الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران – السانيا
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع
ماجستير : ثقافة و اتصال

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير
و الموسومة بـ:

وظيفة تأثيرات البرامج التعليمية المعاصرة على طفل المدرسة الابتدائية

((دراسة سوسيوبيداغوجية لتصورات المعلمين لوظيفة تأثيرات برامج مادة التربية المدنية على الطفل في السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدارس ولاية تيسمسيلت))

من إعداد الطالب :
* [illegible]

تحت إشراف الأستاذ:
أحمد بن شهيدة

الرتبة	الصفة	مكان العمل
أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة وهران
أستاذ محاضر	مشرفا	جامعة وهران
أستاذ محاضر	مناقشا	جمعة وهران
أستاذ مكلف بالدروس	مناقشا	جامعة وهران

الفهرس:

الموضوع	الصفحة
1-مقدمة عامة	01
02-إشكالية البحث	08
03-الفرضيات	09
04- أهداف البحث	11
05-أسباب اختيار الموضوع	12
06-تحديد المفاهيم	13
07-منهجية البحث	15
08-تقنيات البحث	16
09-صعوبات البحث	17
10-الدراسات السابقة	17
11-حقل البحث الميداني	18
12-عينة البحث	18
13-خصائص مجتمع البحث	19

الفصل الأول: السلطة و مشروع إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر المعاصرة

الموضوع:	الصفحة
مقدمة	23
01/ المنظومة التربوية في مواجهة التحديات الداخلية و الخارجية	23
02/ محاور الإصلاح الكبرى	24
2-1/ في إطار التكوين الأولي للمعلمين و الأساتذة	24
2-2/ في إطار التكوين أثناء الخدمة للمعلمين و الأساتذة	25
2-3/ في إطار إعادة الاعتبار لسلك التعليم	25
03/ إصلاح البيداغوجيا و مجالات مواد التعليم	25
3-1/ فيما يخص اللغة العربية	26
3-2/فيما يخص اللغة الأمازيغية	26
3-3/ فيما يخص تعليم اللغات الأجنبية	26
04/إدماج التكنولوجيا الحديثة للإعلام و الاتصال	28
05/ فيما يتعلق بإعادة التنظيم العام للمنظومة التربوية	29
5-1/ تعميم التربية التحضيرية	29
5-2/تمديد التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات	30
5-3/ إعادة تنظيم التعليم ما بعد الإجباري	30
5-4/ تأسيس التعليم الخاص	31
06/ المناهج في إصلاح المنظومة التربوية	31
6-1/ التنظيم الجديد للمناهج	32
6-2/ اللجنة الوطنية للمناهج	32
6-3/ أسس المنهاج	34
6-4/ إعداد المناهج الجديدة	36
6-5/ الإجراءات الجديدة	38
07/ مناقشة و تعليق على مشروع السلطة في إصلاح المنظومة التربوية	41
- خلاصة	56

الفصل الثاني: العلاقة بين العولمة و التربية و التعليم

الموضوع:	الصفحة
- مقدمة	57
01/ من محو الأمية إلى عولمة التربية و التعليم	57
02/ ما العولمة؟ و ما التربية و التعليم؟ و ما العلاقة بينهما؟	59
03/ تأثير العولمة على التربية و التعليم	60
04/ التربية و التعليم، و العولمة و الهوية	66
05/ القرن الحادي و العشرون و نوعية التعليم	68
06/ التعليم و الإيديولوجيا	71
07/ الطفل العربي و العولمة	80
- خلاصة	81

الفصل الثالث: منهاج تدريس التربية المدنية في السنة الأولى و الثانية ابتدائي

الموضوع:	الصفحة
- مقدمة	82
1/ تقديم مادة التربية المدنية	82
2/ أهداف التربية المدنية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي	82
3/ الكفاءات	83
4/ المحتويات المعرفية	84
5/ التدرج و الإرشادات المنهجية	84
6/ التدرج في المحتويات المعرفية	85
7/ الوضعيات التعليمية	87
8/ إرشادات بيداغوجية	88
9/ الوسائل و السندات اللازمة	89
10/ التقويم	89
11/ أدوات التقويم	90
12/ الملامح الخاصة	91
13/ المصفوفة المفاهيمية	93
14/ مضامين برنامج السنة الثانية من التعليم الابتدائي	93
15/ التوجيهات المنهجية الخاصة	98
16/ معالم استراتيجية التعليم و التعلم في التربية المدنية	103
17/ من التربية السياسية و الاجتماعية إلى التربية المدنية	112
خلاصة	116

الفصل الرابع: العملية التعليمية داخل المدرسة

الموضوع	الصفحة
01- مفهوم العملية التعليمية	117
02- ماهية التعليم و عناصر العملية التربوية	118
3- المعلم و أثره في العملية التعليمية	120
4- المتعلم	125
5- الفعل التربوي	126
6- المنهج في العملية التربوية	126
7- الأهداف التربوية	127
8- الوسائل التعليمية	129

الفصل الخامس: التعليم في الجزائر بين خطاب الإصلاحات و واقع المتناقضات:

الموضوع	الصفحة
- مقدمة	132
01/ مهنة التعليم في الجزائر المعاصرة	132
02/ رؤيا في مستقبل التعليم في الجزائر المعاصرة	135
03/ المعلم و المجتمع	138
04/ واقع المدرسة الابتدائية المعاصرة	140
05/ الإصلاح التربوي في قفص الاتهام	142
06/ الأقدمية في التعليم و أثارها	144
07/ الجامعيون و المدرسة الابتدائية	145
08/ مفهوم التربية المدنية	146
09/ المؤسسات و ترسيخ مفاهيم و قيم التربية المدنية	147
10/ التربية المدنية في إطارها المحلي و الإقليمي	148
11/ التربية المدنية أساس مدرسة المستقبل	149
12/ التربية المدنية في العملية التربوية المدرسية و متطلبات ممارستها	150
13/ تغيرات بنيوية	151
14/ المعلمون و تصوراتهم من وظيفة تأثير مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي على الطفل	152
- خلاصة	160
. الخاتمة و خلاصة النتائج	161
. المراجع	166
. الملاحق	175

1/ مقدمة عامة:

"فالمدرسة تؤكد أن المعرفة التي تقدمها للأفراد تساعد على المشاركة في قيادة المجتمع، كما أن المدرسة كمؤسسة تقدم في آن واحد المعرفة و القيم التي تبثها و تضفي عليها علاوة على ذلك طابع وصفة الشرعية، و من هنا فليست المدرسة كمؤسسة اجتماعية فقط مجرد وسيط و (محايد) لنشر المعرفة و القيم ـ الإيديولوجيا ـ أو مكان يتم فيه الاتصال ما بين المعرفة و الطلاب، بل هي فوق ذلك كله تعبير عن الإيديولوجيا السائدة و المكونة لبنية النظام السياسي، و أحد الأدوات الهامة لنشرها و التبشير بها " ألتوسير.[1]

العلاقة بين التربية و الإيديولوجيا و كيف يستخدم النظام السياسي سواء في المجتمعات الرأسمالية المتقدمة أو المتخلفة، التعليم من أجل إعادة إنتاج نفسه؟ ثم ما طرق و أساليب تدخل الدولة في العملية التعليمية، و كيف تغدو هي الكفيلة بنمو نظام معين و القائمة على استمرار يته.

إن محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة و غيرها، يتطلب منا أولا، أن نعي ببساطة، أنه لكي نفهم القضايا التربوية بشكل متكامل، فإن علينا أن نتعرض أولا على الأشكال التي تربط القضايا التربوية بنمط الإنتاج السائد في المجتمع، لذلك فإن محاولات الإجابة سوف تقودنا بالضرورة إلى أن نطرح وجهة نظر المدرسة الأوروبية و الفرنسية تحديدا متجلية في إسهامات | لويس ألتوسير Louis Althusser " في إيضاح العلاقة الجدلية بين التربية و الإيديولوجيا، كذلك نطرح وجهة نظر المدرسة الأمريكية متجلية في إسهامات عدد من مؤرخي التربية و رجال الاقتصاد السياسي التربوي، من الأمريكيين، و ذلك لأن إسهامات ألتوسير و المنظرين الأمريكيين تنطلق أساسا من الإيمان بأن الاقتصاد يعتبر محددا

[1] 1- د, شبل بدران، التربية و النظام السياسي، تقديم د.حامد عمار، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1995، ص 89.

هاما و أساسيا في فهم العلاقة بين التربية و الإيديولوجيا، و هم جميعا يعنون بدراسة آليات إعادة المجتمع لنفسه، انطلاقا من اعتقادهم بأن كل تشكيل (تكوين) اجتماعي ـ كما يوجد ـ فإنه ينبغي أن يعيد إنتاج القوى المنتجة، و علاقات الإنتاج القائمة.

لا يعد إصلاح نظم التعليم في البلدان العربية موضوعا جديدا، فقد طرح منذ بدايات القرن العشرين في سياق فكر الإصلاح والتجديد الذي انبثق في القرن التاسع عشر، كما طرح في سياق مواجهة الاستعمار الأوروبي.

في هذه الحالة مثل التعليم إحدى القضايا التي جندت حولها فئات فاعلة من المجتمعات العربية في خضم صراعها الوطني ضد المحتل.

لم يغب هذا الموضوع عن الدولة العربية المنبثقة عن الاستقلال، وأصبح الحديث عن التعليم فرصة لتعديد مناقبها وتأكيد أحقية الحكام بالحكم طالما اعتبروا أنفسهم الخيار الوحيد الممكن لتحقيق التنمية.

يتجدد العهد اليوم مع هذا الموضوع في ظل ظرف عربي داخلي دقيق وفي ظل وضع عالمي مطبوع باتساع دائرة فعل العولمة والهيمنة الأمريكية.

على المستوى العربي بدأ يطرح موضوع التعليم بعدما أصبحت الحكومات العربية هدفا للحركات الإسلامية التي رعتها في فترة ما.

أما على المستوى العالمي فإنه أصبح يطرح كجزء من الإملاءات الأميركية في إطار مجتمع المعرفة الذي ينادي به المسؤولون الأميركيون.

فالمسألة إذن ليست مسألة أرقام حول نسب الأمية، أو زيادة عدد المتخرجين أو معدلات معرفة القراءة والكتابة، بل المسألة

الأعمق التي يطرحها التعليم العربي -حسب رأيي- هي ماذا نقرأ؟ وماذا نكتب؟ فالمشكل يكمن في طبيعة الخيارات على مستوى الأهداف والبرامج، أي هل خطط التعليم ليلبي حاجات المجتمع العربي أم لتلبية حاجات الدولة وحاكميها؟ هذا هو الإطار الصحيح لمعالجة المسألة مع وعينا بالفوارق الكبيرة بين البلدان العربية.

-التعليم العربي إنتاج لشرعية الدولة :

ورغم وعينا بالفوارق الكبيرة الموجودة بين بلد وآخر فإنه بالإمكان الحديث عن بنية مشتركة للتعليم فيها، لعل أول عناصرها هو تلك العلاقة العضوية بين التعليم والدولة العربية بعد الاستقلال (بمعنى غياب الاحتلال المباشر).

شكل التعليم عنصرا حيويا في الخطاب الرسمي للدولة العربية المستقلة، فهو قطاع إستراتيجي بأتم معنى الكلمة.

أولا- لأنه يمس شريحة واسعة من المجتمع، وهذا يعني إمكانية توظيفه لمراقبة الأفراد وتأطيرهم في بوتقة نفوذ الدولة.

ثانيا- لأن هذه الخدمة توفر إمكانية فريدة لإعادة إنتاج الدولة عبر تحنيط البرامج في مسائل تتعلق بالولاء للدولة وللقائد الرمز، أي إعادة إنتاج الأيدلوجيا الرسمية حول شرعية الحكم.

ثالثا- لأن التعليم يوفر لهذه الدولة الفتية مواردها البشرية من الكوادر والموظفين وحتى
من المنظرين.

لقد هيمنت هذه الأهداف المتعلقة بالسلطة أكثر من ارتباطها بأهداف تنموية على أغلب السياسات التعليمية في البلدان العربية (نقصد بالسلطة هنا ذلك النظام المبني على شبكة من المصالح المشتركة)، وهذا ما يفسر تلك المشاهد التي تكاد تتكرر في أغلب

البلدان العربية وخاصة بمناسبة الأعياد الوطنية، حيث نشاهد أفواجا من الأطفال والشباب والشابات متوجهين إلى مدارسهم، كما نشاهد صورا مختارة لبعض المؤسسات التعليمية النموذجية نرى من خلالها مدى التجهيز العالي الذي تتوفر عليه.

فصاحب الدعاية يريد لفت انتباهنا إلى مدى الإنجازات التي تحققت في مجال التعليم كي لا نتجرأ ونسأله عن ذلك. إن التعليم في هذه الحالة ليس إلا شاهدا على نجاح السياسة الرسمية -الحكيمة دائما- في تحقيق التنمية.

كما عدّ التعليم شاهدا على الحرص الرسمي

على الاهتمام بحقوق الإنسان، طالما مثل حق التعليم أحد بنود الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وبالتالي ليس من حقنا أن نطالب بحقوق الإنسان طالما نتمتع بحق التعليم.

فالتعليم يطرح في سياق علاقته بالدولة أكثر من سياق علاقته بالمجتمع وحاجياته.. إنه يعيد إنتاج أيدولوجيا السلطة الضامنة بدورها لإعادة إنتاج شرعيتها.

ونلاحظ هذا بكل وضوح في برامج مادة التاريخ، حيث يتم إعادة صياغة التاريخ كمعرفة لإعطاء دعم للأيديولوجيا الرسمية القائمة.

لنا أمثلة كثيرة كذلك من خلال تدريس تاريخ الدولة الأموية في العراق البعثي وكذلك تدريس تاريخ الدولة العباسية في سوريا، وهي اختلافات شديدة الدلالة.

نخلص بالقول على هذا المستوى إن الهدف النهائي لبرامج التعليم في البلدان العربية، وبالتحديد في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية واللغة، هو إعادة إنتاج شرعية السلطة وضمان تكوين جيل مطيع للقائد الرمز أو للحزب الواحد الأحد، أي تكوين مواطن سجين في

وطن لم يوجد بعد.. مواطن تنازل عن حق التفكير وأناب حاكمه ليقوم بهذه المهمة التي لا تجدي نفعا.

التعليم العربي وإعادة إنتاج المجتمع

تمثل الأنظمة الاجتماعية السائدة في البلدان العربية، مع هياكل الثقافة التي تسندها، إحدى منابع شرعية الأنظمة السياسية القائمة.

على هذا الأساس يبقى المجتمع العربي بتقليدية هياكله الاجتماعية والثقافية مصدرا مهما لشرعية الدولة، فهي حريصة على صيانة تقليدية الثقافة السائدة باعتبارها الضامن لإعادة إنتاج هياكل السلطة.

ويلعب التعليم في هذه الحالة دورا حيويا كوسيلة جماهيرية فعالة قادرة على الحفاظ على الوضع القائم. بأكثر وضوح، يمكن القول إن دور التعليم على هذا المستوى يتمثل في إعادة إنتاج الثقافة السائدة، ومن خلال ذلك إعادة إنتاج علاقات السلطة القائمة.

بالنسبة للجانب الثقافي لا تعتبر برامج التعليم خلاقة في أغلب البلدان العربية، أي وسيلة للتغيير الثقافي، بل هي على العكس من ذلك تجتر ثقافة السلف وتعطيها شرعية وحيوية بإدراجها ضمن المناهج الرسمية. تعليمنا يبرر السائد والموجود أكثر من تحفيزه على استكشاف الجديد.

ومن بين السائد والموجود الذي يعيد التعليم صياغته دون تغييره نجد الأنماط التي تمكن المجتمع من التفكير في ذاته والتعبير عنها، أي أنماط التفكير والتصور والتعبير عن نفسه.

هذه الأنماط التي تنفي الفرد والمجموعات الصغيرة كما تنفي الاختلاف وراء مفهوم الأمة أو الوطن الشامل والدولة الراعية للمجموعة الوطنية.

وبطبيعة الحال نجد وراء هذه الدولة إما القائد الرمز أو الحزب الواحد. هدف هذه المحافظة الثقافية هو ضمان ديمومة علاقات

السلطة القائمة، سلطة الرجل على المرأة وسلطة جيل على آخر وسلطة فئة على أخرى.

ولو تفحصنا البرامج المقررة في عديد المواد للاحظنا أن علاقات السلطة هذه حاضرة بقوة. أي إنتاج يمكن تصوره لمثل هذه البرامج سوى أفراد قابلين للسياق الذي نشؤوا فيه وبنية ذهنية موروثة تحت شعار الأصالة وتحقيق ذات زائفة؟

العينات كثيرة لدعم هذا الطرح وما علينا إلا دراسة صورة الشغالات مثلا أو الوافدين في برامج البلدان الخليجية، أو كذلك طبيعة حضور المرأة والأقليات في أغلب البرامج العربية.

التعليم أولا ثم التفكير ثانيا.. الحرب ضد الوعي

تفصل هذه الصياغة بين التعليم والتفكير رغم الترابط العضوي بينهما حسب أهم نظريات التعلم كما جاء بها جون بياجيه مثلا.

تشهد المدرسة الأساسية الجزائرية في السنوات الأخيرة، و في ظل خطاب الإصلاح، تغيرات في البرامج (المحتويات) و تقنيات التدريس (المناهج) فرضتها التحولات الحاصلة في العالم المعاصر من الناحية السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، و أصبح تجديد المعارف في المدرسة الجزائرية و إعادة هيكلتها ضرورة حتمية، نظرا للتطور التكنولوجي السريع

و تعكس الشواهد الواقعية في المجتمع العربي، ولاسيما في السنوات الأخيرة العديد من التغيرات التي تمس جوهر النظام التعليمي، ومؤسساته المختلفة، انطلاقا من التأثير المباشر سواء للنظام العالمي الجديد و الليبرالي أو لواقع المجتمعات العربية التي تسعى لتحديث نظامها التعليمي في ضوء ما تطرحه الإستراتيجية التنموية، نحو عمليات التحول نحو الرأسمالية ،وما يصاحبها من عمليات تحديث للعملية التربوية.

و الخطاب التربوي بشكل خاص وسواء كان ذلك على مستوى المجتمعات المغاربية أو العربية أو العالم الثالث، قد أصبح يتداول في الظرفية الراهنة (المعاصرة) تحديدا مجموعة من المفاهيم، ذات البعد و الدلالات الفكرية و السياسية و الاجتماعية و العقائدية المتعددة.ولعل من أبرز هذه المفاهيم و أكثرها حضورا وتداولا مفهوما" الأزمة و الإصلاح" (CRIS Et REFORME)[1].

و لقد ارتبط في السنوات الأخيرة، عملية دراسة وتحليل النظم التعليمية ومؤسساتها المتعددة بما يعرف بعمليات التقييم. " Evaluation processes" و التي كانت موضع اهتمامات الكثير من القائمين على وضع إستراتيجيات التعليم، أو المهتمين بما يعرف بتقييم الاستثمار التعليمي (Educational inversement)، سواء من قبل العاملين في مجالات التربية، أو علم النفس أو الاقتصاد أو الاجتماع و غيرهم.

لذا تعرف حاليا البنيات التعليمية بالدول المغاربية تحولات، هامة مما أحدث لدى المسؤولين، الشعور بالحاجة إلى مراجعة الموقف،" و إن الدينامية الجديدة لتطور الأنظمة التعليمية، التي برزت تحت تأثير التغيرات الاقتصادية و الاجتماعية، أصبحت تفرض اليوم رؤى إصلاحية"[2].

لقد جعلت المجتمعات المغاربية، على غرار الدول الأخرى، الطور الابتدائي من التعليم، مرحلة دراسة نهائية، يدرس خلالها العناصر الأساسية للحاجيات الثقافية المشتركة لجميع المواطنين بينما بقي التعليم الثانوي، منفصلا ومسخرا لأهداف أخرى.

إن تقسيم هذه المرحلة التعليمية إلى طورين، التي لها جذور تاريخية وسوسيولجية، قد أدى بكثير من البلدان، إلى تأسيس فصل واضح بين الطورين، و إن كان هذا التقسيم يتزامن مع منعطف دقيق في

---

[1] مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري المركز الثقافي العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1999 ص 20.

[2] أعمال الندوة العربية الأوربية حول هيكلة التعليم الابتدائي و الثانوي ، اتجاهات الإصلاحات التربوية في البلدان المغاربية، منشورات كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس الرباط، الطبعة الأولى، 1992 ص 07.

نمو الطفل، فإن جل الآراء اعتبرت هذه القطيعة غير محمودة من الوجهة البيداغوجية، إذ أنها تتنافى مع النظريات التربوية الحديثة، التي ترى في السنوات الأولى من التعليم الثانوي استمرار للتعليم الابتدائي.

و باعتبار الدينامية، التي تعرفها معظم الأنظمة التعليمية،و بالنظر إلى التطور الاقتصادي لمجتمعاتها، فإن الدول المغاربية وجدت نفسها أمام ضرورة إعادة النظر، في تعليمها المهني و التقني.كما فرضت عليها متطلبات سوق الشغل، الذي ما فتئت حاجاته تتعقد، أن تغير تكويناته بما يتماشى وتراتب الكفاءات.

نريد أن نضع القارئ عبر هذه الدراسة المتواضعة، أمام مجموعة من المقدمات السوسيولوجية النقدية التي يمكن أن تشكل منطلقا للحفر،و التساؤل، و التفكيك و النظر، و التحاور، حول بعض أهم المشكلات و الرؤى و الأقوال، المرتبطة بإشكالية إصلاح نظامنا التعليمي،من جهة كما يمكن أن تشكل من جهة أخرى، أداة للمراجعة النقدية

و للفهم، و بالتالي للمساهمة في إنتاج معرفة بواقعنا التربوي والاجتماعي، بقدر من الدقة و العمق و التكامل و الانفتاح ، و خاصة ونحن نعيش في الضرفية الراهنة وفي إطار " نظام كوني جديد" يحاول أن يؤسس شروط استنبات ثقافة كونية جديدة ،مكرسة لقيم و مفاهيم العولمة و الشراكة والانفتاح و التحاور و المنافسة و التفاهم و التفهم واحتضان التمايز اللغوي و الاختلاف بين الثقافات و الأعراق و الحضارات.

وإذا كنا نلح على ضرورة التعامل النقدي مع هذا الخطاب الكوني الجديد، " و الوعي بحوامله و خلفياته و مراهناته الفكرية و السياسية والإيديولوجية و الحضارية"[1] مع الاعتراف في الآن ذاته، و من

[1] مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي (بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري) المركز الثقافي العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1999 ص 10.

حيث المبدأ على الأقل بالأهمية الوازنة للقيم و الرموز و المبادئ التي يرجوها الخطاب ذاك ، فإننا نرى أن من بين شروط التأهيل للانخراط في هذه الثقافة الكونية الجديدة هو الوعي بالذات و بالأخر.

إن هذا التوجه الفكري و المنهجي المنفتح على قيم ثقافة الاختلاف و التعدد، هو الذي تراهن عليه التحولات الحضارية الكونية من رهانات ومهام و تحديات للنظر و المقاربة.

و المدرسة تضم متغيرات متعددة منها الهدف الفلسفي الاجتماعي الكبير الذي ترسمه للنظام التربوي، وهكذا فهي ليست مجرد طائفة من التقنيات التي تنقل عن طريقها المعرفة، بل قبل هذا وفوق هذا أسلوب تكوين يستهدف تكوين إنسان معين، انطلاقا من غاية محددة، و للمدرسة غايات و أهداف كبرى انطلاقا من العلاقة بين السياسة و التربية.

وهناك اتجاه يرى أن سبيل إصلاح المجتمع هو إصلاح التربية وهو اتجاه نجد على رأسه المنازع التي انبثقت من أنظار روسو التربوية و من أفكار عالم الاجتماع "دوركايم" و الذي عرف انبعاثا له في صورة جديدة لدى أصحاب التربية المؤسسية من أمثال لوبرو (LOBROT) وروجرز (ROGERS).

و في مقابل هذا الاتجاه يتحدث عن الاتجاه المعاكس الذي ساد في السنوات الأخيرة لدى عدد من علماء الاجتماع الذين ينكرون قدرة المدرسة على تغيير المجتمع تغييرا جذريا، و الذين يرون على العكس، أن لا سبيل إلى إصلاح المدرسة إلا عن طريق إحداث تغيير أساسي في بنية المجتمع نفسه، و على رأس هؤلاء بورديو (BOURDIEU) و باسرون (PASSERON)، " و يرى هؤلاء أن المدرسة في صيغتها الحالية ليست سوى شكل من أشكال ، إعادة توليد المجتمع القائم، و

أنها مصنوعة للحفاظ على البنية الاجتماعية التقليدية و لاستمرار بقائها"[1].

2/ الإشكالية: إن حركة التغيير في أبعادها السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية، تؤكد الإطار الذي يتحرك فيه النظام التعليمي، و أن يتخذ من سياسات واستراتيجيات وتوظيف للتعليم قد يجعل منه وسيلة لتحقيق هدفين، أولا جعله لإعادة إنتاج العلاقات القائمة من خلال " مناهج تنتج نمط الشخصية"[2]. المتكيف و المطيع مع إيديولوجية السلطة السياسية و ثانيا من خلال أساليب الترويض الفكري لضمان الوظيفة المحافظة أو المجددة للنظام التعليمي من خلال أنواع المعارف ومتطلبات التفكير و المناهج الرسمية، فضلا على ما يتخذه من مناهج و أساليب خفية، بين ثنايا العملية التعليمية و المناخ المدرسي.

ومن الخصائص المميزة للنظام التعليمي وعملياته ، أنه قد يؤدي وظيفة المحافظة و التجديد في نفس الوقت، و إن كان النظام السياسي وبنيته و توجهاته هي التي تؤدي إلى تغليب أحدهما على الآخر.

ولقد عرفت الجزائر تحولات في جميع الميادين منذ التسعينات ، سواء على المستوى الاقتصادي، السياسي و الثقافي، و كان لا بد للمنظومة التربوية أن تساير هذه التحولات، الأمر الذي جعلنا نلاحظ تبلور خطاب إصلاح المنظومة التربوية و هذا منذ سنة 1999.

و في خظم هذه التحولات للمنظومة التربوية، استوقفني، إدراج مادة التربية المدنية في المدرسة الأساسية ثم إدخالها على جميع الأطوار مع النظام الابتدائي على ضوء الإصلاحات و تغيير برامجها ومناهجها بدأ بالسنة أولى ابتدائي، و بصفتي مدرسا منذ 1999 ومعني بتطبيق الإصلاح (Acteur Social) تبين لنا الوقوف على المادة في بداية سنوات الإصلاح (السنة أولى و الثانية ابتدائي) ومدى أهميتها التربوية و

[1] غي أفانزيني، الجمود و التجديد في التربية المدرسية، ترجمة د.عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، لبنان ، الطبعة الأولى، 1981 ص 19.
[2] BENNOU NE MAHFOUD, Education culture et développement en Algérie , Ed mariner .2000

الإيديولوجية على الطفل من خلال استدراج المعلمين كفاعلين اجتماعيين لمعرفة تصوراتهم لطبيعة تأثيرات هذه المادة الإستراتيجية على الطفل في هذا الظرف التاريخي المتميز .

3/ الفرضيات:

لا تخلو جل المواضيع السوسيولوجية في دراستها من جملة من الفرضيات التي يعتمد عليها الباحث، فهي عبارة عن تصريح يوضح في جملة أو أكثر من علاقة قائمة بين حدين أو أكثر ووسيلة للتحقيق الإمبريقي[1] ،واعتمدنا على مجموعة من الفرضيات متعددة المتغيرات " multivarieé" [2] التي سيكون التحقق منها أو نفيها خلال مسيرة البحث.

الفرضية الأولى:

تعتبر البرامج التعليمية المعاصرة لمادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي و في ضل خطاب إصلاح المنظومة في الجزائر مرحلة تمهيدية و توجيهية للطفل لممارسة قواعد مفهوم الديمقراطية انطلاقا من محيطه الاجتماعي و تمثيله داخل محيطه المدرسي من خلال طبيعة المعارف المقدمة و درجة تأثيرها في سلوك الطفل و ممارساته اليومية، لبناء المنهج الديمقراطي في فكره و هضمه مستقبلا في الممارسة السياسية داخل مؤسسات الدولة.

الفرضية الثانية:

البرامج التعليمية الجديدة لمادة التربية المدنية في بداية سنوات الإصلاح (السنة أولى و الثانية ابتدائي) داخل المدرسة الابتدائية تمارس على الطفل من خلال المناهج و العمليات التربوية المطبقة تنشئة متعددة الأبعاد و الأهداف انطلاقا من تجسيد البرامج المسطرة من طرف الوزارة الوصية بكل وسائلها البيداغوجية تصب في مجملها هذه

---

[1] موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية (تدريبات عملية) دار القصبة للنشر، الجزائر،2004، ترجمة بوزيدي صحراوي،كمال بوشرف، سعيد سبعون ، الإشراف و المراجعة، مصطفى ماضي، ص 151.

[2] المرجع نفسه، ص 155.

التنشئة إلى تهيئة الطفل للاندماج فيما يعرف بمفهوم الدولة و الوطن لإعطائه فيما بعد حصانة هوياتية تربطه ارتباطا وثيقا بهما و تلزمه شروط المواطن و المواطنة

الفرضية الثالثة:

تعتبر برامج مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي إرهاصات (بدايات) أولى نحو دمج الطفل في السياق الاجتماعي من خلال العمليات التربوية التعليمية الممنهجة وفق التدرج المعرفي لطبيعة البرامج و أهدافها لتمكين الطفل من تقبل ما هو كائن في المجتمع و هو في ذلك السن و ما يجب أن يكون مستقبلا مع طبيعة إفرازات التطور و التغير. تماشيا مع مراحل حياته و من جانب آخر إخضاعه لأسلوب الطاعة و الولاء لمفهوم الدولة و الوطن.

4- أهداف البحث:

من خلال موضوعنا هذا " وظيفة تأثيرات البرامج التعليمية المعاصرة على طفل المدرسة الابتدائية" و هي دراسة سوسيو بيداغوجية لبرامج مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي و وظيفة تأثيراتها على الطفل.

نريد في هذا البحث المتواضع و انطلاقا من إشكاليته و فرضياته أن نتعرف على أهم المهام و الأدوار و الوظائف التي تشغلها مادة التربية المدنية الحديثة و المعاصرة في المدرسة الابتدائية و في ضل خطاب الإصلاحات من خلال الوقوف على برامجها في الطور الأول و بالتحديد في السنة أولى و الثانية ابتدائي ، و لماذا بالتحديد في هاتين السنتين لأننا وجدنا الإصلاح قد طبق منذ عامين تزامنا مع بداية تحضيرنا لشهادة الماجستير و على أساس ذلك و نظرا إلى الأوضاع التي تشهدها الجزائر، على جميع الأصعدة و خاصة الاقتصادية منها و السياسية و الاجتماعية و

الثقافية و التحولات الكبرى في ظل النظام الجديد و موقع قطاع التربية و التعليم من هذه التغيرات، أردنا أن نضع أيدينا على أهم الاستنتاجات التي يتخذها التعليم في تجسيد الرؤى و الأفكار و الاتجاهات باعتبار التعليم قطاع حساس في تكوين القناعات لدى الأفراد.

و كذلك نريد من خلال بحثنا هذا الوقوف على أهم خطوات الإصلاحات الكبرى التي سطرتها السلطة في المنظومة التربوية بجميع مراحلها الابتدائي، المتوسط، و الثانوي، و أهم الصعوبات و العراقيل التي تواجه هذا المشروع الإصلاحي.

و كذلك الوقوف على ظاهرة العولمة و تأثيراتها في التربية و التعليم و خاصة دول ما يسمى العالم الثالث و أهم مظاهر تأثيراتها في ميدان التربية و التعليم.

و تقييم مشروع الإصلاح من خلال عرض رؤى و مواقف تبين جوانب خلل المنظومة التربوية في الجزائر المعاصرة و إعطاء تصورات في إثراء عملية الإصلاح لتمكينه من الفعالية و المصداقية العلمية و المنهجية حاضرا و مستقبلا.

و نهدف كذلك من موضوعنا هذا إلى عرض برامج مادة التربية المدنية و مناهجها البيداغوجية في السنة أولى و الثانية و طرق تدريسها داخل القسم. و الوقوف على طبيعة برامجها و محتوياتها و أهدافها المسطرة و النتائج التي يراد تحقيقها على طفل تلك المرحلة من التعليم، و التطرق إلى تغيرات المعارف بدا بالمرحلة الأساسية أين كانت تسمى هذه المادة بالتربية الاجتماعية و السياسة ببرامجها الهادفة و الخاصة بتلك المرحلة تم تحول تسميتها إلى التربية المدنية مع التغيرات الحاصلة في العالم المعاصر و تماشيا مع خطاب العولمة.

و نهدف أيضا من خلال بحثنا هذا إلى تبيان العمليات التعليمية و آليات تطبيقها داخل المدرسة و أهميتها في تجسيد المشاريع المعرفية

التي لها علاقة وطيدة بأسلوب و نمط تكون شخصية الطفل داخل السياق الاجتماعي و مدى تأثير العمليات التربوية في تحديد معالم الفرد المعاصر ضمن مؤسسات المجتمع و تحولاته على المدى القصير و البعيد.

و من خلال موضوعنا هذا نريد الوقوف على واقع التعليم في الجزائر من خلال العمل الميداني و إظهار واقع خطاب الإصلاح على أرضية الميدان و الوقوف على أهم مشاكل القطاع و خاصة التعليم الابتدائي تماشيا مع موضوعنا و ميدانه.

و كذلك نتعرف على موقف و تصورات المعلمين من وظيفة مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي و أهم وظائف تأثيراتها على الطفل من خلال عمليات الاستجواب بتقنية الاستمارة و المقابلة و كذلك الملاحظة للخروج في الأخير على معالم تحديد وظائف تأثيرات هذه المادة و حدودها على شخصية الطفل و تحديد علاقتها مع التغيرات الحاصلة في المجتمع الجزائري، و هل هناك استراتيجية موظفة في هذه المادة ، تجسد معالم أهداف مشروع خطاب إصلاح المنظومة التربوية المعاصرة.

5/أسباب اختيار الموضوع:

تسعى الدراسة العلمية الأكاديمية بفضل النظرة التحليلية الناقدة للظاهرة السوسيولوجية إلى محاولة إبراز ما وراء الظاهرة من أمور لا تظهر بالعين المجردة بل بفضل النظرة السوسيولوجية العلمية، و لكل موضوع دوافعه الخاصة التي تجعل الباحث يهتم به عن طريق الغوص في مستجداته.

و من أسباب اختيار الموضوع، الاهتمام بالمدرسة وكوني مدرس فيها ومدى إثارة برامج مادة التربية المدنية لقريحتي، من تساؤلات حول الوظيفة الممارسة و إستراتيجيتها الضرفية و المستقبلية .

- حداثة الموضوع وجدته على بساط البحث العلمي و ما يثيره من قضـايا تربوية جديدة لها علاقة بالتحولات المحلية و الإقليمية و الدولية.
- وظيفة المدرسة ومكانتها في بناء المعارف والاتجاهات على الجيل الجديد.
- خطاب الإصلاح وما أثاره من مواقف النخب الوطنية، بكل توجهاتها حول قضايا الهوية، اللغة ، البرامج ولد في ذاتيتي التعمق في توجهات خطاب إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر المعاصرة وأخذ التربية المدنية لما لها من وظيفة تنشئوية معينة في ظل تداول مفهوم المجتمع المدني و المواطنة عند الأحزاب و الجمعيات و المنظمات و السلطة خاصة.ونحن على فوهة العولمة والتناقضات الأيديولوجية بشتى وسائلها المادية و الفكرية.

6/ تحديد المفاهيم:

لكل حقل معرفي مفاهيمه و مصطلحاته، التي يستخدمها أعضاؤه باعتياد، هذه المفاهيم تمثل وسائل الاتصال و التواصل بين العلماء و الباحثين و استيعابها بحيث هو المدخل الأساسي، لأي بحث ودون تحديدها يستحيل على الدارس استيعابها وفهم مضمونها، لذلك ارتأينا من الناحية المنهجية أن نحدد أهم المفاهيم الواردة في بحثنا قصد تحديد المضامين التربوية لها، حتى يمكن إعطاء صورة واضحة ذات رؤى مختلفة، وعلى هذا الأساس سنتناول هذه المفاهيم وفق الترتيب التالي:

مفهوم الوظيفة:

الوظيفة هي النتيجة (أو النتائج) المترتبة على نشاط اجتماعي أو سلوك اجتماعي، و غالبا ما ترتبط الوظيفة في العلوم الاجتماعية ، بالأنماط الثقافية، و البناءات الاجتماعية، و الاتجاهات. و ينظر إلى هذه النتائج في ضوء تأثيرها على بناء الموقف أو النسق، أو التفاعل بين

الأشخاص، و يبدو أن سبنسر هو أول من أدخل مصطلح الوظيفة في ميدان العلوم الاجتماعية، و استعاره من الفزيولوجيا[1] .

وظيفة التأثير: و نقصد بمفهوم وظيفة التأثير في بحثنا هذا طبيعة التأثيرات التي تحدثها مادة التربية المدنية ببرامجها الجديدة على الطفل في السنة أولى و الثانية ابتدائي ، طبيعة و وظيفة هذه التأثيرات تؤثر على اتجاهات الأطفال في بناء أفكارهم مستقبلا في جوانب الحياة، السياسية، الاجتماعية، الثقافية و حتى الاقتصادية، باعتبار أن برامج هذه المادة هادفة في محتواها و مواضيعها المختلفة التي تمثل حياة الطفل المعاصرة و مختلف إفرازاتها .

المدرسة:

مؤسسة اجتماعية يقيمها المجتمع لتكوين الناشئة إدراكيا وحركيا وفكريا ووجدانيا و اجتماعيا بالصيغ الفعالة، من أجل إعدادهم للحياة الاجتماعية المتحضرة بوجه عام كما أنها مجال تربوي عملي يتكون من تفاعل عدة عوامل، من بينها المناهج بكل مكوناتها[2].

التربية المدنية:

يمكن تعريف مفهوم التربية المدنية على أنه مجموعة الخبرات، المدنية من : مفاهيم وقيم ومهارات و اتجاهات، و ممارسات تعزز الجانب المدني لدى التلاميذ في مختلف جوانب الحياة في النواحي: الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية، وذلك ليكونوا أضاءا فاعلين مستقبلا في بناء مؤسسات المجتمع والارتقاء به على أساس مبدأي: الحقوقو الواجبات[3] فهي مادة مبرمجة في المدرسة الابتدائية و قبلها في المدرسة الأساسية، و مع خطابإصلاح المنظومة التربوية أدرجتفي بداية السنة أولىببرامج و مناهج و طرق تدريس بيداغوجية جديدة.

---

[1] محمد عبد الرصيم عدس، المدرسة وتعلم التفكير، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، الطبعة الأولى 2000 ص 4.

[2] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ص 33.

[3] Anicet lepars; le nouvel age de la citoyenneté, ed ouvriéres, paris 1997.p80.

البرامج التعليمية المعاصرة: و هي المقررات التربوية و التعليمية المسطرة من طرف الهيئة الوصية (وزارة التربية الوطنية) عبارة عن مواضيع تتناول معارف متنوعة تعزز الجانب الأخلاقي، و السلوكي، و المهراتي، لدى الطفل بأهداف تربوية معينة مخططة سلفا. و التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي لها برامج (محتويات معرفية) وفق مخطط سنوي، يخضع له الطفل خلال الممارسات التعليمية داخل المدرسة.

تربية: (Education) :

تشير أكثر استخدامات هذا المصطلح عمومية، إلى التنشئة، و التدريب الفكري و الأخلاقي،وتطوير القوى العقلية والأخلاقية، وبخاصة عن طريق التلقين المنظم سواء في المدارس أو منظمات أخرى تتولى عملية التربية طوال اليوم.

تبنى دوركايم وجهة النظر التي ترى أن التراث العلمي، سوف يتجه نحو حصر وتحديد المصطلح في التأثير الذي يحدثه جيل الراشدين على اللذين لم يمارسوا بعد الحياة الاجتماعية، ومن ثم فإن " التربية تتمثل في التنشئة الاجتماعية المنظمة لجيل الصغار"[1]

و قد وضع ماكس قبير بعض الأسس للدراسة المقارنة، حين صاغ تصنيفا سوسيولوجيا للوسائل و الغايات التربوية، يماثل تصنيفه للبناءات الاجتماعية للسيادة" إن كل نسق للتربية يهدف إلى تلقين التلاميذ أسلوبا معينا للحياة"[2] يلائم المكانة التي تشغلها جماعة معينة في بناء السيادة بحيث يمكن بعد ذلك وضع هذه الأساليب على نقطة معينة.

7/منهجية البحث:

نظرا للطابع الإشكالي الذي يتميز به موضوع الدراسة، "وظيفة تأثيرات لبرامج التعليمية المعاصرة في المدرسة الابتدائية" من خلال

[1] محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، ص 50.
[2] محمد منير مرسي، الإصلاح و التجديد في العصر الحدثي، عالم الكتب، القاهرة، بدون سنة ص 20.

البحث في طبيعة التأثير لبرامج ماد التربية المدنية في السنة الأولى و الثانية ابتدائي على الطفل ،ومعرفة تصورات المعلمين ومواقفهم لهذه المادة، ونظرا لطبيعة الموضوع و خصوصيته التربوية والاجتماعية والثقافية المرتبطة بالفرد و المجتمع، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي أي وصف العملية التربوية الممارسة داخل المدرسة بكل آلياتها المادية و البيداغوجية ثم تحليل وظائف البرامج التعليمية عامة، وبرامج التربية المدنية خاصة.

و عليه استخدمنا و وظفنا ثلاث تقنيات تتماشى مع طبيعة البحث هي: الاستمارة و المقابلة نصف الموجهة ، entretien semi-directif و الملاحظة بالمشاركة.

8/تقنيات البحث:

الاستمارة:

لقد قمنا بتوزيع 120 استمارة على المعلمين بمدارس المقاطعة الثانية لولاية تيسمسيلت(دائر برج الأمير عبد القادر ودائرة ثنية الحد) تضمنت هذه الاستمارة 32 سؤالا تطرقنا فيها إلى مجموعة من المحاور تتعلق بالبيانات العامة للمبحوثين، ونظرة المعلمين إلى مشروع إصلاح المدرسة الابتدائية وكذلك واقع المعلم و التعليم في الجزائر المعاصرة و تقييمهم للمدرسة الأساسية السابقة،ومكانة ودور التربية المدنية الحديثة على الطفل في المدرسة الابتدائية المعاصرة وإعطاء إحصائيات حول ذلك من أجل التحليل الكمي للمعطيات.

المقابلة:

ركزنا في بحثنا على إجراء تقنية المقابلة مع عشر معلمين ثم اختيارهم على أساس مجموعة من المتغيرات: الجنس، المستوى التعليمي، سنة الالتحاق بالتعليم ، المستوى الذي يدرسه بالاعتماد على المقابلة النصف الموجه.

استغرقت مدة إجراء كل مقابلة حوالي 60د و هذا محاولة لفهم واقع المعلم ومعرفة تصوراته لأنه الوحيد المؤثر و المتأثر بسيرورة التحولات التي تشهدها المدرسة الجزائرية من خلال طبيعة عمله واحتكاكه الطويل بواقع المدرسة مما جعله يكتسب الكثير من الرؤى و المواقف.

الملاحظة:

في هذه الحالة وظفنا تقنية الملاحظة بالمشاركة الداخلية " observation participante interne"[1] كما يشير إلى ذلك جورج لاباساد " goerges lapassade" باعتبار أنني معلم منذ سنة 1999م مما جعلني أحتك بجماعة المعلمين خلال هذه المدة وملاحظة مواقفهم من خلال العمل المدرسي أو الندوات التربوية أو المناقشات الحرة ومشاركتهم الفعلية للواقع من دون أن يحسوا بذلك لإدراك بعض الحقائق التي من الممكن أن لا تخطر في بالنا إذا ما كنا بعيدين عن مجال الدراسة حسبما أشار إليه مادلين غراويز "Madeleine Grawitz"[2].

9/ صعوبات البحث:

لا يكاد يخلو أي بحث من البحوث الاجتماعية من الصعوبات التي تعيق سيره،و تقف أمام الباحث أثناء دراسته للظاهرة السوسيولوجية وهذا طبيعي لا بد من تجاوزه بشتى الطرق و الوسائل إن أمكن،حتى لا يتوقف مسار البحث وعلى ضوء ذلك صادفنا جملة من الصعوبات المختلفة في فضاء البحث:

- افتقار الجانب البيبليوغرافي لحداثة الموضوع باللغة العربية أو الفرنسية.
- صعوبة توزيع الاستمارات على المعلمين خاصة في المدارس الريفية النائية لانعدام وسائل النقل مما حتم علينا التنقل على

[1] Georges lapassade, l'éthno-sociologie: analyse: institutionnelle ed, méridiens-Klincksieck, paris 1991.p41
[2] Grawitz madeleine : méthodes des science soiales 05 édition.ed dalloz, paris, 1993.p697.

كامل مدارس المنطقيتن (دائرة برج الأمير عبد القادر و دائر ثنية الحد ولاية تيسمسيلت) و ذلك لعدة أيام.

- عامل الزمن و الوقت نظرا لصعوبة التوفيق بين مهنتي كمعلم وإعداد الرسالة و ذلك بالجهد و العناء الشاق.
- بعد المسافة بين وهران و تيسمسيلت و ذلك حوالي أكثر من 400 كلم من خلال التنقلات المستمرة الشاقة.
- حساسية بعض مدراء المدارس الابتدائية للموضوع من خلال ترددهم في توزيع الاستمارات للمعلمين إلا بإيضاح هويتي و تقديم ترخيص المعهد ليعطي الطابع القانوني لعملية البحث و من خلاله، دخلنا إلى المؤسسات التربوية وشرحنا الموضوع ووزعنا الاستمارات وثم ملؤها و استرجاعها في حينها.

10/الدراسات السابقة:

موضوع التربية في الجزائر تناوله بعض طلبة الدراسات العليا على مستوى معهد علم الاجتماع بجامعة وهران حسب عملية المسح التي قمت بها و تحصلت على هذه العناوين لشهادات الماجستير و هي:

1- إصلاح النظام التربوي بين سلطة الإيديولوجيا وسـلطة البيـداغوجيا ، بركة مصطفى (2000-2001).

2- التعليم الابتدائي في الجزائر، عبد القادر قطان، 1982.

3- المدرسة الجزائرية – دراسة تحليلية لبرامج التعليم الابتدائي بالجمهورية الجزائرية، فيصل عباس، 1982.

4- أوضاع التعليم في البلاد العربية، نعيم حبيب جعنيني، 1982.

11/ حقل البحث الميداني:

كانت الدراسة الميدانية بولاية تيسمسيلت و بالضبط بدائرة ثنية الأحد البعيدة عن إقامتي بحوالي 34 كلم و بدائرة برج الأمير عبد القادر أين اسكن وعدد مدارسها الابتدائية (06) و عدد مدارس دائرة ثنية الأحد

حوالي 20 مدرسة. حضرية و ريفية , أفراد العينة موزعين على هذه المدارس الحضرية و الريفية بين المنطقتين.

12/ عينة البحث:

اعتمدنا في بحثنا على العينة العشوائية(Aléatoire)[1]) وكان عدد أفرادها (120 معلم) من المجتمع الأصلي وهم المعلمون على مستوى القطاع الابتدائي في الجزائر. إذ لا يمكننا ماديا ومنهجيا أخذ كل عناصر القطاع.ومن" خصائص العينة العشوائية، تساوي حضوظ أفرادها في التمثيل[2]، من خلال اعتمادنا على متغيرات يشترك فيها جميع أفراد المجتمع الأصلي وهي:

طبيعة المدرسة (حضرية أو ريفية) لمعرفة واقع التعليم، ومتغير السن، و سنة الالتحاق بالتعليم و الجنس، و المستوى التعليمي للمعلمين و المستوى الذي يدرسونه وتحديد الإشراف على عملية تكوينهم قبل الالتحاق بالمهنة و طبيعة الإطار (الرتبة) مساعد أو مدرس أو أستاذ مجاز.

الجدول رقم(1) يبين العينة الممثلة للمجتمع الأصلي:

النسبة المئوية	متغير الجنس عند فئة المبحوثين		المجموع
	إناث	ذكور	
التكرار	58 معلمة	62 معلم	120
النسبة	48.33%	51.66%	100%

13/خصائص مجتمع البحث:

يتميز المجتمع المبحوث بمجموعة من المتغيرات المختلفة (كالسن، الجنس،المستوى التعليمي، الإطار... و المتمثلة فيما يلي:

الجدول رقم 02) يبين توزيع المعلمين على المدارس الحضرية و الريفية)

[1] ANGERS M : Initiation pratique à la méthode des science humaines Ed la casboh, 1997, Alger p:179

[2] عمار بوحوش،محمد محمود الذنيبات ،مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث،ديوان المطبوعات الجامعية 1995 ص 87.

النسبة المئوية	توزيع المعلمين على المدارس الحضرية و الريفية		المجموع
	معلمي المدارس الريفية	معلمي المدارس الحضرية	
التكرار	34 معلمة	86 معلم	120
النسبة	28.33%	71.66%	100%

عند قراءة الجدول نلاحظ أن نسبة 71.66% يشتغلون بمدارس حضرية و 28.33% بمدارس ريفية و اعتمدنا هذا المتغير، لمعرفة تباين وجهات النظر بين واقعين مختلفين، حول واقع التعليم و المعلم في ظل مشروع الإصلاح الجديد لأن الميدان اقرب إلى الموضوعية و العلمية،و لعل ظروف العمل في المدارس الريفية و الحضرية يختلف لعوامل معينة وكذلك تصورات مجتمع البحث يكون فيها تباين لوجود عوامل الاختلاف بينهم و خاصة في الظرفية التاريخية الحالية التي تشهدها الجزائر و إفرازاتها على جميع الأصعدة وخاصة الريف وهجرة السكان إلى المدن مما أظهر في السنوات الأخيرة خلو السكان منه لأسباب معروفة و بالتالي تراجع ونقص المدارس و إهمالها وظيفيا و هيكليا" وخطابات الإصلاحات المعاصرة تتجاوز حدود الواقع و المعقول"[1]. نظرا للاختلال الواقع بين المشرع و المنفذ في بناء المعرفة وأساليب تطبيقها.

الجدول رقم 3 : (يبين إطار المهنة عند مجتمع البحث).

النسبة المئوية	إطار المهنة عند مجتمع البحث			
	مساعدين	مدرسين	أساتذة مجازين	المجموع
التكرار	04	100	16	120
النسبة	03.33%	82.33%	13.33%	100%

[1] في سبيل تفاعل بين التنظير و التطبيق ،كريم، الخبر، تاريخ الإصدار:06/05/1997، العدد 1959، الصفحة 19.

إطار المهنة في التعليم هو الرتبة، إذ نلاحظ نسبة 83.33% مدرسين،واعتمدنا هذا المتغير (متغير إطار المهنة) الذي له علاقة بالأقدمية و المستوى التعليمي ومن خلاله تختلف التصورات والمواقف بين مجتمع البحث حول المشكلة المطروحة، إذ أن الخبرة و درجتها في التعليم مثلا، عامل مهم في" بناء التصورات الفعالة"[1]. بفعل الممارسة الطويلة، المولدة لاكتشاف الاستراتيجية المستقبلية لقضايا التربية و التعليم.

الجدول رقم 4: (يبين متغير السن عند مجتمع البحث)

النسبة المئوية	متغير السن عند مجتمع البحث					
	من 24-30	31-35	36-40	41-45	46-50	المجموع
التكرار	21	24	42	25	08	120
النسبة	17.50 %	20%	35%	20.83 %	06.66%	100%

يعتبر السن عامل مهم في تحديد المواقف، لأن له " علاقة بصيرورة التجارب التربوية و آليات تطبيقها في الميدان"[2]، ومنه تتباين التصريحات حسب الجدية و الأقدمية في ممارسة المهنة. و لقد قمنا بتقسيم متغير السن عند مجتمع المعلمين إلى فئات عمرية بدأ بمرحلة الشباب و انتهاءا بالكهولة و لاحظنا إشكالية البحث المطروحة عليهم.

الجدول رقم 5: (يبين سنة الالتحاق بمهنة التعليم)

النسبة المئوية	سنة الالتحاق بمهنة التعليم				
	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2005	المجموع
التكرار	05	68	31	16	120
النسبة	04.16%	56.66%	25.83%	13.33%	100%

[1] مجموعة من المؤلفين الإصلاحات التربوية في البلدان المغاربية، جامعة محمد الخامس، 1992 ص 90.
[2] النظام التربوي أثره على التنمية في الجزائر، شطاح، مذكرة، جامعة وهران، 1989 ص 47.

قمنا بتقسيم سنوات التحاق المعلمين بمهنة التعليم إلى مراحل زمنية بدءا بسنوات السبعينات وصولا إلى الألفيات فكانت هناك أربع مراحل عاشتها المدرسة الجزائرية ،ولكل مرحلة خصوصيتها و لقد تباينت نسب التحاق المعلمين بمهنة التعليم حسب المراحل فنجد:

1- مرحلة السبعينات كانت نسبة التحاق المعلمين بالتعليم ب 04.16%

2-مرحلة الثمانينات كانت نسبة التحاق المعلمين بالتعليم ب 56.66%

3-مرحلة التسعينات كانت نسبة التحاق المعلمين بالتعليم ب 25.83%

4- مرحلة الألفينات كانت نسبة التحاق المعلمين بالتعليم ب 13.33%

فنحن لا تهمنا نسب الالتحاق بقدر ما يهمنا تصورات المعلمين حسب المراحل المعاشة من إشكالية بحثنا، وظيفة المعارف الجديدة عامة ومعارف التربية المدنية خاصة على " الجيل القاعدي"[1] . وكذلك من مشروع الإصلاح واستراتيجيته.

الجدولرقم 06: (يبين المستوى التعليمي لمجتمع البحث)

النسبة المئوية	المستوى التعليمي لمجتمع البحث				
	متوسط	ثانوي	بكالوريا	جامعي	المجموع
التكرار	09	69	22	20	120
النسبة	07.50%	57.50%	18.33%	16.66%	100%

متغير المستوى التعليمي، لدى المعلمين أخذناه كمعطى معرفي له دلالة معينة في " بناء الاتجاهات و الأفكار"[2]، حول موضوع الدراسة. ونلاحظ أن نسبة 57.50% من المعلمين لهم مستوى ثانوي ويعكس ذلك وضعية التعليم قبل استراتيجية الإصلاح. وسيكون لهذا المتغير مكانة علمية في عناصر الموضوع المتناولة في الفصول اللاحقة.

الجدول رقم 07: (يبين المعلم و علاقته بالتكوين)

النسبة المئوية	يبين المعلم و علاقته بالتكوين				
	خريجو المدرسة العليا للأساتذة	المعهد التكنولوجي للتربية	تكوين شكلي	انعدام التكوين	المجموع
التكرار	09	61	20	30	120

[1] Sociologie de l'école, Ouru-Bellat, marie, ED, Armand, colin, 1999, p89.

[2] تركي رابح، التعليم القومي و الشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، 1981، ص 75.

النسبة	07.50%	50.83%	16.66%	25%	100%

عند قراءة الجدول نلاحظ نسبة 50.83% خريجو المعهد التكنولوجي للتربية الذي كان معتمدا في السابق خلال النظام الأساسي و بالتالي ستكون تصورات غالبية المعلمين حول محاور الاستمارة بناءا على هذا المؤشر الذي يمثل هيئة التكوين خلال فترة زمنية مميزة واستمرار تلك الفئة من المعلمين مع المدرسة وأهم تحولاتها الضرفية، مما سيعطي للموضوع أفكارا ثرية تساهم في بناء" تأسيس الإشكالية"[1].

الجدول رقم 08: (يبين المعلمون ومستويات التدريس)

النسبة المئوية	المعلمون ومستويات التدريس						
	معلمي السنة الأولى	معلمي السنة الثالثة	معلمي س 3	معلمي س 4	معلمي س 5	معلمي س 6	المجموع
التكرار	20	27	17	17	19	20	120
النسبة	16.66%	22.50%	"14.16	14.16 %	15.83%	16.66%	100%

نلاحظ أن أعلى النسب عموما هم معلمي السنة أولى والثانية ابتدائي و هذا يهمنا لأننا أخذنا مادة التربية المدنية في السنوات الأولى التي بدأ بها تطبيق مشروع الإصلاح وذلك منذ بداية سنة (2003-2004)، و بالتالي نحن يهمنا معلمو السنة أولى والثانية بالدرجة الأولى نظرا لطبيعة الإشكالية.

و رغم ذلك أخذنا جميع معلمي السنوات داخل المدرسة لنوسع دائرة النقاش من جميع جوانب الموضوع، للخروج في النهاية بحقائق علمية مستنبطة من أفراد العينة لأنهم جميعا داخل مؤسسة المدرسة" كفاعلين اجتماعيين"[2] في الممارسات و التصورات وبطبيعة المناخ

[1] Boussena, le système éducatif en algueraie:les enjeux du changement université Alger p95.

[2] الهشمي،أنماط تربية الطفل في الأسرة الجزائرية، الدراسات المغاربية، 01/07/1998، العدد 1 ص: 140(دورية).

المدرسي الذي يمتاز بالتفاعل خلال العمليات التعليمية بين شركاء المدرسة.

مقدمة:

يعتبر مشروع إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر المعاصرة من أهم القضايا المطروحة و بحدة على الساحة الوطنية ، و في ظرف التحولات الكبرى التي تشهدها المنظومة المعرفية العالمية و بالذات مع ظاهرة العولمة و تداعياتها. و لقد لقي هذا المشروع ردود فعل واسعة لدى النخب الوطنية سواء بالسلب أو الإيجاب و نعرض الخطوط الكبرى التي سطرتها السلطة في تنفيذ خطوات مشروع الإصلاح في جميع مراحل المدرسة، الابتدائي، المتوسط و الثانوي.

1/ المنظومة التربوية في مواجهة التحديات الداخلية و الخارجية:

إن التحديات الداخلية هي في نفس الوقت، تلك التي تستوحي من واقع المدرسة الجزائرية، و تلك التي يحملها المجتمع نفسه، فالأمر يتعلق قبل كل شيء بعودة المدرسة إلى التركيز على مهامها الطبيعية و المتمثلة في التعليم و" التنشئة و الاجتماعية و التأهيل"[1]

و يتعلق الأمر بعدئذ، بتحضير المنظومة التربوية في نفس الوقت لمواجهة التحديات المرتبطة بالعصرنة، واستكمال ديمقراطية التعليم، وبلوغ النوعية لفائدة أكبر عدد ممكن من التلاميذ ، ثم التحكم في العلوم و التكنولوجيا.

كما ينبغي في الأخير، التكفل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها "التغيرات المؤسساتية و الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية"[2]، التي حدثت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة. و من هذا المنطلق، بات من الضروري على المدرسة تلقين التلاميذ " الثقافة الديمقراطية"[3]، وروح التسامح و الحوار ، أيباختصار تحضيرهم"لممارسة المواطنة"[4].

---

[1] زرهوني، تنظيم و تسيير مؤسسة التربية والتعليم،ديوان المطبوعات الجامعية، 1993 ص 26.
[2] عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين،دار الأمة الجزائرية،1990 ص 53.
[3] Ordoino jacques, education et politique, ed anthropos ,1999p47.
[4] Djeflat abdelkader, Technologie et systéme éducatif en Algérie, ed,: u.N.E.C.O: C.R.E.A.D, medina, 1993p38.

و من جهة أخرى، فإن المنظومة التربوية في مجملها يجب أن ترفع تحديات خارجية تتمثل في عولمة الاقتصاد،وما سيترتب عليها من متطلبات التأهيل بمستوى عال أكثر فأكثر، وفي مجتمع الإعلام و الاتصال الذي سيعدل طرق التعليم، وأخيرا في الحضارة العلمية و التقنية، التي تساعد على بروز شكل جديد للمجتمع، مجتمع المعرفة و التكنولوجية.

إن هذه التحديات الثلاثة تجعل بلادنا تدخل عهدا جديدا غير واضح المعالم، كما تفرض علينا تساؤلات، بل وتخوفات، حول تلك التغيرات، غير أنه و انطلاقا من فكرة أن تلك التحديات تنطوي على التقدم، فإنه من الممكن جدا تخطي العراقيل، للدخول في المجتمع الجديد، مجتمع يعرف كيف يستثمر في الذكاء، حيث يكون لكل مواطن الحق، و الفرصة ليتعلم و يتكون بدون حدود ماعدا تلك المتعلقة بحدود استعداداته وقدراته.

2/ محاور الإصلاح الكبرى:

1.2/في لإطار التكوين الأولي للمعلمين و الأساتذة:

بالنسبة للتعليم الابتدائي، إنشاء معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين انطلاقا من تحويل المعاهد التكنولوجية، لتكوين معلمين متحكمين في اللغة العربية و المعلوماتية ومتعددة اللغات أو على الأقل مزدوجي اللغة وذوي تكوين أكاديمي ومهني جيد، وذلك في ثلاث سنوات بعد البكالوريا.

بالنسبة للتعليم المتوسط و التعليم الثانوي العام، التوظيف عن طريق المسابقة، لحاملي شهادات التدرج من أجل تكوين أساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي، متحكمين في اللغة العربية و المعلوماتية و متعددي اللغات،ومنحهم تكوينا مهنيا و بيداغوجيا، على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

إعادة تأسيس مسابقة الأساتذة المبرزين للتعليم الثانوي و الانطلاق في تكوين الملامح الجديدة للأساتذة لمواجهة متطلبات الإصلاح البيداغوجي.

لتأطير شعب التعليم التقني و المهني، التي تشكل فرعا جديدا من التعليم ما بعد الإجباري الذي سيتم إحداثه، وكذا شعب التكوين المهني الأعلى من مستوى تقني فإنه يرتأى تكوين أساتذة للتعليم الثانوي التقني في مدة خمس سنوات بعد البكالوريا في المدارس العليا لأساتذة التعليم التقني.

2-2/ في إطار التكوين أثناء الخدمة للمعلمين و الأساتذة:

إنجاز مخطط وطني للتحسين و الرفع من مستوى المعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار لتعدد طرق التدخل وإمكانية التثمين (مواصلة الدراسة بالجامعة: التكوين عن بعد على الطريقة التقليدية أو عن طريق التكنولوجيا الحديثة، تربصات مغلقة، تكوين تناوبي.

منح الأولوية في مخطط الرفع من المستوى لمعلمي التعليم الابتدائي وكذا أساتذة التعليم الأساسي وأساتذة التعليم المهني الأصغر سنا والأكثر حاجة.

بالتشاور مع الشركاء الاجتماعيين :وضع آليات للتحفيز و للترقية مرتبطة بتحسين مستوى أداء المعلمين.

2-3/ في إطار إعادة الاعتبار لسلك التعليم:

- من أجل الترجمة الميدانية للأولوية الممنوحة للتربية و التكوين،فتح الحوار مع الشركاء الاجتماعيين قصد إعداد قانون خاص للمعلمين و المكونين يكون أفضل.

- دراسة شروط إنشاء تعاضدية للمعلمين و المكونين (خاصة فيما يتعلق بالسكن)ونظام منحة التقاعد التكميلية ممولة ومسيرة من طرف المعلمين و المكونين أنفسهم.

-فتح الحوار لوضع قوانين جديدة في مجال الأمراض المهنية و العطل السبتية و التكوين المتواصل لفائدة المعلمين و المكونين.

- إحداث شهادات شرفية وأوسمة أكاديمية.

- وضع ميثاق المربي يحدد الالتزامات التي يخضع لها المعلمون و المكونون من حيث أخلاقيات المهنة.

3/ إصلاح البيداغوجيا ومجالات مواد التعليم:

يعتبر إصلاح البيداغوجيا أحد المحاور الأساسية. و في المجال فإن الإجراءات المتفق عليها هي:

- يتعلق الأمر بالدرجة الأولى، بالقيام بالإصلاح الشامل للبرامج التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار لتوجيهات اللجنة الوطنية للإصلاح. هذه العملية ستنجز من طرف اللجنة الوطنية للمناهج والبرامج المنصبة لدى وزير التربية الوطنية و التي ستدعم تشكيلها.

3-1/ فيما يخص اللغة العربية:

دعم تدريس اللغة العربية، و التي هي اللغة الوطنية و الرسمية قصد جعلها أداة فعالة للتعليم و التكوين باعتبارها لغة التدريس لكل المواد التعليمية من السنة الأولى ابتدائية إلى السنة النهائية من التعليم الثانوي، و بهذا المنظور فإن التدابير التي ستتخذ تتعلق أساسا ب:

- مراجعة برامج وكتب اللغة العربية في مضامينها و شكلها وتحديث الطرائق البيداغوجية.

- إدماج الآداب و الثقافة العربية و الكلاسيكية الحديثة و المعاصرة. وكذا الأنواع الأدبية الجديدة (الروايات، الشعر الحر، المسرح...) في المضامين التعليمية.

- استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام و الاتصال في تعليم اللغة العربية.

الانطلاق في جهد حقيقي لترجمة المصادر الهامة في الرصيد العلمي و التكنولوجي والثقافي العالمي من وإلى اللغة العربية بمساعدة أكاديمية اللغة العربية.

3-2/فيما يخص تعليم اللغة الأمازيغية:

- تجنيد الوسائل التنظيمية البشرية و المادية البيداغوجية لضمان فعالية تعليم الأمازيغية أينما وجد الطلب على مستوى التراب الوطني.

- إدخال تعليم اللغة الأمازيغية إبتداءا من بداية المرحلة الإلزامية في إطار مواد الإيقاظ، ثم كمادة تعليمية إبتداءا من السنة الرابعة ابتدائي.

- التكفل بالبعد الثقافي الأمازيغي في برامج العلوم الاجتماعية والإنسانية .

- تدريس الأمازيغية أو التدريس بها كوحدة في بعض التخصصات الجامعية (علم الاجتماع – الأنثروبولوجيا).

- إنشاء مركز للتهيئة اللغوية أو على المدى المتوسط، إحداث أكاديمية للغة و الثقافة الأمازيغيتين، تكلف بالبحث وإحداث الانسجام في المفردات والمصطلحات المكتوبة.

3.3/ فيما يخص تعليم اللغات الأجنبية :

اختيار التفتح على اللغات الأجنبية بهدف الوصول مباشرة إلى المعارف العالمية وتفضيل التفتح على ثقافات أخرى من جهة : ومن جهة أخرى ضمان فصل ناجح مابين مختلف فروع التعليم الثانوي والتكوين المهني والتعليم العالي.

ومن هذا المنظور , تتخذ التدابير التالية:

تقديم إدخال تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي مع توفير التأطير اللازم لذلك تقديم تعليم اللغة الإنجليزية في السنة الأولى متوسط , مع توفير التأطير اللازم لذلك .

-استعمال الرموز العلمية في تعليم المواد العلمية وإدخال المصطلحات المزدوجة اللغة عليها بها مش كل صفحة من الكتب المدرسية المعينة .

- إدخال وتطوير لغة أجنبية ثالثة , اختيارية في الشعب الأدبية للتعليم الثانوي .

في العلوم الدقيقة , العودة إلى استعمال الرموز العالمية وإدراج المصطلحات باللغتين حيث يجب أن تستعمل جميع كتب الرياضيات والفيزياء و الكيمياء والعلوم الطبيعية , الرموز العالمية ولمصلحات باللغتين على هامش كل صفحة .

إعادة الاعتبار في كل المستويات , لتدريس مادة التاريخ , بإعادة النظر جذريا في البرنامج بهدف منح الأولوية للتاريخ الوطني مع الأخذ بالإعتبار لكل جوانب الماضي الذي تجاوز الألفية عدة مرات في الجزائر .

إعادة تأهيل تدريس الفلسفة وذلك عن طريق مراجعة البرامج وتكييف الطرق البيداغوجية المستعملة بطريقة توجه تعليم المادة إلى تعلم كيفية التفكير والمساءلة وتحرير المقالة الفلسفة .

إعادة تأهيل شعب الامتياز للرياضيات والرياضيات التقنية والفلسفة : لاسيما بفضل مراجعة معايير توجيه تلاميذ التعليم الثانوي في نهاية الجذع المشترك والحاصلين على شهادة البكالوريا في التعليم العالي وتعديل تعداد تلاميذ شعبة " علوم الطبيعة والحياة .

تعميم التربية الفنية على كل مستويات التعليم وإدخالها على سبيل الاختيار في شهادة التعليم القاعدي وشهادة البكالوريا .

جعل التربية البدنية والرياضية إجبارية للجميع وإدخالها في التقويم خلال السنة وفي امتحانات شهادة التعليم العالي وشهادة البكالوريا .

فيما يخص التربية الإسلامية والتربية المدنية:

-يجب أن تحضر مادتا التربية الإسلامية والتربية المدنية أبناءنا لممارسة المواطنة ولتعليم واحترام المبادئ الأخلاقية والدينية في إطار القيم الحضارية للشعب الجزائري .

- إعادة النظر وبعمق في برامج التربية الإسلامية وبرامج التربية المدنية وإنجاز كتب مدرسية جديدة لها .

- البدء في تعليم التربية الإسلامية والتربية المدنية انطلاقا من السنة الأولى من التعليم الابتدائي بحيث يكون تعليم التربية الإسلامية موجها نحو المبادئ القاعدية للإسلام مع إدماج المفاهيم المرتبطة بأداء العبادات وأركان الدين الإسلامي من جهة ، ومن جهة أخرى تتمحور التربية المدنية حول التربية للمواطنة .

- يقوم بتدريس مادة التربية الإسلامية معلمون وأساتذة مؤهلون تكونوا من اجل ذلك. بالنسبة للتعليم الثانوي, يكون الأساتذة في المعاهد المتخصصة للتعليم العالي.

4/ إدماج لتكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال:

في هذا الميدان يجب :

-إعداد برنامج وطني لتطوير استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في المنظومة التربوية ، مع استحداث هيئة وطنية لتوجيه هذا البرنامج (المركز لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتطوير التقنيات الحديثة للإعلام والاتصال)

-تنفيذ برامج لتكوين المعلمين في المجال التكنولوجيات الحديثة .

-تزويد المؤسسات التعليمية تدريجيا بأجهزة الإعلام الآلي ، وربطها بشبكة الإنترنت والإنترانات ،مع إيلاء الأولوية لهيئات تكوين المكونين و مؤسسات التعليم العالية للتعليم الثانوي

- تطوير نظام اتصال سريع و بتسعيرة خاصة لمؤسسات التربية و التكوين من طرف البريد و المواصلات .

-تنصيب هياكل للإنتاج البيداغوجي على مستوى هيئات تكوين المعلمين و على مستوى الجامعات .

- تطوير التعليم و التكوين عن بعد و وضع شبكات افتراضية ، بالبحث عن المساعدات المالية و الفنية الخارجية لا سيما منظمة اليونسكو و الألسكو و الإتحاد الأوربي ...

- إحداث وحدات للامتياز، بصفة تدريجية ، لضمان متابعة بيداغوجية فردية للتلاميذ الموهوبين والمتفوقين

- تطوير الصحة المدرسية بتوسيع شبكة وحدات الكشف والمتابعة وإحداث سلك النفسانيين المدرسيين والأرطوفونيين

- تكثيف برامج الوقاية ومحاربة العنف والإدمان على المخدرات .

- إعداد وتنفيذ استراتيجية لمحو الأمية بالاعتماد على قدرات المؤسسات الموجودة وعلى مشاركة الحركة الجمعوية وعلى إشراك المدارس القرآنية بالتنسيق بين وزارة التربية الوطنية و الوزارة المكلفة بالشؤون الدينية .

- إعادة الاعتبار لمدرسة الشغل لكل الراغبين في مستواهم التعليمي و / أو مكانتهم الاجتماعية المهنية .

5/ فيما يتعلق بإعادة التنظيم العام للمنظومة التربوية :

5-1/ تعميم التربية التحضيرية:

التعميم التدريجي وفي حدود الإمكانيات المتوفرة للدولة ، للتربية التحضيرية للأطفال في سن الخامسة وذلك بفتح رياض الأطفال .

وتجدر الإشارة إلى أن الشروع في التربية التحضيرية هي بالدرجة الأولى على كاهل الحركة الجمعوية و الجماعات المحلية و المؤسسات و لكون التربية التحضيرية ليست بالضرورة

مجانية ، ستسهر الدولة على ضمان تكافؤ الفرص بإنشاء شبكة ملائمة لرياض الأطفال خاصة في المناطق المحرومة .

- وضع تنظيم جديد أكثر فعالية للتعلم القاعدي الإجباري لتحقيق التقسيم إلى وحدتين متميزتين هما : المدرسة الابتدائية من جهة ومؤسسة التعليم المتوسط من جهة أخرى .

2-5/تمديد التعليم المتوسط من 3إلى 4 سنوات

إن هذا الإجراء الذي تبرره, من الناحية البيداغوجية البحتة, كثافة البرامج الحالية, يستجيب في نفس الوقت لطلب منح لكل الجماعة التربوية (معلمون, تلاميذ, وأولياء) . إن تطبيقه لا بدّأن يكون تدريجيا نظرا لضرورة إعادة النظر في توزيع برامج التعليم:

التخفيض على المدى المتوسط من مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات مع التعميم التدريجي للتربية التحضيرية:

5-3/ إعادة تنظيم التعليم ما بعد الإجباري:

-إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإجباري إلى ثلاثة فروع:

-التعليم الثانوي العام التكنولوجي.

-التعليم التقني و المهني.

-التكوين المهني.

إن إعادة الهيكلة المقترحة تدخل تمييزا واضحا بين تعليم ثانوي عام وتكنولوجي يحضر للالتحاق بالجامعة, وتعليم تقني ومهني يحضر للحياة العملية ويتوج بشهادة تقني أو ببكالوريا مهنية.إن هذا الإجراء يتطلب تعميق التفكير حول هيكلة التعليم التقني والمهني الذي يمثل الجديد في هذا الطور (عائلات الحرف,مدة الدراسة,تتويج الدراسة...)

لهذا تنشأ لجنة تقنية وزارية مشتركة مشكلة من ممثلين عن وزارات التعليم العالي والتربية الوطنية والتكوين المهني باقتراح هيكلة كاملة ومفصلة لهذا الطور, خاصة بالتعليم التقني والمهني.

5-4/ تأسيس التعليم الخاص:

تأسيس التعليم الخاص كجزء لا يتجزّأ من النظام التربوي الوطني من المرحلة التحضيرية إلى التعليم والتكوين العاليين ووضع تقنيين لتأطيره, في أقرب الآجال, خاصة من خلال تحديد شروط منح الاعتماد, ومستوى تأهيل الموظفين بظروف التمدرس وكيفيات التقييم.

ومن جهة أخرى, يسمح بفتح مدارس دولية في إطار اتفاقيات ثنائية أو دولية, ولهذا الغرض, ينبغي تحديد شروط وفتح وسير هذه المدارس.

6/ المناهج في إصلاح المنظومة التربوية

نظرا إلى التطور السريع في العالم في شتى المجالات، كل الأنظمة التربوية المطالبة بإضفاء الجودة على مناهجها والوجاهة على استراتيجيتها التربوية فكلها في مرحلة إصلاحات كبرى تبحث عن كل الطرق لتعديل مناهجها وتصحيحها وإثرائها ويحدث ذلك لأن المجتمعات تتغير بسرعة وتتطور حاجاتها كما أن العلوم والتكنولوجيات قد حققت نجاحات مذهلة وكذا علوم التربية.

فالنظام التربوي الجزائري هو كذلك يحتاج إلى إصلاح عميق نظرا إلى التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها البلاد، وكذا نظرا إلى الطموحات المعلن عنها والتحديات التي ينبغي أن يواجهها. فلإجراءات التي قررتها الدولة والتي صادق عليها البرلمان بغرفتيه تهدف أساسا إلى:

1- التأكيد على التوجيهات الوطنية للنظام التربوي الجزائري.

2- تحسين مردوده بمعالجة اختلالا ته التي تهدد مهامه الأساسية المتمثلة في التعليم و التأهيل و الاندماج الاجتماعي.

3-التكفل بالتحولات المشاهدة على الصعيد الوطني و الدولي في الميدان السياسي و الاقتصادي والاجتماعي.

4-مواكبة النظام للحركة الواسعة لتنمية مجالات المعرفة والتكنولوجيات الجديدة للإعلام و الاتصال.

6-1/ التنظيم الجديد للمناهج

من بين المحاور التي تناولها إصلاح المنظومة يشكل الإصلاح البيداغوجي حجز الزاوية لنظام تربوي متجدد وهو يرتكز على.

1-ضرورة إعطاء المتعلم مكانته في سيرورة التعليم /التعلم.

2-ضرورة تغيير النموذج الحالي الذي يرتكز على تراكم المعرفة الموسوعية و تفضيل تنمية الذاكرة إلى نموذج ينمي قدرات المتعلم في التفكير و كفاءاته في الممارسة النقدية.

3-تحضير المتعلم لتنمية متواصلة لمعارفه و تحديثها و تحيينها بتعليمه كيف يتعلم و يمنحها و يمنحه الاستقلالية في اختياراته الفكرية و المنهجية.
كل ما ذكر سابقا, يتطلب إعادة النظر في المبادئ المنظمة للمناهج وفي طريقة التكفل بتطبيقها.هذه هي المهمة التي أسندت إلى اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة للمواد الوطنية للمصادقة والاعتماد.

6-2/اللجنة الوطنية للمناهج:

نصب السيد وزير التربية بموجب قرار وزاري مؤرخ في 11/11/2002 لجنة وطنية للمناهج في تركيبهاالجديدة.

مهمتها:

-إعداد وثيقة مرجعية عامة توضح الأسس التي تبنى المناهج, وكذا الاختيارات المنهجية والإجراءات العلمية.

-المصادقة على مشاريع البرامج التي تعدها المجموعات المتخصصة للمواد في مختلف مجالات التعلم.

-إعداد وثائق تتناول مواضيع تربوية جوهرية تحتاج إليها المجموعات المعدة للبرامج,و كذا المفتشون والمعلمون والأساتذة وهيئة الإشراف عموما كتوجيهات عملية للفعل التربوي.

-تنسيق عمل المجموعات المتخصصة وتسييرها, فهي تابعة لها مباشرة بموجب القرار الوزاري المنشئ لها.

تركيبتها

تضم 25عضوا بالإضافة إلى رئيسها ونائبه.

-مفتشون:7

-أساتذة جامعيون:9

-إطارات وزارة التربية:6

-كفاءات معترف بها:3

نشاطاتها

منذ تنصيبها عكفت اللجنة على تحضير تطبيق قرار تنصيب برامج السنة الأولىابتدائى والسنة الأولى متوسط.فبعد لقاءات عديدة مع المجموعات المتخصصة التي قدمت لها المشاريع وصادقت عليها مع اعتبار برامج مرحلية قابلة للتعديل لأنها لم تبن على أساس مرجعية معتمدة.عكفت اللجنة كذلك على إعداد وثيقة المرجعية العامة التي تعد على أساسها

برامج المستويات الأخرى وتعدل برامج السنة الأولى للتعليم الابتدائي وللتعليم المتوسط.

المرجعية العامة:

هي في شكل مشروع لم يتم اعتماده إذ لا يزال يحتاج إلى معاينة, وهو تجربة أولى لضبط إعداد البرامج والموجه الأساسي لها.فالمقاييس والمعايير المعلنة عنها في هذه الوثيقة ينبغي أن تعتبر ضمانا لنوعية المناهج وهي كمالي:

المدخل:تحت عنوان من البرامج إلى المناهج وهو يعلن صراحة اختيارنا في أن نتجاوز مفهوم البرامج الذي حصرناه في المجال المعرفي فقط إلى مفهوم المنهاج الذي يهتم بكل نشاطات التعلم والتعليم والتي تهدف إلى النمو الشامل للمتعلم.

في هذا القسم تذكير بالمرجعيات الفلسفية والسياسية التي بني عليها النظام التربوي الجزائري.فهي أساسا الأبعاد الوطنية والديمقراطية والعلمية والعالمية.

3-6/أسس المنهاج

في هذا القسم تذكير بالمرجعيات الفلسفية والسياسية التي بني عليها النظام التربوي الجزائري.فهي أساسا الأبعاد الوطنية والديمقراطية والعلمية والعالمية .

فالمنهاج هو الإطار الموحد لتحقيق هذه الأبعاد بقيمها المشتركة في شخصية كل أطفال هذا البلد.

القسم الثاني:إطار التكفل بهذه الأسس

-على مستوى الأهداف الإستراتيجية للمنظومة و يتم فيها تحديد مهام المدرسة الجزائرية من تعليم وتأهيل واندماج اجتماعي.

-**على مستوى التنظيم**: بحيث ينبغي هيكلة النظام التربوي بكل مركباته وإحداث التمفصل الضروري بينها وتحديد المعايير بتنظيم الأطوار.

-على المستوى البيداغوجي:

***وضع التلميذ في قلب العلاقة التربوية:**فبناء البرنامج بناءا محكما أمر ضروري غير أنه من المهم أن يأخذ بعين الاعتبار قدرة المتعلم على استيعابه حسب عمره العقلي وتجاربه السابقة ورغباته.فالتعلم عملية معقدة.

***تطبيق المقاربة عن طريق الكفاءات :** هذه المقاربة هي تفصيل لمنطق التعلم المركز على التلميذ ونشاطه وردود فعله لوضعيات مشكلات .ينبغي أن تزود المدرسة التلميذ بالأدوات المنهجية والفكرية التي تسمح له بمواجهة هذه المشكلات .فهو يكون قد حقق نجاحا إذا تمكن من تجنيد معارفه وتجاربه بصفة فعالة.

إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال:الإعلام والاتصال عن طريق الكمبيوتر لغة أساسية جديدة لا يمكن تجاهلها .وأهميتها لا يمكن فقط في التحكم في استعمال الآلة في تحسين الأداء التربوي وتحقيق التعليمات المقصودة في هذا الموضوع بتغيير دور المعلم في القسم فهو يحتاج إلى كفاءات جديدة تضاف إلى تكوينه القاعدي ,فهو منشط وموجه لا ينفرد بتقديم المعرفة إذا يشاركه في ذلك جهاز الكمبيوتر .فالجهاز نفسه وسيلة لتوسيع معارف المعلم والبحث.

-إعادة تنظيم شبكة المواقيت :

تحديد المواد الدراسية ومكانتها ومساهمتها في المسار الدراسي يتطلب وضع شبكة للمواقيت التي ينبغي اعتمادها . وفي المجال , ينبغي إن نهتم بالمادة كمجال يساهم في تكوين شخصية الطفل بقدر معين . لذا التنسيق بين المواد مبدأ ينبغي أن يبرز في مناهجها كما ينبغي أن تتكفل به

المؤسسة التربوية . فالمعلمون والأساتذة محتا جون إلى التشاور الدائم وبناء المخططات الدراسية بطريقة مشتركة.

فتح المؤسسة على المحيط :

المقاربة التربوية الجديدة تهدف إلى منح استقلالية للطفل ولايمكن ذلك إذا سمح للمعلم بالتحرك داخل إطار البرامج للوصول إلى النتائج المرجوة مع أبنائه . ففتح المؤسسة على المحيط القريب وإعطائها إمكانية التصرف في طرق الوصول إلى الأداء الجيد يؤدي إلى اعتماد مشروع المؤسسة كإطار منظم لذلك .

ترقية أدوار جديدة في خدمة المتعلم :

للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة . فليس هو العنصر الذي يتلقى معارف وتعليما بدون نشاط . فالمقاربة الجديدة تعطيه حق المشاركة مع المعلم في بناء تعلما ته ضمن علاقة أفقية تفاعلية مثل المعلم فالمتعلم يبحث عن المعلومة ويقيمها ويستعملها وعلى المدرسة أن تعطيه الأدوات المنهجية لذلك .

6-4/ إعداد المناهج الجديدة

المبادئ المنظمة للمناهج

- مبادئ ذات طابع استراتيجي :
  * مسعى استشرافي
  * مقاربة نسقية شاملة
  * مقاربة متدرجة ومتواصلة
  * مقاربة علمية.

- مبادئ ذات طابع منهجي :

- الشمولية الانسجام
- القابلية للتطبيق المقروئية
- القابلية التقييم الملاءمة

- تصميم المناهج :

*تحديد الأسس التي تشكل قاعدة البرامج
- غايات و أهداف المنظومة .
- ملامح التخرج المنتظرة من مختلف المستويات .
- تنظيم مجالات التعليم ومبادين المواد .
- تنظيم الأزمنة المدرسية داخل و خارج المواد وشبكات التوقيت المناسبة .
- تنظيم المسارات وهيكلة المنظومة .
- مرجعيات خاصة لكل مادة تعد انطلاقا من كل ما سبق وتبين:
- الأهداف العامة المتعلقة بمجالات المعارف و الأهداف الخاصة للمادة و الكفاءات المراد إكسابها .
- الانسجام بين هذه الأهداف و غايات المنظومة مع مراعاة نمو شخصية المتعلم.
- البيداغوجية الموضوعة حيز التطبيق .
- اختيار المعارف و الكفاءات المقصودة .
- اختيار مضامين و وضعيات التعلم .
- ترتيبات التقييم و وسائله.

إجراءات المتابعة و الضبط

-التقييم بكل جوانبه

- نظام الإشراف على التطبيق .

تنظيم اللجنة : اعتمدت اللجنة تنظيما يسمح لها بالتنسيق مع المجموعات إذ شكلت لجان فرعية للعلوم و التكنولوجيات و اللغات و

الآداب و العلوم الإنسانية و نشاط الإيقاظ و كذا لجنة البيداغوجية ثم عين كل عضو حسب اختصاصه مراسلا مباشرا للمجموعة المتخصصة . وهكذا هنا تنسيق مستمر بين اللجنة و مجموعاتها .

المجموعات المتخصصة للمواد :

أنشأت في سنة 1995 وجدد القرار الوزاري المؤرخ في 13 / 11/2002 تنظيمها كل مجموعة تتشكل من مفتشين ومعلمين وأساتذة يشرف عليهم مفتش التربية و التكوين في المادة . عددها إلى حد الآن عشرون

مهمتها إعداد البرامج لكل المستويات الدراسية بناء على المرجعية العامة و المبادئ و الأسس المنظمة لها وبناء على المرجعية الخاصة للمادة .

تعد المجموعات كذلك الوثيقة التي ترافق البرنامج و التي توضح بطريقة عملية طريقة التكفل به عمليا في القسم و هي موجهة للمعلم و الأستاذ كما تعد المجموعات دفتر الشروط المتعلق بتأليف الكتاب المدرسي وكل التوصيات في مجال السندات التربوية لتحقيق البرنامج.

نظام المصادقة و الاعتماد :

منذ إنشاء المعهد الوطني للبحث في التربية وتحضيرا للاستفادة من الكفاءات الوطنية في تأليف الكتاب المدرسي تقرر إنشاء لجنة وطنية للمصادقة مهمتها اعتماد الكتب المدرسية التي تتطلبها البرامج على أساس دفتر للأعباء يعده المعهد الوطني للبحث في التربية .

تعتمد هذه اللجنة في قراراتها على شبكة من المقيمين الذين يتمثل دورهم في دراسة مشروع الكتاب وتقديم تقرير يقدر ملاءمته مع دفتر الشروط من الناحية التربوية و التقنية .

6-5/الإجراءات الجديدة

استنادا إلى قرارات مجلس الوزراء وبرنامج الحكومة تقرر على مستوى وزارة التربية الوطنية اعتماد الإجراءات التالية والتي يشرع في تطبيقها هذه السنة :

1-تمديد مرحلة التعليم المتوسط من ثلاثة إلى 4 سنوات .

2-تنصيب برامج السنة الأولى منها ابتداءا من شهر سبتمبر 2003 .

3- تقديم تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط وهكذا تدرس الإنجليزية مدة أربع سنوات عوض اثنين .

4- تنظيم المسار الدراسي في الابتدائي على خمس سنوات عوض ستة علما بأنه ينبغي في نفس الوقت العمل على تعميم التعليم التحضيري .

5- إدراج اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى في السنة الثانية من التعليم الابتدائي وذلك ابتداء سبتمبر 2004 .

6- إدراج الترميز العالمي واستعمال المصطلحات العلمية باللغة الأجنبية تدريجا في البرامج والكتب المدرسية وهكذا أعدت المجموعات المتخصصة 22 برنامجا للسنة الأولى ابتدائي ومتوسط .

<u>أ – السنة الأولى من التعليم الابتدائي :</u>

أعدت المجموعات المتخصصة 8 برامج صادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج وهي كالتالي:

اللغة العربية	14 ساعة
الرياضيات	5 ساعات
التربية العلمية والتكنولوجية	ساعتان
التربية الإسلامية	ساعتان ونصف
التربية المدنية	ساعة واحدة
التربية الموسيقية	ساعة واحدة
التربية التشكيلية	ساعة واحدة
التربية البدنية و الرياضية	ساعة و نصف
المجموع	27 ساعة

الوسائل التعليمية تتمثل في :

- وثيقة البرنامج و هو الوسيلة الأساسية و المرجع الرسمي للتدريس .
- الوثيقة المرافقة لبرنامج وهي تقديم الأسس البيداغوجية التي بني عليها البرنامج وتوضح المفاهيم الواردة في البرنامج و تقديم التوجيهات العملية للممارسة في القسم .
- الكتاب المدرسي وقد تم تأليف 5كتب مدرسية منها ثلاثة (اللغة العربية ، الرياضيات ، التربية العلمية والتكنولوجية) وضعت للمنافسة بين الناشرين واثنان (التربية المدنية والتربية الإسلامية) أعدتهما المجموعة المتخصصة .

ب-تنصيب برامج السنة الأولى من التعليم المتوسط :

أعدت المجموعات المتخصصة 14 برنامجا صادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج وهي كالتالي

اللغة العربية	5 ساعات
اللغة الفرنسية	3 ساعات
اللغة الإنجليزية	3 ساعات
اللغة الأمازيغية	3 ساعات
الرياضيات	5 ساعات
العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا	ساعتان
علوم الطبيعة والحياة	ساعة واحدة
التربية الإسلامية	ساعة واحدة
التربية المدنية	ساعة واحدة
التاريخ	ساعة واحدة
الجغرافيا	ساعة واحدة
التربية الموسيقية	ساعة واحدة
التربية التشكيلية	ساعة واحدة

التربية البدنية والرياضية ساعتان

المجموع 28 ساعة +3 سا (الأمازيغية)

تم تأليف 11 كتاب مدرسي لهذا المستوى ثلاثة منها وضعت للمنافسة (رياضيات ، لغة عربية ، لغة فرنسية) وثمانية منها أنجزتها المجموعات المتخصصة للمواد لحساب الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

هذه الكتب مصحوبة كلها بدليل موجه للمعلم يساعده في تحضير دروسه . بالنسبة لبعض المواد أرفق الكتاب بدفتر للنشاطات و التمارين .

في المجموع تم تأليف 27 كتاب 10منها أشرف عليها الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

بينما تم تأليف الكتب الأخرى في دور النشر للمشاركة في المنافسة . وقد تقرر اعتماد 3كتب مدرسية بالنسبة لكل عنوان ، لذا تلاحظون في الميدان أن الكتب في مادة واحدة و لمستوى واحد تختلف من جهة إلى أخرى. من ناحية أخرى خضعت كل الكتب التي قدمها الناشرون إلى تقييم اللجنة الوطنية للاعتماد و المصادقة.

أجريت لقاءات إعلامية على كل المستويات ابتداء من شهر ماي 2003، و هي غير كافية نواصلها هذه السنة .فوزارة التربية في هذا المجال تعتمد على المبلغين الأساسيين و هم المفتشون .

لا يمكن أن تنصب برامج جديدة بدون أن نضع نظام متابعة و تقييم يخبرنا عن الإختلالات الملاحظة حتى نتمكن من التصحيح . في هذا الصدد ،نصبت على مستوى كل ولاية خلية للمتابعة تقدم تقارير دورية عن مدى تطبيق التعليمات و تستند هذه الخلية و كذا المفتشون و المديرون المشرفون مباشرة على التطبيق إلى عدد من المناشير تحمل تعليمات وزارية دقيقة و ستتبعها مناشير أخرى .

بالطبع هيئة التفتيش العام هي العنصر الأساسي للمتابعة و التقييم و من مهمتها من هذا المنطلق ملاحظة أي خلل في نظام التطبيق و تقديم اقتراحات و توصيات في الموضوع .

07-مناقشة و تعليق على مشروع السلطة في إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر المعاصرة:

مشروع السلطة في إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر المعاصرة من أهم المواضيع التي أثارت الجدال بين النخب الوطنية بجميع توجهاتهم نظرا لظروف الإصلاح و محتوياته التي لم يرتاح لها البعض و تحفظ لها طرف آخر، كل واحد بمبرراته و حجته التي عرضها و دافع عنها.

المدرسة الجزائرية بجميع أطوارها خضعت للإصلاح على مستوى المناهج و البرامج و حتى الوسائل البيداغوجية، و ما يعاب على هذا الإصلاح هو عدم إشراك جميع شركاء المدرسة و بالأساس المعلمين، و كذلك في سرعة التنفيذ و التخطيط حسب ما صرح به أهل الاختصاص، بمعنى إعطاء المشروع الوقت من خلال عرضه و مناقشته، أمام بساط البحث العلمي للخروج في النهاية بنتائج تعطي المصداقية و الفعالية لخطة العمل و التنفيذ لما برمج و خطط له.

مشروع الإصلاح في محتواه العام غيب عدة جوانب لها علاقة وثيقة بواقع المدرسة ، و خاصة المعلم و الأستاذ و وا قعهما ، و أهتم بالجوانب المعرفية و البرمجية و الواقع يعكس الاختلال الواضح في جوانب الإصلاح خاصة فيما يتعلق بالجانب المادي و التطبيقي، الذي ما يزال لا يتماشى مع المشروع و الميدان أقرب إلى التماس ذلك من خلال المؤسسات التربوية التي قمت بزيارتها خلال العمل الميداني.

السلطة بمعناها العام هي من يملك الحكم و التسيير و السيطرة على جميع مؤسسات المجتمع، و لكي نفهم أهداف المشروع لا بد من الإحاطة بمركبات السلطة، و مكوناتها، لأن أي مشروع إصلاحي لا ينطلق بدون خلفيات و رؤى مستقبلية.

الجزائر المعاصرة، و إصلاح المنظومة التربوية من أهم معالم إعادة النظر في مخططات التنمية السابقة التي لم تعد تساير متطلبات القرن (21) و لعل المدرسة و وظيفتها الجوهرية و الأساسية و القاعدية في إنتاج الأجيال التي تعمل على إدخال المجتمع ضمن حركية المواكبة و المسايرة إلى حد ما.

إن وضع الدولة لاستراتيجية و مخططات تصب في داخل المدرسة الجزائرية ضمن مصاف المدارس العالمية من خلال إدخال وسائل التكنولوجيا و التحكم فيها، يكون من ورائه تهيئة الأرضية و تمهيدها هيكليا و وظيفيا لممارسة خطوات الإصلاح، و لا يكون الارتياح و السرعة و لغة الأرقام دائما دالا على الواقع و الموضوعية العلمية من أهم الطرق الناجعة في فهم طبيعة أزمة المنظومة التربوية في الجزائر و تحديدها بالدراسة و العمق و التدقيق لأنها أزمة طويلة و متجذرة يطول معها البحث و الفهم و لا يمكن فهمها بين عشية و ضحاها، فهي متراكمة تراكم السيرورة التاريخية للجزائر عبر الفترات التاريخية و أحداثها.

يكاد أهل التربية يجمعون على أن المدرسة الجزائرية تعيش في الوقت الحاضر حالة من الضعف و التدهور المقلق تمخضت عنها كثير من النقائص و السلبيات التي أضرت بكفاية المنظومة التربوية و جودتها , و مما زاد القوم قلقا و حيرة أن الأمر هذا يحدث في وقت تعرف فيه أنساق تربوية أخرى مستحدثات تربوية و تكنولوجية متسارعة و قفزات مدهشة في مختلف مجالات العلم و التطوير التربوي ساهمت في توسيع الهوة بين بلدان الشمال و الجنوب.

و بالتالي فإن الدعوة إلى القيام بالإصلاحات الضرورية التي تسمح بتوقيف هذا التدهور و بإعادة العافية للمدرسة الجزائرية أصبحت تشكل المطلب الرئيسي لكل مهتم بعالم التربية .

و لكن هذا الإصلاح لا يمكن أن يكون فعالا و ناجعا إلا إذا عرفت الأسباب الموضوعية التي أدت إلى فشل المنظومة التربوية في تحقيق أهدافها و جندت الوسائل و الإمكانيات اللازمة و أخذت القرارات و الإجراءات المناسبة , عندها فقط يمكن أن ننجح في تحسين التعليم و تجويد نوعيته و نساعد على تصويب مساره و نقلل من سلبياته.

و لأجل هذا الغرض و للمساهمة في تحقيق هذا الإنجاز النبيل و الهدف الملح نريد في إطار هذه الدراسة أن نكشف عن بعض العوامل التي في اعتقادنا و في اعتقاد كثير من المتخصصين كان لها تأثير كبير في تدني محتوى التعليم و ضعف كفايته و تدهور نوعيته , ثم نتطرق بعد ذلك إلى الجهود المبذولة و الإجراءات المقترحة لإحداث التغيرات المنتظرة و نتساءل عن قيمتها و قدرتها على مواجهة التحديات التي تقف في وجه المدرسة الجزائرية.

عوامل التدهور :

أ- التسييس المفرط:

لا نحسب أننا نفشي سرا أو نكشف عن مغمور إذا قلنا بأن المدرسة الجزائرية تعيش حالة من الجمود و اللا استقرار بسبب الصراعات الإيديولوجية و السياسية التي ظلت تعيق مسارها و تكبل انطلاقها و تحرمها من توظيف الأدوات الملائمة لتحقيق " النجاحات الكاملة"[1].

و تتمثل هذه الصراعات في رؤيتين متناقضتين[2]:

رؤية تعتبر بأن التدهور الذي تعرفه المؤسسة التربوية يعود إلى التعريب المتسرع و غير المعقول[3] و إلى فرض مبدأ الأحادية الذي حولها

---

[1] Taleb Ibrahimi (Khaouula),les Algeriens et leur (s), El Hikma 2eed Alger 1997, p211.

[2] Grand guillaume in Préface de Taleb Ibrahimi (Khaoula) opcit,p11 (Y).

[3] Ahmed Cheniki, L'école en désherence, Quotidien d'oran, 18/5/2000.

إلى فضاء من الغباء " و الإشراط الإيديولوجي " و أوصلها إلى تبني أهداف غريبة عنها[1].

كما تعتبر بأن المدرسة الجزائرية اقتصرت على غرس العقائد و الإيديولوجيات في الوقت الذي كانت مطالبة ببث الاعتزاز النفسي في أطفال الجزائر و منحهم القدرة على التفكير و النقد ليكونوا مواطنين مسؤولين في بلادهم [2].

و هي النظرة التي تطالب بأن تكون المدرسة الجزائرية تتميز بنظرة مستقبلية تحيي زمانها , مبنية على أسس جديدة و تقارن نفسها بالخارج [3].

الهدف الآخر الذي تريد أن تؤكد عليه هذه الرؤية و تريد تكريسه بإلحاح يتمثل في فتح المجال أمام كل مواطن جزائري من الاستفادة بكل حرية من استخدام كل اللغات دون تقديس أو إلغاء أي واحدة منها و دون الجري وراء تحقيق وهم التوحيد الذي يقصي التنوع الثقافي و التعدد اللغوي.

أما النظرة الأخرى فترفض أن تنظر إلى المدرسة بمنظار سوداوي قاتم و تفضل أن تتحدث عنها بأسلوب إيجابي يعترف بالمكتسبات التي حققتها بإيجابياتها و نقائصها و لا تنكر أن تكون المدرسة في خدمة سياسة ثقافة الأمة الجزائرية ما دامت تسهم في ترسيخ الثقافة الوطنية و تسعى إلى استرجاع مقومات الشخصية الجزائرية و إثبات هويتها و تحقيق سيادتها و الحفاظ على وحدة شعبها.

فالتربية في نظرها لا يمكن أن تكون حيادية .

و هي اليوم لا تدخر جهدا في التصدي بكل قوة لكل مشاريع الإصلاحات التي تريد أن تتنكر للثوابت الوطنية و تدين كل تراجع أو تنازل

---

[1] Ali Goudjil, L'école de toutes les chiméres le Quotidien d'Oran du 2/10/2000.

[2] أ. بن زاغو، رئيس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، جريدة الخبر 23/1/2001.

[3] ابو بركر بن بوزيد، وزير التربية، جريدة El Watan،4/9/2000.

عـن أي جـانب مـن جـوانب التعريـب أو أي تخـل عـن القيـم الروحيـة و الثقافية و تؤيـد اللجـوء إلـى اسـتفتاء شـعبي حـول مسـتقبل المنظومـة التربوية و تصر على أن يبقى التعليم باللغة الوطنية دون سواها و بخاصة في المرحلة الأساسية و الثانويـة و تطـالب بـترك حريـة الاختيـار لأوليـاء التلاميذ تعليم أبنائهم اللغة الأجنبية التي يفضلونها و المساواة فيما يتعلق بالحجم الساعي و المستوى الدراسي و تريد أن يتم هذا كلـه فـي إطـار مدرسة جديدة أصيلة و متفتحة غير هجينة و لا معزولة عن العالم[1]

هذا التباين في المواقف يعتبره البعـض عائقـا ابسـتمولوجيا[2] قـد لا يعجل بإيجاد الحل للتدهور الذي تعاني منه المنظومة التربوية و لا يساعد على تبني التحليل المنهجي الذي يعتمد على جمـع المعطيـات و التعـرف على الأسباب الحقيقية المؤدية إلى النقائص و الإختلالات المتراكمة و يلتزم بالاحتكام إلى المعايير العلمية البيداغوجيـة الـتي تتبناهـا مختلـف الدول عند مراجعتها لمنظوماتها التربوية من أجل مواكبتهـا للمسـتجدات و التطورات و الاستفادة من تجارب الغير .

ب- انهيار القيم:

يعد انهيار القيم من العوامل التي يمكن أن تشكل في أعيـن بعـض المنشغلين بميدان التربية سببا من أسباب تـدهور المدرسـة الجزائريـة , فالذات كثيرا ما تنجذب بدافع القيمة نحو موضوع معين أو تهتم بمهنة من المهن و تفضل و تختار بين البدائل المتاحة.

[1] لائحة تربوية شعبية وطنية من أجل مدرسة جديدة أصيلة باسم علي بن محمد وزير التربية السابق، جريدة الشروق اليومي 12/3/2001.
[2] Taher Kaci, la gestion du changment dans le systéme édicatif, Insanyat n°6, Sept. Décembre, 1998,p7.

و دور القيمة واضح كذلك في تحديد الأنماط السلوكية للأفراد واتجاهاتهم[3] .

و لربما كانت هي العامل الأساسي في إيجاد المناخ المشجع على التعلم عند الناس , فتوفير الرفعة للعلم و لأهل العلم هي" أفضل سبيل كفيل بتقديس و تبجيل العلماء و النظر إلى العلم و العلماء نظرة مفعمة بالاشتياق إلى الانضمام إلى ركبهم "[2]. و هي التي تدفع في نفس الوقت المتعلمين إلى الحصول على تقدير و مستوى علمي رفيع.

و إذا لم يعد المعلم في ديارنا يحتل النموذج بل هو نقيض النموذج كما يقول أحد المفتشين[3] , و إذا كان الكثير من المتعلمين يحسون و يشعرون بالقلق تجاه مستقبلهم و ينفرون من الدروس و من التعليم و التعلم[4] فلأن أطفالنا يذهبون إلى المدرسة و إلى الجامعة و هم يعتبرون بأن كل ما هو مهم لم يعد يرتبط بالعلوم و لم يعد العلم يحمل أية قيمة في أعينهم .

و ليت الأمر بقي مقتصرا على المتعلمين بل لقد طال فئات كثيرة من حملة الشهادات العليا و من الأساتذة الذين أصبحوا يمارسون نشاطاتهم بشيء من السطحية جعلت الكثير من الناس ينظرون إلى المؤسسة التربوية نظرة سخرية وازدراء لأنها الزهد في الإبداع و إتقان المهارات.

و لعل تدهور قيمة الأستاذ و مكانته الاجتماعية و شعوره بنوع من الغربة و اللامبالاة في وطنه هو الذي دفع بنسبة كبيرة من أفراد الأسرة التربوية و من حملة الشهادات و المؤهلات العليا إلى الهجرة طمعا في تحسين مستوى معيشتهم[5] أو إلى القيام بنشاطات موازية

---

[3] حميد خروف، فعالية القيم في العملية التربوية: رؤية سوسيولوجية، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 10 جامعة منتوري قسنطينة، (1998، ص ص 145-158)

[2] محمد الجوادي، التعليم مدى الحياة، العربي، العدد 488، يوليو 1999، صص 120-123.

[3] علي قودجيل، المرجع السابق.

[4] طالب إبارهيمي خولة، من الثانوية إلى الجامعة، في L'Université Aujourd'hui ed, CRASC, Université , d'Oran 1998, p 62.

[5] علي غربي، معالم اقتصادية بارزة في التنمية المفقودة بالجزائر، مجلة التواصل، عدد 6، جوان 2000، جامعة عنابة ص 109.

كثيرا ما حولت عملهم الرئيسي إلى عمل ثانوي و غير فعـال ترتبـت عنـه انعكاسات سلبية أضرت بالمؤسسة التربوية و بمردودها[1] .

و مما زاد في تدهور قيمة العلم و التعلم كذلك هـو تفشـي البطالـة فـي أوسـاط حملـة الشـهادات حيـث تـذكر بعـض الدراسـات أن نسـبة الباحثين عن العمل من الشباب الذين تتراوح سنهم من 18 إلى 29 سنة وصل إلى 33,72 % , 18,24 % تتعلق بفئة 18-24 سنة و 35,47% بفئة 25-29 سنة [2], كما أن نوعية الشهادة في حد ذاتها لم تعـد تمثـل أي امتياز بالنسبة لإيجاد منصب من مناصب الشغل.

ج- نقص الوسائل البيداغوجية:

عندما نتحدث و يتحـدث المربـون عـن الوسـائل البيداغوجيـة فإننـا نقصد بذلك الأدوات التي بفضلها تتحقق العمليـة التعليميـة بصـفة فعالـة من أجل الوصول إلى الأهداف المرسومة.

هذه الوسائل البيداغوجية تتكفل الوصاية عـادة بتوفيرهـا مـن خلال رصدها للموارد المالية و الإمكانات المادية و البشـرية الـتي تسـهر علـى تنفيذ مشروعاتها التعليمية في الميدان .

لكن المتأمل في الواقع التربوي الراهن سواء فـي الجزائـر أو فـي أغلب البلدان العربية قد يتأسف على أحـوال هـذا الواقـع الـتربوي الـذي يبقى في نظـر الكـثير مـن البـاحثين[3] عـاجزا عـن مسـايرة المتغيـرات و التحديات الـتي تـواجهه بسـبب تـدني محتـوى التعليـم و مضـامينه و ضعف كفاءاته الداخلية و الخارجية رغـم التطـور الملمـوس مـن الناحيـة الكميـة و المتمثـل فـي توسـع حجـم التلاميـذ و تزايـد عـدد المدرسـين و المدارس.

---

[1] Bensalah Mohammed ,Lorsque des profs se rebiffent , le Quotidien d'Oran du 19/10/2000, et du 1/2/2001.

[2] AZIZI Bachir Bensalm, le marché du travail en Algérie le Quotidien d'Oran du 11/7/2000

[3] مسارع حسن الراوي، توصيات المؤتمر الخامس لوزراء التربية المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية بين المبدأ و التنفيذ، المجلة العربية للتربية، المجلد 15، عدد 2 ديسمبر 1995، ص 42.

و السـبب قـد يعـود إلـى تقلـص المـوارد الماليـة اللازمـة لتنفيـذ المشاريع التعليمية و قد يعود إلـى النقـص فـي عمليـة ترشـيد الإنفـاق و عقلنة التصرف و حسن الإدارة و التنظيم و قد يرجع إلى قلـة الخـبرات البشرية المؤهلة التي تحسن الاعتناء بالوسيلة البيداغوجية و توظيفهـا من أجل تحسين نوعية التعليم و تجويده.

فالوسيلة البيداغوجية سواء كانت خبرة بشـرية أو كفايـة علميـة أو نضجا معرفيا و نفسيا أو كتابا مدرسـيا أو أداة سـمعية بصـرية أو جهـازا آليـا أو محتـوى تعليميـا مناسـبا و متجـددا ضـرورية لتحقيـق فعاليـة المنظومة التربوية و تجويد نوعية التعليم.

لكن الذي يقلقنا و يقلق الكثير من المربين أن نجد الكثير مـن هـذه الوسـائل البيداغوجيـة الضـرورية إمـا منعدمـة تفتقـر إليهـا المؤسسـة التربوية أو منقوصة لا تفي بالمطلوب و لا تحقق المرغوب.

و يكفي أن نشير هنا إلى النقـص الفـادح فـي عـدد الأسـاتذة حيـث تعترف الوصاية بنفسها أن المدرسة الجزائرية هي في حاجة إلى تشغيل 20.000 أستاذا إضافيا في جميع الأطوار لأن التوظيف بقي متوقفـا منـذ 1995 رغم ذهاب نسبة كبيرة مـن هـؤلاء الأسـاتذة إلـى التقاعـد بسـبب الاتفاقات المبرمة مع صندوق النقد الدولي[1].

و لا يجوز أن ننسى ما تعـانيه المؤسسـات التربويـة مـن نـدرة فـي مجال الكتاب حيث يبقى الأداة المفضلة في عملية التكـوين الـتي تفتقـر إليها المكتبات بسبب الصعوبات المتعددة التي ترتبط إمـا بغلاء سـعره و بضعف جودته و محتواه و إما بقلة التحفيز في مجـال التـأليف و النشـر و الطبع و الاستيراد و إما بصعوبات إدارية تتعلـق بتسـيير المتـوفر منـه و الحفاظ عليه بصفة فعالة[2].

---

[1] وزير التربية ابو بكر بن بوزيد، جريدة Le Quotidien d'Oran 27/9/1999. علي قودجيل المرجع السابق.
[2] حفظ مليكة، واقع الكتاب الجامعي في جامعة قسنطينة، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 10(1998)، ص ص 39-50.

أما المشكل الرئيسي الذي يكاد يرهق كل المؤسسات في أغلب المجتمعات العربية في الوقت الراهن فهو يتصل بارتفاع شديد في عدد المتمدرسين وازدياد بطيء في عدد المدارس[1] . و هذا الاختلال أدى ببعض المؤسسات التربوية إلى أن تشتغل بخمسين تلميذا في القسم الواحد و تعاني من اكتظاظ خانق و دون أن تتوفر أحيانا على مخبر أو مكتبة أو عتاد تعليمي أو حتى على الأثاث المدرسي الملائم [2]. و هو الأمر الذي يؤكده وزير التربية الحالي[3] عندما يقر بأن المؤسسات التعليمية في الجزائر الذي يصل عددها إلى 23.000 مؤسسة أصبحت غير كافية لاستيعاب 8 ملايين تلميذا و أن البعض منها خاصة في المدن الكبرى تستقبل 50 تلميذا في القسم , الأمر الذي دفع السلطات التربوية إلى إلغاء الرخصة الممنوحة لأبناء المعلمين في السن الخامسة لكسب 130.000 مقعدا إضافيا.

فهل يحق لنا فعلا بعد كل هذا الذي عرفناه عن المنظومة التربوية و ما يعترضها من صعوبات أن نقول بأن نوعية الموارد و وفرة الوسائل البيداغوجية ليس لها تأثير كبير على تحصيل التلاميذ؟[4].

<u>د- التسيير الإداري القاصر:</u>

إن نجاح المؤسسة التربوية لا يتوقف على الوسائل البيداغوجية الملائمة فحسب و إنما يعتمد كذلك على التسيير الفعال و العقلاني, فالمسير الكفء هو الذي يتمكن بفضل قدراته و كفاءته و شخصيته و حسن تدبيره و تنظيمه لمؤسسته أن يصل بها إلى مستوى عال من الفعالية , و لا يمكن لهذه الفعالية أن تتحقق إلا إذا توفرت لديه مجموعة

---

[1] تيغري محمد، الاتجاه الايديوميتري المحكي في إنشاء الاختيارات التقويمية و تاويلها: منطقه و علاقته بالاتجاه السيكومتري، كتاب الرواسي، 1998، ص 133.

[2] علي قوديجل ، المرجع السابق.

[3] ابو بكر بن بوزيد، جريدة الوطن، المرجع السابق.

[4] Jarousse (J.P) et Mingat (1) (1991) in BENARAB (A) L'évalution de L'efficacité dans l'éducation et L'enseignement supérieur, Revue Sciences Humaines , Université Mentouri , Constantine, n° 10 Dec 1998, p 12.

من الشروط هو وحده القادر على أن يسهم في إيجادها بما يملك من مهارات و تضحية و توازن نفسي و حسن معاملة.

فبهذه الفضائل يستطيع أن يوفر داخل المؤسسة المناخ الهادئ و المريح الذي يدفع بالعاملين فيها إلى الالتزام بالواجب و إتقان العمل و بذل الجهد و التنافس, و إذا ساد هذا المناخ قد تتلاشى كثير من الآفات و المعوقات و يحل محلها الجد و الاجتهاد و حسن الخلق في أوساط التلاميذ و الانضباط و التعاون و الانسجام و الدفء في العلاقات و بذل المزيد من أجل تجديد المعارف و كسب الخبرة في أوساط المعلمين و الأساتذة , و تصبح المؤسسة حينئذ جذابة تحظى بالسمعة الرفيعة التي تجعل المتعلمين يتزاحمون على ولوجها لأنها مؤسسة راقية تحقق النتائج الإيجابية بحرصها على محاربة التسرب و الرسوب و بتخريجها للنجباء .

كل هذه الخصال تعتبر من المؤشرات[1] التي يعتمد عليها المربون إلى جانب الوسائل البيداغوجية و الإمكانيات المادية و الموارد المالية للحكم على فعالية المؤسسة التعليمية .

لكن المتأمل في الواقع التربوي و في أساليب التسيير السائدة في كثير من المؤسسات التربوية يدرك بأن ما يجري فيها لا زال بعيدا عن هذا المستوى بسبب الضغوطات الداخلية و الخارجية المتعددة التي لا زالت تواجه مستخدميها.

فهل ستنجح الوصاية التربوية في وضع حد لمعوقات الفعالية داخل مؤسساتنا التربوية بتوعدها بفرض عقوبات على كل مسير لم يتمكن من تحقيق نتائج إيجابية في ظل استمرار غياب " الأدوات البيداغوجية الملائمة و الوسائل الضرورية "[2] و في ظل غياب معالم للتحليل و معايير

---

[1] bENARAB (A), opcit, pp 7-13

[2] وزير التربية Le Quotidien d'Oran 1/9/2000

للتقويم تسمح بمتابعة جادة و مستمرة و تحريات ميدانيـة متأنيـة للحكـم بموضوعية على نجاعة المؤسسات و تسييرها الفعال؟.

هـ- العامل الديمغرافي:

لا يحق المتابعة الدقيقة لـوتيرة النمـو الـديمغرافي يمكنـه أن يتهيـأ لتقدير الموارد المالية التي تتطلبهـا إنجـازات الهياكـل القاعديـة و تكلفـة التـأطير و التجهيـز و التسـيير ... إلـخ , للتكفـل بالأعـداد المتزايـدة مـن المتمدرسين.

و ليتضـح لنـا مـا مـدى تـأثير هـذا العامـل بضـغوطاته علـى النسـق التربوي و إعاقته لعملية التحكم في التوازن بيـن الطلـب و العـرض فـي مجال التمدرس يمكن أن نذكر بـأن الاختلال المسـتمر الموجـود مـا بيـن إمكانيات التأطير و التجهيز و وتيرة التزايـد فـي الأعـداد المتمدرسـة هـو الذي حتم و لا زال يحتم على الوصاية تبني " سياسة الحصص"[1] حيث أن نسبة النجاح في البكالوريا في السنوات الأخيـرة لـم تتجـاوز 27% و لـم تستطع أن تتعدى نسبة 30% إلا في السنة الماضية[2].

فنسبة النجاح هذه التي تؤشر في نظر البعض إلى ضعف المستوى و المردود في المدرسة الجزائرية و قد تعتبر من النقائص التربوية إذا مـا قورنت بالنسـب السـائدة فـي المجتمعـات المتقدمـة هـي فـي الحقيقـة تخضع لمعطيات الواقع التربوي الراهن.

فهل بوسعنا فعلا أن نبلغ مستوى النجاح في البكالوريا الـذي وصـل إليه النسق التربوي الفرنسي و نحن نعلم أن هذا الإنجـاز سـوف يتطلـب منا بناء عشر جامعات كل سنة من حجم جامعة وهران؟[3].

ثم ما الفائدة من بلوغ هذه النسبة إذا كان سوق العمل في الـوقت الحاضر غير قادر على امتصاص أكثر من 30% من حملة الشهادات كمـا

---

[1] وزير التربية أبو بكر بن بوزيد ، Le Quotidien d'Oran 11/9/2000.

[2] جريدة الخبر 3/11/1999.

[3] للعلم عدد المرشحين للبكالوريا في فرنسا بلغ 5000.000 تلميذا سنة 2001 (أنظر مجلة Le Nouvel Economiste عدد 1167-12-15/6/2001.

أسلفنا , اللهم إلا إذا كانت لدينا قناعة بأن الجامعة ليست مركز للتكـوين و التمهين و إنما هي معمولة لأهداف أخرى[1] .

بل إن ما يثير العجب هو أن نكتشف مؤخرا مع بعض البـاحثين[2] بـأن ظاهرة التسرب المدرسي تمثل أحسن وسيلة لخدمة سـوق العمـل بمـا توفره من كفاءات غير عالية لهذه السوق التي هي في حاجـة إليهـا أكـثر من غيرها.

فهل يعقل في مثـل هـذه الظـروف أن نقتنـع بـأن المـوارد و حجـم الأقسام ليس له تأثير كبير على مهارات التلاميذ[3].

لا شك أن المنطق يحتم علينا أن نتحدث عن إصلاح الاقتصاد و عـن التنمية قبل أن نتحدث عن إصلاح المنظومة التربوية , و هو ما يعـبر عنـه Torsten Husen[4] بالضبط حين يقول :" إن توفير الشـغل للجميـع و رفـع مستوى المعيشة يجب أن يسبقا التربية".

و مع ذلك فالجميع يتطلع إلـى إصـلاح تربـوي يمهـد لبنـاء مسـتقبل الأجيال القادمة و يسهم في إحداث التغير المنتظر.

التعديلات المقترحة لإحداث التغير:

لا شك أن المنشغلين بهموم المنظومة التربوية يتفقـون علـى أنهـا في حاجة ماسة إلى إصلاح عاجل و عميـق نظـرا للمعوقـات الـتي تعيـق مسارها و التي أشرنا إلى البعض منها , و قد لا يجدون صعوبة في تعييـن النواحي التي يجب أن تستهدفها التعديلات المنتظرة .

فهم في الغالب يركزون علـى تكـوين و إعـادة تكـوين المكـونين و يرفعون أصواتهم عالية من أجل تعلم اللغات الأجنبيـة و إتقانهـا و يلحـون

[1] MABARAKI Mohammed le systéme éducatif en question le Quotidien d'Oran du 11/07/2000.
[2] AZIZ Bachir Bensalem المرجع السابق.
[4] Le Monde du 3 Mars 2001, la taille des classes n'est pas déterminante dans la réussite des éléves
[3] [5]Torsten Husen in L''Education en Devenir, le Presses de L'Unesco, Paris, 1975, p 124
[4]

على تعديل البرامج و تكييف محتوياتها مع متطلبات الواقع و يؤكدون على الاستعانة بالتكنولوجيات الحديثة و هم في نفس الوقت لا يهملون الاستفادة من مزايا الخوصصة الزاحفة ... الخ .

لكن ما نلاحظه هو أن الخلاف يدب بسرعة في صفوفهم بمجرد البدء في الحديث عن الأساليب و الطرق التي يجب الاعتماد عليها في تحقيق هذا التغير.

و سنحاول رغم هذا العائق الذي يواجه عملية الإصلاح أن نكشف عن بعض الجوانب التي تستأثر باهتمام الأسرة التربوية و نرفع الستار عن بعض الإجراءات المقترحة في هذا الشأن:

أ- تكوين و إعادة تكوين المكونين:

يمكن القول بأن المشكلة التي تعترض المدرسة الجزائرية في الوقت الراهن بالنسبة لمسألة المكونين تتمثل في نقص عددهم و في تكوينهم و إعادة تكوينهم.

أما فيما يخص النقص الذي تعاني منه المؤسسة التربوية فيما يتعلق بموضوع المكونين فقد بلغ 20.000 أستاذا حسب شهادة المشرفين على القطاع كما أوضحنا و ذلك بسبب توقف عملية التوظيف منذ 1995 و مغادرة 12.000 معلما متقاعدا المدرسة في الوقت الذي يتوافد عليها 500.000 تلميذا جديدا كل سنة , أي ما يعادل تقريبا 500 مدرسة جديدة .

لمواجهة هذا المشكل عمدت الوصاية خلال السنة الماضية إلى توظيف 4.000 أستاذا مؤقتا يوجهون بالدرجة الأولى إلى الأقسام المقبلة على الامتحانات و لجأت إلى برمجة ساعات إضافية في انتظار إيجاد حل نهائي ريثما تتوفر المناصب المالية . راتب هذا الموظف

المؤقت الذي يشترط منه أن يكون حائزا على شهادة الليسانس قد لا يتجاوز في أحسن الأحوال 6.000 دج[1] .

هذا الإجراء اعتبره بعض المراقبين حلا جزئيا لأنه لا يسمح بسد العجز و لا يشجع الموظفين على ممارسة عملهم بحماس و فعالية بسبب وضعيتهم المؤقتة و قلة خبرتهم البيداغوجية.

و لكن الوصاية في ردها المسبق عن هذه الانتقادات تعتبر بأن هذه الإجراءات عابرة و سوف تدعم بإجراءات إضافية تتمثل في انتقاء هؤلاء المستخلفين عن طريق المسابقة و في الاعتماد على الرسكلة و على الجامعة لتقديم دروس مسائية.

و يعتبر التكوين عن بعد عن طريق الانترنت تعتبر بأن هذه الإجراءات عابرة و سوف تدعم بإجراءات إضافية تتمثل في انتقاء هؤلاء المستخلفين عن طريق المسابقة و في الاعتماد على الرسكلة و على الجامعة لتقديم دروس مسائية

و يعتبر التكوين عن بعد عن طريق الإنترنت وسيلة أخرى يمكن أن يستفيد منها هؤلاء المستخلفون و لكنها تبقى مرهونة بالمساعدات التي تقدمها الخدمات الاجتماعية لاقتناء أجهزة الإعلام الآلي .

أما بالنسبة للرسكلة و إعادة تكوين المكونين فإن الوصاية تعهدت برصدها ما يعادل 7,7 ملايير دج لمدة خمس سنوات يستفيد منها 65% من الأساتذة في كل الشعب , 80% منهم لم يتجاوز سنهم الأربعين سنة[2].

الإجراء الآخر الذي يعول عليه كثيرا في مجال التكوين يتعلق بالطريقة الجديدة للالتحاق بالتعليم حيث أصبح يفرض على المرشحين أن يكونوا من حملة شهادة البكالوريا بمعدل يفوق 11 من 20 و أن

---

[1] Le Quotidien d'Oran 11/9/2000.

[2] وزير التربية ابو بكر بن بوزيد جريدة الوطن 4/9/2000.

يخضعوا لتكوين جامعي من ثلاثة إلى خمس سنوات يتم على مستوى المدرسة العليا للأساتذة .

الهدف الجوهري من كل هذه التعديلات المقترحة هو الرغبة في الوصول إلى تحسين عملية التعلم عن طريق رفع مستوى التكوين للأساتذة بانتقاء الأكفاء منهم و ضمان منصب شغل لكل متخرج منهم.

لكن من حق كل مهتم بمجال التربية أن يتساءل هل هذا العمل كاف إذا غاب التحفيز المادي المناسب و بقيت مكانة الأستاذ الاجتماعية على حالها و غابت الدافعية الذاتية في الحصول على الزاد العلمي.

ب- تعلم اللغات الحية:

يكاد يجمع القوم على أن تعلم اللغات الحية إلى جانب اللغة العربية ضرورة و وسيلة من الوسائل التي تمكن النشء من الاستفادة من النهضة العلمية و الحضارية و من تكنولوجيات العصر و تسمح لهم بالتواصل مع غيرهم و التعرف على ثقافاتهم.

و هم يعدون تعلم اللغات من الفوائد التي تخدم المدرسة الجزائرية و تعلي من شأنها و من فعاليتها لأنها تزود المتعلم بمجموعة من الأدوات التي تجعله يتكيف مع الواقع و يعيش في وئام مع مستجدات العصر و مع كل التطورات.

و إذا كان يوجد اتفاق شبه تام فيما يخص ضرورة تعلم هذه اللغات فإن الاختلاف يظل قائما و حادا حينما يتعلق الأمر باختيار اللغة الأجنبية التي يجب أن تحظى بالأولوية و بـ التعليم المبكر و باستخدامها كأداة مفضلة لرصد العلوم و التكنولوجيا.

و في اعتقادنا فإن الأمر الذي يجب أن يشغل بال المربين بالنسبة لهذه المسألة هو التفكير بجد في تحبيب تعلم هذه اللغات للنشء لأن نسبة كبيرة منهم كما تثبت بعض الدراسات[1] أصبحت تنفر من تعلمها و لا

[1] Boussenna (N) , Charifati, Merabtine (d), Zahi ©, L'information et L'Orientation professionnelle en Algérie: Rélitée et Enjeux , Publication CEROECQ, Alger, 1975.

تبدي أي رغبة في إتقانها حيث يتضح أن المعـدل الـوطني فـي البكالوريـا بالنسبة للغة الفرنسية و الإنجليزية لم يتعد 5 و 7 من 20 فـي دورة 20[1] .00

ج- تعديل البرامج:

يعد تعديل البرامج من المطالب البيداغوجية الضـرورية لوضـع حـد للتدهور الذي تعرفه المنظومة التربوية , به تتمكن مـن مسـايرة التطـور المعرفي الهائل و المطرد و من تزويد الأجيال المستقبلية بـالعلم المفيـد و من إعدادهم للاضطلاع بمهامهم المهنية على أحسن وجه.

و لعل ما يريده المربون بجميع توجهاتهم في هذا المجال بالذات هو أن تتسع البرامج إلى اختصاصات جديدة كالإعلام الآلي و علوم الاتصال و أن تراعـي محتوياتهـا مـا اسـتجد مـن تقـدم و متـن أوضـاع فتتكيـف مـع التحولات و الرؤى الجديدة السائدة.

و ممـا يلحـون عليـه و يرونـه مهمـا و أمـرا مسـتعجلا هـو أن يبـادر المنشغلون بالإصلاح إلى التخفيـف علـى التلاميـذ مـن الإنهـاك اليـومي و إدخـال برامـج للتنشـيط و الـترفيه فـي المراحـل المدرسـية الأولـى لأن الجميع يعتبر بأن برامج التعليـم الجزائريـة مثقلـة و هـي تمثـل سـببا مـن الأسباب التي جعلت التلميذ يعزف عن الاهتمام حتى بالمواد الأساسية.

و يعد الكتاب المدرسي بشـكله و مضـمونه أداة مـن الأدوات الـتي تساهم بشكل فعال في تحسين قـدرات التلميـذ , فالمدرسـة الجزائريـة التي لا زالت تعاني من مشكل الكتـاب هـي اليـوم مطالبـة بـالتحكم فـي هذه الوسيلة إذا أرادت فعلا أن تتخلص من العجز في الكتب الذي تشـكو منه المدارس في كل دخول مدرسي.

---

[1] علي بن محمد، مدرسة الأصالة و الحداثة هي الحل و الباقي تهريج و سفسطة، جريدة الشروق 8/7/2001

فالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لم يستطع أن يــوفر خلال سنة 2001 إلا عشرين مليون كتابا في الوقت الــذي قــدرت الاحتياجــات الإجمالية من الكتب بتسـع و عشـرين مليـون كتابـا , و بـالرغم مـن وجود المرسوم الصادر في 31 جانفي 1996 لإنهاء هذا المشـكل و رفـع الاحتكار عن إنتاج و توفير الكتاب المدرسي فإن البرامـج الجديـدة تظـل غائبة.

د- خوصصة المدرسة:

إن الاعتماد على المدرسة الخاصة تعتبره الوصاية التربوية [1]حلا من الحلول التي يمكن اللجوء إليها لمواجهـة نقـص الإمكانيـات و تزايـد عـدد المتمدرسـين لأن العدالـة تسـتوجب أن يتكفـل الأغنيـاء بأبنـائهم حـتى لا يزداد الفقراء فقرا و الأغنياء غنى.

و من ثم فإنه يرجى من هذه المدرسة أن تكون حاضرة حيث توجـد الإمكانيات[2] و أن تقوم بدور المعين و المسـاند للمدرسـة العموميـة و أن تخضع لشـروط مسـبقة فتحـترم البرامـج المعمـول بهـا فـي المنظومـة التربويــة و تراعــي المعــايير الســائدة فــي مجــال التكــوين و التجهيــز و التفتيش , و لعل ما يمهد لهذا التوجه هو الانفتاح علـى المبـادرة الخاصـة في مجال التكوين المهني منذ 1994 و في التعليم العالي منذ المصادقة على قانون التوجيه بالإضافة إلى وجود مدارس خاصة تشـتغل منـذ مـدة بصفة مستقلة[3].

---

[1] وزير التربية أبو بكر بن بوزيد، جريدة الوطن 4/9/2000.
[2] رئيس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية "الوطن" 25/1/2001.
[3] "الخبر" 8/2/2001

و لكـن خصـوم المدرسـة الخاصـة ينظـرون إليهـا علـى أنهـا أداة لتكريس الفرقة و التمييـز بيـن التلاميـذ و يعتبرونهـا مطيـة يـراد مـن خلالها تحقيق أهداف غير معلنة قد تمس بتوحيد التكوين و بثوابت الأمة و تفتح الباب أمام المغامرات و التجاوزات المتعددة.

و لفض هذا الخلاف يمكن العودة فـي رأينـا إلـى مـن يهمهـم الأمـر بالدرجة الأولى أي إلى الأوليـاء لسـبر آرائهـم و التعـرف علـى ميـولهم و مدى استعدادهم لدعم المدرسة الخاصة أو رفضها.

الخلاصة:

الإصلاح الذي تتطلع إليه المدرسة الجزائرية لا يمكن أن يصـل إلـى مبتغاه إلا إذا عرفت مواطن الضعف و تم الكشف عن العوامل التي كـان لها دور كبير في تدهور مستوى التعليم.

و من هذه العوامـل الـتي يمكـن أن تحتـل الصـدارة بالنسـبة لهـذه القضية و التي كانت محل اهتمامنا في هذا البحث نجد التسييس المفرط الذي ظل يكبل المدرسة الجزائرية و يمنعها من تحقيق كل أهدافها , و كذلك انهيار القيم الذي ساهم في عزوف الناس عن العلم و التعلم , ثـم تليها قلة الوسائل البيداغوجية التي ظلت تعاني منها المنظومة التربوية و تعيق فعاليتها و تجويد تعليمها . و إلـى جـانب هـذا نلاحـظ غيـاب التسـيير

الإداري الفعال الذي يسمح بتوفير المناخ الملائـم و يجعـل المسـتخدمين يضطلعون بأعمالهم بكل تفان و حماس.

و أخيرا يأتي العامل الديموغرافي بثقله و ضغوطاته ليحول العمليـة التربوية إلى عملية مرهقة و مكلفة.

هذه العوامل هي التي دفعـت بالوصـاية إلـى أن تبـادر إلـى إدخـال تعـديلات مسـتعجلة فـي مجـال التكـوين و هـي تتهيـأ لتعـديل البرامـج و التفكير في الكيفية التي تعيد بها الاعتبار للغات الأجنبيـة و فـي خوصصـة المدرسة من أجل أن يرتفع مستوى التعليم و تزداد فعاليته

مقدمة:

تعتبر العولمة ميزة القرن 21 نظرا لتأثيراتها المتعددة و الممتدة و يعتبر قطاع التربية و التعليم من أهم الحقول التي أثرت فيه هذه الظاهرة، و ظهر ذلك جليا في إصلاح الدول لبرامجها و مدارسها و تعتبر الجزائر من ضمن تلك الدول و هي ضرورة حتمية يجب التكيف معها و لا مفر منها.

1/ من محو الأمية إلى عولمة التربية و التعليم:

كان برنامج ما يسمى " اليونسكو" و " الأمم المتحدة " منذ مطلع السبعينات في القرن الماضي هو استكمال الجهود الهادفة إلى تعميم التعليم الابتدائي و الأساسي و إنهاء الأمية و تطوير أنظمة التعليم في مناطق عدة من العالم مثل: إفريقيا و أمريكا اللاتينية وآسيا و كانت الدول العربية معنية ضمنا بهذا البرنامج، إذ كان المتوقع القضاء على الأمية بحلول سنة 2000 من خلال وضع برنامج إقليمي تعاوني مع المؤسسات " الوطنية" و أكدت اللقاءات التي جرت خلال تلك الفترة على هذا التوجه، و وضعت الخطوط العامة و قدمت المسوغات لقيام مثل هذا البرنامج من أجل تنمية الموارد البشرية باعتبار أن العقل هو رأسمال الرساميل الأخرى، و كان البرنامج المذكور يعني بالأطفال في سن الدراسة و بخاصة أولئك الذين تحول ظروف دون استكمال تعليمهم أو الالتحاق بالمدرسة أصلا، و يعني أيضا بالمتسربين في المرحلة الابتدائية أو الثانوية باعتبار أن خريجي هاتين المرحلتين يمثلون طاقة عاطلة عن العمل لعدم كفاءتهم الحرفية. فكل شيء في تلك الفترة (السبعينات من القرن الماضي) متعلق بالتربية و التعليم، محط دراسة و تخطيط مثل التخطيط للميزانيات العامة

و رفع كفاءة المؤسسات التعليمية و التربوية و تنظيم الإدارة و رفع مستوى المناهج و طرائق التدريس و وسائله و تفعيل الإعلام التربوي و الحديث عن تكافؤ الفرص و نحو ذلك.

لكن بحلول سنة 2000 أو بعدها بقليل بدأت المناهج التربوية في العالم الإسلامي مصدر إزعاج للآخرين (الغرب) و بدأ الحديث عن محتوى المناهج أكثر وضوحا: ما يجب أن يدرس و ما يجب أن لا يدرس في المؤسسات التربوية التعليمية و " لقد كان هذا الحديث مؤشر نحو عولمة التربية و التعليم "[1] باعتبار أن العالم يعيش أمواج عولمات.

لقد حكى كثيرا عن العولمة، و بخاصة فيما يتعلق بالمجال الاقتصادي و المجال الثقافي و عالم الاتصالات، و حكى بدرجة أقل عن عولمة المجال السياسي و عولمة الإعلام رغم أهميتهما، فأصبحت العولمة مألوفة إلى حد ما. أما بالنسبة للعولمة في المجال التربوي و التعليمي فكانت مبهمة منطلقاتها و أهدافها إلى زمن قريب. فما هي العلاقة بين العولمة و التربية و التعليم؟

إن العولمة إذا وجدت حقا و التربية و التعليم، ينتميان إلى حقلين معرفيين، مما ولد ظاهريا شيئا من التباين بينهما، فالعولمة يغلب في تفسيرها الطابع الاقتصادي و السياسي كما سبقت الإشارة في حين أن التربية و التعليم ينتميان إلى حقل معرفي و ثقافي موجه يغلب عليه الطابع الفكري و العلمي، لكن في الوقت نفسه، " فإن حركة التاريخ تجعل من التربية و التعليم منظومة ذات أبعاد متداخلة (السياسة و الاقتصاد و الثقافة)"[2]

---

[1] د.السيد ولد أباه، عالم ما بعد 11 سبتمبر 2001 (الاشكالات الفكرية و الاستراتيجية) الدار العربية للعلم، لبنان، الطبقة الأولى، 2004: ص 125.

[2] Confluences méditeranée, revue Trimestrielle, N° 33 printemps, 2000, Ed, l'Amattou p:80.

العولمة في بعديها الأولين (الاقتصادي و السياسي) ترتكز أيضا إلى الجانب التربوي الذي يزودها بالأفكار (كما ترتكز أيضا إلى الإعلام). و هذا لا يعني مطلقا أن العولمة الاقتصادية و السياسية مرهونة في تطورها بالجانب المعرفي فحسب، و لكن في الوقت نفسه يمكن للدارس أن يلحظ الترابط بينهما، و ذلك لما للمجال السياسي و الاقتصادي من تأثير مباشر على المجال التربوي التعليمي و العكس صحيح أيضا.

2/ ما العولمة؟ و ما التربية و التعليم؟ و ما العلاقة بينهما؟

إن تعريف العولمة هو أمر شائك إذا دخلنا في تفاصيله، كما إن كل المعطيات تشير إلى أنه لا ينبغي الاعتقاد أو الاقتناع بتعريف واحد لظاهرة غير مستقرة و متعددة الأبعاد، فالاقتصادي يفهم العولمة بخلاف عالم الاجتماع، و كل منهما يفهم العولمة بخلاف السياسي أو المعلم (المربي بعامة) أو الصحفي أو غيرهم لذلك أصبح من الضروري التمييز بين العولمة الاقتصادية و العولمة السياسية و العولمة الثقافية و العولمة التربوية و العولمة الإعلامية فلا توجد إذا عولمة واحدة، بل هناك عولمات عدة تتفاوت في معانيها و تجلياتها في الواقع.

و " العولمة المجردة ا, بالأحرى الشاملة، كما يعرفها " رونالد روبرتسون" هي اتجاه تاريخي نحو انكماش العالم"[1]، و زيادة وعي الأفراد و المجتمعات بهذا الانكماش، أما " مالكوم واترز" فيعرف العولمة بأنها كل المستجدات و التطورات التي تسعى بقصد أو بغير قصد إلى دمج سكان العالم في مجتمع عالمي واحد.

[1] من الأنترنات الموقع WWW.alwahdaalislamuia.net

مهما عددنا من تعريفات العولمة، فإننا سنلاحظ عنصرا جامعا بينها يشير إلى اختزال المسافة الزمكانية لكن البعض يرى أن هذا الاختزال هو شيء بديهي حاصل نتيجة التطور بمستوياته المتنوعة، و لكن الذي ليس بديهيا هو المنحى الهيمني للعولمة و الذي تدفعه عقدة القوة أكثر من أي شيء آخر، و البعض الأخر رأى وجوب الانخراط في العولمة بشكل يوحي و كأن العولمة حزب سياسي مهيمن، أو كأن العولمة القدر المحتوم للشعوب لا مفر منها إلا إليها، البعض الأخر أيضا تجاهل الأمر و رأى أن الحديث أو التنظير عن أو للعولمة هو شيء بلا معنى. لكن الحقيقة أن هناك تحديات واقعية تتمثل في نزوع دول كبرى إلى الهيمنة على اقتصاديات و ثروات و ثقافات الشعوب الأخرى تحت ادعاءات شتى.

أما التربية فترتبط ارتباطا وثيقا بالفرد، تهدف إلى جعله عضوا اجتماعيا يتأقلم مع المتغيرات حوله و يؤثر فيها بدوره نحو الأفضل. و أما التعليم فيعد محورا رئيسيا من محاور التنمية و أحد المكونات الأساسية في بناء الإنسان و تحقيق التماسك الاجتماعي و السياسي و تفعيل حركة الاقتصاد، فهو (التعليم) الأسلوب و الأداة لتطوير المجتمعات. تعتمد الدول في تخطيطها للمستقبل على التعليم كأداة مهمة في التنمية بمفهومها الواسع، فإذا كانت الصناعة هي المحرك لآلة الاقتصاد خلال القرنين الماضيين (التاسع عشر و العشرين) فإن التربية ستتبوأ المكانة نفسها التي كانت للصناعة، هذا واقع أخذ في التبلور باطراد.

" لقد أشار " جاك ديلور" في تقريره لليونسكو (1995) حول مستقبل التربية في العالم إلى هذا المنعرج الحضاري، حيث أوضح بأن التركيبة الاقتصادية العالمية ستنتقل مرحليا و بصفة تدريجية من المثال الصناعي الذي ساد القرنين الماضيين (19م و 20م) إلى التركيبة المعرفية و الإنتاج العلمي خلال القرن الحالي (الواحد و العشرين) "[1].

3/ تأثير العولمة على التربية والتعليم :

"إن العولمة كظاهرة ذات أبعاد ومستويات متعددة تهدف إلى دمج العالم دمجا نمطيا"[2]. من خلال تعميم نماذج معينة,لذلك سعى منظروها(منظرو العولمة)إلى صنع آليات خاصة بها, وذلك من أجل "تفعيل" دورها المعرفي والثقافي ,فانصب هذا الجهد على مجالي التربية والتعليم أخيرا بعد أن كان الجهد اقتصاديا وسياسيا وإعلاميا باعتبار أن التربية والتعليم هما الوسيلة التي يمكن من خلالها نشر الفكر العولمي إذا وجد حقا هذا الفكر .

فما هي الآليات المتعمدة عالميا في تسويق "المعرفة العولمية" التي تؤثر بالضرورة في التمشي التربوي في العالم, باعتبار أن هذا الشأن(التربوي التعليمي) ليس شأنا وطنيا أو محليا ضيقا حسب الأمريكي وإنما هو شأن عالمي يلامس الأمن والسلام العالميين,وحسب العولميين هو شأن يتسم بالانفتاح .

---

[1] من الأنترنات: الموقع www.alwatan.com

[2] Ben maziane Thaâlbi, école, idéologie et deroits de l'homme, Editions casbah, mars 1998 p45

لقد حرصت الولايات المتحدة الأمريكية على السيطرة على المؤسسات الدولية ذات الاختصاص , مثل: منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة (يونسكو) و حاولت التوغل في منظمات إقليمية أخرى ذات طابع تربوي و ثقافي مثل: المنظمة العربية للتربية و العلوم و الثقافة و المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة ,... و قد سعت كذلك إلى توجيه نشاطات هيئات دولية أخرى ذات طابع اقتصادي : صندوق النقد الدولي ، البنك الدولي ... من أجل جعلها أدوات سيطرة ، وذلك من خلال توجيه جهودها الخاصة إلى خدمة نمطٍ معيّن من التمشي المعرفي و الثقافي و التربوي و التعليمي لبلدان أخرى في العالم.

لقد أخذت هذه الظاهرة في التزايد باطراد مستمر بعد هجمات الحادي عشر من أيلول في واشنطن و نيويورك، حيث تبدلت السياسة الأمريكية من الدبلوماسية إلى المجابهة الفاقعة التي لا تقبل التأويل السياسي أو التأجيل حتى . و بدأ النسر يرى العالم بعين واحدة ، و أن على الطيور الأخرى أن تخرب أعشاشها لأنها تفرخ طيورا قد تكسر أجنحة النسر نفسه و تهدم عشه.

لقد بدأ تشكيل هذه السياسة على نحو جوهري وفق خطوط ثقافية و حضارية عميقة، و أصبحت المباراة الواحدة تخاض في ميادين شتىّ: اقتصادية و سياسية و تربوية و إعلامية دون فصل بين النتائج .

والمثال اليوم أصبح واضحًا أكثر من أي وقت مضى ، حيث أصبح تدخل المنظمات و المؤسسات المالية "العولمية" في الشؤون التربوية التعليمية المحلية تدخلاً وقحاً، وهذا بتأثير واضح من الولايات المتحدة الأمريكية التي تتصرف في هذه المؤسسات والمنضمات العالمية وكأنها إحدى مؤسساتها الوطنية ، فهي الولايات المتحدة تسعى إلى ربط إسناد القروض والهبات وكف الهجومات السياسية والإعلامية بتغيير السياسة التربوية للدول المقترضة وغير المقترضة أيضا، مقابل نموذج تربوي ينتمي إلى قوى.

ذات بعد واحد لا تراعي خصوصيات الأمم والشعوب والقبائل الأخرى ففي التجربة المكسيكية يتبين لنا حقيقة مثل هذه الممارسات التي ينتجها صندوق النقد الدولي من اجل تكريس خطط تربوية وتعليمية دخيلة تعد إحدى تجليات الاستخراب أو ما يسمى بالاستعمار الأجنبي الجديد . وخلاصة هذه التجربة أن القيمين على صندوق النقد الدولي اشترطوا على هذه الدولة تعديل المناهج التربوية من اجل الحصول على قرض ماليّ لتطوير التجهيزات التربوية . وفي هذا السياق يمكن التذكير بما أمر به الأمريكيون بعض الدول العربية والإسلامية من "تغيير للمناهج التربوية"[1]. وبخاصية بعد هجمات الحادي عشر من أيلول مثل مصر وأفغانستان وباكستان والسعودية وغيرها،وهو أمر يذكرنا بالطلب الصهيوني والأمريكي من الدول الإسلامية بإقصاء الآيات القرآنية التي تحرض على الجهاد و الآيات القرآنية التي تفضح سوء الطوية و الشر واليهوديين ، باعتبار أن هذه الآيات حسب الزعم الصهيوني

[1] د. السيد ولد أباه، عالم ما بعد 11 سبتمبر 2001 (الإشكالات الفكرية و الاستراتيجية) الدار العربية للعلوم لبنان، الطبعة الأولى، 2004 ص 102.

الآخر المتمثل في رسم خريطة إسرائيل في كتب الجغرافيا و التاريخ بدل فلسطين ، و حذف لفظ العدو الصهيوني من النشرات الإخبارية ، و هذا الطلب الصهيوني " المتواضع "استجابت له كثير من الدول العربية و الإسلامية ، حتى أصبح اسم "إسرائيل "في الناهج التربوية ووسائل الإعلام اسما "مألوفا"، بل إننا نقرأ في كتب الجغرافيا و التاريخ عبارة "الأراضي المحتلة " وهي عبارة توحي بأن هناك أراضي غير محتلة أي هي" إسرائيل" بالأساس "[1]

إن التدخل الأمريكي في المناهج و المؤسسات التربوية بعد 11 سبتمبر 2001 كان بناءا على خلفية المناهج الإسلامية انها تنتج إرهابيين حسب الرواية الأمريكية التي تعتبر الحركات الإسلامية التي تمارس العنف خريجة المؤسسات الإسلامية التي أصبحت تمثل الرعب، و ما الفرد إلا نتاج بيئته الثقافية و التربوية و الاجتماعية، بل إن عقدة الحركات الإسلامية في الذهنية الأمريكية جعلت إحدى الجمعيات الأمريكية تعارض حتى تدريس كتاب القرآن الكريم في الجامعات و تقدمت هذه الجمعية عن طريق محاميها طلب للمحكمة في هذا الشأن، حيث كان من المقرر كما تقول مجلة المجتمع الكويتية (العدد 1515-1423هـ) أن تضع الجامعة الكتاب المذكور على قائمة قراءات و مناقشات 4200 طالب من طلابها الجدد في بداية العام الدراسي الجديد، و الكتاب من تأليف مايكل ميلز، و يتناول بعض تعاليم القرآن السياسية، و الهدف من قراءة هذا كما يقول المشرفون على البرنامج في الجامعة هو رفع قدرات الطلاب التحليلية، مما جعل وسائل الإعلام الأمريكية تهتم بالقضية لأنها مست الحرية الدينية مقابل الحرية

[1] من الأنترنات: الموقع: www.amin.org

الأكاديمية و لمساسها أيضا بصورة و حقوق الاقلية المسلمة الأمريكية.

" لقد انتقلت الكثير من مميزات المؤسسات الاقتصادية التي تتخطى حدود الغرب و تحديدا الولايات المتحدة الأمريكية إلى المؤسسات التربوية التعليمية و الثقافية و أصبحت هذه القوة ترغب في أن تستمر الجامعات (و كذلك المؤسسات التربوية الأخرى) في العالم الإسلامي كفروع تابعة للمؤسسات الرئيسية في الغرب، ليس من حيث الطرائق و حسب بل من حيث المناهج في أدق تفاصيلها"[1]، و الجدول التالي يدعم أثر العولمة في التربية و التعليم.

الجدول رقم 09 : تقييم المعلمون للإصلاح الجديد المطبق على المدرسة

	تقييم المعلمون لإصلاح المدرسة الابتدائية			
	الإصلاح جيد و مناسب للتلاميذ	الإصلاح غير جيد و غير مناسب للتلاميذ	الإصلاح لا يعني شيئا	المجموع
التكرار	97	16	07	120
النسبة	80.83%	13.33%	5.83%	100 %

يرى غالبية المعلمين (97 معلم من مجموع 120 معلم) اللذين أجابوا على هذا السؤال (80.83%) و الذي يتناول موقفهم من الإصلاح الجديد على المنظومة التربوية) عامة و المدرسة الابتدائية الخاصة بأنه مناسب للطفل و ذلك لعدة اعتبارات فرضتها التحولات الحاصلة في المنظومة المعرفية عامة و ظهور مفاهيم و قيم أثرت على البنية الفكرية و خاصة " العولمة" مما

[1] من الأنترنات: الموقع: www.alarabonline.org

أدى " بالمجتمعات إلى تغيير برامجها التعليمية لتؤدي الوظيفة الجديدة تماشيا كذلك مع التحولات الاقتصادية و متطلبات " سوق الشغل "[2]. حيث تصبح هناك علاقة حتمية بين المؤسسات الاقتصادية و المؤسسات التربوية و بالتالي يصبح التعليم بكل فروعه و تخصصاته و نوعيته له علاقة ضرورية بمؤسسات المجتمع و وظائفها كما صرح أحد المعلمين بقوله :" هذا الإصلاح يعتمد على أسس علمية أكثر واقعية" و صرح كذلك معلم آخر بأن هذا الإصلاح " ينمي معرفة التلميذ و يكسبه سلوكات حضارية ليصبح فردا، واعيا و مسؤولا"، و صرح آخر بأن هذا الإصلاح " يتماشى مع المجتمع و العولمة".

و من جهة يرى بعض المعلمين بأن هذا الإصلاح الجديد صعب على المدارس الريفية (النائية) نظرا لخصوصيات الطفل الذهنية و عدم تفتحه على التحضر مما يستلزم توفير الوسائل البيداغوجية الحديثة و إدخال المدارس الريفية في عملية التحديث من خلال إعادة إصلاحها هيكليا و فك العزلة عنها و جعل الطفل يعيش و يرى و يلمس تكنولوجيا العصر الحديث المطبقة على التعليم المتحضر.

و بهذا أصبحت القوة الأمريكية تحدد أولويات التطور الثقافي و التربوي في المجتمعات العربية و الإسلامية، و أصبحت المناهج التربوية التعليمية و السلع الثقافية لا ترتبط باحتياجات المجتمعات الإسلامية، بل أضحى المطلوب رسمها دون أي اعتبار قيمي لأهميتها أو لمركزيتها في التربية في العالم الإسلامي باعتبارها حسب الرؤية الأمريكية لا تتساوق مع " المفهوم العالمي للسلام" و تغذي " الإرهاب العالمي"؟

لقد بدأ عهد جديد من (الاستعمار) التربوي عكس الاستعمار الأول خلال القرنين التاسع و العشرين، فالأول كانت المعونة تمثل

[2] CHITOUR, CHEMS eddine, mondialisation: l'esperance ou le chaos, Ed, anep, 2002 p50.

سيطرة و ليس تعاونا كما أوضح " لي ثانه خوي" أستاذ علوم التربية بجامعة باريس و مستشار اللجنة الدولية لتنمية التربية في مقاله " المعونة للتربية ، تعاون أو سيطرة"[1]. (1976) و أشار إلى أن الجدل حول المعونة للتربية كثيرا ما يغفل تعمق الأسئلة الجوهرية: من ذا الذي تفيده التربية؟ و من ذا الذي تفيده المعونة؟ و بين " لي ثانه خوي" من خلال الإحصاءات المتاحة أن مقدار المعونة محسوبة ممن يعطونها، طرفين أو أطراف متعددة، و لكن هذا المقدار لا يساوي ما تتلقاه حقيقة البلاد التي هو مخصص لها.

فالمستفيدون الحقيقيون هم مشروعات البلد الذي يقدم المعونة، و بين أن المشروعات التي توصي لها المصالح السياسية و الاقتصادية و الثقافية للدول الكبرى تستهدف الاستثمار الخلاب و كثيرا ما تتركز في قطاعات بعينها. و من الناحية النظرية كما يقول " لي ثانه خوي" فإن المعونة تمنح تبعا لاحتياجات الأكفاء لوضع خطته فإنه يستعين بخبراء أجانب لوضعها ، و العديد من المشروعات يوصي بها المعطون بشدة.

أما الاستعمار المعاصر فإنه يطلب و يوصي بخطط تربوية دون تقديم أي شيء سوى الوعيد بتقويض هذا النظام أو ذاك.

4/التربية و التعليم، و العولمة، و الهوية:

يرتبط سؤال الهوية بعملية العولمة باعتبارها القضية المحورية التي تعبر عن التحدي الحضاري الحقيقي الذي يشهده العالم مع غروب الألفية الثانية، و يكاد سؤال الهوية، يشكل الهاجس الوحيد و الثابت في أي معالجة لسيرورة العولمة، لا سيما و أن البعض من " المثقفين" يرى و كأن العولمة هي مخطط أو هدف مستهدف بذاته بوعي و قصد من أجل اجتياح العالم و تهديد

[1] من الأنترنات: الموق: www.rezgar.com

الثقافات المحلية الأخرى، و إن كانت في حقيقتها سياسة ينتهجها قطب واحد من أجل تثبيت الهيمنة على مستويات متعددة.

لقد صنعت القوة مفهوم العولمة بشكلها الحالي و إن كان العالم قد عرف عولمات سابقة عبر التاريخ، لكن بآليات و مفاهيم مختلفة، حيث جعلت العالم يخوض مجابهات لم يعرفها من قبل، بسبب الإسقاط المسترسل لحدود الزمان و المكان، فأصبحت الجغرافيا السياسية و الثقافية مهددة في خطوط تقسيمها باعتبار أن هذه العناصر كانت تعني سابقا، و إلى سنوات متأخرة، السيادة الوطنية بمعناها السياسي و النفسي و التربوي، و رغم وهمية هذه الحدود في كثير من الأحيان، إلا أنها كانت تؤدي وظيفة الإحساس بالانتماء و التمايز، لذلك أصبحت الشعوب أكثر حاجة للبحث عن شروط و مواصفات تؤكد اختلافها و تمايزها عن بعضها البعض بقصد تكوين علاقة واضحة بالهوية المحلية و قبلها الهوية العقيدية في ظل تشابك العلاقات أو ما يسمى بالعولمة و ما بعد الحداثة"[1].و يعتبر موقف المعلمين و تصوراتهم من إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ناتج عن تداعيات العولمة و الجدول التالي يبين ذلك مع عرض تصوراتهم.

[1] مصطفى حدية، التنشئة الاجتماعية و الهوية (دراسة نفسية اجتماعية للطفل) القروي المتمدرس، ترجمة، محمد بن الشيخ ، كلية الآداب، الرباط، الطبعة الأولى 1996 ص 247.

جدول رقم 10: نظرة المعلمين إلى مشروع إصلاح المدرسة الابتدائية

النسبة المئوية	نظرة المعلمين إلى مشروع إصلاح المدرسة الابتدائية				
	مع الإصلاح تماما	ضد الإصلاح تماما	مع الإصلاح و لكن بتحفظ	بدون إجابة	المجموع
التكرار	42	30	43	05	120
النسبة	35%	25%	35.83%	04.16 %	100 %

مشروع إصلاح المدرسة الابتدائية، تضاربت حوله التيارات الوطنية، من مختلف التوجهات السياسية و الحزبية و الإيديولوجية، و نظرا لسرعة تطبيقه و عدم تهيئة الأرضية مسبقا لتطبيقه، تفاجأت النخب الوطنية لبعض محتوياته كإدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية و تزعم رفض المشروع وزير التربية السابق علي بن محمد صاحب مشروع المدرسة الأصيلة، و من خلال العمل الميداني مع معلمي المدرسة الابتدائية، و نظرتهم إلى هذا المشروع، تضاربت مواقفهم فنجد (35%)مع الإصلاح لأنها ترى فيه التجديد و مواكبة العصر و هو ضرورة وطنية لا مفر منها و رأوه نتيجة طبيعية لظاهرة العولمة و إفرازاتها و بالتالي يخدم التلميذ معرفيا و " يهيئه وظيفيا لمتطلبات المستقبل المتغيرة"[1] ، أما الرافضين للإصلاح و هم نسبة 25 % من مجموع مجتمع البحث فيرونه مشروع مستورد لم ينتج من واقعنا و بالتالي يهدد هويتنا العربية الإسلامية، أما الفريق الثالث الذين هم مع الإصلاح و لكن بتحفظ يبررون ذلك، بتوفير الوسائل و خاصة بشكل يناسب قيم

[1] د.محمد محمد بيومي خليل، تنمية المفاهيم الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، مصر، 2003 ص 10

المجتمع في هويته لأن الهوية صراع العصر مع العولمة أو العالمية أين أصبحت الهويات المحلية معرضة للخطر و بالتالي " فالتعليم وظيفته بناء الهوية و الخصوصية الثقافية لكل مجتمع"[1].

5/ القرن الحادي و العشرون و نوعية التعليم:

الانفتاح الإعلامي الحضاري العالمي، هو خاصية ثالثة من خواص القرن الحادي و العشرين، فوسائل الاتصال السريعة، بل و الآنية، ستعبر الحدود بلا قيود، برسائلها و مضامينها، من أي مجتمع لأي مجتمع آخر. فالإرسال و الاستقبال عبر الأقمار الصناعية يجعل من الحدود السياسية للدول و من وسائل الرقابة التقليدية أدوات بدائية عديمة الكفاءة و قليلة الفاعلية في منع أو تحصين الفرد ضد استقبال محتويات الرسائل الإعلامية و الثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى، إن التحصين الحقيقي في مواجهة ه>ا التدفق الإعلامي – الثقافي الوافد هو وعي الفرد و المجتمع، و قدراتهما على الفرز النقدي، و الاختيار و التمثل من بين ما يتساقط عليه، و هذه مهمة تتجاوز قدرة النظام التعليمي التقليدي، كما عرضناه أو نعرفه اليوم. إن هذه المهمة تتطلب نظاما تربويا من نوع جديد،بل تتطلب أجهزة ثقافية خلاقة في كل مجتمع تتضافر مع النظام التعليمي، في القيام بها، إذا كان لهذا المجتمع أن يحافظ على هويته الحضارية – القومية، و يحفظها من المسخ أو الذوبان، في نفس الوقت الذي لا يتحول فيه إلى متحف تراثي جامد منغلق.

فإن تغير الأهمية النسبية لقوى و علاقات الإنتاج، كأحد خواص القرن الحادي و العشرين، ستلغي نهاية التمييز التقليدي

[1] نفس المرجع: ص 11.

بين العمل اليدوي و العمل العقلي، أو بين الإدارة و العمل، أو بين الإنتاج و التجارة و الخدمات : فالإنسان (الفاعل) في القرن الحادي و العشرين سيكون الإنسان المتعدد المهارات، و أهم من ذلك الإنسان القادر على التعلم الدائم، و الذي يقبل إعادة التدريب و التأهيل عدة مرات في حياته العملية"[1]. و المجتمع الفاعل في القرن الحادي و العشرين سيكون مجتمعا تستأثر فيه : خدمات المعلومات: بأكبر نصيب من القوة البشرية. و مرة أخرى تقع على النظام المسؤولية الأولى في إعداد الفرد و المجتمع بهذه المواصفات.

فمصير العرب في القرن القادم يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبنائهم تربويا و تعليميا خلال ما تبقى من القرن العشرين، و السنوات الأولى من القرن الحادي و العشرين. و قد تنبهت كل دول العالم المتقدم و عدد من دول العالم النامية لهذه الحقيقة منذ بداية الثمانينات. ففضلا عن الحقيقة المستقرة منذ عدة قرون حول ضرورة "التعليم"كطريق لأي نهضة حقيقية، فإن الجديد في السنوات الأخيرة هو تزايد الإدراك بأن المسألة ليست أي تعليم، و إنما الذي أصبح مطلوبا هو " تعليم" من نوع جديد، يهيئ الفرد و المجتمع لحقائق و ديناميات عصر جديد، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة، عصر التغير المتسارع، عصر الإنفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي، عصر تغير الأهمية النسبية لقوى و علاقات الإنتاج و " التغير الاجتماعي المتسارع، الذي هو أحد خواص القرن القادم، و الذي لم يبق عليه القليل، يعني أن القيم و المؤسسات و العلاقات الاجتماعية ستكون عرضة للتغير و التحول

[1] محمد عابد ،السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي (المغرب، تونس، الجزائر) منتدى الفكر العربي ، الطبعة الثانية، 1995 ص 09.

و التبدل عدة مرات"[1]، لا من جيل لآخر كما كان عهدنا في الماضي، و لكن في حياة نفس الجيل. و هذا التغير المتسارع هو نتاج الخاصية الأولى التي تحدثنا عنها، أي الثورة التكنولوجية الثالثة، حتى بالنسبة لمن لا يشاركون في صناعة أو صياغة هذه الثورة، فالجميع سيتأثرون بها، في أدنى الأراضي و أقصاها. و يتطلب هذا التغير الاجتماعي المتسارع من الفرد و المجتمع أن يكونا سريعا التكيف. و مرة أخرى لا يمكن للفرد و المجتمع أن يتكيفا إلا إذا كانا مسلحين بنوع من التفكير و المعرفة يساعدها على ذلك. و يقع هذا العبء أساسا على النظام التربوي.

فالسيرورات التطورية المميزة لجميع المجتمعات ترغمها على بذل جهود تكيف مستمرة، و تنشأ بين تلك المجتمعات علاقات و روابط متعددة تفضي إلى تغيرات تطال المضامين كما تطال البنى العقلية و نظم القيم.. و إذا كانت المداولات الأوربية لم تعد تتكلم اليوم على بيداغوجيا من أجل الأجانب ، بل على التربية من أجل مجتمع تعددي، فإن هذا التغيير في النظر إنما هو دليل على تحول عميق في المواقف ، لا سيما لدى قادة الفكر في الثقافات المسيطرة.

فمحل سياسة الإقصاء و الاستبعاد المتبعة منذ عقود من الزمن، أخذ يحل شيئا فشيئا مفهوم واقعي مؤداه أن على الدول

[1] محمد عابد الجابري ، السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي (المغرب، تونس، الجزائر) منتدى الفكر العربي، الطبعة الثانية، 1990 ص 08

الحديثة أن تنفتح على قدوم مجموعات إثنية أخرى، و هو انفتاح بدأ يحصل في الواقع. " فأسطورة الدولة القائمة على شعب متجانس ذي حضارة موحدة قد ولت إذن إلى غير رجعة"[1].

على أن مجتمع المستقبل التعددي ما زال في طور التكون. و ما ينبغي التشديد عليه هو أن هذا المجتمع ليس مجرد تجاور أو تعايش عدة ثقافات جنبا إلى جنب. إن تربية متعددة الثقافات تفترض حصول اتصالات و تفاعلات و تداخلات و لن يتم ذلك في صفوف أو مدارس تمارس الفصل و التمييز أو هوى المصادفات و اللقاءات العرضية، و إنما يتم فقط عبر إقامة صلة تواصل شاملة بين اللغات و الثقافات المختلفة التي تلتقي في المدارس و على المناهج الدراسية أن تضطلع بوظيفة أساسية في هذا المضمار.

6/ التعليم و الإيديولوجيا:

هناك منظومات يتألف منها و يتحرك من خلالها النظام التعليمي: سياسة و اقتصادا و اجتماعا و قيما، و التي تتشابك في بنيته و عملياته و مدخلاته و مخرجاته، و إذ نشير إلى هذه المنظومات فإننا نؤكد مرة أخرى تاريخية النظام التعليمي و صلته الوثيقة بالزمان و المكان، و ارتباطه بالبنية السياسية و الثقافية التي يوظف من خلالها، و يتحرك و يتطور مع تحركها و تطورها، و إذ نؤكد ذلك إنما نهدف إلى أن ننزع من التعليم تلك الصيغة

[1] مستقبليات، مجلة التربية الفصلية، مطبوعات اليونسكو، العدد 81، 1992 ص 65.

الميتافيزيقية أو الحكم المطلق أو الصورة المثالية لنظامه و بنيته و أساليبه و نتائجه (و لا يمكن فهم التعليم إلا من خلال فهم الأطر السياسية و الثقافية التي تنتجه و التي يساهم هو بدوره في إنتاجها)[1]، و من ثم يصبح من الضروري التعرف على وظائفه و طرائق عمله في داخل الأنساق الاجتماعية ذاتها دون الاعتماد على أحكام مسبقة.

و إذا كانت هذه أطر عامة لتحليل النظام التعليمي في نطاق البنية السياسية و الاقتصادية و الثقافية للمجتمع الأكبر، إلا أن دول العالم الثالث تتميز بموقع له خصوصيته التعليمية في سياق خصوصيتها الاجتماعية و الحضارية بصورة عامة و تقع هذه الخصوصية فيما عرف باسم تبعية العالم الثالث الثقافية للمجتمعات الرأسمالية المتقدمة صناعيا في أوربا، و الولايات المتحدة الأمريكية أو فيما يسمى بأيدلوجية التبعية، و مرتكزاتها المحلية الاجتماعية، و تجلياتها في السياسة التربوية و استراتيجيتها، و من ثم فلسنا في حاجة إلى الاستطراد تأكيد لهذا البعد لمسيرة التربية في أقطار العالم الثالث، و يجمع غالبية المعلمين على تناسب برامج مادة التربية المدنية للطفل لأنها تخدم الواقع المتغير الذي فرضته الدول الأقوى و على رأسها الولايات المتحدة ،و الجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم 11: برامج مادة التربية المدنية و ملائمتها لطفل السنة الأولى و الثانية ابتدائي .

[1] د.شبل بدران، التربية و النظام السياسي ، تقديم د.حامد عمار، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1995 ص 20.

	ملائمة برامج مادة التربية المدنية لطفل السنة أولى و الثانية ابتدائي			
	مناسبة الطفل	غير مناسبة للطفل	في كلا الحالتين	المجموع
التكرار	73	36	11	120
النسبة	60.83%	30%	09.16%	100 %

من خلال قرائتنا لنتائج الجدول ، فغالبية المعلمين يجمعون على أن، برامج مادة التربية المدنية الجدية، مناسبة للطفل في السنة أولى و الثانية ابتدائي، لأن لها علاقة بتكوين مفهوم " المواطنة" المعاصر للجيل الجديد، بكل أبعادها السياسية و الثقافية، كما صرح أحد المعلمين قائلا:" في السؤال (19-1):" إن دروس مادة التربية المدنية متعلقة بالهوية الوطنية و تكوين الفرد اجتماعيا و سياسيا".

و يعتبر مفهوم المجتمع المدني بمؤسساته المتعددة الوظائف، و خاصة مع ظهور قيم المواطنة و تمثلات الشاب لها، إلى اعتماد برامج تربوية تجسد مشروع إصلاح الوظيفة المعرفية، و جعلها معارف منسجمة مع التحولات الكبرى للمنظومة المعرفية العالمية، بكل صورها و أشكالها و توجهاتها العالمية، مما يحتم على المجتمعات الثالثية، " استثمار التعليم في التقنية و فهم حركية المجتمع لإيجاد آليات التكيف "[1]

أما نسبة 30% من المعلمين، فيرون أن برامج ماد التربية المدنية، غير مناسبة للطفل بحجة عدم واقعيتها و تطابقها مع المجتمع، و صعوبة برامجها و عدم توفر الوسائل البيداغوجية لعرض محتوياتها.

[1] من الأنترنات : الموقع: www.hci.dz

أما نسبة (09.16%) من المعلمين فيرون أنها مناسبة أحيان و غير مناسبة أحيانا أخرى و ذلك لطبيعة بعض برامجها و خاصة مع المدارس الريفية النائية التي تنعدم فيها الوسائل الضرورية للتدريس و انغلاق الطفل على نفسه و بعده عن المجتمع و تحولاته.

" و حين نتحدث عن السياسة التعليمية و النظم السياسية لا بد لنا من الإلتفات إلى دور التعليم في تكوين القوميات الحديثة بانتماءاتها و تحيزاتها"[1] و لعل أوضح صور الاستغلال لنظام الإيديولوجيا و التعليم هو ما حدث في تبلور القومية النازية الألمانية أو الفاشية الإيطالية حيث استخدم التعليم أداة في غسل العقول بأفكار الاستعلاء و شهوة السيطرة و القوة لدى كل من النازية و الفاشية و ما يزال الحرص على تأكيد القومية بدرجاتها المتفاوتة من التعصب و التحيز و الاستغلال من بين الأهداف الرئيسية في أقطار العالم كلها حتى الآن، و إن اختلفت أساليب ذلك التأكيد على ذلك الولاء.

و ترتبط القومية أو الوطنية في كثير من دول العالم الثالث بشخصية الحاكم ، تزين صورة مطالع الكتب المدرسية أو يقوم الطلاب في طابور الصباح بهتافات و شعارات يقصد منها ذلك الولاء، و هي مظاهر لا توجد في دول العالم الصناعي حتى ما كان منها نظاما ملكيا، و في مؤسسة المدرسة و من خلال الموضوعات العلمية أو الأنشطة المدرسية، تسعى العملية التعليمية إلى أن تتحول السلطة الخارجية للأسرة أو القبيلة أو الأمير الإقطاعي أو الملك أو السلطان إلى سلطة داخلية بطانتها الطاعة بدلا عن

[1] د. شبل بدران، التربية و النظام السياسي، تقديم حامد عمار، دار المعرفة الجامعية، مصر 1995 ص 16

استخدام القوة، و مصدرها الضمير بديلا عن الخوف، و أداتها الكبت و القهر بديلا عن العقاب الجسدي أو العنف المادي.

و من الناحية القومية نلحظ أهمية التعليم في التماسك الاجتماعي القومي و فيما يعرف بوظيفة تكوين المواطن، لذلك يحتل الاهتمام بالتعليم الابتدائي الإلزامي مكان الصدارة في فترات الأزمات، كما حدث في فرنسا بعد هزيمتها في الحرب مع بروسيا عام 1870م و كذلك الحال بالنسبة لبريطانيا في حربها العالمية الثانية حيث صدر قانون 1944 ليجعل التعليم الابتدائي ذا أولوية متقدمة تسيطر عليه الدولة و أجهزتها المحلية.

و في التنافس العسكري بين الكتلتين الغربية و الشرقية لجأت الولايات المتحدة الأمريكية إلى تعبئة نظامها التعليمي ليواجه تحدي القمر الاصطناعي الروسي سبوتنيك الذي انطلق في الفضاء عام 1958 و في التنافس الاقتصادي الحالي بين اليابان و الولايات م أ ألجأت كل منهما إلى تطوير تعليمها بما يحقق لها أعداد الثروة البشرية التي تضمن لها إحراز التقدم في عالم التنافس الصناعي و التجاري.

إن وثيقة " أمة معرضة للخطر " التي صدرت منذ أربعة أعوام كانت إنذاراً للعمل على التطوير الحاسم لنظام التعليم الأمريكي، و بدأت تجارب التطوير تشمل الولايات م.أ و نشهد أخيراً صدر قانون باسم " قانون 1991 لتميز أمريكا عام 2000 في التعليم "[1].

America 2000 Excellence in Education, act 1991.

[1] د.شبل بدران التربية و النظام السياسي، تقديم حامد عمار، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 16.

ترى المدرسة النقدية بأن نظام التعليم ليس نظاماً حيادياً بالنسبة لجميع الشرائح الاجتماعية، و ليس هو حيادياً بالنسبة لما يغرسه من معارف و قيم كما أنه ليس حيادياً بالنسبة لمن يلتحق به و يحظى بمنافعه أو لا يلتحق به أو يتسرب منه أو يزاح عنه و لا يحظى بمنافعه أو يحظى بقدر معلوم منها، و ليس هو حيادياً في وظيفته التوزيعية التي يتم بواسطتها أساساً توزيع الأفراد على مواقع العمل و الإنتاج أو على مجالات العمل اليدوي و العمل الذهني.

و من هذه المنطلقات أسهمت المدرسة النقدية في توضيح و كشف توظيف السلطة المهيمنة في توجيه المؤسسات و العمليات التعليمية نحو إنتاج أو إعادة إنتاج الإفراد للحياة في النمط الاجتماعي القائم، و التكيف مع أوضاعه و علاقاته و مصادر السلطة فيه " و أبرزت تلك المدرسة الآليات المباشرة و غير المباشرة في هذه العمليات لإنتاج أنماط الشخصيات المطلوبة و توزيعها على مختلف الأعمال "[1] كما كشفت عن الدعاوي التي تختبئ وراء الفكر و المعرفة و التعليم و ما قد يبطنها من تحيزات و أفضليات، أو تزييف و تعمية، أو ترسيخ لمسلمات من أجل إكساب الشرعية للممارسات التعليمية و الاجتماعية السائدة.

و لم تأت المدرسة النقدية في التربية بأمر يعتبر بدعاً و إنما جاء إسهاماً بأن وضعت قضية الإيديولوجيا و التعليم تحت مجهر السياق المجتمعي، وقد أدى هذا إلى تجلية تلك العلاقات و التشابكات بين هذين الطرفين و التي هي قائمة بصورة متباينة في كافة المجتمعات و الحضارات و في مختلف العصور و

[1] .شبل بدران التربية و النظام السياسي، تقديم حامد عمار، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 10.

الأزمات، كما لو كانت من طبائع العمران على حد المصطلح الخلدوني.

و موقف المدرسة النقدية في التربية متباين عن موقف المدرسة المثالية أو البراغماتية، فالمثالية ترى أن مسيرة التعليم خبرة بطبيعتها تنشر المعرفة و النور (العلم نور) و تؤدي إلى الاستفادة، و البراغماتية تنكر المطلق و تحكم على الأمور إن خيراً أو شراً و إن صالحاً أو طالحاً بنتائجها و آثارها الآنية المحددة و من ثم فإن أهم وظيفة للتعليم هي تمكين الفرد و المجتمع من حل المشكلات بطريقة عملية لا يحكمها تصور أو موقف إيديولوجية معينة.

" أما المدرسة النقدية فإنها تقوم في نظرتها و تصوراتها على ذلك التقاطع و التفاعل بين النظام التربوي و النظام السياسي المجتمعي بمختلف مؤسساته و آلياته و قواه الاجتماعية و شرائحه "[1].

هناك علائق متشابكة و متقاطعة و متفاعلة بين النظام السياسي بأيديولوجيته، و بين توظيف النظام التعليمي، لخدمة أغراضه، تحت ستار الهيبة و الهالة أو الحيادية التي ارتبطت منذ أقدم العصور بالمعرفة و العلم و التعليم و كانت و ما تزال العلائق قائمة بصورة ظاهرة مستترة مباشرة و غير مباشرة، في مختلف العصور و المجتمعات، وقد كان " لنظريات اجتماعية المعرفة " و " المدرسة النقدية في التربية " الفضل في إبراز مواطن تلك العلائق و خصائصها و تجلياتها و أساليب صياغتها،

[1] د.شبل بدران، التربية و النظام السياسي، تقديم حامـد عمـار، دار المعرفـة الجامعيـة، مصر، 1995، ص 8.

سواء كان ذلك على المستوى الكلي أو تجاويف النظام الإيديولوجي أو التعليمي متجسدة في جزئيا ته و مفرداته.

" فإذا كان ثمة حاجة خاصة لتجديد التربية في الوقت الحاضر، و إذا كانت هذه الحاجة ملحة في تجديد الأفكار الأساسية للنظم الفلسفية و التربوية التقليدية فإن مصدر ذلك هو ما أصاب الحياة الاجتماعية من تبدل هائل مصاحب لتقدم العلم و الثورة الصناعية و الإيمان بالديمقراطية "[1].

و نحن نعيش اليوم في عصر أصبحت فيه المفاهيم التجريدية مرتبطة بالحياة اليومية، فبات لزاماً أن نقر بأن مناهج الدراسة الابتدائية، ينبغي أن يكون من خصائصها الأساسية الجمع بين الجانب النظري و الجانبين التقني و التطبيقي و بين العمل الفكري و العمل اليدوي " و أن لا تكون شخصية الطفل ممزقة بين عالمين متناقضين "[2] بحيث تجده من جهة يتثقف، ولكنه في نفس الوقت ينسلخ من مقوماته الذاتية، كما تجده من جهة أخرى يتفتح، و لكنه في نفس الوقت يسلك سلوكاً لا يمت إلى التربية بصلة.

تقوم المدرسة بعدة وظائف على صعيد التنشئة الاجتماعية السياسية، فهي تحاول نقل المعلومات و الأحاسيس الإيجابية إلى تلاميذها أي خلق الولاء القومي و الوطني. و تقوم المدرسة بنقل القيم و المثل السياسية السائدة في المجتمع و تعريف المواطنين بالمبادئ التي يقوم عليها النظام السياسي و الأهداف

---

[1] د.محمد لبيب النجيجي، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية، بيـروت، لبنـان، الطبعة الثالثة، 1981، ص 03.

[2] تعلم لتكن، إيد جارفور، فليب هيريرا، هانري لوبيس، مجيد رحامنة، عبد الرزاق قدورة، أرثر .ف بتروفسكي، فريدريك شاميون ورد، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، الطبعة الثانية، 1976، ص 29

التي يسعى إلى تحقيقها من أجل خلق الدعم لهذه الأنظمة و استمرارها.

و يمكن أن تحدث التنشئة الاجتماعية السياسية في المدرسة من خلال طرق غير مباشرة، كما يحدث على سبيل المثال عند ما يميز الطفل بين سلطة العائلة و سلطة المعلم، أي الفرق بين السلطة و بين من يمارسها من خلال شخص و دور المعلم، و من خلال طرق مباشرة، كأن يكون الهدف منها هو تعليم الطفل قيم المجتمع و أسس النظام السياسي "و المدرسة هي أكثر عرضة للسيطرة المركزية و التحكم."[1].

" و تعتبر المدرسة أهم مؤسسة يتعلم فيها الطفل و هو في سنوات التكوين الاتجاهات و القناعات السياسية "[2].

يرى " جون ديوي " أن المدرسة نتاج مجتمع و ليست جزءاً من الحياة الاجتماعية[3]. و يقول أيضاً عن هدف المدرسة "... فإذا كانت المدارس مؤكدة للنظام الديمقراطي عامة على خدمة المجتمع فمن واجبها أن تدرب التلاميذ على أن يكون لأفعالهم أغراض واضحة، فإن الحياة المثمرة هي تلك التي تسعى إلى تحقيق أهدافها."[4]

---

[1] رعد حافظ سالم، التنشئة الاجتماعية و أثرها على السلوك السياسي/دار وائل للنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2000، ص:90.

[2] نفس المرجع، ص:86.

[3] د.محمد أيوب شحيمي، دور علم النفس في الحياة المدرسة، دار الفكر اللبناني، الطبعة الأولى، 1994، ص:21.

[4] نفس المرجع، ص:21.

" ويعتبر التعليم عملية ممنهجية منظمة يكون لها تأثير قوي."[5]

للمدرس تأثير مهم على التنشئة السياسية نتيجة لدوره الخاص في المجتمع و اتصاله المباشر بالشباب خلال سنوات تكوينهم. يمثل المدرس المتحدث السلطوي الملزم للمجمتع " فالمدرس يمثل النموذج الأول للسلطة السياسية المؤسسية التي يواجهها التلميذ بعد سلطة الوالدين"[2]، كما له احترام عام و ثقة من قبل المجتمع المحيط به، كما و يقوم المدرس بدور المجتمع و الشريك مهمة تربية الأطفال، ويؤثر المدرس على التنشئة الاجتماعية السياسية للأطفال من خلال كونه حاملاً لآراء و قيم سياسية محددة و كناشر لها و من خلال النظر إليه كمكون و موجه لثقافة تعليمية، و التي يكون لها آثار سياسية غير مباشرة و مهمة.

و يكمن دور المنهاج الدراسي في احتواء بعضه على معلومات هدفها خلق الولاء القومي و الوطني و التنشئة على قيم المجتمع و أسس النظام السياسي كما يتضمن المنهاج أحياناً تلقين سياسي لتبرير و قبول نظام حكم معين، أما المراسم و النشاطات الرمزية هي مصدر للمواقف و القيم، فيتم نقلها من خلال تحية العلم و الأناشيد الوطنية و الأحداث الوطنية و التعرف على الرموز الوطنية مثل صور و قادة سياسيين و الهدف من ذلك هو تكوين و دعم المشاعر الوطنية من خلال المشاركة في مثل هذه النشاطات.

---

[5] د.محمد منير مرسي، الإصلاح و التحديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، مصر، 1999، ص 271.

[2] رعد حافظ سالم، التنشئة الاجتماعية و أثرها على السلوك السياسي/دار وائل للنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2000، ص:87.

" المدرسة لها تكوينها السياسي واضح التحديد "[1]، فطريقة التعامل الاجتماعي التي نجدها في المدرسة، و التي تتمركز حول القيام بالتعليم و استقباله تحدد النظام السياسي للمدرسة و العملية التعليمية داخل المدرسة تتكون من حقائق و مهارات و اتجاهات و قيم أخلاقية، إنها تمثل مركزاً للعلاقات الاجتماعية المتداخلة و المعقدة، و هذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، و القنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي.

تعتبر المدرسة من المؤسسات القيمة على الحضارة العالمية، و قد أشار أحد المربين إلى ذلك بقوله: " هناك مؤسسات رئيسية خمس تتولى أمر الحضارة محتفظة بماضيها و صائنة حاضرها و مؤمنة مستقبلها التقدمي، و هذه المؤسسات هي: البيت و المدرسة و الدولة و مؤسسة العمل و مؤسسة الدين، و تقوم كل منها على فكرة جوهرية تبرر وجود المؤسسة و تبين الخدمة التي تؤديها إلى الحضارة. أما الفكرة التي تقوم عليها المدرسة فهي التنشئة، تنشئة الجسم و العقل معاً، و على هذا تكون المدرسة قد أسدت إلى الولد ما أسدته الدهور إلى الجنس البشري بأسره "[2].

و تعتبر المدرسة المعاصرة ببرامجها الأداة و الوسيلة في دمج الطفل مع تحولات المجتمع و ما مادة التربية المدنية إلا انعكاس لتلك الوظيفة، و الجدول الموالي يبين ذلك:

الجدول رقم 12 طبيعة علاقة التلميذ بهذه المادة

النسبة المئوية	**علاقة تلميذ السنة الأولى و الثانية ابتدائي بمادة التربية المدنية**		
	علاقة تجاذب	علاقة تنافر	المجموع

[1] الله الرشدان، علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، 1999،ص:126.
[2] نفس المرجع، ص:124.

التكرار	92	28	120
النسبة	76.66%	23.33%	100%

نلاحظ أن نسبة (76.66) من المعلمين، يرون أن هناك تجاذب بين مادة التربية المدنية، و التلميذ أي أن هناك رغبة و تجاوب و تفاعل التلميذ مع برامجها في القسم، و ذلك لارتباطها بالواقع و مسايرة معارفها و محتوياتها، مكتسبات الطفل، من خلال أطوار تنشئته المنزلية و ملاحظاته اليومية.

و إن أثر البيئة تدمج الطفل في مجاله، و البيئة في حقيقتها، نسيج لحداثته و تساعده في تكوين تربية مدنية مجتمعية، " و تعتبر دروس مادة التربية المدنية المعاصرة نقطة مهمة في تكوين المواطنة لدى الطفل "[1].

إن المفهوم الحديث للتربية، هو ليس الوصول إلى عملية تلقين و أدلجة الصغار، و لكن مساعدة كل فرد في المجتمع أن يصبح إنساناً حراً و مستقلاً، قادراً على التفكير و الحكم بمفرده.

إن هذا المنطق يتماشى مع فلسفة مفهوم التربية الدائمة، ويشير(WIEL) 1975، إلى أن المجتمع الحديث محكوم عليه باعتماد " التربية الدائمة "[2]، و ذلك تحت ضغط عوامل، علمية، اقتصادية، اجتماعية و سياسية، و كلها متصلة بسرعة التاريخ و النمو الاقتصادي و ديناميكية المجتمعات.

المدرس كمنفذ سياسة: وفقاً لما تتطلبه سياسية المدرسة، يعمل المدرس على إكساب التلاميذ القيم و المعايير و أنماط السلوك التي تعكس سياسة السلطة التربوية في المجتمع، و ليس من حقه التغيير، و إن كان تنفيذ هذه الممارسات للإكساب يعكس ذاتية المدرس و خصائصه الشخصية، و ربما وقع في صراع بين السياسة المطلوب تنفيذها منه و ما يؤمن به، إلا أنه في النهاية

---

[1] غاستون ميالاريه، مدخل إلى التربية، ترجمة نسيم نصر، منشورات عويـدات، بيـروت، الطبعة الرابعة، 1985، ص:110.

[2] النسق التربوي في الجزائر (رهانات التغير) إعداد د.بوسـنة محمـود، تقـديم د.طـاهر حجار، حوليات جامعة الجزائر، عدد خاص (1995-1996) ص:03.

عليه أن يسير طبقاً للسلطة التربوية الكبرى، و هو في ذلك يكون قد اتخذ أحد المسالك لعملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ.

المدرس كممثل سلطة: السلطة داخل المؤسسة التعليمية ضرورية و للمدرس نصيب منها بقدر ما يسمح له بإحداث التأثير المناسب في مجالات ضبط سلوك التلاميذ و الحكم عليهم و اتخاذ قرارات تتصل بهم.

و التلميذ هنا من خلال تفاعله مع مدرسه الذي يعتبر ممثل السلطة، يتعلم أن هناك قوى مراقبة لضبط سلوكه، و أن هناك سلطات تقدير و تقويم تزنه و تحكم عليه حسب أدائه و سلوكه.

" فإلى جانب المهارات المعرفية التي يتعلمها الطفل في المدرسة كالقراءة و الحساب و الكتابة فإنه يجب أن يكتسب معلومات عن المعايير و القيم و الأدوار الاجتماعية "[1].

7/ الطفل العربي و العولمة:

يتعرض الطفل العربي لتيارات وقيم ثقافية متباينة،و أساليب متنوعة في التفكير عبر القنوات الفضائية العربية و غير العربية وعبر الحاسبات الآلية وتتباين قيمه الاجتماعية والبنيوية لمعيشته مع قيم العولمة الحديثة المنقولة إليه عبر الكثير من الوسائل والتي بات من الصعب السيطرة عليها. في الوقت الذي تنحسر فيه أدوار كل من الأسرة و المدرسة في التنشئة الثقافية. وإذا كان هذا يعرض الأطفال لأنماط ثقافية متباينة و أحيانا متعرضة مما يعرض مستقبل الثقافة العربية لمخاطر ذات صلة بجوهرها الروحي و اللغوي،نتيجة لما يعيشه الأطفال العرب من مواقف صراع تزداد تأججا بين وسائل مبهرة تستخدم في بث ثقافات

[1] د.زكرياء الشربيني، د يسرية صادق :تنشئة الطفل، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص 127.

مغايرة متنوعة المضامين والغايات و بين أساليب تقليدية غير قادرة على الصمود أو حتى جذب الطفل إليها، يحدث هذا في غياب خطة عمل ممكنة التنفيذ، بحيث نستطيع معها الاستفادة مما تقدمه وسائل الإعلام والاتصال من إيجابيات لأطفالنا مع ثقتنا بأن هذه الخطط البديلة مهيأة لجعل الطفل العربي قادرا على الاختيار الواعي لما يوجده من هذا الكم من المعلومات بالتحديد، مستفيدا مما يتلقاه محافظ على هويته الحضارية ومقوماتها ،و لعل من التساؤلات الحاملة لإشكاليات بحاجة إلى عمل علمي مخطط: كيف يتعلم الطفل لغة أجنبية تزداد الحاجة إليها في التواصل مع المعرفة والتقنية المعمولة، دون أن يخل هذا بتعلمه اللغة العربية التي هي احد أهم مقومات ذاتيته الحضارية ؟ كيف يمكن أن نتيح للطفل التعامل مع الحواسب الآلية و وسائل الإعلام ، خاصة التلفزة، دون أن ينعزل عن سياق التفاعلات اليومية مع أعضاء الأسرة بكل ما تحفل به تلك التفاعلات من مواقف للتعلم و التنشئة على القيم الأصلية لحضارته خاصة عمقها وجوهرها الروحي؟ ومن هنا نلتمس الحاجة إلى وجود برامج مدروسة تهيئ لنا فتح المجال واسعا أمام أطفالنا للانفتاح على هذا القادم و بعنف و الاستفادة من إيجابياته و لغته وتقنياته و في نفس الوقت حفاظه على كل ما هو أصيل في هويته العربية و المطلوب برامج موجهة ليس للطفل داخل الوطن العربي فحسب بل لكل طفل عربي حول العالم في أي مجتمع كان.

خلاصة:

رغم كل التأثير الذي أحدثته ظاهرة العولمة لدى الشعوب نجد هناك دائما مقاومة تعبر في ذاتها عن بقاء الخصوصية و الهوية لدى الجماعات بكل صورها و أشكالها و لقد ازدادت هذه

الخصوصية مع شراسة العولمة، تعبر في ذاتها عن الثقافات المحلية و طرق المحافظة عليها.

1-1 تقديم مادة التربية المدنية

تعد المادة التربية أحد النشاطات التربوية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، و معرف و ممارسات تخص القواعد الحياة المشتركة في القسم والمدرسة. حيث يتمرن التلميذ على السلوكات الملائمة تدريجيا و يتعلم المسؤولية الفردية و الجماعية ، و يوظف مفردات و تراكيب مناسبة خلال تعامله و اتصاله بالآخرين . كما يعمق معارفه البيئية المألوفة. و يتم ذلك في شكل نشاطات تربوية ايقاضية و تحسيسية ،اعتمادا على محيط التلميذ الاجتماعي و البيئي .

يتم إدراج بعدي الزمان و المكان في هذه المرحلة في مختلف الأنشطة كمصطلحات بسيطة ،يمارسها في حياته العملية ،بحيث تساعد على تحويل معالمه الذاتية إلى معالم موضوعية ، لإدراك مواقع الأشياء في محيطه، و مواقع الأجرين المتواجدين معه .

فالحديث عن اللعب و الذهاب إلى المدرسة و النوم و غير هما كلها تتم في أوقات معينة ،تمثل عناصر الزمان و المكان كمرحلة تمهيدية لدراسة التاريخ و الجغرافيا لاحقا .

أهداف التربية المدنية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

ترمي مادة التربية المدنية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تمكين التلميذ من تعليم قواعد الحياة المشتركة في القسم و المدرسة.
2. اكتساب المسؤوليات الفردية و الجماعية في محيطهم الجديد.
3. تعويد التلميذ عل استعمال مفردات تخص المكان و الزمان لتحديد مواقع الأشياء و مواقع الأجرين في محيطه.

1-الكفاءات:

تعتبر المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي مرحلة التعليمات الأساسية، يتدبر فيها التلميذ على:

1- تعلم قواعد الحياة الجماعية في الوسط المدرسي، قصد التكيف و المبادرة و الاتصال عن طريق سلوكات تظهر اندماجه في وسطه الجديد بـــ:
   - الاستماع للمعلم و الأجرين.
   - أخذ الكلمة و تبرير الرأي.
   - تطبيق التعليمات.
   - تقديم عمل منظم و متقن.
2- تحمل المسؤولية على مستوى القسم و المدرسة في إطار:
   - احترام الذات و الأجرين.
   - الحفاظ على الأملاك المشتركة.
3- التحكم في مفاهيم بسيطة للمكان و الزمان انطلاقا من محيطه القريب ، و ما تفرضه عليه وتيرة التمدرس من تنظيم، و ذلك بـ :
   - معرفة الزمن الدوري و الزمن الخطي.
   - بين الحدث و الزمن.
   - التمثيل البسيط للمكان المألوف. استخدم مفاهيم بسيطة تخص الوسط الطبيعي و عناصر البيئة و النشاط الإنسان فيها (الريف ،القرية، الوادي ، المدينة ، الشارع ، المتجر ، الماء ، الهواء ، التلوث) .
4- استخدام مفاهيم بسيطة تخص الوسط الطبيعي و عناصر البيئة و النشاط الإنسان فيها (الريف ،القرية، الوادي ، المدينة ، الشارع ، المتجر ، الماء ، الهواء ، التلوث) .

ب -المحتويات المعرفية:

الـوحــدات	المـحـتـويـات الـمعرفـية
* أنا و الآخرون	- هويتي الشخصية. - أتعرف على غيري . - ألعب مع زملائي . -أحذر من الأخطار.
* أعرف مكاني و أحسن استغلال وقتي	- مكاني في القسم. - أعرف أيام الأسبوع. -أحترم الوقت. -أنا منظم.
* أحافظ على البيئة.	- في الريف. - في المدينة. - في الشاطئ
* حقوقي و واجباتي.	- أعرف حقوقي و أمارسها. - أعرف واجباتي و أقوم بها.
* رموز وطني	- أعرف رموز وطني و أحترمها. - أحتفل بالأعياد.

2 - التدرج و الإرشادات المنهجية:

1- التدرج في الكفاءات:

الكفاءة الختامية:

1- ممارسة قواعد الحياة الجماعية قصد التكيف و الاتصال بأساليب مناسبة.

- إثبات الذات داخل المحيط و الاتصال الإيجابي مع الغير ، على أن :
  - يذكر عناصر هوية الشخصية مرتبة.
  - يقدم نفسه بذكر عناصر هويته.
  - يقدم غيره.

* تطبيق بعض القواعد الأولية في الحياة اليومية لـــ :
  - يأخذ الكلمة و يعبر.
  - يستمع و يستأذن عند الحاجة.
  - يطبق قواعـد اللياقة و العمل و اللعب.

- يطبق بعض قواعـد الأمن.
- يستخلص جملة من الواجـبات.

* يبدي اعتزازه بوطنه و احترامه لرموز السيادة الوطنية ، على أن :
- يختار مواقع الألوان بشكل صحيح .
- يستظهر مقطعا من النشيد الوطني.

2- التحكم في مفاهيم بسيطة للمكان و الزمان قصد التحديد و التموقع في محيطه القريب.

* يبني مفهوم المكان و الزمان بما يمكن من التموقع و تنظيم العمل اليومي ، على أن :
- يحدد المكان بالنسبة لمعالم معينة .
- يحدد و يسمي أيام الأسبوع.
- ينظم وقته و أدواته حسب نشاطه اليومي.

*ممارسة سلوكات إيجابية في المحيط للحفاظ على البيئة ، لــ :
- يوظف مفردات مناسبة لتسمية عناصر الصورة (البيئة ، مظهر طبيعي).
- يشرح أسلوب الحفاظ على البيئة .
- يتعرف و يسمي مظهرا طبيعيا أو إنسانيا في محيطه القريب

2- التدرج في المحتويات المعرفية :

الوحدة 05 : أنا و الآخرون .

الحجم الساعي : 10 ساعات.

الحصة	المحتويات المعرفية المستهدفة
1 . هويتي الشخصية .	- الاسم ، اللقب ، السن ، السكن. - يعرف بنفسه.
2. أتعرف على غيري.	- يقدم غيره. - يقدم التحية
3. أعمل مع زملائي	- قواعد العمل.
4 ألعب مع زملائي .	- قواعد اللعب
5. أحذر من الأخطار	- الأخطار في البيت (الكهرباء ، الغاز ، الأدوات). - الأخطار في المدرسة (في الساحة ، في القسم) . -الأخطار في الشارع.

الوحدة 02 : المكان و الزمان

الجم الساعي : 08 ساعات.

الحصة	المحتويات المعرفية المستهدفة
1. مكاني في القسم	- التصميم. - العالم (قرب ، بجانب ، أمام ، خلف).

2. أعرف أيام الأسبوع. 3. أحترم الوقت . 4. أنا منظم .	- تصميم القسم. - أيام الأسبوع . - أنظم وقتي . - أنظم أدوات عملي.

الوحدة (03) : بيئات متنوعة .
الحجم الساعي : 08 ساعات .

الحصة	**المحتويات المعرفية المستهدفة**
1. في الريف 2. في المدينة . 3. في الشاطئ.	-في القرية ، في الواحة . - في البستان ، في الحقل . - في الغابة . - في النهر . - في السوق. في الشارع – الطريق. - الماء الصافي . - الهواء النقي.

الوحدة (04) : حقوقي و وجباتي.
الحجم الساعي : 04 ساعات .

الحصة	**المحتويات المعرفية المستهدفة**
1. حقوقي و وجباتي . 2. أقوم بواجبي .	- لي حق في أخذ الكلمة. - لي الحق في التعليم . - لي الحق في الراحة. - أطيع والدي - أطيع معلمي. - أحترم الوقت . - أجتهد في دروسي. - أنظم أدواتي.

الوحدة) 05(: رموز وطني .
الحجم الساعي : 04 ساعات .

الحـصــة	المحتــويات المعـرفية المستهـدفـة
1.أعرف بعض رموز وطني . 2. الأعياد الوطنية و الدينية .	- أعرف ألوان علم وطني وأحترمه -أحفظ النشيد الوطني و أنشده. - أحتفل بعيد الثورة مع زملائي التلاميذ . -أحتفل بعيد الأضحى مع عائلتي.

ج- الوضعيات التعليمية :

يمكن الانطلاق من الوضعيات الإشكالية التالية من باب الاقتراح :
في بداية دخول التلميذ إلى المدرسة كمحيط جديد ، تطرح إشكالية التكيف مع الحياة الجماعية و التعامل مع الأجرين ، و أساليب الاتصال بهم و العمل معهم .
هناك أخطار كثيرة مع الأجرين قد يتعرض لها التلميذ في المدرسة أو في الشارع أو في البيت أثناء العمل و اللعب و المشي .
- ما هي تلك الأخطار
- كيف يمكن تجنبها
يحتاج الإنسان في تنقله إلى معالم يستهدي بها و يتصرف على أساسها .
- ما هي تلك المعالم ؟
- كيف يتم استغلال الوقت ؟
حياه الإنسان مرتبطة بالوقت و استغلاله أثناء العمل و اللعب والتنقل .....
- ما هي أيام الأسبوع ؟
- كيف يتم استغلال الوقت ؟
لكل تلميذ في المدرسة حقوق يمارسها و عليه واجبات يؤديها في إطار ما يحدده القانون المدرسة .
- ما هي تلك الحقوق و الواجبات
- كيف تمارس وتؤدى ؟ و لماذا ؟
البيئة هي مجموعة عناصر متكاملة ومتفاعلة تشكل اطار الحياة الإنسان ،يؤثر ويتأثر بها ,
- ما هي عناصر البيئة ؟

-كيف ؟ و لماذا نحافظ على البيئة ؟
لكل وطن علم و نشيد مميزان ,و هي رموز وطنية مميزة مقدسة .
- ما هو شكل وألوان علم الوطني ؟
- لماذا أحفظ نشيد وطني ؟
الأعياد الوطنية منسبات نحتفظ بها لذكرى و التذكر وتمتين الروابط الأخوة و الصداقة بين الناس.
- ما هي أعياد وطنية ؟
- كيف نحتفل بها ؟

د- إرشادات بيداغوجية

الـوحدة	إرشادات بيداغوجية
أنا ولأخر ون	- تتناول هذه الوحدة مجموعة من الموضوعات المتعلقة بمعرفة الذات و الاتصال أو التعامل مع الأجرين ، في إطار تكثيف مع الحياة الجماعية و المحيط المدرسي الجديد . - يتم التركيز فيها على وضعيات حوارية و على النشاط الحركي داخل القسم باعتماد صور و رسومات تمكن التلاميذ من التعرف و التسمية و التحديد والمقارنة .
المكان والزمان	- مثلما يحتاج الإنسان إلى معالم مكانية للتموقع ،يحتاج أيضا إلى تنظيم وقته في حياته اليومية . يتم التدرج في بناء مفهومي المكان و الزمان انطلاقا من محيط التلميذ و وتيرة تمدرسه و نشاطه اليومي ، بالتركيز على و ضعيات التحديد و التنظيم و استعمال الصور و الرسومات و الأشكال ، وصولا إلى توظيف مفردات مناسبة لتسمية المعالم المكانية ، و عناصر الزمن الخطي و الزمن الدوري (صباح ، زوال ، مساء ،أيام الأسبوع).
بيئات متنوعة	- تتناول هذه الوحدة جملة من الموضوعات كالريف و المدينة و الشاطئ . -يتم التركيز فيها على تنمية روح الملاحظة و تنظيمها و تدقيقها لدى المتعلمين من خلال الإطلاع على مشاهد و

	صور و رسومات من محيط التلميذ ، وصولا إلى التسمية و التحديد و ربط العلاقة بين العناصر المكونة للبيئة المدروسة للحفاظ عليها
حقوقي ووجباتي	- يتم التركيز على حقوق وواجبات التلميذ في محيطه القريب ، كالمدرسة و البيت من خلال وضعيات تعلمية قائمة على المثال و القصة بالإضافة إلى اعتماد صور ورسومات مساعدة على التعبير عن الاختيار و التبرير .
أعرف رموز وطني	- يتم التركيز في هذه الوحدة على وضعيات حوارية حول العلم الوطني من حيث شكله و ألوانه ، و التمرن على رسمه ، بالإضافة إلى تحفيظ المقطع الأول من النشيد الوطني و استظهاره و إنشاده عند تحية العلم المدرسي في أوقات محددة.
الأعياد الوطنية و الدينية	- يتم التركيز على العيدين : عيد الثورة و عيد الأضحى ، من خلال وضعيات حوارية يعتمد فيها على الصور و الرسومات ، لإبراز مظاهر الاحتفال .

هـ - الوسائل و السندات اللازمة :

يستلزم تدريس مادة التربية المدنية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي جملة من الوسائل و السندات يشترط توفيرها و تحضيرها لتوظيفها في كل وضعية تعلمية ، سواء منها تلك التي يتعين على المدرس أن يحضرها ، أو تلك التي تتوفر في المؤسسة أو تتضمنها الكتب المدرسية ، و منها على الخصوص :

* الصور و الرسومات .
* صور لبيئات متنوعة .
* تصميم بسيط للقسم و البيت.
* وثائق الهوية .
* العلم الوطني .
* المقطع الأول للنشيد الوطني .
* جداول بسيطة .
* الرموز و الأشكال و الألوان .

3 – التقويم :

من المعروف أن المتعلمين في هذه المرحلة ، و على الأخص في السنة الأولى لازالوا في بداية التعلم . لذا يركز فيها على نشاطات بسيطة لعدم تحكمهم في القراءة و الكتابة. في حين ينم اعتماد معايير تقويم من نوع التلوين ، الربط ، الرسم ، وضع الإشارة أو التسطير و الاختيار ...

1- إرشادات في ميدان التقويم :

يتم تقويم المعارف المكتسبة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي على النحو التالي:

- ذكر الاسم و اللقب و السن و السكن بشكل مرتب و صحيح .
- ذكر أنواع التحية .
- ذكر قواعد العمل و الأخطار المتنوعة و المعالم المكانية و أيام الأسبوع .
- تسمية بيئات متنوعة (كالقرية و الواحة و البستان و الحقل و الغابة إلخ.....)
- التمييز بين الحق و الواجب (كالحق في التعليم و الراحة وواجب احترام الأجرين و طاعة المعلم و الوالدين).
- معرفة الألوان و الأشكال (كالألوان العلم الوطني و شكله).
- الاستظهار بمقطع من النشيد الوطني .

يتم تقويم الكفاءات المنماة في السنة الأولى وفق ما يلي :

- تحديد مواقع الأشياء حسب تصميم بسيط .
- التموقع بالنسبة لمعالم معينة .
- تنظيم الأدوات حسب ما يتطلبه العمل اليومي .
- اختيار مواقع الألوان بشكل صحيح .
- توظيف مفردات مناسبة لتسمية عناصر الصورة أو الرسم.
- تطبيق قواعد أولية في الحيات اليومية.

ب أدوات التقويم :

1- النشاطات الشفوية :

- الأسئلة الشفوية ، الإستظار.

2- النشاطات الكتابية :

- التأشير ، الربط ،الشطب ، الرسم ، التلوين ، الترتيب ، التصنيف .

3- الملاحظة :

تعتبر الملاحظة جزءا من التقويم ، إذا تمكن المدرس من معاينة و ملاحظة التلميذ في مجموع النشاطات و معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية ، وذلك من خلال :

- اعتماد الملاحظة على أساس معرفة نمو المتعلم الفكري و الجسدي و الوجداني و الاجتماعي .
- التركيز على معيار أو اثنين عند استخدام الملاحظة كأداة تقويم .
- تسجيل نشاطات التلاميذ التي تتم ملاحظتها .
- تدوين المعلومات (أو إنجاز ملف) حول الجوانب الملاحظة .

1.2/ تقديم المادة

التربية المدنية ،مادة تعليمية استراتيجية ،تقوم على تكوين الفرد تكوينا اجتماعيا وحضاريا ، بتنمية الجوانب السلوكية فيه.

فهي تعمل على إعداد الفرد للحياة المدنية إعدادا يؤهله للعيش كمواطن صالح يشعر بمسؤوليته،واعيا بالتزاماته كعضو كامل الحقوق في المجتمع الذي يساهم في بنائه . يدرك ماله من حقوق وما عليه من واجبات ، متشبعا بشخصيته الوطنية ، ومتفتحا على القيم العالمية .قادرا على التكيف مع الوضعيات ومجابهت المشاكل التي تواجهه في حياته اليومية .

2.2 / الملامح الخاصة

يتوقع من المتعلم في نهاية التعليم اللإبتدائي أن :

- يتعرف على هويته الشخصية وعلاقتها بالمواطنة .
- يعرف حقوقه وواجباته ويميز بينها ويمارسها .
- يطبق قواعد النظام المكتسبة ،ويبني علاقاته في إطار القيم الاجتماعية .
- يوظف مكتسباته المعرفية في مجال الاتصال ،ويحسن التعامل مع الآخرين .
- يمارس بعض قواعد السلوك الديمقراطي في المناقشات ،وتحمل المسؤوليات .
- يعرف بعض المؤسسات الخدماتية ويتعامل معها .
- معرفة القواغد الأساسية في المحافظة على الصحة والبيئة ، ويمارسها.

3.2 / الكفاءات المستهدفة للتعليم الابتدائي

في نهاية التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادا على :

- معرفة الهوية الشخصية وعلاقتها بالمواطنة .
- احترام الرموز الوطنية .
- معرفة الحقوق وتأدية الواجبات .
- ممارسة قواعد الحياة الجماعية في الوسط الأسري والمدرسي .

- التعرف على خدمات بعض المؤسسات العمومية واحترامها .
- معرفة القواعد الأساسية في المحافظة على الصحة والأمن والبيئة وممارستها .
- تصور بعدي المكان والزمان في هذا المستوى .

الكفاءة الختامية لنهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي :

في نهاية السنة الثانية من التعليم اللإبتدائي ، يتوقع من المتعلم أن :

- يطبق بعض القواعد المنظمة للحياة المشتركة في المحيط .
- يعبر عن رأيه باستقلالية وشجاعة في الوضعيات المناسبة .
- يتحمل مسؤوليته في القسم والمدرسة .
- يساهم في الأعمال التعاونية والتضامنية .
- يطبق قواعد النظافة في المحيط .
- يتجنب تلويث الماء ، ويحسن استعماله .
- يميز الرموز الوطنية ويعتز بها .

4.2/ المصفوفة المفاهمية

الهيكلة العامة للمحتويات بالنسبة للتعليم الابتدائي :

الطور الأول: يشمل السنة الأولى والسنة الثانية

* الهوية الشخصية ،الرموز الوطنية ، الوسط الأسري ، الحياة الجماعية ،البيئة ، الأخطار،الانتخاب.

الطور الثاني: يشمل السنة الثالثة والسنة الرابعة

* القيم الاجتماعية ،المحيط ،الوسط المدرسي ،الحوار ، الرأي الآخر ،الخدمات ،وقواعد الصحة والأمن ، التلوث ،البيئة .

الطور الثالث: يشمل السنة الخامسة والسنة السادسة

- الديمقراطية ،المسؤولية ، الاستقلالية ، الخدمة العمومية ، الرعاية الصحية ، القيم الاجتماعية .

5.2 / مضامين برنامج السنة الثانية من التعليم الابتدائي

من المجال التعلمي : الوسط الاجتماعي .

الكفاءة المرحلية : القدرة على التمييز بين الأسرة والأقارب الجيران والحرص على حسن معالمهم .

الحجم الساعي : من 4 إلى 5 ساعات

المحتوى المعرفي للوحدة	الكفاءة المستهدفة	النشاطات المقترحة	العناصر المفاهمية المستهدفة للبناء
أسري	القدرة على تسمية أفراد الأسرة وتحديد الروابط بينهم	- من خلال حوار مدعم بالدفتر العائلي والصور يعرف المتعلم أفراد أسرته ، وبين بعض العلاقات(المحبة الاحترام ..)	- يسمي أفراد الأسرة . - يحدد الروابط بين أفراد الأسرة . - يبين أهمية التماسك الأسري .
أقاربي	القدرة على تعيين الأقارب وبيان درجة القرابة وحسن معاملتهم.	- باستغلال مناسبة عالية أو تبين الأفراح أو الأعياد أو الاحتفالات يتم التعرف على الأقارب وتحديد العلاقة بينهم .	- يميز المتعلم أقاربه . - يحدد درجة القرابة . - يبين آداب التعامل مع أقاربه ، ويحرص على التواصل معهم.
جيراني	القدرة على تمييز الجيران وبيان العلاقة بينهم والحرص على حسن معاملتهم.	- من خلال حوار ينطلق من استغلال واقع الحياة اليومية للمتعلمين مع الجيران يسمى المتعلم جيرانه، ويبين العلاقة بينهم	- يحدد المتعلم جيرانه . - يبين أسس العلاقة بين الجيران – يحسن معاملة الجميع .
الوحدة الادماجية	القدرة على التمييز بين الأسرة والأقارب والجيران والحرص على حسن معاملته معهم .	- من خلال حوار ينطلق من استغلال واقع الحياة اليومية للمتعلمين في مختلف دوائر	- يحدد هذه الدوائر . - يبين طبيعة العلاقة . - يحدد المعاملات المطلوبة .

		المحيط الاجتماعي يحدد مدى العلاقة والواجبات تأثيرا وتأثرا .	

من المجال التعلمي : الحياة الجماعية في المدرسة .
الكفاءة المرحلية : القدرة على التعريف بالمدرسة ومرافقها والالتزام بنظامها ونظافتها .
الحجم الساعي : من 5 إلى 6ساعات .

المحتوى المعرفي للوحدة	**الكفاءة المستهدفة**	**النشاطات المقترحة**	**العناصر المفاهمية المستهدفة للبناء**
أتعرف على مدرستي .	القدرة على تحديد موقع المدرسة بالنسبة إلى معلم وتعيين بعض مرافقها .	- من خلال تصميم أو رسم أو صورة أو معاينة مرافق المدرسة يتم تحديد موقع المدرسة والتعرف عل مختلف مرافقها.	- يحدد المتعلم موقع المدرسة . - يسمي مرافق المدرسة .
أتعلم على مدرستي	القدرة على التعريف بنشاط المدرسة في مجال التعليم والخدمات.	- من خلال حوار متعلق بنشاط المدرسة يتعرف المتعلم على مختلف الأنشطة التي تمارس في المدرسة انطلاقا من واقع المدرسة .	- يعرف المتعلم النشاط التعليمي والخدمات . - يميز بين النشاط التعليمي والخدمات . - يشارك في الأنشطة المدرسية .
أحافظ على النظام في مدرستي .	القدرة على الانضباط والالتزام بالوقت والنظام الداخلي للمدرسة .	-انطلاقا من قراءة وثيقة النظام الداخلي للمدرسة . - يستخرج البنود	- يذكر المتعلم القواعد الخاصة بالنظام والانضباط . - يطبق سلوك

		المتعلقة بالانضباط والنظام واحترام الوقت	النظام والانضباط في المدرسة
أحافظ على النظافة في مدرستي .	القدرة على نظافة المدرسة	- من خلال معاينة ظاهرة في المدرسة تتعلق بالنظافة يتم إثارة أهمية النظافة والمشاركة في الحفاظ عليها .	- يحدد المتعلم مجالات النظافة في المدرسة . - يشارك في الحفاظ على نظافة المدرسة . - يشارك في حملات تطوع الخاصة بالنظافة .
الوحدة الادماجية	القدرة على التعريف بالمدرسة ومرافقها والالتزام بنظامها .	- من خلال وضعية / مشكلة مختارة يحدد علاقة المتعلم بالمدرسة وما ينظمها	- يحدد طبيعة المدرسة ودورها والنظام المسير لها .

من المجال التعلمي: الديمقراطية .

الكفاءة المرحلية : القدرة على إبداء الرأي وحسن المحاورة وتحمل المسؤولية وفق القيم المكتسبة .

الحجم الساعي : من 4إلى 5ساعات

المحتوى المعرفي للوحدة	**الكفاءة المستهدفة**	**النشاطات المقترحة**	**العناصر المفاهمية المستهدفة للبناء**
أعبر عن رأيي	القدرة على التعبير بحرية عن الآراء والرغبات في حدود القيم المكتسبة .	- فتح حوار حول تنظيم نشاطات لا صفية ، ويقترح المتعلم هيكلة المعارف .	- يعبر عن رأيه بحرية . - يتقبل رأي الآخرين . - لا يتعصب لرأيه .
أتحاور مع غيري	القدرة على حسن التحاور والمشاركة في المناقشة واحترام آراء الآخرين .	-إثارة قضية للمنافسة حول كيفية تنظيم نشاط معين يتعلق بدراستهم .	- يعرف الحوار . - يبين أهمية الحوار . - يعدد آداب الحوار . - يمارس الحوار . - يشارك في

			المناقشة
أتحمل المسؤولية	القدرة عل تحمل المسؤولية في المواقف القريبة من محيط المتعلم .	- من خلال أحداث يومية ومواقف معينة يتعرف على المسؤولية ويحدد دوره في ذلك	- يبين معنى تحمل المسؤولية . - يعدد مظاهر تحمل المسؤولية في المحيط
الوحدة الادماجية	القدرة عل إبداء الرأي وحسن المحاورة وتحمل المسؤولية وفق القيم المكتسبة .	- من خلال وضعية / مشكلة يتعرف المتعلم على بعض السلوكات الديمقراطية .	- إبداء الرأي . - الحوار . - تحمل المسؤولية .

من المجال التعلمي : القيم الاجتماعية .
الكفاءة المرحلية : القدرة على ممارسة السلوك الاجتماعي بتوظيف المعارف المكتسبة في التعارف والتطوع والتسامح .
الحجم الساعي: من 4 إلى 5 ساعات

المحتوى المعرفي للوحدة	الكفاءة المستهدفة	النشاطات المقترحة	العناصر المفاهمية المستهدفة للبناء

التعاون	- القدرة على المشاركة في الأعمال التعاونية في المحيط .	- باستغلال المكتسبات القبلية للمتعلم في الموضوع بواسطة التوجيه عن طريق الحوار واستخدام الصور يتم إبراز فوائد التعاون . - إنجاز مشروع جماعي مختار بمشاركة التلاميذ	- يعرف التعاون . - يذكر نماذج الأعمال التعاونية . - يتعاون مع غيره في مجالات مختلفة . - يبين أهمية العمل الجماعي ويحرص عليه
التطوع	القدرة على بيان فوائد التطوع والمشاركة في الأعمال التطوعية في المحيط .	- إثارة إشكالية تتطلب عمل تطوعي في المحيط - استغلال مشاركة التلاميذ في أعمال تطوعية سابقة لإبراز فوائد التطوع .	- يعرف التطوع . - يبين فوائد التطوع . - يذكر نماذج لأعمال تطوعية . -يقترح ويشارك في أعمال تطوعية .
التسامح	القدرة على ممارسة سلوك التسامح مع الغير في حدود القيم المكتسبة .	- باستغلال حادثة واقعية أو قصة... إلخ . يستخرج مفهوم التسامح وأثره في حياة الأفراد	- يعرف التسامح . - يذكر نماذج للتسامح. - يبين أثر التسامح . - يبين مظاهر التسامح
الوحدة الادماجية	القدرة على ممارسة السلوك الاجتماعي بتوظيف المعارف المكتسبة في التعاون والتطوع والتسامح .	- من خلال وضعية / مشكلة يتعرف المتعلم على بعض القيم المنظمة للحياة الاجتماعية .	- التعاون - التطوع - التسامح

من المجال التعلمي : البيئة والمحافظة عليها .

الكفاءة المرحلية : القدرة على الإسهام م في حماية البيئة من خلال المحافظة على الماء والنظافة والمساحات الخضرا ء .
الحجم الساعي : من 6 إلى 7 ساعات .

المحتوى المعرفي للوحدة	الكفاءة المستهدفة	النشاطات المقترحة	العناصر المفاهمية المستهدفة للبناء
أحافظ على الماء.	القدرة على حسن استعمال الماء و المحافظة عليه من التلويث و التبذير	مقارنة بين وضعية اقتصادية للماء ووضعية تبذير باستغلال صور متعلقة بنشاط الإنسان وعلاقته بالماء .	- يحسن استعمال الماء يبين أهمية الماء وضرورته. - يذكر مصادر الماء. - يحافظ على الماء - يعدد مظاهر التبذير والتلوث ويجتنبها .
أحافظ على النظافة	القدرة على تنظيف الجسم والثياب والمداومة على ذلك .	طرح إشكالية الصحة وكيفية المحافظة عليها ، الأسباب المباشرة التي تضر بصحة الإنسان .	- يبين أهمية النظافة وفوائدها . - يذكر مظاهر النظافة - يحافظ على النظافة. - يبين أثر النظافة على الصحة .
المساحات الخضراء أحافظ عل	القدرة على المحافظة و الإسهام في حماية المساحات الخضرا ء	باستغلال صور مناظر لمواقع بيئية سليمة وأخرى متدهورة و بالمقارنة بين المناظر يستنتج الفرق .	- يعرف المساحات الخضراء. - يبين أهمية المساحات الخضراء وفوائدها. - يساهم ويشارك في المحافظة على المساحات الخضراء.
عيد الشجرة	القدرة على بيان قيمة الشجرة والمشاركة في عمليات التشجير.	نص قصير حول الشجرة ولماذا الاحتفال بها ؟ .	- يبين أهمية التشجير . - يذكر اليوم العالمي للشجرة . - يشارك في عملية التشجير

الوحدة الادماجية	القدرة على الإسهام في حماية البيئة من خلال المحافظة على الماء والنظافة والمساحات الخضراء	- من خلال وضعية / مشكلة يتعرف المتعلم عل البيئة وكيفية حمايتها في مجال الما ء و النظافةو المساحات الخضرا ء.	- الما ء . - النظافة. - المساحات الخضراء

6.2 / التوجيهات المنهجية الخاصة .

- **أولا :** استراتيجية التعليم والتعلم .

تقوم استراتيجية التعليم والتعلم في منهاج التربية المدنية على المبادئ التي تكرسها مقارنة التدريس بالكفاءات في الفعل البيداغوجي فهي تعكس نوع التطور لعلاقة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية /التعلمية الثلاثية ، المعلم والمتعلم وموضوع التعلم ، ويظهر ذلك تحديدًا في التحولات الآتية :

1- استخدام المعارف كمواد لبناء الكفاءات .

2- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ، حيث يشكل التعلم جوهر العملية التعليمية .

3- تفريد التعليم بتوظيف الفارقية البيداغوجية وجعل التعليم يدور حول الفرد المتعلم.

4- إدماج المعارف والسلوكات في شكل بنائي متدرج .

5- منح استقلالية للمعلم في اختيار وضعيات التعلم ونشاطاته والوسائل وأدوات التقويم .

6- استخدام الوسائل المنسجمة مع المعطيات الجديدة للمقربة .

7- التركيز على التقويم التكويني خلال وبعد سيرورة التعلم .

8- انفتاح المواد على بعضها لتحقيق بناء كفاءات مستعرضة بانسجام .

9- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية .

وفي ضوء هذه التحولات فإن المسعى التربوي يركز في مجمل الأهداف وغايات المنهاج على بنا ء شخصية المتعلم من النواحي العقلية والوجدانية والمهارية والسلوكية من خلال إكسابه كفاءات تؤهله للتفاعل مع مختلف وضعيات الحياة في المدرسة وخارجها اعتمادًا عل نشاطه الذاتي .

ولتحقيق ذلك تم اقتراح نسق من اللإجراءات الكفيلة بتجسيد طموحات المنهاج ومستجداته الهيكلية من جهة وطبيعة الأداءات البيداغوجية المحققة لها من جهة أخرى ، ويتمثل ذلك في :

أولا : هيكلة محتوى المنهاج

تمت هيكلة محتوى المنهاج في وحدات تعلمية تتشكل من المعارف المتجانسة وفقا لمقتضيات بناء الكفاءات المتوخاة في مستوياتها المتدرجة. من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة الختامية.

و قد تم في تصميم جدول المحتويات ربط كل كفاءة من الكفاءات القاعدية المستهدفة المتدرجة ضمن سياق بناء الكفاءة المرحلية في كل مجال من المجالات التعلمية للمادة في هذا المستوى بوحدتها التعلمية، و نشاطاتها، و مؤشراتها تسهيلا لعمل المعلم و توجيه أدائه في الإعداد و الإنجاز و التقويم، في نشاط بيداغوجي هادف . و فيما يلي التوضيحات الخاصة بالتعامل مع معطيات ذلك الجدول:

1) – المجال التعلمي:

هو الحقل المعرفي الذي تم منه انتقاء الوحدات التعلمية المستعملة كموارد لبناء الكفاءات المتوخاة من المجالات التعلمية المكونة لطبيعة معارف المادة، و يتعلق الأمر في هذا المستوى بالمجالات الآتية:

- القيم الاجتماعية.
- الهوية و المواطنة.
- الديمقراطية و المسؤولية.
- المؤسسات.
- العلم.
- الحياة الاجتماعية.
- البيئة.

2) الكفاءة المرحلية:

و هي الكفاءة المركبة من مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بكل مجال من المجالات التعلمية المدرجة في المنهاج.

3) الكفاءة المستهدفة:

هي الكفاءة المرتبطة مباشرة بالوحدة التعلمية التي تحتوي على الحد الأدنى من المعارف و السلوكات التي تجعل نشاطات التعلم و وضعياته تتمحور حولها .

4) الوحدة التعلمية:

و هي النواة المعرفية الأساسية في كل مجال من مجالات التعلم التي تتكون من المعارف و السلوكات المتجانسة المترابطة لبناء كفاءة معينة.

5) العناصر المفاهيمية المستهدفة للبناء:

هي العناصر المعرفية المحورية في كل وحدة تعلمية، و هي محددة تماشيا و قدرة المتعلم على التفاعل مع المادة في هذا المستوى و استيعابه لمفاهيمها و ترجمتها في السلوكات.

6) النشاطات المقترحة:

هي جملة من المواقف و الأنشطة التعلمية المقترحة، لجعل المتعلم في علاقة تفاعل مناسبة مع مضمون التعلم في كل وحدة حسب المجال و إمكانات المعلم و الوسائل المتوفرة.

و هي تتضمن مجموعة من الخطوات و العمليات و الأداءات و الوسائل.

7) مؤشر الكفاءة:

هو السلوك القابل للملاحظة و القياس الذي يبرز خلاله المتعلم مستوى تحكمه في المعرفة أو السلوك المكتسب من الكفاءة القاعدية، أو تعبير عن حدوث فعل تعلم ما، أو اكتساب كفاءة معينة.

كل ذلك يتحقق في جزء، أو حصة من حصص الوحدة التعلمية، و من خلال مجموع المؤشرات المرتبطة بالكفاءة الواحدة يمكن التأكد من تحقيق الكفاءة المستهدفة أو عدمه.

8) الوحدة الادماجية :

الوحدة الادماجية ليست وحدة تعلمية مستقلة، كالوحدات التعلمية المتعلقة ببناء الكفاءات القاعدية، بل هي وحدة تتعلق بعملية إدماج مجموعة من المعارف و السلوكات المكتسبة ضمن مجموعة الكفاءات القاعدية المندرجة في سياق بناء الكفاءة المرحلية المرتبطة بمجال من المجالات المعتمدة في المنهاج.

و قد تم تخصيص حجم ومني لتقديم هذه الوحدة بعد الانتهاء من تقديم الوحدات **التعلمية القاعدية الخاصة بكل مجال.**

و قد تركت المبادرة لأستاذ، لاختيار مضامينها، و نشاطاتها الادماجية التي تمكنهم من تحقيق مستوى الكفاءة المرحلية المحددة ، مع الالتزام بالوقت.

التدرج البيداغوجي المعتمد في المنهاج:

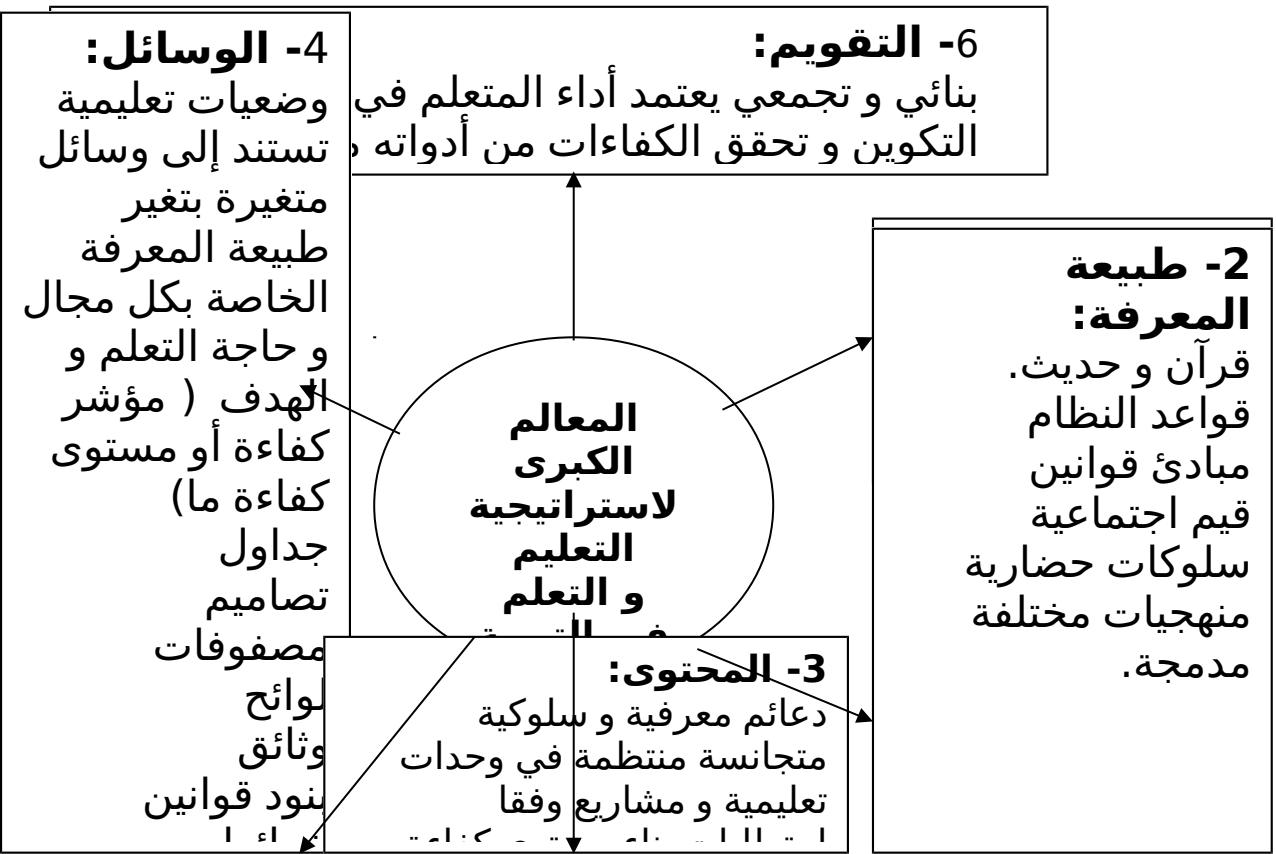
تم اعتماد مبدأ التدرج البيداغوجي في هذا المنهاج وفقا لخصوصيات المتعلم في مسايرة نشاطات التعلم في المادة، و تفاعله مع طبيعة معارفها، و ارتباطها ببناء الكفاءات المستهدفة التي يجسدها بممارسته اليومية.

و لتسهيل عملية إدماج المتعلم في عملية التعلم لاكتساب الكفاءات المحددة للمستويات المختلفة بالتدرج، فقد تم تنظيم سيرورة التعلم في شكل وحدات تعلمية كبرى متسلسلة بشكل منسجم مع بناء الكفاءة الختامية على مراحل ، تتشكل من وحدات قاعدية من نفس المجال وفقا لخصوصية كل كفاءة قاعدية و سياق مجالها.

و قد روعي في التدرج ما يلي:

- التدرج في بناء الكفاءات، من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة المرحلية، ثم الكفاءة الختامية.
- تدرج المعارف و المفاهيم و السلوكات من البسيط إلى المركب.
- تدرج أدوات التقويم من الوضعيات الشفوية إلى الوضعيات الكتابية مرورا بالوضعيات الأدائية.

- **معالم استراتيجية التعليم و التعلم في التربية المدنية.**



نموذج الخطة المقترحة لإعداد حصص الوحدات التعلمية و إنجازها:

- مجال التعلم:
- الوحدة التعليمية * الكفاءة القاعدية.
- موضوع الحصة: العناصر المفاهيمية المستهدفة * مؤشر الكفاءة.
- المدة:

الوسائل و السندات:

سيرورة الحصة	أهداف التعليم الوسيطية	وضعية التعلم و نشاطاته	التقويم
وضعية الانطلاق			مبدئي
مرحلة بناء التعلم			بنائي
استثمار المكتسبات			ختامي

العناوين البارزة في الصدارة لا تحتاج إلى توضيح فهمي من الأمور التقنية المألوفة و زيادة على ذلك فقد تم تحديد معالمها في المضامين الخاصة بكل وحدة من الوحدات التعلمية، و لا تطرح أية مشكلة بحيث يمكن للمعلم أن ينقلها مباشرة دون أي تحفظ.

1)المعطيات الأفقية:

- **سيرورة الحصة:** المقصود بها جملة المراحل و المحطات التعلمية التي تمر بها الحصة من حيث تنظيم نشاطاتها، و انسجامها مع المحتويات المستهدفة فيها و تفاعل التلاميذ معها من وضعية الانطلاق إلى مرحلة توظيف المكتسبات.
- **وضعيات التعليم و نشاطاته:** و هي مجموعة المواقف و الفضاءات البيداغوجية التي ينشط من خلالها المتعلمون وفق الأطر التوجيهية التي يقدمها المعلم لاكتساب عناصر التعلم المستهدفة تدريجيا في الحصة و بعبارة أكثر دقة هي التفاعلات التي تحدث بين المعلم و المتعلم و المحتوى المعرفي لتحقيق النتائج التعليمية المستهدفة في الحصة.

أهداف التعلم الوسيطية (الإجرائية) :

و هي الأهداف الجزئية التي تترجم المؤشر المعرفي أو السلوكي الخاص بكل حصة، يمكن أن تتصل بالجانب المعرفي أو الجانب الوجداني، أو الجانب الحسي/حركي حسب الحالات، و تأتي في أفعال سلوكية قابلة للملاحظة و القياس الفوري أو البعدي، و الغرض منها قياس تفاعلات التلاميذ مع نشاطات الحصة، و تحكمهم خلالها في نواتج التعلمات المكتسبة تدريجيا في إطار ما يعرف بالتفويم التكويني

(البنائي) الذي يهدف إلى معرفة مدى تقدم التلاميذ نحو الهدف المنشود، و يساير عملية التعلم من بداية الحصة إلى أن يطبق التقويم الختامي في نهايتها.

التقويم: قصد متابعة سيرورة التعلم في الحصص متابعة فعالة و نشيطة، تم ربط التقويم بأداءات المتعلم لتحقيق الوظائف السياسية الآتية.

التوجيه: و هو التقويم المبدئي الذي يتم قبل اكتساب المعارف الجديدة.

التنظيم: و هو التقويم البنائي الذي يتم أثناء العملية التعليمية في الحصة.

التأهيل: و هو التقويم التجمعي (الختامي) الذي يتم بعد العملية التعلمية، و من خلاله يتم إصدار حكم على أداء التلاميذ لمعرفة مدى تأهيلهم لمستوى أعلى، أو تحكمهم في المعارف المكتسبة في الحصة و توظيفها.

و الملاحظ في التقسيم الأفقي عدم تخصيص خانة للمدة الزمنية، و هي عملية مقصودة لترك حرية التصرف للمعلم حسب الوضعيات، و أهمية المضامين المعرفية و النشاطات المتناولة في كل وضعية و مرحلة.

2- المعطيات العمودية:

- **وضعية الانطلاق**: و هي النشاط الأولي الذي تنطلق به الحصة نحو التعلم الجديد و هي غالبا ما ترتبط بأداءات المتعلمين المتعلقة بمكتسباتهم القبلية من حيث المعارف أو السلوكات المنسجمة مع أهداف الحصة الجديدة أو إثارة وضعية/مشكلة تتطلب البحث عن حلول.

- مرحلة بناء التعلم: و هي أهم مراحل الحصة، من حيث النشاطات و الحجم التعلمي، و تتضمن كل ما يدخل في سياق النمو المعرفي و التطور السلوكي الجزئي للمتعلم في إطار الفضاء الزماني و المكاني لكل حصة، و انتظام النشاطات في شكل تسلسلي يراعي ترتيب الصعوبات وفقا لمستويات المتعلمين و فروقهم الفردية في التحصيل المعرفي و الردود الفعلية في الأداء و هي تتناول المعارف و السلوكات المستهدفة في الموضوع في ضوء المشاركة الفعالة للمتعلمين التي تفضي إلى نتائج تعليمية ملموسة.

- استثمار مكتسبات التعلم: و هو المجال المخصص في الحصة لتمكين المتعلم من استظهار مكتسباته المعرفية أو السلوكية، في نشاطات قد تكون لأغراض تقويمية أو للإثراء و الدعم و الترسيخ و للتدريب، أو الممارسة و التحكم، قبل الانتقال إلى تعلم جديد يلحق به.

ثانيا : تسير وضعيات التسيير

وضعيات التعليم المعتمدة في تحقيق المناهج هي الوضعيات التي يكون فيها التعليم علاقة تفاعلية إيجابية مع مضمون التعليم في كل مجال (معارف وسلوكات) و المعلم و الوسائل و تتكون من مجموعة من الخطوات و العمليات وأداءات .

و تشمل وضعيات التعليم في هذه المرحلة ثلاثة مستويات متسلسلة على النحو التالي :

1- **وضعية الانطلاق :** و هي النشاط الأولي الذي تنطلق به الوحدة أو الحصة نحو التعليم الجديد ،و هي غالبا ما ترتبط بأداءت المتعلمين المتعلقة بمكتسابتهم القبلية من حيث العارف أو السلوكات ، المنسجمة مع أهداف الوحدة أو الحصة الجديدة أو إثارة مشكلة من الواقع المعاش .

2-**وضعيات مرحلة بناء التعليم** : و هي أهم وضعيات التعليم في أي وحدة أو حصة تعليمية ، من حيث النشاطات و الحجم التعليمي ، و تتضمن كل ما يدخل في سياق النمو المعرفي ، والتطوير السلوكي الجزئي للمتعلم في إطار الفضاء الزماني و المكاني للوحدة ، و انتظام النشاطات في شكل تسلسلي يراعي في الترتيب الصعوبات وفقا للمستويات المتعلمين و فروقهم الفردية ، و الردود الفعلية في الأداء . و هي تتناول المعارف و السلوكات المستهدفة في الوحدة أو الحصة على ضوء المشاركة الفعالة للمتعلمين ، و التي تفضي إلى نتائج تعلمية ملموسة .

3- **وضعية استثمار مكتسبات التعليم :** و هو مجال المخصص في ختام الوحدة أو الحصة لتمكين المتعلم من استظهار مكتسباته المعرفية أو السلوكية ، في نشاطات قد تكون لأغراض تقومية ، أو للإثراء و الدعم و الترسيخ و الدعم و الترسيخ و للتدريب ، أو للممارسة و التحكم ,

و تتخذ وضعيات التعليم في التربية المدنية ، أشكالا تتنوع بتنوع طبيعة المعارف الخاصة بكل مجال حيث تضع هذه الوضعيات المتعلم أمام مهام تتطلب إجراءات و ممارسات فردية أو جماعية تتحقق من خلالها أهداف التعليم تدريجيا وذلك بتجنيد مختلف المكتسبات القبلية (معرفية أو مهارية أو سلوكية) و توظيفها تحت إشراف المعلم و توجيهه ضمن أطر بيداغوجية محددة تماشيا و التفاعلات الجارية بين المتعلم و محتوى التعلم من خلال دعم التعليمات بالإضافة أو التعديل أو الغير .

نماذج لتسيير وضعيات التعلم

المجال	تشكل الوضعية	الوسائل
قواعد الحياة المشتركة في المحيط	- الاستماع إلى عرض أمثلة من الواقع - ملاحظة الظاهرة - عرض عينة عملية من الواقع - استغلال معارف قبلية بالحوار - استكشاف معلومات من أفلام و ثائقية - استخدام وثائق معلوماتية	- صور ، سندات جماعية ، وثائق متنوعة ، أفلام ، رسوم ، سبورة ، كتاب المتعلم ، نصوص قانونية ...
الوسط المدرسي	- المعاينة الميدانية للمرافق المدرسية . - ملاحظة صور و تصاميم - المحاولة باستغلال المعارف القبلية - تحديد مرافق على تصميم - وضع تصميم لمرافق المدرسة بعد المعاينة - تعليق على ظواهر ملحوظة - استنتاج قيم و ضوابط نظامية	- مشاهدة حية. - صور ، رسوم ، تصاميم، الكتاب ، الخريطة ، وثائق ، ظواهر معيشية - بنود قوانين ، المكتبة ، المطعم ، الأقسام ، النادي ...
القيم الاجتماعية	- استغلال حدث مناسب - الممارسات الاجتماعية الملحوظة في المحيط - محاكاة ظاهرة إيجابية - تحليل ظاهرة اجتماعية - استكشاف قيمة من خلال أعمال تعاونية أو تضامنية في القسم.	- ظواهر اجتماعية معيشة في المحيط - أمثلة واقية من الحيات الاجتماعية - قصص من التراث - كتب مدرسية ، صور تمثيل ، آيات قرآنية ، أحاديث نبوية ، أقوال مأثورة و حكم ، تقاليد اجتماعية من المحيط...
القيم الديمقراطية	- استعمال أمثلة من الحياة (الانتخابات/انتخاب مندوب القسم). - تجارب حوارية في القسم - الاستماع باهتمام إلى الغير من خلال أمثلة في القسم - عرض نماذج لآداب الحوار وتقبل الرأي	تمثيليات في القسم حوار استنتاجي تجارب التعبير بحرية عن آراء مختلفة صور،أفلام،أشرطة سمعية بصرية ....

	المخالف التعبير بحرية عن رأي . -عرض صورة أو شريط لصورة من صور ممارسة الديمقراطية .	
الهوية والمواطنة	- عرض وثائق الهوية - عرض أمثلة عن واجبات المواطن . - استعراض رموز الوطن . - استغلال معلومات قبلية . - التعرف على مركبات الهوية من خلال الوثائق . - تبادل التعريف بالذات بين التلاميذ	أمثلة واقعية صور،معلومات مكتسبة،خريطة،العلم الوطني .

ثالثا:استعمال الوسائل التعليمية .

يتطلب اكتساب كفاءات المادة في هذا المستوى استعمال جملة من السندات البيداغوجية،والوسائل التعليمية،ينبغي توفيرها في كل وضعية تعليمية.منها على الخصوص:

1)- الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي من الوسائل الهامة في العملية التربوية،فهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي هي الأداة لتمكين المتعلمين من بلوغ أهداف المنهاج المحددة سلفا،وهو المرجع الذي يستقي منه المتعلم معارفه أكثر من غيره من المصادر،فضلا عن أنه من المصادر التي يمكن أن يستأنس بها المعلم في إعداد مادة التعلم قبل عرضها على المتعلمين في القسم .

فهو يتضمن جميع الوحدات التعليمية المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف مستوياتها من الكفاءة القاعدية إلى القاعدة الختامية وقد اعتمدت في إعداده جملة من الاعتبارات العلمية منها البيداغوجية حتى ينسجم مع قدرات المتعلمين وتطوير بناء كفاءاتهم المعرفية والأدائية وفقا لمسارات التعلم في كل مجال من المجالات التعليمية المكونة لخطة تنظيم البرنامج السنوي مع مراعاة طبيعة المعارف الخاصة بالمادة وعلاقة الإدماج بشكلية العمودي والأفقي بين وحدات المادة من جهة وبين المادة وغيرها من المواد التعليمية الأخرى من جهة ثانية .

2)- دليل المعلم :

دليل المعلم، عنوانه يدل عليه حيث يسترشد به المعلم أو الأستاذ في تنظيم وإيجاز مادته التعليمية مع المتعلمين خاصة ما يرتبط بالوجيهات الخاصة باستعمال الكتاب المدرسي وغيره من الوسائل التعليمية[إلى جانب المنهجية المقترحة في تحقيق أهداف المنهاج] فهو يشمل على أنماط الأداءات البيداغوجية المقترحة في هيكلة وتقويم

نشاط المتعلم فهو يشكل إحدى الوسائل الرئيسية في مساعدة المعلم على الأداء الإيجابية المنوطة في مختلف أوجه نشاطه .

3)- الوثائق الرفقة:

هي جملة الوثائق التي يستعان بها لتوضيح مقروئية المنهاج في مختلف جوانبه، تمكين للمعلم أو الأستاذ من الأداء الواعي لنشاطه، إذ يقدم التوجيهات العملية لتطبيق المنهاج وتحقيق أهداف مدعومة بنماذج عملية في وتنظيم خطط العمل التكوينية ووسائلها وتصميم الوحدات التعليمية وإنجازها وتقويمها .

4)- السندات الجماعية والفردية :

- القرآن الكريم.
- الحديث النبوي الشريف .
- بيان أول نوفمبر .
- الدستور .
- القانون المدني .
- قانون البلدية .
- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان .
- اتفاقية حقوق الطفل .
- نظام الجماعة التربوية للمؤسسات التعليمية والتكوينية.
- قانون المرور .
- القانون المتعلق بالبيئة .
- الكتاب المرجعي للتربية السكانية .
- الدليل المنهجي للتربية السكانية .
- تصاميم .
- رسومات .
- جداول.
- صور .
- العلم الوطني .

5)- السندات السمعية والبصرية :

وهي السندات المتعلقة بمختلف الأجهزة السمعية والبصرية كالمسجلات والأشرطة والأفلام والأجهزة المعاكسة والشفافات وغيرها ...

6)- السندات المعلوماتية :

الكمبيوتر(الإعلام الآلي)، الانترنت،الفيديو.

7)- التجهيز المدرسي الجماعي والفردي:

و هي كل ما يتصل بالتجهيز العلمي و البيداغوجي المتوفر في المدرسة و الأدوات الخاصة بالتلميذ (كراريس ، أقلام ، أدوات التسجيل و الحفظ المختلفة ...) .

رابعا: منهجية تقويم التعليم في مادة التربية المدنية

التقويم التربوي المقترح في هذا المستوى ، هو التقويم الذي يقوم على قياس أداءات المتعلم خلال مختلف نشاطاته التعليمية ، أو بعدها . و ذلك بوضعه أمام وضعيات إشكالية ، و معاينة ردود أفعاله وتصرفاته،لإثبات كفاءاته في حلها .

وفي هذا السياق فإن التقويم الذي تمكن اعتماده كأداة لمتابعة المسعى التعليمي للمعلم،ينبغي أن يتميز بما يلي:

- يهتم بتكوين المتعلمين، باكتسابهم ما يمكن من مهارات الأداة والإنجاز والإتقان
- يشخص طبيعة الثغرات التعلمية من مصادرها،وكيفية تذليلها .
- يحسن أداءات المتعلمين في عملية التعلم.
- ينظم وتيرة التعلم وفق الفروق الفردية بين المتعلمين .
- يكون مستمرا .

وتتمثل أدوات التقويم في هذا المستوى في وسيلتين أساسيتين،هما:

الاختبارات: تتمثل في مراقبة سلوك المتعلمين داخل المدرسة.من خلال مؤشرات معينة ضمن وضعيات إشكالية يمكن أن تتخذ أشكالا متنوعة تتلخص فيمايلي :

- المساء لة	- سرد وقائع
- إكمال الناقص	- التبرير
- إعادة الترتيب	- تصحيح موقف
- الصواب والخطأ	- التأكيد

- ملء جداول واستمارات - النفي
- الفرز - نقد مواقف وظواهر
- اختيار من متعدد - اقتراح بديل

خامسا: النشاطات اللاصفية

النشاطات اللاصفية: هي النشاطات التي يقوم بها المتعلم خارج القسم من خلال ممارسة مختلف مكتسباته في الوضعيات والمواقف المناسبة إما لأغراض تعليمية جديدة أو لأغراض اجتماعية في أوساط مختلفة،وهي تمثل امتدادا طبيعيا للنشاطات الصفية تكملها وتدعها كما تعد فضاءات مناسبة جديدة للمتعلم يوظف فيها كفاءاته المختلفة ،معرفية كانت أم سلوكية ، ومن أمثلة ذلك النشاطات التالية:

* إجراء بحوث بسيطة
* استثمار الأناشيد المبرمجة في مختلف المجالات.
* إحياء المناسبات بعرض تمثيليات قصيرة أو نشاطات خاصة بها كإقامة معارض،صور وإلقاء محاضرات ...
* زيارة الأماكن الأثرية .
* زيارة المؤسسات التي ترعى المسنين (دور العجزة).
* زيارة المستشفيات لعيادة المرضى .
*المشاركة في الحملات التبرع والتطوع.....
* التعاون الاجتماعي .
* زيارة المؤسسات الإدارية .
* زيارة الحدائق .
* زيارة المتاحف .
* زيارة مقر الجماعات المحلية .
* زيارة مقر المؤسسات الخدماتية كالحماية المدنية .

1-مفهوم العملية التعليمية:

يستخدم مفهوم العملية Process- Processus في علوم كثيرة للدلالة على معنى تتابع الظواهر تتابعا يكشف عن وحدة ما. و يوجد فرق بين الظاهرة و العملية، فالعملية هي الوظيفة الفعالة، أما الظاهرة فهي النتيجة المترتبة عن هذه الوظيفة.

و في علم الاجتماع يستخدم مفهوم العملية مقترنا بصفة الاجتماعية و تشير إلى التفاعل بين أجزاء البناء الاجتماعي. و يوجد نوعان أساسيان من العمليات الاجتماعية:

عمليات: تؤدي إلى التجميع و الاتحاد لها يكون الاتزان و الاستقرار في المجتمع من خلال تدعيم و تقوية الروابط و العلاقات الاجتماعية، و من أهم عمليات هذا الصنف: التعاون، و القوانين، و التمثيل[1].

و عمليات: تؤدي إلى التفريق و تبعا لذلك يختل التوازن القائم في المجتمع و ينتج عن التفكك و عدم الترابط بين مختلف العناصر في المجتمع و من أهم العمليات في هذا الصنف: المنافسة، الصراع، المعارضة...[2].

و الواقع أن عمليات التفريق و التجميع فهي عمليات تتابعية في المجتمعات البشرية و على أساسها تحدث الحركة في المجتمع و تعطي له مدلول السياق الزمني. و من هنا تبرز أهمية مفهوم العملية الاجتماعية في العلوم الاجتماعية حيث يمنح النظرية الاجتماعية أبعاد التغير.

و من بين علماء الاجتماع الذين كرسوا جزء من اهتمامهم لمفهوم العمليات الاجتماعية:

---

[1] محمد عاطف غيث ـ" عملية" في قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة 1979 ص 350

[2] محمد عاطف غيث، نفس المرجع الصفحة نفسها

1- جمبلوفيكس Gumplowicz الذي يعتقد أن العملية الطبيعية تنطوي على تفاعل متبادل بين عناصر متنوعة. أما الأشياء المتماثلة فلا يسود بينها تفاعل. و تقوم العملية الطبيعية على عنصرين أساسيين في نظره هما: التنوع (التباين) بين العناصر، و التفاعل المتبادل بينها، و قد أكد جمبلوفيكس أهمية العمليات الخاصة بالصراع و المنافسة.

2- كروبوتكن Kropotkin الذي أكد أهمية التعاون بالنسبة للعمليات الاجتماعية.

3- بالز Bales الذي نجح نجاحا كبيرا في إخضاع مفهوم العملية الاجتماعية لأسلوب البحث التجريبي مستخدما الجماعات الصغيرة التي تجتمع لحل بعض المشكلات كنموذج مصغر للجماعة البشرية[1].

و بمعنى مختصر فالعملية الاجتماعية هي تعبير عن نشاط إنساني معين يتضمن عناصر و ظواهر و ممارسات مختلفة كما يتم شرحه في الآتي.

2- ماهية التعليم و عناصر العملية التربوية:

تقوم التربية على مجموعة أنشطة مقصودة و موجهة نحو الطلاب ينفذها المربي، و في الحقيقة إن هذه الأنشطة المقصودة تجري خلال زمن و مكان محدودين و موجهة لفاعلين اجتماعيين (الناشئين/متعلمين) من لدن فاعلين اجتماعين (المنشئين/ مربين/ معلمين) و عليه يمكن اعتبار التربية عملية(*)[2] و أن اعتبارها عملية يسهل تحديدها لأن ذلك يتضمن هدفا و تخطيطا و إنجازا محددا، غير أننا في هذا المقام لا نبحث عملية التربية في

---

[1] مصطفى سويف " عملية" في مغهوم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975 ص 430

[2] إن الإستخدام الشائع لمفهوم العملية process، هو الذي يشير إلى خطوات مترابطة و متشابكة و منسقة يتبع البعض في نظام يؤدي إلى غاية محددة، أنظر: محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة 1979 ص 349-350

شموليتها و إنما نقصرها فقط على العملية التعليمية التي تتم في المؤسسات التعليمية و التكوينية و التأهيلية.

هذا يعني أن العملية التعليمية تكون دوما مقصودة و لها مجموعة من المكونات أو العناصر الأساسية التي يمكن حصر أهما في : المعلم، المتعلم، المادة التعليمية، و الفعل التربوي، و كل من هذه المكونات يلعب دورا في التأثير على المردود التربوي الذي هو هدف كل عملية تربوية أي كلا من هذه المكونات أشبه بالمتغير Variable الذي له قوة مؤثرة و / أو متأثرة بغيره.

إن التعليم عملية مستمرة و متواصلة تحقق تنمية قدرات الفرد المتعلم و ملكاته عن طريق التدريس و التدريب و الاحتكاك اليومي بالغير، و ممارسة الأعمال التي يسندها له المجتمع الذي هو عضو فيه.

بناء على ما تقدم يمكن تعريف التعليم بأنه نشاط منظم يقوم به المعلم بهدف نقل معلومات منه إلى المتعلم و التي ستحدث فيه تغييرا. لكن نقل المعرفة يتضمن عددا من الأسئلة لا بد من الإجابة عليها:

من ينقل؟ لمن ينقل؟ ماذا ينقل؟ كيف ينقل؟ ما الهدف من النقل؟

إن السؤال الأول يتعلق بالبحث في السمات الشخصية للمعلم و تأهيله للقيام بعملية التعليم يدل السؤال على البحث في شخصية المتعلم و مراحل نموه. أما السؤال الثالث فيهتم بالبحث في المواد التعليمية، و يركز السؤال الرابع على البحث في طرائق التدريس و الوسائل التعليمية. و أخيرا يتضمن السؤال الخامس البحث في الأهداف التربوية أو الناتج التربوي Educational out-put

إن الناتج التربوي الذي يتحقق فعلا، لا يتطابق دوما مع الأهداف المرجوة. إن اقل منها في الغالب. و المدرس الناجح هو من يكون ناتجه التربوي قريبا من الأهداف المسطرة. لكن لماذا يكون الناتج التربوي في الغالب أدنى من الأهداف؟

يمكن أن نتلمس الجواب عند بعض الباحثين في نوعية التربية و ما يهيأ لها من إمكانيات مادية و بشرية[1]، أو في شمولية مفهوم التربية بحيث لا تصح النظرة إليها إلا في ضوء العرض الشامل لكل جوانبها [2]و أوجهها، باعتبراها عملية اجتماعية تؤثر في الإنسان و توجه سلوكه و نموه الجسمي و العقلي و الخلقي و الاجتماعي.

بعبارة أخرى إن كل شيء يؤثر في سلوك الفرد مهما كان مصدره يدخل في إطار التربية. من هنا يمكن القول أن التربية مفهوم شامل أي أنها أوسع من التدريس و التعليم... كما أنها نوعان: تربية مقصودة و تربية غير مقصودة . بمعنى دقيق أن المدرس ليس وحيدا في عملية التأثير في سلوك المتعلم بل قد تتدخل عوامل أخرى في التأثير لا يكون المدرس راغبا فيها أو لا يقصدها و لا يتوقعها ، مما يعرقل بعض الشيء تحقيق الأهداف المسطرة لعملية التدريس.

باختصار يمكن القول أن للتعليم خصائص معينة:

<u>أولا:</u> يتمركز حول المعلم/ المدرس باعتباره العامل الذي يقوم بالأنشطة التعليمية اللازمة لمجموعة محددة من المتعلمين.

---

[1] عبد الله الدائم: التربية في البلاد العربية حاضرها و مشكلاتها و مستقبلها من عام 1950 الى عام 2000، دار العلم للملايين بيروت ,ط, 4, 1983,ص: 50

[2] المرجع نفسه ص: 72

ثانيا: أنه قضية مخططة ، مدروسة، و مبرمجة في الغالب من طرف هيئات عديدة(الوزارة، الإدارة التربوية ، المدرس....الخ) ينبغي القيام بها بشكل نظامي و محدد عبر فترة ومنية معينة.

ثالثا: أنه يهدف إلى تحقيق غايات تربوية في شخصيات المتعلمين الذين يقع عليهم فعل العملية التعليمية.

رابعا: يتجلى التعليم في أشكال مختلفة يجمعها مفهوم يطلق عليه اسم: التدريس.

3-/المعلم/ المدرس و أثره في العملية التعليمية:

يعتبر المدرس/المعلم عاملا رئيسيا في العملية التعليمية، ذلك أنه العنصر المحوري في الأسرة المدرسية/ التعليمية من حيث ارتباطه بالتلاميذ و الإدارة المدرسية و القائمين الآخرين على العملية التربوية/التعليمية،. و من مهامه أنه:

- يقوم بتهيئة الجو المناسب للتعليم و يلقن المعلومات للمتعلمين.
- يقوم بمهمة توجيه المتعلمين و إرشادهم في المواقف التعليمية المختلفة.
- أنه المؤهل القادر على فهم خصائص المتعلمين أثناء الموقف التعليمي.
- يساعد المتعلمين على تكوين عادات و اتجاهات و مهارات مرغوب فيها.
- يساعدهم على تنمية قدراتهم كي يساهم بنجاح في حياتهم الاجتماعية.
- على الارتياح و الطمأنينة و توثيق الصلة بين مختلف الأطراف التي تسهر على العملية التعليمية.\يعتبر

المدرس/المعلم مصدرا أساسيا يستمد منه المتعلم معلوماته الدراسية و خبراته الثقافية.

- المعلم/المدرس هو منبع الابتكار و تجديد طرق و أساليب التعليم، و هو عنصر فعال في نقد المناهج و تكييفها و تعديلها بما يناسب مراحل نمو المتعلمين و مختلف المراحل التاريخية التي يمر بها المجتمع و التغيرات التي تطرأ عليه.
- أن يتميز المدرس/المعلم/المربي بالميل و الاعتزاز و الرغبة في مهنة التعليم و المتعلمين و أن يسود لديه أسلوب الاحترام في التعامل مع المتعلمين في مختلف المواقف التعليمية و الاجتماعية.
- أن يتميز سلوك المدرس اتجاه المتعلمين و الإدارة التعليمية بالتعاون يبعث على الارتياح و الطمأنينة و توثيق الصلة بين مختلف الأطراف التي تسهر على العملية التعليمية.

و نظرا لأهمية المدرس في أية عملية تعليمية من وجهتها التربوية و التكوينية و الأثر الفعال الذي يتركه كل مدرس في ذات المتعلمين التابعين له فإن الباحثين و العلماء قد ركزوا على بحث السمات الشخصية التي ينبغي أن يتميز بها المدرس الكفء و يجعلها بذلك نموذجا للسلوك الذي يحتذي به، و السمات الشخصية للمدرس غير الكفء الذي ينبغي أن يرى فيها كل مدرس نموذجا من السلوك الذي يجب التنصل منه

السمات الشخصية للمدرس الكفء:

توجد دراسات عديدة تعرضت لبحث موضوع السمات الشخصية للمدرس الكفء، و من أهما دراسة تبحث صفات

المدرس القادر على إثارة اهتمام المتعلمين و المدرس العاجز عن ذلك[1].

طبقت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ اختيروا عشوائيا بلغ عددهم 155 تلميذ ينتمون إلى أحد المدارس الثانوية بمدينة كليفلاند بولاية أهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، و قد طلب من التلاميذ أن يعدوا قائمتين يرتبون في الأولى صفات المدرس الذي استطاع أن يثير اهتمامهم ترتيبا تنازليا، و في الثانية يرتبون صفات المدرس الذي فشل أو عجز عن إثارة اهتمامهم ترتيبا تنازليا كذلك. و كان من نتائج هذه الدراسة تحديد السمات المدونة في الجدول أدناه:

صفات المدرس الذي نجح في إثارة اهتمام التلاميذ	صفات المدرس الذي عجز عن إثارة اهتمام التلاميذ
1- أكثر انبساطا و نشاطا و ميلا للسيطرة و القيادة 2- أكثر ميلا للثبات الانفعالي و الميل الاجتماعي 3- أكثر معلومات تربوية 4- أفضل في التصرف في المواقف التربوية 5- أكثر رصانة و حزما 6- أكثر هدوءا و أبعد قلقا 7- أكثر صراحة و تسامحا 8- أكثر انشراحا و مثابرة 9- أعلى في تقديراتهم في بطاقة تقويم المدرس	1- أكثر عصبية 2- أكثر ميلا للاندفاع 3- أكثر انطواء 4- أكثر تسرعا 5- أكثر ترددا 6- أكثر التواء 7- أكثر تعصبا 8- أكثر تذبذبا 9- أكثر انقباضا

و في دراسة أخرى تبحث في شخصية المدرس الكفء تم إجراؤها على 770 طالب في إحدى الكليات في إحدى الدول العربية توصلت الدراسة إلى تحديد صفات المدرس الكفء وصفات المدرس غير الكفء كما يوضحه الجدول التالي[2]:

صفات المدرس الكفء	صفات المدرس غير الكفء
المهتم بالطلبة المتحمس المتفائل الذي يعرف مادته الذي يتصل بطلبته بطريقة جيدة	الجامد ضيق الأفق الذي ليست لديه القدرة على التنظيم المنعزل غير المبالي

[1] هي دراسة أجراها الباحثان:
Robbert A Patton and Paul A De Sena: identification though Stadent Opinion of Mativating and motivating of Teachers. The journal of Techer Ed Volume 17 Number 1 Spring 1966 pp 41-45

[2] محمد مصطفى زيدان: الكفاية الانتاجية للمدرس، دار الشروق للنشر و التوزيع و الطباعة، جدة ط 1. 1981

اللبق الماهر الذي لديه حب استطلاع ذهني الحسن التنظيم الذي يثير حماس الطلبة للمناقشة	الممل المكتئب الذي لا يثير الاهتمام المتشائم الذي لا يعينه أمر الفصل الذي لا يستطيع الاتصال بالآخرين الذي لا يقوم بتعليم شيء يتميز بأسلوب معين يقلق الآخرين.

و في دراسة أخرى قامت بها الباحثة رمزية الغريب تهدف خلالها إلى كشف العلاقة الإنسانية بين المعلم و التلميذ، انطلقت فيها من سؤال هام حول الصفات التي يجب أن تتوفر في المعلم حتى يقبل المتعلمين على دروسه و يثقون به. كما تساءلت عن إمكانية ترتيب تلك الصفات و الخصال بالنسبة لأهميتها في تدعيم العلاقات الإنسانية في محيط مدرسي.

طبقت الباحثة هذه الدراسة على مجموعتين من الطلاب الجامعيين، تكونت المجموعة الأولى من عينة بلغ عددها 100 معلم و معلمة جامعيين ممن يتابعون دراسات التأهيل التربوي بكلية التربية بجامعة الأزهر بالقاهرة، بحيث لا تقل المدة التي أمضاها كل في مهنة التدريس عن سبع سنوات، و تكونت المجموعة الثانية من عينة بلغ عدد أفرادها 100 طالبة جامعية من طالبات كلية البنات بجامعة عين شمس بالقاهرة، طلبت الباحثة من المجموعتين الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: أكتب 10 صفات لمعلم أعجبت به و كان له أثر حميد في نفسك ربما أدى إلى تغيير في ميولك و اتجاهاتك في مادته.

<u>السؤال الثاني:</u> أكتب 10 صفات لمعلم أثر في نفسك تأثيرا سيئا باعد ما بينكما و ربما كان هذا التأثير السيئ سببا في تغيير اتجاهك نحو مادته.

و قد كانت الاستجابات من طرف المجموعتين كبيرة للإجابة على السؤالين. و لكن أخفق عدد المبحوثين في إعطاء 10 صفات كاملة، و إنما تراوحت إجاباتهم بين 7 إلى 10 صفات فقط، و رغم ذلك فقد تمكنت الباحثة من ترتيبها و صياغتها حسب أهميتها كما يعالجها الجدول أدناه[1].

الصفة	صفات المدرس ذي الأثر الحسن	صفات المدرس ذي الأثر السيئ
1- الصفات الإنسانية	و هي الصفات التي تتعلق بالمشاركة الوجدانية و العطف و العمل على مساعدة التلاميذ و المشاركة في حل مشكلاتهم، كما تشمل صفات أخرى كالطرف و المرح و البشاشة	و هي الصفات المبنية على العنف و الشدة و الشراسة و الضرب و إثارة السخرية أمام بقية الفصل على المخطئ و عدم الرغبة في مساعدة التلاميذ
2- الصفات الخلقية	و هي الصفات تتعلق بميادئ المعلم و مثله و اتجهاته مثل: العدالة، عدم التحيز، الاتساق	و تشمل التحيز و الظلم و بشروخ التفرقة بين التلاميذ و الكذب و التحدث بالسوء عن

[1] رمزية الغريب: العلاقات الإنسانية في حياة الصغير و مشكلاته اليومية، مكتبة الأنجلو المصرية، بدون تاريخ، ص.ص 137-141.

	في المعاملة و الأخلاق الحميدة	الزملاء
3- الشكل و المظهر العام	و تتعلق بالأناقة (المعتدلة) و الترتيب و حسن اختيار الملابس و الصوت المتزن و سماحة الخلقة	و هي الصفات المعلقة بعدم العناية بالمظهر و لذلك اشتملت على صفات مثل: غير مرتب، قبيح، لا يهتم بمظهره، صوته ممل، المبالغة في الأناقة لدرجة مملة.
4- التمكن من المادة	تتعلق بتمكن المعلم من مادته و عنايته بإعداد الدروس و استخدام طرق تربوية تساعد على الفهم. كما شملت صفات مثل: شيق في إلقائه، لا يبخل بمادته على الطلاب	و تتعلق بعدم تمكن المعلم من مادته و عدم العناية بالطريقة، كما اشتملت على صفات أخرى مثل: البخل بمادته على الطلاب.
5- نوع القيادة	هي الصفات المميزة للقيادة الديمقراطية مثل: احترام أراء الطلبة و الاشتراك معهم في بعض أنواع النشاط، و معاملتهم كأب، أو أخ... الخ.	هي الصفات المميزة للقيادة الدكتاتورية مثل: السيطرة و التحكم و العناد و عدم قبول آراء الطلبة و عدم قبول المناقشة و الأسئلة قبولا حسنا
6- احترام القوانين المدرسية	و تتعلق باحترام المدرس للقوانين و المحافظة على المواعيد و قلة التغيب	و تتناول عدم الإخلاص في العمل و التأخير عن المواعيد و كثر التغيب في المدرسة.

يلاحظ عموما أن هناك شبه اتفاق على السمات الشخصية التي يجب أن يتميز بها المدرس الكفء، و هي في مجملها تعمل على تحسين أداء المدرس و نجاح العملية التعليمية و تحسين مستوى الناتج التربوي. غير أن التربية الحديثة لا يكفيها اليوم أن يتميز المدرس بالصفات التي يحبها فيه التلاميذ، و لكن يتطلب الأمر منه أن يكون مطلعا على أمور أخرى تتصل بالتأهيل العملي للمدرس و معرفته بالطرق التربوية و نتائج الأبحاث في ميدان ديناميكية الجماعات الصغيرة و تنشيط هذه الجماعات باعتبار الفصل الدراسي هو دوما فصلا يضم جماعة صغيرة.

4- المتعلم:

باعتبار المتعلم هو مستقبل المعلومات أو الرسالة حسب نظريات الاتصال فإن أدنى الشروط التي يجب أن يلتزم بها المتعلم هي:

حسن استقبال المعلومات/الرسالة: و تقوم عملية استقبال الرسالة على القدرة على الإنصات بكل وجدان المستقبل، و القراءة بالتعاطف، و التفكير بوضوح، بالإضافة إلى اتجاهات المستقبل نحو نفسه و نحو مصدر الرسالة.

المستوى المعرفي للمتعلم: حيث لا يمكن تقديم معلومات تفوق المستوى التعليمي و المعرفي للمستقبلين لها، و لا أقل من مستواهم كذلك، فالحالتين لا تشجعان على فهم الدرس و استيعاب المعلومات

النسق الثقافي و الاجتماعي الذي يوجد فيه المتعلم:

حيث ينبغي احترام عادات و تقاليد المجتمع الذي يوجد فيه المتعلمون كي تنشأ بين طرفي العملية التعليمية علاقة مبنية على

الاحترام و تبادل الثقة، مما يسهل عملية الفهم و الإدراك و الاستعاب و بالتالي تحقيق الأهداف التربوية.

المشاركة: لا بد للمتعلم أن يكون على قدر معين من المشاركة في الدرس، و على المعلم تشجيعه على ذلك بتحريره من كل العوائق.

5- الفعل التربوي: يعد الفعل التربوي عنصر من عناصر العملية التربوية عموما، ينفذه المعلم/المربي بالنسبة للمتعلم،، و يستخدم في هذا الفعل مجموعة من الوسائل كالمنهج و المقرر الدراسي و الوسائل التعليمية، مثل الكتاب و السبورة و الرسومات و الخرائط الخ...

6-المنهج في العملية التربوية: إذا أراد شخص ما أن يسافر من مدينة إلى أخرى، أو من بلد إلى آخر... فإن سفره يكون بهدف ما: سياحة، زيارة بعض الأقارب أو الأصدقاء، تحقيق هدف تجاري معين، تحقيق هدف علمي...

و بناء على هدف السفر، فإنه يحدد الوسيلة التي بإمكانها الاستجابة في تحقيق الهدف. و عليه يضع خطة تمكنه من ذلك و قد تتضمن خطته:

تحديد و سيلة النقل.

تحديد الوقت المناسب للسفر.

تحديد أمتعة السفر الخ...

ثم بعد أن يحدد خطواته كاملة أو لمرحلة معينة يبدأ في تطبيقها واحدة واحدة بحسب أهميتها أو أسبقيتها...

يسمى العلماء و المفكرون هذه الخطوات لتنفيذ أي عمل بالمنهج، مهما كان نوع العمل. بمعنى آخر أن ميادين حياة الفرد تزخر بالمناهج، كالحياة العملية و الحياة العلمية، و المجال

التربوي، و مجال البحث، الخ... و بناء على ذلك تعددت المناهج و اختلفت من ميدان إلى آخر.

و على العموم فالمنهج كما يعرفه البعض هو :"تسجيل و تحليل و فحص دقيق للطرق و الحركات التي تدخل في إنجاز أي جزء من العمل، و ابتكار أسهل الطرق و أكثرها إنتاجية لإتمام العمل"[1].

و يسمح لنا هذا التعريف بالقول بأن المنهج يدخل في كل جزء من أي عمل كما يدخل في مرحلة محددة من العمل أو أنه يغطي كل مراحل العمل و أجزائه حتى إتمامه كاملا. و من هذا المنطلق يكون التحقيق هدف تربوي رئيسي منهجا معينا، و يكون لهدف تربوي جزئي منهجا محددا أيضا. بمعنى مختصر فإنه العمل التربوي مهما كان هدفه قريب أو بعيد المدى. جزئيا أم تاما فهو بحاجة إلى تحديد خطوات لتحقيقه.

و من هنا إذن لا يمكن لأي مرب أو مربية أن تنجح في تحقيق أهدافها التربوية ما لم تكن لها خطط و طرق تتبعها تدرجيا.

7-الأهداف التربوية Les objectifs Pédagogiques

يتفق العلماء على أن التربية تحدث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين، و من هنا يكون الهدف التربوي هو تحقيق أي تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين[2]. و يقصد بالهدف التربوي أصلا، كما يرى بوكطراز Poctzar "ما سيعرفه أو سيكون عليه أو ما يفعله المتعلم و ما يسفر عليه تعليم مضمون تعلميمي ما و الذي لا نتنبأ

[1] أنظر: Method Study، في أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية مكتبة لبنان، بيروت، 1977 ص.267

[2] أنظر: محمد نقادي " مستويات الأهداف التربوية" عند أحمد تيغري و علي تعوينات و آخرون: قراءات في الأهداف التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ط 1 ، باتنة 1994 ص 131

بمدى تحققه قبل إنهاء عملية التعليم" و بهذا فالهدف التربوي عنده مستقل عن الوسائل التي تعتبر ضرورية لتحقيق الهدف[1].

أما بلوم BLOOM، فيعرف الأهداف التربوية بأنها التحديد الواضح للطرق الرامية إلى تغيير التلاميذ أي الوسائل التي بواسطتها تغير طريقتهم في التفكير و عواطفهم و أعمالهم[2].

بمعنى آخر أن بلوم لا يفرق بين الهدف التربوي و الوسائل المعتمدة في تحقيقه، و يقسم علماء التربية الأهداف التربوية إلى مجموعتين:

<u>الأهداف العامة:</u> تتمثل الأهداف العامة عند بوكطزار Poctzar في ترجمة المفاهيم و المضامين التربوية إلى نتائج[3].

و بمعنى آخر فالمقصود بالأهداف العامة هو تجسيدها عن طريق برامج رسمية تعطي للمتعلمين حتى يمكنهم تحقيق المشروع الاجتماعي التربوي[4].

و مهما كانت التعاريف التي تخص الأهداف العامة فهي تتضمن في مجملها اتجاهات نحو اكتساب الفرد مقومات الشخصية المتكاملة و هي أهداف اتفقت حولها الآراء في سائر المجتمعات البشرية و تضمنتها الوثيقة العالمية لحقوق الإنسان في المادة 26[5]. و بمعنى مختصر فهذه الأهداف تركز أساس على الجانب السلوكي للفرد أي بما يتفق و معايير الجماعة أو المجتمع الذي يعيش فيه.

---

[1] أنظر علي تعوينات " واقع لأهداف التربوية في التعليم الثانوي الجزائري" في :قراءات في الأهداف التربوية، نفس المرجع السابق، ص 65.

[2] أنظر: علي بوعناقة:" دور الأهداف التربوية في تحقيق التنمية الشاملة" في: قراءات في الأهداف التربوية، نفس المرجع السابق، ص 93

[3] Denis Louanchi Elements de pedagogie O P U Alger 1993 p 80

[4] Denise Louanchi المرجع نفسه الصفحة نفسها.

[5] مضمون الوثيقة هو " على التربية أن تهدف إلى تحقيق تفتح الشخصية الانسانية كاملا، و تفتح الشخصية الانسانية هدف تربوي شامل يتطلب تحقيق بعض الأهداف الفرعية الآخرى "(أنظر: علي بوعناقة، نفس المرجع السابق ص 94)

الأهداف الخاصة: و هي أهداف إجرائية سلوكية لها مجموعة من الخصائص تتمثل في:

- الدقة و الوضوح.
- عدم التناقض في الصياغة
- قابلية التحقيق و الملاحظة و القياس.
- احتوائها للإنجازات السلوكية و المهارات التي يجب أن يحصل عليها المتعلم.

و الحقيقة أن المناهج التربوية ترتبط إلى حد بعيد بإعداد المواد و البرامج التعليمية التي يلتزم المعلمون و المربون عموما بتقديمها للمتعلمين. و ينبغي أن تراعى في موضع البرامج و المناهج التعليمية و التربوية عدة مسائل أساسية حتى تنجح العمليات التربوية و التعليمية المقصودة و بالتالي تحقيق الأهداف التربوية.

من القضايا الأساسية التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار عند وضع البرامج التعليمية عموما ما يلي:

- مراعاة الجانب المعرفي للأفراد المقصودين بالعملية التربوية بهدف إكسابهم معلومات و معارف بصورة وظيفية أكثر.
- مراعاة الجانب الانفعالي للأفراد المقصودين بالعملية التربوية من حيث جلب اهتماماتهم و ميولهم العلمية
- مراعاة الجوانب النفسية و الحركية للمتعلمين بصورة عامة. بمعنى أن تكون البرامج و المواد التعليمية و التربوية متمشية و مراحل نموهم و استعداداتهم و مستويات نضجهم وحاجاتهم... الخ.

- مراعاة الجوانب الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية للمتعلمين أو المقصودين بالعملية التربوية، و ذلك يدفعنا للإيمان بالفرق الفردية بين المتعلمين، لأن مستوى المعيشة وثقافة الأفراد تلعب دورا مهما في إدراكهم للعمليات التربوية التي يتلقونها من مربيهم.

بمعنى مختصر أن العمليات التربوية كي تحقق الأهداف الخاصة و العامة لها ينبغي أن تكون مبنية على برامج تعليمية و تربوية من صنع خبراء مختصين في مجالات التربية عارفين للنظريات العلمية في ميادين البيولوجيا و علم الاجتماع على حد السواء.

8-الوسائل التعليمية Supports pédagogiques

و تسمى بوسائل الإيضاح، كما يطلق عليها البعض بالأدوات و الأجهزة التعليمية[1]. و هي مجموع الأدوات التي يستعين بها المدرس كي يوضح دروسه و ينفذ عملياته التربوية، و تتضمن الوسائل التعليمية عددا كبيرا من الأدوات و الآلات التعليمية. منها ما هو تقليدي و منها ما هو حديث يعتمد على التطور التكنولوجي.

فمن الوسائل التقليدية يمكن الحديث عن السبورة و الطباشيرية، الكتب الخرائط و الرسومات الخ... و أما من الآلات التكنولوجية فيمكن الحديث عن الكمبيوتر و ما يعتمد عليها من شبكات معلوماتية حديثة في عمليات الاتصال، مثل شبكة الأنترنات، كما يمكن الحديث عن الوسائل السمعية البصرية مثل أجهزة الراديو و الفيدو...الخ.

[1] أحمد حامد منصور: تكنولوجيا التعليم و تنمية القدرة على التفكير الابتكاري، ذات السلاسل ، الكويت 1986 ص، 151

بمعنى مختصر، يمكن القول أن التربية و التعليم عموما ترتبط بمفاهيم متنوعة مثل "تكنولوجيا التربية" و " تكنولوجيا التعليم" و " الوسائل التعليمية" و غيرها... و قد تؤدي كل هذه المفاهيم إلى نفس المعنى رغم ما يعطي لها من تعريفات مختلفة. و قد تبدو هذه المفاهيم محتواة لبعضها البعض أحيانا، إلى جانب تضمنها لوسائل الاتصال[1].

من هذا المنطلق تبدو العمليات التربوية و التعليمية في مجملها عملية من عمليات الاتصال، ذلك أن مجموعة من الأفراد في موقف اجتماعي معين بهدف موحد تحتاج إلى حد من الاتصال فيما بين عناصرها[2]. لكن الاتصال نفسه لا يتم بالكلمة و المراسلة Message/ المكتوبة أو الشفهية فحسب و إنما قد يتم بالصورة أيضا، أو بالتمثيل المسرحي أو بعرض الرسوم المتحركة و خاصة للصغار. و قد قبل في التراث التربوي أن صورة واحدة أفضل من ألف كلمة. فإن شريطا يعرض حول عادات الزواج في قبيلة إفريقية أو تسجيلا صوتيا لحوار بين زوج و زوجته على وشك الطلاق، يجعل المتعلمين يستفيدون أكثر بكثير من الشرح الشفوي[3].

لقد كان جون ديوي، دوما يردد أن التربية الفعالة هي التربية بالعمل، أي بالممارسة الميدانية، و الوسائل السمعية البصرية هي وضع وسطي بين الرسالة الشفوية و الميدان و عليه سميت أحيانا المصادر الثانوية للمعرفة، و سميت بالمصادر المساندة للطرق البيداغوجية Supports pédagogiques.

---

[1] المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم – إدارة التقنيات التربوية: تدريب المعلمين في مجال التقنيات التربوية، المرجع السابق نفسه ص.22.

[2] أنظر:

Harold J Leavitt: Quelques de divers reseux de communication sur la performance d'un groupe dans A Levy: Psychologie sociale-textes fondamenntaux et americzins, tome 1 Dunod, Paris 1972p293

[3] مربوحة نوار: تدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية –دراسة المشكلات و الطرائق و الحلول- أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة، معهد علم الاجتماع جامعة باجبي مختار – عنابة -1998-1999 ص.ص 104-105.

و لا حاجة لمزيد من الشرح في هذا المضمار. باختصار فالوسائل السمعية البصرية هي وسائل معينة/المربي. و تبقى العملية التعليمية هي الإطار و مضمونها هو الأساس الذي يجب أن يحدد خصائص أية طريقة تعليم أو أية عملية تربوية في أي مستوى كانت، و مع ذلك فإن فضل الوسائل التكنولوجية الحديثة يبقى حقيقة تعمل على ربح الوقت للمربين في توسيع معارفهم و ما يستجد من مؤلفات و معلومات في ميدان تخصصهم مما يزيد في تحكمهم في مستويات أدائهم التربوي، كما تساعد هذه الوسائل أيضا في جلب اهتمام أكثر و رغبته في بعض/أو كل الوحدات التعليمية المقصودة[1].

[1] لطفي الخطيب: واقع الحاسوب (الكمبيوتر) التعليمي في الأردن" المجلة العربية مجلة محكمة نصف سنوية، المنظمة العربية للتربية و العلوم، تونس، المجلد الثالث عشر. العدد الثاني ديسمبر 1993.ص.34.

مقدمة:

رغم الإصلاحات التي شرعت فيها السلطة داخل المنظومة التربوية إلا أننا من خلال الواقع و الميدان لاحظنا وجود المشاكل و النقائص و خاصة لدى المعلمين الذين يرون إجحاف هذا الإصلاح لأنهم لم يعرهم أي اهتمام أو لإصلاح في أوضاعهم المهنية و الاجتماعية.

1/ مهنة التعليم في الجزائر المعاصرة:

السيرورة التاريخية لتطورات المنظومة التربوية في الجزائر، و أهم مراحلها في التكوين، و أهم التغيرات الوظيفية و البنيوية التي حصلت في التعليم بكل مراحله و أطواره، تجعلنا نقف على أدوار السياسة التربوية و أهم، المؤثرات في تبني استراتيجية تنموية على قواعد لها أسسها و تصوراتها المستقبلية.

إن ميزة النظام السياسي و توجهاته عامل مهم و حيوي في توجيه وظيفة المنظومات المعرفية نحو خدمة السياسة، و لعل الواقع الجزائري و أهم خصوصياته على جميع المستويات، و في كل الفترات التاريخية، اتسم بغموض الرؤيا و غياب الاستراتيجية الفعالة، مما نتج عن ذلك فوض في وضع سياسات مؤسسة لجميع القطاعات، و كان التعليم و هو قطاع حيوي و مركزي في صدارة الاختلال و اللا استقرار.

و لو تتبعنا الفترات التاريخية بدأ بمرحلة الاستقلال، لوجدنا المنظومة التربوية، و في سيرورتها بقيت خاضعة للموروث الاستعماري و ازدادت تأزما خلال نهاية الثمانينات و التسعينات، نظرا لإفرازات و خصوصيات كل مرحلة و تأثيرها العميق في بلورة الذهنية لدى الفرد الجزائري اتجاه المدرسة و مهامها و أدوارها و شركائها.

و لعل التحولات الاقتصادية أساسا التي تشهدها و تعيشها الجزائر في مطلع الألفينات و بعد مرحلة اللا أمن و اللا استقرار بالخصوص، التي أثرت بشكل واضح في الفرد و المؤسسة و المفاهيم، " تبلورت من خلالها، أدورا الأفراد داخل النسق الاجتماعي" [1].

دور المدرسة في المجتمع و ما صاحبه من انتقادات بين المثقفين، خاصة مع العشرية الأخيرة و أوضاعها الصعبة، و اتهامها في وظيفتها و أجيالها من خلال مناهجها و برامجها المنتهجة في العمليات التعليمية. " و أصبحت المدرسة الجزائرية في قفص الاتهام ، باعتبارها حقل معرفي إيديولوجي ساهم في تكوين الأصولية الدينية".[2]

" و مع التحولات الكبرى في المنظومة العالمية "[3] أصبحت المدرسة الجزائرية تشهد التجديد في البرامج و الهياكل و طرق التدريس و التكنولوجيا المتطورة في تقنيات التعليم، و لم يول خطاب الإصلاح الاهتمام بالمعلم باعتباره المحور في العملية التعليمية، رغم مظاهر الاضرابات التي شهدها القطاع في السنوات الأخيرة و كان سببها الرئيسي رد الاعتبار لمهنة المعلم من خلال إعادة النظر في راتبه، و كان هذا مطلب رئيسي أولي، و رغم ذلك بقيت مطالب المعلمين بدون أذان صاغية، في وقت تغيرت فيه مطالب الحياة، و أصبحت أجرة المعلم لا قيمة لها، في توفير العيش الكريم و بالتالي أصبح المعلم يفكر في الجانب المادي على حساب الجانب التربوي و المهني، من خلال الرغبة في تغيير المهنة التي لم تعد توفر له رغباته و احتياجاته العصرية.

[1] Réforme du systéme educatif en tuniçie, les actes de la conférénce du 11 avril 2000-Alger, institut d'études de strarég, 2000 page:56.

[2] من الأنترنت : www.hci.dz

[3] Ouru Bellat marie, pour une approche analytique du fonctionnement du systéme éducatif, éd.p.u.f 1993 p:93.

و الجدول التالي يبين لنا هذه الاستراتيجية اعتمادا على نتائج الاستمارة.

الجدول رقم 13: (يبين موقف المعلمين من مهنة التعليم)

النسبة المئوية	موقف المعلمين من مهنة التعليم		
	نعم لتغيير المهنة	لا لتغيير المهنة	المجموع
التكرار	63	57	120
النسبة	52.50%	47.50%	100%

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول، نلاحظ أن نسبة 52.50% من مجموع نسبة عينة البحث، راغبة في تغيير مهنة التعليم و هذا ما يدعم رؤيتنا لواقع التعليم و ما آل إليه، رغم الإصلاحات التي سطرتها السلطة في السنوات الأخيرة و أغلبية الراغبين و هم رجال يفضلون الأعمال الحرة أو التجارة و سبب بذلك الحب في الرفاهية السريعة، و هذه الاستراتيجية التي يطمح في تطبيقها المعلم، تنم عن واقع اثر في طبقات المجتمع، و جعلها تعيش الصراع الاجتماعي.

و مع دخول الجزائر اقتصاد السوق توسعت الفجوة بين أفراد المجتمع مما يلزم الدولة " إعادة النظر في دخل المعلم، و إعطاء القيمة للمهنة"[1]، للحفاظ على الاستقرار الاجتماعي و يعطي

[1] من الأنترنت: www.arab200.net

المصداقية لمؤسسة المدرسة و " إعادة تفعيل أدوراها في ظل التغيرات الوظيفية للتعليم المعاصر"[2].

2/ رؤيا في مستقبل التعليم في الجزائر المعاصرة:

إن الظروف التي يعيشها التعليم في الجزائر المعاصرة، بكل تشعباتها و عمقها، و من خلال وظيفي كمعلم، منذ سنة 1999 إلى يومنا هذا و تفاعلي مع شركاء المدرسة و خاصة المعلمين، و استدرا جهم في معرفة تصوراتهم و مواقفهم من واقعهم المهني، من خلال مسيرتي المهنية و كباحث مبتدأ ، قمت بالاندماج الايجابي و المشاركة و الحوار مع مختلف الفئات العمرية بدءا بالذي لديه خبرة و أقدمية في التعليم، مرورا بمتوسط الخبرة إلى الجديد في المهنة ذكورا و إناثا، من خلال الندوات و الأيام الدراسية، و المناقشات داخل وخارج (محيط) المدرسة.

و من كل هذه المسيرة المهنية وقفنا على عدة معطيات، أعطت لنا صورة أخرى عن وضعية المدرسة الابتدائية بالخصوص ، هذا من جهة و من جهة أخرى تصورات المعلمين لواقع المدرسة و

[2] Transformations du systéme éducatif, les actures et politiques, l'harmatton, 1993 p75.

مستقبلها و النظرة التشاؤمية السلبية بكل مبرراتها التي وجدتها في تفكيرهم.

و من نتائج ذلك احتقار مهنة التعليم و اعتبراها مسببا في وضعيتهم الاجتماعية المزرية، و فقدان المرتبة و الطموح داخل " النسيج الاجتماعي" [1] و بالتالي الثبات في المكانة و انغلاق الحراك الاجتماعي بطبيعة المهنة الخاضعة للقوانين و التشريع المدرسي الذي يقف حاجزا أمام طموحات المعلمين.

" و من هنا نلمس أزمة تعود بالسلب على مستقبل التعليم"[2] و إمكانية امتداد أثارها على الأجيال اللاحقة إذا لم تكن هناك سياسة واعية بخلفيات وضعية قطاع التربية، و إعادة الاعتبار و المكانة له بكل أبعادها و مستوياتها النظرية و التطبيقية، لأن إفرازات الميدان تترك حكما سلبيا على الأجيال الناشئة، و ذلك واقع في المجتمع الجزائري بحكم التجربة و الممارسة.

و تعود الفاعلية في تطبيق البرامج إلى التجارب السابقة و حقيقة فشلها بالنظر إلى طبيعة التجربة و الحكم عليها، بالسلب دون معرفة خلفيات ذلك. و يعتبر النظام الأساسي السابق كتجربة لها برامج فقدت الفاعلية في التطبيق و الممارسة و قياسا على ذلك يجمع المعلمون على إعادة نفس أزمة التجربة مع النظام الابتدائي لأنهم في الجدول الموالي يرجعون سبب فشل تجربة النظام ألأساسي إلى عدم التطبيق الفعال للبرامج و ليس السبب في التجربة ذاتها كمنظومة أفكار و مناهج و طرق بيداغوجية، و حسب تصريحاتهم يعتبر الواقع و ظروفه المتعددة

---

[1] توات، اتجاه المعلمين نحو المدرسة الأساسية، مذكرة ليسانس، 1984 ص 42.

[2] من ينقذ هذه المدرسة المنكوبة(ملف المدرسة الجزائرية و أقدارها ، شنيني، الخبر الأسبوعي، تاريخ الإصدار 29/09/1999، العدد، 30 الصفحة 05.

حسب الظرفية الزمنية و خصوصياتها، العامل الأساسي في ظهور مسببات الفشل.

الجدول رقم 14" موقف المعلمين من تجربة النظام الأساسي السابق.

النسبة المئوية	موقف المعلمين من تجربة النظام الأساسي السابق					
	ناجحة و كان يمكن الاستمرار فيها	تجربة فاشلة و كان ينبغي تغيرها	المسألة غير متعلقة بالتجارب لكن بالتطبيق الفعال للبرامج	الأمر لا يعنيني كمعلم	بدون إجابة	المجموع
التكرار	22	16	62	11	09	120
النسبة	18.33%	13.33%	51.66%	09.16%	07.5%	100 %

المدرسة الجزائرية و سيرورتها مع النظام الأساسي، عكست بوضوح الظرفية التاريخية و محتوياتها السياسية و الثقافية و الاقتصادية التي كانت متبلورة في تلك الفترة بكل قيمها هيكليا و وظيفيا، و كان " التعليم يكرس إعادة إنتاج الأدوار الاجتماعية" [1]خاضعا للنمط الإيديولوجي الواحد، في الممارسة و التطبيق من خلال مؤسسات المجتمع، و حضور الشعارات في المناسبات و غياب تطبيقها في الميدان، و ينطبق ذلك على النظام الأساسي الذي كان مطبقا، في المدرسة الجزائرية (التعليم القاعدي)، فأصبحت المنظومة التربوية تعيش " الإختلالات الوظيفة"[2] و غياب منهجية واضحة المعالم و الهدف، و ظهور ثغرات وسعت الفجوة بين التعليم و المجتمع رغم فعالية البرامج و واقعيتها العملية

[1] تركي رابح، أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص 65.
[2] دور البحث في إنجاح العملية التربوية، رويبي ، الخبر تاريخ الاصدار 02/03/1998، العدد 2208، الصفحة 20

بسبب تشجيع الرداءة بعوامل المحسوبية ، أثرت سلبا على الفاعلين الاجتماعيين داخل المدرسة لغياب قيمة المهنة و المكانة للمعلم وبالتالي غياب الفاعلية في العمل، و كان هذا ظاهرا في النظام الأساسي كمؤشر المستوى لدى التلميذ رغم كثافة المعارف و غياب وظيفتها في الممارسة و السلوك، و من هنا كانت المسألة غير متعلقة بالتجارب لكن بالتطبيق الفعال للبرامج المنتجة.

و من جهة أخرى يدعم موقفنا من المدرسة الأساسية السابقة، من خلال موقف مجتمع البحث الحامل التقييم السلبي مع تبرير المواقف و ذلك من خلال السياسة التعليمية و ما صاحبها من متغيرات و توجهات، أثرت على القيمة و الفاعلية لوظيفة المدرسة مما اكسبها الطابع الوظيفي الشكلي و بالتالي غياب الوظيفة الاستراتيجية للمعرفة تماشيا مع تطورات المجتمع و أصبحت المدرسة الأساسية موظفة لأيديولوجية السلطة في ذلك الوقت، خاصة مع أحادية الحزب و النظام الاشتراكي من خلال طبيعة البرامج و أهدافها التي تعمل على خدمة و استمرار النظام الأساسي، و يرى المعلمون إعادة التوجه للبرامج التعليمية في المدرسة المعاصرة مع عودة النظام الابتدائي و في فترة التغيرات السياسية و الاقتصادية و الثقافية التي يشهدها العالم المعاصر و بالتالي تكييف التعليم خدمة لتوجيهات، المنظومة المعرفية العالمية بتأثير ظاهرة العولمة وبكل أبعادها الأيديولوجية .

الجدول رقم 15: تقييم المعلمين للمدرسة الأساسية السابقة

النسبة المئوية	تقييم المعلمين للمدرسة الأساسية السابقة			
	تقييم إيجابي	تقييم سلبي	بدون إجابة	المجموع
التكرار	46	60	14	120
النسبة	38.33%	50%	11.66%	100

يرى غالبية المعلمون (50%) بأن المدرسة الأساسية السابقة لم تكن ناجحة لعدة اعتبارات بيداغوجية و معرفية و منهجية و على المستوى الواقعي يرجع المستوى لدى التلميذ مما أفقد مصداقية التكوين لدى المدرسة، عند مؤسسات المجتمع من خلال الوظيفة و درجة التحكم في التسيير و كذلك على مستوى التقييم و درجة المؤهل و أصبحت قيمة الشهادة العلمية فقط على المستوى العلمي النظري لا تعكس بالضرورة حقيقة حامل الشهادة بفعل عوامل صنعها الأفراد حسب مواقعهم الاجتماعية بفعلهم ظهرت معايير جديدة تتحكم في الانتقاء.

3/ المعلم و المجتمع:

" تغيرت نظرة المجتمع المعاصر، إلى المعلم و المدرسة بصورة واضحة في المجتمع الجزائري، بكل فئاته ، و توجهاته تزامنا مع التغيرات الحاصلة في بنيات و مؤسسات المجتمع، مع الإصلاحات الاقتصادية و السياسية و الثقافية"[1]

المعلم و خلال هذه الفترة و ما صاحبها من أحداث، أصبح يعيش إفرازات المجتمع على جميع الأصعدة. أثرت في مهنته و واقعه، و انعكس ذلك جليا في تصوراته و ممارساته ، و أصبح يعيش التناقضات.

عدم التقييم و الاعتراف بمكانة و دور و فضل المعلم من طرف المجتمع لمفهومه الواسع و المتعدد ظهر ذلك جليا من خلال:

[1] من الإنترنت: www.mabarrat.org

- على المستوى قانون المعلم خصوصا، و المنظومة التربوية عموما.
- العشرية الأخيرة من تاريخ الجزائر (فترة اللا أمن) و ما حدث فيها للمدرسة و المعلم من عنف.
- المستوى المادي انعكس على المعلم و جعله يقوم بإضرابات مهنية يطالب فيها بتحسين أوضاعه، و كانت النتيجة دائما سلبية.
- فقدان قيمة الشهادة العلمية في المجتمع، عامل رئيسي في عزوف الطلبة و التلاميذ مواصلة الدراسة، خاصة مع ملاحظة الظاهرة في الواقع عند الشباب الجامعي البطال، و أثر ذلك على المردود و الأداء التربوي و التعليمي لدى المعلم، لأنه وجد نتائج عمله لا قيمة لها فينظر إلى أفراد المجتمع، الذين توجهوا إلى تقديس قيم أخرى، و الجدول الموالي يبين الوضعية و المكانة التي يعيشها المعلم داخل المجتمع، مما يزيد في تدعيم كلامنا و أحكامنا، من خلال العمل الميداني مع عينة البحث و تصريحاتهم.

الجدول رقم 16: يبين مكانة المعلم في المجتمع حاليا

النسبة المئوية	مكانة المعلم في المجتمع حاليا				
	وضعية مزرية	وضعية متوسطة	وضعية حسنة	وضعية جيدة	المجموع
التكرار	61	50	09	00	120
النسبة	50.83%	%41.66	07.50 %	00%	100%

و من خلال قراءتنا لنتائج الجدول تتضح لنا جليا تصريحات المعلمين حول واقعهم المهني و الوظيفي فنجد نسبة 50.83% تصرح بأن وضعيتها مزرية داخل المجتمع و تليها مباشرة وضعية متوسطة و تقريبا مشابهة لها تماما و نسبتها 41.66% تصرح بأن

وضعيتها متوسطة و بالتالي فأغلبية مجتمع البحث لها نظرة سلبية لواقعها و هذا يدعم ما قلناه سابقا، و في وقت يتحدث عن مشروع إصلاح المدرسة بجميع مراحلها و يغيب الفاعلين في العملية التربوية و بالتالي هناك تناقضات حول مستقبل قطاع التعليم في الجزائر بسبب غموض رؤيا إصلاحية استراتيجية تشمل مسببات الأزمة على كافة مستويات القطاع، و خاصة في هذه المرحلة الهامة من واقع المجتمع الجزائري بفعل التطورات السريعة التي تتحكم فيها التكنولوجيا العالية و افرازاتها أين أصبح النظر إلى الواقع له أساليب تخطيطية وفق دراسات مستقبلية مبنية على أسس علمية، و هذا كله بفضل قيمة العلم و التعلم في الألفية الثالثة التي من مميزاتها الاهتمام باستثمار العلوم في خدمة التنمية. و بالتالي إلزامية إعطاء أهمية و أولوية قصوى للمدرسة و مكوناتها و على رأسها الاهتمام بصاحب المعرفة ليستطيع هندسة الأجيال وفق متغيرات العصر و متطلباته المتجددة لاستمرار على ضوء واقع العالم المعاصر.

4/ واقع المدرسة الابتدائية المعاصرة:

خطاب إصلاح المدرسة وظيفيا كان له الحظ الأوفر من اهتمام أصحاب القرار، و ظهر ذلك في تجديد المعارف و المناهج التربوية و أما الجانب الهيكلي و الوسائل المادية ذات الاستراتيجية التحكمية في تقنيات المعرفة و ممارستها ميدانيا و مهاراتيا لفهم الظواهر العلمية على أسس منهجية خاضعة لتطورات التكنولوجيا و وسائلها في فهم قواعد الممارسة التعلمية لم يحظى بالاهتمام البالغ و الشواهد الواقعية في الميدان تشير إلى ذلك النقص على مستوى الوسائل البيداغوجية الحديثة و نمط المدرسة المستقر على الوضعيات السابقة وفقدانه غالبا إلى التجديد و لو كان

موجودا لم يخضع للرقابة الصارمة و بالتالي كان التجديد الهيكلي شكليا ليس له خطة استراتيجية.

و من خلال دراستنا الميدانية بولاية تيسمسيلت و بالمدارس الحضرية و الريفية بمقاطعة دائرة ثنية الأحد و برج الأمير عبد القادر لاحظنا افتقار المدارس إلى الوسائل الحديثة خاصة الإعلام الآلي ، و من خلال تصريحات المعلمين على أسئلة الاستمارة المتعلقة بأهم التجهيزات البيداغوجية و التربوية المتوفرة في المدارس التي شملها بحثنا و خرجنا بنتائج بينت واقع المدرسة الابتدائية المعاصرة في ظل التحديث و التجديد و جعل الطفل له علاقة بتطورات العصر، و ذلك كله ينعكس بالسلب على استراتيجية الإصلاح و نتائج الجدول الموالي تبين واقع المدرسة من التطورات الحاصلة في المجتمع، و خاصة المدارس الريفية باعتباري معلم بإحدى هذه المدارس منذ سنة 1999 و أنا أعيش واقعها. الذي لا يبعث على الارتياح لأنها بعيدة عن مسايرة التحديث الفعلي و مازالت على نمط التقليد و ببساطة الوسائل.

الجدول رقم 17: يبين المدرسة و مواكبتها لعصر التكنولوجيا و التطور السريع

	المدرسة و علاقتها بالتطور و عصر التكنولوجيا					
النسبة المئوية	قاعة للإعلام الآلي	وسائل التدريس	مكتبة	وسائل الرياضة	بدون إجابة	المجموع
التكرار	04	52	19	32	13	120
النسبة	03.33%	43.33%	15.83%	26.66%	10.83%	100 %

تبين نتائج الجدول، افتقار أغلبية المؤسسات التربوية إلى الإعلام الآلي الذي يعتبر ظاهرة العصر، و نسبة امتلاك المدارس

له تقدر ب: 03.33% من مجموع مدارس مجتمع البحث، و هذا يوضح الواقع التربوي من حقيقة مشروع الإصلاح و استراتيجية، في " اكتساب التكنولوجيا و توظيفها"[1]، عمليا. و كذلك فيما يخص الجانب المكتبي نلاحظ نسبة 15.83% من مجموع المدارس يملكون مكتبات و كذلك 26.66% وسائل الرياضة و هذه النسب كلها ضعيفة تعكس عدم مسايرة المدرسة الابتدائية "لمقاييس التطور الحديث"[2] و متطلباته و بالتالي كيف يمكن الحديث عن مشروع إصلاح المدرسة و تطبيق جوانبه المعرفية و إهمال جوانب التحكم فيه وظيفيا و عمليا و مفاهيميا ، و مهارتيا.

و تعتبر ظروف العمل في المدرسة انعكاس كذلك لواقع المدرسة، فالمعلم شريك من الشركاء الفاعلين في العملية التربوية و التعليمية، يؤثر و يتأثر بها، في جميع الظروف و الحالات و هو أدرى بواقع المدرسة وظيفيا و بيداغوجيا و هيكليا، يحكم لها أو عليها من حيث وسائلها و جوها و في الجدول الموالي إشارة إلى التماس واقع المدرسة المعاصر من خلال ظروف عمل المعلمين بها.

الجدول رقم 18: ظروف العمل في المدرسة

النسبة المئوية	ظروف العمل في المدرسة				
	ظروف سيئة	ظروف مقبولة	ظروف حسنة	ظروف جيدة	المجموع
التكرار	17	73	22	08	120
النسبة	14.16%	60.83%	18.33 %	06.66%	100%

عند قراءة نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 60.80% من المعلمين ظروف عملهم بالمدارس مقبولة و هي ظروف تعكس

[1] Les transformations du systéme éducatif –Acteurs et politique ed, l'harmattan 1993-paris p 150
[2] Les transformations du systéme éducatif en Algerié, édition, unesco- cread-médine, 1993-p133s

واقع مازال يعيش التطور البطيء الذي لم يرق إلى المستوى المطلوب و هو ما يزيد في توضيح صورة واقع المدرسة المعاصر، و علاقتها بالتطور التكنولوجي المتسارع. " في وقت ما زالت الوسائل البدائية من مميزاتها في عمليات بناء المعرفة و تعلمها"[1].

[1] المجلة الجزائرية لعلم النفس و علوم التربية، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 1995 ص 58.

5/ الإصلاح التربوي في قفص الاتهام:

هددت شخصيات من التيارين الإسلامي والقومي في الجزائر بمقاطعة المدارس العمومية خلال السنة الدراسية المقبلة، إذا لم تتراجع الحكومة عن الإصلاحات التي تنوي إدخاله على مرحلة التعليم الابتدائي بداية من الدخول الدخول المدرسي الجديد.

وأوضح هؤلاء ومنهم نواب في البرلمان آخرون انتهت عهدتهم في اتصال مع الشرق الأوسطً من صالح الحكومة أن تتراجع عن قرار إدراج اللغة الفرنسية إجباريا ابتداءا من السنة الثانية ابتدائي أو تمنح على الأقل لأولياء التلاميذ حرية الاختيار بين اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزيةً. أما إذا مضت وزارة التربية في تطبيق توصيات لجنة إصلاح المنظومة التربوية، التي لاقت رفضاً وانتقادا شديدين من طرف التيار العربي الإسلامي، فان ذلك من شأنه أن يفتحً باب المواجهة مع الحكومة، ومن الممكن أن نصل إلى حد دعوة الأولياء إلى مقاطعة الموسم الدراسي المقبل وإخراج أبنائنا من المدارس الحكومية والعودة إلى المدارس الحرة والقرآنيةً مثلما كان الحال خلال العهد الاستعماري حين كان معظم الجزائريين يدرسون أولادهم تعاليم الإسلام وقواعد اللغة العربية في الكتاتيب المدارس القرآنية.

ولم يستبعد وزير التربية الأسبق الدكتور علي بن محمد أن يصل الموقف إلى مقاطعة أولياء التلاميذ، بل أيضا اغلب المعلمين وإطارات التربية في المدارس العمومية. وقال "للشرق الأوسط ًانه يتوقع كل شكل من الأشكال الاحتجاج ويومها قد نصل إلى مثل ما وصلت إليه منطقة القبائل، وستكون السلطة مجبرة على

التحاور، وهي ترى آلية التربية متوقفة، مع أن الحوار أمر ممكن من الآن قبل أن يصل الوضع إلى حد التعفن"[1].

وقال ابن محمد، الذي يرأس التنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الأصيلة والمتفتحة، لسنا ضد إصلاح المنظومة التربوية، بل ضد إفساد المدرسة مشددا علي أن تغيير الهوية ليس إصلاحا، كما أن هذا العمل ليس من اختصاص لجنة المنظومة التربوية، لآن الهوية أصلا، هي تراكم تاريخي ولا تقرر بمرسوم. كما انتقد الوزير الرئيس عبد العزيز بوتفليقة عندما وضع أمر إصلاح المنظومة التربوية بين يدي لجنة منزوعة المصداقية، إضافة إلى انه لا يمكن تحقيق إصلاح لا تشارك فيه الأطراف الأساسية في الميدان كالأسرة التربوية والتلاميذ وجمعيات أوليائهم، لكننا نجد أن اللجنة تخلت تماما عن هذه الأطراف

وأشار وزير التربية في حكومتي الوزيرين الأولين احمد حمروش واحمد غزالي الاسبقين إلى أن هناك نية من قبل بعض الأطراف لغلق الباب والاختلاء بالمدرسة والقيام بهذا الفعل الشنيع فيها، وسيكون ذلك دمارا للمدرسة الجزائرية.

وشكك ابن محمد في أن الحكومة تنوي فعلا إصلاح المدرسة، وأوضح أن العودة إلى تدريس اللغة الفرنسية في سنوات المرحلة الابتدائية الأولى، لن يستفيد منها إلا المحظوظون من أبناء المسئولين لان الوزارة قررت أن يكون التطبيق تدريجيا ويمس 10% فقط من مجموع المدارس[1].

---

[1] من إنترنت: www.sis.gov.ps

[1] من إنترنت: www.sis.gov.ps

وكانت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية قد قدمت تقريرها إلى الرئيس بوتفليقة، و رافقت ذلك موجة معارضة وقف وراءها من أطلقوا على أنفسهم أنصار المدرسة الأصيلة، ونشرها بيانات عبر الصحف و قادوا حملة جمع توقيعات واسعة. وبعثت وزارة التربية بمذكرة، ، تدعو فيها مديري التربية بالولايات إلى الاستعداد لتطبيق أولى توصيات اللجنة التي كان يرأسها عميد جامعة باب الزوار بن علي بن زاغو، ويتعلق الأمر بالتحضير لتدريس اللغة الفرنسية كمادة إجبارية بدأ من السنة الثانية ابتدائي[1].

6/ الأقدمية في التعليم و أثارها:

تعتبر الأقدمية في التعليم عامل مهم في تبني المعلم لإستراتجية تغيير المهنة و من خلال العمل الميداني مع فئة معلمي المدرسة، الابتدائية و خاصة الأقدمية في المهنة التي تتجاوز 15 سنة، لهم مواقف تنم عن عدم قدرتهم مواصلة العمل و ناقمون على أوضاعهم الاجتماعية خلال كل هذه المدة، و بالرغم من تداعيات مشروع الإصلاح و إطلاع الأغلبية عليه من خلال نتائج الجدول فإن اهتمام المعلمين غير منصب على الإصلاح و سبب ذلك بكل بساطة إعطاء الأولوية لمشاكلهم المهنية و الجدول الموالي يبين أن المعلمين لهم إطلاع على مشروع الإصلاح لكن من وراء ذلك يعكس واقع يحتاج إلى إصلاح و هو واقعهم بالذات.

[1] من إنترنت: www.sis.gov.ps

الجدول رقم 19: المعلمون و إطلاعهم على الإصلاحات الجديدة المتعلقة بالبرامج:

النسبة المئوية	المعلمون و إطلاعهم على الإصلاحات الجديدة المتعلقة بالبرامج			
	نعم	لا	نسبيا	المجموع
التكرار	67	10	43	120
النسبة	% 55.85	% 08.33	% 35.85	% 100

يبين الجدول بأن المعلمين لهم إطلاع على البرامج و لو بنسبة غير كبيرة لأن نسبة 35.83% لها إطلاع نسبي، و نتائج هذا الجدول تعكس عدم الاهتمام الكبير بمشروع الإصلاح لأن المعلم و واقعه تجعله منشغلا به ، فهو يريد إصلاحا جديدا و فعالا لحسابه لأن : ما فائدة التحدث عن إصلاح المنظومة التربوية بدون إدخال المعلم ضمنه و بالتالي إعطاء الإصلاح المصداقية الفعلية و المنتجة"[1].

7/ الجامعيون و المدرسة الابتدائية:

في السنوات الأخيرة و منذ سنة 2002 بدأ إدخال الجامعيين الحاملين لشهادات الليسانس في التعليم الابتدائي بقرار وزاري، كأساتذة، و منذ تلك السنة أصبح شرط التوظيف في التعليم الابتدائي شهادة جامعية، و من خلال العمل الميداني مع هؤلاء الجامعيين الموظفين في التعليم عن طريق تقنية الاستمارة أو المقابلات، النصف الموجهة كأفراد من عينة البحث و بلغ عددهم حوالي 11 فأغلبية هؤلاء دخلوا بدون رغبة في المهنة، كقول أحدهم:" أخوك مرغم لا بطل" لأن طموحاتهم كانت العمل وفق تخصصهم و بالتالي كانت مهنة التعليم الاستراتيجية المثلى لعدم الوقوع في شبح البطالة، و كانت استراتيجية الوزارة هو رفع مستوى التعليم من خلال الانتقاء للأساتذة ذوي التكوين العلمي

[1] خلفيات الإصلاح التربوي: تساؤلات و ملاحظات، بن محمد، الخبر، 07/07/1998، العدد، 2311، ص:21.

العالي، دون أخذ بالاعتبار خصوصية التكوين و طبيعة الشهادة لدى الجامعيين ما الفائدة من تكوين طالب جامعي في الجامعة في تخصص معين ثم في النهاية يجد نفسه يدرس أطفالا بدلا من توظيفه حسب تخصصه ليتمكن من إثبات إمكانياته و توسيع معارفه في ميدان تخصصه. فهم غير راغبين في هذه المهنة و لا يستطيعون التأقلم معها و يجمعون على تدني مصداقية الشهادة الجامعية بحكم وظيفتهم لأنها لا تتطلب سوى تكوين في معاهد خاصة ، كما هو مطبق الآن، بكالوريا+3 سنوات في مدرسة عليا ثم الالتحاق بمهنة معلم مدرسة ابتدائية.

8/ مفهوم التربية المدنية:

و تشمل علوم التربية المدنية قيم معرفية ووجدانية و مهارات سلوكية يمكن أن تظهر من خلال الممارسة العملية الميدانية ، مما يستدعي تخطيطها تربويا كي تقوم مؤسسات التربية و التعليم عامة بتوظيف مبادئها في موادها و مباحثها التعليمية، ذلك باعتبار أن المدرسة حاضنة الأجيال في مرحلة بنائهم و تنشئتهم بطريقة منظمة هادفة ، من أجل الوصول إلى مجتمع مدني سليم يحقق لأفراده و جماعاته و مؤسساته ما يصبون إليه في إيجاد الإنسان الاجتماعي الصالح و المصلح لذاته و لغيره، لذا تعتبر المدرسة المختبر العملي لفحص و تطبيق مبادئ التربية المدنية.

يمكن تعريف مفهوم التربية المدنية على انه مجموعة الخبرات المدنية من مفاهيم و قيم و مهارات و اتجاهات و ممارسات تعزز الجانب المدني لدى التلاميذ في مختلف جوانب الحياة المدنية في النواحي الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و

ذلك ليكونوا أعضاء فاعلين مستقبلا في بناء مؤسسات المجتمع والاتقاء به على أساس مبدأي: الحقوق و الوجبات.

أهداف و غايات تعليم و تعلم التربية المدنية:

- ترسيخ القيم الإيمانية في نفوس التلاميذ، و إشباعهم بالقيم الخلقية، من أجل المحافظة على الأخلاق العامة للمجتمع.
- تقدير الروابط الإنسانية بين الشعوب.
- تنمية عاطفة الولاء عند التلاميذ للأسرة و من ثم للمجتمع و التأكيد على مشاعرهم و شخصياتهم و تحمل المسؤوليات .
- تنمية مفهوم وجود الأخر و احترام الحريات العامة.
- إبراز قيم العمل الحياتي اليومي، و تقدير الاجتهاد و الوقت و الإتقان و التعاون.
- الانخراط في الجماعة و المجتمع.
- التعرف على مؤسسات المجتمع المدني و أدوار كل منها و مساعدتها في تنفيذ برامجها لترسيخ المواطنة و نشرها في المجتمع.
- تزويد التلاميذ بمفهوم: الدولة و المجتمع، و كيف يمكنهم القيام بأدوارهم المناصة بهم ليكونوا أعضاءا فاعلين فيه.

9/ المؤسسات وترسيخ مفاهيم و قيم التربية المدنية:

الجهات التي يمكنها أن تعمل على ترسيخ مفاهيم و قيم التربية المدنية في المجتمع، ينبغي الوعي بأن عملية نشر و تعميم مفاهيم و مبادئ التربية المدنية لا تقتصر على المؤسسات التربوية فقط رغم أهميتها في القيام لذلك، بل إن تلك العملية تكاملية شمولية تشترك فيها مؤسسات و جهات متعددة في المجتمع و من تلك المؤسسات ما يلي:

أولا: السلطات التعليمية العليا التي تشرف على المنظومة التربوية: حيث يقع على عاتقها تخطيط المناهج التي تشمل مفاهيم و مبادئ و مباحث التربية المدنية و تنفيذها بتوظيف استراتيجيات و تقنيات التعليم و التعلم المناسبة ، و كذلك تقويمها و تطويرها.

ثانيا: المؤسسات التعليمية الخاصة و التي تمثلها وكالة الغوث الدولية و المدارس الخاصة و لها دور مهم بما تملكه من إمكانات مادية و معنوية في تنفيذ ذلك .

ثالثا: وسائل الإعلام بأشكالها المختلفة المسموعة منها و المقروءة و المرئية و ذلك من خلال البرامج الثقافية و الأفلام الوثائقية، و النشرات الخاصة و العامة و غيرها و ذلك من خلال نشر مفاهيم و مبادئ التربية المدنية في المجتمع.

رابعا: المنظمات الأهلية: من خلال اللقاءات التي تعقدها و دوراتها التدريبية التي يمكن بها أن تهيئ للمعلمين الذين ينفذون مباحث التربية المدنية، المعارف و المهارات اللازمة للوصول إلى الأهداف و الغايات التي تركز عليها و غنى عن البيان أن أغلب تلك المؤسسات مستقلة عن السلطات التعليمية العليا، فتعمل بذلك على تنويع و إثراء مفاهيم و مبادئ التربية المدنية.

خامسا: الجامعات، فالجامعات التي تحتضن جيل الشباب عليها أن توفر لهم تخصصات أكاديمية تعرفهم بقدراتهم و الامكانات المتاحة لهم بصفتهم مواطنين قادرين على الارتقاء بوطنهم من خلال تفعيل أدوارهم الاجتماعية و السياسية و الاقتصادية.

سادسا: المؤسسات الدينية و خاصة وزارة الأوقاف و ما تشرف عليه من مساجد ، إذ تملك مؤسسات مجتمعية عامة تستطيع من

خلال توصيل رسالتها في التربية المدنية لأفراد المجتمع بشكل واسع الانتشار.

10/ التربية المدنية في إطارها المحلي و الإقليمي:

حظي موضوع التربية المدنية باهتمام الباحثين و الدارسين، و كذلك المنظمات الأهلية التي أفردت لها مؤتمرات و دورات تدريبية و أيام دراسية و ورش عمل لتخرج بنتائج تصبح أساسا لأدبيات هذه المواضيع و من تلك اللقاءات ما يلي:

مؤتمر التربية المدنية في العالم العربي: التحريات المشتركة و سبل التعاون المستقبلية حيث عقد هذا المؤتمر المركز اللبناني للدراسات و المؤسسة الدولية للإدارة و التدريب بدعم من الوكالة الكندية في دار سيد الجبل ادها (لبنان) في 02/04/ أيلول 1994، و شاركت فيه وفود كل من الأردن و سوريا و البحرين و الكويت و كندا و لبنان ، و وفد الجمعيات الأهلية الفلسطينية العاملة في لبنان و قد تدارس المجتمعون مفهوم المواطنة و دور التربية المدنية في العالم العربي المعاصر، و مناهج التربية المدنية، و تقنيات إنتاج و إخراج موادها و موضوعاتها، و خلصوا إلى أن مستوى الانتشار في المناهج و أساليب التربية المدنية في معظم هذه الدول المشاركة ضعيفا رغم الاهتمام الواضح بها، و قد أكد المجتمعون على أن أهم أهداف التربية المدنية هو بناء مواطن الغد بالمشاركة و التنسيق بين جميع مؤسسات المجتمع المدني و مع وزارة التربية المدنية و التعليم العالي " لتعزيز التنشئة المدنية للتلاميذ"[1]، كما أن هناك

[1] Marie ouru-Bellat, Agnés Henriot – van Zanten, soeiolgie de l'ecol, Ed, armand colin Editeur, paris 1992 p05.

حاجة ماسة لتحديث و تطوير " مفاهيم التربية المدنية الحالية"[2]، و عصرنتها لتواكب التطورات المعاصرة في هذا الشأن.

11/ التربية المدنية أساس مدرسة المستقبل:

يسعى الإنسان خلال مراحل حياته إلى تحقيق أهدافه و غاياته التربوية و التعليمية القريب منها و البعيد على السواء. و منطلقات هذه الأهداف و الغايات قاعدتني:

الحقوق و الواجبات، فالإنسان مواطن في وطنه، ينبغي أن يتمتع بكامل حقوق المواطنة، و يعمل من خلال واجباته على الارتقاء بذلك الوطن و العناصر المكونة له، افرادا و جماعات و مؤسسات. لذا ينبغي على الإنسان المواطن الذي يمتع بحقوق المواطنة أن يقوم بواجبات تلك المواطنة في أفضل صورها، و تعتبر المناهج الدراسية في هذا الصدد الركيزة الأساسية للوصول إلى تلك الأهداف و الغايات من خلال عملياتها المخططة و المنظمة و الهادفة لإنجاز مخرجات مؤهلة و قادرة.

و التربية المدنية هي السبيل لترسيخ المواطنة في نفوس المواطنين . و ذلك بما تشمله من أدوات و وسائل التنشئة المواطنة للأفراد، فالتربية المدنية تعني بإعداد المواطن من أجل القيام بدوره في المجتمع بكفاءة و فاعلية و اقتدار و يعتبر الولاء و الانتماء أولى حلقات سلسلة البناء المواطني.

و قد طبق رسول الله صلى الله عليه و سلم مفاهيم و مبادئ التربية المدنية في أفضل صورها فقد ضرب مثلا رائعا في الولاء و الانتماء عندما هجر من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة، فنظر إلى مكة موطنه، و قال بلغة المواطن الصالح و المصلح:" يا مكة إنك أحب بلاد الله إلى الله ، و أحب البلاد إلي. و لولا أن أهلك،

[2] Yves délaye, Ecole et citoyenneté, presses de la fondation nationale des slience politique, 1994, p 16.

أخرجوني منك ما خرجت"[1]، و قوله (ص):" حب الوطن من الإيمان"[2] (فقه السيرة: 1397هـ/1977م) و عندما أقام دولته في المدينة المنورة دعا إلى العمل بمبادئ التربية المدنية التي نادى بها القرآن الكريم، فأخي بين المهاجرين و الأنصار، و اتبع حرية الرأي بحسب نظام الشورى، و دعا إلى عدم ترويع الآمنين، و طبق نظام التكافل الاجتماعي من خلال إنشاء بين مال المسلمين و شجع على ممارسة قيمة العمل و الجد و الاجتهاد و الإتقان و غير ذلك من مبادئ الإسلام.

12/ التربية المدنية في العملية التربوية المدرسية و متطلبات ممارستها:

تعتبر الممارسة العملية التربوية للتربية المدنية في المدرسة أهم مظهر من مظاهر ترسيخ مفاهيمها و قيمها في نفوس التلاميذ ، و تظهر الممارسة في عدة أصعدة و وجوه و من الجهات التي ترتكز عليها عملية التنفيذ ما يلي:

1- **السلطات التعليمية العليا:** فالممارسات التي تمارسها تلك السلطات و سياستها تجاه الموظفين العاملين تحت إشرافها، و خاصة المعلمين تهدد و بشكل أساس التربية المدنية المنشودة، فعمليات القهر التي قد تمارسها السلطات التعليمية ضد هؤلاء الموظفين و خاصة المعلمين لا تؤدي إلى ترسيخ قيمي و مهاري في تعليم و تعلم مبادئ التربية المدنية بطريقة سليمة ، فقد انتقد تربويون في الجامعات اليمنية انتهاك حقوق المعلم بشكل دائم في وقت يدور فيه الحديث عن اقتراح لتطبيق هؤلاء المعلمين مناهج في التربية المدنية الحقوقية، و على ذلك " د.عادل

[1] من الأنترنت: www.amanjordan.org/arabic c
[2] من الأنترنت: www.almotamar.net

النشرجي أستاذ علم الاجتماع بجامعة صنعاء بأن أولى خطوات التربية المدنية الحقوقية التضامن مع المعلم بإيقاف العبث في حقوقه"[1]، كما أن توفير متطلبات عملية التعليم و التعلم من أهم حقوق الطلبة على السلطة التعليمية المشرفة.

2- **المناخ الصفي و المدرسي:** و ينبغي التأكيد في هذا الصدد على المناخ الصفي و المدرسي السليم لانه يدعم الممارسات المرتكزة على التربية المدنية كالتعاون و التنسيق و غيرهما، و قد يدعونا ذلك إلى تفعيل المؤسسات الطلابية داخل المدرسة و خارجها لإيجاد لغة حوار مشتركة بينهم، هذا من جانب و من جانب آخر، فإن حمل المعلم للعصا على الدوام تجعل من هؤلاء الطلبة يستمرون الإهانة و مصادرة حقوقهم في التعبير عن آرائهم مما يؤدي إلى سحق شخصياتهم و عدم نجاعة مفاهيم و مبادئ التربية المدنية التي يدرسونها و يتدربون عليها.

13/ تغيرات بنيوية:

طرأت على أدوار الدولة تغيرات أثرت سلبا في دعمها للخدمات المختلفة وفرص التشغيل و في الوقت نفسه لا يزال المجتمع المدني العربي يعاني من مشكلات و معوقات إدارية و قانونية و رقابية و مالية، و لهذا كان و لا يزال الرهان على الأسرة العربية لتنمية خصائص الطفل و الارتقاء بفرصه ، غير أن الواقع المتغير للأسرة يؤثر إلى ضعف إمكاناتها و قدراتها على القيام بما هو معهود عليها من أدوار و مهام. فهي تتجه إلى الحجم الأصغر و تعاني في شرائحها المتوسطة و المنخفظة من مشكلات متعددة،

[1] من الإنترنت: www.albahwa.yemen.net/exp

في الدخل و السكن و القدرة على الوفاء بمتطلبات العلاج و التعليم نتيجة لخصوصية قسم لا يستهان به من هذه الخدمات، فضلا عن بزوغ اتجاهات لتغير قيمها من الجماعية إلى الفردية، و من الروحية إلى المادية، مما يجعل مسألة الأسرة العربية أحد المسائل التي بحاجة إلى عمل دؤوب وجاد لاستعادة أدوارها في التعلم الذاتي و التنشئة الحضارية، " خاصة و أن مؤسسات أخرى دخلت معها في تنافسية غير مخططة لجذب الطفل و التأثير فيه"،[1] خاصة و سائل الإعلام التي يأتي في مقدمتها " التلفزيون بإبهاره و جذبه للطفل ببروز قدراته الإدراكية المبكرة"[2].

14/ المعلمون و تصوراتهم من وظيفة تأثير مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي على الطفل

الجدول رقم:20: يبين الحجم الزمني المناسب لتدريس مادة التربية المدنية أسبوعيا.

	الحجم الزمني المناسب لتدريس مادة التربية المدنية أسبوعيا			
النسبة المئوية	ساعة واحدة أسبوعيا	ساعتين أسبوعيا	أكبر من ساعتين	المجموع
التكرار	68	37	15	120
النسبة	% 56.66	% 30.83	% 12.50	% 100

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 56.66 % من عينة البحث (المعلمين) يرون أن ساعة واحدة أسبوعيا كافية لتقديم مادة التربية المدنية في السنة أولى ابتدائي و هذه المدة الزمنية مقررة من طرف وزارة التربية الوطنية. و يرجعون ذلك إلى سهولة المواضيع و تجاوب التلاميذ معها. فهناك حصتان أسبوعيا لهذه المادة و زمن كل حصة (30د).

[1] Lakhar Boghdad, questionnement en pédagogie, la protique de l'évaluation formative, Ed hala, 2000 p49.
[2] Haecht annevan, ecole à l'éprenve de la sociologie, la questions à la sociologie l'éduction, Ed, De Boeck iniversité 1998 p 99

فزيادة الوقت في نظر المعلم هو عقوبة له، نظرا للحجم الساعي أسبوعيا و المقدر بـ: (30 ساعة) و يعتبره كثيرا و مرهق عليه فكيف يمكن زيادة الوقت في هذه المادة و الوزارة أقرت بذلك و في الواقع المعلم له رغبة في التخفيف من ساعات العمل، و هذا ما لمسناه من خلال إجاباتهم حول سؤال مرفق للسؤال المطروح، لماذا؟. و كانت إجاباتهم إذا زدنا على الوقت المقرر فنحن نعاقب أنفسنا بأنفسنا، و يعتبرون برامج هذه المادة واضحة و سهلة التناول في القسم إذا أحسن المعلم تقديمها فهي لا تحتاج إلى وقت كبير وجهد شاق في توضيح معارفها للتلاميذ، لأنها من واقعه و معاشه و ممارسته، و يركزون أيضا على "[1] أهمية الوسيلة في التحصيل المعرفي السريع"، من خلال توفرها في الحصص التعليمية كالصور و بعض الأجهزة السمعية و البصرية.

الجدول رقم 21: برامج مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي و علاقتها بالمجتمع

	برامج مادة التربية المدنية و علاقتها بالمجتمع		
النسبة المئوية	برامج تنسجم مع طبيعة المجتمع الجزائري و ثقافته	لا تنسجم تماما مع طبيعة المجتمع الجزائري و ثقافته	المجموع
التكرار	85	35	120
النسبة	% 70.83	% 29.16	% 100

يرى غالبية المعلمين (70.83 %) من مجموع نسبة مجتمع البحث، أن برامج ماد التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي تنسجم مع طبيعة المجتمع الجزائري المعاصر و ثقافته، من خلال طبيعة محتوياتها المعرفية التي تعكس تغير البنى

[1] thelot Claude, Evaluation du système éducatif, les côtés fonctionnement résultats, Ed, Nathan, 1993 p35

الوظيفية و المفاهيمية للمجتمع و مؤسساته المختلفة الأدوار و المهام و الوظائف، التي تجددت و تغيرت أساليب نمط استراتيجيتها وفق حاجيات الأفراد المعاصرة، و كذلك للتغيرات الواقعة في المجتمعات المعاصرة في مختلف جوانب المجتمع ثقافيا و سياسيا و اقتصاديا و اجتماعيا، وأصبحت الجزائر بجميع مؤسساتها تتبنى التغير و ظهر ذلك جليا في قطاع التربية و التعليم ليخدم طبيعة التغيرات و يشكل جيل جديد في التفكير اعتمادا على برامج تعليمية ذات استراتيجيات ممنهجة، و كانت التربية المدنية بمفهومها و وظيفتها، انعكاس لخطاب المواطنة و المجتمع المدني الحديث الذي ينتهجه و ينادي به رجال السياسة و الفكر و الثقافة تزامنا مع تطورات المجتمعات المعاصرة في عدم اللا أمن و اللا استقرار، من خلالها " ظهرت المعارف الداعية إلى مجتمع السلم و المدنية المتحضرة"[1] و ممارسة " مفهوم الديمقراطية بقواعدها وإيديولوجياتها"[2] تحت غطاءات شتى و كان التعليم من بينها.

جدول رقم 22: تكامل برامج مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي

النسبة المئوية	تكامل برامج مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي		
	برامج متكاملة	برامج مختلفة	المجموع
التكرار	74	46	120
النسبة	% 61.66	% 38.33	% 100

يرى غالبية مجتمع البحث (61.66 %) أن برامج مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي متكاملة و يعدون بذلك وجود تدرج معرفي حسب سن الطفل و طبيعته العقلية و النفسية و تطورات نموه و درجة إدراكه للمعارف، فبرامج السنة

[1] éducation pour tous: situation et tendances 2000. l'évaluation des acquis scolanes, Ed, U,N,E,S,C,O , 2000 p147

[2] mehidi Belkacem , pédagogie de l'islam Ed, E,N,A,G, 2000 p20

أولى ابتدائي دروس أولية تمهيدية ، تعريفية بوسطه و محيطه الاجتماعي المعاصر، يتناول جوانب ممارسته اليومية من خلال الأسرة، المدرسة الشارع، و المؤسسات، إذ يتعرف على الحياة المدنية وشروط ممارسة قواعدها و تأتي السنة الثانية، ببرامجها المكملة للمعارف السابقة، ذات الطبيعة، الوطنية و السلوكية " و قواعد ممارسة مبادئ الديمقراطية"[1] بمبادئ أولية بسيطة داخل القسم و المدرسة و الجماعة التربوية تعويدا و تدريبا لنمط ممارسة الحياة الديمقراطية مستقبلا و فهم آليات و أدوات تطبيق المجتمع المدني و التعرف على الحقوق و الواجبات، و التزام نظام الجماعة بالطاعة و الولاء، و هذا كله " تمارسه المناهج و البرامج التربوية التجديدية"[2] و نجد ذلك عند مادة التربية المدنية، التي تنشئ الطفل تدريجيا و تدربه "على السلوك السياسي و المدني البسيط تمهيد للحياة المعقدة مستقبلا"[3].

الجدول رقم: 23 توظيف كتاب مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي في الحصص التعليمية

النسبة المئوية	توظيف كتاب المادة في الحصص التعليمية			
	يوظف دائما	يوظف أحيانا	يوظف سبيا	المجموع
التكرار	64	32	24	120
النسبة	% 53.33	% 26.66	% 20	% 100

الوسيلة البيداغوجية لها أهمية في بناء المعارف و فهمها و توسيعها، لذا نجد "التربويين يهتمون بالوسيلة البيداغوجية و

[1] laroui Abdallah, origines sociales et uilturelles du nationalisme marocain, centre culturel arabe, 1993: p 39.
[2] Rahmani Kheria , formation professionnelle essai sur l'articulation entre système éducatif et système de production thèse, institut des suence sociales, 1981 p 22.
[3] Naji Abdennasser, assurer la qualité du système Educatif, 200 p:98.

تجديدها دائما"[4] باعتبارها الموجه و المرشد في الحصص التعليمية.

يجمع المعلمون بنسبة (53.33 %) بتوظيف الكتاب بصفة دائمة في الحصص التعليمية ، مبررين ذلك بعدم توفر الوسائل الأخرى، و نظرا لطبيعة سن الطفل و ضرورة الملاحظة و تأثير الصورة في عملية الإدراك، فدروس مادة التربية المدنية تعتمد أساس على وضعيات تحتاج إلى ملاحظتها المباشرة و خاصة مع البرامج الجديدة و تغيير الكتاب أيضا، جعل منه وسيلة مساعدة و ضرورية في كل حصة تعليمية.

و يرى المعلمون على أن كتاب مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي استراتيجي في هذه المرحلة لما له من وظيفة تشويقية في عملية جلب اهتمام و انتباه التلميذ عند تقديم معارف المادة، التي لها صلة " وثيقة بواقع التلميذ و تصوراته و تمثلاته"[1] في ممارسة و تعاملاته مع ما يحيط به من تفاعلات الأفراد خلال النشاطات و الممارسات، فمحتويات الكتاب لا بد من تكيفها و مطابقتها بواقع التلميذ، حتى لا يقع في " تناقضات معرفية تؤثر في ممارساته و تصوراته"[2].

الجدول رقم 24 وظيفة مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي على الطفل

وظيفة مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي على الطفل			النسبة المئوية
المجموع	تشكيل الطفل وفق قيم العصر	اندماج الطفل في المجتمع الجزائري	

[4] Chitou , chemseddine; mondialisation: l'espérance ou le chaos, Ed, anep, 2002 : p 105.
[1] O'khissy, majid, A l'école de l'mpunite: le harcèlement sexuel en milie scolaire et université, Ed le ferec , 2002: p110.
[2] Bouden, Raymond, Bulle, Nathalie, chercaoui, Ecole et société: les paradoxes se la dzmocratie, Ed P,U,F, 2001 :p95.

التكرار	50	70	120
النسبة	% 41.66	% 58.33	% 100

" يعتبر تغير المعارف في المنظومة التربوية المعاصرة عامة و المدرسة الابتدائية خاصة، خاضع للتغيرات الحاصلة في المنظومة المعرفية "[1] مع ظاهرة العولمة و نتائجها في مختلف جوانب مجتمعات الأفراد، حيث حتمت انتهاج سياسات إصلاحية إما بالطاعة أو من خلال تغيير الأنظمة بالقوة أحيانا أخرى.

و كان التعليم و التربية من أهم الوسائل الإستراتيجية في تجسيد مشروع الإصلاحات العولمية، و كانت الجزائر من ضمنها ومن خلال إعادة النظر في المدرسة و مناهجها و برامجها.

و تعتبر التربية المدنية في المدرسة مع الإصلاحات الجديدة خطابا نحو المجتمع المدني و المواطنة الجديدة بمفهوم معاصر مع الجيل الجديد و يرى أغلبية المعلمون 58.33 % من أن برامج ماد التربية المدنية الجديدة في السنة أولى و الثانية ابتدائي هو تشكيل الطفل وفق قيم العصر فهم بذلك يصرحون بوظيفة المادة و أهدافها و استراتيجيتها على ضوء " خطابات الإصلاحات"[2] ، المحلية و الإقليمية و الدولية العالمية ، نحو عولمة المعرفة"[3]،بشتى طرقها و أساليبها من طرف المتحكمين في دواليب الاقتصاد و تكنولوجيا وسائل الإعلام و الاتصال.

[1] Meziab samia, indicateurs du système éducatif, Ed , Oirection, de l'évaluation de l'orientation, 2001: p 132

[2] sahraoui madjide, reforme du système éducatif et planification, le quotidien d'oran, 2005/02/24, N 3089, p:7.

[3] école algérienne en attente de reforme El Watan, 2000/01/03, N, 2756, p:4-5

الجدول رقم : 25 وفرة وسائل تدريس برامج المادة في المدرسة.

النسبة المئوية	وفرة وسائل تدريس برامج المادة في المدرسة			
	الوسائل متوفرة	الوسائل قليلة	الوسائل منعدمة	المجموع
التكرار	15	60	45	120
النسبة	% 12.50	% 50	37.50%	% 100

يجمع أغلبية المعلمين بنسبة (50 %) على أن وسائل تدريس مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي، قليلة في المدارس التي يدرسون بها، رغم مشروع الإصلاح الجديد و ما وضعه من، استراتيجيات شملت جوانب المشروع و كانت الوسائل و تحديثها ضمن ذلك لكن على أرضية الواقع نجد هناك بقاء للوسائل القديمة و البسيطة في عمليات التعليم الحديثة عملية تدريسها توفر الوسيلة الإيضاحية لمعارفها يلمسها التلميذ و يتعامل معها، يدويا و وجدانيا و ذهنيا لتسهيل عمليات الإدراك و الفهم المحقق فكريا و سلوكيا و خاصة الوسائل الحديثة و ضروراتها ، الملحة و مكانتها العلمية في توضيح أبعاد المعارف و " البرامج المنهجية"[1] ، لأن " طبيعة المعارف الجديدة"[2] تتطلب وسائل جديدة هادفة و بالتالي نلاحظ هناك عدم تناسق في رؤى الإصلاح الوطني حاليا إذا لم تغير السياسات مستقبلا في تهيئة الأرضية لمشروع الإصلاح بكل " شروطه و قواعده العلمية و المنهجية و المادية"[3] و بالتالي يعلق المعلمون على هذا المشكل البيداغوجي بأنه عامل مهم في تسيير العمليات التعليمية و يؤكدون على وجوب الوسيلة مستقبلا.

[1] marouf, langue, école, identité, ed l'harmattan , 1997p 137.
[2] Oueiroz, école et ses socilogies, ed nataou , 1995: p 113.
[3] Houssaye, les valeurs a école, Ed, P,U,F, 1992 p91.

الجدول رقم 26: وظيفة صور كتاب مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي

وظيفة صور كتاب مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي				
المجموع	ليست لها أي أهمية	وسيلة بيداغوجية مساعدة على التحصيل المعرفي لدى الطفل	لها أهداف تربية معينة	النسبة المئوية
120	10	90	20	التكرار
100 %	08.33%	% 75	16.66 %	النسبة

يجمع المعلمون و بنسبة (57 %) على أن الصور الموجودة في كتاب مادة التربية المدنية للسنة أولى و الثانية ابتدائي، و سيلة بيداغوجية مساعدة على التحصيل المعرفي لدى الطفل، نظرا لخصائص الصورة و موقعها في حملها لرسائل تربوية ذات " سميائية دلالية لمحتواها"[1].

تعتبر الصورة في العلوم المعاصرة علم قائم بذاته، له تخصصاته في الجامعة كعلم سميائية الصورة، و بالتالي في العلوم التربوية الحديثة لها دور وظيفي في " تجسيد توجهات الخطابات التربوية الممارسة على الأجيال"[2].

و بالتالي يتصور المعلمون بأن وظيفة الصورة، وظيفة تربوية تعليمية لدى الطفل من خلال إرفاقها في نصوص التلاميذ و البرامج التعليمية المتنوعة حسب المجالات و الموضوعات

[1] Le grand , une école pour la justice et la democratie, Ed, p.u.f, 1995, p 175
[2] chiland, l'enfant, la famille, l'école, Ed, p,u,f, 1989, p:131.

المقترحة، فهي بذلك سند تربوي في إظهار وظائف المعرفة المراد تبليغها للصغار و هم في ذلك السن المتميز، بالفراغ الإيجابي أين يمكن تشكيله وفق الأهداف أمرا سهلا بالوسائل المناسبة و العصرية التي تبهر انتباه الطفل و تمارس عليه التقليد و " الإتباع و الخضوع التام"[1].

الجدول رقم 27: درجة أهمية مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي

النسبة المئوية	درجة أهمية مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي			
	لها أهمية	لها أهمية محدودة	ليست لها أهمية	المجموع
التكرار	72	32	16	120
النسبة	% 60	% 26.66	13.33%	100 %

يرى غالبية المعلمين (60 %) بأن مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي أهمية استراتيجية نظرا لمحتوياتها المعرفية المعاصرة و الجديدة في بناء تصورات و أدوات التفكير لدى التلميذ و هو في ذلك السن، و خاصة في هذه المرحلة بالذات التي تتميز بالتطور السريع في نمط الحياة و أساليبها.

الوظيفة المعرفية لمادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي، مع خطاب إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر المعاصرة، تشكل جزءا لا يتجزأ من التنشئة المستمرة و المستديمة في إطار بناء شخصية الطفل عبر المراحل العمرية و

[1] SAADA, les langues et l'école, Ed, peter lang, 1983, p:14

في نفس الوقت وضع معالم محددة " للممارسة التفاعلات المجالية" [1] في إطار قوانين المجتمع و أعرافه و تمثلاته.

و البرامج التعليمية لمادة التربية المدنية في الطور الأول هو " خلق الولاء و الطاعة"[2] ، نحو توجهات مشروع السلطة لدى الجيل الجديد . باعتماد التعليم و استراتيجيته في توجيه الفكر و السلوك . نحو القبول و الخضوع التام و اكتساب الشرعية المجتمعية. " لمشروعية الأنظمة و بقائها و استمرارها"[3].

الجدول رقم 28: علاقة برامج مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي بتوجهات الإصلاح

النسبة المئوية	**علاقة برامج مادة بتوجهات الإصلاح**		
	تعكس توجهات الإصلاح	لا تعكس توجهات الإصلاح	المجموع
التكرار	81	39	120
النسبة	% 67.50	% 32.50	% 100

يرى مجتمع البحث (المعلمون) و بنسبة (% 67.50) أن برامج مادة التربية المدنية تعكس توجهات الإصلاح الوطني نحو " المجتمع المدني"[4] و ممارسة مفهوم الديمقراطية المعاصر بكل قواعدها و شروطها و آليات تطبيقها في الميدان.

[1] Thelot, l'évaluation du système éducatif, Ed, Nathan, 1993, p 142.
[2] Djeflat, Abdelkader, technologie et système éducatif en algueraie, Ed, C.R.E.A.D, 1990, p22.
[3] Rahmani, la formation professionnelle: Essai sur l'articulation entre système éducatif et système de production, Ed pro manuscript, 1981 p 134.
[4] Thaalbi, Ecole idéologie et droits de l'homme, le modèle algérien, Ed casbah, 1998, p:163.

و من خلال ذلك مهدت أرضية الواقع بتوظيف مؤسسات المجتمع عموما و المدرسة خصوصا لبلورة الأطر النظرية و التطبيقية و يظهر ذلك جليا من خلال البرامج التعليمية و ما لحقها من تغيير في جميع أطوار المدرسة بدءا بالابتدائي و هو المرحلة الأساسية و القاعدية في بناء المشروع على أسس نظرية سليمة.

التربية المدنية حقل معرفي تعليمي و تربوي جديد ببرامجه التي تعكس " تحولات المجتمعات سياسيا و اقتصاديا و اجتماعيا و ثقافيا"[1]، نحو مجتمع المعرفة و المعلومات " وسلطة العلم"[2] و تقنياته ، و كان الإنسان المحور الأساسي في كل هذه التغيرات إذا كان لا بد إحداث تغيير يمس الفرد نحو ما هو كائن و ما يجب أن يكون مستقبلا.

خلاصة:

تعتبر أزمة المنظومة التربوية في الجزائر من أعمق الأزمات و حضورها على الساحة، و لا بد من فهم عميق و إشراك جميع الأطراف في مشروع هذا الإصلاح ليكون في النهاية ذا مصداقية و استمرارية تعود بالإيجاب على الجيل الناشئ ليجد في النهاية أوضاع تساعد على الابتكار و الإنتاج المثمر.

[1] Ragi, minorites culturelles, école républicaine et configurations de l'état nation , Ed l'harmattan, 1997, p: 167.
[2] Revel, jacques, watchel, nathan, une école pour les science sociales, Ed du cerf, 1996, p 170.

■ الخاتمة و خلاصة النتائج:

من خلال مسيرة البحث و مراحله الميدانية و المنهجية و النظرية في تناول إشكالية البحث و فرضياتها و القضايا التي أدرجت ضمنها و الاحتكاك الطويل بمجتمع البحث باعتباري عضوا فاعلا ضمنه (معلم مدرسة ابتدائية) هذه المسيرة المهنية جعلتنا نسلط الضوء على واقع التعليم في الجزائر المعاصرة في ضل خطاب الإصلاح المنتهج من طرف السلطة و أخذ عينة من هذا الواقع (معلمين) لإعطاء صورة أكثر واقعية و علمية حول واقع الميدان و أهم إشكالا ته.

خطاب إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر المعاصرة أفرز بابا واسعا للنقاش الفكري و التربوي و الثقافي و الإيديولوجي ضمن القضايا التي طرحها و جسدها ضمن مراحل مؤسسة التعليم، و نتج عنه تباين الرؤى و المواقف المساندة و الرافضة و التوفيقية .

مشروع إصلاح مؤسسة التربية و التعليم مازال بعد في بدايات الطريق نظرا لواقع أرضيته التي يبدو عليها نوعا من مخلفات الماضي يطول معها الإصلاح و نقصد بالذات التعليم الريفي بحكم الممارسة و الدراسة الميدانية.

يعتبر فقدان عنصر القيمة من أهم الملامح الظاهرة على شركاء المؤسسة التعليمية و خاصة المعلم الذي أصبح غير راغب و غير قادر في مهنته و هذا ما وصلنا إليه من خلال العمل الميداني مع عينة البحث، التي تقر و تعترف بذلك باعتماد إستراتيجيات مختلفة كتغيير المهنة و التقاعد المبكر و خاصة من له مدة طويلة في المهنة بحكم إفرازات المجتمع و تحولاته و خاصة منها التحولات الاقتصادية التي تشهدها البلاد ضمن الدخول في اقتصاد السوق (النظام الرأسمالي).

و تعتبر علاقة العولمة بالتربية و التعليم المعاصر ظاهرة معالمها في السياسات التعليمية المنتهجة من طرف الدول و خاصة محور العالم الثالث و تصنيفاته الاقتصادية بحيث يلاحظ التغيير في البرامج و المعارف و المناهج و محتوياتها داخل مؤسسات التعليم بجميع مراحلها ، إما بأسلوب القوة المباشرة المعتمدة أو بالإشارات و التلميحات أو بوجود حتمية لا مفر منها لوجود تحولات عالمية أساسها التكنولوجيا العالية و لغة الإعلام و الاتصال يفرض على جميع دول المعمورة الدخول ضمن النسق المعرفي العالمي .

نتج عن ظاهر العولمة خطابات حادة حول الهوية و الثقافات المحلية و برز بشكل واضح اعتماد أسلوب مقاومة العولمة من طرف شعوب العالم بإحياء ثقافاتها و الدفاع عنها و رفض الاندماج العالمي بأساليب و طرق شتى و كانت وسائل الإعلام و الاتصال من ضمن الخطط الإستراتيجية لاحتواء هذه الخطابات.

وظيفة التعليم و خطاب إصلاحه، في الجزائر المعاصرة من أهم القضايا التي يجب طرحها على محك البحث العلمي، و إن كان هذا الأخير فاقد القيمة و الفعالية في إعطاء استراتيجية أكاديمية ذات بعد منهجي مؤسس على شروط، و قواعد نظرية تظهر توجهاتها و ممارساتها في حقل البحث بكل مصداقية علمية مؤثرة في التشريع و التنفيذ، انطلاقا من الفهم العميق و الحوار الجاد لواقع أزمة المنظومة التربوية في الجزائر المعاصر.

و انطلاقا من إشكالية بحثنا و فرضياتها و من خلال مسيرة العمل بكل عوائقه و صعوباته المنهجية و الميدانية إلا أننا و بكل إرادة و عزم تفرضهما طبيعة الباحث و غاياته في الوصول إلى لمعرفة العلمية مهما كانت الظروف للمساهمة في كشف الإشكالات النظرية و الميدانية للظواهر الاجتماعية إلا أننا في النهاية وقفنا على معطيات و

نتائج نأمل أن تكون همزة وصل في استمرار البحث لمن يريد ذلك في هذا الحقل المعرفي الهام .

البرامج الجديدة في المدرسة الجزائرية عموما و المدرسة الابتدائية خصوصا عكست توجهات مشروع الإصلاح الوطني، الذي له علاقة حتمية بتحولات المنظومة لمعرفية العالمية بتأثير مباشر بظاهرة العولمة و هو أحد افتراضاتنا من خلال العمل الميداني مع مجتمع البحث (المعلمين) حسب تصريحاتهم و تعليقاتهم من المقابلات و الاستمارات التي وظفناها في بحثنا حول برامج مادة التربية المدنية في السنة الأولى و الثانية ابتدائي، و طبيعة وظائفها و أهدافها على الطفل و هو في ذلك السن المتميز بالفراغ و النقاء الإيجابي مما يجعل عملية تشكيله وفق الفكرة و الهدف أمران بسيطان.

و ظاهرة العولمة بكل أبعادها و آلياتها و أدواتها و امتداداتها، حتمت على الشعوب انتهاج وحدة الفكر و السلوك من خلال تمرير مشاريع متنوعة في مجلات مختلفة كالاقتصاد و التعليم و الثقافة. و كان قطاع التربية و التعليم من بين أهم المشاريع الاستراتيجية في بلورة الفكر المعاصر.

الديمقراطية و المجتمع المدني و المواطنة مفاهيم قديمة تجددت وفق منظور معاصر من خلال تغير منظومة المفاهيم بتأثيرات مباشرة و غير مباشرة نحو مجتمع المعرفة الجديد .

التعليم و متطلبات العصر الجديدة جعل منه أداة فعالة في تكييف النظم لاجتماعية و مسايرتها لواقع التحديث و اتجاهاته، المعلنة و الغير

المعلنة، و كانت المعارف و البرامج و المناهج التعليمية انعكاس للوظيفة الأخرى و استثمارها ضمن مرجعية العولمة بكل تشعباتها و كان لزاما على الدول السائرة في طريق النمو حسب تصنيفاتها الاقتصادية أساسا إحداث توجه جديد في مؤسسات مجتمعاتها وفق النمط الليبرالي الرأسمالي القديم و المتجدد في إرساء الأرضية و جعلها آدت لنشر النزعة المادية و المنفعية أساسا.

و من خلال بحثنا و أهم منطلقاته الفكرية و المعرفية و استدراج المعلمين حول البرامج الجديدة لمادة التربية المدنية في السنة الأولى و الثانية ابتدائي و وظيفتها على الطفل كانت النتيجة هو خدمة مفهوم المواطنة الجديد في الجزائر المعاصرة و خاصة مع الظرفية الزمانية الحالية و ما سبقها من أحداث أثرت و بشكل واضح في إعادة النظر في المفاهيم التي لها علاقة باستقرار الدولة و لمؤسساتها و خلق الولاء لدى لجيل الجديد نحو مجتمع السلم و الأمن و هو ما أكد فرضيتنا الثانية .

و التجربة الديمقراطية في الجزائر المعاصرة كان لها بالغ الأثر في تبني استراتيجية من خلال كل مرحلة إصلاحية في إعطائها صبغة المشروعية القانونية اعتمادا على مخلفات الماضي و أزماته المتعددة و انعكاس ذلك على سيرورة المجتمع و تطوراته و وقوعه في تناقضات مفاهيمية و فراغات قانونية كان سببها هو غياب إطار و مرجع ذات بعد ثقافي و سياسي يعطي للهوية محدداتها، ولمشروع التغيير السياسي بعده المجتمعي و المؤسساتي.

و كان من وراء ذلك و بد كل ذلك، هو الشروع في انتهاج سياسة فرضتها التحولات العالمية الكبرى في الإطار المحلي و الإقليمي و الدولي و بالتالي كان لزاما إعادة النظر في وظيفة مؤسسات الدولة ، و

كانت المدرسة من أهم منطلقات إحداث التغيير لخدمة مشروع الإصلاح الجديد و كانت البرامج و مضامينها انعكاس لطبيعة وظيفتها التي تمارسها على الأجيال الصاعدة نحو قيم جديدة تتفادى الوقوع في مفهوم الديمقراطية السابق الذي أرادت الدولة انتهاجه و بالتالي كانت فرضيتنا الثالثة لها بعد من درجة الإصابة و هو تأكيد لما قلناه في مضمونها بأن سيرورة التجربة الديمقراطية في الجزائر المعاصرة و ما نتج عنها من حالة اللا أمن و اللا استقرار ، كان له علاقة في إعادة لنظر في محتوى و مضمون برامج المدرسة الجزائرية خدمة للاتجاه الجديد لوظيفة التعليم و استثماره في خدمة مؤسسات الدولة و استمرارها وفق الرؤية المنتهجة نظرا لما للمدرسة من تأثير مباشر على قناعات الأجيال و امتلاكهم أدوات المعرفة التي من خلالها يحدثون التغيير

و خلال هذه الإصلاحات المطبقة على برامج المعرفية للمدرسة الجزائرية بكل مراحلها، سبقتها مؤسسات المجتمع في احتواء التغيير و التطور لتكنولوجيا الإعلام و الاتصال و جميع ما له صلة لانتاج أنماط من أساليب الإنتاج في السلع و الخدمات و التحكم في التقنية الرقمية العالية و بالتالي ضرورة امتلاك معرفة علمية تساير و تتحكم في المعرفة السريعة بكل أدواتها و آلياتها ، التي تتطلب نوعا خاصا من التعليم المنتج و الفعال و بالتالي كانت المدرسة خاضعة لهذه التحولات.

و أخيرا فإن محتوى معارف مادة التربية المدنية هو إرهاصات أولى في وضع استراتيجية توجيه المعارف و قناعات الأشخاص نحو مشروعية مشروعات الدولة و إعطائها الصبغة المشروعية التي تجعل أفراد المجتمع في نمط المسايرة و الخضوع و هو اتجاه يكرس خطاب الإصلاح و يوجه توجهاته نحو خدمة المصالح المستقبلية لمجتمع

المعرفة، و بهذا نكون قد سلطنا الضوء و لو بقليل على وظائف المعارف داخل المدرسة الجزائرية و إن كانت في طريق بدايتها و المستقبل مفتوح على كل الفرضيات و الاحتمالات حول البرامج التعليمية المعاصرة.

الإطار العام للمقابلات:

الرقم	السن	الجنس	المستوى التعليمي	الإطار	سنة الالتحاق بالتعليم	مدة المقابلة
01	42	ذكر	ثانوي	مدرس	1988	60د
02	25	ذكر	بكالوريا	مدرس	1993	80د
03	29	أنثى	جامعية	أستاذ مجاز	1999	60د
04	43	ذكر	ثانوي	مدرس	1983	70د
05	45	ذكر	ثانوي	مدرس	1984	60د
06	31	ذكر	جامعي	مدرس	1995	80د
07	38	ذكر	ثانوي	مدرس	1988	65د
08	29	أنثى	جامعية	أستاذ مجاز	2001	70د
09	40	أنثى	ثانوي	مدرسة	1985	80د
10	32	أنثى	بكالوريا	مدرسة	1992	60د

عناوين الجداول:

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
01	يبين العينة الممثلة للمجتمع الأصلي	19
02	توزيع المعلمين على المدارس الحضرية و الريفية	19
03	يبين إطار المهنة عند مجتمع البحث	20
04	يبين متغير السن عند مجتمع البحث	20
05	يبين سنة الالتحاق بمهنة التعليم	20
06	يبين المستوى التعليمي لمجتمع البحث	21
07	المعلم و علاقته بالتكوين	21
08	المعلم و مستويات التدريس	22
09	تقييم المعلمين للإصلاح الجديد المطبق على المدرسة الابتدائية	64
10	نظرة المعلمين إلى مشروع إصلاح المدرسة الابتدائية	67
11	برامج مادة التربية المدنية و علاقتها بسن الطفل	72
12	طبيعة علاقة التلميذ بمادة التربية المدنية	79
13	موقف المعلمين من مهنة التعليم	134
14	موقف المعلمين من تجربة النظام السابق	136
15	تقييم المعلمين للمدرسة الأساسية السابقة	138
16	مكانة المعلم في المجتمع حاليا	139
17	المدرسة و علاقتها بالتطور و عصر التكنولوجيا	141
18	ظروف العمل في المدرسة	142
19	المعلمون و إطلاعهم على الإصلاحات الجديدة المتعلقة بالبرامج	145
20	الحجم الزمني المناسب لتدريس مادة التربية المدنية	152
21	برامج مادة التربية المدنية و علاقتها بالمجتمع	153
22	تكامل برامج مادة التربية المدنية في السنة 1و 2	154
23	توظيف كتاب مادة التربية المدنية في الحصص التعليمية	155
24	وظيفة مادة التربية المدنية على الطفل في السنة 1 و 2	156
25	وفرة وسائل تدريس مادة التربية المدنية في المدرسة	157
26	وظيفة الصور الموجودة في كتاب مادة التربية	158

	المدنية	
27	درجة أهمية مادة التربية المدنية	159
28	علاقة برامج مادة التربية المدنية بتوجهات الإصلاح الوطني	160

الإطار العام لمجتمع البحث:

الرقم	طبيعة المدرسة	الجنس	الإطار	السن	سنة الإلتحاق بالتعليم	المستوى التعليمي	هيئة التكوين	مستوى
.1	حضرية	أنثى	مدرسة	42	1983	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الرابعة
.2	حضرية	أنثى	مدرسة	43	1982	ثانوي	تكوين شكلي	السنة الثالثة
.3	حضرية	ذكر	مدرس	42	1988	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الثالثة
.4	حضرية	ذكر	مدرس	25	1993	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
.5	حضرية	أنثى	مدرسة	40	1988	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
.6	حضرية	أنثى	مدرسة	37	1990	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
.7	ريفية	أنثى	استاذ مجاز	32	2001	جامعي	لا شيء	السنة الثالثة
.8	ريفية	أنثى	استاذ مجاز	29	1999	جامعي	لا شيء	السنة السادسة
.9	ريفية	أنثى	أستاذ مجاز	29	2004	جامعي	لا شيء	السنة أولى
.10	حضرية	أنثى	مدرس	39	1985	ثانوي	تكوين	السنة

					ة		شكلي	الثانية
.11	حضرية	أنثى		37	مدرسة	1988	ثانوي	السنة الرابعة تكوين شكلي
.12	حضرية	أنثى		40	مدرسة	1985	ثانوي	السنة الأولى تكوين شكلي
.13	حضرية	أنثى		26	مساعدة	2005	جامعي	السنة الثالثة انعدام التكوين
.14	حضرية	أنثى		43	مدرسة	1982	ثانوي	السنة الثالثة انعدام التكوين
.15	حضرية	أنثى		29	مدرسة	1996	بكالوريا	السنة الثانية المعهد التكنولوجي
.16	ريفية	أنثى		32	مدرسة	1992	بكالوريا	السنة الثالثة المعهد التكنولوجي
.17	ريفية	أنثى		30	أستاذ مجاز	2002	جامعي	السنة الثالثة المعهد التكنولوجي
.18	ريفية	أنثى		37	أستاذ مجاز	1985	ثانوي	السنة الثالثة تكوين شكلي
.19	حضرية	أنثى		29	مدرسة	1996	بكالوريا	السنة الرابعة المعهد التكنولوجي
.20	حضرية	أنثى		39	مدرسة	1987	ثانوي	السنة الرابعة تكوين شكلي
.21	حضرية	أنثى		45	مدرسة	1982	ثانوي	السنة الثانية المعهد التكنولوجي
.22	حضرية	أنثى		41	مدرسة	1982	ثانوي	السنة الخامسة تكوين شكلي
.23	حضرية	أنثى		44	مدرسة	1982	ثانوي	السنة الأولى تكوين شكلي
.24	حضرية	أنثى		40	مدرسة	1978	ثانوي	السنة الثالثة المعهد التكنولوجي
.25	حضرية	أنثى		37	مدرسة	1989	ثانوي	السنة الثالثة المعهد التكنولوجي
.26	حضرية	أنثى		35	مدرسة	1990	ثانوي	السنة السادسة المعهد التكنولوجي

.27	حضرية	أنثى	أستاذ مجاز	30	2001	جامعي	تكوين شكلي	السنة السادسة
.28	ريفية	أنثى	أستاذ مجاز	29	2001	جامعي	تكون شكلي	السمة الثانية
.29	حضرية	أنثى	مدرسة	45	1978	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الثانية
.30	حضرية	أنثى	مدرسة	45	1984	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الرابعة
.31	حضرية	أنثى	مدرسة	30	1995	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة
.32	ريفية	أنثى	أستاذ مجاز	26	2003	جامعي	انعدام التكوين	السنة الثالثة
.33	حضرية	أنثى	مدرسة	31	1995	بكالوريا	تكون شكلي	السنة الرابعة
.34	حضرية	ذكر	مدرس	44	1982	ثانوي	تكوين شكلي	السنة السادسة
.35	ريفية	ذكر	مدرس	39	1989	ثانوي	تكوين شكلي	السنة السادسة
.36	حضرية	ذكر	مدرس	35	1987	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
.37	حضرية	ذكر	مدرس	31	1996	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
.38	حضرية	أنثى	مدرس	36	1993	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة الثانية
.39	حضرية	ذكر	مدرس	39	1989	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
.40	حضرية	أنثى	مدرس	44	1980	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الثانية
.41	حضرية	أنثى	مدرس	34	1986	ثانوي	تكوين شكلي	السنة الثالثة

.42	حضرية	أنثى	مدرسة	39	1985	ثانوي	تكوين شكلي	السنة أولى
.43	حضرية	أنثى	مدرسة	33	1993	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
.44	حضرية	أنثى	مدرسة	40	1976	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الرابعة
.45	حضرية	أنثى	مدرسة	35	1988	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الثانية
.46	حضرية	ذكر	مدرس	47	1988	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة
.47	حضرية	ذكر	مدرس	38	1996	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
.48	حضرية	ذكر	مدرس	39	1996	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الرابعة
.49	ريفية	أنثى	مدرسة	29	1986	بكالوريا	تكوين شكلي	السنة أولى
.50	ريفية	ذكر	مدرس	28	1992	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
.51	حضرية	ذكر	مدرس	39	1925	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
.52	حضرية	ذكر	مدرس	35	1988	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة الرابعة
.53	ريفية	ذكر	مدرس	40	1993	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة
.54	حضرية	ذكر	مدرس	38	1988	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة
.55	حضرية	ذكر	مدرس	35	1995	متوسط	المعهد التكنولوجي	السنة الثالثة
.56	حضرية	ذكر	مدرس	42	1987	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة

							جي	سة
.57	ريفية	ذكر	مدرس	31	1986	جامعي	تكوين شكلي	السنة الثانية
.58	ريفية	ذكر	مدرس	39	1988	ثانوي	تكوين شكلي	السنة السادسة
.59	حضرية	ذكر	مدرس	38	1985	ثانوي	تكوين شكلي	السنة السادسة
.60	ريفية	ذكر	مدرس	37	1984	ثانوي	تكوين شكلي	السنة الخامسة
.61	حضرية	ذكر	مدرس	41	1983	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة
.62	حضرية	ذكر	مدرس	39	1987	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الثانية
.63	حضرية	ذكر	مدرس	43	1986	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
.64	ريفية	ذكر	مدرس	37	1989	ثانوي	انعدام التكوين	السنة أولى
.65	حضرية	ذكر	مدرس	38	1988	ثانوي	تكوين شكلي	السنة الثانية
.66	ريفية	ذكر	مدرس	37	1988	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الرابعة
.67	حضرية	ذكر	مدرس	40	1985	متوسط	تكوين شكلي	السنة السادسة
.68	حضرية	ذكر	مدرس	41	1984	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
.69	حضرية	ذكر	مدرس	40	1984	ثانوي	تكوين شكلي	السنة السادسة
.70	حضرية	ذكر	مدرس	45	1985	ثانوي	تكوين شكلي	السنة الخامسة
.71	حضرية	ذكر	مدرس	42	1988	ثانوي	تكوين شكلي	السنة الرابعة
.72	حضرية	ذكر	مدرس	41	1983	ثانوي	تكوين	السنة

							شكلي	الخامسة
.73	حضرية	ذكر	مدرس	43	1989	متوسط	المعهد التكنولوجي	السنة الثانية
.74	حضرية	ذكر	مدرس	40	1987	ثانوي	تكوين شكلي	السنة أولى
.75	حضرية	ذكر	مدرس	37	1984	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
.76	حضرية	ذكر	مدرس	41	1989	جامعي	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
.77	ريفية	ذكر	مدرس	42	1991	ثانوي	تكوين شكلي	السنة السادسة
.78	ريفية	ذكر	مدرس	38	1991	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
.79	ريفية	ذكر	أستاذ مجاز	35	1980	جامعي	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة
.80	ريفية	ذكر	أستاذ مجاز	33	2001	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة
.81	ريفية	أنثى	أستاذ مجاز	31	2001	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة الرابعة
.82	حضرية	ذكر	أستاذ مجاز	35	1997	جامعي	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة
.83	حضرية	ذكر	مدرس	26	1988	جامعي	انعدام التكوين	السنة الثالثة
.84	ريفية	ذكر	مدرس	32	1988	جامعي	انعدام التكوين	السنة الخامسة
.85	حضرية	ذكر	مدرس	37	1977	ثانوي	انعدام التكوين	السنة أولى
.86	حضرية	ذكر	أستاذ مجاز	38	1978	ثانوي	تكوين شكلي	السنة الثانية
.87	حضرية	ذكر	مدرس	40	1996	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الثانية

.88	حضرية	أنثى	أستاذة مجازة	48	1996	جامعي	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
.89	حضرية	أنثى	مدرسة	28	2005	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
.90	ريفية	أنثى	أستاذة مجازة	28	2001	جامعي	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
.91	ريفية	ذكر	مدرس	24	1982	متوسط	المعهد التكنولوجي	السنة الثانية
.92	ريفية	أنثى	أستاذة مجازة	29	2002	جامعية	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
.93	ريفية	أنثى	أستاذة مجازة	44	1999	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الثالثة
.94	ريفية	ذكر	مدرس	30	1997	جامعي	المعهد التكنولوجي	السنة الرابعة
.95	ريفية	ذكر	مدرس	29	1988	جامعي	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة
.96	حضرية	ذكر	مدرس	32	1983	جامعي	المعهد التكنولوجي	السنة الثانية
.97	حضرية	ذكر	مدرس	38	1986	ثانوية	تكوين شكلي	السنة الثالثة
.98	حضرية	ذكر	مدرس	43	1992	ثانوية	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
.99	حضرية	أنثى	أستاذ مجاز	39	1999	ثانوية	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
100.	حضرية	ذكر	مدرس	36	1986	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة الرابعة
101.	حضرية	أنثى	مدرس	30	1996	جامعي	انعدام التكوين	السنة الرابعة
102.	حضرية	أنثى	مدرسة	45	1985	ثانوي	تكوين شكلي	السنة الثالثة
103	حضرية	ذكر	مدرس	30	1984	بكالوريا	المعهد	السنة

							ا	التكنولوجي	أولى
104.	حضرية	أنثى	أستاذ مجاز	40	2003	ثانوي	تكوين شكلي	السنة الثانية
105.	حضرية	أنثى	مدرسة	43	1995	ثانوي	تكوين شكلي	السنة السادسة
106.	حضرية	ذكر	مدرس	28	1990	جامعي	تكوين شكلي	السنة السادسة
107.	حضرية	أنثى	مدرسة	31	1987	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة
108.	حضرية	أنثى	مدرسة	35	1987	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة السادسة
109.	حضرية	ذكر	مدرس	40	1989	ثانوي	تكوين شكلي	السنة الثانية
110.	حضرية	أنثى	مدرسة	35	1995	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
111.	حضرية	ذكر	مدرس	38	1981	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الثانية
112.	ريفية	ذكر	مدرس	32	1988	جامعي	انعدام التكوين	السنة الثانية
113.	ريفية	ذكر	مدرس	45	1986	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الخامسة
114.	حضرية	ذكر	مدرس	38	1988	ثانوي	تكوين شكلي	السنة الثالثة
115.	حضرية	أنثى	مدرسة	37	1992	ثانوي	تكوين شكلي	السنة السادسة
116.	ريفية	ذكر	مدرس	39	1984	بكالوريا	انعدام التكوين	السنة الثانية
117.	حضرية	ذكر	مدرس	32	1987	بكالوريا	المعهد التكنولوجي	السنة أولى
118.	ريفية	ذكر	أستاذ مجاز	42	1985	ثانوي	المعهد التكنولوجي	السنة الثانية
119	حضرية	أنثى	مدرس	42	1985	ثانوي	المعهد	السنة

					ة		التكنولو جي	الثانية
120.	حضرية	ذكر	مدرس	41	1987	جامعي	المعهد التكنولو جي	السنة أولى

دليل المقابلة:

- المستوى التعليمي:.....
- المستوى الذي يدرسه:.....
- سنة الالتحاق بالتعليم:.....

- كيف ترى واقع المدرسة في الظرف الراهن؟
- هل يؤثر أو أثر فيك التعليم كل هذه المدة؟
- هل المدرسة الابتدائية الجزائرية في تطور مستمر؟
- ما تعليقك على الإصلاح الجديد المطبق على المدرسة الابتدائية؟
- هل ترى مستقبل أفضل لخريجي المدرسة الجزائرية؟
- هل تتمتع بكل حقوقك المهنية؟
- هل دخلك الحالي كاف لمتطلباتك؟
- ماذا تعرف عن مادة التربية المدنية؟
- هل اطلعت على برامجها في السنة أولى و الثانية ابتدائي؟
- ما هو تقييمك لبرامجها؟
- هل لهذه المادة أهداف معينة؟
- هل هناك علاقة بينها و بين واقع مجتمعنا؟
- هل تراها مناسبة للطفل؟
- ماذا تفهم من كلمة تربية مدنية؟
- هل تعكس هذه المادة تحولات؟ ما طبيعتها؟

دليل الاستمارة:

المحور 1 – بيانات عامة:

- س 1: هل تدرس بمدرسة: □حضرية.
□ريفية.
- س 2 : الجنس □ذكر.
□أنثى.
- س 3: حدد عمرك:.....
- س 4: سنة الالتحاق بالتعليم:.....
- س 5: الإطار: □مساعد □مدرس □أستاذ مجاز
- س 6: المستوى التعليمي: □متوسط □ثانوي □بكالوريا □جامعي
- س 7: هل أنت خريج: □المدرسة العليا للأساتذة □المعهد التكنولوجي للتربية.
□تكوين شكلي □انعدام التكوين.
- س 8: المستوى الذي تدرسه:□س 1□س 2□س 3□س 4 □س 5□س 6

المحور 2 –المعلمون و مشروع إصلاح المدرسة الابتدائية:

- س 9 : هل اطلعت على الإصلاحات المتعلقة بالبرامج: □ نعم□ لا□نسبيا
- س 10: إذا كان الجواب بنعم هل هذا الإصلاح: □جيد و مناسب للتلاميذ.
□غير جيد و غير مناسب للتلاميذ □لا يعني شيئا.
- س 10-1: لماذا:.....
- س 11: إذا أتيحت لك مهنة أخرى غير التعليم هل تقبل بها: □ نعم □لا
- س 12: إذا كان الجواب بنعم ما هي هذه المهنة التي تفضلها غير التعليم:.....
- س 13: ما هي نضرتك إلى مشروع إصلاح المدرسة الابتدائية هل أنت:
□مع الإصلاح تماما □ضد الإصلاح تماما □مع الإصلاح و لكن بتحفظ.

- س 13-1:
لماذا:.....

المحور 3- تقييم المعلمون للمدرسة الأساسية السابقة:

- س 14- ما هو تقييمك للمدرسة الأساسية السابقة: إيجابي سلبي.
- س 15- تجربة النظام الأساسي السابق هل هي:ناجحة و كان يمكن الاستمرار فيها.
تجربة فاشلة و كان ينبغي تغييرها المسألة غير متعلقة بالتجارب لكن بالتطبيق الفعال للبرامج الأمر لا يعنيني كمعلم.
- س 15-1- لماذا؟:.....

المحور 4- واقع المعلم و التعليم في المجتمع الجزائري المعاصر

- س 16- هل تتوفر مدرستكم على:قاعة للإعلام الآلي وسائل التدريس مكتبة
 وسائل الرياضة.
- س 17- كيف ترى مكانة المعلم في المجتمع حاليا: وضعية مزرية وضعية متوسطة وضعية حسنة وضعية جيدة.
- س 18- ظروف العمل في المدرسة: سيئة مقبولة حسنة جيدة

المحور 5- مكانة و دور التربية المدنية الحديثة على الطفل في المدرسة الابتدائية المعاصرة:

- س 19- هل برامج مادة التربية المدنية في السنة الأولى و الثانية ابتدائي
مناسبة للطفل غير مناسبة للطفل في كلا الحالتين.
- س 19-1- من أي ناحية:.....
- س 20- هل علاقة التلميذ بهذه المادة: علاقة تجاذب علاقة تنافر
- س 20-1- لماذا؟.....
- س 21- ما هو الزمن المناسب لتدريس مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي في القسم أسبوعيا:.....

- س 21-1- لماذا في رأيك.....
- س 22- هل برامج مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي تنسجم مع طبيعة المجتمع الجزائري و ثقافته لا تنسجم تماما.
- س 22-1- إجابة أخرى أذكرها:.....
- س 23- هل برامج مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي:
برامج متكاملة برامج مختلفة
- س 23-1- إجابة أخرى أذكرها:.....
- س 24- هل يستعمل كتاب مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي دائما أحيانا نسبيا في الحصص التعليمية\
- س 24-1- لماذا:.....
- س 25- هل ترى أن برامج مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي تعمل على : اندماج الطفل في المجتمع الجزائري تشكيل الطفل وفق قيم العصر.
- س 25-1- إجابة أخرى أذكرها:.....
- س 26- هل وسائل تدريس مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي: متوفرة قليلة منعدمة.
- س 27- كيف تقيم الصورة الموجودة في كتاب مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية لها أهداف تربية معينة وسيلة بيداغوجية مساعدة على التحصيل المعرفي لدى الطفل ليست لها أي أهمية.
- س 27-1- إجابة أخرى أذكرها:.....
- س 28- هل ترى أن برامج مادة التربية المدنية في السنة الأولى و الثانية ابتدائي و في علاقتها بسن الطفل: برامج مناسبة تماما مع سن الطفل برامج بعضها فقط مناسب مع سنه برامج غير مناسبة تمتما مع سنه
- س 28-1- لماذا:.....

- س 29- هل لديك اقتراحات يمكن إضافتها إلى البرامج الجديدة لماذا التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي: نعم لا نسبيا
- س 29-1- لماذا:.....
- س 30- هل لمادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي: أهمية استراتيجية أهمية محدودة ليست لها أهمية.
- س 30-1- لماذا:.....
- س 31- هل برامج مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي تعكس توجهات الإصلاح لا تعكس توجهات الإصلاح.
- س 31-1- لماذا:.....
- س 32- هل تشعر بارتياح و أنت تدرس مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي نعم لا.
- س 32-1- إجابة أخرى أذكرها:.....
- س 32-2- لماذا:.....
- س 33- هل لغة كتاب مادة التربية المدنية في السنة أولى و الثانية ابتدائي مناسبة تماما للطفل غير مناسبة تماما للطفل مناسبة نسبيا.
- س 33-1- إجابة أخرى أذكرها:.....
- س 33-2- لماذا:.....

• باللغة الأجنبية:

1- Anicet Lepars, Le nouvel age de la citoyenneté, ed Ouvrières, Paris, 1997.
2- Angers. M, Initiation pratique à la méthode des sciences humaines, ed la Casbah, 1997, Alger.
3- Ardoino Jaques, Education et pratique, ed anthropos, 1999
4- Bennoune Mahfoud, Education culture et développement en Algérie, Marinor, 2000.
5- Boussena, Le système éducatif en Algérie, les enjeux du changement, Université d'Alger.
6- Benmoziane Thaâlbi, école idéologie et droits de l'homme, éditions Casbah, mars, 1998.
7- Bouden, Raymond, Bulle Nathalie Charkaoui, école et société les paradoxes de la démocratie, ed p, u, f, 2001.
8- Chitour Chems eddine, mondialisation, l'espérance ou les chaos, ed anep, 2002.
9- Chiloud, l'enfant, la famille, l'école, ed p u f 1989.
10- Bellat Marie, sociologie de l'école, armond colin, paris, 1999.
11- Djeflai Abdelkader, technologie et système éducatif en Algérie, ed, UNESCO : CREAO, médina, 1993.
12- Duru Bellat Marie, Eugène Heuriot – Van Zanter, sociologie de l'école, ed armond colin, paris, 1992.
13- Duru Bellat Marie, pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, ed p u f 1993.
14- Education pour touts : situation et tendances 2000, l'évaluation des acquis scolaires, ed UNESCO 2000.
15- Dr Kaissy Majid, a l'école de l'impunité : le harcèlement sexuel en milieu scolaire et universitaire, ed, le fennec, 2002.
16- Queiraz, l'école et sociologies, ed Nathan, 1995.
17- Djeflat Abdelkader, technologie et système éducatif en Algérie, ed CREAO, 1990.
18- Georges Lapassade, l'éthno-sociologie analyse institutionnelle, ed, méridiens Klincksieck, paris, 1991.
19- Gravitz Madeleine, méthode des sciences sociales, 05 édition, ed dalloz, paris, 1993.
20- Haecht anne van, école à l'épreuve de la sociologie, la question à la sociologie de l'éducation, ed de Boeck université, 1998.

21- Houssaye, les valeurs a l'école, ed p u f 1992.
22- Les transformations du système éducatif, les actions et politique, ed l'harmattan, 1993, paris.
23- Lakhdar Baghdad, questionnement en pédagogie la pratique de l'évaluation formative, ed Thala, 2000.
24- Laroui Abdellah, origines sociales et culturelles du nationalisme marocain, centre culturel arabe, 1993.
25- Le grand, une école pour la justice et démocratie, ed p u f 1995.
26- Meziab Samia, indicateurs du systèmes éducatif, ed, de l'évaluation de l'orientation, 2001.
27- Marouf, langue, école, identité, ed l'Harmattan, 1997.
28- Nagi Abdennasser, assurer la qualité du système éducatif année, 2000.
29- Réforme du système éducatif en Tunisie, les actes de la conférences du 11avril 2000, Alger, institut national d'études de stratég, 2000.
30- Rahmani, la formation professionnelle, essai sur l'articulation entre système éducatif et système de production, ed 1991.
31- Ragi minorites, école républicaine et configuration de l'état nation, ed l'Harmattan, 1997.
32- Revel, jacques, watchel Nathan, une école pour les sciences sociales, ed du cerf, 1996.
33- SAADA, les langues et l'école, ed Peter Lang, 1993.
34- Technologie et système éducatif en Algérie, ed UNESCO-CREAD Médina, 1993.
35- Thelot Claude, évaluation du système éducatif, les coûts fonctionnement résultats, ed Nathan, 1993.
36- Thaâlbi, école idéologie et droits de l'homme le modèle Algérien, ed Casbah, 1998.
37- Yves Déloye, école et citoyenneté, presses, de la fondation nationale des sciences politique, 1994.
38- BENARBA , L'évaluation de l'fficacié dans l'éducation t L'enseignement supérieur, Rvu Science Humains, Université Mentouri Cinstantine, n° 10, Dec 1998.
39- BOSSENNA , CHARIFATI-Mrabtn (D) ZAHI (C), Linfomaton et L'orinttion profssionnelle en Algérie : Réamité t Enjux Publications CERPECQ, Alger 1975.

40- KACI Tahar, la gstion du changement dans le sytéme educatif, Insanyat , n° 6 Sept-Dec 1998.
41- Taleb Ibraimi Khaoula, les Algeriens et leur (S) langue (s) , El Hikma, 2 eed Alger 1997.
42- Torsten Husen, in L'Education en Devenirm les Presses de L4Unescom Pris , 1975.

Les articles :

1- Sahraoui Madjid, Réforme du système éducatif et planification, le Quotidien d'Oran, 24/02/2005, N° 3089, P7.
2- L'école Algérienne en attente de réforme, El Watan, 03/01/2000, N° 2756, P4/5.

مواقع الإنترنت:

1- WWW.alwahdaalislamiya.net.
2- WWW.alwatan.com.
3- WWW.amin.org.
4- WWW.alarabonline.org.
5- WWW.rezgan.com.
6- WWW.hu.dz.
7- WWW.sis.gov.ps.
8- WWW.arab2000.net.
9- WWW.amanjordan.org/arabic.
10- WWW.almotamar.net
11- WWW.alsahwa-Yemen.net/exp.
12- WWW.mabarrat.org.

■ المراجع :

باللّغة العربية .

1- أحمد زكي بدوي،معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية .

2- أعمال الندوة الأوروبية حول هيكلة التعليم الابتدائي والثانوي،اتجاهات الاصطلاحات التربوية في البلدان المغاربية،منشورات كلية علوم التربية،جامعة مجمد الخامس،الرباط ،الطبعة الأولى،1992.

3- إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية،دار الفكر العربي،القاهرة،1995.

4- إبراهيم ناصر،علم الاجتماع التربوي،مكتبة الرائد العلمية،الأردن،الطبعة الثانية 1996.

5- د.السيد ولد أباه،عالم ما بعد 11سبتمبر 2001(الإشكالات الفكرية والإستراتيجية).الدار العربية للعلوم،لبنان،الطبعة الأولى،2004.

6- بول مترو،المربع في تاريخ التربية،مترجم،الجزء الأول، مكتبة النهضة المصرية،القاهرة .

7- تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الجزائرية،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،الجزائر، 1981.

8- تأليف نخبة من أساتذة الجامعات العربية، دراسات في المجتمع العربي،اتحاد الجامعات العربية،القاهرة، الطبعة الأولى،1985.

9- تركي رابح، أصول التربية والتعليم،ديوان المطبوعات الجامعية،1990

10- مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمنة وتحديات التحول الحضاري،المركز الثقافي العربي،لبنان،الطبعة الأولى،1999.

11- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية(تدريبات عملية)، دار القصبة للنشر،الجزائر،2004،ترجمة بوزيدي صحراوي ،كمال بوشرف،

12- سعيد سبعون، الإشراف والمراجعة، مصطفى ماضي . محمد عبد الرّحيم عدس، المدرسة وتعلم التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،الطبعة الأولى، 2000م.

13- مجموعة من المؤلفين، اتجاهات الإصلاحات التربوية في البلدان المغاربة جامعة محمد الخامس، الرباط ، 1992.
14- مصطفى حديّة، التنشئة الاجتماعية والهوية(دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس،ترجمة، محمد بن الشيخ، كلية، الرباط،الطبعة الأولى،1996.
15- محمد محمد بيومي خليل ، تنمية المفاهيم الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة ،دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع ،مصر ، 2003,
16- محمد عابد الجابري ، السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي (المغرب ، الجزائر ، تونس) منتدى الفكر العبي ، لبنان ، الطبقة الثانية ، 1990.
17- محمد لبيب النجيجي، مقدمة في فلسفة التربية ، دار النهضة العربية ، بيروت
لبنان الطبعة الثالثة ، 1981 .
18- د . محمد أيوب شحيمي ، دور علم النفس في الحياة المدرسية، دار الفكر لبناني،
الطبعة الأولى ، 1994
19- محمد منير مرسي ، الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث،عالم الكتب ،
مصر ،1999.
20- د, مروان سليم أبو حويج ،أصالة التثقيف التربوي الإسلامي في الفكر الأندلسي،
الدار الجامعية ، الكويت ، 1987.
21- د, محمود السيد سلطان ، مقدمة في التربية ، دار المعارف ، مصر ، 1993,
22- د, معن خليل عمر ، البناء الاجتماعي (أنساقه و نظمه) دار الشروق للنشر والتوزيع ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 1999 ,
23- رعد حافظ سالم ، التنشئة الاجتماعية و أثرها على السلوك السياسي ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن ، الطبعة الأولى ، 2000,
24- روبيردونرانت ، التربية و التعليم ، نقله إلى العربية مجموعة من الأساتذة ،
مكتبة لبنان ، بدون سنة ,
25- عبد الله الرشدان ، علم اجتماع التربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الطبعة

الأولى ، 1999 .

26- عدلي سليمان ، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة ، دار الفكر العربي ، القاهر ،
الطبعة الأولى ، 1996 .
27- د .علي أسعد وظفة ، بنية السلطة و إشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي ،
مركز دراسات الوحدة العربية ، لبنان ، الطبعة الأولى 1999.
28- عبد الله عبد الدايم ، الثورة التكنولوجية في التربية العربية ، دار العلم للملايين ،
مصر، الطبعة الأولى ، 1974 ، البعة الثانية ، 1981 .
29- د.عبد الفتاح الديري ، ود.عصام الدين هلال، التربية عند هيجل ، دار المعرفة
الجامعية ، الإسكندرية ، الطبعة الأولى ، 1933.
30 - د. سميرة أحمد السّيد ، علم اجتماع التربية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود،
الطبعة الثالثة ،1998م.
31- د. وهيب سمعان ، د راسات في التربية المقارنة، مكتبة النهضة المصرية،
القاهرة ،الطبعة الثالثة 1974م.
32- د. زكريا ء الشربيني ، د. يسرية صادق ، تنشئة الطفل ، دار الفكر العربي ،
القاهرة ،1996م.
33- غاستون ميالاريه ، مدخل إلى التربية ، ترجمة نسيم نصر، منشورات عويدات ،
بيروت الطبعة الرابعة 1985م.
34- نتعلم ونعمل ، اليونسكو، 1983، صدرت الترجمة العربية لهذا الكتاب في 1983م
عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ،ميدان فونتنوا ، باريس
35- غي آقانزيني ، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة د. عبد الله الدائم ،
دار العلم للملايين لبنان الطبعة الأولى 1981م.
36 – زرهوني، تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية
1993م.

37- عشوي ، المدرسة الجزائرية إلى أين، دار الأمة ، الجزائر ،19990م
38- د.شبل بدران ، التربية والنظام السياسي ، تقديم ، د. حامد عمار ، دار المعرفة
الجامعية القاهرة 1995م.
39- فليب هيديرا ، هانري لوبيس ، إيدجارفور، مجيد رحنامة ، عبد الرزاق قدورة ،
آرثرف بتروفسكي ، فريدريك شاميون ورد ، تعلم لتكن، ترجمة د. حنفي بن
عيسى ، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر، الطبعة الثانية،1976.
40- تيغري محمد، الاتجاه الايديوميتري المحكي في إنشاء الاختيارات التقويمية و تاويلها: منطقه و علاقته بالاتجاه السيكومتري، كتاب الرواسي، 1998.
41- طالب إبراهيم خولة ، من الثانوية إلى الجامعة " الجامعة اليوم مركز البحث في الأنثروبولوجية لاجتماعية و الثقافية " جامعة وهران 1988
42- محمد الجوادي التعلم مدى الحياة، العربي العدد 488، الكويت 1999.
43- محمد عاطف غيث ـ" عملية" في قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة .
44- مصطفى سويف " عملية" في مفهوم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975
45- عبد الله الدائم: التربية في البلاد العربية حاضرها و مشكلاتها و مستقبلها من عام 1950 إلى عام 2000، دار العلم للملايين بيروت ط 1،1983
46- محمد مصطفى زيدان: الكفاية الإنتاجية للمدرس، دار الشروق للنشر و التوزيع و الطباعة، جدة ط 1. 1981
47- رمزية الغريب: العلاقات الإنسانية في حياة الصغير و مشكلاته اليومية، مكتبة الأنجلو المصرية، بدون تاريخ.
48- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية مكتبة لبنان، بيروت، 1977
49- محمد نقادي " مستويات الأهداف التربوية" عند أحمد تيغري و علي تعوينات و آخرون: قراءات في الأهداف التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ط 1 ، باتنة 1994

50- أحمد حامد منصور: تكنولوجيا التعليم و تنمية القدرة على التفكير الابتكاري، ذات السلاسل ، الكويت 1986
51- مربوحة نوار: تدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية –دراسة المشكلات و الطرائق و الحلول- أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة، معهد علم الاجتماع جامعة باجبي مختار – عنابة -1998-1999.
52- لطفي الخطيب: واقع الحاسوب (الكمبيوتر) التعليمي في الأردن" في المجلة العربية مجلة محمكة نصف سنوية، المنظمة العربية للتربية و العلوم، تونس، المجلد الثالث عشر. العدد الثاني ديسمبر 1993

.الحوليات.

1- النسق التربوي في الجزائر (رهانات التغيير) إعداد د. بوسنة محمود ،تقديم
د.طاهر حجار ،حوليات جامعية الجزائر ، عدد خاص (1995. 1996)

▪المجلات

1- مستقبليات، مجلة التربية الفصلية مطبوعات اليونسكو ،العدد 81،1992
2- المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية ،معهد علم النفس وعلوم التربية ،
جامعة الجزائر .
1995
3- المعلم العربي، مجلة تربوية ثقافية قومية، تصدرها وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ،العدد الثاني 1978.
4- حميد خروف، فعالية القيم في العملية التربوية: رؤية سوسيولوجية، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 10 جامعة منتوري قسنطينة، (1998
5- حفظ مليكة، واقع الكتاب الجامعي في جامعة قسنطينة، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 10(1998)، ص ص 39-50.

06- علي غربي ، معالم اقتصادية بارزة في التنمية المفقودة بالجزائر مجلة التواصل، جامعة عنابة، العدد 6 ، جوان 2000.

▪ شهادات الليسانس.

1- سطاح خالد وقانة محمد ،النظام التربوي وأثره على التنمية في الجزائر،
معهد العلوم الإقتصادية ،جامعة وهران (1988،1989)

2- توايت ، اتجاه المعلمين نحو المدرسة الأساسية ،معهد علم الإتجاع ،جامعة وهران ،1984.

▪ المقالات.

1-من ينقذ هذه المدرسة المنكوبة (ملف المدرسة الجزائرية وأقدارها)، شنيني،الخبر الأسبوعي ،تاريخ الإصدار ،29/09/1999،العدد 30 .

02- دور البحث في إنجاح العملية التربوية ،رويبي ،الخبر ،تاريخ الإصدار 02/03/1998،العدد 2208.

03- خلفيات الإصلاح التربوي ،تساؤلات و ملاحظات ،على بن محمد، الخبر،07/07/1998 العدد 2311

04- أنماط تربية الطفل في الأسرة الجزائرية ،الهشمي ،الدراسات المغاربية ،101/07/1998، العدد 1(دورية)

05- جريدة الخبر 23/01/2001، بن زاغو رئيس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.