://unpef.ibda3.org**22/04/2013 على الساعة 20.45د.

171. بن موسى، " **الجزائر تايمز**"، جريدة إلكترونية مستقلة، 2014/05/05 h19.30 **http://www.algeriatimes.net**

172. **المنظومة التربوية في الجزائر بين الاصلاح والصراع الايديولوجي2002/07/19** صحيفة البيان**h 20.15 http://www.albayan**

الملحق رقم (01): بطاقة شبكة الملاحظة

المتوسطة.....:التاريخ.....:

القسم .....:التوقيت.....:

المجال التعليمي.....:الوحدة التعليمية:.....

الكفاءات المستهدفة.....:

<u>المحور الأول</u>: مدى إحاطة الأستاذ بالجوانب الثلاثة للكفاءة عند تقديم الدروس(المعرفي، الأدائي، الإنجازي)

الكفاءات المستهدفة	العناصر	متوفر	غير متوفرة
الكفاءة المعرفية	إستكشاف الموضوع والتعرف على أبعاده		
	التعرف على المعلومات والحقائق المرتبطة بالموضوع		
	القدرة على إستخدام أدوات المعرفة المتعلقة بالموضوع		
	معرفة طرائق إستخدام هذا الموضوع في الميادين العلمية		
	يتم ربط المعارف التعليمية المتعلقة بالموضوع بالحياة المعاشة		
كفاءة الأداء	يتم العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية		
	يتم توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهن على كفاءته		
	يركز على المؤشرات المساعدة على الوصول إلى الكفاءة		
	يطلب من التلاميذ إعطاء أمثلة		
كفاءة الإنجاز	يشرح الأستاذ طريقة إنجاز عمل مشابه للكفاء المستهدفة		
	يركز الأستاذ على الجوانب السلوكية في الإنجاز		
	يطلب من التلميذ إنجاز عمل مشابه للكفاءة المستهدفة		
	يعمل الأستاذ على تنبيه التلاميذ إلى الأخطاء في الإنجاز		

المحور الثاني: إستخدام الأستاذ للوضعيات التعليمية المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة بالكفاءات.

وضعيات التعلم	العناصر	متوفر	غير متوفرة
وضعية التعلم الإدماجي	يتم إدماج عناصر الكفاءة الواحدة –معرفة، أداء– إنجاز (كفاءة قاعدية)		
	يتم ادماج كفاءات المادة الواحدة(كفاءة مرحلية)		
	يتم إدماج كفاءات المجالات المختلفة (كفاءة مستعرضة)		
وضعيى التعلم الآلي	تحديد التعلمات المراد إتقانها		
	تدريب التلاميذ على آلية إستخدام مختلف المكتسبات السابقة لإتقان تلك التعلمات		
	تعويد التلميذ على إستخدام أسلوبة الخاص في إكتساب الكفاءة		

وضعية التعلم الإستكشافي	طرح قضايا جديدة لإستثارة حب المعرفة والإستكشاف عند التلميذ		
	إكتشاف وإبداع آليات جديدة لحل القضية المطروحة غير التي تعود عليها التلميذ		
	إعطاء التلاميذ وقتا كافيا عند ممارسة الإكتشاف		
	تعميم هذه الآليات لحل قضايا أخرى مشابهة		

<u>المحور الثالث:</u> إستخدام الأستاذ للأساليب التعليمية المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات .

الأنواع	العناصر	متوفر	غير متوفر
أسلوب التعلم بحل المشكلة	إثارة مشكلة من خلال مسألة ذات صلة بخبرات التلميذ		
	تحليل المعطيات وتحديد المشكلة من قبل التلميذ		
	إستخدام المكتسبات والكفاءات السابقة لاقتراح الحلول		
	مناقشة حلول المشكلة ومدى صلاحيتها		
	يكتشف التلميذ مكامن الضعف في مكتسباته التي أوصلته لتلك الحلول		
	يقترح التلميذ حلولا وفقا للمعطيات الجديدة		
	يكتسب التلميذ تعلمات وتصورات جديدة ويصحح التصورات القبلية		
أسلوب التعلم التعاوني	تشكيل مجموعات بطريقة مناسبة		
	تكليف مجموعة بحل إشكالية معينة وتوزيع المهام على أفراد المجموعة		
	هناك تفاعل وتبادل للمعارف بين التلاميذ		
أسلوب التعلم بالمشروع	تحديد مشروع يكلف به التلاميذ		
	تحديد الوضعيات التي يرتكز عليها كل فعل تعليمي		
	هيكلة التعلمات لجعل الإجابة تدور حول الاشكاليات الجديدة		
	إستثمار السيرورات بشكل فعال، حتى تتحقق التعلمات المطلوبة		

أسلوب التعلم الاستراتيجي	هناك توظيف للمكسبات القبلية في بناء معارف جديدة		
	هناك إكتشاف للعلاقات بين المفاهيم وتعميق الفهم		
	هناك تدرج في إكتساب التعلمات من العام إلى الخاص ومن السهل إلى المعقد		
	هناك مفاضلة عند التلميذ بين الاستراتيجيات المختلفة الأسهل والأنجع		

<u>المحور الرابع</u>: إعتماد الأستاذ على أنواع التقويم المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات.

أنواع التقويم	العناصر	متوفر	غير متوفرة
التقويم التشخيصي	التعرف على المستوى الفعلي للتلميذ في صف معين		
	إكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلميذ		
	تحديد صعوبات التعلم التي يواجهها التلميذ		
	بناء إستراتيجية لمعالجة مشكلات التعلم التي يعانيها التلميذ		
التقويم التكويني- البنائي-	مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها		
	تعريف المتعلم بنواتج تعلمه، وإعطاءه فكرة واضحة عن آدائه		
	إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه		
	وضع برنامج للمعالجة التربوية، وتحديد منطلقات حصص التقوية		
التقويم النهائي- الختامي-	تحديد معايير ومؤشرات للحكم على كفاءات التلاميذ		
	تحديد درجة تحقيق التلاميذ للكفاءات الختامية المستهدفة		
	تحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ		
	بناء استراتيجية لمعالجة مشكلات التعلم التي يعانيها التلاميذ		

<u>المحور الخامس</u>: سير الحصص الدراسية وفق استراتيجية التدريس بالكفاءات

الأدوار	العناصر	متوفر	غير متوفرة
أدوار التلاميذ	يعبر التلاميذ عن أفكارهم بحرية		
	التلاميذ يتجابون بشكل إيجابي مع الأستاذ		
	التلاميذ لا يخشون الخطأ		
	التلاميذ يمتلكون دافعية للتعلم		
	التلاميذ ينتبهون لتوجهات الأستاذ		
	التلاميذ يجلسون بشكل مناسب		
	عدد التلاميذ مناسب		
دور الأستاذ	يشجع التلاميذ على المشاركة		
	يستخدم أساليب تثير انتباه التلاميذ		
	يطرح أسئلة تثير تفكير التلاميذ		
	يصحح الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ		
	يعتمد على الإلقاء بشكل كبير		
	يمزج بين الالقاء والحوار في تقديم الدروس		
	توزيع المهام بين التلاميذ		
	تشجيع التلاميذ على النقد والابداع		
	يحث التلاميذ على البحث والاستكشاف		
	يعد الأدوات المناسبة للدرس		
	يعطي للتلاميذ وقتا كافيا لممارسة التفكير		
	يتحكم جيدا في سير الحصص التدريسية		
	يمتلك مهارة إثارة الدافعية للتلاميذ		
	صوته منخفض أو غير واضح		
الوسائل المستخدمة	يستغل السبورة بشكل جيد		
	يستخدم أدوات أخرى تساعد في فهم التلاميذ		
	أعد مذكرة الدرس		
	تفعيل مصادر التعلم(برنامج حاسوبي، فلم تعليمي، موقع أنترنت..)		

	تنويع الوسائل التعليمية المناسبة للدرس من أجل ايصال المعلومة بطريقة أفضل وأسرع		
	تشكيل غرفة الصف بشكل المناسب لعملية التعلم		

<u>المحور السادس</u>: إلتزام الأستاذ بمراحل إنجاز الدرس وفق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

المراحل	العناصر	متوفر	غير متوفرة
مرحلة الإنطلاق	تشخيص المكتسبات القبيلة للتلاميذ		
	ربط الدرس الجديد بالدرس السابق له		
	التحكم في الوقت بشكل مناسب		
مرحلة بناء التعلمات	يراعي التسلسل والترابط المنطقي بين عناصر الدرس		
	يقدم بعض التعريفات		
	يحدد بعض المفاهيم ذات العلاقة المباشرة بالموضوع		
	يوضح الأفكار		
	يشرح المفردات الصعبة		
	يعطي أمثلة		
	يقسم الموضوع إلى عناصر		
	يحلل الدرس إلى أفكار		
	يجمع الأفكار والعناصر الرئيسية للموضوع		
	تدرج في طرح المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل		
	يطرح أسئلة تتناول التحليل والتركيب والتقويم		
	يشجع التلاميذ على التفكير التأملي		
مرحلة الاستثمار والتوظيف	مناقشة أفكار الدرس أو الحلول المشكلة		
	التلخيص وإستخلاص النتائج		
	تعميم النتائج والخبرات		
	طرح أسئلة		
	التغذية الراجعة		

الملحق رقم (02) :استمارة التحكيم

وزارة التـــعليـــم العـــالـــي والبحـــث الـــعـلمـــي

جـــامعـــة محمـــد خيـــضر – بـــسكـــرة–

كليـة العلـوم الإنسانية والاجتماعية

قســم العلوم الاجتماعية

***إلى الأستاذ الفاضــل:.....**

طلــب تحكيــم استمــارة بحــث:

بهدف إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية حول موضوع: **التغير البنائي –الوظيفي للمدرسة الجزائرية في ظل التحديات العالمية الراهنة –دراسة تحليلية لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط**– نرجو من سيادتكم الاطلاع على نموذج الاستمارة ، والمشاركة في ضبط العبارات التي تقيس فعلا مؤشرات هذه الدراسة، من خلال الإشارة إلى الإجابة التي ترونها في المكان المناسب، علما بأن هذه الاستمارة ستكون وفق "**مقياس ليكرت الخماسي**"، وستوزع بعد التعديل على أساتذة التعليم المتوسط.

شكرا على تعاونكم، وتوجيهاتكم القيمة التي ستؤخذ بعين الاعتبار

***طالبة دراسات عليا: أم الخيــر بــدوي.**

أولا: البيانات الشخصية:

1)–الجنس: **ذكر** ☐ **، أنثى** ☐

2)–المؤهل العلمي :.....

3)–الأقدمية في التعليم:.....

4)– المادة المدرسة : .....

5)-مؤسسة العمل: .....

ثانيا: محاور تساؤلات الدراسة:

المحاور	العبـــــارات	بدائل الإجابة			
محور التحديات المعرفية	مضامين مناهج التعليم المتوسط	تقيس	لا تقيس	واضحة	غير واضحة
المؤشر الأول					
01	مضامين المواد الدراسية تساعد التلميذ على التحصيل الجيد.				
02	مضامين المواد الدراسية تواكب التطور العلمي الحاصل.				
03	مضامين المواد الدراسية تجهد الأستاذ .				
04	مضامين المواد الدراسية تمتاز بالكثافة .				
05	مضامين المواد الدراسية تنمي القدرات المعرفية للتلاميذ.				
06	تركز مضامين المواد الدراسية على تنمية الجوانب السلوكية للتلاميذ.				
07	تركز مضامين المواد الدراسية على تنمية الجوانب الوجدانية للتلاميذ.				
08	تركز مضامين المواد الدراسية على الجوانب النظرية				
09	الوقت المخصص لتحقيق مضمون المواد الدراسية غير كاف.				
10	مضامين المواد الدراسية تجعل التلميذ يفكر بطريقة منطقية				
المؤشر الثاني	المقاربة بالكفاءات.	تقيس	لا تقيس	واضحة	غير واضحة
11	نجحت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تفعيل عملية التدريس.				
12	تضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات توظيف أحسن لقدرات التلاميذ.				

13	يصعب على الأستاذ تحديد الكفاءات المراد تقويمها لدى التلاميذ.				
14	أعتمد في عملية التدريس على وضعية التعليم عن طريق حل المشكلات.				
15	أعتمد في عملية التدريس على وضعية التعليم بواسطة المشروع.				
16	بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنمي القدرات المعرفية للتلاميذ.				
17	بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنمي الجوانب المهارية للتلاميذ.				
18	التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات يكسب التلاميذ القدرة على التحليل.				
19	التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات يكسب التلاميذ القدرة على المقارنة				
20	الوضعيات المعتمدة في العملية التعليمية –التعلمية تجعل التلاميذ أكثر استقلالا.				
المؤشر الثالث	**التقويم**	**تقيس**	**لا تقيس**	**واضحة**	**غير**
21	نظام التقويم المستمر للتلميذ يؤدي إلى تنمية قدراته المعرفية.				
22	هناك صعوبة في تقويم نشاطات التلاميذ داخل الحجرات الدراسية.				
23	التقويم المعتمد في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقيس فعلا كفاءات التلاميذ ويراقب تطورها.				
24	التقويم المعتمد في قياس قدرات التلاميذ يراعي الفروق الفردية.				
25	إنتقال التلاميذ من مستوى إلى أخر لا يعني الوصول إلى جميع الكفاءات المرجو تحقيقها.				
26	معايير التقويم المعتمدة تقيس فعلا كفاءات التلاميذ في نهاية كل مرحلة.				
27	نظام التقويم يراعي الكفاءات المستهدفة عند إعداد أسئلة الاختبار.				
28	الوقت المخصص للمادة الدراسية يسمح القيام بتقويم تشخيصي .				
29	قرار انتقال التلاميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى يحتكم إلى الخريطة التربوية رغم تعدد طرائق التقويم.				

محور التحديات التكنولوجية المؤشر الأول	التقنيات الحديثة	تقيس	لا تقيس	واضحة	غير واضحة
30	المناهج التعليمية ترتكز على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية الحديثة في عملية التدريس.				
31	الوسائل التعليمية المتاحة تمكن الطالب من تنمية قدراته المعرفية.				
32	الوسائل التعليمية المطبقة في عملية التدريس من شأنها أن تحدث تغييرا نوعيا في تكوين التلميذ.				
33	المؤسسة تتوفر على الورشات والمخابر المجهزة بكافة الوسائل الضرورية لعمليات التعليم والتعلم.				
34	المؤسسة المدرسية توفر للأستاذ الأجهزة الضرورية لعملية التدريس.				
35	لا أجد صعوبة في الحصول على الأجهزة الضرورية لعملية التدريس.				
36	المؤسسة المدرسية مجهزة الكترونيا بحيث تتيح لكل التلميذ الاتصال المباشر بشبكة الإنترنت.				
37	تتوفر المؤسسة المدرسية على أقسام مجهزة بالإعلام الآلي والانترنت.				
38	تستغل الأقسام المجهزة بالإعلام الآلي والإنترنت بشكل مستمر ومنتظم .				
39	مدة التكوين في مادة الإعلام الآلي تؤهل إلى ترقية معارف التلميذ في مجال المعلوماتية .				
40	محتوى برامج الإعلام الآلي تجعل التلميذ متحكم بالمعلوماتية.				
41	تلميذ مرحلة التعليم المتوسط قادر على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيات الحديثة–الانترنت – من أجل الوصول إلى المعارف وتوظيفها.				

42	تدريس مادة الإعلام الآلي يرتكز على الجانب التطبيقي أكثر من النظري .				
43	الحصص المبرمجة للإعلام الآلي تمكن التلميذ من التحكم الجيد في المعلوماتية.				
المؤشر الثاني	**الانفتاح على اللغات الأجنبية**	**تقيس**	**لا تقيس**	**واضحة**	**غير**
44	السياسة اللغوية المعتمدة في مجال تعليم اللغات تمكن التلميذ من إتقان اللغات والتحكم بها .				
45	إدراج الرموز الدولية باللغة الأجنبية يساعد التلميذ على بناء المعرفة وتحصيلها.				
46	تحسن المستوى التحصيلي للتلميذ بعد إدراج الرموز الدولية باللغة الأجنبية في المواد العلمية.				
47	التبكير باللغات الأجنبية خاصة الفرنسية ،انعكس سلبا على التحكم باللغة العربية .				
48	ضعف مستوى تحصيل التلميذ في المواد العلمية يرجع إلى عدم التحكم في اللغات الأجنبية.				
49	اللغات الأجنبية من أهم النقاط الجوهرية التي يجب الاهتمام بها من أجل إصلاح التعليم .				
50	تلميذ المرحلة المتوسطة يتقن اللغة العربية ، ولا يجد صعوبة في التحاور بها داخل الفصل الدراسي.				
51	التركيز على اللغة الفرنسية، وجعل اللغة الانجليزية ثانوية رغم كونها لغة العلم والتكنولوجيا.				
52	ضعف تحصيل التلاميذ في اللغات يرجع إلى نقص في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.				
53	الاهتمام بتدريس اللغات– خاصة اللغة الفرنسية – يشكل خطرا على اللغة العربية .				
54	نجحت المناهج التعليمية في تحسين مستوى التلميذ في التحكم في اللغات الأجنبية وإتقانها .				

التحديات الثقافية المؤشر الأول والثاني	التعليم والمواطنة	تقيس	لا تقيس	واضحة	غير واضحة
55	تعزز المناهج التعليمية الانتماء للوطن من خلال أنشطة مختلفة.				
56	تعزز المناهج التعليمية مكانة اللغة العربية .				
57	المناهج التعليمية تركز على الجوانب التاريخية والوطنية للأمة الجزائرية .				
58	المناهج التعليمية تركز على الجوانب التاريخية للأمة العربية.				
59	تنفتح المناهج التعليمية على القيم العالمية (حقوق الإنسان ، والديمقراطية)،أكثر من القيم الوطنية .				
60	تركز الأنشطة المدرسية على إحياء المناسبات الدينية.				
61	المناهج التعليمية تركز على التربية البيئية.				
62	المناهج التعليمية تركز على احترام الرموز الوطنية (العلم، النشيد الوطني).				
63	تركز المناهج التعليمية على الشخصيات التاريخية العالمية بصورة أساسية .				
64	هناك انسجام وتكامل في المناهج التعليمية حول غرس قيم الوطنية والعالمية في شخصية التلميذ.				

***العبارات المهمة التي لم تتطرق إليها الباحثة، والتي تشكل صميم الدراسة.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (03): استمارة قياس اتجاهات

وزارة التعليـــم العـالي والبـحث العـلمـــــي

جـــامعة محمـد خيــضر – بـــسكرة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

–قسم العلوم الاجتماعية–

إستمارة بحـــث حول:

التغير البنائي–الوظيفي للمدرسة الجزائرية في ظل التحديات العالمية الراهنة

–دراسة تحليلية لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط–

تخصص علم اجتماع التربية

***إعداد الطالبة:** ***إشراف الأستاذ الدكتور:**

***أم الخير بدوي** ***عبد الرحمان برقوق**

الأستاذ(ة) الفاضل (ة) يرجى التكرم بملء الاستبيان بكل صراحة ودقة وموضوعية، وذلك بقراءة كل عبارة ثم وضع علامة (×) في أحد الخانات الموجودة أمام كل عبارة والتي تعبر فيها عن رأيك، علما بأنه ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، والمعلومات المقدمة سوف تستخدم بسرية تامة، ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي .

❖ **ملاحظــة:**

*من فضلك تأكد من وضع علامة(×) أمام كل عبارة.

*لا تضع أكثر من علامة أمام كل عبارة.

*تعامل مع كل عبارة على حدى.

*** شكرا على تعاونكم في إنجاز هذا البحث العلمي***

السنة الجامعية: 2016/2015

أولا: البيانات الشخصية:

1)-الجنس: **ذكر** ☐ **، أنثى** ☐

2)-المؤهل العلمي :.....

3)-الأقدمية في التعليم:.....

4)- المادة المدرسة : .....

5)-مؤسسة العمل: .....

ثانيا: محاور تساؤلات الدراسة:

العـــبـــــــارات		بدائل الاجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحاور						
محور التحديات المعرفية	مضامين مناهج التعليم المتوسط					
المؤشر الأول						
01	مضامين المواد الدراسية تساعد التلميذ على التحصيل الجيد.					
02	مضامين المواد الدراسية تواكب التطور العلمي الحاصل.					
03	مضامين المواد الدراسية تجهد الأستاذ .					
04	مضامين المواد الدراسية تمتاز بالكثافة .					
05	مضامين المواد الدراسية تنمي القدرات المعرفية للتلاميذ.					
06	تركز مضامين المواد الدراسية على تنمية الجوانب السلوكية للتلاميذ.					
07	تركز مضامين المواد الدراسية على تنمية الجوانب الوجدانية للتلاميذ.					

08	تركز مضامين المواد الدراسية على الجوانب النظرية.					
09	الوقت المخصص لتحقيق مضمون المواد الدراسية غير كاف.					
10	مضامين المواد الدراسية تجعل التلميذ يفكر بطريقة منطقية .					
المؤشر الثاني	**المقاربة بالكفاءات .**	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**غير موافق**	**غير موافق بشدة**
11	نجحت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تفعيل عملية التدريس.					
12	تضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات توظيف أحسن لقدرات التلاميذ.					
13	يصعب على الأستاذ تحديد الكفاءات المراد تقويمها لدى التلاميذ.					
14	أعتمد في عملية التدريس على وضعية التعليم عن طريق حل المشكلات.					
15	أعتمد في عملية التدريس على وضعية التعليم بواسطة المشروع.					
16	بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنمي القدرات المعرفية للتلاميذ.					
17	بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تنمي الجوانب المهارية للتلاميذ.					
18	التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات يكسب التلاميذ القدرة على التحليل.					
19	التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات يكسب التلاميذ القدرة على المقارنة .					
20	الوضعيات المعتمدة في العملية التعليمية –					

	التعلمية تجعل التلاميذ أكثر استقلالا.					
المؤشر الثالث	**نظام التقويم**	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**غير موافق**	**غير موافق بشدة**
21	نظام التقويم المستمر للتلميذ يؤدي إلى تنمية قدراته المعرفية.					
22	هناك صعوبة في تقويم نشاطات التلاميذ داخل الحجرات الدراسية.					
23	التقويم المعتمد في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقيس فعلا كفاءات التلاميذ ويراقب تطورها.					
24	التقويم المعتمد في قياس قدرات التلاميذ يراعي الفروق الفردية.					
25	انتقال التلاميذ من مستوى إلى أخر لا يعني الوصول إلى جميع الكفاءات المرجو تحقيقها.					
26	معايير التقويم المعتمدة تقيس فعلا كفاءات التلاميذ في نهاية كل مرحلة.					
27	نظام التقويم يراعي الكفاءات المستهدفة عند إعداد أسئلة الاختبار.					
28	الوقت المخصص للمادة الدراسية يسمح القيام بتقويم تشخيصي .					
29	قرار انتقال التلاميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى يحتكم إلى الخريطة التربوية رغم تعدد طرائق التقويم.					
محور التحديات التكنولوجية	**التقنيات الحديثة**	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**غير موافق**	**غير موافق بشدة**
المؤشر الأول						

30	المناهج التعليمية ترتكز على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية الحديثة في عملية التدريس.					
31	الوسائل التعليمية المتاحة تمكن الطالب من تنمية قدراته المعرفية.					
32	الوسائل التعليمية المطبقة في عملية التدريس من شأنها أن تحدث تغييرا نوعيا في تكوين التلميذ.					
33	المؤسسة تتوفر على الورشات والمخابر المجهزة بكافة الوسائل الضرورية لعمليات التعليم والتعلم.					
34	المؤسسة المدرسية توفر للأستاذ الأجهزة الضرورية لعملية التدريس.					
35	لا أجد صعوبة في الحصول على الأجهزة الضرورية لعملية التدريس.					
36	المؤسسة المدرسية مجهزة الكترونيا بحيث تتيح لكل التلميذ الإتصال المباشر بشبكة الأنترنت.					
37	تتوفر المؤسسة المدرسية على أقسام مجهزة بالإعلام الآلي والأنترنت.					
38	تستغل الأقسام المجهزة بالإعلام الآلي والأنترنت بشكل مستمر ومنتظم .					
39	مدة التكوين في مادة الإعلام الآلي تؤهل إلى ترقية معارف التلميذ في مجال المعلوماتية .					
40	محتوى برامج الإعلام الآلي تجعل التلميذ متحكم بالمعلوماتية.					
41	تلميذ مرحلة التعليم المتوسط قادر على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيات الحديثة–الانترنت – من أجل الوصول إلى المعارف وتوظيفها.					
42	تدريس مادة الإعلام الآلي يرتكز على الجانب التطبيقي أكثر من النظري .					

43	الحصص المبرمجة للإعلام الآلي تمكن التلميذ من التحكم الجيد في المعلوماتية.					
المؤشر الثاني	**الانفتاح على اللغات الأجنبية**	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**غير موافق**	**غير موافق بشدة**
44	السياسة اللغوية المعتمدة في مجال تعليم اللغات تمكن التلميذ من إتقان اللغات والتحكم بها .					
45	إدراج الرموز الدولية باللغة الأجنبية يساعد التلميذ على بناء المعرفة وتحصيلها.					
46	تحسن المستوى التحصيلي للتلميذ بعد إدراج الرموز الدولية باللغة الأجنبية في المواد العلمية.					
47	التبكير باللغات الأجنبية خاصة الفرنسية ،انعكس سلبا على التحكم باللغة العربية .					
48	ضعف مستوى تحصيل التلميذ في المواد العلمية يرجع إلى عدم التحكم في اللغات الأجنبية.					
49	اللغات الأجنبية من أهم النقاط الجوهرية التي يجب الإهتمام بها من أجل إصلاح التعليم .					
50	تلميذ المرحلة المتوسطة يتقن اللغة العربية ، ولا يجد صعوبة في التحاور بها داخل الفصل الدراسي.					
51	التركيز على اللغة الفرنسية، وجعل اللغة الانجليزية ثانوية رغم كونها لغة العلم والتكنولوجيا.					
52	ضعف تحصيل التلاميذ في اللغات يرجع إلى نقص في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.					
53	الاهتمام بتدريس اللغات– خاصة اللغة الفرنسية – يشكل خطرا على اللغة العربية .					

54	نجحت المناهج التعليمية في تحسين مستوى التلميذ في التحكم باللغات الأجنبية وإتقانها .					
التحديات الثقافية	**التعليم والمواطنة**	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**غير موافق**	**غير موافق بشدة**
المؤشر الأول والثاني						
55	تعزز المناهج التعليمية الانتماء للوطن من خلال أنشطة مختلفة.					
56	تعزز المناهج التعليمية مكانة اللغة العربية .					
57	المناهج التعليمية تركز على الجوانب التاريخية والوطنية للأمة الجزائرية .					
58	المناهج التعليمية تركز على الجوانب التاريخية للأمة العربية.					
59	تنفتح المناهج التعليمية على القيم العالمية (حقوق الإنسان ، والديمقراطية، السلام)،أكثر من القيم الوطنية .					
60	تركز الأنشطة المدرسية على إحياء المناسبات الدينية.					
61	تركز الأنشطة المدرسية على إحياء المناسبات الوطنية.					
62	المناهج التعليمية تركز على التربية البيئية.					
63	المناهج التعليمية تركز على احترام الرموز الوطنية (العلم، النشيد الوطني).					
64	تركز المناهج التعليمية على الشخصيات التاريخية العالمية بصورة أساسية .					
65	هناك انسجام وتكامل في المناهج التعليمية حول غرس قيم الوطنية والعالمية في شخصية التلميذ					

***ما هي أهم الصعوبات التي تواجهك في ظل الإصلاحات الجديدة؟**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....