



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي
كلية الحقوق والعلوم السياسية
قسم العلوم السياسية



السياسة التعليمية في الجزائر
دراسة تقييمية لإصلاحات الطور الابتدائي 2016

مذكرة تخرج تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه ل.م.د في العلوم السياسية
تخصص: سياسات عامة وخدمة عمومية

الأستاذ المشرف:

أ.د. الهادي دوش

إعداد الطالب:

عبيدي سعد إبراهيم

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	المؤسسة	الصفة
أ.د جرایة الصادق	جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي	رئيسا
أ.د الهادي دوش	جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي	مشرفا ومقررا
أ.د صالح زباني	جامعة باتنة	مناقشا
د.عبد الحميد فرج	جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي	مناقشا
د.سلمى ليمام	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
د.حلواجي عبد الفتاح	جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023



﴿وقل ربني نردني علما﴾

اللَّهُ
صَلَّى
الْعَظِيمُ

أُهدي ثمرة جهدي إلى من هم أعلى من نفسي:

أمي وأبي، أطال الله عمرهما ومتعهما بالصحة والعافية

إلى أفراد عائلي الصغيرة:

الزوجة الكريمة، وبناتي رتاج، آية، غفران، نور اليقين، وابني الأصغر محمد

إلى كل أفراد عائلي المحترمين صغيرهم وكبيرهم...

إلى كل من اجتهد مخلصاً في طلب العلم، وإلى كل من علّمني حرفاً، وكلّ طاق

م الأساتذة، وعلى رأسهم مشرفي وسندي الأستاذ الدكتور الهادي دوش

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع.

شكر وتقدير:

الحمد والشكر لله تعالى أولاً وآخراً على ما أئمه علي من نعمة، ظاهرها وباطنها، وأشكر والدي على ما قدّمه لي من معونة مادية ومعنوية طويلة مشواري الدراسي، والشكر موصول لأمي الحبيبة وزوجتي على صبرهم وسهرهم لإنجاح هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى مُشرفي الأستاذ الدكتور الهادي دوش، الذي كان لي خير عون في إنجاز هذه الدراسة المتواضعة، كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الموفور لكل أعضاء لجنة المناقشة.

شكراً لكل من ساعدني من قريب أو بعيد، وخاصة معلّمي المرحلة الابتدائية على المساعدات البيداغوجية التي سهلت إنجاز هذا العمل، خاصة في شقّ الميداني المتمثل في الاستبيان وتطبيقه. شكراً لكل موظفي قطاع التربية بولاية توقرت، خاصة أولئك الذين ساعدوني بجهدهم ووقتهم في تطبيق أداتي الدراسية، كما لا أنسى أولئك المعلمين الذين تكبدوا معي مشقة الإجابة على أسئلة الدراسة الاستطلاعية وصبرهم معي، شكراً جزيلاً.



مقدمة



شهد العالم عديدا من الثورات التي نادى بالديمقراطية وحقوق الإنسان، مما جعل من موجات التغيير والإصلاح حتمية لا بد منها على جميع المستويات سياسياً، اقتصادياً، اجتماعياً وإدارياً، ولتحقيق جملة الأهداف من هذه الإصلاحات لا بد لها من إصلاح الركيزة الأساسية والمنطلق الأول وهو الفرد أو المورد البشري الذي ينشأ عن طريق التربية والتعليم و إصلاح سياساتها، إذ كان التعليم على مر التاريخ ركنا مهما في التقدم المجتمعي ومحركا أساسيا للتطور، وعاملا لتربية النفس، فازدهار الشعوب مرتبط بمدى التقدم الحاصل في تحديث نظم التربية والتعليم، وبقاء الأمم واستمرارها ليس بامتلاكها الأسلحة العسكرية الحربية فحسب، بل مرهون بمدى فعالية سياساتها التربوية ونظمها التعليمية والمعرفية.

فالتعليم كان ولا يزال مطلباً اجتماعياً يحقق طموحات الأفراد والحكومات والمجتمعات، و يعد أهم الحقوق الإنسانية، ففضله يتشكل عقل وفكر الإنسان، كما يتشكل أيضاً وعيه الاجتماعي والسياسي، الذي سوف تترتب عليه فاعليته في الواقع، وبالتعليم يكتسب الإنسان المهارات والقدرات الضرورية لمزاولة نشاطه الاقتصادي، بل وأكثر من ذلك تتشكل أبرز ملامح المجتمع وتتحدد مكانته في السلم الحضاري، انطلاقاً من التوزيع العالمي للمقررات المادية والقيمية، فللنظام التعليمي دور أساسي في النظام السياسي والاجتماعي، فهو أداة للتلقين السياسي وغرس قيم المجتمع، فالتعليم لا يمكن أن يكون محايداً، فمؤسساته تستخدم كأداة للتوجيه السياسي والتنشئة السياسية.

تتوقف فعالية السياسة التعليمية وكفاءتها على تصور القوى السياسية والاجتماعية الحاكمة للمجتمع الذي تنشده، وانطلاقاً من هذا كان على الدولة الجزائرية أن تحدد معالم سياستها التعليمية وأن تبرز المبادئ العامة التي تقوم عليها، وأن تبين بدقة الغايات التي ترجو تحقيقها وتضبط الاستراتيجية الملائمة لتطبيقها وتوفير وسائل تنفيذها وتجسيدها، خاصة فيما يتعلق بنوعية التعليم وأهميته، لكن هذه السياسات تتباين من مجتمع إلى آخر ومن زمان لآخر، بل يمكن أن تتباين حتى داخل الفترة التاريخية الواحدة، ويعود ذلك التباين إلى اختلاف الإيديولوجية السائدة والتوجهات العامة الحاكمة للنظام السياسي.

وفي الجزائر تعد السياسة التربوية عنصراً أساسياً من عناصر السياسة العامة للدولة، ومخرجاتها انعكاس لرؤية وتوجهات النظام السياسي، وفي بعض الأحيان تعبر عن الاتجاه العام للمجتمع ومطالبه، فالمتعلم لا يعيش إلا في إطار جماعة يتفاعل معها يؤثر فيها ويتأثر

بقيتها ومبادئها وأفكارها ومعتقداتها، تبعا لذلك لا يمكن ترك مسؤولية إعداد النشء للمصادفة وإنما لابد من وجود سياسة تربوية ذات أهداف واضحة محدّدة مبنية على أسس علمية، فالمنتبع لمسار المنظومة التربوية في الجزائر يلاحظ أنها مرّت بعدد من الإصلاحات تتباين من نظام سياسي لآخر وبين حقبة زمنية لأخرى، ويتجلى هذا الاختلاف في مستوى توجه صانعي السياسات العامة وفقا لطبيعة النظام والقيم.

سنحاول من خلال هذه الدراسة معرفة أهم الإصلاحات التي مرت بها المنظومة التربوية من إصلاحات مع تحديد معاييرها وأبعادها وشروط تجسيدها، وكذا أهم مضامين الإصلاح منذ بداية الألفية، حيث عرف نظام التربية والتعليم في الجزائر تغيرات متفاوتة منذ الاستقلال تجلى أبرزها في ما أطلق عليه بإصلاحات الجيل الثاني الذي دخل حيز التطبيق في الموسم 2016/2017، وقد ركّزت هذه الدراسة على الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق بمقاربات بناء المناهج والحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقّق الحاجيات الجديدة للمجتمع خاصة بعد التغيرات العالمية التي حصلت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وما تبعها من معطيات عولمية جديدة فيما تعلق بالأنترنيت واستخدام التطبيقات والبرامج المعلوماتية مما استدعى ضرورة مواكبة هذه التغيرات الحاصلة على هذا المستوى من منطلق مبررات الإصلاح التربوي الجديد.

✓ مبررات اختيار الموضوع:

لعل اهتمام الباحث ورغبته في تناول ودراسة موضوع ما له في الحقيقة من الاعتبارات ما يفسر ذلك، ومن أهم مبررات اختيار الموضوع ما يلي:

– المبررات الموضوعية: هناك عدة مبررات أهمها:

– لا تزال أغلب الاجتهادات بشأن السياسة التعليمية جد محدودة، وخاصة الدراسات التي تتناول شق الإصلاحات التربوية التي مازالت طور التطبيق والتعميم، ولم تكتمل بعد لكي تكون لها نتائج واضحة وتقييمها تقييما شاملا لكي نبرز أهم مواطن الضعف وإعادة تقييمها عن طريق التغذية الراجعة.

– تزايد الاهتمام الأكاديمي المتواصل في الجزائر بدراسة السياسة التعليمية باعتبار التعليم أداة للتطور المجتمعي وتحقيق التنمية، والذي ركّز في أغلبه على إصلاحات المنظومة التربوية المعتمدة 2003 أو ما يسمى بإصلاحات الجيل الأول، وبدرجة أقل بالبحث في تقييم هذه

الإصلاحات في فترات جد متقاربة وتبدأ من النقطة التاريخية نفسها، ثم انتقل الاهتمام في السنوات القليلة الماضية 2016 نحو تكييف المقاربة بالكفاءات وإعادة كتابة المناهج وتصحيحها وطباعة نسخ جديدة للكتاب المدرسي تتماشى وفق هذه المقاربة والمناهج، وذلك عن طريق الرجوع إلى المرجعيات الكبرى، وهي القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 الصادر في جوان 2008، والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج والوثيقة المرافقة.

أهمية الدراسة:

تتجسد أهمية الدراسة العلمية والعملية في كون النظام التربوي بشكل عام يعتبر أحد الركائز الأساسية التي من خلالها تستطيع الدولة الاستثمار في رأس المال البشري واللاحق بركب الحضارة والتنافس الدولي في إطار العولمة واستخدام التكنولوجيا، كما ستركز الدراسة على جملة الإصلاحات التي أقرتها وزارة التربية الوطنية على مستوى هذا القطاع في الجانب التنظيمي، القانوني والبيداغوجي.

فلهذه الدراسة أهمية علمية وأخرى عملية:

أ- الأهمية العلمية:

حظي موضوع السياسة التعليمية والإصلاح التربوي باهتمام كبير من طرف الدارسين والمحليلين والمؤسسات المحلية الوطنية والعالمية ومختلف مراكز البحوث، وكل ذلك بغية تحقيق نظام تعليمي يتماشى والمستجدات الوطنية والعالمية بفعل تطبيق جملة من الإصلاحات، إذ تحاول هذه الدراسة:

– إبراز أهمية وتباين خصائص السياسة التعليمية في الجزائر وأهم مواطن تطورها منذ الاستقلال.

– لمس واقع التجربة الجزائرية للسياسة التعليمية، وذلك عن طريق دراسة أهم الركائز والمضامين التي تخللت هذه الإصلاحات التي اعتمدها قطاع التربية والتعليم.

– محاولة تقييم مضمون الإصلاحات التي وردت في مناهج وكتب الجيل الثاني أو المناهج المعاد كتابتها، وإبراز جملة الأسس التي قامت عليها هذه الإصلاحات ومدى تحقيقها للأهداف المسطرة من طرف الدولة.

– محاولة معرفة نتائج هذه الإصلاحات ومدى تطبيقها على أرض الواقع، وذلك من خلال الدراسة الميدانية.

ب- الأهمية العملية:

يعتبر التعليم أهم القطاعات التي تولي لها الدولة الاهتمام الكبير من جميع النواحي سواء من الجانب المالي أو البشري، وتعمل السياسة التعليمية على تنمية الموارد البشرية المختلفة التخصصات وبناء الشخصية المتكاملة الحامية للهوية الوطنية، لذا يجب أن تبنى هذه السياسة ضمن أهداف متفق عليها من أجل رسم الخطط والإجراءات وتحقيقها، لذا فصانع القرار يولي اهتماما لهذه الدراسات المتخصصة بالشأن التربوي .

أهداف الدراسة:

ترتكز أهداف هذه الدراسة في مجموعة من النقاط أهمها:

- تشخيص واقع السياسة التعليمية في الجزائر من خلال تطورها التاريخي.
- إبراز مضمون الإصلاحات التربوية في الجزائر 2016 ومدى تطبيقها على أرض الواقع.
- معرفة مدى مساهمة المناهج التربوية الجزائرية في غرس القيم الوطنية ومستويات المواطنة.
- تقييم المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي، وذلك بمراعاة الشروط المنهجية والتقنية للبحث، مما يجعل الدراسة تتسجم مع المستجدات الحالية والمعايير العالمية.
- تقييم الإصلاحات الجديدة للسياسة التعليمية ورصد أهم مواطن الضعف والتحديات التي توجه هذه الإصلاحات مع التركيز على الجانب البيداغوجي وما جاء في مضمونه.
- دراسة وتقييم ما ورد في مضمون المرجعيات الكبرى ومدى توافقها مع أهداف الإصلاح التربوي ، خاصة مواد القانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي يعتبر دستور النظام التربوي في الجزائر.
- تبرز أهمية الدراسة في إبراز دور الإصلاحات التربوية في بناء سياسة تعليمية في الجزائر من خلال مواجهة التحديات من خلال دراسة ميدانية.

إشكالية الدراسة:

تعدّ المدرسة الركيزة الأساسية التي ينطلق منها كل تغيير ويعتمد عليها في بناء الأجيال ومن ثمّ بناء العقول، وبها ينطلق المجتمع من منطق التصنيع إلى منطق الدراية بالمعلوماتية، ومن ثمّ يصبح إصلاح المنظومة التربوية أكثر من ضرورة، إذ تحتاج المدرسة الجزائرية دائما إلى مراجعة وإعادة النظر والتطوير، وهو ما يطلق عليه بالإصلاح التربوي الذي يعد مطلباً اجتماعياً ملحاً، وهذا ما استدعى صناع القرار في المؤسسات الحكومية والتعليمية إلى أنتهاج إصلاحات لسياسة التعليم وبرامجه، ونظرا لهذه الأهمية نطرح الإشكالية الآتية:

• ما مدى نجاعة سياسات إصلاح نظام التربية والتعليم في الجزائر بعد 2016؟

✓ الأسئلة الفرعية: يتفرع عن الإشكالية الرئيسة أسئلة فرعية هي:

- ما واقع السياسة التعليمية في الجزائر؟
 - ما انعكاسات الإصلاحات التربوية 2016 على فعالية نظام التربية في الجزائر؟
 - كيف يمكن لمبادئ وأسس المناهج التربوية تحقيق جودة التعليم والوصول إلى الأهداف المخطط لها من طرف وزارة التربية الوطنية؟
 - هل ساهمت مناهج الجيل الثاني مع تعزيز المقاربة بالكفاءات في تنمية القدرات الفكرية البيداغوجية للمتعلم في المدرسة الجزائرية؟
 - ما هي انعكاسات استراتيجية الإصلاح من خلال المرجعيات الكبرى في تحسين واقع المدرسة الجزائرية من خلال رأي معلمي المرحلة الابتدائية؟
- الفرضيات.

تنتطق الدراسة من مجموعة من الفرضيات التي سيتم اختبارها، وهي كالاتي:

- ساهمت سياسات إصلاح الجيل الثاني 2016 في جعل الكتاب المدرسي وسيلة إيضاحية للمعلم والمتعلم ولها دور رئيس في ترسيخ قيم الهوية الوطنية.
- أدت سياسات إصلاح الجيل الثاني 2016 إلى رفع مستوى التعليم في المرحلة الابتدائية بالجزائر.
- يمارس أساتذة التعليم الابتدائي بعد 2016 التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
- يدرك أستاذ التعليم الابتدائي بعد 2016 المصطلحات المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات.
- مناهج الجيل الثاني جعلت من مهمة التعليم أكثر يسرا وفعالية.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** موضوع الدراسة هو السياسة التعليمية في الجزائر بالتركيز على تقييم الإصلاحات في مرحلة التعليم الابتدائي، والحدود المكانية هي قطاع التربية الوطنية في الجزائر، ولأنه من الصعب التوصل إلى جملة من النتائج المنطقية والدقيقة دون التطرق إلى دراسة ميدانية فإنه تم اختيار مديرية التربية لولاية توقرت، وبالتركيز على مجموعة من المدارس الابتدائية التابعة لها تمثيلاً لباقي المدارس عبر ربوع الوطن وكإسقاط لواقع المدارس في الجزائر، سيتم من خلال ذلك تحديد أهم الإصلاحات في قطاع التربية وأهم تطلعات الأسرة التربوية.

- **الحدود الزمنية:** تتجسد الدراسة حول السياسة التربوية في الجزائر وبالتحديد حول إصلاحات المرحلة الابتدائية منذ ظهور أول إصلاح في المنظومة التربوية، مع التركيز على مجال زمني سيساعد على حصر الدراسة في بعدها الكمي، والمتمثل في بداية سنة 2016 تقريبا، والتي شهدت عملية إصلاح مرورا بالمرجعيات الكبرى، والتي منها القانون التوجيهي للتربية الوطنية حتى صدور آخر المناشير التي تدعم عملية الإصلاح.

المناهج والمقتربات:

تم الاعتماد على جملة من المناهج أهمها:

- **منهج دراسة الحالة:** من خلال التطرق لدراسة إصلاح المنظومة التعليمية في الجزائر بشكل عام والدراسة الميدانية بولاية توقرت بشكل خاص، لمعرفة مدى تقييم هذه البرامج المدرجة في إصلاحات الجيل الثاني على مستوى واقع ابتدائيات هذه الولاية.

- **منهج تحليل المضمون:** تم توظيف هذا المنهج في دراسة عمليات الإصلاح التي مرت بها المنظومة التربوية في الجزائر عن طريق دراسة وتحليل مضمون المرجعيات الكبرى التي كان لها الأثر البالغ في تحقيق عملية الإصلاح، مع تحليل بعض الوثائق المهمة مثل الدليل المنهجي لإعداد المناهج والوثيقة المرافقة، وقد تمت الاستعانة بهذا المنهج في تحليل مضمون كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة ابتدائي من أجل معرفة ودراسة بعض القيم التي كانت مسطرة ضمن أهداف المنظومة التربوية.

- **المنهج التاريخي:** يعد هذا المنهج مساعدا أو مكملا للمعرفة، ولقد تم الاعتماد على عليه انطلاقا من دراسة تطوّر مراحل إصلاح النظام التربوي في الجزائر، بداية من فترة

الاستقلال ومرورا بفترة التعددية الحزبية إلى آخر الإصلاحات التي أجريت من طرف الوزارة الوصية مع رصد أهم المحطات التاريخية للنظام التربوي الجزائري ممثلا في الهيئات والمجالس واللجان التابعة للنظم التربوي واستنتاج أهم المستجدات والمتغيرات التي أدخلت عليها.

المقتربات.

اعتمدت الدراسة المقتربات الآتية:

- **المقرب القانوني:** تم الاعتماد على تحليل بعض الوثائق الأساسية المتعلقة بإصلاحات الجيل الثاني، حيث ركزت الدراسة على قراءة تحليلية لهذه الوثائق، وأهم ما جاء فيها من استراتيجيات جديدة للتدريس وكيفية تطبيقها على مستوى الواقع.

- **الأدوات المنهجية.**

إضافة إلى المناهج والاقتراب المعتمدة هذه الدراسة، تم الاستعانة أيضا بجملة من الأدوات المنهجية:

- **المقابلة:** عن طريق مقابلة مجموعة من المنتسبين إلى الأسرة التربوية بولاية توقرت وتوجيه بعض الأسئلة بخصوص استخدام المقاربة بالكفاءات.

- **الاستبانة:** تم توزيع مجموعة من الأسئلة في شكل استبانة لمنتسبي قطاع التعليم بولاية توقرت من أجل تقييم مدى نجاعة الإصلاحات بهذه الولاية.

أدبيات الدراسة:

إن جملة من الدراسات السابقة لموضوع الإصلاح التربوي والسياسة التعليمية كانت إثراء للجانب البيداغوجي والقانوني، وهذا ما جعلنا نعطي الموضوع أهمية بالغة في شقه السياسي البيداغوجي، فكل جانب يعتبر مقياس لمدى إصلاح النظام التربوي ومدى نجاعة الإصلاحات التي أقرتها الوزارة الوصية خلال الفترات المتعاقبة، وسنحاول إبراز بعض الدراسات التي تناولت موضوع السياسة التعليمية مع تباين الفترة الزمنية وكذا المكانية من زوايا ومقاربات مختلفة.

-دراسة (حياة فرد): مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير بعنوان "تقييم السياسة التعليمية في الجزائر 2003-2013" تناولت فيها تشخيص واقع إصلاح المنظومة التربوية والكشف عن كيفية صنع السياسة التعليمية في الجزائر ومدى التقارب بين المجال النظري والمجال التطبيقي لها، وذلك بأخذ السياسة التعليمية من 2003 إلى 2013 كحالة للدراسة، وهي دراسة جد مهمة على اعتبار ما وجد فيها من تشخيص لهذه السياسة.

- دراسة (عبد السلام نعمون): أطروحة دكتوراه في تخصص الإدارة التربوية موسومة بـ "نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات" تناولت تقييم وضعية الإصلاحات في الشأن التربوي ، وخاصة ما ارتبط منها بتحديد استراتيجيات التدريس ومضامين الكتاب المدرسي، مع وضع الاختيار لاستراتيجيات وآليات عمل المقاربة الكفاءات في تنمية ملمح المتخرجين من المدرسة الجزائرية، إلا أن الدراسة لم تبرز الأسس التي بنيت عليها المناهج التربوية، ولم تتجاوز الدراسة الحدود الزمنية 2016، وذلك بسبب عدم بلوغها لإصلاحات الجيل الثاني.

- دراسة (أحمد لشهب): عبارة عن مقال منشور بتاريخ 2015 بعنوان "تحليل سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر"، تناول فيه الباحث تحليل سياسة الإصلاح بشكل عام، وأهم المراحل التي مر بها الإصلاح التربوي ، إذ تناولت هذا الجانب في الفترة الممتدة ما بين 2000-2013، وتميزت بالتركيز على مراحل صنع وتنفيذ سياسة الإصلاح.

- دراسة (بن كريمة بوحفص): عبارة عن مقال منشور بتاريخ 2019 تحت عنوان " الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار" تم من خلال هذه الدراسة معالجة أبرز ما يميز الإصلاحات الجديدة والكشف عن استراتيجية تطبيقها في أحسن الظروف لنجاح الانتقال من النموذج البيداغوجي القديم (الجيل الأول من المقاربة بالكفاءات) إلى النموذج البيداغوجي الجديد (الجيل الثاني)، وقد تم في هذه الدراسة الوقوف على أهم أوجه النقد الموجهة لها، وكان التركيز الكبير فيها على المقارنة بين النموذج البيداغوجي القديم والجديد.

- دراسة (عبد القادر فضيل): وهي دراسة موسعة تمثلت في تأليف كتاب يتحدث عن حقائق عاشها الكاتب في مشواره العلمي، ورد الكتاب بعنوان " المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات"، وقد فصل الكاتب-الذي كان من رجال التربية الذين واكبوا مسيرة هذا القطاع منذ السنوات الأولى من الاستقلال-في قضايا التربية والتطور التاريخي الذي عرفته المدرسة الجزائرية، وركز على حقائق مرت بها المنظومة التربوية وأهم العراقيل التي حالت دون نجاح الإصلاحات.

- دراسة (أبو بكر بن بوزيد): عبارة عن كتاب بعنوان (إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات)، تناول مراحل الإصلاح وما حققه من نتائج إلى غاية صدور القانون

التوجيهي للتربية، وزيادة على ذلك استعرض أهم القضايا والتحديات التي تواجه عمليات الإصلاح، وقد ركزت الدراسة على جميع الجوانب المتعلقة بالمنظومة التربوية في شقها القانوني والسياسي وحتى البيداغوجي.

من هذا المنطلق نعتبر أن ما وصلت إليه هذه الدراسات عبارة عن نقطة انطلاق الدراسة الراهنة، والتي ستتناول الجوانب التي كانت سببا في بروز الإصلاحات الجديدة التي تمثلت في مناهج الجيل الثاني وما لحقها من تعديلات ومجريات في قطاع التربية منحصرة في مرحلة التعليم الابتدائي أي تزامنا مع بداية الموسم الدراسي 2016/2017.

✓ صعوبات الدراسة: من بين الصعوبات التي واجهت إنجاز الدراسة:

- شح تقديم الإحصائيات التي تخدم الدراسة، مع أنها ستكون في إطار البحث العلمي الأكاديمي لا غير.

- تزامن بداية الدراسة مع بروز فيروس كورونا، مما صعب الأمر في عملية التنقل إلى مراكز البحث والجامعات والمكاتب المركزية طيلة عامين، كما أن بداية تعميم الإصلاحات التي تم الأخذ بها في موسم 2016/2017 تزامن أيضاً مع ظهور الجائحة، مما لزم الجهات المعنية باتخاذ تدابير وإجراءات استثنائية طارئة لمدة عامين، مما نتج عنه صعوبة ضبط موضوع الدراسة في شكله النهائي.

هيكل الدراسة:

تم تقسيم الدراسة إلى خمسة فصول: تم تخصيص الفصل الأول للإطار المفاهيمي النظري للموضوع وتضمن ثلاث مباحث: خصص المبحث الأول للإطار المفاهيمي والنظري للسياسة التعليمية، بينما خصص المبحث الثاني لمرحلة صياغة السياسة التعليمية، في حين تضمن المبحث الثالث الإطار المفاهيمي للإصلاح التربوي وأهدافه وتوجهاته، فيما تضمن الفصل الثاني قراءة في مراحل إصلاح النظام التربوي واحتوى على ثلاث مباحث، المبحث الأول: تضمن النظام التعليمي في الجزائر في الفترة بين 1962 و 1989، أما المبحث الثاني فتضمن نظام التعليم في الجزائر في الفترة من بداية الانفتاح السياسي إلى غاية 2000، وما جاء في المبحث الثالث هو بداية إصلاح المنظومة التربوية وأهم دوافع الإصلاح ومحاوره الكبرى، ذلك أن مجريات تاريخ هذه الظاهرة يتيح إمكانية تتبع عوامل القوة والضعف، وفيما يخص المتغير المستقل للدراسة فهو الإصلاح التربوي بمظاهره ونتائجه، هذا وقد تناول الفصل

الثالث المرجعيات الكبرى لإصلاح المنظومة التعليمية من خلال البعد القانوني والبعد التقني البيداغوجي، وكذا أهم الاستراتيجيات والمبادئ والأسس التي اعتمد عليها الإصلاح، وهو تفصيل لمظاهر وتجليات المتغير البحثي ممثلاً في برامج الإصلاح بنتائجه على المتغير المعتمد وهو السياسة التربوية، أما **الفصل الرابع** فتضمن ركائز إصلاحات الجيل الثاني، إذ تم تقسيمه إلى ثلاث مباحث، تعرض المبحث الأول للمقاربة بالكفاءات كآلية في عملية الإصلاح، أما عن المبحث الثاني فجاءت فيه أهم بنود إصلاح المناهج التربوية، وتضمن المبحث الثالث المفاهيم والمصطلحات الجديدة في مناهج الجيل الثاني، أما **الفصل الأخير** فكان عبارة عن فصل تطبيقي قصد إسقاط محاور الفصل السابق على واقع المدرسة، وذلك عن طريق أداة الاستبيان قصد تمحيص علاقة عمليّات الإصلاح التربوي وانعكاساته على المدرسة من خلال النتائج المتحصّل عليها.

❖ الفصل الأول ❖

الإطار المفاهيمي النظري للموضوع

تمهيد:

يتطرق هذا الفصل إلى بعض المفاهيم في الجانب النظري للدراسة، إذ تمّ تقسيمه إلى ثلاث مباحث، وذلك لمعرفة المفاهيم الأساسية في الموضوع، و من بينها سياسة التعليم ومفهوم الإصلاح التربوي ، وكذا مراحل عملية صنع السياسة التعليمية وبعض مقوماتها، إذ يحتوي المبحث الأول على مفهوم السياسة التعليمية ومقوماتها، في حين تم التطرق في المبحث الثاني إلى عملية صياغة السياسة التعليمية ومراحلها، أما المبحث الثالث فيركز على مفهوم الإصلاح التربوي ، أهدافه والأهمية التي يحتلها هذا الإصلاح ضمن المنظومة التربوية.

المبحث الأول: السياسة التعليمية: التعريف، المقومات

يعدّ قطاع التربية مجالا حيويا، إذ تعد السياسة التربوية عنصرا أساسيا من عناصر السياسة العامة للدولة، ومخرجاتها انعكاس لرؤية وتوجهات النظام السياسي في أغلب الأحيان خاصة في دول العالم الثالث، وفي بعض الأحيان تعبر عن الاتجاه العام للمجتمع ومطالبه.

وفي هذا المبحث الذي يضم ثلاث، يتناول المطلب الأول السياسة التعليمية كجزء من السياسة العامة للدولة ومكانتها ضمن السياسات الأخرى، أما المطلب الثاني فيركز على تعريف السياسة التعليمية بصفة عامة، في حين يحمل المطلب الثالث في طياته مقومات السياسة التعليمية.

المطلب الأول: السياسة التعليمية جزء من السياسة العامة للدولة:

لكل دولة سياسة عامة تهدف إلى تحقيق التنمية البشرية بكل جوانبها، وتقوم هذه السياسة من أجل تحقيق مصالح الفرد والمجتمع على حد سواء، انطلاقا من معالجة مشكلات الحاضر، والمستقبل.

فالسياسات العامة تعني تلك القرارات والأفعال والمواقف التي تتبناها الحكومة بغية معالجة مشكلات تتعلق بالمجتمع أو بأفراده أو بمؤسساته، فالسياسة العامة تقدم ما يلي:¹

1- لا بد من وجود فعل حقيقي تقوم به الحكومة، إذا فنوايا أو أفكار المسؤولين أو طموحاتهم أو تجاربهم لا تعد سياسة عامة، إلا إذا قامت الحكومة بتبنيها وترجمتها إلى قرارات أو أفعال أو مواقف رسمية.

2- تتفاعل الحكومة وتتجاوب مع البيئة التي تحيط بها، وهذا يعني أنّ السياسات العامة تخدم أهدافا محدّدة تتجاوب مع ظروف واقعية في المجتمع، كما أن الأصل في السياسات العامة هو عقلانيتها؛ أي لها أسباب ونتائج.

3- قد تكون السياسات العامة أفعالا محدّدة كإصدار القرارات أو تحديد إجراءات معينة أو تبني قوانين وتشريعات أو إطلاق تصريحات حول أمر ما، كما قد تكون إقراراً للوضع

¹ عبد الفتاح ياغي، علم السياسات العامة وتطبيقاته، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2019، ص3.

الرّاهن، كأن تتبنى الحكومة موقفاً أو تقبل بشيء ما دون أن تفعل أيّ شيء محدداً تجاهها، ودون أن تتخذ قراراً لتغييره، ويمكن أن نسمي هذا الشكل من السياسات العامة بسياسات الإقرار¹ (No-decision-Policy) لأن الحكومة تلتزم الصمت أو تسكت وتترك الأمور تسير كما هي، فمثلاً قد تُقرّ الحكومة قيام موظفي القطاع العام بالعمل في وظائف أخرى بعد انتهاء دوامهم اليومي في المؤسسات الحكومية التي يعملون فيها، مما يعني أن سياسة الحكومة تجاه هذا الوضع هو قبوله والسّماح به ضمناً.

4- الحكومة هي الجهة الوحيدة المخولة بصنع السياسات العامة، فلا يجوز لغيرها التّمتع بهذه الصلاحيات، إلا إذا قامت الحكومة نفسها بتفويض جهة غيرها بتمثيلها أو الإنابة عنها، وطالما أن الحكومة هي صاحبة الحقّ القانوني (الشرعي) في إصدار السياسات العامة، فإنّ طاعة المواطنين أو المجتمع لهذه السياسات هو أمر تلقائي ومفروغ منه؛ والسياسات العامة تنفيذها الحكومي لا يشكل برنامج ومشاريع تنموية.

5- يمكن أن تكون السياسات العامة مدخلاً علاجياً أو وسيلة للتدخل العقلاني بهدف حلّ المشكلات ومساعدة المجتمع وحماية المصلحة العامة.²

يعتبر الإحاطة بمفهوم السياسة العامة من المهام الصّعبة بسبب تعدد وظائف الأنظمة السياسيّة والمتغيّرات المؤثرة في تلك الوظائف والدور المتنامي للمجتمع، مما جعل من السياسة العامة ليست مهمّة النظام السّياسي فقط بل مهمّة كل المجتمع بمختلف قواه السياسيّة والقطاع الخاص، كما أن هناك من ينظر إلى السياسة العامة على أنّها التخصيص السلطوي للقيم على صعيد المجتمع، باعتبار أنها تتطوي على عمليّة تخصيص الموادّ الماديّة والمعنويّة في المجتمع إلى معايير وتفصيلات معينة.³

ويمكن توضيح بعض الاتجاهات في تعريف السياسة العامة فيما يلي:

أ- السياسة العامة كأفعال حكومية: نميّز هنا بين اتجاهين مختلفين:⁴

¹المرجع نفسه، ص3.

²المرجع نفسه، ص4.

³المرجع نفسه، ص5.

⁴ جيمس أندرسون، صنع السياسات العامة تر: عامر الكبيسي، قطر: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 1998 ص15.

1- السياسات العامة كأفعال لمواجهة مشكلات أو تحقيق أهداف: يعرفها جيمس أندرسون James Anderson «بأنها منهج عمل يتبعه فاعل أو أكثر للتعامل مع مشكلة ما» وهو في هذا التعريف يؤكد أن السياسات العامة تكون تطوراتها في المؤسسات الحكومية، علاوة على أنها مجموعة أفعال وقرارات وليس قراراً واحداً، وأن تصريحات السياسات هي شكل رسمي للتعبير عن السياسات العامة.

ويعرفها توماس داي Thomas Dye «بأنها ما تختار الحكومة أن تفعله أو لا تفعله» وهو في ذلك يجعل من الفعل الحكومي سياسة عامة¹.

ويعرفها جابريل ألموند وروبرت منند وباول Gabriel Almond Robert Mundt and Powll، بأنها أفعال الحكومات لتحقيق أهدافها².

"فالسياسة برنامج عمل هادف يعقبه أداء فردي أو جماعي في التصدي لمشكلة أو لمواجهة قضية أو موضوع"، فالتعريف يركّز على ما يتم فعله في إطار ما يستوجب أو يراد فعله تمييزاً للسياسة من القرار الذي هو مجرد خيار من بين البدائل³.

نلاحظ من خلال هذه التعريفات السابقة أنها تشترك في مفهوم واحد هو أن السياسة العامة ما تقوم به الحكومة من قرارات وأفعال لتحقيق أهدافها.

2- السياسات العامة كمخرجات للنظام واستجابة للمدخلات: نورد هنا تعريف لين Lynn للسياسة العامة بأنها مخرج لعملية تتكون من أفراد يتعاملون معا في إطار المنظمات العامة⁴ وكذلك تعريف باربارة مكلينا B.Macleman " بأنها النشاط والتوجيهات الناجمة عن العمليات الحكومية استجابة للمطالب الموجهة من قبل النظام السياسي"⁵.

هذين التعريفين اقتصرنا على تعريف السياسة العامة بأنها عمليات النظام السياسي من مدخلات ومخرجات ومطالب، أي أنها تتبع النظام النسقي في التعريف، وقد أهملت الجانب البيئي ودوره في السياسة العامة.

¹ المرجع نفسه، ص15.

² المرجع نفسه، ص16.

³ المرجع نفسه، ص16.

⁴ عبد النور ناجي، مبروك ساحلي، مقدمة في دراسة السياسة العامة، الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع، 2014، ص20.

⁵ المرجع نفسه، ص20.

ب- **السياسات العامة كتعبير عن القوة:** تعددت تعريفات هذا الاتجاه ومنها تعريف هارولد لاسويل H.Lasswell للسياسة العامة "بأنها من يحصل على ماذا؟ متى؟ وكيف؟"¹. وهذا في إشارة إلى أسلوب توزيع الموارد والمكاسب والقيم بحسب من يملك القوة، أي يعبر هذا التعريف عن السياسة العامة من منظور القوة.

ومن التعريفات كذلك ما جاء به دافيد إستون D.Easton للسياسة العامة "بأنها التخصيص السلطوي للقيم على مستوى المجتمع ككل"²، يركز إستون في هذا التعريف على إضافة إلى البعد الحكومي السلطوي في توزيع الموارد، ولا يشير إلى موضوع التشاركية.

ج- **السياسة العامة من منظور أداء النظام:** السياسة العامة هي نظام باعتباره مجموعة من الأجزاء تشكل فيما بينها نسقا من العلاقة المتبادلة في إطار تلك الوحدة الكلية، و يولي دافيد إستون اهتماما بالسياسة العامة، أي وجهة النظام كنتيجة ومحصلة في حياة المجتمع من منطلق تفاعلها الصحيح مع البيئة الشاملة التي تشكل فيها المؤسسات والمرتكزات والسلوكيات والعلاقات أصولا للظاهرة السياسية التي يتعامل معها النظام السياسي، وعليه فهو يعرفها "توزيع القيم في المجتمع بطريقة سلطوية آمرة من خلال القرارات والأنشطة الإلزامية الموزعة لتلك القيم في إطار عملية تفاعلية بين المدخلات والمخرجات والتغذية العكسية"³.

كما يرى أيضا "جابريل ألموند G.Almend "بأن السياسة العامة تمثل "محصلة عملية منتظمة عن تفاعل المدخلات (مطالب إضافة دعم مع مخرجات (قرارات وسياسات) للتعبير عن أداء النظام السياسي في قدرته الاستخراجية والتنظيمية والتوزيعية والرمزية...)"، كما يراها "تعبيرات عن النوايا التي يتم سنّها أو إقرارها من قبل السلطة التنفيذية والتشريعية التي تقوم أيضا بتخصيص الموارد وتحديد الجهات المسؤولة عن تطبيق إنجاز هذه الأهداف"⁴.

¹ المرجع نفسه، ص 21.

² المرجع نفسه، ص 21.

³ جابريل ألموند، بنجهام بويل، السياسة المقارنة إطار نظري. (تر: محمد البشير أمغازي). بنغازي: منشورات قار يونس، (د.ت.ن) ص 272.

⁴ المرجع نفسه، ص 272.

قدّم هذا المنظور نظرة كلية وشاملة لحركة البيئة وتفاعل نظامها، بالشكل الذي يسهم في إقامة وحدة تحليلية مترابطة ترتكز على قضايا وشؤون المصلحة العامة كاستجابة للنظام السياسي، وهذا يلزمنا للإشارة إلى الجانب الإيكولوجي ودوره في بناء السياسات العامة.

د- السياسات العامة كقرارات: تعرف سلوى شعراوي جمعه السياسة العامة بأنها: "مجموعة القرارات التي تتخذها الحكومة لمواجهة مشكلة ما، تهم قطاعاً عريضاً من المواطنين سواء بشكل وقائي أو بشكل علاجي".¹

ويعرفها كمال المنوفي "بأنها سلسلة من القرارات المتعلقة بمجال معين، كالتعليم أو الصحة أو الشؤون الخارجية أو الدفاع أو الأمن".²

هـ- السياسات العامة كتصريحات ونوايا: هناك من يقول إن السياسة العامة هي نوايا وتصريحات الحكومة وهي من زاويتين: التصريحات تعد مؤشراً لما تتوي الحكومة فعله، والثانية أن تلك التصريحات أحياناً تعد حلاً رمزياً لأحد المشكلات، لكن هذا يثير التساؤل حول شكل السياسات، فأحياناً يرى البعض أن السياسة العامة هي نوايا وتصريحات الأحزاب في الحملة الانتخابية مشكلة التضارب بين النوايا والأفعال.

و- السياسة العامة كأهداف: يعرفها إبراهيم كابلان وهارولد لاسويل and Abraham Harold Lasswell Kablann "أنها برنامج من الأهداف والقيم" كما قدم توماس داي أحد تعريفاته للسياسة العامة "بأنها هدف أو مجموعة من الأهداف يتم اختيارها من مجموعة من الأفعال، تقود لهذه الأهداف مع توافر إعلان النية حولها، أو من خلال اتصال محدود بين عدد من الفاعلين تتفق نواياهم حول الأهداف والأفعال، ثم تنفيذ هذه النية".³

يمكننا من خلال هذه التعريفات حول السياسات العامة أن نقول أنها مجموعة من

¹ كمال المنوفي، أصول النظم السياسية المقارنة، الكويت: شركة الربيعان للنشر والتوزيع، 1998، ص 283.

² المرجع نفسه، ص 283.

³ ناجي عبد النور ناجي، مرجع سابق، ص 26.

القرارات والتصريحات، تكون معلنة في صورة قانون أو مرسوم أو لوائح أو خطط أو برامج تتعلق بمجال معين، تصدر عن مؤسسات حكومية تعكس توازنات القوى في النظام السياسي لعلاج مشكلة ما أو الوقاية منها.

من خلال التعريفات حول مفهوم السياسة العامة والتطرق إلى بعض التعريفات لمفكرين وعلماء في السياسة نتضح لنا الصورة حول السياسة العامة، والتي تندرج تحتها مجموعة من السياسات في مختلف القطاعات التعليمية، الاقتصادية، الزراعية، الصحية، الاجتماعية، السياسة العامة الخارجية... الخ، من هذه السياسات ما يختلف حسب القطاع وحسب الشمولية وحسب أهميتها بالنسبة للدولة، إلا أن ما يهمنا هو السياسة التعليمية، وهي إحدى المجالات الحساسة في الدولة، والتي لها دور فعال وصدى كبير لدى المجتمع.

المطلب الثاني: مفهوم السياسة التعليمية.

يقول الفيلسوف الألماني (إيمانويل كانت) "ثمة إشكاليتان أساسيتان يحق للفرد أن يعدّهما من أصعب الأمور، وهما فن حكم الناس وتربيتهم"، مؤكداً بذلك على مسألتين الأولى أهميتهما كنظامين أساسيين (السياسة والتعليم)، والثانية العلاقة المتصلة والمتجذرة بينهما، ومن ثمّ حتم ذلك على كل مشغل في المجالين العمل على تحقيقهما بشكل متلازم، ومن هذه الأهمية أيضاً برزت السياسة التعليمية وأهميتها وإعدادها، ولكن هذا يتطلب عقولاً مفكرة ومدبرة، ترسم وتخطط وتدرّك كل المعطيات حتى تستطيع بناء سياسة تعليمية واضحة المعالم، تعكس واقع الدولة وتطلعاتها في تطوير التعليم.¹

دلّت التجارب التربوية في دول العالم على أنّ نجاح تطوير التعليم وإصلاحه يقوم على فعالية السياسة التعليمية ووضوحها، لأنّها ستقود العمل والتخطيط التربوي بنجاح وفعالية كبيرة، بل نكاد نجزم أن تعثر الإصلاح يعود في غالبه إلى الخلل في بناء السياسة التعليمية وتنفيذها.

تأتي أهمية هذا الموضوع كونه يتناول جانباً ذا أهمية قصوى لما له من حاجة ماسة لمعالجة موضوعات السياسة التعليمية والعمل على تجويدها، وإعادة النظر في تقييم السياسات التعليمية في اتجاه تكييفها بما يساعد في تحقيق أهداف التعليم، لذلك سنوضح

¹ سعود هلال الحربي، السياسة التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، التعليم 2030 رؤية تحليلية، متحصل عليه: <http://www.alecso.org/publications/wp-content/uploads>، 2020/11/30

بعض الشيء حول التأسيس الفلسفي العميق على جدلية العلاقة بين السياسة والتربية، لأنّ الفهم يأتي من الجذور، والنظر إلى التعليم من خلال العوامل المؤثرة في تشكيله سواء من خلال البناء أو المضمون، وسنحاول هنا تجاوز بعض المفاهيم المضطربة حول جدلية العلاقة بين السياسة والتعليم، فهناك من يرفض أو يتحفظ على هذه العلاقة، ومن ثمّ أصبح هناك تفسير خاص لها، وهناك من يقبل هذا المنطق ويعمل وفقه أي الإقرار بتلك العلاقة.

1- تعريف السياسة التعليمية

عرف مفهوم السياسة التعليمية تطوّراً في ظهوره، إذ إنّّه لم يكن وليد المصادفة، ولم يتبلور دفعة واحدة، إذ كان بداية يشار له في إطار السياسة العامة، وفي ظل الاهتمام المتزايد بهذا الحقل برز مفهوم السياسة التعليمية التي تعبر عن الخطوط العريضة والمبادئ والقوانين التي توجه مسار النظام التعليمي وتحكم حركته، والتي يتم الاسترشاد بها خلال عملية صنع القرارات التعليمية لإصلاح أوضاع التعليم أو تطويرها في المجتمع¹، ومن ثمّ فهي لا توجد من فراغ وإنما تصاغ مبادئها وتوجهاتها في إطار حركة تفاعلية بين التعليم والمجتمع والثقافة المحلية والعالمية، وبذلك فالسياسة التعليمية تنبثق من قلب الفلسفة التربوية في أي مجتمع.

2- تعريف التعليم:

التعليم نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنّّه مجموعة الأفعال التوصليلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم؛ أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي².

• لغة: التعليم من علّم، يعلم، علّم تعليماً أي جعله يتعلّم، وهي مشتقة من الفعل تعلّم، يتعلّم الشيء أي عرفه وحفظه وأيقنه³.

¹ ياسر فاتح الهنداوي المهدي وآخرون، «آليات مقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والممارسين» المجلة الدولية المتخصصة، العدد 11، (تشرين الثاني 2014)، ص 155.

² إلياس جوزيف، معجم مدرسي، لبنان: دار المجاني، 2000، ص 217.

³ المرجع نفسه، ص 217.

يعرفه "طه الحاج إلياس" التعليم بأنه "عملية منظّمة وهادفة ترمي إلى إحداث التعليم لدى من تتم معه تلك العملية، كما يحدث في التعليم غير النظامي وفي التعليم النظامي".¹ وحسب "مصطفى غالب" يمثل التعليم ضرورة اجتماعية وبيئية بالنسبة للفرد ليتمكن من العيش في وسطه البيئي والاجتماعي، فالإنسان الذي لا يتعلّم يفقد المعالم الحقيقية لحياته ووجوده الإنساني.²

كما يعبر التعليم عن إحدى حالات التدريس التي يعتمد فيها في إيصال المعلومات على التفاعل بين المعلم والمتعلّم أو أكثر، إذ يتضمّن تفاعلاً حياً وواقعياً.³ يعني ما نتوصل إليه من خلال التعريفات السابقة أن التعليم هو ما يتضمّن أي معلومة تتفاعل بين الملقن والمتلقي، ويعتمد في ذلك على إتباع منهج ووسائل وطرق لإيصال هذه المعلومة وتحقيق الهدف من الدرس.

وفي الأدبيات الغربية عرف "هندرسون ويلندر" Henderson Wilner التعليم بأنه "عملية مدخلات التدريس (غرفة الدراسة والتجهيزات والوقت والمتعلّمين والمادة المنهجية) بواسطة أسلوب تعليمي محدد لينتج في النهاية التغيير السلوكي المطلوب لدى المتعلّمين"،⁴ أما "السينير سميث" Lesnir Smith فعرف التعليم بأنه "عملية مستمرة هدفها تنمية الفرد وإعداد المواطن وضمان طفولة أسعد للناشئين، وأن من حق كل فرد أن يحصل على تعليم يتفق وعمره ويتناسب مع قدراته واستعداداته".

من خلال التعرّفين السابقين يتضح أن التعليم يعتبر عملية ديناميكية داخل جهاز يتكون من قاعة التدريس وبها معلم ومتعلّم، ومهمّة المعلم إيصال المعلومة في وقت محدد عن طريق استخدام وسائل ومنهجية في عملية توصيل المعلومة، وذلك بغرض تنمية قدرات المتعلّم الذهنية وصولاً للمستوى الأعلى الذي يلي المستوى الحالي.

¹ مفيدة محمد إبراهيم، دور التربية في مستقبل الوطن العربي، الأردن: دار المجدلوي للنشر والتوزيع، 2002، ص 29.

² مصطفى غالب، علم النفس التربوي، لبنان: دار مكتبة الهلال، 2000، ص 91.

³ نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديل، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، الأردن: دار المسيرة، 2008، ص 67.

⁴ المرجع نفسه، ص 18.

فالتّعليم هو مجموعة المواقف والأحداث المخطّطة لتمهيد وتعزيز التّعليم وتنشيطه لدى الإنسان، كما يعرفه "سكينر" Skinner أنه: "كلّ تغيير في سلوك بإمكاننا أن نحققه بفضل استعمال التعزيز الإيجابي أو السلبي".¹

و يعدّ التّعليم في جوهره الجهد الفكري الذي تنظم الدّولة ظروفه وهياكله، وتضبط محيطه ووسائله، وتهيئ مرافقه بهدف إيجاد الوسائل والأساليب التي تسهم في نشر الأفكار والمعارف والقيم وتوريثها للأجيال وعامة النّاس، وبهذا يكون مسعى الدّولة الرسمي هو نشر العلم والمعرفة والاتّجاهات الفكرية، أو ما ينبغي أن يسود المجتمع من آراء ومفاهيم وقيم في أوساط النّاس جميعا، وجعلها تراثا تتوارثه الأجيال التي بوجودها يستمر وجود المجتمع.²

تستلهم السياسة التربوية في كل بلد عناصرها من تاريخ الأمّة، ومن مرجعيتها الحضارية وتطلعاتها المستقبلية، فهي المصدر الرسمي التي تعبر عن هوية الأمّة وتترجم فلسفتها في مجال بناء الإنسان وتربية الأجيال وترقية المجتمع، من خلال الدّستور والمواثيق ومختلف النصوص التشريعية التي تؤسس مشروعية التربية وتحدد مساراتها وغاياتها.³

السياسة التربوية سياسة قطاعية قائمة على خصوصيات المجتمع، لها تطلعات حضارية عالمية يشترك فيها النّاس جميعا، وهذه التطلعات تعد من السمات المتغيرة التي يفرضها العصر، وحاجات الإنسان المتجددة.

فالسياسة التربوية لا بد أن تبنى على أساس حاجات الواقع، على أن يكون الهدف هو الارتفاع بهذا الواقع لنجعله متوازنا يجمع بين الضرورات المحليّة والمطالب العالميّة ولا يتنكر لحقيقته وخصوصياته ولا يدير ظهره للتقدم والتطور⁴، كما أن لكل مجتمع أهدافه العليا التي تترجم إلى فلسفته إلى سياسة عامّة، توجه الدّولة وتحدد ملامحها، وتضع أطر أنظمة التّعليم والصحة والدفاع والسياسة والإسكان والأمن... إلخ، فالسياسة التعليميّة جزء من السياسة العامة للدّولة، تعبّر عن الأهداف العامة لها.

¹ محمد بو علاق، الهدف الاجرائي، تمييزه وصياغته دراسة نظرية وميدانية، البليدة: قصر الكتاب، 1999، ص 13.

² عبد القادر فضيل، نظام التّعليم في الجزائر بين مظاهر التّدهور ومستويات التحدي، الجزائر: جسر للنشر والتوزيع، 2016، ص 16.

³ عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، 2، الجزائر: جسر للنشر والتوزيع، 2013، ص 94.

⁴ المرجع نفسه، ص 90.

والتّعليم اهتمام مجتمعي يرتبط بسياسة الدولة، كما يرتبط بنواحي اقتصادية، سواء كان الحديث عن قطاعات خدمية أو إنتاجية، يتم من خلاله إعداد الكوادر اللازمة في كل الميادين، كما يرتبط التّعليم كذلك بالنواحي الثقافيّة، فمن خلال مؤسساته تنمّي الثقافة وتنقل ويحافظ عليها ومن خلاله نحافظ على القيم.

تعبّر السياسة التّعليميّة عن الاختيارات السياسيّة للدولة وعن قيمها وعاداتها وتقاليدها وتصورها للمستقبل وما تحتاج إليه من خدمات، ومهارات وثروات بشرية وطبيعية واقتصادية تعبّر عن المبادئ التي يقوم عليها التّعليم وتحدّد إطاره العام وفلسفته وأهدافه ونظمه.¹

فالسياسة التّعليميّة تختلف من بلد لآخر، فهي تعكس ثقافته وتوجهاته وتطلعاته، ومن ثمّ إن السياسة التّعليميّة تتضمن أهدافاً مرشدة وموضحة، فضلاً عن معايير المحاكاة من أجل التّنفّذ ومن أجل تحسين عمليّة التّعليم ونوعيته.

تتضمن السياسة التّعليميّة لغة التّعليم وحرّيته وأحقّيته وإدارته وتمويله وتنظيمه، انطلاقاً من الواقع الذي بنيت عليه من دين الدولة وانتمائها وعلاقتها الإقليمية والدولية والمبادئ الاجتماعيّة التي تسودها والمبادئ الاقتصاديّة التي تحكم حركة النموّ والتّميّة فيها، كما تتناول الأهداف العامة والخاصّة للتّربية والتّعليم، والتي توضح الملامح الرئيسة للتّربية في الدولة²، وتشمل الخطط والمناهج والوسائل التّعليميّة والنّظم، والأجهزة الإداريّة والفنيّة القائمة على التّعليم وما يتصل به من نشاطات مصاحبة،³ فهي الخطوط العامة التي تقوم عليها عمليّة التّربية والتّعليم أداءاً للواجب في تعريف الفرد بربه ودينه، وإقامة سلوكه على شرعه، وتلبية لحاجات المجتمع وتحقيق لأهداف الأمّة.

ترتبط السياسات التّعليميّة بأهداف وبنية وعمليات النّظم التّعليميّة وتستمد شرعيّتها من النّظام العام في المجتمع بقواه المتعددة التي تشكل هذه السياسات وتتبع تنفيذها، وللسياسات التّعليميّة أبعادها الاجتماعيّة التّربويّة والعلميّة، فهي اجتماعيّة على اعتبار أن التّعليم نظام اجتماعي يسعى إلى تحقيق أهداف وطموحات المجتمع، ويؤثر في المجتمع ويتأثر به، وهي تربويّة لأنّها تطبق في مجال التّربية والتّعليم بإمكاناته الماديّة والبشريّة ومدخلاته العديدة،

¹ المرجع نفسه، ص 91.

² يوسف مصطفى القاضي، سياسة التّعليم والتّميّة في المملكة العربيّة السعوديّة. الرياض: دار المريخ، 1981، ص 43.

³ المرجع نفسه، ص 43.

وتسعى إلى إصلاح عمليّاته وتحسين مخرجاته، وهي علميّة لأنّها حصيلة بحوث ودراسات علميّة.¹

تهتم السياسة التعليميّة بعملية التخطيط للمرحلة التعليميّة وتحديد أهداف كل مرحلة ووضع الخطط الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف، وتحديد الأطر والمبادئ والقيم التي تسير على أساسها العملية التربويّة، وتحديد المسؤوليات الإداريّة عند تنفيذ هذه السياسة، والسياسة التعليميّة تعبّر عن مجموعة من المبادئ العامة التي توجه القرارات التنظيمية الخاصة بالوسائل المختلفة التي تحقق الأهداف التعليميّة المنشودة، كما تتضمن الفكر المنظم الذي يوجه الأنشطة في مجال التربية والتعليم ويحقق الطموحات التي يتطلع إليها المجتمع وأفراده.² وعلاوة على كون السياسة التعليميّة مجموعة من المبادئ والاتجاهات العامة التي تضعها السلطات التعليميّة لتوجيه العمل بالأجهزة التعليميّة في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها، فهي أيضا حكم مشتق من بعض الأنساق القيمية ومن تقييم الوضع الراهن في المؤسسات التعليميّة لاستخدامه كخطة عامّة توجه القرارات، كما تعني مجموعة من القواعد والمبادئ العامة التي تضعها الدولة لتنظيم وتوجيه التعليم فيها بما يخدم أهدافها العامة ومصلحتها الوطنيّة.³

وهناك من يرى أن مفهوم السياسة التعليميّة وتعريفاتها تسير باتجاهين أساسيين:
الاتجاه الأول: يركز على المبادئ العامة مع اعتبار أنّها أساس النظام التعليمي، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن السياسة التعليميّة:

- حلقة وصل في سلسلة متصلة تبدأ بفلسفة عامّة للمجتمع، يتم من خلالها تحديد النظرة إلى الحياة والتقدم، ومنها يتم اشتقاق الفلسفة التربويّة ثم الغايات.
- عملية لها شقان: الأول أنّها مجموعة مبادئ تحكم الفعل التربوي ، وثانيها إعداد الكوادر البشرية والماديّة والمالية لتحقيق الأهداف، في ضوءها يتم اتخاذ قرارات توجه الخطوات اللاحقة.

¹ عبد الجواد بكر، السياسة التعليميّة وصنع القرار. الإسكندرية: دار الوفاء، 2002، ص2.

² عبد العزيز السنبل وآخرون، نظام التعليم في المملكة العربيّة السعوديّة، ط3، الرياض: دار الخرجي، 2004، ص25.

³ المرجع نفسه، ص25.

أما الاتجاه الثاني فيركز على الأهداف، والتي تكون بطبيعتها مترابطة فيما بينها ترابطاً قوياً وتعكس متطلبات المجتمع.

انطلاقاً مما سبق يمكن القول بأن السياسة التعليمية هي عملية رسم الخطوط العامة الأساسية للنظام التعليمي والتحديد لها بشكل يحقق الأهداف العامة للتربية، وتتبع من فلسفة المجتمع وتطلعاته وآماله التي يسعى إلى تحقيقها، وتكون كذلك أداة لتحقيق التقدم وتنظيم مسار النظام التعليمي وتحديثه، ويجب أن تصاغ بقرارات وتشريعات مكتوبة بأسلوب علمي يبعدها عن الغموض والضبابية، من أجل ضمان وضوحها لتكون مرجعية كاملة للاستراتيجيات والخطط التربوية التنفيذية، وتكتب وفق معايير يمكن من خلالها الحكم عليها بالنجاح أو الإخفاق.¹

كما تنسم السياسات التعليمية بأنها دينامية ومرنة، إنها قابلة للتطبيق ولها وظيفتها التفسيرية والتوجيهية، ويتم بناؤها في ضوء أهداف واضحة ومتفق عليها، وبذلك يمكن رسم خطط وإجراءات لتحقيقها، كما أن تنفيذها يحتاج إلى مقومات عديدة تتناسب مع الواقع والظروف الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية للمجتمعات، كما يتطلب التنفيذ وجود قاعدة بيانات ونظام معلومات جديدين، ووجود أجهزة للبحث التربوي وتخطيط التعليم وأجهزة للمتابعة والتقييم.²

3- أهمية السياسة التعليمية:

تأتي أهمية السياسة التعليمية انطلاقاً من الناحية التربوية والسياسية على حد سواء، وذلك لدورها الكبير في توجيه النشاطات والأفكار السياسية والتربوية، فهي تأتي بعد الفلسفة والأهداف وقبل الاستراتيجيات والخطط، وبذلك نجد أنها تحول المبادئ والأفكار التربوية النظرية إلى آليات عمل من خلال أطر تشريعية وقانونية من المفترض أن تشارك في صياغتها وإعدادها كل مكونات المجتمع، وبذلك فهي تساعد على تحليل الإطار الفكري للتربية وتسترشد بالسياسة العامة للدولة، ثم تقوم بتحديد الأولويات في ضوء واقع واحتياجات الدولة، كما تظهر أهمية السياسة التعليمية في عملية التخطيط للمراحل التعليمية وتحديد

¹ سعود هلال الحربي، السياسة التعليمية - مفاهيم وخبرات، الرياض: مكتبة العبيكان، 2007، ص 17.

² بكر عبد الجواد، مرجع سابق، ص 3.

أهداف كل مرحلة، بالإضافة لوضع الخطط وتحديد المبادئ والقيم والجوانب الإدارية، لذا يجب توسيع دائرة المشاركة في صنع السياسة التعليمية.

وبشكل عام يمكن تحديد أهمية السياسة التعليمية بالجوانب الآتية:¹

توفر الشعور بالأمن لجميع العاملين وتحفز على توفير الاستقرار، حيث إنها لا تتغير بتغيير المسؤولين مباشرة، كما أنها توفر الوقت والجهد والمال على المستويات الإدارية والفنية، زيادة على ذلك تيسر عملية صنع القرارات التعليمية على المستوى الإداري، حيث أنها تعمل على توافر المعايير التي تبين وزن الحلول المقترحة للمشكلات المختلفة وأهميتها، وتقضي على الذبذبة وعدم الاتساق في القرارات التي تصدرها الأجهزة المختلفة. وتضاف إليها أهمية أخرى:²

- تحدد السبل الواجب إتباعها لتحقيق الأهداف العامة، ومن ثم تساعد في تحديد الأهداف الفرعية.

يمكن في ضوءها اتخاذ القرارات، والتقليل من المركزية، كما أنها تساعد في عملية المراقبة والمتابعة.

ومن الأهمية كذلك مواجهة المشكلات التعليمية وإشباع الحاجات الفردية والجماعية والمجتمعية، لأن السياسة التعليمية تأتي استجابة لتلك المتطلبات والحاجات، كما تسهم في تحقيق الإصلاح التعليمي عن طريق تقديم الحلول للمشكلات التعليمية، وتوجيه العمل التربوي وتحديد مسارات القرارات التربوية، وتوفير أساس لتقويم الخطط القائمة والمقترحة.

وهناك من يؤول أهميتها في تحديد السبل التي يجب إتباعها لتحقيق الأهداف التربوية، ومن ثم فإنها تساعد في تحديد الأهداف الفرعية وتحويلها إلى أغراض، كما تساعد على استقرار العمل والتنفيذ حتى مع تغير المسؤولية، حيث إنها تحتوي على مبدأ يحكم العمل، وقاعدة توضح طريقة تطبيق المبدأ، والاستقرار لا يعني الجمود بل يعني الثبات النسبي، حيث أن الظروف المتغيرة والمتجددة تفرض تطويرها وتحسينها وتتخذ كمعايير للتقويم، ففي ضوءها يتم قياس الأداء الفعلي، وتعتبر دستور عمل لأنها تؤدي إلى الفهم السليم لمتطلبات

¹ بكر عبد الجواد، مرجع سابق، ص 4.

² أحمد اسماعيل حجي، اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي. القاهرة: دار الفكر العربي، 2002، ص 43.

العمل التربوي ؛ ومن ثمّ تضمن عدم الانحراف عن الخط المحدد سلفاً، كما أنّها تضمن التجانس في الأعمال والقرارات.¹

4- خصائص السياسة التعليمية:

تنتم السياسة التعليمية بمجموعة من الخصائص التي تمكنها من تحقيق جملة من الوظائف، وهي أنّها:²

- **توجيهية وليست تفصيلية:** فالسياسة التعليمية تركز على الأسس الثابتة الواضحة، التي تتيح للعاملين اتخاذ القرارات المناسبة لما يواجههم من مواقف ومشكلات، وفي الوقت نفسه تشكل الإطار الذي يوجه تلك القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

- **ثابتة ومتطورة:** فهي ثابتة ومستقرة لا تتغير بتغير المسؤولين، لكونها مقبولة من جانب أطراف العمل التربوي ، إضافة إلى ذلك فإن عنصر الزمن أمر ضروري لتحقيق الأهداف التربوية التي تتعلق بالناشئين، والشباب والكبار، الأمر الذي يتطلب الثبات والاستقرار، ولا يفهم من ذلك الجمود وعدم التطور، فهي يلزمها التطوير والتنمية وفق الظروف المتغيرة والمتجددة، وذلك لكي تتمكن السياسة التعليمية من التكيف والتوافق مع المتغيرات والمستجدات التي تحدث، خاصة في عصر المعرفة والاكتشافات العلمية وفي عصر التكنولوجيا المعلوماتية.

- **قابلة للتسجيل:** لا يكفي إعلان السياسة التعليمية وإذاعتها لكي تكون واضحة ومفهومة من قبل جميع العاملين، بل لابد أن تكون مسجلة في صورة مكتوبة، وذلك لضمان الالتزام بها ومراجعتها والإضافة إليها.

- **قابلة للتطبيق:** يبنى اختيار السياسة التعليمية على واقع المجتمع واحتياجاته، وإمكاناته المتاحة بشرية ومادية، لذا فهي تنطلق من أهداف قابلة للتحقيق، وهذا يدل على مرونة السياسة التعليمية وتكيفها مع التغيرات التي قد تحدث للمجتمع والتعليم كما أن أهداف

1 المرجع نفسه، ص43.

2 عبد العزيز عبد الرحمان "ادارة وتخطيط تربوي". متحصل عليه :

.2022/03/14https://faculty.mu.edu.sa/ialzuabe

السياسة التعليمية قد سبق الاتفاق عليها من قبل أطراف العمل التربوي ، ومن ثم فهي لن تتعرض للجدل والنقاش مما ييسر تطبيق السياسة التعليمية.

- **متكاملة:** للسياسة التعليمية تكامل داخلي وآخر خارجي، إذ تتكامل مع السياسات الأخرى داخل الدولة، نتيجة لتكامل أهداف السياسة التعليمية مع أهداف سياسات الأنشطة الأخرى داخل الدولة، فالتعليم نشاط اجتماعي ونجاح سياسته التعليمية يتطلب تكاملها مع السياسات الأخرى، كما أنها متكاملة فيما بينها، وذلك من خلال التكامل القائم بين أهداف مراحل التعليم المتعددة والمتنوعة سعياً لتحقيق غاية التعليم وأهدافه العامة.

- **علمية:** تتبع السياسة التعليمية من كونها اختيرت من بين عدة بدائل، وذلك الاختيار يعتمد على التفكير العلمي الذي يراعي ملاءمتها لظروف المجتمع، ومن ستطبق عليهم، من متعلمين ومعلمين لهم خصائصهم الفردية والاجتماعية.¹ فهي ليست ارتجالية عفوية، أو اجتهادات شخصية، بل هي نتاج أبحاث ودراسات علمية من قبل خبراء وباحثين وقادة وسياسيين في الميدان.

- **واقعية:** فالسياسة التعليمية تنبثق من واقع المجتمع وظروفه، أي أنها انعكاس للواقع الاجتماعي الذي توجد فيه، فلا تفرض من أعلى، بل تعكس البناء الاجتماعي الذي توجد داخله وتكون صدى له، فهي ليست أحلام أو آمانيات بل أمورا واقعية، ولكن تنفيذها يحتاج لوقت مناسب.²

وهناك من يجمع خصائص السياسة التعليمية في مجموعة من السمات والخصائص، من أبرزها:³

✓ **الموضوعية:** تسند السياسة التعليمية إلى فلسفة التربية المنبثقة من فلسفة المجتمع، والمعبرة عن موروثة الثقافي وتطلعاته المستقبلية، ومن ثم يجب أن تغيب عنها السمة الذاتية

¹ عبد الحميد بن عبد المجيد بن عبد الحميد حكيم، "مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة بمكة المكرمة" (رسالة دكتوراه)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1922، ص 67.

² عبد الحميد بن عبد المجيد بن عبد الحميد حكيم، "مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة بمكة المكرمة" (رسالة دكتوراه)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1922، ص 67.

³ رافدة الحريري، نظم وسياسات التعليم وتطويرها في دول مجلس التعاون الخليجي. ط2 الأردن: مطبعة رشاد برس-بيروت، 2015، ص 69.

✓ المرتبطة بالأشخاص، وتكتسب الموضوعية بانحيازها إلى مجموع الناس بخصائصهم ومشكلاتهم وطموحاتهم للسياسة التعليمية فرصة الاستقرار والاستمرار، ويساعد القائمين على التخطيط من وضع الخطط اللازمة لترجمة الاستراتيجية التعليمية إلى برامج.

✓ **التطويرية:** وتعني أن السياسة التعليمية تخضع لقدر من التطور يجعلها تتواءم مع المتغيرات التي يعيشها المجتمع، وكذلك تكون موجهة للتطوير الإيجابي ومتناغمة معه، فالاستقرار في السياسة التعليمية يمكن المخططين من رسم الخطط اللازمة لترجمة الاستراتيجية التعليمية إلى برامج ومشروعات، إلا أنه أمر نسبي وإلا أصبح جموداً، ومن هنا تتطور السياسة التعليمية في أي مجتمع بتغير طبيعة المشكلات التربوية التي تواجهها.

✓ **التحديد والوضوح:** تعني السياسة التعليمية بتعيين الاختيارات التربوية الأساسية التي يتفق عليها المجتمع، وتحديد الأهداف الواجب تحقيقها وصياغتها بوضوح تام حتى يسهل تنفيذها.

✓ **الشمولية:** تهتم السياسة التعليمية بالنظرة الكلية والإطار العام في المسألة التعليمية، وتهتم بالإطار العام والعلاقات المتداخلة بين منظومة التعليم والواقع المجتمعي، ولذلك تتجنب الإغراق في الأمور الفرعية والنظرة الجزئية التي تشكل قيوداً مستقبلاً.¹

✓ **العمومية:** الأصل عند وضع السياسة أن تكون توجيهية لا تفصيلية، ومصاغة في عبارات عامة وواسعة، وأن تكون مستقرة لا تتغير بتغير المراكز والمناصب الإدارية.

✓ **المعيارية:** تعني السياسة التعليمية بتناول قضايا تربوية معاصرة، مثل تكافؤ الفرص التعليمية، وممارسة الشورى، وتنمية الاتجاهات الإيجابية وتنمية السلوك الديمقراطي، ودعم الجانب الأخلاقي والديني، وتركيز الفكر الإبداعي والناقد، وتنمية العقلية العلمية، وتعزيز الهوية الثقافية، والالتزام بمبادئ حقوق الإنسان، والاهتمام بكل هذه القضايا لكي تعكس مجموعة من القيم الإنسانية التي تسعى إلى تحقيقها كافة السياسات التعليمية، والتي تعتبر معياراً للتربية والتعليم.

✓ **المرونة والدينامية:** السياسة التعليمية ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية وثقافية وعلمية وتربوية، مما يفرض عليها الاتصاف بالمرونة والدينامية، وبأن تكون لها وظيفة

¹ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تفسيرية وتوجيهية لما يليها من مستويات سواء على مستوى التخطيط وتحديد الاستراتيجيات أو على مستوى التنفيذ والبرامج الإجرائية والزمنية.¹

المطلب الثالث: مقومات السياسة التعليمية:

تصنف مقومات السياسة التعليمية إلى ثلاث فئات وهي:²

- المقومات الوطنية، المقومات الدولية، والمقومات الأكاديمية، وسنتناول كل منها حدى بالتوضيح:

أولاً: المقومات الوطنية للسياسة التعليمية:

يعتبر النظام التعليمي جزء من المنظومة المجتمعية، يؤثر في المجتمع ويتأثر به وبظروفه، هذا يبين أن مؤسسات المجتمع وما تقوم به من تنظيم وتشريع يسهم في عملية صنع السياسة التعليمية، ويحدد المبادئ التي يقوم عليها، كتوفير التعليم وتوسيع قاعدته، وتحقيق العدالة وتكافؤ الفرص بين قطاعات الشعب جميعها، ويمثل الاتساق والترابط والتكامل بين عناصر السياسة التعليمية أحد مقوماتها، إذ إنه لا جدوى لعلاج نظام فرعي من النظام التعليمي إلا باعتبار النظام ككل، فمن البديهي أن فشل السياسة التعليمية ينجم عن عملية الإصلاح الجزئية، ومن المقومات كذلك مراعاة الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لضمان استمرارية السياسات التعليمية وتنفيذ أهدافها، وارتباطها الوثيق بخطط التنمية وتلبية احتياجات سوق العمل، ومن المقومات زيادة العائد الاقتصادي وإحداث التغييرات الاجتماعية المرغوبة واستمرارية السياسات ومرونتها، والأخذ بأسلوب البدائل لمواجهة التغيرات ومراعاة التفاعل مع الأبعاد العالمية للسياسات التعليمية في حالة انسجامها مع حاجات المجتمع، وارتباطها بالتخطيط والتزام المنفذين، وفاعلية نظام الإشراف، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة، لذا هناك مجموعة من الأسس والمبادئ الواجب مراعاتها عند وضع السياسة التعليمية، والتي تعتبر معايير للحكم على سلامة هذه السياسة وقدرتها على الاستجابة لاحتياجات الفرد والمجتمع، وهي:³

¹ محمد إبراهيم مهنى غنايم، "السياسة التعليمية والطبقية والمواطنة". دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر

الدولي التاسع: "التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطن"، جامعة المنصورة، كلية التربية، أبريل 2018.

² عبد الجواد السيد بكر، مرجع سابق، ص 7.

³ عبد الجواد السيد بكر، التربية المقارنة والسياسات التعليمية. الإسكندرية: مطبعة السلام، 2006، ص 212.

1- الدينامية والمرونة: يعد التعليم جزء من المجتمع، لذا فالتفاعل بين المنظومة التعليمية والمجتمع -وباعتبار التعليم جزء منه - دينامي، وإن اتصفت السياسات بالمرونة وعدم الجمود لأمكنها التكيف مع المتغيرات التي قد تحدث بالنسبة للمجتمع وللتعليم أيضاً. وتقتضي مرونة السياسة التعليمية مع فن الإمكان وليس فن المستحيل، ويتطلب ذلك مراعاة واضع السياسة التعليمية الإمكانات المادية للمجتمع والموارد البشرية اللازمة لوضع السياسة موضع التنفيذ، والإطار المرجعي والقيمي للأفراد والحاجات الحاضرة والبعيدة للمجتمع، كما تقتضي هذه المرونة الأخذ بأسلوب البدائل، حتى لا تأتي السياسة ضيقة في توجهاتها وجامدة في حركتها.¹

2- الاستمرار والتطور: فالسياسة التعليمية بحاجة إلى الاستقرار النسبي، فلا تتأثر من وقت لآخر بتغيير الأشخاص والمسؤولين، فضلاً على أن عنصر الزمن له دور أساسي في تحقيق الأهداف التربوية التي ترتبط بتكوين الأفراد، إلا أن هذا الاستقرار النسبي لا يحول دون تطويرها وتنميتها في ضوء ما يطرأ من تحولات وحاجات مجتمعية متجددة.²

3- التفسير والتوجيه: تركز السياسة على الأسس الثابتة الواضحة أكثر من تركيزها على التفاصيل الإجرائية، فهي ليست مطالبة بوضع حلول جزئية لما يطرأ من مشكلات يومية في الميدان، وإنما ترسم بحيث تسمح بحرية صنع القرارات المناسبة على مدار الإجراءات التنفيذية بالمسؤوليات الأخرى.³

4- القومية (أن تكون ذات بعد قومي): يتطلب التعليم أن تكون سياساته متماشية مع ثقافته وظروفه، غير موضوعة من جهات أجنبية لا ترى إلا مصلحتها، سواء كانت هذه الجهات ممولة، مقرضة، مانحة، أم مسيطرة سياسياً أو غير ذلك.⁴

5- العلمية (أن تكون علمية): الاختيار من بين البدائل، وهذه العملية تتطلب أن تتوفر فيها شروط منها اعتمادها على التفكير العلمي الذي يراعى تماشيها مع مجتمعها ومع من ستطبعه عليهم من متعلمين ومعلمين لهم خصائصهم وظروفهم الفردية والاجتماعية.⁵

¹ المرجع نفسه، ص 212.

² المرجع نفسه، ص 212.

³ المرجع نفسه، ص 213.

⁴ المرجع نفسه، ص 214.

⁵ المرجع نفسه، ص 215.

6- الوضوح والعقلانية (القابلية للتسجيل): تفضيل الكتابة والعلن والتسجيل للسياسة التعليمية للمعلمين والإداريين وللجمهور، حتى تكون بحق مرشداً وموجّهاً للتصرفات والقرارات ومفسرة لها وضماناً للالتزام، وتجنب الانحراف عن الاتجاه العام، إذ تعلن وتذاع بما يسمح بإمكانية مراجعتها والإضافة إليها في الوقت نفسه.

7- التكامل مع السياسات الأخرى: لأن التعليم يعدّ أحد المنظومات الأخرى، فنجاح هذه السياسة يتطلب تكاملها مع سياسات المنظومات الأخرى، ويستلزم ذلك وجود تكامل داخلي بين سياسات المراحل التعليمية وسياسات القطاعات التربوية، فإذا كانت السياسة تجمع بين أغراض ذات طبيعة تربوية، اقتصادية، ثقافية، ... إلخ، فإنه من الضروري أن يجمع كل هذه الأغراض المتنوعة نوع من الترابط والتكامل فيما بينها.

8- الشمول: يأتي فشل السياسات التعليمية غالباً من كونها إجراءات إصلاحية تنتظر إلى التعليم كأجزاء غير متكاملة وغير متفاعلة، ولذلك فإن نجاح السياسات يتطلب شمولها لكل أجزاء المنظومة من جانب وتكاملها مع سياسات المنظومات الأخرى من جانب آخر، وهو ما يدل على أنه لا بد من وجود سياسات أساسية وعامة للتعليم ككل، توضع في ضوءها سياسات القطاعات والإدارات بشكل يحقق السياسات الأساسية، حيث لا سبيل لعلاج نظام فرعي من النظام التعليمي إلا باعتبار النظام ككل.¹

9- الجدوى الاقتصادية: إذ لا معنى لاختيار سياسات للتنفيذ لا تراعى فيها الناحية الاقتصادية، ولأن التعليم استثمار فلا بد من عائد له، وهذه السياسات الناجمة توضع في ضوء إمكانات متاحة، وتختار بحيث لا تستنزف الموارد وتحقق أفضل عائد، لأنها ينبغي أن تتصف بالكفاءة.²

10- الاتفاق عليها من الهيئات الرسمية والشعبية: النظر إلى سياسات التعليم على أنها عمليات يقوم بها خبراء التعليم وحدهم، هذا الأمر يحتاج إلى إعادة الاعتبار، لأن التعليم جزء من المجتمع الذي يخصص له احتياجاته ويوفرها، ومخرجات التعليم هي مدخلات مطالب المجتمع والتي سوف ترجع على شكل مخرجات لهم، مما يتطلب أن تحظى السياسة التعليمية باتفاق وموافقة شعبية مؤسسية من الجهات الرسمية وغير الرسمية

¹المرجع نفسه، ص 216.

²المرجع نفسه، ص 217.

المُختلفة للمجتمع، كنفابات الأساتذة، وروابط الآباء والمعلمين، بل الجمهور باعتباره دافعاً للضرائب التي ينفق منها على التعليم.¹

11- القابلية للتطبيق: هذه الخاصية مرتبطة بالمرونة، كما أنها تعكس مدى انطلاق السياسات من أهداف قابلة للتحقيق، وتعكس أيضاً مدى قابلية التنفيذ، فاختيار السياسات جاء في ضوء نظرة فاحصة للواقع المعيش اجتماعياً، اقتصادياً وسياسياً والإمكانات المتاحة البشرية والمادية.²

12- توافر مقومات التنفيذ: يمكننا القول أن السياسات تنطلق من واقع وظروف اجتماعية، اقتصادية وسياسية وغيرها، ويضاف إلى ذلك أن تنفيذ السياسات بصفة ناجحة يستوجب وجود قاعدة للبيانات ونظام معلومات كفاء وعميق ومتعدد الأبعاد، ويتطلب أيضاً أجهزة للبحث التربوي وتخطيط التعليم وأجهزة للمتابعة والتقييم وغير ذلك من مقومات لا يكون للسياسات معنى دونها، إذ أن المعلوماتي يمثل بعداً هاماً في صناعة السياسات، وإذا غاب هذا البعد انفصلت السياسة عن الحاضر والمستقبل معا واقتصرت تأثيرها على ردود الأفعال وعلى تسيير المشكلات واللف حولها أكثر من اقتحامها والتخلص منها.

ومن خلال ما سرد من مقومات نقول إنه ينبغي على السياسة مواكبة التطورات الحادثة في المجتمع، ومن أهمها التقدم العلمي والتكنولوجي والذي يمثل السمة البارزة لهذا العصر، ويمكن القول إن السياسات التعليمية في معظم الدول المتقدمة واكبت التقدم من خلال عدة أمور يمكن إجمالها فيما يلي:³

الاهتمام بالعلوم والرياضيات واللغات الأجنبية، والتعليم المستمر وتنويع مصادر المعرفة، وكذا الاهتمام بالقيم الخلقية والاجتماعية والدينية للحد من مخاطر التقدم مثل إنتاج الأسلحة النووية، زد على ذلك تغيير أهداف التعليم بحيث تتضمن إكساب الإنسان مهارات وقدرات جديدة تمكن من التعامل مع معطيات العصر العلمية والتكنولوجية ومواجهة المشكلات والتنبؤ بالمستقبل، وربط التعليم بالواقع المحلي والعمل ومواقع الإنتاج حتى يتسنى له صنع التقدم ومواكبته، والتأكيد على عنصر التقييم والمحاسبة وتطبيق معايير

¹ المرجع نفسه، ص 217.

² المرجع نفسه، ص 217.

³ عبد الجواد السيد بكر، التربية المقارنة والسياسات التعليمية، مرجع سابق، ص 218.

الجودة على المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية وأولياء الأمور، الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين والاهتمام بالتعليم المهني وإدخال العلم والتكنولوجيا في مناهج التعليم، الانفتاح على تجارب العالم من خلال قنوات الاتصال العالمية، وإصلاح المدارس وتجديدها وتقليل كثافة الفصول، ومن بين الجوانب المهمة كذلك تغيير مفهوم التعليم من تعليم قائم على نقل المعلومة إلى الاعتماد على صنع المعلومة وتوظيفها بسبب التقدم الذي لحق بالعالم أجمع، مع مراعاة توظيف الطرق الحديثة التكنولوجية في المدارس وتطوير المعامل وتنويع الوسائل التعليمية، وإعداد المعلمين ووضع معايير لاختيارهم، مع الحرية في الإدارة والتخلي عن الجمود والأخذ بروح اللوائح والقوانين لا بشكلها.

مما سبق يمكن أن نستخلص أن السياسات التعليمية لها أبعاد متعددة منها الاجتماعية لأنها تعتبر جزءاً من المجتمع، والتربوية لأن مجالها تعليمي تسعى إلى إصلاح عملياته وتجويد مخرجاته في ظل تحسين مدخلاته أيضاً، وعلمية لأنها ليست ارتجالية، ولكنها نتاج بحوث علمية في مجالها.¹

لكن الملاحظ في هذه المقومات أن بعضهم أهمل الجانب الجغرافي، وكذا الجانب المعيشي ولم يفرق بين الدول المتقدمة والدول النامية، والفارق الكبير هو الفجوة الرقمية بين الدول وكيفية استيراد التكنولوجيا الحديثة ومدى تأثيرها على المجتمعات.

ثانياً: المقومات الدولية للسياسة التعليمية.

كل دولة لها سياستها التعليمية التي تكون وليدة مجتمعتها، وتؤثر المتغيرات العالمية المعاصرة -الاقتصادية منها والتكنولوجية- بشكل مباشر على نظم التعليم في دول العالم خاصة النامية منها، ففي ظل ثورة الاتصالات وثورة المعلومات وفي إطار تحرير التجارة، أصبح العالم نقطة اتصال صغيرة تخضع لقانون العرض والطلب وتشكل سوقاً واحدة، والفيصل في هذا هو القدرة التنافسية في المجال العلمي.

يمكن القول إن العولمة الاقتصادية تؤثر في توقعات العمل في البلدان النامية وفي بنية العمالة والاستخدام بوجه عام، الأمر الذي يحدث آثاراً مباشرة في التعليم وهي مراجعة مستمرة لخططها، ومثل هذه المهمة تزداد صعوبة مع زيادة تمييع الاقتصاد العالمي، حيث ينتج عن هذا الاقتصاد الصعوبة في التنبؤ في متطلبات سوق العمل، وهذا يفرض على

¹ المرجع نفسه، ص 219.

النظام التعليمي بوجه خاص أن يكون شديد المرونة سريع التكيف مع المواقف الجديدة وحركة أسواق العمل.¹

ومن المقومات الدولية للسياسات التعليمية تلك المبادئ التي أوصت بها تقارير وثائق المنظمات والمؤسسات الدولية في مجال التربية عامة ونظم التعليم خاصة، وعند النظر في التعليم والتكوين نجد عددا من مبادئ السياسات التعليمية منها:²

1. توسيع مفهوم التعليم العام، وذلك من خلال تعميمه في كل المجالات، وقد كرس التقرير على نزع التمييز بين أنواع التعليم، كالتعليم العام والعلمي والتقني والمهني.
2. نزع الطابع النظامي من المؤسسات التعليمية، وتمكين المتعلم من اختيار الطرق المؤدية للمعرفة والعلم بكل حرية، وأن يكون النظام المعمول به أكثر مرونة.³
3. وقد أوصت هذه التقارير بالاهتمام بتربية الأطفال، وذلك من خلال وجوب تدريسهم في مرحلة ما قبل تربية الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تعتبر شرطا أساسيا لنجاح كل سياسة تربوية وثقافية.
4. إتاحة الفرصة لكل فرد للتعليم طوال حياته، بأن تتبنى البلدان المتطورة والأقطار النامية على السواء مبدأ التربية المستمرة كفكرة رئيسة في سياستها التربوية.⁴
5. فتح المجال للتنقل والاختيار بين مختلف أنواع التعليم ومراحل ومستوياته وبين التعليم النظامي وغير النظامي، وأوصت هذه التقارير والوثائق الدولية بإدخال التربية المتناوبة المرحلية، حتى تستفيد منها بعض الفئات من العمال والموظفين.⁵
6. توفير التعليم الابتدائي لجميع الأطفال بالتوقيت الكامل، فالقاعدة الأساسية في جميع أنظمة التعليم هي القبول بأن كل طفل يجب أن يتعلم بالتوقيت الكامل في المدرسة، كما جاء في هذه الوثائق بإعطاء الأسبقية المطلقة في السياسة التربوية التي ترسمها الدولة لمشكلة التعليم الابتدائي، ونشره بمختلف الطرق، وتبعا للاحتياجات والإمكانيات.

¹ عبد الله عبد الدايم، مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1995، ص 27-29.

² عبد الجواد سيد بكر، السياسات التعليمية وصنع القرار. مرجع سابق، ص 8.

³ رافدة الحريري، مرجع سابق، ص 76.

⁴ عبد الجواد سيد بكر، السياسات التعليمية وصنع القرار. مرجع سابق، ص 9-10.

⁵ المرجع نفسه والصفحة.

7. تنشيط دائرة التعاون بين رجال التربية والمؤسسات الصناعية والزراعية، وذلك بالنشاط في ميدان التربية، ويتطلب ذلك أن ينشأ تعاون وثيق بين رجال التربية والتجارة والصناعة وبين العمال والمسؤولين، لذلك فرضة بضرورة بذل الجهود لسد الهوة التي تتزايد بين المدارس وبين المؤسسات العامة والخاصة.¹

8. كما أوصى على خلق وتوفير مرافق، وذلك عن طريق توفير مختبرات اللغات ومختبرات التكوين التقني، ومراكز التوثيق والمكتبات وقاعات المطالعة، وبنوك المعطيات العلمية، ووسائل الإيضاح المبرمجة والملائمة للفرد، والرسائل السمعية البصرية، وغير ذلك وهذا ما يسمى بالتعليم الذاتي.²

9. توجيه الفرد منذ البداية، وفي كل مرحلة من مراحل الحياة نحو الغاية المثلى التي تسعى إليها التربية الصحيحة، وهي التعلم الذاتي، وهذا بتكثيف مرافق التعليم والتربية، ويستلزم هذا الأمر تحويرا شاملا في البنيات التربوية والمناهج الدراسية على أساس الخطوط العامة الآتية:

- أن تهئ التربية في الطفولة الأولى الظروف المواتية لنمو الطفل جسميا وتفتح عقليا.
- أن تكون التربية الابتدائية والأساسية متعددة الجوانب، إذ يمكن أن يستفيد منها الأطفال والمراهقون، وكذا الكبار أيضا.

10. ينبغي أن تنحصر شروط القبول في مختلف مؤسسات التعليم وفي مجالات المهن في توفر المعلومات العامة والمؤهلات والاستعدادات الشخصية؛ من غير ترجيح للمعلومات المدرسية على الخبرة المكتسبة في نطاق المهنة والدراسة الشخصية أو العكس، ويوصي التقرير بأنه عندما تزداد الأنظمة التربوية تنوعا، وتتضاعف الإمكانيات للدخول إلى المدارس والتخرج منها واستئناف الدراسة بعد التوقف عنها، وينبغي أن يكون المقصود من الامتحانات هو المقارنة بين المهارات التي يحصل عليها طالب العلم حسب الظروف والوسط الذي يعيش فيه، وهكذا فإن معايير التقييم ينبغي أن تقيس مدى التقدم الذي يحرزه كل فرد ودرجة مطابقته المحددة سلفا.

¹ المرجع نفسه، ص 12.

² المرجع نفسه، ص 11.

وهناك أيضا مجموعة من المبادئ والاتجاهات للسياسة التعليمية التي أقرتها منظمة اليونسكو في الجلسة العامة التاسعة والعشرين بتاريخ 10 نوفمبر/تشرين الثاني 1989م، وتم التأكيد عليها في المؤتمر العام، وتتمثل بعض المبادئ في الآتي:

- الحق في التعليم هو أحد حقوق الإنسان الأساسية التي أقرها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وأن التعليم هو أحد الشروط التي لا بد من توافرها لممارسة سائر حقوق الإنسان.

- أن أحد الأدوار الأساسية التي تنيطها باليونسكو المادة الأولى من ميثاقها التأسيسي هو السعي إلى تحقيق المثل الأعلى في تكافؤ فرص التعليم لجميع الناس دون تمييز، وتعميم التعليم الابتدائي وتجديده بهدف تضمينه قدرا من مبادئ العلوم والتكنولوجيا، زيادة على ذلك تنويع وتحسين التعليم الثانوي وأهدافه ومضامينه وبناءه وأساليبه لمواكبة أوضاع العمالة، وهذا ما أوصت به هذه المنظمة، وضرورة تعزيز المساعدة المقدمة إلى المؤسسات التربوية والثقافية في فلسطين.¹

وفي هذا الإطار يمكن أن نشير إلى توصيات تقرير "التعلم ذلك الكنز المكنون" 1999 في مجال السياسات التعليمية، وهي كالآتي:

1. أن التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان، ويتسم بقيمة إنسانية عالمية، فالتعلم والتعليم غايتان في حد ذاتهما، ويشكلان هدفين ينبغي السعي إلى تحقيقهما من جانب الفرد والمجتمع على السواء وتنميتها وكفاءة استمرارها طوال حياة كل فرد.

2. أن أي سياسة تعليم تقتضي الحرص على تحقيق ثلاثة أهداف متلازمة هي المساواة والملائمة والتميز، وعلى جميع من يشاركون في تخطيط التعليم وفي ممارسته أن يسعوا إلى جمع المتناغم بين هذه الأهداف الثلاثة.

3. وضع سياسة قوية حافزة لتعليم الفتيات والنساء، وذلك وفقا لتوصيات مؤتمر بكين العالمي حول المرأة (سبتمبر/أيلول 1950م).²

¹ أحمد محمد غانم « دراسة تحليلية للقرار الوزاري في قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر في العامين 1987-1988 في ضوء تصنيف مقترح »، مجلة التربية، العدد الأول، المجلد الأول، القاهرة، جانفي 1998، ص 24-25.

² عبد الجواد سيد بكر، التربية المقارنة والسياسات التعليمية، مرجع سابق، ص 228.

4. إحلال التعلّم مدى الحياة مكانة القلب في المجتمع، حيث يركز التّعليم مدى الحياة على أربع دعائم تعتبر موجّهات للسياسة التّعليميّة هي: ¹

- التعلّم للمعرفة، وهذا النوع من التعلّم لا يستهدف اكتساب المعارف المدونة والمقننة بقدر ما يرمي إلى إتقان أدوات المعرفة ذاتها، والتعلّم للعمل لا للحصول على التأهيل المهني فحسب، وإنما لاكتساب كفاءة تؤهل بشكل أعمّ ووسيلة وغاية معا لحياة الإنسان، وهو يعني أيضا تعلّم كيفية التعلّم، للإفادة من الفرص التي تتيحها التربيّة مدى الحياة، مع هذا كله الحرص على التّعليم للعيش مع الآخرين، وذلك من أجل احترام الآخر وفي ظل احترام التعددية الثقافيّة والتفاهم والسلام، زيادة على ذلك تعلّم المرء ليكون مطلعاً على العالم الخارجي؛ لكي تتفتح شخصيته على نحو أفضل. ²

5. إقامة علاقات جديدة ووثيقة بين سياسة التّعليم وسياسة التّميّة من أجل دعم أسس المعرفة والمهارات في البلدان المعنيّة (الحفز على المبادرة، العمل الجماعي والتعاقد الواقعي بمراعاة الموارد المحليّة، وممارسة المهن الحرة، والإقدام على تنظيم المشروعات وتنفيذها). ³

6. مبدأ تكافؤ الفرص هو معيار أساسي لكل من يعملون تدريجيا على استحداث مختلف جوانب التّعليم مدى الحياة، وبغية الاستجابة لأحد مقتضيات الديمقراطيّة، فمن العدل أن يتجسد هذا المبدأ بصورة نظامية في طرائق التّعليم.

7. أن أي تجديد للتّعليم وأي إصلاح يتطلبه هذا التجديد يقتضي أن يستند إلى تحليل جيد ودقيق في المعلومات، ولمعرفة الشّروط والمتطلّبات التي يقتضيها كلّ موقف بعينه.

8. الأخذ بمناهج متنوعة إزاء تنمية التّعليم، فإن هذه المناهج يتعيّن عليها جميعاً أن تضع في اعتبارها القيم والاهتمامات الأساسيّة التي انعقد عليها اتفاق المجتمع الدولي ومنظومة الأمم المتحدة ألا وهي حقوق الإنسان، وذلك سببه التنوع الشديد في الأوضاع الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة.

¹ المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

² H.A.Simo, Administrative Behaviour, A study of Decision-Making Processes in Administrative Organization, 3rd ed, (New York: The Free Press 1976), p 85-95.

³ منى محمد الهادي، استراتيجيات صنع واتخاذ القرارات - دراسة صنع واتخاذ القرارات كنظام متكامل. القاهرة: دار النهضة العربيّة، 1999، ص 6.

9. أن تكون السياسة التربوية متنوعة بما فيه الكفاءة، ومصممة بحيث لا تكون عاملاً إضافياً من عوامل الاستبعاد الاجتماعي.¹

وفي تقرير "المعرفة طريق إلى التنمية" يمكن استشفاف بعض ملامح السياسة التعليمية في الإطار الدولي كما يلي:²

زيادة إمكانية تعلّم الأطفال، فتنمية الإدراك لدى الطفل تبدأ قبل دخول المدرسة بوقت طويل، وتتأثر بصحة الأم وتغذيتها أثناء الحمل والرضاعة، ومن الضروري تقديم معلومات عن الصحة الأساسية في المدرسة الابتدائية، لأنه بعد هذه المرحلة تتزايد بشدة معدلات تسرب الفتيات من التعلّم، ولسوء الحظ أن أعداداً كبيرة من الفتيات في البلدان الفقيرة لا يلتحقن مطلقاً بالمدارس، لذا يتعين الوصول إلى النساء اللاتي لم يلتحقن بالمدارس، وذلك عن طريق تعليم الكبار أو حملات وسائل الإعلام، والتعليم الأساسي ضرورة لتعزيز قدرة الناس على تسخير المعرفة، خاصة في البلدان الأكثر فقراً.³

تعزيز التعليم أثناء العمل عن طريق التدريب المهني، والأخذ من المعرفة العالمية وإنشاء المعرفة المحلية، حيث أنّ أي بلد لا يستطيع أن يكون جميع المعارف التي يحتاجها، فالتعلّم من الآخرين عنصر بالغ الأهمية في أي استراتيجية ناجحة لجميع البلدان، حتى أكثرها تقدماً من الناحية التكنولوجية.

فعلى الحكومات أن تعمل على تحقيق لامركزية التعليم لإعطاء مزيد من السلطة لمن لديهم أكثر المعلومات عن الحاجات التعليمية وكيفية تلبيتها: أي المتعلّمين، المعلمين، الآباء، والقائمين بإدارة المدارس المحلية، وعليها أيضاً استخدام تكنولوجيات التعلّم الجديدة لتحسين نوعية التعليم وتوسيع سبل الحصول عليها.⁴

¹ H.Q.Simon, op.Cit, p 95.

-تقرير "المعرفة طريق إلى التنمية" تقارير دولية للتنمية مثل التقرير السنوي للبنك الدولي، معلومات وافية عن واقع ممارسات فعلية لبعض نظم التعليم في دول العالم حسب المجالات التي يتم اختيارها وفقاً لسياسات البنك الدولي، وهذه الممارسات الفعلية وما قد يتبعها من توصيات تمثل مدخلاً مهماً لتقييم السياسات التعليمية المطبقة في هذه النظم، تقرير (1999/97).

² R.Tannenbaum (et.al) Leadership & Organization Abehavioral Science Approach, (New York: Mc Graw, Hill, 1980), p 267.

³ R.Tannenbaum (et.al) Leadership & Organization Abehavioral Science Approach, (New York: Mc Graw, Hill, 1980), p 267.

⁴ عبد الجواد بكر، مرجع سابق، ص 15.

وفي التقرير النهائي لإطار عمل دكا " التعليم للجميع " الذي اعتمدته المنتدى العالمي للتربية يمكن عرض المبادئ التوجيهية للسياسات التعليمية في النقاط الآتية:¹

1. تحسين نوعية التعليم للجميع والإنصاف مع التشديد في الوقت ذاته على رفع مستويات التدريس والتعلم، وفي أوائل التسعينات كان التركيز في معظمه ينصبّ على أهداف كمية مثل زيادة عدد المتعلمين المسجلين بالمدارس.

2. تعزيز التعليم الأساسي والديمقراطية، بيد أنه يجب النظر إلى التعليم الابتدائي في عالم اليوم على أنه الحد الأدنى لا الحد الأقصى، فالأطفال الذين يتمّون تعليمهم الابتدائي يكونوا أصغر سناً من البدء بالعمل.

3. توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً وأشدّهم حرماناً.

4. إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005م، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام 2015م، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع بتعليم أساسي جيد والتحصيل الدراسي فيه.

5. تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي بحلول عام 2015م، مع تحقيق تحسن في مستويات محو الأمية الكبار، ولا سيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.²

ثالثاً: السياسات التعليمية في حقل السياسات المقارنة.

ويقصد بهذه المقومات الدراسات والبحوث التي يجريها الباحثون عن واقع وتكوين وتنفيذ السياسات التعليمية، وبخاصة في مجال دراسات التربية المقارنة، وهذه المقومات لها دورها المهم في التوجيه إلى اختيار السياسات المناسبة في أي ميدان من ميادين التعليم، أو تبني سياسة لحل المشكلات، لا سيما إذا حددت الدراسات والبحوث تلك الاختيارات في السياسات أو إخضاعها للتجريب، والسياسات التعليمية المقارنة لها دور أساسي في تغيير النماذج الحالية، أو الحفاظ على النماذج الجيدة التي تؤدي دورها بنجاح، هذه الدراسات التي

¹ اميل فهمي، الاتصال التربوي، دراسة ميدانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1976. (ب.د.ص)

² اميل فهمي، مرجع سابق، ص15.

نذكرها والتي ركزت على النظام التعليمي نفسه أكثر من تركيزها على السياسات التعليمية الموجهة للنظام، ويمكن عن طريق النظر في مجال تطوّر السياسات التعليمية المقارنة إبراز بعض هذه المقومات كما يلي:¹

1. المرحلة الأولى: وتمثلت في تطوّر السياسات التعليمية المقارنة، فهي في حد ذاتها تعتبر خطوة في طريق التأصيل للدراسات السياسية المقارنة.

ركزت الدراسات والبحوث-في هذه المرحلة-على النظام التعليمي نفسه أكثر من تركيزها على السياسات التعليمية الموجهة للنظام، فهي تعتبر دراسات مبكرة ذات تأثير محدود في تشكيل السياسات التعليمية، ومنها دراسات:

- **مارك أنطوان جوليان** عام 1817م، حيث ترد إليه جذور الدراسات المقارنة في ميدان السياسة التعليمية، فهو من أوائل من نادى باحتمال إنشاء علم للنظم والسياسات التربوية، ففي كتابه "خطة وأفكار أولية عن عمل في التربية المقارنة" الصادر عام 1817م دعا إلى الملاحظة العلمية الدقيقة للظواهر التعليمية وإلى جدولة الملاحظات بطريقة تسمح بمقارنتها واستخلاص المبادئ العامة والأحكام التي تنتج صياغة السياسة التعليمية وتقريرها، وقد وضع "جوليان" ستة تصنيفات للمعلومات التربوية على أساسها، وهي: التعليم الابتدائي والأولي-التعليم الثانوي والكلاسيكي-التعليم العالي والتربية العلمية-إعداد المعلمين-تعليم الفتاة-التعلم وعلاقاته بالتشريع والمؤسسات الاجتماعية، وكان "جوليان" يسعى للبحث في أصول العملية التربوية وأساليب الإدارة والطرق التي تواجه بها التربية حاجات المجتمعات المختلفة، الأمر الذي يفيد في صياغة سياسة تعليمية بطريقة علمية.²

- لم تأخذ دعوة "جوليان" المنحى الإجرائي إلا في القرن العشرين، إذ ظهرت عدة دراسات مقارنة في ميدان السياسة التعليمية، كانت بدايتها على يد "سرجيوس هسن" Sergius Hessen عام 1928م ودراسات "هانز" عامي 1929-1933م، ثم توالى بعد ذلك العديد من الدراسات المقارنة للسياسة التعليمية في النصف الثاني من القرن العشرين من بينها:

¹ رافدة الحريري، مرجع سابق، ص 78.

² رافد الحريري، مرجع سابق، ص 78.

- دراسات "فoster" عامي 1926، 1963م.¹
- الدراسات التي أصّلت لمجال السياسات التعليمية المقارنة عن طريق الدراسة والتحليل، ونلاحظ فيها:
- التحليل السياسي لمناهج العلوم السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتركيزه على الجانب الدينامي التطبيقي، وتحديد الطبيعة المركبة للسياسة والمبادئ العامة التي يقوم عليها، وبناء النماذج والتعميم.
- أن المجتمع التربوي للباحثين يركز في دراساته على السياسات التي ولدت النظام الأفضل، وعلى القرار السياسي الذي يقرّ أفضل البدائل أو الخيارات من هذا النظام التعليمي أو ذلك أو شرعية الاختيار من بين عدد من الأقطار لأفضل البدائل.
- التعاون الدولي بين المتخصصين في السياسات وبين الذين يسهمون في صناعتها بمعنى التواصل الفكري السياسي التربوي من خلال الأسئلة التي تدور حول تشكيل السياسات والصعوبات التي تواجه تبنيها أو إدارتها وتنفيذها، وقد تطوّر ذلك بشكل جيد منذ المرحلة الأولى-أي في الخمسينات وحتى الآن-، ويسهم في ذلك ما يمكن أن يطلق عليه شبكات التعاون الدولي مثل جمعية التربية المقارنة الدولية (CIES) والمؤتمرات السنوية لوزارة التعليم الأوروبيين، ومنظمة التعاون الاقتصادية والتنمية (OECD)، والمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO)، وهيئاتها الفرعية مثل المعهد الدولي للتخطيط التعليمي (IIEP) والرابطة الدولية لتقويم الإنجاز التعليمي (IEA)، فلقد أنتجت وقدمت هذه المنظمات والهيئات فيضا من الدراسات والآداب التربوية التي تعتبر مقوما مهما للسياسات التعليمية المقارنة.²
- 2. المرحلة الثالثة.

وتمثل مرحلة النضج في السياسات التعليمية المقارنة وإمكانية تزويد الدول بحلول للمشكلات أو اقتراح سياسات بديلة عن طريق التعرف على الدراسات وتحليل المبادئ التي تتضمنها وإمكانات تطبيقها، ومن هذه الدراسات:

- دراسة "بيريداي" bereday عام 1980م، والتي تناولت قوانين استبعاد الأطفال من المدرسة ونتائجها، التي كانت تتناسب مع الرغبة في تغيير السياسة التعليمية، إذ صمّمت

¹ عبد الجواد بكر، التربية المقارنة، مرجع سابق، ص-ص 238-239.

² المرجع نفسه، ص 240.

سياسات السيطرة على السلوك مجموعات مستهدفة في حالات محدّدة، وكانت هذه السياسات الوسيلة الأولية التي تبنتها السلطات في محاولة منها لتعديل مختلف مراحل النظام التعليمي.¹

- أدّت عملية بناء الاقتصاد العالمي وزيادة استقلال الدول إلى النظر إلى سياسات التعليم في الدول الأخرى من أجل الاستفادة من التغيرات التكنولوجية والأسس المعرفية التي تتمثل أساساً لقوة الأمم، وأصبحت السياسات التعليمية التي تؤثر في نظم التعليم قادرة على تجاوز حدود الأمم، فما يؤثر في دولة صغيرة مثل "مالي" Mali يؤثر في ولاية مثل "مينسوتا" Minnesota، وهذا ما لاحظته كل من "هيدنهيمر" Heidenheimer عام 1990م، وأيضاً "هينمان" Heyneman عام 1990م، وقد أفادت هذه الدراسات في تنويع مصادر تمويل التعليم العالي وانتقاء إصلاح الامتحانات والتوحيد القياسي للاختبارات، وتحديد من يجب أن يدفع لتعلّم مهارات نوعية دقيقة، وكيف يحصل الفرد على تعليم جيد على أن يتم توظيفه في عمل ذي عائد مرتفع؟ كيف يمكن بناء إدارة مدرسية تعتمد على أدوار جديدة للآباء دون أن تقلب رأساً على عقب النظام القائم؟ أو كيف يمكن تكوين رأي عام مؤيد للتآكل الحادث الآن في مبدأ المساواة في الفرص التعليمية؟²

- دور المعطيات المقارنة في السياسة التعليمية في توجيه وصنع القرار: حيث توفر البحوث والدراسات المقارنة معطيات (Data) يمكن توظيفها في بناء وتوجيه السياسات التعليمية وبناء أو صنع القرار التربوي، ومن أمثلة ذلك تأثير المعطيات المقارنة على تقييم عائدات التعليم، ومعدلات الإعادة والتسرب طوال العام الدراسي وقت بداية التمدرس أو عمر الطفل الذي يبدأ عنده الالتحاق بالمدرسة، حسب الجنس Gender، مستويات تعليم الأقليات والتعليم الثنائي Billinigual Education، أجور المعلمين وتشكيل سياسة أجور المعلمين وتشكيل سياسة أجور وحدة التكاليف في التعليم، محو الأمية، معدلات المتعلّم - المعلم، تنمية القوى البشرية والتخطيط لتوسيع قاعدة التعليم العالي، وقد أدت التطورات في المرحلة

¹ وفاء منير بولس، تكنولوجيا المعلومات وقواعد البيانات وكيفية الحصول على بيانات دقيقة لمتخذي القرار. الجهاز

المركزي للتنظيم والإدارة - الإدارة العامة للتوثيق والمعلومات - برنامج تنمية مهارات مديري الإدارات، 2000، ص5.

² عبد الجواد بكر، التربية المقارنة، مرجع سابق، ص21.

الثالثة إلى بزوغ اتجاهات جديدة نحو تحليل أثر المعطيات المقارنة على السياسات التعليمية.¹

ويمكن تلخيص مقومات السياسات التعليمية في عالمنا المعاصر من خلال ما تم تناوله من مقومات على النحو الآتي:

- أن التعليم حق أساسي من حقوق لإنسان.
 - أن تتاح لكل فرد فرصة طوال حياته (التربية المستمرة).
 - التعليم الذاتي، إذ يتم توجيه الفرد في كل مرحلة من مراحل الحياة نحو الغاية المثلى التي تسعى إليها التربية الحديثة، وهي التعلم الشخصي والتدريب والتكون بالاعتماد على الإمكانيات الخاصة.
 - إزالة التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي (المساواة بين الجنسين في التعليم).
 - مبدأ تكافؤ الفرص معيار أساسي لكل من يعملون تدريجياً على استحداث مختلف جوانب التعلم مدى الحياة.
 - فتح مجال التنقل والاختيار بين مختلف أنواع التعليم ومراحله ومستوياته وبين التعليم النظامي وغير النظامي.
 - توسيع قاعدة التعليم الأساسي والاستيعاب الكامل، وتلبية احتياجات تطبيق نظام اليوم الكامل.
 - الربط بين التعليم العام والعمل على أسس تعلم معلومات ذات طابع اجتماعي واقتصادي وتقني وعلمي، مع تعلم الأسس التقنية للمعرفة.
 - تحسين نوعية التعليم للجميع والإنصاف فيه.
 - توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً وأشدّهم حرماناً.
 - تأمين حاجات التعلم الأساسية، وتعميم الالتحاق بالتعليم والنهوض بالمساواة.
- وظائف السياسة التعليمية:**

¹P.Drucker, **Management tasks responsibilities and practice**, (London: Heinmann, 1974), p 465-467.

للسياسة التعليمية وظائف عامة يمكن إيجازها فيما يلي:¹

1. تحكم العمل التعليمي داخل المجتمع، وتعتبر مرجعا للمؤسسات التعليمية في حل المشكلات التي تواجهها.
 2. تعفي المديرين من التدخل المستمر لاتخاذ قرارات أو شرح ما يجب أن يتبع، حيث أنه متى وضعت القاعدة التعليمية أصبحت واجبة الإتياع.
 3. يوجد اتفاق عام ووحدة اتجاه ما يتعلق بالتصرفات والبت في المشاكل.
 4. تربط النشاط التعليمي بالأهداف ما يؤدي إلى تنسيق الجهود المختلفة.
- مصادر السياسة التعليمية:

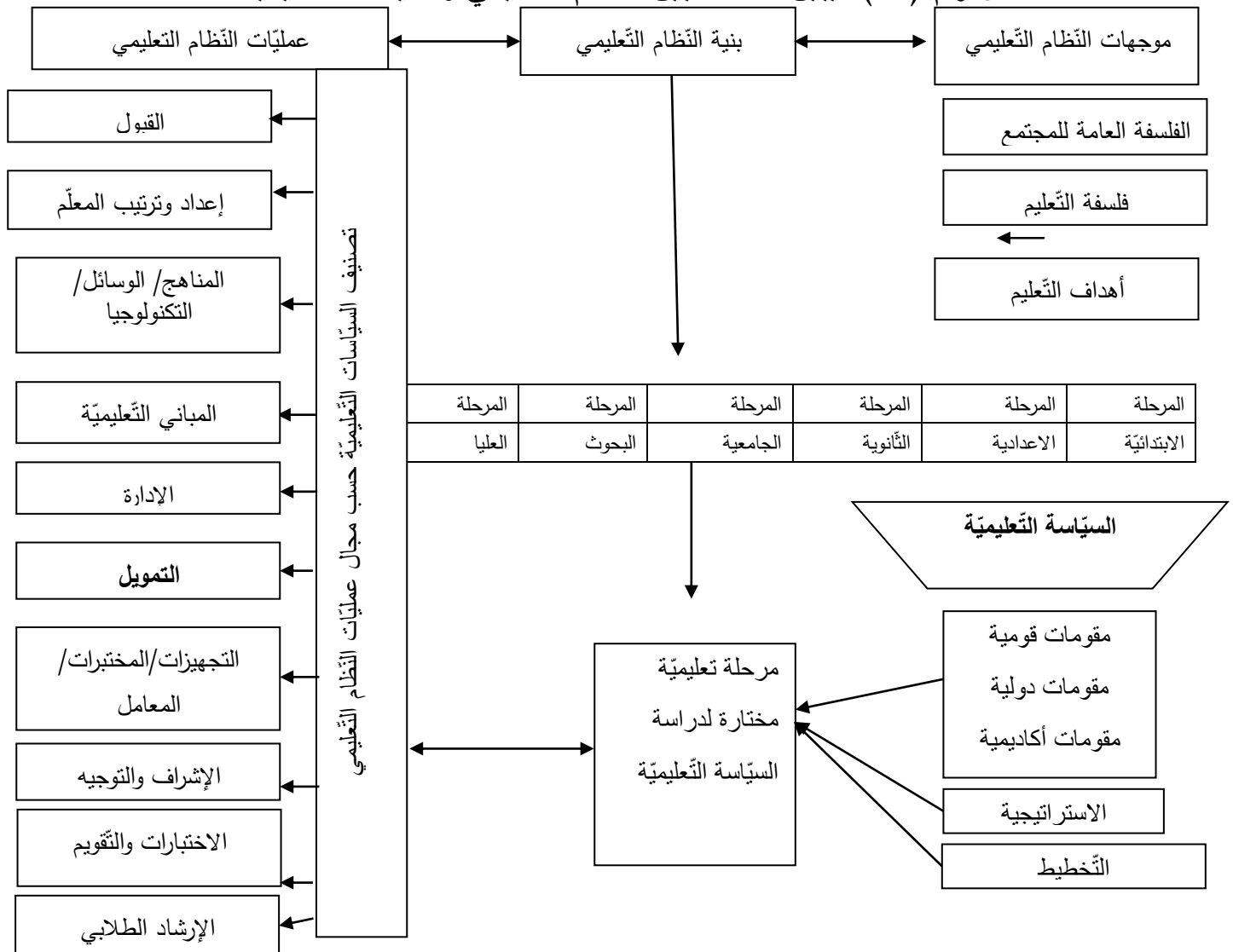
تختلف المجتمعات في نظمها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعقائدية، ونسبة التطور التي تمر بها وظروف الماضي وملاح المستقب، والتي تنعكس على سياستها التعليمية وفق المعطيات ووفق نوعية مصادرها، ويمكن أن نحدد مصادر السياسة التعليمية في أي مجتمع من المجتمعات فيما يلي:²

1. القيم التي يؤمن بها المجتمع، وما ينبثق عنها من نظم وأخلاق.
 2. واقع المجتمع (مكوناته - جوانب قوته وضعفه - مشكلاته).
 3. تطلعات المجتمع وطموحاته نحو التطور والتقدم.
 4. التقدم العلمي والتكنولوجي والتربوي الذي يعيشه العالم في الوقت الحاضر.
- من خلال هذه العناصر نستنتج أن السياسة التعليمية جزء من السياسة العامة للدولة، ونقصد بذلك السياسة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، حيث تتفاعل معهم في الأخذ والعطاء من أجل تحقيق الأهداف والتنمية والتقدم الاجتماعي، وهذا ما يدفع بضرورة وجود ارتباط وثيق بين السياسة التعليمية والسياسة التنموية المجتمعية.
- لكن ما نلاحظه من خلال ما سبق ذكره من مصادر السياسة التعليمية نقص أحد المصادر وهو الوازع الديني، وكذلك الآثار الناتجة عن الاستعمار خاصة من الجانب الثقافي والعقائدي.

¹ رافدة الحريري، مرجع سابق، ص 78.

² المرجع نفسه ص 79.

الشكل رقم (01): يبين العلاقة بين النظام التعليمي والسياسة التعليمية



المصدر: من كتاب نظم وسياسات التعليم وتطويرها في دول مجلس التعاون الخليجي
للدكتورة رافده الحريري.

المبحث الثاني: صياغة السياسة التعليمية.

عملية صنع السياسة التعليمية هي أولى خطوات تخطيط السياسة التعليمية لما ينتج عنها من أهداف السياسة التعليمية، والتي هي ترجمة للاحتياجات المجتمعية من النظام التعليمي، وفي الوقت نفسه تمثل أولى مدخلات العملية التخطيطية، على اعتبار أن التخطيط يبدأ حيث تتحدد الأهداف، لذا يجب على المخططين استيعاب ديناميات صياغة السياسة التعليمية قبل الشروع في تصميم إجراءات التنفيذ بفاعلية، مما يتطلب معرفة أمرين هما: من يصنع السياسة؟ وكيف؟.

المطلب الأول: مرحلة تشكيل السياسة Policy formulation:

البداية في رسم أي سياسة هي تحديد الأهداف وبلورتها، وإيضاح الأساسي منها، والأصيل والتابع، والعاجل والآجل، والمباشر وغير المباشر، لذا تختص هذه المرحلة بصياغة الأهداف وتحديد الأغراض التعليمية؛ أي ترجمة الأهداف المجتمعية العامة للسياسة التعليمية القومية إلى مبادئ واتجاهات رئيسة ترسم الإطار العام لها، كما تقدم بدائل مقترحة لاستراتيجيات عمل هذه السياسة، وتتطلب عملية صنع السياسة التعليمية ما يلي:

- استخلاص الأهداف التربوية من التوجهات والاختيارات السياسية للدولة.
- التأكد من أن الأهداف التربوية تتسق وتتكامل مع الغايات العامة الكبرى على مستوى المجتمع.
- مراعاة تحقيق التنسيق بين الأهداف التربوية، والأهداف الأخرى المرتبطة بالسياسات القطاعية الأخرى.

• ضرورة اشتغال السياسة التعليمية إلى جانب المبادئ والأهداف العامة، على إطار عمل يوضح كيفية التحرك تجاه تحقيق هذه الأهداف.¹

وتصاغ السياسة التعليمية في صورة نصّ سياسي أو وثيقة سياسية أو خطاب، يتضمن مجموعة من المبادئ والقرارات التي تستمد من نظام محدد للقيم، ومن استشراف للنتائج والأدوار المحتملة للسياسة، كما يتضح فيه انتظام المبادئ والقرارات وقواعد العمل في رباط

¹ همّام بدرّوي زيدان، «السياسة وسياسات التعليم دراسة تحليلية للمفاهيم والعلاقات»، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، الجزء 54، المجلد 7، 1993، ص 113-114.

تحكمه الأولويات التعليمية والاجتماعية، ويبين كذلك المعالم العامة للاستراتيجيات والخطط المعنية بالتنفيذ.¹

مما سبق يتضح أن هذه المرحلة من أصعب المراحل، وذلك من خلال تقرير الخطوط الأساسية للفعل، الأمر الذي يتطلب أن تكون عملية تحديد السياسة وصنعها عملية علمية موضوعية تتسم بالعقلانية والمنهجية العلمية، فهي عملية منظمة لتشكل المستقبل، كما تتم خلالها تفاعلات عميقة ومتنوعة بين الفواعل الرسمية التي خول الدستور والقانون لها هذه المهمة.

هذا وتبدو الحاجة ملحة إلى ضرورة تنوع فئات صانعي السياسة التعليمية، إذ تضم كلاً من رجال التربية ورجال السياسة وأهل العلم والخبرة وممثلي النقابات المهنية وأساتذة الجامعات ومسؤولي التعليم على المستوى القومي والإقليمي والمحلي ومسؤولين من مراكز البحوث المتخصصة، وربما يرجع السبب في تعدد فئات صانعي السياسة التعليمية إلى طبيعة هذه السياسة وتشعبها وارتباطها الوثيق بكافة قطاعات المجتمع على أن يتم تحقيق التوازن بين الآراء المختلفة التي لها مصالح في التعليم بما لا يتعارض مع قيم المجتمع وأهدافه ومصالحه.

ويتضح مما سبق أن هذه العملية هي مرحلة محورية، إذ تتحول فيها الاحتياجات والمطالب التربوية، سواء كانت احتياجات ومطالباً جديدة أو موجودة فعلاً، ولكن تحتاج إلى تعديل وقرارات سياسية.²

وتعد هذه المرحلة كذلك للتشريعات التعليمية، ويتركز العمل فيها على البحث والدراسة وجمع البيانات والمعلومات حول القضية موضع التفكير، ويتطلب الأمر تشكيل اللجان المختصة، وعقد العديد من الاجتماعات التي يتم من خلالها العصف الذهني لترجيح إحدى البدائل، وتتمثل أحياناً في الموائيق الرسمية التي تصدرها القيادة السياسية للدولة.³

¹ سعاد محمد عيد، تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، 2013، ص 63.

² المرجع نفسه، ص 64.

³ رافدة الحريري، مرجع سابق، ص 79.

المطلب الثاني: مرحلة بناء السياسة التعليمية Policy Adoption

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

أما عندما تكون الاستشارة مجرد إعلام أو إلزام بالتنفيذ، فإن المرحلة تفقد قيمتها والجماعة المؤهلة للمشاركة تفقد بدورها حقها، وثمة تفقد القناة بمبررات الإصلاح فلا تتحفز للعمل به.

وطبقا لنمط الإدارة التربوية المركزية المطبق في نظامها التربوي فإن صناعة القرار التربوي تبدأ من القمة، فيتم اختيار أصناف المشاركين حسب معايير تضعها الإدارة المركزية نفسها، وبذلك تجمع لها جميع السلطات من تشريع، تنفيذ، تقرير، متابعة وتقويم، وهذا ما يؤدي إلى حالات عدم الرضا عند الجماعات التعليمية.¹

المطلب الثالث: مرحلة تنفيذ السياسة التعليمية Policy Implémentation

تنتهي عملية صنع السياسة التعليمية بوضع خطة للتنفيذ، والتي تعنى مجموعة الإجراءات المتتابعة المحددة بزمان ومكان معينين، والتي تتخذ لتحقيق هدف معين محدد مسبقاً، مع تحديد الكلفة ومصادر التمويل؛ ذلك لأنه مهما كانت السياسات أو البرامج جذابة ومفيدة فإنه لا طائل من ورائها إذا لم تكن من الناحية الإدارية قابلة للتطبيق ومرغوب في تحقيقها إدارياً.

وتتم هذه المرحلة على يد القائمين فعلاً على العملية التعليمية من معلمين وموجهين وإداريين، والذين ينبغي أن يكون لهم دور أيضا في عملية صنع السياسة التعليمية، حيث أنه

¹ علي براجل، مرجع سابق، ص 126.

من المتوقع إذا لم يشاركوا في عملية الصنع، فسوف تخضع السياسة التعليمية عند تنفيذها لتفسيراتهم بمصطلحاتهم الخاصة، ووفقاً لفهمهم، قيمهم وأهدافهم وما يتاح لهم من وسائل، ووفقاً لطرق العمل التي يفضلونها، والتي قد تكون بعيدة عما يرغبه واضعوا السياسة، وهم يمثلون حلقة وسطى يتم عند أخذ طرفيها شرح السياسة وتفسيرها وعند الطرف الآخر تحديد منهج العمل طبقاً لما تناوله الموضوع¹، وما تمت الإشارة إليه من قضايا ومشكلات بينت جوانب القصور والضعف التي تعود في بعض جوانبها إلى عجز تنفيذ الإصلاح في الواقع نظراً لعدم الأخذ في الاعتبار المعوقات الأساسية مثل التمويل المالي، نوعية التأطير، أساليب التقييم والتوجيه، نقص البحث والاتصال، ضعف التخطيط التربوي، قلة الوسائل التعليمية وما إلى ذلك، ودون دراسات تقديرية للنتائج وانعكاساتها في المستقبل زيادة على ذلك كله أن التعامل في تنفيذ إجراءات الإصلاح يتم بأسلوب النمطية، أي دون مراعاة للفروق والظروف بين البيئات والمؤسسات من حيث المؤهلات، الإمكانيات، المعدات والتجهيزات، مما أحدث حالات من عدم التوازن في تنفيذ السياسة التعليمية، إضافة إلى ذلك عدم وجود تخطيط متسق يجمع بين الاحتياجات وما يقابلها من الفروع والتخصصات العلمية التي يستوجب استحداثها، وقد يكون ما هو أخطر من ذلك هو كيفية اتخاذ القرارات كتحويل المعلمين غير المؤهلين إلى وظائف إدارية تحت وهم من لا يصلح للتعليم يصلح لإدارته.

ويرتبط بهذه المرحلة خطوة على درجة كبيرة من الأهمية وهي المتابعة، هذه الخطوة التي يعلم واضعوا السياسة التعليمية إلى أي مدى يسير تنفيذ الاتجاه الذي يحقق ما وضع سلفاً من أهداف، ومن ثم معرفة مكان القصور والقوة في هذه السياسة.

من خلال هذا العرض المبسط لمراحل بناء السياسة التعليمية يتضح أن كل مرحلة تختص بوظيفة محددة، وأن هذه المراحل متتالية ومتكاملة ومتفاعلة فيما بينها في اتجاه تحقيق الأهداف، إذ أن كل مرحلة مترتبة على السابقة لها ودونها لا تتم المرحلة التالية؛ فمرحلة التنفيذ تبدأ من مرحلة تبني السياسة التعليمية، لذا فعملية التبني يمكن اعتبارها تمهيدية للتنفيذ، كما أن مرحلة تبني السياسة التعليمية تترتب على صياغتها، فإذا كانت

¹ سعاد محمد عيد، مرجع سابق، ص 65.

صياغة الأهداف بلغة الصالح العام فإن ترجمتها إلى نصوص سواء كانت في صورة استراتيجية أو مجموعة قرارات، فهي أيضا بلغة الصالح العام¹.
هذا وتعتبر حالات الإخفاق في تحقيق التعليم لأهدافه، وما يقذف به التعليم الثانوي والعالى من المتخرجين إلى سوق البطالة قضية بالغة الأهمية، ذلك أن مجالات التوظيف مسدودة مهما كان مستوى ونمط تكوين المتخرج².

¹ مرجع سابق، ص 66.

² علي براجل، مرجع سابق، ص 126.

المبحث الثالث: الإصلاح التربوي : المفهوم، الأهداف، التوجّهات

قبل الانطلاق في شرح مفهوم الإصلاح التربوي لا بد أن نعرف معنى التربية والتعليم والتعلّم، فالتربية بمعناها الأكبر هي كل فعل أو خبرة تؤثر على الطابع التكويني للعقل أو للقدرة الجسدية للفرد، أما التّعليم بمعناه التقني فهو العملية التي تنتقل عمدا معرفة ومهارات وقيم وعادات المجتمع المتراكمة من جيل إلى آخر، وهو ما يقوم به المعلّمون بالمؤسسات التعليمية من تعليم، بما في ذلك القراءة، الكتابة، الرياضيات، العلوم، والتاريخ، فتسمى هذه العملية "تدريسا" أو "تعلّما"، أما "التعلّم" فهي عملية اكتساب الخبرة أو المعرفة أو القيمة¹.

المطلب الأول: مفهوم الإصلاح التربوي .

يحتلّ التعليم الدّعمة الأساسية لبناء الفرد وبناء الأمة، وإصلاحه وتطويره وتحديثه هو الطريق الصحيح لتنمية الإنسان وبناء شخصيته المتكاملة من كافة النواحي الجسميّة والعقليّة والوجدانية والروحيّة والنفسية، مع قدرته على مواكبة ثورة المعلومات والاتّصالات والميديا، والدخول في عالم التكنولوجيا المتقدّمة، الأمر الذي يؤدي إلى إعداد مواطن يجمع بين الأصالة والمعاصرة، والقدرة على التفكير المبدع والتّفكير الناقد والاختيار السليم، والتعامل بوعي مع المتغيّرات المتسارعة في عالمنا المعاصر.

وإصلاح التّعليم يمثّل قوة ضاغطة على غالبية الدّول والنّظم، وهو إصلاح يمارس داخل حركة عامّة للإصلاح في مجتمعاتها، إما للحفاظ على مستوى التّقدّم والتفوق في الدّول المتقدّمة، أو للحاق بركب مسيرة التّقدّم نتيجة ضغوط أو تطلّعات شعبيّة بالنسبة للدول النامية من أجل تضيق الفجوة التعليميّة والتنموية بينها وبين الدّول المتقدّمة، ولذا تهتم المجتمعات المختلفة بالتّعليم وتهيئ له الظروف والأوضاع اللازمة لكي يقوم بدوره في تحقيق الأهداف القوميّة للمجتمع. وهذا يتطلب القيام بجهود مستمرة لإصلاح وتطوير منظومة التّعليم.

وقد شغلت مسألة إصلاح التّعليم فكر واهتمام صناع القرار السّياسي والتّربوي في الساحة الدوليّة طوال عقود عديدة. وحدثت حركة الإصلاح هذه كردة فعل حضارية لمواجهة

¹ موسوعة التربية والتعليم: متحصل عليه <https://areq.net/mw> ، 2023/07/02.

بعض الأزمات والإشكاليات الكبرى التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية في حقب محدّدة.

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

لقد حاولنا من خلال هذا المنطلق تسليط الضوء على عنصر مهم في الدراسة، وهو الإصلاح التربوي والتعليمي، وذلك من خلال التطرق إلى مفهوم الإصلاح، أهميته وشروطه مراحله، وآليات الإصلاح التربوي، لكن قبل الخوض في الحديث عن مفهوم إصلاح التعليم سيتم التعرّض لمفهوم الإصلاح في اللغة بشكل عام.

تشتق كلمة الإصلاح في اللغة العربية من الفعل صلح، و(صلح) الشيء، أما اصطلاحاً كان نافعاً أو مناسباً، الإصلاح لغة نقيض الفساد، كما ورد في لسان العرب لابن منظور، والإصلاح ضد الفساد، يقال الرجل صالح في نفسه من قوم صلح في أعماله وأموره.

وفي الإنجليزية الإصلاح يعني " التغيير إلى الأحسن وليس مجرد التغيير"¹.

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

كما جاء في منحة الأब्جدية أن:

- الإصلاح: صلح: مصدر التّحسين إدخال التّحسينات والتّعديلات على الأنظمة والقوانين، نقول مثلاً: الإصلاح الإداري.

- أصلح: إصلاحاً (صلح) الشيء، ضد أفسده، وبينهم: وفق و-إليه؛ أحسن إليه، وصلح وصلحوا، صلاحية: ضد الفساد، أزال عنه الفساد، يقال: صلحت حال فلان: أي زال

¹ هناء شحات السيد حجازي، مؤشرات الأداء المؤسسي وإصلاح التعليم، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، 2015، ص26.

² متحصل عليه <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar> 20/03/2022

عنه الفساد والرجل كان صالحا في عمله: أي لزم الصلح، وصلح: تصليحا أي عاد إلى حالة حسنة.¹

- وقد قالت العرب: بضدها تتميز الأشياء، فعلى قدر سهولة الإفساد تكون صعوبة الإصلاح، والفساد لا يحتاج إلى كثرة تفكير، بينما الإصلاح ينبني على تفكير عميق وصعب على إعداد كبير يكبر بحسب المراد إصلاحه.²

- مفهوم الإصلاح اصطلاحاً: وردت كلمة الإصلاح في القرآن الكريم في آيات كثيرة، قال الله تعالى "وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا"، وقال عز وجل "وَأِنْ تُصْلِحُوا وَتَتَّقُوا"، وقال سبحانه "وَالصُّلْحُ خَيْرٌ"، وقال تعالى "إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتِطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ"، والإصلاح كذلك هو الوصول إلى أفضل صورة في الدولة والمجتمع، وذلك بالقضاء على الأخطاء والانتهاكات والعيوب والتقصير في الواجبات، وكذا هو الوصول بالإنسان إلى مرحلة حسن السيرة وأداء الأمانة، ومن ثمّ تصحيح الأخطاء وحلّ المشاكل ومحاربة الانتهاكات والوصول إلى أحسن المستويات. والإصلاح على المستويات السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة أمر لا يمكن الاستغناء عنه، وإلا لما استمرت الحياة على وجه الأرض.

ولمن يريد أن يدرس حركة التاريخ في مجال الإصلاح سيرى أن كلّ الإيديولوجيات التي وجدت في التاريخ البشري إنما هي تصور للإصلاح، وتعمل على تطبيق ذلك التصور إن تسنى لها ذلك، بما في ذلك الفكر الشيوعي الماركسي والأفكار الأخرى التي اتصفت بالديكتاتورية والاستبداد، غير أن آخر ما وصلت إليه البشرية من استنتاجات وأفكار هو أن الإصلاح في المجتمعات إنما يكون بتأكيد على جانب حقوق الإنسان والحريّات العامة وتطبيق الديمقراطية وإطلاق ملكات الإبداع والفكر والعقل هذا في الجانب السيّاسي.³

¹ المرجع نفسه، نفس الموقع.

² المرجع نفسه.

³ المرجع نفسه، نفس الصفحة.

- مفهوم الإصلاح التربوي .

وجدت مسألة الإصلاح التربوي في محتواها اهتماما كبيرا من طرف صناع القرار السياسي والتربوي على مستوى الساحة الدولية طوال فترة طويلة، وقد كانت هذه الحركة كردة فعل لمواجهة الأزمات والإشكاليات التي واجهتها بعض المجتمعات، وقد تزايد الاهتمام بهذه المسألة عربيا ودوليا مع اقتراب الألفية الثالثة، حيث انصب اهتمام كبير حول الإصلاح، وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة تبحث في قضية تطوير التربية وتحديثها، ويرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بمفاهيم متعددة منها التجديد، التغيير، التطوير أو التحديث، ويعرف الإصلاح التعليمي بأنه " أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقاً بالبنية المدرسية أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها".¹

كما أن الإصلاح في المجال التربوي يشير إلى " عملية التغيير في نظام التعليم، أو في جزء منه نحو الأحسن"، وغالباً ما يتضمن هذا المصطلح معاني سياسية، اقتصادية واجتماعية، وبذلك ينظر له على أنه يتضمن عمليات تغير ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع.²

كما أن معظم التعريفات تتفق على شمولية الإصلاح التعليمي وربطه بالتغيرات الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية في المجتمع، وكذلك من أهم ما توصلت إليه التعريفات أن إصلاح التعليم لا يتم في إطار تغيير اجتماعي لبنية العلاقات السائدة في المجتمع، وأن الدافع وراء قيام الإصلاحات التعليمية يأتي غالباً من خارج نظام التعليم نفسه.

والغرض من الإصلاحات التعليمية دائماً هو التغيير في الهياكل المدرسية بهدف رفع جودة التعليم، وأي إصلاح يجب معرفة عوامل حدوثه، أهدافه، تطبيقاته ونتائجه، فيلزم ذلك على أي حكومة إدراج الإصلاح ضمن جدول أعمالها، فلا أحد ينكر الطبيعة الاستراتيجية للتعليم كأداة للتنمية والتقدم الاجتماعي، فلا نركز على هذه النقطة فقط، بل أيضاً على آثار

¹ محمد منير مرسى، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة: عالم الكتاب، 1992، ص7.

² محمد خيرى محمود، " منظومة مقترحة لإصلاح التعليم في مصر"، المؤتمر العلمي السنوي السابع للإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي: الجزء الثاني، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 26-27 أغسطس 2006، ص492.

ونتائج الإصلاح من حيث سياسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك على التنفيذ والتمويل والجودة والفعالية التي تنشدها جميع الجهات الفاعلة التي تشارك في هذه الرؤية التحويلية.

ومن المهم فهم الهدف أو النية من الإصلاح التعليمي، والذي يركز عادة على بعض العوامل المشتركة مثل الجودة، تكافؤ الفرص، التمويل، الإدارة، الفاعلية، الكفاءة والقدرة التنافسية في أنظمة المدارس في كل الأطوار، ومن المهم كذلك فهم نوع أو نموذج الإصلاح وفقا للنية التي تحرك هذه العمليات على المستوى الإقليمي أو العالمي مما يزيد من تعقيد التنفيذ، ويخلق حواجزا يمكن أن تمنع تحقيق الأهداف في هذا السياق.¹

ويشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى كونه عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالباً ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية، اقتصادية وسياسية. أما علماء التربية فيعرفونه بأنه يتضمن عمليات تغيير اقتصادية وسياسية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع.

وهناك كذلك بعض التعريفات التي نذكر منها:

- تعريف (بيرش): "بأنه أي محاولة فكرية عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أو استراتيجيات التدريس وغيره".²

- ويعرفه حسن البيلوي بأنه: ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي للتعرف على المستوى الكبير، فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغييرات في المستوى، الفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما³، والإصلاح التربوي الواعد يمثل رؤية تعكس فلسفة وفكراً، يراد تجسيدهما على أرض الواقع لتحقيق أهداف متفق بشأنها.⁴

ومن بين المفاهيم المرتبطة بمفهوم الإصلاح "التطوير"، وهو عملية هندسية يتم فيها تدعيم جوانب القوة ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف، وعملية التطوير تتم في ضوء معايير

¹ المرجع نفسه، ص 34.

² حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مصر: دار المعرفة الجامعية، 1997، ص 245-246.

³ المرجع نفسه، نفس الصفحة.

⁴ عبد الله بن عبد العزيز السنبلي، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2000، ص 202.

وطبقاً لمراحل، ونبين بالتطوير عناصر المناهج وأسسها وبقية عملياتها، ويرتبط بعملية التطوير عمليات أخرى فرعية وهي: **عملية التعديل وعملية التحسين**، وهذان العمليتان أقل شمولاً وأقل عمقاً من عملية التطوير نفسها، وفي حالة فشل التطوير لا تبقى إلا عملية **التغيير**، وفي هذه العملية نبدأ من نقطة الصفر¹.

- بعض الدلالات للإصلاح التربوي :

كلمت الإصلاح كلمة فضفاضة تتسع لكثير من الدلالات والمعاني، وتتضمن عدداً من المقاصد والغايات، وتستوجب جملة من الإجراءات، وفي كتاب **"المدرسة في الجزائر"** للأستاذ

عبد القادر فضيل يرى أن الإصلاح يعني تصحيح الأخطاء والمفاسد، وإزالة الاختلال ومعالجة الظواهر السلبية، إن كانت أمور تحتاج إلى ذلك، أو تأكد لدى القائمين على التربية أن هناك اختلالاً وقصوراً في الجهد المبذول أو التنظيم القائم، هذا يؤدي بالمدرسة إلى إعاقة أداء رسالتها، والتقليل من فاعلية الجهد التربوي المبذول.

وقد يعني الإصلاح السعي لتطوير النظام التربوي وإعادة بناء المناهج، وتحديث الوسائل وأساليب العمل، وعملية الإصلاح وفق هذا المنظور لا تهدم البناء القائم، وإنما تسعى إلى تحسين وإضافة ما تأكدت ضرورته، واشتدت الحاجة إليه، وحين يكون الهدف من الإصلاح تطوير أساليب العمل، وإدخال تحسينات كيفية تنهض بنوعية التعليم، إذ أن الإجراءات التي يجب أن يخطط لها لا تتطلب بالضرورة إلغاء السياسة القائمة، والبحث عن سياسة جديدة تقتبس عناصرها مما يجري في العالم، وإنما يتطلب الأمر إيجاد ظروف تنفيذية ملائمة، والبحث عن أساليب متطورة تبعث في السياسة القائمة روحاً جديدةً بجعل التعليم نظاماً قادراً على شد الأفراد إلى أصولهم، وإكسابهم مهارات تمكنهم من الاستجابة إلى متطلبات الحياة المعاصرة التي يعيشونها وتعزيز مبدأ الانتماء والمواطنة، وذلك من خلال التوجهات الثقافية، الفكرية والعقائدية التي هي سمة من المجتمع.

وقد يعني الإصلاح التغيير الجذري لبنية النظام، والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها، ولعناصر السياسة التعليمية التي توجهها، بحيث تتجه الجهود إلى هدم ما هو قائم، وتعويضه ببناء جديد مختلف عليه من كل الجهات، أي القطيعة التامة مع الماضي بكل

¹ عبد الله بن عبد العزيز السنبلي وآخرون، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص 202.

تفاعلاته، حتى وإن كان الماضي يمثل عمقا حضاريا، في هذه الظروف ينفصل المجتمع تلقائيا عن ذاته وتاريخه، ويسلك طريقا غير الذي كان سائرا فيه ويتيه في بعض المنعرجات للبحث عن صفة جديدة يتصف بها، ويجعلها سبيله في التأثير، وعندها يلبس لباسا لا ينسجم مع حقيقته، وينتهج طريقا يجهل غايته وهدفه من وراء ذلك، وهذا ما نسميه باستيراد **مناهج** أو إن صح التعبير نظام بأكمله من الدول الغربية، وهذا ما نعنيه بالتغيير الجذري للنظام¹.

وقد يتصور البعض أن الإصلاح الذي يردده الكثيرون يمكن أن يصبح حقيقة بإصدار مجموعة قرارات إدارية، تستهدف إحداث تغيرات شكلية، بإعادة هيكلة مرحلة تعليمية، أو إدراج مواد ونماذج تعليمية جديدة، أو تغيير بعض المصطلحات، أو إدخال بعض التعديلات الشكلية في نظام الامتحانات والمواقيت، أو في محتوى التعليم بالحذف والإضافة، هذه المفاهيم تدور في أذهان من يناشدون بالإصلاح أو من يكتبون عنه، فهي مفاهيم تمتد وتنتقل وتختلف من شخص لآخر، ومن هيئة إلى أخرى بحسب الخلفية الثقافية والاتجاه الإيديولوجي من جهة، والرؤية التي ينظر من خلالها إلى التعليم، والفكرة التي يراد تكريسها من جهة أخرى².

- التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي : يميز مفهوم الإصلاح تحسين وتطوير الشيء وجعله على أفضل حال مما كان عليه في السابق، لذلك فإن الإصلاح يجب أن يقوم على أساس علمي يؤدي إلى الازدهار والتقدم.

ومن هنا فإن الإصلاح التربوي عبارة عن تطوير وتحسين ما تتضمنه الحياة التربوية والتعليمية، والذي يجب أن يعتمد على أسس وركائز أبرزها: التخطيط العلمي التربوي السليم ومراجعة الأهداف التربوية وإعادة صياغتها بطريقة علمية، مع استناد الإصلاح على دراسة علمية للمتعلم والمعلم والبيئة التعليمية والمجتمع، مع دراسة وتجريب البرامج والمناهج المتطورة قبل الشروع في الإصلاح، والاعتماد على الشمول والتكامل والاستمرارية في كل مراحل العملية التربوية، أي تطبيق الشروط الكاملة لتحقيق عملية الإصلاح.

¹ عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، مرجع سابق، ص 66-67.

² المرجع نفسه، ص 67.

كما يعرف إصلاح التعليم أيضاً بأنه "إصلاح المؤسسة التعليمية بكل ما فيها ومن فيها، لإحداث التحول الاستراتيجي الشامل، وتغيير ثقافة المؤسسة التعليمية وأنظمة عمل الإدارة، ونقل بؤرة الارتكاز من التعليم إلى التعلم ومن المعلم إلى المتعلم، والتحول من الإدارة المركزية النمطية إلى الإدارة اللامركزية والذاتية، أو الاستقلالية".¹

ونلخص من العرض السابق للتعريف أن الإصلاح:

1. محاولة لتحقيق الأهداف التعليمية وأهداف المجتمع.
2. محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على النظام التعليمي.
3. شكل من أشكال التغيير، أو عملية تتم وفق خطة معينة لتغيير بعض جوانب النظام التعليمي.

4. تغيير جزئي أو شامل في بنية النظام التعليمي.

5. عمليات اجتماعية للتغيير في بنية النظام التعليمي.

6. جهود منظمة لتغيير بنية النظام التعليمي.

نخلص مما سبق إلى أن أي تغيير إما أن يكون إيجابياً فيسمى **تطويراً**، أو سلبياً فيسمى **"جموداً"**، والتطوير إذا كان جزئياً محدوداً يكون **"تجديداً"**، وإذا كان جذرياً شاملاً فيكون **"إصلاحاً"**، وعليه فالإصلاح أعم وأشمل هذه المصطلحات، وأكثرها التصاقاً بقضايا التنمية الشاملة.²

وبنظرة فاحصة في هذه التعريفات يتضح مدى تباين الباحثين والتربويين، إلا أن التعريفات تتفق في معظمها على أن إصلاح التعليم يعني التغيير في بنية النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأفضل.

ومما سبق نستخلص بأن عملية إصلاح التعليم عبارة عن عملية تغيير قد تكون شاملة أو في بعض الجوانب حسب طبيعة المشكلات أو النقائص في بنية النظام التعليمي، ينتج عن هذا التغيير تغيير في المحتوى، البيئة المدرسية، الإدارة، استراتيجيات التدريس، المقررات، المناهج، التمويل، وحتى الهيكل البنيوي للمدرسة بغية تحقيق الأهداف المسطرة.

¹ هناء شحات السيد حجازي، مرجع سابق، ص 27-28.

² المرجع نفسه، ص 33.

المطلب الثاني: أهمية الإصلاح التربوي وأهدافه.

أصبح الإصلاح ضرورة ملحة ومطلبا اجتماعيا، نظرا للأهمية التي بات يحتلها في تعديل مسار النظم التربوية نحو الأفضل، تحقيقا للجودة الشاملة في المنتج التعليمي لتلبية حاجات المجتمع، فالاستثمار في التربية يجعل من الضروري مراعاة كل الشروط الواجب توفرها لإنجاح أي عملية تجديد أو إصلاح في النظم التربوية، حتى تكون التربية هي منبع التغيير الاجتماعي وألا تكون تابعا له، وذلك لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع وعدم تخلفه عن قاطرة التطور.

لقد حدثت حركة الإصلاح التربوي كردة فعل حضارية لمواجهة الأزمات والإشكاليات الكبرى التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية في حقبة محددة، إذ نظرت هذه المجتمعات إلى التربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيما واتجاهات، وتكمن أهمية الإصلاح التربوي في كونه محاولة فكرية عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أو طرائق التدريس.¹

1. شروط الإصلاح التربوي

يتطلب إصلاح التعليم وكل إصلاح عموما اللجوء إلى الحداثة بقوة، ويدفع في اتجاه التربية على الحرية بما هي تمرين الجرأة على الإبداع، الكفاءة، الاستقلالية، الوعي، والمسؤولية، وعلى إصلاح التعليم ألا يرسخ نمودجا واحدا للمتعلّم، ومن ثمّ عليه كذلك أن يتفنن في إبداع الطرق الكفيلة بتحييب التعلّم للمتعلّم، وتوظيف الثقافة داخل المدرسة وجعل البرامج شكلا ومضمونا مرغوبا فيها، بواسطة مناهج تعليمية تراعي مبدأ الحرية والرغبة، وتنزع القداسة عن المعارف المستهدفة وعن نمط التّقييم.²

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

- **إيجاد هيكل دائم للبحث والمتابعة:** يتجسد في مهمة رصد الواقع والتحوّلات التربوية في ميادين التّقييم والمتابعة المستمرة وإصدار توصيات إصلاح المنظومة التربوية، ويجب أن توفر كل الوسائل بأنواعها وتمنح لها كامل الصلاحيات لإنجاز المهام المنوطة بها.

¹ عبد الله عبد العزيز السنبل، مرجع سابق، ص 202.

² عزيز لزرق، العولمة ونقى المدينة، المغرب: دار توبقال للنشر، 2002، ص 103.

- توفير أفراد من المربين والباحثين: لأن عملية الإصلاح عملية بحث علمي، لذلك يتطلب خبرات وكفاءات علمية عالية الجودة في تخصص التربية والتعليم، وموضوعية في تناول القضايا بعيدة عن التأثيرات الحزبية والإيديولوجية، أي يجب أن تكون عنصراً حيادياً.¹

2. مراحل الإصلاح التربوي

أي خطوة يقوم بها أي باحث أو دارس في معالجة مشكلة أو دراسة ظاهرة ما، هي اتباع منهج وطريق وفق خطوات لتسهيل المهام وتحقيق الغايات؛ لذلك وجب في البحث التربوي أن يكون منهجياً، لأن العوامل مترابطة ومتداخلة، لذا يجب الدراسة في كل جانب على حدى والوقوف عند كل نقطة لمعالجة النقائص وبناء التغيير الضروري والتعريف على نتائج التغيير قبل الشروع في الخطوة الموالية، وهذه الخطوات هي:²

- البحث على أثر المحيط العام على المدرسة : أي البحث في النقائص التي تخص الشكل الهيكلي والوسائل والإمكانيات، فعدم توفر أحد هذه العوامل تؤثر على أداء المدرسة ، فقد يكون توفير هذه الجوانب المادية هو حل لمشاكل المدرسة ، ومن ثم فإن ذلك يوفر على المعنيين بالإصلاح الجهد والمال.

- البحث في المشاكل الاجتماعية للمتعلّمين: يجب على الدولة أن تتكفل ببعض المشاكل الاجتماعية للمتعلّمين، كتوفير النقل المدرسي، المطاعم وتنظيم عملية النظام الداخلي والنصف الداخلي للمؤسسات.

- البحث عن مدى توفير المربين ومدى تحفزهم للعمل: ويتمثل ذلك في نقص عدد المربين أو انخفاض دوافعهم للعمل، نتيجة لبعض المشاكل المهنية والاجتماعية، فوجب التكفل بهذه المشاكل والإسراع في حلها قبل إصلاحات أخرى.

- البحث على سلامة المناهج الدراسية: تتغير المناهج الدراسية باستمرار لأهميتها فهي تحدد المعلومات المقدّمة، ومدى حداثتها ومسايرتها للتحوّلات والتغيّرات.³

¹ - بوفلجة غيات، التربية والتكوين بالجزائر، دار الغرب: الكتاب الثاني، ص-ص 155-156.

² بوفلجة غيات، مرجع سابق ص 157-158.

³ المرجع نفسه، ص 158.

- **البحث عن كفاءة المربين واستراتيجيات التدريس:** تتطور استراتيجيات التدريس ويحتاج المدرسون إلى تجديد معلوماتهم البيداغوجية حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف وإيصال المعلومات إلى المتعلمين.

- **توفير الكتب والوسائل العصرية للتدريس:** إذ لم تعد حاجة المعلم منحصرة في السبورة والطباشير، بل تعدتها إلى المخابر والحاسب والأجهزة الإلكترونية التكنولوجية.

- **التأكد من أساليب التقويم:** إن طرق إجراء الامتحانات وتقويم المتعلمين وشروط انتقالهم من قسم إلى آخر ومن مرحلة لأخرى، عوامل تؤدي إلى مجموعة من المشاكل المتراكمة.

- **البحث عن أسباب الصعوبات التربوية للمتعلمين:** لابد من دراسات معمقة للتعرف على الموارد الدراسية التي يجدون فيها الصعوبات، والبحث عن العوامل الحقيقية لذلك بالاعتماد على البحوث الميدانية والمناهج العلمية وبطريقة موضوعية، وكل هذه العمليات يقوم بها أخصائيو ذوي معرفة وخبرة.¹

3. أهداف الإصلاح التربوي

يرى كثير من المنظرين في ميدان الإصلاح والتجديد التربوي، أن أهداف الإصلاح التربوي يجب أن تكون ذات علاقة مع الأهداف الرئيسة للنظام التربوي، وألا تكون التجديدات والإصلاحات نهايات في حد ذاتها، وفيما يلي مجموعة من الأهداف العامة لإصلاح التعليم:

علماً أن سبب سرد هذه الأهداف في هذا الموضع لكي تكون هناك مقارنة بين الأهداف العامة والأهداف التي يرسمها صناع السياسة العامة في الجزائر لإصلاح المنظومة التربوية، ونستنتج من خلالها الفرق الشاسع بين ما هو كائن وما يجب أن يكون.

ومن بين هذه الأهداف:

1. رفع مستوى مخرجات التعليم.

2. تحقيق المواءمة مع سوق العمل ومواكبة التطورات العلمية.

3. التفاعل مع تطورات الثقافة العالمية.

¹ المرجع نفسه، ص 157-158.

4. تحسين فاعلية النظام، كفاءته، وتلاؤمه، أو تحقيق المساواة في الفرص التعليمية.

5. الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم.

6. تعزيز الذاتية الثقافية.

7. بناء قوى عاملة حاصلة على قدر كاف من المهارات الأساسية والمعرفة.¹

وفي هذا الصدد أيضا يشير الكاتب «حسن شحاته» في كتابه (نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل) إلى أنّ أهداف تطوير التعليم والتي اتفق عليها خبراء التربية في ضوء المتغيرات الدولية والمتطلبات القومية والوطنية قد تركزت في ثلاثة محاور²:

- المحور الأول: تسليح المتعلم بالمعرفة الحديثة، القدرات والمهارات التي تمكنه من الاستمرار في التعليم.

- المحور الثاني: إعداد المواطن الصالح القادر على خدمة وطنه، وتعميق الهوية لديه، تنمية ولائه للوطن، تعريفه بتاريخ بلاده وعقيدته الإسلامية، وتدريبه على ممارسة الديمقراطية والحوار الجاد، والتعبير عن رأيه، والمشاركة في أنشطة المجتمع.

- المحور الثالث: إعداد المواطن المنتج وتمكينه من المشاركة في سوق العمل.

المطلب الثالث: توجهات الإصلاح التربوي .

توجهات الإصلاح التربوي :

أجمعت معظم الدراسات التي اهتمت بحركة الإصلاحات التعليمية على وجود اتجاهات مشتركة تلتقي عندها حركات الإصلاح التربوي ، وتدخل هذه الإصلاحات ضمن القضايا الأساسية التي ميزت استراتيجيات السياسات التربوية في مختلف الدول، لاسيما منها العالم العربي بصفة خاصة والعالم النامي بصفة عامة، ومن الممكن ما جعل الاستراتيجيات التربوية تتبنى هذه الاتجاهات هو وجود مشكلات وقضايا عرقلت المسار الطبيعي للحركة التطويرية في المجتمع تربوياً وتنموياً، مما أدّى إلى النظر إليها كمبررات واقعية تحتاج إلى وضع استراتيجيات علاجية محدّدة، والأخذ بنماذج إصلاحية معينة وتطبيق تجارب وخبرات

¹ المرجع نفسه، ص34.

² حسن شحاته، نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، سلسلة آفاق متجددة، تقديم: حامد عامر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص47.

ميدانية مختلفة، تكون في مستوى مواجهة المشكلات والتحديات التي فرضتها التغيرات المختلفة، وقد انعكس ذلك على وظيفة التربية، أنشطتها وأغراضها.¹

1. الاتجاه نحو التنمية الشاملة: يندرج هذا التوجه بوضوح في السياسات التعليمية

للدول التي تعاني من أزمة التخلف، الذي يشير إلى فقدان المناعة تجاه الكثير من الأمراض المختلفة والمتنوعة سواء كانت وافدة من الضد الحضاري أو منبعثة من الكيان الذاتي.²

ويعني هذا الاتجاه توفير الترابط العضوي بين التنمية التربوية وسائر جوانب التنمية من اقتصادية، اجتماعية، ثقافية وسياسية.³

ومن خلال البرامج التي تضعها اليونسكو لمساهمة التعليم في التنمية فإن مؤشرات دراستها تدل على أن إسهام التعليم الفعلي لا يتحقق إلا إذا تطورت النظم التعليمية وتكيفت مع مقتضيات التنمية ومطامح الأفراد تكيفا واقعيا مطردا، ويفضل أن تكون التغيرات التي ينبغي إحداثها في النظم التعليمية ذاتية المنشأ، أي نابعة من داخل البلدان المعنية، إذا كان هذا شرطا أساسيا ومطلبا جوهريا فهو من ناحية أخرى يبدو صعبا، فكيف يتمكن النظام التعليمي من حل الإشكالية وفك عقدها وهو يعاني من صعوبات داخل كيانه، وصعوبات في إطار محيطه، فهو في تطوره يحتاج إما إلى محيط اجتماعي واقتصادي متطور، أو يسمح له بالتطور سواء من قدراته الذاتية أو من مقدرته الجيدة على الاستفادة من تجارب الأنظمة التربوية الأخرى، وقد بينت الدراسات التربوية أن أصدق تجربة في هذا الشأن هو ما حققه إصلاح النظام التعليمي الياباني من تنمية شاملة وسريعة، حيث أشارت دراسة (محمود عباس عابدين 1988) إلى أن اليابان قد لجأ أساسا إلى الاستثمار البشري من خلال نظام تربوي جيد، وذلك بهدف تحقيق التنمية ونجح بالفعل في استخدام التعليم كوسيلة للتنمية.⁴

¹ علي براجل، اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي (نموذج التجربة الجزائرية) عن: مزيان محمد، تيلوين حبيب، التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع، من بحوث الملتقى العربي المنظم لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية، الجزء الأول، ص 107.

² المرجع نفسه، ص 108.

³ - عبد الله عبد الدائم، التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950 إلى 2000، ط 6، لبنان: دار العلم للملايين، 1998، ص، 382.

⁴ - علي براجل، مرجع سابق، ص 109.

2. الاتجاه نحو الديمقراطية التعليمية: تتفق بعض العوامل على دور أساسي في

الاعتراف بحق التعليم للجميع من الحقوق الأساسية للفرد والمجتمع، وهذا ما يجسد الديمقراطية في التعليم، ونظرا لهذه الظواهر اللامتجانسة تربوياً واجتماعياً شددت النظم التربوية على تبني الاتجاه الديمقراطي كمبدأ جوهري في أهدافها للتخفيف من الإجحاف في حق المتعلمين، ولذلك فإن الإصلاح التربوي في معظم البلدان استهدف جعل الفرص المتاحة للفئات التي هي أوفر حظا من غيرها من السكان في متناول جميع الأطفال،¹ و يتضح أن الظواهر السلبية ما زالت قائمة والفوارق التربوية مستمرة وإن كانت أقل مما كانت عليه قبل ذلك، والاستفادة التعليمية ليست متوازنة ولا متكافئة بين أبناء الريف وأبناء المدن، فحسب ما وصلت إليه بعض الدراسات أن بعض الأنظمة التعليمية وخاصة العربية تعمل على تكريس هذا التفاوت لاشعوريا، وهذه الحالة لها مجالها الواقعي في النظام التربوي الجزائري، فمنذ الاستقلال تم اتخاذ المدارس الريفية والمناطق النائية حقلًا لتدريب وتجريب المعلم المبتدئ، فإذا قضى المدة الإلزامية هناك انتقل اختياريًا إلى المدن الكبرى ليستفيد من خبرته أبناء المدن، فبالنسبة للمعلم تعني حقا وظيفيا يطالب به ومكافأة ينالها، أما بالنسبة للمتعلمين فهي مظهر من مظاهر العدالة التعليمية.²

3. الاتجاه الإنساني: تأكيد مكانة الفرد في مجتمعه وداخل نظام دولته، وتمكين المتعلم

من تطوير شخصيته في شتى جوانبها الفكرية وفي كل المجالات على نحو متوازن ومتكامل.

4. اتجاه التربية للعلم: اهتمام التربية بترسيخ مبادئ العلم لدى المتعلمين منهاجا

ومحتوى، والمشاركة في تطوير البحث العلمي.

5. الاتجاه نحو التربية المتكاملة: هو تأكيد للمبدأ الإنساني ولحاجة الإنسان إلى تربية

شاملة ومتكاملة متوازنة لجميع جوانب شخصيته، تستمر وتتصل عبر جميع مراحل حياته مستجيبة للحاجات المتجددة والمتغيرة.³

¹ - عبد الله الدائم، مرجع سابق، ص 111-112.

² - المرجع نفسه، ص 115.

³ - علي براجل، مرجع سابق، ص 115.

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

وقد جاء في تقرير "اليونسكو" بعنوان (التعليم في إفريقيا على ضوء مؤتمر لاغوس 1976): يستطيع طالب التعليم أن يربط بين عملية التعليم وعملية الإنتاج، ويمكن أن يحقق ذلك بإعداد المناهج الدراسية، بحيث يستطيع المتعلمون الاشتراك في الأنشطة الإنتاجية في المجتمع المحلي.¹

7. الاتجاه نحو تدعيم الذاتية الثقافية: يحمل الاهتمام بالذاتية الثقافية كاتجاه من اتجاهات الإصلاح التربوي عدة دلالات منها الوطنية، فمن الاعتزاز بالوطنية والشعور بالحرية والتحرر من التبعية إلى إبراز الهوية الشخصية والحضارية، ومن هنا فإن تدعيم هذا الاتجاه في الإصلاحات التربوية يعني تأصيل التربية في المجتمع وجعلها قوة مؤثرة وموجهة لأهداف التعليم.²

المدرسة الابتدائية:

تفترض صفة "الابتدائي" على المستوى التوقعي الخطي شرطين أساسيين: صفة "الابتدائي" لا يمكنها أن تصف أمرا مسبقا بأمر آخر من نوعه دون أن تهدد الأمر الموصوف بفقدان ابتدائيته وجعله ثانويا أي (في الموقع الثاني من السلسلة)، فالمسبوق يلي السابق، أي أنه لا يمكن أن يكون "ابتداء" في السلسلة، إن صفة "الابتدائي" لا يمكنها أن تصف أمرا لا يسبق أمرا آخر من نوعه وإلا فقد الأمر الموصوف كل حق في أن يكون

¹ المرجع نفسه، ص 119-120.

² علي براجل مرجع سابق، ص 115.

ابتدائياً، ليصبح أمراً وحيداً فريداً، وهكذا يمكننا وصف التّعليم بأنه ابتدائي إذا كان يشكل أول مراحل التّعليم المؤسس من جهة، وإذا كان متبوعاً بمراحل أخرى من التّعليم من جهة ثانية.¹ بعدما تناولنا تعريف المدرسة بصفة عامّة كمؤسسة اجتماعيّة تعليميّة تربيّة، سوف ننقل لتناول مفهوم المدرسة الابتدائيّة كموضوع دراسي بيداغوجي، فهي « تلك المؤسسة التي تقبل الأطفال من سن الخامسة أو السادسة حتى سن العاشرة أو الحادية عشر أو اثني عشر، سواء التحق هؤلاء الأطفال بالحضانات أو رياض الأطفال أم لا، وسواء كانت هذه المدرسة هي مرحلة التّعليم الإلزامي وحدها أو انتقلوا بعدها إلى مدرسة أخرى أو أكثر، ليتموا المرحلة الإلزامية من التّعليم»²، وهذا يعني أن المدرسة الابتدائيّة هي ذلك النوع من التّعليم النظامي الذي يأخذ مكانة بصفة أصلية في أول السّلم التّعليمي، والذي يلتحق به الصغار منذ طفولتهم المتوسطة إلى ما حول سن المراهقة، قصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسيّة.

كما تعتبر المدرسة الابتدائيّة مجتمعاً يتعلّم فيه الأطفال أساساً أن يعيشوا كأطفال، وهي بهذا الاعتبار تقدّم للطفل خبرة عن بيئته، ففي المدرسة يعيش أطفالاً يتقاربون معه في السنّ وخصائص النموّ، بينما يعيش في بيته ومحيطه البيئي آخرون يتباينون تبايناً كبيراً في أعمارهم وفي المؤشرات التي أحاطت بهم³، ونجد الباحث نفسه " أحمد حسن عبيد " يعرفها على أنّها: «مجتمع يتعلّم فيه الأطفال أساساً أن يعيشوا كأطفال، وهي بهذا الاعتبار تقدّم إلى الطفل خبرة عن بيئته، فهو في المدرسة يعيش أطفالاً يتقاربون معه في السنّ وفي خصائص النموّ، بينما يعيش في بيته وفي محيطه البيئي آخرون يتباينون تبايناً كبيراً في أعمارهم وفي المؤشرات التي أحاطت بهم».

ومن خلال هذا المنطلق ستم الإشارة إلى تعريف التّعليم الأساسي:

- تعريف التّعليم الأساسي: ظهر هذا المصطلح في المجال التربوي منذ بداية السبعينات، وكان يسود في فترة الخمسينات والستينات استخدام مصطلح التّربية الأساسيّة،

¹ عباسية بلحسن رحوي، "النّظام التّعليمي الابتدائي بين النّظري والتّطبيقي" أطروحة دكتوراه، (جامعة السانبا، وهران، كلية علم الاجتماع، 2011-2012)، ص 142.

² أحمد عبد الفتاح زكي، فاروق عبده فلي، معجم مصطلحات التّربية لفظاً واصطلاحاً، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، 2004، ص 108.

³ أحمد حسن عبيد، فلسفة النّظام التّعليمي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1979، ص 126.

والتعليم الأساسي بمعناه اللغوي يشير إلى الجزء الأسفل من الهيكل أو البنية، الذي يكون ملائماً لإقامة أجزاء أخرى فوقه، كما أنه محتوى يوجد في صيغة مناسبة تلائم الحاجات الأساسية للفرد، بمعنى مقابلة ما هو أساسي بالنسبة للعملية التعليمية¹ وبهذا المعنى فهو القاعدة الأساسية التي تُبنى عليها عناصر البنية والتي تشكل الهيكل العام.

ولعلّ حداثة المفهوم أدّى إلى اختلاف الرؤى بين الباحثين والهيئات الدولية في صياغة تعريف النظام الأساسي وتحديد اتجاهاته، وفيما يلي بعض هذه التعريفات التي اصطلح عليها: «التعليم الأساسي هو التعليم الذي يزود الفرد في المجتمع بالمعلومات والاتجاهات والمهارات الأساسية التي تمكنه من النمو الشامل المستمر، وتُعدّه للتعامل مع غيره من أفراد المجتمع، والتفاعل الناجح مع بيئته والتعاون مع غيره على النهوض بهذه البيئة وعلى تقديم حضارة المجتمع عموماً»².

ويقدّم التعليم الأساسي القسط الضروري من المعارف والمعلومات والقدرات الذهنية والمهارات التي ينبغي للفرد أن يكتسبها في مرحلة من مراحل حياته، حتى يتسنى له مواصلة تعلّمه في مستويات أرقى أو الخروج إلى الحياة العملية، والانخراط في سوق الشغل أو القيام بنشاطات أخرى مجتمعية³.

كما يقصد بالتعليم الأساسي ذلك التعليم الذي يقوم على توثيق الصلة بين التعليم والتربية، بين المدرسة والحياة، بين الدراسة النظرية والعملية في اتجاه العمل المنتج المفيد المتطور.

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن أن نستنتج أن التعليم الأساسي يؤكد على النقاط الآتية:

- يعدّ تعليمياً إلزامياً، تختلف سنوات التعليم في نظامه التربوي من بلد لآخر، لتصل إلى مرحلة عمرية تسمح للفرد بالالتحاق بميدان الشغل، أي تتراوح ما بين 12 و16 سنة.
- مفتوح لكل المواطنين دون استثناء.
- القاعدة الأساسية لبناء المراحل التعليمية الأخرى.

¹ عبد الرحمان صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمُعَلِّمين، بيروت لبنان: دار الفكر العربي، 2000، ص 196.

² صلاح دين قطب، «التعليم الأساسي مفاهيمه ومبادئه» صحيفة التربية. العدد 1، مارس، 1987، ص 11.

³ بلحسن رحوية عباسية، مرجع سابق، ص 43.

- مرحلة أساسية ومهمة جدا لمواصلة الفرد تعليمه في المراحل الأخرى، أو الالتحاق بميدان الشغل.
 - قائم على التنسيق بين الجانب النظري والتطبيقي في التعليم.
 - يقدم المبادئ الأولية للمعارف والعلوم والمهارات حسب بيئة الفرد المتعلم، أي تتماشى والحاجيات الأساسية للفرد.
 - يزود المتعلم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعد على التفاعل مع بيئته، ومن ثم التعاون والتعامل مع أفراد جماعته لخدمة المجتمع.
 - غاية التعليم الأساسي هو إعداد مواطنين صالحين ومنتجين في مجتمعاتهم.
- دوافع تبني نظام التعليم الأساسي:**
- من بين الدوافع التي دفعت إلى اختيار هذا النظام، وجعله أساسا بناء الهرم التعليمي، ما يلي:¹
1. ما لوحظ من قصور في أداء المدرسة القائمة، وضعف محتويات المناهج ومستوى المتخرجين.
 2. عدم كفاية الفرص التعليمية التي يوفرها التعليم الابتدائي في صيغته التي كانت قائمة، والتي لا تفي بحاجات المتعلمين، ولا تستجيب لمطالب المجتمع نظراً لقصر المدة، وضآلة المعرفة، وغلبة الطابع اللفظي النظري على مناهجها.
 3. ابتعاد التعليم القائم عن اهتمامات الطفل وحاجته، وعن مكونات المجتمع ومطالبه، وعن حقائق العصر وواقع الحياة، والنظام الجديد يقرب التعليم من المجتمع ومن الطفل والعصر.
 4. الإلحاح الذي نلمسه في واقع المنظومات التربوية على إذابة الحواجز القائمة بين المعرفة كبناء نظري، والتكنولوجيا كتطبيق عملي لهذه المعرفة.
 5. عدم ملائمة المناهج التي كانت مطبقة، والتي تجعل المعرفة غاية في ذاتها، وتنتهج صيغاً تقليدية في تعليمها للناشئة، مما وسع الفجوة بين المعرفة وتوظيفها (أي تطبيق الغاية من المعرفة).

¹ عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص 62-63.

6. التطلع الرسمي لإعادة صياغة النظام التعليمي بما يضمن وجود قاعدة عريضة تتسع لجميع من بلغوا سنّ التمدرس، ويوفر لهم فرصاً تعليمية نوعية، تكفل لهم التمتع بحقهم في اكتساب المعارف، وفي التهيؤ للحياة الاجتماعية.

7. مساهمة الوجهة السياسية التي تتبعها البلاد في المجال الاقتصادي، السياسي والاجتماعي، وفي التعامل مع قواعد الفكر الاشتراكي الذي جعلته البلاد منهجا في تسيير مرافق الدولة، وفي تنظيم شؤون حياتها المادية.

لقد جاء ميثاق 1976 يحمل في طياته مبادئ وأسس الإصلاح التربوي والتعليمي الشامل في الجزائر، ليسير التنمية الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية والتربوية التي عرفتھا البلاد في تلك الفترة بعد مجموعة من الأزمات والعوامل التي أدت في الوقت نفسه إلى اتساع دائرة التعليم وتعدد مراحله واختلاف مجالاته وتنوع معارفه وتخصصاته مما جعل الطلب الاجتماعي عليه يرتفع، ولا سيما بعد أن أصبح ينص على المبادئ الأساسية: الالتزام، المجانية، الديمقراطية، التعريب والجزأة، فميثاق 1976 هو منظومة إصلاحية تضم مجموعة من المبادئ والآليات والاتجاهات الصالحة لتغيير النظام الموروث وتجديده على جميع المستويات العلمية قصد إنشاء مدرسة جزائرية مؤهلة وقادرة على المنافسة والانفتاح على محيط سوسيو اقتصادي، ومواكبة كل التطورات العلمية الجارية في العالم، ولكي تتجاوب المنظومة التربوية مع أهداف الثورة يجب عليها أن تولي التكوين الإيديولوجي، والسياسي والمدني والديني والأخلاقي في برامجها الأهمية التي تستحقها طبقا للاختيارات الأساسية للثورة وإعداد برامج ملائمة في مختلف مراحل التربية والتعليم والتكوين، وتشكل هذه الجوانب من التعليم محاورا هامة من شأنها ضمان تكوين الشباب تكوينا مطابقا للقيم الوطنية العربية الإسلامية بصورة تؤكد اختيارات البلاد الأساسية.¹

من التعريفات يتضح أن المدرسة هي البيئة الثانية التي يلتحق بها المتعلم بعد الأسرة ابتداء من سن السادسة، وتتكفل بتعليمه وتربيته وتنشئته وفقا لمعايير وقيم الثقافة العامة للمجتمع، ويمكن اعتبارها كذلك القاعدة الأساسية التي تركز عليها كل المراحل التعليمية السابقة وجوهر التعليم والتي تنصهر فيها شخصية الفرد وتبنى ركائزها الأولى من خلال التحصيل المعرفي والاجتماعي الذي يساعد الطفل على النمو الصحيح والسليم من الناحية

¹ الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 8-9.

الجسميّة، العقليّة، الانفعاليّة، النفسيّة والاجتماعيّة، ومن ثمّ يحقق توافقه النفسي الاجتماعي، وتشارك المدارس الابتدائيّة على المستوى العالمي في تعليم المهارات التعليميّة الأكاديمية وهي القراءة، الكتابة والحساب، وتعتبر هذه المؤسّسة أسبق مؤسسة تربويّة أنشئت في مجال التّعليم.

1. التّعليم الابتدائي:

يكمّن التّعليم في تكوين طرق التفاعل والتّفكير وتعزيز العادات، حتى يتحقّق التوافق الجيد للفرد مع بيئته، والتّعليم هو عمليّة منظمة في إطار علمي ورسمي، يركّز على العناصر الآتية:

- ماذا نعلّم؟ هي البرامج Ce qu'on enseigne- ce sont les programmes

- كيف نعلّم؟ هي المناهج Comment on enseigne - ce sont les méthodes

- من نعلّم؟ المتعلّمين Qui en enseigne - ce sont les élèves

بينما التّعليم الابتدائي نقصد به التربيّة والتعلّم الذي يتلقاهما الطفل من سن السادسة إلى سن الحادية عشر، وهذا التقسيم العمري يختلف من دولة لأخرى، فهناك من يبدأ سن التّعليم في الخامسة (القسم التحضيري) كما هو النّظام الجزائري وينتهي حتى سن الحادية عشر، وهناك من يبدأ من سن السابعة وأخرى حتى الثامنة، إذا هذه العمليّة تختلف من نظام تعليمي لآخر، ولكن المهم أن هذا التّعليم مخصص لمرحلتها الطفولة المتوسطة والمتأخرة في المستوى الأول من التّعليم.

للتّعليم الابتدائي صفات يتصف بها:

تعليم ابتدائي وأولي للدلالة على مستوى معين من المدارس وأهميتها في نظم التّعليم المعاصرة (المدارس الأولية والابتدائيّة)، وهو تعليم إجباري بمعنى إكراهي أو ملزم، علاوة على صفة أساسيّة بمعنى القاعدة، إذ يمسّ القاعدة العريضة من النّاس (ابتدائي -أولي- إلزامي -أساسي)¹، وهذا يعني التّعليم الذي يبتدئ فيه المتعلّم حياته التعليميّة عندما يصبح جسمه وعقله قابلاً للتعلّم واكتساب المعرفة، ويمكن له الالتحاق بالمدرسة .

كما يمكن تعريفه بأنّه: «أول مرحلة من مراحل التّعليم العام الموجه للأطفال، ويتراوح سن القبول والسن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التعليميّة تبعاً للنّظام المتبع لكل بلد، ويزود

¹ عباسية بلحسن رحوي ، مرجع سابق، ص141.

الأطفال في التعليم الابتدائي بالمهارات الأساسية في اللغة القومية ومبادئ الحساب والجغرافيا والأشغال اليدوية»¹.

التعليم بالمدرسة الابتدائية «لا يقتصر على الكلام مع المتعلمين، وإنما بتنظيم مجموع النشاطات وتبادلها بالأساس لتحفيز التعليم المدرسي وكذلك لجعل الحياة الجماعية ممكنة، ولحفظ النظام ولإعطاء كل واحد الإحساس بالانتماء لجماعة، وأيضا لتسيير الوقت والفضاء والأشياء الأخرى»².

¹ أحمد عبد الفتاح زكي، مرجع سابق، ص 108.

² Ph. Perenoud: *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, paris, l' Harmattan, France, 1994, p 42.

خلاصة الفصل:

المعبر الحقيقي الذي يؤدي إلى نظام تعليمي ذو جودة ونوعية يحقق ما يريده المجتمع هي السياسة التعليمية المنتهجة من طرف الدولة، التي هي أكثر ارتباطاً بالتحديات الحضارية تأثراً وتأثيراً، فهذا يحتم اتباع منهجية معينة وعلمية عند بناء السياسة التعليمية، والأخذ بالتخطيط ضماناً لإنجاز فاعل لهذه السياسة، فعند حصول خلل أو عدم تحقيق الأهداف المسطرة وجب إعادة النظر والبحث عن الخلل وعوامله، فيتطلب من المنظومة التعليمية الإسراع في دراسة كل ما له علاقة بوجود النقائص وعدم بلوغ الهدف، هنا يمكن التفكير في عملية إصلاح لأن هذا الأخير يطمح لإعادة البناء والتقويم، وهذا عن طريق صياغة مضامين جديدة منها ما هو بيداغوجي، ومنها ما هو هيكلي بنائي بما يتوافق مع متطلبات الأداء الجيد الذي يفرضه العالم سريع التحول، فوجب على أي عملية إصلاح تربوية أن تتلاءم مع أحدث النظريات التربوية مما يقتضي ضمناً إحداث تغيير تدريجي، مع مراعات مقومات السياسة التعليمية والتي منها الوطنية والدولية والمقومات الأكاديمية.

الفصل الثاني

مراحل إصلاح النظام التربوي في الجزائر

تمهيد:

عرف قطاع التعليم -باعتباره قطاعا مهما في تحقيق التنمية الشاملة- عدة إجراءات وأشكال تتماشى مع التطور العام للدولة والأهداف التي تصبو إلى تحقيقها، حيث اختلف الوضع التعليمي في الجزائر من فترة تاريخية إلى أخرى، ومن وضع إلى آخر بفعل الظروف والمتغيرات الوطنية.

شهد القرن العشرون وخاصة النصف الثاني منه وبداية القرن الحادي والعشرين حركة لا متناهية في عملية إصلاح النظم التعليمية وإعادة صياغة أهدافها التربوية، إذ نجد أن النظام التعليمي الجزائري بعد الاستقلال تميز بظروف صعبة ومزرية وعرف تطورا، وسنقف عند أهم المحطات والأحداث التي اجتازها قطاع التربية من خلال معرفة الخلفيات التاريخية للإصلاحات وما تبعته من نتائج، علاوة على مختلف الظروف السياسية، الاقتصادية والاجتماعية التي حدثت عند كل إصلاح للمنظومة التربوية، وخاصة الإصلاح التربوي لسنة 2003، علاوة على دراسة محتوى، نتائج وانعكاسات السياسة التعليمية على المردود التربوي من 2010-2016 خاصة ما جاءت به إصلاحات الوزارة السابقة بن غبريط، والتسميات الجديدة التي دخلت فهرس التعليم وهي الجيل الأول والثاني وإبراز دور ومهام كل سلطة في عملية صنع السياسة التعليمية.

فالدولة الجزائرية يمكن لها في شتى الأحوال إنقاذ النظام التعليمي من مخلفات المستعمر، إذ يعد النظام التعليمي نظاما فنيا إذا ما قيمناه بعد سنواته الأكثر من ستين، من السنة الدراسية (1962-1963) إلى الموسم الدراسي (2023/2024)، أو حتى سنة 2016 التي كانت آخر عملية إصلاح عرفت المنظومة التربوية في الجزائر، كما عرفت المنظومة التربوية الجزائرية فيما بعد مراحل للإصلاح، وفيما يلي سيتم تحليل ما جاء به النظام التربوي في الجزائر من 1962 إلى غاية آخر إصلاح، وسنتطرق من خلال هذا الفصل لما يلي:

- المبحث الأول: تحت عنوان النظام التربوي في الجزائر في الفترة من 1962 إلى

1989، وتعتبر هذه الفترة التي انطلقت منها الجهود لتنظيم التعليم بعد خروج المستعمر وبداية إرساء نظام التعليم الجزائري، وتم فيها بناء مراحل تنظيم السياسة التعليمية.

- المبحث الثاني: والذي كان يحمل عنوان نظام التعليم في الجزائر ما بين 1989 إلى

2000، تم من خلال هذا المبحث توضيح الإطار الدستوري والتنظيمي للسياسة التعليمية، كما

مع سرد ما جاء به المشرّع في إطار التشريع المدرسي الجزائري، ومن خلال ذلك تم تبيين المخطّطات الخماسية التي جاء بها النظام، خاصّة المخطّط الخماسي الأول والثاني.

- **المبحث الثالث:** والذي يحمل عنوانه بداية إصلاح المنظومة التعليميّة في الجزائر، إذ تم فيه التركيز على دوافع الإصلاح ومحاوره الكبرى مروراً بأهمية اللّجنة التي نصبت من طرف رئيس الجمهورية في تلك الفترة، والتي سميت باللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربويّة وما جاءت به هذه اللّجنة والتركيز على أهم محطاتها وأهدافها.

المبحث الأول: النظام التعليمي في الجزائر في الفترة 1962-1989م

يعد بيان أول نوفمبر من المواثيق الراسخة والأصلية في تاريخ الجزائر، بل هو مرجع لكل ما جاء من بعده من مقررات ودرسات، فليس هناك عبارة صريحة تتحدث عن التربيّة والتعليم في هذا البيان لكن ما يجب تحقيقه لا يتأتى إلا بالتربيّة والتعليم، وهذا تلميح غير معلن على أهمية التربيّة، ومن بين مبادئه التي لا تتحقق إلا بالتعليم وهي مبادئ أساسيّة نجد مبدأ الدين الإسلامي كإطار حضاري وهوية وطنيّة، فوردت إشارات في البيان حول أهميته الحضارية وأكد على أنّه مقوم أساسي للثورة ومسارها، وأكد في محتواه على تجسيد الديمقراطيّة ومبادئها والطابع الاجتماعي الشعبي والسيادة الكاملة، كما ميز البيان الشخصية الجزائرية عن طريق الإسلام، التاريخ، اللغة، الإطار الجغرافي، والعادات التي تجعل من الجزائر ليست فرنسية.¹

وهكذا فإن أهداف النظام التربوي الجزائري لا يجب في كل حال من الأحوال أن تخرج عن سياق الثوابت والمقومات التي حددتها وثيقة أول نوفمبر، والتي تعتبر المرجع الذي أسس لقيام الدولة الجزائرية، وقد جاء التعبير عن هذه المقومات بكل وضوح، ولهذا كان من الضروري اعتماد أهداف للنظام التربوي والتعليمي الجزائري تعزز الهوية الوطنية الجزائرية لدى أفراد المجتمع الجزائري وتزيد من تحقيق التماسك بين أفرادها، دون إغفال الجانب الإنساني في التفاعل مع التحوّلات العالميّة.

إن الحديث عن الأهداف التربويّة يدرجنا إلى معرفة العلاقة بين الأهداف التعليميّة والتربويّة، فالأهداف التربويّة أشمل من الأهداف التعليميّة، لأن التربيّة تعطي للنظام طبيعة المجتمع بكل ما فيه من قيم دينية، اجتماعيّة، خلقية وسياسيّة، أما الأهداف التعليميّة فهي التحديد السلوكي الإجرائي للأهداف التربويّة، وهي بذلك تدل على أنماط الأداء السلوكي النوعي

¹ حسن بركة، أبعاد الأزمة في الجزائر، المنطلقات - الانعكسات - النتائج، الجزائر: دار الأمة، 1997، ص118.

الذي يكتسبه المتعلم وطرقه المختلفة، فهي إذا تصف بشكل دقيق ما سوف يقوم به المتعلم بعد الانتهاء من عملية التدريس.¹

1. ولكي نحصل على الأهداف لابد لنا من الأخذ من مصادر معينة ومصادر اشتقاق الأهداف هي:²

2. المجتمع وفلسفته التربوية وحاجته وتراثه.
3. المتعلمون، خصائصهم، حاجاتهم ودوافعهم وكذا حاجاتهم النفسية وطرق تفكيرهم.
4. المعرفة، أشكالها ومتطلباتها وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي.
5. المادة الدراسية وطبيعتها: وجهات نظر الخبراء والمختصين العاملين في التربية والتعليم وعلم النفس.

يعبر الأخذ بهذه الاعتبارات عن وعي موضوعي بعملية الإعداد للأهداف التربوية، مما يسهم في تحديد الرؤية تجاه تصميم المناهج وتحديد استراتيجيات التدريس وآليات التقويم، والنظام التربوي الجزائري -كغيره من الأنظمة التربوية في دول العالم- يستند إلى أهداف كبرى تعكس فلسفة مجتمعه بعد أن كان رهين النظام التربوي الفرنسي إبان مرحلة الاستعمار. ومن الأهداف الرئيسة للنظام التربوي الجزائري نجد: التعريب، الجزارة، الديمقراطية، والتوجه العلمي، كانت هذه الأهداف أساسا للنهوض بالنظام التربوي الجزائري، وسنقوم بقراءة وتحليل هذه الأهداف في الدراسة الزاهنة.

تميزت فترة ما بعد الاستقلال بسياسة التحدي التي فرضها الواقع التعليمي الموروث وما نتج عنه من أمية وجهل من جهة، ونظام تعليمي بعيد كل البعد عن الواقع الاجتماعي من جهة أخرى، لذا كان من الضروري الإسراع في بناء نظام تعليمي يستجيب للمطالب الحالية والنهوض بالبلاد من كل النواحي الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية.

على هذا الأساس تم انعقاد مؤتمر طرابلس في جوان 1962 أي قبل الإعلان الرسمي عن الاستقلال، ومن ضمن ما جاء فيه:

- تحقيق ديمقراطية التعليم.
- توجيه الطلبة نحو الفروع العلمية التي تتلاءم مع احتياجات البلاد.

¹ نادر الفهمي الزبود وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، الأردن: دار الفكر، ط4، 2002، ص 14-15.

² عبد الحافظ محمد سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، مصر: دار الفكر للنشر والتوزيع، 2007، ص 25.

- تهيئة كل الطاقات لمكافحة الأمية¹.

ورثت الجزائر عن الحقبة الاستعمارية نظامين تعليميين مختلفين، نظاماً تعليمياً محلياً انحصر وجوده في المدارس والزوايا ونظاماً تعليمياً فرنسياً حسب الأهداف والغايات التي رسمها له النظام الاستعماري الفرنسي حتى يخدم مصالحه المختلفة والمتنوعة، وكانت الظروف صعبة للغاية.²

فقد ورثت الجزائر من هذا المستعمر منظومة تربوية بنيت لتكون امتداداً للسياسة التي تعتبر الجزائر مقاطعة فرنسية، وتريد أن تكون المدرسة أداة لفرنسة أبنائها، وهذا الواقع الموروث طرح وما يزال يطرح إشكالية كيف يمكن تغيير هذا الواقع دون الإضرار بمستقبل المتعلمين والطلبة الجزائريين الذين تحتضنهم تلك المدرسة الموروثة؟ ودون أن يتم ذلك على حساب المستوى العلمي اللازم لتكوين الإطارات بالكَم والنوع المطلوبين لتنمية البلاد؟ .

المطلب الأول: البنية التحتية في الجزائر بعد الاستقلال

وجدت الجزائر نفسها أمام وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منهار تجلّت معالمه في نقشي الأمية والجهل، انتشار الأمراض، قلة البنية التحتية، ونقص في الموارد المالية والبشرية التي تكون في مستوى تحدي الأوضاع، علاوة على النقص الفادح في عدد العمال المطلوبين خاصة بعد مغادرة 1800 معلم فرنسي³، لذا كان على الجزائر الاستجابة للأعداد الهائلة من الشعب الأمي الذي يتطلع إلى العلم والتخلص من الأمية والجهل، إذ بلغت نسبة الأمية أكثر من 88%، هذا ما طرح على الدولة مطالب تكوين وإعداد الإنسان الواعي حضارياً، خاصة أن المستعمر فصل الشعب الجزائري عن ثقافته وقيمه ومقوماته الشخصية الحقيقية، وهذا ما جعل أدبيات الثورة التحريرية خاصة الوثائق الرسمية لجبهة التحرير الوطني تؤكد على أهمية الثقافة والتعليم في إعادة بناء الجزائر⁴، إذ عبر كل من برنامج طرابلس 1962 وميثاق طرابلس على أهمية تكوين طليعة واعية لجعل التربية والتعليم أداة للتكوين الإيديولوجي وللتلقين العقائدي الذي يتماشى وتأمين مسيرة البلاد نحو الاشتراكية، وهذا ما حتم أيضاً على طرح قضية

¹ محمد الطيب علوي، التربية بين الأصالة والتغريب، الجزائر: منشورات دحلب، 1998، ص 157.

² عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي، الجزائر: (د، د، ن)، 1994، ص 17.

³ Mahfoud Bennoune, Education, Culture et Développement en Algérie (Alger: Marinoor-ENAG, 2000), p 223-224.

⁴ مجيد مسعودي، "إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر بين الخطاب والواقع" رسالة ماجستير، (جامعة الجزائر 2011)، 2012/3، ص 48.

الإصلاح التربوي والقيام بمجهود لتربية العمال تربية اشتراكية¹، كما نص دستور 1963 في فصله المتضمن للحقوق الأساسية الموجود في باب المبادئ والأهداف الأساسية على أن التعليم إجباري، والثقافة في متناول الجميع دون تمييز إلا ما كان ناشئا عن استعدادات كل فرد وحاجيات الجماعة.²

تأسست اللجنة العليا لإصلاح التعليم سنة 1962، عهد إليها وضع خطة تعليمية واضحة وفي اجتماعها الأول في 13 ديسمبر 1962 حددت الأهداف الأساسية لمستقبل النظام التعليمي بالجزائر والمتمثلة في³:

1- جزارة التعليم وتعريبه تدريجيا.

2- توحيد النظام التعليمي وتوجيهه علميا وتقنيا.

3- ديمقراطية التعليم.

ولم يشهد النظام التربوي في السنوات الأولى من الاستقلال تغييرات كبيرة سوى جملة من العمليات الإجرائية⁴، نذكرها كالاتي:

- التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين.

- تأليف الكتب وتوفير الوثائق المدرسية.

- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.

- اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.

نرى أن الأوضاع التي انطلقت منها المدرسة الجزائرية أوضاع صعبة ليس فيها ما يساعد على التأهيل للانطلاقة الصحيحة، ومع ذلك تمت مواجهة الوضع وانطلق العمل، وتكمن الصعوبة في كون البلاد لم يكن لديها عناصر بشرية مؤهلة للعمل التربوي والإداري، عناصر تعتمد في هذه الانطلاقة، وتوجهها لتأسيس نظام مدرسي توظف هياكله في إنجاز عمليات التعليم التي أصبحت إحدى المهام الكبرى التي نرجع إلى الدولة.

¹ سعاد العقون، "دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للمتعلم،" رسالة دكتوراه دولة، (جامعة الجزائر، 2005)، ص229.

² دستور 1963 صادق عليه المجلس الشعبي الوطني في 28/08/1963، ووافق عليه الشعب في استفتاء 08/09/1963.
³ Bennoune, Education, 225.

⁴ مراد بوتليليس، تطور التعليم في الجزائر 1962-2011 "رسالة ماجستير، (جامعة وهران، 2012-2013)، ص119.

أما فيما يتعلق بمكانة المنظومة التربوية في مخططات الدولة الجزائرية، فقد مثل التخطيط بالنسبة للجزائر بعد الاستقلال وسيلة للنهوض بالاقتصاد الوطني في مجالات الإنتاج والرفي الاجتماعي، الثقافي، والتنمية، وهكذا أمكن للجزائر أن تضع أول مخطط اقتصادي لها وهو **المخطط الثلاثي 1969/1967** الذي هو مخطط قصير الأجل، وهذه أهم منجزاته¹:

1. **المخطط الثلاثي (1969/1967)**: هو أول مخطط بدأت به الجزائر الفتية عهد التخطيط، وكان الحجم الاستثماري المستهدف تحقيقه هو 16,9 مليار دينار، أما تكاليف برامجه فكان تقديرها هو 58,19 مليار دينار.

لقد كان توزيع تلك الاستثمارات الفعلية بين ثلاث مجموعات متجانسة من حيث طبيعتها، وهي²:

1. الاستثمارات الإنتاجية مباشرة 6, 79 م دج، أي بنسبة 74% من الحجم الاستثماري موزعة على الزراعة 88,1 م دج، والصناعة 91,4 م دج.

2. الاستثمارات الشبه إنتاجية 36,0 م دج، أي بنسبة 4% من الحجم الاستثماري.

3. الاستثمارات غير الإنتاجية المباشرة 01,2 م دج، أي بنسبة 22% من الحجم الاستثماري موزعة على: البنية الاقتصادية 28,0 م دج. - البنية التحتية الاجتماعية بما فيها المنظومة التربوية 73,1 م دج.

نلاحظ أن حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط قاربت 13% من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته 19,1 م.دج.

الجدول رقم (01): يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في السنوات الثلاث للمخطط الثلاثي (1969/1967)

السنوات	1967	1968	1969	المجموع
ميزانية الدولة (م.دج)	1.821	2.035	5.309	9.16
ميزانية التربية (م.دج)	0.24	0.17	0.78	1.19
النسبة %	13.8%	8.35%	14.69%	12.99%

المصدر: هوبدي عبد الباسط: نظام التعليم في الجزائر، مرجع سابق، ص 36.

¹ محمد بلقاسم حسن بهلول، سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها في الجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999، ص 145.

² المرجع نفسه، ص 146.

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أنه يوجد نقص واضح في الميزانية المخصصة لقطاع التربية والتعليم، إذ بلغت النسبة المخصصة لقطاع التربية من ميزانية الدولة:

- 1967 نسبة 14.55 %، بينما بلغت 9.62 % سنة 1968، و 15.32 % سنة 1969، هذا يوضح اللاتوازن في توزيع الاستثمارات واعتبار هذا القطاع غير منتج، لذا أسس لهذا الإهمال.¹

أهم ما أنجز في هذا المخطط هو تطبيق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائي تعريبا كاملا وفي جميع المواد ابتداء من الموسم الدراسي 1969/1967، وكذا تعريب السنة الثالثة ابتدائي جزئياً من الموسم الدراسي 1969/1968، وتعريب السنوات الأولى الثلاث بشكل كامل، وتعريب جزئي للسنة الرابعة ابتداء من السنة الدراسية 1970/1969.²

- المخطط الرباعي الأول (1973/1970):

ركز هذا المخطط على نقطتين رئيسيتين الأولى أشارت لها المادة 5 من الأمر رقم 70-10 الخاص بتطبيقه، والتي تؤكد على "تقوية ودعم بناء الاقتصاد الاشتراكي وتعزيز الاستقلال الاقتصادي للبلاد"، والثانية "سجلتها مقدمة عرض المخطط عندما تؤكد بأنه في هذا التغيير فإن استراتيجيتنا تجعل التصنيع في الدرجة الأولى من بين عوامل التنمية".

وما يهمنا هنا النسبة المئوية التي حظي بها قطاع التربية من الميزانية العامة للدولة، حيث بلغ حجم الاستثمارات الفعلية في هذا المخطط 36.31 مليار دج، أما بالنسبة للبنية التحتية الاجتماعية بما فيها المنظومة التربوية وهي تدخل ضمن الاستثمارات غير الإنتاجية مباشرة بـ 4.56 م دج، أي بنسبة 18.70 من الحجم الاستثماري.³

الجدول رقم (02): حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط ما يقارب 18% من

الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته 6.5 م دج وهذا موضح في الجدول.

السنوات	1970	1971	1972	1973	المجموع
ميزانية الدولة (م.دج)	9.25	7.34	8.89	10.85	36.31
ميزانية التربية (م.دج)	1.69	1.73	1.36	1.72	6.5

¹ عبد الباسط هويدي، نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية، عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، 2016، ص ص، 36-37.

² المرجع نفسه، ص 38.

³ محمد بلقاسم حسن بهلول، مرجع سابق، ص 194.

النسبة (%)	18.30%	23.60%	15.30%	15.87%	17.90%
------------	--------	--------	--------	--------	--------

المصدر: الباحث عبد الباسط هويدي، مرجع سابق، ص 40.

الملاحظ هنا بين المخططين أنه رغم ارتفاع نسبة الاستثمار في المخطط الرباعي الأول منذ 1971 إلا أن هناك ثبات في ميزانية قطاع التربية نسبيا وزيادة التذبذب والتراجع سنة 1972، ويمكننا ترجمة هذا التذبذب بأن هذه الاستراتيجية تقوم على أساس الدور الثانوي للقطاع مقارنة بقطاعات أخرى.¹

إن أهم ما أنجز في هذا المخطط هو:

- إدخال تعديلات على البرامج والمناهج التعليمية وعلى الخريطة المدرسية، التربية والإدارية ومقاييس توجيه المتعلمين وتقييمهم على أسس علمية ومنطقية.
- توحيد التعليم المتوسط ليكون مستقبلا مستقلاً بذاته، وتحديد نسبة انتقال المتعلمين إلى السنة الثالثة ثانوي بـ 85% ونسبة انتقالهم إلى الأولى ثانوي بـ 70% ولقد كان تحقيق ذلك في غاية من الصعوبة.
- الشروع ابتداء من الموسم الدراسي 1972/1971 في تحويل مدارس التعليم التقني إلى متوسطات متعددة التقنيات.
- تعريب ثلث الأقسام المفتوحة في مستوى السنة الأولى متوسط في جميع مؤسسات التعليم المتوسط.
- تعريب ثلث الأقسام العلمية في مستوى السنة الأولى ثانوي تعريبا كاملا، أي في جميع المواد.
- مع أن هناك نتائج إيجابية جزئيا، إلا أن قطاع التربية لم يحقق كل الأهداف المسطرة له في نطاق هذا المخطط، لأن إنجازها كليا لم يكن بالأمر السهل.²
- ومن الأوضاع المعقدة التي واجهت البلاد في بداية الاهتمام بتنظيم التعليم، وجعلت المسؤولين عاجزين عن تغيير ما وجدوه قائما في هذا المجال³، الأوضاع الآتية:

¹ هويدي عبد الباسط، مرجع سابق، ص 40.

² المرجع نفسه، ص 41.

³ عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، الجزائر: جسر للنشر والتوزيع، 2016 ص 43-44.

- وجود نظام تعليمي قائم كانت تعتمد البلاد مدة طويلة، نظام يعتمد جهازا مدرسيا له هيكله ونظمه ولغته وقواعده، فاستوجب من المسؤولين عدم الاستغناء عنه في هذه الفترة القصيرة التي سبقت بداية الموسم الدراسي الأول.

- هذا الوضع الذي امتاز بقلّة المنشآت المدرسيّة الموروثة، والتي انطلقت منها الجهود الأولى في مجال العناية بتنظيم التعليم، وجعل المدرسة تستمر في أداء مهامها، فكانت هناك قلّة في المنشآت المدرسيّة، وسبب ذلك احتكار هذه المنشآت لأبناء الفرنسيين والوافدين الأجانب.

- الحاجة الشديدة إلى تزويد هذه المنشآت بالمعلّمين القادرين الذين يمكنهم الإسهام في نشر المعرفة وتعليم الأجيال، والقلّة القليلة منهم مكونة أساسا باللغة الفرنسية.

- الفراغ الذي تركه رحيل المعلّمين الفرنسيين الذين غادروا البلاد، وكذلك بعض المعلّمين الجزائريين الذين انتقلوا إلى قطاعات أخرى بطلب من المسؤولين نظرا لحاجة البلاد إليهم، هذا وعرفت الجزائر إقبالا اجتماعيا منقطع النظير على الانتساب إلى المدرسة بعد فتح مجال التعليم لجميع من هم في سن التمدريس.

وقد مكّن القرار المعتمد في تبني النظام الموروث العديد من النخب المثقفة بالفرنسية من أن تخلف الفرنسيين في وظائف التسيير والإشراف التي كانت تدار بها مرافق الدولة، وعلى هذا الأساس استأنف الموسم الدراسي 63/62، في تلك الفترة قررت الدولة إدراج مادتي الدين واللغة ضمن البرنامج الرسمي وتصحيح دروس التاريخ لتجريد المدرسة من سياسة الفرنسة التي كانت أهم أهدافها¹، لكن الحفاظ على هذا النظام يعتبر نظاماً استعماريّاً في بيئة جزائرية وليس نظاماً إدارياً فرنسياً في بيئة فرنسية.

والعامل الآخر الذي أحرّ الاهتمام بتصحيح النظام الموروث هو مواقف المسؤولين، لأنهم ظلوا متمسكين بما كانوا عليه قبل الاستقلال، وأهمّلوا اللغة العربيّة ولم يتيحوا الفرصة للمثقفين بالعربيّة، وكلفوهم بتدريس وإمامة المساجد، أما المجالات الأخرى فكانت بعيدة عمّن يفكر بالعربيّة، والغريب هنا أنّ بعض من كانوا بالأمس يدافعون عن العربيّة في وقت الاحتلال أصبحوا بعد الاستقلال يفضلون التعامل بالفرنسية في برامج عملهم².

¹ المرجع نفسه، ص 45.

² المرجع نفسه، ص 47.

لقد كان الانتساب إلى المدرسة من الذين كانت لهم طاقة معرفية متواضعة، كان الاعتماد البارز على المتخرجين من دول المشرق العربي ومن تونس والمغرب وعلى الحاصلين على مستويات معرفية متواضعة من طلبة الزوايا والمدارس الحرة، وتم الاعتماد على طلبة معهد ابن باديس، لقد كان استقبال المتعلمين في هذا الموسم أكثر من ثلاثمائة ألف متعلم جديد، علاوة على من كانوا مسجلين قبل الاستقلال وعددهم حوالي أربعمائة ألف أو يزيد بقليل، نستطيع القول أن إجمالي العدد هو أكثر من سبعمائة ألف متعلم، وهذا العدد يتطلب توظيف عدد كبير من المعلمين والممرنين، خاصة بعد رحيل المعلمين الفرنسيين.¹

المطلب الثاني: بداية إرساء نظام التعليم في الجزائر.

تعتبر مرحلة انتقالية، من أبرز اهتماماتها²:

- السعي إلى توفير فرص التعلم للجميع بهدف فتح المجال أمام المقبلين على التعليم، وتعميم مبدأ تعميم التعليم الذي أصبح خياراً سياسياً واجتماعياً يهدف إلى ضبط خطة وطنية لتوفير المنشآت المدرسية ومستلزمات استقبال المتعلمين، وكانت الجهود مبذولة لترسيم اللغة العربية في برنامج التعليم، وإقرار مبدأ تعميم تعليمها في مختلف المستويات، ثم التدرج نحو تعميمها، ومن هنا تم السعي والتفكير في إصلاح شامل للوضع القائم وتحديد ضوابط الاختيارات الأساسية التي يقوم عليها بناء النظام التربوي الوطني المرتقب تأسيسه، والذي بدأ التمهيد له مع بداية السبعينات (النظام الذي ظهرت النصوص المؤسّسة له عام 1976، وبدأ العمل به بصفة شاملة عام 1980).

- وقد تم التركيز على البعد الوطني في تنظيم العمل التعليمي، باعتباره أساس الوجهة السياسية التي يجب أن يسلكها النظام التعليمي، وبعبارة أخرى تحقيق وطنية التعليم التي أساسها اللغة الوطنية، الدين الإسلامي، والانتماء، وقد تم التوجه نحو المنهاج واختيار نزع المعرفة التي نجعلها أساساً لتربية أبنائنا، والمعرفة التي تم التفكير تركز الاتجاه العلمي والاختيار التكنولوجي، مع إعطاء الثقافة مفهوما حضاريا يساير العصر، ويلبي الحاجة الوطنية.

¹ المرجع نفسه، ص 48.

² - مرجع سابق، ص 52-54.

اهتم النظام السيّاسي الجزائري بالتّعليم، وذلك من خلال تحقيقه عبر تأمين التّعليم الإلزامي لجميع الأطفال فكان المسؤولون السيّاسيون والمخطّطون يرون في إحقاق هذا الحق تجسيدا للمثال الأعلى الديمقراطي، وقد كان الحق في التّربية إحدى الأهداف الأولى التي سعت المنظومة التّربويّة إلى تجسيده غداة استرجاع السيادة الوطنيّة، هذه الرغبة جسدتها قرارات كبرى وتحولات أساسيّة طبعت المنظومة التّربويّة عبر مسيرة تطوّرها، فنصبت في سنة 1962 لجنة لإصلاح التّعليم عهد إليها وضع خطة تعليميّة، ولم تشهد هذه السنوات الأولى إلا جملة من العمليّات الإجرائيّة، فخلال هذه الفترة وبغية تحسين مستوى الأهداف والمحتويات أحدثت تحولات بارزة في الجهاز التّربوي، تجسدت بصورة التّمدد الشّامل، المجاني والإلزامي للأطفال الذّين تتراوح أعمارهم بين (6) و(14) سنة، إذ تتوج هذه المرحلة بامتحان السنة السّادسة، ناهيك عن مجال التعريب فقد شرع فيه بإدخال اللغة العربيّة كمادة تدرس في كل المستويات، و التّعليم يتصف بالعمومية على كل طبقات المجتمع وفي كل رقعة جغرافية في الوطن، مع نقص في التجهيزات والوسائل الماديّة والبشريّة، وسبب ذلك العجز الملحوظ وتزايد عدد السكان الذّي يستلزم زيادة في ميزانية التسيير والتجهيز، ومن جملة القرارات التي عرفها القطاع في هذه الفترة:¹

- إنشاء مؤسّسات التّعليم المتوسط سنة 1971 في مكان مؤسّسات التّعليم الإعدادي والمرحلة الأولى من التّعليم الثّانوي.
- إلغاء التّعليم الثّقني الممنوح في المؤسّسات البلدية للتّعليم الثّقني والمؤسّسات الوطنيّة للتّعليم الفلاحي التي كانت تحضر في ظرف ثلاث سنوات مختلف شهادات الكفاءة المهنية.
- إنشاء المعاهد التكنولوجية للتّربية سنة 1971، وذلك للاستجابة -ضمن تكوين سريع- للحاجيات المتزايدة من المعلّمين التي فرضتها المخطّطات الوطنيّة للتّربية في المجالين الاقتصادي والاجتماعي.
- تطبيق سياسة الخريطة المدرسيّة ابتداء من سنة 1970، باعتبارها أداة للتخطيط التّربوي .
- الاستعمال التدريجي للغة العربيّة كلغة تدريس، بما فيها المواد العلميّة.

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطيّة الشعبية، (وزارة التربية الوطنية)، المتضمنة مشروع وزير التربية الوطنيّة حول المنظومة التّربويّة، الجزائر، ديسمبر 1994.

- إنشاء متاقن الطور الأول، واستمرت هذه التجربة ثلاث سنوات وتم التخلي عنها خلال 1973-1974، وكان الهدف منها تكوين عمال مؤهلين في ظرف سنتين يدخلونها بمستوى تقني بعد تكوين إضافي يدوم سنتين في متاقن الطور الثاني، وتم فيها استبدال متاقن الطورين الأول والثاني بالمتاقن الموجودة حالياً.

أما على المستوى الإداري فقد جزئت وزارة التربية الوطنية عام 1970 إلى وزارتين، أسند للأولى التعليم الابتدائي والثانوي، وللثانية التعليم العالي والبحث العلمي، وكلفت كل وزارة بإعداد ملف للإصلاح خاص بها، وكانت أول مشاريع الإصلاح في قطاع التربية عام 1974 التي تم تعديلها وإصدارها في شكل أمرية سنة 1976، وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته وتنظيم التعليم الثانوي وتنظيم التربية التحضيرية.

وكرست هذه الأمرية "مبدأ شمولية الإصلاح لإرساء التعليم على قواعد صلبة ومبدأ وحدانية المدرسة الأساسية¹، وجاء النص الخاص بتنظيم التربية والتكوين المحدد لأسس النظام التربوي الوطني وفق الأمرية رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والنصوص الملحقة المتمثلة في صدور ثمانية مراسيم تطبيقية في التاريخ نفسه:²

- المرسوم 76-66 المتضمن إلزامية التعليم الأساسي.
- المرسوم 76-67 المتضمن مجانية التعليم.
- المرسوم 76-68 المتضمن مجلس التربية.
- المرسوم 76-61 المتضمن كفايات إنجاز الخريطة المدرسية.
- المرسوم 76-70 المتضمن تنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية.
- المرسوم 76-71 المتضمن تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية.
- المرسوم 76-73 المتضمن تطبيق المادة العاشرة من الأمرية 76-35 المؤرخة في 16 أبريل 1976، والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.³

¹ نور الدين دخان، "تحليل السياسات التعليمية العامة - نموذج الجزائر - رسالة شهادة دكتوراه"، (جامعة الجزائر - بن يوسف بن خدة، 2007)، ص 101.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (وزارة التربية الوطنية)، مشروع وزير التربية الوطنية حول المنظومة التربوية، مرجع سابق، ص 05.

³ المرجع نفسه، ص 5.

المطلب الثالث: مراحل تنظيم السياسة التعليمية

من بين أهم المراحل التي مرت على تنظيم السياسة التعليمية في هذه المرحلة:¹

المرحلة الأولى: مرحلة التبنّي والتوجيه.

تميزت هذه المرحلة في تبني المدرسة الموروثة، وهي الخطوة الأولى التي تبناها نظام التعليم حين أصبح خاضعاً للإدارة الجزائرية، وهذا أول قرار سياسي اتخذته الدولة في مجال تسيير شؤون التعليم، مع الحرص على استغلال كل طاقاتها من أجل توفير فرص التعلم لأكبر عدد ممكن من الأطفال، ولم يكن ذلك يستجيب لتطلعات مجتمعنا منذ البداية، ولا ينسجم مع العهد الجديد، لذلك ألحّت مطالب المجتمع على إحداث التغيير والتصحيح، فكانت الرغبة لذلك قوية، وأحس المسؤولون بأنهم مدفوعون إلى التغيير فشرعوا في اتخاذ الإجراءات العاجلة، ومن أهمها:²

- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.
- توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.
- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطرار التعليم، التي كان توفيرها يشكل عبئاً ثقيلاً على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون.
- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة.
- والملاحظ في هذه المرحلة أن المدرسة لم تعرف تغييراً في البرامج ولا في التنظيم.

المرحلة الثانية: الإصلاح الجزئي.

كان تصحيح الوضع اللغوي في التعليم في طليعة الأهداف المرسومة في صلب السياسة التعليمية النظرية، ومن أهم المطالب التي كانت تلح عليها الجماهير في مجال إعادة الاعتبار للغة العربية، وكان أول إجراء متخذ في هذا الصدد تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي عام 1965، وامتد هذا الإجراء إلى السنة الثانية، وتوقف مدة ثم امتد إلى السنة الثالثة ثم الرابعة، فأصبحت الصفوف الأربعة معربة بفضل هذه الخطوة، لم يطل هذا الإجراء طويلاً إذ حل محله إجراء كان هدفه التدرج نحو تعريب المواد العلمية في مراحل التعليم العام، لكن بنسبة

¹ نصيرة سالم، تالي جمال، "الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح؟" دفاثر المخبر، العدد 1، المجلد 7، (جوان 2019)، ص 53.

² المرجع نفسه، نفس الصفحة.

محدودة، فقد تقرر بداية من سنة 1971 العمل بالإجراء الخاص بتعريب ثلث الأقسام المفتوحة في مراحل التعليم، نتج عنه تقسيم المتعلمين إلى قسمين منهم من يتلقى بالعربية والقسم الآخر باللغة الفرنسية وهم في المدرسة نفسها، وسبب ذلك قلة الإطارات المكونة باللغة العربية في هذه الاختصاصات، وعجز نظام التعاون العربي في إمدادنا بما نحتاج إليه، (ازدواجية لغوية في نظام التعليم)، كان مخططاً في الأصل إلى التوسع التدريجي في رفع نسبة تعميم الأقسام المعربة، وتقليص هذه الازدواجية، وجعل نظام التعليم نظاماً موحداً وليس نظامين.

تواصلت عمليات الإصلاح بأسلوب يفتقر إلى الدقة في التخطيط والوضوح في الرؤية، فالاحتفاظ بمكونات المدرسة الموروثة وإدخال عناصر جديدة في صلب نظامها التعليمي جعل المؤسسة التعليمية الواحدة تتعامل مع نظامين متوازيين، ومع ذلك فقد حققت عمليات الإصلاح والتصحيح التي تمت في هذه الفترة النتائج الآتية:

1. تعريب الصفوف الأربعة الأولى من التعليم تعريفاً شاملاً.
2. تعريب المواد الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، الفلسفة) في مختلف المراحل.
3. تعريب ثلث أقسام المواد العلمية تعريفاً تاماً في المراحل الثلاث.
4. ضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني.

ومن بين الأمور المنجزة في هذه الفترة:

- إنجاز أهم العمليات المصاحبة للتصحيح، وهي وضع مناهج تربوية لكل المراحل.
- تأليف الكتب وتصميم الوسائل التعليمية، فقد شهدت السنوات الأولى من هذه الفترة حركة نشيطة في ميدان تأليف الكتب، واستمرت إلى أن غطت الاحتياجات كلها.
- بذل جهود مماثلة في مستوى التعليم العالي بهدف تكوين الإطارات التي يحتاجها الميدان، لأن الجامعة والمعاهد التي كانت حكراً على النخبة أصبحت بعد الاستقلال مفتوحة لكل الجزائريين، وقد وضعت في البداية تسهيلات إدارية مكنت كثيراً من الراغبين في تحصيل العلم ومواصلة التعلم أن ينتسبوا إليها، وبنهلوا من مواردها، ويصبحوا بعد ذلك من جملة إطاراتها.¹

¹ المرجع نفسه، ص 35.

المرحلة الثالثة: بناء النظام التربوي الوطني

إن إعادة صياغة النظام التعليمي الموروث صياغة جديدة كانت هدف التحويلات والإصلاحات الجزئية التي تمت على فترات متعاقبة؛ والتي مهدت الطريق لهذا التغيير الشامل الذي أدى إلى بناء نظام تربوي وطني، يتلاءم مع ظروفنا وتجاربنا وتحولات مجتمعا، معبرة عن توجهات وتطلعات الجيل القادم مهيكلة وفق الاتجاه الفكري الذي يسير عليه المجتمع الجزائري سياسياً واجتماعياً، هذا النظام هو الذي بادرت به الإصلاحات الجزئية وانتهت به المرحلة الانتقالية التي عرفتها المدرسة، وأسس بمقتضاه المدرسة الجزائرية التي صدرت النصوص المؤسسة لها عام 1976 وشرع في تعميم العمل بها عام 1980، ومن بعض التوجهات التي ميزت النظام:¹

- 1- إرساء نظام التعليم الأساسي الذي يعوض بتعليم الابتدائي والمتوسط ويمدد المرحلة الإلزامية إلى 9 سنوات، ودمج في مناهجه بين العمل الفكري والعمل اليدوي، ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، ويسعى إلى تنمية حب العمل والتدريب عليه.
 - 2- جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل، لتحقيق الغاية الأساسية من تجديد النظام، وهي توحيد التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع.
 - 3- التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية التي تتيح للمتعلّمين توظيف المعارف النظرية في مجالات العمل التطبيقي.
 - 4- تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفقتها روافد مساعدة على التفتح على العالم والاستفادة من تجارب الغير، مع تحديد الدور الذي يسند لها في إطار الاهتمامات العلمية.
 - 5- تجديد نظام التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات على أساسها مع تطوير أساليب التوجيه وطرائق التعامل مع المعرفة.²
- من خلال ذلك تمّ جمع الأفكار والتجارب المتطورة مع بلورتها مع اهتمامات المجتمع الجزائري، حيث قادت هذه الأخيرة إلى وضع تصور شامل لما ينبغي أن تكون عليه التربية، من هنا تمّ رسم -وفق هذا التصور- الأسس التي يقوم عليها النظام التربوي الوطني الذي هو

¹ عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، مرجع سابق ص36.

² المرجع نفسه، ص36.

الوجه التطبيقي للسياسة التعليمية التي حددها الأمر المنظم للتربية والتكوين، والصادر في عام 1976، والقاضي بالتغيير الشامل للوضع التعليمي.¹

لقد حقق الإصلاح التربوي من خلال أمرية 19 أبريل 1976 الغاية الأساسية من توحيد التعليم وتأصيله وربطه بالقيم، والتركيز على التربية العلمية والتكنولوجية وتوظيف المعارف النظرية في مجالات التعليم التطبيقي، والاستفادة الكافية من تجارب الغير من خلال تنظيم تدريس اللغات، وترتب على هذا الإصلاح تجديد تعليم النظام الثانوي وتنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات، وتطوير طرائق التعامل مع المعرفة، وهكذا حققت هذه الإصلاحات المبتغى، وذلك عن طريق جملة من الأساليب والطرق، ومن خلال تركيز أيضاً أدبيات تلك المرحلة على تنظيم الإصلاحات التربوية في الجزائر وبناء الإنسان وتنمية مواهبه للتحكم في أحدث التخصصات العلمية والتقنية، وتعلم فصحي اللغات لمجاعة العصر.²

¹ المرجع نفسه، نفس الصفحة.

² عيسى مومني، "استراتيجية الإصلاح التربوي في الجزائر الرهانات والتحديات"، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، العدد 6، المجلد الثاني، (60 مارس 2019)، ص 199.

المبحث الثاني: النظام التعليمي الجزائري ما بين 1989م إلى 2000م

يعنى هذا المبحث على مسيرة النظام التربوي في الجزائر من بداية الخروج النظام السياسي الجزائري من نظام الحزب الواحد الى التعددية الحزبية حيث مر هذا الاخير بمراحل جد مهمة في مسيرة التربية والتعليم حيث خصص لهذا المبحث ثلاثة مطالب فجاء في المطلب الاول الذي يحمل في طياته التنظيم الدستوري للسياسة التعليمية أما المطلب الثاني فقد جاء ليبين دور التشريع المدرسي في الجزائر أما عن المطلب الاخير الذي يتحدث عن اهم انجازات المخطط الخماسي الاول والثاني في الجانب التربوي.

المطلب الأول: التنظيم الدستوري للسياسة التعليمية.

يُعنى هذا المطلب بدراسة الإطار الدستوري والسياسي الذي يحدد معالم السياسة التعليمية في الجزائر، والإجابة على عدة تساؤلات أهمها: من؟ وكيف؟، أي من هم المشاركون في عملية صنع السياسة التعليمية، وكيف تتوزع الأدوار بينهم كما جاء في الدستور، وكذا تساؤلات تتعلق بالشرعية، وملامح الدستور الجزائري، دستور 1976، دستور 1989، دستور 1996، وبخصوص مضمون السياسة التعليمية.

إن ما نريد توضيحه في هذا المطلب هو المرحلة الممتدة بين 1976 و 2000، والتي عرف فيها النظام السياسي الجزائري عدة دساتير وهي: دستور 1976، دستور 1989، ودستور 1996:

دستور 1976: نص في مادته الأولى على أن الجزائر جمهورية ديمقراطية شعبية، وهي لا تتجزأ، الدولة الجزائرية اشتراكية¹، تنص المادة العاشرة منه "الاشتراكية *اختيار الشعب الذي لا رجعة فيه، وما جاء في الميثاق الوطني في جوان 1976، والذي تم الاستفتاء حوله في الشهر نفسه بنسبة 98.5%، ويعتبر الميثاق الوطني أول خطوة فعلية نحو تحقيق الشرعية²، وترتب على هذا الحق في التعليم كأساس للسياسة التعليمية، فنصت المادة 53 على أن "الحق في التعليم مضمون، التعليم الأساسي إجباري، تنظم الدولة المنظومة التعليمية، وتسهر على

* مفهوم الاشتراكية، طبقاً لما ورد في الميثاق الوطني نصاً وروحاً، هو تعميق لثورة أول نوفمبر 1954 ونتيجة منطقية لها.

الثورة الجزائرية ثورة اشتراكية تستهدف إزالة استغلال الإنسان للإنسان، شعارها: من الشعب إلى الشعب.

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، دستور 1976، الجزائر: مطبعة الجيش، 1990.

² Michel CAMAU. Pouvoir et Institutions on Maghreb. Tunis: CERE, 1983, p144.

التساوي في الالتحاق بالتعليم، والتكوين المهني¹، مضمون هذا الدستور هو الاتجاه نحو توحيد الأمة، الوحدة الوطنية، الإسلام، معبرة عن المبادئ الأيديولوجية التي يقوم عليها النظام الجزائري وتبرير اختياراته السياسية، فقد جاءت الدساتير الجزائرية جميعها محاولة تتجاوز الاختلافات العرقية التي يتميز بها المجتمع الجزائري، بالتركيز على فكرة الوحدة وما يهمنها هنا هو الإشارة إلى المادة 06 من دستور 1976 التي ذهبت إلى أن الميثاق الوطني هو المصدر الأساسي لسياسة الأمة وقوانين الدولة، وهو المصدر الأيديولوجي والسياسي المعتمد لمؤسسات الحزب والدولة على جميع المستويات.

أما في دستور 1986 فنلاحظ بعض التطورات، إذ اعترف لأول مرة بالأمازيغية كجزء لا يتجزأ من الشخصية الوطنية² واعتبرها لغة وطنية، أما ما جاء به دستور 1989 و1996: يلاحظ في ذلك طرح مفهوم مختلف، حث على قيام الدولة على مبادئ التنظيم الديمقراطي والعدالة الاجتماعية وليس على أساس مبادئ التنظيم الاشتراكي كما كان الحال مع دستور 1976 المنصوص عليه في المادة 23 منه، كما حدث تعديل أو تغيير في توصيف النظام، مادته الأولى على أن جمهورية الجزائر نظامها ديمقراطي يقوم على تحالف قوى الشعب باعتباره مصدر كل سلطة وفق المادة 06، وأصبح الأساس الاقتصادي لجمهورية الجزائر الذي كان قائما على النظام الاشتراكي أساسه الملكية العامة، نظاما ضامنا للملكية الخاصة، في جو من الكفاية والعدل وتقريب الفوارق بينهم.

لقد جاء دستور 1996 ليؤكد توجهات النظام السياسية، الاقتصادية والاجتماعية، مع أنه لم يقدم توصيفا للنظام الاقتصادي الجزائري لكنه أكد على حماية الاقتصاد الوطني من أي شكل من أشكال التلاعب، الاختلاس، الاستحواذ أو المصادرة غير المشروعة، لقد كان لدستور 1989 ودستور 1996 الحرص الكبير على تحقيق التوافق بين مكونات الوحدة الوطنية لتحقيق وظيفة - الالتفاف - بإدراك الذات والكشف عن المعارضة، ومن ثم الحصول على أكبر قدر من التأييد³، وهذا الاتجاه في دستور 1989 يفسر الإطار الرئيس لهذه المبادئ التي تتجه نحو التأسيس للحريات السياسية، ومن ثم التعددية اللغوية في دستور 1996.

¹ دستور 1976، مرجع سابق، ص 08.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الميثاق الوطني 1986، الجزائر: دون دار نشر 1986.

³ J.Baechler "qu est-ce que l'idéologie".collection idées.ed.Gallimard.1976 , p 61.

أما بخصوص الديانة نجد عبارة - الإسلام دين الدولة- تتكرر في كل دستور وكل مواثيق الرّسميّة للجمهورية الجزائرية، لأنّها قبل كل شيء تدين له بدوره طيلة فترة الاستعمار " الثورة الجزائرية تؤكد تعلقها بالإسلام"¹، إذ كان الإسلام عاملاً أساسياً في تعبئة طاقات المقاومة ضد محاولات الغزو الأجنبي، والثورة الجزائرية تؤكد تعلقها بالإسلام.

- صناعة السياسة التعليمية في الجزائر.

تكون مخرجات السياسة التعليمية على شكل مجموعة من القوانين واللوائح التي تصدرها الدولة، ويكون الهدف منها تسيير وتنظيم مختلف جوانب قطاع التربية والتعليم، وهذا الأمر يؤدي بنا إلى معرفة ما يجول داخل الدساتير، ومن هم الذين خولت لهم سن وتنفيذ هذه السياسة؟

إن أبرز ما يتضح من يتابع الدساتير في الجزائر هي الدمج بين السلطات التنفيذية والتشريعية، وتم هذا الدمج لحساب السلطة التنفيذية مع وجود اتجاه نحو تركيز هذه السلطات في يد رئيس الجمهورية، فتحليل هذه الاتجاهات التي لازمت الدساتير الجزائرية يلقي الضوء على عملية صنع السياسة التعليمية في الفترة محلّ البحث، بدأ هذا الدمج بين السلطات لحساب السلطة التنفيذية، وتركيز قدر كبير من السلطة التنفيذية في يد رئيس السلطة التنفيذية، من أجل عدم خلق عدة أقطاب للسلطة، وعلى هذا المبدأ قامت الدساتير الجزائرية حتى وإن تمايزت آليات تطبيق هذا المبدأ، فالملاحظ لدستور 1976 يجد المواد المنظمة للسلطة تطلق يد رئيس الجمهورية في اتخاذ ما يراه لازماً لحمايتها، وحق تعيين الوزارة وتولي أعمال السيادة العليا، وبصفة خاصة التدابير التي يراها ضرورية لحماية الدولة والنظام القائم عليها لتحقيق أهدافه.²

تبنى دستور 1989 التمايز السلطوي من خلال إعادة بناء النسق السياسي القائم على الحزب الواحد وإعادة التوازن بين السلطة التشريعية والسلطة التنفيذية، وداخل هذه الأخيرة (ما بين رئيس الجمهورية ورئيس الحكومة) والاعتراف بالأحزاب السياسية وضمان الحريات العامة، وجاءت فيه صلاحيات رئيس الجمهورية عامة تشمل رئاسة السلطة التنفيذية، وتعيين الوزراء ورئاسة مجلس الوزراء وتعيين رئيس الحكومة إنهاء مهامه³ ووضع السياسة العامة وقيادة

¹ الميثاق الوطني، مرجع سابق ص296، وراجع بهذا الصدد المادة 02 الواردة في دساتير 1976.1989.1996.

² راجع في ذلك المواد 104.105.106.107.108.109.110.111 من دستور 1976.

³ راجع المادة 74 من دستور 1989.

الجيش، كما تضمّن هذا الدستور إنشاء مجلس نيابي هو المجلس الشعبي الوطني الذي يضع القوانين، ويملك رئيس الجمهورية سلطة حلّه، والجدير بالملاحظة أنه لما صدر دستور 1996 حاولت السلطة التشريعية مكونة من برلمان بغرفتين وهما المجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة¹، وبهذه الوسيلة استطاعت السلطة التنفيذية استيعاب السلطة التشريعية.²

ولما صدر دستور 1996 استمر مضمون هذه النصوص التي اشتمل عليها دستور 1989 مع تقييد أعمال المجلس الشعبي الوطني من خلال اعتماد مجلسين للبرلمان وظل رئيس الجمهورية يمارس سلطات واسعة، وحتى عندما تمّ الإعلان رسمياً عن الأخذ بمبدأ إعادة التوازن داخل السلطة التنفيذية الذي أقرّ به دستور 1989، جرى في دستور 1996 توسيع سلطات رئيس الجمهورية وأصبحت الحكومة ضمن حدود رئاسة الجمهورية صاحبة السلطة التنفيذية فعلياً³، هذا التنظيم أبقى سيطرة السلطة التنفيذية على التشريعية، وتركيز السلطات في يد رئيس الجمهورية.

وجاء دستور 1996 محافظاً على المبدأ نفسه مع قدر من الاختلاف، كما نصّ تعديل دستور 1996 على حقّ رئيس الجمهورية أن يشرّع بأوامر في حالة شغور المجلس الشعبي الوطني أو بين دورتي البرلمان، وهذا التخصيص بالتشريع لرئيس الجمهورية لم ينص عليه دستور 1989 إلا في حدود ممارسة السلطة التنظيمية⁴.

أما بخصوص السياسة العامة التربوية نجد منذ الاستقلال بدأ أحمد بن بلة بتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم عام 1963، كما قام الرئيس الراحل هواري بومدين بإصدار الأمر 76/35 الصادر بتاريخ 1976/04/16، كما قام رئيس الجمهورية بإنشاء المجلس الأعلى للتربية سنة 1996 لتنسيق عملية الإصلاح، كما اتضح جلياً دور رئيس الجمهورية كفاعل رسمي في صنع السياسة التربوية، حينما أقدم على تأسيس اللجنة الوطنية لإصلاح

¹ راجع المادة 74 من دستور 1996.

² اعتمد النظام هذه الوسيلة لتجاوز الإشكالات التي وقع فيها في استيعابه للسلطة العامة بعد الانفتاح السياسي الذي جاء به دستور 1989، راجع في ذلك المواد 134.133.84.80.

³ راجع الإعلان الدستوري 1996 بشأن التنظيم السياسي لسلطات الدولة العليا، في مادته 77.

⁴ المادة 116 من دستور 1989، نصت على أنه، " يمارس رئيس الجمهورية السلطة التنظيمية في المسائل غير المخصصة للقانون ". وراجع كذلك المواد 118.117.

المنظومة التربوية بقيادة بن زاغو بتاريخ 13 ماي 2000، والتي أثمرت بإصدار الأمر 03-09 المتضمن تنظيم التربية والتعليم بتاريخ 26 أكتوبر 2003.

يعد وزير التربية المسؤول الأول على إعداد السياسة التعليمية والإشراف على تنفيذها في الجزائر، فحلت له قوة وسلطة سن القوانين واللوائح وتنفيذها فيما يتعلق بجميع الأمور الوزارية، وكذا الإشراف والتوجيه للإدارة التعليمية والأمور الإدارية المتعلقة بالتعليم وتوزيعها، زيادة على ذلك اقتراح النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالتربية والتكوين، كما يتولى تطوير البحث التربوي وترقية مناهج التعليم وتكوين الموظفين المؤطرين والإداريين وتحسين مستواهم وممارسة الوصاية على المؤسسات والهيئات التابعة للوزارة¹، فنلاحظ إسهام وزارة التربية في صدور القانون التوجيهي للتربية 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008، والذي رسم الخطوط العريضة للمدرسة الجزائرية، وينوب عن الوزارة في الولايات المديرية وكل مديرية يرأسها مدير (مدير التربية) باعتباره عضوا في المجلس التنفيذي.

أما عن السلطة التشريعية فيعتبر المجلس التشريعي الطرف المنوط بتحمل مسؤولية تمرير التشريعات والميزانيات اللازمة لتنفيذ السياسات العامة، مع مراقبة ومتابعة قيام الحكومة بأعمال التنفيذ وتوفير البيانات للمشرعين، وهي في الأصل مصدر صنع الساسة العامة التربوية التي يقوم الطاقم الحكومي بتنفيذها، فالبرلمان قام بالتصويت على القوانين والأوامر التي طرحت عليه بخصوص التربية، أما السلطة القضائية فهي فاعل مساهم في عملية صنع السياسة العامة، وذلك من خلال الصلاحيات والاختصاصات الممنوحة لها، والتي منها²:

- السهر على حسن تطبيق القوانين المتعلقة بالتربية.
- البث في النزاعات فيما يتعلق بالتربية بين أشخاص القانون الخاص والعام.
- السهر على احترام القواعد القانونية والتنظيمية.
- تفسير القوانين المتعلقة بالتربية وكيفية تنفيذها.

¹ حياة فرد، "تقييم السياسة العامة التعليمية في الجزائر 2003/2013، مذكرة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، (جامعة الجزائر 3 كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، 2014)، ص 95.

² محمد رياحي، المنظومة التربوية في الجزائر، المخرجات الاجتماعية والسياسية، الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2023، ص 99.

- دور الفواعل غير الرسمية في صنع السياسة التربوية.

يختلف دور الأحزاب السياسية حسب درجة تمركزها وقوة الحزب الغالب في النظام السياسي، وذلك نجده في الغالبية العضوية للحزب داخل البرلمان وتأثيره الكبير في صنع السياسة، فكانت الأحزاب الغالبة والتي لها تأثير كبير هي الأحزاب الثلاثة (حزب جبهة التحرير، حزب التجمع الديمقراطي وحزب حركة مجتمع السلم) والتي كانت تستحوذ على الحقائق الوزارية، وقد ساهمت هذه الأحزاب السياسية في التصويت على القوانين خلال العهدة (2012-2017)، حيث عرض عليها 67 قانون، بينما في الفترة التشريعية (2012-2020) إلى غاية 2020/04/26 تم المصادقة على 34 قانونا طرح على أعضاء البرلمان¹، أما عن المجتمع المدني فنجد الكثير من الجمعيات الوطنية والمحلية التي لها تأثير متباين في صنع السياسة العامة، ومن بين الجمعيات البارزة في التأثير على صنع السياسة التربوية الفدرالية الوطنية لجمعيات أولياء المتعلمين، التي لها رأي في عمليات الإصلاح التربوي، لأنها تعتبر نفسها الممثل الشرعي لأولياء التلاميذ، فهي تهتم بالدرجة الأولى بمتطلبات المتعلم وشروط تدرسه وتبعده عن التسرب المدرسي، وتحاول أن تقوم سلوكه وتجنبه العنف المدرسي، وهي في الوقت نفسه تمثل الجهة الوسيطة بين الجماعات المحلية وأولياء التلاميذ من خلال دورها الرقابي على المعلم والمدير ومهامهم².

تسير إدارة التعليم في الجزائر وفق مركزية التخطيط ورسم السياسة ولا مركزية التنفيذ والاشراف، ونرى أن وزير التربية يسيطر على الكثير من الأمور الإدارية والتعليمية، وإن كان هناك دور للإدارة المدرسية على مستوى الولايات والمؤسسات المدرسية، لكن يبقى تحت إشراف السلطة العليا التابعة له³.

من خلال ما سبق يمكن أن نلمس ثلاثة اتجاهات عامة ميزت عملية صنع السياسات العامة في الدستور الجزائري وهي: الدمج بين السلطات، وسيطرة السلطة التنفيذية على التشريعية، وتركيز قدر كبير من السلطات في يد رئيس الجمهورية.

¹ المرجع نفسه، ص 102.

² عبد الرحمان بن مقله، تطوير التعليم - رؤية جديدة للمدرسة الجزائرية، الجزائر: دار الحديث، 2015، ص 208.

³ نور لدين دخان، مرجع سابق، ص 237.

المطلب الثاني: التشريع المدرسي الجزائري.

بعد تشخيص الوضع الذي عرفته الجزائر بعد الاحتلال مباشرة وتوضيح سياسة الجزائر التعليمية من خلال ما ذكرناه في الفترة الممتدة بين 1962/1976 حددت فيها مجموعة من النقاط تتعلق بالقوانين والمراسيم والقرارات الرسمية التي اتخذت في مجال التربية والتعليم، حيث كان التخطيط والتشريع فيها من اختصاص الإدارة الجزائرية لكن بوتيرة فرنسية، هذا من جهة وفترة الاستقلال وما عرفته من عقبات اقتصادية، اجتماعية، تربوية وتعليمية وقفت أمام كل المحاولات الرامية للنهوض بالمنظومة التربوية والتخلص من الرواسب الاستعمارية من جهة أخرى، فالمدرسة جزء من النظام التعليمي للمجتمع، وهذا الأخير جزء من النظام السياسي، فالتطوير والإصلاح ينطلق من المدرسة كنقطة انطلاق لاهتمامات الدولة وبالخصوص في مجال التشريعات والقوانين التي تصدر في حقها، لأن النظام التعليمي يتأثر بطبيعة المرحلة التي يمر بها وبكل ما تحمله من تغيرات وخصائص ومميزات فيطبع بها، لذلك فالدراسة التاريخية للنظام التعليمي في الجزائر بكل مكوناته ومجالاته وأبعاده الفكرية والسياسية والتاريخية والحضارية المتداخلة تساعد على فهم تطوره وتحديد العواقب التي واجهته خلال المراحل التي مر بها، لقد كان للعوامل السابقة وغيرها دور هام في تشجيع الجزائر على القيام بمحاولات إصلاحية لنظامها التعليمي وتعزيزه بمرافق جديدة تكون أكثر ملائمة مع متطلبات الوضع الجديد، مما أدى إلى تبني استراتيجيات تعليمية جديدة كظاهرة مميزة لمختلف السياسات التربوية التي عرفتھا المدرسة الجزائرية، فالسياسة التعليمية تعني « ما تحدده الدولة من أهداف وغايات وما تصدره من قرارات وما تصنعه من خطط وبرامج تحدد ملامح كل مرحلة تعليمية »¹ فبمقتضاها يسير النظام التعليمي ككل وحسب توصياتها وأبعادها، مع مراعاة المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والمبادئ الوطنية والتاريخية، وصارت هذه الظاهرة من القضايا الهامة التي انشغل بها التشريع الجزائري معتمدا في سنّ النصوص الخاصة بالتشريع المدرسي على النصوص التشريعية والتنظيمية في البلاد وعن السلطات المختصة والوصية، ومن هذه النظرة فإن موضوع إصلاح التعليم الابتدائي استحقّ البحث العميق والدراسة العلمية التحليلية الواسعة.

¹ دين.ر. سبتزر، تكوين المفاهيم والتعليم، تر: نصر الدين مردان وآخرون، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2004،

لذلك انصب اهتمامنا في هذه المرحلة على الوسط التعليمي إلى جانب الكشف عن المعوقات والصعوبات التي تعيق أهدافه التربوية وتمنعه من المساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وعلى ضوء ذلك لا بد من إعطاء نصيب من الدراسة حول ما جاء به المشرع الجزائري في حق التعليم وإصلاحه.

كان أول مرسوم في مجال التشريع المدرسي في هذه الفترة يتعلق بتأسيس المعهد التربوي الوطني الذي صدر بتاريخ 1962/12/31 تحت رقم 62/166 والذي خصص لتقديم تكوين أولي وتنظيم تربصات ثقافية وتربوية لتلقين المبادئ الأساسية لطرق التدريس ومناهج التعليم لكل من تطوع للتعليم لبناء المدرسة الجزائرية الجديدة وتعويض المعلمين الذين غادروا.

ومن بين ما جاء في المخطط الثلاثي (1967-1970)، كانت الجزائر تعاني من عدم التوازن الإقليمي المنطقي غداة الاستقلال بين مختلف مناطقها، لذلك وضعت الجزائر سياسة التوازن الجهوي في التنمية، لكي تتدارك الخلل الخطير في البناء الاقتصادي، الاجتماعي، الثقافي والتربوي، وقد أكد هذا المخطط على أهمية التعليم باعتباره أداة للتغيير ووسيلة للتنمية وتحقيق نوع من التجانس في إنشاء المؤسسات التعليمية، وإيصال المدارس للمناطق النائية، والإنفاق على العملية التعليمية من خلال المتابعة والإشراف المباشر على سير عملية المخطط. أما ما جاء به المخطط الرباعي الأول (1970-1973) الذي ذكرنا فيما سبق عن حصة قطاع التربية والتعليم من الميزانية العامة للدولة، ومن الإجراءات البيداغوجية التي اتخذت في نطاق تطبيق هذا المخطط تلك التعديلات التي أدخلت على البرامج والمناهج التعليمية وعلى الخريطة المدرسية التربوية والإدارية ومقاييس توجيه المتعلمين وتقييمهم على أسس علمية ومنطقية.¹

من الإنجازات كذلك ارتفاع معدل انتساب تلاميذ التعليم الابتدائي الحكومي إلى 66.5% (بنات 53.46% وذكور 78.83%) علاوة على التعديلات التي أدخلت على التعليم المتوسط والثانوي من أجل تحسين التعليم بصفة عامة وتطويره، حقق هذا المخطط نتائج إيجابية في ارتفاع نسبة المتدربين في المراحل التعليمية الثلاث، وبالأخص في المدن

¹ الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994م، ص 47.

الكبرى، أما المناطق التي بضواحي المدن الكبرى سجلت بعض الانخفاض في نسب الانتساب خاصة التعليم الابتدائي بسبب التأخر في بناء المدارس وعدم تسليمها في وقتها.¹

خضع التعليم الابتدائي لعدد من التعديلات والتجارب بغية التجديد فيه وتطويره بما يتناسب وواقع المجتمع النامي وليفوق طبيعة التحديات التي يواجهها المجتمع الجزائري وكان من أهم الإصلاحات في القطاع ظهور المدرسة الأساسية والتي جاءت كنمط يربط التعليم الجزائري بالبيئة المحلية ومبادئها وقيمتها وثقافتها العربية الإسلامية من جهة، وكرد فعل للنموذج الاستعماري الذي كان سائدا آنذاك من جهة أخرى.

لقد بدأ التفكير في إصلاح النظام التعليمي التربوي أثناء فترة منتصف السبعينات بصدور أمرية 16 أبريل 1976م من **المنطلقات الآتية:**²

1. أن الإصلاحات الجزئية التي اتخذت طيلة السنوات الأولى من الاستقلال أدخلت تغييرات كثيرة غير متناسقة وغير شاملة، لكنها لم تعبر عن جوهر المنظومة التربوية الموروثة عن الاستعمار الفرنسي.

2. إن تغيير المنظومة التربوية الموروثة عن العهد الاستعماري لا يتم إلا بإصلاح شامل، يتناول كل جوانب هذه المنظومة التربوية لتكون أقدر على مواكبة مسيرة التنمية التي تطمح إليها البلاد.

3. إن تطبيق الإصلاح الشامل يجب أن يمدد على فترة زمنية طويلة تسمح بانتقال مريح للأجيال المتعاقبة على المدرسة .

4. أن يتسع التفكير في وضع إصلاح شامل لتجارب العالم الغربي والعربي الاشتراكي، ومستمر للدراسات والأبحاث التي توفرها منظمة اليونسكو، لكن من الضروري أن يكون واقع المجتمع الجزائري نقطة انطلاق للاستفادة من هذه التجارب.³

لقد أدخلت إصلاحات عميقة وجذرية على النظام التعليمي في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية، إذ نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجبارية وتأمينه لمدة تسع سنوات، وتنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص، وتنظيم التربية التحضيرية.

¹ المرجع نفسه، ص 48.

² المرجع نفسه، ص 11.

³ الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 12.

وقد أرسيت أمرية 1976 الاختيارات والتوجهات الأساسية للتعليم الوطني من حيث إنه: ¹

- منظومة وطنية أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها.
- ديمقراطي في إتاحتها فرصاً متكافئة لجميع الأطفال الجزائريين.
- منفتح على العلوم والتكنولوجيا.

وتضمنت أهدافاً وطنية، وأخرى دولية؛ تمثلت الأولى في تنمية شخصية الأطفال المواطنين وإعدادهم للعمل والحياة، وإكسابهم المعارف العامة، العلمية والتكنولوجية التي تمكنهم من الاستجابة للتطلعات المؤدية إلى العدالة والتقدم، وحق المواطن في التعليم والتكوين، أما الثانية فقد تجسدت في منح التعليم الذي يساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب، وصيانة السلام في العالم على أساس احترام السيادة وتلقين مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب، وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز، وتنمية تعليم يتجاوب مع حقوق الإنسان وحياته الأساسية. ²

وبموجب أمرية أفريل 1976م أصبح التعليم مهيكلاً حسب الأطوار الآتية:

1. تعليم تحضير غير إجباري.

2. تعليم أساسي إلزامي ومجاني لسبع سنوات، طوران في المرحلة الابتدائية، وطور في المرحلة المتوسطة، واللغة الفرنسية تدرس في السنة الرابعة ابتدائي، أما الإنجليزية تدرس بدءاً من السنة الثامنة أساسي.

3. تعليم ثانوي عام.

4. تعليم ثانوي تقني.

تشكل الأمرية الإطار المرجعي لأي مشروع يستهدف إدخال تحسينات وتحويرات على النظام التعليمي في الجزائر، حيث شرع في تعميم وتطبيق أحكامها ابتداء من السنة الدراسية (1980-1981). ³

بالرغم من هذه المحاولات الإصلاحية الواسعة وما جاءت به الأمرية في النظام التعليمي إلا أنّ الإنجازات الحقيقية لم تصل إلى الحد الذي رسمته الأهداف العامة في المخطط التنموي،

¹ المرجع نفسه، ص 77.

² المرجع نفسه، ص 77.

³ فتيحة جبال، "المنظومة التعليمية في الجزائر قراءة في المناهج والتقويم" رسالة دكتوراه في اللسانيات والتواصل اللغوي، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بلعباس، (2015)، ص 61-62.

إذ ظلت مشكلة الأبنية المدرسية والاكتظاظ في الفصول والتناوب والفوارق بين نسب الذكور والإناث في التعليم، حيث اقتصر معدل انتساب البنات على المستوى الوطني بنسبة 60.2%، كما ظلت نسبة المعلمين المؤهلين منخفضة، إذ لم تتجاوز 24% بسبب عدم وجود كليات عليا لتخريج أفواج المعلمين، والعامل الآخر هو انسحاب المعلمين من وظائفهم التعليمية والانتقال إلى وظائف أخرى في الدولة أو السفر إلى الخارج، الأمر الذي فرض على الدولة إدخال مدرّسين من جنسيات مختلفة¹.

المطلب الثالث: إنجازات المخطط الخماسي الأول والثاني (1980/1984-

1990/1985)

شملت هذه المرحلة من مراحل تكوين السياسة التعليمية في الجزائر مرحلة التقدّم والتطور الحقيقي وكل «مرحلة إصلاحية ليست إلا حلقة من سلسلة إنجازات متعاقبة ومفتوحة بالضرورة على التراكمات والإغناء والمراجعة والتطوير»²، وهذه السلسلة من الإصلاحات بدأت عام 1973، إذ تبلور مشروع إصلاح التعليم وصودق عليه ونشر في أفريل 1976 ولم يشرع في تطبيقه إلا ابتداء من سنة (1980-1981).

انعقد في بداية جويلية 1979 بالعاصمة ملتقى ضمّ الإطارات العاملة في حقل التربية، لتحضير السنة الدراسية (1979-1980) وكان مناسبة لوزير التربية ليحدد من خلاله منطلقات وأسس النظام الوطني وأحكام الأمر المتعلق بالتربية والتكوين الصادر في 16 أبريل 1976، وانطلاقا من الحرص على توحيد المدرسة وتوحيد أفكار المتخرجين منها، إذ تم التأكيد على أنّ إصلاح النظام التربوي وتحسين مضامينه يستوجب مراجعة شاملة لكل جوانب العملية التربوية والظروف التي تجري فيها، مما يستوجب تطوير المناهج وتحسين الكتب ورفع مستوى المعلمين والمشرفين على العمل التعليمي، وتوحيد التعليم وتنظيمه وتقويته وجعله مستجيبا لمتطلبات التنمية، مع إحلال اللغة العربية محلها في النظام التعليمي باعتبارها لغة تعليم وتفكير وعمل، ووضع سياسة واضحة ودقيقة لتعليم اللغات الأجنبية، زيادة على ذلك النهوض بالتعليم التقني ودمجه في التعليم الأكاديمي، والتوسيع في نسبة القبول بالمرحلة الأخيرة من التعليم

¹ المرجع نفسه، ص 62.

² عبد النبي رجواني، حول إصلاح التعليم، الدار البيضاء المغرب: منشورات الزمن، دار النجاح الجديدة، 2007، ص 32.

الأساسي تحقيقا للالتزامات الأولى في ميدان ديمقراطية التعليم وجزارة الإطارات العاملة في ميدان التعليم والتكوين¹.

إنّ هذه التوجيهات الجديدة الشاملة وما تحمله من قوة في الإدارة السياسيّة والوطنية الجزائرية حركية جديدة في التحديث وإعادة الهياكل البنائية للنظام التعليمي بكافة جوانبه وأبعاده ومستويات الإدارة ونمطها، وحققت إنجازات واسعة على صعيد تكافؤ الفرص بين الجزائريين، وانخفضت الصراعات بين النخبة المثقفة²، واستقر الرأي على أن يكون الموسم الدراسي 1981/1980 تاريخ بدء تحويل النظام المدرسي القديم إلى نظام جديد يحمل معه إصلاحات كثيرة، وهذا ما جاء به عمل المخطط الخماسي الثاني، وسنبيّن ذلك من خلال ما جاء به المخطط الأول والثاني.

ذكرنا فيما سبق ما حققه هذا المخطط من إنجازات حول النظام التربوي من الناحية السياسية، وسنزيد توضيح ذلك بعد الإشارة إلى التكاليف التي استثمرت من طرف الدولة في هذا القطاع، إذ تميز المخطط الخماسي الأول دون شك عن المخطط الرباعي الثاني بشكل ملحوظ، لأنه إذا كانت تكاليف البرامج الاستثمارية لهذه الأخيرة هي 311.3 م دج وحجم ترخيصه المالي 110.22 م دج، فإن الرقمين قد ارتفعا على الترتيب في المخطط الخماسي الأول إلى 560.6 م دج و 400.6 م دج، بزيادة نسبية هي أيضا على الترتيب 80% وأكثر من 263%، وبطبيعة الحال فإنّ الحساب في مقامنا هذا حساب إجمالي يتجاهل العنصر الزمني الذي نجد فيه فترة المخطط الخماسي خمس سنوات مقابل أربع سنوات فقط للمخطط الرباعي الثاني³، لقد بلغ حجم الاستثمارات الفعلية في هذا المخطط 560.6 مليارا دج موزعة بالشكل الآتي⁴:

¹ الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 79

² سهيل عبيدات، إعداد المعلمين وتنميتهم، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2007، ص 236.

³ محمد بلقاسم حسن بهلول، سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها في الجزائر، ج2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999، ص 11.

⁴ منى قحام، علي حميدوش، التجربة التنموية في الجزائر بين سقف الطموحات وتواضع الانجازات في خضم الأزمات الدولية، أين تكمن الحلول، مجلة مدارات سياسية، ع01، 2023، ص 124.

1. الاستثمارات الإنتاجية مباشرة 272.61 م دج، أي بنسبة 548.62 من الحجم الاستثماري موزع على الفلاحة، والغابات والصيد البحري 59.40 م دج، والصناعة والمحروقات 213.21 م دج.

2. الاستثمارات الشبه إنتاجية 46.20 م دج، أي بنسبة 8.24% من الحجم الاستثماري.

3. الاستثمارات غير الإنتاجية مباشرة 216.69 م دج، أي بنسبة 38.65% من الحجم الاستثماري موزعة على البنية التحتية الاقتصادية 58.49 م دج، أي بنسبة 10.43% من الحجم الاستثماري والبنية التحتية الاجتماعية بما فيها المنظومة التربوية 158.2 م دج، أي بنسبة 28.22% من الحجم الاستثماري.

ولقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط ما يقارب 11.72% من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته 65.70 م دج، والجدول رقم (3) يقارن بين ميزانية الدولة مع ميزانية قطاع التربية خلال الخمس سنوات للمخطط الخماسي الأول.¹

الجدول رقم (3): حصة قطاع التربية من ميزانية الدولة خلال فترة المخطط الخماسي الأول.

السنوات	1980	1981	1982	1983	1984	المجموع
ميزانية الدولة (م.دج)	67.8	92.63	124.92	141.46	134.95	560.6
ميزانية التربية (م.دج)	0.67	0.83	0.62	0.73	19.02	21.87
النسبة (%)	1.00%	0.90%	0.50%	0.52%	14.10%	3.90%

المصدر: عبد الباسط هودي مرجع سابق، ص 49.

يلاحظ على هذا الجدول الإهمال التام لتمويل المنظومة التربوية، إذ لم تتجاوز ميزانية قطاع التربية في السنة الأولى من هذا المخطط أكثر من 1% من الميزانية العامة للدولة، وكذلك لم تتجاوز 0.5% من الثلاث سنوات الأخيرة من هذا المخطط، بينما نلاحظ ارتفاعاً محسوساً في هذه الميزانية إلى أكثر من 14% من الميزانية العامة للدولة في السنة الأخيرة من هذا المخطط، وأهم ما أنجزته المنظومة التربوية في هذا المخطط هو:²

تركيزه على الأسبقية التي استحقها التكوين بصفة عامة وتخطيط تكوين الأصناف التي يحتاج إليها التعليم الثانوي بصفة خاصة، كما ركز على جهاز تكوين المؤطرين، وشرع في

¹ هويدي عبد الباسط، نظام التعليم في الجزائر، مرجع سابق، ص 49.

² المرجع نفسه، نفس الصفحة.

تنصيب المدرسة الأساسية في الموسم الدراسي 1980/1981، وفي عمليات التوجيه نحو الشعب التقنية ابتداء من الموسم الدراسي 1981/1982 رغم أنّ إصلاحات المنظومة التربوية كانت مقررة في هذا الشأن منذ 1976، كما كان عدد أساتذة التعليم التقني الجزائريين ضئيلاً جداً، إذ تمّ توظيف عدد كبير من المتعاونين الأجانب حتى بلغت نسبتهم 80% في الموسم الدراسي 1982/1983، ويرجع ذلك إلى أنعدام مؤسسات خاصة بتكوين أساتذة التعليم التقني.

مما لاحظناه في المخطط الخماسي الأول استوجب علينا أن ندلي ببعض ما جاء في المخطط الخماسي الثاني، والذي كانت آخر سنة فيه هي نقطة تحول النظام السياسي في الجزائر من الأحادية الحزبية إلى التعددية مروراً بما حلّ بالعالم من أزمة اقتصادية كان الأثر فيها بالغاً في مشاريع التنمية واقتصاد البلاد، والتي مسّت كل القطاعات.

أما المخطط الخماسي الثاني (1985/1989): يبدو على هذا المخطط حرصه الكبير على احترام توصيات المؤتمر الخامس لحزب جبهة التحرير الوطني الذي انعقد بين 19 إلى 22 ديسمبر 1983، وهي التوصيات التي جسدها اللجنة المركزية للحزب في دورتها الثانية عشرة المنعقدة بين 22 إلى 24 ماي 1984، في شكل توجيهات رئيسية، وقد اعتمد فيه على نظرة شمولية لسيروية النظام التعليمي الجزائري، وقد أدخلت الجزائر في المخططات الخماسية نظاماً للتخطيط يتمثل في المخططات السنوية التي تتعلق مهمتها بمتابعة سير تطبيق المخطط الخماسي.

ويتناول المخطط السنوي في الجزائر جانبين من النشاط التخطيطي هما:¹

- البرنامج السنوي العام للاستثمارات.
- التوازنات العامة للاقتصاد.
- وهناك ترابط واضح بين النشاطين، لأنّ برنامج الاستثمارات عبارة عن شروط موضوعية لتحقيق التوازنات العامة للاقتصاد.
- أما الأدوات التي اتجه المخطط الخماسي الثاني إلى تطويرها، فهي بصفة عامة ثلاث:
- المخططات السنوية الولائية.
- مخططات المؤسسات السنوية.
- عقود البرامج السنوية.

¹ المرجع نفسه، ص 50-51.

ولقد بلغ حجم الاستثمارات الفعلية في هذا المخطط 370.5 مليارا دج موزعة بالشكل الآتي:

1. الاستثمارات الإنتاجية مباشرة 127.81 م دج، أي بنسبة 34.50% من الحجم الاستثماري موزعة على:

• الزراعة والريّ 42.30 م دج.

• الصناعة والمحروقات 85.51 م دج.

2. الاستثمارات الشبه إنتاجية 19.27 م دج، أي بنسبة 5.07% من الحجم الاستثماري

3. الاستثمارات غير الإنتاجية مباشرة 78.11 م دج، أي بنسبة 61.12% من الحجم الاستثماري موزعة على:

• البنية التحتية الاقتصادية 7.18 م دج، أي بنسبة 5.62% من الحجم الاستثماري.

• البنية التحتية الاجتماعية بما فيها المنظومة التربوية 23.26 م دج، أي بنسبة

18.19% من الحجم الاستثماري.

ولقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط ما يقارب 1.10% من الميزانية

العامة للدولة، أي ما قيمته 18.02 م دج.

الجدول رقم (04): يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في السنوات الخمس

للمخطط الخماسي الثاني (1985/1989).

السنوات	1985	1986	1987	1988	1989	المجموع
ميزانية الدولة (م دج)	76.52	88.40	65.21	68.84	71.73	370.5
ميزانية التربية (م دج)	9.45	10.82	11.37	10.29	10.32	52.25
النسبة %	12.35%	12.25%	17.45%	14.95%	14.40%	14.10%

المصدر: عبد الباسط هويدي، مرجع سابق، ص 54.

يلاحظ من خلال هذا الجدول الارتفاع الكبير في ميزانية قطاع التربية والتعليم، لكن هذا

الارتفاع لم يترجم على أرض الواقع كما أنّ نظام المخططات انتهى عملياً سنة 1986، وتمّ

التخلي عنه نهائياً مع إصلاحات سنة 1988، إذانا ببدء دخول الجزائر في نظام اقتصاد

السوق.

- إن أهم ما جاء في هذا المخطّط من إنجازات في قطاع التربية:
- إصلاح التعليم الثانوي الذي لم يشرع في تنصيبه وتطبيقه إلا بمناسبة الموسم الدراسي 1986/1985 أي السنة التي أنشئت فيها جذوع مشتركة تفرعت إلى شعب عديدة بعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي كان يحتوي فقط على التقني الرياضي والتقني الصناعي.
 - إحداث شعب تقنية كاليوكيمياء، الإعلام الآلي، الكيمياء الصناعية والزراعية وكذلك في مجال إقامة إصلاح التعليم الثانوي، تمّ ابتداء من السنة الدراسية 1986/1985 إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من مؤسسات التعليم الثانوي.
 - تمّ إنشاء عدة متاقن وتخفيض التوقيت الخاص بالمواد التقنية دون التغيير في أهدافها¹.

لقد تم العمل على إصلاح الجيل الجديد والمتمثل أساسا في التعليم الأساسي في هذه المرحلة، وكان ذلك في بداية الثمانينات بموجب الأمر 35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، أما فيما يخص تكوين المعلمين والأساتذة، فقد أسندت المهمة للمؤسسات الجامعية².

كما تم تبني المدرسة الأساسية ذات التوجه التقني، باعتبار المدرسة الأساسية وحدة تنظيمية تتكفل بتوفير تعليم لمدة تسع سنوات متتالية، فهي تمثل العمود الفقري لإصلاح المنظومة التربوية، اقتبستها وزارة التربية من ألمانيا الشرقية، وأدخلت عليها تعديلات حتى تتلاءم مع المحيط الوطني وقيمه التاريخية³، والهدف منها هو ضمان تكوين لجميع الأطفال مدة تسع سنوات بهدف تحضيرهم إمّا إلى الحياة العملية كعمّال مؤهلين، أو إلى التعليم الثانوي للحصول على شهادة البكالوريا، وهذا التعليم حق لجميع الأطفال إجباري ومجاني.

إن التعليم الأساسي والاهتمام به وتعميمه عبر ربوع الوطن هو الذي غير وجهة الممارسة التربوية وربط المدرسة بمحيطها وبحقائق عصرها، وأزال عن التعليم كثيراً من صفات السطحية واللفظية⁴.

¹ المرجع نفسه، ص 53-54.

² عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، الجزائر: المتقف للنشر والتوزيع، ط 1، 2018، ص 34.

³ محمد الطيب العلوي، بين الأصالة والتغريب، الجزائر: 1998م، ص 298.

⁴ عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، مرجع سابق، ص 69.

وقد نصت أمرية 1976 على تفرع النظام التربوي إلى أربعة مستويات:

- **التعليم التحضيري:** مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا السن القانوني للدراسة.
- **التعليم الأساسي:** ويمتد إلى تسع سنوات موحداً، إذ عوّض المتوسط ذي أربع سنوات بالمرحلة الثالثة من التعليم الأساسي، والذي اقتصر على ثلاث سنوات، وهذا التعليم ينقسم إلى ثلاثة أطوار: الطور الأول من السنة الأولى إلى السنة الثالثة، والطور الثاني من السنة الرابعة إلى السنة السادسة، أما الطور الثالث من السنة السابعة إلى السنة التاسعة أساسي، ومن ثمّ ربط بين المرحلتين الابتدائي والمتوسط.
- **التعليم الثانوي العام والتقني:** وهو امتداد للمدرسة الأساسية، وممر إجباري للتعليم العالي من جهة ونحو الشغل من جهة أخرى.
- **التعليم العالي:** هي المرحلة التي يمكن الالتحاق بها بعد الحصول على شهادة البكالوريا التي هي مفتاح باب الجامعة.

كما تواصلت عملية إقامته من خلال تنصيب المراحل الدراسية كل سنة دراسية، حتى تمّ تنصيب كل المراحل، والتي تنتهي بامتحان التعليم الأساسي في نهاية السنة التاسعة للحصول على شهادة التعليم الأساسي (BEF) عوض شهادة التعليم المتوسط (BEM)، ينظم هذا الامتحان على المستوى الوطني، أما امتحان الدخول إلى السنة السابعة (أي امتحان السادسة سابقاً) فألغي وأصبح المتعلمون يقبلون في السابعة أساسي بصفة شبه آلية، وبنسبة مئوية خارقة للعادة، قد قفزت نسبة النجاح من 54% سنة 1979 إلى 80% في سبتمبر 1985 و85%، أي 442.600 متعلماً انتقلوا إلى السنة السابعة من التعليم الأساسي في سبتمبر 1986، وأصبحت الآن تتاهز في بعض الأحيان 100%، وهذا غير معقول نظراً لمستوى المتعلمين الفائزين وعكس ما يشاهد بالنسبة لامتحان شهادة التعليم الأساسي الذي سجل 23.90% في جوان 1985 والآن أقل من 10% في بعض الولايات.¹

تميز التعليم الأساسي بعدة مميزات في هذه المرحلة، والتي نذكر أهمها:

تعليم موحد لجميع الذكور والإناث، وكذلك تحليّه بصفة مرنة لكي يتكيف مع المجتمع زيّادة على ذلك تسلسله وترابطه المتكاملين، والتأكيد على ديمقراطية التعليم وترسيخ القيم العربية والإسلامية الجزائرية وتنمية البلاد اجتماعياً واقتصادياً، هذه أهم الميزات حول التعليم الأساسي

¹ المرجع نفسه، ص 126.

والتي جعلت منه ذا فعالية عالية، وبذلك هو يختلف عن التعليم السابق في كونه يجمع بين المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة مدتها تسعة سنوات، إلى جانب كونه يهدف إلى تزويد المتعلم الجزائري بأساليب التعبير باللغة العربية التي عرفت انتشاراً واسعاً في عهد النظام الأساسي، من إيجابيات هذه المرحلة التي عاشها التعليم في فترة الثمانينيات الوضوح في الاتجاه، والجدية في التصور والواقعية في تناول، فعندما نقول عن الاتجاهات التي حددتها نصوص التعليم الأساسي كانت واضحة المعاني وأهداف التعليم فهي مسيطرة للمنطق، مستجيبة لحاجات البلاد في المجال الفكري والعلمي، والتصورات النظرية التي عبرت عنها مبادئ السياسة التعليمية متلائمة مع إرادة الأمة، كما كان طرحها يتسم بالجدية.¹

لقد عرف نظام التعليم في هذه المرحلة سعياً متدرجاً نحو التطوير، واستمرت محاولات التطوير عدة سنوات من بداية تطبيق التعليم الأساسي إلى سنة 1989، السنة التي اكتمل فيها بناء النظام، وأصبح فيها التعليم موحداً في اتجاهه ولغته، ومستقراً في سيره، وبهذا تعد سنة 1989 بداية توجهات الانفتاح السياسي الذي بدأنا نعيشه، تلك التوجهات التي أفرزت تيارات واتجاهات فكرية وثقافية وتربوية، مضمونها السعي إلى التحول الإداري من الالتزام بمبادئ السياسة الوطنية في مجال التربية، إلى التفتح على التجارب التنظيمية التي تجري خارج البلاد، والتي أخذت تجذب اهتمام الناس، وتدفعهم إلى المناداة بالتغيير.

1 المرجع نفسه، ص 127.

المبحث الثالث: بداية إصلاح المنظومة التعليمية في الجزائر

عرف العالم في هذه المرحلة تغيرات سياسية، اقتصادية واجتماعية، تمثلت خاصة في سقوط الاتحاد السوفيتي، تبعته جملة من التداعيات مثل سقوط جدار برلين وزوال الدول الاشتراكية سابقا وتحولها إلى النظام الرأسمالي، وكذلك أحداث 11 سبتمبر 2000 على الولايات المتحدة الأمريكية، وأخيرا الاحتلال الأمريكي للعراق.

وفي الجزائر، بعد حوادث أكتوبر 1988 الدامية التي نجمت عنها تغييرات جذرية دستورية وتشريعية، وتوقيع الدولة على جملة من الإصلاحات السياسية والاقتصادية الهامة التي جسدها دستور 23 فبراير 1989، شهدت البلاد انفتاحاً سياسياً وتجربة ديمقراطية. ومع ذلك، تأثرت الأوضاع السياسية والأمنية بشكل كبير بعد توقيف المسار الانتخابي في سنة 1991، واستقالة رئيس الجمهورية، واغتيال الرئيس محمد بوضياف، وانتشار ظاهرة الإرهاب التي غيرت مسار الحياة المجتمعية وحصدت أرواح العديد من الجزائريين. نتيجة لهذه الأحداث، تخلت الدولة عن المسار الاشتراكي ودخلت إلى الحياة الديمقراطية.

ومن الواضح أن السياسة التعليمية في الجزائر تتخذ شكلاً يتلاءم مع السياسة العامة للدولة، ومن ثم فهي تختلف باختلاف الظروف وتتغير بتغير مقتضيات هذه السياسة، فهذه الأخيرة لا يمكنها العمل بمعزل عن فلسفة التعليم وغاياته. كان للأثر البالغ لهذه التغيرات الجذرية والأحداث التي عرفت البلاد تأثير بارز على المنظومة التربوية ومكانتها الاستراتيجية في التنمية، مما أثر بطبيعة الحال على المخصصات المالية المعتمدة لهذا القطاع وذلك لصالح قطاعات أخرى كالأمن والجيش، وتخصيصات مالية لتغطية الهياكل والمؤسسات التي خربها الإرهاب. وتعتبر هذه الأحداث والمواقف مبررات لخلق ما يسمى بالإصلاح التربوي.

المطلب الأول: دوافع إصلاح المنظومة التربوية.

جاء الإصلاح التربوي في الجزائر بسبب مجموعة من الدوافع جعلت منه ضرورة ملحة لتغيير الوضع التربوي القائم، وتتمثل فيما يلي:

تعود النقائص والاختلالات في المنظومة التربوية في الجزائر إلى تعرضها لضغوط إيديولوجية وانحرافات سياسية، مما حال دون بلوغها أهدافها. تتجلى النقائص المسجلة في الميدان في عدة جوانب منها:

- التدهور المستمر لمستوى التعليم العام، وانخفاض قيمة الشهادات الممنوحة.

- التسرب المدرسي وترك الآلاف الشباب للمدرسة سنويا.
- عدم قدرة المدرسة على الاستجابة لحاجات المجتمع المشروعة، وتلبية رغباته الحقيقية.
- حرمان بعض المناطق المعزولة في الوطن من التمدن.
- غياب رؤية واضحة وسوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية.
- ضعف الاتصال بالمحيط المحلي، ونقص التفتح على المحيط العالمي.
- هيمنة المعلم على العملية التعليمية؛ بحيث يعتبر المعلم لبّ عملية التعليم، فهو عنصر فعال في التعليم والتعلم (معلم ومرشد في الوقت نفسه) والمتعلم متلقٍ سلبي، مجرد مستودع لتخزين المعلومات.¹
- إدراك أهمية التربية كأداة لتنمية قدرات الإنسان وإمكاناته، وتحسين حياته والتكيف مع التغيرات العميقة في المجتمع المعاصر.
- تحول النظرة إلى التعليم بوصفه خدمة استهلاكية إلى كونه عملية استثمار أي مشروع اقتصادي، مما دعا إلى توظيف أمثل لنفقات التعليم لتحقيق أعلى عائد ممكن له.
- تحقيق التوازن بين فروع التعليم سواء النظري أو التطبيقي.²
- السياسة التربوية المنتهجة لم تول العناية الكافية للأطراف الفاعلة في العمل التربوي ، ولم تترك هذه السياسة في إطار جهودها لترقية المجتمع ترقية شاملة مكانا كافيا لترقية الفرد، وهذا ما يمكن التعبير عنه بعدم الاهتمام بالعنصر البشري بقدر ما كانت مهمة بطرائق التدريس.
- كما وجد خلال هذه الفترة دعاة كثيرين للإصلاح وكل له دوافعه، فهناك من يأتي في نفس تيار المجلس الأعلى للتربية كونه ناقداً للسياسة السابقة، وهناك من يدعو لإصلاح المدرسة من قبيل أن المجتمع قد تطوّر، وعلى المدرسة أن تكون منسجمة مع هذا التطوّر.
- الافتقار إلى التكيف مع حاجات المجتمع والسوق.
- انخفاض مستوى أعداد المعلمين خاصة معلمي المدرسة الأساسية.
- قصور في حماية الأطفال وضمان التعليم، وذلك من خلال ضعف في حماية الأطفال وعدم إجبارية التعليم التحضري خاصة إلى جانب كون الإصلاحات الأخيرة ألزمت إجبارية

¹ زهرة بوكرمه اغلال، «الإصلاح التربوي في الجزائر»، مجلة الباحث، العدد 4، 2006، ص172.

² علي بريمة، « واقع التعليم المدرسي والتنمية الإقليمية بولاية قلمة»، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، (جامعة باجي مختار عنابة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، 2009-2010)، ص90.

التعليم على الأطفال البالغين السن اللازم ويعاقب أولياء التلاميذ الذين يرفضون إلحاق أبنائهم بالمقاعد الدراسية.

- عدم ملائمة المناهج مع المتغيرات الجديدة (غياب استجابتها لتغيرات التكنولوجيا)، لذلك يستوجب مناهج جديدة في ظل مقارنة جديدة.¹
الإنفاق الحكومي على التعليم في الجزائر.

لقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذه الفترة ما يقارب (6.50%) من الميزانية العامة للدولة، أي ما يقارب قيمته بالدينار (1202.4م.د.ج).²

الجدول رقم (05) يقارن ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية بين سنتي (1990-2002)³

السنوات	ميزانية الدولة (م.د.ج)	ميزانية التربية (م.د.ج)	النسبة (%)
1990	333.35	27.10	8.13
1991	458.15	30.46	6.65
1992	737.8	54.74	7.42
1993	648.55	63.68	9.82
1994	773.50	60.72	7.85
1995	1760.60	72.53	4.12
1996	179.52	92.97	5.17
1997	1627.32	106.42	6.54
1998	1219.75	117.82	9.66
1999	1670.76	124.30	7.44
2000	1726.86	130.89	7.58
2001	2472.22	177.25	7.17
2002	3266.37	143.72	4.40
المجموع	18489.75	1202.4	6.50

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات

¹ المرجع نفسه، نفس الصفحة.

² المجلس الوطني للتخطيط، تقرير المخطط الخماسي الثاني، (1985-1989)، أكتوبر 1990.

³ انظر: الديوان الوطني للإحصائيات، من سنة 1990 الى 2002.

نلاحظ في هذا الجدول أن نسبة ميزانية قطاع التربية بالنسبة للميزانية العامة للدولة تتفاوت ما بين 4.00% إلى 9.82% كأقصى نسبة ما بين عام 1990 إلى 2002، ونلاحظ هنا أنه ليس بالضرورة أن كل زيادة في ميزانية الدولة تعني زيادة نسبة الميزانية في قطاع التربية، والدليل على ذلك أنه في عام 1990 كانت النسبة مرتفعة مقارنة بعام 2002 مع أن الميزانية العامة للدولة كانت ضعيفة جداً في السنوات الأولى من الانفتاح السياسي مقارنة ببداية الألفية، وهذا يرجع لعدة عوامل منها النمو المتسارع للكثافة السكانية وانشغال الدولة بمشاريع التنمية والتوجه نحو الرأسمالية، وغيرها من العوامل التي أدت إلى تذبذب هذه النسب.

إن تنمية الموارد البشرية هي باب مسايرة العصر، إذ تؤدي إلى تكوين رأس المال البشري، فالإنفاق على العملية التعليمية يعتبر استثماراً في الإنسان، ويعتبر الإنفاق الحكومي أهم مصدر لقطاع التعليم بكافة مراحله، وذلك لتغطية مختلف التكاليف بهدف النهوض بالقطاع وزيادة إنتاجيته، وتدخل عملية الإنفاق في توجيه ومسايرة الإصلاح التربوي المخطط، ويجب أن تكون عملية رشيدة وغير عشوائية لتحقيق الهدف.

لهذا تم في هذا الجزء من الدراسة بإحصاء بعض الأرقام لمعرفة نصيب هذا القطاع من الميزانية العامة للدولة ورسم منحنى بياني وتحليل أسباب الارتفاع أو الانخفاض، وذلك ابتداء من بداية سنة 2000 إلى 2023، وقد خصصت الحكومة مبالغ هامة وكبيرة لقطاع التربية والتعليم باعتباره مصدراً هاماً في تكوين رأس المال البشري، وكذا ترقية التربية والتعليم ومسايرتها إلى التطورات العالمية في كل المجالات، والجدول الآتي يوضح حصص الاعتماد المخصصة لهذا القطاع مقارنة بالميزانية العامة للدولة، ففي هذه الفترة الممتدة من سنة 2000 إلى سنة 2023 هناك فوارق في جانب الإنفاق الحكومي على التعليم، وسنوضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم (06): حصص الإنفاق على قطاع التربية الوطنية من ميزانية الدولة خلال

(2000-2023) الوحدة (د.ج)

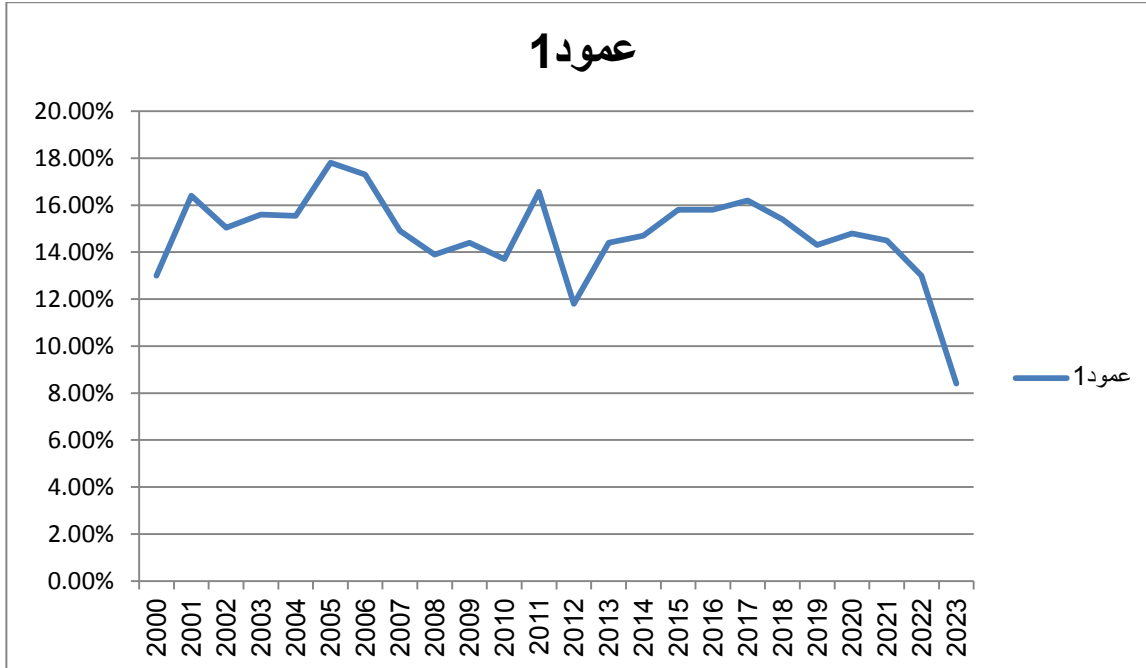
السنة	ميزانية تسيير الدولة	الاعتماد المخصص للقطاع	النسبة %
2000	965.328.164.000	132.573.160.000	13.70%
2001	836.294.176.000	137.413.766.000	16.40%
2002	1.050.166.167.000	158.042.346.000	15.04%
2003	1.097.385.900.000	171.105.928.000	15.60%
2004	1.200.000.000.000	186.620.872.000	15.55%

17.80%	214.402.120.000	1.200.000.000.000	2005
17.30%	222.036.472.000	1.283.446.977.000	2006
14.90%	235.888.168.000	1.574.943.361.000	2007
13.90%	280.543.953.000	2.017.969.196.000	2008
14.40%	374.276.936.000	2.593.741.485.000	2009
13.70%	390.566.167.000	2.837.999.823.000	2010
16.57%	569.317.554.000	3.434.306.634.000	2011
11.80%	544.383.508.000	4.608.250.475.000	2012
14.40%	628.664.041.000	4.335.614.484.000	2013
14.70%	696.810.413.000	4.714.452.366.000	2014
15.80%	764.052.396.000	4.807.332.000.000	2015
15.80%	764.052.396.000	4.807.332.000.000	2016
16.20%	746.261.385.000	4.591.841.961.000	2017
15.40%	709.558.540.000	4.584.462.233.000	2018
14.30%	709.558.540.000	4.954.476.536.000	2019
14.80%	724.681.708.000	4.893.439.095.000	2020
14.50%	771.349.354.000	5.314.506.529.000	2021
13.00%	825.004.074.000	6.311.532.437.000	2022
8.40%	1.170.069.685.000	13.786.828.387.000	2023

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادا على قوانين المالية من سنة 2000 إلى غاية 2023.

الشكل رقم: (02) المنحنى البياني يوضح نسبة اعتمادات قطاع التربية من الميزانية

العامة للدولة



من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن حصص الإنفاق على قطاع التربية عرفت زيادة مستمرة، وهذا ما يمكن ملاحظته من خلال قيمة الاعتمادات المخصصة لهذا القطاع في سنة 2000 والمقدرة بحوالي 132.573.160.000 دج مقارنة مع سنة 2022 بقيمة 825.004.074.000 دج، وهذا ما يوضح وجود ارتفاع بنسبة تقارب 30%، هذا الارتفاع المتزايد جاء نتيجة للأهداف المسطرة لها من قبل الدولة الجزائرية وهي تحسين وتطوير قطاع التربية، والملاحظ في الجدول أن النسبة المئوية لحصة قطاع التربية من الميزانية العامة للدولة عرفت بعض الاستقرار منذ سنة 2015 إلى غاية 2022، وذلك تزامناً مع استقرار معدل مجموع الميزانية العامة للدولة، لكن في العام 2023 نجد ارتفاعاً رهيباً في معدل المجموع العام لميزانية الدولة لم تشهد الدولة من قبل، حيث بلغ 13.786.828.387.000 دج، أي ارتفاع بنسبة 50% وهذا ما أدى إلى ارتفاع حصة القطاع في هذا العام إلى 1.170.069.685.000 دج أي بزيادة بنسبة 2% على العام السابق له 2022، لكن هذا لا يعني ارتفاع النسبة المئوية لحصة القطاع مقارنة مع الميزانية العامة للدولة، فنلاحظ هنا انخفاضاً ملحوظاً، إذ قدرت النسبة بـ 8.40% من مجموع معدل اعتمادات الدولة وهي المرة الأولى في تاريخ الميزانية العامة منذ سنة 2000، لكن هذا الانخفاض مس كل القطاعات دون استثناء، وهذا راجع إلى استحداث حصص مخصصة لمحافظات لهيئات عمومية قدرت بـ 17 هيئة خصص لها ما يقارب 23.599.286.000 دج موزعة بنسب متفاوتة أي ما نسبته 0.17% من الميزانية العامة.¹

إن الهدف الذي كان العاملون في قطاع التربية يسعون إليه في هذه الفترة، بعد أحداث أكتوبر 1988، هو (السعي إلى تحقيق الجودة في الأداء التعليمي وترقية مستوى المتعلمين)، والسير بالجهود نحو تحقيق النوعية التي ظلت هدفها منذ بداية الانطلاقة، وضبط الاتجاه الوطني في ميدان التربية، وبرزت هذه الأهداف بشكل واضح حين عمم العمل بنظام التعليم الأساسي.

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، القانون رقم 22-24 يتضمن قانون المالية لسنة 2023، الجريدة الرسمية العدد 89، 25 ديسمبر 2022.

انطلق منذ بداية التحول الديمقراطي الذي أقره دستور 1989، الذي أدى إلى بداية الانتقال من الأحادية إلى التعددية، ومن هيمنة الدولة على المجتمع إلى بداية الاستقلال وإلى ظهور الصحافة المستقلة والجمعيات، مما ساعد على بداية المشاركة السياسية والمواطنة. بدأ التفكير في إصلاح المنظومة التربوية بتكوين المجلس الأعلى للتربية الذي أنشئ سنة 1996، إذ تم تنصيبه من طرف رئيس الجمهورية السيد اليمين زروال بتاريخ 26 نوفمبر 1996 وكلف بتقييم نقدي وموضوعي للمنظومة التربوية واقتراح بدائل لإصلاح المدرسة ووضع استراتيجية تدريجية لتكوين سياسة وطنية للتربية¹، وهذا يعتبر من أهم دوافع الإصلاح في المنظومة التربوية.

المجلس الأعلى للتربية:

تكون المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي المؤرخ بتاريخ 12 نوفمبر 1996 المتضمن تعيين أعضاء المجلس الأعلى من 156 عضواً، ويعتبر المجلس الأعلى للتربية من المؤسسات التي نالت رضى قطاعات التربية والتكوين (التربية التكوينية المهنية، التعليم العالي القطاعات المشغلة) وذلك بناء على دراسات علمية ومشاورات مع المعنيين بالأمر.

وجاء في التقرير الذي أعده المجلس الأعلى للتربية **الملاحظات الآتية:**

- معاناة المدرسة من القيود الإيديولوجية كالاشرافية، وغياب تصور شامل للسياسة التربوية
- إهمال وتهميش للأطراف الفاعلة في المنظومة التربوية من طرف السياسات التربوية السابقة.²

فدخلت المدرسة منذ 1989 في سوق المزايدات والمساومات السياسية، وأصبحت توصف بالمریضة والمنكوبة وتنتج الإرهاب والبطالين، وانقسم الرأي العام الوطني إلى **اتجاهين:**

- **الاتجاه الأول:** ويضم المدافعين عن المدرسة الأساسية ومنجزاتها، ويعتبرها مكسبا لا يمكن التخلي عنه، على الرغم من المشاكل التي تواجهها، كالتسليبات التي علقت بها بسبب

¹ أنشئ المجلس الأعلى للتربية بمرسوم رقم 96-101 المؤرخ في 11 ماي 1996 ونصب من طرف السيد اليمين زروال بتاريخ 26 نوفمبر 1996، وقدم تقريره عن المنظومة التربوية سنة 1998 ثم حل وعينت مكانته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي كلفت بإعداد تقرير جديد عن وضع المنظومة التربوية.

² احمد لشهب «تحليل سياسة المنظومة التربوية في الجزائر» مجلة البحوث السياسية والإدارية، العدد 4، مجلد 3، 2014/06/01، ص 116.

السياسات التي طبقت عليها، وهيمنة الرؤيا الجزئية والتدرجية عليها، كالاهتمام بالكم على حساب الكيف، ووضع برنامج دون تنسيق مع القطاعات الأخرى في المجتمع، زيادة على ذلك ضعف التأطير التربوي الذي اعتمدت عليه الدولة في التعليم منذ 1962.

كما أنها لم تقم بوضع سياسة خاصة بتكوين المكونين في جميع مراحل التعليم، وتضاف سلبيات عديدة أخرى منها: كالتسرب المدرسي والاحتفاظ في الأقسام، نقص الوسائل البيداغوجية وعدم إشراك الأساتذة والمعلمين في تقييم المنظومة التربوية، ووضع السياسات اللازمة لها، وكذلك ضعف مستوى معيشة الإطار التربوي وإحساسه بالإهمال والتهميش.¹

- أما الاتجاه الثاني: فيتكون من خصومها السياسيين كالمفرنسين الذين اتهموها بالمسؤولية عن إنتاج الرداءة والبطالة وتأخر المجتمع وعدم قدرته على مواكبة التطور التكنولوجي والعلمي الذي يحدث في العالم، ذلك ما أدى إلى تجنيد وسائل الإعلام والرأي العام وكل حلفائهم في الأحزاب السياسية، رغم ما حققته من نتائج وإنجازات كبيرة لم تحققها القطاعات التي كانت تحظى بالأولوية في مخططات التنمية الوطنية كالصناعة والزراعة والخدمات.²

لقد ركز المجلس الأعلى للتربية من خلال مهامه وإسهاماته على محورين أساسيين هما:

- المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة.

- إصلاح التعليم الأساسي الذي يتضمن موضوعين إضافيين: التعليم التحضيري، والتعليم الخاص، هذا هو مضمون المشروع التمهيدي الذي كان خلاصة نقاش واسع من خلال الأيام الدراسية والندوات الجهوية التي غطت القطر كله، والذي سيعرض على الندوة الوطنية المزمع عقدها في نهاية هذا الفصل، لتبدي رأيها في المشروع.

وقد وضعت بين أهدافها دراسة ثلاثة ملفات أساسية، وهي مجموعة من الوثائق ذات الطابع التشريعي، التنظيمي والعلمي، كأسس في إصلاح مختلف مراحل التعليم وتتمثل فيما يلي:³

1. بالنسبة للتعليم الأساسي:

¹ علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، الجزائر: دار الأمة، ط1، 2001، ص 240-245.

² احمد لشهب، المرجع نفسه ص 117.

³ بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص 176.

نظم المجلس مجموعة من الندوات الجهوية بمختلف جهات الوطن، وقد ختمت هذه الأعمال بندوة وطنية بمشاركة ممثلي أهم التشكيلات السياسية الممثلة في الجزائر، وممثلي أهم الجمعيات الوطنية الفاعلة في الميدان، بحضور قدماء الوزراء وشخصيات مهمة في قطاع التربية والثقافة الوطنية، وكانت مخرجات هذه الندوة الحصول على شبه إجماع حول الوثيقة مع تسجيل بعض المتدخلين تحفظا حول بعض النقاط مثل سنة بداية دراسة اللغة الأجنبية وإدخال القطاع الخاص إلى القطاع التربوي، وهي تحفظات جمعت في وثيقة مرفقة مع الوثيقة الأصلية على أن يتم الفصل فيها لاحقا من طرف الجهات المعنية.

2. التّعليم والتّكوين في مرحلة ما بعد الأساسي:

بعد الانتهاء من وضع البرامج العامة للسياسة التربوية الجديدة، وأسس إصلاح التّعليم الأساسي من تعليم ثانوي وتكوين مهني، وقد كان أول نشاط في هذا الاتجاه هو تنظيم الندوة الدولية للتّعليم ما بعد الأساسي، تبعه إعداد مدير الدراسات لوثيقة شملت على أهم مساهمات الملتقى، وهي الوثيقة التي تمت مناقشتها من طرف مختلف لجان المجلس وعملت على تنقيحها من أجل بلورة وثيقة توضح تصورا مقترحا لتنظيم التّعليم ما بعد الأساسي، وقد تمكنت الجمعية العامة للمجلس الأعلى للتربية المصادقة على وثيقة في هذا الاتجاه وعنوانها " آفاق تطوير التّعليم والتّكوين في مرحلة ما بعد الأساسي"¹.

لكن هذا المجلس لم يدم طويلا، فقد وجد عديدا من العراقيل والمعوقات التي حالت دون استمراريته، إذ تمثلت أهم هذه المعوقات في أن المجلس لم يمنح مقرا ملائما، مما عرقل السير الحسن للمجلس كما أنه يمكن ملاحظة عدم انسجام أعضاء المجلس، لكونهم يمثلون مختلف القطاعات فهو مجلس اهتم بالتمثيل أكثر مما اهتم بجمع الكفاءات التربوية، فالهدف من المجلس القيام بدراسات علمية ونقدية وتصورية تحتاج إلى قدرات عقلية وعملية وخبرات مهنية،

* زوال المجلس الأعلى للتربية: إن إنشاء المجلس الأعلى للتربية هو مطلب كل المربين، لهذا فإن إنشاءه أدى إلى الاعتقاد بدخول مرحلة جديدة من إنشاء الهياكل المختصة لمواجهة التحديات التربوية، وأنّ تلك هي الخطوة الأولى نحو وضع استراتيجية واضحة مبنية على أسس علمية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، إلا أنّ غياب تلك الاستراتيجية أدى إلى إلغاء المجلس عند انتقال السلطة إلى رئيس جديد للجمهورية، والذي ألغى غالبية المجالس الاستشارية التي أنشأها الرئيس السابق " اليمين زروال"، وقد عوض المجلس بلجنة مؤقتة محدّدة المهام والأجال لتقدم تقريرا وتوصيات لإصلاح المنظومة التربوية، وبهذا انتهت تجربة المجلس الأعلى للتربية، دون ظهور تقرير تقويمي عن نشاط المجلس ودون تطبيق توصيات، ودون تعويضه بهيئة دائمة لمتابعة المنظومة التربوية وإصلاحها.

¹ بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص 176.

وهو ما لا يتوفر عند الكثير من أعضائه، عدم إعطاء أهمية كبيرة للبحث التربوي الميداني عند الفصل في بعض القضايا التربوية المهمة، وخاصة تلك التي تعرف اختلافا في الآراء بين المشاركين في المجلس أو الندوات، وما زاد في صعوبة الموضوع وحساسيته مجال التربية وماله من ارتباطات وانعكاسات على المجتمع، إذ يختلط العلمي بالسياسي، والمهني بالثقافي.¹

إن ما جاء به هذا المجلس من إصلاحات كانت إصلاحات جزئية قبل ظهوره، إذ أدخل نموذج التدريس الهادف في نهاية الثمانينات، وتم تعديل إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي، وبعد ذلك شرع المجلس الأعلى للتربية منذ تنصيبه في 1996 إلى بذل مجهودات كبيرة لوضع تصور شامل لإصلاح المنظومة التربوية، وقد استطاع أن يخرج بعد سنتين من تأسيسه بوثيقة قاعدية نوقشت في ندوة وطنية بين 28 و 29 جوان 1998، وأهم ما برز فيها هو اقتراح المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة، كما طرح فكرة التقسيم الجديد لهيكلية التعليم الأساسي، وذلك بتقسيمه إلى طورين: الطور الأول مدته (5 سنوات) والطور الثاني مدته (4 سنوات) كبديل للنظام المعمول به، مع إضافة سنة جديدة للتعليم التحضيري تكون إجبارية، كما طرح عدة اقتراحات فيما يخص التعليم الأساسي من تغيير المناهج، والكتب الدراسية وحتى طرق التدريس.²

رغم ما قدمته المنظومة التربوية من خدمات للمجتمع بفضل ديمقراطية التعليم وإلزاميته وجزأته ومجانيته وتوحيد لغته، فقد آل وضعها إلى التأزم بسبب ما عرفت من أشكال القصور والاختلالات، إذ أصبحت مع مرور الوقت لا تستجيب لاحتياجات القطاع بفعل ما تواجهه المدرسة الجزائرية من تحديات داخلية وخارجية، التي مرت بفترة التوسع السريع من حيث الهياكل التربوية وعدد المربين والإطارات التربوية وعدد المتعلمين المتمدرسين، عرفت بعد ذلك نوعا من الركود وأصبحت تواجه عدة عوائق مادية ومحل انتقادات بعض الأطراف، وهذا ما دفع الحكومة الجزائرية إلى إنشاء هيئة جديدة تتولى دراسة وتشخيص الوضعية الحالية التي تعيشها المدرسة الجزائرية ومحاولة اقتراح الإصلاح الجديد، الذي دعت إليه اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية انطلاقا من الموسم الدراسي 2004/2003 بداية بتنصيب السنة الأولى ابتدائي والسنة أولى متوسط.

¹ المرجع نفسه، ص 179-180.

² فرج الله صورية، زمام نور الدين، «تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي»، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 19، جوان 2015، ص 244.

شهدت الجزائر في سنة 1999 انتخاب رئيس جديد للدولة والذي قام بحل المجلس الأعلى للتربية، وأسس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والتي أنتجت بعد 4 سنوات من تأسيسها بما يسمى بالإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية الجزائرية، وطبقا لتنفيذ مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في أبريل 2002 والذي وافق عليه البرلمان بغرفتيه، شرعت وزارة التربية الوطنية 2003 في تطبيق هذا الإصلاح الذي يركز على ثلاثة محاور كبرى ألا وهي تحسين نوعية التأطير، إصلاح البيداغوجية، وإعادة تنظيم المنظومة التربوية، وقد قام رئيس الجمهورية بتعيين وتكليف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ومنح لها مهلة 9 أشهر لإعداد تقرير وطني شامل تشخص فيه الجوانب الإيجابية والسلبية، وكذا الاختلالات العضوية والوظيفية التي تعاني منها المنظومة التربوية، وتقديم الاقتراحات الملائمة عن طريق إصلاحها وإخراجها من أزمتها متعددة الأبعاد والجوانب والآثار.¹

المطلب الثاني: المحاور الكبرى للإصلاح.

ارتكزت هذه الإصلاحات على ثلاثة محاور وهي:²

✓ **محور إصلاح النظام البيداغوجي:** تناول هذا المحور الجوانب التربوية وبرامج الشعب والتخصصات بالأطوار الثلاثة، الابتدائي، المتوسط والثانوي، وذلك من خلال إصلاح برامج التعليم ووضع جيل جديد من الكتب المدرسية تمنح مجانا واستعمال الرموز العلمية بالفرنسية في شعب العلوم والرياضيات والفيزياء والكيمياء ومن اليسار إلى اليمين وردّ الاعتبار لشعب الامتياز في الرياضيات الأساسية والرياضيات التقنية والفلسفة، وإصلاح برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية، وكذلك ردّ الاعتبار لتعليم التاريخ والفلسفة في كل المستويات، كما تم ردّ الاعتبار للتربية الرياضية والبدنية مع جعلها إلزامية لجميع المتعلمين ودعم تعليم اللغة العربية، وترقية وتنمية تعليم الأمازيغية في المدارس، وإدخال تعليم اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الأولى الابتدائي، واللغة الإنجليزية ابتداء من السنة أولى متوسط، ووضع استراتيجية خاصة بمحو الأمية، وتعميم استعمال التقنيات الجديدة للإعلام الآلي والاتصال.

¹ المرجع نفسه، نفس الصفحة.

² Boubaker Ben Bouzid. *La réforme de l'éducation nationale en Algérie : enjeux et réalisations*. Alger : Casbah, 2009, p. 19-22

✓ المحور الثاني تم التركيز فيه على التكوين وتكوين المكونين، وذلك من خلال تأسيس منظومة جديدة للتكوين وتحسين مستوى المؤطرين التربويين والمسيرين والإداريين، وذلك عن طريق إتباع عدة إجراءات تضمنت على الخصوص المجالات الآتية:

1- بالنسبة لتكوين معلمي الابتدائي من المتحصلين على شهادة البكالوريا في فترة تدوم ثلاث سنوات بمعاهد التكوين وتحسين المستوى.

2- بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط تكوينهم يمتد إلى أربع سنوات بعد حصولهم على شهادة البكالوريا.

3- بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي: تكوينهم بعد حصولهم على شهادة البكالوريا في المدرسة العليا للأساتذة لمدة خمس سنوات، وكذلك عن أساتذة التعليم التكنولوجي الذين تحصلوا على البكالوريا بالمدرسة العليا للتعليم التكنولوجي، وإعادة إنشاء التبريز وضع نظام لتحسين وتأهيل موظفي قطاع التربية والتعليم وإعادة الاعتبار لسلك المعلمين.

المحور الثالث تميز هذا المحور بإعادة تنظيم المنظومة التربوية من خلال فتح المجال للاستثمار الخاص في التربية والتعليم، كما تمت إعادة هيكته إلى أربعة أطوار، التحضيري الابتدائي، المتوسط والثانوي، ويندرج ضمن هذا المحور ما أصدرته الدولة الجزائرية في جانب خصوصية التربية والتعليم وإحداث المستوى التحضيري، وذلك من أجل إعطاء فرصة أكبر للمتعلم والمساهمة في رقي التربية وإعطاء الحق للشخص الطبيعي بفتح مؤسسات خاصة مع تقييد هذا الأخير بشروط قانونية سنتها في الجريدة الرسمية، ومن ذلك ما جاء في المادة 02 "رسالة النظام التربوي في إطار المكونات الأساسية لهوية الشعب الجزائري والتي هي: الإسلام والعروبة والأمازيغية"¹، والمادة 10 "النظام التربوي من اختصاص الدولة، غير أنه يمكن لكل شخص طبيعي أو شخص معنوي مؤهل يخضع إلى القانون الخاص أن ينشئ مؤسسة تعليمية"².

- يتعين على مؤسسة التعليم الخاصة تطبيق البرامج الرسمية المدرسة في المؤسسات العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية، كما يتعين عليها الإعلان عند تأسيسها سنويا عن موارد ومبالغ تمويلها، بما في ذلك الهبات والوصايا إلى الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

¹ المادة 02 من الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003.

² المادة 10 من الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003.

- يترتب على عدم احترام هذه الأحكام سحب رخصة فتح المؤسسة.
- يشارك المتعلمون المسجلون في مؤسسات التعليم الخاصة المنشأة قانونا في الامتحانات والمسابقات التي تنظمها وزارة التربية الوطنية.
- والمادة 21** التي تنص على أنه يمكن لكل شخص طبيعي أو شخص معنوي مؤهل يخضع للقانون العام أو القانون الخاص فتح مؤسسة خاصة للتعليم التحضيري أو روضة للأطفال، بعد الحصول على ترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.¹
- تحليل الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 يقودنا إلى الاستنتاجات الآتية:

- نرى أن النظام التربوي التعليمي يقع على عاتق الدولة بشكل عام وحصري، غير أنه هناك مجال تسمح به الدولة بموجبها لبعض الخواص -أفرادا أو مؤسسات -فتح مدارس خاصة للتعليم وفق شروط وقوانين محددة.

- مؤسسة التعليم الخاصة ملزمة بتأدية رسالة النظام التربوي الوطني وترسيخ مكوناته الأساسية، مما يعني أن المشرع يهدف إلى:²

أ- توحيد النظام التربوي في المؤسسات التعليمية العامة والخاصة في انتهاج سياسة الدولة وتأكيد وحدة المجتمع الجزائري بالبدء في ترسيخ القيم الوطنية العروبة والقيم الإسلامية والأمازيغية.

يتفق هذا مع ما ورد في الأمر الرئاسي رقم 05-07 والمؤرخ في 18 رجب عام 1426 الموافق لـ 23 أوت 2005 في المادة 8 منه، إذ يؤكد على " يجري التعليم في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة بصفة إجبارية باللغة العربية، باستثناء تعليم اللغات الأجنبية، في جميع المواد وفي كل المستويات."

ب- وضع حاجز قانوني ضد محاولات التيارات الأجنبية أو المظلة والتأثير على توجهات السياسة التعليمية في الجزائر ومحاولة المساس بمبادئ الهوية الوطنية.

مؤسسة التعليم الخاصة ملزمة باحترام وتنفيذ البرامج والمقررات التعليمية المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية، والتي يزاولها المتعلمين في المؤسسات التربوية العمومية.

¹ عيسى محمد بوراس، قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم في الجزائر: معهد المناهج، 2009، ص 12-13.

² المرجع نفسه، ص 44.

هذا البند يحضر على المؤسسة الخاصة محاولة استيراد برامج أجنبية من أي جهة كانت، ويؤكد إجبارا على تقديم المناهج التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية، وهذا ما يعمل على تجسيد وحدة المخرجات العلمية في نهاية المسارات التعليمية بالنسبة لجميع المتعلمين سواء بالتعليم العمومي أو الخاص من جهة، كما أنه يجسد الأهداف التربوية قريبة وبعيدة المدى للدولة الجزائرية.

- يتعين على المدرسة الخاصة التصريح بمصادر التمويل أيا كانت الجهة الممولة، بما في ذلك الجمعيات الخيرية أو العطايا من مختلف المصادر المحتملة إضافة إلى التصريح بالمبالغ المالية التي تم تقديمها لهذه المدرسة .

هذا البند يوضح اهتمام الوصاية بالجانب المالي، من حيث الميزانية المرصودة للمدرسة الخاصة ومصادر هذه الميزانية، وهذا يؤكد المتابعة الصارمة في المساءلة المادية تفاديا محاولات انحراف المؤسسة الخاصة عن إطارها التعليمي وتحويلها إلى مؤسسة تجارية، وكذلك الحيلولة دون إمكانية التدخل الأجنبي في هذا الشأن.

من جانب آخر فإنّ عدم احترام التعليمات الواردة في هذه المادة يترتب عنه إلغاء رخصة المدرسة الخاصة، ومن ثمّ توقفها عن النشاط، هذا الإجراء يؤكد صرامة المشرّع في المحافظة على الأبعاد الاستراتيجية للدولة، وكذا الابتعاد بقطاع التربية والتعليم عن منزلق الاستغلال الربحي غير المدروس وغير المشروع في تسيير هذه المؤسسات، كما يتأكد في الأمر الرئاسي إلزام المدارس الخاصة بإشراك تلاميذها في الامتحانات الرسمية المقررة من طرف وزارة التربية الوطنية في نهاية المراحل التعليمية، واعتبر هذا إجراء تقييميا لمدى نجاعة هذه المدارس وجودة أدائها كما يظهر مدى التزامها بتطبيق المناهج المقررة من طرف الوزارة.¹

- المرسوم التنفيذي رقم 04-90 المؤرخ في 3 صفر عام 1425 هـ الموافق لـ 24 مارس سنة 2004، يحدد شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة وفتحها ومراقبتها".²

¹ فاطمة بن خايفة، سعد الدين بوتبال، أحمد صباح، فاعلية المدرسة الخاصة من خلال نتائج الامتحانات الرسمية-شهادة التعليم المتوسط لولاية البلدة-نموذج-الملتقى الدولي حول التعليم الخاص في الجزائر والعالم العربي، جامعة الجلفة، الجزائر، يونيو 2020، ص5.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية، (الجزء الأول)، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، ط2، ديسمبر 2009، ص 171.

في هذا المرسوم سنركز على المواد كما وردت - في الجانب البيداغوجي على النحو الآتي:

المادة 4: يمكن المؤسسة الخاصة أن تضم طورا تعليمها واحدا أو عدة أطوار.

المادة 5: تلزم المؤسسة الخاصة بتطبيق البرامج الرسمية للتعليم واحترام عدد الساعات المعمول به في المؤسسات العمومية للتعليم التابعة لوزارة التربية الوطنية.

المادة 6: يمكن للمؤسسة الخاصة، زيادة على برامج التعليم الرسمية أن تقدم نشاطات اختيارية بعد ترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 7: يجب أن تكون شروط التمدرس والنظافة والتأطير التربوي للتلاميذ مماثلة على الأقل لما هو معمول به في مؤسسات التعليم العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية.

المادة 8: يمكن للمؤسسة الخاصة أن تنشئ ملحقة أو عدة ملحقات تقع في إقليم الولاية موطن هذه المؤسسة، ويمكنها أيضا أن تنشئ أطوارا تعليمية جديدة في المؤسسة الأصلية وأن تقوم بتوسيع مقراتها.

المادة 9: تخضع طلبات الترخيص بإنشاء ملحقات، وإنشاء أطوار تعليمية جديدة وتوسيع المقرات لنفس الكيفيات والإجراءات المطلوبة في المؤسسة الأصلية.

المادة 10: لا يمكن أن تستعمل المؤسسة الخاصة التسميات المخصصة لمؤسسات التعليم العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية، ويجب أن تكون تسميتها متبوعة بعبارة " الخاصة " .

المادة 11: تلزم المؤسسة الخاصة بالإعلان عن تكاليف التمدرس المتعلقة بكل طور تعليمي عن طريق ملصقات.¹

من خلال الأحكام العامة السابقة يتضح أن المشرع قدم تفاصيل إجرائية تتعلق بالمدارس الخاصة من ضمنها أنه يسمح بالتخصيص للمؤسسة الخاصة لطور تعليمي واحد أو عدة أطوار مع التأكيد دائما على ضرورة الالتزام بتقديم المناهج والمقررات الرسمية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية، ومن ناحية أخرى رخص المشرع بتقديم مواد اختيارية شرط أن يكون ذلك بموافقة وزير التربية الوطنية، وحسب ما هو معمول به ميدانيا فإن أغلب هذه المواد تتمثل في اللغات الأجنبية ومواد الإعلام والتدريب على استخدام الحاسب الآلي.

¹ المرجع نفسه، ص 172.

علاوة على ذلك يؤكد المشرع على ضرورة تطابق التأطير التربوي للتلاميذ وتوفير الأمن والنظافة كما هو عليه الحال بمؤسسات التعليم العامة على الأقل، يتضح من هذا اهتمام الوصاية بضمان نفس الشروط الفيزيائية والبيداغوجية ضمانا لتكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين بغض النظر عن الانتماء المؤسسي.

كما سمح المشرع للمؤسسات الخاصة بفتح ملحقات تابعة لتوسيع هذه المؤسسات وربما إضافة أطوار تعليمية أخرى (المواد 12 إلى 22 تحدد الخطوات والإجراءات القانونية لإنشاء المؤسسة الخاصة).

المادة 23: يدير المؤسسة الخاصة بصفة فعلية ودائمة مدير، يجب أن تتوفر فيه الشروط وهذه الشروط موضحة في نفس المادة.

المادة 25: تحدد شروط ممارسة مستخدمي التعليم للمدرسة الخاصة في دفتر الشروط الذي يجب أن يحدد على الخصوص تلك المتعلقة بالشهادات والمؤهلات البيداغوجية التي يجب أن تكون مماثلة على الأقل للشروط المطلوبة في مؤسسات التعليم العمومية.

المادة 26: يجب أن تعد المؤسسة الخاصة نظامها الداخلي وتعلن عنه عن طريق الإصاق لفائدة المتعلمين ومستخدمي المؤسسة.¹

من خلال المواد الثلاث الأخيرة يتضح اهتمام المشرع بالشروط البدنية والمدنية والعقلية والأخلاقية والمؤهلات العلمية التي يجب أن يتحلى بها مدير المؤسسة الخاصة، بحيث يكون جزائريا ناضجا ومؤهلا لتسييرها، وهذا يؤكد حرص المشرع على مصلحة المتدربين وحسن التسيير وتطبيق المضامين التعليمية وفق السياسة التربوية للجزائر ومبادئها.

كما نجد الاهتمام بتوفر نفس شروط المؤهلات العلمية والبيداغوجية المطلوبة في مستخدمي المؤسسات العمومية، كما يتعين نشر النظام الداخلي للمؤسسة الخاصة، إذ يكون في متناول الجميع من مستخدمي وتلاميذ وهو الإجراء نفسه المعمول به في المؤسسات العمومية ضمانا لسهولة الإعلام وشفافية تسيير المؤسسة وقواعدها.

المادة 27: يجب على المؤسسات الخاصة أن تحضر تلاميذها للمشاركة في نفس الامتحانات التي تنظم لفائدة تلاميذ مؤسسات التعليم العمومية.

¹ المرجع نفسه، ص 174.

المادة 28: يجب على المؤسسة الخاصة أن تقوم بمتابعة وتقييم تلاميذها وتحسين مستواهم عن طريق المراقبة المستمرة.

- يجب إعلام أولياء التلاميذ باستمرار عن نتائج أبنائهم المدرسية.

المادة 30: يجب أن تتوافق دورية العطل المدرسية ومدتها مع ما هو معمول به في مؤسسات التعليم العمومية.

المادة 31: تلتزم المؤسسة الخاصة باكتتاب التأمين المطلوب لتغطية المسؤولية المدنية على المتعلمين والمستخدمين طبقا للتشريع والتنظيم الجاري بهما العمل.

المادة 33: تخضع المؤسسة الخاصة إلى المراقبة البيداغوجية والإدارية التي يمارسها موظفو التفتيش التابعون لوزارة التربية الوطنية.

المادة 34: يجب على المؤسسة الخاصة أن تقوم بمسك كل الوثائق البيداغوجية والإدارية المتعلقة بالمتعلمين والمستخدمين المذكورة في دفتر الشروط والسهر على تحيينها.¹

تؤكد المادة 27 على ما ذكر في الأمر الرئاسي سابقا في المادة 10 منه وهو وحدة الامتحانات الرسمية في القطاعين العام والخاص، كما تؤكد مواد المرسوم التنفيذي على إجراءات المراقبة المستمرة الدورية وإعلام الأولياء بالنتائج المدرسية لأبنائهم قصد المتابعة وهو الإجراء نفسه المعمول به في المؤسسات العمومية، كذلك نلاحظ الاهتمام بتنفيذ نفس وتيرة العطل المدرسية من حيث الفترة والمدة مع ضمان التأمين للمتعلمين كما هو الشأن بالمدرسة العمومية.

كما يلزم المشرع المؤسسة الخاصة بمسك مجموعة من السجلات تم تفصيلها في دفتر الشروط المتعلقة بإنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة وفتحها ومراقبتها، بحيث تتمثل في سجل دخول وخروج المتعلمين وسجل القيد بالنسبة للطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، إضافة إلى سجل مجالس الأقسام وسجل النتائج المدرسية ومحاضر تنصيب الأساتذة وكذا الملفات المدرسية الخاصة بكل متعلم.

أما في جانب المراقبة-فكما هو الحال بالنسبة لمؤسسات التعليم العمومية-يكون ذلك من خلال التقييم والمتابعة والرقابة الإدارية والبيداغوجية التي يقوم بها المفتشون على مستوى جميع المستويات، والذين يتم تعيينهم من طرف وزارة التربية الوطنية.

¹ المرجع نفسه، ص 175.

من خلال ما جاء في هذه المحاور الثلاثة يعتبر إصلاح المنظومة التربوية سياسة عامة وضعتها الجزائر نهاية 2000، والتي تعتبر أهم وأكبر إصلاح عرفه النظام التربوي في الجزائر، إذ تمّ فيه إدخال تحسينات على المنظومة التربوية قصد تحسين نوعية ومردودية وجودة خدماتها بعد ما أصبحت تعانيه من اختلالات هيكلية ووظيفية أثرت سلباً على أدائها، وباعتبارها برنامجاً فهي تتكون من ثلاث أركان منسجمة ومتكاملة هي: ¹

- الأهداف التي ترغب الدولة في تحقيقها بهذه السياسة.
- المناهج التي تتبعها للوصول إلى تلك الأهداف.
- الوسائل التنظيمية والمالية البيداغوجية والبشرية التي تتطلبها عملية تنفيذ السياسة التربوية.

سياسة الإصلاح التي رسمتها الحكومة لتصحيح الاختلالات التي تعاني منها المنظومة التربوية وتمنعها من أداء الدور الذي رسم من أجلها منذ الاستقلال والمتمثل في التنمية والتحرير الوطني عن طريق التربية والتعليم، ومحو آثار الاستعمار الفرنسي الاستيطاني وتلبية حاجيات المجتمع وتنمية العنصر البشري الكفاء والسهر على عملية البناء الوطني.² لذلك وجب على صانع السياسة العامة الذي وضع البنود لإصلاح المنظومة التربوية حلّ مشاكلها وإحداث تغيير فيها باعتبارها الموضوع الذي صنعت من أجله، لأنّ كلّ سياسة عامة تحتوي على فكرة الهدف وتعبر عن جماعة أو تنظيم معين، وتحمل فكرة التغيير في القطاع الذي تصنع من أجله.³ لأنّ كلّ إصلاح مهما كان هدفه وموضوعه وحجمه يعتبر محافظاً على التنظيم الذي يتم فيه، فيحدث تغيير جزئي وتدرجي من أجل تزامن ذلك التنظيم مع الأوضاع السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، الدولية والداخلية، لأن الأصل في الإصلاح أن يكون تدريجياً في منظور تطوري، ويكون ملازماً للعمل التربوي نابعا من طبيعة النشاط التقويمي نفسه، فكل تعديل أو تقنين وكل تنظيم في أي مستوى من المستويات هو بالضرورة عمل إصلاحي.

فالإصلاح قد يكون جزئياً وأحياناً يكون شاملاً على حسب ما يوجد من اختلالات، و يكون من الحسن إلى الأحسن وليس انقلاباً على مكتسبات المدرسة، ونحو تثبيت وتمتين

¹ Bid, 23

² أحمد لشهب، مرجع سابق، ص 110.

³ Pierre Muller, Jean Theonig, Patrice Duran. **Enjeux et controverses de l'analyse des politiques publiques.** Revue Française de Science Politique, N°1, 1996, p. 97.

المكتسبات التي حققتها المدرسة في مجال استعادة مقومات الهوية الوطنية، والديمقراطية والزامية ومجانية التعليم، والتغيير المستمر أصبح إجراء متكرراً في حياة المنظومة التربوية مثلما سيتضح من خلال تشخيص الوضع الذي آلت إليه المنظومة التربوية منذ الاستقلال، وقد أشار "حسن البيلالي" إلى هذا المعنى الذي ترمي إليه عملية الإصلاح، فيقول: الإصلاح التربوي يعني ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التربوي القومي، على المستوى الكبير أو بعبارة أخرى تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى تغييرات في المحتوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية أوفي أي منهم في نظام التعليم القومي في بلد ما، وبهذا فإن الإصلاح التعليمي يشمل الإصلاح على المستوى الكبير، والذي ينصب بدوره على إصلاح المدرسة بما فيها ومن فيها.¹

المطلب الثالث: اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية

برغم ما قدمته المنظومة التربوية من خدمات للمجتمع، بفضل ديمقراطية التعليم وإلزاميته وجزأته ومجانيته وتوحيد لغته، فقد آل وضعها إلى التأزم بسبب العديد من الإشكالات والقصور الفادح والاختلالات الخطرة والإكراهات الإيديولوجية والتضارب السياسية والتدني في مستوى التعليم وسقوط قيمة الشهادات والتسرب وارتفاع معدل الرسوب المدرسي، مما نتج عن ذلك عدم الاستجابة لحاجات المجتمع مما جعل أفرادها يطالبون بالتغيير والإصلاح الجذري، فلا بد من وجود حلول وبدائل.

لهذا قام رئيس الجمهورية آنذاك بتعيين وتكليف هذه اللجنة ومنح لها 9 أشهر لإعداد تقرير وطني شامل تشخص فيه الجوانب الإيجابية والسلبية، وكذا الاختلالات العضوية والوظيفية التي تعاني منها المنظومة التربوية، وتقديم الاقتراحات الملائمة عن طريق إصلاحها وإخراجها من أزمتها المتعددة الأبعاد والجوانب والآثار.²

بعد الجهد والعناء والكفاح الطويل وبعد أربعة عقود مضت عن بداية الاستقلال، تعتبر المنظومة التربوية ثمرة ذلك الجهد المبذول من طرف الدولة، فخصصت قسماً كبيراً من إمكانياتها وثرواتها الوطنية، فتم بناء أكثر من 24500 مؤسسة تربوية وتكوين أكثر من

¹ هناء شحات السيد حجازي، مرجع سابق ص 31-32.

² أحمد لشهب، «تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر» مجلة البحوث السياسية والإدارية، العدد 12، مارس 2015، ص 139.

360000 معلما وأستاذا، وأصبحت تستقبل ما يزيد عن ثمانية آلاف متعلّم وطالب، 1530000 ناجح في شهادة البكالوريا كلهم أصبحوا حاملين لشهادة جامعية، هذه النتائج تعتبر ثمرة للمبادئ المستمدة من نضال وكفاح الشعب ضد المستعمر، كالتحرير والتّميّة والعدالة، التي انبثقت عنها أهداف المنظومة التربويّة، كإلزامية ومجانية التّعليم وديمقراطيته وتعريبه وجزأته، رغم هذه النتائج فإنها لم تستطع أن تحجم النقائص التي تعكس تدني مستوى التّعليم، وهبوط قيمة الشهادات على جميع المستويات، والتسرّب المدرسي، وإقصاء سنوي لمئات الآلاف من المتعلّمين، وعدم استقرار المنظومة بسبب إضرابات الأساتذة والمعلّمين والعنف في المدارس، فأصبحت المنظومة التربويّة تعاني أشكال القصور الفادح والاختلالات قررت السّلطة تكوين هذه اللّجنة التي تضم كفاءات وشخصيات وطنيّة لإصلاح المنظومة التربويّة.¹

1. تنصيب اللّجنة: نصبت اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التربويّة يوم 13 ماي 2000 من طرف رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في حفل رسمي نظم بقصر الأمم ببنادي الصنوبر، وذلك بحضور شخصيات مهمّة في الدّولة منهم²: رئيس مجلس الأمّة، رئيس المجلس الشعبي الوطني، رئيس المجلس الدّستوري، ورئيس المجلس الاقتصادي والاجتماعي. كما شارك في هذا الحفل السادة أعضاء الحكومة وممثلو الهيئات وإطارات الدّولة ورؤساء الأحزاب السّياسيّة: التجمع الوطني الديمقراطي، جبهة التحرير الوطني، حركة مجتمع السلم التحالف من أجل الجمهورية، التجمع من أجل النّقافة والديمقراطية وحركة النهضة كما حضر هذا الحفل الأمين العام للاتحاد العمال الجزائريين والمحافظ السامي للأمازيغية وممثلو الحركة الجمعويّة.

2. تشكيلة اللّجنة: نصب رئيس الجمهورية في ذلك الوقت بموجب الدّستور بناء على ما جاء في مواده وبمقتضى المرسوم الرئاسي والذي تضمن إحداث اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التربويّة برسم ما يأتي³، في مادته الأولى التي تبين تشكيلة اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التربويّة المحدثة بموجب المرسوم الرئاسي الذي أشرنا إليه، وفي المادّة الثّانية ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة.⁴

¹ أحمد لشهب، مرجع سابق، ص 141.

² المرجع نفسه، ص 142 .

³ مواد الدّستور، 53-65-77 والمرسوم الرئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 5 صفر 1412 الموافق 09 ماي 2000.

⁴ التقرير العام للجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التربويّة الجزائريّة-مارس 2001، ص 10.

تتألف اللجنة من 158 عضواً عينوا لاعتبارات شخصية من رئيس الجمهورية بحكم كفاءتهم وخبراتهم والعناية التي يولونها للمنظومة التربوية والتكوين والذي كان يترأسها¹ عبد الرحمان حاج صالح، ونوابه أي نواب الرئيس وهم:

1. بن علي بن زاغو (رئيس اللجنة ابتداء من سبتمبر 2000)

2. خليفة مسعودي

3. الطاهر حجار

4. إبراهيم حراوية

أما أعضاء اللجنة فعددهم أكثر من 153 عضواً.

أما عن تصنيف اللجنة فجاء كالاتي:

- ربع من الوطنيين المدافعين على الثوابت.

- ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع.

- ربع غائب غياباً شخصياً أو غياباً بالحضور (لا يتحرك إلا لرفع الأيدي).²

وقد كانت عضوية هذه اللجنة منقسمة إلى فئتين:³

- **الفئة الأولى:** وتتشكل منها أغلب الأعضاء، وهم معروفون بمواقفهم الاستتصالية (قصد

الاستئصال الحضاري بالذات وهو الأصل والآخر ليس إلا فرعاً منه) وبآرائهم المتطرفة وقناعتهم المعلنة في كل المناسبات وفي كل المنابر الإعلامية.

- **الفئة الثانية:** والحديث هنا بوجه عام في أغلبية أعضائها محسوبين خطأ عن التربية

والتعليم، فهم لم يعرفوا يوماً برأي أصيل أو موقف متميز لمشيدة من يتصورون أن بيده تلبية رغباتهم.⁴

ومن المعروف أن أعضاء هذه اللجنة الوطنية أنفسهم لم يصادقوا على الصيغة النهائية

للتقرير، وليس بيد أحد نسخة.⁵

¹ رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح مذكرات شاهد، الجزائر: دار الحضارة، 2002، ص 15-17.

² المرجع نفسه، ص 96-97.

³ علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، الجزائر: دار الأمة، 2003، ص 9.

⁴ المرجع نفسه، ص 79.

⁵ مراد سبرطعي، «واقع الإصلاح التربوي في الجزائر تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجاً»

مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية، (جامعة محمد خيضر بسكرة، 2007/2008)، ص 81.

أهداف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: تسعى هذه اللجنة لتحقيق ما يلي: ¹

- التحقيق في إطار تشخيص المنظومة التربوية من النتائج المسجلة الإيجابية منها والسلبية مع تحليل أسبابها العميقة وآثارها.

- تحليل التحديات الجديدة التي لا بد أن تواجهها وتحديد المتطلبات الضرورية، لتكوين مواطن قادر على التفتح والمساهمة في تنمية الوطن والتكيف مع عالم يتسم بتطور المعارف والتحوّلات والتغيّرات الثقافية، العلمية، التقنية والتكنولوجية.

- اقتراح الإجراءات الكفيلة بالسماح للناشئة الجزائرية بالاستفادة من تعليم قاعدي إلزامي ومجاني وضمان التكافؤ لها في فرص نجاح التمدريس.

مهمة اللجنة: مهمة اللجنة وأعضائها حددها المرسوم الرئاسي: ²

جاء في مادته الثانية تتكفل اللجنة على أساس مقاييس علمية بيداغوجية بإجراء تقييم المنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر ومكونات المنظومة التربوية والتكوين المهني والتعليم العالي، ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم، أما في مادته الثالثة فتتكفل اللجنة في هذا الإطار باقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة، تشمل على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة والأهداف والاستراتيجيات والآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية الجيدة من جهة وتنظيم المنظومات الفرعية، وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية الواجب توفيرها من جهة أخرى، وفي المادة الرابعة حيث تقدم اللجنة الوطنية في أجل تسعة أشهر من تاريخ تنصيبها نتائج أشغالها في تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها لإعداد ترتيب قانون جديد بحكم منظومة التربية والتكوين، وفي المادة الخامسة منه تدرس اللجنة الوطنية وتقتراح في إطار المسعى العام لمهمتها وعلى أساس التشخيص الذي تعده ضمن تقرير مفصل للتدابير التي تراها ضرورية وعاجلة لتطبيقها في الميدان ذات أولوية مباشرة مع الدخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنصيبها.

بدأت عملية تنفيذ سياسة إصلاح المنظومة التربوية بقرار اتخذه مجلس الحكومة بتاريخ 6 مارس 2002 الذي أنشاء لجنة كلفت بوضع برنامج مستمد من التقارير الخمس عشرة ورشة

¹ المرجع نفسه، ص 81.

المرسوم الرئاسي رقم 101- المؤرخ في 09 ماي 2000، مرجع سابق.

² اللجنة الوطنية للإصلاح، مرجع سابق، ص 12-17.

التي وضعتها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية لتنفيذ سياسة الإصلاح وبعد موافقة مجلس الحكومة على برنامج العمل الذي وضعته لجنة العمل تمت الموافقة عليه من طرف مجلس الوزراء بتاريخ 30 أبريل 2002، وتمّ تنفيذ المحاور الكبرى للإصلاح، وهذه الورشات ذات الأولوية تلخص محتويات التقرير بعد المصادقة عليها وبعد إثرائها في الجمعيات العامة وهي 15 ورشة¹، تطلب من الإدارات والهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق والدراسات والمعلومات والإحصاءات أو غيرها المتعلقة بالمنظومة التربوية التي من شأنها أن تكمل استعمالها:

- تسليم جميع الدراسات ذات الصلة بمهامها.
 - تستمع إلى كل شخص ينبغي الاستماع إليه لتعود بفائدة في سير أشغالها.
 - تستعين بخبراء ومستشارين وأجانب أو تابعين لمنظمات دولية لمساعدتها في أشغالها.
 - تطلب من الإدارات والهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق والدراسات والمعلومات والإحصاءات أو غيرها المتعلقة بالمنظومة التربوية التي من شأنها أن تكمل استعمالها.
- وقد تضمن المشروع جزئيين، الجزء الأول وجاء فيه: التشخيص الأولي لوضع المنظومة التربوية الزاهنة الذي وضعت لأجله خمس لجان فرعية وهي: - اللجنة الفرعية الأولى تتمثل في الإصلاح البيداغوجي، اللجنة الفرعية الثانية وتتمثل في تجديد نظام تكوين المكونين، اللجنة الفرعية الثالثة - تتمثل في تجديد وتنظيم المنظومة التربوية، أما اللجنة الفرعية الرابعة فتتمثل في الوسائل المادية والمالية للإصلاح حلت هذه اللجنة وعوضت بفوج لمشاكل في التسيير واللجنة الفرعية الخامسة تمثلت في جامعة الغد والبحث العلمي، حيث درست اللجنة تقارير اللجان الفرعية، المتعلقة باقتراحات الإجراءات الاستعجالية القابلة للتطبيق في مطلع الموسم الدراسي 2000 - 2001 مع تبني التقرير المستخلص في هذا الغرض قصد تبليغه لرئيس الجمهورية.

أما الجزء الثاني من المشروع فقد تضمن عمل الورشات التي قسمت إلى 15، وهي كالاتي:

- الورشة الأولى: تكوين المكونين من أجل نظام مجدد ومستقر لتكوين وتقويم التأطير.
- الورشة الثانية: تجديد جذري لبيداغوجيا المتعلمين في مركز العلاقة البيداغوجية.

¹ المرجع نفسه، ص 12-18.

- الورشة الثالثة: سياسة اللغات: تقويم اللغة العربية، وترقية الأمازيغية، التفتح على اللغات الأجنبية.
- الورشة الرابعة: التربية المدنية الخلقية والدينية من أجل تكوين مواطن يعتز بقيمه وبوطنه ومتفتح على العالم.
- الورشة الخامسة: التّكفل بالطفولة ما قبل التّمدرس من أجل تعميم تدريجي للتربية التحضيرية:
- الورشة السادسة: إدراج التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال على جميع مستويات التعليم والتكوين.
- الورشة السابعة: تأسيس التعليم الخاص وتنظيمه كجزء لا يتجزأ للمنظومة التربوية الوطنية - الورشة الثامنة: وضع تنظيم جديد أكثر نجاعة للتعليم القاعدي الإلزامي في خدمة النوعية والإنصاف.
- الورشة التاسعة: إعادة تنظيم مراحل التعليم ما بعد الإلزامي.
- الورشة العاشرة: إعادة تحديد وتنظيم وظيفة التوجيه المدرسي والمهني والجامعي في خدمة نجاح المتعلمين والطلبة.¹
- الورشة الحادية عشرة: من أجل مخطط موجه لتطوير التعليم والتكوين العالين.
- الورشة الثانية عشرة: من أجل جامعة أحسن أداء ومتفتحة على التعاون الدولي.
- الورشة الثالثة عشر: من أجل تحسين التنظيم والتسيير للنظام الجامعي.
- الورشة الرابعة عشرة: من أجل الحث على الدفع بالبحث العلمي.
- الورشة الخامسة عشرة: من أجل هيكلة شاملة لمنظومة تربوية أكثر اندماجا وانسجاما.²

¹ المرجع نفسه، ص 79.

² المرجع نفسه، ص 80.

خلاصة الفصل:

تعتبر مسيرة النظام التربوي في الجزائر مسألة ذات أولوية مهمّة، فقد شكل هذا النظام قناة مركزية لتمرير التوجه الذي اعتمدته الدولة الجزائرية، كما شكل أيضا أداة استغلته بعض النخب في فرض قناعاتها المذهبية، رغم أن السعي منذ الاستقلال كان العمل على التخلص نهائيا من مخلفات الحقبة الاستعمارية من خلال جزأة النظام التربوي ومباشرة عملية التعريب، لكن هذه المساعي لم تثمن بفعل عوامل مختلفة، لهذا مثل مشروع الإصلاح التربوي - الذي قمنا بالحديث عن جانب من محتواه - مرحلة مهمة مراحل تطوّر هذه المنظومة، وقد جاء هذا الإصلاح في ظروف دولية ومحلية استثنائية مما جعله يحظى بأهمية خاصّة، هذا ما جعل ردود الفعل الإعلامية والشعبية خاصّة في قرار إلغاء شعبة العلوم الشرعية وإدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية وإبقاء قانون التعريب حالة التجميد، وواجهت القرارات انتقادات كثيرة لكن دون أن تؤثر في قرار اللجنة، كما أن عدم توفر النسخ الأصلية لمشروع اللجنة، كان عاملا في حيرة لدى متبّعي التربوي في الجزائر. مما زادة من حدة توتر المجتمع الجزائري وعدم شفافية ما يحصل داخل الوزارة الوصية مما ينتج عنه عدم اشراك اهل الاختصاص في عملية التخطيط للإصلاح وسن المناهج والبرامج التي تتماشى مع متطلبات المجتمع الجزائري وتساير ما هو معمول به في العالم، فنلاحظ ان هذه اللجنة قد انبثق عنها تيار فرنكفوني يبقي على مخلفات الاستعمار وتحطيم اللغة العربية بينما التير الثاني جاء يدافع عن اللغة العربية ضد الفرنسية .

الفصل الثالث

المرجعيات الكبرى لإصلاح المنظومة التعليمية

تمهيد:

يحتل النظام التربوي مكانة هامة لدى أغلب المجتمعات على اعتبار أنّ المدرسة تمثل قاطرة التنمية وإنتاج الموارد البشرية، إذ أنّ ديمقراطية التعليم كفلت الحق في التعليم لكل متعلم رغم اختلاف جمهور المتعلمين اجتماعياً، دينياً وثقافياً، فمهمة المدرسة هي توفير الطرق والبرامج الكافية لتنشئة أجيال قادرين على تأدية واجباتهم الاقتصادية، الاجتماعية والتربوية تجاه مجتمعاتهم ومتشبعين بالقيم الدينية، الأخلاقية، الوطنية والثقافية التي تميز المجتمع المنتمين إليه.

ونتيجة لذلك شهد العصر الحالي حراكاً شاملاً ميزه تطورات كبيرة في جميع الميادين وفرض على المدرسة مجموعة من التحديات باعتبارها الجهة المكلفة من طرف المجتمع بإعداد أفراد أكفاء مزودين بجملة من المعارف والقدرات والمهارات لمسايرة هذا التطور، هذا الوضع فرض على المنظومة التربوية تغيير استراتيجياتها بهدف التكيف مع الوضع الجديد وتجسد ذلك من خلال الإصلاحات المتتالية التي مسّت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال، ويعتبر **الموسم الدراسي 2003/2004** موسم إصلاح المنظومة التربوية بامتياز، حيث شهد تغييراً جذرياً شمل البرامج واستراتيجيات التدريس وأشكال التّقييم وسنوات التّمدرس، تمثل في **الانتقال من التدريس وفق المقاربة بالأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات**.

النظرة الحديثة للتدريس المعتمدة مع تبني المقاربة بالكفاءات مهدت للانتقال من مبدأ التعليم إلى مبدأ التعلم، ومن نموذج الأهداف إلى نموذج الكفاءات، وأصبح يُنظر للمدرسة على أنّها مؤسسة تقوم بوظيفة اجتماعية يُدرب عن طريقها المتعلمون على الحياة الاجتماعية، هذا التوجه دفع نحو تغيير الممارسات التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعلم البنائي المتمحور حول المتعلم بالسعي إلى تطوير قدراته ومهاراته خاصّة الفكرية منها والمنهجية، قصد تمكينه من المشاركة بفعالية في بناء معارفه بنفسه ودمجه في محيطه بتجديد واستثمار معارفه في تسيير وتدبير شؤون حياته اليومية وحلّ المشكلات التي قد تعترضه.

وقد طرح تطبيق هذه المقاربة لأكثر من عقد من الزمن العديد من الصعوبات سواء ما تعلق منها بتصميم المناهج أو بالتّقييم بكل أنواعه أو بتكوين المكونين وتوفير الأدوات والوسائل التربوية، كما وجهت لها عديد الانتقادات بسبب عدم تحقيق ما كان منتظراً منها نتيجة ضعف مردوديتها وتدني المستوى التعليمي وزيادة معدلات الرسوب والتسرب المدرسي وكثافة البرامج

وتواضع مستوى التأطير، الأمر الذي استوجب ضرورة تقويم المناهج المطبقة للكشف عن النقائص المسجلة وتشخيص الاختلالات والتنبذبات التي طرأت خلال عملية الإصلاح، وهذا قصد استدراكها ومعالجتها بصفة عادية ومنتظمة، حيث أسفرت نتائج هذه العمليات التقييمية عن إصلاحات جديدة عرفت بإصلاحات مناهج الجيل الثاني، والتي تبنتها وزارة التربية الوطنية بداية الدخول المدرسي 2016/2017.

انبثقت سياسة إصلاح المنظومة التربوية التي أقرتها الدولة الجزائرية منذ بداية الألفية الثالثة عن تفاعل وتأثير ظروف عديدة، منها ما يعود إلى الوضع الصعب الذي آلت إليه المنظومة التربوية بعد التراكمات التي تكدست فيها جراء التجارب العديدة التي عاشتها منذ الاستقلال، فخضعت لإصلاحات تدريجية وجزئية غير منسجمة وغير متكاملة، مما أثر سلبا على أدائها ونموها، وبعد ذلك عرفت لأول مرة سياسة وطنية شاملة ومنسجمة مع النصوص والمواثيق الوطنية، تتمثل في نظام المدرسة الأساسية الذي نصت عليه أمريّة 35-76، الذي استمر إلى سنة 2000، ومنها ما يعود إلى الدور المؤثر الذي لعبته عدة فواعل لها علاقات وظيفية وعضوية بقطاع التربية كالنخبة والبيروقراطية والتكنوقراطية والأحزاب والنقابات والإعلام، ومنها ما يعود إلى التحولات السياسية والاقتصادية الداخلية والخارجية، كالتحول الديمقراطي الذي عرفته الجزائر منذ صدور دستور 1989 والعولمة الاقتصادية والسياسية والثقافية، كلّ هذه الظروف مجتمعة أثرت على سياسة إصلاح المنظومة التربوية التي تقررّت سنة 2002، ولأنّ الحديث عن إصلاحات جديدة أو ما سمّي بإصلاحات الجيل الثاني أو إصلاح الإصلاح أو المناهج المعادة كتابتها، وجب لزوما التحدث عن أساسيات هذه الإصلاحات، والتي تعتبر الحجر الأساس للمنظومة التربوية وإصلاحها، لأن ما جاء فيها عبارة عن نتيجة غياب الوثائق المرجعية لما جاء في الإصلاحات التي انطلقت في الموسم الدراسي 2003/2004 التي نتج عنها اختلالات عديدة، والتي منها:

- تعميم البرامج في ظل غياب إطار مرجعي.
- لم تأت بالتغيير البيداغوجي المنتظر من تبني المقاربة بالكفاءات.
- نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل.
- وضعت حيز التنفيذ بكيفية مستعجلة.
- غياب البعد المناهجي.

- عدم توحيد النمطية في تقديم المناهج وتناول المواد.

ولمعرفة الاختلالات العديدة أكثر ينبغي الرجوع إلى ما ورد في الإصلاحات: ¹*

إنّ الحديث عمّا جاء في الإصلاحات الجديدة، والتي كان هدفها معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تمّ تحديدها في المناهج السابقة (الجيل الأول) وكذلك امتثال المناهج المدرسية للضوابط في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج، وكذا تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلّات، لذا سنركز في هذا الفصل على المرجعيات الكبرى أو الوثائق الرسمية التي جاءت بها الوزارة الوصية، إذ تمّ تقسيم هذا الفصل إلى ثلاث مباحث:

- **المبحث الأول:** بعنوان القانون التوجيهي للتربية الوطنية، والذي سنذكر فيه أهم مضامينه وأهم مبادئ التي جاء بها هذا القانون، ثم بعد ذلك مستويات التربية والتعليم فيه.
- **المبحث الثاني:** تحت عنوان المرجعية العامة للمناهج، والتي سنسرد فيها أبعاد ومنطلقات هذه المرجعية، مع بذكر سياسة التّكفل ومن هم فواعل إعداد هذه المناهج، مع توضيح أهم الأسس والمبادئ التي يقوم عليها إعداد المناهج.
- **المبحث الثالث:** معنون بالدليل المنهجي لإعداد المناهج، والذي سننتطرق فيه إلى طبيعة هذه الوثيقة، وأهم المبادئ التي تبني عليها المناهج الدراسية، ثم ترجمة الوثيقة المرافقة للمناهج.

¹ * وثيقة حجج لإعادة كتابة المناهج الذي أنجز في 2007 ، والذي صدر في مارس 2009.

* الاقتراحات الميدانية للمعالجة والتّحسين (خلاصة للاستشارة الميدانية)، والتي صدرت عن وزارة التربية الوطنية تحت عنوان "الاستشارة الميدانية حول التّقييم المرحلي للتّعليم الإلزامي (مقترحات حسب الصيغة الواردة في تقارير الندوات الجهوية) التي صدرت في أبريل 2013.

المبحث الأول: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04:

هو وثيقة قانونية تتضمن المحاور الكبرى لتسيير التربية وأهم القواعد والأسس التي سترتكز عليها مستقبلا، وهو بمثابة تشريع التربية الوطنية، مما يحتوي على نصوص تنظيمية وتطبيقية من مراسيم وقرارات وتعليمات، تمت المصادقة عليها من طرف المجلس الشعبي الوطني في 2 يناير 2008 ، ويحمل الرقم 04-08، يضم هذا القانون سبعة أبواب وتسعة فصول و 92 مادة، وقد اقترح هذا المشروع من طرف وزير التربية السابق أبو بكر بن بوزيد، وقد خصصنا لهذا المبحث ثلاث مطالب.

المطلب الأول: مضامين القانون التوجيهي.

يتضمن هذا القانون سبعة أبواب، يتمركز الباب الأول حول أسس المدرسة الجزائرية، وانقسم إلى ثلاث فصول جاء في الفصل الأول غايات التربية والتي اندرج تحتها مادتين، جاء في الأولى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية أما في مادته الثانية المتمثلة في رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية¹.

أما الفصل الثاني من هذا القانون، فقد تحدث عن مهام المدرسة ، إذ سن أربع مواد مرقمة على التوالي بعد مواد الفصل الأول، حيث جاء في المادة الثالثة مهمة المدرسة وهي التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، أما في المادة الرابعة من مهام المدرسة في مجال التعليم والتي تهدف إلى ضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية المتعلم، وفي مادته الخامسة تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية كذلك بالاتصال الوثيق مع الأسرة، التي تعتبر امتدادا لها بتنشئة المتعلمين على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية، وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.² وفي مادته السادسة تقوم المدرسة في مجال التأهيل بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ، وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية من معارف وتكوين والابتكار في الحياة المهنية والمستقبلية.

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في جانفي 2008، الجريدة الرسمية، العدد 4، طبعة 2016، ص 6-10.

² المرجع نفسه، ص 6-10.

أما الفصل الثالث فقد برزت فيه المبادئ الأساسية للتربية الوطنية، حيث احتوى على اثني عشرة مادة (12 مادة: من المادة 7 إلى المادة 18)، وأهم ما جاء في هذا الفصل بروز أهمية مكانة المتعلم في السياسة التربوية، وكذا تبين موقف ومهام الجماعات المحلية في إطار الاختصاصات المخولة لها قانونيا بالتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، إلا أنه هناك بعض الفروقات في ما يخص ما جاء في هذه المواد خاصة في المهام المخولة للجماعات المحلية، وهذا يرجع إلى الفوارق في مداخل البلديات، حيث نجد أن المدرسة الابتدائية تدرج ضمن الأملاك العمومية البلدية، وقد جاء في المادة الثالثة من المرسوم التنفيذي رقم 16-226 مؤرخ في 22 ذي القعدة 1437 الموافق لـ 25 غشت سنة 2016، يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية أن المدرسة الابتدائية تخضع تحت وصاية مشتركة للوزير المكلف بالتربية الوطنية والوزير المكلف بالداخلية والجماعات المحلية.¹ حيث جاء في المادة 07 من هذا القانون طبقاً لأحكام المادة 122 من القانون رقم 10-11 المؤرخ في 22 يونيو 2011 الذي ينص على تولى البلدية إنجاز المدرسة الابتدائية وصيانتها، وتوفير للمدرسة الابتدائية بعض المرافق التي منها : قاعة الإعلام الآلي، قاعة مطالعة، قاعة متعددة النشاطات، قاعة الأساتذة، فضاء للتربية البدنية والرياضي ومطعم مدرسي.²

جاء عنوان الباب الثاني تحت اسم الجماعة التربوية، جاء هذا الباب دون فصول أي احتوى على 8 مواد (من المادة 19 إلى المادة 26)، جاء فيه عن تشكيل الجماعة التربوية من تلاميذ ومن كل الذين يسهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية وتكوين المتعلمين وفي الحياة المدرسية، وفي تسيير المؤسسات المدرسية وتحديد مهام وظيفة كل مسئول لوظيفته والتفقد الصّارم بمهامه دون الإخلال بما هو موجود في القانون من المتعلم إلى المعلم إلى المدير إلى المفتش وحتى أولياء التلاميذ.

أما الباب الثالث، والذي كان تحت اسم "تنظيم المدرسة" فقد احتوى على سبعة فصول، وأهم ما جاء في هذا الباب تقسيم المستويات التعليمية الآتية:³

- التربية التحضيرية.

- التعليم الأساسي، الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

¹ حسن سرداني، الشّامل في التشريع الجزائري، الجزائر: منشورات نوميديا، 2020، ص 123.

² المرجع نفسه، ص 124.

³ ، المرجع نفسه، ص 21.

- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

جاء في فصله الأول تشكيل البرامج التعليمية وكيفية إنشاء المجالس المكلفة بالبرامج وتحديد الحجم المحدد للتدريس في السنة، وإجبارية التعليم باللغة العربية في كل مستويات التعليم وإدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية ومنح تعليم المعلوماتية في كافة المؤسسات التربوية.¹

أما الفصل الثاني تحدث عن التربية التحضيرية وكيفية سيرها وتحديد سن هذه المرحلة الذين يتراوح عمر الأطفال فيها بين 5 و6 سنوات، ويحتوي هذا الفصل على 6 مواد من (المادة 38 إلى 43)، حيث أعطت الدولة الحرية أي الطابع غير الإلزامي للتربية في هذه المرحلة، كما فتحت المجال للأشخاص الطبيعيين أو المعنويين الخاضعين للقانون الخاص فتح هياكل للتربية التحضيرية بناء على ترخيص من الوزارة.

أما الفصل الثالث والذي جاء فيه التنظيم الخاص بمرحلة التعليم الأساسي، إذ يضمن هذا التعليم تعليماً مشتركاً لكل متعلم، وقد حدد هذا الفصل سنوات كل مرحلة من التعليم المعمول بها اليوم، تتوج نهاية هذه المرحلة بامتحان نهائي يخول له الحق في الحصول على شهادة نجاح، إلا أن هذا الامتحان قد ألغي في الموسم الدراسي 2020، وذلك بسبب أزمة فيروس (كوفيد 19) حيث تم الاكتفاء بتقييم مكتسبات المتعلمين.

أما الفصل الخامس منه فهو عبارة عن أحكام متعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاص، وهذا ما جاء في مواده التسعة (9) من (المادة 57 إلى المادة 65).²

وفي الفصل السابع يتحدث هذا القانون عن التقييم، ويحدد التقييم ويقيس دورياً مردود كل من المتعلم والمؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها، مع تحديد كفايات التقييم بموجب قرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية، وهذا ما يعيب في هذا القانون على وحدة إصدار قرار مثل هذا من الجهة المكلفة أي وزير التربية، حيث أن مثل هذا القرار من الواجب أن يكون من داخل المؤسسة التي هي أكثر دراية في هذا المجال والجهة الخاصة مثل المفتش، وقد جاء في هذا الفصل كل ما يتعلق بالتقييم من شروط وكفايات وأهداف هذا التقييم، وذلك مدون في مواده الأربعة (4) من (المادة 69 إلى المادة 72).

¹ المرجع نفسه، ص 22.

² المرجع نفسه، ص 22.

أما عن بابه الرابع، والذي يكرس على تعليم الكبار جاء هذا الباب دون فصول، واحتوى على 3 مواد من (المادة 73 إلى المادة 75) يهدف إلى تعليم الكبار ومحو الأمية والرفع المستمر لمستوى التعليم والثقافة العامة للمواطنين¹.

أما الباب الخامس بعنوان المستخدمين، فهو يتحدث عن التعداد الفردي لمستخدمي قطاع التربية الوطنية من الفئات الآتية: مستخدمو التعليم، الإدارة، التربية، التفتيش والرقابة، المصالح الاقتصادية، علم النفس والتوجيه المدرسي والمهني، التغذية المدرسية، السلك الطبي والشبه طبي، الأسلاك المشتركة²، عند قراءتنا لبعض هذه المواد ومركز صنع قرارها نحس بمركزية ووحدة القرار، وهذا ما يعيب ويرجع على مثل هذا القطاع بالغموض ونقص في التسيير.

أما الباب السادس فقد جاء معنواً بمؤسسات التربية والتعليم العمومية وهياكل ونشاطات الدعم والأجهزة الاستشارية، ويحتوى هذا الباب على ستة (6) فصول، وأهم ما جاء في الباب ضبط أمور المؤسسات التربوية والتعليمية العمومية وتنظيم هياكل الدعم التي تتكفل بمهام عديدة، منها تكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، محو الأمية، البحث التربوي، التقييم والامتحانات وغيرها من الوظائف المهمة، كما يرمز هذا الباب إلى فتح المجال إلى تأليف الكتب المدرسية للكفاءات الوطنية، زيادة على ذلك فإن استعمال الوسائل التعليمية المكملية والكتب شبه المدرسية في المؤسسات المدرسية تخضع لمصادقة الوزير المكلف بالتربية، وقد جاء فيه الحديث عن النشاط الاجتماعي، وذلك في الفصل الرابع منه، إذ تسعى الدولة إلى الحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتوفير ظروف التمدن ومواصله الدراسة، مع هذا كله فإن النشاط الاجتماعي يضمن للمتعلمين مجموع الإعانات المتعددة والمرتبطة على الخصوص باقتناء الوسائل التعليمية والأدوات المدرسية والنقل والتغذية والصحة المدرسية والنشاطات الثقافية، الرياضية والترفيهية، جاء هذا كله في ثلاث مواد على التوالي 96، 97، 98 ومن بين أهداف ما جاء في الفصل الخامس من هذا الباب تنظيم مواقع إنشاء مختلف أنواع المؤسسات المدرسية العمومية والهياكل المرافقة لضمان أحسن خدمة للشريحة المعنية بالتمدرن، هذا ما يجمع بين بعض القطاعات الأخرى التي تشترك في هذه المهمة وتندرج ضمن السياسة العامة للسكن والتهيئة العمرانية، ويدخل ذلك ضمن استشارات دورية بين الوزارة

¹ المرجع نفسه، ص 23.

² المرجع نفسه، ص 24.

الوصية والإدارات المعنية والجماعات المحلية، وهذا ما نجده في المادة 99 و100 و101، على التوالي من هذا القانون.¹

أما عن الفصل السادس فقد تناول الأجهزة الإدارية بإنشاء مجلس وطني للتربية والتكوين لدى الوزير المكلف بالتربية، وهذا الجهاز مناسب للتشاور والتنسيق ويضم ممثلي ومستخدمي مختلف قطاعات المنظومة الوطنية للتعليم والشركاء الاجتماعيين وقطاعات النشاط الوطني المعنية، ويعنى هذا المجلس بدراسة ومناقشة كل القضايا المتعلقة بأنشطة المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها، لا سيما التنظيم والتسيير والابتكار والتجديد التربويين والعلاقة مع المحيط.

وينشأ كذلك لدى الوزير المكلف مرصد وطني للتربية والتكوين، يعنى هذا المرصد بمعاينة سير المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها وتحليل العوامل الحاسمة في وضعيات التعليم وتقييم نوعية الخدمات التربوية وأداءات المعلمين والمتعلمين وإبداء اقتراحات لاتخاذ تدابير التصحيح أو التحسين، نجد في هذا الفصل تشكيلة ومهام هذه المجالس في المواد الثلاث 102 و103 و104 من هذا القانون.²

المطلب الثاني: مبادئ وأهداف القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

يهدف هذا القانون إلى إلغاء الأمرية المنظمة للتربية والتكوين الصادرة في 76/04/16 وتعويضها بقانون جديد سمي القانون التوجيهي للمنظومة التربوية، الذي تتوخى الحكومة منه اكتمال العدة التشريعية والتأطير المؤسسي لإصلاح المنظومة التربوية، حيث إن قرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أفريل 2002 بشأن الإصلاح، وكذا المضمون المتعلق به في برنامج الحكومة، الذي صادق عليه المجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة، قد شكلت أهم مصدر لإعداد هذا المشروع.

إن مضاعفة الأعداد الإجمالية للمتعلمين بعشر مرات منذ الاستقلال لتصل لأكثر من سبعة ملايين ونصف يعني أن ربع سكان الجزائر يرتادون المدرسة الجزائرية في ذلك الوقت، ومضاعفة عدد الهياكل المدرسية لاستقبال التعداد المتزايد للمتعلمين، ومع تبني الجزائر مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته وإلزاميته، وفي الوقت نفسه عملت على تجسيد خيار تعريب التعليم

¹ المرجع نفسه، ص 24.

² حسن سرداني، مرجع سابق، ص 33.

وجزارة التأطير في مختلف المستويات، وهذا ما سمح للبلد باسترجاع وترقية لغته وثقافته، مع قيمه الحضارية.

غير أن التّميّة الكمية في مجال التّربية التي تمّ تحقيقها في سياق متميز بالانفجار الديمغرافي وفي الوقت نفسه تم اختيار هذا المشروع التربوي الذي يحمل صبغة ديمقراطية قد واجه نقائصا واختلالات أثرت على نوعية التّعليم الممنوح، وكذا مردود المنظومة في مجملها، فأصبح إصلاح المنظومة أمرا ضروريا، وذلك بسبب وضعية المدرسة أو بسبب التحوّلات على الصعيد الوطني والعالمي، والتي أصبحت تفرض نفسها، وهذه التحوّلات منها على المستوى الوطني والتي منها:

ظهور التعددية السياسيّة، التي تفرض على المنظومة إدراج مفهوم الديمقراطيّة، وما ينجر على هذا المفهوم بتزويدها للأجيال القادمة من قيم ومواقف، وترك الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير المركزي، والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق، يدفع المنظومة الى تحضير الناشئة تحضيرا جيدا.¹

أما على المستوى الدولي عولمة الاقتصاد التي تشترط على المنظومة التربويّة التحضير اللائق للأفراد وللمجتمع لمواجهة التنافس الحاد، الذي تميز به القرن الواحد والعشرون، إذ تزامن اقتصاد الرفاهة للأمم بحجم ونوعية المعارف العلميّة والمهارات التكنولوجية التي يتعين عليها إدراجها في برنامج التّعليم والتكوين، وكذلك التطوّر المتسارع للمعارف العلميّة والتكنولوجية وكذا وسائل الإعلام والاتصال الحديثة التي تفرض إعادة تصميم ملامح المهن وتشترط من التّربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكتساب هذه المعارف.

في هذا السياق سطرّت الحكومة برنامجاً بهدف إصلاح المنظومة وذلك بقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أبريل 2002 الذي صادق عليه البرلمان بغرفتيه، هذا يعد أرضية ومصدرا في إعداد هذا المشروع التمهيدي.²

يأتي هذا المشروع لترسيخ المسعى الشّامل لإصلاح المنظومة التربويّة الذي شرعت فيه الدّولة، لبلوغ تعليم وتكوين نوعي لأبنائها، وبالنظر في هذا السياق وتحديد في دراسة التشريع - الأمر 35.76، المؤرخ في 16 أفريل 1976-، المتضمن تنظيم التّربية والتكوين، تبين أنه

¹ وزارة التربية الوطنيّة، القانون التوجيهي للتربية الوطنيّة رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص 2008، ص42.

² المرجع نفسه، ص 43.

وجب تكييفه مرات عدة مع تعديل بعض النصوص، ومع ذلك لا ننكر فضله في إرساء بعض المبادئ الأساسية التي مازالت صالحة إلى اليوم.

وقد حملت مواده أن السياسة التربوية الجديدة ضمن هذا الإصلاح بإمكانها الاستجابة لطموحات الأمة، وهي تفترض في المقام الأول صياغة مبادئ أساسية وغايات في مستوى التحديات المفروضة أهم هذه الأسس:¹

- يحتل المتعلم مركز اهتمام السياسة التربوية.
- تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة وشديدة التعليق بقيم الشعب الجزائري.
- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس الأطفال وتنشئتهم على حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، وذلك بتقوية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة.
 - ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.
 - تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية.
 - إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على العالمية والمعاصرة.²
- تميز هذا المشروع في كونه يرسخ مقومات المدرسة الجزائرية من خلال الغايات والمهام الموكلة لها، ومن ثم سطرت غايات التربية التي ترمي إلى تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة ومتمسك بقيم المجتمع الجزائري، والتأقلم مع محيطه والتأثير فيه والتفتح على العالم الخارجي، عن طريق احترام الممتلكات والمحافظة على التراث واحترام الحياة وحب العمل والتضامن والمسؤولية، ويتعلق الأمر بالتدريب على ممارسة المواطنة الديمقراطية حتى يتمكن المتعلم من العيش يوميا متمتعا بحقوقه كطفل، وكذا متحملا المسؤوليات والواجبات التي يملها هذا المتعلم ليكون عنصرا فاعلا في حياته الخاصة ذاتها، وألا يكتفي بأن يكون عنصرا متلقيا وخاضعا لتقلبات التطور.

¹ هنية حسني، منظومة التربية والتعليم في الجزائر مسار تاريخي واجتماعي، الجزائر: دار ومضة للنشر والتوزيع والترجمة، 2022، ص112.

² المرجع نفسه، ص 112.

لذلك جاءت مادة التربية المدنية كغاية أساسية لتعلّم الديمقراطية في الحياة الاجتماعية.

إن إدراج التربية المدنية في المدرسة يسعى إلى تحقيق:¹

- أولاً: تنمية الحس المدني والتسامح والتحضير للحياة الاجتماعية، ومعرفة وفهم الحقوق والواجبات
- ثانياً: تأمين معارف مفيدة ومتماشية مع حاجيات المتعلّمين والمؤسسات التي تسير حياة المجتمع.

- ثالثاً: تنمية معرفة واحترام حقوق الإنسان والمرأة والطفل.

- رابعاً: تنمية معرفة واحترام المؤسسات الوطنية والهيئات الدولية والإقليمية لتثبيت فهم حقيقي للحياة الوطنية لدى المتعلّم في سياق العولمة.

لقد تطرق هذا المشروع لمهام المدرسة التي يتعين عليها ضمان وظائف التهذيب والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، وهذا رجوعاً لتوصيل المعارف والمهارات الضرورية لمواصلة التعليمات والاندماج في الحياة العلمية، أما مهام التنشئة الاجتماعية التي تتولاها المدرسة بالتعاون مع الأسرة من أجل تربية الشباب على المواطنة وقواعد الحياة في المجتمع، وهذا ما جاء في (المادة 05) من القانون، كما يؤكد هذا المشروع من ناحية أخرى على المبادئ الأساسية للسياسة الوطنية للتربية، لاسيما منها ما هو مرتبط بديمقراطية التعليم، هذه المبادئ هي تلك المؤكدة في مختلف المواثيق والداستير للدولة الجزائرية، وتتمثل في ضمان الحق في التعليم لكل الأطفال الجزائريين دون أي تمييز، وهذا ما يشار إليه في (المادة 10)، وأشار إلى مجانية التعليم في (المادة 13)، أما عن الطابع الإلزامي للتعليم القاعدي الذي يمتد إلى غاية سن 16 سنة ويقرن بمعاقبة الأشخاص المخالفين لهذه الأحكام، وهذا ما أشارت إليه المادة (12) من القانون.

تعتبر هذه المواد القاعدة الأساسية في المنظومة التربوية الجزائرية، فمنذ بداية المدرسة الجزائرية لم تعرف هذه المواد التغيير أو المساس بها لأنها الحجر الأساس للنظام التربوي، وتنص هذه المواد كذلك على وجوب تقيّد المعلمين الصارم بالبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية، وهذا ما أشير له في (المادة 22)، كما تنص أيضاً على ضرورة إشراك أولياء التلاميذ

¹ وزارة التربية، القانون التوجيهي، مرجع سابق، ص 49.

في الحياة المدرسية، وهذا ما يدل على ترسيخ مبدأ التشاركية في الحياة المدرسية ضمن حصر مادة في القانون خاصة بالشريك الاجتماعي.

وفي جانب آخر نرى أنّ هذا القانون خصص مادتين لحماية المؤسسة المدرسية من كل تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي أو تخريبي، وهذا مشار إليه في (المادتين 17 و18).¹

المطلب الثالث: مستويات التربية والتعليم في القانون التوجيهي.

يتعرض هذا المشروع لمختلف أطوار ومستويات التربية والتعليم على النحو الآتي:²

- **أولاً: التربية التحضيرية والمشار إليها في المواد من (37 إلى 42) من القانون والتي** تعد الأطفال الذين لم يبلغوا السن الإلزامية للتمدرس للالتحاق بالتعليم القاعدي، وقطاع التربية مسؤول عليها، من حيث البرامج التربوية وتحديد المقاييس المتعلقة بالهياكل والتجهيزات والوسائل التعليمية وتحديد شروط قبول المتعلمين وبرامج تكوين المربين وتنظيم التفتيش والمراقبة البيداغوجية.

- **ثانياً: التعليم القاعدي الذي نظم على شكل تعليم ابتدائي ذي 5 سنوات، وتعليم** متوسط ذي 4 سنوات مشار إليه في (المادة 45).

وأخيراً يخصص مشروع القانون جملة من المواد لمختلف فئات مستخدمي قطاع التربية ويجعل التكوين الأولي للمدرسين من جميع المستويات بالمؤسسات المتخصصة للتعليم العالي أو المؤسسات التابعة لوصايتها التربوية، وهذا نلاحظه في مادته (المادة 67)، فالرفع من مستوى تأهيل المعلمين وتمهين تكوينهم هو أحسن ضمان لنجاح إصلاح التربية وتحسين نوعية خدماتها، ويجب ألا نكتفي " بالتربية نفسها للجميع" بل يجب أن نتطلع إلى "أحسن تربية لكل واحد".

هنا نجد أنّ القانون يؤكد على تكفل مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية مستقبلاً بالتكوين البيداغوجي والمهني للمستخدمين الموظفين عن طريق المسابقات الخارجية، وبتكوين المستخدمين الموظفين داخل القطاع، قصد ترقية في سلك من أسلاك موظفي

¹ اللجنة الوطنية للمناهج، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، طبعة 2016، ص 28.

² المرجع السابق، ص 52.

التربّية، كما تتكفل بكل عمليّات التكوين أثناء الخدمة لفائدة مختلف فئات المستخدمين العاملين بالقطاع، وهذا ما جاء في ديباجة (المادة 68).

خلاصة لما سبق نستطيع أن نقول إن مشروع هذا القانون يتميز عن الأمر رقم 35.76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 على وجه الخصوص، **بالمميزات الآتية:**¹

- حصر مجاله في قطاع التربية وتكييف النظام التربوي مع التحوّلات المنجزة عن اقتصاد السوق في مجتمع ديمقراطي مع إتاحة الإمكانية للأشخاص الطبيعيين والمعنويين الذين يخضعون للقانون الخاص؛ لفتح مؤسسات التربية والتعليم الخاصة ضمن الشروط التي يحددها التشريع والتنظيم وإدراج تعليم اللغة الأمازيغية.

- إنشاء مجلس وطني للمناهج، كهيئة علمية وبيداغوجية مستقلة، تعنى بمهمة تصور وإعداد برامج التعليم، وهذا ما أشارت له (المادة 30)، كذلك تنظيم التعليم القاعدي الإجمالي ذي التسع سنوات، على شكل تعليم ابتدائي مدته خمس سنوات، متبوع بتعليم متوسط مدته أربع سنوات، وهذا ما أشارت له (المادة 45).

- إلحاق التكوين الأولي للمدرسين في كل مستويات التعليم بالمؤسسات المتخصصة للتعليم العالي، أو تلك التي تخضع لوصايتها البيداغوجية مشارا إليه في (المادة 67).

- إعادة تجميع القانون الخاص لوظيفة التدريس من الجوانب المعنوية والاجتماعية والاقتصادية

- إلغاء احتكار الدولة للكتاب المدرسي وإقامة نظام اعتماد الكتاب المدرسي والمصادقة على الوسائل التربوية المكملة والمؤلفات شبه المدرسية، وهذا ما أشارت له (المادة 80) من القانون.

- إنشاء هيئتين تقوم بدور هام وهم المجلس الوطني للتربية والتكوين والمرصد الوطني للتربية والتكوين.

وجاء في أهدافه أن المنظومة التربوية مدعوة للتغيير الجذري كي تستجيب للتطلعات الجديدة للمجتمع، وحتى تساهم في رفع التحديات الداخلية والخارجية، وعلى المنظومة التربوية

¹ المرجع نفسه، ص 54.

أن تسير عصرها، وأن تتكيف وتحضر الأجيال الصاعدة للمستقبل، فهذا كله يتطلب وضع استراتيجية للتغير تهدف إلى ثلاث أهداف رئيسية:¹

- تسجيل مسارات التغير في آفاق طويلة المدى بإشراك جميع القطاعات الحيوية.
- إقامة إصلاح على مستوى سياسة الدولة وجعلها في منأى من التراجعات الظرفية والذي يفرض تقوية قدرة الرؤية المستقبلية للسلطات العمومية، تقديم الحلول لمشاكل التربية والتعليم، إدراج الطلب التربوي كعامل تغيير له الأولوية.

- ويسعى الهدف الثالث الى إعطاء المؤسسات التربوية أكثر استقلالية وأكثر مرونة مع مراقبة دقيقة للنتائج المدرسية والسرور على ضمان تكافؤ الفرص، وبصفة عامة ترمي هذه الإصلاحات إلى تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية، و متمسك بعمق قيم المجتمع وباستطاعته فهم العالم.²

يقوم هذا القانون بتحيين التشريع في مجال التربية ويرفع التناقضات المترتبة عن التحولات السياسية، الاجتماعية والاقتصادية وعن مستوى النمو الذي بلغته المدرسة الجزائرية، وجاء ضمن أهداف هذا المشروع العملية، والتي يجب تحقيقها على الأمد المتوسط والبعيد، ومنها على وجه الخصوص:³

- رفع مستوى تأهيل مستخدمي التعليم بجعل مستوى التدرج الجامعي، المعيار المرجعي؛ القضاء على نظام الدوامين في كل مدارس القطر الوطني.
- تحسين نسب النجاح في الامتحانات المدرسية بقدر معتبر، تتراوح ما بين 60%، 80%.

- دعم دور مجلس التوجيه والإعلام بخصوص المنافذ وفرص الشغل بطريقة تشرك المتعلمين في اختياراتهم المدرسية، الجامعية والمهنية.

- تشجيع إنشاء هياكل للتربية التحضيرية من طرف المستثمرين الخواص والإدارات والمؤسسات العمومية والجماعات المحلية والمنشآت الاقتصادية، قصد الاستجابة لطلب الأولياء بخصوص التّكفل بأبنائهم لتعميم التربية التحضيرية، ابتداء من سنة 2008.

¹ هنية حسني، مرجع سابق، ص 114.

² المرجع نفسه، ص 114.

³ اللجنة الوطنية للمناهج مرجع سابق، ص 55.

- العمل على تجانس وتحسين معايير التمدرس داخل الولاية الواحدة وبين ولايات القطر الوطني والتقليص المعتبر للتسرب المدرسي خلال التمدرس، بشكل يمكن من توصيل 90% من دفعة السنة الأولى ابتدائي الى السنة الرابعة متوسط.
- ضمان تساوي نسبة التمدرس بين البنات والبنين في مختلف مستويات التعليم.

المبحث الثاني: المرجعية العامة للمناهج.

جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية أن المناهج تعتبر إحدى المركبات الأساسية للعملية التربوية، فهي تعكس فلسفة المجتمع وثقافته التي تبنى منها نظرته إلى الفرد والدور المنظر منه، إن المناهج تترجم مختلف النشاطات التعليمية، والتي تسهم في تغيير فكر المجتمع لذلك أضحت تغيير المناهج وتحديث محتوياتها أمراً يفرض نفسه، وبذلك شرع في التفكير في إصلاح المناهج التعليمية انطلاقاً من مبادئ مرجعية أساسية.

المطلب الأول: ماهية المناهج وماهية المرجعية العامة للمناهج:

بداية في هذا المطلب وجب علينا أن نعرج بالتعريف على المناهج، ومن هذا المنطلق وجب علينا التطرق لتعريف المنهاج والأهداف وبعض النظريات المفسرة لبنائه، ثم بعد ذلك نتوجه إلى ما هو موجود في النظام التربوي خاصة بعد التجديد والتغيير لهذه المناهج في منظومتنا التربوية.

المعنى اللغوي للمنهاج هو الطريق الواضح، ولقوله تعالى: **لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا** " المائدة: 48 وقول ابن عباس (رضي الله عنه) لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ترككم على طريق ناهجة.

وكلمة المناهج اصطلاحاً "Curriculum" مشتقة من أصل يوناني بمعناها "مضمار سباق الخيل"، وقد وردت كلمة المقرر الدراسي مرادفة لكلمة المنهاج، وفي الإنجليزية Syllabus، ويقصد بها المعرفة التي تقدم للمتعلّمين خلال سنة دراسية¹، يعرف المنهاج على أنه "مركب من مجموعة من العناصر ترتبط مع بعضها بشكل وظيفي ومتكامل، حددها تايلر في أربعة عناصر هي الأهداف والمحتوى والتدريس والتّقييم"².

يرجع الاهتمام بمشكلات المناهج إلى سنة 1890م كما أوضحت سيجول Seguel و فليبس Philips، وبعد بوبيت Bobitt أول من ألف كتاباً في المناهج عام 1918، وقد عرفه: بأنه سلسلة من الخبرات يتعين على الأطفال والشباب أن يحصلوا عليها عن طريق تحقيق الأهداف³.

¹ المرجع نفسه، ص 9.

² سعد جودت أحمد، المنهج المدرسي المعاصر، الأردن: دار الفكر، ط2، 2004، ص 55.

³ Beauchamp, George. A Curriculum Theory, Fourth Edition. F.E. Peacock Publishers, Inc., 115 North Prospect, Itasca, 1981

يتضح من هذه التعريفات أنَّ المنهاج يمكن أن يفهم بطريقة تتسم بضيق النظرة، والذي انعكس على تصورات القائمين بعملية وضع المناهج، تدريسها أو تقييمها مما يجعل العمل المدرسي بسيطاً ونمطياً وتلقائياً.¹

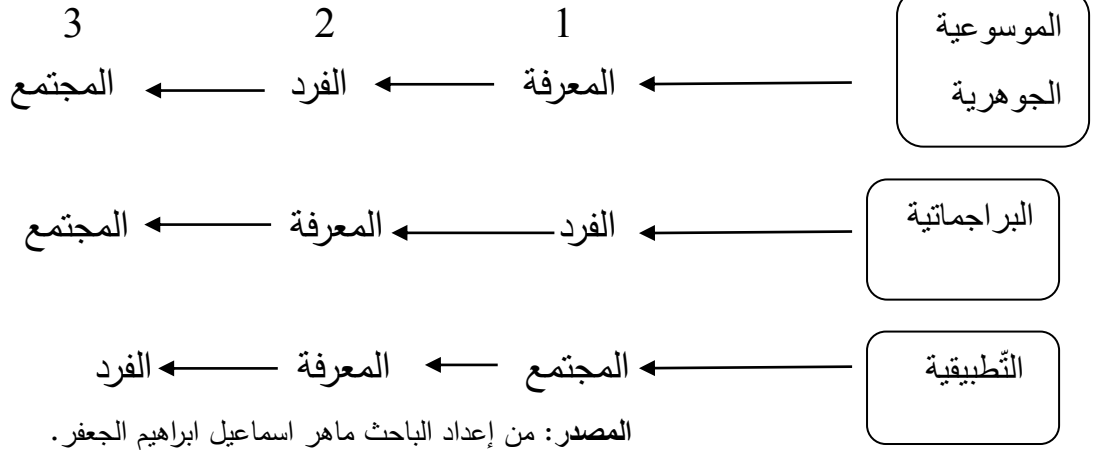
لقد تصدى عدد من المفكرين المشتغلين بالمناهج الدراسية والمخططين لها ومنهم هولسن، كاسويل، ودوك كاسيلن عرّفوا المنهاج في كتابهما تطوير المنهاج curriculum Development لفكرة أن المنهاج مجموعة مقررات، ولكنه مجموعة الخبرات يكتسبها المتعلمون تحت إشراف وتوجيه المعلمين²، مرت نظرية المنهاج بمراحل تطوّر منذ عقد العشرينيات من القرن العشرين حتى يومنا هذا، وقام عدد من المنظرين ببحوث متنوعة ومتباينة في تطوّر المنهاج بهدف تحديد طبيعة نظرية المنهاج، مكانتها، وصفها، ووضع مصطلحات فنية دقيقة لمفاهيمه الأساسية منها: المنهاج، المادة، التصميم، التقديم، النموذج... إلخ.

لقد تباينت النظريات التربوية في مدى تركيزها على: الفرد - المعرفة - المجتمع - عند نظرها لبناء المنهاج المدرسي وتنفيذه، إذ نجد أنَّ النظرية الموسوعية ركزت على المعرفة في شموليتها من أجل تنوير الطفل، بينما اهتمت النظرية الجوهرية بالمعرفة على أساس نظرتها إلى أصالة التراث الثقافي في الاحتفاظ بما هو جوهري وأساسي، مؤكدة دور وأهمية إعدادها، في حين اهتمت النظرية البراجماتية بالمتعلم واعتبرته محورا للعملية التعليمية بدلا من التركيز على المادة الدراسية، باعتبار أن الفرد له شخصيته وطبيعته، ولكل فرد خصائصه الفردية وقدراته الخاصة به، فهو كل متكامل، أما النظرية البوليتكنيكية، فقد كان اهتمامها بالمجتمع، إذ منحته الأولوية وذلك من خلال التعليم بالعمل الإنتاجي، والشكل (02) يوضح التباين بين نظريات المنهاج في نظرتها إلى المعرفة، الفرد، والمجتمع.

¹ ماهر اسماعيل ابراهيم الجعفري، مرجع سابق، ص14.

² المرجع نفسه، ص16.

الشكل رقم: (03) يبين نظريات المنهاج في نظرتها الى المعرفة والفرد والمجتمع.



وكان من الطبيعي في ضوء هذا الاختلاف في فكر المنهاج وأهدافه ومحتواه ونظريته إلى التّقويم، أن ينعكس ذلك على بناء المنهاج، ومن ثم تعددت نماذج بنائه.

وقد تضمنت أدبيات المناهج عديدا من النماذج التي حاولت وصف المكونات الأساسية لعملية بناء المنهاج، وبعد مراجعة العديد منها لوحظ أن بعضها لم يشر لعملية التّقويم كأحد مكونات بناء المنهاج، في حين أن نماذج أخرى اعتبرت عملية التّقويم من مكوناتها الأساسية، وبما أن الهدف من استعراض بعض نماذج بناء المنهاج في هذا المطلب هو التعرّف على أنواع التّقويم وموقعها في عملية بناء المنهاج.¹

من خلال ما تم استعراضه حول مفهوم المناهج التربوية وبعض النظريات في بنائها يجدر بنا ذكر بعض التعريفات التي جاءت بها الأدبيات العربية، ومن بينها ما جاءت به الأدبيات التربوية الكلاسيكية على أنه ذلك المسلك الذي يقطعه المعلم والمتعلم للوصول إلى الهدف التربوي المنشود، والهدف التربوي هو الغاية التي يصبو إليها لتحقيقها أو بلوغها سواء في مدة محدّدة أو على مدى زمني مفتوح، ومن ثم لا يمكن تصور منهاج دون أهداف أو هدف بلا منهاج، ووفق المفهوم الحديث يعرفه سعيد نافع "مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية، الثقافية، الرياضية، الفنية والعلمية، التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلّمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديلاً أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو

¹ ماهر اسماعيل ابراهيم الجعفر، مرجع سابق، ص 48-49.

الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة الأزمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات لنساعدهم على إتمام نموهم".¹

وعليه يمكن تعريف المنهاج التربوي على أنه جملة من الأفعال والأساليب والاستعدادات تتناسب مع أبعاد المجتمع وثقافته، وذلك وفق نهج علمي سليم واضح اجتماعيًا، دينيًا، نفسيًا، عقليًا وجسميًا، ويعرف كذلك على أنه ذلك الواقع التعليمي الذي يعيشه الصغار ويكسبون من خلاله خبرات تتعلق بمجموعة من السلوكيات والاستجابات، المعارف، المهارات، القيم والاتجاهات التي اتفق عليها المجتمع في زمان ومكان معين، وعبر عنها في فلسفته الاجتماعية والتربوية، فالمنهاج إذا يجسد ويترجم فلسفة ذلك المجتمع التربوي إلى واقع تعليمي معين يشكل محتوى العملية التربوية، ومن ثم فإنه بهذا المعنى يتحدد بما لدينا من مفهوم واضح عن معنى التربية المطلوبة لهذا المجتمع وطبيعتها وفلسفتها ووسائلها التربوية ومصادرها²، فالمنهاج التربوي هو كل برنامج مسطر من طرف الدولة، يحتوي على مجموعة من الحقائق، النظريات، المعلومات، المعارف، المبادئ، القيم والاتجاهات لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم ويتم ذلك تحت إشراف المدرسة.

كل الأنظمة التربوية مطالبة بإضفاء الجودة على مناهجها والواجهة على استراتيجياتها التربوية، فكلها في مرحلة إصلاحات كبرى تبحث عن كل الطرق لتعديل مناهجها وتصحيحها وإثرائها، ويحدث ذلك لأن المجتمعات تتغير بسرعة وتتطور حاجاتها، كما أن العلوم والتكنولوجيات قد حققت نجاحات مذهلة وكذا علوم التربية، ناهيك عن المعلم ودوره في هذه المناهج، إذ يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية، وعليه يقع العبء الأكبر في نجاحها، وإن أي نقد أو هجوم يوجه إلى العملية التعليمية يوجه عادة إلى المعلم بالدرجة الأولى، كما أنه يعد الركيزة الأساسية لنجاح تنفيذ أي منهج لذلك فهو بحاجة ماسة إلى دراسة المناهج حيث يقع على عاتقه العديد من المسؤوليات المتعلقة بالمنهاج.³

ف نجد من خلال ما درسناه حول ما جاءت به مؤسسات وزارة التربية الخاصة بإعداد المناهج أن الدستور والقانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008

¹ ناجي تمار، عبد الرحمان بن بركة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، موقع عيون البصائر التعليمي: متحصل عليه <http://elbassair.net>، 2021/08/17، ص 08

² محمود أبو زيد إبراهيم، المضمون الاجتماعي للمناهج، ط2، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، 1986، ص 13.

³ فؤاد محمد مرسي، علم مناهج التربية الأسس العناصر التطبيقات، مصر: دار الكلمة للنشر والتوزيع، 2007 ص 21 .

بالنسبة للنظام التربوي الجزائري المرجعية الأساسية للسياسة التربوية، ويؤكد النصان من جهة على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي المنفتح على العصرنة والعالم للمنظومة التربوية، وعلى إدماجها في التوجهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى¹، لقد جاءت اللجنة الوطنية للمناهج والتي أدركت منذ تنصيبها في نوفمبر 2002 ضرورة إنجاز وثيقة توجيهية منهجية لتأطير عملية إعداد مناهج جديدة تتحلى بروح مبادئ الإصلاح التي حددتها قرارات مجلس الوزراء بتاريخ 30 أبريل 2002، وكذا توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

إن هذه الوثيقة «المرجعية العامة للمناهج» هي وثيقة تذكر بمقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائرية، وتحدد المرجعيات والمبادئ، تعتبر هذه الوثيقة كمرجع أساسي للمنظومة التربوية، حيث تتألف هذه الوثيقة من 62 صفحة في صفحتها الثانية عرض مقدمة حول هذه المرجعية والصفحة التي تليها فيها فهرس هذه الوثيقة ومن أهم البنود العريضة جاء فيها أسس المناهج وإطار التكفل بهذه الأسس، إعداد المناهج الجديدة، هيكلية المنظومة وتنظيم المسارات والتعلم، مجالات المواد، وأخيرا جهاز التقييم والضبط البيداغوجي. لهذه الوثيقة أبعاد مهمة وهي:²

1- **البعد الوطني:** يرمي هذا البعد الى تقديم تربية واحدة للمجتمع، وذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التعليمية التربوية، أي تقديم برامج إجبارية واحدة تحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات، وبناء على ذلك فانه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثلها الإرث التاريخي والجغرافي والديني والثقافي، وكذلك الارتباط بالرموز الممثلة للأمة الجزائرية وديمومتها والدفاع عنها ويكون ذلك ب:

- دعم الوحدة والهوية والثقافية الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث: الإسلام والعروبة والأمازيغية.

- تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية.

- إبراز قيم الدين الإسلامي من تسامح واستقامة ونزاهة وحب العمل والقراءة الواعية للنصوص الأساسية والاطلاع الجيد على التاريخ الإسلامي.

¹ محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، الجزائر: دار الهدى، (ب.ن.س) ص 14.

² المرجع نفسه، نفس، ص 15

- ترقية اللغة الأمازيغية والتكفل بالاختلاف والتنوع الجهوي.
- التركيز على الأحداث التاريخية الحضارية إضافة إلى إبراز مقاومة الأمة للغزاة عبر التاريخ.
- التعرف على البلاد من حيث المكان والزمان والإمكانات الاقتصادية والموارد والبنية وكذا مكانة البلاد في العالم.¹

2- البعد الديمقراطي: يتجلى هذا البعد في التوجهات الجديدة للبلاد الرامية إلى بناء نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثقافة والديمقراطية قيماً وسلوكاً، والنظام التربوي من خلال المناهج التربوية يتكفل بالنهوض بهذا البعد، كما يعمل على تكريس مبدأ ديمقراطية التعليم، وذلك من خلال الحق في التربية ومجانيته وتكافؤ الفرص، ويكفل هذا الحق بتعميم التعليم الأساسي القاعدي، وهو ما جاء في المادة 15 من الأمر رقم 76/35 المؤرخ في 16 أبريل 1976، إذ تنص على أن الدولة توفر التربية والتكوين المستمر للمواطنين الذين يرغبون فيه دون تمييز بين أعمارهم وجنسهم أو مهنهم، وهذا ما يصطلح عليه بتكافؤ فرص التعليم.

3- البعد العلمي والتكنولوجي: وهذا من خلال إعطاء أهمية للمعارف العلمية والتطبيقات التكنولوجية وربط التعليم بالجانب التطبيقي، وهو مفروض من طرف أهداف التنمية الوطنية، وأهداف المخططات الاقتصادية التي كان معمولاً بها في بداية نشوء الدولة الجزائرية، كما أن طبيعة التطور فرضت ذلك الاتجاه، لأنه السبيل الوحيد نحو تنمية شاملة تكفل تحقق التقدم والازدهار.²

4- البعد العالمي: إذ يتميز العالم اليوم بالترباط في كافة المجالات ووفرة المعلومات والخدمات، ما أدى إلى تطوير طرق العمل والتشجيع على الإبداع وضرورة تفاعل النظام التربوي مع هذه المستجدات والمتغيرات.³

جاء في هذه الوثيقة أهم أسس المناهج، أي أن مهمة كل تربية هي إيصال ونقل القيم التي اختارها المجتمع لنفسه، وهي متعلقة بالمرجعيات مرجعتان تتعلق بالأمة وأخرى متعلقة بالسياسة التربوية بذاتها، وكل مرجعية لها مجالات معينة.

¹ المرجع نفسه، نفس الصفحة.

² وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 2008، مرجع سابق، ص 49.

³ علي بوعناقة، وسلطنة بلقاسم، وآخرون، علم الاجتماع، الجزائر: دار الهدى للنشر، ص 51-52.

وقد حدد القانون التوجيهي في مقدمته لاسيما الفصلين الأول والثاني من الباب الأول والفصول 2 و3 و4 من الباب الثالث مهام المدرسة في مجال القيم الروحية والمواطنة، ويبقى المنهاج العام الذي يشمل مجموع المواد الإطار الموحد الذي يحقق تضافر الأهداف في سبيل تحقيق هذه القيم، والتي تقدّم القيم وفق محورين مرجعيين:

- النصوص المؤسّسة للأمة.

- السياسة التربوية.

1. مرجعيات تتعلق بالأمة وقيمتها:

منذ صدور بيان أول نوفمبر 1954 إلى دستور سنة 1996، والمصادقة عليه سنة 2000 ثم سنة 2008 نصّت جميع النصوص المؤسّسة للأمة على:

- أن الدولة الوطنية جمهورية وديمقراطية، أي يعين المحكومون حكامهم، وأن صفة الجمهورية للدولة تقتضي تطبيق واحترام القانون الصادر عن المؤسسات ممثلة للشعب، ويسير العلاقات الاجتماعية وفق - عقد اجتماعي - متفق عليه بكل حرية.

- يكون العمل في المجال التربوي على النوعية بالانتماء إلى هوية جماعية مشتركة ووحيدة تتمثل في الجنسية الجزائرية، أي الشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد، وهو شعور يرتكز على التراث التاريخي، الجغرافي، الحضاري والثقافي الذي يرمز إليه الإسلام ولغة الأمة: العربية والأمازيغية، وكذا العلم والنشيد والعملة الوطنية.

- هذه الميزة الأساسية للدولة الجزائرية هي الدولة الديمقراطية، وهي صفة إيديولوجية ونظام سياسي، فهي الوسيلة التي تمكن من ترسيخ قيم الجمهورية كالمواطنة، التضامن، احترام الغير والتسامح، فلزم الأمر في المجال التربوي أن نتذكر دوماً أن الديمقراطية قيمة علينا نقلها للأجيال، بل أكثر من ذلك فهي ممارسة وسلوكات يجب ترسيخها، والمدرسة والقسم أول الأماكن التي تمارس فيها هذه السلوكات وتنمو.

- كذلك الدولة وطنية وشعبية، أي أنّها تعبير عن سيادة الشعب في خدمة الشعب، وهذه الصفة تستدعي بروز الوعي الشخصي والجماعي في آن واحد، فلزم من وجود في المجال البيداغوجي، مساهمة المدرسة بقسط وافر في بناء تضامن يتعدى الأنانية والفردية، وذلك عن طريق تعليم يعتمد على الممارسة أكثر.¹

¹ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص 11.

- التفتح على حضارات العالم والقيم العالمية التي لا تتعارض وقيمنا.

2. مرجعيات تتعلق بالسياسة التربوية:

إن الدستور والقانون التوجيهي المؤرخ في 23 يناير 2008 عوض عن أمرية 16 أبريل 1976 في مجال إصلاح المنظومة التربوية المرجعية الإجبارية للسياسة التربوية الوطنية، وأكد النسان من جهة على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي المتفتح على العصرية والعالم للمنظومة التربوية، وعلى إدماجها في التوجهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى. فالمنظومة التربوية ذات طابع وطني، فهي ترمي إلى تقديم تربية واحدة للجميع عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة في مجال التربية.

فيتجلى هذا الطابع في المجال التربوي، وذلك من خلال تقدم برنامج إجباري واحد، يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات، وبناء على ذلك فإنه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثلها الإرث التاريخي، الجغرافي، الديني والثقافي، وكذا الارتباط بالرموز الممثلة للأمة الجزائرية وديمومتها والدفاع عنها.

أما عن الطابع الديمقراطي فهي جزء من المجتمع الديمقراطي، وفي خضم التمدد على المستوى العالمي (سواء عند مدخل المنظومة أو خلال المسار التربوي الإلزامي)، فإن الأمر يتعلق بإدماج البعد النوعي للتربية الذي يمكن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلق بإيصال كل متعلم إلى أقصى إمكانياته.

صف لى ذلك نوعية المناهج والترتيبات البيداغوجية والتعليمية Didactique الجديدة التي ينبغي تطبيقها، لذلك تم إلحاق هذه الخبرة بالطابع المجاني للتربية الممنوحة، وتستمر مجانية التربية بسياسة تدعم دوما آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح، وكذلك إلزامية الحصول على النتائج المحددة لكل مستويات المؤسسة التربوية.

أما عن الطابع العصري والتقدمي الذي فرضته التحديات الداخلية والخارجية في عالم يتطور باستمرار، ومجتمع جزائري ما زال يلح على النوعية فيما تقدمه المدرسة، فعلى المنظومة التربوية الوطنية أن تدرج في مساعيها البيداغوجية الروابط المنهجية والإجراءات المبنية على التسلسل المنطقي للمراحل الآتية¹:

¹ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، مرجع سابق، ص 12.

- مرحلة الفحص التي تتمثل في الملاحظة قصد مقارنة وضعية النظام الحالية بالوضعية المنتظرة، وذلك باستخدام معايير ذات دلالة.

- مرحلة التخطيط التي تتمثل في تصور جهاز للتدخل يتميز بالعقلانية والشفافية.

- مرحلة متابعة التنفيذ وتقييم تأثيراته (تقويم تكويني وتحصيلي).

أما عن طابع التفتح على العالم، أي أنها تضع الآليات المؤسسية التي تمكن المدرسة من دخول المنافسة على المستوى العالمي.¹

نلاحظ مما سبق أن المنظومة التربوية تخضع لقيم الوحدة والانتماء والمواطنة وتكريس مبدأ الديمقراطية، وهذا نلاحظه كذلك في النصوص القانونية والدساتير، مما أعطى الاهتمام الكبير من طرف الدولة لتكريس هذه القيم وتجسيدها في المناهج.

المطلب الثاني: سياسة التكفل بإعداد المناهج.

هناك عدة مستويات لسياسة التكفل بإعداد المناهج، لكي تكون على المستوى المخطط له ومن بينها:

- على مستوى الأهداف الاستراتيجية للمنظومة: فقد تم فيها تحديد مهام المدرسة الجزائرية من تعليم وتأهيل واندماج اجتماعي، وذلك من خلال:

1- تعزيز تجذر العملية التربوية في الانتماء الجزائري وفي الشعور بالانتماء إلى شعب واحد، وذلك عن طريق المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية من الإسلام، العروبة، والأمازيغية، هذا بتمير هذه المبادئ عن طريق التكوين، والمتمثلة في النشاطات التي تتضمنها المناهج الموجهة للمتعلم خاصة الموضوعات التي تضمن: ²

تكوين ضمير وطني يرتكز على الاحترام التام للاختيارات الأساسية (الإسلام، العروبة، والأمازيغية)، ورموز الوطن العلم والنشيد والعملة، وكذا تكوين ضمير المواطنة، وذلك يرتكز على القيم الأساسية للأمة وتتجلى من خلال احترام الغير، التضامن، التعاون، روح التسامح، المعرفة الكافية للتراث الجغرافي والتاريخي ومعرفة الأبطال، وذلك ما سيولد وينمي لدى المتعلم ارتباطه بأرضه وإرثه الحضاري المتوغل في القدم، وعلى مستوى التنظيم ينبغي هيكلة النظام التربوي بكل مركباته وإحداث التفاعل الضروري بينها وتحديد المعايير لتنظيم الأطوار.

¹ المرجع نفسه، ص 12.

² المرجع نفسه، ص 13.

2- امتصاص الاختلالات الناتجة عن تطوّر المنظومة: هذا الأمر يتعلق بتعويض سياسة إصلاح الآثار الاستعمارية بنموذج جديد يشترط مردودا كميا ونوعيا، هذا التغيير يدعو كل الهيئات المكلفة بالمناهج أن تدرج في مساعيها التقويم بمختلف وظائفه، والسلطات صاحبة القرار.

3- رفع التحديات الجديدة: هنا نجد تحديات ذات طابع داخلي، تتمثل في التغيرات التي حصلت في المجال السياسي، الاجتماعي، الثقافي والاقتصادي، وهذا ما سجله القانون التوجيهي السالف الذكر، إذ عزز المهام المعتادة للمدرسة وأوضح بعضها الآخر خاصة ما يتعلق بتعزيز الهوية الوطنية ووحدتها، كما شكل إدخال اللغة الأمازيغية في مناهج التعليم تعبيراً أولياً عن إرادة تكريس المكانة اللائقة لهذا الرافد الأساسي للشخصية الجزائرية، أما عن قيم الجمهورية والديمقراطية فقد كرسّت من خلال تعدد الأحزاب السياسية والانتقال من اقتصاد موجه إلى اقتصاد حر.

وفي التحديات ذات الطابع الخارجي: هناك ثلاث أمور تتكفل بها الدولة:¹

- العولمة والتي فرضت على المناهج التربوية أن تعمل على التوعية بالرهانات المرتبطة بحفظ السلام، وذلك بتقاسم القيم المتعلقة بمستقبل الإنسانية (حقوق الإنسان، حقوق الأقليات والدفاع عن البيئة)، وعلى المناهج التحضير للمنافسة التي لا بد منها بتعزيز التعلق بالهوية الوطنية وتنمية الكفاءات للتكيف الناجح مع عالم التواصل المتعدد الثقافات وسوق العمل الدولية.

- تحدي مجتمع الإعلام والاتصال بسبب التطوّر المذهل لتكنولوجيا فإن المدرسة قد فقدت نهائياً مكانتها كمصدر للمعرفة وتحولت وظيفتها، لهذا وجب على المناهج التربوية أن تدرج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية بشكل تدريجي ومبكر كمواضيع للدراسة وكسند تعليمي، وعلى المؤسسة التربوية أن تدرب المتعلم خلال تدرسه على استخدام وسائل الاتصال في عملية البحث عن المعلومة بنفسه واستغلالها، وذلك بهدف التكيف مع التغيرات.

- هناك تحدي آخر وهو الثورة العلمية الجديدة والتكنولوجية، حيث يتميز العالم اليوم بالتوسع اللامتناهي وتجديد المعرفة، لذا فقد أصبح لزاماً علينا أن نتجه نحو الاستثمار في الذكاء، فلزم على البرامج الجديدة بأن تكون ذات بعد استشرافي أداتي مدرجة في أهدافها

¹ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، مرجع سابق، ص14

التربوية تنمية القدرة على التفكير والتحلي بروح النقد والقدرة على الاستدلال العلمي والإبداع، والتحلي بروح الالتزام والمبادرة وتحمل المسؤولية، كل هذه الأدوات من الواجب وضعها في متناول خريج المنظومة التربوية، لكي يتمكن من مواجهة الإشكاليات التي أصبحت معقدة بطبيعتها.

4- إعادة النظر في المهام الأساسية للمدرسة، وذلك بتكليف الأجهزة البيداغوجية أن تقيم الارتباطات الثلاثة الآتية:¹

- تحديد القاعدة المشتركة من الكفاءات التي سيتزود بها كل الشباب بعد المدرسة الأساسية.

- ضبط التعليم وتكييفه وتوزيعه المتدرج بشكل يستجيب لمتطلبات واقع الحياة أكثر من استجابته للاعتبارات الإدارية والبيروقراطية.

- التحسين النوعي للنتائج المدرسية كمحور ذي أولوية للمهام الجديدة للمدرسة الجزائرية.

- على مستوى تنظيم المنظومة وغايتها يندرج تحت هذا المستوى المبادئ العامة لإعادة الهيكلة، أي الحق في التربية وضمان التعليم الإلزامي وتساوي الفرص، وهنا حددت مدة كل مرحلة، والمعايير البيداغوجية للهيكلية في مراحل؛ أي أن لكل مرحلة من مراحل التعليم منهجاً وطنياً يتضمن أهدافاً ينبغي تحقيقها وكفاءات يجب تتميتها وتنظيماً للمواقيت ومعايير التقويم والتسيير البيداغوجي.

- على المستوى البيداغوجي: يجب مراعاة ما يلي:

1- وضع المتعلم في قلب العلاقة التربوية، أي اعتبار أن الإنسان هو رأس المال الحقيقي في عصر المعرفة، من هذا وجب إعداده للدور المناسب الذي ينسجم مع هذه المكانة، مما يستدعي على المدرسة تطوير مكانة المتعلم داخل الصف وخارجه ليكون فاعلاً ومسؤولاً إلى حد ما ليكون في هذه الحالة الطرف الرئيس في العقد التربوي، من حيث أنه سيحتل مركز العملية التعليمية، ولكي يتحقق هذا التوجه يتطلب اعتماد إجراءات تربوية على مستوى التعليم والتعلم، ومن هذه الإجراءات:

- تطوير البرامج ومناهج التدريس والوسائل التعليمية بالاستئناس بمرجعيات عالمية في مجال تطوير المناهج التعليمية، وتحديد المعايير المستوجبة في مختلف مجالات التعليم، بناء

¹ المرجع نفسه، ص 14.

المناهج وفق المقاربة بالكفاءات، ومراجعة شبكة المواد المقررة والتوقيت المخصص لها، وتطوير تدريس العلوم والتكنولوجيا وإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مسارات التعلم منذ المراحل الأولى للدراسة، وهذا ما نصت عليه اللجنة الوطنية للمناهج في الوثيقة المرجعية العامة للمناهج.

• إدراج تعلم واستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة ضمن سيرورة التعلم منذ السنوات الأولى للمسار الدراسي، بهدف تسهيل عملية إكساب المعرفة وتنمية استقلالية المتعلمين في البحث عن المعلومة ومعالجتها واستغلالها.

• تثمين الاهتمام باللغة العربية ضمن المدرسة الجزائرية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة إكساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل، إلى جانب ذلك دعا الإصلاح المستحدث إلى ضرورة الاهتمام باللغة الأمازيغية، إلى جانب تمكين المتعلم من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية في تكامل مع اللغة العربية وليس على حسابها.¹

• إرساء نظام التقييم المستمر ذي الطابع الدوري، والذي يهدف إلى تحقيق المتابعة الدورية والمستمرة لنشاطات المتعلمين في مختلف الأطوار التعليمية اليومية، فالتقويم التكويني يوظف دائما في خدمة المتعلم من حيث الأهداف التي يحققها، إذ يمكن المعلم من المعالجة الفورية والآنية لكل عملية تعليمية، فنظام التقويم الجديد بحسب توجيهات السياسة التربوية يكون مدمجا في مسار التعليم ذاته، دون أن يكون راصدا للأخطاء فحسب، بل يتعدى ذلك ليكون بمثابة كاشف للتقدم المحرز في التعلم.

• تقليص مرحلة الابتدائي من ست سنوات إلى خمس سنوات، وتعويضها بسنة واحدة إضافية في التعليم المتوسط ليمتد إلى أربع سنوات كاملة بدلا من ثلاث سنوات.

• اعتماد تدريس الأطفال في المرحلة التحضيرية ضمن محيط المدارس، وليس رياض الأطفال المتناثرة عشوائية، (تعميم المرحلة التحضيرية على كل المدارس دون إجبارية الالتحاق بها)، وهذا خدمة للتعلم في المقام الأول والأخير.²

¹ عبد السلام نعمون، " نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات"، أطروحة دكتوراه، (جامعة سطيف 2-2014-2015)، ص 136 .

² المرجع نفسه، ص 137.

2- تطبيق المقاربة عن طريق الكفاءات: هذه المقاربة هي تفصيل لمنطق التعلم المركز على المتعلم ونشاطه وردود فعله لوضعيّات مشكلات، ينبغي أن تزود المدرسة المتعلم بالأدوات المنهجية والفكرية التي تسمح له بمواجهة هذه المشكلات، إذ يحقق المتعلم نجاحا إذا تمكن من تجنيد معارفه بصفة فعالة، وهي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على:¹

- التحليل الدقيق لوضعيّات العمل التي يتواجد فيها المتكّونون، أو التي سوف يتواجدون فيها.

- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها.

- ترجمة هذه الكفاءات الى أهداف وأنشطة تعليمية.

3- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وهذا عن طريق الكمبيوتر لأنه لغة أساسية جديدة لا يمكن تجاهلها، وأهميتها لا تكمن فقط في التحكم في استعمال الآلة بل في تحسين الأداء التربوي وتحقيق التعليمات المقصودة، إذ ينبغي أيضا تغيير دور المعلم في القسم، فهو يحتاج إلى كفاءات جديدة تضاف إلى تكوينه القاعدي، فهو منشط وموجه ولا ينفرد بتقديم المعرفة، ويشاركه في ذلك جهاز الكمبيوتر، فالجهاز نفسه وسيلة لتوسيع معارف المعلم والبحث.

لذلك اعتمدت الوصاية بعض الإجراءات ضمن هذا الإصلاح، ومنها²:

- إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال ضمن المحتويات التعليمية وخصوصا بالمدارس والمؤسسات التربوية المنتشرة بالمدن الكبرى، إذ تم تعميم تعليم مادة الإعلام الآلي بكل مؤسسات التعليم.

- تأهيل المعلم في مجال السيطرة على هذه التكنولوجيا فهما واستعمالاً، مع وضع برامج للتدريب بهدف مساعدة المعلمين على استخدام هذه التكنولوجيا المشار إليها في عملية التدريس وخاصة في سنوات (2003/2004/2005)، حيث عمدت الوصاية إلى التعاقد مع الكثير من المهندسين المتخصصين في الإعلام الآلي من أجل ضمان تقديم دروس وتدريبات لهؤلاء المعلمين، تؤهلهم فيما بعد لاستعمال وإفهام المتعلمين الكيفية المثلى في استعمال التكنولوجيا.

¹ محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات ماهي الكفاءة؟ كيف تصغ الكفاءة؟، الجزائر: طبعة 2006.

² عبد السلام نعمون، مرجع سابق، ص 137.

• ربط كل المؤسسات التربوية وبصفة إجبارية بالشبكة العنكبوتية للمعلومات (www)، مع تخصيص قاعة لهذا الشأن وتجهيزها بكل الوسائل الحديثة المسهلة لدخول واستعمال التقنية ضمن المؤسسات.

وهذا نجده غائباً تماماً اليوم في مؤسساتنا التربوية إن لم نقل الكل بل الأغلبية تقتقر لمثل هذه المرافق.¹

4- إعادة تنظيم شبكة المواقيت: تحديد المواد الدراسية ومكانتها ومساهمتها في المسار الدراسي يتطلب وضع شبكة للمواقيت التي ينبغي اعتمادها، وفي هذا المجال ينبغي أن نهتم بالمادة كمجال يسهم في تكوين شخصية الطفل بقدر معين، لذا فإن التنسيق بين المواد مبدأ ينبغي أن يبرز في المناهج، كما ينبغي أن تتكفل به المؤسسات التربوية، فالمعلمون والأساتذة محتاجون إلى التشاور الدائم وبناء المخططات الدراسية بطريقة مشتركة.

5- فتح المؤسسة على المحيط: تهدف المقاربة الجديدة إلى منح الاستقلالية للطفل ولا يمكن ذلك إلا إذا سمح للمعلم بالتحرك داخل إطار البرامج للوصول إلى النتائج المرجوة مع المتعلمين، ففتح المؤسسة على المحيط القريب وإعطائه إمكانية التصرف في طرق الوصول إلى الأداء الجيد يؤدي إلى اعتماد مشروع المؤسسة كإطار منظم لذلك، كما أعطت هذه المقاربة للمتعلّم أدواراً جديدة في المدرسة، فليس هو العنصر الذي يتلقى معارفًا وتعليمًا دون نشاط، بل له حق المشاركة مع المعلم في بناء تعليماته ضمن علاقة أفقية تفاعلية، فالمتعلّم يبحث أيضاً عن المعلومة، يقيمها ويستعملها، وعلى المدرسة أن تعطيه الأدوات المنهجية لذلك.²

المرجعيات: والتي منها الأطر المنهجية لإعداد البرامج الجديدة، حينما نتحدث عن المرجعيات فإننا نقصد أولها وهي المرجعية العامة للمناهج الحالية، فهي تمثل مصدراً معلوماتياً وتوجيهياً، من المهم الاستلham منه والاستعانة به في إعداد المناهج الجديدة. وقصد حفظ وحدة العملية التربوية وتحسين أداء المناهج الجديدة، فإن العملية تتطلب الاستعانة بعلوم التربية والتسيير البيداغوجي التي تضيف على الاستراتيجيات التربوية نوعاً من الشفافية والنجاعة اللازمتين.

¹ عبد السلام نعمون، مرجع سابق، ص 137.

² المرجع نفسه، ص 138.

1- المرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي.

• المرجعية العامة.

2- الوثائق المرافقة للمناهج: نقصد بها كل ما هو موجود في المناهج ترفق بوثيقة توجه للمتعلم وللمدرس، وذلك لشرحها بالتفصيل وتطبيقها، كما توجه أخرى أيضا لمختلف الشركاء، أولياء التلاميذ، المجتمع المدني، القطاع الاقتصادي...

• الوثائق الموجهة للمتعلم: يدخل في هذا الصدد الكتاب المدرسي الذي لا يمكن الاستغناء عنه بالنسبة لأغلب المواد، وتتكفل التكنولوجيا بالنشر بعرض جذاب وبيداغوجي في آن واحد، وهذا ما يدخل ضمن جيل جديد من الكتب المدرسية التي ستؤكد دورها المساعد على التعلم إلى جانب السندات والوسائط المطبوعة والسّمعية البصرية والإلكترونية التي يجب أن تكون مناسبة للبيئة التي يعيش فيه المتعلم¹.

• الوثائق الموجهة للمعلم: هنا وجب إلزام إعداد المناهج من خلال أدلة موجهة للمدرس، وذلك لشرح مضامينها من جانب تصورها ومواضيعها المتعلقة بالمعارف والكفاءات التي ينبغي إكسابها للمتعلمين، والمتعلقة أيضا بالوضعيات، زيادة على ذلك فإن هذا الدليل يمكن المدرس من تحديد الفترات التي يكون فيها مستقلا ومبادرا.

• الوثائق الموجهة للشركاء الآخرين: وذلك من أجل توعيتهم، كما يمكن أن تعد بعض الوثائق الإعلامية الخاصة بالمناهج.

المطلب الثالث: الأسس والمبادئ التي يقوم عليها إعداد المناهج.

نتحدث هنا عن غايات المنظومة التربوية وأهدافها، زيادة عن خصائص ميادين المعرفة ومجالات المواد التي تتكفل بها، فالمناهج الجديدة يجب أن تتحمل حصتها بالتكامل مع المكونات الأخرى للمنظومة، لتحقيق الأهداف المتمثلة في نقل وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية، وهي كالاتي:²

- قيم الجمهورية الديمقراطية.

- قيم الهوية مثل التحكم في اللغتين الوطنيتين وتقدير الموروث الحضاري من معرفة

التاريخ والجغرافيا ورموز الوطن والوعي بالانتماء.

¹ عبد السلام نعمون، المرجع السابق، ص 24.

² المرجع نفسه، ص 25.

- القيم الاجتماعية، وتتمثل في تنمية روح العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون بدعم مواقف التماسك الاجتماعي.¹

في هذا السياق أشار **جون ديون** إلى البعد الاجتماعي الديمقراطي، فهي حسبه ليست شكلا من الممارسات السياسية، وهي ممارسات اجتماعية تنتشر في جميع المؤسسات الاجتماعية ومنها المؤسسة التربوية، ومن تجلياتها في المدرسة مساهمة المعلم والمتعلم في الاختيارات التربوية المتعلقة بالمضامين التعليمية ومنح المتعلمين هامشا من الحرية في اختيار المشاريع المدرسية ومجموعات البحث، وكذلك منح المعلم الحرية في تكييف المناهج والطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية بما يخدم المواقف التعليمية إلى جانب اختيار الوضعيات التعليمية بما يتماشى مع متطلبات البنية الاجتماعية والأهداف التربوية.²

- القيم العالمية وهي تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العصرية من جهة، ومن جهة أخرى حماية القانون الإنساني بكل أشكاله والدفاع عنه، وحماية البيئة والتفتح على الثقافات والحضارات العالمية.

أولا: مبادئ منهجية تتعلق بإعداد المناهج الجديدة:

هناك مبادئ ذات طابع استراتيجي ومبادئ ذات طابع منهجي:³

1- مبادئ ذات طابع استراتيجي هنا يمكن الحديث عن المسعى الاستشراقي والمقاربة النسقية والمقاربة المتدرجة والمستمرة، والمقاربة العلمية والمسعى الاستشراقي، هنا نقوم بوضع تصور وإرساء قواعد مدرسية جديدة لمجتمع المستقبل، وذلك باستعمال المسعى الاستشراقي مدعوما بدراسات مقارنة بالتوجهات الحالية في المنظومات التربوية عبر العالم، هذا ما يستدعي تبرير إصلاح المنظومة عن طريق طرح التساؤلات الآتية:

- كيف نقدم تربية نوعية موجهة نحو المستقبل وجعل المدرسة قادرة على الاستشراق وتجنييد الوسائل لضمان مواطن الغد؟

¹ المرجع نفسه، ص 25.

² عثمان فكار وغنية برادعي، « إعداد المناهج الدراسية: الأبعاد الاجتماعية والمنطلقات الفلسفية » مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية عدد 17، 17 جوان 2017، ص 5.

³ عبد السلام نعمون مرجع سابق، ص 29.

- تمكين المجتمع من خلال المنظومة التربوية من امتلاك وسائل اكتساب الثقافة العلمية والتكنولوجية والفنية بأبعادها البشرية الخصبية، وذلك ما يسهم في رفع التحديات التي يفرضها تجنيد التبادلات، والتحكم في التقلبات التي تحدثها تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

• **المقاربة النسقية:** وهي بوضع مجموعة من العناصر في أنظمة تربطها علاقات التكامل وروابط محدّدة بدقة، وبذلك فكل إعداد للبرامج يجب أن يعتمد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وطرق إنجازها.

• **المقاربة المتدرجة والمستمرة:** وتهدف هذه المقاربة إلى إعطاء المناهج الجديدة نظرة دينامية تتحمل التوازنات الآنية والنجاحات المتدرجة، أي ن المناهج ينبغي أن تحدد لها أبعاد طويلة المدى (من خمسة إلى عشر سنوات)، وشروط منهجية وتقنية تتضمن التّكفل الجيد بالمهام والأهداف المسطرة لها.

• **المقاربة العلمية:** يخضع إعداد المناهج لعقد صارم انطلاقاً من تحديد الأهداف المراد بلوغها وإعداد فرضيات وترتيبات تنفيذها، هنا وجب على كل الفاعلين في كل المستويات التزود بالملاحظة والتحليل والتأويل لردود الأفعال بعد تطبيق المناهج في الميدان، وجعل هذه الملاحظات مدعومة بمنهجية مكيفة، والتي من خلالها تمكن مستخدمي المناهج أولاً والمعلمين ثانياً من فحص وجهة المناهج، ثم إدخال التعديلات والتصحيحات الضرورية بعد ذلك، دون أن ننسى أن البعد العلمي للمناهج يقتضي أيضاً مطابقتها للمكتسبات العلمية.¹

2- مبادئ ذات طابع منهجي:

يعتمد بناء المناهج في المستوى المنهجي على احترام المبادئ الأساسية الآتية :²

- **مبدأ الشمولية:** الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية، ثم حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي.

- **مبدأ الانسجام:** الهادف من توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج، تكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

- **مبدأ الملاءمة:** التي تمكن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل، وعلى الخصوص ظروف المتعلمين النفسية والبيداغوجية.

¹ المرجع نفسه ص 30.

² وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مرجع سابق 2009، ص 2.

- مبدأ **المقروئية**: الذي يستلزم البساطة، الوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.

- مبدأ «**قابلية التقويم**»: للتمكن من إجراء تقويم تسييري يحدث ملاءمة بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة.¹

ثانيا: شروط إعداد المناهج

في إعداد المناهج الجديدة يقتضي تصورا يحترم شرطين هما الانسجام والشفافية.

- تحديد أسس المناهج وتأسيسها الوطني والعالمي، وذلك عن طريق غايات وأهداف المنظومة، والإطار الذي أحدثته الغايات، والمفاهيم العملية الأساسية، مثل: منهاج التعليم، التعلم، القدرة والكفاءة، التشارك الفوقي والخصوصية، المهارة العامة التي ينبغي تنصيبها في مختلف محطات المسار الدراسي.

- أجهزة التقويم والقيادة لمختلف مراحل إنجاز المناهج الجديدة وتطبيقها.

ولما كانت المرجعية العامة للمناهج قد أنجزت قبل صدور القانون التوجيهي للتربية في يناير 2008، فإن هذه الوثيقة قد خضعت للمراجعة حتى تتكيف ومواد القانون التوجيهي، خاصة ما يتعلق بالجوانب التنظيمية:²

- هيكلة المسار الدراسي بعد قرار التعميم التدريجي للسنة التحضيرية من التعليم ما قبل التمدرس.

- إعادة هيكلة التعليم الثانوي.

- المواقيت المدرسية وتنظيم السنة الدراسية.

الجمهور المعني: تتوجه المرجعية العامة للمناهج أساسا إلى المتعاملين المعنيين مباشرة بتنفيذ وتطبيق المناهج وتسييرها، أقصد بذلك الوزارة الوصية، مديريات التربية بالولايات، سلك التفيتيش، رؤساء المؤسسات التعليمية، المعلمين؛ كما يمكن أيضا أن يطلع عليه كل مهتم بالمدرسة والتربية: الشركاء داخل المنظومة التربوية الجزائرية، الجامعات والتكوين المهني، والجمهور الواسع في سبيل ثقافة مدرسية كأولياء والجمعيات.

¹ المرجع نفسه ص 2.

² المرجع نفسه، ص 3.

وهذه الوثيقة ذات الميزات التقنية والمنهجية وثيقة توجيهية موجهة أساسا إلى تأطير أعمال التصور والإعداد والتكيف للمناهج والاستراتيجيات البيداغوجية، وهي أولى المرجعيات ووسيلة مصادقة على المناهج في آن واحد، هذا تسهر العديد من البلدان والمنظومات التربوية بهيئاتها وتوفر باستمرار معلومات عن أي تأخر أو انحراف يظهر خلال مسيرة التطور الحاصل في استراتيجيات تطبيق السياسات التربوية الوطنية، لذا نجد المنظومة التربوية الجزائرية لا يمكنها أن تشذ عن القاعدة فاتخذت الحكومة إجراءات، ثم وافق عليها البرلمان بغرفتيه في شهر جويلية 2002 ورسمت أهدافا ذات أولوية، هي: ¹

- تعزيز وتنشيط الاختيارات الوطنية للمنظومة التربوية، وذلك بدعم ترسيخ مكتسباتها في مجال الجزائر، الديمقراطية، التوجه العلمي والتكنولوجي.

- تحسين المردود النوعي للمنظومة، تصحيح وتقويم الاختلالات التي تعيق نموها ووجهة عملها.

- الأخذ في الحسبان التغيرات الطارئة على المستويين الوطني والعالمي في المجال السياسي، الاقتصادي والاجتماعي.

- تجذير المنظومة التربوية في الحركة الواسعة للتغيير والتنمية في مجالي المعرفة الإنسانية والتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال.

وقد عززت هذه الإجراءات بالقانون التوجيهي رقم 04-08، والذي أكد المهام المعتادة للمدرسة، وألح على المهمة الرئيسة ألا وهي تدعيم قيم الهوية التي تربط المتعلم بمجتمعه ووطنه وتاريخه وفضائه الجغرافي. ²

مع أن التجديد البيداغوجي ليس من مسؤوليات الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية وتنظيم المؤسسات وتكوين المعلمين فقط، إلا أنها تشكل عواملا رئيسة هامة، كما يشكل المنهاج العنصر الرئيس في جهاز الإصلاح، لأن نوعية إعدادها وصياغتها هي التي تحدد نوعية كل العمليات القبلية التي تقتضيها.

وبهذا المنظور تحدد المرجعية العامة الخطوط العريضة القوية التي ينبغي أن يحملها التغيير المستهدف بالإصلاح، مع اقتراح أساليب جديدة للتفكير، ومقاربات جديدة للتنفيذ؛

¹ المرجع نفسه، ص 3.

² المرجع نفسه، ص 13.

وتنبثق عنها كل الوثائق المنجزة انطلاقاً من التوجيهات الدقيقة التي تقدمها، وكذا الطرق التقنية لتصوّر وإنجاز المناهج الجديدة.

وباعتبار أن المرجعية العامة للمناهج يجب أن تحتفظ بطابعها كوثيقة توجيهية ذات دلالة، فإنه من الضروري إرفاقها بوثائق أخرى ذات طابع تداخلي للمواد *interdisciplinarité* وتشارك فوقي للمواد *transdisciplinaire* وطابع خاص بالمواد والتي تفسر المضمون، فتسهم بذلك في التجسيد العملي للاختيارات المنهجية والبيداغوجية المعتمدة.

إن مساهمة المرجعية العامة للمناهج لمساهمة هامة في السير البيداغوجي العام للمؤسسات التربوية؛ وتقوم اللجنة الوطنية للمناهج بتلخيصها في التكوين الأولي والتكوين المستمر للمدرسين، والتسيير الإداري والبيداغوجي للمؤسسات التربوية والتعرّف على الحاجات المادية والمالية الجديدة.

المبحث الثالث: دليل إعداد المناهج.

ورد في هذا المبحث والذي يتكون من ثلاث مطالب كل ما يتعلق بالدليل المعتمد في إعداد المناهج والذي صد من طرف الوزارة وذلك لتسهيل عملية إعداد المناهج المدرسية، وهذا الدليل مبني بوجه خاص على النصوص الأساسية القانون التوجيهي والمرجعية العامة والدستور المعدل في نوفمبر 2008، حيث جاء في المطلب الأول طبيعة هذه الوثيقة، أما المطلب الثاني والذي يسرد المبادئ التي تبنى عليها المناهج المدرسية، وفي مطلبه الأخير وجاء فيه الكلام عن أهمية الوثيقة المرافقة للمناهج ومدى أهميتها في المنظومة التربوية.

المطلب الأول: طبيعة الوثيقة.

تعتبر هذه الوثيقة دليلا منهجيا لإعداد المناهج المدرسية، وهي مبنية بوجه خاص على النصوص الأساسية الثلاث: القانون التوجيهي، المرجعية العامة والدستور المعدل في نوفمبر 2008، فالقانون التوجيهي يحدد أسس المدرسة الجزائرية، ومبادئ التربية الوطنية، وكيفية تنظيم التمدريس، أما المرجعية العامة للمناهج فإنها تضع الإطار المفاهيمي للمناهج العام الذي يشمل كافة برامج المواد، ويكون الإطار الموحد الذي تتضافر فيه غايات المنظومة التربوية. يحتوي هذا الدليل على 96 صفحة بادئ في صفحته الثانية على فهرسة الوثيقة، ويحتوي على ثلاثة فصول كالاتي: ¹

✓ **الفصل الأول:** تتدرج تحته بعض المعالم وفيه مهام المدرسة، المسار الدراسي، المبادئ التي تبنى عليها المناهج الدراسية، ملامح التخرج، توجيهات تتعلق ببرامج المواد، وتوجيهات تتعلق بالوسائل التعليمية.

✓ **الفصل الثاني:** وجاء فيه مكونات المناهج، والتي ذكر فيها ما ستقوم بإعداده اللجنة الوطنية للمناهج، وما ستقوم بإعداده المجموعة المتخصصة للمواد.

✓ **الفصل الثالث:** احتوى هذا الأخير على مكونات الوثيقة المرافقة، حيث اندرجت تحت اسمه غايات الوثيقة المرافقة، اقتراح وضعيات تعليمية، اقتراح وضعيات تقييمية وإدماجية،

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص4.

اقترح مدونات الوسائل التعليمية، معلومات بيداغوجية وتعليمية إضافية، اقتراحات توجيهية متعلقة بالكتب المدرسية وبمختلف الأدلة.

إن المنهاج الدراسي هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج (العوائد) بتعليمية المنشودة، وهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان داخل الفصل أو خارجه¹، وهو بناء منسجم يجند مجموعة من العناصر المرتبة في نظام وبروابط محدّدة بوضوح، وعلاقات تكاملية، فكل منهاج ينبغي أن يعتمد في إعدادة على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها، والإمكانات البشرية والتقنية والوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلم وكفاءات المدرس.²

ويعتمد بناء المنهاج على احترام هذه المبادئ:³

- الشمولية، الانسجام، قابلية التطبيق، المقروئية، الوجهة.

ومن الأمور التي يقتضيها إعداد المنهاج أيضاً، المعرفة الجيدة بمهام المدرسة، وهيكله المنظومة وتنظيم مسارات التعليم.

جاء في الفصل الأول لهذه الوثيقة أو الدليل المنهجي مهام المدرسة، وتمثلت في **الميادين الموضحة:**⁴

1- في ميدان التربية: مازالت التربية والتعليم الغاية العليا للمدرسة في كل المستويات التعليمية، ولقد حدد القانون التوجيهي للتربية الوطنية للمدرسة غايات ترسيخ الشخصية الجزائرية والتكوين على المواطنة، وكذلك التفتح والاندماج في الحركة التطورية العالمية زيادة على تكريس مبدأ ديمقراطية التعليم وإعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها، وفي إطار هذه الغايات حدد القانون ثلاث وظائف للمدرسة، والتي منها وظيفة التنشئة التربوية، الاجتماعية والتأهيلية.

2- في ميدان التعليم: تتمثل مهام المدرسة في ضمان تعليم نوعي لكل المتعلمين يحقق العدالة والازدهار الكلي المنسجم والمتزن للشخصية، وتوفير إمكانية اكتسابهم مستوى جيداً من

¹ إدريس بوحوت « مفهوم المنهاج ومكوناته » مجلة علوم التربية، العدد 65، أفريل 2016، ص 107.

² الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سابق، ص 5.

³ إدريس بوحوت، مرجع سابق، ص 108.

⁴ الدليل المنهجي، مرجع سابق، ص 6.

الثقافة العامة، ومن المعارف النظرية والتطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة،¹ وكذا تمكينهم من اكتساب معارف في مختلف مجالات المواد والتحكم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة الميسرة للتعلّم وزيادة إثراء ثقافتهم العامة بتعميق التعلّات ذات الطابع العلمي، الأدبي والفني وتكييفها بصفة دائمة مع التطوّرات الاجتماعية، الثقافية، التكنولوجية والمهنية.

3- في ميدان التنشئة الاجتماعية: تتمثل مهمة المدرسة في تربية المتعلّمين على احترام القيم الروحية، الأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، وبهذه الصفة تتمحور هذه المهمة في تنمية الطابع المدني ومنح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان مع تحضير المتعلّمين للحياة في المجتمع، بتعليمهم قواعد العيش مع الغير وتمكينهم من التحلي بروح المبادرة والابتكار.

4- في ميدان التأهيل: وهنا تنحصر مهام المدرسة في الاستجابة لحاجات المتعلّمين الأساسية وتوفير المعارف والكفاءات الرئيسة التي تمكنهم من استثمار المعارف والمهارات التي اكتسبوها، وجعلها عملية لتسهيل تطبيقها على أرض الواقع ومتابعة تكوين عال أو مهني مع زيادة التكيف بصفة دائمة مع تطوّر المهن والتغيّرات الاقتصادية، العلمية والتكنولوجية ومواصلة الدّراسة أو القيام بتكوين جديد بعد تخرجهم.

المسار الدّراسي الذي ينظم الدّراسة في مراحل وأطوار وسنوات تعليمية في انسجام خاص مع تحديد للمحطات الكبرى في مسار تكوين المتعلّمين، وقد شمل هذا التقسيم الذي ينطلق من التربية التحضيرية ومدتها سنة واحدة وبعدها التعليم الإلزامي، ومدته 9 سنوات مقسم إلى مرحلتين مرحلة الابتدائي ومدتها 5 سنوات ومرحلة المتوسط ومدتها 4 سنوات، بعد ذلك مرحلة التعليم الثانوي ومدته 3 سنوات.²

وهيكل المسار كما يلي:

الجدول رقم(07): هيكل المسار التعليمي في الأطوار الثلاثة

المراحل	التحضيرية	الابتدائي	المتوسط	الثانوي
المدة	سنة واحدة	5سنوات	4سنوات	3سنوات
الأطوار	1	1+2+2	1+2+1	2+1

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على رزنامة مديرية التربية لولاية توقرت.

¹ المرجع نفسه، ص 5.

² الدليل المنهجي، مرجع سابق، ص 6.

التعليم الابتدائي مرحلة من مراحل التعليم ككل، وما نجده في هذه المرجعيات السالفة الذكر أنها جاءت شاملة لكل مراحل التعليم، لكن هناك بعض الخصوصيات الموجهة لمرحلة التعليم الابتدائي وموضوع الدراسة الحالية يتمركز حول هذه المرحلة، إلا أنّ هذه الوثيقة موجهة لكل مراحل التعليم؛ نعني بهذا أن هذه الوثيقة كسابقتها من الوثائق والقوانين جاءت كلها مشتركة، أي عامة لكل الأطوار لكن في تفصيلها ومحتواها الداخلي هناك شرح مفصل لكل طور، يشكل الطور الأول من التعليم الابتدائي فترة أساسية في تلمس المتعلم، إذ نجد فترة الإيقاظ الأولى تحدد بشكل أكبر نجاح أو إخفاق المدرسة، وأثناء هذا الطور الأول معرفة القراءة، الكتابة والحساب، أما الطور الثاني فيمكن من تعميق التعلّات الأساسية، وتعليم اللغة الأجنبية، ويمكن الطور الثالث من التحكم في اللغات الأساسية وفحص مدى اكتساب الكفاءات من المواد والكفاءات العرضية التي يستهدفها التعليم الابتدائي، وينبغي أن يمكن نظام التقييم في نهاية كل طور من وضع نظام للمعالجة في الوقت المناسب لتجنب التسرب وإعادة السنة.

الجدول رقم (08): يبين سنوات ومهام كل طور

الطور الأول (سنتان)	الطور الثاني (سنتان)	الطور الثالث (سنة واحدة)
الإيقاظ والتلقين الأولي	تعميق التعلّات الأساسي	التحكم في اللغات الأساسية

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على ما ورد في نص وثيقة الدليل المنهجي.

هكذا أجري تقسيم أطوار المرحلة الابتدائية، وأجري هذا كذلك مع باقي مراحل التعليم أي المتوسط والثانوي، وهنا لا بد من التطرق إلى الجوانب التي مسها الإصلاح وخاصة ما جاء في التعليم التحضيري.

إصلاح الجوانب الخارجية والإطار في المنظومة التربوية: تتمثل في إعادة تنظيم المنظومة التربوية في إصلاح الجوانب الخارجية والإطار العام الذي تحتوي عليه، بعد ذلك المناهج التعليمية، وفيما يلي تفصيل عن جوانب التنظيم¹:

1- التعميم التدريجي للتعليم التحضيري جاء في التنظيم الأساسي للمدرسة الجزائرية أن التعليم التحضيري هو القاعدة الأساسية التي تنطلق منها ويبني عليها نظام التعليم، إلا أنه لا يتسم بالإجبارية كالتعليم الأساسي، وتتكفل به الجماعات المحلية والمؤسسات الوطنية والشركات

¹ وسيلة حرقاس، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية-دراسة حالة بالمقاطعة التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2009/2010)، ص 48-49.

ولأن المرحلة التحضيرية هي فعلا مرحلة قاعدية، فقد أعيد تفعيلها والتخطيط لتنشيطها، وإنجاح استراتيجية تفعيل التربية التحضيرية تم إنشاء ثلاثة أجهزة قانونية، بيداغوجية وإجرائية تنفيذية تتولى جعلها نظاما فرعيا للتربية المبكرة القابلة للتعميم، وتتمثل هذه الأجهزة في¹:

• ***الجهاز القانوني:** من بين ما جاء في الإصلاح في هذه الفترة خاصة في الإصلاحات التشريعية التي مست الإطار القانوني للمدرسة الأساسية والمنظم لها، وهي أمرية 19 أفريل 1976، إذ تم الاعتماد على أحكام الدستور لاسيما المادتين 122 و124 منه، وبمقتضى القانون رقم 02-03 المؤرخ في 10 أفريل 2002 المتضمن تعديل الدستور، تم إصدار أمر رئاسي جديد في 13 أوت سنة 2003، يعد ويتم أمرية 16 أفريل، وينظم الإصلاحات التربوية الجارية، ومنها التعليم التحضيري متضمنة تسع مواد جديدة.

• ***الجهاز البيداغوجي:** ويشمل كل ما يتعلق بالبرامج، الأهداف، طرق التدريس والتوجيه وكذلك الوسائل والوثائق المستعملة في التربية التحضيرية.

على غرار المجموعات الخاصة بالمواد تولت المجموعة المتخصصة في التعليم التحضيري إنجاز وثيقة عمل تحتوي على مناهج التربية التحضيرية وتفاصيل تنفيذه.

هذا وحدد الحجم الساعي الأسبوعي في السنة التحضيرية بـ 25 ساعة و 30 دقيقة، موزعة بين نشاطات التعلم بحجم 19 ساعة و 45 دقيقة، كما أعدت المجموعة المتخصصة في التربية التحضيرية دليلا للمربيات، يحتوي توضيحات وتوجيهات، ويتولى مهمة الإعلام وتكوين المربيات إضافة إلى ما جاء في البرنامج.²

- **إعادة هيكلة التعليم:** نلاحظ في هذا الشأن مستوى خاص بالتعليم الإلزامي ومستوى خاص بالتعليم ما بعد الإلزامي، وسنتطرق إلى موضوع الدراسة وهو مستوى التعليم الإلزامي.

- **إعادة هيكلة التعليم الإلزامي:** أعيد تنظيم التعليم الإلزامي ذو التسع سنوات وثلاثة أطوار تعليمية بتقسيمه إلى مرحلتين هما المرحلة الابتدائية والمرحلة الإكمالية للتعليم المتوسط، مع تخفيض مدة التعليم الابتدائي سنة واحدة وتمديد مدة التعليم المتوسط بسنة واحدة، ينظم المسار الدراسي عبر هذين المرحلتين في اتساق نوعي يتماشى والمراحل الكبرى لتكوين

¹ المرجع نفسه، ص 49.

² حياة فرد، مرجع سابق، ص 133.

المتعلمين، ويتحدد بتقسيمات ومستويات للأهداف والنتائج المنتظرة المبنية على عدد محدد من الكفاءات المستهدفة، والتي صيغت على أساس أجل أقصاه سنة دراسية واحدة.¹

تولى نظم التربية عبر العالم أهمية قصوى للتعليم الإلزامي وخاصة المرحلة الابتدائية، نظرا لأهميتها في تثبيت المعارف والكفاءات القاعدية، خاصة في مجالات التعبير الشفهي، الكتابي، الرياضيات والعلوم بالموازاة مع ترسيخ المبادئ الأخلاقية، الدينية والإنسانية، ولضمان التحكم في هذه النتائج، تم تقسيم المرحلة الابتدائية إلى ثلاث مراحل فرعية، وهي كالآتي :

- **المرحلة التحضيرية:** لا يقصد بها التعليم التحضيري، إنما هي الفترة الأولى من التعليم الابتدائي، والتي تدوم فترات متفاوتة يمارس فيها المتعلم نشاطات الإيقاظ التي تحفز اهتمامه وإقباله على التعلم، وتعتبر هذه المرحلة مهمة جدا بالمفهوم التربوي، في نجاح أو إخفاق العملية التعليمية العلمية بعد ذلك.

- **مرحلة تعميق التعليمات الأساسية:** وفيها ينصبّ الاهتمام أكثر على التحكم في اللغة العربية من حيث التعبير الشفهي وفهم المقروء والقدرة على التحرير، وهذه هي القاعدة الأساسية التي تركز عليها كل التعليمات في كل المواد الدراسية اللغوية، العلمية والاجتماعية في المرحلة الابتدائية، ونشير هنا إلى أنه تم استبدال مصطلح **المحادثة** الذي كان يستخدم في المدرسة الأساسية، بمصطلح **التعبير الشفهي**، ذلك لأنّ هذا الأخير يشير مباشرة للمتعلّم، ويعتبره المرسل والمستقبل في الوقت ذاته، مما يزيد من وعيه وإدراكه بالأصوات المفردات والمعاني التي يستخدمها، أما المحادثة كمصطلح فلا يرتبط بذات المتعلم، وكنشاط يتطلب وجود طرفين أو أكثر يختلفان حتما في النموّ العقلي، وفي الخلفية البيئية الثقافية، مما يصعب الأمر أكثر على المتعلم.²

- **مرحلة التحكم والتعليمات:** بعد تثبيت التعليمات القاعدية التي ينبغي على المتعلم التحكم فيها في المرحلة السابقة، يبدأ في هذه المرحلة توظيف المهارات القاعدية في توظيف المعارف ذات الصلة بالمواد التعليمية الأخرى، مثل التربية الرياضية، التربية العلمية التكنولوجية ، التربية الإسلامية والتربية المدنية، والهدف الأساسي في هذه المرحلة هو الشروع في عملية

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (وزارة التربية الوطنية)، الجزائر، المنشور الوزاري رقم/489 ، المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2003-2004. المؤرخ 03 ماي 2003

² وزارة التربية الوطنية، مناهج التدريس السنة الأولى من التعليم الابتدائي. أبريل 2003.

تقويم عام للتعليم الابتدائي، يخلص إلى وضع نظام للمعالجة وتجنب التأخر التحصيلي أو إعادة السنة.

نستنتج أن كل مرحلة تعمل على تحقيق هدف رئيس يمس جانباً من جوانب شخصية المتعلم، إذ يتعلق **الهدف الأول** في المرحلة الأولى بالجانب النفسي والوجداني، ويتمثل في جذب اهتمام المتعلم وتهيئته نفسياً للدخول في عملية التعلم، ويتعلق **الهدف الثاني** في المرحلة الثانية بالجانب المعرفي المتمثل في معالجة المعارف واكتسابها، ويتعلق **الهدف الثالث** في المرحلة الثالثة بالجانب السلوكي الذي يتضح في ممارسة وأداء المتعلم للتعليمات والتحكم في تطبيقها، وتختتم المرحلة **بشهادة التعليم الابتدائي**، ينبغي الإشارة في هذا الصدد إلى أنه تم خفض مدة التعليم الابتدائي إلى 5 سنوات اعتباراً من السنة الدراسية 2008-2009، وهذا تزامناً مع بروز القانون التوجيهي للتربية وتمديد التعليم المتوسط بسنة واحدة، مما أنتج دخولا مدرسياً مميزاً، اضطرت خلاله المؤسسات المتوسطة إلى استقبال دفعتين من المتعلمين في الوقت نفسه (تلاميذ سنة الخامسة وتلاميذ السنة السادسة)، مما أدى إلى زيادة كبيرة في عدد تلاميذ السنة الأولى متوسط خلال السنة الدراسية 2008/2007 قدر بـ 592.088 متعلماً، كما أدى ذلك إلى تواجد فئتين داخل القسم الواحد، بمسارين تعليميين مختلفين خاصة ما يتصل منه بالمضامين والمفاهيم الواردة، والطرائق التعليمية، تولد عن هذا حاجة ماسة إلى مضاعفة عدد المنشآت القاعدية وعدد المؤطرين ونوعيتهم.¹

والملاحظ هنا أنه مازالت هناك العديد من المؤسسات تعاني جراء هذا التحديث إلى يومنا هذا، ويعود ذلك إلى سوء التخطيط وكذلك الشح في الإنفاق على هذا القطاع من طرف الدولة. **إعادة هيكلة التنظيم الإداري:** لقد لحق في عملية الإصلاح الشامل الذي وضعته الدولة الجزائرية الهيكل الإداري التربوي، حيث كان في السابق تابعاً لمصالح الجهاز التنفيذي على مستوى الولاية، وبعد تطبيق المرسوم رقم 174/90 المحدد لشروط مصالح التربية على مستوى الولاية، ووفقاً للمرسوم التنفيذي رقم 49/90 المتضمن القانون الخاص لعمال التربية، تم اعتماد تعديلات تخص شروط توظيف مدراء المؤسسات التربوية الابتدائية، المتوسطة، والثانوية، إذ

¹ أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، الجزائر: دار القصة للنشر، 2009، ص 216.

يتم التوظيف على أساس مسابقة يمتحن فيها المرشحون كتابيا وشفهيا، وقد تم تنظيم مكاتب ومصالح ومديريات التربية كما يلي:¹

1. تعميم منصب الأمين العام على كل مديريات التربية على مستوى ولايات الوطن، ليخفف الضغط على مدراء التربية، وذلك للتفرغ للجانب التربوي والبيداغوجي، وخاصة متابعة سير الإصلاحات.

2. إعادة تنظيم الإدارة المدرسية لولاية الجزائر، والتي أصبحت تسيير من طرف ثلاث مدراء.

3. إعادة تنظيم مصالح ومكاتب مديريات التربية على مستوى الولاية، بحيث تحتوي كل مديرية على مصالح.

المطلب الثاني: المبادئ التي تبني عليها المناهج الدراسية.

قامت اللجنة المكلفة بالمناهج بوضع مستويات وأصناف، وذلك تبعا لتوجهات الوثيقتين الأساسيتين، القانون التوجيهي والمرجعية العامة للمناهج، أما عن المبادئ المؤسسة لها أي كل المناهج فهي أربعة أصناف: القيمي، الاستيمولوجي، المنهجي، والبيداغوجي.

• **على المستوى القيمي:** يكمن دور التربية في مجال القيم² من نقل قيم المجتمع إلى الأجيال، ونقصد بها القيم الوجدانية، الأخلاقية، الفكرية والقيم الإنسانية المتفتحة على العالم، ويتم اختيار هذه القيم وتنظيمها أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها وكذا طبيعة المنهاج واختيار المضامين وطرائق التعلم، هذه القيم واردة من مبادئ في المرجعية العامة للمناهج، والمنظومة التربوية مطالبة بإكساب كل متعلم مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم، وهذه القيم متنوعة منها قيم الهوية ذات المرجعية، وقيم الهوية الوطنية، ونجد هذا في التربية الإسلامية، كذلك ترسيخ قيم الهوية، العروبة والأمازيغية، التي تسهم في بنية هوية المتعلم، إذ يمكن لكل مادة دراسية أن تقدم للمتعلم عددا من النشاطات المتنوعة التي تتيح له فرصة تجنيد هذه القيم، ومن المواد الأكثر مساهمة في إكساب المتعلم هذه القيم (التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا، وهي مواد تغطي هذه الكفاءات بدرجات متفاوتة).

¹ المرجع نفسه، ص 218.

² بشرى باغاة، «قراءة في مناهج الجيل الثاني»، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، مجلد 09، العدد 05، 2020، ص 102.

• **على المستوى الاستيمولوجي: المعارف المهيكلة للمادة:** نقصد بالمواد المهيكلة؛ المواد الدراسية وهي أصل البرامج، إذ أوجدتها المدرسة قصد الاستجابة للغايات الاجتماعية. هناك عدة كفايات لتشكيل مادة من المواد الدراسية من بينها: الربط التسلسلي للمفاهيم والتشارك الفوقي للمواد، ونعني بها المادة متصورة في شبكة مزدوجة، تتكون من كفاءات ومعارف في مجال الشبكات، وفي هذه الحالة يكون الاهتمام بالكفاءات المشتركة بين عدة مواد.¹

وهناك الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين التعلم، ويظهر في شكل توزيع للمادة في كل مرحلة تعليمية، ويترجمها الجدول الجامع لتوزيع التعلم، والذي يسمى **بالمصفوفة المفاهيمية**، والتي تمتاز بالانسجام على مدى المسار كله.

• **على المستوى المنهجي:** المقصود هنا المقاربة النسقية على مستوى التصور والإنجاز سيضمن الوحدة المنهجية والانسجام (انسجام بين مناهج مختلفة المراحل، تشارك فوقي للمواد بين مناهج مختلف المواد، تطابق مضامين الكتب المدرسية مع المناهج، تطابق الممارسات داخل القسم مع التوجيهات البيداغوجية)، واختيار المقاربة بالكفاءات في التعلم له أثر على منهجية إعداد المناهج.

• **على المستوى البيداغوجي:** و يعتبر هذا أهم مستو، إذ نجد فيه البناء المعرفي الشخصي، إلا أنه في إطار اجتماعي، لأن المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، هذا يؤدي بنا إلى **التيار البنوي الاجتماعي**، إذ يعتبر هذا التيار امتداداً للبنوية ويركز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات والتداخلات النفسية، (تضع البنوية الاجتماعية في الصدارة الاستراتيجية التي تمكن المتعلمين من بناء معارفهم ومناقشة مساهماتهم داخل مجموعات الأقران، وبذلك فهم ينتجون بالاشتراك حالات من الواقع المدرك).²

ومن بين المستويات البيداغوجية **المقاربة بالكفاءات**، وهي كصيغة جديدة نلجأ عادة إلى إمكانية تجنيد المتعلم بصفة داخلية مجموعة مدمجة من الموارد قصد إيجاد حلّ لوضعيات مشكلة من عائلة واحدة، وبذلك فإن وضعيات التعلم في هذه المقاربة لا تركز على المضامين فقط بل على تجنيدها الفعال والمدمج في الوضعيات المشكلة أيضاً، وعلى استغلال تعقد

¹ الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سابق، ص 21.

² وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التكوين، مقياس المناهج التعليمية، وحدات التكوين البيداغوجي التحصيلي، الوحدة التكوينية 1 موجهة إلى الأساتذة الجدد، أكتوبر 2016، ص 4.

الوضعيات المقدّمة للمتعلّمين كسند للتعلّم والتّقييم التكويني والإشهادي (التتويجي)، وهي لا تقتصر في مسار التعلّم على تكديس المعارف من مختلف الموادّ، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي بثّ الحياة في المعارف.¹

توجيه الموادّ: الحديث عن البرامج حديث عن برامج خاصّة بالموادّ، وبصفة تكميلية تكون ذات طابع تشاركي بين الموادّ، إذ نجد تفاصيل كل مادة في هذا الدليل بداية من:

- العلوم الاجتماعية والإنسانية ودورها ومكانتها في المنظومة التربوية.
- مادة التاريخ، حيث تخصص برامج التاريخ في مختلف الأطوار مكانة مرموقة للتاريخ الوطني، وتعالج برامج التاريخ ومضامينها الأحداث التاريخية، وذلك عن طريق مقاربتين متكاملتين: المقاربة التاريخية والمقاربة الموضوعية.

وقد جاء في هذا الدليل الحديث عن باقي الموادّ الأخرى مثل الفلسفة الجغرافيا، التربية الإسلامية، التربية المدنية والخلقية، العلوم والتكنولوجيا، غايات التّعليم العلمي والتكنولوجي، الرياضيات... إلخ، زيادة على ذلك قام هذا الدليل بالشرح المفصّل حول اللغة واللغة العربية بصفة خاصّة لأنّها اللغة الوطنية الرّسمية ولغة المدرسة الجزائرية وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس، كما دلت هذه الوثيقة وأعطت نفس الشأن للغة الأمازيغية، ووصفتها بالإرث والتراث المشترك بين جميع الجزائريين، أما الحديث عن اللغة الأجنبية فأدرجت اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى في السنة الثالثة ابتدائي، واللغة الإنجليزية كلغة ثانية في السنة الأولى من التّعليم المتوسط.

ملامح التخرّج: عرف ملامح التخرّج في هذه الوثيقة على أنّه «الترجمة على شكل كفاءات (منتج تكوين) للخصائص التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخصائص مسندة للمدرسة، ومهام عليها أن تنصّبها لدى جزائري الغد، إنها مجموعة في إمكانها أن تقود وتوجه عملية إعداد المنهاج الدّراسي، ينبغي تنظيمها بشكل يحمل المناهج والمسارات الدّراسية على احترام المبادئ الاستراتيجية والمنهجية التي تضي عليها انسجاما داخليا أكبر وقابلية التطبيق، وقد ذكرت هذه المبادئ في المرجعية العامة للمناهج».²

* انظر: وثيقة الدليل المنهجي لإعداد المناهج.

² وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التّعليم الأساسي، التّعليم الابتدائي، ط 2016، ص 287.

القيم: في إطار مقارنة شاملة نسقية، فإن ملامح التخرج قد استنبطت من غايات المدرسة التي حددها القانون التوجيهي للتربية،¹ حيث تنتظم هذه المميزات حول **الملامح الآتية:**

ملمح التخرج الشامل، المرحلة التعليمية، الطور، والسنة، ملمح التخرج من المادة حسب: المرحلة التعليمية، الطور، والسنة، يترجم الغايات المحددة للمدرسة الجزائرية، كما يصف - في الوقت نفسه - المواطن النموذجي الذي تقع على عاتقها مسؤولية تكوينه، وعليه فإن هذه العناصر هي الأغراض التعليمية التي تتمحور حولها النشاطات البيداغوجية للمدرسة وترجمتها وهيكلتها في شكل كفاءات شاملة وفق نظام المدرسة (مراحل أطوار، وسنوات)، يمكن من إنجازها تدريجياً، يتكوّن ملمح التخرج من المرحلة من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد، وتستخلص الكفاءات الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرج، فهناك ملمح التخرج من التعليم الثانوي وملمح التخرج من التعليم الأساسي، أما الملمح الشامل في نهاية التعليم المتوسط يمثل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، يهدف إلى جعل كل متعلّم يتحكم في جملة من الكفاءات القاعدية التربوية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين أو الاندماج في الحياة العملية، يتضمن الملمح الشامل في نهاية التعليم الأساسي، الابتدائي والمتوسط تعليمًا مشتركًا لكل المتعلّمين ويمكنهم من اكتساب المعارف والكفاءات الأساسية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتكوين المهني أو المشاركة في حياة المجتمع.

تتكون هيكلية الملمح الشامل من أربعة ميادين:

- 1- **ميدان تكوين الشخصية:** ويشمل القيم المتعلقة بالهوية الوطنية، الضمير الوطني أو الوعي، المواطنة، التفتح على العالم.
- 2- **ميدان الكفاءات العرضية:** وتشمل كفاءات ذات طابع فكري، منهجي، تواصلية اجتماعي وشخصي.
- 3- **ميدان كفاءات المواد المهيكلة على شكل كفاءات شاملة وكفاءات ختامية.**
- 4- **ميدان المعارف** الذي تمثله المصفوفة المفاهيمية التي ينبغي أن تحدد لكل ملمح المعارف التي سيكتسبها المتعلّم.²

¹ المرجع نفسه، ص 287.

² الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سابق، ص 43.

سيترجم هذا الملمح الشامل الذي حدده القانون التوجيهي للتربية إلى ملامح التخرج من مختلف مستويات التعليم، ويشتمل ملمح التخرج من مستوى معين على كفاءة شاملة واحدة وكفاءة ختامية مرفقة بالقيم والكفاءات العرضية المرتبطة بها، وتغطي الكفاءة الشاملة بصفة إدماجية جميع المكتسبات والكفاءات الختامية المنتظرة في نهاية الفترة المعنية.

تتنظم كل مادة في مجموعة من المعارف تسمى "بالميدان المهيكل"، ثم تأتي الكفاءة الختامية لتقدم وصفا على شكل سلوك، وذلك لتحقيق الكفاءة الشاملة، أما هيكله ملامح التخرج فإنها تتبع نفس خطوات هيكله التعليم، فمرحلة التعليم الأساسي مهيكلة في مرحلتين تعليميتين التعليم الابتدائي والمتوسط، وكل مرحلة مهيكلة في طور، وكل طور في سنة أو سنتين، ثم يأتي ملمح التخرج لشرح بالطريقة نفسها ما هو منتظر من كل مستوى.¹

• المرحلة المهمة في الدراسة الزاھنة هي مرحلة التعليم الابتدائي، فهي مرحلة حاسمة لنجاح المتعلم والمدرسة، في التعليم الابتدائي يتم بناء أسس كل التكوينات المستقبلية، وبنظرة أبعد التوجهات في الحياة، فمن واجب المدرسة الابتدائية إكساب كل متعلم قاعدة من الكفاءات والمعارف المتحكم فيها بشكل يجعلها أدوات في التعليم المتوسط، وقد تناولت المرجعية العامة للمناهج أهداف المرحلة الابتدائية، حيث تهدف هذه الأخيرة إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلم في ميادين التعبير الشفهي، الكتابي، القراءة، الرياضيات، العلوم، والأخلاق المدنية والدينية، ويمكن هذا التعليم من تلقي تربية سليمة، بتوسيع تصوره للزمن والمكان، وللأشياء وجسمه، وتنمية ذكائه وأحاسيسه، ومهارته اليدوية والمادية والفنية، وكذا إكسابه التدريب للمعارف المنهجية ويحضره لمواصلة دراسته في المتوسطة في أحسن الظروف.

وتتوزع هذه الأهداف على الأطوار الثلاثة للتعليم الابتدائي:

- الطور الأول من التعليم الابتدائي وهو طور الإيقاظ والتلقين، حيث يشحن هذا الطور المتعلم بالرغبة في التعلم والمعرفة، فيمكنه من البناء التدريجي لتعلماته الأساسية.
- الطور الثاني وهو طور التعمق في التعلم الأساسية، هنا يشكل التحكم الجيد في اللغة العربية بالتعبير الشفهي والكتابي، وفهم المنطوق والمكتوب قطبا أساسيا لتعلماته هذه المرحلة، ويشمل هذا التعمق أيضا المجالات الأخرى للمواد التربية الرياضية، التربية العلمية، التكنولوجيا، التربية الإسلامية، التربية المدنية ومبادئ اللغة الأجنبية الأولى، إلخ.

¹ المرجع نفسه، ص 44.

• الطور الثالث طور التحكم في اللغات الأساسية، زيادة على التحكم في اللغات واللغة العربية قراءة وكتابة والتعبير الشفهي والكتابي والمشار إليها في الطور الثاني في كل المواد ، والتي تشكل الهدف الرئيس لهذه المرحلة، فالكفاءات الختامية الدقيقة تمكن من تقييم التعليم الابتدائي، ومن الواجب أن يبلغ المتعلم في نهاية هذه المرحلة في تحكمه في اللغات الأساسية درجة لا يمكن أن يعود إلى الأمية بعدها¹.

المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي: نصت هذه الوثيقة على المحاور الأساسية التي ينبغي على المدرسة أن تقوم بها على قدم وساق، ومن أهمها :²

- ترسيخ القيم الوطنية لدى المتعلم.
- تحكم المتعلم في اللغة العربية، وفي العناصر الأولية لقواعدها التي تمكن من القراءة والتعبير السليم شفهيًا وكتابيًا، إذ يشكل هذا التحكم مجموعة من كفاءات المواد والكفاءات العرضية الأساسية في المسار الدراسي للمتعلم.
- زيادة على ذلك التحكم في اللغة الأمازيغية بالدرجة المحددة في المنهاج.
- كما أدرج في هذه المرحلة لغة أجنبية، والتي ينبغي أن تتحول بدورها إلى وسيلة قراءة.
- يجب على المتعلم في مادة الرياضيات التحكم في العمليات الحسابية، وفي مفهوم النسبة والتناسب، كما يكون قادراً عند حل المشكلات على تنفيذ عمليات عقلية مثل المقارنة، وفي الهندسة يمكنه تحديد نقطة المخطط التربيعي، ومعرفة الأشكال وخصائصها.
- ينبغي إكسابه الثقافة العلمية والتكنولوجية، وذلك بتنمية الملاحظة لديه، والفضول لإيجاد تفسير علمي للظواهر الملاحظة، كذلك في ميدان الطبيعة والحياة عليه أن يبرز مسؤوليته تجاه البيئة والعالم الحي والصحة، ومعرفة الوظائف الكبرى (مثل الولادة، النمو، التغذية، التنقل...)، وتنمي المتعلم في ميدان التربية الفنية استخدامه المعارف والمقاربة الحسية للأشياء والأشكال الممثلة، أما عن ميدان التربية المدنية فتتبع المدرسة الابتدائية الخلفية المرتبطة بالقيم الوطنية التي تمنح روح المسؤولية والالتزام الشخصي وتذوق العمل المنجز، واكتساب كيفية استعمال الحاسوب الرقمي³.

¹ المرجع نفسه، ص 52.

² المرجع نفسه، ص 53.

³ المرجع نفسه، ص 53.

إلا أن الملاحظ أن الوزارة لم توفر الإمكانيات والوسائل التي تحقق هذا الغرض، وهو استعمال الحاسوب، أما عن باقي الأهداف الأخرى فترجع إلى كيفية توصيل المعلومة أو الأفكار ومدى وضوحها وصياغتها في الكتاب المدرسي، وكذا دور المكوّن أو المعلم في ذلك وتمكّنه من المعرفة والأخذ بهذه القيم وتلقينها للمتعلم.

بعض المصطلحات الواردة في ملحق التخرج والهدف منها، كما وردت في هذه الوثيقة:

- **الكفاءة الشاملة:** هي الهدف الذي نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد: ¹ كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، كفاءة شاملة في نهاية كلّ طور، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادة، وتترجم ملحق التخرج بصفة مكثّفة، ستتجزأ الكفاءات الشاملة من كلّ طور بنفس المنهجية إلى كفاءات شاملة للسنة، وعلى هذه الأخيرة تُبنى المناهج لضمان التنصيب التدريجي لدى المتعلم للمميزات الفكرية، الأخلاقية، الثقافية والمعرفية التي حدّدها القانون التوجيهي للتربية.

- **الكفاءة الختامية:** وهي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلّة للمادة، وتعبّر بصيغة (التصرّف) التحكم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلّة للمادة.

مركبات الكفاءة:

تركّز هذه المركبات على التحكم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحلّ وضعيات مشكلة تسهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة، و بصفة عامّة توجد ثلاث مركبات للكفاءة الختامية: مركبة خاصّة بالجانب المعرفي، مركبة خاصّة بتوظيف الموارد المعرفية، ومركبة خاصّة بالقيم والسلوكيات.²

- **الميدان:** هو جزء مهيكّل ومنظّم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدّد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملحق التخرج، ويضمن هذا الإجراء التّكفّل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج.

- **مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات:** هي جملة منظّمة للموارد ذات طابع معرفي ومنهجي، تستخدم لتحقيق الكفاءات التي يستهدفها المنهاج في إطار مقارنة

¹ موقع منتديات طموحنا، متحصل عليه: <https://www.tomohna.net>، 2023/07/28.

² الدليل المنهجي لإعداد المناهج، المرجع السابق. ص 54.

نسقية، وبعد تحديد ملامح التخرج والكفاءات الشاملة ثم الكفاءات الختامية لكل الميادين المهيكلية للمادة، فإن غاية مصفوفة الموارد هي التحديد الشامل للموارد الضرورية لبناء هذه الكفاءات، وتتكون هذه الموارد من معارف المادة والكفاءات العرضية والقيم، وتشمل المهارات والسلوكيات الضرورية لبناء الكفاءات¹.

- **جدول البرنامج السنوي:** تتمثل مهمة هذا الجدول في تحديد برنامج التعلّات السنوية، وذلك بوضعها في إطارها المحدّد سابقاً، أي إطار المقاربة بالكفاءات، لكنّه لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية فحسب، بل يربطها ربطاً متيناً بصفاتها موارد ضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات الموادّ المحدّدة في ملامح التخرج.

ويحتوي هذا الجدول على الأسطر والأعمدة الآتية:²

1. السطر الأول يذكّر بالكفاءة الشاملة المحدّدة في ملمح التخرج.
2. السطر الثاني يذكّر بالقيم المحدّدة أيضاً في ملمح التخرج، ويبرز إسهام المادة الخاصة.

3. السطر الثالث يذكّر بالكفاءات العرضية ويبرز إسهام المادة الخاصة أيضاً.
4. بقية الجدول مهيكلية على شكل أعمدة تتوافق فيها الكفاءات ومعارف الموارد مفصلة، وأنماط الوضعيات التعلّمية المناسبة، ومعايير التّقييم ومؤشراته، والحجم الزمني.
5. عمود الميادين «يذكّر بالميادين التعلّمية المهيكلية للمادة كما وردت في ملمح التخرج».
6. عمود الكفاءات الختامية «يذكّر بالكفاءات الختامية المحدّدة في ملمح التخرج».
7. عمود مركّبات الكفاءة «وهو في غاية الأهمية، يهدف إلى تفصيل الكفاءة المحدّدة آنفاً، حتّى تصبح عملية أكثر في علميّة التعلّم، وبصفة عامّة فإن هذه المركّبات تركّز على التحكّم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحل وضعيات مشكّلة تسهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة، كما أن الكفاءات العرضية والقيم المذكورة في بداية الجدول، ستجد تعميماً في هذا العمود».

¹ المرجع السابق، ص 55.

² المرجع نفسه.

8. عمود الموارد المعرفية «يقدم تفاصيل المعارف المرجو تجنيدها في بناء الكفاءات المستهدفة، وينبغي أن يوافق مضمون هذا العمود ما ورد بصفة شاملة في المصفوفة المفاهيمية».

9. عمود أنماط الوضعيات التعليمية «يقترح أنماطاً من الوضعيات التعليمية تمكن من التحكم في المعارف واستعمالها لتشمل كل مركبات الكفاءة، وكذا أنماط الوضعيات الإدماجية».

10. عمود معايير ومؤشرات التقويم «تمكن من تقويم التحكم في المعارف استعمالها وتجنيدها لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة، وقصد توضيح المعايير التي تتميز عادة بالعموم، أدرجت المؤشرات التي تتميز بالدقة، وينبغي أن تشمل كل مركبات الكفاءة».

11. عمود اقتراح الحجم الزمني «عبارة عن اقتراح لتقدير الحجم الساعي الضروري لاكتساب هذه الكفاءة»¹*

القيم والكفاءات العرضية والمحاور المشتركة: إن هدف التربية هو المساهمة في تنمية قدرات المتعلمين الضرورية للاندماج الاجتماعي الناجح، وفي تنمية كفاءات تمكنهم من مواجهة الحياة، ولا تقتصر هذه الكفاءات على علاقتها بالمعارف التي تقدمها مختلف المواد الدراسية، بل تتعداها إلى عدد من مواضيع الساعة التي يجب على المدرسة (بتكليف من المجتمع) أن توليها عناية خاصة، مثل تلك المتعلقة بالبيئة، المحافظة على المحيط، النظافة والصحة، العنف والتطرف، حقوق وواجبات المواطن... إلخ، وهي مواضيع لا يمكن لمادة واحدة أن تتكفل بها بمفردها، لا من حيث المعارف التي توفرها، ولا من حيث المساعي الفكرية التي تقترحها، على سبيل المثال في جدول القيم والكفاءات العرضية (تحدد المجموعات المتخصصة للمواد في هذا الجدول كيفية مساهمة المادة في بناء القيم والكفاءات العرضية، ثم تقدم أمثلة توضيحية في الوثيقة المرافقة عن كفاءة عرضية وقيمة اجتماعية في كل نمط من الأنماط).

¹المرجع نفسه.

* للإطلاع أكثر أنظر إلى الجزء الذي يحتوي على جدول البرنامج السنوي لوثيقة الدليل المنهجي لإعداد المناهج.

جدول المحاور المشتركة: الهدف من هذه المحاور:¹

- إدراج مواضيع ذات بعد عالمي '(مسائل إنسانية) في إطار التربية الشاملة انطلاقاً من المعارف الخاصة بالمفاهيم.

- توفير سندات للتشارك والتقاطع بين المواد في إطار الأهداف التربوية المشتركة، وتنمية القيم في امتدادها، والتي تعطيها دلالة نفعية ومعنى أخلاقياً.

المطلب الثالث: الوثيقة المرافقة للمنهاج.

الوثيقة المرافقة للمنهاج، هي تلك الوثيقة التي يستعين بها المعلم لقراءة المنهاج وفهمه حتى يتمكن من تنفيذه بفعالية، لاحتوائها على التوجيهات العملية لتطبيقه وتحقيق الكفاءات المتوخاة، وهي مدعومة بنماذج عملية في إعداد وتنظيم خطط العمل التكوينية، ووسائلها وتصميم الوحدات التعليمية وإنجازها وتقويمها².

تعتبر هذه الوثيقة شقيقة المناهج، ترافق إعدادها مرافقة لصيقة، موجهة أساساً إلى المعلمين وتهم كذلك مؤلفي الكتب المدرسية ومعدّي الاختبارات، علاوة على أولياء التلاميذ والباحثين وكل مهتم³، وتشرح وتوضح ما ينبغي تعليمه والإطار الذي يجري فيه المدرس اختياره، ينبغي أن تشكل أداة عمل هامة للمدرسين، لأنها تقدم لهم التوضيحات الضرورية⁴، وعليه فتتمثل وظيفتها في شرح عوامل إدراج هذا المفهوم أو ذاك النشاط بالتفصيل، وتصيغ بشكل واضح ومعلل كيف تسهم هذه المعرفة أو تلك المهارة في بناء كفاءة من الكفاءات، مع أنها توضح الترابط بين اكتساب المعارف، والطرائق الخاصة بالمادة، والأعمال المقترحة على المتعلم والمهارات التي تستخدمها، وتقوم بشرح المعارف والممارسات المرجعية التي تتطلبها المادة في مستوى معين⁵، كما تتمثل وظيفتها بالنسبة للمدرسين في تمكين القارئ من الفهم الموحد للمناهج من خلال التعريفات والتعاليق والشروح كلما اقتضت الضرورة لذلك، كما تقوم بشرح المعرفة والممارسات المرجعية التي تقتضيها المادة في مستوى معين وتسيير تطبيق

¹ الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سابق، ص 12.

² وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص 2.

³ المرجع نفسه، نفس الصفحة.

⁴ وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.

⁵ اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق 2009، ص 78.

المناهج على المعلمين باحترام الاختبارات¹، أما وظيفتها بالنسبة لمعدّي الكتب والوثائق التربوية تمثلت في:

- إنشاء دفتر أعباء بيداغوجي يحتوي على مؤشرات تمكّن من تنظيم التعليم والتعلم وتقييماتها، وذلك وفق الاختيارات المنهجية والبيداغوجية للمناهج أي مدخل بالكفاءات، مقارنة البنيوية الاجتماعية، نظرة نسقية (منهاجية)، ومن الضروري أيضا أن تقدم الوثيقة المرافقة مرجعياتها النظرية التي تبرر القرارات المنهجية والبيداغوجية المتخذة.

وثيقة بناء المناهج.

جاء في هذه الوثيقة الطريقة والكيفية التي تمت بها بناء المناهج، وقد قسمت إلى:

- كيفية بناء المناهج من حيث القيم: تفرعت هذه القيم إلى:

1. **المقاربة النسقية:** والمنهاجية، حيث أعدت المناهج على صعيدين: باعتبار المواد منفصلة، وباعتبار التشارك بين المواد، وقد حرصت اللجنة الوطنية للمناهج على الانسجام الداخلي للمناهج، كما عبرت عنه في العديد من وثائقها خاصة وثيقة "أسباب إعادة كتابة أو تعديل المناهج.

- انسجام بين الملامح والكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية.

- انسجام بين مكونات جدول البرامج السنوي، لأنّ العناصر الموجودة في أعمدة هذا الجدول مترابطة ترابطا متضامنا متكاملا، ويشق بعضها من بعض في تسلسل منطقي.²

2. **تدعيم القيم:** هي كذلك جزئية في بناء المناهج، حيث تعتبر القيم أول مصدر للمناهج، وهو اعتبار في محله لأنّها أصل كل الفلسفات والعقائد والأخلاق والثقافات التي تتولد عنها السياسات التربوية، ولذلك ينبغي أن تتكفل بها المناهج الدراسية بإعطاء الأولوية كما لاحظناها في المرجعية العامة للمناهج، وما أوصت به في هذا الشأن للقيم المشكلة للهوية الوطنية والضامنة للانسجام الوطني، وممارسة المواطنة والتضامن الوطني كإلزام أولية، فيجب على المناهج التّكفل بهذه القيم، وذلك باستغلالها في المواضيع المشتركة، وذلك عن طريق الطابع التركيبي للقيم والطابع الشمولي للسلوك والقابل للتفكيك.

¹ الوثيقة المرافقة للمناهج، مرجع سابق، ص2.

² المرجع نفسه، ص3.

3. **كيفية بناء المناهج:** نعبر عن هذه الكيفية عنها بالمقاربة الجديدة المتمثلة في المقاربة بالكفاءات، وذلك قصد سدّ الثغرات التي خلفتها المقاربة بالأهداف، وقد تمّ بناء المقاربة بالكفاءات على أسس البنيوية الاجتماعية.¹

• جاء في هذه الوثيقة بعض التوجيهات لتطبيق المناهج، وهذا لجعلها سهلة القراءة والفهم بصياغة الأهداف صياغة تمكّن من التعرّف عليها وتأويلها، وكذلك تقديم كل معطيات التنفيذ الضرورية في هذه الوثيقة، لجعل المناهج قابلة للتطبيق ثم اقتراح مواضيع ونشاطات تجعل تدخل المعلمين في المؤسسة كفريق وليس كفرد، كذلك بالنسبة لتكوين المعلمين في المجالات الجديدة على ممارساتهم، تطبيق المناهج ومتابعتها، تنصيب جهاز للتقويم يتناسب مع الاختيارات المنهجية والبيداغوجية.

4. **وظيفة اقتراح وضعيات تعليمية:** الوضعية التعليمية وهي الإشكالية التي تطرح أمام المتعلّم، لكي تكون مادة لنشاطه وتعلّماته، والتي من خلالها تظهر قدرته وكفاءته، وهذه الوضعية تكون موضوعا للدرس، وتسمى في هذه الحالة وضعية تعليمية، وقد تكون وضعية لأجل التقويم وتسمى هنا بالوضعية الإدماجية.²

وقد وضعت هذه الوثيقة جملة من الأسئلة يتطلب الإجابة عنها في بناء الوضعيات، زيادة على ذلك ولتدعيم هذه الوضعيات وصياغتها قامت باقتراح وضعيات تقويمية وأخرى إدماجية قصد التوضيح، وتعلّم كيفية بناء وضعية تعليمية، ولتحديد الوسائل البيداغوجية الضرورية اقترحت الوثيقة مدونات الوسائل التعليمية، ولم تنس هذه الوثيقة جانب الكتاب المدرسي، حيث جعلت اقتراحات توجيهية متعلقة بالكتب المدرسية وبمختلف الأدلة، وذلك دلالة على أنّ كل المناهج والوثيقة المرافقة مبدئيا تحتوي على معطيات كافية تمكن مؤلفي الكتب المدرسية من الترجمة السليمة للمضامين والمبادئ البيداغوجية، وذلك بفضل ملامح التخرّج، ومصفوفات المفاهيم التي يمكن أن توجه مخطط الدراسة للكتاب، ومضامين المحتويات لكل سنة.

كما أضافت هذه الوثيقة ملاحقا تتعلق بالوضعيات المشكلة ورسم جداول توضيحية تشرح فيها عملية تطبيق الوضعيات المشكلة وأنواعها، والتي من بينها ما تتعلق باتخاذ القرار، وأخرى

¹ المرجع نفسه، نفس الصفحة.

² براهيم براهيم، العيد قرين، « مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية من وجهة نظر مفتشي وأساتذة التعليم المتوسط، « مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مجلد 10، عدد 01، 2017.

تتعلق بإعداد وتحليل الأنظمة، ووضعيات تتعلق بمعالجة الاختلالات، كما قامت بتقسيم مستويات الكفاءة في حلّ الوضعيات المشكّلة.

أما عن الملحق الثاني في هذه الوثيقة، والذي خصصته لنظام التّقييم، جاء فيه ما يلي:

- إعداد اختبار تقويمي: هو عبارة عن وضعية أو عدّة وضعيات إدماجية أي «**وضعيات معقّدة**» يظهر المتعلّم من خلالها كفاءته.¹

- **المعيار** هو حجر الزاوية في تقويم الكفاءات، لأنّ المعيار هو رأي نعتمده في تقدير منتج معين.

وهناك **المعيار الأدنى** وهو جزء لا يتجزأ من الكفاءة، إنّّه المعيار الضّروري للحكم على كفاءة المتعلّم، أما معيار الدقة فهو معيار لا يشترط التحكم في الكفاءة.

وقد وضعت هذه الوثيقة بين يدي الجمهور المعني بعض الجداول مبينة فيها كيفية استخدام شبكة التصحيح وأمثلة عن مصفوفات شبكة التصحيح ومصفوفات الموادّ العلميّة، وأمثلة عن نموذج من الشبكات ومتابعة المتعلّم ومتابعة القسم.

أما عن الملحق الثالث والأخير، ففيه جدول توضيحي عن مقترحات لتوزيع الوثائق المتعلّقة بالمناهج، إذ يتوزع هذا الجدول كما يلي:

سطر العمود الأول ويحمل طبيعة الوثيقة؛ أي وثيقة المناهج في السطر الأول، والوثيقة المرافقة في السطر الثاني، واقتراحات للكتاب المدرسي في السطر الثالث، وفي السطر الرابع وسائل تعليميّة أخرى، أما عن أعمدة هذا الجدول كما بينا فالعمود الثاني للمرحلة الابتدائيّة، و العمود الثالث للمرحلة المتوسطة، والعمود الخامس للمرحلة الثانويّة².

تعقّيباً على ما جاء في هذه الوثيقة أنّها ملازمة للمناهج، وهي عبارة عن المسار الذي يتبعه المعلّم ليسهل عليه عمليّة تطبيق المناهج المسطرة وبلوغ الهدف المرجو الوصول إليه، وبعد ذلك تقييم نتائج الجهد عن طريق استخدام عمليّة التّقييم التي من خلالها يتم معرفة النتائج

¹ المرجع نفسه، ص 85.

الوضعية المعقّدة: تعني إنتاج المتعلّم: حل مشكل، إداع، اقتراحات... إلخ، وينبغي تقدير هذا الإنتاج من خلال عدة آراء، وهذا دور المعايير، والتي غالباً ما تسمى بمعايير التصحيح.

(*) أنظر الصفحات الأخيرة من الوثيقة المرافقة للمناهج في الملحق الثالث الخاص بالجدول التوضيحي لتوزيع الوثائق المتعلّقة بالمناهج.

² أنظر: ملاحق 1 و2 و3 لوثيقة الدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009.

المتحصل عليها من طرف المتعلم والقسم ومقارنة الكفاءات المكتسبة بما هو مسطر في الوضعيات التعليمية.

المنشور الإطار 2019/2018: أصدرت الأمانة العامة لوزارة التربية الوطنية منشوراً يحدد إطار التوجه العام الذي يتوجب أن يندرج فيه التحضير للسنة الدراسية 2019/2018 وسيرها، وهذا كباقي المواسم الدراسية السابقة، إلا أنّ هذا الموسم تميز عن بقية المواسم الأخرى في الدخول المدرسي، بالبدء في تنفيذ سيرورة مدرسة النوعية التي تطمح إليها جميع مكونات الجماعة التربوية الوطنية.

هذه النقلة النوعية للمدرسة وجب على الجهة الوصية ضمانها قصد الاندماج في مجتمع المعرفة من خلال تثمين رأس المال البشري، وهذا عملاً بأحكام المادة الرابعة من القانون التوجيهي المؤرخ 23 جانفي 2008، "تقوم المدرسة في مجال التعليم، بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية المتعلمين بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة".¹ ويتم تحقيق هذا الإجراء من خلال التنفيذ المتضافر للركائز الثلاث التي انبثقت من الندوتين الوطنيتين (جويلية 2014 و 2015)، بشأن تقييم ودعم إصلاح المدرسة الذي أطلق في 2003، وهذا في إطار السياسة التربوية المتجددة، التي تستهدف دائماً التعليم الابتدائي كمستوى ذي أولوية، بهدف تكافؤ الفرص والوصول إلى تعليم نوعي ومناسب وفعال وشامل، هذه النقلة النوعية للمدرسة الجزائرية من مستجدات الدخول المدرسي 2019/2018 تميزت بثلاث ديناميات مهيكلية:²

- أولاً: دينامية تعزز الجهود المبذولة في التحوير البيداغوجي، لأن طموح نظامنا التربوي يتجلى في بلوغ أعلى معايير جودة التربية على المستوى الدولي، الذي من شأنه أن يعتبر المحفز الذي يسمح بتوجيه وتنفيذ وضبط القرارات والإجراءات في الميدان.

¹ القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المادة (4)، مرجع سابق، ص 2.

**ميثاق أخلاقيات القطاع: أنظر الملحق رقم (03)، من الدراسة.

² المرجع نفسه، نفس الصفحة.

- **ثانياً:** وفي السياق نفسه يتعين الحفاظ على دينامية تحسين الحکامة في النظام، وسيكون فيها شفافية، في التسيير الجوّاري والتشاور مع تنفيذ **ميثاق أخلاقيات القطاع، والمبادئ محور السياسة التربوية خلال السنة الدراسية المقبلة.¹

- **ثالثاً:** تعزيز مكان وأهمية التكوين من منظور الاحتراف في ممارسات التعليم والتسيير في خدمة تعلّّات المتعلّمين، فالاحترافية ليست مجموع عمليات تكوينية، بل هي عبارة عن ترابط جماعي وثقافة مشتركة برؤية أفضل للآفاق المنتظرة من حيث الأثر في الميدان، ومن حيث نتائج قابلة للقياس في أداء المتعلّمين، ومن ثمّ مردود النظام انطلاقاً من نظام وطني للمعيارية، أطلق عليها رسمياً MARWATTT **المرجعية الوطنية للتعلّات وللتقييم وللتكوين**²، جاء مشروع قياس أداء المتعلّم هذ حين أشرفت وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط يوم الثلاثاء 15 ماي 2018 بولاية تلمسان على اختتام فعاليات أشغال الورشة الوطنية حول المرجعية الوطنية للتعلّات والتّقيّات والتكوين "MARWATTT" في مجال اللّغات، التي انطلقت يوم الأحد 13 ماي 2018، تم خلال هذه الورشة تقديم التّقارير الخاصة بالمرجعية الوطنية للغتين الوطنيتين العربية والأمازيغية، واللغتين الأجنبية، الفرنسية والإنجليزية، التي شاركت في اعدادها لجان متخصصة تابعة للمجلس الوطني للبرامج، جاء تنظيم هذه الورشة بعد سلسلة من الورشات الوطنية المنظمة في عدد من الولايات الوطن (سعيدة، بسكرة، عنابة، الجزائر، غرداية، خنشلة) وقد استعرضت خلالها بعرض العمليات التي باشرت وزارة التربية الوطنية منذ 2014، من خلال فحص دقيق للممارسات التعليمية، مستندة في ذلك على³:

- النتائج المحصل عليها في امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي وامتحان شهادة التّعليم المتوسط، حيث قام مختصون من قطاع التربية الوطنية وقطاع التّعليم العالي، بتحليل الفروق écarts وتفسير أسباب الاختلالات المسجلة.
- النتائج التي حصّل عليها المتعلّمون الجزائريون في مختلف المنافسات الدولية: برامج تقييم، أولمبياد...

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (وزارة التربية الوطنية)، الأمانة العامة، المتضمن التحضير للسنة الدراسية، المنشور الاطار 2019/2018 رقم 1053، المؤرخ في 24 جوان 2018، ص1.

² المرجع نفسه، نفس الصفحة.

³ وزارة التربية الوطنية، الندوة الوطنية حول المرجعية الوطنية للتعلّات والتّقيّات والتكوين، يوم 17 مايو 2018،

متحصل عليه: <https://www.education.gov.dz/activity/>

• نتائج الاستشارة الوطنية حول ممارسات التقييم، والتي شارك فيها أكثر من 95% من أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط.

أشارت في هذه الجلسة أن تصور نظام وطني جزائري للمعايرة Standardisation يهدف إلى تحسين أداء المتعلمين والمردود العام للمدرسة، على ضوء مؤشرات جديدة تهتم أكثر بالجوانب النوعية، من هنا جاءت فكرة إعداد مرجعية وطنية للتعلّيمات والتقييم والتكوين MARWATTT، تستند على وثائق رسمية توطر الإصلاح المدرسي: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي للبرامج، وتأتي MARWATTT لتضاف إلى كل هذه المرجعيات، إذ أنّها تحدد المعايير الوطنية لعملية التعليم والتعلّم، لتكوين مواطن جزائري قادر على توظيف مكتسباته المدرسية في تنمية بلاده¹، لتحقيق هذه الغاية تقوم الجهة المعنية بمخطط عمل موسع يتمحور حول توجهات العمل في الجانب البيداغوجي، حيث سوف يعزز النظام التربوي بتوسيع التربية التحضيرية، وإعادة إصلاح المناهج بتنصيب برامج وطنية معاد كتابتها، ومتابعة مجهود تكييف أساليب التقويم مع متطلبات النوعية للنظام التربوي في اتجاه توازن أفضل، وهذا طبقاً لسلم مستويات الكفاءات الموجود في النظام الوطني للمعيارية (MARWATTT)، كما يتم تجديد تعليمية تدريس اللغة العربية، اللغة الأمازيغية والرياضيات وترقيتها على مستوى التعليم الإلزامي²، يدعم جانب التكوين بمشروع تطوير الكفاءات المهنية للمفتشين والأساتذة ويتم تمديده من خلال تنفيذ الإطار المرجعي للكفاءات المهنية كمصدر لأداة التخطيط وتصميم مقاييس التكوين والتقويم، مع تنفيذ آليات دعم وأدوات مرافقة عند الدخول المدرسي، ولترقية الأنشطة العلمية، الثقافية والرياضية أيضاً مكانها في مخطط العمل.

إن ما جاء به المنشور الإطار في محور البيداغوجيا يعد الحجر الزاوية في إصلاح النظام التربوي، وعليه فإن إعداد مرجعيات عامة وخاصة حول فهم المكتوب وثقافة الرياضيات والثقافة العلمية أولوية في إطار نظام المرجعيات الوطنية للتعلّيمات وللتقييم وللتكوين MARWATTT ، إذ يقترح هذا النظام تحديث البرامج الدراسية وعصرنة استراتيجيات التدريس بصفة منتظمة ويهدف إلى تحسين ممارسات التعليم والتعلّم بمنح المتعلّم إمكانية اكتساب كفاءات ومهارات قابلة للتحويل في وضعيات واقعية، حيث جاء في هذا المنشور شروط تحسين

¹ المرجع نفسه، نفس الموقع.

² المرجع نفسه.

التمدرس، والتي ضمت 25 بنداً، أما عن تحسين التعلّات والتي تهدف إلى التركيز على أداء المتعلّمين فقد كانت من خلال وثائق وأدوات جديدة لتحسين المردود الحالي من حيث التعلّات والتقييم والمعالجة وتدرج المتعلّمين، وذلك ما جاء في هذا الإطار وخُصص له حوالي 16 بنداً، وفي المقام الثالث والمتمثل في التّكفل بالتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فقد حضي بـ 16 بنداً، وزيادة على ذلك فقد أشار هذا المنشور إلى الحرص على عمليّة انطلاق الدروس من اليوم الأول لدخول المتعلّمين، وذلك بغرض استعمال محكم للزمن المدرسي للموسم.

وفي عمليّة تعزيز عمليّات دعم التمدرس وترقية الأنشطة الثقافيّة والرياضيّة تهدف هذه العمليّة إلى دعم التمدرس، وإلى ضمان تكافؤ فرص النجاح للجميع والتقليص من الفوارق الاجتماعيّة والحد من التسرّب المدرسي، حيث يخصص اجتماع لمجلس التنسيق والتشاور في المجالس الشعبيّة البلدية طبقاً لما ورد في المرسوم التنفيذي رقم 16-226 المؤرخ في 25 أوت 2016 الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائيّة لعمليّات الدعم المدرسي وتعلق بالعمليّات الآتية:¹

- المنحة المدرسيّة الخاصّة بالتمدرس 300 دج، الكتاب المدرسي، التضامن المدرسي، مرافقة الدعم، النقل المدرسي، الصحة المدرسيّة، ترقية الأنشطة الثقافيّة، الرياضيّة، الفنيّة والترفيهية.

- كما جاء في المنشور الإطار المحور الذي يتحدث عن الحكامة، إذ يركز على تحسين القيادة البيداغوجية والإداريّة في قطاع التربيّة الوطنيّة على ضرورة توفر الوسائل البشرية والماديّة الكافية، وعلى مبدأ ضرورة تحقيق النتائج قصد بلوغ غايات النّظام التّربوي والتحكم فيها.

- وهناك أيضاً جانب يتحدث عن محور التكوين ودعم التوجه التدريجي للاحترازية، إذ يعتبر التكوين العنصر الرئيس الذي يعمل على ترقية مهنيات جديدة في قطاع التربيّة الوطنيّة، أهدافه الاستراتيجية هي نقلة نوعية لتطوّر النّظام التّربوي، وفي هذا الصدد قام القطاع بتنفيذ ستة (6) أنواع من التكوين وهي التكوين البيداغوجي التحضيري، التكوين المتخصص، التكوين الإضافي ما قبل الترقية، التكوين أثناء الخدمة، التكوين قبل التعيين في رتبة أستاذ التّعليم الثانوي، التكوين عن بعد.

¹ وزارة التربيّة الوطنيّة، المنشور الإطار 2019/2018 رقم 1053، مرجع سابق، ص8

- أما عن جانب محور رقمنة القطاع فقد شرعت وزارة التربية الوطنية في استثمار ضخ حيز التنفيذ لنظام معلوماتي يتكفل بجميع الجوانب المتعلقة بالتسيير الإداري للقطاع، ومن هذا الطموح فإن تكنولوجيا الإعلام والاتصال تسهم على وجه الخصوص في رقمنة الإدارة لترقية التسيير، وكذا لتحسين تسيير بنية المدرسة وعناصرها السياقية، ومن بينها: ¹

*- مواصلة تطوير التراسل الإلكتروني مع المتعلمين وأولياء أمورهم.

*- تحسين التسيير باستعمال الإعلام الآلي لمتابعة التعليم، المراقبة المستمرة والتقييم الإشهاري.

*- رقمنة جميع الوثائق والأعمال الإدارية المتعلقة بتسيير المسارات المهنية لعمال التربية.

*- رقمنة جميع إجراءات تسيير حركة تنقل المتعلمين وعمال التربية.

يتم فصل حول هذا الإجراء عبر الانترنت من خلال أرضية حول أربعة محاور هي:

تسيير تـمـدرـس المتـعـلـمـين/ تسيير المسارات المهنية/ تسيير الهياكل / تسيير فضاء الأولياء.

- دعم استخدام الأرضية الرقمية للتكوين من خلال ضخ موارد بيداغوجية رقمية جديدة.

- غرس الثقافة الرقمية والتربية على الوسائط وعلى الإعلام لتزويد الأساتذة بالمهارات اللازمة.

كل هذا وما زال هناك عدة أهداف، ولكن ذكرنا الأهم مما جاءت به الوزارة في شأن رقمنة القطاع. وهناك عدة محاور ذكرت في هذا المنشور، منها المخطط الاستراتيجي الوطني للبحث في التربية، ومحور حول تسيير الموارد البشرية والعناية بهذا الجانب وإعداد مخططات في تسييره. والمحور الذي يليه كان حول تطبيق ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، حيث لجعل التربية حقيقة ميدانية، يجب على مديري التربية أن يتحلوا بفلسفة هذا الميثاق متكفلين بالتنفيذ الفعلي من خلال متابعة توطيد سياسة الحوار والتشاور التي تتبناها الوزارة، لذا وجب عليهم تفضيل العمل الجوّاري من خلال بعض الإجراءات التي ذكرت في هذا المنشور.

وقد أشار هذا المنشور إلى محور يتعلق بالهياكل والتجهيز المدرسي، وذلك بالسهل والمتابعة من طرف الأجهزة الخاصة بالمتابعة وتوفير التجهيزات اللازمة، وبرمجة عمليات الترميم في العطل الصيفية والقيام بأعمال الصيانة، وما إلى ذلك من العمليات المتعلقة

¹ المرجع نفسه، ص 11.

بالتجهيز والصيانة. وفي الجانب المالي، فقد خصص هذا المنشور محوراً يتعلق بالتحكم في التسيير المالي والمادي للمؤسسات التربوية، وذلك من أجل تسيير أفضل وترشيد للإنفاق العمومي، آخر ما جاء في هذا المنشور هو محور يتعلق بالاستمرارية في إعداد المعيارية الوطنية التي تهدف إلى:

- تسجيل العرض البيداغوجي في دينامية للتطوير من منطق التعلم المعتمد فقط على الحفظ، إلى منطق الاستعمال الاجتماعي، بجرعة عالية لسياقه الوطني من خلال أسئلة حول وضعيات مشكلة، وحول كفاءات القرن الواحد والعشرين.¹

- بناء أدوات تنفيذ نقلة النظام المدرسي من خلال مؤشرات النوعية: مرجعيات خاصة للتعلم، للتقييم وللتكوين، وذلك حسب المواد والمستوى المطلوب، معجم المفاهيم المفتاحية، وثائق مرافقة وأدلة منهجية محفظة، وللقيام بذلك كلفت المديريات والأجهزة والهيئات والمؤسسات تحت الوصاية، كل فيما يخصه بتصميم مرجعيات عامة وخاصة، وذلك لضمان استمرار مشروع المرجعيات الوطنية: MARWATT.²

¹ المرجع نفسه، ص 14-15.

² المرجع نفسه، ص 17.

خلاصة الفصل:

نلاحظ مما سبق ذكره أن أي منهج تعليمي هو بنية منسجمة لمجموعة عناصر منظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحدد بوضوح، إعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية المجنّدة وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم. فعملية إصلاح المناهج الدراسية وتطويرها ملازمة مع بدء تنفيذها، وهي مستمرة ومتواصلة. ومن المسلّم به عالمياً أن المناهج المدرسية تخضع دورياً للإصلاح والتعديل، وهذا يستدعي من الجهات المكلفة الحرص على هذا الإصلاح.

نلاحظ في سياستنا التربوية انطلاقاً من الإصلاحات الكبرى التي خطّطت لها الدولة منذ 2003، والتي كانت عمليات تنفيذها تتم عام بعد عام، أنها كانت تحمل اختلالات مفعمة بالنقص، والتي سجلت خلال تجربة منهاج الجيل الأول حتى 2015 وغياب الإطار المرجعي في عملية تصميم المناهج، بعد هذه المدة تم صدور كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي 2009 والدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009، التي فصلنا وتحدثنا عنها في هذا الفصل. نلاحظ فيها القيمة المشتركة وهي مبادئ المدرسة الجزائرية وإرساؤها وترسيخ قيم الهوية الوطنية والانتماء، وتحقيق الديمقراطية وحب المسؤولية وتجسيد هذه القيم في منهاج التعليم في كل المراحل دون استثناء.

الفصل الرابع

ركائز إصلاحات الجيل الثاني

تمهيد:

تتمثل أهم الإصلاحات الجديدة التي أدخلت على المنظومة التربوية الجزائرية في تجديد مناهجها الدراسية ونظام التكوين البيداغوجي وكذلك الإداري.

لقد وصلنا لنقطة مهمة جداً في هذه الدراسة وهي لب الموضوع وثمرته، ألا وهي "إصلاحات الجيل الثاني"، وقبل أن نمر إلى مناقشتها وتحليلها تحليلًا منطقيًا، يجب علينا أن نفهم أولاً مجموعة من النقاط، ولعل أولها معرفة أنه وبعد مرور أكثر من 12 سنة على تطبيق مناهج الجيل الأول، والتي اتخذت من المقاربة بالكفاءات مرجعية لها لتحسين جودة مخرجات العملية التعليمية، إلا أن الواقع أثبت فشلها في تحقيق ما كان منتظرًا منها تربويًا، اجتماعيًا وثقافيًا، حيث عبرت نقابات التربية عن عدم رضاها عن التسرع في تطبيقها وعدم استشارتها في إعدادها واعتبرتها إصلاحات فوقية ومفروضة على الطاقم التربوي. وزاد من حدة الأمر تعرض النظام التربوي الجزائري عمومًا لانتقادات حادة من جهات مختلفة، ناتجة عن مجموعة المشاكل التي تتخبط فيها المدرسة الجزائرية من اضطرابات وانخفاض في مستوى التحصيل لدى المتعلمين، والإحصائيات المخيفة حول الرسوب والتسرب المدرسي، وانتشار لعدة مشاكل اجتماعية داخل البيئة المدرسية.

هذا ما دفع القائمين على شؤون التربية أكثر من أي وقت مضى للعمل على إعادة النظر في المنظومة التربوية من جديد، بالبحث عن مناهج ومضامين واستراتيجيات تدريس حديثة تتماشى مع حاجات المتعلم من جهة وأهداف المجتمع من جهة أخرى. ولذلك، قررت الهيئة الوصية اتخاذ إجراء عملي هو إنهاء العمل بالمناهج المعمول بها تدريجيًا لعدم جدواها ولمحدوديتها، واعتماد مناهج جديدة أطلق عليها تسمية مناهج الجيل الثاني. وهي مناهج مستمدة من التيار البنوي والبنوي الاجتماعي، واعتمدت على المقاربة بالكفاءات الشاملة لإكساب المتعلمين آليات التعامل مع المشكلات والوضيعات التي تصادفهم في حياتهم اليومية. وفعلاً تم العمل بهذه المناهج بداية من الموسم الدراسي 2016/2017، بدءًا بالسنتين الأولى والثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط، وذلك في مرحلة أولية قبل أن تعمم الإصلاحات على باقي المستويات التعليمية في السنوات الموالية.

المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات كآلية في الإصلاحات الجديدة:

عرفت هذه المرحلة استخدام المقاربة بالكفاءات في التدريس لأول مرة، حيث قامت وزارة التربية الوطنية بإرسال إشارات للخارج للتكوين في هذا المجال ونقل الخبرة المكتسبة إلى الأساتذة لتسهيل عملهم. بالرغم من ذلك، فإن قرار الإصلاح التربوي من منطلق المقاربة بالكفاءات كان سياسياً أكثر منه بيداغوجياً، لأنه لم يكن مدروساً بشكل دقيق وكان سريع التطبيق. فلم يكن جل الأساتذة والمعلمين يفهمون كفايات الاستخدام والتدريس بواسطة هذه المقاربة، واعتبروها أمراً جديداً عليهم ونموذجاً مستورداً من الدول الأجنبية مثل كندا، حيث لم يدركوا ويستوعبوا الجدوى والمعنى من وراء استحداث هذه المقاربة.

منذ عام 2003، اعتمدت المنظومة التربوية على هذه المقاربة، ومع بداية الإصلاحات الجديدة استمر العمل بالمقاربة نفسها مع تعزيزها وتطوير كفايات العمل بها، المميز في تلك المرحلة هو تكوين الأساتذة والمعلمين باستمرار لتسهيل التحكم في استراتيجيات الكفاءات، وقد أطلق أهل الاختصاص التربوي مصطلح "المناهج المعاد كتابتها" على إصلاحات الوزارة نورية بن غبريط.

سنناقش في هذا المبحث مفهوم المقاربة بالكفاءات، مبادئها، خصائصها وأهم المصطلحات الجديدة التي أدخلت على هذه المناهج والنظريات المفسرة لها.

المطلب الأول: المقاربة بالكفاءات - التعريف، النشأة، الخصائص

إن الانتقال إلى المقاربة الجديدة، التي تعتمد على منطق التعلم المركز على المتعلم وسلوكياته الفعالة أمام الإشكاليات المطروحة أمامه، يجب أن توفر لها مجموعة من الشروط الضخمة التي انعدمت في الكثير من الأحيان، وإن وجدت فهي لم ترتق إلى المستوى المطلوب، ومن ثم أصبحت شكلية فقط، هنا يجب التركيز على نقطة مهمة وهي أن المقاربة بالكفاءات هدفها اكتساب المهارات وليس تراكم المعارف، وهذا يستلزم التخلي عن مفهوم البرامج لينتقل إلى مفهوم المناهج، لذا فالمناهج حسب مفهوم المقاربة بالكفاءات هي حصول المتعلم في نهاية كل مرحلة على معارف وكفاءات يتصرف معها بسلوكيات وقدرات معينة تتطور مع تدرجه في المستويات التعليمية والأطوار البيداغوجية، لأنه سيتحصل في كل مرحلة على كفاءة مستهدفة معينة، وهذا يقوي مستوى أدائه.

نقصد بالجيل الثاني من المناهج أنها مناهج تعليمية تهدف لإثراء ودعم وتحسين التربية والتعليم بتبني اتجاه بيداغوجي جديد يعتمد على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية والبنائية والبنائية الاجتماعية لجعل المتعلمين قادرين على التصرف في محيطهم، وقد جاء في (الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط 2016) أن "هذه المقاربة تشكل المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فإن البنائية الاجتماعية تقدم الاستراتيجية التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف".¹

إن الأساس العلمي الذي نشأت منه هذه البيداغوجية هو النظرية البنائية²، نظرية التعلم المعرفي الذاتي، إذ يجعل من المتعلم مسؤولاً عن اكتساب خبراته ومعلوماته الخارجية بعيداً عن تدخل المعلم بطريقة التلقين أو إقرار المعرفة بصفة مباشرة كما تقرره السلوكية³، لذلك يظل التعلم في ضوء البنائية عملية مستمرة، ذات مقصدية ونفعية تخول للمعلم واجب السير في نقل المعرفة بامتلاك قدرة طبيعية على التعرف على الأشياء، والحياسة على المعارف وامتلاكها بطريقته الخاصة، لكن يحسن هنا بالمعلم البنائي أن يجتهد في رسم خطط واستراتيجيات تعليمية تتسق وهذه المسلمات لتحقيق أهم أهداف التعليم البنائي المتمثل في حل المشكلات والتفكير الناقد، والاحتفاظ بالمعرفة والفهم، فكل هذه الخطوات الإجرائية تجري في سياق تفاعلي بين الذات والمحيط⁴ الحاوي للأنماط المعرفية المشاعة تحت رعاية المعلم بمراقبته وتوجيهاته، وهكذا يرتقي المتعلم من الإحساس إلى التمثل والمواءمة.

كما تعود أصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات إلى المذهب النفعي في التربية وإلى المدرسة البنائية في علم النفس، فبالنسبة للمذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي جون ديوي مبتكر طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم أن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع، وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات، أما عن

¹ وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمنهج التعليم المتوسط. 2016، ص 6.

² محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، الجزائر: دار الهدى، 2002، ص 13.

³ عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها على علوم اللغة، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ط1، 2011، ص 84.

⁴ محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 13.

أثر المدرسة البنائية على بيداغوجيا الكفاءات فهي تعتبر من المبادئ التعلّمية، إذ يعود الفضل للطبيب والمربي السويسري **جان بياجيه**، الذي وضع تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلّم هذا الأخير ونموه، فالطفل يؤثر في محيطه ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه¹، ودون ردود أفعاله لا يمكن له أن ينمو، قبل الإشارة والتعريف لابد أن نلوح على معنى **استراتيجيات التدريس**، والتي يقصد بها ما جاء به **عبد الله شقيب** في أنها "تحركات المعلم داخل الفصل، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل"، وأكد لتكون استراتيجية المعلم فعالة فإنه مطالب بمهارات التدريس: (الحيوية والنشاط، الحركة داخل الفصل، تغيير طبقات الصوت أثناء التحدث، الإشارات، الانتقال بين مراكز التركيز الحسية).

بينما أشار **ياسين قنديل** إلى "أن استراتيجيات التدريس هي سياق من استراتيجيات التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات، وعلى أجود مستوى ممكن"²، ويقصد **باستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات**:³

- البيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلّم من اكتساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في المجتمع والعالم.

- وهي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلّم من النجاح في الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.⁴

تعريف المقاربة بالكفاءات: المقاربة بالكفاءات سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968، كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية، وترسيخها في ذهن المتعلّم في شكل قواعد تخزينية نمطية،

¹ محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات ماهي الكفاءة؟ كيف تصاغ الكفاءة؟، مرجع سابق، ط 2006، ص 8.

² عبد الباسط هويدي، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2016، ص 101.

³ فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، الجزائر: دار الخلدونية، 2005، ص 76.

⁴ المرجع نفسه، ص 11.

فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية¹، إذن فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون مفكرا، باحثا، منتجا ومبدعا، قادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والجماعية.

وهي مقاربة بيداغوجية تهتم بمنطق التعلم المركز على المتعلم وأفعاله وردود أفعاله أثناء تعامله مع الوضعيات المشكلة، عوضا عن منطق التعليم السابق، والذي يركز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتعلم²، المقصود بها كذلك هي أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من معارف وقيم ومهارات، والتي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى عالٍ من الإتقان، وهذا المستوى هو أعلى مستوى يمكن الوصول إليه، كما أنه قابل للقياس والملاحظة، ويؤدي بشكل مباشر إلى نمو سلوك المتعلم، كما تعرف بأنها القدرة على تحويل إجراءات التدريس إلى سلوك يظهر لدى المتعلمين، وهي أعلى مستوى يحققه المعلم باستخدام أساليب التعلم الذاتي في المعارف والمهارات والاتجاهات في مجال تدريسه لمادة تخصصه.³

جاء في (المرجعية العامة للمناهج) أن "المتعلم يتدرب في المقاربة بالكفاءات على التصرف في البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات تقديم حلول (...). وفق الوضعيات المشكلة المختارة من الحياة اليومية التي يمكن أن تحدث له"⁴، إن المقاربة بالكفاءات "تتدرج في إطار ما يسمى التعلم بالممارسة، ويتعلق الأمر بإقحام المتعلم في وضعيات افتراضية أو من الواقع لتمكينه من توظيف كفاءاته وجعلها تتطور من خلال تعلمه"⁵ يمكننا اعتبار الكفاءة بأنها معرفة التصرف الملائم والناجع الناتج عن تعبئة موارد وتنظيم قدرات

¹ ينظر: العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر 2007، ص 64-70.

² علي سراوي، "تقويم مدى توظيف الكفايات التدريسية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة في ظل تطبيق إصلاحات الجيل الثاني من المناهج، أطروحة دكتوراه، (د.ن) (جامعة قاصدي مرباح ورقلة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، (2021/2020)، ص 172.

³ آية أحمد زقروق، متحصل عليه : <https://www.almrsal.com> ، 2022/03/04 .

⁴ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر: مارس 2009، ص 19.

⁵ محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، الجزائر: دار الورسم للنشر والتوزيع، 2010، ص 77.

ومعارف ومهارات وقيم ومواقف ملائمة لحلّ وضعيات مشكلة أو إنجاز مهمات مركبة في سياق معين ووفق شروط ومعايير محدّدة.

تهدف المقاربة بالكفاءات إلى جعل المعارف والمعلومات المكتسبة سلوكيات ملاحظة وممارسة في الحياة اليوميّة، وذلك بالتركيز على التقاطع والتشارك بين المواد وجعلها مواد موحدة ومكملة لبعضها لتشكيل ملمح التخرّج لدى المتعلّم، فهي مقاربة تهتمّ بالتحصيل المعرفي وتنمية القيم واستغلال المعارف والمهارات في حل المشكلات التي تلاقيه في حياته اليوميّة، أي تعليم المتعلّم كيفية التعامل مع مواقف الحياة اليوميّة باستغلال المعارف التي اكتسبها.¹

مما سبق من تعاريف يمكن القول إنّ المقاربة بالكفاءات بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بما تملك من تلاحم في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، فهي منهج يمكن المتعلّم من النجاح في الحياة، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في شتى مواقف الحياة، فالكفاءة ليست مجرد مصطلح بل هي بيداغوجية، تغيير العديد من جوانب التصورات والممارسات التربويّة، وإن كانت استعملت في عدة ميادين أخرى إلا أنّنا سنقتصر في تعريفها من زاوية التربيّة والتّعليم فقط، ومن هذه التّعريفات تعريف بريان Brien " هي تلك القدرة لدى الشخص على إنجاز مهمّة معينة، إنها مجموع المعارف والمهارات والمواقف التي يتم استنثارها وتعبئتها أثناء القيام بإنجاز مهمّة محدّدة".² ويعرفها مريو Meirieu بأنها: " معرفة مشخصة تطبق فيها عدة قدرات أو قدرة مجال مفاهيمي أو في مجال مادة معينة"، أما فيما يخص وجهة نظر الباحث دهينو D'Hainaut فهو يرى أن الكفاءة عبارة عن " مجموعة من المعارف والمعارف الفعالة والمعارف الوجدانية التي تسمح بممارسة دور أو نشاط بطريقة صحيحة"³، أما في المناهج والوثائق الرّسميّة الصادرة عن مختلف الأجهزة التابعة لوزارة التربيّة الوطنيّة فقد عرفت الكفاءات وتبنت المضمون نفسه الوارد في التّعريفات السابقة، إذ جاء في دليل المعلّم في التربيّة التكنولوجية- السنة الأولى 2003-

¹ المرجع نفسه، نفس الصفحة.

² الطاهر بومدفع وعبد القادر خنوش، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربويّة الجزائريّة لماذا؟ وكيف؟، "مجلة التربيّة والصحة النفسيّة"، مجلد 6، العدد الأول، جامعة الجزائر 2، 2020، ص165.

³ فاطمة الزهراء بو كرم، الكفاءة مفاهيم ونظريات، الجزائر: ط2، دار هومة للطباعة والنشر، 2009، ص 141.

على أنّ الكفاءة "مجموعة من المعارف المدمجة داخل شخصية المتعلّم، والتي تسمح له بالأداء في وضعية معينة كحد للإشكالية المتواجدة فيها".¹

تبنت مناهج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي تعريفاً محدداً للكفاءة: "إنها القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام. إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالاً ناجعاً (معارف مكتسبة، حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة".

بناءً على هذا التعريف، تُعتبر الكفاءة مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد (معارف، قدرات، ومهارات) التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل المشاكل وتنفيذ المشاريع. عرف المجتمع الجزائري عدة تغيرات سياسية، اجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقى في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي. فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أصبح ضرورة ملحة، خاصة وأن عولمة المبادلات تفرض على المجتمعات تحديات جديدة، لن تُرفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال²، يؤكد بن بوزيد (وزير سابق للتربية الوطنية) في كتابه بأن "الفضل الكبير يرجع إلى بيداغوجيا الأهداف التي جعلت المتعلّم لأول مرة في مركز اهتمام البرامج الدراسية، فبدلاً من تقديم قائمة من المضامين التي يلقتها المدرس صارت قائمة من الأهداف التي يتعين على المتعلّمين بلوغها"³، من بين العوامل كذلك أن البرامج التي كانت تطبق في مؤسّساتنا، يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، فلم تعد تواكب التقدّم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التّقنيات الحديثة في مجال الإعلام والاتصال ومنها:

¹ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، دليل المعلم في التربية العلمية والتكنولوجيا السنة الأولى، 2003، ص 4.

² ينظر: جمعة مقاية، "السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد)" مجلة العربية، عدد 4، مجلد 1، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر، 2011، ص 92.

³ أبوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص 16.

- تدني المردودية التربوية والتي تؤكد لها نسب الرسوب " التعويض بنموذج جديد يشترط مردوداً كمياً ونوعياً، ويستجيب لمقاييس الحدّ من ظاهرة التسرّب (سواء عند دخول المدرسة أو طوال المسار الدراسي)¹.

- عدم التوازن بين الكلفة والنتائج المدرسية.

- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما تعلق منها بمقاربات بناء المناهج.²

- تأثير التكوين المهني على التعليم العام، فلا أحد ينكر أن المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقاتها الأولى في التكوين المهني، لأن التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي.

إن تبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع الفائدة من المعارف في المقام الأول، وإنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان المتعلمين بها مع الاعتقاد بأنها ستفيدهم يوماً ما، وبعبارة أخرى الابتعاد عن المعرفة غير الوظيفية، تلك التي لا يمكن تسخيرها واستثمارها بشكل مجد لحلّ وضعيات (مشكلات)³، إلا أنّ هذه المقاربة لا تعني القطيعة أو المعارضة مع البيداغوجية الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف) بل هي امتداد لها وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

وُجّهت للمقاربة بالأهداف جملة من الانتقادات، أهمها اعتمادها الكلي على السلوكيات القابلة للملاحظة انطلاقاً من مبدأ مثير - استجابة، وإهمال دور المعارف السابقة التي يمتلكها المتعلم والتي تتميز بصفة التراكمية. ولذلك، فقد أصبح الفعل التعليمي فاقداً لدلالته لدى المتعلم في كثير من الأحيان. كما أن تقديم المعارف في شكل وحدات منفصلة جعل المتعلم يقف عاجزاً عن تسخيرها للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

ونتيجة لذلك، اتجهت الممارسات البيداغوجية في العديد من دول العالم إلى تبني خيار المقاربة بالكفاءات، والذي يقدم تعليماً اندماجياً غير مجزأ وذا دلالة بتوظيف المعارف في خدمة الفرد والمجتمع من خلال تمكين المتعلم من تجنيد موارد مختلفة، منها المعارف المكتسبة لحلّ وضعيات داخل القسم وخارجه. ونتيجة لأفكار التيار البنائي المنادي بهذه المقاربة، فقد تغيرت النظرة إلى المتعلم من متلقٍ للمعرفة إلى باحث عنها ومكتشف لها.

¹ وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مرجع سابق، ص 4.

² الطاهر بومدفع، مرجع سابق، ص 173.

³ محمد الطاهر واعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص 7.

خصائص المقاربة بالكفاءات: تهدف هذه المقاربة إلى ترقية العملية التربوية، من حيث الأداء، والمردود، عن طريق جعل المعارف النظرية روافدا مادية، تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية، وتجعله مواطنا صالحا يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والقيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة بكفاءة، ومرونة، من أجل ذلك يمكن حصر خصائص هذا النموذج في هذه العناصر حسب ما أشارت له وزارة التربية الوطنية:¹

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاعتصار على الجانب العملي منها.
- تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية التعلمية بدفعهم إلى بناء تعلماتهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه لاستثمار مكتسباتهم.

ونجد من بين الخصائص كذلك:

- اهتمام المقاربة بالكفاءات بالفعل أكثر من اهتمامها بالمعارف النظرية.
- تتم الكفاءة في وضعيات دالة مرتبطة بالمحيط لتحقيق وظيفتها.
- المقاربة بالكفاءات تكتسب بعد أي المسارات التكوينية.
- الكفاءة معطى غير ثابت، أي تنمو وتطور وتتراجع، والكفاءة مهارة عليا تتدرج ضمن مجال واسع يشمل اتخاذ القرارات والفعل ومواجهة المشكلات، كما تقتضي ابتكاراً وإبداعاً².
- تفريد التعليم: بتشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم، مع إيلاء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين.
- قياس الأداء، بالاهتمام بتقويم الأداءات والسلوكيات بدلا من المعارف الصرفة، والنظرية.

- إعطاء حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء.
- دمج المعلومات لتنمية الكفاءات أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة.

¹ وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، ص3-4.

² زقروق إية احمد، مرجع سابق .

- توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاية (استغلال الموارد المكتسبة)¹.

المطلب الثاني: المقاربة بالكفاءات: المبادئ والأسس.

اعتمدت الإصلاحات التربوية في الجزائر على التدريس بالكفاءات، لكن ما معنى مقاربة التدريس بالكفاءات؟ وماهي خصائص وأنواع الكفاءات؟ وماهي المبادئ التي قامت عليها؟ وماهي الفائدة المنتظرة من الاعتماد عليها في التدريس؟

تم التطرق لأهم هذه المبادئ من خلال وزارة التربية الوطنية على النحو الآتي:²

- جعل المتعلم محور العملية التعليمية: أي أننا ننطلق من ميوله، اتجاهاته، قدراته، معارفه السابقة، طموحاته وحاجاته، ونشركه في تحمل مسؤوليات العملية التعليمية.
- ربط العملية التعليمية بالحياة اليومية للتعلم: يقوم الأسلوب الفعال للتعلم على جعل المتعلم يعيش وضعيات تعليمية مستوحاة من حياته اليومية في صورة مواقف وأشكال جديدة بالدراسة والاهتمام.
- يحدث التعلم على نحو أفضل عندما نواجه المتعلم ونتحدى قدراته بموقف مشكل حقيقي، أي له علاقة بحياته اليومية، ويمثل معنى بالنسبة له.
- يبني المتعلم معنى ما يتعلمه بناءً ذاتياً: فالمتعلم يشكل المعنى داخل بنيته المعرفية في ضوء رؤيته الخاصة به، فالأفكار ليست لها معان ثابتة لدى الجميع.
- التعلم عملية فردية واجتماعية في آن واحد، حيث يتفاعل المعلم مع غيره من المتعلمين ويتبادل معهم المعاني فيؤدي ذلك إلى نمو وتعديل أبنيته المعرفية.
- تجسيد مبدأ **أَتَعْلَمُ كَيْفَ أَتَعْلَمُ؟** في سلوك المتعلم من خلال حثه على الملاحظة والتفكير، وتدريبه على مقارنة أدائه بغيره، هذا ما يثير لديه الرغبة الذاتية للتعلم وينمي دافع الإنجاز لديه.

وهناك عدة مبادئ أخرى، من بينها:³

¹ حثروبي محمد الصالح، مرجع سابق، ص 12.

² ناجي تمار، عبد الرحمان بن بركة، مرجع سابق، ص 73.

³ المرجع نفسه، ص 74.

أ- **مبدأ بناء المعرفة:** حيث تعطى الأهمية الكبرى لدور بناء المعارف للمتعلم، باعتبار أن المعرفة تبنى ولا تلقن عكس ما جاء في مقارنة الأهداف، مما يجعل المتعلم يتعامل مع الأشياء والمعطيات بطريقة حيوية ونشيطة، وهذا ما يتطلب الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.

ب- **مبدأ الإدماج:** هي تمكين المتعلم من توظيف ما اكتسبه من المدرسة وتجنيد هذا بشكل مترابط ومتسلسل في إطار وضعية ذات دلالة، ويتم تجسيد هذا المبدأ عبر مجموعة من الأنشطة الإدماجية، يؤكد هذا المبدأ على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه.

ج- **مبدأ التقويم الذاتي:** ويمكن هذا المبدأ من التعرف على دلالة ومعنى ما تم تعلمه، لأن الأمر لا يمثل في تعلم جملة معارف سرعان ما يتم نسيانها، وإنما باكتساب كفاءات مستدامة تشكل حلولاً لوضعية مشاكل.

د- **مبدأ المشروع:** ويهدف هذا المبدأ إلى ربط التعليم المدرسي بالمحيط الاجتماعي، حيث يمكن المشروع المتعلم من تسخير مجموع القدرات والمهارات والكفاءات لإنجاز عمل ما له دلالة ويضفي طابع الفاعلية على كل ما تم اكتسابه.¹
هناك مبادئ أخرى منها:²

- **التكرار:** أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية، التي تكون في علاقة مع الكفاءة، وأمام المحتويات نفسها.

- **التمييز:** أي الوقوف على مكونات الكفاءة، من سياق، معرفة، معرفة سلوكية، معرفة فعلية ودلالية.

- **الترباط:** يتعلق الأمر بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، وأنشطة التقويم، التي ترمي كلها إلى إنباء الكفاءة وإكسابها.

- **التحويل:** أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة، باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، وينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم.

¹ علي سراوي، مرجع سابق، ص 174.

² الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمناهج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، مذكرة ماجستير، (كلية الآداب واللغات، جامعة ورقلة، 2014-2015)، ص 38-39.

تصنيف الكفاءات: هناك عدة تصنيفات للكفاءات وسندرج منها الشائعة، وبالأخص تلك الواردة في مناهجنا ونجد: ¹

– **الكفاءة القاعدية الدنيا البسيطة:** وهي تلك الكفاءة التي تركز عليها الكفاءات اللاحقة مثل القدرة على القراءة، الكتابة، الرسم ومبادئ الحساب...، أو معرفة المبادئ الأساسية لعلم من العلوم.

– **الكفاءة المرحلية:** هي الكفاءة التي تتوسط الكفاءات القاعدية والكفاءة الختامية، فهي مستوى أعلى من القدرات والمهارات والأداءات التي تشكل المكونات الأساسية للكفاءة، وفي الوقت نفسه لا تمثل الكفاءة النهائية.

– **الكفاءات الختامية (النهائية):** وتمثل الهدف العام أي الكفاءة التي يمكن أن يكون المتعلم قادراً على القيام بها في نهاية المساق الدراسي. يرى البعض بأنها مجموع الكفاءات المرحلية التي يتم بناؤها وتتميتها خلال سنة دراسية أو طور (مرحلة دراسية)، وهناك من يعبر عنها بالهدف الختامي الإدماجي. يشير لفظ الختامي هنا إلى تحديد حوصلة لسنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية، وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقيق الكفاءات المرحلية الموافقة لها. ²

– **الكفاءة العرضية (الأفقية):** وهي مجموع المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، أي التي تتقاطع فيها المعارف وتدمج المجالات المرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر مثلاً: القراءة (كفاءة عرضية) لأنها أداة في العديد من المواد اللغوية والعلمية. ³ ولضمان إنماء الكفاءات المستعرضة ينبغي اللجوء إلى سياقات خاصة مرتبطة بمجالات الخبرة الحياتية وبمجالات التعليم، حيث تتفرع الكفاءات المستعرضة إلى كفاءات ذات طابع اتصالي، وأخرى ذات طابع منهجي، وكفاءات ذات طابع فكري، وكفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي، فتتجسد هذه الكفاءات في المدرسة الابتدائية كما يلي: ⁴

¹ موقع مختص باستراتيجيات التدريس، الموجه التربوي، متحصل عليه: <https://almuajih.com>، 2023/08/01.

² محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، مرجع سابق، ص 36.

³ <https://almuajih.com>، مرجع سابق.

⁴ جمال علوي، " تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد"، أطروحة دكتوراه، (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر 2008)، دون ترقيم الصفحة.

أ- **كفاءات ذات طابع اتصالي:** فهنا نتحدث عن اللغة العربية، والتي هي مفتاح التعليم الذي يجب أن يملكه المتعلم لدخول مجالات التعليم، فهي مادة تعليم واتصال للتعلّيمات، فيجب على المتعلم عند إنهاء هذه المرحلة الأساسية أن يكون قادراً على التعبير باللغة العربية، وذلك بمعالجة الكلمة من مختلف وضعيات الاتصال وأن يحلّل مختلف أنماط النصوص وأن يحلّل نصاً كالإدلاء بفرضيات في المعنى والتحكم في لغة أجنبية أولى والتحاور بها وقراءتها وكتابتها بكيفية صحيحة.

ب- **كفاءات ذات طابع منهجي:** ينبغي أن يكون المتعلم قادراً على تنظيم نفسه لتحقيق عمل يمكنه من استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس، وأن يكون قادراً على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومات والمراسلة ومجموعات الحوار، والعمل التعاوني الجماعي.

ج- **كفاءات ذات طابع فكري:** إذ يكون المتعلم قادراً على معرفة محيطه الفيزيائي، البيولوجي والبشري، وكذا قواعد الحفاظ على محيطه، وذلك بالتحكم في المعارف القاعدية لتوظيفها في حل المشكلات والقدرة على القيام بعمليات متنوعة، والتعرّف عليها في وضعيات مختلفة.

د- **كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي:** وهنا يجب توفر القدرة على العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي تعاوني، وذلك عن طرق تطبيق قواعد الحياة المجتمعية وتتمثل في احترام الآخرين، وتسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام والتقدير، وذلك بتوظيف الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، والتعرّف على النشيد الوطني والألوان الوطنية للعلم واحترامها، والتنسيق بين الأحداث التاريخية واستغلال مصادرها، ومقارنة الأحداث التاريخية التي عرفت الجزائر منذ العصور القديمة بالأحداث الحالية، زيادة على هذا معرفة موقفه بالنسبة للوطن وبالنسبة للقارة والكرة الأرضية.¹

مميزات المقاربة بالكفاءات: تتميز المقاربة بالكفاءات وفق ما جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية بما يلي:

- تجعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة

¹ المرجع نفسه.

مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

- تجعل من حل المشكلات أو الوضعيات المشكلة الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال.
- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة، بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف، وتحدّد المقاربة بالكفاءات أدواراً متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم¹.

أما بناء الكفاءات، فيتطلب ما يلي:

- تجاوز الرؤية التي تحصر المعرفة المدرسية في اجتياز الامتحان إلى رؤية تحويلية للمعارف والمكتسبات في وضعيات معقدة، ولذلك ينبغي الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الحياة الاجتماعية عند صياغة البرامج.
- تعمل المدرسة على تنمية الكفاءات لتفادي فشل المتعلمين، حينما يظلون مرتبطين بالمعارف والمضامين منفصلة عن التطبيق أي نقلها إلى وضعيات بعيدة عن المدرسة.
- تقليص الغلاف الزمني الخاص بالدراسة أسبوعياً والتخفيف من المقررات الدراسية لإفساح المجال للتطبيق والتدريب في وضعيات معقدة تستحضر الحياة اليومية، وتوجيه التكوين نحو البناء وإزالة الصورة النمطية عن المعلم (محتكر الكلام والمعرفة) وعن الدرس كدرس متنوع بتمارين.

- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم².

نلاحظ هنا أنّ هذا التوجه الجديد يميزه أنّ المتعلم يجند مجموعة من الموارد المندمجة لحلّ مجموعة من الوضعيات المشكلة، أي أنها غلبت منطق التعلم (الذي يركز على المتعلم وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة) على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط ويُدرب المتعلم في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة تنظيم وضعيات وتحليلها وإعداد فرضيات، تقويم حلول...)، ولا تجعل من المعلومات غاية في حد ذاتها، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف داخل المدرسة وخارجها، أي تجعل منها موارد حقيقية حية يمكن استغلالها في حل وضعيات مشكلة مختارة كمشكلات يواجهها

¹ صباح سليمان، «ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات»، «مجلة العلوم الإنسانية»، عدد 23، (نوفمبر 2011) ص 281.

² الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، المملكة المغربية: دار إفريقيا الشرق، 2006، ص 69.

في الحياة اليومية، بمعنى أنها تعمل على ربط المتعلم بواقعه الاجتماعي وتهيئته للاندماج في الحياة، وذلك بربط المعارف بالممارسات الاجتماعية وتعويدته على البحث والتفكير العلمي المنظم.

أهداف المقاربة بالكفاءات: تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف، والتي من بينها:¹

- تحويل المعرفة النظرية المجردة إلى سلوك يعيشه الفرد.
- توظيف المكتسبات التي تظهر في شكل إنجازات.
- جعل التّعليم يوظف المعلومات التي يتعلّمها في وضعيات مختلفة، فتعلّمه اللغة يجعله قادراً على كتابة خطاب أو طلب، حسب الوضعية المتاحة.
- تطبيق المعارف بالدرجة الأولى، وليس الاكتساب فقط.
- تجعل من المتعلم لا يتعلّم المعلومات لذاتها من أجل النجاح فقط، بل تتعدى إلى محيط المدرسة لتعالج مشاكل واقعية وفعلية في حياته اليومية.
- اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التربوية وليس المعلم.
- تجنيد المعارف والموارد لتحقيق الكفاءة التي لها طابع اجتماعي.
- يتحول التّعليم إلى تكوين، وليس لنظام معارف ومعلومات فقط.
- تقاس الكفاءة بالنتائج القابلة للقياس والملاحظة، وذلك في شكل إنجازات.
- تدريب العقل واليد والقلب على حسن التصرف والمعاملة، وهذا بإشراك المجالات الثلاثة: المجال المعرفي، المجال الوجداني، والمجال الحسّ حركي في عملية الاكتساب وفي التوظيف وترجمة المعاني إلى حقائق ملموسة.²
- منح الفرصة أمام المتعلم ليبدع، ويعبر عن طاقاته الكامنة، ويظهر قدراته ومهاراته.
- تدريبه على كفاءات التفكير التي تجعل منه فرداً منتجاً، وبذلك يتم تجاوز الدور السلبي للمتعلّم المتمثل في تلقي وحفظ ما أنتجه الغير.
- التدرب على توظيف معارفه ومختلف الموارد المتوفرة لديه في سياقات واقعية.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتّعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.³

¹ عبد العزيز عمير، المقاربة بالكفاءات، ماهي ؟ لماذا؟ كيف؟ الجزائر: منشورات ثالة، 2005، ص 13.

² المرجع نفسه، ص 13.

³ فريد حاجي، مرجع سابق، ص 22-23.

وعموماً تهدف الكفاءات إلى إكساب المتعلمين جملة من المعارف، المهارات، القدرات والقيم وتعويدهم على توظيفها في الواقع المعيش، ليكونوا أكفاء قادرين على القيام بمهام تنفعهم وتنفع المجتمع.

هذه الميزات والمبادئ والأهداف التي تصبو إليها المقاربة بالكفاءات نلتزمها في المنظومة التربوية من خلال ما نجده مقررًا في المرجعية العامة للمناهج، ومجسداً في الكتب المدرسية لكي يكون جاهزا للتطبيق والتّفيذ.

خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات والمهارات: ¹

– **الخطوة الأولى:** تحديد الهدف أو ما يعرف بـ: «الكفاءة الختامية»، فلا يمكن إكساب المتعلم أية كفاءة ما لم يكن الهدف محدداً بدقة وفق شروط الهدف الإجرائي، وأن يدرك المتعلم ما هو منتظر منه بالضبط.

– **الخطوة الثانية:** تحديد المهارات القبلية، أي تحديد المكتسبات والمعارف القبلية، فتعلم أي كفاءة يركز على المهارات والكفاءات التي تمّ تعلمها سابقاً، فبقدر ما تكون المكتسبات السابقة للمتعلّم جيدة يسهل تعلمه اللاحق.

– **الخطوة الثالثة:** تحديد الكفاءة بدقة: أي تعريف الكفاءة المراد تعلمها تعريفاً شاملاً تحدد فيه نوع الكفاءة، مجالها، مستواها وطريقة أدائها، والوسائل المستعملة فيها...إلخ.

– **الخطوة الرابعة:** تحليل الكفاءة: أي تحديد المهارات الجزئية المكونة لها، فعلى المعلم أن يستخلص كل المهارات الضرورية التي يجب أن يتقنها المتعلم كي يكتسب الكفاءة المحددة، ويتطلب تحليل الكفاءة تحديد مكوناتها، وأهم العوامل المساعدة على اكتسابها.

– **الخطوة الخامسة:** تحديد أهم المؤشرات الدالة على تعلم الكفاءة بالفعل: أي ما هي السلوكيات والأداءات التي تظهر عند المتعلم لنحكم عليه بأنه اكتسب الكفاءة المراد تعلمها؟

– **الخطوة السادسة:** تعتمد مقاربة الكفاءات والمهارات على طريقة حلّ المشكلات: تعرّف استراتيجية حلّ المشكلات بأنّها خطة منظّمة يتّبعها المعلم لدفع المتعلمين لاستخدام مخزونه المعرفي الذي اكتسبه من العملية التعليمية في وقت سابق، أو من واقع حياته، وتتّبع بعض الإجراءات والنشاطات الممنهجة ضمن مجموعة من المتعلم في سبيل الوصول إلى حلّ مشكلة

¹ ناجي تمار وعبد الرحمان بن بركة، مرجع سابق، ص75.

ما يطرحها عليه، إذ تكون بمثابة ربط بين ما تعلّمه المتعلّم سابقاً وبين ما يواجهه من مشكلات، ممّا يدفعه لجمع المعلومات، فهم الحقائق، وتحليلها للوصول للتعميمات.¹

– **الخطوة السابعة:** تحديد الأنشطة التعليمية: على المعلم أن يبني مجموعة من الأنشطة التعليمية والتدريبات، المساعدة على اكتساب الكفاءة المحددة، ويفترض في هذه الأنشطة أن تثير اهتمام المتعلّم، وأن تتناسب مع قدراته، ميوله واتجاهاته.

– **الخطوة الثامنة:** تقييم الكفاءة تنطلق عملية تقييم الكفاءة من مبدأ بسيط هو (أنا = ما أعرف فعله، أي أن قيمة الشخص تتمثل فيما هو قادر على أدائه بشكل جيد ولا وجود للكفاءة إلا ما تأكد منها وتجلى في الأداء، لأن الكفاءة تستمد وجودها من الفعل؛ ومن هنا يجب أن يكون تقييمها تقويميا تكوينيا وتأهيليا، أي أن نقوم أداء المتعلّم من خلال قدرته على التحكم في الوضعيات العامة التي تظهر في الأداء الملموس، قرارات، حلول، إنجازات).²

التعلّم في ظل المقاربة بالكفاءات: التعلّم هو الانتقال من مستوى معرفي إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المدرّس وبمناهج دراسية موجهة نحو متلق واحد هو المتعلّم، وذلك بواسطة نشاطات مناسبة، وهي عملية تقتضي بناء الكفاءات لا يكتفي فيها بتلقي المعارف فقط، وعليه "فالعلمية التعليمية تسير وفق إمكانيات المتعلّم، والغاية منها هي مساعدة المتعلّم على بناء معارفه وامتلاكها، ومهمة المعلم توفير الأدوات التي تساعد على تنصيب المشاريع والعقود التعليمية، كما أنه ينشط وضعيات تعليمية وفق مساهمات المتعلّمين ومبادراتهم ومنطقهم، مفاهيمهم، أساليب تعلّمهم وملاحظهم، فيختار المعلم الوضعيات التي تظهر المشكلات وتؤدي إلى تحويل المفاهيم، وتساعد المتعلّم على التعرّف على استراتيجياته، تنمية قدراته المعرفية السابقة، وتوجيهه في هيكله معارفه"³، "كما أن المتعلّم يمتلك معارف وقدرات على التصرف مرتبطة بممارساته الشخصية والاجتماعية، لذا ينبغي أن لا يقتصر عمل المتعلّم على تعلّم معارف يقدمها له الأستاذ جاهزة أو على تطبيق تقنيات يقلد بها عمل الأستاذ،

¹ روايي وقاد، استراتيجية حل المشكلات في التدريس، بوابة المعلم، متحصل عليه: <https://almo3allem.com/m> ، 2023/08/01.

² ناجي تمار وعبد الرحمان بن بريكة، مرجع سابق، ص76.

³ وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي 2016، مرجع سابق، ص11.

فالمطلوب إعطاء أهمية لنشاط المتعلم من بداية بناء المعارف وللتبادل بين المتعلمين أثناء هذا البناء".¹

المطلب الثالث: نظريات المقاربة بالكفاءات.

النظرية البنائية: إن الأساس العلمي والمذهبي الذي نشأت عنه بيداغوجيا تدريس بالكفاءات هو النزعة البنائية، والتي ظهرت كرد فعل للمدرسة السلوكية (سكينر التي تحصر التعليم في مبدأ-مثير يؤدي إلى الاستجابة، إذ يرى **جان بياجي** J.Peaget أن مبدأ (مثير-استجابة) كما يتصوره السلوكيون إعادة النظر فيه، وذلك لسببين هما:²

- وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استثارة خارجية، فليس من الضروري وجود مؤثر ما يحدث النشاط العصبي.

- لا يكون المؤثر فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو لدى الذات للتفاعل معه، ومن ثم لا يمكن أن تكون هناك رابطة بين المؤثر والاستجابة إلا بوجود الذات، التي تشكل صلة الوصل بينهما.

النموذج السلوكي: مؤثر = استجابة.

النموذج البنائي: مؤثر = ذات = استجابة.

ظهرت النظرية البنائية كنظرية بارزة للتعليم في العقد الماضي نتيجة لأعمال **ديوي** Dewey، و**بياجي** Piaget، و**برونر** Bruner، و**فيجوتسكي** Vygotsky، الذين قدموا سوابق تاريخية للنظرية البنائية، والتي تمثل نموذجا للانتقال من التربية التي تستند على النظرية السلوكية إلى التربية التي تستند على النظرية المعرفية.³

والنظرية البنائية مشتقة من كل من نظرية **بياجي** (البنائية المعرفية) ونظرية **فيجوتسكي** (البنائية الاجتماعية)، وبذلك فالتعليم ينحصر في رؤيتين: رؤية **بياجي** Jean Piaget التي تشير إلى أن التعليم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة لدرجة الفهم

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج الأولى متوسط (رياضيات، علوم، فيزياء)، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003، ص10.

² محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص13.

³ نعمون عبد السلام، مرجع سابق، ص213.

العلمي أما رؤية فيجوتسكي Vygotsky التي تشير إلى أن التعلم يتحدد في ضوء سياق اجتماعي يتطلب درجة من التمهّن في تعلّم مادة العلوم.¹

نتيجة لما سبق ظهر اهتمام كبير منذ نهاية الثمانينات لتجريب العديد من الطرق غير التقليدية في عمليتي التدريس والتعلّم، انبثقت عن -النظرية البنائية- بعض الطرق الديالكتيكية والتي يشتق منها عدة نماذج تدريسية متنوعة ومفيدة، ولها قيمة كبيرة في عمليتي التعليم والتعلّم. هذا ما تم تأكيده من خلال القول بأن النظرية البنائية الحديثة قد ظهرت منذ أكثر من عشرين عاماً، وسادت بالتدريج، مما أدى إلى تطبيق هذه الأفكار في مجال التدريس.

ينطلق المنظور البنائي من أن استجابة الفرد لأي مؤثر تكون وفق إمكانيات واستعدادات الفرد. وبالتالي، فإن الفرد، بحسب افتراضات التوجه البنائي، يحتل محور العملية التربوية، حيث يبني المعرفة اعتماداً على ما لديه من المكتسبات القبلية حول تلك المعرفة أو حول غيرها. في حين يكون للمعلم دور المسهل والوسيط بين المعرفة والمتعلم²، ضف إلى ذلك فإن بناء المعرفة (تفاوضية اجتماعية)، أي لا يتم إلا عن طريق الشراكة بين المتعلم والمعلم، سواء في إدراك الأشياء، وفهمها أو في بناء وتكوين المعاني حولها.

لذلك حدد رواد هذه البيداغوجية البنائية طبيعة الكفاءات والقدرات المنشودة لمختلف المراحل التعليمية على النحو الذي يتماشى وقدرة واستعداد المتعلم وحاجاته من العملية التعليمية، ففي مرحلة التعليم الابتدائي (التعليم القاعدي) يحاول المتعلم تكوين وبناء ثقافة اتصالية، بمعنى بناء القدرة على الاتصال واختبارها في مواقف متنوعة للحصول على المعارف، وتوظيفها في مواقف متعددة ومتباينة، إضافة إلى بناء مهارات أساسية مساعدة على التعلّم كالمهارات اللغوية، الحاسوبية والعلمية، واستخدام بعض تقنيات الفكر الناقد.

تركز البنائية على تهيئة بيئة التعلّم ومساعدة المتعلم لبناء معارفه بتوفير مصادرها، وبهذا تختلف عن النظرية التقليدية في كون الأخيرة تختصر التعلّم في نقل المعلومات للمتعلّم، فيما ترى البنائية أن التعلّم يحدث عند نجاح المتعلم في الوصول إلى المعلومات بنفسه وتوظيفها في حياته اليومية، ومن الشروط التي اشترطها بياجيه كذلك لحصول التعلّم وجود علاقة وتفاعل بين المعلم والمتعلم عبارة عن منطقة تقاطع أو التقاء بينهما ليلتحم التعليم بالتعلّم، بغرض

¹ المرجع نفسه، ص 213.

² المرجع نفسه، نفس الصفحة.

إكساب الكفاءات المستهدفة، فيختار المعلم استراتيجية تدريس ملائمة ويقوم بإعداد الوضعيات بما يتماشى وحاجيات المتعلم، فيما يقوم الأخير باستحضار مكتسباته السابقة وتجنييد الموارد المتوفرة لديه وتصوراتهِ عن الموضوع في حلّ المشكل، ليسهم بهذا المتعلم في سيرورة تكوينه.

وقد أكدت نظرية بياجيه على أنّ المعرفة لا تلقن ولا تنتقل من معلم إلى متعلم، بل إن المتعلم هو الذي يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله مع المثيرات البيئية التي سيهندسها المعلم في شكل مواقف تعليمية تعلمية، أو الأصح في شكل وضعيات مشكّلة تتضمن عائقاً، وتجاوزه هو الذي سيرتبط بالتعلّات الجديدة المستهدفة، إذن عوض عن تقديم معارف جاهزة في الذاكرة لتسترجع يوم الامتحان ثم تنسى بعد ذلك، فالأنجع استخدام استراتيجية حل المشكلات التي هدفها استثارة قدرات المتعلم المعرفية وتفعيلها أو تنشيطها لبناء مفاهيم وتعلّات جديدة.¹

-النظرية البنائية الاجتماعية: من أهم روادها فيجوتسكي (Vygotsky)، وتؤكد على أهمية السياق الاجتماعي، وعلى حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد، والتقدّم الحاصل عن طريق التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق، ومن هنا يساعد هذا التفاعل على نمو البنية المعرفية للفرد وتطورها باستمرار، وهي عملية تتعدل فيها المعرفة الداخلية للمتعم كاستجابة للاضطرابات الناتجة عن كل من التفاعل الاجتماعي والشخصي، إذ أن التعم يتأثر بالآخرين والتفاعل الاجتماعي، وله دور هام في إعادة البنية المعرفية اعتماداً على الخبرات.

فالنظرية البنائية الاجتماعية "عملية اجتماعية يتفاعل فيها المتعلمون مع الأشياء والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات، الأفكار، والصور، لأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الاجتماعية المحيطة به"، وقد زاد الاهتمام بنظرية فيجوتسكي خلال العشر سنوات الماضية، وأساس هذا المدخل هو عملية صنع المعنى من خلال اللغة في التعم، فالمعرفة تتكون من طريق التفاعل الاجتماعي بصورة مختلفة، وقد أوضح ستافر (Staver 1998) ثلاث نقاط مرتبطة بنظرية فيجوتسكي، وهي ما يأتي:

- إن التفاعل الاجتماعي وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني من خلال اللغة، واللغة هي المعاني التي يتم من خلالها التواصل بين الأفراد.

¹ نعيمة ستر الرحمن، "« استراتيجيات التدريس الحديثة في ظل مناهج الإصلاح، « مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 28، جامعة سطيف، 2018، ص24.

- يعتمد المعنى داخل اللغة على البيئة الاجتماعية، فالمرجع اللغوي الخاص بالأفراد يعود إلى الأحداث التاريخية والاجتماعية الخاصة ببيئتهم.

- الغرض من اللغة هو استمرار العلاقات بين أفراد المجتمع.¹

والتيار البنوي الاجتماعي الذي يعد من ركائز المناهج الجديدة ينطلق من مبدأ أن بناء المعرفة رغم أنه أمر شخصي، يتم في إطار اجتماعي. يضع هذا التيار في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلمين من بناء معارفهم ومناقشة إسهاماتهم داخل مجموعات الأقران بالتفاعل الجماعي. ينتج عن ذلك بناء معارفهم وتنمية قيم ومواقف في إطار تحقيق الكفاءات المستهدفة. هذه الاستراتيجية هي استراتيجية التعلم التعاوني، حيث يتفاعل المتعلمون مع بعضهم بطريقة تتضمن نوعاً من المحاسبة الفردية لكل فرد ومدى مساهمته في المنتج الجماعي، كما تثمن العمل الجماعي كفريق لأعضاء الفوج.

ولتأكيد أهمية الجانب الاجتماعي في التعلم، جاء في وزارة التربية الوطنية، 2016، بأنه "اعتقدت المدرسة منذ مدة طويلة أن إعداد المتعلم للحياة يقتصر على مده بمجموعة من المعارف والمهارات الضرورية وكفى، والمتعلم يقوم هو بنفسه بعد ذلك بمهمة إدماج وتحويل مكتسباته لحل وضعيات من الحياة. فالمدرسة لم تكن تدريته على هذا التحويل كما لو أن عمليات التحويل تتم بآلية عفوية لديه. نتج عن ذلك لدى المتعلم تراكم المعارف دون القدرة على تجنيدها، فقصر منطق البحث والإنجاز والحل والاكتشاف وضعفت القدرة على التصرف في الحياة لديه. ولذلك جاء التعديل بضرورة إثراء ودعم وتحسين التربية والتعليم بتبني اتجاه بيداغوجي جديد مستمد من التيار البنوي الاجتماعي يعتمد على المقاربة بالكفاءات لجعل المتعلمين قادرين على التصرف في محيطهم."²

بعد التطرق إلى ما جاءت به النظريات السابقة، والتي تبنتها المناهج الجديدة ممثلة في المقاربة بالكفاءات والبنائية الاجتماعية، تم اعتماد هذه المناهج في إعداد البرامج الدراسية بداية من الموسم 2017/2016 كخطوة في مسار الإصلاحات. تُعد مناهج الجيل الثاني امتداداً لمناهج الجيل الأول التي أعدت في ظروف استعجالية وتم إصدارها سنة بعد سنة، مما أدى لتفككها وافتقارها للانسجام والتماسك المطلوب.

¹ زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر، ط1، 2016، ص 63-64.

² وزارة التربية الوطنية، دليل الاستاذ: اللغة العربية، الجزائر: دار موفم للنشر، 2016، ص12.

دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها، تم إعدادها مع تبني خيار المقاربة بالكفاءات دون التكفل الكافي بسبل تطبيقها. لذلك، جاءت تسمية الجيل الأول والجيل الثاني بحيث تمثل مناهج الجيل الأول النسخة الأولى التي اتخذت من المقاربة بالكفاءات إطاراً مرجعياً لها، أما مناهج الجيل الثاني فهي بمثابة نسخة ثانية محسّنة لنفس المناهج هدفت لتفعيل مبدأ المقاربة نفسها من خلال الانتقال إلى الصيغة التطبيقية لها بجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وإقحامه لبحث نفسه عن المعارف وعن حلول الوضعيات المشكلة التي تواجهه، وذلك بارتباط المناهج الجديدة أساساً بيداغوجية الإدماج، والذي يعني تجنيد المتعلم لقدراته ومكتسباته القبلية قصد بناء المعرفة الجديدة وتوظيفها في مسعاه التعليمي، أما المعلم فيكتفي بدور الموجه للتعليمات والمرشد للمتعلمين في انتقاء المعارف والحلول والقائم على اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لتطبيق المناهج بشكل سلس وسليم.

يهدف هذا كله إلى تحقيق نتائج جيدة في التحصيل الدراسي، والذي هو مجموعة الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع المتعلم أن يستوعبها، يحفظها ويتذكرها عند الضرورة مستخدماً في ذلك عوامل متعددة كالفهم، الانتباه والتكرار الموزع على فترات زمنية معينة. باعتبار أن المتعلم يتلقى كمّاً من المعارف والمعلومات يومياً خلال العملية التعليمية، فإنه يكتسب مجموعة مهارات وموارد مختلفة باختلاف المواد والأطوار التعليمية. لذلك تعمل المدرسة على إجراء اختبارات تحصيلية تهدف إلى قياس مدى استيعاب المتعلمين لهذه المكتسبات، وأيضاً قدرتهم على استغلالها واستثمارها في حل مشكلات مطروحة من خلال اختبارات تقييمية تُجرى في نهاية فصل أو عام دراسي، يتم من خلالها تحديد مستوى المتعلمين.¹

الخطوات المتبعة لبناء الكفاءات في مناهج الجيل الثاني.

جاءت التغييرات التي حدثت على المناهج التربوية على خلفية الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي الإلزامي سنة 2013 في إطار الندوات الجهوية المنعقدة في 18 و 19 مارس في كل: تيزي وزو، قسنطينة، ورقلة، وهران، والتي وقفت على الصعوبات التي تعترض المعلم في أداء مهامه وبالتحديد جهل الأستاذ باستراتيجيات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، هذه الاستشارة أعطت حلولاً وتوصيات لوزارة التربية الوطنية.

¹ رقيم ملاح، « التحصيل الدراسي عند تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بين البرامج التعليمية والمتابعة الأسرية » مجلة العلوم الإنسانية، العدد 03، (ديسمبر 2017)، ص 185.

تتيح هذه البيداغوجيا الفرصة لاختبار وممارسة الكفاءة المكتسبة، كما تم مع اعتماد المناهج الجديدة تحديد خطوات بناء الكفاءات، وذلك من خلال وضع مخطط إجراء التعلّات لبناء الكفاءة لكل مادة على حدى، علما أن كل مادة لها كفاءة شاملة تسعى لتحقيقها خلال سنة دراسية أو طور، تتداخل الكفاءات الشاملة لكل المواد بهدف الوصول إلى ملمح التخرج لدى المتعلّم، كما أن الكفاءة الشاملة لكل مادة يتم بناؤها بالتطرق لعدة ميادين، وكل ميدان يهدف لتحقيق كفاءة ختامية، والتي تعد مستوى من الكفاءة الشاملة وبدوره كلّ ميدان مجزاً لمقاطع تعلّمية من خلالها يتم التوصل لمركبات الكفاءة الختامية المراد تحقيقها، وبهذا التدرج البيداغوجي يتم بلوغ مركبات الكفاءة لكل مقطع تعلّمي بما يجعل المعارف غير مجزأة.

"فمخطط إجراء التعلّات لبناء كفاءة يقدم صورة عن متابعة كفاءة ختامية لميدان من ميادين التعلّم المبرمجة في السنة، وفيها تسلسل لمجموعة من الوضعيات التعلّمية قصد إرساء موارد الكفاءة من جهة ولإدماج التعلّات مرحليا في ختام الميدان كما يقترح وضعيات للتقويم"¹ "لا شك أن أكثر ما يواجه الأستاذ هو كيف يترجم أهداف المنهاج إلى واقع ملموس عند المتعلّمين، يبرز مدى التطوّر الحاصل من جراء التعلّم إلى كفاءات وقدرات وسلوكات وتقييم التطوّر الحاصل لديهم، والتّخطيط للتعلّم يقصد به اقتراح وبناء تصور للعمليات أو التدخلات البيداغوجية في شكل وضعيات تعلّمية متدرجة، وفي شكل مخطط قابل للتّفيذ خلال فترة زمنية محدّدة".²

ويعد التّخطيط لتعلّات المتعلّمين من أهم شروط نجاح أي مشروع تربوي بيداغوجي، ولذلك وحسب ما جاء في (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية التكنولوجية 2016) فإن "أهم ما يتميز به التّخطيط هو الرؤية الشاملة لسيرورة العمليات التي ينوي الأستاذ برمجتها ووضعها حيز التطبيق مع المتعلّمين طيلة المدة المخصصة لها فصل (سنة)، وتتضمن الخطة محطات أو مراحل يتعين فيها تحديد: ماذا نريد تحقيقه؟ (الكفاءة الختامية)، وما هي الموارد التي تمكن المتعلّمين من ذلك؟ (الموارد المعرفية والمنهجية والمواقف).

— من أين نبدأ؟ (وضعية انطلاقية تثير لدى المتعلّمين الدافعية للتعلّم).

¹ وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية التكنولوجية، 2016، ص3.

² المرجع نفسه، ص2.

– كيف تكتسب الموارد؟ (وضع الاستراتيجيات البيداغوجية الملائمة والوسائل التعليمية وتهيئة شروط التعليم والتعلم)، وذلك بـ:

- اقتراح وضعيات تعليمية يتوصل فيها المتعلمون إلى المعارف والمفاهيم الأساسية المستهدفة من المنهاج، مبنية على مجموعة من الأنشطة التعليمية، يقوم فيها بالبحث وفق مسعى علمي قائم على إنجاز تجارب أو تحليل وضعيات أو دراسة وثائق.
- إرساء هذه الموارد لدى المتعلمين والتأكد من امتلاكهم لها من خلال التدريب والتطبيق والتقييم.

- إدماج هذه الموارد بمواجهة وضعيات من الواقع. وكيف أعرف أن الكفاءة تحققت عند المتعلمين، بحيث يقيّم المتعلم من خلال وضعية مشكل يوظف فيها الكفاءة.¹

¹ المرجع نفسه، ص5.

المبحث الثاني: إصلاح المناهج الدراسية.

تعد المناهج الدراسية العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية، والتي مرت بمراحل تطوير وفق تحديات المرحلة التاريخية ومعطيات العلم منذ أن عرف الإنسان التعلم. ويعتبر مؤتمر شيكاغو 1947 خط مشروع وضع المناهج المدرسية في المقام الأول للعملية التربوية.¹ ونجد في النظام التربوي الجزائري أنه تم إحداث التغيير النوعي والكمي في مساقات مؤسسات التربية ومؤسسات المعلمين بما يتناسب مع التحديات الداخلية والخارجية. غير أنه بالرغم من مباشرة الإصلاحات على مستوى المنظومة التربوية بدءاً من الموسم الدراسي 2003/2004، والمحاولات الجادة في تحسين جودة المخرجات، إلا أن الواقع الميداني أظهر عكس ما حددته السياسات التربوية المرسومة، حيث لم ترق المناهج المدرسية الحالية إلى المستوى المطلوب.

ومنذ ترؤس الوزارة السابقة لقطاع التربية في الجزائر بتاريخ 5 مايو 2014، سعت جاهدة لترك بصمتها ووضع لمستها في تعديل أو إحداث تغيير يحسب لها. إذ قامت الوزارة بمراسلة المكلفين بإصلاح المناهج الدراسية كل حسب اختصاصه، لإعداد مناهج جديدة أو تغييرها بأخرى أو تطويرها على الأقل. وبعدها تم البدء بإعداد المناهج الجديدة بصفة مستعجلة، وأودعت مشروع طرحته في مارس 2015 على المديريات التربوية، وبعدها أعدت تعديلاً نهائياً، ثم عرضته على البرلمان في 17 أبريل 2016، والذي شرع في تنفيذه مع الدخول المدرسي 2016/2017 بدءاً بالسنتين الأولى والثانية من الطور الابتدائي باعتبارهما الركيزة الرئيسة لبناء الهرم التربوي، وكذلك السنة الأولى متوسطة كمرحلة أولى، على أن يتواصل إلى غاية 2019 ويعمم على باقي المستويات والأطوار التعليمية.

وينتظر من هذه المناهج تحقيق النوعية في تحسين الأداء التربوي للمعلم، ونقل المتعلم من مجرد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى ممارس ومفكر ومبدع، من خلال إيجاد فضاء تفاعلي إيجابي بين المعلم والمتعلم.

لذلك لزم علينا في هذه الدراسة أن نشير إلى توضيح الأرضية التي أدت إلى ميلاد المشروع الإصلاحي الأخير، وذلك من خلال التساؤلات الآتية: ما أهم دواعي الانتقال إلى

¹ المرجع نفسه، نفس الصفحة.

مناهج الجيل الثاني أو المناهج المعاد كتابتها؟ وما أهم ما يميزها عن مناهج الجيل الأول؟
ما هي الأسس الومبادئ التي قامت عليها هذه المناهج؟
المطلب الأول: مشروع المؤسسة.

سنبداً بالإجراءات التي أدخلت على نظام التربية في بداية الإصلاحات، وذلك استناداً إلى قرارات مجلس الوزراء وبرنامج الحكومة يقرر على مستوى وزارة التربية الوطنية اعتماد الإجراءات الآتية والتي شرع في تطبيقها من السنة الدراسية 2003/2004:

1. تمديد مرحلة التعليم المتوسط من ثلاثة الى أربع سنوات.
2. تنصيب برنامج السنة الأولى منها ابتداء من شهر سبتمبر 2003.
3. تقديم تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط، وهكذا تدرس اللغة الإنجليزية مدة أربع سنوات عوض من اثنتين.
4. تنظيم المسار الدراسي في الابتدائي إلى خمس سنوات عوضاً عن ست سنوات، علماً بأنه ينبغي في الوقت نفسه العمل على تعميم التعليم التحضيري.
5. إدراج اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وذلك ابتداء من سبتمبر 2004.¹
6. إدراج الترميز العالمي واستعمال المصطلحات العلمية باللغة الأجنبية تدريجياً في البرامج والكتب المدرسية، وهكذا أعدت المجموعات المتخصصة 22 برنامجاً للسنة الأولى ابتدائي والمتوسط.

السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

أعدت المجموعات المتخصصة 8 برامج صادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج:²

اللغة العربية ← 14 ساعة.
الرياضيات ← 05 ساعات.

¹ وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 05/0.0.6/26 الخاص بإجراءات تقويم أعمال المتعلمين التنظيمية، المؤرخ في 2005/03/15.

² وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 246 ، الخاص باستعمال التوقيت في السنتين الأولى ابتدائي والأولى متوسط، المؤرخ في 2003/05/04، ص 110.

التربية العلمية والتكنولوجية	←	ساعتان.
التربية الإسلامية	←	ساعة ونصف.
التربية المدنية	←	ساعة واحدة.
التربية الموسيقية	←	ساعة واحدة.
التربية التشكيلية	←	ساعة واحدة.
التربية البدنية والرياضية	←	ساعة ونصف.

– اعتماد وتبني مشروع المؤسسة: من الإجراءات الجديدة التي تبنتها الإصلاحات التربوية على المدرسة الجزائرية، تنظيم المجالس الإدارية على مستوى المؤسسات التعليمية والتكوينية، وذلك بجعل الشريك وهم المتعلمون وممثلين عن أوليائهم، وفي إطار سياسة التسيير والتسهمي الذي يشكله مشروع المؤسسة، بهدف تسيير المؤسسة التعليمية بالمجالس أي إشراك الأطراف الفاعلة في العملية التربوية وتحسيسها أكثر بالوضع المدرسي القائم عملاً بسياسة العقد الاجتماعي فضلاً عن اكتساب المتعلمين مبادئ ومهارات التمدن والمواطنة.¹

تعريف مشروع المؤسسة: يدل واقع المؤسسات التعليمية على أنها في غالب الأحيان مسيرة بنمط سلمي مستوحى من الاتجاه الكلاسيكي، إذ يكون الفرد منفذاً أكثر مما هو مشارك في التخطيط، وإذا كانت النصوص التشريعية قد وفرت فضاءات للتنسيق والتشاور والتواصل فإن حسن استغلالها وتفعيلها لم يتحقق بعد بالكيفية المنشودة، فالعمل بمشروع المؤسسة كأداة قائمة على مبادئ الاشتراك وتوحيد الجهود بين الأفراد تخطيطاً وتنفيذاً من شأنه أن يخرج طريقة التسيير الحالية من تفوقها وروتينها ويضاعف من مردودها التربوي لأنه:

- يعني كل الفئات المتعاملة، أساتذة، إدارة، متعلمين، وأولياء.
- ينطبق على كل النشاطات الإنسانية داخل المؤسسة الساعية إلى المزيد من النجاعة والتقويم.

– يشمل مجموعة متماسكة من الوسائل والطرائق التي يتم اختيارها لتحقيق أهداف عامة ومن خلالها الغايات الوطنية، وهكذا يصبح مشروع المؤسسة دالاً على مخطط شامل لحل مشكلة أو عدة مشكلات انطلاقاً من تحليل الوضع ورسم الأهداف المنشودة ثم انتقاء الحلول المناسبة والوسائل اللازمة.

¹ المرجع نفسه، ص 231.

ومن ثمّ فهو دعوة للمزيد من الاستقلالية في التسيير والحرية في الاختيار والتخيل والتّفكير في إطار النّصوص التشريعية والأهداف الوطنيّة بالمرونة التي يسمح بها مشروع المؤسّسة، لا تعني الحرية المطلقة لأنّه قائم على مبادئ وأسس من الواجب إدراكها ومراعاةها عندما تتوفر الإدارة للعمل به¹، فهو عمليّة مستحدثة لتحسين التسيير ومعالجة مشاكل المؤسّسة، وذلك بوضع استراتيجية لتحقيق أهداف ترسمها كل مؤسسة لنفسها وفقا للأهداف الوطنيّة والنّصوص التشريعية ولخصوصيتها الجغرافية ومحيطها الاقتصادي، الاجتماعي والثقافي، إذ يكون المتعلّم محورا للعمليّة كلها، وذلك بإدخال أفراد أو جماعة تربويّة كشريك ومساهم ومختلف المتعاملين مع المؤسّسة.² وهو كذلك مجموعة من العمليّات التي تقود إلى تحقيق غاية أو غايات معينة، ويمرّ إعدادها بمجموعة من المراحل الضّرورية والمترابطة فيما بينها ونجاحه مرهون بتوفير عوامل هي:

- الأفراد المشاركون فيه، والطريقة المتبناة.

- الوسائل المسخرة ومتابعتها.

تميزت السنة الدّراسية 2006/2007 بإعادة تنظيم نمط تسيير القطاع التربوي، فهي العمليّة التي تقوم على تطبيق مشروع المؤسّسة الذي يمثّل استراتيجية فعّالة في تجنيد مختلف الفاعلين القائمين على إنجاح الفعل التربوي، الأمر الذي يسمح لكل الطاقات أن تعمل بالتّعاون والتنسيق من أجل تحقيق مردود أكبر³، ويكون مشروع المؤسّسة إما ذا طابع تربوي أو اجتماعي أو ثقافي، يعتمد عادة أسلوب حلّ المشكلات، وحتى يعود التسيير بالمشروع بالشكل الجديد والفاعل فقد استفاد فريق من الموظفين لوزارة التربيّة الوطنيّة من فترات تكوينية في إطار الشراكة والتّعاون، وأنجز هذا الفريق دليلا منهجيا، واستفاد مفتشو التربيّة والتكوين ومدراء المؤسّسات من عدة ملتقيات تكوينية.

أصبح مشروع المؤسّسة في إطار عمليّة الإصلاح أمراً ضروريا، ويعد وثيقة إلزامية في مختلف المراحل التّعليميّة ليصبح أحد مقومات سير هذه المؤسّسة، ينتظر من المشروع أن

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطيّة الشعبية، (وزارة التربيّة الوطنيّة)، المتضمن سند تكويني موجه لأسلاك الإدارة والتسيير والنقّيش، الجزائر: هيئة التأطير بالمعهد، 2005، ص15.

² عائشة بلعنتر وحبيبة بوكرتوتة، «مشروع المؤسّسة، سلسلة من قضايا التربيّة»، المركز الوطني للوثائق التربويّة، العدد 12 (أكتوبر 2005)، ص8.

³ وسيلة حرقاس، مرجع سابق، ص61.

يتناول التعبير على المشكلات التي تواجه المؤسسة، وتحديد حاجياتها وتوقعاتها مع مراعاة وضعها الجغرافي وبيئتها الاقتصادية، الثقافية ووسائلها المحلية¹، كما ينتظر من المؤسسات التعليمية إعداد مشاريعها الخاصة بها ومتابعة تنفيذها وتقدير التحسينات التي حققتها.

كما أن تكوين الموارد البشرية في مجال مشروع المؤسسة أمر ضروري وملزم للإعلام والتحسيس ولتجسيد هذه العملية استعانت وزارة التربية الوطنية بخبراء دوليين، بهدف إنشاء نواة للمكونين ذوي مستوى عال على الصعيد الوطني وتمت عمليات التكوين، في إطار صندوق الدراسات ودعم الكفاءات الذي يمثل المساعدة المالية الأولى للمشروع ودعم النوعية لقطاع التربية في الجزائر.²

ومن هذا المنطلق سنخرج على أهم الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية، وبداية من الإصلاحات البيداغوجية.

الإصلاح البيداغوجي والمواد التعليمية: مع الدخول المدرسي، 2007م - 2008م، تم الانتهاء من وضع برامج التعليم الجديدة المكونة لكل السنوات، والتي شملت مائة وخمسة وثمانين برنامجاً تعليمياً جديداً منذ الشروع في الإصلاح، وقد تقرر ما يلي:

- تدريس اللغة الأمازيغية ابتداءً من السنة الرابعة أساسي.

- تدريس مادة التربية الإسلامية في كل سنوات السنة الثالثة ثانوي، ويُمتَحَن المتعلمون في هذه المادة.

- تُدرس مادة التاريخ والجغرافيا ابتداءً من السنة الثالثة ابتدائي مع الدخول المدرسي 2006م - 2007م.

- دخول مواد جديدة؛ مثل: التربية العلمية والتكنولوجية، حيث تُدرس في السنة الأولى ابتدائي، وتُدرس مادة الإعلام الآلي بالثانويات في سنة 2005م - 2006م، وبالمتوسطات سنة 2006م - 2007م.

- أما فيما يخص مادة اللغة الفرنسية، فقد شُرِعَ في تعليمها ابتداءً من السنة الثانية ابتدائي في سنة 2004م - 2005م، ثم تقرر تدريسها في السنة الثالثة ابتدائي سنة 2006م، ودرست أخيراً في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

¹ محمد الطاهر وعلي، الإدارة المدرسية، الجزائر: دار العلم والمعرفة، 2002، ص 125.

² وسيلة حرقاس، مرجع سابق، ص 61-62.

- أما اللغة الإنجليزية فهي تُدرس بدءاً من السنة الأولى متوسط.¹

وما يُلاحظ عن هذه المواد التعليمية الجديدة هو أنه تم:

- إعادة الاعتبار لتدريس التربية الإسلامية في كل سنوات الثالثة ثانوي وإدماجها في امتحان البكالوريا، ولكن لم يُؤخذ بهذا الإجراء إلا بعد أن تم حذف شعبة علوم الشريعة الإسلامية من التعليم الثانوي.

- إعادة الاعتبار لمادة اللغة الأمازيغية، كونها إحدى مقومات الهوية الوطنية، وتدرسيها لا ينحصر إلا في مناطق معينة.

- ترسيخ البعد العلمي والتكنولوجي، وذلك بتدريس الإعلام الآلي في كل من المتوسطات والثانويات.

- إعطاء الاعتبار للغة الفرنسية بتدريسها في السنة الثانية ابتدائي، وبقاء اللغة الإنجليزية لغة أجنبية ثانية.

هذا وما نلمسه في الإصلاحات الجديدة التي ركز عليها رئيس الجمهورية عبد المجيد تبون حول الإصلاحات التي تتعلق أساساً بعصرنة البرامج البيداغوجية وجعلها ذات جودة ومردودية، وتكوين المعلمين، وكذا تحسين المناهج، وتوفير الظروف الملائمة للتمدرس، وهذا ما أدى إلى ترقية مادة الرياضيات، واعتماد اللغة الإنجليزية منذ الطور الابتدائي، وتدعيم ممارسة التربية الرياضية في هذا الطور.

إدراج الترميز العالمي والمصطلحات العلمية: تنفيذاً لقرارات مجلس الوزراء بشأن إصلاح المنظومة التربوية المنعقدة يوم 30 أفريل 2002م، ووفقاً للمناشير الوزارية رقم 245-246-247 المؤرخة في 04 ماي 2003م²، أدرج استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في جميع المواد العلمية (الرياضيات العلوم الطبيعية، الفيزياء والكيمياء، باللغتين العربية والفرنسية، ويرتكز التطبيق في مرحلة التعليم الابتدائي أساساً وخصوصاً على كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين، أما بالنسبة للترميز الهندسي، فيكون بالحروف العربية واللاتينية وذلك حسب سهولة إدراجها، والفائدة التربوية من استعمالها ومستوى تحكم المتعلمين في كتابة وقراءة هذه الحروف.

¹ Boubkeur Ben Bouzid, La Reforme De L' éducation En Algérie, P: 21.

² النشرة الرسمية للتربية، النصوص المنظمة لإصلاح المنظومة التربوية، مرجع سابق، ص 99.

تستعمل الرموز العالمية لوحدات القياس بأنواعها المختلفة إلى جانب الرموز بالعربية المستعملة سابقاً، ويتم إدراج المصطلح العلمي باللغة الأجنبية إلى جانب اللغة العربية بشكل محدود، ويتركز على المفاهيم والأفكار الأساسية للبرامج ويُدْمَج في المادة المدرسة.¹

يستعمل الترميز العالمي لقياس وكتابة الصيغ والقوانين العلمية على مستوى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي مرفقة بالصيغ نفسها، وتكتب القوانين بالترميز المستعمل سابقاً، ويُدْرَج المصطلح العلمي في تعليم المادة العلمية باللغة الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، وقد تمت هذه العملية بالاستعمال التدريجي لرموز وحدات قياس الكميات المألوفة، واستعمال الحروف اللاتينية واليونانية في وصفها الهندسي.

ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية المتعلم: هناك العديد من المواد الدراسية بمحتوياتها وبأسلوب تدريسها تسهم أكثر من غيرها وإلى حد كبير جداً في بناء وتوطيد وترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية التي تعتبر لحمة التماسك الاجتماعي ضمن أي مجتمع، ولهذا السبب فإن الإصلاح التربوي الجاري أبدى عناية كبيرة بالمواد والبرامج الدراسية التي تسهم في بناء الهوية الوطنية، وتشكل شخصية وتوجهات الأطفال ليكونوا مواطني جزائر الغد، فأعطاهما ما تستحقه من عناية في تفريد الإصلاحات الملائمة التي أدخلها، ومن تلك المواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، اللغة الأمازيغية، التاريخ، والتربية المدنية، فكل هذه المواد تجعل المتعلمين يكتشفون جذورهم، ويفهمون توجهات مجتمعهم، وحقيقة قيمه وأعرافه وتطلعاته بما يسهل عليهم عملية الاندماج فيه والمحافظة عليه.² فباعتبار اللغة العربية عنصراً من العناصر الثلاثة التي تتكون منها الهوية الوطنية، ولكونها اللغة الوطنية الرسمية فإنها ستكون بالضرورة لغة تعليم جميع المواد الدراسية، وفي جميع مستويات وأطوار المنظومة التربوية الوطنية، ولذلك قامت وزارة التربية الوطنية في إطار اهتمامها بتعزيز مكانة اللغة العربية بين المعلمين والمتعلمين على السواء في إطار هذه الإصلاحات الجديدة بما يلي:

- رفع معامل اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط من: 4 إلى 5.
- زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريسها.

¹ المرجع نفسه، ص 100.

² بويكر بن بوزيد، مرجع سابق ص 60.

- السّعي إلى تحسين مستوى المعلّمين في مرحلتي التّعليم الابتدائي والمتوسط في اللغة العربيّة من خلال تسطير برنامج طويل الأمد وواسع في إطار التكوين أثناء الخدمة لهذا الغرض.¹

وما تمّ اتخاذه بالنسبة للغة العربيّة تمّ اتخاذه كذلك بالنسبة للغة الأمازيغيّة، أي الاعتبار نفسه، فبعد أن كانت اللغة الأمازيغيّة تدرس كمادة اختيارية في السنة التاسعة من التّعليم الأساسي والسنة الثالثة من التّعليم الثّانوي، أصبحت تدرس كمادة أساسيّة وبصفة رسمية ضمن برنامج المنظومة التربويّة، ومن خلال تدابير الأمر رقم 09/03 المؤرخ في 2003/08/13، وفي العام الدّراسي 2005-2006 تمّ تعميم تدريس اللغة الأمازيغيّة في جميع سنوات التّعليم في مرحلتي التّعليم المتوسط والثّانوي، وفي العام نفسه تمّ تعميمها في كل المستويات ابتداء من السنة الرّابعة ابتدائي بتوقيت (3) ساعات في الأسبوع، وإدراج امتحانها ضمن شهادة التّعليم المتوسط والباكوريا بالنسبة للتلاميذ الذين تابعوا هذه الدّراسة في العام 2006/2007.²

أما عن مادة التّاريخ والتي لها رابط كبير في تدعيم هوية المتعلّمين وتعزيز ولائهم لمجتمعهم، فكانت هناك إدخالات وتحسينات معتبرة، وقد مسّت بالأخص نوعية الكتب المدرسيّة ومضامينها، إذ أصبحت تحتوي على صور، وثائق ورسومات توضيحية وخرائط تساعد على الفهم الجيد للحدث.

- إعادة بناء الأحداث التّاريخية في فقرات بيداغوجية متناسقة ومتسلسلة تسمح للمتعلّمين بالتفاعل معها بشكل ممتاز.

- توفير سندات تعليميّة ضرورية كالخرائط الحائطية والأفلام الوثيقة وغيرها.

- اعتماد المقاربة التّحليلية في دراسة الأحداث وتوجيه المتعلّمين لفهم الحدث التّاريخي في سياقه الزمني من خلال تحليل العلل التي أدت إليه، وتحديد العلاقات بين الأحداث وانعكاسات ذلك وتجلياته في الحاضر.

- اعتماد تدريس التّاريخ ابتداء من السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي بحجم ساعي قدره (ساعة واحدة).

¹ المرجع نفسه، ص 61.

² المرجع نفسه، ص 69.

- تضاعف الحجم الساعي المخصّص لتدريس مادة التاريخ في مرحلة التعليم الابتدائي من 28 ساعة إلى 60 ساعة، وهذا دليل على الحرص لتكثيف وتحسين بناء شخصية الطفل وتقويته من خلال ربطه بتاريخ بلاده.¹

ومن بين المواد كذلك مادة التربية الإسلامية، وذلك بإعادة مراجعة كل الكتب والبرامج المدرسية الخاصة بهذه المادة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة من التعليم الأساسي، قصد ترسيخ مبادئ القيم الإنسانية التي يدعو إليها ويمجدها الإسلام، وتكييفها بمفاهيمها مع أعمار المتعلمين ومستوى نموهم السيكولوجي والاجتماعي، أما عن مادة التربية المدنية بدءاً من السنة الأولى إلى غاية السنة التاسعة من التعليم الأساسي ابتداء من العام الدراسي 1998-1999 بحجم ساعي لا يتجاوز ساعة، إلا أنّ هذه المادة و لحسن بنائها سواء من ناحية الأهداف أو المضامين التي تكفل تحقيق هذه الأهداف فإن الإصلاح لم يدخل عليها من التعديلات إلا القليل، وهذا كله يندرج ضمن السياسة أو الاستراتيجية التي أرساها الإصلاح التربوي الجديد من ضرورة تحيين التربية بين كل فترة وأخرى، سواء من حيث التشريعات أو من حيث المضامين أو الأهداف والتوجهات العامة لتتلاءم دائما مع متطلبات وتطلعات المجتمع.

تعزيز تعليم المواد الدراسية العلمية والتقنية: اهتمت المنظومة التربوية من خلال التوجهات التي تبنتها قديما وحديثا بتعليم المواد العلمية والتكنولوجية عناية خاصة، لما لها من انعكاسات إيجابية في تكوين وتأهيل الإنسان ليكون فاعلا في هذا العصر.

يهدف التعليم إلى تحقيق جملة من الكفاءات والمؤهلات ذات الطابع العلمي العملي لدى تلاميذ كلّ المراحل التعليمية، وفي سبيل تحقيق ذلك عملت الدولة الجزائرية ضمن الإصلاح الجاري إلى اعتماد جملة تدابير بهذا الشأن:

- إدراج التربية العلمية والتكنولوجية ضمن برامج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، والذي تتوخى من خلاله تعويد المتعلمين في وقت مبكر على توظيف واستعمال ملكة الملاحظة والاستدلال والتجريب، من أجل بناء معرفة أولية من خلال التعامل مع الأشياء الطبيعية أو التقنية البسيطة، مما يتوفر في حياتهم اليومية، الأمر الذي سيكسب هؤلاء المتعلمين على حداثة سنهم وحداثة احتكاكهم بمثل هذه المواضيع المبادئ والمفاهيم العلمية والتكنولوجية الأولية التي ستفيدهم في استيعاب الدروس المقبلة والمتوقعة في مواد العلوم الطبيعية، الفيزياء،

¹ المرجع نفسه، ص 74.

الكيمياء ، التكنولوجيا والإعلام الآلي، والتي ستمكنهم باعتبارها معارفا مستعرضة من استيعاب المواد الدراسية الأخرى، ولتحقيق هذه الغاية فقد حظي توقيت هذه المادة بساعتين أسبوعيا، في حين يحظى الحجم الساعي المخصص للمواد العلمية في المرحلة الابتدائية بحصة معتبرة تقدر ما بين 30% إلى 40 % من إجمالي الحجم الساعي الأسبوعي لكامل المواد.¹

تعديل المواقيت بما يتلائم وخصائص كل مادة وشعبة ومستوى دراسي: يتم تحديد شبكات المواقيت وفق عمر المتعلم وقدراته على التركيز والاستيعاب هذا من جهة، ووفق طبيعة النشاطات المخططة للإنجاز وأهمية الأهداف المرجو تحقيقها من جهة أخرى، فالمقاييس الدولية تؤكد على أنّ المواقيت المدرسية بمفهومها العام ينبغي أن تكون متدرجة وموزعة بانسجام على مختلف النشاطات.

وعليه ينبغي لكل منظومة تربوية أن تخصص رصيда زمنياً يوضع تحت تصرف المؤسسة للقيام بالنشاطات التربوية الأساسية والمكملة مثل النشاطات الموجهة أو المحروسة، دعماً لنشاطات المواد والنشاطات المتعلقة بتعديل وتصحيح سلوكات المتعلمين، ونشاطات المشاريع والنشاطات الموجهة لتنمية وإيقاظ شخصية المتعلم.²

إلا أنّ عملية تحديد شبكة المواقيت لكل مادة دراسية ولكل مستوى تعليمي لا تتم دائماً وفق الموازنة التي ذكرنا أنفاً، والتي تقتضي الأخذ بعين الاعتبار الأهداف التعليمية المتوخاة وقدرات المتعلم الحقيقية المرتبطة بالانتباه، التركيز، التخيل والتذكر، فهي أحياناً تخضع في توزيعها وبنائها وخاصة في مرحلة إعدادها لإملاءات وتوجيهات إدارية بعيدة كلّ البعد عن المعايير البيداغوجية والتعليمية، كتقسيم الوقت المخصص للتعليم والتعلم إلى حصص ذات ساعة أو ساعتين، لقد عرفت كل البرامج الدراسية ضمن الإصلاح الجاري تخفيفاً أو تخفيضاً في الحجم الساعي وفي جميع المراحل التعليمية، ففي مرحلة التعليم الابتدائي مثلاً لم تمس هذه العملية سوى النشاطات التكميلية، في حين بقيت المواد الأساسية على حالها، طالما أنها تعد من المواد الأساسية في تكوين شخصية المتعلم مثل مادة اللغة العربية، التربية الإسلامية والتاريخ.

¹ المرجع نفسه، ص 86.

² عبد السلام نعمون، مرجع سابق، ص 138.

الجدول (08): يوضح الحجم الساعي القديم في التّعليم الابتدائي والتخفيضات التي لحقته ضمن الإصلاح الجديد.¹

المستويات	01 ابتدائي	02 ابتدائي	03 ابتدائي	04 ابتدائي	05 ابتدائي
التّوقيت القديم	27 سا	27 سا	28 سا و 3 د	27 سا و 30	28 سا و 30 د
التّوقيت الحالي	24 سا	24 سا	25 سا و 30 د	24 سا و 45	24 سا و 45 د

المصدر: من إعداد الباحث.

وكذلك كان الحال بالنسبة للتّعليم المتوسط والتّعليم الثانوي، حيث خضعت بعض الموادّ للتقليل في حجمها الساعي، كما تم إضافة حصص أخرى بحجم ساعي أكبر لمواد أخرى مثل مادة العلوم الإسلامية في الثانوي، ومادة التاريخ في المتوسط، لكن عملية توزيع مواقيت كل الموادّ والحجم الساعي للعام الدّراسي بحسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08/04 المؤرخ في: 23/01/2008 توزع على أساس 32 أسبوعاً من العمل والنشاط الدّراسي، وهي المدة التي يتم توزيعها إلى ما نسبته من 80% إلى 85% من النشاطات المرتبطة بالموادّ الدّراسية ومن: 15% إلى: 20% من النشاطات المتعددة المعارف، حيث توزع نشاطات الموادّ الدّراسية حسب المعدلات الآتية:

▪ يخصص من: 15% إلى 20% من الحجم الساعي الأسبوعي للغة التّعليم (اللغة العربية).

- يخصص من 15% إلى 20% للعلوم الدقيقة.
- يخصص من 15% إلى 20% للعلوم التجريبية.
- يخصص من 10% إلى 15% للعلوم الاجتماعية.
- يخصص 10% لمواد الإيقاظ.
- يخصص 05% للتربية البدنية والرياضية.
- يخصص من 10% إلى 15% للنشاطات المتنوعة (المكتبة نوادٍ علمية، خرجات تربوية).

ترقية تعليم وتدرّس اللّغات الأجنبيّة: أغلب التوجّهات العالمية الحالية تفضل التّدرّس المبكر للغة الأجنبيّة في المدرسة، والهدف من ذلك تمكين المتعلّم في التحكم بلغة على الأقل

¹ أبوبكر بن بوزيد، المرجع السابق، ص 213.

² المرجع نفسه، ص 232.

تكون واسعة الانتشار مع التحكم الجيد للغة العربية، أي أن المواطن يكون مستوعباً وبامتياز في نهاية مستواه الدراسي، وهذا ما تصبو إليه المنظومة الجزائرية، إذ أكدت هذه الأخيرة على أن تعلم اللغات الأجنبية أصبح ضرورة لا يستغنى عنها، خاصة مع أن العالم اليوم يشهد انتشاراً كبيراً في اللغات الأجنبية والتعامل معها، والعامل المساعد في انتشارها هي المبادلات التجارية الدولية، والتطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية (ظهور اقتصاد ومجتمع المعرفة).

لذلك أصدرت اللجنة الوطنية للمناهج، سنة 2009، علاوة على ضرورة التحكم وإتقان اللغة العربية والأمازيغية مشافهة وكتابة، أنه يجب على مرتادي المدرسة الجزائرية ممارسة اللغات الأجنبية كأداة للاطلاع المباشر على المعارف العلمية والتكنولوجية، وعلى الفكر والثقافة العالميين. وأكدت على تنمية التحكم في اللغات الأجنبية كوسيلة للتبادل المعرفي والحوار بين الثقافات والحضارات الأجنبية، ولمواجهة مستلزمات عولمة الاقتصاد والمستجدات التكنولوجية والإعلامية.¹

- إدراج البعد الأساسي للتربية البيئية: في إطار التوجه العالمي نحو البيئة والمحافظة عليها، بعد الشعور بالخطر الذي يهدد الكرة الأرضية بات من الضروري توعية المتعلمين بالحاجة الماسة إلى ضمان تربية مستدامة لصالح الأجيال القادمة، حيث جاء في تصريح لليونسكو سنة 1977، أن التربية البيئية تتيح اكتساب المعارف، القيم والكفاءات العلمية الضرورية للمساهمة بصفة مسؤولة وفعالة في حل المشاكل البيئية وترقية نوع المحيط ويندرج إدخال التربية البيئية في المسار الدراسي، في إطار مذكرة الاتفاق الموقعة في 02 أفريل 2009، بين وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة، بهدف تزويد المتعلمين بثقافة بيئية وإكسابهم الكفاءات الضرورية للحفاظ على سلامة المحيط، وذلك طيلة المسار الدراسي.

- تعزيز التربية على المواطنة: تعتبر هذه التربية من الانشغالات الكبرى للمنظومات التربوية العالمية، وذلك في إطار العولمة إذ إن مبادئ الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان والحريات الشخصية والعامة هي المفاهيم المشتركة بين كل الشعوب والأجناس، والتي يفرضها

¹ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ط 2016، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2009، ص 38.

* الوزير علي بن محمد : هو سياسي وباحث جزائري، شغل منصب وزير التربية في حكومة حمروش الثانية وحكومة غزالي الأولى والثانية، وسفير للجزائر بالقاهرة.

النّظام العالمي الجديد، بسبب الانفتاح على السوق الدّولية وعولمة الاقتصاد وتقنيات الإعلام والاتصال.

تهدف التّربية على المواطنة إلى تحقيق ما يلي:

- تنمية وعي المتعلّم بماله من حقوق وعليه من واجبات.
- تدريبه على احترام القانون وإلزامه بقواعد الحياة الاجتماعيّة.
- تنمية الشعور بالانتماء للوطن ورموزه، وتسليط الضوء على مزايا التضامن والتسامح والتعايش مع الغير بغض النظر عن العرق أو الدين.
- تقدير قيمة الخدمات التي تؤديها المؤسّسات والوكالات والمحافظة عليها.¹

المطلب الثاني: تجديد نظام التكوين البيداغوجي

وجب علينا في هذا الإطار أن نلقي الضوء على من كُلف بمهام تصميم ووضع حجر الأساس للمناهج في منظومتنا التّربويّة والأخذ بعين الاعتبار ما ورد من هذه اللّجنة، وما جاءت به من جديد، حيث أن عمليّة الإصلاح تنطلق من عمليّة تخطيط، وتصحيح الاختلالات التي كانت السبب في تراجع مردود المنظومة التّربويّة، لذلك تحتاج هذه المنظومة إلى إصلاح عميق نظرا للتغيرات السّياسيّة، الاقتصاديّة والاجتماعيّة التي شهدتها البلاد، وكذا نظرا للطموحات المعلن عنها والتحديات التي ينبغي أن يواجهها، فالإجراءات التي قررتّها الدّولة والتي صادق عليها البرلمان بغرفتيه تهدف أساسا إلى:²

- التأكيد على التوجيهات الوطنيّة للنّظام التّربوي الجزائري.
- تحسين مردوده بمعالجة اختلالاته التي تهدد مهامه الأساسيّة المتمثّلة في التّعليم والتأهيل والاندماج الاجتماعي.
- التّكفّل بالتحوّلات المشاهدة على الصعيد الوطني والدّولي في الميدان السّياسي ، الاقتصادي والاجتماعي، ومواكبة النّظام للحركة الواسعة لتنمية مجالات المعرفة والتكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال.

أما عن دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التّربويّة، فنعرف أن المناهج المدرسيّة عالميا تخضع دائما ودورياً إلى إصلاح وتعديل، وذلك لعدة عوامل منها:

¹ أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 102-103.

² بوحفص بن كريمة، «الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التّدرّس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار» مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، (العدد 36، 2017)، ص 21.

- الضبط والتصحيح الظرفي، الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.
- للتّحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا، وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة.

- التجديد والتوسيع في المعارف نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.
- بروز حاجات جديدة في المجتمع، وتطلعات جديدة في مجال التربية.
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.¹

وعليه فإن التنظيم الجديد للمناهج يقتضي:

- 1- ضرورة إعطاء المتعلم مكانته في سيرورة التعلم، وضرورة تغيير النموذج الذي يركز على تراكم المعرفة الموسوعة وتفضيل تنمية الذاكرة إلى نموذج ينمي قدرات المتعلم في التفكير وكفاءاته في الممارسة النقدية.
- 2- تحضير المتعلم لتنمية متواصلة لمعارفه وتحديثها وتحيينها بتعليمه كيف يتعلم ومنحه الاستقلالية في اختياراته الفكرية والمنهجية.

اللجنة الوطنية للمناهج.

وجب علينا في هذا الصدد أن نسلط الضوء على هذه اللجنة المهمة في مسار إصلاح التربية والتعليم؛ وهي هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية، تتكون من 24 عضوا برئاسة شخصية بارزة في عالم التربية الوطنية، يتم تعيين أعضائها إما بصفتهم الرسمية (مدراء مركزيون في وزارة التربية أو بالنظر إلى خبرتهم المشهودة في ميدان التعليم والتكوين أو البحوث التربوية، ومفتشو التربية والتكوين على مستوى وزارة التربية، والأساتذة الباحثون في القطاع التعليم العالي)، تمت ترقية اللجنة الوطنية للمناهج إلى مجلس وطني للمناهج CNP، طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 8 جانفي 2008 والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية، تتولى اللجنة الوطنية للمناهج دراسة الآراء وتقديم المقترحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية، وخاصة:

1. إعادة التصميم الشامل لنظام التمدريس.
2. صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من غايات التربية.
3. إعداد مخطط مرجعي عام للمناهج.

¹ المرجع نفسه، ص21.

4. تحديد ملمح تخرج المتعلمين في نهاية كل مرحلة.
5. إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم وبناء البرامج الخاصة بكل مادة دراسية، أو بمجموعة مواد.¹
6. التصديق على مشاريع البرامج التي تعدده المجموعات المتخصصة للمواد G-S-D وهو اختصار لـ Groupe spécialisé en discipline مع التأكد من تطابقها مع المخطط المرجعي العام للمناهج من جهة، ومع مستوى المعارف والتطورات التكنولوجية من جهة أخرى.
7. تحديد كيفية تقييم التعليمات وإجراء الاستدراك والتكفل النفسي والبيداغوجي بالمتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم.²
8. ولكي تتمكن اللجنة الوطنية للمناهج من أداء مهامها على الوجه الأكمل، عملت بالتنسيق مع المفتشية العامة بوزارة التربية إلى تنصيب المجموعات المتخصصة للمواد، وهي كالآتي:

- **المجموعات المتخصصة في المواد:** كتنظيم فرعي عن اللجنة الوطنية للمناهج، تقوم اللجان المتخصصة بالمواد، والتي يبلغ عدد أعضائها 265 عضوا موزعين على 24 مجموعة أي مادة، بتصميم البرامج التعليمية والوثائق المرافقة لها.
- تندرج مهامها ضمن توجيهات وزير التربية الوطنية ووفقا لمحتويات المخطط المرجعي العام الذي تعدده اللجنة الوطنية للمناهج، وتتمثل مهامها في إعداد مقترحات بخصوص:
 - 1- المخطط المرجعي الخاص بمادة دراسية أو نشاط.
 - 2- تعديل أو تحديث البرامج الدراسية السارية.
 - 3- صياغة مشروع ملمح المتعلمين حسب ما تتطلبه البرامج الجديدة والمستجدات البيداغوجية.
 - 4- تعيين الخصائص التقنية الحديثة فيما يتعلق بمدونة التجهيزات التقنية البيداغوجية، والوسائل التعليمية الضرورية لتحقيق أهداف البرامج.
 - 5- ضبط آليات تقييم ومتابعة تدرج المتعلمين في التعلم وكيفية التكفل بنتائج أعمالهم.
 - 6- صياغة وإعداد الوثائق المنهجية المرافقة للبرامج.³

¹ وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاحات المنظومة التربوية، 2003.

² المرجع نفسه.

³ المرجع نفسه، نفس الصفحة.

- المخطط المرجعي العام للمناهج: تتولى اللجنة الوطنية للمناهج تصميم المخطط المرجعي العام، وذلك بالاعتماد على المعطيات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والمتعلقة بالهدف العام للمرحلة التعليمية ومجموعة المواد المقررة في هذه المرحلة.

وهذا المخطط المرجعي هو وثيقة رسمية تحدد العناصر التنظيمية للبرامج، ويعتبر بمثابة ميثاق عملي يحدد الكيفيات المقررة بخصوص تخطيط البرامج وتصميمها، تطبيقاً لمبدأ التنسيق الأفقي والتكامل بين المواد، وضماناً للترابط بين مختلف المستويات وتحقيقاً للتكامل العمودي.¹ فلاحظ أن عملية الإصلاح بالمنظور البيداغوجي تتمحور حول مدخلين أساسيين، هما: المناهج والكتب المدرسية.

وقد أسندت مهمة إعداد البرامج والمناهج إلى اللجنة الوطنية للمناهج، بينما تكلفت هيئات أخرى بالكتب المدرسية.

ويجدر التذكير بأن اللجنة الوطنية للمناهج تأسست أول مرة سنة 1998، وكانت تتشكل من حوالي 200 شخصا بين أعضاء اللجنة وأعضاء المجموعات المتخصصة للمواد المكلفة بإعداد المناهج الدراسية للمراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، وثانوي)، فأنشئت 23 مجموعة متخصصة للمواد، تشكلت من أساتذة جامعيين وباحثين، ومن مفتشين ومدرسين من المراحل الثلاث وفق تخصصات المواد الدراسية أساسا، وأيضا من تخصصات في ميادين التقييم والتوجيه، التربية التحضيرية، تعليمية المواد والبيداغوجيا.²

أولا-إصلاح المناهج الدراسية:

- بناء المناهج الجديدة وتجديد نظام التكوين البيداغوجي والإداري:

لقد كانت المناهج الدراسية قبل الإصلاح الذي تم في الموسم 2004/2003 عبارة عن برامج تمثل مجموعة المواد الدراسية التي يدرسها المتعلمون، والمتضمنة موضوعات المقررات الدراسية، والتي تستند إلى حفظ المعارف، المعلومات والموضوعات الجاهزة كغاية في حد ذاتها، تتصف بالتراكمية، وتعتمد طرائق التلقين يكون فيها المتعلم متلقيا فقط، إذ كانت تتكون من:

¹ حياة فرد، مرجع سابق، ص131.

² المرجع نفسه، ص 132.

-المادة المعرفية-المقررات-التقوية-المراقبة أو الامتحان.

وفي الإصلاحات الجديدة أخذ مفهوم البرنامج منحاً مغايراً تماماً لما كان يعرفه عليه سابقاً، حيث تم الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج، وأصبحت المناهج تتكون من: -المادة المعرفية-الأهداف والكفاءات-المجالات المعرفية-الطرائق والأساليب والوسائل-التقويم الشامل، لقد تم توظيف هذه المناهج في بنائها على جملة من المعايير، والتي منها: المعيار النفسي، الاجتماعي، والعلمي.

أصبحت المناهج أشمل وأعم من ناحية أولى، كما أصبح المتعلم محور وبؤرة الاهتمام الذي تدور حوله هذه المناهج من ناحية ثانية، إضافة إلى أن هذه المناهج أصبحت تسعى إلى توفير كل عناصر الالتحام والتكامل بين الحياة المدرسية وحياة المتعلم، سواء في محيطه الاجتماعي أو الاقتصادي أو العلمي أو التكنولوجي.

الجدول رقم: (09) يحدد أوجه الاختلاف بين البرنامج والمناهج.¹

المناهج	البرامج
يجعل اكتساب المعارف والمعلومات وسيلة نحو تنمية قدرات المتعلم وتطوير مهاراته وإكسابه الكفاءات التي يكون لها امتداد في حياته اليومية، وخاصة في مواجهة مشكلاتها.	تجعل اكتساب المعارف والمعلومات والموضوعات الدراسية وحفظها غاية في حد ذاتها دون الاهتمام بتطبيقها في الحياة المتعلم، مما يجعلها غير وظيفية.
تهتم باكتساب الكفاءات أكثر من اهتمامها بالمعارف، منظمّة في وحدات لا يقيد موضوع ولا يحدّها وقت محدد.	تزدحم بموضوعات كثيرة ومتنوعة، تتراكم لتفوق بحجمها الحجم الساعي المخصص لها وللمدرس والمتعلم.
تعتبر المجال المعرفي قاعدة لإيقاظ الاستعدادات وتعبئة القدرات والاطلاع على التجارب والخبرات اعتماداً على منطق التعلم، لأن الطفل يولد وهو مزود بقدرات.	تعتبر نقل محتوى المقررات الدراسية إلى عقل المتعلم هدفاً أسمى اعتماداً على منطق التعليم الذي يرى أن الطفل صفحة بيضاء.
تحت المتعلم على الاكتشاف واستقصاء المعارف والأفكار، والبحث عن الخبرات وإدماجها في معارفه	تمنح له المعارف والمعلومات جاهزة دون أن تتاح له الفرصة للتأمل والتفكير والبحث حولها.

¹ وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، النظام التربوي في الجزائر، المنظومة التربوية الجزائرية 1962-2008، مدخل إلى قضايا التكوين المتخصص لمختلف الرتب الإدارية والتربوية، 2008، ص40.

السابقة.	
تبنى المعارف على حاجات الفرد وعلى رغباته وميوله وحاجات المجتمع ومؤسساته الاقتصادية.	تهمل حاجات المتعلمين ومطالب المجتمع.
تحرص على عملية التقويم وعلى تحليل نتائج الاختبارات، لاكتشاف الفروق بين تلاميذ القسم.	لا تراعي ولا تهتم بالفروق الفردية بين المتعلمين
تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، كما تشجع على التعلم الذاتي والمستمر.	تجعل المادة المعرفية هي المحور الذي يدور حوله المتعلم.

وهكذا فمنذ بداية العام الدراسي 2007-2008- تم الانتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية الاثني عشر (12) التي تتكون منها المنظومة التربوية، أي ما لا يقل عن 185 منهاجا دراسيا جديدا تم بناؤها منذ انطلاق الإصلاح التربوي في سنة 2003.

نلاحظ أنه أول مرة في مسار المنظومة التربوية الجزائرية يتم إعداد وثيقة مرجعية لتصميم البرامج التعليمية في كافة الأطوار الدراسية، هذه الوثيقة التي سبق وتطرقت إليها تعتبر المخطط المرجعي العام للمناهج (المرجعية العامة للمناهج)، حيث يتم تصميمها ومراجعتها دوريا من طرف اللجنة الوطنية للمناهج وتتعلق أساسا بتحديد الهدف العام للمرحلة التعليمية المقصودة، كما تغطي مجموع المواد المقررة في هذه المرحلة، وكذا بيان العناصر المكونة للمجال التعليمي فيما يتعلق بالسياسة التربوية، وبالتعليمات المشتركة في المجال المقصود فهي بمثابة ميثاق عملي يأخذ طابع الوثيقة الرسمية التي تحدد العناصر التنظيمية للبرامج، وبهذه الصفة تصبح إطاراً عاماً ودليلاً عملياً لإعداد برامج كل مادة من المواد الدراسية، وهي بذلك **تحدد:**

- أسس المناهج وجذورها الوطنية والعالمية.
- الإطار الذي تكونه الغايات.
- المفاهيم العملية الأساسية مثل: المنهاج، التعليم، التعلم، القدرات والكفاءات، الكفاءات العرضية والخاصة، والمهارة العامة التي ينبغي ترسيخها لدى المتعلمين في مختلف مراحل المسار الدراسي.
- ميدان المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين، وتنظيمها في مجالات للمواد.

- أجهزة التّقييم والقيادة لمختلف مراحل إعداد وتنفيذ المناهج الجديدة.¹
- لأول مرة تصدر وزارة التربية الوطنية بالتوازي مع المناهج الدّراسية ما يسمى بالوثائق المرافقة للمناهج، وذلك لشرح المناهج الدّراسية للمعلّمين والشركاء الآخرين وتبيان كفيّة تطبيقها، وجملة الكفاءات التي ينبغي إكسابها للمتعلّمين والكفيّة التي يتم بها ذلك في وزارة التربية الوطنية.

تصميم المناهج:

إن تصميم المنهاج المدرسي الجزائري وإدراكا لهذه الأهميّة التي تحتلها المناهج الدّراسية لكونها عنصرا أساسيا في المسار التّربوي والتّعليمي للمتعلّم، وإقناعا بدورها في النهوض بالمنظومة التّربويّة وتطويرها وتحقيق أهدافها المسطرة، وفي إطار خطة إصلاح النّظام التّعليمي الجزائري فقد تم وضع مشروع الإصلاح وتعديل المناهج الدّراسية للمراحل التّعليميّة الثلاث الابتدائي والمتوسط والثّانوي) منذ 2003/2004 حتى بلوغ ما يسمّى بالمناهج المعادة كتابتها.

- تكمّن الخلفية النّظرية لعمليّة تخطيط وتصميم المناهج الدّراسية في المدرسة الجزائريّة في عدة عوامل أدت إلى ذلك ويمكن إجمالها في النقاط الآتية:
- التّغيير السّيّاسي الذي عرفته الجزائر منذ التسعينات، وما ترتب عن ذلك من توسع للحريات العامة والديمقراطية والتعددية الحزبية وحرية الرأي.
- ضغوط أزمة التّعليم في أواخر الثمانينات وما رافق ذلك من اضطرابات واحتجاجات على سوء أوضاع التّعليم.
- تصميم المناهج السابقة في غياب الإطار المرجعي؛ حيث تم صدور كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية، والمرجعية العامة للمناهج المعدّل حسب القانون التوجيهي 2009، والدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009 إلا بعد المباشرة في الإصلاحات.
- نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفتقد الانسجام والتماسك فيما بينها.²

¹ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج المعدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم: 08-04 المؤرخ في: 23/01-2008، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2009، ص18.

² عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التّنفيد، ملتقى وطني جامعة باتنة الجزائر، 2015.

- مصادقة الجزائر في 2015 على برامج التّميّة المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التّعليم مدى الحياة.
- الأخذ بمفهوم التّربية المستمرة والمتجددة.
- تصليح الاختلالات وتدارك النّقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدّراسية للجيل الأول من 2003 حتى 2015، والواردة في عمليّات الاستشارة حول المناهج 2013، والتي كان من أهم توصياتها:

- المطالبة بنقل بعض المفاهيم الى مستويات أعلى.
- عدم التّكفّل بالبعد التكنولوجي.
- وجود معارف تفوق مستوى المتعلّم.
- صعوبة إنجاز بعض النشاطات.
- الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلق بالأنشطة في الكتاب المدرسي.
- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة.
- التّوقيت غير الملائم لتنفيذ أنشطة المناهج.¹

وفي بيان عن الوزارة حيث أجري تقييم لهذه البرامج حسب الأهداف المسطرة له في إصلاح المنظومة التّربويّة والمنبثق عن برنامج عمل الوزارة المندرج ضمن برنامج الحكومة الذي أقره مجلس الوزارة في اجتماعه بتاريخ 17 سبتمبر 2012 وصادق عليه البرلمان بغرفتيه، وكذا طبقا للقانون التوجيهي للتّربية، والغرض من ذلك أن هذا البيان يوضح " الوصول إلى تشخيص مشترك لوضعية مدرستنا والوقوف على مواطن القوة والضعف، وكذا الصعوبات التي تعترض سيرها الحسن" باعتبار هذه الدّراسة قفزة نوعية لابد منها، لأن التّقييم والتّقويم عمليتان لازمتان منهجيا في أي إصلاح، وهذا الإجراء كان مطلبا ملحا من جهات أعضاء المجموعة التّربويّة والشركاء الاجتماعيين والأشخاص الراغبين في المساهمة، وقد نظمت ورشات عمل أثناء هذا اللقاء للأخذ بهذه الاقتراحات الميدانيّة والخروج بوثيقة عمل تدرس فيها جل المشاكل التي طرحت، وعرضها على الجلسات الوطنيّة وعلى أهل الاختصاص من بداية شهر جويلية 2013 بمشاركة خبراء جزائريين ودوليين، حيث تمثلت مطالب جلّ مديريّات التّربية

¹ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015، ص 6.

المطالبة إلى ضرورة إعادة تفعيل دور المعاهد التكنولوجية للتربية قصد القيام بمهامها التكوينية لموظفي التربية، في شتى الميادين، وكذا أثناء عمليات التكوين المستمر الذي يدخل في إطار سياسة الوزارة الوصية لتكوين المكونين.¹

- محاولة التفتح على العالم الخارجي.

- اتخاذ وزارة التربية الوطنية جملة من التدابير المستعجلة من أجل الحد من فعالية أزمة التعليم بالأساس في محاولة انتعاش البحث العلمي.

كانت هذه العوامل التي أدت إلى إعادة النظر من جديد في عملية تخطيط المناهج الدراسية، لقد أقدمت وزارة التربية الوطنية بتبني التدريس بالكفاءات، وإعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية والكتب المدرسية ومحاولة ضبط الأنشطة التعليمية التعلمية وربطها بأهداف محدّدة وأدخلت عنصر التّقييم في عملية التدريس بغية تحقيق نتائج أفضل.

من خلال القراءة التأويلية للخلفية النظرية للمناهج الدراسي الخاص بالمرحلة الابتدائية والمتمثل في (مناهج السنوات الدراسية والوثيقة المرافقة للمناهج) فإن هذه الأخيرة عبارة عن خطة عامة تنظم عملية التدريس وتتعلق من الأهداف التربوية وتنتهي بالنتيجة المتمثلة في تحقيق الكفاءات المرجوة، فهذه المناهج قائمة على المقاربة المتمركزة على تعديل السلوك، أي تعمل على تنظيم الفعل التعليمي التعلمي، ومن ثم إحداث تغيير على سلوك المتعلم، وهذه الإجراءات تمثلت في كيفية التدريس بالكفاءات والتي تحدثنا عنها في المبحث الأول من هذا الفصل، كما أنها تسعى إلى تحقيق بعض الأهداف التي يمكن إجمالها في النقاط الآتية:²

- إتاحة الفرصة للمتعلم للتزوّد بقدر كاف من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي توفر له نموا كاملا شاملا متوازنا.

- غرس القيم الدينية في نفسية المتعلم المستوحاة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة من خلال مادة التربية الإسلامية، والتي أصبحت وحدة أساسية في كل السنوات الدراسية من الأولى إلى الخامسة.

- غرس القيم الوطنية لبناء مواطن صالح يحب وطنه ويحترم ثوابت الأمة، من خلال مادة التربية المدنية كوحدة أساسية في كل السنوات الدراسية.

¹ آمال لكحل، متحصل عليه: <https://www.ennaharonline.com> 2023/08/05.

1 عباسية بلحسن رحوي، مرجع سابق، ص 242.

- غرس روح الإبداع والتنافس والتحليل والبحث والتجريب والعمل التعاوني الجماعي.
- مساعدة المتعلم على إدراك مفهوم مجالي الزمان والمكان، حتى يتمكن من فهم الظواهر الاجتماعية والثقافية ويحدد موقعه داخل الوسط الاجتماعي.
- تنمية التعليم الذاتي الذي هو من المقاربات الحديثة في التربية والتي تؤكد على نشاط المتعلم ومشاركته الإيجابية في عملية التعليم.
- التركيز على خصوصية المتعلم ودور المعلم القائم على مساعدته على بناء نفسه، وتزويده بالوسائل التي تمكنه من التصرف والملاحظة والتجربة، ومن ثمّ تساعده على اكتساب المعارف واكتشافها بنفسه.

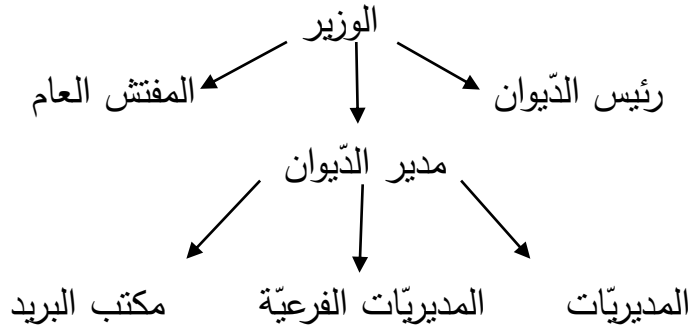
رغم الفرق الظاهر بين ما هو نظري وما هو تطبيقي فإنّ المنهاج الدراسي في هذه المرحلة يسعى إلى ترجمة الأهداف التربوية إلى أهداف خاصة وإجرائية مروراً بالأهداف العامة، ويجب أن يتحكم فيها المتعلم بصورة تدريجية.

أما عن منهاج التعليم الابتدائي وهو المهم في الدراسة الزاهنة فيركز على تعليم اللغة العربية بالدرجة الأولى من قواعد، نحو وصرف، قراءة وتعبير والتوقيت المخصص لها في قسم السنة الأولى ابتدائي هو 14 ساعة، إضافة إلى التثقيف الديني بصورة ملائمة من خلال وحدة التربية الإسلامية وتعليم أساسيات الرياضيات والعلوم التكنولوجية، وتعريف المتعلم بوطنيته من خلال مادة التربية المدنية بصورة تتلاءم والنضج العقلي والاجتماعي لتلاميذ هذه المرحلة وهذا ابتداءً من الدخول المدرسي أي السنة الأولى ابتدائي يبدأ المتعلم بتعلم كل هذه المواد، وهكذا عرفت المناهج الدراسية تغييراً في مضمونها وبنياتها انطلاقاً من النصوص التنظيمية والقانونية الخاصة بها، فقد قام الإصلاح الأخير بإعادة بناء وتغيير هذا العنصر نظراً لأهميتها في العملية التعليمية التعلمية، حيث تم مراجعتها وتعديلها وأوكلت هذه المهام إلى أجهزة مركزية بوزارة التربية الوطنية.¹

نموذج تطوير المنهاج الدراسي: لا اعتبار هذه العملية مركزية سلطوية تضع أهدافه وتحدد أولوياته (وزارة التربية الوطنية- خبراء من مراكز البحوث والتطوير- اللجنة الوطنية للمناهج) ثم يأتي المعلمون الذين ينفذون ما وضعته السلطة المركزية.

¹ المرجع نفسه، ص 244.

الشكل رقم (04) يمثل تنظيم وزارة التربية الوطنية:



تم تحديد الأسس التي تشكل قاعدة البرامج فيما يلي: ¹

- غايات وأهداف المنظومة.
- ملامح التخرج المنتظرة من مختلف المستويات.
- تنظيم الأزمنة المدرسية داخل وخارج المواد وشبكات التوقيت المناسبة.
- تنظيم المسارات وهيكل المنظومة. ²
- مرجعيات خاصة لكل مادة تعد انطلاقا من كل ما سبق وتبين:
- الأهداف العامة المتعلقة بمجالات المعارف والأهداف الخاصة للمادة والكفاءات المراد إكسابها.

- الانسجام بين هذه الأهداف وغايات المنظومة مع مراعاة نمو شخصية المتعلم. ³
- البيداغوجية الموضوعية حيز التطبيق.
- اختيار المعارف والكفاءات المقصودة.
- اختيار مضامين ووضعيات التعلم.
- ترتيبات التقييم ووسائله.

ما معنى مناهج الجيل الأول والجيل الثاني؟

- ✓ **مناهج الجيل الأول:** هي المناهج التربوية الجزائرية المعتمدة على المقاربة بالكفاءات، والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003.
- ✓ **مناهج الجيل الثاني:** هي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات، ولكن بشكل متطور، والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2017/2016.

¹ وزارة التربية الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، منشور سابق.

² المرجع نفسه.

³ وزارة التربية الوطنية، منشور وزاري رقم 489 المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2003-مرجع سابق.

وسنوضح في هذا الجدول الفرق بين ما جاء في مناهج الجيل الأول والجيل الثاني:

الجدول رقم (10) يوضح الفرق بين مناهج الجيل الأول والثاني¹

عناصر المقارنة	المناهج		مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
	تصور لمناهج	المســتوى التصوري	تصور المناهج بترتيب زمني (سنة بعد سنة)	تصور شامل وتنازلي للمناهج يضمن المستوى الأفقي والعمودي.
	ملمح التخرّج		تم التّعبير عنه بشكل غايات، لكل مادة وتكفل ببعض القيم لكن بشكل معزول وغير مخطط له	يهدف إلى تحقيق غاية شاملة (ملمح التخرّج من مرحلة) مشتركة بين كل الموادّ مرساة في الواقع الاجتماعي، تتضمن قسما ذات علاقة بالحياة الاجتماعيّة والمهنية
	النموذج التّربوي		بنائي يستهدف الاستقلالية في بناء التعلّم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي.	بنائي اجتماعي يوضع البنوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيّات المنتهجة.
	إعداد المناهج	الجانب البيداغوجي	المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات المعرفيّة.	المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرّة على حل وضعيّات مشكلة ذات دلالة.
	المدخل		نشاطات التعلّم، التركيز	وضعيّات مشكلة للتعلّم

¹ الجدول مأخوذ: فاطمة الزهرة قمقاني، «التّعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج)»، مجلة البحوث التربويّة والتّعليميّة، مج11، ع 02، 2022، ص64

			على النشاطات التطبيقية التي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة.	ذات طابع اجتماعي مستنبت في أطر الحياة.
		التقويم	بروز الاهتمام بالوظائف الثلاثة للتقويم التشخيصي-التكويني والتحصيلي ارتقى إلى تقويم القدرات العليا مثل حلّ المشكلات.	التقويم بشكل أداة فعالة من أدوات التعلم ويهتم بالوظيفتين التعديلية والإقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.
	هيكلية المادة		تهيكلت على أساس مفاهيم أساسية منظّمة في مجالات مفاهيمية.	تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظّمة في ميادين.
	إعداد المناهج	الجانب الديدانكتيكي	تتأول المفاهيم	حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم
	المضامين المعرفية		نظمت المحتويات بشكل معارف أكثر ترابطا لخدمة مجال مفاهيمي.	نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة.

الملاحظ في هذا الجدول تميز مناهج الجيل الثاني، عن مناهج الجيل الأول بمميزات وفروقات نجلها فيما يلي:

1- مناهج الجيل الثاني هي بمثابة استدراك النقص والشغرات التي كانت في الجيل الأول، كما أولوا اهتماماً كبيراً لمهارة الاستماع، وهذا ما نجده في بداية كل مقطع تعلّمي.

2- يعتمد المقرر السنوي لمناهج الجيل الأول على نظام الوحدات، تتجز كل وحدة خلال أسبوع، وتختلف الوحدات فيما بينها من حيث المسميات والمضامين، أما الجيل الجديد فيعتمد على نظام المقاطع، والتي هي: مقاطع مكونة من أربع وضعيات جزئية تصب في قالب واحد.¹

3- موضوع المقطع في الجيل الثاني موحد على مادة اللغة العربية ومادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية، أما الجيل الأول فكان موضوع وحدة اللغة العربية غير الموضوع الذي يتناولونه في مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية، أي لم يكن هناك انسجام بين المواد.

4- الاهتمام بالتعبير الشفوي في مناهج الجيل الثاني، وذلك لانفراده في نشاط قائم بذاته، غير ما كان عليه في مناهج الجيل الأول، حيث كان تابعا لنشاط القراءة، كما أن الوقت لم يكن كافيا للتعبير.

5- لكل مهارة لغوية ميدان أو نشاط خاص مثال مهارة الاستماع نجدها في ميدان فهم المنطوق، مهارة التحدث نجدها في نشاط التعبير الشفوي، مهارة القراءة موجودة في ميدان فهم المكتوب، ومهارة الكتابة نجدها في الإملاء وفي الإنتاج الكتابي.

6- التعبير الكتابي في الجيل الأول كان عبارة عن وصف أو تحرير فقرة ما على أي موضوع، أما الجيل الثاني فأصبحت تسمى بالإنتاج الكتابي؛ ويشمل كل من الكتابة، الإملاء، الخط، ترتيب جمل أو تحرير فقرة، ولم يقتصر على التحرير فقط، بل أصبح أي شيء ينتجه أو يكتبه المتعلم هو إنتاج كتابي.

7- بعد النهاية من دراسة الوحدات التعليمية الخاصة بالمقطع، خصّص الجيل الثاني أسبوعا كاملا للإدماج، ويتم فيه تقييم المتعلم ورؤية ما اكتسبه في الأسابيع الثلاث الفائتة من خلال الوحدات التعليمية، ويكون تقويماً لكل ما قُدم ودُرس لاستدراك أي خطأ، أما الجيل الأول فكان يخصص يوماً واحداً من كل أسبوع، وكان عبارة عن تمارين خاصة بالوحدتين التعليميتين المقدمتان في ذلك الأسبوع، يتضح من هذه المقارنة أن مناهج الجيل الثاني جاءت لسد الثغرات والنقائص التي شهدتها مناهج الجيل الأول، إذ قامت بتوحيد المصطلحات والاهتمام بالمهارات.²

¹ سعاد نكاح، (التفاعل النصي، قراءة في مضامين وآفاق مناهج الجيل الثاني للغة العربية، مرحلة المتوسط)، ملتقى وطني، جامعة أوبكر بلقايد، تلمسان، 2017، ص 198.

² فاطمة الزهرة قمقاني، المرجع نفسه ص 65.

عرفت هذه الفترة التي جاءت فيها مناهج الجيل الثاني استمرار العمل بالمقاربة نفسها، أي التدريس بالكفاءات، مع تعزيزها وتطوير كفايات العمل بها، بينما المميز في تلك المرحلة هو تكوين الأساتذة والمعلمين باستمرار، لتسهيل التحكم في استراتيجيات الكفاءات.

المطلب الثالث: الأسس والقيم التي قامت عليها مناهج الجيل الثاني

منذ 1998 بدأ أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج يطرحون تساؤلات هامة تتعلق بطبيعة التغيير المنشود ومحتوياته، وما ينبغي إدراجه أو اعتماده منها في تصميم المناهج المدرسية. وامتدادا لتقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (التي نصبت سنة 2000) فقد كان العمل سنة 2003 يتمثل في وضع صيغة بيداغوجية لكيان وطني موحد، علمي وثقافي، فكان إطار التصور يستغل الرصيد التاريخي لعدة تجارب في إصلاح المنظومات التربوية، وإشراك كل الفاعلين في الحقل التربوي الوطني، إلا أنه لبناء أي منهج هناك قيم، ومن أهم القيم التي تميزت بها هذه المناهج :

- **قيم مشتركة لكل أفراد المجتمع:** قيم سياسية، اجتماعية، ثقافية وروحية هدفها تعزيز الوحدة الوطنية.
- **قيم تتميز بالفردية:** وجدانية، أخلاقية، جمالية وثقافية، قيم إنسانية متفتحة على العالم. أنشئت هذه اللجنة بموجب قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002 في صيغتها المجددة، وهي هيئة تقنية للدراسة والتنسيق والتوجيه في مجال البرامج والمناهج التعليمية، تتكفل هذه اللجنة في إطار مهامها بتقديم الآراء والاقتراحات لوزارة التربية الوطنية بخصوص كل قضية تتعلق بمناهج التعليم منها:
- **التصور العام للتعليم.**
- **صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية.**
- **إعادة المرجعية العامة للمناهج.**
- **إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية تتعلق ببناء المناهج التعليمية لكل مادة أو مجموعة من المواد.¹**

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (وزارة التربية الوطنية)، المنشور رقم 489، المؤرخ في 03 ماي 2003 المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2003-2004، ص174.

وفي هذا السياق ومن خلال ما تناولناه سابقا في دراسة المناهج والإصلاحات نجد أن أهم العوامل والمبررات الداعية إلى إعادة النظر في المناهج الحالية في الجزائر هي التي اشرنا لها سابقا من خلال الخلفية النظرية لعملية تخطيط وتصميم المناهج الدراسية في المدرسة الجزائرية في عدة عوامل أدت إلى ذلك.

وفي منظومتنا التربوية كذلك وبعد الإصلاحات المتعاقبة منذ الاستقلال وبهدف الوصول مناهج تسير التطور العلمي والتكنولوجي لتلبية لتطلعات المجتمع والمساهمة في ترقيته، كان لابد من تقديم مبررات لكل إصلاح، فمن غير المعقول تطبيق مناهج احتمالات نجاحها وفشلها على حد سواء، وعند اعتماد مناهج الجيل الثاني بداية من الموسم الدراسي 2016/2017 قدمت اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج التابعة عن وزارة التربية الوطنية جملة من المبررات لإعادة كتابة المناهج من بينها:

- معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول.
- تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلّات.
- إضافة إلى المبررات التي تم توضيحها في الإطار المرجعي لكتابة المناهج والمتمثلة في:
- 1- التزايد الدائم للمعارف، والتطور التكنولوجي المتسارع الذي يجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر مما كانت عليه في الماضي.
- 2- بروز حاجات جديدة في المجتمع، وتطلعات جديدة في مجال التربية، وإصرار المجتمع على النوعية.
- 3- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي الذي أصبح من الصعب تجاوزه.¹
- نلاحظ هنا من خلال ما سرد من مبررات نجد أن أهم دواعي اعتماد المناهج الجديدة تنحصر بداية من 2016 في:²
- امتثال المناهج الدراسية واعتمادها على مرجعيات تضمنها القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي، وانسجامها مع الغايات المحددة للنظام التربوي.
- تفعيل المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي بين المناهج، وتنمية مبدأ الإدماج بين جملة الموارد الداخلية والخارجية للوصول لحل الإشكال المطروح.

¹ وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، 2009، الإطار المرجعي لكتابة المناهج، مرجع سابق، ص2.

² علي سراوي، مرجع سابق، ص 184.

- الاهتمام بالقيم والعمل على غرسها متى سمح الموقف التعلّمي.
- تكريس الكفاءات العرضية بالعمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي بين المواد، مما يحقق ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح التخرّج المراد الوصول إليه بمساهمة جميع المواد.
- توحيد المصطلحات المستخدمة بين جميع المواد.
- اعتماد النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه بنفسه وضمن عمل جماعي.
- ومن أهم الشروط التي وضعت لتطبيق المناهج في الميدان (المدرسة):¹
- تكوين الأساتذة المعنيين بالسنوات التي تطبق فيها المناهج المعاد كتابتها.
- تسليم المناهج الدراسية (نسخة ورقية وأخرى رقمية) والوثائق المرافقة للأساتذة والمعلّمين.
- نشر مختلف النصوص التنظيمية على نطاق واسع وخاصة تلك المتعلقة بالمناهج المعاد كتابتها.
- تسليم الكتاب المدرسي الجديد ودليل الأستاذ إلى الأساتذة المعنيين بتطبيق مناهج الجيل الثاني.
- متابعة وتقييم كفاءات تطبيق المناهج المعاد كتابتها في الميدان.
- وما تتصف به هذه المناهج هو التنظيم والوضوح في طرح القيم والمواقف وأهداف التعليم ، وكذا انسجامها مع القانون التوجيهي للتربية وكذا المرجعية العامة للمناهج ومراعاتها الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ومن ثمّ توافقها مع الغايات المنشودة للنظام التربوي الجزائري.
- محاور هيكلية مناهج الجيل الثاني.**
- من خلال الوثائق التي كانت بمثابة مرجعية لكتابة المناهج والسندات التي شرحت المناهج فيما بعد نجد أنّه تم الاعتماد في هيكلية المنهاج بحلته الجديدة على أربعة محاور هي:

¹ ملكة عباد، تطوّر المناهج الدراسية، اللجنة الوطنية للمناهج، يوم دراسي، باتنة، 05 أبريل 2015، ص 14.

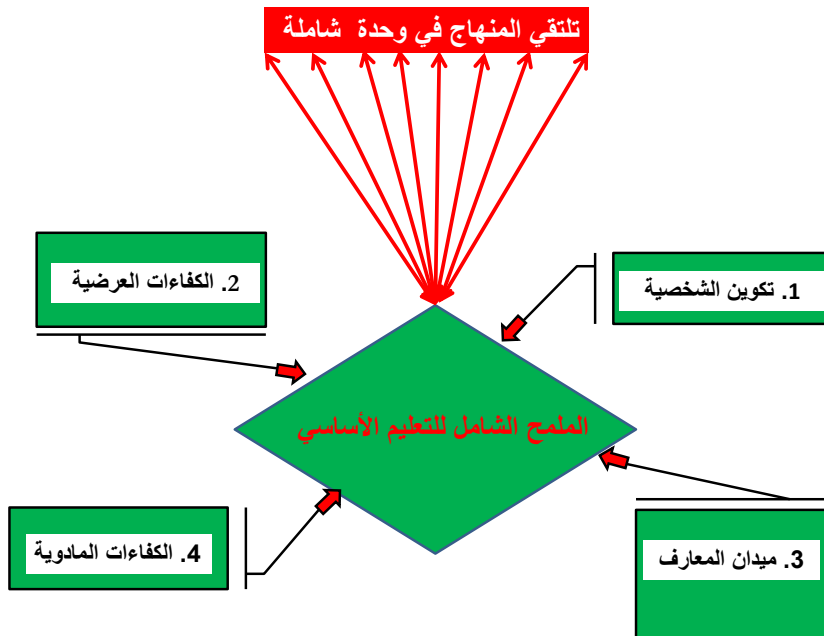
1- **المحور المعرفي:** ويتضمنُ المصفوفة المفاهيمية والتنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلية للمادة، مع الحرص على تنمية القدرة على إدماج المعارف وتوظيفها في خدمة الفرد والمجتمع.

2- **المحور البيداغوجي:** وتتضمن البنائية والبنائية الاجتماعية والوضعية التعليمية والوضعية الاندماجية وكذا التقييم. أي باستمرار في تبني المقاربة بالكفاءات كخيار بيداغوجي، أي أن طريقة التدريس عن طريق الوضعيات التعليمية والإدماجية حيث تم وضع مخططات التعلم لتنمية كفاءة قصد تطبيق التعلم المبني على مساعي حلّ المشكلات بجعل المعارف أدوات للتفكير والتصرف داخل وخارج المدرسة (معارف حية).

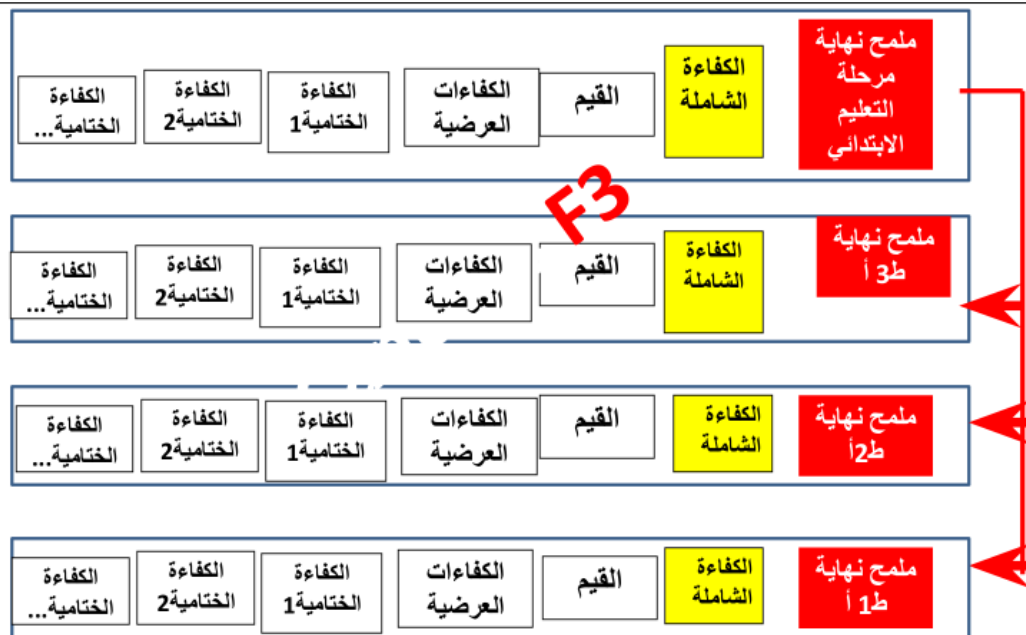
3- **المحور النسقي:** وذلك بالتأكيد على توحيد المصطلحات بين المواد وإعداد تصور شامل للمناهج لضمان تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة وتصور شامل وتنازلي للمناهج وانسجام أفقي وعمودي للمناهج، وكذلك لتنمية الكفاءات العرضية بين المواد.

4- **المحور القيمي:** وتضمن قيم الهوية والانتماء للعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود، وكذا القيم الاجتماعية والثقافية والقيم الكونية.

الشكل رقم (05): مخطط توضحي لمحاور هيكلية المناهج تم إعداده من طرف (عبد الله لوصيف)، وهو بصفته مدير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم وعضو للجنة الوطنية للمناهج (CNP).



الشكل رقم (06): يوضح ملامح التخرج من أطوار التعليم الابتدائي¹



الشكل رقم (07): يوضح صفات مناهج الجيل الثاني²

صفات المنهاج الجيل الثاني

إرسائها في الواقع

انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية،
ومن ثمّ مع الغايات المحددة للنظام التربوي

منهجية (curricularité) المواد
والوضعيات التعليمية لتحقيق
الملمح الشامل (وحدة شاملة)

ارتباط وتمفصل مستويات
التعلم

توحيد تنظيم برامج المواد
وبنياتها

تنفيذ التماشي المرتبط
بالمقاربة بالكفاءات

¹ عبد الله لوصيف، متحصل عليه: <https://www.edu-dz.com/2016/09/2GP.htm1> 2023/04/09

² عبد الله لوصيف، وهو بصفته مدير المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم وعضو اللجنة الوطنية للمناهج (CNP).

مبادئ مناهج الجيل الثاني.

جاء في القانون التوجيهي في مقدمته لا سيما الفصلين من الباب الأول، والفصول 2 و 3 و 4 من الباب الثالث مهام المدرسة في مجال القيم الروحية والأخلاقية والمواطنة، وتقدم هذه القيم وفق محورين مرجعيين:

1- **مرجعيات تتعلق بالأمة وقيمها:** حيث تم الاهتمام والمراعاة بمبادئ تتعلق بالانتماء للجزائر، باعتبارها لحة التضامن التاريخي قديما وحديثا.

- الشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد، وهو شعور يرتكز على إرث تاريخي وجغرافي وحضاري وثقافي بما يرمز إليه الإسلام واللغتين الوطنيتين العربية والأمازيغية والعلم والنشيد الوطنيين، وهذا ما نراه مجسدا في كتب التربية المدنية.

- التفتح على حضارات العالم والقيم العالمية التي لا تتعارض وقيمنا.

2- **مرجعيات تتعلق بالسياسة التربوية:** هنا تتجلى المبادئ التي ترمز للطابع الوطني والديمقراطي للمنظومة التربوية واستمرارها في هذه القيم التي نشأت عليها منذ الاستقلال.

الطابع العصري والتقدمي الذي فرضته التحديات الداخلية والخارجية في عالم يتطور باستمرار ومجتمع جزائري ما زال يلح على النوعية فيما تقدمه المدرسة.¹

هناك مبادئ منهجية: وهي تتعلق بإعداد مناهج جديدة، وتتمثل في:

- **مبدأ الشمولية:** الذي يقتضي من خلال بناء المناهج حسب المراحل التعليمية، ثم حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي.

- **مبدأ الانسجام:** الهادف الى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج، وتكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

- **مبدأ الملائمة:** التي تمكن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل، وعلى الخصوص الظروف النفسية والبيداغوجية للمتعلّمين.

- **مبدأ المقروئية:** والذي يستلزم البساطة والوضوح والدقة في صياغة البرامج، لجعلها أداة سهلة الاستعمال.

¹ علاء الدين سعدي، « القيم الأخلاقية في مناهج المنظومة التربوية الجزائرية»، مجلة الأكاديمية للبحوث القانونية والسياسية، العدد الرابع، المجلد 1، 2017، ص 289.

ممارسة المسعى العلمي في مرحلة التعليم الابتدائي:

ولتحقيق هذا المسعى العلمي في مرحلة التعليم الابتدائي يتم إنتاج السيرورة وفق خطوات أساسية التي وضعتها المفتشية العامة للبيداغوجيا، وهي كالآتي: ²

- { 258 }

المبحث الثالث: المفاهيم والمصطلحات الجديدة لصياغة مناهج الجيل الثاني.

يجدر بنا الحديث في هذا المبحث عن المفاهيم التي أدخلت على المناهج المعاد كتابتها خاصة المصطلحات الجديدة التي أدرجتها الوزارة الوصية عبر اللجنة المخصصة لصياغة المناهج وهي اللجنة الوطنية للمناهج، لذلك سنقوم بتقسيم هذا المبحث إلى ثلاث مطالب، إذ سنخصص المطلب الأول للمفاهيم القاعدية لهذه المصطلحات، أما في المطلب الثاني فسنناول التّقويم - والذي هو بمثابة العنصر المهم في العملية البيداغوجية- ونفصل فيه من الجانب البيداغوجي، أما المطلب الثالث فسيحوي في طياته أهم الإصلاحات التي أدخلت على مضمون الكتاب المدرس.

المطلب الأول: المفاهيم القاعدية

من الضروري معرفة هذه المفاهيم، لأنها هي الدليل الموجه للمتعلم والمعلم، لأننا سنقوم في هذا المطلب بتفسير وتطبيق هذه المصطلحات وتكييفها مع المقاربة بالكفاءات وكيف تجسدت في الكتب المدرسية والتي منها:¹

- **المقطع التعليمي:** وهو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهام ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتابعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة أو تحقيق كفاءات ختامية معينة.

- **المصفوفة المفاهيمية:** تعتبر المخطط العام للمادة غايتها التحديد الشامل للمواد الضرورية لبناء الكفاءات المستهدفة، فهي الدليل المتبع في إعداد الوضعيات المشكلة المخصصة للتحكم في المعارف الأساسية.

- **الميدان:** ويسمى في المناهج السابقة بالنحو، يعني الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التعلّم، وعدد الميادين في المادة يحدد الكفاءات الختامية التي تدرج في ملمح التخرّج، ويضمن هذا الإجراء التّكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرّج.²

- **ملمح التخرّج:** هي الترجمة على شكل كفاءات (منتوج التكوين) وهي ترجمة للغايات الواردة في القانون التوجيهي للتربية، عبارة عن مشروع تربوي بعيد المدى، وهو ترجمة لما ينبغي أن تكون عليه ذخيرة المتعلّم المعرفية وقدراته ومهارته ومواقفه في نهاية مرحلة تعليمية أو

¹ بشرى بغاغة، مرجع سابق، ص 105.

² المرجع نفسه، ص 105.

مسار دراسي كامل في شكل كفاءات شاملة مستهدفة كصفات وخصائص كلفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد، ويتكون ملمح التخرج من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد المطلوب التحكم فيها.

ويعرف كذلك أنه شكل معارف ومهارات وسلوكيات في المجالات التصنيفية: المعرفية، الحركية، والوجدانية (الاجتماعية) بصيغة الكفاءات العرضية والخاصة بالمواد باعتبار أنها أكثر ملاءمة للمقاربة المعتمدة، نلاحظ بالنسبة لملمح الدخول وملمح الخروج أن جل الأطفال ينتقلون من فضاءات التربية التحضيرية إلى أقسام الأولى ابتدائي - بعد تعميم وتوسيع الاستفادة من التربية التحضيرية - ابتداء من الموسم 2008/2009 فإن ملمح تخرج طفل التربية التحضيرية هو نفس ملمح الدخول بالنسبة للأطفال إلى مرحلة التعليم الابتدائي السنة الأولى.¹

- **الكفاءة:** قدمت للكفاءة تعريفات كثيرة، ومع أنها متعددة فهي لا تتعارض بل تكمل بعضها، سنورد بعضها:²

- يرى ليفي لوبواي، أن الكفاءة تعبر عن " الرصيد السلوكي للفرد، والذي يجعله فعالا في وضعية معينة".
- أما بالنسبة لطارديف فالكفاءات هي " نظام من المعارف السردية والشرطية والمنهجية المنظمة بشكل عملي لكي تسمح بحل المشكلات"
- ويرى بيرينو أن " الكفاءات تجند وتدمج وتنظم الموارد المعرفية والوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات، وتكون هذه المجابهة دوما في وضعية واقعية وذات مغزى ومن أجل نشاط ذي فعالية".

يتبين من خلال التعريفات السابقة أن ممارسة الكفاءة يتطلب دمج الفرد، في الوقت نفسه قدرات من المجال العقلي المعرفي وفي المجال الوجداني والمجال النفسي حركي، الكفاءة تستلزم تجنيد المحتويات وكل ذلك في إطار وضعيات ومشكلات، وأن الكفاءة لا تمارس إلا في وضعية إدماج ذات معنى، تبين للمتعلم بأنه سيكون قادرا على تجنيد مختلف مكتسباته بشكل فعال وعلمي وإعطاء معنى لما يتعلمه، إن هذه الخاصية هي التي توجه التعلم في شكل كفاءات فبدلا من تلقينه معلومات ومعارف مشتتة ينبغي حمله على توظيفها وتجنيدتها في

¹ محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص 43.

² محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر: دار السعادة، 2006، ص 20-23.

وضعية ذات دلالة، الكفاءة سلوك مسؤول ومعتمد يدل على القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد (معارف، طرق، تصورات عقلية، مواقف وتصرفات)، وتجنيدتها في سياق معين قصد حل وضعية مشكلة من مشكلات الحياة.

وبشكل مختصر هي " قدرة المتعلم على تجنيد موارده لحل وضعية معقدة"¹

– **كفاءة المادة:** هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم من دراسة مادة من المواد الدراسية، تمكنه من التحكم في الموارد الضرورية لحلّ وضعيات مشكلة.²

– **الكفاءة الشاملة:** هدف نسعى إلى تحقيقه في مادة دراسية محدّدة في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية كل مرحلة وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة وتترجم ملمح التخرج، وهي كفاءة تتحقق في نهاية السنة الدراسية من تدريس برنامج كامل أو تدريس مادة معينة وتشقّق منها كفاءات ختامية.

– **الكفاءة الختامية:** كفاءة تكتسب من دراسة إحدى المواد الدراسية، وتعبّر عن جزء من ملمح التخرج في السنة أو الطور، وتحقق من خلال تنفيذ التدرج البيداغوجي لأنشطة المادة، وهي كفاءة مستهدفة في نهاية ميدان من الميادين المهيكلّة للمادة، وتعبّر عما هو منتظر من المتعلم (التحكم في الموارد وحسن إدماجها وتوظيفها) بعد الانتهاء من دراسة الميدان، وتتصف الكفاءة الختامية بالعموم والاندماج، وهي كذلك كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلّة للمادة، وتعبّر بصيغة التصرف عما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلّة للمادة.³

– **الميدان:** جزء مهيكل ومنظم للمادة، أي هو المجال الذي تدور حوله موضوعات الدراسة في المادة ويضمّ جزءاً من المعارف أو التعلّيمات السنوية الخاصة بالمادة، قصد التعلّم وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي تدرجها في ملمح التخرج.

¹ المرجع نفسه، ص 23 .

² وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص 8.

³ المرجع نفسه، ص 8.

- **الكفاءة العرضية:** تعتبر مؤشراً من مؤشرات التّقيّم، تتكون من القيم والمواقف والمسااعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف الموادّ التي ينبغي إكسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها.¹
 - **مركبات الكفاءة:** هي العناصر المكونة للكفاءة الختامية، تحدد وتبرز بوضوح المعارف التي يجب التحكم فيها والقدرة على توظيف هذه المعارف. تكون مركبة خاصة بالجانب المعرفي، مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية، ومركبة خاصة بالقيم والسلوكيات.²
 - **الموارد:** لا ينحصر معناها في المعارف والمهارات، بل تشمل أكثر من ذلك، فهي تشمل ما يمكن أن يستحضره المتعلم لحل وضعيات مشكلة معروضة أمامه. هذا وتبقى الموارد المعرفية بمثابة العمود الفقري للبرامج التعليمية، فهي تتضمن معارف المادة والكفاءات العرضية والقيم، وتشمل المهارات والسلوكيات الضرورية لبناء الكفاءات.
 - **الموارد المعرفية:** وهي المضامين المستهدفة من تدريس مادة ما، والتي يُراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة ممثلة في المعارف والحقائق والمفاهيم والقواعد.
- وتنقسم الموارد إلى نوعين هما:
- **موارد داخلية:** وتشمل المعارف، المهارات والمواقف التي تعلّمها المتعلم في المدرسة.
 - **موارد خارجية:** وتشمل كل الموارد الخارجة عن قدرات الشخص ومهاراته، وتتمثل في جملة السندات (النصوص، الوثائق، الجداول، الرسومات، والمعطيات العلمية) التي يكون المتعلم بحاجة إليها.
- **الوضعيات التعليمية:** هي أنماط مقترحة في شكل مشكلات من الواقع المعيش لاختبار مدى تحكم المتعلم في المعارف وقدرته على توظيفها للوصول إلى الحل، وتتم بطرح تساؤلات لدى المتعلمين تثير فيهم الدافعية لممارسة النشاط التعليمي.
 - **الوضعية المشكلة:** هي مشكلة تشبه المشاكل التي يصادفها المتعلم في حياته، وقد تفوقها تعقيداً، وفي التعلم عليها أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم لممارسة كفاءة أو تقويمها،³ وهذه المشكلة تثير اهتمام المتعلم لأنها تكمله لأشياء يعرفها في حياته اليومية.

¹ المرجع نفسه، ص9.

² بشرى بغاغة، مرجع سابق، ص 106.

³ الحسن اللحية، مرجع سابق، ص76.

– **الوضعية التعليمية البسيطة:** وضعية يعدها المدرّس في فوج من المتعلّمين تمكن من إكساب معارف جديدة والتحكم فيها، والتي تصبح بدورها موارد لحل وضعيات إدماجية ووضعية مشكلة.

– **وضعية تعلّم الإدماج:** تتمثل في توفير الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة، فهي ليست مجرد تصنيف المعارف المكتسبة من الموادّ بل تعمل على تجنيد واستخدام هذه المعارف في مختلف ميادين الموادّ.

– **ومن مؤشرات التّقويم كذلك نجد المواقف والقيم:** وهي جملة الأهداف الوجدانية، العاطفية والاجتماعية المراد تحقيقها، حيث تسعى المنظومة التربوية لنقل القيم الاجتماعية، الدينية، الأخلاقية، السلوكية، الروحية والوطنية الموجودة في المجتمع للمتعلّم من خلال العملية التعليمية لتسهل له الاندماج الاجتماعي ومواجهة مواقف ومتطلبات الحياة.

المطلب الثاني: بيداغوجيا التّقويم ومستوياتها

– **التّقويم:** التّقويم هو مسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتخاذ قرارات، ووسيلة إعلام بالنسبة للإدارة والأولياء والمتعلّمين أنفسهم.

فالتّقويم إذا هو البحث عن معلومات موجهة إلى مختلف المستعملين: المتعلّمين، المعلّمين، الأولياء، الإدارة المدرسية، المجتمع... قصد اتخاذ قرارات، واقتراح نشاطات تعليمية أو تدرسية أو علاجية، وكذا منح شهادة، اعتماد كفاءة أو تغيير في طرائق وأساليب التعلّم.

وهناك تعريفات أخرى منها: ¹

– هو عملية نحدد بواسطتها قيمة ما يحدث.

– هو عملية وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملاءمة ما وصف.

– هو مقارنة نتائج التّحصيل بالأهداف التعليمية المنشودة.

يمكن التّقويم المؤسسة التعليمية من ضبط التمدّس بتسيير التدفقات بواسطة الانتقال من قسم إلى آخر، بواسطة الامتحانات، هذه وظيفتها العادية، إذ تتمثل وسيلة الإعلام في العلامات الممنوحة ومعدلات القسم، ويكون كشف النقاط أو الدفتر المدرسي بمثابة الأدوات الإعلامية بالنسبة للإدارة، والأولياء والمتعلّمين أنفسهم، كما يمكن أن تكون المؤسسة في ذاتها بحاجة إلى

¹ محمد الطاهر وعلي، التّقويم في المقاربة بالكفاءات، الجزائر: دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، 2006، ص4.

تقويم عن طريق تقويم وطني، وذلك عند تقويم تعلّقات ومناهج وكتب مدرسية بل حتى في سير المؤسسة.

لكنّ التّقويم زيّادة على وظيفته القانونيّة والاجتماعيّة له هدف آخر يتمثل في تسيير التعلّقات الفرديّة وتحسينها، وهي وظيفة بيداغوجية أساسا تهدف إلى اتخاذ قرارات تتعلق بالتعلّم.

والقانون التوجيهي للتربية يدعو في ديباجته إلى "عدم الاكتفاء بتقديم تربية واحدة للجميع، بل لا بد من التّطلع الى منح أفضل تربية لكل واحد".¹

إن المهم فيما يتعلق بالتّقويم هو التركيز على المكانة الهامة التي ينبغي تخصيصها له في منظومتنا التربويّة عموما، والتّقويم التكويني على وجه الخصوص لأنه يعتبر نشاطا مدمجا في المسار التعليمي، وبهذا يقتصر التّقويم على **وظيفتين:²**

1- وظيفة تكوينية للضبط البيداغوجي يتمّ على مستوى المتعلّم، فيسهّل له تصحيح استراتيجية تعلّمه، وعلى مستوى المعلّم يساعده على تكيف تعليمه.

2- وظيفة تحصيلية لمعرفة مستوى اكتساب الكفاءات، فتمكن من الحصول على عناصر التقدير المضبوط والدقيق والعاقل لنتائج المتعلّمين وعلى نجاعة المناهج وتطبيقها. وبهذا يعتبر التّقويم وسيلة متابعة التقدّم الشخصي للمتعلّمين، ويدلّ على المستوى الذي بلغه تحيين وتجديد الكفاءات.

ومن أهم عناصر التّغيير في المناهج الجديدة:³

- إضافة تقويم المسار.
- التّقويم من قبل النظراء والتّقويم الذاتي.
- تقويم الكفاءات العرضية.
- إدراج الأساليب التفاعليّة في كل المسار التّقويمي: متعلّم/متعلّم، مدرس/مدرس، أولياء.

- إجراء تقويم في سياق قريب قدر الإمكان.

¹ وزارة التربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2016، ص 81.

² وزارة التربية الوطنيّة، المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص 56.

³ المرجع نفسه، ص 59.

فهذه المقاربة المعمول بها حالياً تعتبر التّقيّم-لاسيما التكويني- جزءاً لا يتجزأ من مسار التعلّم وليست وظيفته الأساسيّة الحكم بالنجاح أو الفشل، بل تدعيم المسعى التّعليمي، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدرس عن طريق المعالجة التّربويّة، وهي تقتضي بطبيعة الحال تمايزاً بيداغوجياً، أي القدرة على استخدام وسائل التّعليم والتعلّم متنوعة، تأخذ في الحسبان تنوع المتعلّمين وتمكنهم من السّير نحو النجاح التّربوي عبر مسالك مختلفة، لأن الغاية الأساسيّة لوجود التّقيّم هي إرشاد وتيسير تقدم كل متعلّم في تعلّماته، ولأن ما يدل على النجاح هو نوعية الفهم، ونوعية الكفاءات التي تمت ترميتها، ونوعية المعارف التي بنيت، وليس كمية المعلومات المخزّنة في الذاكرة.

كذلك معرفة سلوك لحلّ وضعية مشكلة عند استخدامها في تعلّم المتعلّم، هنا ندرك أنها ليست نتيجة منتج لمنح شهادة فحس، بل هو تقويم لمسارات الإنتاج قصد إجراء علاج بيداغوجي، أي تقويم أمور لا تشاهد مباشرة مثل ملاحظة المحاولات التي يقوم بها المتعلّم في كراس المُسوّدة، نشاطات التحوّل المعرفي التي تتركز على التحدث مع المتعلّم.

كذلك ما يميز هذا التّقيّم عن التّقيّم التقليدي القدرة على التجنيد الخاص للمعارف المكوّنة على شكل كفاءات (معارف تصريحية، معارف إجرائية، معارف شرطية، أو منفعية) سيرورات وسلوكات مرتبطة بالمواقف المتعلّقة بخصوصيات المشكل المراد حله.

فالتّقيّم التقليدي الذي يقيم بصفة منعزلة المعارف التصريحية دون أن يعتبرها مورداً ينبغي تجنيدها في الوضعيات المعقدة التي تدمجها وتمنحها معنى، ولكون التّقيّم يندرج في نظام دائم التطوّر (مهما كانت الطبيعة)، فإنه يفضل النوعية عن الكمية، وذلك قصد فهم كميّة التطوّر.

إذا كان التّقيّم هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلّلات المتعلّم في جميع المراحل قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية، فلا يمكن للمعلم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتّقيّم بأنواعه، الذي يسهم في المصادقة النهائية على التعلّلات.¹

إن التّقيّم الممارس قديماً والذي يركز على قياس كمية المعارف المخزّنة في الذاكرة واسترجاعها صار يشكل ضغط رهيباً على المتعلّمين وعائلاتهم، وهو ما أوجد ظاهرة غير

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الرقم 17/0.02/21، الجزائر في 11 أكتوبر 2017، تعليمية موجهة الى مديرو التربية بالولايات، مفتشو التعليم الابتدائي، مديرو المدارس الابتدائية، مديرو المتوسّطات، والأساتذة.

صحية، تمثلت في تحميل العائلات مهمة تحفيظ الدروس لأبنائهم، وجعل الأولياء في خدمة نشاطات غير تربوية تفوق قدراتهم، فقد أولى القانون التوجيهي للتربية والمناهج التعليمية لتقويم المستويات العليا للتفكير أهمية قصوى تتمثل في التطبيق والتحليل وكذا التركيب والتقويم، كما تغفل المهارات الأخرى كالمعرفة والفهم والتذكر، وفي هذا الإطار لتحسين نظام التقويم البيداغوجي وتطوير ممارسات الأساتذة في هذا المجال اعتمدت الوزارة الوصية مخططا للمراقبة المستمرة للتعلّات، وهو مخطط يهتم بضبط فترات المراقبة المستمرة، وتكمن أهميته في قدرته على تقديم المساعدة للمتعلّمين من خلال تقويم تعلّاتهم المرتبطة بالكفاءة المراد إرسالها بهدف تجاوز الصعوبات، ويكون بمثابة آلية لتحقيق تقويم حقيقي مُتسم بالشمولية والاستمرارية والتنوع.¹

ويقتضي هذا المخطط تغيير طبيعة الأسئلة وتقييمها، بحيث يتم تنويع الأسئلة المتعلقة بالمراقبة المستمرة حتى تكون مرتبطة بمستويات التفكير، ونعني بالمراقبة المستمرة تمارين وأنشطة شفوية، كتابية وميدانية مندمجة في بنية الدروس، إذ تدخل ضمن ما اعتاد الأساتذة على إنجازهم خلال أعمالهم المكونة للوحدات الدراسية، كلّ حسب طبيعتها والمستوى التعليمي الذي تدرس فيه، وتتجز تلك التمارين والفروض في الدفتر اليومي للمتعلم، على ألا يقل عددها عن ثلاثة في كل مادة، خلال كل دورة، ويقدر التقيط فيها من 0 الى 10.²

ومن مستويات التقويم نجد³:

1. المستوى الأدنى: والذي يجب ألا يشكل تقييمه أكثر من 20% من مجموع العام للنقاط الممنوحة للتقويم، ويتضمن هذا المستوى أسئلة حول المعارف، أي استرجاع المخزون المعلوماتي في الذاكرة، وأسئلة أخرى حول الفهم تتمثل في تحديد الأفكار الرئيسة أو الوصف، مثل تلخيص ما قرأه في الكتاب المدرسي بلغته الخاصة، أي عملية إعادة الصياغة والاستنباط، وهناك أسئلة التطبيق وهي تتطلب حلّ مشكلة باستخدام القاعدة أو المبدأ والإجراءات المناسبة، مثل تحويل الجملة من مؤنث إلى مذكر أو تطبيق قواعد رياضية لحساب مساحة أو شيء آخر.

¹ المرجع نفسه، ص 1.

² سراج المعلم، متحصل عليه: <https://www.el-siradi.com> /2023/05/17.

³ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الرقم 17/0.02/21 المرجع نفسه، ص 2.

2. **المستوى الأعلى:** هنا يجب أن تكون نسبته 80% من المجموع العام للنقاط الممنوحة في التّقيّم، ويخص هذا المستوى مهارات متعلّقة بتنظيم المعلومات وتصنيفها، تحليلها وتقييمها بهدف توليد أفكار أو إيجاد بدائل أو اقتراح حلول لمشكلات أو اتخاذ قرار وأخذ موقف، ويتضمّن هذا المستوى أسئلة تتطلب القدرة على التحليل وإدراك عناصر المشكلة والعلاقات ما بينها والاهتداء الى شواهد مؤيدة.

أمّا أسئلة التركيب فتتطلب القدرة على رؤية العناصر المُختلفة للمشكلة، ثم اقتراح حلول لها، أما أسئلة التّقيّم فتتطلب إصدار أحكام بعد تقدير قيمة الشيء أو السلوك.¹ يمكن التمييز بين ثلاثة أشكال من التّقيّم، وذلك وفق الوقت الذي يجري فيه والغرض المرجو منه :²

– **التّقيّم التشخيصي:** يستخدم كلما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات، ويكون في بداية حصة تعليمية أو في بداية فصل أو بداية سنة دراسية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية بهدف ضبط وتعديل التعلّم، ولما كان ذا طابع تحليلي، فإنه يمكن أن يجري في نهاية السنة أو نهاية الفصل أو نهاية الحصة للتوجيه والتّحسين.

– **أثناء الفعل التعلّمي: التّقيّم التكويني:** يساير الفعل التعلّمي والهدف منه مساعدة المتعلّمين على التعلّم أي على تنمية الكفاءة أو الكفاءات المدرجة في المناهج، وذلك بالتحقق المستمر من مكتسباتهم أثناء الحصة والغرض منه هو تسهيل عملية التعلّم عندهم، وعلى المعلم هنا أن يميز بين التّقيّم والمراقبة التي تختتم بجزء في شكل نقطة عددية، لا يمكن للمتعلم أن يتعلّم ويخطئ ويتدرج في تعلّمه إذا كانت إنتاجاته ستخضع إلى التنقيط.

وترتكز وظيفته الرئيسة في دعم مسعى التعلّم، وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية، حيث يشمل تقويم المعارف والمسابي والتصرفات، ويتطلب اعتماد بيداغوجيا الفوارق، أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلّم متنوعة تأخذ في الحسبان الفروق الفردية للمتعلمين وتمكنهم من النّجاح بمختلف الطّرق.

¹ المرجع نفسه، ص 2.

² محمد الطاهر وعلي، التّقيّم في المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 9.

– **التقويم التحصيلي:** الغرض منه هو الوقوف على حصيلة مكتسبات المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة، وكذا تقويم الكفاءة ذاتها بالتحقيق من فعالية معالجة الوضعية المقترحة.

– **التقويم الإشهادي:** يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الشاملة أو الختامية المحددة في منهاج السنة أو المرحلة، ويهتم من جهة أخرى بتقويم المسار والاستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود إن قمنا بتحليله وتفسيره -علاوة على اعتبار النتائج كغاية في حد ذاتها- فيُنظر إلى ما حققه المتعلم في الفترة المخصصة للتعلّم من جهة، وينظر بعين الاستشراف لما يمكن أن يحققه من تقدم في هذه التعلّات مستقبلاً.

ويهدف هذا التقويم إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه المدرسة تجاه المتعلم سواء بالارتقاء إلى القسم الأعلى أو بالترتيب أو غير ذلك.¹

– **التقويم الذاتي وتقويم الأقران:** إن مشاركة المتعلمين في تقويم أعمالهم وتحليلها يجعل المتعلم مستقلاً، كما يسهم أيضاً في تحقيق مبدأ التفويض * ليعلم المتعلم ما قُيم عليه، ولماذا قُيم، وكيف قُيم؛ فيصبح المتعلم قابلاً للقرارات التي تمّ التفاوض بشأنها، ويتحفز من جديد لتنفيذ التعليمات، وبذلك فإنّ إشراك المتعلمين في تحليل أعمالهم وتقويمها يكتسي أهمية بالغة، كما أنّ التقويم المشترك (التقويم المقارن للمدرس والمتعلم) والتقويم الذاتي هدفان من أهداف التعلّم يجب اعتبارهما كفاءتين ينبغي اكتسابهما، أما المعالجة البيداغوجية، فهي المسار الذي يمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه.²

– **تصور جديد لمفهوم عملية التقويم التربوي** وهنا نقول أن النشاطات التقويمية تنظم وفق تدرّج التعلّات التي تتخلّلها نشاطات خاصّة بإدماج مكتسبات المتعلمين، يتعودون من خلالها على توظيف معارفهم المكتسبة ومهاراتهم في إيجاد الحلول المناسبة لوضعيّات مشكلة متدرّجة الصعوبة، على أن تجري هذه العمليّات في نهاية كلّ وحدة تعلّمية على شكل استجابات أو فروض محروسة، أو في نهاية مجموعة من الوحدات التعلّمية على شكل فرض

¹ وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، 2006، ص 285.

² المرجع نفسه، ص 286.

محروس أو اختبار، أما التّقيّم في نهاية الطّور فهو امتحان يقيس مدى تحكّم المتعلّمين في اللّغات الأساسيّة وفقا لمستويات الكفاءات التي سطرّتها المناهج التّعليميّة.¹

لا بدّ أن تستجيب اختبارات التّقيّم لمجموعة من المبادئ التي تضمن مصداقيتها المتمثلة في الموضوعيّة والعدل والإنصاف، وذلك اعتمادا على عدد من المبادئ التي تتضمّنّها المذكرات الخاصّة بكلّ مادة؛ كما ينبغي أن ترفق النقطة الممنوحة لكلّ تقويم بعد التصحيح بملاحظة نوعية خاصّة بكلّ متعلّم، تعبّر عن النتائج التي حقّقها أو الصعوبات التي واجهها، ومستوى الكفاءات التي حقّقها، مبتعدين بذلك عن تلك الملاحظات العامة التي لا تفيد المتعلّم في شيء (مثل: ضعيف، غير كاف، متوسط)، إلى جانب ذلك، فعلى المدرّس أن ينظّم حصصا لتصحيح الفروض والاختبارات وبناء أجوبة نموذجية، معتمدا في ذلك على تقنيات التصحيح الذاتي والتصحيح الجماعي التي تعتمد في نشاطات العلاج البيداغوجي.²

صدر في هذا الشأن عن وزارة التّربية الوطنيّة عن مديرية التّعليم الأساسي منشور رقم 15/0.0.2/193 إلى مديريّات التّربية بالولايات وإلى مفتشي التّربية الوطنيّة ومفتشي التّعليم الابتدائي ومديري المدارس الابتدائيّة والأساتذة والمعلّمين كان موضوعه تعديل الإجراءات المتعلّقة بتقييم أعمال المتعلّمين في مرحلة التّعليم الابتدائي، حيث كان مرجعه المنشور الإطار رقم 258/و.ت.و.أ.خ.والمؤرخ في 11 جوان 2015 والمنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 الخاص بإصلاح نظام التّقييم البيداغوجي ومناشير أخرى جاء فيها تطبيق لأحكام المنشور الإطار المتعلق بالدخول المدرسي 2015/2016 بناء على الاقتراحات الواردة في الميدان، والمتعلّقة بوثيرة تقييم أعمال المتعلّمين في مرحلة التّعليم الابتدائي التي تتم شهريا في اللّغات الأساسيّة والتي تؤثر على الزمن المخصص للتعلّقات، تم إلغاء الاختبارات الشهرية في اللّغات الأساسيّة اللغة العربيّة والرياضيّات واللغة الفرنسيّة، ابتداء من السنة الدّراسية 2015/2016، وهذا الأخير يتطلب تعزيز المتابعة المستمرة التي يحتاج إليها المتعلّمين في

¹ التّقيّم البيداغوجي، متحصل عليه: https://www.tahdir-dz.com/2019/12/blog-post_86.html

2023/07/05.

² التّقيّم البيداغوجي، مرجع سابق.

مرحلة التعليم الابتدائي، ليتمكن الأستاذ من إدراك الثغرات والصعوبات التي يواجهونها بشكل مبكر لتسهيل معالجتها، وبذلك يصبح التقييم مرافقة.¹

أولاً: ما جاء في تعديل التوقيت ونظام التفويج: لقد أفرزت الوزارة في الدخول المدرسي 2021/2020 في سياق وطني وعالمي متميز وخاص يطبعه انتشار جائحة فيروس كورونا، والذي فرض تطبيق ترتيبات وإجراءات جديدة في مسار المدرسة الجزائرية، حيث جاء في المنشور الإطار الصادر عن الوزارة الحامل رقم 699 عن الأمين العام في الموسم نفسه بعض الإجراءات الاستثنائية على مستوى القطاع، تمثلت أساساً في إنهاء السنة الدراسية 2020/2019 قبل أوانها، مع إلغاء امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وتأجيل امتحاني شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا إلى شهر سبتمبر 2020 فضلاً عن تأجيل الدخول المدرسي إلى غاية شهر أكتوبر 2020.

وقد اندرج في هذا الدخول إرساء تحسينات في جوانب مختلفة ومتعلقة بالتعلّيمات والتّكوين البيداغوجي والوسائل التعليمية في المراحل التعليمية الثلاث، وفي جانب تكوين المكونين والرفع من مستوى أدائهم، المهني، وكذا الجوانب المتعلقة بتسيير الموارد البشرية والمالية والمادية في إطار عقلنة النفقات وترشيدها، والاستغلال الأمثل للمواد، هذا من أجل تحقيق مدرسة ذات نوعية تضمن مبدأ تكافؤ الفرص لجميع الأطفال والإنصاف بينهم قصد الاستفادة من تعليم ذي نوعية ووجيه وفعال وجامع، وكذلك تطوير منظومة تربوية لا تقتصر على ضمان التمدرس فحسب، بل تمنح لكل متعلّم نفس فرص النجاح، ومواصلة دراسته لضمان مكانته في الحياة الاجتماعية والمهنية²، وقد أكد مسؤولو القطاع على تفعيل وإنجاح الدخول المدرسي والانطلاق الفعلي للدروس الذي حدد يوم 4 أكتوبر 2020 بالارتكاز على الجوانب التي حددت كما يلي:

3

1. الجانب المرتبط بالتنظيم وتحسين ظروف التمدرس.

2. الجانب المرتبط بالبيداغوجيا.

¹ وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، وثيقة موجهة للأسرة التربوية، رقم 15/0.0.2/193 21 أكتوبر 2015 متمثلة في تعديل الإجراءات المتعلقة بتقييم أعمال المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (وزارة التربية الوطنية)، المنشور رقم 699، في 08 جويلية 2020، المتعلق بالدخول المدرسي 2021/2020 ص2.

³ المرجع نفسه، ص3.

3. الجانب المرتبط بعمليات دعم التمدرس.

4. الجانب المرتبط بالتكوين وتسيير الموارد البشرية.

5. الجانب المرتبط بالهياكل والتجهيزات المدرسية.

6. الجانب المرتبط بالتسيير المالي والمادي للمؤسسات المدرسية.

7. الجانب المرتبط بالنظام المعلوماتي.

مما سبق نجد أنّ الوزارة قد ألّمت بمختلف الجوانب في عملية تحسين مسار التعليم في هذه الحالة الاستثنائية، مع أنّها تزامنت مع بداية تعميم عملية الإصلاحات الأخيرة، إلا أنّنا سوف نسلط الضوء على بعض هذه الإجراءات، والتي كانت مهمة ومازال البعض منها ساري المفعول حتى بعد زوال الفيروس ورجوع المدرسة إلى طبيعتها.

1. **الجانب المرتبط بالتنظيم** أنّ الإجراءات الخاصة بسنّ وإجبارية التعليم لم تتغيّر، لكن هناك تغييراً على مستوى تقسيم وتشكيل الأفواج التربوية وبمراعاة المقاييس التربوية وهياكل الاستقبال المتوفرة والمتوقع استقبالها، زيادة على ذلك تم تقليص تعداد الفوج التربوي بأقصى ما يمكن وذلك على مستوى الطور الأول من التعليم الابتدائي أي السنة الأولى والثانية، وتقليص نظام الدوامين للسنتين¹، مع توسيع فتح أفواج متعددة المستويات للمدارس الابتدائية التي بها تعداد إجمالي أقل أو يساوي خمسين متعلّماً، مع ضبط توزيع التأطير البيداغوجي والإداري بطريقة عقلانية وعادلة، لضمان التغطية الشاملة في جميع المواد التعليمية².

2. **الجانب المرتبط بالبيداغوجيا:** والذي يكتسي أهمية بالغة في التحضير للدخول المدرسي لارتباطه بالتناول المنتظم للمناهج الدراسية، وبالمنهجية البيداغوجية التي تحقق الأهداف التربوية المسطرة والاهتمام بالتدابير التربوية التي تسهم في تحقيق الغايات المنشودة، وذلك من خلال ما طرأ في مجال المناهج والبرامج والوسائل التعليمية، لذلك نجد في هذا المنشور ضمان توزيع كل الوثائق البيداغوجية، وخاصة منها المناهج والمخططات السنوية للتعلّات والتدرجات السنوية على مؤسسات التربية والتعليم العمومية والخاصة لاسيما الجديدة منها، ولتنفيذ مخططات التعلّات والمخططات السنوية للتقويم البيداغوجي خاصة في مستوى

¹ وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار للدخول المدرسي 2020/2021، مرجع سابق، ص 3.

² المرجع نفسه، ص 4.

التعليم الابتدائي وضعت الوزارة مخططات حصص التعلم تحت تصرف الأساتذة على موقع المركز الوطني للوثائق التربوية.

نجد في هذا المنشور (المنشور الإطار للدخول المدرسي 2021/2020، رقم 699، في 08 جويلية 2020)، التأكيد على توسيع نطاق تدريس اللغة الأمازيغية في الولايات التي لا تدرس بها هذه المادة، وتعزيز تدريس مادة الإعلام الآلي وتوفير الوسائل اللازمة لذلك في كل مراحل التعليم، مع إطلاق تجربة نموذجية للتعليم الرقمي على عينة من المدارس الابتدائية في بعض الولايات، تهدف إلى تجسيد استغلال وسائل الإعلام والاتصال الحديثة في التعليم.

كذلك فيما يخص رقمنة بعض الإجراءات التي منها رقمنة الجهاز الإداري للتربية، حيث شمل ذلك الإجراءات التي تخص المتعلم والأولياء، والتي منها تسهيل عملية التسجيل في بداية السنة، وكذلك فتح مواقع وفضاءات لأولياء التلاميذ لتسهيل المشاركة فيه، ومن بين هذه الإجراءات كذلك أن كشف نقاط المتعلمين أصبحت تصدر إلكترونيا، وزيادة على ذلك هناك مواقع وفضاءات مفتوحة في متناول الجميع تهتم بنشر الدروس ووضع نماذج عن الفروض والامتحانات، وذلك مساهمة لتدعيم ومساعدة أولياء التلاميذ على الدراسة والفهم أكثر. أما عن مجال التقييم البيداغوجي والمعالجة البيداغوجية أصدرت الوزارة عدة منشورات ومنها:

- المنشور رقم 1127 المؤرخ في 2020/10/11 المتعلق بتنظيم تدرس المتعلمين خلال السنة 2021/2020.¹

- المنشور رقم 1161 المؤرخ في 2020/10/20 المتضمن رزمة الاختبارات الفصلية للسنة الدراسية 2021/2020.²

- والمنشور رقم 0.0.2/197 المؤرخ في 2020/11/18 المتضمن توضيحات إضافية بخصوص تنظيم تدرس المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي واستعمال مخططات استثنائية للتعلم للسنة الدراسية 2021/2020.

في هذا الإطار حرصت الوزارة على اتباع إجراءات التقييم البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي للسنة الدراسية 2021/2020 في مكوناته الثلاثة التشخيصي والتكويني والتحصيلي

¹ أنظر: المنشور الوزاري رقم 1127 المؤرخ في 2020/10/11 المتعلق بتنظيم تدرس المتعلمين خلال السنة 2021/2020.

² أنظر: المنشور رقم 1161 المؤرخ في 2020/10/20 المتضمن رزمة الاختبارات الفصلية للسنة الدراسية 2021/2020.

وتقويم التعلّيمات في السنة الأولى ابتدائي، وكيفية حيازة المعدل الفصلي والمعدل السنوي، وجاء في تقويم تعلّيمات المتعلّم للسنة أولى ابتدائي للفصل الأول عبارة عن ملاحظات وصفية ونوعية حول سلوك المتعلّم ومستوى نمو الكفاءات لديه، تدوّن في خانة الملاحظات في كشف العلامات وعلى دفتر التقويم البيداغوجي دون منح علامات عددية، ويكون الانتقال إلى السنة الثانية ابتدائي آلياً لكل متعلّم تابع الدّراسة بصفة منتظمة.¹

هذا زيادة على ذلك جاء في المنشور حذف مواد الإنقاذ، وهي التربيّة الفنيّة والتشكيلية والرياضة، ليصبح عدد مواد السنة الأولى والثانية 5 مواد، وفي السنة الثالثة 7 مواد، وفي السنة الرابعة والخامسة 7 مواد و8 بالنسبة للتلاميذ الذين يدرسون اللغة الأمازيغية، جاءت هذه المناشير في الحالة الاستثنائية التي تمر بها البلاد والعالم ككل، وهذا بسبب تفشي كوفيد 19، أي للتخفيف والمحافظة على صحة وسلامة المتعلّمين والطاقم التربوي والمجتمع.

نجد تكريس العمل على ضمان عقد مجالس الأقسام وفق ترتيبات المنشور رقم 513 المؤرخ في 31 ماي 2020 الذي تضمن الترتيبات الاستثنائية لأعمال نهاية السنة الدّراسية 2020/2019 ، وذلك مع إرسال كشوف نتائج التقويم للفصل الثاني فور الانتهاء منها لتمكين المتعلّمين وأولياءهم من إجراءات الطّعن والالتماس، وتعزيز ممارسة التقويم التشخيصي لاسيما في بداية السنة الدّراسية قصد إحداث الانسجام في الفوج التربوي انطلاقاً من المكتسبات الفعلية للمتعلم.²

وفي جانب التكوين تم في المجال البيداغوجي مواصلة تعزيز التكوين في التّعليم الابتدائي الخاص بتعليميّة المواد، وتدعيم التكوين، وتعزيز التكوين في المواد الأدبية وفي مجال الرياضيات ومواصلة تعزيز التكوين في مجالات التّقييم والتّقويم البيداغوجيين، ومواصلة تعزيز تكوينهم في استغلال تكنولوجيا الإعلام والاتصال للتّعليم عن بعد.³

وفي مجال الحكامة والتي بها يتحقق طموح أعضاء الجماعة التّربويّة التي تهدف إلى تحقيق مدرسة نوعية، اقتضى الاهتمام بترسيخ نهج العمل التشاركي الفعّال والدائم إلى تطوير

¹ أنظر: المنشور رقم 0.0.2/197/ المؤرخ في 2020/11/18 المتضمن توضيحات إضافية بخصوص تنظيم تدرّس المتعلّمين في مرحلة التّعليم الابتدائي واستعمال مخططات استثنائية للتعلّم للسنة الدّراسية 2021/2020.

² أنظر: المرسوم التنفيذي رقم 18-03 المؤرخ في 15 جانفي 2018 المحدد لأحكام المطبقة على المطاعم المدرسية وكذا السهر على ضمان النقل المدرسي.

³ المنشور الإطار للدخول المدرسي 2021/2020، مرجع سابق، ص6.

نظام الحكامة في تسيير الموارد البشرية والمادية والمالية، من خلال تعزيز المجهودات الهادفة إلى ضمان الشفافية وجودة الأداء والإبداع المهني وتنمية الثقافة الرقمية لموظفي قطاع التربية الوطنية ومنها السهر على تنفيذ مخطط عمليّات التكوين البيداغوجي التحضيري لفائدة الأساتذة الجدد للسنة الدراسية 2021/2020 بالتنسيق مع الهيئات المعنية، مع ضمان المرافقة البيداغوجية الفعالة.¹

وفيما يخص الجانب المعلوماتي فيستند النظام المعلوماتي وظيفته وفعاليته من تحديد المعلومات التي يحتويها وتحيينها بصفة دورية ومنتظمة على الأرضية الرقمية لوزارة التربية الوطنية، مما يجعل قواعد البيانات حية باستمرار وقابلة للاستغلال، أما جانب فضاء الأولياء وفي إطار تعزيز التواصل بين المدرسة والأولياء، وذلك من خلال تذكير الأولياء بأهمية التسجيل في فضاء الأولياء قصد السماح لهم الاستفادة من الخدمات التي يوفرها ذات الفضاء وتلك التي تم إدراجها في موسم 2022/2021.²

وقد ترتب عن الوزارة الوصية إضافة ترتيبات خاصة بالمخططات الاستثنائية للتدريس في مراحلها الثلاث للسنة الدراسية 2022/2021، وذلك استنادا للمنشور رقم 1394 المؤرخ في 2021/08/14 المتعلق بالتنظيم الاستثنائي للتدريس في المراحل التعليمية الثلاث للسنة الدراسية 2022/2021، حيث تعتبر هذه الترتيبات عبارة عن تكملة، وقد أكد عليها الأمين العام للوزارة بطلب من مديري التربية والمصالح التابعة له بوضع رزنامة لتنظيم لقاءات خلال الفترة الممتدة من 1 إلى 6 سبتمبر 2021 خاصة بهذا الصدد، وأهم ما جاء فيها بخصوص المرحلة الابتدائية:³

- 1- بالنسبة للمدارس الابتدائية التي تعمل بنظام الدوام الواحد.
- اعتماد التفويج، إذ يقسم كل فوج تربوي إلى فوجين فرعيين مع إمكانية عدم التفويج إذا كان عدد المتعلمين يساوي أو يقل عن 20 متعلماً.
- الدراسة بالتناوب بين الفوجين الفرعيين كل يومين خلال الأسبوع ذي 5 أيام والتناوب أسبوعياً.

¹ المرجع نفسه، ص 8-11.

² المرجع نفسه، ص 11.

³ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (وزارة التربية الوطنية)، تعليمية رقم 1411 / و.ت.و.أ.ع. 28 أوت 2021، المتعلق بإضافة ترتيبات خاصة بالمخططات الاستثنائية للتدريس في مراحلها الثلاث للسنة الدراسية 2022/2021.

– الاحتفاظ بالنّصاب السّاعي الأسبوعي القانوني لأستاذ المدرسة الابتدائية¹.

الجدول رقم (11): يوضح المخطّط الاستثنائي للتوزيع الزمني للدراسة:²

اليوم	الفترة الصباحية 08:00 - 10:45	استراحة منتصف اليوم 10:45 - 13:00	الفترة المسائية 13:00 - 14:30
	المدة 2 سا و 30 د	المدة 2 سا و 45 د	المدة 01:30 سا
الأحد			
الاثنين			
الثلاثاء			
الأربعاء			
الخميس	08:00 - 10:00	11:00 - 13:00	

الفوج الفرعي الأول الفوج الفرعي الثاني

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الأمين العام لتعليم رقم 1411 / و.ت.و.أ.ع. 28 أوت 2021

أما عن توزيع شبكة مواقيت المخطّط الاستثنائي للتعليم الابتدائي الخاصة بالموادّ مبينة في الجدول الزمني المرفق في الملحق*.

– جانب التّقييم أو تقييم المكتسبات: جاء في هذا الجانب وبخصوص تنظيم امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التّعليم الابتدائي للسنة الدّراسية 2023/2022، حيث قامت الوزارة باستبدال شهادة التّعليم الابتدائي بامتحان معنوي سمّي تقييم المكتسبات والذي وصفته الوزارة بالخطوة الضّرورية من أجل "تقييم نوعي وليس كمي"، لمكتسبات المتعلّم بعد نهاية المرحلة الابتدائية، تمهيدا لسدّ النّقص خلال محطته القادمة وهي مرحلة التّعليم المتوسط، وهذا تنفيذا لبرنامج عمل وزارة التربية الوطنية المنبثق عن مخطط عمل الحكومة، وفي إطار إعادة النظر في منظومة الامتحانات المدرسية الوطنية وتكييفها، تم إلغاء امتحان نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، وتعويضه بداية من السنة الدّراسية 2023/2022 بامتحان تقييم مكتسبات مرحلة التّعليم الابتدائي، الذي يهدف إلى تقييم مكتسبات المتعلّمين، انطلاقا من الكفاءات المستهدفة

¹ المرجع نفسه.

² المرجع نفسه.

* أنظر الملحق رقم (5).

في المناهج، وتحديد مستوى اكتساب الكفاءات المرصودة فيها، وكذا تشخيص وكشف النقائص في تعلّات كلّ متعلّم لعلاجها، وتفاذي آثارها السلبية على مساره الدراسي، قصد ضمان حظ أوفر لنجاحه في المراحل التعليمية المولية، وهو الأمر الذي لم يكن يفي به الامتحان في صيغته السابقة، وتهدف أيضا إلى تحقيق مسار تغيير متدرج في نظام التقييم التربوي، يسمح بإحداث تحول نوعي لعملية التقييم،¹ بضرورة متواصلة، ديناميكية ودائمة تستجيب لكل الانشغالات المطروحة، للوصول إلى نظام تقييم وطني عصري وناجح، يمكن من جمع معطيات حول التعلّات وتحليلها وتفسيرها لاتخاذ القرارات المناسبة.

أما عن المسار الثاني فيهدف إلى فتح نقاشات ببناء حرة، تمكن من جمع المعطيات وتحليلها وفق المحاور الآتية:²

- 1- الإطار العام لامتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي.
 - 2- التكوين على امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي.
 - 3- إعداد وطبع مواضيع امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي.
 - 4- إجراء امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي.
- من أهم المبادئ التي قام عليها هذا الامتحان التركيز على وظيفتين وهي التحصيل والتشخيص قصد تقييم مستوى إكساب الكفاءات المحددة في مناهج هذه المرحلة، وكذا تشخيص النقائص المحتملة وكشفها في تعلّات كل متعلّم لعلاجها، إذ يقوم على:³
- الالتزام بأحكام المادة 49 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية المذكور سابقاً.
 - شمولية تقييم مكتسبات المتعلّم في مرحلة التعليم الابتدائي.
 - تعزيز الوظيفة التشخيصية للامتحان لضمان التّكفل البيداغوجي بالمتعلّم.
 - تنظيم الامتحان على مستوى المقاطعة التفتيشية للغة العربية.

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (وزارة التربية الوطنية)، المنشور رقم 14 المؤرخ في 18/01/2023 المنضمّن بخصوص تحضير وسير تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي 2023 .

² المرجع نفسه، ص2.

³ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (وزارة التربية الوطنية)، المديرية العامة للتعليم، تعليمية رقم 14 /و.ت.و/ م.ع.ت/ 2023 الموجهة إلى السادة مديري التربية ومفتشي التعليم الابتدائي ومديري المدارس الابتدائية ومديري مؤسسات التعليم الخاصة، 18/01/2023، ص 2-3.

- إلزامية إجراء الامتحان لكل متعلّم يزاول دراسته في مستوى السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي

- الانتقال الى السنة الأولى متوسط يتم باحتساب المعدل السنوي للتّقييم المستمر دون سواه

- عدم احتساب نتائج امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التّعليم الابتدائي في قبول المتعلّم في السنة الأولى من التّعليم المتوسط.

- عدم مشاركة المتعلّم في امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التّعليم الابتدائي يحرمه من الانتقال، مهما كان معدله السنوي في التّقييم المستمر.

لكن ما طرح وسط الأسرة التربويّة وأولياء التلاميذ ونقابات القطاع وحتى المفتشين يرتبط أساسا بظروف وطريقة إجراء هذه التّقييمات، ومدى قدرتها على تحقيق ما هو مرجو من عنوانها الكبير المرتبط بإصلاح اختلالات في منظومة التّعليم بالمرحلة الابتدائيّة، والتي يمكن اختصار مهمتها الرئيسة في تخريج تلاميذ يتقنون المهارات اللغوية ومهارتي الكتابة والحساب، وأول ما جاء من انتقادات حول هذا الموضوع هو أن إسقاط احتساب نقاط الاختبار يفقده جانبا من الاهتمام لدى المتعلّم لعلمه المسبق بأنه غير مصيري، ومن ثمة لا يمكن انتظار تقييم يظهر مستواه الحقيقي، زيادة على ذلك فإجراء هذه التّقييمات إجبارية طيلة شهر كامل وفي 12 مادة مع عقوبة الإقصاء في حق المتغيّبين دون تقديم بدائل لذلك يعد أمرا غير مقبول في الواقع، وقد يحرم المتعلّمين النجباء من الانتقال إلى الطور المتوسط لظروف قد تكون قاهرة مثل المرض أو سبب عائلي.¹ ومن جانب المعلّمين وجدوا أنفسهم في مشقة كبيرة ، فهم بين التدريب على التّقييمات وإنهاء البرامج والتّحضير لامتحان الفصل الثالث، ثم اختبارين للتّقييم أسبوعيا.

إلا أنّه من خلال معاينة شاملة لهذه التّقييمات منذ الإعلان عن إقرارها ووصولاً إلى إجراءات لوحظ أن ما رسم لها من أهداف تصب في مشاريع إصلاح المنظومة التربويّة، قد اصطدم باختلالات في التنظيم، بشكل يستدعي إعادة النظر في الكثير من جوانبها مستقبلا،

¹ عبد الرزاق بو القمح، تقييم المكتسبات بين الأهداف وتعيّيدات الواقع، موقع الشروق، متحصل عليه: <https://www.echoroukonline>. 2023/09/14.

سواء بتقليص عدد مواد التقييم وكذا موعد إجرائها خارج أوقات الدراسة، أو منحها طابعا رسميا رغم أن البعض يطالب بإلغائها نهائيا لعدم جدواها.¹

– **جانب تكوين المكونين:** يعتبر تكوين المؤطرين البيداغوجيين والإداريين وتحسين مستواهم قطبا قائما بذاته ضمن برنامج إصلاح المنظومة التربوية، وتتعلق العمليات المسجلة في هذا المجال بـ:

– تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية في هذا الباب.
– تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتى التعليم الابتدائي والمتوسط.

– التدريب المتواصل لجميع المستخدمين للتكفل على أحسن وجه بعمليات إصلاح المنظومة التربوية.

لقد طبقت وزارة التربية في مشوار التكوين في منظومتها التربوية على عملية التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة والتكوين عن بعد.

1- التكوين الأولي: كان هذا الأخير يتم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية التي تتولى معلمي المدرسة الأساسية خلال سنة دراسية واحدة، سواء كانوا حائزين على شهادة البكالوريا أم لا، كما يستغرق تكوين أساتذة التعليم الأساسي، سنتين، سواء كانوا حائزين على شهادة البكالوريا أم لا، أما عن تكوين أساتذة التعليم الثانوي فما يزال يتم على مستوى المدارس العليا للأساتذة، لكن ما وجدناه في سنوات التسعينيات أن تكوين الأساتذة والمعلمين كان تحت سيطرة معاهد التكنولوجي للتربية الذي كان يقوم بدور كبير في تكوين معلمين متخصصين للتربية والتعليم لمدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات، حيث كانوا يخضعون إلى تكوين قاسٍ بعض الشيء بنظام داخلي بتوفير كل وسائل التعليم والالتزام في الحضور وضبط الوقت، لكن لم تدم هذه المعاهد بهذه الطريقة في التكوين، كان آخر تكوين في سنة 1997، ثم بعدها تحولت صيغة التكوين.²

وقد بادرت وزارة التربية بإدخال تحسينات شاملة على تنظيم التكوين الأولي للمعلمين في شتى المراحل التعليمية، وقد تميز التكوين الأولي عن سابقه برفع مستوى شروط توظيف

¹ المرجع السابق، نفس الموقع.

² مقابلة مع الطاهر عبيدي سعد، مفتش مادة العلوم الطبيعية لمرحلة التعليم المتوسط، نشرت يوم 15 أبريل 2023.

المعلمين وبإطالة مدة التكوين وإجرائها على مستوى مؤسسات تكوين متخصصة تابعة للتعليم العالي أو تحت وصايته البيداغوجية، ومن خلال ذلك نلاحظ أن التكوين الأولي لمعلمي الابتدائي تكوين ذو مستوى جامعي مدته ثلاث سنوات يستفيد منه الحائزون على شهادة البكالوريا، ويتم توظيفهم على أساس الفوز في المسابقة؛ ويتم تقديم هذا التكوين في مؤسسات تم إنشاؤها حديثا هي معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وكان ذلك في بداية العام الدراسي 2004/2003¹، وقد تكفلت هذه المعاهد بتحسين مستوى معلمي الطور الابتدائي في اللغة العربية، اللغة الفرنسية واللغة الأمازيغية، وتألف هذا التكوين من شقين تكوين نظري أكاديمي وبيداغوجي، وتكوين عملي تطبيقي في وسط مهني على مستوى مؤسسة تعليمية، وقد انطلق هذا التكوين لمعلمي الطور الابتدائي في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم في بداية العام الدراسي 2004/2003 على مستوى شبكة معاهد التكوين التي ضمت آنذاك ثمانية مؤسسات كانت كالاتي: قسنطينة، بن عكنون، بشار، تيارت، سعيدة، مستغانم، ورقلة، وهران.

وكان عدد المتخرجين من معاهد تكوين المعلمين منذ انطلاق الإصلاح التربوي أي من الموسم الدراسي 2004/2003 إلى غاية الموسم 2008/2007 حسب إحصائيات مأخوذة من المرجع نفسه لكتاب (أوبكر بن بوزيد) 88 متخرجا في كل التخصصات، وفي مؤسسات التكوين المذكورة بلغ عدد خريجي المعاهد في الموسم 2008/2007 حدود 652، نجد هنا فارقاً كبيراً وزيادة هائلة بالنسبة لخريجي المعاهد، وهذا يدل على زيادة تعداد المتعلمين وهياكل التربية والتعليم.

وفي تعريف آخر للتكوين الأولي حسب ما جاء في مجلة بحوث وتربية يقصد به التكوين الأكاديمي الجامعي الذي يتلقاه الطلبة المسجلون في المدارس العليا للأساتذة المتخصصة في تخريج الموارد البشرية المتوجهة إلى مهنة التدريس بعد تكوين جامعي: باكالوريا +4 سنوات وبكالوريا +5 سنوات، والذي يعتمد على تكوين متخصص حسب مادة التدريس المستقبلية للطلاب الأستاذ إلى جانب التكوين المتعلق بمهنة التعليم أي ما يتعلق بالجانب التربوي، وهناك 11 مدرسة عليا بالجزائر موزعة عبر ولايات الوطن كالاتي: قسنطينة، سكيكدة، بوزريعة، القبة، الأغواط، مستغانم، وهران، بشار، سطيف، بوسعادة، ورقلة.²

¹ أوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، مرجع سابق، ص 167-168.

² الجزائرية للأخبار، متحصل عليه: <https://dzayerinfo.com>, 2023/09/17.

ولبيان أهمية التكوين في النظام التربوي الجزائري وضرورته وإلزاميته فقد خص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 مادتين تشريعتين، جاء فيهما:

يأتي في نص المادة 77 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 « يتلقى مستخدمو التعليم تكويناً، يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم، كما يؤكد على أنّ التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم هو تكوين ذو مستوى جامعي، ويستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين بيداغوجي قبل تعيينهم في المؤسسات التعليمية¹»، كما تنص المادة 78 من القانون نفسه على أنّ كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر طوال مسارها المهني، ويرمي التكوين المستمر أساساً إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم.

2- التكوين أثناء الخدمة: ونقصد به ما يعرف بالتكوين المستمر، أي أنّ الأستاذ -وهو في مساره المهني - يستفيد من دورات تكوينية قصد إعادة تأهيله أو ترقية أو دعم مكتسباته أو تزويده بموارد جديدة أو وسائل مستحدثة عليه أن يتحكم فيها قصد إعطاء النجاعة في مردوده التعليمي، وتتم هذه الدورات إما في معاهد متخصصة أو في إطار أيام تكوينية أو ندوات أو ملتقيات أو عن طريق استعمال الرقمنة والتكوين عن بعد، كما يتم تكوين المعلمين الذين لم يتلقوا التكوين الأولي بهذه الطريقة.²

ومن مبررات هذا النوع من التكوين وقوع تغيير في الاتجاهات التربوية أو بروز تكنولوجيا جديدة قد تفيد التعليم أو مقاربات بيداغوجية جديدة، كما تبرز كذلك في حال ظهور مناهج جديدة واستراتيجيات تعليم وتقويم مستحدثة أو بروز قصور في الأداء أو حاجات مهنية للأساتذة.

ولدت الزيادة الهائلة في عدد المتعلمين جراء ديمقراطية التعليم حاجة كبيرة جداً إلى المعلمين ولا سيما على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط، إذ كان في بداية الموسم الدراسي 2004/2003 من بين 171.310 معلماً في المرحلة الابتدائية نجد ما يقارب 23000 أي نسبة 13% فقط من العدد الإجمالي يحملون شهادة جامعية، في حين أن 38000 منهم أي

¹ La Réforme & L' ECOLE, Revue trimestrielle du Ministère de l'Education Nationale, N:00 AVRHL 2009,P9.

² تكوين المكونين، "ملتقى دولي إسهامات تكوين المكونين في تحسين مردود النظام التربوي"، من أجل مقارنة لمردود ناجح"، مجلة بحوث وتربية، مجلة جزائرية للبحث التربوي، المعهد الوطني للبحث في التربية، العدد 5، 2011، ص28.

نسبة 22% يحملون شهادة البكالوريا، ومن بينهم 9000 معلما لم يتلقوا تكوينا أوليا في المعاهد التكنولوجية للتربية، في المقابل فإن ما يفوق 110000 معلما أي نسبة 65% من المجموع العام غير حائزين حتى على شهادة البكالوريا، وأن 71000 منهم لم يتلقوا أي تكوين أولي على الإطلاق.¹

إن أهمية التكوين أثناء الخدمة مسألة بديهية إن أردنا توفير كل الشروط لنجاح الإصلاح التربوي لاسيما وأن نسبة 85% من المعلمين سيقون في الخدمة طيلة العشرية المقبلة وسيكون هؤلاء بحاجة إلى عمليات تطوير المستوى وتجديد المعلومات لضمان تحديث وتعزيز معارفهم الأكاديمية، وتحسين مستوى تأهيلهم المهني، وسد الثغرات التي يعانونها في الميدان العلمي والبيداغوجي، واطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها البيداغوجية، مع إكمال تكوينهم فيما يتعلق بالتشريع المدرسي وأخلاقيات المهنة.²

لقد طبقت وزارة التربية الوطنية استراتيجية جديدة للتكوين هدفها تحسين مستوى تأهيل المعلمين الموجودين في الخدمة ليكون لديهم نفس الملح المستهدف في نهاية التكوين الأولي الذي حدده الإصلاح التربوي بـ : بكالوريا + ثلاث سنوات تكوين لمعلمي الطور الابتدائي، وكذا بكالوريا + أربع سنوات تكوين لأساتذة التعليم المتوسط، وهذا ما أفرز عنه قرارات وهي أن مدرسي الطورين الابتدائي والمتوسط الذين ليس لهم المستوى الأكاديمي المطلوب سوف يتلقون على مستوى معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة تكوينا عاليا يختتم بنيل شهادة تخرج على أن يكون مضمون هذا التكوين مطابقا لبرامج التكوين الأولي الرسمية التي تقدم على مستوى هذه المؤسسات، وسوف يتحقق هذا الهدف بواسطة (التكوين عن بعد) بصورة أساسية، وهذه الصيغة اختيرت لعوامل ذات صبغة بيداغوجية باعتبار هذا النوع من التكوين يعود الفرد على الاعتماد على التكوين الذاتي، أمّا عن السبب الاقتصادي فباعتبار أن التكوين عن بعد يتطلب إمكانيات مالية أقل بكثير عن ما يتطلبه التكوين الإقامي في معاهد ومدارس التكوين، ولأنه لا يقتضي انتداب المعلمين المعنيين بالتكوين ولا تعويضهم بمعلمين مستخلفين، وهناك أسباب اجتماعية وهي البعد عن مقر سكناهم، ونظرا كذلك لنسبة الإناث تكاد تصل إلى 50% من مجموع المعلمين.³

¹ أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، مرجع سابق، مرجع سابق، ص 174-175.

² المرجع نفسه، ص 178.

³ المرجع نفسه، ص 179.

هذا وقدّم التكوين للمعلّمين المسجلين عن بعد دروساً وتماريناً ذاتية التصحيح بعد طباعتها وإرسالها بواسطة الهيئات والمصالح الإدارية التابعة للوزارة، وكذلك يمكن استعمال سندات بيداغوجية أخرى ودروس منقولة على الأقراص المدمجة ووثائق متنوعة معروضة على شبكة الأنترنت، مع تدعيم التكوين بواسطة ملتقيات دورية للتنشيط البيداغوجي هدفها تعزيز وإثراء معارف المترشحين وإنجاز الأعمال التطبيقية الخاصة بالمواد العلمية.

أمّا عن مدة التكوين فهي مرنة لتمكين المتكونين من التدرج كل حسب وتيرة تعلّمه الشخصية.

وخضع المستفيدون من التكوين عن بعد لنفس الإجراءات المتعلقة بالمراقبة والتقييم المطبقة على المترشحين في مؤسّسات التكوين الأولى، أي الخضوع لامتحانات الدورية والسنوية نفسها، وينتهي التكوين بالنسبة للحائزين على شهادة البكالوريا بتسليمهم الشهادة نفسها التي تسلم للطلبة المسجلين في التكوين الأولى على مستوى معاهد تكوين المعلّمين والمدارس العليا.

الملاحظ أن هذا المشروع تجسّد ضمن خطة التكوين العشرية التي انطلقت في عام 2005 إلى غاية 2015، وقد أجري تنفيذ هذا البرنامج التكويني بالتعاون الوثيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.¹

الجهاز البيداغوجي للتربية في مرحلة التعليم الابتدائي من سنة 2008 إلى 2023.

لمعرفة نسبة عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية ونسبة عدد الأساتذة مع زيادة في عدد المنشآت التربوية ومقارنة بنسبة التخلي على الدراسة تمّ جمع إحصائيات انطلاقاً من الموسم الدراسي 2009/2008، وذلك تزامناً مع صدور القانون التوجيهي للتربية وتعليل نسبة الزيادة في أعداد المتعلّمين كل عام مع زيادة في عدد المؤطرين وزيادة في عدد المؤسّسات التربوية الخاصة بالمرحلة الابتدائية.

الجدول رقم (12): يجسّد تعداد المتعلّمين ومعلمي المرحلة الابتدائية مع عدد المدارس

وكذلك النسبة المئوية للتلاميذ الذين غادروا الدراسة في هذه المرحلة

الموسم الدراسي	عدد المتعلّمين	عدد المعلّمين	عدد المؤسّسات	نسبة التخلي عن الدراسة
2009/2008	3247258	142322	17552	8.18%
2010/2009	3307910	143041	17680	7.5%

¹ المرجع نفسه، ص، 181-182.

2011/2010	3345885	144885	17790	9.82%
2012/2011	3429361	147382	17853	9.69%
2013/2012	3580481	153578	17995	11.28%
2014/2013	3730460	156737	18143	7.9%
2015/2014	3886773	164930	18333	7.05%
2016/2015	4081546	168230	18588	6.89%
2017/2016	4231556	174115	18770	25.1%
2018/2017	4373459	177939	18856	5.2%
2019/2018	4513749	182464	19037	5.25%
2020/2019	4669417	187921	19308	
2021/2020	5289666		19703	
2022/2021	5567000		20100	
2023/2022	5715291		20272	

المصدر: من إعداد الباحث واعتماداً على إحصائيات من موقع الدّيون الوطني للإحصائيات.
https://www.ons.dz/spip

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسب عدد المتعلّمين، المعلّمين، والمؤسّسات في تزايد وفي علاقة طردية، أي أنه كل ما زاد عدد المتعلّمين يزيد عدد المعلّمين وتزيد عدد المؤسّسات التربويّة، لكن الملاحظ هنا أن عدد المتعلّمين من بداية الموسم الدّراسي 2009/2008 إلى الموسم الدّراسي 2023/2022 أي ما يقارب 15 سنة تراوح بـ 2468033 متعلّماً، و تعتبر هذه الزيادة رهيبية مقارنة بسنوات مضت، أما عن عدد معلمي هذه المرحلة فنجد أنّ من بداية موسم 2009/2008 إلى غاية موسم 2020/2019 فكان عدد المعلّمين يتراوح بـ 45599 معلماً طيلة 12 عاماً، أما عن عدد المؤسّسات التي أنشئت منذ بداية 2008 إلى سنة 2023 فكانت حوالي 2720 مؤسسة أي طيلة 15 عاماً.

مما سبق ذكره نلاحظ أن هذه الزيادات في عدد المعلّمين والمتعلّمين والمؤسّسات ترجع إلى الزيادة في نسبة النمو الديمغرافي في الجزائر مما يسبب في زيادة عدد المتعلّمين الجدد المقبلين على الدّراسة، هذا بالضرورة يستوجب على الوزارة أو الدّولة توفير تأطير لهذه الزيادة، وذلك عن طريق توظيف العدد اللازم من المعلّمين وكذا إنشاء مؤسّسات جديدة للتقليل من الاكتظاظ داخل القاعة أو المؤسسة في حد ذاتها.

- معوقات الإصلاح التربوي :

بالرغم من تطوّر المنظومة التربويّة في الجزائر واعتمادها على المقاربات الجديدة والتّحسين في المناهج، إلّا أنّ هذا القطاع مازال يعاني جملة من العقبات والهفوات والصعوبات والمشاكل من بينها إشكالية التّأطير البيداغوجي أي وجود مورد بشري غير مؤهل، متمثل أساسا في المعلّمين والأساتذة، حديثي التخرّج من الجامعات والمعاهد، هؤلاء لم يتلقوا تكوينا تكميليا في ميدان البيداغوجيا وتقنيات التّدريس من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن مديريّات التربيّة تعمل على إجراء تربصات قصيرة المدى للمعلّمين الجدد، لكن بعد التحاقهم بالوظائف، وهذا لا يصب في مصلحة المتعلّم، ناهيك عن الكثير من المعلّمين الذين يملكون شهادات لا تمت بصلة لمحتوى التربيّة الابتدائيّة، ومن المعوقات كذلك إشكالية التّغييرات الحكومية الكثيرة على مستوى قيادات وزارة التربيّة، هذا يعطل تنفيذ الاستراتيجيّات المقدّمة من الوزراء السابقين، واستحداث العمل بخطط تعليميّة من وزراء جدد، وهذا ما يزيد من تأييد فرضيتنا.*⁽¹⁾

نلاحظ كذلك من المعوقات قصور المناهج الحالية فهذا العائق يرتبط بالتّغييرات السيّاسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة، كذلك لا ننسى أزمة اكتظاظ الأقسام مع زيادة نسبة النموّ الديمغرافي، هذا الأمر أدّى إلى زيادة عدد المتعلّمين ومن ثمّ اكتظاظ الأقسام شيئا فشيئا، هذا سيؤدي إلى ضعف التحصيل العلمي وعدم قدرة المعلّم على إيصال المعلومات بأريحية، بلى يلقي مشقة كبيرة في أداء أدواره التّعليميّة، ونجد من أهم المعوقات كذلك كثرة الإضرابات في هذا القطاع من طرف عمال التربيّة وتحت إشراف النقابات بمختلف أنواعها، للمطالبة بحقوق العمل من زيادة في الأجور والعلاوات والسكن الاجتماعي وتحسين ظروف العمل، هذا ما يرهن مستقبل المتعلّم في التحصيل العلمي واكتساب المعرفة، ويصبح المتعلّم يتلقّى الدروس في ظروف الحشو الكمي على حساب النوعية الضّرورية لذلك وفي نهاية المطاف، يشكل خلل في العمليّة التّعليميّة.

المطلب الثالث: إصلاحات الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل الديداكتكية التي تتوقف عليها العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، مما جعله محط اهتمام علماء التربيّة والمشتغلين بالتربيّة والتّعليم، وسعيا إلى مواكبة مستجدات العصر وتحيين البرامج الدّراسية لتساير العصر، عمدت وزارة التربيّة الوطنيّة إلى

¹ نص الفرضية: التي تقول كلما كان النظام السيّاسي غير مستقر أثر ذلك على المنظومة التربويّة بالسلب.

تحرير التأليف المدرسي من احتكار الدولة وجعله ميدانا مفتوحا للباحثين والمهتمين، عملا بمقتضيات الدستور الجزائري واستجابة لمطالبه وتوصياته، فتمخض عن عملية تحرير التأليف المدرسي، " الكتاب المدرسي " الجديد"، والمشتغل على هذا الكتاب الجديد سيكتشف مجموعة من الأخطاء المتنوعة المعرفية، النحوية والصرفية والإملائية.

في ضوء هذه الإصلاحات فإن الاستخدام الأمثل للكتاب المدرسي بالنسبة لكل الأطراف المعنية هو الذي يتحكم في وظائفه المختلفة داخل وخارج المؤسسات التربوية، وفي مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية، والكتاب المدرسي في نهاية المطاف هو مؤشر من مؤشرات قياس نجاح أو فشل الفلسفة التربوية للمجتمع.

ويعد الكتاب المدرسي ركيزة أساسية للمنهاج، فهو يشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل المتعلمين قادرين على بلوغ أهداف المنهاج، وبهذا المفهوم يعتبر الكتاب المدرسي الصورة التنفيذية للمنهاج الذي يبرز أهميته وقيمه، ومن ثمّ يسهم في تطوّر المدرسة وتحسين تدرّس المتعلمين.

ويعتبر كذلك ركيزة أساسية من ركائز العملية التعليمية التعلمية، وليس مجرد وسيلة من الوسائل المعينة عليها في هذا العصر الذي يوصف بعصر المعلومات وانتشار التعليم، فالكتاب المدرسي دعامة رئيسة في عملية التعليم والتعلم، وهو أداة سهلة التداول ولا مجال لمقارنتها بأي وسيلة من الوسائل التعليمية، خاصة وأن استعماله والاستفادة منه لا يتوقف على توفر شروط معينة، ولا يتطلب جهدا أو عناء ولا يحتاج إلى تدريب خاص على استعماله.

أما الحديث عن تقييم الكتب المدرسية فثمة ثلاثة ابتكارات تميز التغيير العميق الذي أدخل على منهجية إعداد الكتب المدرسية ألا وهي: ¹

1- **إعداد الكتب وفق دفاتر الشروط:** أي كل برنامج دراسي يتبعه آليات إعداد دفتر شروط يحدد المقاييس البيداغوجية والخصائص التقنية التي يجب أن يتقيد بها أي مشروع للكتاب المدرسي.

¹ أبوبكر بن بوزيد، المرجع السابق، ص 153.

2- **التقييم المسبق لمشاريع الكتب المدرسية:** عند الانتهاء من إعداد مشاريع الكتب تعرض هذه المشاريع لقراءة أولى من طرف ثلاثة مقيمين ينجزون عملهم بصورة انفرادية، ثم يحرر كل مقيم تقريراً يورد فيه ملاحظاته الشخصية وتقييمه للمشروع المعروض عليه.

3- **اعتماد الكتب المزمع إنتاجها:** بعدها تعرض هذه المشاريع على الاعتماد والمصادقة التي تتولاها لجنة متخصصة يوجد مقرها بالمعهد الوطني للبحث في التربية، وبناء على تقارير التقييم تقرر اللجنة القبول أو الرفض.

وهكذا شرع في إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية بعد اعتمادها من طرف المعهد الوطني للبحث في التربية وبمساهمة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ولقد كانت هذه الكتب محل تقييم، فيما بعد على مستوى المعهد ذاته، لفحص مدى مطابقتها للبرامج الدراسية ومن ثمة إدخال التعديلات الضرورية عند الاقتضاء، أما عن جانب التغطية فقد اكتسب الكتاب المدرسي من 55% إلى 100% وأصبح كل متعلم في أية بقعة من التراب الوطني بحوزته كتاب في كل مادة تعليمية، وهذا بفعل تجديد التأليف الذي وصل إلى 165 عنواناً جديداً وتراكم الإنتاج الذي بلغ 350 مليون كتاباً.¹

يجري تقييم الكتب المدرسية بناء على أداة تحليل تأخذ بعين الاعتبار الجوانب البيداغوجية، العلمية، الاجتماعية والثقافية وكذا الجوانب المتعلقة بالإشهار والجوانب المادية الخاصة بالكتب المدرسية.²

نلاحظ مما سبق ذكره حول تقييم الكتب المدرسية أنها غير مدروسة من الناحية البيداغوجية والعلمية، وقد تدخل في هذا عدة عوامل منها ما هو سياسي إيديولوجي ومنها ما هو مادي أي دخول سوق التنافس، فمن الجانب السياسي ندرك جيداً ما لحق في كتب التعليم الابتدائي من مغالطات حول البعد الديني والبعد العقائدي ومسائل الهوية الوطنية، كما نلاحظ هنا أن جل القوانين والإجراءات التنظيمية التي وقعت على عاتق وزارة التربية تتحدث عن مركزية القرار والانفرادية وعدم الشفافية، والحديث هنا عن دور النخبة في تمرير مشاريع حساسة، فالنخبة هي مجموعة من الأفراد الذين يتمتعون عادة بمهارات أو ثروة أو شبكة من

¹ لبنى زعور، مريم بوعمامة « جميع مراحل الإصلاحات التي مرت بها المنظومة التربوية لتبنيها المقاربة بالكفاءات (2009-2017) -نقلا على الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم» مجلة التربية والصحة النفسية، العدد 2، المجلد 5، (2020/01/15)، ص 356.

² المرجع نفسه، ص 154.

المعارف تجعلهم قادرين على فرض آرائهم¹، وقد تكون بشكل غير مباشر كأن يكونوا أصحاب مراكز الدراسات السياسيّة الكبيرة الذين يثرون على صانعي القرار، حيث يقول "هابرماس" « بأن النخبة تقمع الآراء التي لا تروق لها، وتحتكر القوة فتصنع ما يمكننا تسميته بقوة النخبة، وهو الأمر الذي يعتبره معارضو النخبة سببا لشعور المواطنين العاديين (غالبية المجتمع) بالإحباط مما يضعف على المدى البعيد رغبة هؤلاء المواطنين بالمشاركة في الانتخابات أو في مناقشة قضايا المجتمع»².

أما عن مضمون الكتاب المدرسي يتطلب تقسيمه إلى جزئين أولا: تحليل الجانب الشكلي للكتاب، ثانيا: تحليل محتوى هذا الكتاب، جاء كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة مقسم إلى 64 صفحة، تحمل صورة الغلاف الخارجي متعلّمة في سن الطور الخامس تقوم بعملية الاقتراع في صندوق الانتخاب، ومن وراء الصورة الوجه الأمامي لمقر المجلس الشعبي الوطني، هذه الصورة لها أبعاد سياسيّة تبين للمتعلّم مبدأ الديمقراطية والحق في المشاركة السياسيّة على أنّها واجب نحو الوطن والتحلي بروح المسؤولية أمام المجتمع والوطن، وربط العلاقة بين صندوق الانتخاب والمجلس الشعبي الوطني والمواطن، وذلك لتبقى هذه الصورة راسخة في ذهن المتعلّم، كما نجد الصفحات الأولى للكتاب تحمل الفهرسة وكيفية استعمال هذا الكتاب، مع وجود الصور والسندات بكثرة التي توضح وتزيد من ترسيخ قيم الهوية الوطنيّة ومعرفة مؤسسات الدولة والحقوق والواجبات التي يمارسها المواطن أمام المجتمع والوطن.

يقسم الكتاب إلى ثلاثة ميادين: يتضمّن الميدان الأول الحياة الاجتماعيّة بينما الميدان الثاني يتكلم عن الحياة المدنية، أما الميدان الثالث يشرح كيفية ممارسة الحياة الديمقراطيّة والاطلاع على مؤسسات الدولة الجزائريّة، وفي نهاية كل ميدان توجد هناك حصة تطبيقية من خلال زيارات ميدانيّة، من أجل ربط الجانب النظري بالجوانب التطبيقية، وفيما يلي شرح لهذه الجوانب المتضمنة لهذا الكتاب.

– **الفئة الأولى: السياسة الاجتماعيّة:** يتمثل دور هذه الفئة في تكريس بعض السياسات الاجتماعيّة في المجتمع الجزائري، ودورها في تحقيق مطالب الفرد من الخدمة العمومية خاصّة التعليميّة منها والصحيّة والسكن، وقد قسمت هذه الفئة إلى أربعة وحدات:

¹ عبد الفتاح ياغي، مرجع سابق، ص 81.

² المرجع نفسه، ص 83.

✓ **الوضعية التّعليميّة: الحياة الجماعيّة:** يتم في هذه الوحدات التّعليميّة توضيح وتعليم المتعلّم لمؤسّسات الدّولة الخدماتيّة التي تحتك بالفرد مباشرة وتقدم له أحسن الخدمات والتركيز على أهم المؤسّسات.

الجدول رقم (13) الوحدة التّعليميّة: المؤسّسات العمومية الخدماتيّة

الكفاءة الختاميّة	مركبات الكفاءة	مؤشرات الكفاءة	قيم الكفاءات العرضية
يتعرّف على المؤسّسات العمومية، باعتبارها أدوات لترقية حياة المواطن والتكفل بانشغالاته اليومية.	يتعرّف على المؤسّسات الخدماتيّة، ويربط العلاقة بين مهام المؤسّسة الخدماتيّة وحاجيات المواطن.	الكشف عن دور المؤسّسات الخدماتيّة، ودورها في ترقية حياة المواطن وتنمية الاقتصاد الوطني.	الاعتزاز بإنجازات وطنه ويسهم في المحافظة على أملاك الدّولة، ويعبر عن احترام القوانين وإطار مبادئ الدّيمقراطية ويحترم مؤسّسات الدّولة.
الوسائل التوضيحية المستعملة			
الكتاب المدرسي، دفتر الدروس، الصور الحية مثل صور البريد والمستشفى...			

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لمعطيات كتاب التربيّة المدنيّة للطور الخامس الابتدائيّ. تهدف السّياسة التّعليميّة في الجدول (12) إلى غرس مجموعة من الكفاءات المعرفيّة والعمليّة في سلوك المتعلّم خاصّة في مجال الحياة الاجتماعيّة، ما نلاحظه من خلال هذا الجدول جملة من المعارف التي تقرب الفهم الجيد للمؤسّسات الخدماتيّة ودورها في تحسين الخدمة العمومية، إضافة إلى دورها الفعال في ترقية حياة الفرد ومساهمتها في تنمية الاقتصاد الوطني.

إن مؤشرات الكفاءة تدل على عمليّة تفعيل هذه المؤسّسات، ومحاولة التعرّف أكثر على مهامها لتحسس المتعلّم بمدى أهميّة هذه المؤسّسات في خدمة الصالح العام وكيفيّة التعامل معها في إطار قانوني.

الجدول رقم (14) الوحدة التعليمية: البريد والمواصلات.

الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	مؤشرات الكفاءة	قيم الكفاءات العرضية
يتعرف على المؤسسات العمومية باعتبارها أدوات لتلقي حياة المواطن والتكفل بانشغالاته اليومية ويبرز دورها.	التعرف على البريد والمواصلات والشكل العام ورمز البريد.	التعرف على مؤسسة البريد والمواصلات، ويعدد خدماتها والوصول إلى ربط العلاقة بين المؤسسة ودورها في خدمة المواطن.	توظيف القدرات والتحكم فيها، يحترم مؤسسات الدولة الجزائرية ويؤدي واجباته نحو نفسه والآخرين، يمارس المواطنة.
الوسائل المستعملة			
الكتاب المدرسي، دفتر الدروس، صور مقر البريد، الصكوك والطوابع البريدية والأظرفة البطاقة الذهبية ورمز البريد.			

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لمعطيات كتاب التربية المدنية للطور الخامس الابتدائي. بالنسبة للوحدة التعليمية في هذا الجدول (13) تبين وتشرح وظيفة أحد المؤسسات الخدماتية وهي البريد والمواصلات، لتتجلى الكفاءات التعريفية للمتعلم في فهم دور البريد في خدمة للمواطن، مع ربط العلاقة بينها وبين الفرد ومعرفة الرموز البريدية والوثائق المستعملة فيه، من خلال الصور والسندات لتقريب الفهم الجيد، ومثال ذلك ما نجده من صور: البطاقة الذهبية، والصك البريدية والطوابع البريدية... وغيرها، والتعريف بمؤسسة اتصالات الجزائر وتأسيسها والنشاطات التي تقوم بها والخدمة العمومية التي تقدمها، مع ربط العلاقة بينها وبين بقية المؤسسات الأخرى.

الجدول رقم (15) الوحدة التعليمية: وسائل الإعلام والاتصال

الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	مؤشرات الكفاءة	قيم الكفاءات العرضية
التعرف على وسائل الإعلام باعتبارها أحد أدوات ترقية حياة المواطن	التعرف على المؤسسات الخدماتية في عملية الإعلام	التعرف على وسائل الإعلام والاتصال، وتمييزها وإبراز دورها في ترقية حياة الفرد	توظيف قدرات المتعلم والتحكم فيها، احترام مؤسسات الدولة مع تأدية واجباته نحو نفسه

والتَّكْفُلُ بانشغالاته اليومية وبرزها.	والاتصال، وربط العلاقة بينها وبين مستخدميها مع المواطن.	والمجتمع، مع تعزيز أن هذه الوحدة تعتبر السلطة الرابعة.	والآخرين وممارسة المواطنة.
الوسائل المستعملة			
الكتاب المدرسي، دفتر الدروس صور لوسائل الإعلام والاتصال من الوسائل القديمة إلى الحديثة			

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لكتاب التربية المدنية للطور الخامس الابتدائي.

كفاءات هذا الجدول (14) تعرف للمتعلّم على وسائل التواصل الاجتماعي، من خلال التعرّف على وسائل الإعلام والاتصال والفائدة منها، ودور هذه الوسائل في مجال نشر المعلومات والأخبار المختلفة التي تهّم المواطن، وتعريفها كأداة للتنقيف والإرشاد والتوعية عبر برامج مختلفة ومساهماتها في تسويق المنتجات عبر الإشهار، ويكمن الدور الإيجابي بالنسبة للطفل في تنمية الخيال وتعزيز الشعور الديني والانتماء للوطن وترسيخ المواطنة، كما تبين الأهمية الفردية والمجتمعية لهذه الوسائل، والتعرّف على وسائل الاتصال القديمة ومقارنتها بالوسائل الحديثة من خلال وجود بعض الصور والسندات.

– **الفئة الثانية: سياسة المواطنة:** والتي تركز قيم المواطنة لدى المتعلّم، وليتعرف على حقوقه وواجباته أمام المجتمع والوطن، حيث قسمت إلى وحدتين:

✓ **الوضعية التعليمية: الحياة المدنية:** تتميز هذه الوضعية على سابقتها بتبيين وتعليم المتعلّم على الحياة الاجتماعية، وربط العلاقة بينه وبين الوطن والمجتمع من خلال معرفة حقوقه، وواجباته تجاه وطنه، وذلك بترسيخ قيم الانتماء ومعرفة رموز وطنه وبث روح الحب له.

الجدول رقم (16) الوحدة التعلّيمية: المواطنة والانتماء.

الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	مؤشرات الكفاءة	قيم الكفاءات العرضية
معرفة أهمية الانتماء الوطني والاعتزاز بمعرفة أهمية موقع الجزائر.	التعرف على مؤسسات الدولة، المتوقع الجغرافي لوطنه، والتمتع بالسيادة الوطنية وترسيخ قيم المواطنة.	مصطلحات تدل على المواطنة وأهميتها، التقيد بروح المسؤولية، العمل على جعل الوطن أسرة واحدة وجعله آمنا، والتحلي بمواصفات المواطن الصالح.	ترسيخ روح المواطنة والانتماء للوطن وتكرار هذه العملية في جل الميادين، مما يزيد من غرس هذه الروح والاهتمام بها والتحلي بالواجبات تجاه الوطن.
الوسائل المستعملة			
الكتاب المدرسي، دفتر الدروس صور عن رموز الدولة ومقومات المواطنة العلم وألوانه النشيد الوطني العملة الوطنية وختم الجمهورية.			

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لكتاب التربية المدنية للطور الخامس الابتدائي

ننتقل في هذا الجدول (15) إلى الحياة الميدانية، بداية بتعريف المواطنة والانتماء، إذ يتعرف المتعلم على الموقع الجغرافي لوطنه والاعتزاز به في مقابل الحقوق والمساهمة في ترقّيته والدفاع عنه والعمل على كسب روح المسؤولية والتحلي بمواصفات المواطن الصالح، من أجل ترسيخ قيم المواطنة والانتماء، ومن أهم وسائل الإيضاح وجود: النشيد الوطني، العلم الوطني، العملة الوطنية، ختم الجمهورية وبعض الصور لمدن الجزائر عبر التراب الوطني.

الجدول رقم (17) الوحدة التعلّيمية: حقوق وواجبات المواطنة.

الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	مؤشرات الكفاءة	قيم الكفاءات العرضية
احترام مؤسّسات الدولة بكل أنواعها ، معرفة الحقوق والواجبات.	الحق في التّعليم، الحق في الصحة، الحق في الترشح والانتخاب، الحق في الرعاية الاجتماعيّة بكل أنواعها.	معرفة الحقوق والواجبات، كفيّة ممارسة حق التّعليم والاجتهاد، إجباريّة التّعليم، معرفة الحقوق الصّحيّة والاستفادة منها، معرفة معنى الترشح والانتخاب وغرس معنى الديمقراطية.	معرفة الدفاع عن الوطن، احترام القوانين والدّستور، الانخراط في الجمعيات الخيرية، الخدمة الوطنيّة، الحصول على الجنسية، العلاج والانتخاب.
الوسائل المستعملة			
الكتاب المدرسي، دفتر الدروس، صور عن ممارسة الواجبات والحصول عن الحقوق وروح المسؤولية.			

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لكتاب التربية المدنية للطور الخامس الابتدائي.

تتضمن هذه الوحدة التعلّيمية من الجدول (16) مجموع المعارف والكفاءات التي تتعلق بحقوق وواجبات المواطنة المبنية على دلالة ووضعيّات متناسقة تدريجيا، من خلال التكرار الموجود في مؤشرات الكفاءة التي تساعد المتعلّم في اكتساب وفهم أكثر لقيم المواطنة والانتماء، وتنمّن معارفها في المدرسة في مختلف مواقف الحياة، الحق في التّعليم والرعاية الصّحيّة والترشح فتكون لربط هذه المكتسبات فيما بينها.

– **الفئة الثالثة: سياسة قيم الديمقراطية:** الديمقراطية وهي المصطلح الموجود في بداية كل وثيقة رسمية للدولة، لذلك وجب الإدلاء لها في بداية مشوار الدّراسي للمتعلّم، وتبقى مبادئها راسخة حتى يصبح إطارا ساميا في الدولة، لذا تم تعريف رموزها في حق وواجب الانتخاب.

✓ **الوضعية التعلّيمية: الحياة الديمقراطية ومؤسّسات الدولة:** تتمثل الحياة الديمقراطية في توصيل المعارف التي تختص بقيم الديمقراطية، إلى ذهن المتعلّم من خلال تبين حقه في

الترشح وواجبه في الانتخاب وإدلاء احترامه للقوانين وللمؤسسات الدولة، ومعرفة قيمها للمحافظة على كيانها.

الجدول رقم (18) الوحدة التعليمية: الانتخاب حق وواجب.

الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	مؤشرات الكفاءة	قيم الكفاءات العرضية
التعرّف على العملية الانتخابية، العلاقة بين الاقتراع والمواطن، وكيفية الانتخاب، والسن الواجب توفره، والدور المهم للمواطن تجاه الانتخاب، وتحمل المسؤولية	التعرّف على العملية الانتخابية، ربط العلاقة بين الاقتراع والمواطن، وكيفية الانتخاب، والسن الواجب توفره، والدور المهم للمواطن تجاه الانتخاب، وتحمل المسؤولية	صندوق الاقتراع، مراحل العملية الانتخابية، بطاقة الناخب، الشروط الواجب توافرها للانتخاب، الفئات التي تنتخب عن طريق الوكالة، مع الحق في الانتخاب للمقيمين خارج التراب الوطني.	كيف تمارس الانتخاب، احترام مؤسسات الدولة، احترام والتقيّد بالقوانين الانتخابية، الحرص على تأدية الواجب تجاه المجتمع والوطن، المصادقية، شرعية الحكم سيادة الشعب، غرس روح الديمقراطية.
الوسائل المستعملة			
الكتاب المدرسي، دفتر الدروس، صور عن عملية الاقتراع وبطاقة الناخب مصطلحات تدل على الانتخاب وبعض المواد القانونية			

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لكتاب التربية المدنية للطور الخامس الابتدائي

تتضمن هذه الوحدة الانتخاب حق وواجب في هذا الجدول (17) الكفاءات والمعارف الديمقراطية، حيث تركز على المعارف التي تجسد مبادئ الديمقراطية، من خلال التعرّف على العملية الانتخابية والمعارف المتعلقة بعملية الترشح والاقتراع، زيادة على بعض المعارف في مجال احترام القوانين الانتخابية والتقيّد بها والتعود على ممارستها مستقبلا، من أجل اكتساب المتعلّم معارفًا حول حق الترشح وواجب الانتخاب من جهة، وتهيئته للمشاركة والاندماج في الحياة السياسية من جهة ثانية.

الجدول رقم (19) الوحدة التعلّيمية: المجلس الشعبي البلدي والمجلس الشعبي

الولائي.

الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	مؤشرات الكفاءة	قيم الكفاءات العرضية
التعرّف على المجالس المنتخبة وأهميتها، وحسن اختيار أعضائها لخدمة المواطنين، ومعرفة مهامهم ومعرفة عمليّات التحضير للانتخابات.	معرفة المجالس المنتخبة ومهامها، وعلاقة أعضائها مع المواطن، وكيفية اختيارهم وترشحهم، ومعرفة هيكلية البلدية ووحداتها، وعمليّة تقسيم أعضائها حسب عدد السكان ومعرفة نواب المجلس الشعبي الولائي.	اكتشاف دور ومهام أعضاء مجلس البلدي والولائي، وكيفية اقتراح مشاريع تنمية لخدمة الصالح العام، معرفة تحضير الميزانية السنوية والتصويت عليها، معرفة عدد أعضاء ونواب المجالس المنتخبة.	الاعتزاز بالمجالس المنتخبة ومدى أهميتها الكبرى، احترام القوانين في إطار مبدأ تجسيد الديمقراطية وكيفية ممارستها من طرف عمليّات انتخاب أعضاء المجالس.

الوسائل المستعملة

الكتاب المدرسي، دفتر الدروس، مواد قانونية، صور لمقر البلدية والمجلس الشعبي الولائي واللقاءات التي تقام فيها الاجتماعات، لافتات التي تعلق فيها قوائم المرشحين.

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لكتاب التربية المدنية لطور الخامس الابتدائي.

جملة المعارف في هذا الجدول (18) تتضمن التعرّف على أهمية المجالس المنتخبة، كالبديّة والمجلس الشعبي الولائي، وكيفية اختيار أعضاء المجالس المحليّة من أجل خدمة المواطنين، والتعرّف على هياكل البلدية وتقسيماتها ومهامها وكيفية إجراء المشاريع التنموية والتحضير للميزانية السنوية، مع شرح تقسيم عدد الأعضاء في المجلس حسب التعداد السكاني، ولتقريب الصورة لذهن المتعلّم وضعت الوزارة زيارة ميدانية لمقر البلدية والمجلس الشعبي الولائي والمرافق التابعة لها، وتوضيح مهام كل المرافق والمصالح التابعة، من أجل جعل المتعلّم مرتبطا بالواقع الإداري المحلي الذي يعيشه.

الجدول رقم (20) الوحدة التعلّيمية: مؤسّسات الدّولة، الشرطة، الدرك الوطني، الحماية المدنية.

الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	مؤشرات الكفاءة	قيم الكفاءات العرضية
معرفة مهام الشرطي في المحافظة على أمن الوطن والمواطن، ومعرفة مهام الدرك الوطني في المحافظة على السلم العمومي والحرص على تطبيق القوانين وحماية الحدود، معرفة دور رجال الحماية المدنية وكيفية تسهيل مهامهم من طرف المواطنين	معرفة مؤسّسات الدّولة خاصّة المقربة من خدمة المواطن مباشرة ومعرفة العلاقة بينها وبين المجتمع والخدمات التي تؤديها من أجل حماية المواطن والوطن.	الشرطة ومهامها، والوزارة التابعة لها وتاريخ تأسيسها الدرك الوطني ومهمته والوزارة التابع لها وتاريخ تأسيسها، الحماية المدنية، دور رجال الحماية وتاريخ تأسيسها والوزارة التابعة لها.	الاعتزاز بمهام مؤسّسات الدّولة وحرصها على خدمة المواطن والوطن، احترام رجال الأمن والحماية المدنية من طرف المواطن لتسهيل مهامهم وتكريس مبدأ الديمقراطية.
الوسائل المستعملة			
الكتاب المدرسي، دفتر الدروس، مواد قانونية، صور معبرة لرجال الشرطة والدرك الوطني والحماية المدنية أثناء تأدية مهامهم لصالح المواطن وخدمتها للوطن.			

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لكتاب التربية المدنية لطور الخامس الابتدائي.

تسعى معارف كفاءات هذه الوحدة التعلّيمية من خلال هذا الجدول (19) إلى تقريب مفاهيم مؤسّسات الدّولة، والتعرّف عليها وإبراز مهامها باعتبارها مؤسّسات تعمل على خدمة المواطن والسهر على أمنه وسلامته والمحافظة على أملاك الدّولة والمؤسّسات التابعة لها، وإعطاء صورة عن كل مؤسسة من خلال تاريخ نشأتها والوزارة الوصية، ومن هذه المؤسّسات نجد: مؤسسة الأمن الوطني، الدرك الوطني، والحماية المدنية، لجعل المتعلّم يعرف خدماتها ويحترم العاملين بهذه المؤسّسات ويقدم لهم المساعدة من أجل تكريس مبدأ دولة القانون.

الجدول رقم (21) مساهمة وسائل الإيضاح في ترسيخ قيم الكفاءات الاجتماعية والمدنية والديمقراطية في سلوكيات المتعلم

وسائل الإيضاح	التكرار	النسبة المئوية
الأحاديث النبوية والآيات القرآنية	01	1.14 %
النصوص والمواد القانونية	10	11.49 %
الصور والرسومات	76	87.35 %
المجموع	87	100 %

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لمعطيات كتاب التربية المدنية لسنة الخامسة ابتدائي.

إن ما يلفت انتباهنا من خلال تحليل بيانات الجدول (20)، أن النسبة المئوية الكبيرة التي ساهمت في وسائل الإيضاح هي الصور والسندات، التي احتلت الصدارة بنسبة 87.35%، أي ما يعادل ستة وسبعون 76 مرة تكرار في الكتاب، وهذا ما يعمل على شد انتباه المتعلم وترسيخ القيم المراد معرفتها، وربط هذه الصور والسندات بصور حية من الواقع والحياة الاجتماعية، وتأتي في المرتبة الثانية النصوص والمواد القانونية بنسبة 11.49% أي عشر 10 مرات، حيث تقل بكثير على نسبة الصور والسندات، ذلك لتقليل العبء على المتعلم وإعطائه بعض النصوص والمواد القانونية، خاصة في مجال قانون تنظيم الشؤون العامة من أجل إيصال فكرة أن هذه التنظيمات تضبط بموجب قانون من طرف الدولة، أما الأحاديث النبوية والآيات القرآنية تكررت مرة واحدة نجد أن نسبتها 1.14% يعني أنها شبه منعدمة مقارنة مع الصور والسندات، وهذا يعتبر غير كاف، لأن هذه القيم ضرورية في ميادين العلاقات الاجتماعية، المواطنة، حب الوطن، والمسؤولية.

– **مجانية الكتاب المدرسي:** حددت وزارة التربية الوطنية كافة الإجراءات الجديدة المتعلقة باستفادة المتعلمين المعوزين من كتب الجيل الثاني، وهذا من أجل الفصل في التجاوزات الحاصلة على مستوى مديريات التربية والتي حرمت الآلاف من المتمدرسين من الحصول على الكتب مع اقتراب شهر من بداية الموسم الدراسي، خاصة مع الفشل الذي سجلته مديريات التربية في توفير الكتب لمختلف المتمدرسين، وعلى رأسهم المتعلمين أبناء عمال القطاع

والمعوزين، ولجئها إلى بيع بعض الكتب رغم أنّ الوزارة الوصية قد أكدت أنها ممنوحة بالمجان لفائدتهم.¹

حيث كشفت وزارة التربية في تعليمية تحمل رقم 1343 المؤرخة في 03/09/2016 عن الفئات التي تستفيد من مجانية الكتاب المدرسي والكتب المعنّية بالمجانية، والتي تهدف إلى إعادة النظر في ترتيبات مجانية الكتب، للسنة الدراسية 2016-2017، حيث حددت قوائم الكتب المدرسية التي يستفيد منها المتعلّمون المعوزون (الذين استفادوا من منحة 3000 دج)² وقد أشارت الوزارة فيما يخص كتب الجيل الثاني لمتعلّمي السنة الأولى ابتدائي أن الكتاب أدبي علمي سيعاران لفائدة أبناء عمال القطاع والمعوزين والفئات الأخرى، في حين أن كتاب الأنشطة مجاني لأبناء عمال القطاع والمعوزين المستفيدين من منحة 3 آلاف دينار جزائرياً، أما الفئات الأخرى فيباع لهم، أما السنة الثانية " كتابي أدبي وعلمي " إعارة مجانية لأبناء عمال القطاع والمعوزين على أن يباع للفئات الأخرى، وكتاب الأنشطة مجاني للفئتين الأولى والثانية ويباع للفئة الأخرى، أما كتب السنة الأولى متوسط فإن جميع الكتب ستعطى إعارة لأبناء عمال القطاع وفئة المعوزين على أن تباع للفئات الأخرى.

هذا وتلزم وزارة التربية أولياء التلاميذ للفئات المعوزة وعمال القطاع على التوقيع على تعهد كتابي موقع من طرفهم بأن أبناءهم استلموا الكتب التي تم إعارتها لهم، وهذا لضمان استرجاعها نهاية الموسم الدراسي بعد أن قالت الوزارة في تعليمتها " تعار هذه الكتب مقابل تعهد يلتزم فيه الولي بالحفاظ على سلامتها وإعادتها عند نهاية السنة الدراسية " وتقوم المؤسسة التعليمية بوضع ختم على صدر الكتاب المعار بعبارة كتاب خاص بالإعارة لا يباع"³ ، بالنسبة للكتب الجديدة فهي مجانية للتلاميذ المعيّدين لأبناء عمال التربية والمعيدين المسجلين على قوائم المنحة المدرسية، أما كتاب الأنشطة للسنتين الأولى والثانية فيباع لفئتي المعوزين وأبناء القطاع، وهذا مخالف للتعليمية الوزارية رقم 1343 الصادرة 3 سبتمبر فيما يتعلق بالترتيبات التكميلية لتسيير الكتاب المدرسي في إطار المجانية للسنة الدراسية 2016/2017.

¹ نسرين، مومن مجانية الكتب تخص أبناء عمال القطاع والمعوزين فقط على الخط جريدة الحوار ليوم 28-09-2016

المتحصل عليه : <http://elhiwardz.com/national/62241> تاريخ الزيارة 2023/04/18

² المرجع نفسه .

³ المرجع نفسه.

وقررت وزارة التربية الوطنية تمكين المتعلمين من الحصول على الكتب المدرسية الجديدة المعروفة باسم "الجيل الثاني"، عن طريق "الإعارة" على أن يوقع الولي "تعهداً" يلتزم فيه بالمحافظة على سلامة العناوين، وبالمقابل أسقطت الوزارة حق استفادة أبناء المتقاعدين من مجانية الكتب المدرسية في الدخول المدرسي المقبل 2019/2018، فيما تم إلغاء "مجانية" كتب التحضير التي سينطلق في بيعها على مستوى المدارس شهر سبتمبر.

حدد المنشور الوزاري الذي أعدته الوزارة الوصية، بدقة تدابير وكيفيات الاستفادة من الكتاب المدرسي بعنوان الموسم الدراسي 2019/2018، حيث تقرر "إعارة" الكتب المدرسية الجديدة المعروفة باسم "الجيل الثاني" لكافة المتعلمين من دون استثناء ويتعلق الأمر بكتب السنة الثانية، الثالثة والرابعة ابتدائي وكتب السنة الأولى، الثانية والثالثة متوسط، شريطة أن يوقع الأولياء على "تعهد" يلتزمون فيه بالمحافظة على سلامة الكتب من أي تلف، وعلى أن يقوموا بإرجاعها في نهاية السنة الدراسية.

كما أبقت الوزارة الوصية في المنشور الوزاري نفسه على الفئات المعنية بمجانية الكتاب المدرسي نفسها، ويتعلق الأمر بتلاميذ السنة الأولى ابتدائي والمتعلمين المسجلين ضمن قوائم التضامن الوطني المدرسي وأبناء المنتسبين للقطاع من أساتذة وموظفين وعمال، فيما تم إدراج فئة جديدة ضمن "المجانية وهم المتعلمون من ذوي الاحتياجات الخاصة المسجلون في قوائم وزارة التضامن الوطني، غير أنه بالمقابل تم إسقاط حق استفادة أبناء المتقاعدين من القطاع من مجانية الكتاب المدرسي، في وقت كانوا يحصلون عليها على مدار السنوات الفارطة مجاناً، كما ألغت وزارة التربية حسب المنشور نفسه مجانية الكتب الموجهة لتلاميذ "التحضير"، حيث تقرر الشروع في بيعها بدءاً من الدخول المدرسي لذلك الموسم، على مستوى المدارس الابتدائية، في حين أن نسبة توزيع الكتب من فروع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ونحو المؤسسات التربوية لم تتجاوز 40 بالمائة، ومعلوم أن الوصاية قد جمدت في وقت سابق الإصلاحات بشكل ظرفي، حيث تقرر تعليق كل العمليات المتعلقة بكتب "الجيل الثاني لباقي السنوات، من إعداد ومراجعة وتدقيق وطبع إلى غاية استدراك الهفوات وتصحيح كافة الأخطاء التي وردت فيها من قبل لجان تقنية.¹

¹ المرجع نفسه.

خلاصة الفصل:

قد يرتبط الإصلاح التربوي بإصلاح التفكير، قصد إعداد جيل قادر على مجابهة المشاكل والصعوبات التي تعترضه، ويعني في الوقت نفسه إدخال تغييرات شاملة أو تحسينات جزئية على البرامج والمناهج الدراسية من جهة واستبدال الأدوار بين المعلمين والمتعلمين، وذلك باعتماد مقاربات جديدة وإدخال التكنولوجيا الحديثة تدريجياً على التربية والتعليم.

خلاصة ما جاء به هذا الفصل أن المحاور الكبرى التي اعتمد عليها من طرف الوزارة وهي محاور بيداغوجية بالغة الأهمية، إذ تبين أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مراحلها الأولى لم تكن لها نتائج واضحة وتخللها الغموض والصعوبة في التطبيق من طرف المعلمين، إلا أنه تم بعد ذلك إعادة تكييفها وهذا عن طريق تبنيها لنظرية البنوية الاجتماعية، زيادة على ذلك فقد ركزت إصلاحات الجيل الثاني على معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول، كما تم امتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج، زيادة على ما تم ذكره في عملية تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعادة البرامج وتنظيم التعلّيمات.

فلاحظ الفرق بين مناهج الجيل الأول والثاني أن مناهج الجيل الأول وضعت في غياب القانون التوجيهي للتربية 08-04 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي التي صدرت في مارس 2009، وغياب الدليل المنهجي لإعادة المناهج كيفية مع القانون التوجيهي، فنتيجة غياب هذه الوثائق المرجعية نتج عنها اختلالات عديدة، إذ صممت البرامج السابقة سنة بعد سنة وفي غياب إطار مرجعي، ووضعت حيز التنفيذ بكيفية مستعجلة، ولم تأتي بالتغيير البيداغوجي المنتظر من تبني المقاربة بالكفاءات، زيادة على ذلك غياب البعد المنهجي ونقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل وعدم توحيد النمطية في تقديم المناهج وتناول المواد.

الفصل الخامس

الدراسة الاستطلاعية
دراسة حالة مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة
لمديرية التربية بولاية توقرت

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل دراسة ميدانية، ففي إطار البحوث التقييمية كان لابد من إجراء عمليات اختبار الفروض عبر إجراءات تطبيقية باعتبارها وسيطا بين محاور الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية، وذلك لتمكين ضرورة التعميم عبر شروط ونماذج متكررة في الدراسة، وقد اخترت مديرية التربية لولاية توقورت بصفة عشوائية في اختيار مجتمعا للدراسة، وذلك عن طريق المباحث الآتية :

المبحث الأول: مدخل تعريفى بأنموذج الدراسة

اعتمد النظام الجزائري مباشرة بعد الاستقلال نفس النظام التربوي الموروث من الاستعمار الفرنسي والذي يعود عهد نابليون الثالث الذي نظم التعليم في وقته من خلال إنشاء أكاديميات تشرف على جميع اطوار التعليم من الابتدائي الى التعليم الجامعي، وكان يطلق على الهيئة المسيرة والمشرقة على تنظيم التعليم اسم الاكاديمية.

تحولت التسمية من مفتشية الاكاديمية الى مديرية التربية بمقتضى القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1971/09/09، وتعتبر مديرية التربية والتعليم بالولاية أداة تنفيذ محلية من أدوات وزارة التربية الوطنية تمثل السلطة التعليمية على المستوى الولائي، من وظائف مديرية التربية:

- نشر التربية والتعليم في محيطها.

- تطبيق ما يأتيها من الوزارة وتقديم الاقتراحات والاستشارات.
- توفير الشروط الضرورية لعملية التربية والتعليم على مستوى الولاية: المادية والبشرية والمعنوية.

- السهر على السير الحسن لمؤسسات التربية والتكوين للقطاع.
- إعداد الخريطة التربوية لمختلف مراحل التعليم بالاتصال مع المصالح والهيئات المعنية.

- السهر على تطبيق البرامج والمواقيت الرسمية والتنظيم المدرسي.
- القيام بعملية تكوين الموظفين وتحسين مستواهم.

ولقد وقع الاختيار على مديرية التربية لولاية توقرت واختيار بعض المدارس الابتدائية كدراسة حالة مع إمكانية تعميم النتائج المتحصل عليها على شبيبتها من المؤسسات التربوية الأخرى، ورصد أهم النتائج المستخلصة على إثر الإصلاحات التربوية السارية المفعول.

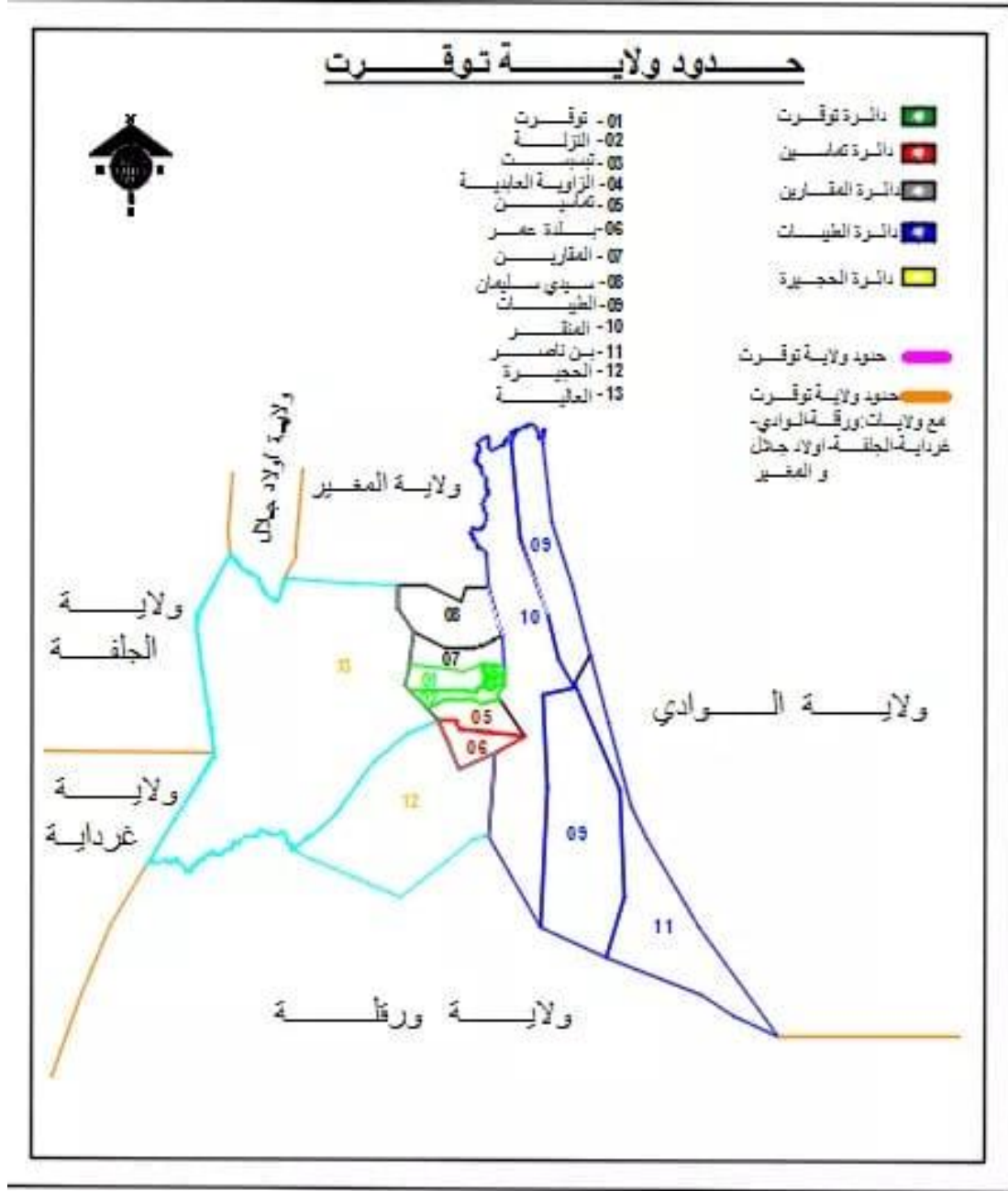
المطلب الأول: التعريف بولاية توقرت

تقع ولاية توقرت في الجنوب الشرقي للجزائر ويحدها من الشمال ولايتي المغير وأولاد جلال وشرقا ولاية الوادي وعربا ولايتي غرداية ولجلفة وجنوبا ولاية ورقلة، تتربع على مساحة تقدر ب 44326 كلم²، ويتراوح عدد سكانها حوالي 611354 نسمة حسب إحصائيات سنة 2020 وتضم 04 دوائر و 13 بلدية ورمز الولاية هو (55).

تم إنشاء ولاية توقرت في 26 نوفمبر 2019. وفي عام 2021، أضفى الرئيس تبون الطابع الرسمي على التقسيم الإداري الجديد.

كانت سابقا ولاية منتدبة، أحدثت بموجب القانون رقم 15-140 المؤرخ في 27 ماي 2015 المتعلق بإحداث دوائر إدارية في بعض الولايات ووضع القواعد الخاصة المرتبطة بها وكذا قائمة البلديات الملحقة بها قبل 2019 كانت تابعة لولاية ورقلة.

الشكل رقم (08): الخريطة الجغرافية لولاية توقورت



المصدر: ولاية توقورت مصلحة التخطيط

وتعتبر توقورت منطقة عاصمة وادي ريغ ويرجع أصل تسمية وادي ريغ حسب المؤرخين إلى قبيلة ريغة وهي فرع من قبيلة كبيرة من بني زناته أقامت في المنطقة في القرن الخامس عشر إلى الموحدين ثم الحفصيين وأسندت إلى ابن المزني الذي تولى حكم بسكرة في فترة من الفترات، وهي سلطنة توقورت وهي دولة كانت موجودة في توقورت ووحدات منطقتها وضاف وادي ريغ بين عامي 1414 و 1881 حطمها سلاطين سلالة بني جلاب، واول شيخ جلابي

تولى حكم توقرت ووداي ريغ هو الشيخ سليمان بن رجب الماريني الزياني، حيث تميز مشايخ بني جلاب في بداية عهدهم بالعدل والصلاح وحب العلم والعلماء كما اهتموا بالحرف والصناعات اليدوية ثم توسع حكمهم فتجاوز منطقة توقرت ليمتد إلى اقليم اولاد جلال.¹

ففي 1854 ألغيت السلطنة بقرار من السلطات الاستعمارية الفرنسية. وأصبحت توقرت واحدة من المقاطعات الإدارية الذاتية الست الأولى (1902)، ثم الأربعة (1905)، المكونين أقاليم الجنوب Territoires du Sud ، التي في 1957 اندمجت ثم أعيد تنظيمها في إقليمين فرنسيين عاديين؛ أصبحت توقرت جزءاً من ولاية ورقلة الصحراوية، في بداية الخمسينات تمكنت القوات الفرنسية من إيقاف قادة ومناضلو الشعب الجزائري بتوقرت بعد اعادة تنظيم الثورة بمؤتمر الصومام في 1956 الحقت منطقة توقرت بالمنطقة الخامسة للولاية السادسة وبالرغم من صعوبة طبيعة المنطقة فقد وقعت فيها عدة معارك واشتباكات كان 19 نوفمبر اليوم الأكثر دموية في تاريخ توقرت حيث القت السلطات الفرنسية القبض على حوالي 2500 مناضل توقرتي الذين أعدم بعضهم دون محاكمة، كما عرفت المدينة خلال هذه الفترة العديد من المظاهرات المناهضة للاحتلال، والداعية لاستقلال الوطن ورفض سياسة الصحراء الفرنسية أهم هذه المظاهرات: مظاهرات 7 مارس 1962 بتوقرت و 13 مارس بالمنقر الطيبات² في 19 مارس 1962 عرفت المنطقة وقفا للعمليات الفدائية واطلق سراح المعتقلين من مراكز الاعتقال بتوقرت المدينة وضواحيها وعاشت المدينة ومواطنيها فرحة استقلال الوطن في 5 جويلية 1962 بعد تضحيات جسام وقوافل من الشهداء.

تعتبر ولاية توقرت حسب موقعها الجغرافي شمال الصحراء بوابةً لحقول البترول والغاز إنتاجاً وبحثاً، وإنتاجها الوفير من التمور، وكنقطة أخيرة في خط السكة الحديدية بالجهة الجنوبية، كل هذه العوامل تجعل من توقرت مركزاً اقتصادياً ضخماً ومعتبراً مقارنةً بباقي مدن الجنوب الجزائري الكبير، علاوة على الطريق الجديد الرابط بين مدينة توقرت وولاية الجلفة عن طريق مدينة "مسعد" وذلك سعياً منه إلى محاولة ربط مدن الشمال بالجنوب وفك العزلة وتنشيط الحركة الاقتصادية والاستثمارات، وكان ذلك في زيارته لها يوم الثلاثاء 20 مارس (أذار) 2001 م. ففي توقرت وأحيائها المختلفة تباع وتسوق كل الحاجيات دون استثناء: من التمور

¹ متحصل عليه: <https://www.marefa.or>، 2023/12/22.

² المرجع نفسه.

بشتى أنواعها طوال السنة إلى المزروعات المحلية من الخضر والفواكه إضافة إلى الأدوات المنزلية والكهربائية والإلكترونية.

وتشكل وسائل النقل والسفر التي تتوفر عليها المدينة أهم عنصر من عناصر تطورها، فالحافلات المتوجهة نحو مختلف المدن الجزائرية تنطلق وتعبر يوميا عليها، والمطار الذي تمتلكه المدينة والذي يقوم برحلات يومية إلى العاصمة، إضافة إلى نقل الركاب والبضائع مختلفة الأحجام بالقطارات وسيارات الأجرة والنقل الخاص للبضائع.

المطلب الثاني: الهيكل التنظيمي لمديرية التربية بولاية توقورت

تتكون الإدارة المدرسية على المستوى الولائي من مديريات التربية. وحسب المرسوم التنفيذي رقم 174-90 المؤرخ في 9 يوليو 1990، فإن مديريات التربية تتكفل بمتابعة وتنفيذ السياسات التربوية محليا عن طريق:

- توفير الشروط التي تساعد على الأداء الفعال للأنشطة التربوية والسير الحسن لمؤسسات التربية والتكوين.

- تنشيط العملية التعليمية على مستوى الولاية وتنسيقها ومتابعتها.

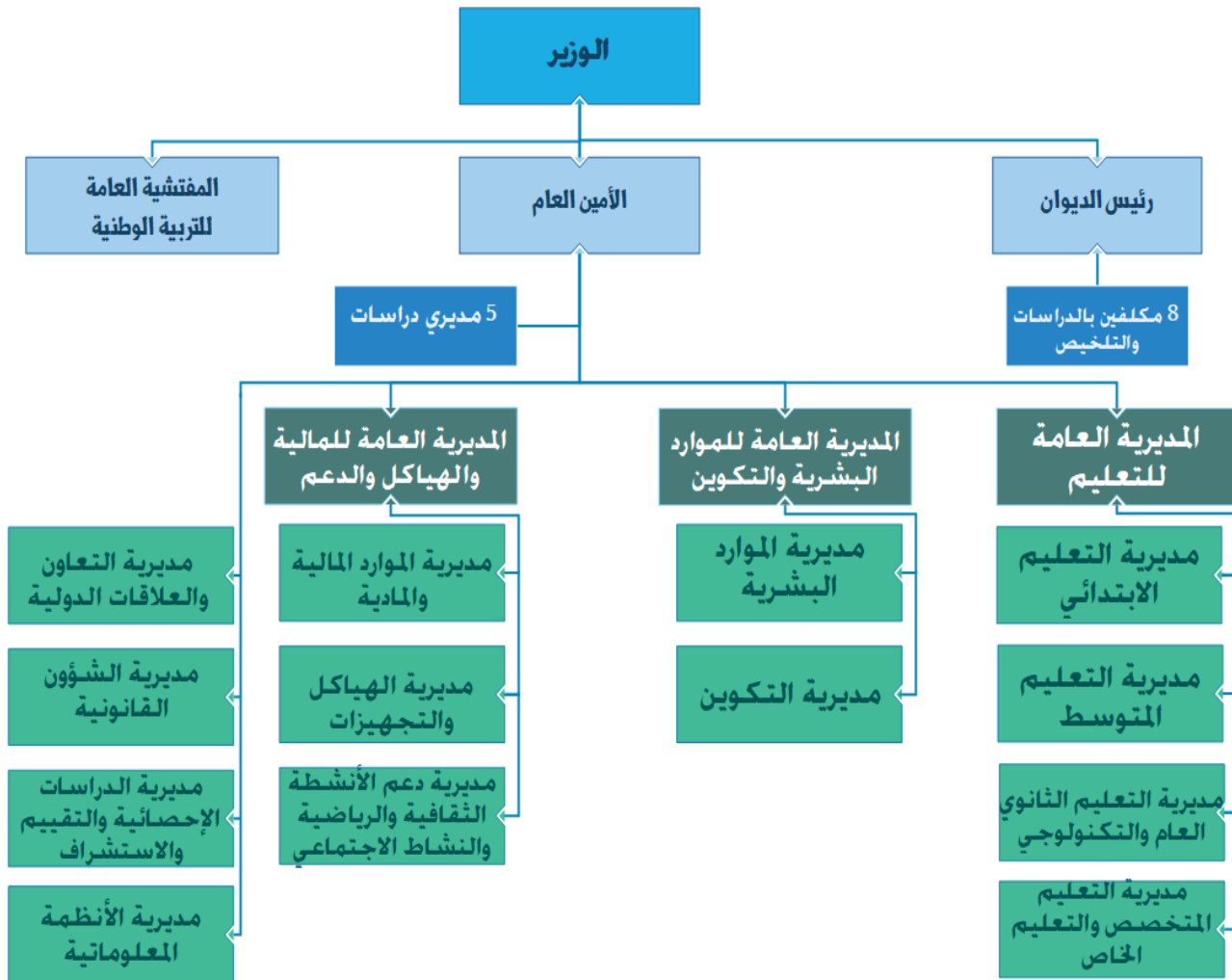
- جمع الإحصاءات الخاصة بالمتعلمين والمستخدمين والهيكل.

- متابعة تطبيق المقاييس التربوية في مجال البناءات المدرسية والتجهيزات.

وقد ضبط القرار الوزاري المشترك، المؤرخ في 1990/10/29 تنظيم مديريات التربية على شكل مصالح ومكاتب حسب حجم كل ولاية، فإن عدد المصالح يتراوح بين 3 و6، بينما يتراوح عدد المكاتب التي تتكون منها كل مصلحة بين 2 و4، يضاف إلى هذا أن المرسوم التنفيذي رقم 01/232، المؤرخ في 2001/8/9 والمتعلق بمركزية رواتب موظفي قطاع التربية قد أحدث مصلحة في مستوى كل مديرية تربية أسند إليها دفع مرتبات الموظفين.

فيا يلي توضيح لهيكل مديريات التربية في المخطط الكامل لوزارة التربية وهو كالتالي:

الشكل رقم (09): الهيكل التنظيمي لوزارة التربية الوطنية



المصدر: <https://www.google.com/search> شوهده يوم 2023/11/21

اما الحديث على مديريات التربية وتنظيمها الهيكلي لوحظ أن أغلب هذه المديريات تتشابه في الهيكل التنظيمي مع اختلاف بسيط من حيث عدد المصالح والمخطط الآتي، يوضح الشكل الهيكلي لمديرية التربية:

الشكل رقم (10): الهيكل التنظيمي لمديرية التربية



المصدر: <https://www.ecoledz.net/2017/05> مسترجع في ماي 2017، شوهذ يوم 2023/11/21

اما عن مديرية التربية لولاية توقورت فهي حديثة الوجود بحكم انها كانت مديرية منتدبة تحت وصاية ولاية ورقلة وبعد التقسيم الإداري الأخير و بروز ولايات جديدة والتي منها ولاية توقورت اصبحت مديرية بحد ذاتها أي مديرية التربية لولاية توقورت كباقي المديريات عبر الوطن.

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية وإجراءاتها.

تطرقنا في الفصول الأولى الى الاطار النظري والمفاهيمي للدراسة إضافة إلى دراسة لواقع المنظومة التربوية في الجزائر خاصة الإصلاحات التي أجريت عليها وبالتحديد مرحلة الطور الابتدائي، وكذا التداعيات وأسباب الإصلاحات التربوية التي مست هذا القطاع وأهم الاستراتيجيات المتبعة لذلك، وفي هذا الفصل تجسيد ما تم تناوله من خطط وبرامج إصلاحية، وكإجابة على فحوى الاشكالية، ومدى نجاعة البرامج الإصلاحية المتبعة من طرف وزارة التربية.

المطلب الأول: الإطار المنهجي للدراسة.

تعتبر الدراسات العلمية وسيلة للتوصل الى نتائج والإجابة على فرضيات والأسئلة بطريقة موضوعية وعلمية، بحيث يكون من المستطاع تعميمها على باقي المجتمعات أو الظاهرة المشابهة، ومن أجل ذلك اعتمدنا من خلال هذا الجزء على تحديد الإطار المنهجي للدراسة وجملة الأساليب الكمية والكيفية المتبعة في البحث وهي كالآتي:

1- الأساليب والأدوات المستخدمة لجمع البيانات.

استخدمت الدراسة مجموعة من المصادر والادوات المنهجية للبحث العلمي والتي تباينت بين ادوات رئيسية أولية كالاستبيان الملاحظة، المقابلة، وكذلك بتعميم بعض الادوات الثانوية كالخرائط والرسوم والاشكال البيانية، والوثائق وغيرها، والتي كانت كالآتي:

– **الإستبيان Questionnaire**: ونجدة في بعض الأحيان يطلق عليه الاستفتاء أو الاستخبار، وهو إحدى أدوات جمع البيانات عن موضوع معين أو قصد إيجاد العلاقة بين متغيرين أو درجة الارتباط بينهما، وهو وسيلة مهمة في البحوث الوصفية التحليلية وكذا البحوث في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

ويعرف الاستبيان بأنه: " مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجرى تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها "¹، وله عدة تصنيفات بحسب نوعية الإجابة فهناك الاستبيان

¹ عمار بحوش، محمد محمود الذنبيات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص10.

المغلق، والاستبيان المفتوح، والاستبيان المغلق المفتوح، والاستبيان المصور، تصاغ هذه الاسئلة بشكل دقيق فيما يعرف بالاستمارة ؛ وهي تلك الصحيفة التي يقوم الباحث بتدوين فيها مجموعة من الاسئلة المقفلة أو المفتوحة، والتي توجه إلى المبحوثين بحيث تعكس هذه الاسئلة¹.

– **الملاحظة:** هي وسيلة من وسائل جمع البيانات والمعلومات، بل لعلها من أدق وسائل البحث، ويمكن استخدامها في الدراسات المتقدمة، فهي تستعمل في كل أنواع البحوث، من بين التعريفات المتفق عليها من طرف الباحثين هو أنها مشاهدة الظواهر ومراقبتها بالذهن والحواس على ما هي عليه بالذات رغبة في الكشف عن خصائصها وتحويلها الى جملة من المفاهيم أو الظواهر العلمية².

– **المقابلة:** والتي تعتبر من ادوات جمع المعلومات والبيانات وتعرّف بأنها تفاعل لفظي يتم بين طرفين أو أكثر حول موضوع معين باستخدام طريقة علمية ومنظمة، كما تعرف أنها استبيان شفوي بين الباحث والمبحوث³، وفي هذا المبحث سنفصل في حدود استعمال هذه الادوات والمناهج ومدى التنسيق بينهم.

مجتمع الدراسة: يعرف مجتمع الدراسة بالصورة المصغرة لمجتمع البحث ويتمثل في معلمي المرحلة الابتدائية التابعين الى مديرية التربية بولاية توقورت في الدراسة الزاهنة هذه، وقد وقع اختيارنا على هذه الفئة لعدة أسباب منها أن مديرية التربية لولاية توقورت تعتبر ضمن الهيئات التنفيذية لوزارة التربية، وبحكم ان الباحث ينتمي لهذه الولاية وكذلك باعتبار هذه المديرية فتية وتتربع على أكثر من 14 بلدية.

عينة الدراسة: عرّفت العينة على أنها جزء من المجتمع الكلي المراد دراسته، يتم تحديدها طبقاً لمعايير إحصائية وطبيعة مشكلة البحث، وفي الدراسة الزاهنة هذه تم اختيار عينة الدراسة عبر مراحل كانت أولها مرحلة الملاحظة وجمع المعلومات حول المناهج وطريقة التدريس

¹ بومدين طاشمة، الأساس في منهجية تحليل النظم السياسية دراسة في المفاهيم، الأدوات، المناهج، والاقترايات، الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2013، ص 91.

² المرجع نفسه، ص 71.

³ نور الدين حتوت، منهجية البحث في العلوم السياسية، الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2018، ص 162-166.

وكذلك مدى معرفة المعلم للمقاربة بالكفاءات ومدى معرفته للإصلاحات التي ادخلت على مناهج التربية في الجيل الثاني من التعليم، ومن خلال زيارتنا المتكررة للمدارس الابتدائية والاحتكاك بالمعلمين والمدراء تم أخذ فكرة أولية على ظروف وطبيعة العمل التي يدرس بها المعلم، في حين تمثلت المرحلة الثانية في اختيار عينة الدراسة والتي كانت عبارة عن عينة عشوائية بسيطة تمثلت في معلمي المدارس الابتدائية التابعين لمديرية التربية بولاية توقورت بطريقة مباشرة، بحيث تم توزيع أولًا ثلاثين استمارة على (30) فرد وذلك لقياس صحة وثبات الاستبيان كدراسة استطلاعية وكان التوزيع في المدة الزمنية 10-13 جوان 2023 فيما تمت الدراسة الأساسية على باقي أفراد العينة والمقدرة ب: 100 معلم وقد تنوعت هذه العينة في مهام بين معلم ومفتش ومدير إلا أن نسبة المعلمين كانت غالبية في العينة وكان التوزيع في الفترة ما بين 15-20 جوان 2023، ولتكون بعد ذلك فترة تفريغ الاستبيان والتي أخذت حوالي شهرين بالاستناد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وبتحليل المعطيات والنتائج تم استخدام الاختبارات والاساليب الإحصائية المناسبة كالاختبار، التكرار والنسب المئوية، بهدف التوصل إلى نتائج دقيقة كما تم الاستعانة أيضا بأداة المقابلة لبعض المعلمين والمفتشين بتكييف أسئلة المقابلة على مقياس أسئلة الاستبيان الذي كان موجه للمعلمين، وذلك لرصد التباين بين الإجابات المحصل عليها، ولقد كانت في فترات زمنية متباعدة ما بين 10 جوان و13 نوفمبر لسنة 2023، هذا بالنسبة للبعد الزمني للعمل الميداني، ولقد تم الاستعانة ببعض المعلمين في عملية التوزيع بعد العديد من اللقاءات.

2- تصميم استبيان الدراسة:

استنادا للدراسات السابقة وبالرجوع الى المختصين في المجال تم تصميم الإستبيان مع مراعاة أبعاد الدراسة من خلال التأكيد على مدى تطبيق ما جاءت به الإصلاحات التربوية من طرف المعلم والمحاور التي تم ادراجها في الاستبيان، ولقد تم توزيعه مباشرة على عينة الدراسة، تم إعداد استمارة تجريبية قبل عرضها على المحكمين، تتضمن أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة، أسئلة تتضمن الإجابة باختيار البديل الأفضل بوضع علامة في الخانة المخصصة وأخرى لها أجوبة على سبيل الحصر وأخرى معدة وفق مقياس ليكارت السباعي، تضمن الاستبيان جزئين أساسيين، يتعلق الجزء الأول بالمعلومات الشخصية لأفراد العينة: الجنس (ذكر، أنثى)، العمر، المستوى الدراسي، الوظيفة أي معلم او مفتش او مدير وسنوات العمل،

أما الجزء الثاني فقد تضمن جملة من المحاور اشتمل كل واحد من هذه الأخيرة على عدة عبارات على شكل أسئلة قدرت ب (20) عبارة (13) عبارة، (11) عبارة (08) عبارة، وثلاث عبارات على شكل اختيار البديل الأفضل، أي ما مجموعه (55) عبارة، ولقد قسمت على النحو الآتي:

– المحور الأول الذي قسم الى صنفين (أ) و(ب) حيث تضمن الصنف "أ" الإجابة على مدى الاطلاع على المقاربة بالكفاءات، والذي تكون من 11 عبارة. أما الصنف "ب" وهي الإجابة على مدى الاطلاع على مصطلحات ومواد المقاربة بالكفاءات، حيث تكونت من 9 عبارات.

– المحور الثاني والذي يضم المناهج التربوية الجديدة والتي تعتبر مجموع البرامج المواد في سبيل تحقيق القيم التي تقوم عليها المناهج، حيث تمثلت الإجابة على عدد من الاسئلة متعلقة بالمناهج ودورها في تحقيق أهداف السياسة التعليمية واحتوت على 13 عبارة.

– المحور الثالث وتضمن تحليل مضمون الكتاب المدرسي من حيث مضامين القيم الوطنية واحتوى على 11 عبارة.

– المحور الرابع والذي تضمن الإجابة على مدى رضا المعلم على سياسة الإصلاح المتبعة من طرف المنظومة التربوية في الجزائر، وقد احتوى هذا المحور على 8 عبارات.

• **قياس الصدق الظاهري:** يعني عرض المقياس على الأساتذة المحكمين وعددهم (5) من أهل الاختصاص وذوي الخبرة في التربية والتكوين والتعليم العالي، وبوسعهم تصحيح الاختلالات وعلى ضوء اقتراحاتهم، يتم إضفاء بعض التعديلات على استمارة الاستبيان وحذف بعض الأسئلة منها.

جدول توضيحي رقم (21) يبين قائمة المحكمين لاستمارة الاستبيان.

قائمة المحكمين	الصفة	الجامعة أو مؤسسة الانتماء
دوش الهادي	أ.د.	كلية الحقوق والعلوم السياسية جامعة حمه لخضر الوادي
صادق جرابية	أ.د.	كلية الحقوق والعلوم السياسية جامعة حمه لخضر الوادي
سمير كيم	أ.د.	كلية الحقوق والعلوم السياسية جامعة تبسة
عبد الحميد فرج	د	كلية الحقوق والعلوم السياسية جامعة حمه لخضر الوادي
بالفار أحمد	معلم	ابتدائية هوارى بومدين بلدية بن ناصر ولاية توقورت

المطلب الثاني: المعالجة الإحصائية للبيانات.

بعد استرجاع الاستثمارات الموزعة على المعلمين، يتم العمل على إيجاد الطريقة المناسبة لتحليل البيانات والمعلومات المسترجعة، وحرصا للوصول الى نتائج دقيقة، يجب الاعتماد على الاساليب الإحصائية الناجعة.

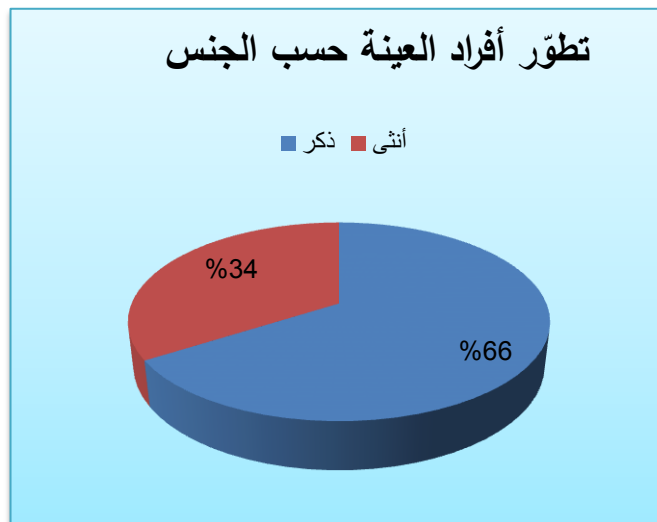
- الأساليب الإحصائية المستخدمة: بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، واختصار البرنامج (SPSS) الاصدار رقم 25. والذي يتيح لمستخدميه معالجة البيانات المجتمعية ميدانيا وآليا بواسطة استعمال الطرق الإحصائية المعروفة في علم الاحصاء تم استخدام الاختبارات والاساليب الإحصائية الآتية: تبويب البيانات، التكرارات والجداول الإحصائية، الاشكال البيانية: ومن هذه الاشكال البيانية يوجد - الأعمدة البيانية، الدائرة البيانية.

- الجداول التقاطعية: يحتوي (spss) على صفوف وأعمدة (تقاطع الصفوف والأعمدة)، يعطي قيم معينة، او إنشاء المقاييس الإحصائية لكل تقاطع بين المتغيرات وقيمها أو جدول تقاطعي لأكثر من متغيرين، علاوة على ذلك فبعد تثبيت برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية يتم العمل على: ترميز البيانات وتفرغها حسب متغيرات الدراسة على برنامج SPSS وذلك بعد جمع الاستثمارات وترتيبها وترقيمها تصاعديا، يتم ترميزها انطلاقا من متغيرات الدراسة. ونتيجة إدخال البيانات على البرنامج، أعطيت مجموعة من النتائج وهي كالآتي: حيث تم توزيع العينة تبعا لبعض متغيرات الدراسة نوردها من خلال الشكل والجدول:

الشكل يعطي برنامج SPSS القيمة التقريبية المئوية، والتحليل يكون مبني على القيمة الحقيقية المدرجة في الجداول. كما يمكن توضيح النتائج المبينة في الجدول والشكل الموالي:

الشكل رقم (11) والجدول رقم (22) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس مجزئة حسب النسبة المئوية.

الشكل رقم (11)



الجدول رقم (22)

الجنس					
		العدد	النسبة المئوية	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	66	66,0	66,0	66,0
	أنثى	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

المصدر: تم إعداد الشكل والجدول بناء على مخرجات SPSS .

نلاحظ من الجدول والشكل اعلاه، أن أعلى نسبة من المعلمين بالعينة، هم فئة الذكور، بما يقارب 66.0 %، أما نسبة الاناث من العينة فهي لا تتجاوز 34.0 % فقط، وهذا راجع لبعض الاسباب والتي منها ان وقت توزيع الاستثمارات كان اثناء العطلة الصيفية وكان الباحث يتعامل مع بعض المعلمين من فئة الذكور والمعلمين في ذاتهم كانت اتصالاتهم بفئة الذكور أكثر من فئة الاناث، لكن الواقع بعكس ذلك فنجد معظم المدارس الابتدائية يغلب عليها الفئة النسوية في التعليم

الشكل (12) والجدول (23) أدناه يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن:

الشكل رقم (12)



جدول (23)

العمر					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 25 سنة	3	3,0	3,0	3,0
	من 25 إلى 35 سنة	24	24,0	24,0	27,0
	من 35 إلى 45 سنة	36	36,0	36,0	63,0
	45 سنة فما فوق	37	37,0	37,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

المصدر: تم إعداد الشكل والجدول بناء على مخرجات SPSS

الجدير بالملاحظة أن متوسط أعمار العينة، في حدود 37 % أي 45 سنة حيث تتوزع كالآتي: 3 معلّمين أقل من 25 عام، بينما 24 معلم أقل من 35 عام وأكثر من 25 سنة، ونجد النسبة ذات الاعمار من 35 سنة الى 45 والتي كان عددها 36 معلم اما النسبة الغالبة وهي 45 سنة فما فوق حيث كان عدد المعلّمين فيها 37 معلم أي بنسبة مئوية 37%.

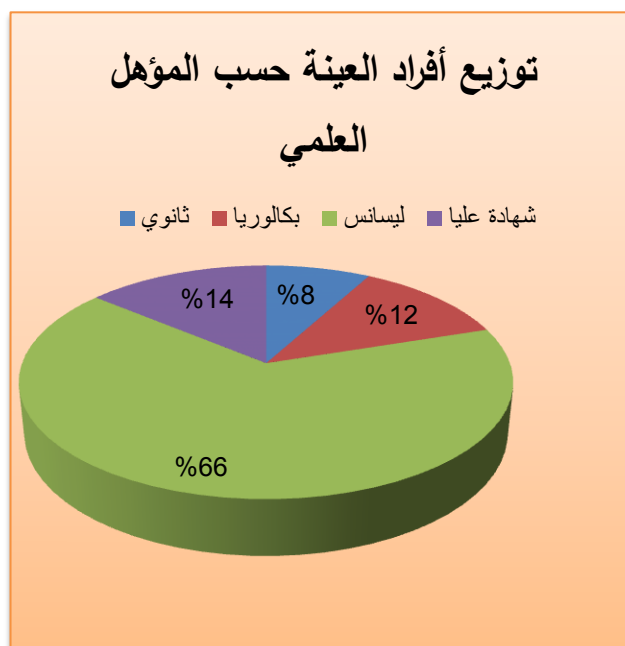
وفي نفس الصدد، تم توزيع العينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي كما يوضح الجدول والشكل

أدناه:

الجدول رقم (23) والشكل (13) يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي.

يوضح توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي حسب النسبة المئوية.

الشكل رقم (13)



الجدول رقم (23)

المؤهل العلمي					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ثانوي	8	8,0	8,0	8,0
	بكالوريا	12	12,0	12,0	20,0
	ليسانس	66	66,0	66,0	86,0
	شهادة عليا	14	14,0	14,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

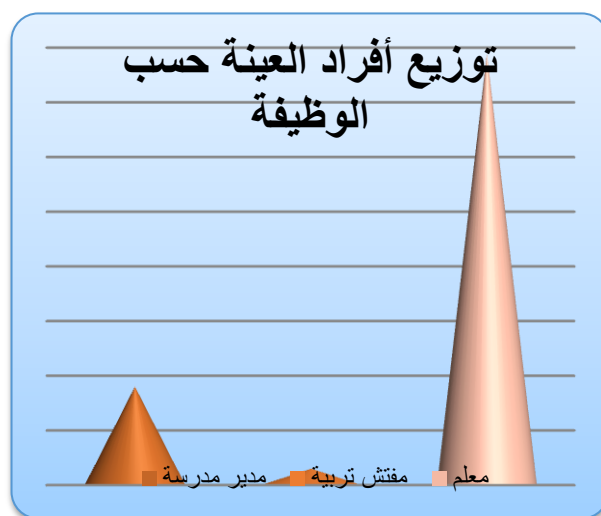
المصدر: تم إعداد الجدول والشكل بناء على مخرجات SPSS

نلاحظ من الجدول اعلاه أن أعلى نسبة من المعلمين هم حاصلين على شهادة ليسانس حيث بلغ عددهم 66 معلم أي ما يعادل نسبة المئوية 66% وهي النسبة الغالبة اما اصغر نسبة وهي فئة المعلمين الذين لم يجتازوا مرحلة التعليم الثانوي والتي قدرت بنسبة 8% وهي نسبة ضعيفة جدا وتليها نسبة 12% وهي فئة المعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريا اما

النسبة التي تليها وهي فئة المعلمين ذات المؤهل العلمي ذو شهادات عليا بنسبة 14%. هذه النسب متفاوتة تدل على أنّ المنظومة التربوية مازالت تعاني من عدم التوازن في عملية توظيف المؤهل العلمي في التعليم مما يزيد من تأزم الوضع التربوي في المدارس لكن ما نلاحظه في هذه الدراسة ان النسبة الغالبة هي ذات شهادة ليسانس وهذا جميل جدا لان هذا المؤهل العلمي يسمح لنا بمخرجات ونتائج جيدة في المنتج المدرسي وتوظيف كل ما يتعلق بالمنظومة التربوية بأحسن وجه، والملاحظ كذلك أن غالبية أفراد العينة من فئة المعلمين والذي كان عددهم 79 معلم أي بنسبة مئوية 79% والأخرى توزعت ما بين مدير ومفتش وهذا ما سنوضحه في الجدول والشكل الآتي

الجدول رقم (24) وأشكال رقم (14) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الوظيفة الحالية للفرد.

الشكل (14)



الجدول (24)

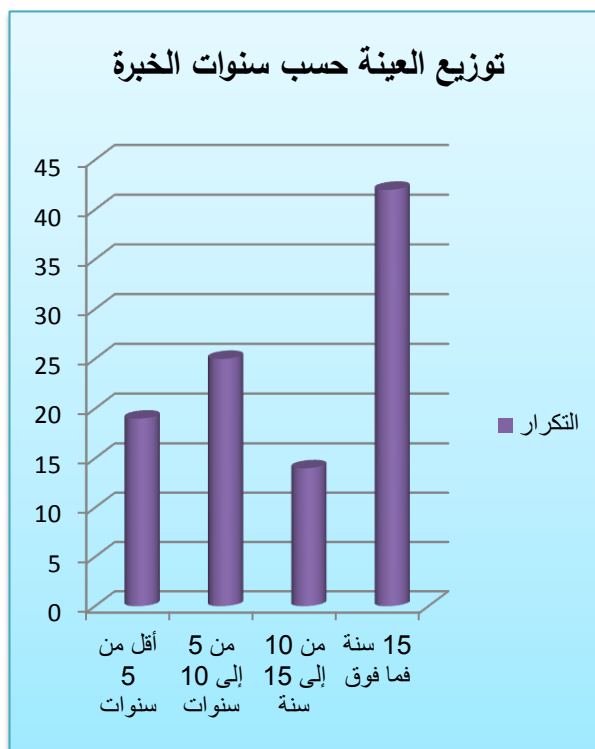
الوظيفة الحالية					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مدير مدرسة	18	18,0	18,0	18,0
	مفتش تربوية	3	3,0	3,0	21,0
	معلم	79	79,0	79,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

المصدر: إعداد الشكل والجدول وفق مخرجات SPSS

نلاحظ من خلال الجدول والشكل السابق أن غالبية أفراد العينة في وظيفة معلم والذي كان عددهم 79 معلم أي بنسبة مئوية 79% أما نسبة وظيفة مدير مدرسة فكانت تتراوح في حدود 18% أي ما عدده 18 مدير اما عن وظيفة التفتيش فكانت منخفضة جدا ما نسبته 3% أي ما يعادل 3 مفتشين في عينة الدراسة ككل، إن هذا التباين بين تنوع وظيفة أفراد العينة يعتبر تزكية الى سنوات الخبرة لأننا نعرف جيد ان وظيفة المدير أو وظيفة المفتش الوصول اليها يشترط أن يكون قد مارس مهنة التعليم لسنوات عدة وهذا ما يزيدنا من تدعيم والوصول إلى نتائج جيدة وناجعة، كما يلاحظ من خلال القراءات حول سنوات الخبرة والتي كانت متراوحة بين 5سنوات الى ما فوق 15 سنة، وهذا ما كان موضح في الجدول والشكل الآتي:

الجدول رقم(25) والشكل رقم (15) يوضح توزيع أفراد العينة لمتغيرات سنوات الخبرة بالنسبة المئوية.

الشكل (15)



الجدول (25)

مدة سنوات الخبرة					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 5 سنوات	19	19,0	19,0	19,0
	من 5 إلى 10 سنوات	25	25,0	25,0	44,0
	من 10 إلى 15 سنة	14	14,0	14,0	58,0
	15 سنة فما فوق	42	42,0	42,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

المصدر: إعداد الجدول والشكل وفقا لمخرجات SPSS.

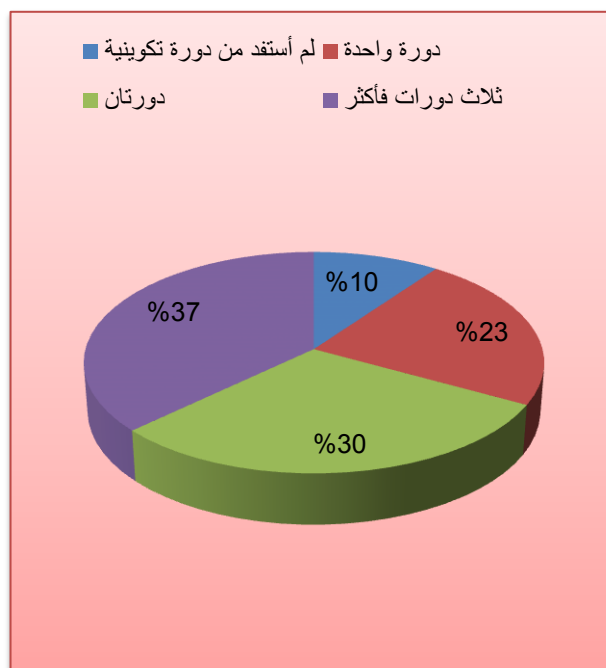
نلاحظ من خلال الجدول والشكل أعلاه، أن أكبر نسبة مئوية في سنوات الخبرة هي فئة 15 سنة فما فوق أي ما نسبته 42% أي 42 معلم كانت لديهم فوق 15 سنة خبرة في التعليم ثم تليها فئة من 5 إلى 10 سنوات خبرة أي ما نسبته 25% ثم بعد ذلك تليها فئة الأقل من 5 سنوات خبرة بنسبة مئوية 19% وفي الأخير فئة من 10 إلى 15 سنة خبرة وهي النسبة المنخفضة والصغيرة وقدرت ب 14%، او بعبارة أخرى المعلمين الذين عاشوا الجيلين الأول والثاني التي كانت خبرتهم المهنية تفوق 15 سنة، وهي النسبة الغالبة في الدراسة مما يزيد من مصداقية الأجوبة والحصول على النتائج المرجوة، لقد استفاد أفراد العينة من دورات تكوينية أثناء الخدمة، وكانت موزعة بالنسبة المئوية .

الجدول رقم (26) والشكل رقم (16) يوضح عدد الدورات التكوينية المستفاد منها من طرف أفراد العينة كما يلي:

الجدول (26)

عدد الدورات التكوينية المستفادة					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لم أستفد من دورة تكوينية	10	10,0	10,0	10,0
	دورة واحدة	23	23,0	23,0	33,0
	دورتان	30	30,0	30,0	63,0
	ثلاث دورات فأكثر	37	37,0	37,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الشكل (16)



المصدر: إعداد الجدول والشكل وفقا لمخرجات SPSS.

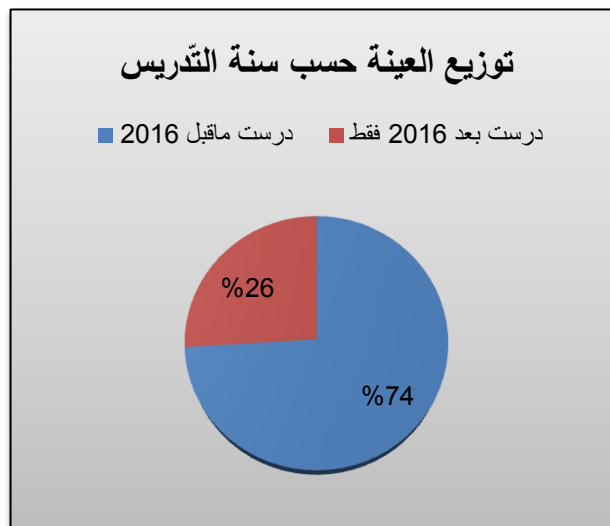
يلاحظ من خلال الجدول والشكل أعلاه، أن النسبة المئوية الغالبة على عدد الدورات التكوينية هي ما فوق ثلاث دورات تكوينية، إذ حازت على نسبة 37% أي ما عدده 37 معلم، أما النسبة التي تليها وهي الاستفادة من دورتان فقط وقدرت بـ 30% أي ما يعادل 30 معلم من المجموع الكلي لأفراد العينة، بعد ذلك تأتي الفئة التي استفادة من دورة واحدة فقط والتي احتلت نسبة 23% أي ما يعادل 23 معلم مجموع عدد أفراد العينة، وفي الأخير تبقى النسبة الأدنى والتي لم تستفيد من أي دورة تكوينية والتي كانت تساوي 10% أي ما يعادل 10 معلمين من

مجموع العينة، هذا يؤدي بنا إلى أنّ نسبة 37% وهي النسبة الغالبة التي استفادة من ثلاث دورات أو أكثر الى وجود قصور في عملية التكوين لان هذه البرامج والمناهج والمقاربة بالكفاءات تحتاج الى دورات عديدة ومستمرة أثناء الخدمة وفي العطل وهنا نلاحظ من خلال هذا الاستبيان نقص كبير في التكوين مما يؤثر بالسلب على التعليم وعلى المنظومة التربوية بصفة عامة.

يأتي متغير التدريس قبل إصلاحات 2016 وما بعده بالنسبة لأفراد العينة وذلك من خلال الجدول والشكل الآتي:

الجدول رقم (27) والشكل رقم (17) يوضح عدد أفراد العينة الذين زاولوا التدريس قبل وبعد 2016.

الشكل (17)



الجدول (27)

التدريس					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	درست ما قبل 2016	74	74,0	74,0	74,0
	درست بعد 2016 فقط	26	26,0	26,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

المصدر: تم إعداد الشكل والجدول وفق مخرجات SPSS.

نلاحظ من الجدول والشكل اعلاه، أن النسبة الغالبة والكبيرة والتي بلغت 74% من القرص هي الفئة التي درست قبل 2016 ومازالت حتى اليوم أي ما عدده 74 معلم أما النسبة المئوية وهي الفئة التي درست ما بعد 2016 أي الجيل الثاني فقط والتي كانت نسبتها 26% أي ما يعادل 26 معلم، وما يهمنا كثير هي النسبة التي كانت غالبة لأنها تدري جيداً ما جاءت به سياسات الإصلاح في الجيل الثاني ومقارنة ما كانت عليه في الجيل الأول وهذا ما يخدم موضوع الدراسة.

المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج الاستبيان.

سيتم من خلال هذا المبحث تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات محاور الإستبيان بهدف التعرف على اتجاهات أفراد لعينة نحو كل عبارة هل هي إيجابية ام سلبية وكذا الإجابة على فرضيات الدراسة ومدى صحة او نفي هذه الفرضيات، لذا قسمنا هذا المبحث الى مطلبين المطلب الأول وسنتناول فيه عرض تحليل إجابات أفراد العينة والمطلب الثاني سنقوم بتحليل نتائج الدراسة وتحليل فرضيات الدراسة ومناقشتها.

المطلب الأول: عرض وتحليل إجابات أفراد العينة نحو محاور الاستبيان.

يتم من خلال هذا الجزء تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات محاور الإستبيان بهدف التعرف على اتجاهات أفراد العينة نحو كل عبارة هل هي إيجابية (موافقون، موافقون تماماً)، محايد (مترددون) أو سلبية (ليسوا موافقين، ليسوا موافقين تماماً) وهذا من خلال استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري والوزن النسبي للعبارة.

من أجل التحليل الوصفي لإجابات المستجوبين نحو عبارات ومحاور الاستبيان فإنه تم إعداد دليل لقياس درجة الموافقة في إجابات أفراد العينة على عبارات الإستبيان من خلال بمقياس "ليكاترت السباعي" المعتمد عليه في إستبيان الدراسة، حيث يلاحظ بأن بدائل المقياس تعبر عن الخيارات (غير موافق تماماً، غير موافق لحدما، غير موافق، محايد، موافق، موافق لحدما، موافق تماماً). حيث تم في المحور الثالث والرابع تم تغيير دليل القياس الى درجة الرضاء وذلك لتناسب مع عبارات وإجابات الأفراد الى (غير راضي تماماً، غير راضي لحدما، غير راضي، محايد راضي، راضي لحدما، راضي تماماً)، وانطلاقاً من هذه الدرجات تم حساب المتوسط الحسابي (المرجع) كما يلي: حساب طول الفئة والتي تساوي عدد المسافات الفاصلة بين الدرجات ولكن قبل ذلك بحساب قيمة المدى العام والذي يساوي (=) أعلى درجة في المقياس - أدنى درجة في المقياس = $(1-7) = 6$ ومن ثمّ: طول الفئة هو $0.85 = 7/6$ ، (7) تمثل عدد بدائل مقياس ليكاترت في الاستبيان) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة (طول الفئة) الى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد (1) الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لأول فئة والتي تساوي (=) طول الفئة + أدنى قيمة للمقياس = $1.85 = 1 + 0.85$ واستمرت الإضافة حتى الوصول

إلى أعلى قيمة في المقياس وهي العدد (7)، وعليه يتم تحديد الاتجاه العام للمستجوبين نحو كل عبارة من عبارات الدراسة وفقا للجدول الآتي:

جدول رقم (29) يوضح تحديد الاتجاه

الاتجاه	المتوسط المرجح	السلم
منخفض جدا	1,85-1,00	غير موافق تماما
منخفض لحد ما	2,71 -1,86	غير موافق لحد ما
منخفض	3,57 -2,72	غير موافق
متوسط	4,43-3,58	محايد
مرتفع	5,29-4,44	موافق
مرتفع إلى حد ما	6,15-5,30	موافق لحد ما
مرتفع جدا	7,00-6,16	موافق تماما

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة

من خلال الجدول أعلاه يتم تحديد اتجاه العبارة أو المحور بشكل عام، وذلك من خلال الاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي المرجح، فمثلا إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لعبارة ما 4.55 فنجد أنها تقع في المجال 5.29-4.44 أي ضمن مجال السلم موافق، مما نعبر على أنّ الاتجاه العام لهذه العبارة هو مرتفع، وهكذا يتم مع كافة العبارة والأبعاد والمحاور.

1- التحليل الإحصائي الوصفي للمحور الأول المتعلق بالمقاربة بالكفاءات

يحتوي هذا المحور على بعدين (أ) و(ب) حيث يصف تقييم درجات الموافقة من خلال معرفة آراء واتجاهات أفراد العينة نحو إجاباتهم على عبارات المحور الأول من الاستبيان والمتعلقة بمدى الاطلاع على المقاربة بالكفاءات ومصطلحات ومواد المقاربة بالكفاءات وفقا للعبارات من (01) الى العبارة(11) هذه بالنسبة للبعد (أ) ومن العبارة (01) الى العبارة (09) بالنسبة للبعد (ب)، وفيما يلي عرض للنتائج المتحصل عليها وفق الجدول الآتي:

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية: دراسة حالة مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرية التربية بولاية توقورت

الجدول رقم(28): نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول البعد (أ):

مدى الاطلاع على المقاربة بالكفاءات.

العبارات	التكرار والنسبة	غير موافق تماما	غير موافق لحد ما	غير موافق	محايد	موافق	موافق لحد ما	موافق تماما	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه
1-المقاربة بالكفاءات تعني " طريقة لإعداد الدروس والبرامج التعليمية " أنت على دراية بمضمون هذا التعريف	التكرار	12	15	11	11	32	13	6	3,99	1,789	متوسط
	النسبة	12	15	11	11	32	13	6			
2-المقاربة بالكفاءات لازالت غير واضحة المعالم عند الأستاذ في الابتدائي	التكرار	12	5	15	6	34	17	11	4,40	1,820	متوسط
	النسبة	12	5	15	6	34	17	11			
3-طبقت هذه المقاربة بكفاءة عالية	التكرار	12	20	20	10	20	16	2	3,62	1,728	متوسط
	النسبة	12	20	20	10	20	16	2			
4-ساهمت المقاربة بالكفاءات في تحسين طريقة التدريس	التكرار	10	13	8	13	24	24	8	4,32	1,831	متوسط
	النسبة	10	13	8	13	24	24	8			
5-ساهمت هذه المقاربة على تعديل وتحديث المناهج الدراسية	التكرار	12	11	15	9	26	22	5	4,12	1,811	متوسط
	النسبة	12	11	15	9	26	22	5			
6-ساهمت هذه المقاربة في حل المشكلات وتقييم قدرات المتعلم	التكرار	12	5	18	15	35	11	4	4,05	1,613	متوسط
	النسبة	12	5	18	15	35	11	4			
7-ساهمت هذه المقاربة في اعتماد المتعلم على ذاته	التكرار	14	4	16	9	36	13	8	4,20	1,781	متوسط
	النسبة	14	4	16	9	36	13	8			

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية: دراسة حالة مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرية التربية بولاية توقورت

مرتفع	1,433	5,13	22	13	42	9	9	3	2	التكرار	8- عملت هذه المقاربة على تكثيف البرامج الدراسية
			22	13	42	9	9	3	2	النسبة	
متوسط	1,706	4,41	9	14	41	8	10	9	9	التكرار	9- المقاربة بالكفاءات فتحت المجال للمعلم في التحرر من القيود وساهمت في تنمية روح المبادرة والاجتهاد
			9	14	41	8	10	9	9	النسبة	
متوسط	1,633	4,00	3	17	22	23	16	8	11	التكرار	10- ساهمت في تأهيل المتعلم للاندماج في المجتمع
			3	17	22	23	16	8	11	النسبة	
مرتفع	1,439	4,49	4	21	33	19	12	7	4	التكرار	11- كان هناك فرق في تكوين المتعلم بعد تطبيق هذه المقاربة
			4	21	33	19	12	7	4	النسبة	
متوسط	098115.	4.248	البعد (أ): الاطلاع على المقاربة بالكفاءات								

من خلال هذا البعد المتمثل في "الاطلاع على المقاربة بالكفاءات" الذي يسهم في تشكيل المحور الأول المتمثل في "المقاربة بالكفاءات" نجد أنه يتكون من 11 عبارة، يتضح أن جميعها عرف اتجاه عام متوسط ماعدا العبارتين رقم 8 و 11، اللتان عرفت اتجاه مرتفع، في حين نجد أن أعلى قيمة في الانحراف المعياري بلغت 1,83 بالعبارة 04 مما يدل على أنها عرفت تشتت أكبر من غيرها من عبارات هذا البعد وهذا يؤكد عدم اتفاق أفراد العينة حول إجابة معينة حول هذه العبارة، بينما نجد أن أقل قيمة للانحراف المعياري بلغت 1,433 بالعبارة 08 مما يدل على تجانس إجابات الأفراد حول هذه العبارة حيث نجد أن هناك 42% من الاجابات عرفت الإجابة موافق أين أخذت العبارة الاتجاه مرتفع، عموما نجد أن البعد الأول عرف متوسط حسابي وانحراف معياري بلغا على التوالي 4,24 و 0,981 باتجاه عام متوسط.

- تحليل رأي أفراد العينة حول العبارة رقم (08) المتضمنة " أن هذه المقاربة عملت على تكثيف البرامج الدراسية"

نلاحظ أن هذه العبارة احتلت المرتبة الأولى من حيث أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 5013 وهو ضمن مجال موافق (4.44 - 5.29). أي أن هذه المقاربة صحيح أنها جاءت بعملية تكثيف البرامج الدراسية مما يصعب على المتعلم الاستيعاب الجيد للدروس وتفاقم مواد الدراسة، ولاشك أن كثافة البرامج الدراسية أمر ملحوظ ويرهق كاهل المتعلم كما الأسرة كذلك إلا أن هذا الإثراء والتنوع ومحاولة الإحاطة بمواضيع شتى يقع على عاتق الخبراء والذين وضعوا هذه البرامج وليست المقاربة المنتهجة سبباً في هذه الكثافة.

-تحليل رأي أفراد العينة حول العبارة رقم (11) المتضمنة " كان هناك فرق في تكوين المتعلم بعد تطبيق هذه المقاربة"

نلاحظ أن هذه العبارة احتلت تقريبا نفس المرتبة بالنسبة للعبارة السابقة (08) من حيث الأهمية لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي بلغ 4.49 وهو ضمن مجال موافق (4.44 - 5.29)، أي أن هناك فرق في تكوين المتعلم بعد ما طبقت هذه المقاربة، حيث فتحت هذه المقاربة المجال للمعلم أو الاستاذ الاجتهاد والمبادرة وشجعتة على خلق طرق وأساليب تضمن توصيل المعرفة بكل سلاسة بشرط أن توافق المناهج والبرامج المسطرة من الهيئة الوصية.

-تحليل رأي أفراد العينة حول العبارة رقم (04) المتضمنة " ساهمت المقاربة بالكفاءات في تحسين طريقة التدريس"

نلاحظ أن هذه العبارة احتلت أعلى قيمة في الانحراف المعياري بلغت 1,83 عرفت تشتت أكبر من غيرها من عبارات هذا البعد وهذا يؤكد عدم اتفاق أفراد العينة حول إجابة معينة حول هذه العبارة، وبمتوسط حسابي بلغ 4.32 وهو ضمن مجال موافق مرتفع (4.44 - 5.29). أي أن عامل التشتت بلغ الذروة بين أفراد العينة حول مساهمة هذه المقاربة في تحسين طريقة التدريس.

-تحليل رأي أفراد العينة حول العبارة رقم (02) المتضمنة " المقاربة بالكفاءات لازالت غير واضحة المعالم عند الاستاذ في الابتدائي.

نلاحظ من خلال الجدول أن هذه العبارة احتلت على متوسط حسابي بلغ 4.40 أي تعتبر في الترتيب رقم 4 نظرا لأهمية هذه العبارة تدخل ضمن مجال محايد وذا اتجاه متوسط (3.58 - 4.43). مما يوحي أن معظم أفراد العينة محايد في الإجابة على هذا التساؤل، ومن ثم اخترنا

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية: دراسة حالة مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرية التربية بولاية توفورت

في تحليل العبارات التي كانت لها أهمية بالغة في هذا المحور ناهيك عن باقي العبارات الأخرى والتي احتلت على الاتجاه المتوسط أي في مجل (3.58-4.43)، أي في سلم محايد الجدول رقم(29): نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول البعد (ب): مدى الاطلاع على المصطلحات ومواد المقاربة بالكفاءات.

العبارات	التكرار والنسبة	غير موافق تماما	غير موافق لحد ما	موافق لحد ما	موافق تماما	محايد	موافق	موافق لحد ما	موافق تماما	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتّجاه
01 المصطلحات ومواد المقاربة بالكفاءات تعني تلك "المعارف والمهارات والسلوكات والكفاءات التي يمكن تطبيقها لزيادة كفاءة المتعلّم"	التكرار	3	4	2	9	63	11	8	4,90	1,202	مرتفع	
	النسبة	3	4	2	9	63	11	8				
02 هذه المصطلحات والموارد تنتمي قدرات ومهارات متعلّم المرحلة الابتدائيّة	التكرار	3	6	16	10	37	21	7	4,63	1,461	مرتفع	
	النسبة	3	6	16	10	37	21	7				
03 تمكن هذه المقاربة المتعلّم من استعمال مكتسباته في وضعيات غير مدرسية (حياتية)	التكرار	5	6	10	6	38	23	12	4,83	1,583	مرتفع	
	النسبة	5	6	10	6	38	23	12				
04 تطبق مع تلاميذك هذه الوضعية التعلّميّة	التكرار	3	0	2	13	49	24	9	5,13	1,134	مرتفع	
	النسبة	3	0	2	13	49	24	9				
05 الوضعيّات التعلّميّة من أهم المبادئ التي تعتمد عليها المقاربة بالكفاءات، أنت مقتنع بأهمية تطبيقها في تدريس المتعلّم	التكرار	5	13	10	7	29	21	15	4,65	1,777	مرتفع	
	النسبة	5	13	10	7	29	21	15				
06 تعدد "الوضعيّات المركّبة" صعبة لكي يتقّهما المتعلّم	التكرار	9	7	9	10	32	16	17	4,65	1,811	مرتفع	
	النسبة	9	7	9	10	32	16	17				
07 في اعتقادك تعدد الوضعية الإدماجية مهمّة ويستفيد منها المتعلّم في الحياة اليوميّة	التكرار	5	6	6	8	39	20	16	4,94	1.538	مرتفع	
	النسبة	5	6	6	8	39	20	16				
08 في اعتقادك ينبغي الاستغناء عن بيداغوجيا الإدماج والاكتفاء بالوضعيّات فقط	التكرار	16	9	30	13	14	15	3	3,57	1,719	منخفض	
	النسبة	16	9	30	13	14	15	3				
09 استعمال الموائِد والمصطلحات الجديدة كان له بالغ الأثر في تكوين المتعلّم	التكرار	9	6	11	16	32	18	8	4,42	1,665	متوسط	
	النسبة	9	6	11	16	32	18	8				
البعد (ب): الاطلاع على مصطلحات ومواد المقاربة بالكفاءات												
									4,635	0,80	مرتفع	

من خلال هذا البعد المتمثل في " الاطلاع على المصلحات ومواد المقاربة بالكفاءات " الذي يسهم في تشكيل المحور الأول المتمثل في "المقاربة بالكفاءات" نجد أنه يتكون من 09 عبارات، يتضح أن جميعها عرف اتجاه عام مرتفع ماعدا العبارتين رقم (08) منخفض والعبارة رقم (09) باتجاه متوسط. في حين نجد أن أعلى قيمة في الانحراف المعياري 1.81 وهي العبارة رقم (06) مما يدل على أنها عرفت تشتت أكبر من غيرها من عبارات هذا البعد وهذا يؤكد عدم اتفاق أفراد العينة حول إجابة معينة حول هذه العبارة والتي عرفت أكثر تشتت، في حين نجد أن معظم العبارات الأخرى انحصرت ضمن المجال موافق أي الاتجاه مرتفع (4.44-5.29). وذلك مما يدل على تجانس إجابات أفراد العينة.

-تحليل رأي أفراد العينة حول العبارة رقم (04) والمتضمنة" تطبق مع تلاميذك هذه الوضعية التعليمية"

نلاحظ أن العبارة رقم (04) قد احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ متوسط الحسابي 5.13، أي في المجال موافق (4.44-5.29)، ذات الاتجاه مرتفع حيث نجد أن غالبية أفراد العينة مساند وموافق على أن هذه الوضعيات التعليمية يطبقونها مع المتعلم ومما لاشك أن المعارف ومصادر المعلومة تنوعت وتعددت وصارت في متناول الجميع بحكم تطور وسائل التواصل ودخول الرقمنة على هذا القطاع وما بقي سوى تدريب المتعلمين على آلية التعامل مع هذه المعارف تجسيدا لذلك المثل الصيني " لا تطعمني سمكاً ولكن علمني كيف اصطاد السمك ولا يتحقق هذا إلا بخلق وضعيات تعليمية ترتبط بالواقع ليسهل فهمها ويكون أثرها كبير في سلوك المتعلمين بشرط أن نبتعد فيها عن التعقيد حتى لا تصيب المتعلم باليأس وفقدان الامل ويكون مفعولها عكسياً.

- تحليل رأي أفراد العينة في العبارات من رقم (1-الى -7):

نلاحظ أن جل هذه العبارات كانت ذات متوسط حسابي بين 4.64-5.13 أي في مجال مرتفع، في حين نجد أن أعلى قيمة في الانحراف المعياري بلغت 1.81 في العبارة رقم (06) التي تتضمن " تعد الوضعيات المركبة صعبة لكي يتفهمها المتعلم" مما يدل على أنها عرفت تشتت أكبر من غيرها من عبارات هذا البعد وهذا يؤكد عدم اتفاق أفراد العينة حول إجابة معينة حول هذه العبارة.

-تحليل رأي أفراد العينة في العبارة رقم (08) المتضمنة " في اعتقادك ينبغي الاستغناء عن بيداغوجيا الإدماج والاكتفاء بالوضعيات فقط"

نلاحظ أن هذه العبارة قد بلغت متوسط حسابي 3.57 يعني في مجال منخفض (2.72-3.57)، في السلم غير موافق هذا يعني أنّ جلّ أفراد العينة لم يوافقوا على الاستغناء على بيداغوجيا الإدماج والاكتفاء بالوضعيات المركّبة فقط لأن بيداغوجيا الإدماج مكمل للوضعيات المركّبة، إن تجنيد المعارف والمكتسبات واعتماد التغذية الراجعة مهم في تقويم مستوى المتعلّمين ولا سبيل لذلك إلا بانتهاج وضعيات إدماجية يتضمّنّها المقطع التعلّمي، وتكون خاتمة له وقد دأبت هذه المقاربة على ذلك.

- تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (09) المتضمنة " استعمال المواد والمصطلحات الجديدة كان له الأثر في تكوين المتعلّم"

نلاحظ أن هذه العبارة بلغت متوسط حسابي 4.42 أي في المجال متوسط (3.58-4.43)، هذا بالنسبة لجدول تحديد الاتجاه وفي سلم (محايد) هذا يعني أن غالبية أفراد العينة أراءهم محايدة لهذه العبارة، يظهر من خلال المصطلحات التي تضمنتها هذه المقاربة أن العنصر الأساسي هو تنمية كفاءات المتعلّم والعمل من أجل تقوية هذه الأخيرة من خلال الرفع من مستوى قدرات المتعلّمين وإكسابهم المهارات اللازمة التي تجعل منهم يتكيفون مع كل الظروف التي تواجههم وهذا ما يعكس اعتماد هذه المقاربة على تفريد التعلّم (التعلّم الذاتي) وجعل المتعلّم هو محور العملية التعليمية التعلمية.

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية: دراسة حالة مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرية التربية بولاية توقورت

الجدول رقم(30): نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني: الذي يتضمن المناهج التربوية.

العبارات	التكرار والنسبة	غير موافق تماما	غير موافق لحد ما	موافق	موافق لحد ما	موافق تماما	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه
1-المناهج واضحة، وسلسة وقابلة للتطبيق	التكرار 13، النسبة 12	13	12	30	10	15	3,65	1,720	منخفض
2- اعتمد في بناء المناهج على احترام مبادئ الشمولية، الانسجام، قابلية الإنجاز، المقروئية الوجهة، قابلية التقويم.	التكرار 3، النسبة 3	3	17	15	18	25	4,16	1,575	متوسط
3-تم التركيز على النظرية البنائية الاجتماعية في تكريس المناهج	التكرار 1، النسبة 1	1	7	15	26	32	4,42	1,281	متوسط
4-شارك المعلم في الوصول إقرار هذه المناهج	التكرار 32، النسبة 9	32	9	23	18	14	2,86	1,596	منخفض
5-المناهج واضحة بدقة في السياسة التعليمية بعد 2016	التكرار 13، النسبة 13	13	18	19	15	21	3,56	1,653	متوسط
6-تحتاج المناهج المعادة كتابتها(الجيل الثاني) إلى إعادة تقييم	التكرار 2، النسبة 2	2	2	2	12	42	5,39	1,355	مرتفع إلى حد ما
7-يعد التقويم مرحلة مفصلية في تطبيق المناهج	التكرار 0، النسبة 6	0	6	4	11	45	5,20	1,348	مرتفع
8-عملت تطبيق هذه المناهج على تنمية الوعي بالمسؤولية في نفوس المتعلمين	التكرار 6، النسبة 10	6	10	16	19	23	4,29	1,647	متوسط
9-عملت تطبيق هذه المناهج على ترسيخ الهوية الوطنية في ذهن المتعلم(الانتماء)	التكرار 4، النسبة 4	4	6	7	17	38	4,73	1,469	مرتفع إلى حد ما
10-أعطت هذه المناهج قيمة للبعد العلمي والتكنولوجي.	التكرار 4، النسبة 10	4	10	7	22	26	4,59	1,583	مرتفع إلى حد ما
11-المناهج المطبقة قابلة للتقويم في كل مراحل التعليم	التكرار 5، النسبة 6	5	6	9	15	43	4,62	1,509	مرتفع إلى حد ما
12-كل المناهج التربوية قابلة للتنفيذ على مستوى الواقع	التكرار 15، النسبة 19	15	19	14	27	10	3,48	1,720	منخفض
13-تستهدف هذه المناهج في بعدها البيداغوجي الاستقلالية في التعلم	التكرار 2، النسبة 13	2	13	11	31	19	4,29	1,465	متوسط
المحور الثاني: المناهج التربوية									
							4,25	0,894	متوسط

من خلال الجدول أعلاه الذي تشمل عباراته على المناهج التربوية التي هي مجموع برامج مواد الإطار الموحد في سبيل تحقيق القيم التي تقوم عليها المناهج، وتتكفل كل مادة دراسية

بشكل مفضل أو تكاملي في إرساء القيم التي تحملها المنظومة التربوية. حيث احتوى هذا المحور على (13) عبارة ويتم تحديد اتجاه العبارة أو المحور بشكل عام، وذلك من خلال الاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي المرجح، حيث نجد أنّ مجموع متوسط عبارات هذا المحور بلغت 4.25 أي تدخل ضمن مجال (3.58-4.43) أي في خانة سلم "محايد" ذات الاتجاه متوسط إلا أنّ هذا لا يمنعنا من تحليل بعض العبارة المهمة في هذا المحور، فنجد من بين هذه العبارات والتي احتلت المرتبة الأولى العبارة رقم (06) والتي بلغت متوسط حسابي 5.39 ولتي تدخل ضمن مجال (5.30-6.15)، أي ضمن سلم "موافق لحدما" ذات الاتجاه "مرتفع لحدما" مما يعني أن غالبية أفراد العينة يتفقون على هذه العبارة، أما عن آخر مرتبة في هذه العبارات وهي رقم (04) والتي بلغت متوسط حسابي 2.86 أي تنحصر في مجال (2.72-3.57) ضمن سلم "غير موافق" ذات الاتجاه "منخفض" مما يدل أن غالبية أفراد العينة غير موافقين مما جاء في هذه العبارة.

- تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (06) والمتضمنة "تحتاج المناهج المعاد كتابتها (الجيل الثاني) إلى إعادة تقييم"

نلاحظ من خلال هذه العبارة أنها بلغت متوسط حسابي 5.39 مرتفع الى حدما أي احتلت المرتبة الأولى في هذا المحور بموافقة جميع أفراد العينة حيث أجمعوا على إعادة تقييم هذه المناهج مما يوحي بوجود أخطاء وصعوبات فيها، لذلك وجب اللجنة الوطنية للمناهج أن تقوم بعملية تقييم وتقويم هذه المناهج بعد فترة زمنية معينة كما حدث مع مناهج الجيل الأول التي تلتها مناهج الجيل الثاني بمعن إصلاح الإصلاح. والدليل على ذلك ما جاءت به العبارة رقم (05) التي تضمنت "المناهج واضحة بدقة في السياسة التعليمية بعد 2016" بلغت متوسط حسابي 3.56 أي ضمن مجال "غير موافق".

-تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (04) المتضمنة "شارك المعلم في الوصول إقرار هذه المناهج"

من خلال هذه العبارة التي كانت في آخر مرتبة ضمن عبارات هذا المحور والتي بلغت متوسط حسابي 2.86 أي ضمن مجال (2.72-3.57) في سلم غير موافق ذات اتجاه منخفض هذا يعني أن غالبية أفراد العينة غير موافقين في هذا الطرح أي عدم مشاركة المعلم في بناء هذه المناهج حيث لم يكن دور المعلم بارزاً في إقرار هذه المناهج وتركيزها ولكن تمت

استشارته (الأخذ برأيه) في حدود ما حيث أن ابرز الدراسات التي عالجت هذا الموضوع أي العلاقة بين المعلم وبناء المناهج كانت تحمل نقداً من طرف هذا الأخير لهذه المنهجية التي بنيت بها هذه المناهج وُسّطرت بها هذه البرامج.

-تحليل رأي أفراد عينة في العبارة رقم (09) التي تضمنتها " عملت تطبيق هذه المناهج على ترسيخ الهوية الوطنية في ذهن المتعلم (الانتماء)"

نلاحظ أن ما جاءت به هذه العبارة والتي بلغت متوسط حسابي 4.73 أي ضمن مجال (4.44-5.29) وهو سلم موافق ذات اتجاه مرتفع، حصلت على موافقة غالبية أفراد العينة وذلك من خلال الدروس والوضعيات المركبة والمشاهد الحية التي تكرر الهوية الوطنية وحب الوطن والانتماء له في جل الدروس وفي كل أطوار المرحلة الابتدائية وخاصة ما يتعلق بمادة التربية المدنية، حيث نجد أنّ للهوية الوطنية والوعي بها مع روح المسؤولية لدى المتعلمين حصة الاسد من خلال إبراز القيم التي تغرس في الناشئة حب الوطن والاعتزاز بالموروث الثقافي الوطني والعربي والإسلامي دون نسيان البعد العلمي والتكنولوجي ومسايرة العصر الذي يشهد تطوّر منقطع النظير.

-تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (03) المتضمنة " تم التركيز على النظرية البنائية الاجتماعية في تكريس المناهج"

نجد في هذه العبارة والتي بلغ متوسط حسابها 4.42 أي ضمن مجال "محايد" ذات اتجاه متوسط حيث ان غالبية أفراد العينة أراءهم محايدة لما جاء في هذه العبارة، لان هذه النظرية والتي بقيادة " ليف فيجوسكي " الذي حدد فيها مراحل النمو السبعة (نظرية النمو الاجتماعي) وكذلك المبادئ العامة للتعلم في هذه النظرية المؤسسة على الفهم كشرط أساسي للتعلم وأن التعلم يقتصر بالتجربة وليس بالتلقين وهو أي التعلم تجاوزاً للنفي والاضطراب مع التأكيد على أنّ الخطأ شرط للتعلم وهو فرصة وموقف من خلال استدراكه وتجاوزه يتم بناء المعرفة الصحيحة حجر الأساس للمقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (31) تحليل رأي أفراد العينة لعبارات البعد الآتية: " أي مقارنة مناسبة للتعليم الابتدائي "

النسبة المئوية (%)	التكرار	أي من المقاربات مناسبة للتعليم الابتدائي؟
10	10	المقاربة بالمضامين
63	63	المقاربة بالأهداف
27	27	المقاربة بالكفاءات
100	100	المجموع

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لمخرجات spss.

يلاحظ في الجدول أعلاه أن أكبر نسبة مئوية حصلت عليها عبارة " المقاربة بالأهداف " والتي بلغت 63% من مجموع أفراد العينة أما باقي المقاربات الأخرى فقد بلغت المقاربة بالمضامين 10% اما المقاربة بالكفاءات والمعمول بها حاليا فبلغت 27% وهي نسبة جد ضعيفة مقارنة بالمقاربة بالأهداف، هذا يوحي على أنّ المقاربة بالهدف كانت لها نتائج جيدة وهي طريقة جيدة وسهلة في التدريس، لأن هذه المقاربة تشغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية سواء كانت هذه الأهداف عامة أو خاصة، وبتعبير آخر تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيراً وتقويماً ومعالجة فهي تركز على الهدف.

الجدول رقم (32) تحليل رأي أفراد العينة للمحور الثالث المتضمن " تحليل مضمون

الكتاب المدرسي من حيث مضامين القيم الوطنية"

العبارات	التكرار والنسبة	غير راضي تماما	غير راضي لحد ما	غير راضي	محايد	راضي لحد ما	راضي تماما	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه
1- فكرة الكتاب الموحد للتعليم فكرة جيدة	التكرار	3	7	12	9	34	21	4,90	1,636	مرتفع
	النسبة	3	7	12	9	34	21			
2- اعتماد كتب الجيل الثاني على الصورة كوسيلة توضيحية مرافقة للنصوص (السندات) أمر مهم	التكرار	1	2	8	7	40	28	5,37	1,368	مرتفع إلى حد ما
	النسبة	1	2	8	7	40	28			
3- يمكن للأستاذ إن يكتفي بالكتاب المدرسي كمصدر أساسي للدرس	التكرار	22	17	28	4	13	4	3,21	1,822	منخفض
	النسبة	22	17	28	4	13	4			
4- تعمل المواضيع الموجودة في الكتاب المدرسي على تكريس مبدأ الديمقراطية والمواطنة وحب المسؤولية	التكرار	6	4	16	19	33	6	4,41	1,491	متوسط
	النسبة	6	4	16	19	33	6			
5- مضمون الكتاب المدرسي مستوحى من الواقع الذي يعيشه المتعلم	التكرار	14	12	19	11	18	4	3,89	1,836	متوسط
	النسبة	14	12	19	11	18	4			
6- الكتاب المدرسي خال إلى حد كبير من كل الأخطاء	التكرار	24	10	28	7	16	4	3,30	1,829	منخفض
	النسبة	24	10	28	7	16	4			
7- اللغة المستخدمة في الكتاب المدرسي سهلة يمكن للمتعلّم استعمالها بشكل سلس	التكرار	10	16	23	11	17	2	3,80	1,717	متوسط
	النسبة	10	16	23	11	17	2			
8- المصطلحات المستخدمة في الكتاب المدرسي متناسبة مع قدرات المتعلّم	التكرار	11	20	27	11	9	3	3,56	1,737	منخفض
	النسبة	11	20	27	11	9	3			
9- أعطى الكتاب المدرسي قيمة كبيرة لتكريس مبادئ الهوية الوطنية	التكرار	6	10	6	24	27	10	4,47	1,630	مرتفع
	النسبة	6	10	6	24	27	10			

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية: دراسة حالة مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرية التربية بولاية توقورت

مرتفع	1,533	4,55	9	18	33	14	14	9	3	التكرار	10- يتماشى مضمون الكتاب المدرسي مع طريقة تدريس المقاربة بالكفاءات
			9	18	33	14	14	9	3	النسبة	
متوسط	2,086	3,95	13	13	23	8	16	4	23	التكرار	11-توافق على رقمنة الكتاب المدرسي وجعل اللوح الالكتروني مكانه
			13	13	23	8	16	4	23	النسبة	
متوسط	0,969	4,128	المحور الثالث: تحليل مضمون الكتاب المدرسي من حيث مضامين القيم الوطنية								

في هذا المحور ومن خلال الجدول أعلاه يتم تحديد اتجاه العبارة أو المحور بشكل عام، وذلك من خلال الاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي المرجح، والملاحظ هنا أن صيغة درجات السلم قد تغيرت من درجة موافق الى درجة راضي، أي قياس درجة رضا أفراد العينة، فنجد أنّ لمتوسط الحسابي المرجح لهذا المحور بلغ 4.12 أي في مجال (3.58-4.43) أي اتجاه متوسط في خانة محايد، إلا أنّ هذا لا يمنع من تحليل آراء أفراد العينة لبعض العبارات التي لها أهمية كبيرة وذات متوسط حسابي مرتفع، فنجد أنّ العبارة رقم (02) قد حصلت على المرتبة الأولى ضمن هذه العبارات بمتوسط حسابي بلغ 5.37 أي في مجال "راضي لحد ما" ذات اتجاه مرتفع الى حدما مما يعني أن غالبية أفراد العينة راضين بما جاء في هذه العبارة، اما عن العبارة رقم(03) والتي كانت في آخر ترتيب حيث بلغت متوسط حسابي 3.21 أي في مجال غير راضي ذات اتجاه منخفض مما يعني أن غالبية أفراد العينة غير راضين على ما جاء فيها.

- تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (02) المتضمنة "اعتماد كتب الجيل الثاني على الصورة كوسيلة توضيحية مرافقة للنصوص (السندات) أمر مهم.

نلاحظ من خلال هذه العبارة التي احتلت المرتبة الأولى ضمن هذا المحور حيث نجد أنّ أفراد العينة راضين على أنّ ما جاءت به المنظومة التربوية في شأن اعتماد كتب الجيل الثاني على الصورة كوسيلة للتوضيح أكثر وترسيخ الهدف من الدرس في ذهن المتعلّم لتسهيل وصول الفكرة وتوضيحها ومعايشة خيال المتعلّم مع الواقع والبيئة الخارجية المحيطة به، حيث من الجميل أن هذه الصور مأخوذة من الحقيقة وليس رسم كليكاتوري كما كان في السابق خاصة الصور التي تدخل ضمن معايشة المعاملات اليومية للمتعلّم.

-تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (01) المتضمنة "فكرة الكتاب الموحد للتعليم فكرة

جيدة"

من خلال نتائج الجدول أعلاه نجد أنّ هذه العبارة بلغ متوسط الحسابي لها على 4.90 أي يدخل ضم مجال (4.44-5.29) أي راضي ذات الاتجاه مرتفع، هذا يبين أن غالبية أفراد العينة أو المعلمين راضين عن فكرة الكتاب الموحد، لأن هذه الفكرة رائعة ترسخ مفهوم الكفاءة العرضية بين مجموع الأنشطة المقررة لكن تطبيق هذا المقترح لا يزال في بداياته ولم يشمل جميع مستويات المرحلة الابتدائية، والملاحظ أنه اقتصر على الطور الأول (السنة الأولى والثانية ابتدائي) فلا يعقل أن نجد في السنة الثالثة ابتدائي مثلاً: 11 كتاباً تثقل كاهل المتعلم وتجعله يصاب بالملل فحبذا لو يتم الاكتفاء بالكتب في المواد الأساسية وتترك الجوانب الأخرى للأستاذ وفق برنامج محدد.

-تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (04) المتضمنة " تعمل المواضيع الموجودة في

الكتاب المدرسي على تكريس مبدأ الديمقراطية والمواطنة وحب المسؤولية"

بلغت نسبة المتوسط الحسابي لدى هذه العبارة الى 4.41 وهي تدخل ضمن مجال محايد ذات اتجاه متوسط أي أن معظم أفراد العينة أو المعلمين محايد في قراره لهذه العبارة وهذا راجع لأن مبدأ المواطنة وحب المسؤولية من المبادئ التي عملت الكتب المدرسية على تكريسها من خلال القيم المختلفة التي ظهرت بين ثنايا النصوص المختارة والمواضيع المبرمجة في أنشطة التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية ولكن مستوى هذه البرامج يتسم في بعض جوانبه بنوع من الصعوبة وعدم ملائمة هذه المفاهيم لأعمار المتعلمين ويمكن تأجيلها الى مستويات أخرى في مراحل تعليمية أعلى.

-تحليل رأي أفراد لعينة للعبارة رقم (06) المتضمنة " الكتاب المدرسي خال الى حد كبير

من كل الأخطاء"

نجد من خلال الجدول أعلاه أن هذه العبارة قد بلغت متوسط حسابي 3.30 أي في مجال غير راضي أي أن غالبية المعلمين غير راضين بهذا الطرح هذا ما يوضح أن الكتب المدرسية ليست خالية تماماً من الأخطاء اللغوية والأخطاء في المعلومة في حد ذاتها وهذا ليس بالجديد علينا خاصة بعد الفضائح التي مست بالدين والعقيدة الإسلامية والأخطاء التاريخية والجغرافية.

-تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (11) المتضمنة " توافق على رقمنة الكتاب المدرسي وجعل اللوح الالكتروني مكانه"

نجد أنّ هذه العبارة قد وصلت الى متوسط حسابي بلغ 3.95 أي في مجال محايد وذات اتجاه متوسط مما يعني أنّ غالبية المعلمين جاء رأيهم محايد وهذا راجع لعدة أسباب منها أنّ هذا الإجراء مازال في بدايته ولم يعمم في كل المؤسسات وكذلك هناك الكثير من المتعلمين لا يعرف حتى شكل هذا اللوح ويمكن أن يكون سبب في الخروج عن مواضيع التمدريس واستعماله لتسليّة واللعب، ولا ننكر أنّ هذا اللوح قد ساهم في عمليّة التدريس وتوصيل المعلومة وزادت تشويقا كبيرا لدى المتعلمين لأن هذه الألواح الالكترونية صارت لغة العصر ولم تعد غريبة في قاموس الأطفال اليوم.

الجدول رقم (33) جدول تحليل الوصفي للمحور الرابع المتضمن "تقييم مدى رضاك عن الإصلاحات التعليمية المقدّمة في المنظومة التربوية في الجزائر"

العبارات	التكرار والنسبة	غير راضي تماما	غير راضي لحد ما	غير راضي	محايد	راضي	راضي لحد ما	راضي تماما	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه
1- القانون التوجيهي للتربية الوطنية يعتبر مفصل التغيير إلى القراءة الجديدة (الجيل الثاني)	التكرار	6	8	14	36	22	12	2	4,04	1,377	متوسط
	النسبة	6	8	14	36	22	12	2			
2- المرجعية العامة للمناهج من أهم أسس إصلاحات الجيل الثاني	التكرار	4	8	15	29	27	13	4	4,22	1,397	متوسط
	النسبة	4	8	15	29	27	13	4			
3-الدليل المنهجي أحدث تغييراً كبيراً في واقع المنظومة	التكرار	4	5	22	27	22	17	3	4,21	1,397	متوسط
	النسبة	4	5	22	27	22	17	3			
4- الوثيقة المرافقة تعتبر حدثاً بيداغوجياً مهماً للاطلاع التربوي	التكرار	5	8	3	12	41	24	7	4,76	1,498	مرتفع
	النسبة	5	8	3	12	41	24	7			
5-استراتيجيات التدريس والمناهج المطبقة حالياً مفيدة إلى حد بعيد	التكرار	15	8	18	19	24	13	3	3,80	1,694	متوسط
	النسبة	15	8	18	19	24	13	3			
6-حققت إصلاحات المنظومة التربوية خاصة بعد 2016 نجاحاً معتبراً في الجيل الثاني من حيث استعمال وسائل التدريس الجديدة.	التكرار	20	10	15	22	18	9	6	3,59	1,815	متوسط
	النسبة	20	10	15	22	18	9	6			
7- أنتجت هذه الإصلاحات جيلاً جديداً يتمشى والأهداف	التكرار	22	11	19	17	16	13	2	3,41	1,776	منخفض
	النسبة	22	11	19	17	16	13	2			

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية: دراسة حالة مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرية التربية بولاية توقورت

											المرسومة لهذه الإصلاحات.
مرتفع	1,789	4,52	12	17	34	14	6	5	12	التكرار	8-هناك فرق على مستوى الواقع من حيث مقارنة الجيل الجديد بسابقه
			12	17	34	14	6	5	12	النسبة	
متوسط	1,113	4,068	المحور الرابع: تقييم مدى رضاك عن الإصلاحات التّعليميّة المقدّمة في المنظومة التربويّة في الجزائر								

من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل المحور الرابع المتضمن "تقييم مدى رضاك عن الإصلاحات التعليمية المقدمة في المنظومة التربوية في الجزائر"، حيث يتكون هذا المحور من 8 عبارات تتحدث في نفس الصياغ حول رضى المعلم على ما جاءت به المنظومة التربوية من إصلاحات وعند تحليل الجدول أعلاه نجد أن أكبر قيمة في المتوسط الحسابي والتي احتلت المرتبة الأولى هي العبارة رقم (04) المتضمنة "الوثيقة المرافقة تعتبر حدثا بيداغوجيا مهماً للاطلاع التربوي" والتي بلغت 4.76 أي في المجال (4.44-5.29) أي "راضي" هذا يدل على أن أفراد العينة أو المعلمين راضين على أن هذ الوثيقة مهمة جدا في بيداغوجيا التربية ولها دور فعال في مرافقة وتوجيه المعلم دائما.

- تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (01) المتضمنة "القانون التوجيهي للتربية الوطنية يعتبر مفصل التغيير الى القراءة الجديدة (الجيل الثاني)"

نلاحظ من خلال إجابات أفراد العينة أن هذه العبارة قد بلغت متوسط حسابي 4.04 أي تنحصر ضمن مجال "محايد" أي ذات اتجاه متوسط هذا يعني أن اغلبية المعلمين متحفظين بآرائهم اتجاه هذا القانون واعتباره هو المفصل في القراءة الجديدة للجيل الثاني، فتأتي النسبة المئوية المحايدة في الدرجة الأولى بنسبة 36% أما النسبة التي تليها وهي 22% من المعلمين في درجة الرضاء نستنتج من هذا أن هذا القانون لم يرضي فئة المعلمين.

- تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (02) المتضمنة "المرجعية العامة للمناهج من أهم أسس إصلاح الجيل الثاني"

بلغت هذه العبارة متوسط حسابي 4.22 أي في المجال كذلك "محايد" أي ذات الاتجاه المتوسط مما يعني أن غالبية المعلمين رأيهم محايد حول هذه المرجعية هذا يعني أنها جاءت قبل إصلاحات الجيل الثاني ولكن العمل بها والرجوع إليها كمرجعية جاء في بداية الإصلاحات الأخيرة بعد 2016، هذا نلاحظه من خلال النسبة المئوية الغالبة التي بلغت 29% التي كانت

أرائهم محايدة، وهذا لا يمنع أن هذه المرجعية كان لها الفضل في بناء أسس إصلاح الجيل الثاني وهذا ما نلاحظه في النسبة المئوية التي بلغت 27% في مجال "راضي" يعني مقارنة بالنسبة المئوية التي سبقتها فهي فارق اثنتين (02) من أفراد العينة.

- تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (03) المتضمنة " الدليل المنهجي أحدث تغييراً كبيراً في واقع المنظومة"

نجد أن هذه العبارة حازت على متوسط حسابي 4.21 وهذا كذلك يعتبر في المجال "محايد" يعني أن آراء المعلمين حول هذا الدليل المنهجي كان بالغالبية محايد ونسبة مئوية قدرت ب 27% يلي ذلك تساوي النسب المئوية للمجالين "غير راضي" و"راضي" بنسبة 22% مما يعني أن آراء المعلمين كانت مختلفة بالتساوي في هذه العبارة لكن هنا نأخذ بالمتوسط الحسابي الأعلى وهو في مجال محايد.

-تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (06) المتضمنة " حققت إصلاحات المنظومة التربوية خاصة بعد 2016 نجاحاً معتبراً في الجيل الثاني من حيث استعمال وسائل التدريس الجديدة"

إن هذه العبارة تعتبر المفصل والنقطة الأهم في موضوع بحثنا من حيث تركيبة هذه العبارة والتي نقيم فيها عملية الإصلاح بعد الجيل الثاني هل هي ناجحة او لا وهذه الإجابة يعرفها إلا المعلم الذي هو محتك بالمتعلم وبما جاءت به هذه الإصلاحات، نجد من خلال الجدول أعلاه ان هذه العبارة حازت على متوسط حسابي بلغ 3.59 أي في المجال محايد وذات اتجاه متوسط مما يعني أن غالبية المعلمين آراءهم محايدة حول موضوع نجاح هذه الإصلاحات، ونجد في ذلك أن النسبة المئوية لهذا المجال هي 22%، أما عن النسبة المئوية التي تليها وهي 18% في مجال راضي أي ان هذه النسبة من المعلمين يساندون هذا الرأي أما النسبة المئوية التي في المرتبة الثالثة والتي بلغت 15% وهي في مجال غير راضي أي أن هذه الإصلاحات لم تحقق نجاح بعد 2016.

-تحليل رأي أفراد العينة للعبارة رقم (08) المتضمنة " هناك فرق على مستوى الواقع من حيث مقارنة الجيل الجديد بسابقه"

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هذه العبارة بلغ متوسط الحسابي 4.52 وهي في المرتبة الثانية في هذا المحور والتي جاءت في المجال " راضي" يعني أن غالبية أفراد العينة أو

المعلمين راضين ومتيقنين من وجود فوارق بين ما جاء في الجيل الأول والجيل الثاني وهذا الفارق يعتبر إيجابي على مستوى الواقع.

المطلب الثاني: تحليل فرضيات الدراسة ومناقشتها

الجدول رقم (34) الإحصاءات الوصفية للأبعاد والمحاور

Descriptive Statistics					
Std.Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
98115.	4.2482	6.09	1.09	100	الاطلاع على المقاربة بالكفاءات
80078.	4.6356	6.11	1.00	100	الاطلاع على مصطلحات ومواد المقاربة بالكفاءات
89454.	4.2492	6.31	1.85	100	المناهج التربوية
96988.	4.1282	6.64	1.27	100	تحليل مضمون الكتاب المدرسي
1.11328	4.0688	7.00	1.00	100	تقييم مدى رضاك على الإصلاحات التعليمية
				100	Valid N (listwise)

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لمخرجات spss

اختبار فرضيات الدراسة ومناقشة نتائجها.

إن المعالجة الإحصائية في اختبار الفرضيات، يرتبط بمفاهيم ومصطلحات إحصائية علمية عدة ومهمة، لذا تستوجب ضرورة توظيفها في بحثنا وتحديدنا قصد الكشف عن المطلوب ومن أهم تلك المفاهيم:

- فرضية البحث: هي حل مؤقت لمشكلة الدراسة ويمكن أن تصاغ فرضية البحث انطلاقا من الإطار النظري، أو على أساس ملاحظات سابقة ولا يمكن اختبار فرضيات البحث مباشرة بل يجب تحويلها الى فرضيات إحصائية قابلة للاختبار المباشر.¹
- الفرضية الصفرية ويرمز لها بالرمز (H_0) : وتنص على عدم وجود أثر للمعالجة التجريبية (المتغير المستقل ← على المتغير التابع)، وتكون بصياغة النفي حول معلومة من معالم مجتمع الدراسة، وهي التي تخضع للاختبار الإحصائي.

¹ عبد الكريم بوحفص، الأساليب الإحصائية وتطبيقها يدويا وباستخدام SPSS، ج1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2013، ص22.

– - **الفرضية البديلة** ويرمز لها بالرمز (H_1) : وتنص على أثر المعالجة التجريبية (المتغير — المستقل على المتغير التابع)، وتكون بصياغة الإجابة حول معلمة من معالم مجتمع الدراسة، وتقبل كبديل للفرضية الصفرية.

معيار قبول الفرضيات: بما أن البدائل تطروح بين الواحد والسبعة فإن:

المتوسط الفرضي يساوي: $(1+7\div2=4)$ وعليه يتم قبول الفرضيات التي تجاوز متوسطها الحسابي (4)، ويتم رفض الفرضيات التي متوسطها الحسابي أقل من (4).

1- مناقشة الفرضية الأولى:

نص الفرضية: يمارس أساتذة التعليم الابتدائي التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (35) يبين نتائج اختبار الفرضية الأولى

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4.24	0.98.	متوسطة

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لمخرجات spss

التحليل والمناقشة: من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على المحور الأول البعد (أ) بلغ (4.24) وبانحراف معياري بلغ 0.98 ويقع ضمن مجال الموافقة المتوسطة (3.58-4.43)، وبناء على هذه النتائج يتم قبول الفرضية باعتبار المتوسط الحسابي تجاوز المتوسط الفرضي، وبالرغم من قبول الفرضية إلا أن النتيجة تشير إلى أن أفراد العينة يمارسون هذه المقاربة بدرجة متوسطة ولا يزالون يتحفظون على جدوى تطبيقها وكذا على ذلك تراوح متوسطات بعض فقرات المحور بين المنخفض والمتوسط، من أمثلة ذلك:

– **الفقرة 1:** " المقاربة بالكفاءات تعني طريقة لإعداد الدروس والبرامج التعليمية أنت على دراية بمضمون هذا التعريف"، حازت على متوسط حسابي 3.99.

– **الفقرة 3:** "طبقت هذه المقاربة بكفاءة عالية"، حازت على متوسط حسابي 3.62.

– **الفقرة 6:** "ساهمت هذه المقاربة في حل المشكلات وتقييم قدرات المتعلم" حازت على متوسط حسابي 4.05. وتعود هذه النتيجة لعدة أسباب منها:

حادثة تطبيق المقاربة وعدم تلقي تكوين كافي فيها وعدم توفر البيئة الملائمة لتطبيقها وتبريرا لهذا كله ما ورد في الدراسات السابقة كدراسة فاطمة الزهرة قمقاني، (2022) التي خلصت انه ما جاء في مناهج الجيل الأول والثاني يبقى المشكل المطروح هو صعوبة التطبيق

ومن بينها الصعوبات الميدانية التي تواجه المعلمين في تطبيق المقاربة بالكفاءات، أهمها عدم فهم الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة وهو ما جعل الكثيرين يقدمون الدروس دون أي تغيير في كيفية التقدم أو التكيف مع متطلبات هذه المقاربة، وهناك دراسة (جوهري سمير، 2018) في نفس السياق حيث توصلت إلى أنه في إطار غياب واضح لمرجعية التعليم تعذر على المعلمين فهم طبيعة هذه المقاربة أسلوباً ومنهجية وحتى العمل بها، وذلك بسبب نقص وضعف التكوين التربوي لدى المعلمين بل وأنهم لم يتلقوا تكويناً يؤهلهم للتدريس بالكفاءات.

2- مناقشة الفرضية الثانية.

نص الفرضية: يدرك أساتذة التعليم الابتدائي لمصطلحات المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات
الجدول رقم (36) يبين نتائج اختبار الفرضية الثانية

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4.63	0.80	مرتفعة

المصدر: تم إعداد الجدول وفقاً لمخرجات spss

التحليل والمناقشة: من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على المحور الأول البعد (ب) بلغ (4.63) وبانحراف معياري بلغ 0.80 ويقع ضمن مجال الموافقة المرتفعة (4.44 - 5.29)، وبناء على هذه النتائج يتم قبول الفرضية باعتبار المتوسط الحسابي تجاوز المتوسط الفرضي، وما يدعم هذه الفرضية أن النتيجة تشير إلى أن أفراد العينة يدركون مصطلحات هذه المقاربة بدرجة مرتفعة خاصة الفقرات التي تتحدث عن الوضعيات التعليمية حيث نجد أن هذا البعد في المحور الأول يتكون من 9 عبارات فنلاحظ أنه من العبارة رقم 1 إلى العبارة رقم 7 ذات متوسط حسابي يفوق المتوسط الفرضي بنسبة كبيرة مما جعلها في المجال الموافقة المرتفعة وكدليل على ذلك نذكر بعض العبارات التي منها:

– **الفقرة 1:** "المصطلحات ومواد المقاربة بالكفاءات تعني تلك المعارف والمهارات والسلوكات والكفاءات التي يمكن تطبيقها لزيادة كفاءة المتعلم" أنت على اطلاع على هذا التعريف" حازت على متوسط حسابي 4.90.

– **الفقرة 4:** "تطبق مع تلاميذك هذه الوضعية التعليمية" حازت على متوسط حسابي 5.13.

– **الفقرة 7:** " في اعتقادك تعد الوضعية الإدماجية مهمة ويستفيد منها المتعلم في حياته اليومية" حازت على متوسط حسابي 4.94.

هذه النتائج السابقة والتي حازت على نسبة عالية فوق المتوسط الفرضي يرجع سببها لعدة عوامل والتي منها: أن المعلم يدرك جيدا أن هذه الوضعيات التي تنطوي تحت راية هذه المقاربة لها الأثر البالغ في تنمية قدرات المتعلم وتمكنه من استعمال مكتسباته في وضعيات الحياة الخارجية خاصة ما جاء في أسلوب الوضعية الإدماجية وذلك نظرا لأهميتها البالغة في تنمية قدرات المتعلم الفكرية والحياتية تجعله قادرا على التصرف في وضعية ما وعلى حل المشاكل فهذا المتعلم أضحي فاعلا وليس مستهلكا سلبيا يعمل على استظهار المكتسبات أثناء فترات الاختبارات أو التقييم.

3- مناقشة الفرضية الثالثة

نص الفرضية: مناهج الجيل الثاني جعلت من مهمة التعليم أكثر يسرا وفعالية.

الجدول رقم (37) يبين نتائج اختبار الفرضية الثالثة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4.24	0.89	متوسطة

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لمخرجات spss

التحليل والمناقشة: من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على المحور الثاني بلغ (4.24) وبانحراف معياري بلغ 0.89 ويقع ضمن مجال الموافقة المتوسطة (3.58 – 4.43)، وبناء على هذه النتائج يتم قبول الفرضية باعتبار المتوسط الحسابي تجاوز المتوسط الفرضي، وبالرغم من قبول الفرضية إلا أن النتيجة تشير إلى أن أفراد العينة كانت درجات الموافقة على نص الفقرات في هذا المحور الذي يركز على المناهج التربوية بدرجة متوسطة ولا يزالون يتحفظون على جدوى هذه المناهج وكدليل على ذلك تراوح متوسطات بعض فقرات المحور بين المنخفض ومتوسط ومرتفع الى حد ما، ومن امثلة ذلك:

- **الفقرة 1:** "المناهج واضحة، وسلسة وقابلة للتطبيق" حازت على متوسط حسابي 3.65.
- **الفقرة 4:** " شارك المعلم في الوصول إقرار هذه المناهج" حازت على متوسط حسابي 2.86
- **الفقرة 12:** كل المناهج التربوية قابلة للتنفيذ على مستوى الواقع" حازت على متوسط حسابي 3.48

هذه النتائج التي حازت على نسبة منخفضة على المتوسط الفرضي والتي تدخل ضمن مجال منخفض يرجع سببها لعدة عوامل والتي منها: ان المعلم مازال يدرك ان هذه المناهج غير واضحة وليست كلها قابلة للتنفيذ في ميدان التعليم وقد حرم هذا الأخير من المشاركة في إدلاء خبراته العملية في تصميم هذه المناهج من طرف الهيئات المكلفة بذلك، ومن بين توصيات هذه الدراسة هو إخضاع المناهج الدراسية لعمليات التقييم المستمر والمراجعة والنقد وفق متطلبات العصر وقدرات المتعلم، أما عن جملة العبارات الأخرى والتي تراوحت درجة الموافقة فيها بين مرتفع الى حد ما ومتوسط وعددها 10 فقرات والتي منها:

- **الفقرة 9:** " عملت تطبيق هذه المناهج على ترسيخ الهوية الوطنية في ذهن المتعلم (الانتماء)" حازت على متوسط حسابي 4.73.

- **الفقرة 10:** " أعطت هذه المناهج قيمة للبعد العلمي والتكنولوجي " حازت على متوسط حسابي 4.59.

- **الفقرة 7:** " يعد التقييم مرحلة مفصلية في تطبيق المناهج" حازت على متوسط حسابي 5.20.

نلاحظ مما سبق أن هذه النتائج فاقت معدل المتوسط الفرضي بنسبة كبيرة مما يزيد من تأييد هذه الفرضية وهذا راجع إلى أن جملة هذه العبارات والتي تتحدث عن دور المناهج في ترسيخ القيم الوطنية وإعطاء قيمة للبعد العلمي وأهمية التقييم في تطبيق هذه المناهج، يرجع إلى أن هذه المناهج عملت على تعزيز عملية إكساب مجموعة من القيم الهوية الوطنية المرجعية، وتعزيز عملية اكساب القيم العالمية، كما ان القيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية، عكس ما كانت عليه مناهج الجيل الأول.

4- مناقشة الفرضية الرابعة

نص الفرضية: ساهمت إصلاحات الجيل الثاني في جعل الكتاب المدرسي وسيلة إيضاحية للمعلم والمتعلم ولها دور رئيسي في ترسيخ قيم الهوية الوطنية.

الجدول رقم (38) يبين نتائج اختبار الفرضية الرابعة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضاء
4.12	0.96	متوسطة

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لمخرجات spss

التحليل والمناقشة: من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على المحور الثالث بلغ (4.12) وبانحراف معياري بلغ 0.96 ويقع ضمن مجال الرضاء المتوسطة (3.58 - 4.43)، وبناء على هذه النتائج يتم قبول الفرضية باعتبار المتوسط الحسابي تجاوز المتوسط الفرضي، وبالرغم من قبول الفرضية إلا أنّ النتيجة تشير إلى أنّ أفراد العينة كانت درجات الرضاء على نص الفقرات في هذا المحور الذي يركز على دور مناهج الجيل الثاني في ترسيخ قيم الهوية الوطنية من خلال مضمون الكتاب المدرسي والذي يعتبر كذلك وسيلة إيضاحية للمعلم والمتعلّم كانت بدرجة متوسطة ولا يزالون يتحفظون على جدوى هذه المناهج ضمن مضمون الكتاب المدرسي وكدليل على ذلك تراوح متوسطات بعض فقرات المحور بين المنخفض ومتوسط ومرتفع، ومن امثلة ذلك:

- **الفقر 1:** " فكرة الكتاب الموحد للتعليم فكرة جيدة " حازت على متوسط حسابي 4.90.
- **الفقرة 2:** " اعتماد كتب الجيل الثاني على الصورة كوسيلة توضيحية مرافقة للنصوص (السندات) أمر مهم" حازت هذه العبارة على متوسط حسابي 5.37.
- **الفقرة 4:** تعمل المواضيع الموجودة في الكتاب المدرسي على تكريس مبدأ الديمقراطية والمواطنة وحب المسؤولية" حازت على متوسط حسابي 4.41.
- **الفقرة 9:** " أعطى الكتاب المدرسي قيمة كبيرة لتكريس مبادئ الهوية الوطنية" حازت على متوسط حسابي 4.47.
- **الفقرة 11:** " توافق على رقمنة الكتاب المدرسي وجعل اللوح الالكتروني مكانه" حازت على متوسط حسابي 3.95.

نلاحظ نتائج هذه الفقرات قد فاقت نسبتها معدل المتوسط الفرضي مما يوحي برضاء أفراد العينة على ما نصت عليه هذه العبارات وتأييدا لهذه الفرضية نجد أنّ فكرة توحيد الكتاب لقت ترحيبا من طرف المعلم وذلك من أجل تخفيف من كثرة الكتب التي أصبحت تشكل خطر على صحت المتعلّم ودمج بعض المواد المتقاربة في كتاب واحد بينما نجد في **الفقرة رقم 11** والتي تتحدث عن رقمنة الكتاب المدرسي حيث نجد متوسط حسابها بلغ 3.95 أي في مجال متوسط (محايد) لكنه قريب جدا من درجة غير راضي وهذا ما يدل على معرضة أفراد العينة لفكرة رقمنة الكتاب المدرسي أما عن جانب قيم الهوية الوطنية فنرى ان **الفقرة رقم 4** و**الفقرة رقم 9** التان تكرس دور الكتاب المدرسي في ترسيخ قيم الديمقراطية والهوية الوطنية فندها في مجال

(راضي وراضي لحد ما) مما يدل على أنّ ما سطر من أهداف في الكتاب المدرسي من ناحية القيم الوطنيّة كان له الاثر البالغ وقد برز ذلك في العديد من الوثائق والمرجعيات التي تأسس ارضية المنظومة التربويّة وخص بالذكر القانون التوجيهي للتربيّة والمرجعية العامة للمناهج. أما الفقرة رقم 6: " الكتاب المدرسي خال الى حد كبير من كل الاخطاء" فقد حصلت على متوسط حسابي 3.30 أي بدرجة منخفض أي غير راضي هذا يفيد أن الكتب المدرسيّة لا تخلوا من الاخطاء الاملائية والعلميّة وهذا ما لاحظناها سابقا وتم ذكره ويرجع السبب في ذلك الى القائمين على تأليف وطباعة الكتب.

5- مناقشة الفرضية الخامسة

نص الفرضية: أدت إصلاحات الجيل الثاني إلى رفع مستوى التعليم في المرحلة الابتدائيّة بالجزائر.

الجدول رقم (39) يبين نتائج اختبار الفرضية الخامسة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضاء
4.06	1.11	متوسطة

المصدر: تم إعداد الجدول وفقا لمخرجات spss

التحليل والمناقشة: من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على المحور الرابع بلغ (4.06) وبانحراف معياري بلغ 1.11 ويقع ضمن مجال الرضاء المتوسط (3.58 - 4.43)، وبناء على هذه النتائج يتم قبول الفرضية باعتبار المتوسط الحسابي تجاوز المتوسط الفرضي، وبالرغم من قبول الفرضية إلا أنّ النتيجة تشير إلى أنّ أفراد العينة كانت درجات الرضاء على نص الفقرات في هذا المحور الذي يركز على تقييم الإصلاحات المقدّمة من طرف المنظومة التربويّة بدرجة متوسطة ولا يزالون يتحفظون على جدوى هذه الإصلاحات وكدليل على ذلك تراوح متوسطات بعض فقرات المحور بين المنخفض ومتوسط ومرتفع، ومن امثلة ذلك:

- الفقرة 1: " القانون التوجيهي للتربيّة مفصل التّغيير إلى القراءة الجديدة(الجيل الثاني)" حصلت على متوسط حسابي 4.04.

- الفقرة 2: المرجعية العامة للمناهج من أهم أسس إصلاحات الجيل الثاني" حصلت على متوسط حسابي 4.22.

- **الفقرة 3:** " الدليل المنهجي أحدث تغييرا كبيرا في واقع المنظومة " حصلت على متوسط حسابي 4.21.

- **الفقرة 8:** " هناك فرق على مستوى الواقع من حيث مقارنة الجيل الجديد بسابقه" حصلت على متوسط حسابي 4.52.

نلاحظ نتائج هذه الفقرات قد فاقت نسبتها معدل المتوسط الفرضي مما يوحي برضاء أفراد العينة على ما نصت عليه هذه العبارات وتأيدا لهذه الفرضية نجد أنّ هذه المرجعيات الكبرى المتمثلة في القانون التوجيهي والمرجعية العمة للمناهج والدليل المنهجي أن لها الاثر البالغ في تأسيس وتغيير مسار المنظومة التربوية من خلال ما ورد في إصلاحات الجيل الثاني وما يؤكد ذلك ما ورد في نص الفقرة 8: " هناك فرق على مستوى الواقع من حيث مقارنة الجيل الجديد بسابقه" حيث بلغ متوسط الحسابي 4.52 في مجال مرتفع أي في درجة راضي. والدليل على ذلك ما ورد في دراسة (سليمانى فاطمة الزهرة وبلقوميدي عباس، 2018) التي توصلت أن إصلاحات الجيل الثاني تمثلت في مجموع الإصلاحات التي أدرجت على مناهج الجيل الأول تبعا الى الاستشارة الميدانية حول التعليم الإلزامي 2013 ترسيخا لما جاء به القانون التوجيهي للتربية والدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009 وصدر ميثاق أخلاقيات المهنة وهي إجراءات تضمنت المستوى التصوري ومستوى إعداد المناهج حيث جاء في هذه الدراسة كذلك مبادئ مناهج الجيل الثاني والتي منها التّكفّل بالبعد القيمي الاخلاقي والقيم المدنية التي تعطي للمتعلم معنى المواطنة والقيم الأخلاقية. أما عن الفقرة 6: " حققت إصلاحات المنظومة التربوية خاصة بعد 2016 نجاحا معتبرا في الجيل الثاني من حيث استعمال وسائل التدريس الجديدة" حيث حظيت بمتوسط حسابي 3.59 وهو ضعيف مقارنة مع نسبة الفقرات الأخرى لقربه من درجة غير راضي أي في المجال منخفض مما يعني ان غالبية أفراد العينة غير راضين على ما جاءت به إصلاحات الجيل الثاني مما أفرز عليه آراء حول إعادة تقييم هذه الإصلاحات وتغيير بعض بنودها.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل التطرق إلى بعض المدارس الابتدائية للدراسة الاستطلاعية ممثلًا الى كافة المدارس عبر التراب الوطني ومعلمي المرحلة الابتدائية في شتى ربوع الوطن، وانطلاقا من مديرية التربية لولاية توقورت والتعريف بيها وتناول هيكلها وعدد مؤسساتها وعدد المتعلمين والمعلمين التابعين لهذه المديرية كمرحلة أولى، فيما كانت المرحلة الثانية عبارة عن توزيع أداة الإستبيان على معلمي المرحلة الابتدائية لقياس مدى نجاعة إصلاحات التي أقرتها المنظومة التربوية في الجزائر على مستوى المدرسة ، حيث بلغت عينة الدراسة " 100 " معلم وبعد تفريغ الإستبيان تم معالجة نتائجه وتحليلها من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وقد تم الاعتماد على جملة من الاساليب الإحصائية مثل النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي، وكآخر مرحلة في هذا الفصل تم تحليل ومناقشة فرضيات الدراسة التي تصب في مضمون الفصل الرابع، حيث قمنا في الفصل الرابع ذكر المحاور الكبرى للإصلاح وقمنا في الفصل الخامس بعملية إسقاط لهذه المحاور وجعلها محل إستبيان.



خَاتِمَة



خاتمة :

عملت الدولة الجزائرية على إصلاح أنظمتها السياسية ضمن استراتيجية الإصلاح التي باشرتها منذ بداية الاستقلال ووضوح معالم الدولة الجزائرية المستقلة، ولقد شملت هذه الاستراتيجية الإصلاحية النظام التربوي كآلية لتحسين وترقية التربية والتعليم، وذلك لتلبية حاجيات ومتطلبات المجتمع الجزائري ومسايرة التطورات العالمية والالتحاق بركب التكنولوجيا وتحقيق رغبة سوق العمالة والابتعاد عن الاتكالية، ولقد مسّت هذه الاستراتيجيات الإصلاحية بدرجة أولى الهياكل البيداغوجية والمناهج المدرسية مع زيادة تكيف المقاربة بالكفاءات، وإعادة النظر في مناهج الجيل الأول وتكييفها ضمن مرجعيات القانون التوجيهي والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج، ووفقا لما سبق تناوله وإجابة على إشكالية الدراسة الرّاهنة التي تتضمن قياس مدى نجاعة سياسات الإصلاح في النهوض بقطاع التربية والتعليم، وضمن هذه الدراسة من تحليل نظري وتطبيقي، وبالرجوع الى ما لحق بإصلاحات في المنظومة التربوية عبر الفترة الممتدة بين 2003 إلى غاية إصلاحات 2016 للمنظومة التربوية في الجزائر والذي خصص في هذه الدراسة للمرحلة الابتدائية، تم التوصل إلى جملة من النتائج العامة والتي في مضمونها تجيب عن واقع هذه الإصلاحات ومدى نجاعتها وكانت كالآتي:

- تناولت هذه الإصلاحات جوانب مختلفة من المنظومة التربوية، فمن الأهداف العامة للدولة وتوجهاتها الجديدة إلى هيكلة المنظومة التي عرفت بدورها تغيرات مختلفة في كل إصلاح، كذلك بالنسبة للكتب والمناهج، والتي عرفت تغييرات منها الجزئي والكلي ومنها الفوري وحتى تكوين الأساتذة والذي اعتمدت فيه الدولة عدة سياسات أملت عليها فترات ومراحل الإصلاح التي مرت بها المنظومة التربوية.

- يعتبر الإصلاح التربوي ضمن العمليات الهادفة والمنظمة التي يلجأ إليها لتحسين وترقية التعليم في الدولة، مما يضمن زيادة في مردودية التعليم وتوفير متطلبات سوق العمل، والعمل على تقويم الاختلالات التي يتطلب إصلاحها بالمنظومة التربوية.

- يعتبر النظام التربوي ضمن أولويات الدولة الجزائرية وفق هدفين أساسيين: الأول التخلص من التركة الاستعمارية بقطع كل صلة بالاحتلال وبناء نظام تربوي ينبع من فلسفة وخصائص المجتمع الجزائري تاريخياً وثقافياً، أما الهدف الثاني ضرورة توفير مقعد بيداغوجي

لكل طفل جزائري بلغ سن التمدرس؛ أولوية للسياسة التربوية الجزائرية وذلك بتوفير كل التجهيزات والتغلب على الصعوبات البيداغوجية، ولهذا شهدت العديد من المحطات التاريخية نشأة وتكويننا وكذا العديد من الإصلاحات والتعديلات القانونية والهيكلية في سبيل تحقيق الهدف نفسه، وإن تعددت واختلفت آليات واستراتيجيات تحقيقه.

- يرجع إلى قياس قطاع التعليم في الجزائر إلى مؤشر نسبة حصة هذا القطاع ضمن الميزانية العامة للدولة، حيث نجد أنّ حصته المالية تدخل دائما وباستمرار ضمن المرتبة الثانية، هذا ما ينتج عنه التوسع الكمي في مجال المنشآت المدرسية ومعاهد التكوين بما يستجيب لمبدأ تعميم التعليم، إذ يعبر ذلك عن مدى توافر الإرادة سياسية تجاه هذا القطاع.

- كل تغيير في الرؤاسيات يتبعه تغيير في الوزارة في قطاع التربية، أي أنه وفي عهدة واحدة يستبدل منصب الوزير مرات عدة، مما ينتج عنه قرارات وتغييرات في مضمون النظام التربوي، هذا ما يبرهن عن هشاشة القواعد الأساسية التي يركز عليها هذا القطاع.

- تأثير القوى الخارجية على السياسة التعليمية في الجزائر، والتي تحاول مرارا وتكرارا إفراغ مضمون المناهج الدراسية من خصوصية المجتمع وحضارته العربية الإسلامية.

- تسهم السياسات التربوية في الجزائر في إحداث تنشئة سياسية للمتعلّم وتنمية وعيه السياسي، كما تعمل على ترسيخ القيم المختلفة للمواطنة من خلال ما تقدمه المؤسسات التعليمية العامة والخاصة للمتعلّم من تراكمات معرفية ومعالجات تفصيلية للمقررات والمحتويات الدراسية، علاوة على الأنشطة المحددة ضمن البرامج وخبرات المعلم والأهم المناهج الدراسية.

- من خلال الدراسة الاستطلاعية والتطبيق العملي، تبين أن أغلبية المعلمين (عينة الدراسة) يركزون على التدريس باستخدام المقاربة بالكفاءات، ومع ذلك لم تحظى هذه المقاربة بترحيب كبير من قبل المعلمين بسبب كثافة المناهج الدراسية.

- نستنتج كذلك وجود صعوبة فهم بعض المصطلحات من طرف المتعلمين وبعض المعارف والمفاهيم التي يمكن الاستغناء عنها في بعض المراحل، مثل: ما جاء في مادة التاريخ والجغرافيا للسنة الرابعة ابتدائي، كمثال بسيط يتحدث الكتاب على شخصيات مثل أبو مهاجر دينار والفتوحات الإسلامية، أو عن احتياطي النفط في الجزائر وغيرها من المفاهيم أخرى.

- الاستراتيجيات التي جاءت بها هذه المقاربة (المقاربة بالكفاءات) هي من استراتيجيات التعلم النشط مثل حل المشكلات و التعلم التعاوني، إذ تدفع بالمتعلّم أن يكون اجتماعيًا أكثر ويتمكن من التعامل مع المشاكل التي تواجهه وأن تنعكس هذه المهارات المكتسبة في حياته

وحياة المحيطين به، ولكن نلاحظ أن نسبة التحصيل الدراسي مقارنة بتطبيق هذه المقاربة ضعيفة، وهي بحاجة إلى تقييم وتقويم.

- مع أن هناك بعض التناقضات والنقائص إلا أن جهود الدولة الجزائرية كانت واضحة في سبيل إصلاح المنظومة التربوية، وهذا ما انعكس سلبا على التطبيق الذي رافق بعض هذه الخطط الإصلاحية، خاصة التي تتعلق بالطريقة والكيفية التي تطبق فيها المقاربة بالكفاءات والمصطلحات البيداغوجية الجديدة والتي نتج عنها أنها صعبة وزادت من تكثيف البرامج.

وتبريرا لتقييم نجاعة سياسة الإصلاح أو فشلها نستند على مؤشرات ومعايير ودلائل، ومن منطلق معطيات إحصائية، قد تعتبر في حد ذاتها ترجمة رقمية للإصلاحات التربوية المنتهجة ومن ثم يعطي للتربية والتعليم طابع التكميم، فنلاحظ تطور المنظومة التربوية بشكل ملحوظ وهذا انطلاقا من معايير مختلفة تظهر هذا التحول في نواحي عديدة نذكر منها:

- **معيار طاقة الاستيعاب المدرسي:** حيث عرفت المؤسسات والهيكل التعليمية ازديادا كبيرا في عددها من سنة لأخرى، ففي سنة 2023/2022 وصل عدد المدارس الابتدائية 20272 وحدة، مقارنة مثلا بسنة 2016/2015 بلغ عددها 18588، هذه الزيادة المعتبرة صاحبها زيادة في عدد الأقسام وقاعات التدريس وعدد المقاعد البيداغوجية.

- **معيار عدد المتعلمين حسب الأطوار بعد فتح أقسام التربية التحضيرية بالمؤسسات التربوية،** وصل عدد المتعلمين ما مجموعه 505857 متعلما، في حين أصبح عدد المتعلمين في الطور الابتدائي 4669417 في السنة 2020/2019 مقارنة بالسنة 2023/2022 حيث بلغ عدد تلاميذ الطور الابتدائي 5715291 متعلما. ي مشكل الاكتظاظ في القسم وتقليل عدد المتعلمين في كل قسم، ففي سنة 2000 كان

- أما عن **معيار عدد المتعلمين في القسم** فقد سعت وزارة التربية وباستمرار للقضاء على عدد المتعلمين يزيد عن 40 متدرسا، وفي سنة 2012 أصبح العدد 23 متعلما في الابتدائي، بينما تشير المعطيات الإحصائية للموسم الدراسي 2020/2019 إلى وجود 27 متعلما في التحضيري و28 في الطور الابتدائي، وما زالت هذه النسب مستقرة إلى غاية اليوم.

- **معيار المورد البشري الذي لجأت فيه وزارة التربية الوطنية إلى تامين هذا المورد** بتوظيف أكبر عدد من المعلمين عن طريق المسابقات واستعمال أسلوب التوظيف المباشر بالنسبة لخريجي المدارس العليا، فقد وصل عدد المؤطرين التربويين من معلمين في 2020/2019 في الطور الابتدائي إلى 187921 مقارنة بالموسم 2016/2015 الذي بلغ

168230 مؤطرا، وهو عدد كبير جدا الأمر الذي يسهم في توفير التّعليم لجميع المتعلّمين عبر ربوع الوطن.

- أما معيار تقييم النجاح في الامتحانات السنوية الوطنية، فمن المؤشرات والدلائل المعبرة عن نجاح السياسة التربوية في الجزائر ارتفاع نسبة النجاح في الامتحانات السنوية الوطنية، وهذا بالمقارنة بالسنوات الماضية، وهذا ما يبرز فعالية ونجاعة الإصلاحات التربوية التي أقدمت عليها وزارة التربية الوطنية، كما هو موضح في الجدول أدناه الذي يبين نتائج الامتحانات السنوية للسنة الدراسية 2020/2019 للتعليم الابتدائي.

- الجدول رقم (40) يبين معيار النجاح في الامتحانات السنوية الوطنية

الناجحون في الامتحان						الحاضرون		المسجلون	
المعدل	المجموع	المعدل	الذكور	المعدل	البنات	المجموع	الذكور	المجموع	البنات
.83 31	673026	.79 87	332655	.86 98	340371	807810	391340	811077	392712

المصدر: وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية لبنك المعلومات، الاستقصاء الشامل 2020/2019.

يُظهر الجدول أعلاه العدد الكبير للمتعلّمين الناجحين في شهادة التعليم الابتدائي بمجموع كلي للناجحين بين الذكور والبنات 673026 متعلّما، ونسبة نجاح مئوية 83.31%.

- أما عن معيار نفقات الدولة فقد سبق وأشرنا إليه في الدراسة الزاهنة، وقد بيناه في الجدول من بداية الموسم 2001/2000 إلى الموسم 2023/2022 ونسبة الزيادات الهائلة في الإنفاق على قطاع التعليم ضمن الميزانية العامة للدولة.

توصيات واقتراحات الدراسة

من خلال كل ما سبق يمكن وضع جملة من التوصيات والاقتراحات التي نأمل أن تأخذ بعين الاعتبار لإصلاح بعض الاختلالات التي تشوب نظام التربية والتعليم، والتي تم إدراجها حسب عدة جوانب منها:

الشق القانوني والتنظيمي :

- على الوزارة الوصية الانتقاء الجيد للقائمين على الإصلاح التربوي (من لهم علاقة بالتربية والتعليم، علماء الدين، علم النفس الاجتماعي، الاجتماع السياسي، القيادات في الإدارات الحكومية، الخبراء في المجالس العلمية).
- ينبغي تعديل بعض المواد في القانون التوجيهي للتربية 08-04 بما يتوافق مع التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والعالمية.
- إرجاع المجلس الأعلى للتربية مكان اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وذلك من أجل إرجاع هيبة وفاعلية هذا القطاع، لأنه يعتبر من أهم القطاعات فلا بد له من هيئة عليا في الدولة ويكون أعضاؤها منتخبيين من خيرة الخبراء في المجالات المتنوعة في التخصص التربوي وتكون لها سلطة اتخاذ القرارات وسن مشاريع إصلاحية.
- إعادة النظر فيما يخص تكوين المكونين وتوظيف المعلمين، فنجد أن الأستاذ خريج من المعهد التربوي -أي بعد البكالوريا- كان يتوجه للمعهد ويزاول الدراسة لمدة ثلاث سنوات ويجري امتحانات للشهادة، إذ كان المعهد في السابق يقوم بتكوين المعلم تكوينا خاصا بالتربية والتعليم فقط، أما اليوم فأصبح خريجي الجامعات والمدارس العليا للأساتذة في كل التخصصات يخضعون إلى مسابقة في التوظيف ثم يحصلون على منصب في التعليم.
- تعميم وتوسيع مساهمة أولياء التلاميذ والمعلمين في عملية اقتراح تعديلات وإصلاحات تعود بالفائدة للنظام التربوي خاصة في الجانب البيداغوجي وإعطاء هذه المشاركة صبغة قانونية، وذلك بتوفير البيانات الصحيحة والدقيقة حول المشكلات العامة وتشجيع العمل التشاركي لخدمة النظام التربوي.
- جاء في المرسوم التنفيذي رقم 16-226 المؤرخ في 22 ذي القعدة عام 1437 الموافق 25 غشت سنة 2016 في المادة 03 أن المدرسة الابتدائية تحت وصاية مشتركة بين وزارة التربية ووزارة الداخلية والجماعات المحلية، هذه الوصاية المشتركة تتجر عنها بعض المشاكل في التسيير والإنفاق المالي، خاصة في ظل وجود انسداد في بعض الحالات للمجالس المنتخبة يكون ضحيتها تلاميذ هذه البلديات.
- وفي الفصل الثاني المادة 07 طبقا لأحكام المادة 122 من القانون رقم 11-10 المؤرخ في 22 يونيو 2011، والذي جاء فيه تولي البلدية إنجاز وصيانة المدرسة الابتدائية، نقترح خلق هيئة مستقلة تقوم بهذه المهمة.

- الأخذ بعين الاعتبار الفروقات في الظروف البيئية والثقافية وكذا الاجتماعية لمختلف المناطق الجغرافية للدولة، بمعنى من غير الممكن تجاوز خصوصية كل إقليم، فحدة التباين واضحة، وهذا ما يجب أن يراعى سواء في العملية التشريعية وسن القوانين أو من جهة الاعتمادات المالية الموجهة للتنمية والمؤسسات التعليمية بكل درجاتها ومستوياتها، فهذا يجب استخدام وتعميم مبدأ العدل والمساواة وتكافؤ الفرص.

- إعادة النظر فيما يخص تأليف وطباعة الكتب المدرسية وغلق باب المنافسة لمؤسسات الطبع، وذلك بتخصيص هيئة أو لجنة تكون مكونة من خيرة الخبراء في المجال التربوي وعلم النفس والمجال التكنولوجي في عملية تأليف الكتب، أما عن مؤسسات الطبع والنشر فتكون هناك مؤسسات تابعة للدولة ولها فروع في الولايات الكبرى وتخضع لرقابة محكمة عند طباعة الكتب.

الشق المالي :

- ضرورة استبدال إسناد الإنفاق والتسيير إلى المدارس الابتدائية من طرف البلديات إلى هيئات خاصة أو الولاية كما هو الحال في المتوسطة والثانوية.

- إعادة النظر في نظام النصف الداخلي أو ما يسمى بالوجبة الساخنة، التي أفرزت عن تكلفة باهضة على عاتق البلديات، فحبذا لو استبدلت قيمة الإنفاق على الإطعام المدرسي بتوفير محافظ ومآزر وكتب للمتعلّمين، لأنه ما نلاحظه اليوم أن معظم المدارس تتواجد بالقرب من منازل المتعلّمين، فعملية الإطعام يجب أن تكون في المؤسسات التي يكون فيها تنقل المتعلّمين عبر حافلات خاصة بالنقل المدرسي.

- إعادة النظر في مبلغ المنحة المدرسية المخصصة لذوي الدخل الضعيف وجعل لجنة تابعة للبلدية في مراقبة ذلك وعدم حرمان من يستحقها، مع الرفع من قيمتها إلى 10000 دج لكي تغطي من حاجيات ومتطلبات الخاصة بالدخول المدرسي من لباس وأدوات مدرسية إلى غير ذلك.

- المراقبة السنوية المستمرة لهياكل المؤسسات خاصة مستلزمات اليومية التي تحتاجها المؤسسة لضمان سلامة المتعلّم، وكذلك إنشاء هياكل جديدة من قاعات تدريس، ومساحات مخصصة للرياضة، و غيرها من أجل التقليل من الاكتظاظ داخل الأقسام.

شقّ الرّقمنة :

- ضرورة تكثيف الدورات التدريبية والتكوينية للمعلّمين باستخدام الوسائل والأساليب التكنولوجية الحديثة، لتحسين أدائهم في هذه الوسائل.
- توفير بنية تحتية تتلاءم مع معطيات العصر، أي توازن الأهداف مع الإمكانيّات الماديّة.
- تعميم وتطبيق خطط الرّقمنة، وتجسيد الإدارة الإلكترونيّة على مستوى كل المؤسسات التابعة لقطاع التربيّة والتعليم.
- ضرورة تعميم اللوح والكتاب الإلكتروني على جميع المؤسسات دون تخصيص مؤسسة على أخرى، وتنظيم أيام تكوينية وتدريبية حول طريقة الاستعمال.

الشقّ البيداغوجي :

- إخضاع المناهج الدّراسية لعمليّات التّقييم المستمر والمراجعة والنقد، بما يتماشى ومستجدات العصر من جهة وقدرات المتعلّم من جهة ثانية.
- العناية بالتّعليم من خلال تشجيع البحث العلمي التّربوي الفعّال في طريق التّدريس الحديث والتّعليم المنتج للثروة، وينتأى هذا بتوسيع الإنفاق على ذلك دون الاقتصار على تسخير الإمكانيّات الماديّة وتضخيم الأجور وبناء الهياكل فقط.
- العمل على استرجاع مكانة اللغة العربيّة باعتبارها مقوما من مقومات الهويّة الوطنيّة، حيث لا توجد لغة عاجزة، بل هناك أشخاص عاجزون، فإذا استعملت في الطب والرقمنة والتّقنية حينئذ تغدو لغة فعالة.
- إعادة تقييم ومراجعة المقاربة بالكفاءات وتكثيف دورات تكوينية وتدريبية للمعلّمين حول كفيّة تطبيق مثل هذه المقاربة، لأن ما وجدناها من نتائج في الدّراسة الرّاهنة الميدانيّة حول هذه المقاربة يوحي لنا أن غالبية المعلّمين لا يفقهون هذه المقاربة ولا يدركون مصطلحاتها وطريقة تدريسها.
- ثلاث لغات يدرس بها متعلّم في السنة الثالثة ابتدائي هذا يثقل كاهل المتعلّم فيصبح يخلط ما بين اللغة الفرنسيّة واللغة الإنجليزيّة، فلا بد من حذف اللغة الفرنسيّة بالتدريج وجعل اللغة الإنجليزيّة مكانتها في المنظومة التّربويّة لأنها هي لغة العالم ولغة العصر.
- التقليل من البرامج الدّراسية والسّعي نحو فكرة الكتاب الموحد، وذلك من أجل تسهيل عمليّة استيعاب المتعلّم لمواد التّدريس ونقص التشتت الذهني لهم، زيّادة على ذلك فكرة ازدواجية

الكتاب المدرسي أو اللوح الإلكتروني من أجل تقليل عبء المحفظة، وذلك من أجل ضمان صحة المتعلّم خاصّة في المناطق التي تكون فيها المدارس بعيدة لمسافات طويلة عن المنازل.

آفاق الدّراسة :

انطلاقاً من إشكالية الدّراسة، والنتائج المتوصل إليها، والتي يمكن أن تكون منطلقاً لمواضيع بحث جديدة، تبحث في تطوّر وإصلاح المنظومة التربويّة في الجزائر هناك العديد من المواضيع التي من الممكن أن تكون قابلة للإثراء والدّراسة والتّقييم، والتي نعتبرها كآلاتي:

- تقييم القانون التوجيهي 08-04 ومدى تحقيقه لأهداف المنظومة التربويّة، وإعادة النظر في بعض مواده.

- انعكاسات الإصلاحات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني، والتي أسفرت على العديد من الاختلالات الموجودة في المناهج والكتب المدرسيّة.

- دراسة وتقييم المقاربة بالكفاءات ومقارنتها بالمقاربة بالأهداف، وذلك من أجل استعمال أهم هذه المقاربات والتي تصلح في منظومتنا التربويّة.

- النظر إلى الفئة المؤطرة للتّعليم من خريجي الجامعات والمدرسة العليا للأساتذة ومقارنتها بما كان في السابق أي خريجي معاهد التربيّة والتكنولوجيا والنظر في عمليّة تكوين المكونين.



قائمة المصادر والمراجع



قائمة المصادر والمراجع

أولاً - باللغة العربية:

أ- الوثائق الرسمية:

1. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، دستور 1963، (دون مكان نشر): المركز الوطني للوثائق والصحافة و الصورة والاعلام، 2020.
2. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، دستور 1976 ، الجزائر: مطبعة الجيش، 1990
3. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (وزارة التربية الوطنية)، المتضمن مشروع وزير التربية الوطنية حول المنظومة التربوية ، الجزائر: ديسمبر 1994.
4. _____، القانون رقم 22-24 يتضمن قانون المالية لسنة 2023. الجريدة الرسمية، العدد 89، في 25 ديسمبر 2022
5. _____، (وزارة التربية الوطنية)، الجزائر، المنشور الوزاري رقم/489 ، المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2003-2004. المؤرخ 03 ماي 2003
6. _____، جبهة التحرير الوطني، دستور 1976، الجزائر: جبهة التحرير الوطني، 1976.
7. _____، الميثاق الوطني 1986، الجزائر: دون دار نشر 1986
8. _____، دستور 1996 المعدل. المادة 122.
9. _____، وزارة التربية الوطنية، مديرية التّكوين والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية، (الجزء الأول)، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، ط2، ديسمبر 2009.
10. _____، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي 2008، وثائق رسمية، طبعة.
11. _____، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009.
12. _____، وزارة التربية الوطنية، الامانة العامة، المنشور الاطار 2019/2018 رقم 1053، المؤرخ في 24 جوان 2018.
13. _____، (وزارة التربية الوطنية)، المتضمن سند تكويني موجه لأسلاك الإدارة والتسيير والتفتيش، الجزائر: هيئة التأطير بالمعهد ، 2005
14. _____، (وزارة التربية الوطنية)، منشور رقم 489 المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2003-2004، المؤرخ في 03 ماي 2003.
15. _____، (وزارة التربية الوطنية)، المفتشية العامة للبيداغوجيا، منشور رقم 108، مذكرة منهجية رقم 1، مارس 2020. .
16. _____، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الرقم 17/0.02/21، الجزائر في 11 اكتوبر 2017، تعليمية موجهة الى مديرو التربية بالولايات، مفتشو التعليم الابتدائي، مديرو المدارس الابتدائية، مديرو المتوسطات، والأساتذة.
17. _____، المنشور رقم 699، في 08 جويلية 2020، المتعلق بالدخول المدرسي 2020/2021
18. _____، (وزارة التربية الوطنية)، تعليمية رقم 1411 /و.ت.و/أ.ع. 28 أوت 2021، المتعلق بإضافة ترتيبات خاصة بالمخططات الاستثنائية للتدرّس في مراحلها الثلاث للسنة الدراسية 2022/2021
19. _____، وزارة التربية الوطنية، الأمين العام، تعليمية رقم 1394 /و.ت.و/أ.ع. 14 أوت 2021.

20. _____، (وزارة التربية الوطنية)، المنشور رقم 14 المؤرخ في 2023/01/18 المتضمن بخصوص تحضير وسيرير تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي 2023.
21. _____، (وزارة التربية الوطنية)، المديرية العامة للتعليم، تعليمية رقم 14 /و.ت.و/ م.ع.ت/ 2023 الموجهة إلى السادة مديري التربية ومفتشي التعليم الابتدائي ومديري المدارس الابتدائية ومديري مؤسسات التعليم الخاصة، 2023/01/18.

ب- الكتب:

1. ابو زيد إبراهيم محمود ، المضمون الاجتماعي للمناهج، ط2، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، 1986، ص 13.
2. بحوش عمار ، محمد محمود الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.
3. بن بوزيد ابوبكر ، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، الجزائر: دار القصة للنشر، 2009.
4. بن سالم عبد الرحمان ، المرجع في التشريع المدرسي، الجزائر: (د، د، ن)، 1994، ص17.
5. بن محمد علي ، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، الجزائر: دار الأمة، 2001.
6. بن مقلّة عبد الرحمان ، تطوير التعليم- رؤية جديدة للمدرسة الجزائرية، الجزائر: دار الحديث، 2015.
7. بلمامون زوبير، مدخل الى علوم التربية، الجزائر: دار الخلدونية للنشر وتوزيع، 2018.
8. بو علاق محمد ، الهدف الاجرائي، تمييزه وصياغته دراسة نظرية وميدانية، الجزائر: قصر الكتاب، 1999.
9. بو كرمة فاطمة الزهراء ، الكفاءة مفاهيم ونظريات، الجزائر: ط2، دار هومة للطباعة والنشر، 2009.
10. بوحفص عبد الكريم ، الأساليب الإحصائية وتطبيقها يدويا وباستخدام SPSS، ج1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2013.
11. بوراس عيسى محمد ، قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم في الجزائر، الجزائر: معهد المناهج، 2009.
12. بو عناقّة علي ، وسلطنية بلقاسم، وآخرون، علم الاجتماع، الجزائر: دار الهدى للنشر.
13. بولس وفاء منير ، تكنولوجيا المعلومات وقواعد البيانات وكيفية الحصول على بيانات دقيقة لمتخذي القرار الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة- الإدارة العامة للتوثيق والمعلومات- برنامج تنمية مهارات مديري الإدارات، 2000.
14. جودت أحمد سعاد ، المنهج المدرسي المعاصر، الأردن: دار الفكر، ط2، 2004، ص55.
15. جوزيف إلياس ، معجم مدرسي، لبنان: دار المجاني، 2000.
16. حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، الجزائر: دار الخلدونية، 2005.
17. حتحات نور الدين ، منهجية البحث في العلوم السياسية، الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2018.
18. حثروبي محمد الصالح ، المدخل الى تدريس بالكفاءات، الجزائر: دار الهدى، 2002.
19. حجي احمد اسماعيل ، اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي. القاهرة: دار الفكر العربي، 2002.
20. حسن اللحية ، الكفايات في علوم التربية، المملكة المغربية: دار إفريقيا الشرق، 2006 .
21. حسن إسماعيل احمد جلال، مداخل حديثة لإدارة مؤسسات التعليم، الاسكندرية: المركز الاكاديمي للنشر، (ب.س.ن).

22. حسن بهلول محمد بلقاسم ، سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها في الجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999.
23. حسني هنية ، منظومة التربية والتعليم في الجزائر مسار تاريخي واجتماعي، الجزائر: دار ومضة للنشر والتوزيع والترجمة، 2022.
24. خليل نبيل سعد، صنع القرار التعليمي، مصر: دار الفجر للنشر وتوزيع، 2010.
25. رجواني عبد النبي ، حول إصلاح التعليم، المغرب: منشورات الزمن، دار النجاح الجديدة، 2007.
26. ريابي محمد ، المنظومة التربوية في الجزائر: المخرجات الاجتماعية والسياسية، الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، 2023.
27. زرهوني الطاهر ، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994م.
28. زكي احمد عبد الفتاح ، فاروق عبده فلييه، معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، 2004.
29. الزيود نادر الفهمي وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، الاردن: دار الفكر، ط4، 2002.
30. سرداني أحسن ، الشامل في التشريع الجزائري، الجزائر: منشورات نوميديا، 2020.
31. سمارة نواف احمد ، عبد السلام موسى العديل، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، الاردن: دار المسيرة، 2008.
32. السنبل عبد العزيز وآخرون، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ط3، الرياض: دار الخزرجي، 2004.
33. السنبل عبد الله بن عبد العزيز ، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2000.
34. السيد بكر عبد الجواد - ، السياسة التعليمية وصنع القرار. الاسكندرية: دار الوفاء، 2002.
35. _____ ، التربية المقارنة والسياسات التعليمية، الاسكندرية: مطبعة السلام، 2006.
36. شحات السيد حجازي هناء ، مؤشرات الاداء المؤسسي وإصلاح التعليم، مصر: مكتبة الانجلو المصرية، 2015.
37. عبد الدائم عبد الله ، التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950 الى 2000م، ط 6، لبنان: دار العلم للملايين، 1998.
38. _____ ، مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1995.
39. عبد المنعم منصور احمد، حمدي احمد محمود، بناء المناهج وتطويرها، الاردن: دار الراية للنشر والتوزيع، 2019.
40. عبد الرحمان صالح الازرق، علم النفس التربوي للمعلمين، بيروت لبنان: دار الفكر العربي، 2000.
41. عبيد احمد حسن ، فلسفة النظام التعليمي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ط2، 1979.
42. عبيدات سهيل، إعداد المعلمين وتنميتهم، الاردن: عالم الكتب الحديث 2007.
43. العدوان زيد سليمان ، أحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، الاردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر، 2016.
44. علوي محمد الطيب ، التربية بين الاصاله والتغريب، الجزائر: منشورات دحلب، 1998.
45. عمير عبد العزيز، المقاربة بالكفاءات، ماهي؟ لماذا؟ كيف؟، الجزائر: منشورات ثالة، 2005.

46. عينو عبد الله، المقاربات التربوية الحديثة، الاردن: دار الاكاديميون للنشر وتوزيع، 2022.
47. عيساني عبد المجيد، نظريات التعلّم وتطبيقاتها على علوم اللغة، القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2011.
48. غالب مصطفى ، علم النفس التربوي ، لبنان: دار مكتبة الهلال، 2000.
49. غيات بو فلجة ، التربية والتكوين بالجزائر، المغرب: الكتاب الثاني، دار الغرب.
50. فضيل عبد القادر ، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، الجزائر: جسر للنشر و التوزيع، 2013.
51. _____، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، الجزائر: جسر للنشر والتوزيع، 2016.
52. فيلب كومبز، أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة: محمد خيرى حربي وشكري عباس حلمي وحسان محمد حسان، مراجعة وتقديم: عبد العزيز القوصى، الرياض: دار المريخ، 1987.
53. القاضي يوسف مصطفى ، سياسة التعليم والتنمية في المملكة العربية السعودية، الرياض: دار المريخ 1981.
54. لزرق عزيز ، العولمة ونقى المدينة، المغرب: دار تويقال للنشر، 2002.
55. محمد إبراهيم مفيدة ، دور التربية في مستقبل الوطن العربي، الاردن: دار المجدلاوي للنشر والتوزيع، 2002.
56. محمد الهادي منى ، استراتيجيات صنع واتخاذ القرارات-دراسة صنع واتخاذ القرارات كنظام متكامل، القاهرة: دار النهضة العربية، 1999.
57. محمد سلامة عبد الحافظ ، الوسائل التعليمية والمنهج، مصر: دار الفكر للنشر والتوزيع، 2007.
58. محمد عيد سعاد ، تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 2013.
59. محمد فؤاد مرسي، علم مناهج التربية الاسس العناصر التطبيقات، مصر: دار الكلمة للنشر والتوزيع، 2007.
60. محمد موسى مصطفى ، التنظيم الإداري بين المركزية واللامركزية، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1992.
61. مرسي محمد منير ، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة: عالم الكتاب، 1992.
62. المنجد الابجدي، ط5، بيروت: دار المشرق ش م م، 1987، ص95.
63. المنوفي كمال ، أصول النظم السياسية المقارنة، الكويت: شركة الربيعان للنشر والتوزيع، 1998.
64. مهدي عدنان ، التعليم في الجزائر اصول وتحديات، الجزائر: المثقف للنشر والتوزيع، 2018.
65. ناجي عبد النور ، مبروك ساحلي، مقدمة في دراسة السياسة العامة، عنابة، الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع، 2014.
66. هلال الحربي سعود ، السياسة التعليمية _ مفاهيم وخبرات، الرياض : مكتبة العبيكان، 2007.
67. هويدي عبد الباسط ، المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تطبيق استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2016.
68. _____، نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية، عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، 2016.
69. واعلي محمد الطاهر ، الادارة المدرسية، الجزائر: دار العلم والمعرفة، 2002.
70. _____، التقويم في المقاربة بالكفاءات، الجزائر: دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، 2006.

71. _____، **الوضعية المشكلّة التّعليميّة في المقاربة بالكفاءات**، الجزائر: دار الورسم للنشر والتوزيع، 2010.
72. _____، **بيداغوجية الكفاءات ماهي الكفاءة؟ كيف تصغ الكفاءة؟**، الجزائر: طبعة 2006.
73. _____، **بيداغوجيا الكفاءات**، الجزائر: دار السعادة، 2006.
74. ياغي عبد الفتاح ، **علم السياسات العامة وتطبيقاته**، القاهرة: منشورات المنظّمة العربيّة للتّميّة الإداريّة ، 2019.
- ج- الدوريات:**
1. بدروي زيدان همام ، «السياسة وسياسات التّعليم دراسة تحليلية للمفاهيم والعلاقات »، **مجلة دراسات تربويّة**، **رابطة التربيّة الحديثة**، الجزء 54، المجلد 7، 1993.
2. براهيم براهيم ، العيد قرين، «مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربويّة من وجهة نظر مفتشي وأساتذة التّعليم المتوسط، » **مجلة تطوير العلوم الاجتماعيّة**، مجلد 10، عدد 01، 2017.
3. بغاغة بشرى ، «قراءة في مناهج الجيل الثاني »، **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**، مجلد 09، العدد 05، 2020.
4. بلعنتر عائشة وحبّية بوكرتوتة، «مشروع المؤسّسة، "سلسلة من قضايا التربويّة"»، **المركز الوطني للوثائق التربويّة**، العدد 12، أكتوبر 2005.
5. بلقايد جواد محمد وسعيداني محمد، «تحديد الاجور في المؤسّسات العمومية الإداريّة دراسة حالة مديرية التربيّة لولاية تلمسان» ، **مجلة البشائر الاقتصاديّة**، العدد 02، المجلد 04، جامعة تلمسان، 2018/08/25.
6. بن كريمة بوحفص، «لانتقال الى مناهج الجيل الثاني من التّدرّيس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار»، **مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، العدد 36، نوفمبر 2017.
7. بوحوت إدريس « مفهوم المنهاج ومكوناته»، **مجلة علوم التربيّة**، العدد 65، افريل 2016.
8. بوكرمه اغلال زهرة ، « الإصلاح التّربوي في الجزائر»، **مجلة الباحث**، العدد 4، 2006.
9. بومدفع الطاهر ، عبد القادر خنوش، «المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربويّة الجزائريّة لماذا؟ وكيف؟»، **مجلة التربيّة والصحة النفسيّة**، مجلد 6، العدد الأول، جامعة الجزائر 2، 2020.
10. تكوين المكونين، « ملتقى دولي إسهامات تكوين المكونين في تحسين مردود النّظام التّربوي ، من اجل مقاربة لمردود ناجح»، **مجلة بحوث وتربيّة**، مجلة جزائرية للبحث التّربوي ، المعهد الوطني للبحث في التربيّة، العدد 5، 2011.
11. حميدوش علي ومنى قحام، « التجربة التنموية في الجزائر بين سقف الطموحات وتواضع الانجازات في خضم الازمات الدولية أين تكمن الحلول؟»، **مجلة مدارات سياسية** ، العدد 1، 2023.

12. زعرور لبنى ، مريم بوعمامة « جميع مراحل الإصلاحات التي مرت بها المنظومة التربوية لتبنيها المقاربة بالكفاءات (2009-2017) -نقلا على الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم.» *مجلة التربية والصحة النفسية*، العدد2، المجلد 5، 2020/01/15 .
13. سالم نصيرة ، تالي جمال، «الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح؟»، *مجلة دفاتر المخبر*، العدد 1، المجلد 7، (جوان 2019).
14. ستر الرحمن نعيمة ، "استراتيجيات التدريس الحديثة في ظل مناهج الإصلاح، « *مجلة العلوم الاجتماعية*، العدد 28، جامعة سطيف، 2018.
15. سعيدي علاء الدين، « القيم الاخلاقية في مناهج المنظومة التربوية الجزائرية»، *مجلة الاكاديمية للبحوث القانونية والسياسية*، العدد الرابع، المجلد 1، 2017.
16. سليمان صباح ، « ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات، «، *مجلة العلوم الإنسانية*، عدد23، (نوفمبر 2011).
17. صورية فرج الله ، زمام نور الدين، « تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي»، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد 19، جوان 2015.
18. غانم احمد محمد «دراسة تحليلية للقرار الوزاري في قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر في العامين 1987-1988 في ضوء تصنيف مقترح»، *مجلة التربية*، العدد الأول، المجلد الأول، القاهرة جانفي 1998.
19. فارس نور الهدى زينب ، نصيرة صبيات، «الخطاء في الكتب المدرسية الجزائرية» *مجلة الساور للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، العدد 01، المجلد 08 (2022/06/11).
20. فكار عثمان وغنية برادعي، «إعداد المناهج الدراسية: الأبعاد الاجتماعية والمنطلقات الفلسفية»، *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، عدد17، 17جوان 2017.
21. قطب صلاح دين ، «التعليم الأساسي مفاهيمه ومبادئه» *صحيفة التربية* العدد1، مارس، 1987.
22. قمقاني فاطمة الزهرة ، «التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات قراءة في مضامين المناهج»، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، مج11، ع 02 2022.
23. لشهب احمد ، « تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر » *مجلة البحوث السياسية والإدارية*، العدد 12، مارس 2015.
24. _____ « تحليل سياسة المنظومة التربوية في الجزائر » *مجلة البحوث السياسية والإدارية*، العدد4، مجلد3، 2014/06/01.
25. مقاية جمعة ، « السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد)»، *مجلة العربية*، عدد4، مجلد 1، أعمال الملتقى الوطني الرابع ، الجزائر، 2011

26. ملاح رقيم ، « التحصيل الدراسي عند تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بين البرامج التعليمية والمتابعة الاسرية» *مجلة العلوم الإنسانية*، العدد 03، (ديسمبر 2017).
27. مومني عيسى ، «إستراتيجية الإصلاح التربوي في الجزائر الرهانات والتحديات»، *مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية*، العدد 6، المجلد الثاني، (60 مارس 2019).
28. الهنداوي المهدي ياسر فاتح وآخرون، «آليات مقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والممارسين، « *المجلة الدولية المتخصصة*، العدد، 11، (تشرين الثاني 2014).

د. الملتقيات:

1. براجل علي ، «اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي (نموذج التجربة الجزائرية)» «مزيان محمد، تيلوين حبيب، التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع، من بحوث الملتقى العربي المنظم لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية، الجزء الأول.
2. بن خايفة فاطمة ، سعد الدين بوتبال، احمد صباح، «فاعلية المدرسة الخاصة من خلال نتائج الامتحانات الرسمية-شهادة التعليم المتوسط لولاية البليدة-نموذجاً-»، *الملتقى الدولي حول التعليم الخاص في الجزائر والعالم العربي*، جامعة الجلفة، يونيو 2020.
3. خيرى محمود محمد ، «منظومة مقترحة لإصلاح التعليم في مصر»، "المؤتمر العلمي السنوي السابع للإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي"، الجزء الثاني، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 26-27 اغسطس 2006.
4. شفيقة العلوي ، «المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية»، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، الجزائر: نوفمبر 2007.
5. عياد مليكة ، «تطور المناهج الدراسية، اللجنة الوطنية للمناهج»، يوم دراسي بباتنة، 05 أفريل 2015. عبد الله لوصيف، *مناهج الجيل الثاني من التصميم الى التنفيذ، ملتقى وطني باتنة: 2015.*
6. مهنى غنايم محمد ابراهيم ، «السياسة التعليمية والطبقية والمواطنة»، دراسة مقدمة الى المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع:، التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة ، جامعة المنصورة، كلية التربية، أفريل 2018.

7. نكاح سعاد ، «التفاعل النصي، قراءة في مضامين وآفاق مناهج الجيل الثاني للغة العربية، مرحلة المتوسط»، ملتقى وطني، جامعة ابوبكر بالقائد، تلمسان، 2017.

هـ. الدراسات الغير منشورة:

1. بريمة علي ، « واقع التعليم المدرسي والتنمية الإقليمية بولاية قالمة»، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، (جامعة باجي مختار عنابة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، 2009-2010).
2. بن عبد المجيد بن عبد الحميد حكيم عبد الحميد ، « مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة بمكة المكرمة»، رسالة دكتوراه، (جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية ، 1922).
3. بوتليليس مراد ، « تطور التعليم في الجزائر 1962-2011»، رسالة ماجستير، (جامعة وهران، 2013-2012).
4. جبالي فتيحة ، «المنظومة التعليمية في الجزائر قراءة في المناهج والتقييم»، أطروحة الدكتوراه في اللسانيات والتواصل اللغوي، (جامعة الجيلالي اليابس سيدي بالعباس، 2015).
5. دخان نور الدين ، «تحليل السياسات التعليمية العامة - نموذج الجزائر-»، رسالة دكتوراه في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، (جامعة الجزائر - بن يوسف بن خدة، 2007).
6. سبرطعي مراد ، « واقع الإصلاح التربوي في الجزائر تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجاً»، مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية، (جامعة محمد خيضر بسكرة، 2007/2008).
7. سراوي علي ، « تقويم مدى توظيف الكفايات التدريسية في تدريس مادة علوم الطبيعة والحياة بالمرحلة المتوسطة في ظل تطبيق إصلاحات الجيل الثاني من المناهج»، أطروحة دكتوراه، (جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2020/2021).
8. عباسية بلحسن رحوي ، «النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي»، أطروحة دكتوراه، (جامعة السانبا وهران، كلية علم الاجتماع، 2011-2012).
9. عباسية بلحسن رحوية ، «النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي»، أطروحة دكتوراه، (جامعة السانبا، وهران، 2011-2012).
10. العقون سعاد ، « دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للمتعلم»، رسالة دكتوراه ، (جامعة الجزائر، 2005).
11. علوي جمال ، « تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد»، أطروحة دكتوراه، (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر 2008).

12. علوي جمال ، « تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد»، اطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر (2008).
13. فرد حياة ، «تقييم السياسة العامة التعليمية في الجزائر 2003/2013»، مذكرة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، (جامعة الجزائر 3 كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، 2014).
14. مسعودي مجيد ، « إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر بين الخطاب والواقع»، رسالة ماجستير، (جامعة الجزائر 2011، 2012/3).
15. معامير الازهر ، «المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمناهج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي»، مذكرة ماجستير، (كلية الآداب و اللغات، جامعة ورقلة، 2014-2015).
16. نعمون عبد السلام ، « نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات»، اطروحة دكتوراه، (جامعة سطيف 2-2014-2015).

و.التقارير:

1. تقرير "المعرفة طريق الى التنمية " تقارير دولية للتنمية مثل التقرير السنوي للبنك الدولي، معلومات وافية عن واقع ممارسات فعلية لبعض نظم التعليم في دول العالم حسب مجالات التي يتم إختيارها وفقا لسياسات البنك الدولي، وهذه الممارسات الفعلية وما قد يتبعها من توصيات تمثل مدخلا مهما لتقييم السياسات التعليمية المطبقة في هذه النظم.تقرير (1999/97).
2. مليكة غريفو، في ندوة صحفية لجريدة الحوار، في قناة البلاد التلفزيونية، يوم 2018/04/30.
3. التقرير العام للجنة الوطنية للإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية-مارس 2010.
4. اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2015،
5. المجلس الوطني للتخطيط تقرير المخطط الخماسي الثاني، (1985-1989) اكتوبر 1990.
6. المجلس الوطني للتخطيط، تقرير انجاز المخطط الخماسي الثاني (1985/1989)، اكتوبر 1990.
7. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية
8. المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التكوين، مقياس المناهج التعليمية، وحدات التكوين البيداغوجي التحضيري، الوحدة التكوينية 1 موجهة الى الأساتذة الجدد، اكتوبر 2016
9. وزارة التربية الوطنية، الاطار العام لمنهج التعليم المتوسط.2016.

10. وزارة التربية الوطنية، الامانة العامة، المنشور الاطار 2019/2018 رقم 1053، المؤرخ في 24 جوان 2018.
11. وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص 2008.
12. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016.
13. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ط 2016، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2009.
14. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2016.
15. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009.
16. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009.
17. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر: مارس 2009.
18. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج المعدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم: 04-08 المؤرخ في 23/01-2008، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2009.
19. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، تقديم هيكلية وثيقة منهاج الجيل الثاني، من طرف الاستاذ عبد العزيز براح (عضو اللجنة الوطنية للمناهج).
20. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، دليل المعلم في التربية العلمية والتكنولوجيا السنة الأولى، 2003.
21. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، التعليم الابتدائي، ط 2016.
22. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، 2006.
23. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.
24. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، النظام التربوي في الجزائر، المنظومة التربوية الجزائرية 1962-2008، مدخل الى قضايا التكوين المتخصص لمختلف الرتب الإدارية والتربوية، 2008.

25. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 246 المؤرخ في 2003/05/04، الخص باستعمال التوقيت في السنتين الأولى ابتدائي والأولى متوسط.
26. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 05/0.0.6/26 المؤرخ في 2005/03/15 الخاص بإجراءات تقويم أعمال المتعلمين التنظيمية.
27. وزارة التربية الوطنية، الندوة الوطنية حول المرجعية الوطنية للتعلّيمات والتقويمات والتكوين، يوم 17 مايو 2018، [/https://www.education.gov.dz/activity](https://www.education.gov.dz/activity)
28. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005.
29. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج الأولى متوسط (الرياضيات، علوم، فيزياء)، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2003.
30. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية التكنولوجية، 2016، .
31. وزارة التربية الوطنية، دليل الاستاذ: اللغة العربية، الجزائر: دار موفم للنشر، 2016.
32. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي ن وثيقة موجهة، للأسرة التربوية، رقم 15/0.0.2/193 21 أكتوبر 2015 متمثلة في تعديل الإجراءات المتعلقة بتقييم أعمال المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي.
33. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي. أبريل 2003.
34. وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.

هـ. المقابلات:

1. مقابلة مع الطاهر عبيدي سعد، مفتش مادة العلوم الطبيعية لمرحلة التعليم المتوسط، توقرت يوم 15 أبريل 2023.

ز. المواقع الإلكترونية:

1. التقويم البيداغوجي، متحصل عليه: <https://www.tahdi-dz.com/2019/12/blog-> 2023/07/05
2. حمزة بلحاج، في حصة الجزائر اليوم لقناة الشروق نيوز، (مسترجع في 2018/05/04). <https://m.facebook.com/story.php?story>
3. آية أحمد زقروق، متحصل عليه: <https://www.almrsal.com>، 04/03/2022
4. سراج المعلم، متحصل عليه: [/https://www.el-siradj.com](https://www.el-siradj.com) 2023/05/17 .

5. سعود هلال الحربي، السياسة التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، التعليم 2030 رؤية تحليلية، متحصل عليه: <http://www.alecso.org/publications/wp-content/uploads/30/11/2020>
6. الشروق أونلاين، دراسة تربوية جديدة لشكل ومضمون المطبوعات المدرسية تكشف 1200 خطأ في كتب "الجيل الثاني" لتلاميذ الابتدائي والمتوسط، متحصل عليه: <https://www.echoroukonline.com> 2017/11/12
7. عبد الرزاق بو القمح، تقييم المكتسبات بين الأهداف وتوقعيات الواقع، موقع الشروق، متحصل عليه: <https://www.echoroukonline> 2023/09/14
8. عربي بوست، مطالبة بمقاطعة الدراسة في الجزائر بسبب الكتب المدرسية والوزارة تدافع عن نفسها، متحصل عليه: [ps://arabicpost.net/archive](https://arabicpost.net/archive) 22/09/2016
9. فتحي خطاب، اخطاء التاريخ والجغرافيا قضية رأي عام في الجزائر، متحصل عليه: <https://www.alghad.tv>
10. مسعود بن عمراوي، في حصة البلاد اليوم، قناة البلاد التلفزيونية، متحصل عليه: <https://m.facebook.com/story> 2019/02/07
11. الجزيرة ، متحصل عليه : <https://www.aljazeera.net/encyclopedia> (مسترجع في 2023/10/14 (2016/09/21
12. ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقييم التربوي، موقع عيون البصائر التعليمي: متحصل عليه <http://elbassair.net>، 17/08/2021 .
13. نسرين، مومن مجانية الكتب تخص أبناء عمال القطاع والمعوزين فقط على الخط جريدة الحوار ليوم 28-09-2016 المتحصل عليه : <http://elhiwardz.com/national/62241> تاريخ الزيارة 2023/04/18.
14. امال لكحال، متحصل عليه: <https://www.ennaharonline.com> ، 05/08/2023
15. عبد الرزاق بو القمح، تقييم المكتسبات بين الأهداف وتوقعيات الواقع، موقع الشروق <https://www.echoroukonline> .شاهد يوم 2023./09/14
16. موقع مختص باستراتيجيات التدريس، الموجه التربوي، متحصل عليه: <https://almuajih.com> ، 01/08/2023

17. موسوعة التربية والتعليم: متحصل عليه <https://areq.net/mw> ، 02/07/2023.
18. الجزائرية للأخبار، متحصل عليه: <https://dzayerinfo.com> ، 17/09/2023
19. متحصل عليه: <https://ecoledz.weebly.com/uploads> ، 2023/07/28
20. عبد العزيز عبد الرحمان "ادارة وتخطيط تربوي". متحصل عليه: <https://faculty.mu.edu.sa/ialzuaibe>. 2022/03/14
21. متحصل عليه: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar> 2022/03/20
22. متحصل عليه: <https://www.edu-dz.com/2016/09/2GP.htm1> 2023/04/09
23. موقع منتديات طموحنا، متحصل عليه: <https://www.tomohna.net> ، 28/07/2023
24. وزارة التربية الوطنية، الندوة الوطنية حول المرجعية الوطنية للتعلّيمات والتّكوين، يوم 17 مايو 2018، متحصل عليه: <https://www.education.gov.dz/activity>
25. روابي وقاد، استراتيجية حل المشكلات في التدريس، بوابة المعلم، متحصل عليه: <https://almo3allem.com/m> ، 01/08/2023
26. عبد الله لوصيف، متحصل عليه: <https://www.edu-dz.com/2016/09/2G1> 2023/04/09
27. متحصل عليه: <https://www.marefa.or> ، 2023/12/22

ثانياً- باللغة الأجنبية:

1. J.Beqchler "qu est-ce que l'ideologie".collection idées.ed.Gallimard.1976.p 61
2. Mahfoud Bennoune,Education,Culture Et Développement En Algérie (Alger: Marinoor-ENAG,2000),223-224.
3. Agfred.Benit,Les idées modernes,sur le enfants FLAMMARION,France: 1973.p13.
4. Beauchamp,Qeorge.A Curriculum Theory,fourh Edition, F-E peacock puplishers,inc, 115North proapect- tasca- 1981.
5. Boubker ben bouzid.Lareforme de l'éducation nationnale en algerie, enjeux et realisation.Alger casbah.2009.pp19-22
6. Boubkeur Ben Bouzid, La Reforme De L' éducation En Algérie, P: 21.

7. H.A.Simo, Administrative Behaviour, A study of Decision-Making Processes in Administrative Organization, 3rd ed, (New York: The Free Press 1976), pp.85-95.
8. H.Q.Simon, op.Cit., p95.
9. La Réforme & L' ECOLE, Revue trimestrielle du Ministère de l' Education Nationale, N:00 AVRHL 2009, P9
10. Michel CAMAU. Pouvoir et Institutions on Maghreb. Tunis: CERE, 1983, P144.
11. P. Drucker, Management tasks responsibilities and practice, (London: Heinmann, 1974), pp.465-467.
12. Ph. Perennoud: La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, l' Harmattan, France, 1994. p42.
13. Pierre Muller, Jean Théonig, Patrice Duran. enjeux controversés, de l'analyse des politiques publiques. revue française de science politique. N°1 1996. p97.
14. R. Tannenbaum (et.al) Leadership & Organization A Behavioral Science Approach, (New York: Mc Graw, Hill, 1980), p.267.



الملاحق



1. مقترحات لتوزيع الوثائق المتعلقة بالمناهج

الدليل المنهجي لإعداد المناهج

الملحق 3

مقترحات لتوزيع الوثائق المتعلقة بالمناهج

طبيعة الوثيقة	المرحلة التعليمية الابتدائية	المرحلة التعليمية المتوسطة	المرحلة التعليمية الثانوية
وثيقة المنهاج	وثيقة واحدة لجميع المواد	وثيقة واحدة لكل مجال من المواد، يشمل كل سنوات المرحلة	الجذعان المشتركين: وثيقة واحدة لكل مجال. شعب السنة 2 و 3: وثيقة لكل /شعبة/ سنة
الوثيقة المرافقة	وثيقة واحدة لجميع المواد تحتوي على جزء بيداغوجي وجزء تعليمي didactique	وثيقة واحدة لكل مجال من المواد يشمل كل سنوات المرحلة تحتوي على جزء بيداغوجي وجزء تعليمي didactique	الجذعان المشتركين: وثيقة واحدة لكل مجال. شعب السنة 2 و 3: وثيقة لكل /شعبة/ سنة
اقتراحات للكتاب المدرسي	الطور 1: كتاب لكل سنة خاص بالمواد الأدبية: لغة عربية، ت. إسلامية، ت. مدنية + كراس النشاطات. - كتاب لكل سنة خاص بالمواد العلمية: رياضيات، تربية علمية + كراس النشاطات. الطور 2 و 3: الفرضية 1: كتاب لكل سنة خاص باللغة العربية + كراس النشاطات. - كتاب لكل سنة خاص بالرياضيات والتربية العلمية + كراس النشاطات. - كتاب لكل سنة خاص بالتربية الإسلامية، التربية المدنية، تاريخ وجغرافيا + كراس النشاطات. - كتاب لكل سنة خاص باللغة الفرنسية + كراس النشاطات. - كتاب لكل سنة خاص باللغة الأمازيغية + كراس النشاطات. الفرضية 2: كتاب لكل سنة خاص باللغة العربية + كراس النشاطات. كتاب لكل سنة خاص بالمواد العلمية:	كتاب لكل مادة في السنة + كراس النشاطات.	جذع م. / شعب ع. وتك: كتاب لكل مادة في السنة جذع م. / شعب آ. وع: كتاب لكل مادة في السنة

الدليل المنهجي لإعداد المناهج

		(باضيات، تربية علمية + كرّس النشاطات. - كتاب لكل سنة خاصّ بالتربية الإسلامية، التربية المدنية. - كتاب لكل سنة خاصّ بالتاريخ والجغرافيا + كرّس الأعمال التطبيقية. - كتاب لكل سنة خاصّ باللغة الفرنسية + كرّس النشاطات. - كتاب لكل سنة خاصّ باللغة الأمازيغية + كرّس النشاطات.	
وسائل تعليمية أخرى	دليل المعلّم	تسجيلات في الأناشيد والشعر والموسيقى	دليل الأستاذ تسجيلات في الأناشيد والشعر والموسيقى. برمجيات مرافقة لـ DVD و CD
	دليل الأستاذ	تسجيلات في الأناشيد والشعر والموسيقى. برمجيات مرافقة لـ DVD و CD	دليل الأستاذ تسجيلات في الأناشيد والشعر والموسيقى. برمجيات مرافقة لـ DVD و CD

2. ملامح التخرج من التعليم الأساسي

الدليل المنهجي لإعداد المناهج

2.2. ملامح التخرج من التعليم الأساسي

الملامح الشامل للتخرج من التعليم الأساسي							
ملامح التخرج من التعليم المتوسط				ملامح التخرج من التعليم الابتدائي			
4. ميدان الفنون والرياضة	3. ميدان العلوم والتكنولوجيا	2. ميدان اللغات	1. ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية	4. ميدان الفنون والرياضة	3. ميدان العلوم والتكنولوجيا	2. ميدان اللغات	2. ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية
ملاحم المواد				ملاحم المواد			
ت. تشييدية	رياضيات	اللغة العربية	تاريخ	ت. تشييدية	رياضيات	اللغة العربية	تاريخ
ت. موسيقية	ع. فيزيائية	ل. الأمازيغية	جغرافيا	ت. موسيقية	ت. علمية	ل. الأمازيغية	جغرافيا
ت. بدنية	ع. الطبيعة	ل. الأجنبية 1	ت. إسلامية	ت. بدنية	وتكنولوجية	ل. الأجنبية 1	ت. إسلامية
رياضية	والحياة	ل. الأجنبية 2	ت. مدنية	رياضية	تكنولوجيات		ت. مدنية
	تكنولوجيات						
	الإعلام						
	والاتصال						

2

3

4

ملاحظة: يتم تحرير المناهج السنوية للمواد بتسويات متتالية من الملاحم إلى المناهج، ثم تعكس الأمور من المناهج إلى الملاحم، كما يوضحه السهمان أعلاه.

3. ملامح التخرّج حسب مجالات المواد

❖ ملامح مجال اللغات

الأهداف المشتركة لتعليم اللغات

الكفاءة	النوعية	المجال	الوضعيّات	المكانة
يجب إكساب التلاميذ كفاءة لغوية تمكّنهم من التواصل الناجع. (1)	الحذّ الأدنى الذي لا يقبل التراجع عنه.	- التعبير الشفهي والكتابي - التلقّي والتعبير	في وضعيّات الحياة داخل المدرسة وفي الحياة اليومية أكثر تعقيداً، مع الأخذ في الحسبان مدّة الدراسة والوقت المخصّص، ومستوى إدراج اللغة	وفق المكانة التي أوكلها لها القانون التوجيهي للتربية. (2)

(1) تتمثّل كفاءة التواصل في التطبيق الفعال للمركبات التي يجب التحكم فيها خلال مرحلة التمرس:

- المركبة اللسانية المتعلقة بنظام اللغة: النحو والصرف، المفردات والأصوات؛
 - المركبة النفعيّة المتعلقة بالاستعمال الوظيفي لموارد اللغة من خلال انجاز وظائف لغوية، أفعال قولية مرتبطة بوضعيّات تواصلية، وبأغراض استراتيجيات التواصل؛
 - المركبة الاجتماعيّة اللسانية المتعلقة بالاستعمال الاجتماعيّ للغة في محيطها الأصلي.
- (ينبغي تنمية هذه المركبة على وجه الخصوص في اللغة العربيّة واللغة الأمازيغيّة).
- ملاحظة: نميّز بين بنية اللسان وبنية اللغة، مع العلم أنّ القدرات اللغوية هي التي ينبغي تطويرها، وأنّ اللسان

عبارة عن أداة في خدمة اللغة.

(2) نستعمل كلمة: - "مهام" عندما يتعلّق الأمر باللغة العربيّة واللغة الأمازيغيّة،

- "وظائف" عندما يتعلّق الأمر باللغات الأجنبيّة.

الدليل المنهجي لإعداد المناهج

ملح التخرج من التعليم الأساسي: مجال اللغات

• إيقاظ شعور الانتماء إلى وطنه الجزائر وأمتّه؛ • يعتز ويفخر مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها؛ • ينمي القيم الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الجزائرية من خلال النصوص اللغوية؛ • يعتز بلغتيه الوطنيتين.	الهوية الجزائرية (1)	مجال القيم والمواقف
• يرقى شعوره بالانتماء للأمة إلى مستوى الوعي (الضمير) الوطني باقتناعه بوحدة الانتماء والمصير المشترك للأفراد والمجموعات الوطنية المكونة للأمة؛ • يحافظ على الرموز الوطنية ويدافع عنها؛ • يتبنى التصرفات المرتبطة بقيم الوطن وأخلاق الأمة؛ • يتحلى بالأخلاق الدينية والمدنية للوطن والأمة؛ • يقتنع بضرورة الحفاظ والدفاع على انسجام الأمة وحدود الوطن؛ • يمتن الصلة بالتراث الفكري واللغوي والأدبي للأمة الجزائرية؛ • يعي قيمة المنجزات الأدبية والفكرية للأمة ومساهماتها في التراث العالمي. • يعتز بعلماء الأمة وأدبائها؛	الضمير الوطني (2)	
• يتحلى بروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي والصدق في التعامل؛ • يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية؛ • ينتهج أساليب الاستماع والحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكالهما.	المواطنة (3)	
• يبدي فضوله الفكري والعلمي؛ • يتفتح على الآداب الإقليمية والعالمية؛ • يتفتح على اللغات الأجنبية والثقافات الأخرى؛ • يتقبل الاختلاف، ويسعى إلى التعايش السلمي مع الآخرين؛ • يحترم ثقافات وحضارات العالم؛ • يحب التواصل والتبادل مع الغير؛ • يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.	التفتح على العالم (4)	
• يعبر مشافهة وكتابة بلغة سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية لإبداء الرأي والتبرير؛ • ينمي لديه حب القراءة والمطالعة؛ • يتحكم في طرائق القراءة، ويعرف أنواع النصوص القرائية؛ • ينمي قدرته على كتابة وتحليل مختلف أنواع النصوص وفهمها وإبداء الرأي فيها؛ • ينمي مواهبه اللغوية والأدبية والنقدية الإبداعية؛ • ينمي قدراته التعبيرية-مشافهة وكتابة- بإنتاج نصوص تحترم خصائص الوضعيات وسلامة اللغة. • يعتني بما يتلقاه من معلومات حفظا واستخداما وتبليغا؛	طابع فكري (5)	

الدليل المنهجي لإعداد المناهج

طابع منهجي (6)	• يحدّد استراتيجيات القراءة وفق خصائص الوضعية؛ • يوظف قواعد بناء النصوص والانسجام والمقروئية؛ • يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها في التعبير الشفهي والكتابي؛ • يحسن استخدام الزمن وتوزيعه؛ • يحسن تخطيط العمل والنشاط؛ • يحسن تقنيات التلقي وتسجيل الملخصات؛ • يحسن استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال، ويستثمر مواردها المختلفة.
طابع تواصلي (7)	• يستعمل الأساليب المناسبة للوضعية التواصلية؛ • يوظف الأدوات اللغوية (محسنات بديعية وصور بيانية) المناسبة للمقام في تعبيره الشفوي والكتابي؛ • يحسن الاستماع والردّ عن الأسئلة الموجهة له؛ • يحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية؛ • يحدّد معيقات التواصل ويتخلّص منها.
طابع شخصي واجتماعي (8)	• يتحلّى بالاستقلالية وروح المبادرة والمسؤولية؛ • يصدر أحكاماً نقدية موضوعية؛ • يعتمد الإقناع والحجة في تبرير مواقفه؛ • ينمّي حسّه الفني، وذوقه الأدبي الجمالي؛ • يفخر بالمنجزات الأدبية والفكرية للأمة؛ • يبدي اهتماماً بالأعمال الأدبية والندوات الفكرية، ودور الثقافة الوطنية؛ • يعرف نفسه، ينقّ لها ويكفّل بها؛ • يستثمر المعلومات المناسبة لتحقيق مشروعه الشخصي والمهني؛ • يتحلّى بروح المبادرة والإبداع الأدبي.
المعارف (9)	تملاً من قبل المجموعات المتخصصة

❖ ملامح مجال العلوم والتكنولوجيا

ملامح التخرج من التعليم الأساسي: ميدان العلوم والتكنولوجيا		
مجال القيم والمواقف	الهوية الجزائرية 1	- يمثل التحاليم الإلهية التي تمسك، على العلم والمعرفة. - يعمل على ترسيخ البعد العلمي والتكنولوجي في الثقافة الوطنية - يتشبع بالموروث العلمي والتكنولوجي الوطني.
	الضمير الوطني 2	- يعتز بانتمائه للجزائر - يهتم بالمساهمات العلمية للعلماء الجزائريين والعرب والمسلمين ويسعى إلى توسيع انتشارها والاستدلال بها. - ييدي انشغاله بالإشكاليات المطروحة في المجتمع . - يُحسّ بالمسؤولية اتجاه القضايا المرتبطة بالصحة والبيئة والتوازنات الكبرى
	المواطنة 3	- يحترم آراء الآخرين والأطروحات ذات الطابع العلمي. - يتبنى المعايير العلمية التي تمكنه من تمييز و احترام حقوق الإنسان. - يتحلى بروح المسؤولية اتجاه المحيط والبيئة والطبيعة. - يستغل الثروات الطبيعية بوعي وعقلانية يحترما المقاييس المعتمدة في الوطن. - يحافظ على الممتلكات العامة والخاصة . - يحترم الملكية الفكرية. - يلتزم بقواعد العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون واحترام الحياة. - يحترم ويدافع عن مبادئ التنمية المستدامة للمحافظة على حظوظ الأجيال المقبلة
	التفتح على العالم 4	- يعزز قيمه الوطنية بمدىها بالقيم المتعلقة بحقوق الإنسان وحماية البيئة والأرض على المستوى العالمي. - يطلم على التراث العالمي و يستفيد من الاكتشافات العلمية. - يستعمل الترميز العالمي. - يُقبل على استعمال الوسائل العصرية والتكنولوجية فيما يضمن التنمية المستدامة. - يؤمن في مسعى تدريجي ثقافة بجمع المعرفة ويبني قواعد استهلاك مناسبة.
	طابع فكري 5	- يلاحظ ويستكشف ويحلل ويستدل منطقيا. - يمارس الفضول العلمي والفكر النقدي والتخيل والسلوك الإبداعي. - يحلّ وضعيات مشكّلة. - يتحكم في استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال. - يمارس سلوك العمل المستقل لتوسيع ثقافته العلمية وللتكوين الذاتي طوال الحياة. - يتعرف على امتدادات المكتسبات العلمية في الميدان الاقتصاد وتأثيرها على واقع عالم الشغل وطبيعة المهن. - ينمذج وضعيات للتفسير والتنبؤ وحل مشكلات.

الدليل المنهجي لإعداد المناهج

▪ ينظم عمله بدقة و إتقان مستعملا طرق العمل الفعالة في التخطيط و جمع المعلومات و تسيير المشاريع وتقديم النتائج. ▪ يحضر وينجز التجارب. ▪ يعد إستراتيجية ملائمة لحل وضعيات مشكلة.	طابع منهجي 6	
▪ يستعمل مختلف أشكال التعبير: الأعداد والرموز والأشكال والمخططات والجداول ▪ يعبر بكيفية سليمة ويبرر بأدلة منطقية. ▪ يكيف استراتيجيات الاتصال وفق متطلبات الوضعية.	طابع تواصل 7	
▪ يتخذ سلوكا عقلانيا في مواجهة الظواهر الطبيعية. ▪ يبذل الجهد للقيام بعمله بدقة وصدق ومثابرة وإتقان. ▪ يتحلى بالواقعية وبالحس الأخلاقي في تعامله مع الغير. ▪ يحترم قواعد الأمن والنظافة والبيئة والقواعد الصحية. ▪ يثمن قيمة العمل ويحترم الملكية الفكرية.	طابع شخصي واجتماعي 8	
يملا من قبل المجموعات المتخصصة	المعارف 9	

❖ ملحق مجال العلوم الاجتماعية

ملحق التخرج من التعليم الأساسي: ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية		
مجال القيم والمواقف	الهوية الجزائرية (1)	• يحترم المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية، ويتبنى مواقف وسلوكات إيجابية إزاءها. • يتمسك بمكونات الهوية ومقومات الشخصية الوطنية. • ينمي الوعي بالهوية الوطنية من خلال التعرف على التنوع الثقافي واكتشاف تجذره التاريخي والجغرافي والاجتماعي.
	ضمير الوطني (2)	❖ يتعرف و يحترم المؤسسات والرموز الوطنية ويلتزم بحمايتها والدفاع عنها؛ ❖ يعتز بالانتماء إلى الوطن ويتفاني في الحفاظ على وحدته؛ ❖ يقدر أهمية التراث المادي والتاريخي والجغرافي والثقافي والديني للأمة ويعمل على حمايته وتطويره. ❖ يمان ويقوي تمسكه بوطنه ومجتمعه
	المواطنة (3)	• يشارك بفعالية في الحريات، الديمقراطية؛ • يتحلى بروح المسؤولية؛ • يحترم الغير؛ • يتحلى بروح المبادرة وروح التضامن • يقدر إطار الحياة ويتصرف بوعي فيما يخص حماية المحيط والبيئة . • ينتهج أساليب الحوار في معاملاته مع الآخرين وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكالهما
	التفتح على العالم (4)	• يقدر مكانة الجزائر في المحافل الدولية. • يتفتح على الحضارات والثقافات الأخرى بما يمكنه من فهم و مسايرة عصره . • يقدر دور المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في تسيير شؤون العالم ويعي علاقتها بالحياة الوطنية تأثيرا وتأثرا . يتقبل الاختلاف وثقافات الشعوب الأخرى و العيش مع الآخرين ، ويعمل على التواصل والتعامل السلمي معها • يستفيد من تجارب المجتمعات الإنسانية ويستخلص منها الدروس والعبر بما يمكنه من فهم عصره وحسن التصرف فيه . • يكتسب الأنماط الفكرية التي تسمح له بعقلنة النشاطات والتجارب الإنسانية في فائدة مجتمعه ومجتمعات أخرى. • يكتسب من المواد الاجتماعية ثقافة تمكنه من المساهمة في تسيير أزمات وحل مشكلات في محيطه الاجتماعي • يفهم الأسس والقواعد المنظمة لمواد العلوم الاجتماعية . • يبني المفاهيم الخاصة بالمواد الاجتماعية بشكل تدريجي (الأولية منها و التصنيفية الارتباطية) • يقرأ النصوص و يستقري السندات الأخرى ليستخلص منها ما يمكنه من بناء المعرفة. • يمارس الفكر النقدي ويصدر أحكاما موضوعية . • يتعرف على امتدادات مكتسباته من المواد الاجتماعية في المحيط الاجتماعي • يتعلم التاريخ الوطني بمختلف مراحله . • يحلل السندات بما فيها النصوص ليستخلص منها النتائج المتوقعة

الدليل المنهجي لإعداد المناهج

• يوظف مكتسباته المعرفية في إنجاز المشاريع وحل المشكلات • ينمي قدرته على الملاحظة والتحليل والتفكير المنطقي انطلاقاً من معلومات مستقاة. • يسبّح عن المعلومات من مصادرها ، يحللها ويبدّي رأيه فيها..	طابع فكري (5)	
• يطبق منهجية سليمة في استقراء وتحليل الوثائق السندات. التي تخص المادة • يتحكم في إنجاز مختلف أشكال التمثيل البيانية وصياغة الفرضيات وتجريبها . • يتحكم في الاستعمال السليم للطرق العلمية لتقصي مختلف أنواع سندات مادة العلوم الاجتماعية • فيصنّد جميع المعلومات واستثمارها . • يحسّن استقراء المعطيات المجتمعية والمناخية والاقتصادية ... ذات الدلالة.	طابع منهجي (6)	
• يستعمل تكنولوجيايات الإعلام والاتصال ويستثمر مواردها المختلفة في اكتساب المعرفة من مصادرها والانخراط في مجتمع المعرفة مساهماً في تنميتها . • يوظف أدوات ولغة المادة بكل سليم ليصيغ المضامين قصد التعبير الشفوي والكتابي. • يشرح مساعاه في اتصال شفوي أو كتابي.	طابع تواصل (7)	مجال الكفاءات العرضية
• يتحلى بالاستقلالية وروح المبادرة و التضامن • يصدر أحكاماً موضوعية؛ • يعتمد الإقناع والحجة في تبرير مواقفه • يبدي الالتزام ويتحلى بروح المسؤولية. • ينمي حسه النقدي، و يبدي سلوكاً إيجابياً تجاه الذات والآخرين. • يكتسب الوعي بالخطأ الغريب والبعيد. • يحترم إطار الحياة ويحمي البيئة؛ • يبدي سلوكاً إيجابياً تجاه النشاط أو العمل المقترح ويتأثر على تكوينه الذاتي. • يمارس الشعائر الدينية بوعي وتوافق مع التعاليم الإسلامية. • يعي مستقبله ويبني مشروعه حياتياً . • يستثمر المعلومات المناسبة لتحقيق مشروعه الشخصي والمهني . • يتحلى بروح التعاون والعمل الجماعي والصدق في التعامل .	طابع شخصي واجتماعي (8)	
يملأ من قِبل المجموعات المتخصصة		المعارف (9)

الدليل المنهجي لإعداد المناهج

ملاحم مجال الفنون الرياضية البدنية

ملمح التخرج من التعليم الأساسي: مجال الفنون الرياضية البدنية	
الهوية الجزائرية (1)	يعزز الانتماء إلى الهوية الجزائرية بالتشبيم بالمعالم الثقافية والفنية والموسيقية والدرامية الوطنية.
الضمير الوطني (2)	- ينمي الوعي بالهوية الثقافية الوطنية من خلال إدراك التنوع الثقافي للأمة الجزائرية وتحذره التاريخي والجغرافي والاجتماعي. - يساهم بقرانه الفني والثقافي ويحافظ عليه ويحميه.
المواطنة (3)	ينمي مواقف وسلوكات تساهم في جمال البيئة الطبيعية والحضرية وحمايتها، وفي بعث الحياة الثقافية، والتمسك بالماوراث والتراث الثقافي والحضاري.
الافتح على العالم (4)	- يدرك الأهمية الحضارية للمنتوج الثقافي والفني ومدى مساهمته في إثراء التراث العالمي. - يتقبل ثقافات الشعوب الأخرى، ويعمل على التواصل والتعامل معها.
طابع فكري (5)	- يتحكم في الأسس والقواعد المنظمة للعمل الفني والدرامي. - يجد الحلول المناسبة للمشكلات. - ينجز مشاريع فردية وجماعية باستعمال الوسائل المناسبة؛ يقرأ ويفهم إنتاجات الرسائل المرئية والسمعية، والمرئية
طابع منهجي (6)	- يبنى إستراتيجيات إبداعية فنية ورياضية وفق مخطط تدريجي. - يستغل تكنولوجيات الإعلام والاتصال في أعماله الفنية.
طابع تواصلي (7)	- يبلغ الخبرات والأحاسيس والمشاعر الذاتية المتعلقة بالأساليب التعبيرية التشكيلية، الصوتية والحركية ويعبر عنها بمصطلحات مناسبة. - يتواصل بمختلف الوسائل الفنية والحركية.
طابع شخصي واجتماعي (8)	- يتذوق المنتوج الثقافي والفني. - يدافع عن الآراء المتعلقة بالإنتاجات والطواهر الفنية والبدنية. - يؤكد هويته الفنية بتوظيف موارده الثقافية والفنية والبدنية. - يثق بنفسه و يقدر ذاته تقديرا إيجابيا. - يبدل الجهد وبغالب النفس ويتمسك دائما بروح التفوق وروح الرهانات. - يحقق طموحاته الفنية والثقافية والحركية من أجل بلوغ السعادة الفردية والجماعية. - ينجز أعمال فردية ويساهم في الأعمال الجماعية لتنمية روح الإبداع والابتكار. - يستعمل موارده في المجال الفني الرياضي لتقوية صحته البدنية والذهنية وحماية التوازن الشخصي.
المعارف (9)	يملا من قبل المجموعات المتخصصة

3. الإِستبيان

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية الحقوق والعلوم السياسيّة

قسم العلوم السياسيّة والعلاقات الدوليّة

تخصص سياسات عامّة وخدمة عموميّة

استبيان حول "السياسة التّعليميّة في الجزائر"

السادة المعلّمين الأسرة التّربويّة نتوجه إليكم بهذا الاستبيان قصد إفادتنا ببعض الأسئلة المتعلّقة بالبحث العلمي لإعداد مذكرة دكتوراه بقسم العلوم السياسيّة جامعة الوادي،
البحث بعنوان

" السياسة التّعليميّة في الجزائر دراسة تقيميّة لإصلاحات الطور الابتدائي 2016"، نرجو منكم أن تكون الإجابة دقيقة ومركزة حتى نستفيد منها في بحثنا ولكم كل الشكر والاحترام.
ملاحظة:

- نتعهد أمامكم بأن هذه المعلومات ستحضى بالسريّة التامة ولا يتم استعمالها إلا لأغراض البحث العلمي.

السنة الجامعيّة 2023/2022

البيانات الأولية: ضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

(1) الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

(2) العمر

أقل من 25 س ☐ 25 إلى 35 س ☐ 35 إلى 45 س ☐ من 45 فما فوق ☐

(3) المؤهل العلمي

ثانوي ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐ شهادة عليا ☐

(4) الوظيفة الحالية - مدير مدرسة ☐

- مفتش تربوي ☐

- معلم ☐

(5) مدة سنوات الخبرة

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐

من 10 إلى 15 سنة ☐ 15 سنة وما فوق ☐

(5) عدد الدورات التكوينية المستفادة

لم أستفد من أي دورة تكوينية ☐ دورة واحدة ☐

دورتان ☐ ثلاث دورات أو أكثر ☐

(6) التدريس

درّست (ما قبل 2016) ☐ درّست (بعد 2016) فقط ☐

المحور الأول: المقارنة بالكفاءات أ-الاطلاع على المقارنة بالكفاءات

المحور المتعلق بمدى الاطلاع على المقارنة بالكفاءات	غير موافق تماماً	غير موافق ق لحداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق لحد ما	موافق تماماً
1.المقارنة بالكفاءات تعني " طريقة لإعداد الدروس والبرامج التعليمية " أنت على دراية بمضمون هذا التعريف							
2.المقارنة بالكفاءات لازالت غير واضحة المعالم عند الأستاذ في الابتدائي							
3..طبقت هذه المقارنة بكفاءة عالية							
4.ساهمت المقارنة بالكفاءات في تحسين طريقة التدريس							
5.ساهمت هذه المقارنة على تعديل وتحديث المناهج الدراسية							
6.ساهمت هذه المقارنة في حل المشكلات وتقييم قدرات المتعلم							
7.ساهمت هذه المقارنة في اعتماد المتعلم على ذاته							
8 عملت هذه المقارنة على تكثيف البرامج الدراسية							
9.المقارنة بالكفاءات فتحت المجال للمعلم في التحرر من القيود وساهمت في تنمية روح المبادرة والاجتهاد							
10.ساهمت في تأهيل المتعلم للاندماج في المجتمع							
11.كان هناك فرق في تكوين المتعلم بعد تطبيق هذه المقارنة							

ب- الاطلاع على مصطلحات ومواد المقاربة بالكفاءات

المحور المتعلق بمدى الاطلاع على المصطلحات ومواد المقاربة بالكفاءات	غير موافق تماماً	غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق لحدما	موافق تماماً
1.المصطلحات ومواد المقاربة بالكفاءات تعني تلك "المعارف والمهارات والسلوكات والكفاءات التي يمكن تطبيقها لزيادة كفاءة المتعلم " أنت على اطلاع على هذا التعريف							
2.هذه المصطلحات والموارد تنمي قدرات ومهارات متعلم المرحلة الابتدائية							
3.تمكن هذه المقاربة المتعلم من استعمال مكتسباته في وضعيات غير مدرسية (حياتية)							
4.تطبق مع تلاميذك هذه الوضعية التعلمية							
5.الوضعيات التعلمية من أهم المبادئ التي تعتمد عليها المقاربة بالكفاءات، أنت مقتنع بأهمية تطبيقها في تدريس المتعلم							
6.تعد " الوضعيات المركبة "صعبة لكي يتفهمها المتعلم							
7.في اعتقادك تعد الوضعية الإدماجية مهمة ويستفيد منها المتعلم في الحياة اليومية							
8.في اعتقادك ينبغي الاستغناء عن بيداغوجيا الإدماج والاكتفاء بالوضعيات فقط							
9.استعمال المواد والمصطلحات الجديدة كان له بالغ الأثر في تكوين المتعلم							

المحور الثاني: المناهج التربوية

تشمل المناهج التربويّة مجموع برامج مواد الإطار الموحد في سبيل تحقيق القيم التي تقوم عليها المناهج، وتتكفل كل مادة دراسية بشكل مفضل او تكاملي في إرساء القيم التي تحملها المنظومة التربويّة.

المحور المتعلق بالمناهج التربويّة	غير موافق تماماً	غير موافق لحد ما	غير موافق	محايد	موافق	موافق لحدما	موافق تماماً
1. المناهج واضحة، وسلسة وقابلة للتطبيق							
2. اعتمد في بناء المناهج على احترام مبادئ الشمولية، الانسجام، قابلية الإنجاز، المقروئية الواجهة، قابلية التّقويم.							
3. تم التركيز على النظريّة البنائية الاجتماعيّة في تكريس المناهج							
4. شارك المعلم في الوصول إقرار هذه المناهج							
5. المناهج واضحة بدقة في السياسة التعليميّة بعد 2016							
6. تحتاج المناهج المعادة كتابتها (الجيل الثاني) إلى إعادة تقييم							
7. يعد التّقويم مرحلة مفصلية في تطبيق المناهج							
8. عملت تطبيق هذه المناهج على تنمية الوعي بالمسؤولية في نفوس المتعلمين							
9. عملت تطبيق هذه المناهج على ترسيخ الهوية الوطنيّة في ذهن المتعلم (الانتماء)							
10. أعطت هذه المناهج قيمة للبعد العلمي والتكنولوجي.							
11. المناهج المطبقة قابلة للتّقويم في كل مراحل التّعليم							
12. كل المناهج التربويّة قابلة للتّنفيد على مستوى الواقع							
13. تستهدف هذه المناهج في بعدها البيداغوجي الاستقلالية في التّعلم							

(x)	أي مقارنة مناسبة للتعليم الابتدائي ضع علامة (x)
	1.المقاربة بالمضامين
	2.المقاربة بالأهداف
	3.المقاربة بالكفاءات

المحور الثالث: تحليل مضمون الكتاب المدرسي من حيث مضامين القيم الوطنية

المحور المتعلق بالكتاب المدرسي والقيم الوطنية	غير راض تماماً	غير راض لحد ما	غير راض	محايد	راض	راض لحد ما	راض تماماً
1.فكرة الكتاب الموحد للتعليم فكرة جيدة							
2.اعتماد كتب الجيل الثاني على الصورة كوسيلة توضيحية مرافقة للنصوص (السندات) أمر مهم							
3.يمكن للأستاذ إن يكتفي بالكتاب المدرسي كمصدر أساسي للدرس							
4.تعمل المواضيع الموجودة في الكتاب المدرسي على تكريس مبدأ الديمقراطية والمواطنة وحب المسؤولية							
5.مضمون الكتاب المدرسي مستوحى من الواقع الذي يعيشه المتعلم							
6..الكتاب المدرسي خال إلى حد كبير من كل الأخطاء							
7.اللغة المستخدمة في الكتاب المدرسي سهلة يمكن للمتعم استعمالها بشكل سلس							
8 المصطلحات المستخدمة في الكتاب المدرسي متناسبة مع قدرات المتعلم							
9.أعطى الكتاب المدرسي قيمة كبيرة لتكريس مبادئ الهوية الوطنية							
10.يتماشى مضمون الكتاب المدرسي مع طريقة تدريس المقاربة بالكفاءات							
11.توافق على رقمنة الكتاب المدرسي وجعل اللوح الالكتروني مكانه							

المحور الرابع: تقييم مدى رضاك عن الإصلاحات التعليمية المقدمة في المنظومة التربوية في الجزائر

غير راض تماماً	غير راض لحد ما	راضي لحد ما	غير راضي	محايد	راض	راض لحد ما	راض تماماً
							المحور المتعلق برضاك على إصلاح التعليم
							1. القانون التوجيهي للتربية الوطنية يعتبر مفصل التغيير إلى القراءة الجديدة (الجيل الثاني)
							2. المرجعية العامة للمناهج من أهم أسس إصلاحات الجيل الثاني
							3. الدليل المنهجي أحدث تغييراً كبيراً في واقع المنظومة
							4. الوثيقة المرافقة تعتبر حدثاً بيداغوجياً مهماً للاطلاع التربوي
							5. استراتيجيات التدريس والمناهج المطبقة حالياً مفيدة إلى حد بعيد
							6. حققت إصلاحات المنظومة التربوية خاصة بعد 2016 نجاحاً معتبراً في الجيل الثاني من حيث استعمال وسائل التدريس الجديدة.
							7. أنتجت هذه الإصلاحات جيلاً جديداً يتماشى والأهداف المرسومة لهذه الإصلاحات.
							8. هناك فرق على مستوى الواقع من حيث مقارنة الجيل الجديد بسابقه.

ملاحظة:

نرجو من الأساتذة التحلي بالمصادقية والتركيز في الإجابة على هذا الاستبيان من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة ومركزة.

وفي الأخير نشكركم على تعاونكم معنا في سبيل البحث العلمي.

4. محكمي الإستبيان

قائمة المحكمين	الصفة	الجامعة أو مؤسسة الانتماء
دوش الهادي	أ.د.	كلية الحقوق والعلوم السياسيّة، جامعة حمه لخضر الوادي
صادق جراية	أ.د.	كلية الحقوق والعلوم السياسيّة، جامعة حمه لخضر الوادي
سمير كيم	أ.د.	كلية الحقوق والعلوم السياسيّة جامعة تبسة
عبد الحميد فرج	د	كلية الحقوق والعلوم السياسيّة، جامعة حمه لخضر الوادي
بالفار أحمد	معلم	ابتدائية هواوي بومدين بلدية بن ناصر ولاية توقرت

5. إشهاد بالتدقيق اللغوي

التاريخ: 2024/4/20

عنوان الأطروحة:

السياسة التعليمية في الجزائر
دراسة تقييمية لإصلاحات الطّور الابتدائي 2016

تم الاطلاع على النسخة النهائية لأطروحة الدكتوراه المبين عنوانها أعلاه بغرض التدقيق اللغوي، وتصويب ما يحتاج إلى تصويب من الناحية النحوية، الصرفية، والإملائية.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام

خاص بالمحقق اللغوي باللغة العربية	خاص بالباحث(ة)
د. جمال بلبكاي رئيس تحرير مجلة "جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية". التوقيع: رئيس التحرير د. جمال بلبكاي	مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه ل.م.د. في العلوم السياسية تخصص: سياسات عامة وخدمة عمومية إعداد الطالب: عبيدي سعد إبراهيم الأستاذ المشرف: أ.د. الهادي دوش

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرسة الجداول

الرقم	تسمية الجداول	الصفحة
1.	مقارنة بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في السنوات الثلاث للمخطط الثلاثي (1967/1969)	84
2.	حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط ما يقارب 18% من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته 6.5 م دج وهذا موضح في الجدول.	85
3.	حصة قطاع التربية من ميزانية الدولة خلال فترة المخطط الخماسي الأول.	107
4.	مقارنة بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في السنوات الخمس للمخطط الخماسي الثاني (1985/1989).	109
5.	يقارن ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية بين سنتي (1990-2002)	115
6.	حصى الإنفاق على قطاع التربية الوطنية من ميزانية الدولة خلال (2000-2023) الوحدة (د.ج)	116
7.	هيكلية المسار التعليمي في الأطوار الثلاثة	176
8.	سنوات ومهام كل طور	177
9.	أوجه الاختلاف بين البرنامج والمناهج.	242
10.	الفرق بين مناهج الجيل الأول والثاني	249
11.	المخطط الاستثنائي للتوزيع الزمني للدراسة:	275
12.	تعداد المتعلمين ومعلمي المرحلة الابتدائية مع عدد المدارس وكذلك النسبة المئوية للتلاميذ الذين غادروا الدراسة في هذه المرحلة	282
13.	الوحدة التعليمية: المؤسسات العمومية الخدماتية	288
14.	الوحدة التعليمية: البريد والمواصلات.	289
15.	الوحدة التعليمية: وسائل الإعلام والاتصال	289
16.	الوحدة التعليمية: المواطنة والانتماء.	291
17.	الوحدة التعليمية: حقوق وواجبات المواطنة.	292
18.	الوحدة التعليمية: الانتخاب حق وواجب.	292
19.	الوحدة التعليمية: المجلس الشعبي البلدي والمجلس الشعبي الولائي.	294
20.	الوحدة التعليمية: مؤسسات الدولة، الشرطة، الدرك الوطني، الحماية المدنية.	295
21.	مساهمة وسائل الإيضاح في ترسيخ قيم الكفاءات الاجتماعية والمدنية والديمقراطية في سلوكيات المتعلم	296
22.	توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس مجزئة حسب النسبة المئوية.	313
23.	توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي.	315
24.	توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الوظيفة الحالية للفرد.	316
25.	توزيع أفراد العينة لمتغيرات سنوات الخبرة بالنسبة المئوية.	317
26.	عدد الدورات التكوينية المستفاد منها من طرف أفراد العينة كما يلي:	318

27.	عدد أفراد العينة الذين زاولو التدريس قبل وبعد 2016.	320
28.	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول البعد (أ): مدى الاطلاع على المقاربة بالكفاءات.	324
29.	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول البعد (ب): مدى الاطلاع على المصطلحات ومواد المقاربة بالكفاءات.	327
30.	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني: الذي يتضمن المناهج التربوية.	330
31.	تحليل رأي أفراد العينة لعبارات البعد الآتية: " أي مقارنة مناسبة للتعليم الابتدائي "	333
32.	تحليل رأي أفراد العينة للمحور الثالث المتضمن " تحليل مضمون الكتاب المدرسي من حيث مضامين القيم الوطنية "	334
33.	تحليل الوصفي للمحور الرابع المتضمن "تقييم مدى رضاك عن الإصلاحات التعليمية المقدمة في المنظومة التربوية في الجزائر"	337
34.	الإحصاءات الوصفية للأبعاد والمحاور	340
35.	نتائج اختبار الفرضية الأولى	341
36.	نتائج اختبار الفرضية الثانية	342
37.	نتائج اختبار الفرضية الثالثة	343
38.	نتائج اختبار الفرضية الرابعة	344
39.	نتائج اختبار الفرضية الخامسة	346
40.	معياري النجاح في الامتحانات السنوية الوطنية	353

فهرس الأشكال

الرقم	رقم الشكل ودلالته	الصفحة
	العلاقة بين النظام التعليمي والسياسة التعليمية	50
1.	المنحنى البياني يوضح نسبة اعتمادات قطاع التربية من الميزانية العامة للدولة	118
2.	نظريات المنهاج في نظرتها الى المعرفة والفرد والمجتمع.	157
3.	الهيكل التنظيمي لوزارة التربية الوطنية	249
4.	مخطط توضحي لمحاور هيكل المناهج	256
5.	ملامح التخرج من أطوار التعليم الابتدائي	257
6.	صفات مناهج الجيل الثاني	257
7.	الخريطة الجغرافية لولاية توقرت	304
8.	الهيكل التنظيمي لوزارة التربية الوطنية	307
9.	الهيكل التنظيمي لمديرية التربية	308

314	تطور أفراد العينة حسب الجنس	10
315	توزيع أفراد العينة حسب السن	11
316	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	12
317	توزيع أفراد العينة حسب الوظيفة	13
318	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة	14
320	نسبة الدورات التكوينية المستفاد منها	15
321	توزيع العينة حسب سنة التدريس	16

جدول المحتويات

الإهداء:	3
شكر وتقدير:	4
مقدمة:	5
تمهيد:	17

الفصل الأول

المبحث الأول: السّياسة التّعليميّة: التعريف، المقومات	18
المطلب الأول: السّياسة التّعليميّة جزء من السّياسة العامة للدولة:	18
المطلب الثاني: مفهوم السّياسة التّعليميّة.	23
المطلب الثالث: مقومات السّياسة التّعليميّة:	34
المبحث الثاني: صياغة السّياسة التّعليميّة.	51
المطلب الأول: مرحلة تشكيل السّياسة Policy formulation:	51
المطلب الثاني: مرحلة بناء السّياسة التّعليميّة Policy Adoption:	53
المطلب الثالث: مرحلة تنفيذ السّياسة التّعليميّة Policy Implémentation:	54
المبحث الثالث: الإصلاح التّربوي : المفهوم، الأهداف، التّوجّهات	56
المطلب الأول: مفهوم الإصلاح التّربوي .	56
المطلب الثاني: أهمية الإصلاح التّربوي وأهدافه.	64
المطلب الثالث: توجّهات الإصلاح التّربوي .	68
خلاصة الفصل:	77

الفصل الثاني

تمهيد:	80
--------	----

المبحث الأول: النظام التعليمي في الجزائر في الفترة 1962-1989م	81
المطلب الأول: البنية التحتية في الجزائر بعد الاستقلال	83
المطلب الثاني: بداية إرساء نظام التعليم في الجزائر.	89
المطلب الثالث: مراحل تنظيم السياسة التعليمية	92
المبحث الثاني: النظام التعليمي الجزائري ما بين 1989م إلى 2000م	96
المطلب الأول: التنظيم الدستوري للسياسة التعليمية	96
المطلب الثاني: التشريع المدرسي الجزائري	102
المطلب الثالث: إنجازات المخطط الخماسي الأول والثاني (1980/1984-1985/1990)	106
المبحث الثالث: بداية إصلاح المنظومة التعليمية في الجزائر	114
المطلب الأول: دوافع إصلاح المنظومة التربوية	114
المطلب الثاني: المحاور الكبرى للإصلاح	124
المطلب الثالث: اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية	132
خلاصة الفصل:	138

الفصل الثالث

تمهيد:	140
المبحث الأول: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04:	143
المطلب الأول: مضامين القانون التوجيهي	143
المطلب الثاني: مبادئ وأهداف القانون التوجيهي للتربية الوطنية	147
المطلب الثالث: مستويات التربية والتعليم في القانون التوجيهي	151
المبحث الثاني: المرجعية العامة للمناهج	155
المطلب الأول: ماهية المناهج وماهية المرجعية العامة للمناهج:	155
المطلب الثاني: سياسة التكفل بإعداد المناهج	163

المطلب الثالث: الأسس والمبادئ التي يقوم عليها إعداد المناهج.....	169
المبحث الثالث: دليل إعداد المناهج.....	175
المطلب الأول: طبيعة الوثيقة.....	175
المطلب الثاني: المبادئ التي تبنى عليها المناهج الدراسية.....	182
المطلب الثالث: الوثيقة المرافقة للمنهاج.....	191
خلاصة الفصل:.....	201

الفصل الرابع

تمهيد:.....	203
المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات كآلية في الإصلاحات الجديدة:.....	204
المطلب الثاني: المقاربة بالكفاءات: المبادئ والأسس.....	212
المطلب الثالث: نظريات المقاربة بالكفاءات.....	220
المبحث الثاني: إصلاح المناهج الدراسية.....	227
المطلب الأول: مشروع المؤسسة.....	228
المطلب الثالث: الأسس والقيم التي قامت عليها مناهج الجيل الثاني.....	253
المبحث الثالث: المفاهيم والمصطلحات الجديدة لصياغة مناهج الجيل الثاني.....	260
المطلب الأول: المفاهيم القاعدية.....	260
المطلب الثاني: بيداغوجيا التقويم ومستوياتها.....	264
المطلب الثالث: إصلاحات الكتاب المدرسي:.....	285
خلاصة الفصل:.....	300

الفصل الخامس

تمهيد:.....	302
المبحث الأول: مدخل تعريفي بأنموذج الدراسة.....	302

المطلب الأول: التعريف بولاية توقرت	303
المطلب الثاني: الهيكل التنظيمي لمديرية التربية بولاية توقرت.....	306
المبحث الثاني: الدراسة الميدانية وإجراءاتها.....	309
المطلب الأول: الإطار المنهجي للدراسة.....	309
المطلب الثاني: المعالجة الاحصائية للبيانات.....	313
المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج الاستبيان.....	323
المطلب الأول: عرض وتحليل إجابات أفراد العينة نحو محاور الاستبيان.....	323
المطلب الثاني: تحليل فرضيات الدراسة ومناقشتها	341
خلاصة الفصل:	349
خاتمة :	351
الملاحق	375
فهرس المحتويات.....	396
ملخص:	403

ملخص:

من المسلّم به القول إن أية عملية إصلاح تطمح لإعادة بناء المدرسة، وهي عملية طويلة وبها مشقة، يكون مسارها محفوفًا بالعقبات والمثبطات. ذلك أنه بصرف النظر عن الطرق والمضامين التعليمية التي ينبغي إعادة صياغتها وجعلها أدوات تعليمية متكيفة بطريقة أفضل من ذي قبل، مع وجود متطلبات الأداء الممتاز الذي يفرضه المجتمع كأول مطلب والعالم الخارجي السريع التحول، فإن إصلاح أية منظومة تربوية ينبغي عليه أن يتلاءم مع أحدث النظريات التربوية.

هذا يقتضي ضمناً إحداث تغيير تدريجي في نظرة المتعاملين في حقل المنظومة التربوية إلى مهنتهم وكفاءاتهم الشخصية. وزيادة على ذلك، فتح المجال للشريك الاجتماعي من أهل الاختصاص في عملية إحداث التغيير، والتقليل من سلطوية القرارات التربوية، خاصة في الجانب البيداغوجي، وإعطائها للهيئات المتخصصة والمحلية.

الكلمات المفتاحية : السياسة التعليمية، النظام التربوي، الإصلاح، المناهج.

Abstract:

It is recognized that any reform process that aspires to rebuild the school, a long and difficult process, is fraught with obstacles and disincentives. Regardless of the educational methods and content that should be reformulated and made better adapted educational tools than before, with the requirements of society's excellent performance as the first requirement and the rapidly transforming outside world, the reform of any educational system should be adapted to the latest educational theories. This implies a gradual change in clients' perception of their profession and personal competencies. Furthermore, it has opened up space for the social partner with competence in the process of bringing about change, reducing the authoritarianism of educational decisions, especially on the pedagogical side, and giving them to specialized and local bodies.

Key words: Educational policy, educational system, reform, curricula.