

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة السانبا - وهران -  
كلية العلوم الاجتماعية  
قسم علم الاجتماع

## النظام التعليمي الابتدائي بين النظري و التطبيقي

-دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري

رسالة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي

تحت إشراف:

أ.د. أحمد العلاوي

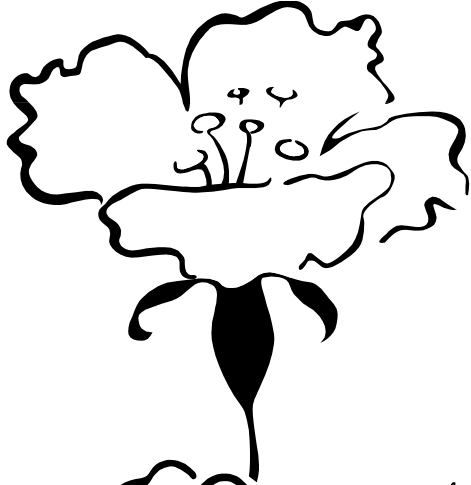
إعداد الطالبة:

بلحسين رحوي عباسية

لجنة المناقشة:

- أ.د. سلاك بونوة ..... رئيسا - جامعة وهران
- أ.د. أحمد العلاوي ..... مقرر - جامعة وهران
- أ.د. حماش الحسين ..... مناقشا - جامعة الجزائر 2
- د. رمعون بلغبريت نورية ..... مناقشة - جامعة وهران
- د. مبدوعة طوطاوي زوليخة ..... مناقشة - جامعة الجزائر 2
- د. بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء ..... مناقشة - جامعة تيزي وزو

السنة الجامعية: 2011-2012



## الإهداء

إلى سبب وجودي الذي قال فيهما الله تعالى: "وقضى ربك أن لا تعبدوا إلا إياه وبالولدين إحساناً".

إلى والدي العزيزين أطال الله في عمرهما وحفظهما شمعة تير دروبنا.  
إلى فلذة كبدي ومهجة فؤادي أولادي: إيناس وعلي ومحمد رياض و  
أمين جواد.

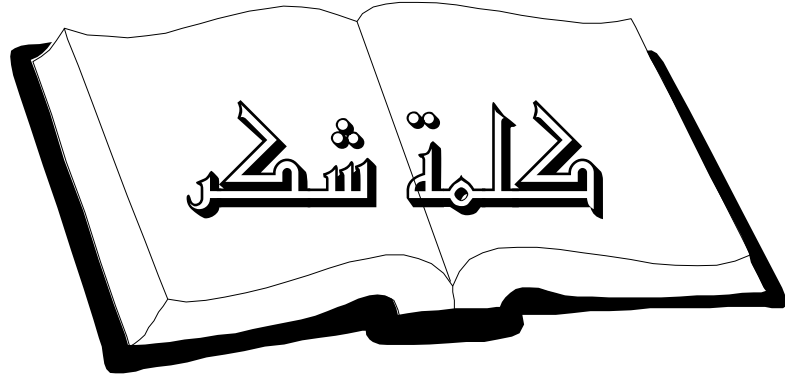
إلى مرفيق دربي نروحي العزيز "بلحسين مرشيد"

إلى كل إخوتي وأخواتي حفظهم الله تعالى.

إلى أعر صديقاتي: سعاد، فريدة، نسيم، حسينة، فاطمة الزهراء.

"إلى مروح الأستاذ الراحل: بن علي محمد - رحمه الله وتغمده برحمته"

إلى كل من نساها قلبي ولم ينسها قلبي -



اعترافاً بالفضل والجميل، أتوجه بخالص الشكر وعميق التقدير والامتنان

إلى الأستاذ

□ الدكتور أحمد العلوي

الذي أشرف على هذا العمل وتعهده بالتصويب في جميع مراحل إنجازه، وزودني

بالنصائح والإرشادات التي أضأت أمامي سبيل البحث

فجزاه الله عني كل خير

# شكر و تقدير

بعد شكر الله تعالى الذي أمدنا الصحة والعافية ووقفنا لإتمام هذا البحث  
أتقدم بالشكر الجزيل و التقدير الكبير إلى كل من قدم لنا يد المساعدة:  
Pr : André Petita de l'université de Lausanne. Suisse

الأستاذ الدكتور مدير المدرسة الوطنية للأساتذة : قلي عبد الله  
الأستاذة : بن عسلى فتيحة  
الأستاذة : بروبي رجاح فريدة

أختي فوزية و زوجها علاء بسويسرا  
أختي الدكتورة سهام عزيزة  
أخي رضا و زوجته صباح  
أختي العزيزة التي غمرتني بجميلها " فاطمة الزهراء "  
الأخوات العزيزات : رحوي خضراء و رحوي عائشة بتلمسان

السيد بورمانه أحمد متقاعد بمديرية التربية بسيدي بلعباس  
السيد الزاوي مفتش التربية بوهران  
السيد مفتش التربية بمقاطعة الصادقية(2010) بوهران

الأستاذ بلحاج محمد أستاذ علم الاجتماع بجامعة معسكر.  
الأستاذة بن عمر عائشة بجامعة وهران.

و كل من ساهم من بعيد أو من قريب في هذا البحث المتواضع.

بلحسين رحوي عباسية 

# الفهرس

الإهداء

كلمة شكر

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

1.....مقدمة

## الفصل التمهيدي

### الإطار العام للإشكالية

1- الإشكالية.....6

2- فرضيات الدراسة .....8

3- الإجراءات المنهجية للبحث الميداني.....9

4- تحديد المفاهيم الأساسية .....15

## الفصل الأول

### التعليم بالجزائر قبل وبعد الاستقلال

30 .....تمهيد

1- لمحة تاريخية عن التعليم الجزائري.....31

1-1- التعليم في العهد العثماني.....31

1-1-1- برامج التعليم.....32

1-1-2- وسائل التعليم.....33

1-1-3- أهداف التعليم الإسلامي في عهد العثمانيين.....36

2- حالة التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي .....37

2-1- العهد العسكري.....39

42.....	2-2- العهد المدني.....
51.....	3- التعليم العربي الإسلامي في الجزائر
51.....	3-1- الكتابات.....
52.....	3-2- الزوايا.....
54.....	3-3- المدارس الحكومية الإسلامية.....
55.....	3-4- التعليم في ظل الحركة الإصلاحية.....
60.....	4- أوضاع التعليم غداة الاستقلال.....
63.....	4-1- المدرسة الموروثة.....
65.....	5- سياسة التشريع المدرسي بالجزائر.....
69.....	5-1- مراحل التشريع المدرسي الجزائري.....
69.....	5-1-1- المرحلة ما بين 1962-1967.....
72.....	5-1-2- المخطط الثلاثي 1967-1970.....
73.....	5-1-3- المخطط الرباعي الأول 1970-1973.....
76.....	5-1-4- المخطط الرباعي الثاني 1974-1977.....
78.....	5-1-5- المرحلة الخامسة 1980-1985.....
81.....	6- السياسة المتبعة في إصلاح النظام التعليمي.....
83.....	7- التعليم الأساسي في الجزائر.....
84.....	7-1- تعريف التعليم الأساسي.....
88.....	7-2- أسس وتوجهات التعليم الأساسي.....
90.....	7-3- مميزات التعليم الأساسي.....
91.....	7-4- أهداف التعليم الأساسي.....
92.....	7-5- أسباب فشل التعليم الأساسي.....
96.....	8- أسباب الإصلاح التربوي 2003/2004.....
97.....	9- تأسيس مجلس التربية الوطنية.....
100.....	10- إصلاح المنظومة التعليمية.....
100.....	10-1- التعريف اللغوي للإصلاح.....

101.....	10-2- التعريف الاصطلاحي للإصلاح
101.....	10-3- مفهوم الإصلاح التربوي
102.....	10-4- مفهوم الإصلاح التربوي من المنظور السوسولوجي
106.....	11- الفرق بين الإصلاح التربوي وبعض المفاهيم
109.....	12- رأي المبحوثين حول علاقة هذه المفاهيم بالإصلاح التربوي
112.....	13- السياسة التعليمية لإصلاح المدرسة الابتدائية
114.....	14- مجالات الإصلاح التربوي الابتدائي
114.....	14-1- الأهداف العامة للمخططات التنموية
116.....	15- رأي المبحوثين حول قضايا الإصلاح التربوي
124.....	خلاصة الفصل

## الفصل الثاني

### التعليم الابتدائي في الجزائر

129 .....	تمهيد
130.....	1- لمحة تاريخية عن المدرسة الابتدائية
131.....	1-1- المدرسة الابتدائية بالبلاد الكاثوليكية
132.....	1-2- المدرسة الابتدائية في البلاد البروتستانتية
132.....	1-3- أنواع المدارس في تلك الفترة الزمنية
133.....	1-4- الإصلاحات التربوية بأوروبا
135.....	1-5- المدارس الابتدائية في البلاد الإسلامية
137.....	2- تعريف المدرسة
137.....	2-1- التعريف اللغوي
137.....	2-2- التعريف الاصطلاحي
139.....	3- تعريف المدرسة الابتدائية
139.....	3-1- التعريف اللغوي
139.....	3-2- التعريف الاصطلاحي

- 140.....4- التعليم الابتدائي
- 142.....5- مفهوم المدرسة من المنظور السوسولوجي
- 144.....6- التكوين العمري والجنسي للمدرسة الابتدائية
- 145.....7- أهمية التعليم الابتدائي
- 146.....8- خصائص التعليم الابتدائي
- 148.....9- وظائف المدرسة الابتدائية
- 149.....10- التعليم الابتدائي في بعض الدول المتقدمة
- 150.....1-10- التعليم الابتدائي بألمانيا
- 150.....2-10- التعليم الابتدائي بانجلترا
- 152.....3-10- التعليم الابتدائي بالولايات المتحدة الأمريكية
- 153.....4-10- التعليم الابتدائي باليابان
- 154.....11- التعليم الابتدائي بالجزائر
- 156.....12- مسار إصلاح التعليم الابتدائي الجزائري
- 156.....1-12- المراحل التعليمية
- 156.....2-12- التعليم الابتدائي
- 156.....3-12- التعليم المتوسط
- 157.....4-12- التعليم الثانوي
- 157.....5-12- التعليم الخاص
- 157.....6-12- الرزمانة المدرسية
- 158.....7-12- السنة الدراسية
- 160.....13- النماذج البيداغوجية
- 160.....1-13- المقاربة بالمحتويات (المضامين)
- 161.....2-13- المقاربة بالأهداف
- 164.....1-2-13- الأهداف التربوية للمدرسة الابتدائية
- 167.....2-2-13- الانتقادات التي وجهت للتدريس بالأهداف
- 167.....3-13- المقاربة بالكفاءات



167.....	13-3-1- تعريف الكفاءة.
167.....	13-3-1-1- الكفاءة لغويا.
168.....	13-3-1-2- الكفاءة اصطلاحا.
171.....	13-3-2- المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الكفاءة.
173.....	13-3-3- أي موقع للمقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي.
174.....	13-3-4- مفهوم الكفاءة في خطاب الإصلاح.
177.....	13-3-5- واقع المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.
178.....	14- رأي المبحوثين حول المقاربة بالكفاءات.
197.....	خلاصة الفصل.

## الفصل الثالث

### المنهاج الدراسي

201 .....	تمهيد.
202.....	1- لمحة تاريخية عن المناهج الدراسية.
203.....	2- تعريف المناهج الدراسية.
203.....	2-1- التعريف اللغوي.
204.....	2-2- التعريف الاصطلاحي.
207.....	3- المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي.
210.....	4- المفهوم الحديث للمنهج الحديث.
216.....	5- المبادئ المتضمنة في المنهاج الدراسي الحديث.
217.....	6- مميزات المنهج الدراسي الحديث.
218.....	7- مقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث.
220.....	8- الفرق بين المنهج الدراسي ومفاهيم أخرى.
223.....	9- المنهج الدراسي كمنظومة.
223.....	9-1- مفهوم النظام.

224.....	2-9- المنهج الدراسي كنظام
225.....	10- مكونات المنهج الدراسي
226.....	10-1- الأهداف التربوية
229.....	10-1-1- الأهداف العامة
229.....	10-1-2- الأهداف الخاصة
229.....	10-1-3- الأهداف الإجرائية
230.....	10-2- المحتوى
233.....	10-3- النشاطات
235.....	10-4- التقويم
236.....	11- بناء المنهاج وتخطيطها
237.....	11-1- تخطيط المنهاج
240.....	11-2- مبادئ التصميم وخطواته
241.....	11-3- تصميم المنهاج
244.....	11-4- تصميم المنهاج الدراسي الجزائري
245.....	12- نموذج تطوير المنهاج الدراسي الجزائري
255.....	13- أشكال صياغة محتوى المنهج الدراسي
255.....	13-1- الكتاب المدرسي
258.....	13-2- المقررات الدراسية
259.....	13-3- الوسائل التعليمية
264.....	13-4- دليل المعلم
265.....	14- أنواع المناهج الدراسية
265.....	14-1- المنهاج الرسمي
268.....	14-2- المنهاج الواقعي
270.....	14-3- الفرق بين المنهاج الرسمي والمنهاج الواقعي
270.....	14-4- المنهاج الخفي
271.....	14-5- المنهاج المبني على الأنشطة

272.....	14-6- المنهاج المبني على الوحدات
272.....	15- تنفيذ المنهاج الدراسي ومتابعته
273.....	15-1- مرحلة تنفيذ المنهاج
274.....	15-2- المنهاج الجديد (المعدل)
275.....	16- بناء المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات
277.....	16-1- المنهاج الدراسي والفروق الفردية
289.....	خلاصة الفصل

## الفصل الرابع

### تكوين معلم التعليم الابتدائي

294.....	تمهيد
295.....	1- لمحة تاريخية عن تكوين المعلمين
296.....	2- تعريف التكوين
296.....	2-1- التعريف اللغوي
297.....	2-2- التعريف الاصطلاحي
298.....	3- أهداف التكوين
298.....	4- المفاهيم الوصفية لعملية التكوين
301.....	5- أبعاد التكوين
304.....	6- أسباب التكوين
304.....	7- أهمية التكوين
305.....	8- التكوين صناعة أولية للمعلم
306.....	9- نجاح عملية التكوين
307.....	10- تكوين المعلم وعلاقته بتنفيذ المنهاج الدراسي
308.....	11- الوقت المناسب لتنفيذ التكوين
308.....	12- الإشراف التربوي
309.....	12-1- المشرف

- 311..... 12-2- أنواع الإشراف
- 311..... 12-2-1- إشراف الزمالة
- 311..... 12-2-2- الإشراف الإكلينيكي
- 313..... 12-4- رأي المعلم في دور المشرف التربوي الجزائري
- 316..... 13- التطور المهني للمعلم
- 316..... 14- أنواع التكوين
- 317..... 14-1- التكوين قبل الخدمة
- 318..... 14-2- التكوين أثناء الخدمة (المستمر)
- 322..... 15- مبررات تدريب المعلمين
- 322..... 16- الفرق بين التكوين قبل الخدمة والتكوين بعد الخدمة
- 323..... 17- تجارب بعض الدول في تكوين المعلم
- 326..... 18- مواصفات المعلم الابتدائي
- 330..... 19- حاجات المعلم/ الطالب التكوينية
- 332..... 20- التكوين من زاوية الكفاءات التدريسية
- 332..... 21- برنامج تكوين المعلم القائم على الكفاءات
- 334..... 22- تصنيف الكفاءات التعليمية
- 335..... 23- الخصائص المميزة لبرنامج تدريس المعلمين وفق الكفاءات
- 335..... 23-1- خصائص متعلقة بالأهداف التربوية
- 336..... 23-2- خصائص متعلقة بأساليب الإعداد
- 336..... 23-3- خصائص متعلقة بالدور الفعال للمتعلم
- 336..... 23-4- خصائص متعلقة بالتقويم
- 337..... 24- أسس التدريس
- 338..... 25- النظرة الحديثة للتدريس
- 339..... 26- النظرة الحديثة للمعلم
- 341..... 27- المبادئ والقواعد المهمة في رفع كفاءة المعلم التدريسية
- 342..... 28- أدوات التعليم المعاصرة

343.....	29- التكوين بالجزائر
343.....	29-1- لمحة تاريخية عن التكوين بالجزائر
346.....	30- معاهد التكوين
348.....	31- أنواع التكوين بالجزائر
353.....	32- قراءة في الخطاب الرسمي للتكوين
355.....	33- برامج التكوين بالمدارس العليا للأساتذة
360.....	34- أهمية معاهد التكوين في تطوير النظام التعليمي
363.....	35- أهداف تكوين المعلم الجزائري
364.....	36- رأي المبحوثين حول عملية التكوين
376.....	خلاصة الفصل
377.....	خاتمة
391.....	قائمة المراجع
	الملاحق

## فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
110	يوضح المفاهيم التي لها علاقة بالإصلاح التربوي.	01
116	يوضح إذا كان الإصلاح الراهن ضروري في الوقت الحالي.	02
118	يوضح إذا كان الإصلاح عبارة عن قرار سياسي أم مبني على أسس علمية أكاديمية.	03
158	خاص بالتوقيت الدراسي اليومي حسب المراحل التعليمية.	04
158	يمثل الحجم الساعي حسب المواد التدريسية بالمدرسة الابتدائية	05
179	يوضح الفرق بين المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات حسب رأي المعلم.	06
181	يوضح المقاربة الأنسب للمدرسة الابتدائية من بين المقاربات الثلاث التي تبنتهم المدرسة الجزائرية.	07
185	إذا كانت المقاربة بالكفاءات تهدف لبناء تعلم ذاتي أم لا.	08
186	يوضح إذا كان للمعلم ثقافة خاصة في مجال المقاربة بالكفاءات.	09
187	يوضح إذا كان المعلم يوافق تعريف الكفاءة حسب وثيقة المنهاج.	10
189	خاص بنظرة المعلم للمقاربة بالكفاءات.	11
191	يوضح الهدف من المقاربة بالكفاءات حسب رأي المعلم.	12
194	يوضح إذا كانت المقاربة الجديدة جعلت التعليم أكثر فائدة أم لا.	13
218	خاص المقارنة بين المنهج التقليدي و المنهج الحديث	14
245	يوضح إذا كان تغيير المناهج الدراسية كافية للإصلاح التعليم.	15
247	يوضح النقائص الواردة في المنهاج الدراسي الجديد.	16

248	يوضح إذا كانت المناهج معدة للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	17
250	خاص بمبادئ تصميم المناهج الدراسية في التعليم الابتدائي.	18
250	الخاص بالفئات الاجتماعية التي يجب استشارتها أثناء تصميم المنهاج الدراسي.	19
262	يوضح إذا كانت المدرسة الجزائرية تتوفر على الشروط الضرورية للتعليم (الوسائل التعليمية).	20
279	يوضح إذا كانت المناهج الدراسية الجديدة تراعي الفروق الفردية.	21
282	يوضح إذا كانت المناهج الدراسية تراعي مطالب النمو لدى الطفل.	22
285	يوضح إذا كانت المناهج الدراسية تساعد المتعلم على بناء المفاهيم التعليمية.	23
313	يوضح إذا كان للمشرف التربوي تكوين جيد وفق المقاربة بالكفاءات.	24
331	يتعلق بالفرق بين برامج التكوين التقليدية و برامج التكوين الحديثة.	25
362	يوضح رأي المبحوثين حول حالة معاهد التكوين، إذا كانت تتوفر على الشروط الضرورية للتكوين.	26
364	خاص بنوع التكوين الذي تلقاه معلم التعليم الابتدائي.	27
366	يوضح إذا كان التكوين نظري أم تطبيقي أم الاثنين معا.	28
368	خاص بالرضا المهني لمعلمي التعليم الابتدائي.	29
369	يوضح إذا كان التكوين الحالي يساعد المعلم على اكتساب آليات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	30
371	يوضح إذا كان فيه برامج مكثفة لتطوير كفاءة التدريس للمعلم.	31
372	يوضح أهمية البحث التطبيقي في عملية التكوين.	32

## فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
69	يمثل الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية	01
160	يمثل النماذج البيداغوجية الثلاث التي تبنتها المدرسة الابتدائية الجزائرية.	02
172	يمثل المفاهيم الأساسية لمفهوم الكفاءة	03
216	يمثل محتوى المنهاج الدراسي.	04
222	يوضح الفرق بين المنهاج الدراسي و البرنامج الدراسي.	05
224	يمثل المنهج كمنظومة مرتبطة بالعديد من المنظومات.	06
227	يمثل العلاقات التبادلية بين عناصر المنهج الدراسي.	07
245	يمثل تنظيم وزارة التربية الوطنية.	08



## مقدمة:

أثرت التغيرات والتحولت التي شهدها العالم في مجال التقدم العلمي والتكنولوجي وعالم المعلومات والاتصالات في مطلع التسعينات وبداية الألفية الثانية على الأنظمة التعليمية في مختلف بلدان العالم بالخصوص المتقدمة منها، ونادت كل المؤتمرات والمنتديات العالمية بأهمية إصلاح التعليم، بدءاً من شعار "التعليم للجميع" في جومتيان 1990 إلى الإعلان العالمي لمنتدى دكار "التعليم المتميز للجميع" والمؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع عام 2000 مروراً بمؤتمرات اليونسكو لتطوير التعليم في تدعيم قدرة الأجيال على التعامل مع العولمة (حامد عامر ومحسن يوسف، 2006: 47) وقد بدأت المجتمعات في كل دول العالم تعمل على رفع مستويات أنظمتها التعليمية، والعمل على تحقيق الديمقراطية والجودة فيها، لأن التعليم أصبح ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة، واعتباره أداة أساسية في النهوض بالمجتمعات، وبدأت الدول بالفعل ومنها الجزائر في الإعداد والتحضير لتحسين مستوى التعليم بإدخال إصلاحات تربوية شاملة، وكذلك التطوير المبني على أساس المشاركة بين كل أطراف العملية التعليمية والمجمع المدني بكل مؤسساته، والعمل على تحديثه بتبنيها مقارنة حديثة تعمل بها أكثر الدول المتقدمة لرفع كفاءته وفعالته وتخطي الأنظمة السابقة التي لم تعد تواكب التقدم الحاصل.

قامت الجزائر بتغيير فعلي لمحتوى المناهج الدراسية والكتاب المدرسي وغيرها من العناصر الأساسية في المنظومة التربوية، تغيير مس كل الاجراءات البيداغوجية الديدانكتيكية الخاصة بتكوين الموارد البشرية، حيث أصبحت الحاجة إلى تزويد التلاميذ بالمهارات الأساسية وتنمية قدراتهم ومواهبهم وتوجيههم التوجيه الصحيح لرفع مستوى جودة التعليم وأصبح الاهتمام بإكساب العلوم العلمية واللغات التي يستخدم من خلالها التلميذ مختلف التجارب والأساليب العلمية مما يرسخ لديه أهمية العمل والممارسة الميدانية معتمدا على النشاط والتعلم الذاتي ومهارات حل المشكلات، والمفاهيم العلمية الحديثة التي تُقرأها المناهج الدراسية ذات المفهوم الحديث وبما يؤدي إلى تحسين مخرجات التعليم التي من أهمها التحصيل الدراسي الجيد والممتاز للتلميذ الذي يتمتع بصفات وخصائص تجعله قادراً على التعامل بجدارة وكفاءة عالية مع مستجدات العصر الحالي.

لذلك يجب أن يهدف الإصلاح إلى ما هو أبعد من الترميم، أي إعادة البناء كله، حتى يتلاءم مع الاحتياجات المحلية والتحديات العالمية (صبري الحوت، 2008: 21)، يعني إقامة منظومة وطنية للتربية والتعليم، هذا يستلزم بالتأكيد مراعاة الأهداف التربوية للمجتمع والتي تتضمن تاريخه وحاضره ومستقبله، وكذلك الجوانب السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع أي ربط الإصلاح التربوي في إعادة بناء المجتمع، ولا يجب أن تتم هذه العملية في غياب أسلوب التفكير العلمي والتحليل النقدي، بصورة تفرض عليها إقامة تربية شاملة متوازنة تهتم أكثر بالنشاط الذهني والعملية ويجب أن تكون مفتوحة على التجديد والتعديل القائم على التقويم المستمر.

تسعى الجزائر من خلال عملية الإصلاح أن تبني مدرسة عصرية تلبي حاجيات وخصائص نمو المتعلم ومتطلبات المجتمع بكل مؤسساته، في ضوء التصورات الحضارية المبنية على التقدم العلمي والتكنولوجي العالمي. وهذا استلزم توفير أطر مدرية أحسن تدريب وذات كفاءة مهنية، ومن هنا انصب الاهتمام برفع كفاءة المعلم الجزائري وتطوير قدراته ومهاراته، كعنصر فعال في العملية التعليمية/ التعلمية ولما له من علاقة متينة بإثراء المناهج الدراسية وتقويمها وتعديلها وترجمتها إلى سلوكيات معينة من جهة، والاهتمام بالمتعلم من جهة أخرى وإكسابه معرفة علمية متطورة وفق طرق تدريسية حديثة تمكنه من توظيف هذه المعرفة في وضعيات تعليمية مختلفة وحل المشكلات التي يتعرض لها في مواقف ديداكتيكية، بالخصوص في المرحلة الابتدائية التي تتميز عن المراحل التعليمية الأخرى، في كونها « منظومة فرعية من منظومات النظام التعليمي تستوعب جميع الأطفال المجتمع على اختلاف ظروفهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ينصهرون ويتفاعلون معا في إطار عموميات الثقافة التي تشكل محتوى التربية الابتدائية » (صلاح مصطفى، 1989: 9).

إذا تناولنا مهمة النظام التعليمي في هذه المرحلة، نجده يتجلى في ثلاث عناصر أساسية هي: التربية والتي تركز على جانب تهذيب السلوك وتنشئة الطفل على القيم الأساسية لثقافة المجتمع ووضع القواعد الصحيحة للشخصية السوية وذلك من خلال تعاون الأسرة والمدرسة، وكذلك التعليم الذي يتجه إلى إكساب الطفل مختلف المعارف العلمية عن طريق التعلم الذاتي القائم على الأسس الديداكتيكية الحديثة، بالإضافة إلى التكوين الذي يركز على إعداد الطفل لبناء كفاءات مهنية تتمثل في حل المشكلات التي يواجهها سواء داخل إطار

المدرسة أو خارجها لتحقيق التوافق الاجتماعي والنفسي وتكيفه مع محيطه.

لهذا اهتمت هذه الدراسة بهذه المرحلة المهمة والتي تناولتها في إطار التحليل السوسيولوجي الوصفي، الذي نحاول أن نقرأ ضمنه واقعنا التربوي من خطابات وتوجهات فكرية ونصوص رسمية، وسواء تعلق الأمر على المستوى النظري أو التطبيقي، مع الإشارة إلى أننا لا نرمي من وراء هذه الدراسة أية إحاطة شمولية بكل مفهوم النظام التربوي، ذلك أن دراسة محدودة كهذه لا يمكنها أن تطمح سوى إلى طرح الأسس النظرية والمنهجية التي يمكن بناء عليها تدارس أهم جوانب هذه الدراسة العلمية.

ومن ثم قسمت هذه الدراسة إلى فصل تمهيدي يـ شمل الإطار العام للإشكالية و أربعة فصول تربط بين الجانب النظري والجانب الميداني، وُطِّعَ لهم بمقدمة.

الفصل التمهيدي يتضمن الإطار النظري للإشكالية والفرضيات و الإجراءات المنهجية للبحث الميداني، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.

أما الفصل الأول يتناول موضوع النظام التعليمي الجزائري، حيث حاولنا فيه تسليط الضوء على الصيرورة التاريخية لهذا النظام بدءا من العهد العثماني مرورا بالعهد الاستعماري مع تناول السياسة التعليمية الاستعمارية بالتحليل والنقد منذ 1832 إلى 1962، كذلك تطرقنا للتعليم الحر في تلك الفترة حتى عهد الاستقلال الذي عرف نظام المخططات الإصلاحية والمدرسة الأساسية وما آلت إليه من نتائج وصولاً للإصلاحات الأخيرة التي شملت النظام التعليمي كله وبالخصوص التعليم الابتدائي، ومفهوم الإصلاح التربوي لأن لا يمكن فهم عملية الإصلاح التربوي دون التطرق لتعريفه ثم التركيز على رأي المبحوثين في هذه القضية.

الفصل الثاني يندرج تحت عنوان "التعليم الابتدائي بالجزائر"، حيث تم فيه في البداية التطرق إلى لمحة تاريخية لهذا النوع من التعليم، ثم تعريف المدرسة الابتدائية وأهمية ومميزات ووظائف التعليم الابتدائي، وتقديم بعض الأمثلة عن التعليم الابتدائي لبعض الدول المتقدمة، كما تناولنا مسار الإصلاحات الجديدة 2004/2003 والمقاربات البيداغوجية التي تبنتها المدرسة الابتدائية الجزائرية منذ الاستقلال حتى الآن، بالخصوص المقاربة الجديدة "الكفاءات" وواقعها بالمدرسة الابتدائية ورأي المعلم في ذلك.

الفصل الثالث جاء حول "المنهاج الدراسي" كعنصر أساسي من النظام التعليمي بصفة عامة وأهميته في التعليم الابتدائي بصفة خاصة، لكن قبل التطرق إليه في المدرسة الجزائرية تم التعرض إلى لمحة تاريخية وإلى مفهوم المناهج التقليدية والحديثة وخصائصها ومميزاتها وكذلك أنواعها من المنهج الرسمي للواقعي للخفي، ومكونات المناهج وأشكال صياغتها وبنائها وفق المقاربة بالكفاءات، وتدعيم كل هذا بالجانب التطبيقي الذي جاء في جداول إحصائية أعطت صورة رقمية لاستفسارات المبحوثين حول موضوع المنهج الدراسي في المدرسة الابتدائية.

الفصل الرابع الذي يندرج تحت عنوان "تكوين معلم التعليم الابتدائي" حيث تناولنا فيه الإطار النظري لمفهوم التكوين من لمحة تاريخية وتعريفه وأهدافه وأهميته وأبعاده، كما تطرقنا لعلاقة التكوين بتنفيذ المنهج الدراسي ودور عملية الإشراف التربوي في ذلك من خلال تعريف المشرف وأنواع الإشراف التربوي، بالإضافة إلى أنواع التكوين والفرق بينها. كما تعرضنا لتجارب بعض الدول المتقدمة في مجال تكوين المعلم الابتدائي، ولا يمكن أن نتناول موضوع التكوين بدون التطرق لمواصفات المعلم الابتدائي في إطار المقاربة بالكفاءات وكذلك خصائص برامج التكوين وفق هذه المقاربة والنظرة الحديثة للتدريس كما شمل هذا الفصل صيرورة التكوين بالجزائر ومعاهد التكوين من معاهد التكنولوجيا التربوية والجامعة والمدارس العليا للأساتذة وكل أنواع التكوين الذي طبقت مديرية التكوين، بالإضافة إلى البرامج والأنماط التي تقوم المعاهد بتكوينها، بالإضافة إلى تقديم قراءة تحليلية للخطاب الرسمي للتكوين بالجزائر وهذا كله مدعم باستفسارات المبحوثين.

وأخيرا جاءت الخاتمة لتحوصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة سواء على المستوى النظري التحليلي أم المستوى التطبيقي الميداني.

ثم قائمة المراجع باللغات الثلاث: العربية والفرنسية والإنجليزية شملت الكتب والرسائل الجامعية والمجلات العلمية والقواميس والعناوين الالكترونية، وأخيرا الملاحق.

الفصل التمهيدي  
الإطار العام للإشكالية

## الإشكالية:

حظي قطاع التعليم منذ الاستقلال بأولوية خاصة في إطار مخططات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك لاعتباره أداة للتغيير ووسيلة للتنمية الشاملة، ولتدعيم المبادئ الأساسية التي حددتها الدولة. عرف هذا القطاع عدة إصلاحات ساهمت في خلق سياسة تعليمية وطنية معاصرة، حددت معالمها الايديولوجية والمعرفية من الميثاق والدستور كوثنان مرجعية أشارت إلى مجموعة من التوجيهات والمبادئ التي سطرت عملياته بالدعم المادي والمعنوي لعملية التطبيق والتنفيذ. إن نظام المخططات تناول التصورات والخطط لكل مرحلة من مراحل تطور النظام التعليمي من خلال المتابعة والإشراف على سير إعادة صياغة النظام التعليمي الموروث صياغة جديدة على فترات متعاقبة، والتي مهدت الطريق إلى بناء نظام تربوي تمثل في "المدرسة الأساسية" والتي صدرت النصوص الرسمية لها عام 1976 وشرع في تعميمها عام 1980.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الاهتمام بالتغيير والتطوير قد استمر حتى بعد تعميم نظام التعليم الأساسي الذي غير وجه المدرسة الجزائرية، وكان من المفروض أن يخلق هذا المشروع تحولا عميقا على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي ونحن نقصد بالتحول في هذا الصدد مفهوم بالوندييه (Balandier) لهذا الاصطلاح، أي إلغاء التوازنات القديمة بهدف إرساء أخرى جديدة (عبد الكريم غريب، 2009)، ولكن عرف النظام الأساسي في مسيرته بعض العقبات التي عرقلته تطوره وتقدمه، وذلك لما أفرزته فترة الثمانينيات والتسعينيات مجموعة من المشاكل، والتغيير السياسي الذي عرفته الجزائر بعد أحداث أكتوبر 1988، وضغوط أزمة التعليم في أواخر الثمانينيات وما رافق ذلك من اضطرابات واحتجاجات على سوء أوضاع التعليم. هذا على المستوى المحلي أما على المستوى الخارجي شهدت هذه الفترة تحولات عميقة، وتطور تكنولوجي ومعرفي هائل جعل كل المفاهيم والمعارف شبه موحدة داخل عالم القرية الصغيرة. كما حدثت تحولات في الأنظمة التعليمية ووظائفها نتيجة السياسات التي اتبعت في مجال استثمار الرأسمال البشري وتكوينه علاوة على توظيف التكنولوجيا المتطورة التي تتطلب من المستخدمين استغلالها لتحقيق وفرة الإنتاج والجودة المطلوبة.

وفي سياق هذا التحرك العالمي والمحلي بدأ اهتمام القيادة السياسية في الجزائر يتجه من جديد إلى التعليم كأحد العناصر الرئيسية في عملية التنمية البشرية، وعلى هذا الأساس أدخلت العديد من الإصلاحات والتعديلات على النظام التعليمي، إذ تبنى المشروع التربوي "المقاربة بالكفاءات" كمقاربة تهدف لتأهيل الفرد وإدماجه في الوسط الاجتماعي. وتعتمد المناهج الدراسية القائمة على المقاربة الكفاءات على توظيف طرائق بيداغوجية ومواقف جديدة تركز على خصوصية المتعلم، وترى في المعلم موجه ومساعد له، ويزوده بالوسائل التعليمية التي تمكنه من الملاحظة والتجربة. من هنا أصبح الاهتمام برفع كفاءة المعلم وتطوير قدراته ومهارته المعرفية والتربوية أمر ضروري تتطلبه الحاجة وذلك لعلاقته الوطيدة بإثراء المنهاج وتقويمه، لأن ما الفائدة من تجديد المناهج الدراسية وتعديلها إذا كان المعلم غير متمكن من المادة العلمية التي يتضمنها المنهاج والتي هو مطالب بترجمتها في الواقع. في هذا الإطار دخلت المدرسة الجزائرية تجربة التعليم بالكفاءات كأحد المكونات الأساسية الإستراتيجية في بناء إنسان جزائري فاعل ومنتج وفي خدمة التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وإذا كانت كل هذه التعديلات والتغيرات التي أدخلت على التعليم الابتدائي، فإن الكثير ما يزال يتعين القيام به، إذ أن المشاكل المرتبطة بالمقاربة الجديدة وتحقيق أهدافها والعمل بمرتكزاتها ودعامتها ما تزال تفرض نفسها بكثرة، و يهمننا في هذا البحث أن نتعامل مع بعض جوانبها المرتبطة بالمنهج الدراسي وتكوين المعلم في المرحلة الابتدائية فقط.

وانطلاقاً من مشروعنا الفكري السوسولوجي الوصفي، الذي يندرج في إطار علم الاجتماع التربوي الذي يهتم بدراسة المشاكل التربوية التي تؤثر على كفاءة النظام التعليمي في أداءه لوظائفه و التعرف على طبيعتها والظروف التي تؤثر فيها. نحاول تقديم قراءة تأويلية وتحليلية للخلفية النظرية والمنهجية للخطاب الرسمي وما يحمله من تشريعات قانونية حول المنهج الدراسي وعملية تكوين المعلم الابتدائي ومقارنتها مع ما يطبق في الواقع المدرسي أي ما يدرك في سياق الممارسة الميدانية، علماً بأننا لا نهتم بالمضمون الإيديولوجي و لا بالمحتوى المعرفي لهذا الخطاب.

وضمن هذا السياق النظري نطرح السؤال السوسولوجي التالي:

- هل هناك اختلاف بين محتوى الخطاب الرسمي الخاص بالإصلاح التربوي الجديد

للنظام التعليمي الابتدائي والواقع الممارس من طرف المعلمين داخل المدرسة الابتدائية؟

ومنه طرح التساؤلات التالية:

- 1 - هل المنهاج الدراسي القائم على المقاربة بالكفاءات يطبق من طرف معلمين التعليم الابتدائي كما نص عليه الخطاب الرسمي ؟
- 2 - هل المناهج الدراسية القائمة على المقاربة بالكفاءات قابلة للتطبيق في ضوء الظروف الحالية للمدرسة الابتدائية حسب رأي المعلمين؟
- 3 - هل التكوين التربوي والمهني للمعلم الجزائري حاليا يسمح له بتطبيق المنهج الدراسي القائم على المقاربة بالكفاءات ؟

### الفرضيات:

**الفرضية العامة:** هناك تناقض بين محتوى الخطاب الرسمي الخاص بالإصلاح التربوي الجديد للنظام التعليمي الابتدائي والواقع الممارس من طرف المعلمين داخل المدرسة الابتدائية.

### الفرضيات الجزئية:

- 1 - المنهاج الدراسي القائم على المقاربة بالكفاءات لا يطبق من طرف معلمين التعليم الابتدائي كما نص عليه الخطاب الرسمي للإصلاح التربوي.
- 2 - الظروف الحالية للمدرسة الابتدائية كالوسائل التعليمية لا تسمح بتطبيق المنهاج الدراسية القائمة على المقاربة بالكفاءات حسب رأي المعلمين.
- 3 - ضعف برامج التكوين التربوي والمهني القائمة وفق المقاربة بالكفاءات لمعلمين التعليم الابتدائي تعرقل عملية فهم وتطبيق المناهج الدراسية



## الإجراءات المنهجية للبحث الميداني :

هذه الدراسة تحاول من خلال سوسيولوجية التربية التدقيق في مختلف عناصر الموضوع مع وصف الممارسات الميدانية داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية.

و بما أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهجية التي من خلالها يمكن الإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية، عمدت الباحثة إتباع الخطوات المنهجية التالية:

**1 - الدراسة الاستطلاعية:** هي دراسة استكشافية تتم قبل البدء في المشروع أو الدراسة الرئيسية، لها أغراض عدة كدراسة جدوى المشروع الرئيسي واختيار الأدوات وتعديل بعض وجهات النظر(شوقي الشريف، 2000: 190) .

كما أنها دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل الانطلاقة في البحث الرئيسي بهدف تحديد الإطار النظري للإشكالية والفرضيات وكما تساعده في اختيار أدوات البحث الميداني.

لذلك اعتمدت هذه الدراسة على نموذج البحث الاستطلاعي لتقصي الواقع وتحديد أهم جوانب البحث لأنه واسع النطاق، تتدخل فيه عدة متغيرات تمكنا من حصرها بواسطة الدراسة الاستطلاعية ، والتي تمت في فترة ما بين شهر أفريل و شهر جوان 2009.

فيما يخص ملء بطاقة الملاحظة كانت في كل من المدارس التالية: مولود فرعون بيغمراسن و بختي محمد ومطلع الفجر بالصاديقية هذا بمدينة وهران.

أما الإستمارة وزعت في بعض المدارس بمدينة وهران و سيدي بلعباس.

استخدمنا من خلال هذه الدراسة أدوات ميدانية مختلفة تمثلت في مايلي :

**1-1- شبكة الملاحظة :** قمنا بإعداد شبكة ملاحظة صفية تمكنا من خلالها تحديد

السلوك التدريسي للمعلم ، إذا كان يتماشى والطرق الحديثة في التدريس والتي تنادي بها المقاربة بالكفاءات وفي نفس الوقت هي محددة في الوثائق الرسمية.

قمنا بملء بنود شبكة الملاحظة من خلال الحصص التدريسية التي حضرناها في مختلف المواد العلمية والسنوات الدراسية، وذلك في بعض المدارس الابتدائية بمدينة وهران.

\* احتوت شبكة الملاحظة على ثلاث بنود رئيسية واحتوى كل بند منها على عدد من الموضوعات التي تخدم عناصر موضوع الدراسة.

1- بند حول السلوك التدريسي للمعلم داخل الصف.

2- بند حول عملية تنفيذ الدرس.

3- بند حول التقويم .

هذه الأداة الميدانية "شبكة الملاحظة" ساعدتنا كثيرا في التقرب أكثر من المعلم الابتدائي والتعرف على واقعه البيداغوجي والتربوي داخل المدرسة.

1-2- الاستمارة: بناء على المعطيات التي وردة في الإشكالية، ولضرورة البحث في

الممارسة الميدانية للتعليم الابتدائي من خلال المناهج الدراسية وتكوين المعلمين وفي تحديد دور هذه العناصر في إنجاز عملية الإصلاح المنظومة التعليمية.

عمدت الباحثة على اختيار عينة استطلاعية من المفتشين التربويين والمعلمين المرحلة الابتدائية بهدف استطلاع رأيهم حول موضوع الدراسة ، ونشير هنا أنه تم اختيار المفتشين عوض مدراء المدارس لأنه تبين لنا أنهم الذين يقومون بعلميتي الإشراف والتكوين التربوي البيداغوجي للمعلمين وليس مديري المدارس.

احتوت هذه الاستمارة على 22 سؤال من النوع المفتوح والمغلق و يوجد أربع محاور رئيسية: - معلومات خاصة بالمبحوث.

- معلومات خاصة بالمناهج الدراسية.

- معلومات خاصة بالتكوين البيداغوجي التربوي.

كل هذه المحاور كانت متعلقة بالإصلاحات الجديدة في إطار المقاربة بالكفاءات.

قمنا بتوزيع هذه الاستمارات على عينة تتكون من 60 معلم و 10 مفتشين المرحلة الابتدائية.

و بعد استلام الاستمارات قمنا بتفريغها وتبويبها وضبطها إحصائيا لاستخراج النتائج التي ساعدتنا كثيرا في تحديد وصياغة الفرضيات إلى جانب بناء الاستمارة الخاصة بالبحث الأساسي.

تمثلت نتيجة هذه الدراسة في ظهور تفاوت بين إجابات أفراد العينة حيث نجد المفتشين الذين يمثلون السلطة التنفيذية حسب رأيهم أنهم في وضعية تنفيذ الأوامر فقط والتي تأتيهم من السلطة التشريعية وليس لديهم الحق في التعديل أو الحذف أو الإضافة ولكن مع خبرتهم القديمة في الميدان يحاولون بقدر المستطاع استدراك الوضع القائم حتى يحافظون على سير العملية التعليمية/ التعليمية في ظروف حسنة سواء مع المعلم أو التلميذ.

أما المعلمون حدث ولا حرج يشكون من تأزم الوضع داخل المدرسة، صعوبة المناهج الدراسية، نقص أو نقول انعدام الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم والاستيعاب بالإضافة إلى عدم رضاهم على عملية التكوين.

إن هذه المعطيات الميدانية دفعت الباحثة إلى التوجه نحو ضرورة الإجابة العلمية الدقيقة عن التساؤل المحدد في الإشكالية انطلاقاً من الدراسة الأساسية.

## 2- الدراسة الأساسية:

### 2-1- المنهج العلمي : اعتمدت الباحثة في معالجتها لمشكلة الدراسة الحالية على "

المنهج الوصفي التحليلي" والذي يتضمن وصف ظاهرة محددة عن طريق الميدان وذلك بجمع المعطيات والمعلومات عنها وتصنيفها وتحليلها كما وكيفا.

- المنهج الوصفي يهدف إلى دراسة الموضوع من الناحية الوصفية التحليلية الهادفة بشكل عام وإلى تحديد سمات وخصائص الظاهرة تحديداً كميًا وكيفيًا .

### 2-2- المجال البشري: إن الأساس في اختيار العينة أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة

لذلك قمنا بسحب أفراد العينة بطريقة عشوائية منظمة من معلمين المرحلة الابتدائية أي ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي سنجمع من خلاله المعطيات.

\* العينة: تتمثل في مجموعة من المعلمين المستوى الابتدائي في التعليم الإلزامي.

\* حجم العينة: تتمثل في 400 معلم ومعلمة التعليم الابتدائي .

\* مؤشرات العينة: روعي في اختيار عينة البحث عدد من المؤشرات الهامة وذلك لطبيعة الموضوع الذي تتداخل فيه عدة مؤشرات هي كالاتي:

( المؤهل العلمي والتربوي والذي له ثلاث مستويات: - حاملين شهادة التعليم المتوسط

- حاملين الشهادة الجامعية
- التأهيل التربوي (المعهد)
- سنوات الخبرة له ثلاث مستويات: - ذو خبرة أقل من 10 سنوات
- ذو خبرة أكثر من 10 سنوات أقل 20 سنة
- ذو خبرة 20 سنة فأكثر.
- التكوين البيداغوجي التربوي له مستويين: - التكوين قبل الخدمة بالمعهد.
- التكوين خارج المعهد (أثناء الخدمة فقط)

### 2-3- المجال المكاني و الزماني للدراسة الميدانية:

تمت هذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة مابين 2010/2009 .

أما المكان ببعض المدارس الابتدائية في كل من الولايات الثلاث:

(وهران و سيدي بلعباس و تلمسان).

**2-4- تقنيات البحث الميداني:** إن البحث الميداني يتضمن جمع المعطيات عن طريق الاتصال المباشر بعينة البحث وهذا يتطلب استخدام تقنيات معينة للوصول لحقيقة الموضوع وتحقيق أهدافه.

**2-4-1- الملاحظة بالمشاركة :** هذا النوع من الملاحظة يتطلب الاندماج في مجال حياة الأشخاص محل الدراسة مع مراعاة عدم تغيير أي شيء في الوضع ( موريس أنجلس، 2006: 185).

هذه التقنية تسمح بالتوصل للمعنى الحقيقي ورسم صورة واضحة حول الممارسة الميدانية.

**2-4-2- الاستمارة :** بعد البحث الاستطلاعي والبحث النظري وانطلاقا من الإشكالية والفرضيات المصاغة، قمنا ببناء الاستمارة في صورتها الأولية وتوزيعها على مجموعة من الأساتذة المختصين كمحكمين لتقويمها وإصدار أحكامهم على مدى صلاحيتها.

و بعد جمع الاستمارات التي قدمت للمحكمين تم تفرغ ملاحظاتهم لكل سؤال على حدا، حيث اقترح المحكمون تعديل بعض الأسئلة وحذفت آخره ثم قمنا بتصحيحها تصحيحا نهائيا وبالتالي حصلنا على الاستمارة في صورتها النهائية .

حسب موريس أنجلس(2006) أن الاستمارة هي : " تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد، و تسمح باستجوابهم بطريقة موجهة والقيام بسحب كمي بهدف إيجاد علاقات رياضية والقيام بمقارنات رقمية."

احتوت الاستمارة النهائية للدراسة الأساسية على خمسين (50) سؤال منها:

- **الأسئلة المغلقة** ويتطلب هذا النوع من الأسئلة اختيار المبحوث جواب من بين عدد معين من الإجابات. وهنا يمكن التمييز بين ثلاث أنواع من الأسئلة المغلقة فيها:

- السؤال الثنائي التفرع نقصد به السؤال الذي يجبر المبحوث على اختيار بين إجابتين فقط، أي بين صحيح وخطأ أو بين نعم و لا.

- السؤال المتعدد الاختيار يمنح هذا النوع من الأسئلة للمبحوث جملة من الأجوبة المعقولة و الممكنة أي السؤال المتعدد الاختيار الذي يسمح بإجابة واحدة فقط.

و السؤال " " " بتعدد الإجابات.

وأخيرا سؤال ترقيم الإجابة، يقتضي من المبحوث ترتيب كل عنصر من مجموعة عناصر الإجابة بالنسبة إلى العناصر الآخرة ( موريس أنجلس، 2006 :245) .

- **الأسئلة المفتوحة:** هو سؤال لا يقيد المبحوث ولا يلزمه بإجابة معينة بل يترك له الحرية في تقديم إجاباته، وهذا النوع من الأسئلة يساعد الباحث كثيرا في المناقشة العامة ومعرفة وجهة نظر المبحوث. كما شملت الاستمارة على أربع (4) محاور كبرى تمثلت فيما يلي:

محور الإصلاح التربوي و محور المقاربة بالكفاءات و محور المناهج الدراسية و في الأخير محور التكوين البيداغوجي للمعلمين.

**3-4- التقنيات الإحصائية :**

بعد جمع المعطيات من الميدان تما فرزها وتفريغها في جداول قصد معالجتها إحصائياً باستعمال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. وقد مكنا ذلك من تحليل بيانات الدراسة الأساسية بالنسب المئوية كأداة إحصائية.

النسبة المئوية = عدد التكرارات

عدد أفراد العينة 100.

**تعريف المفاهيم الأساسية:**

أهمية المفاهيم في البناء المعرفي يستدعي تحديد معنى هذه المفاهيم وتعريفها بدقة، وبما أن الواقع هو أساس المعرفة العلمية، فإنه لا بد من ربط معنى المفهوم بما يمثله في الواقع ويتم هذا بالتعريفات الإجرائية التي تدل على المعنى في الواقع (إبراهيم عثمان، 1999: 55) و الهدف من دراسة الواقع من خلال ما يتم اختياره وتحديده من مفاهيم علمية وتوضيح العلاقة فيما بينها هو التحقق مما تم افتراضه والتوصل إلى استكشاف الواقع بما يمدنا بالفهم والتفسير والتحليل.

**1 - النظام التعليمي:**

هو جزء من النظام التربوي العام وهذا الأخير جزء من النظام الاجتماعي بمفهومه العام وأي تغيير في أحد هذه الأنظمة بطبيعة الحال يؤثر في النظام الآخر. لذلك أصبح اليوم علماء التربية ينظرون للتعليم باعتباره نظام أي كل مركب من أجزاء مترابطة ومتناسقة ومتداخلة، كل عنصر يؤدي وظيفة معينة يحددها النظام العام للبنية وكل عنصر يؤثر في العنصر الثاني. للنظام التعليمي مدخلات ومخرجات تعمل ضمن قوانين تحددتها السلطة المركزية.

و من خلال قراءتنا في أدبيات التربية حول هذا المفهوم توصلنا بأنه جزء من المنظومة التربوية التي تشمل كل مكونات المدرسة و ديداكتيكية التعليم والتعلم، لذلك جاء تعريفنا للنظام التعليمي هو كل العمليات الديداكتيكية التي تمارس داخل المدرسة من مناهج دراسية بمفهومها الحديث وكل الفاعلين من إدارة ومعلمين وتلاميذ وكل الأفعال التي يمارسونها داخل الوسط المدرسي وما يسمى بالثقافة المدرسية.

**2- التعليم الابتدائي:**

هو المرحلة الأولى من مراحل التعليم و القاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل الأخرى، فهو فرع من فروع النظام التعليمي يحتوي جميع الأطفال ما بين السادسة والثانية عشر على اختلاف ظروفهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، يكتسب التلاميذ في التعليم الابتدائي القواعد الأكاديمية الأساسية للتعلم (القراءة والكتابة والحساب).

إن التعليم الابتدائي الحالي أصبح أكثر شمولاً واتساعاً من الماضي من حيث المحتوى المعرفي وطرائق التدريس المختلفة والمتنوعة والنشاطات التربوية وكل العمليات

التعليمية الحديثة والتي تساعد المتعلم على النمو الجيد والصحيح، بالإضافة إلى الثقافة المدرسية التي تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية له وتحدد سلوكه داخل الجماعة المدرسية والوسط الاجتماعي عامة.

إن التعليم الابتدائي بالجزائر أخذ بعدا سياسيا واجتماعيا ومعرفيا في إطار الإصلاحات الأخيرة، أصبح ذو خمس سنوات بالإضافة للقسم التحضيري وينتقل التلميذ إلى المتوسطة بعد اجتيازه امتحان في آخر السنة الدراسية يسمح له بالانتقال للمرحلة الثانية. و أصبح التعليم الابتدائي يحتوي على زخم من المعارف خمس مواد في السنة الأولى وثمانية ابتداء من السنة الثالثة.

**3- النظري:** نقصد به الخطاب الرسمي الحامل للإصلاحات الجديدة 2004/2003 والخاصة بكل القوانين الصادرة من الهيئة المركزية (وزارة التربية الوطنية) وموجهة لتسير العملية التعليمية/التعلمية داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية، و متعلقة بالخصوص (المناهج الدراسية وما تحمله من عناصر ومعاني في مفهومها الحديث وكذلك موضوع تكوين المعلمين) أي المنهج الرسمي.

#### 4- التطبيقي:

هو الممارسات اليومية في الواقع المدرسي المعاش من طرف المعلم الجزائري داخل المدرسة الابتدائية وما يسمى بالمنهج الواقعي، أي كل الممارسات الديداكتيكية للمعلم داخل المدرسة وكيفية تنفيذه كل التشريعات التي ينص عليها الخطاب الرسمي والمتعلقة بالمنهاج الدراسي وتكوين المعلمين والإصلاح التربوي في إطار المقاربة بالكفاءات.

#### 5- المنهاج الدراسي:

هو وثيقة صادرة من وزارة التربية الوطنية تحتوي على أنواع النشاطات التربوية والممارسات التعليمية التي تهدف لتعليم التلميذ، ويتم تطبيقه على كافة معلمين التعليم الابتدائي في المدارس الابتدائية العمومية على اختلاف مواقعها وأعضائها وبنياتها...

يتضمن المنهاج الدراسي الأهداف التربوية للتعليم والمحتوى المعرفي ومختلف الأساليب والأنشطة التربوية وأساليب التقويم والمقررات الدراسية... و هو يمثل المنهج الرسمي. وتظل عملية تطبيق هذا النوع من المناهج الدراسية تختلف من مدرسة لأخرى حسب طبيعة المنطقة (الحضرية والريفية) وفي بعض الأحيان داخل المدرسة الواحدة نجد تنوع في طرق



التدريس من معلم لآخر وطريقة الفهم والاستيعاب كذلك تختلف من معلم لآخر، وهذا ما يطلق عليه بالمنهج الواقعي.

#### 6- التكوين:

هو عملية إعداد وتأهيل المعلم لممارسة مهنة التعليم على المستوى المهني والتربوي البيداغوجي، ويكون التكوين إما قبل الخدمة في المعاهد والمؤسسات المخصصة لذلك أم أثناء الخدمة وهو مرتبط بالحصص الإعلامية والأيام الدراسية والمحاضرات والملتقيات كنمط واحد متكرر يدعم تكوين المعلم ويساعده على الاطلاع على المستجدات في ميدان التربية والتعليم خاصة في إطار المقاربة بالكفاءات التي تطالب بممارسات تعليمية جديدة وطرق تدريسية متنوعة وحديثة يجب أن يتقنها المعلم ويتحكم فيها لتحقيق الأهداف المسطرة لإنجاح التعليم وإنتاج كفاءات مهنية تتطلبها الحياة العملية.

## الإجراءات المنهجية للبحث الميداني:

إن البحوث المتعلقة بسوسيولوجية التربية هي فرع من فروع المعرفة السوسيولوجية وتهتم بتحليل النظام التربوي ومؤسساته، وتحليل العمليات الاجتماعية التي تتم داخل النسق التربوي تحليلا علميا.

فهذه الدراسة تحاول من خلال سوسيولوجية التربية التدقيق في مختلف عناصر الموضوع مع وصف الممارسات الميدانية داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية.

وبما أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهجية التي من خلالها يمكن الإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية، عمدت الباحثة إتباع الخطوات المنهجية التالية:

**1 - الدراسة الاستطلاعية:** هي دراسة استكشافية تتم قبل البدء في المشروع أو الدراسة الرئيسية، لها أغراض عدة كدراسة جدوى المشروع الرئيسي واختيار الأدوات وتعديل بعض وجهات النظر (شوقي الشريف، 2000: 190).

كما أنها دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل الانطلاقة في البحث الرئيسي بهدف تحديد الإطار النظري للإشكالية والفرضيات وكما تساعده في اختيار أدوات البحث الميداني.

لذلك اعتمدت هذه الدراسة على نموذج البحث الاستطلاعي لتقصي الواقع وتحديد أهم جوانب البحث لأنه واسع النطاق، تتدخل فيه عدة متغيرات تمكنا من حصرها بواسطة الدراسة الاستطلاعية، والتي استخدمنا من خلالها أدوات ميدانية مختلفة تمثلت في ما يلي:

**1 - 1 - بطاقة الملاحظة:** قمنا بإعداد بطاقة ملاحظة صفية تمكنا من خلالها تحديد السلوك التدريسي للمعلم، إذا كان يتماشى والطرق الحديثة في التدريس والتي تنادي بها المقاربة بالكفاءات وفي الوقت نفسه هي محددة في الوثائق الرسمية.

قمنا بملء بنود بطاقة الملاحظة من خلال الحصص التدريسية التي حضرناها في مختلف المواد العلمية والسنوات الدراسية، وذلك في بعض المدارس الابتدائية بمدينة وهران.

♦ احتوت بطاقة الملاحظة على ثلاث بنود رئيسية واحتوى كل بند منها على عدد من الموضوعات التي تخدم موضوع الدراسة.

1- بند حول السلوك التدريسي للمعلم داخل الصف.

2- بند حول عملية تنفيذ الدرس.

3- بند حول التقويم.

هذه الأداة الميدانية "بطاقة الملاحظة" ساعدتنا كثيرا في التقرب أكثر من المعلم الابتدائي والتعرف على واقعه البيداغوجي والتربوي داخل المدرسة.

1 - 2 - الاستمارة: بناء على المعطيات التي وردة في الإشكالية، ولضرورة البحث في الممارسة الميدانية للتعليم الابتدائي من خلال المناهج الدراسية وتكوين المعلمين وفي تحديد دور هذه العناصر في إنجاح عملية الإصلاح المنظومة التعليمية.

عمدت الباحثة على اختيار عينة استطلاعية من المفتشين التربويين والمعلمين المرحلة الابتدائية بهدف استطلاع رأيهم حول موضوع الدراسة ، ونشير هنا أنه تم اختيار المفتشين عوض مدراء المدارس لأنه تبين لنا أنهم الذين يقومون بعلميتي الإشراف والتكوين التربوي البيداغوجي للمعلمين وليس مديري المدارس.

احتوت هذه الاستمارة على 22 سؤال من النوع المفتوح والمغلق. ويوجد أربع محاور

رئيسية:

- معلومات خاصة بالمبحوث .

- معلومات خاصة بالإصلاح التعليمي.

- معلومات خاصة بالمناهج الدراسية.

- معلومات خاصة بالتكوين البيداغوجي التربوي.

كل هذه المحاور كانت في إطار المقاربة بالكفاءات.

قمنا بتوزيع هذه الاستمارات على عينة تتكون من 60 معلم و 10 مفتشين المرحلة

الابتدائية وذلك في كل من مدينتي وهران وسيدي بلعباس.

و بعد استلام الاستمارات قمنا بتفريغها وتبويبها وضبطها إحصائيا لاستخراج النتائج التي ساعدتنا كثيرا في تحديد وصياغة الفرضيات إلى جانب بناء الاستمارة الخاصة بالبحث الأساسي.

فجاءت نتيجة هذه الدراسة أن إجابات أفراد العينة قد تفاوتت فيما بينها حيث نجد المفتشين الذين يمثلون السلطة التنفيذية حسب رأيهم أنهم في وضعية تنفيذ الأوامر فقط والتي تأتيهم من السلطة التشريعية، وليس لديهم الحق في التعديل أو الحذف أو الإضافة ولكن مع خبرتهم القديمة في الميدان يحاولون بقدر المستطاع استدراك الوضع القائم حتى يحافظون على سير العملية التعليمية/ التعليمية في ظروف حسنة سواء مع المعلم أو التلميذ.

أما المعلمون حدث ولا حرج يشكون من تأزم الوضع داخل المدرسة، صعوبة المناهج الدراسية، نقص أو نقول انعدام الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم والاستيعاب بالإضافة إلى عدم رضاهم على عملية التكوين.

إن هذه المعطيات الميدانية دفعت الباحثة إلى التوجه نحو ضرورة الإجابة العلمية الدقيقة عن التساؤل المحدد في الإشكالية انطلاقاً من الدراسة الأساسية.

## 2 - الدراسة الأساسية:

**2 - 1 - المنهج العلمي:** اعتمدت الباحثة في معالجتها لمشكلة الدراسة الحالية على "المنهج الوصفي التحليلي" والذي يتضمن وصف ظاهرة محددة عن طريق الميدان وذلك بجمع المعطيات والمعلومات عنها وتصنيفها وتحليلها كما وكيفا.

المنهج الوصفي هو: « أحد مناهج البحث، يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، يهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كفيماً أو تعبيراً كميماً، والمنهج الوصفي لا يهدف وصف الظواهر أو وصف الواقع كما هو فقط، بل الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره كما يشمل تصنيف المعلومات والتعبير عنها كما وكيفا » (زينب وآخرون، 2003: 301).

- المنهج الوصفي يهدف إلى دراسة الموضوع من الناحية الوصفية التحليلية الهادفة بشكل عام وإلى تحديد سمات وخصائص الظاهرة تحديداً كميماً وكيفياً.

**2 - 2 - المجال البشري:** إن الأساس في اختيار العينة أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة.

لذلك قمنا بسحب أفراد العينة بطريقة عشوائية من معلمين المرحلة الابتدائية أي ذلك الجزء من مجتمع البحث (معلمين التعليم الابتدائي) الذي سنجتمع من خلاله المعطيات.

♦ **العينة:** تتمثل في مجموعة من المعلمين المستوى الابتدائي في التعليم الإلزامي.

♦ **حجم العينة:** تتمثل في 400 معلم ومعلمة التعليم الابتدائي.

♦ **مؤشرات العينة:** روعي في اختيار عينة البحث عدد من المؤشرات الهامة وذلك

لطبيعة الموضوع الذي تتداخل فيه عدة مؤشرات هي كالاتي:

- المؤهل العلمي والتربوي والذي له ثلاث مستويات:

- حاملين شهادة التعليم المتوسط.

- حاملين شهادة التعليم الجامعي.

- حاملين شهادة التعليم التأهيل التربوي (المعهد).

- سنوات الخبرة له ثلاث مستويات:

- ذو خبرة أقل من 10 سنوات.

- ذو خبرة أكثر من 10 سنوات أقل 20 سنة.

- ذو خبرة 20 فأكثر.

- التكوين البيداغوجي التربوي له مستويين:

- التكوين قبل الخدمة بالمعهد.

- التكوين خارج المعهد (أثناء الخدمة فقط).

## 2 - 3 - تقنيات البحث الميداني:

إن البحث الميداني يتضمن جمع المعطيات عن طريق الاتصال المباشر بعينة البحث وهذا يتطلب استخدام تقنيات معينة للوصول لحقيقة الموضوع وتحقيق أهدافه.

2 - 3 - 1 - **الملاحظة بالمشاركة:** هذا النوع من الملاحظة يتطلب الاندماج في

مجال حياة الأشخاص محل الدراسة مع مراعاة عدم تغيير أي شيء في الوضع (موريس

أنجلس، 2006: 185).

هذه التقنية تسمح بالتوصل للمعنى الحقيقي ورسم صورة واضحة حول الممارسة الميدانية.

2 - 3 - 2 - الاستمارة: بعد البحث الاستطلاعي والبحث النظري وانطلاقاً من الإشكالية والفرضيات المصاغة، قمنا ببناء الاستمارة في صورتها الأولية وتوزيعها على مجموعة من الأساتذة المختصين كمحكمين لتقويمها وإصدار أحكامهم على مدى صلاحيتها. وبعد جمع الاستمارات التي قدمت للمحكمين تم تفريغ ملاحظاتهم لكل سؤال على حدى، حيث اقترح المحكمون تعديل بعض الأسئلة وحذفت أخرى ثم قمنا بتصحيحها تصحيحاً نهائياً وبالتالي حصلنا على الاستمارة في صورتها النهائية.

حسب موريس أنجلس (2006) أن الاستمارة هي: « تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد، وتسمح باستجوابهم بطريقة موجهة والقيام بسحب كمي بهدف إيجاد علاقات رياضية والقيام بمقارنات رقمية ».

الغرض من استعمال الاستمارة كتقنية منهجية للدراسة، لأنها أداة مباشرة لجمع المعطيات والتقصي العلمي، كما تسمح للباحث باستجواب المبحوث بطريقة موجهة ومنظمة بسحب كمي لإيجاد العلاقة بين عناصر موضوع الدراسة.

احتوت الاستمارة النهائية للدراسة الأساسية على خمسين (50) سؤال منها:

- **الأسئلة المغلقة** ويتطلب هذا النوع من الأسئلة اختيار المبحوث جواب من بين عدد معين من الإجابات.

وهنا يمكن التمييز بين ثلاث أنواع من الأسئلة المغلقة فيها:

- السؤال الثنائي التفرع نقصد به السؤال الذي يجبر المبحوث على اختيار بين إجابتين فقط، أي بين صحيح وخطأ، أو بين نعم ولا.

- السؤال المتعدد الاختيار يمنح هذا النوع من الأسئلة للمبحوث جملة من الأجوبة المعقولة والممكنة،

أي السؤال المتعدد الاختيار الذي يسمح بإجابة واحدة فقط.

والسؤال المتعدد الاختيار الذي يسمح بتعدد الإجابات.

- وأخيرا، سؤال ترقيم الإجابة، يقتضي من المبحوث ترتيب كل عنصر من مجموعة عناصر الإجابة بالنسبة إلى العناصر الأخرى (موريس أنجلس، 2006: 245).

**الأسئلة المفتوحة:** هو سؤال لا يقيد المبحوث ولا يلزمه بإجابة معينة بل يترك له الحرية في تقديم إجابته، وهذا النوع من الأسئلة يساعد الباحث كثيرا في المناقشة العامة ومعرفة وجهة نظر المبحوث.

كما شملت الاستمارة على أربع (4) محاور كبرى تمثلت فيما يلي:

- محور الإصلاح التربوي.
- محور المقاربة بالكفاءات.
- محور المناهج الدراسية.
- محور التكوين البيداغوجي للمعلمين.

### 3 - 3 - التقنيات الإحصائية:

إن الاعتماد على الوسائل الإحصائية يسمح بوضوح العلاقات الارتباطية ما بين الظواهر الاجتماعية.

يقول بورديو: أننا نستعمل الإحصائيات لمعالجة القطيعة الاستمولوجية في تحديد مخطط السببية للظواهر الاجتماعية (P. Bourdieu, 2000: 20).

بعد جمع المعطيات من الميدان تم فرزها وتفرغها في جداول قصد معالجتها إحصائيا باستعمال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. وقد مكنا ذلك من تحليل بيانات الدراسة الأساسية بالنسب المؤوية كأداة إحصائية.

$$\frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{عدد أفراد العينة 100}} = \text{النسبة المؤوية}$$

### تحديد المفاهيم الأساسية:

إن أهمية المفاهيم في البناء المعرفي يستدعي تحديد معنى هذه المفاهيم وتعريفها بدقة، وبما أن الواقع هو أساس المعرفة العلمية، فإنه لا بد من ربط معنى المفهوم بما يمثله في الواقع ويتم هذا بالتعريفات الإجرائية التي تدل على المعنى في الواقع (إبراهيم عثمان، 1999: 55)

و الهدف من دراسة الواقع من خلال ما يتم اختياره وتحديده من مفاهيم علمية وتوضيح العلاقة فيما بينها هو التحقق مما تم افتراضه والتوصل إلى استكشاف الواقع بما يمدنا بالفهم والتفسير والتحليل.

### 1 - النظام التعليمي:

هو جزء من النظام التربوي العام وهذا الأخير جزء من النظام الاجتماعي بمفهومه العام وأي تغيير في أحد هذه الأنظمة بطبيعة الحال يؤثر في النظام الآخر. لذلك أصبح اليوم علماء التربية ينظرون للتعليم على اعتباره نظام أي كل مركب من أجزاء مترابطة ومتناسقة ومتداخلة كل عنصر يؤدي وظيفة معينة يحددها النظام العام للبنية وكل عنصر يؤثر في العنصر الثاني، للنظام التعليمي مدخلات ومخرجات تعمل ضمن قوانين تحدها السلطة المركزية.

ومن خلال قراءتنا في أدبيات التربية حول هذا المفهوم توصلنا بأنه جزء من المنظومة التربوية التي تشمل كل مكونات المدرسة و ديداكتيكية التعليم والتعلم، لذلك جاء تعريفنا للنظام التعليمي هو كل العمليات الديداكتيكية التي تمارس داخل المدرسة من مناهج دراسية بمفهومها الحديث وكل الفاعلين من إدارة ومعلمين وتلاميذ وكل الأفعال التي يمارسونها داخل الوسط المدرسي وما يسمى بالثقافة المدرسية.

### 2 - التعليم الابتدائي:

المرحلة الأولى من مراحل التعليم، كما يعتبر القاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل الأخرى، فهو فرع من فروع النظام التعليمي يحتوي جميع الأطفال ما بين السادسة والثانية عشر على اختلاف ظروفهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، يكتسب التلاميذ في التعليم الابتدائي القواعد الأكاديمية الأساسية للتعلم (القراءة والكتابة والحساب).



إنّ التعليم الابتدائي الحالي أصبح أكثر شمولاً واتساعاً من الماضي من حيث المحتوى المعرفي وطرائق التدريس المختلفة والمتنوعة والنشاطات التربوية وكل العمليات التعليمية الحديثة والتي تساعد المتعلم على النمو الجيد والصحيح، بالإضافة إلى الثقافة المدرسية التي تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية له وتحدد سلوكه داخل الجماعة المدرسية والوسط الاجتماعي عامة.

إنّ التعليم الابتدائي بالجزائر أخذ بعداً سياسياً واجتماعياً ومعرفياً في إطار الإصلاحات الأخيرة، أصبح ذو خمس سنوات بالإضافة للقسم التحضيري وينتقل التلميذ إلى المتوسطة بعد اجتيازه امتحان في آخر السنة الدراسية يسمح له بالانتقال للمرحلة الثانية. و أصبح التعليم الابتدائي يحتوي على زخم من المعارف خمس مواد في السنة الأولى وثمانية ابتداءً من السنة الثالثة.

### النظري:

نقصد به الخطاب الرسمي الحامل للإصلاحات الجديدة 2004/2003 والخاصة بكل القوانين الصادرة من الهيئة المركزية (وزارة التربية الوطنية) وموجهة لتسيير العملية التعليمية/التعلمية داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية.

و المتعلقة بالخصوص (المناهج الدراسية وما تحمله من عناصر ومعاني في مفهومها الحديث وكذلك موضوع تكوين المعلمين) أي المنهج الرسمي.

### التطبيق:

هو الممارسات اليومية في الواقع المدرسي المعاش من طرف المعلم الجزائري داخل المدرسة الابتدائية وما يسمى بالمنهج الواقعي، أي كل الممارسات الديدانكتيكية للمعلم داخل المدرسة وكيفية تنفيذه كل التشريعات التي ينص عليها الخطاب الرسمي والمتعلقة بالمنهاج الدراسي وتكوين المعلمين والإصلاح التربوي في إطار المقاربة بالكفاءات.

### المنهاج الدراسي:

هو وثيقة صادرة من وزارة التربية الوطنية تحتوي على أنواع النشاطات التربوية والممارسات التعليمية التي تهدف لتعليم التلميذ، ويتم تطبيقه على كافة معلمين التعليم الابتدائي في المدارس الابتدائية العمومية على اختلاف مواقعها وأعضائها وبنياتها...

ويتضمن المنهاج الدراسي الأهداف التربوية للتعليم والمحتوى المعرفي ومختلف الأساليب والأنشطة التربوية وأساليب التقويم والمقررات الدراسية... الخ، وهو يمثل المنهج الرسمي. وتبقى عملية تطبيق هذا النوع من المناهج تختلف من مدرسة لأخرى حسب طبيعة المنطقة (الحضرية والريفية) وفي بعض الأحيان داخل المدرسة الواحدة نجد تنوع في طرق التدريس من معلم لآخر وطريقة الفهم والاستيعاب كذلك تختلف من معلم لآخر، وهذا ما يطلق عليه بالمنهج الواقعي.

### التكوين:

هو عملية إعداد وتأهيل المعلم لممارسة مهنة التعليم على المستوى المهني والتربوي البيداغوجي، ويكون التكوين إما قبل الخدمة في المعاهد والمؤسسات المخصصة لذلك أم أثناء الخدمة وهو مرتبط بالحصص الإعلامية والأيام الدراسية والمحاضرات والملتقيات كنمط واحد متكرر يدعم تكوين المعلم ويساعده على الاطلاع على المستجدات في ميدان التربية والتعليم خاصة في إطار المقاربة بالكفاءات التي تطالب بممارسات تعليمية جديدة وطرق تدريسية متنوعة وحديثة أن يتقنها المعلم ويتحكم فيها لتحقيق الأهداف المسطرة لإنجاح التعليم وإنتاج كفاءات مهنية تتطلبها الحياة العملية.

## الفصل الأول

# التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال

« التربية الحديثة يجب أن تشارك في تحديد واكتشاف إنسان ومجتمع الغد ». «  
غاستون ميالاري

« تعلم من الحياة وللحياة ».

جون داوي

## محتوى الفصل

### تمهيد

- 1 - لمحة تاريخية عن التعليم في الجزائر:
  - 1-1- التعليم في العهد العثماني.
    - 1-1-1- برامج التعليم في العهد العثماني.
    - 1-1-2- وسائل التعليم.
    - 1-1-3- أهداف التعليم الإسلامي في العهد العثماني.
  - 2- حالة التعليم غداة الاحتلال.
    - 1-2- العهد العسكري.
    - 2-2- العهد المدني.
    - 2-3- وضعية التعليم بعد الحرب العالمية الأولى.
  - 3- التعليم الإسلامي بالجزائر.
    - 1-3- الكتاتيب.
    - 2-3- الزوايا.
    - 3-3- المدارس الحكومية الإسلامية Mederssas.
    - 4-3- التعليم في ظل الحركة الإصلاحية.
  - 4- أوضاع التعليم غداة الاستقلال.
    - 1-4- المدرسة الموروثة.
    - 5- سياسة التشريع المدرسي بالجزائر.
      - 1-5- مراحل التشريع المدرسي.
        - 1-1-5- المرحلة ما بين (1962-1967).
        - 2-1-5- المخطط الثلاثي (1967-1970).
        - 3-1-5- المخطط الرباعي الأول (1970-1973).
        - 4-1-5- المخطط الرباعي الثاني (1974-1977).
        - 5-1-5- المرحلة الخامسة (1980-1985) وما بعدها.

- 6- السياسات المتبعة في إصلاح النظام التربوي.
  - 7- التعليم الأساسي:
    - 7-1- تعريف التعليم الأساسي.
    - 7-2- أسس وتوجهات التعليم الأساسي.
    - 7-3- مميزات التعليم الأساسي.
    - 7-4- أهداف التعليم الأساسي.
    - 7-5- أسباب فشل التعليم الأساسي.
  - 8- أسباب الإصلاح التربوي 2003/2004.
  - 9- تأسيس مجلس التربية.
  - 10- إصلاح المنظومة التربوية.
    - 10-1- التعريف اللغوي للإصلاح.
    - 10-2- التعريف الاصطلاحي.
    - 10-3- مفهوم الإصلاح التربوي.
    - 10-4- مفهوم الإصلاح التربوي من المنظور السوسيولوجي.
  - 11- الفرق بين الإصلاح التربوي وبعض المفاهيم.
  - 12- رأي الباحثين حول علاقة هذه المفاهيم بمفهوم الإصلاح.
  - 13- السياسة التعليمية الجديدة لإصلاح التعليم الابتدائي.
  - 14- مجالات الإصلاح التربوي الابتدائي.
    - 14-1- الأهداف العامة للمخططات التنموية.
    - 14-2- مؤشرات إصلاح التعليم الابتدائي.
  - 15- رأي الباحثين حول قضايا الإصلاح التربوي.
- خلاصة الفصل.

**تمهيد:**

إن الدراسة التاريخية للنظام التعليمي في الجزائر بكل مكوناته ومجالاته وأبعاده الفكرية والسياسية والسوسيوثقافية والحضارية المتداخلة تساعد على فهم تطوره وتحديد العواقب التي واجهته خلال المراحل التي مر بها.

انطلاقاً من العهد العثماني الذي ميزه التعليم التقليدي المتمثل في الكتاب والزوايا والتي لعبت دوراً فعالاً في المحافظة على اللغة العربية والدين الإسلامي، واستمرت حتى عهد الاحتلال الفرنسي الذي تبني سياسة تعليمية مميزة حاول من خلالها تجسيد المدرسة الفرنسية لتعليم الأهالي وعرفت هذه السياسة تحولات وتقلبات مختلفة ميزتها المراحل التي مرت بها والسياسات والإيديولوجيات التي عرفت فرنسا آنذاك، بالإضافة إلى التعليم الحر بزعامة الحركة الإصلاحية والدور الذي لعبته في محاربة التعليم الفرنسي وتوعية الشعب الجزائري بقضيته المصيرية، وهذا ما سوف نتناوله بالبحث والتحليل المفصل في هذا الفصل.

وصولاً إلى فترة الاستقلال والسياسة التي تبنتها الدولة الجزائرية في عملية إصلاح النظام التعليمي منذ عام 1962 حتى الإصلاحات الأخيرة 2003/2004 وكل التحولات التي شهدتها المجتمع الجزائري وتأثيرها على المدرسة الابتدائية والتقرب أكثر من واقع المعلم داخل هذه المدرسة.

## 1- لمحة تاريخية عن التعليم الجزائري:

1-1- في العهد العثماني: إن العديد من المصادر التاريخية قد تحدثت عن انتشار التعليم في الجزائر خلال العهد العثماني وعن استعداد الشعب للتعلم وحبه للعلم واحترامه للمعلمين (أبو القاسم سعد الله، 1988: 316) حيث كان التعليم خاصا يقوم على جهود الأفراد والمؤسسات الخيرية، وكانت الصدقات والأوقاف والنفقات الخاصة هي التي تتكفل بتمويل التعليم وليس الدولة العثمانية، فحسب المصادر والشهادات التاريخية بأن التعليم كان أكثر طلباً واستجابة في الجزائر قبل 1830 حيث سجلت نسبة 40% من المسلمين الجزائريين الذين يعرفون القراءة والكتابة (Maache Youcef, 2004:8)، وذلك لكثرة المدارس الابتدائية والمساجد والزوايا والرباطات<sup>(\*)</sup> وانتشارها في كل المناطق الحضرية والريفية الجزائرية.

كانت تلمسان عاصمة الدولة الزيانية قبل مجيء العثمانيين قد اشتهرت بوفرة المدارس والعلماء رغم تدهورها السياسي، فبالإضافة إلى المدارس الابتدائية كان بها على الأقل خمس مدارس ثانوية وعالية، فإن الفرنسيين وجدوا فيها بعد احتلالها خمسين مدرسة ابتدائية ومدرستين للتعليم الثانوي والعالي وهما "الجامع الكبير ومدرسة أولاد الإمام"، والمعروف أن الباي محمد الكبير هو الذي أعاد لمدرستي تلمسان أوقافهما وجدهما (أبو القاسم 1988: 275). ولم تكن قسنطينة أقل عناية بالمدارس فقد كانت مدارسها الابتدائية كثيرة في العهد الحفصي وظلت كذلك حتى العهد العثماني، حيث قام الصالح باي بالنهوض بالمدارس وأوقافها وبنى ثانويتان وهما سيدي بوقصيعة وسيدي بن خلوف، حيث وصل عدد المدارس الابتدائية بها عند دخول الفرنسيين حوالي تسعين مدرسة، أما التعليم الثانوي والعالي فقد وجد الفرنسيون سبع مدارس.

\* - الرباطات: إن تأسيسها يهدف بالدرجة الأولى إلى خدمة الجهاد والدفاع عن حدود الإسلام مع أداء مهمة العلم أيضاً، فكان الطلبة جنودا وعلماء في الوقت نفسه. فهي قلاعا من جهة وزوايا ومدارس متنقلة من جهة أخرى.

أما في العاصمة (الجزائر) فقد عرفت تنوع في المؤسسات التعليمية من زوايا ومساجد وعدد لا بأس به من المدارس حيث كانت أقل وحدة للتعليم الابتدائي هي الكتاب، وكان يطلق عليه في العاصمة اسم "مسيد" (\*) وكانت الكتاتيب منتشرة في جميع أحيائها، وكان الواقفين على بنائها وفتحها من جميع أفراد المجتمع، فالباشاوات والبايات والموظفون السّامون كانوا يشتركون مع الأهالي في هذه المهمة العلمية والخيرية (أبو القاسم 1988: 27)، وتشير المصادر التاريخية أنه لم يكن للدولة العثمانية في الجزائر سياسة تعليمية ولا خطة أو برنامج رسمي للتهوض بالتعليم أو العناية بأهله، وإنما كان تعليما خاصا تشرف عليه المبادرات الفردية والمؤسسات الخيرية الإسلامية وكانت الأوقاف هي التي تمول هذا التعليم وجعلته ينتشر في كل ربوع الجزائر، حيث كانت تبلغ نحو 66 في المائة من مجموع الأملاك العقارية والزراعية (بسام العسلي، 1983: 29).

**1-1-1- برامج التعليم في العهد العثماني:** إن برامج التعليم آنذاك تمثلت في تعليم وحفظ القرآن الكريم وتربية الأطفال المسلمين وتنشئتهم على قواعد الإسلام وعلى النمط الاجتماعي العربي الإسلامي، وذلك في مختلف المراحل التعليمية. فوظيفة المدرسة الابتدائية كانت جدا مهمة حيث تُعَلِّم الأطفال مبادئ القراءة والكتابة تبعا لحفظ القرآن، بالإضافة إلى بعض العلوم العلمية كالحساب الذي كان يهدف إلى غرض ديني بالدرجة الأولى وهو معرفة الفرائض وقسمة التركات بين الورثة، وعلى هذا الأساس كانت معظم أجور التعليم من الأوقاف. وحسب المفكر أبو القاسم سعد الله (1988) أن هذه المدرسة كانت تعد شعبا متعلما محصنا لا يوجد فيه إلا عدد قليل من الأميين، حقا أنها لم ترق بالتعليم ولم تساير العصر والخاصية الاجتماعية، ولكنها كانت على كل حال تؤدي وظيفة أساسية في المجتمع خصوصا محاربة الأمية.

إلى جانب المدرسة الابتدائية المتمثلة في الكتاب كانت الزوايا والمساجد التي لعبت دورا كبيرا في نشر التعليم بجميع أنواعه حيث كانت بعض الزوايا عبارة عن مدارس من جهة ومسكن من جهة أخرى للطلبة الذين يدرسون بها، كما كانت بعض المدارس

\* - بدون شك محرف من كلمة مسجد، ذلك أن الكتاب مخصص عادة لتحفيظ القرآن الكريم وتعليم مبادئ القراءة والكتابة للأطفال، وهي في الغالب حجرة أو جناح في المسجد معد للغرض المذكور.



الابتدائية ملحقة بالزوايا وأخرى ملحقة بالمساجد وكل هذه المؤسسات كان هدفها واحد وهو التعليم القائم على الدين الإسلامي ومحاربة الأمية.

**1-1-2- وسائل التعليم:** لأي نظام تعليمي مهما كانت طبيعته شروط ووسائل ضرورية يقوم عليها تتمثل في عناصر بشرية وأخرى مادية:

**1-1-2-1- المعلمون:** إن تكوين المعلمون لم يكن لديه مدينة معينة أو مدرسة، فقد كانت شهرة المدرسة هي التي تحدد مكانته، وكان الطلاب يقصدون المدرس المشهور ولو بعدت شفته ولم تكن عند هؤلاء الطلاب عواطف إقليمية أو قبلية وإنما كانوا يأخذون العلم حيث وجدوه موفورا (أبو القاسم سعد الله، 1988: 320).

إن إعداد وتكوين هؤلاء المعلمون كان تكويننا خاصا "ذاتي" حيث المعلم هو الذي يبحث عن العلم ويزود رصيده المعرفي ويقويه من خلال بحثه عن العلم والمعرفة في كل مكان، فكان ينتقل خارج الجزائر إلى المعاهد الإسلامية، كما كان يتلمذ على يد الكثير من العلماء غير الجزائريين الذين يقصدون الجزائر سواء للاستقرار أو للتدريس فيها وبالتالي تكون لديهم شهرة عالية فيلتف حولهم الكثير من الطلبة طلبا للعلم والمعرفة وهكذا كانت كل الأبواب مفتوحة للتكوين والإعداد سواء للطلبة أو المعلمين لتلقي العلم من حيث أصوله. وفي فترة العثمانيين كان هناك نوعين من المعلمين: نوع مخصص للتعليم في المدن والنوع الثاني في الأرياف والقرى، وفي كلا النوعين هناك المؤدب الخاص بالصبيان في التعليم الابتدائي، والمدرس الخاص للفتيان ابتداء من سن المراهقة إلى العشرين نحوها، ثم هو أستاذا أو شيخ إذا كان يدرس لما فوق ذلك من الأعمار والمستويات.

ففي المدينة كانت العائلات هي التي تختار المعلم لتعليم أبنائها والمكان الذي يدرس فيه هؤلاء ويشترطون فيه شروط معينة، ومن هنا يخضع هذا المعلم لرقابة أولياء التلاميذ، لأنهم هم الذين ينفقون عليه، كما كان يختار خصوصا لتعليم البنات حيث كان يحضر المعلم إلى المنزل لتعليمهن تعليما خاصا، وكان المؤدب حرا لا يخضع لنظام معين. بينما مدرس الثانوي أو العالي لم يكن حرا فهو موظف عند الدولة بحكم تعيينه من

الباشا أو الباي، لذلك فإن عليه ما على جميع الموظفين الآخرين من رقابة وقيود وواجبات دينية واجتماعية وسياسية أحيانا.

أما التعليم في الريف مرتبطا بالزوايا فكان المعلم إلى جانب تحفيظه للقرآن فهو المعلم والمؤدب والقاضي والمفتي والإمام الذي يصلي بأهل القرية في المسجد، وهو يختلف عن مؤدب المدينة في كونه أشد ارتباطا وعلاقة بالأهالي، فمعيشته تتوقف على رضاهم ومن عطاياهم، وبهذا كانوا يجنون أموالا كثيرة، وكانت رواتبهم السنوية من الأوقاف بين 100 و200 فرنك، وكان المؤدب يأخذ حوالي 30 فرنك في الشهر على كل طفل (عبد القادر حلوش، 1999: 32) بالإضافة إلى مداخيل أخرى، كما أنه كان محل احترام وتقدير بين الناس.

**1-1-2- التلاميذ:** أما التلاميذ فكانت أعمارهم تتراوح ما بين السادسة والرابعة عشر، وفي السنة الأخيرة يكون التلميذ قد ختم القرآن الكريم مرة أو عدة مرات وتعلم القراءة والكتابة وقواعد الدين ومبادئ الحساب. وفي هذه الحالة يختار إما يصبح مساعدا للمؤدب في تعليم الصغار أو ينتقل للتعليم الثانوي لمواصلة تعليمه.

وكان عدد التلاميذ في كل كتّاب يتراوح بين العشرين والثلاثين، ويتوقف العدد على كثافة سكان الحي وعلى نجاح المؤدب وشهرته، وحسب إيريث (Emirite) فإن 50 مدرسة بتلمسان كان بها حوالي 2000 تلميذ، أما مدارس قسنطينة كان بها 1350 تلميذا، والعدد نفسه تقريبا بالجزائر العاصمة حوالي 2000 تلميذ، وبهذا كان كل الأطفال يتمدرسون في السن المحدد للدراسة (Emirite, 1954: 202)، كما أن هناك إحصائيات أخرى يذكرها الكاتب الفرنسي فونسين (Foncine): « أن عدد التلاميذ قبل الاحتلال كان يقدر في الجزائر بـ 6000 إلى 8000 تلميذ، في حين يصل عددهم في التعليم العالي إلى 2000 طالبا » (Foncine, 1983: 107) وهذه الأرقام إن دلت على شيء وإنما تدل على انتشار التعليم بشتى أنواعه في الجزائر قبل الاحتلال وحب الجزائريين للتعليم والتعلم وتشجيعه.

أما التعليم الثانوي والعالي فأمره يختلف، فهو أساسا تعليما مجانيا ويختلف أعداد الطلبة فيه من عهد إلى آخر ومن زاوية لأخرى، وهو تابع للأوقاف، وقد عُرِف أنه في ذلك العهد لم يكن للجزائر مؤسسة خاصة للتعليم العالي، حيث كان الطلاب الذين ينتهون من المرحلة الثانوية ويرغبون في المزيد من العلم ينتقلون إلى البلدان العربية التي كانت بها جامعات إسلامية معترف بها كالزيتونة بتونس والقرويين بفاس والأزهر بالقاهرة، لمواصلة تعليمهم.

**1-1-2-3- المناهج الدراسية:** إتقنرت مناهج التعليم آنذاك في المرحلة الابتدائية على القراءة والكتابة وحفظ القرآن واستظهاره، أما طريقة التدريس فكانت جد بسيطة ببساطة التعليم نفسه، حيث كان يجلس المعلم في صدر الكتاب متربعا على حصيرة، مسندا ظهره إلى الجدار مرتديا عمامة وجبة وفوقها أحيانا برئوس، بيده عصا طويلة يحفظ بها النظام داخل الفصل، والتلاميذ يلتفون حوله ويبد كل واحد منهم لوحة تكتب بها آيات قرآنية، فعلى الوجه الأول من اللوحة درس الأمس وعلى الوجه الثاني درس اليوم، وإذا حفظ التلميذ درس الأمس واستظهره على المعلم أجاز له محوه وكتابة درس جديد، وهكذا إلى أن يحفظ القرآن كله، وكل عجز في الحفظ يصحح مباشرة بالعصا، فالعقاب الذي كان يخضع له المتعلم في حالة الرسوب يتمثل في ضربات بالعصا على رجليه وما يسمى "بالفلة" (Maache Youcef, 2004 : 11).

ويعتمد التعليم على طريقة الحفظ والاستظهار، ويذهب التلاميذ إلى الكتاب مرتين في اليوم صباحا ومساءً.

أما برامج التعليم الثانوي فتخضع لإدارة المدرس، فهو الذي يضع البرامج الدراسية ويحدد أوقات التدريس، وتتميز دروس هذه المرحلة بالشرح والتفصيل والإملاء. واقتصر التعليم على العلوم الدينية واللغوية وبعض كتب التاريخ والسيرة النبوية الشريفة وقانون ابن سينا في الطب، وكانت طريقة تدريس كل علم تتوقف على المعلم وكيفية تحبيبه إلى الطلاب أو إبعادهم عنها، ورغم سيطرت العلوم الدينية واللغوية فإن بعض المدرسين كانوا يهتمون بالعلوم التجريبية ولكن عددهم قليل جدا.

فكانت المناهج تحدد في شكل كتب، ولم تكن هناك امتحانات سنوية أو فصلية لاختيار إمكانات الطلبة، وإنما يواصلون دراستهم على ما يشاؤون ويودون من الأساتذة.

**1-1-3- أهداف التعليم الإسلامي في عهد العثمانيين:** لعب التعليم آنذاك دورا مهما في المحافظة على الشخصية الجزائرية ومحاربة الأمية وكان منتشرا في كل مناطق الجزائر بمدنها وأريافها وكانت أهدافه واضحة جدا وبسيطة تتمثل فيما يلي:

- نشر التعليم بين الناس على نطاق واسع.
- إعداد رجال الدين ليتولون أمور القضاء والإمامة والتدريس وكل ما يتعلق بالشؤون الدينية.
- طلب العلم من أجل العلم.
- المحافظة على الدين الإسلامي واللغة العربية من الضياع والنسيان.
- إعداد الفرد المسلم إعدادا صالحا يساهم في خدمة مجتمعه ودينه.

ومهما كان الأمر فقد عرفت الجزائر تلك الفترة انتشار التعليم وكثرة المدارس بالخصوص الابتدائية، وهذا ما جعل جميع الذين زاروا الجزائر خلال العهد العثماني ينبهون بكثرة المدارس بها وانتشار التعليم وندرة الأمية بين السكان (أبو القاسم، 1998: 274).

لقد كانت الجزائر العاصمة وقسنطينة ووهران وبجاية ومازونة مراكز إشعاع علمي تزخر بأكبر المؤسسات التعليمية والتربوية في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي، غير أنه لا توجد ما نسميه (بالجامعة الإسلامية) كالأزهر والقرويين والزيتونة تقوم بتنظيم التعليم وتحافظ على مستواه، وبالرغم من هذا فكانت دروسها ودروس مساجدها تشبه دروس التي كانت تعطى على مستوى هذه الجامعات لتنوع الدراسات فيها وتردد العلماء عليها من مختلف أنحاء العالم الإسلامي.

ونختم باستنتاج الفرنسي دumas (Dumas) مدير شؤون الجزائر 1850 وما قاله حول التعليم بصفة عامة قبل الاحتلال: « إن التعليم الابتدائي، كان أكثر انتشارا في الجزائر مما نعتقد عموما، وقد أظهرت علاقتنا مع أهالي المقاطعات الثلاث أن متوسط عدد الأشخاص من جنس الذكور الذين يعرفون القراءة والكتابة يساوي على الأقل

المتوسط الذي أعطته الإحصائيات الولائية عن أريافنا... فهناك حوالي 40% من دون شك، لكن إن لم يكن جميع الأطفال قد تعلموا القراءة والكتابة، فإنهم قد ذهبوا جميعا إلى المدرسة، وكانوا يستطيعون استظهار الأدعية وبعض آيات القرآن، لقد كان لجميع القبائل والأحياء الحضرية معلم مدرسة، قبل الاحتلال الفرنسي، ويقدر دumas بحوالي 2000 أو 3000 في كل مقاطعة، عدد الشباب الذين يزولون في المدارس القرآنية الدروس المتوسطة وبحوالي 600 أو 200 عدد أولئك الذين يتمكنون من دراسة علوم القانون وعلوم الدين (إيفون تيران، 2007: 135).

ترى كيف كانت عواقب الغزو على هذا النظام؟

## 2- حالة التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي:

عندما احتلت فرنسا الجزائر وجدت التعليم في أوجه من التطور والتقدم، وهذا ما أكدته بعض المصادر والوثائق الرسمية على أن التعليم العربي الإسلامي كان على العموم مزدهرا سنة 1830، ولكن قام الفرنسيون فور احتلالهم الجزائر بحملة عسكرية تصيرية للمجتمع الجزائري ومؤسساته الاقتصادية والسياسية والثقافية والتعليمية وقاموا بهدم وتدمير المساجد والزوايا وكل شيء له علاقة بالتعليم ومصادرة الأوقاف ونفي العديد من العلماء إلى الخارج، وتحويل المساجد إلى كنائس للنصارى كما حدث مع مسجد "كتشاوة" بالعاصمة حيث تم تحويله إلى كنيسة عرفت باسم "كنيسة سان فيلب"، كما حولت إلى ثكنات للجيش والشرطة واصطبلات للخيل والدواب وتعرضت كل المدن الجزائرية الأخرى لما تعرضت له العاصمة (بسام العسلي، 1983: 32)، وتؤكد مختلف الكتابات الفرنسية على هذه العملية وعلى التحوّل الذي أصاب التعليم العربي /الإسلامي نتيجة الاحتلال، وقد جاء في احداها أن التعليم التقليدي قد توقف عن أداء مهمته لظروف الحرب من جهة، والاستيلاء عن الأوقاف من جهة أخرى وهجرة المعلمين أو نفيهم من جهة ثالثة، فقد خربت المدارس الثانوية (وهي التي كان منها يتخرج العلماء) وغادر المتعلمون الزوايا القريبة من مراكز الاحتلال، والأساتذة إما اكتفوا بأداء الشعائر الدينية دون التعليم وإما انتقلوا إلى أماكن غير محتلة (أبو القاسم سعد الله. 1998: 25).

وهذا ما أكده الفرنسيين أنفسهم وذلك باعترافاتهم حيث جاء على لسان كل من دوماس وأوبان ما يلي: « كانت نتيجة سياستنا كارثية فقد أهملت جميع المدارس الابتدائية تقريبا (...) وحلّت الكارثة بالمدارس (...) والزوايا الأقرب من مراكز الاحتلال هُجرت (...) وهاجر الأساتذة إلى أطراف البلاد التي لم تكن بعد وقعت تحت سيطرتنا كما تمت مصادرة أملاك الحُبوس وفي باقي الأرجاء » (إيفون تيران. 2005:137).

ولم تكن عملية التدمير البربرية للمؤسسات الثقافية والإسلامية والمخطوطات إلا واحدة من سياسة التدمير المادي والمعنوي للقدرة العربية الإسلامية للمجتمع الجزائري وكانت الوسائل الأكثر خطورة هي:

- أعمال الإبادة الوحشية للمسلمين.
- نشر الأمراض والأوبئة وإهمال الشؤون الصحية.
- إفساح المجال بعد ذلك للإرساليات التبشيرية حتى تكمل عملها فيما أطلق عليه "بسياسة التنصير".
- توجيه التعليم بما يتوافق مع الأهداف الاستعمارية (بسام العسلي، 1983: 33).

وبهذه السياسة قضى الاستعمار على كل البنى الفوقية والتحتية للمجتمع الجزائري وشرد شعبه وفرض سيطرته على كل المجالات، من محاصرة الأوقاف حتى يصبح التعليم بدون تمويل وإبعاد اللغة العربية التي أصبحت تُعتبر كلغة أجنبية بقوانين مثل قانون 1834 الذي نصّ على « أن الجزائر أصبحت فرنسية »، وبصدور قرار مجلس الدولة في 1835 وقرار شوتان Chamtemps (1838) أن « اللغة الفرنسية أصبحت اللغة الوحيدة والرسمية للجزائر » (Benali.M, 2007: 71) وهكذا حارب المستعمر اللغة العربية بشتى الوسائل ومختلف الأساليب والحد من تعليمها وانتشارها واستبدالها باللغة الفرنسية. لقد صرّح توكفيل (Tocqueville) « لقد حولنا المجتمع الإسلامي أكثر جهلاً وأكثر بربريا مما كان عليه قبل أن يعرفنا، لقد انطفأت الأنوار من حولنا... » (Charles, 1979: 153) وما هذا التصريح إلا تأكيدا على ما قامت به فرنسا من تدمير وتخريب للمجتمع الجزائري ومؤسساته.

1-2 - العهد العسكري: تُعتبر السنوات الأولى من الاحتلال الفرنسي حقيقة السياسة العسكرية المطبقة للتصدي والقضاء على الثورات الشعبية التي شنها الشعب الجزائري ضد الاحتلال الفرنسي، كثورة الأمير عبد القادر بالغرب عام 1847 وثورتي المقراني (1871) وبوعمامة في (1881م) إلى جانب ظهور بعض الثورات الشعبية هنا وهناك وكان يتصدى لها الاستعمار لضعف تنظيمها وقلة انتشارها.

تميزت هذه الفترة بسيطرة الإدارة العسكرية وتبنيها سياسة التعليم المزدوج عربي/ فرنسي قصد إدماج الشعب الجزائري في الثقافة الفرنسية وسلخه من شخصيته العربية الإسلامية، وبذلك فتحت أول مدرسة عام 1833 وسُميت بمدارس التعليم المتبادل L'enseignement Mutuel لتعليم الأطفال الأوربيين واليهود، وبعدها باشرت فرنسا في انتهاج سياسة التعليم العمومي على أن يتعلم الأطفال المواد الأولية من اللغة الفرنسية والكتابة والحساب كما في فرنسا ويضاف إليها اللغة العربية، فكانت أول مدرسة فتحت لتعليم الجزائريين اللغة الفرنسية هي المدرسة الابتدائية التي سميت بالمدرسة العربية/ الفرنسية (Ecole Arabo-français)، وكانت عام 1836 بالعاصمة وخاصة بالذكر وأخرى بعنابة 1837 وذلك لمنافسة التعليم العربي الإسلامي بالزوايا قصد تقريب الجزائريين من الأوربيين الذين استوطنوا بالجزائر، كما تأسست أول مدرسة للبنات في الجزائر العاصمة عام 1845 ومن مبادرة خاصة، وكان عدد التلاميذ الجزائريين في عام 1844 حوالي سبعة تلاميذ مقابل مئة (100) تلميذ أوربي (Mourlan, 1903 : 33).

وهكذا تأسست المدارس العربية/ الفرنسية وتمت السيطرة على التعليم التقليدي ومؤسساته ورجاله مع توجيهه لأغراض المستعمر، وكانت مهمة هذه المدارس هي بث الدعاية الاستعمارية ورسالة الحضارة من طرف الفرنسيين لتبرير احتلالهم للجزائر.

وقد تواصل إنشاء المدارس الابتدائية الموجهة للفرنسيين في مختلف مدن الجزائر التي كانت تستوطن بها الجاليات الفرنسية والأوربية التي تعتبر هي المدعمة للاحتلال، فقد فتحت في وهران أربعة (4) مدارس ابتدائية سنة 1838 وفي عنابة خمسة (5) مدارس من هذا المستوى، بالإضافة إلى أن بعض التعليم الابتدائي أصبح في أيدي

الأسقفية الكاثوليكية التي تأسست عام 1838 وهو ما نسميه بالمدارس الدينية أو الكنيسية (أبو القاسم سعد الله، 1998: 293) وهكذا انتشر التعليم الابتدائي في كل المدن الجزائرية حيث تشير الإحصائيات أن عدد المدارس وصل سنة 1851 إلى 223 مدرسة بينما كان العدد 52 فقط سنة 1846 حيث كان يدعم من طرق السلطات العسكرية والمدنية معا (أبو القاسم سعد الله، 1998: 290).

كما أوصى قرار 6 أوت 1850 بإنشاء ستة (6) مدارس عربية/ فرنسية بالعاصمة، وهران وقسنطينة وعنابة وبليدة ومستغانم وذلك لتطبيق تعليم العربية والفرنسية (87: 1910. Poulard) وكان على رأس كل مدرسة عربية/فرنسية مدير فرنسي يشترط فيه أن يكون حاملا شهادة الكفاءة لتعليم اللغة العربية ويساعده جزائري. وما بين 1850 و1870 فتحت حوالي 36 مدرسة في المدن والقرى ولكن لم تلقى إقبالا واسعا من طرف الجزائريين لأن في الحقيقة كل هذه المدارس كانت مخصصة لأبناء الكولون، بينما تعليم الأهالي ظل محل احتقار وتهاؤن، حيث وصل عدد المدارس الابتدائية للفرنسيين 697 مدرسة بينما لا توجد سوى 21 مدرسة للجزائريين، أما عدد التلاميذ فهو 53.666 بالنسبة للأوربيين عموما ولكنه لا يتجاوز 3.112 تلميذ من الجزائريين (سعد الله، 1998: 296) وهذا يوضح حقيقة سياسة التعليم الفرنسي في الجزائر وهو تعليم تمييزي عنصري حيث كان هذا التعليم إجباري للفرنسيين وغير إجباري لأبناء الجزائر. كما كان يخضع مباشرة لإشراف الحاكم العام وحتى 1848 كان التعليم العربي تابعا لوزارة الحرب الفرنسية بينما كانت إدارة التعليم بالمدارس الأوربية تتبع مباشرة لوزارة التربية والتعليم في فرنسا (عبد القادر حلوش، 1999: 39). وفي سنة 1848 تأسست أكاديمية الجزائر (مديرية التربية والتعليم) لتشرف على التعليم، وتتصل مباشرة بوزارة التربية والتعليم في باريس ويرأسها مفتش عام يساعده نائبان، ثم أضيفا بعد ذلك ثلاث مناصب (في كل مقاطعة) لمفتشين خاصين بالتعليم الابتدائي (عبد القادر حلوش، 1999: 40) ولكن رغم هذا إلا أن الإدارة الفرنسية ظلت عنصرية في سياستها، فالاهتمام أكثر بالتعليم الخاص بالأوربيين والإهمال التام بالنسبة للتعليم الخاص بالجزائريين. في المقابل معارضة الشعب الجزائري لهذه السياسة ورفضهم لبعث أبنائهم إلى هذه المدارس وكل الإحصائيات تشير إلى ذلك، بالإضافة إلى أن الإدارة



الفرنسية لم تبذل أي جهد لجلب الأطفال الجزائريين للمدارس الحضرية والقروية ما عدا محاولتها في كسب الفئة الغنية المثقفة وإرسال أبنائها إلى فرنسا لمواصلة تعليمهم والاطلاع على الحضارة الغربية إلا أن هذا المشروع لم يُنفذ لمقاومة بعض الفرنسيين له من جهة ورفض الجزائريين له من جهة أخرى.

ورغم كل القرارات الرسمية التي صدرت في حق إقرار المدرسة المشتركة وتعليم اللّغة العربية مع اللّغة الفرنسية وصدور القوانين الحكومية لتنظيمها وتوسيع مجالاتها بالكيفية التي يريدها المستعمر، إلا أنها ظلت ضعيفة في ظل الإمبراطورية الفرنسية، فهذه السياسة لم يكتب لها التّجّاح لمعارضة البلديات لها لأنها كانت تحت إشرافها الإداري وعلى نفقتها المالية وكذلك رفض الأوروبيون فكرة الاشتراك مع العرب بالإضافة إلى إشراف رجال الدّين على هذه المدارس مما جعل الأولياء الجزائريون يمنعون أولادهم بالالتحاق بها وتخوف الأهالي من هذا التعليم وهكذا كان الإقبال على هذه المدارس ضئيل جدا.

والهدف الرئيسي كان واضحا من تأسيس المدارس الحكومية الفرنسية ليس لغرض تكوين موظفين خاصين أو إعداد معلمين للتعليم العمومي في كلتا اللّغتين وإنما الهدف الحقيقي كما صرح به فيلمان (Felleman) رئيس مكتب الشؤون السياسية في باريس عام 1846 « إن الداعي لكل هذه الجهود هو إعداد رجال يساعدوننا من خلال نشاطهم مع المواطنين من بني جلدتهم على تغيير المجتمع العربي وفق لمتطلبات حضارتنا » (إيفون تيران. 2007: 80).

أما حسب المؤرخ عبد القادر حلوش (1999) أن العامل الأساسي في فشل هذه المدارس والسياسة التعليمية الفرنسية عموما يكمن في العامل الوطني والمتمثل في رفض الجزائريين للتعليم الفرنسي الهادف إلى إدماجهم وربطهم بمصير الأمة الأوربية، بعد سلخهم من أمتهم العربية الإسلامية وبالرغم من طابع هذه المدارس النصف عربية، والتي حاولت أن تعطي تعليما ابتدائيا دينيا ومجانا، ظل رفض التلاميذ الجزائريين واضحا حتى أن بعضهم اعتبرها صورة هزلية للمدرسة القرآنية، وبالتالي باءت السياسة التعليمية في العهد العسكري بالفشل، ولم يكن باستطاعة هذه المدارس أن تستمر في البقاء لمعارضة المستوطنين الجمهوريين، فقد كانوا منذ البداية ضد هذه المدارس وطلبوا بإلغائها.

إن تاريخ المدرسة العربية /الفرنسية في الجزائر خلال هذه الفترة عرف تأرجحا بين التطور البطيء في البداية ثم النشاط ثم الانهيار حيث جاء الحكم المدني ليضع حدا لهذه السياسة فتم إلغاء المدارس نظرا لأسباب ذكرناها سالفًا وبالتالي ألغيت المدارس المشتركة مع سقوط النظام الإمبراطوري.

**2-2- العهد المدني:** تميزت هذه الفترة بإصدار قوانين جيل فيري Jules Ferry بأفكاره التوسعية والتي غيرت وجه النظام التعليمي بالجزائر وهذا التغيير كان في الحقيقة نتيجة تغيرات مماثلة في فرنسا نفسها، حيث اتخذ صورة حديثة ذات طابع حر وديمقراطي، فألغيت الرسوم الدراسية من التعليم الابتدائي وأصبح مجانا وإلزامي وكذلك لم يسمح بتعليم الدين في المدارس العامة. فبعد سقوط المدرسة المشتركة وتخريب العديد منها وتشديد الرقابة على التعليم الإسلامي في الزوايا والمساجد وبعد الإهمال المتعمد الذي عرفته فترة السبعينات، حيث كتب لروي بوليو (Leroy-Beaulieu) يقول: أمر مؤسف للقول أن من 1870 حتى 1890 توقفنا تماما عن العمل التربوي والتعليمي للأهالي ويعتبره فعل لا معقول للتعصب والشوفية (Charles, 1979:155).

عرف التعليم الابتدائي الفرنسي في هذه الفترة نوع من الاهتمام من طرف بعض السياسيين منهم جيل فيري مؤسس المدرسة الفرنسية العلمانية والمجانية بفرنسا عام 1883 والذي كان وزيرا للتعليم آنذاك حيث خصص ميزانية من وزارته لبناء المدارس بالجزائر، « حوالي 110 مدرسة ابتدائية خاصة وعمومية عام 1882 ووصل عددها عام 1892 إلى 1200 مدرسة وكذلك ميزانية التعليم الابتدائي في عام 1886 وصلت حوالي مليونين فرنك فرنسي منها 94000 فرنك موجهة للتعليم العمومي للمسلمين، حيث أصبح عدد المتدربين عام 1886 بـ 53.666 طفل 114.116 عام 1892 » (Charles, 1979:155).

إن هذه الأرقام تعطي صورة جديدة عن التعليم الفرنسي بالجزائر وعن انطلاقة التعليم الأهالي الذي أصبح يدعم من طرف الحكومة، وهذه بعض القوانين الصادرة في

الجريدة الرّسمية للجمهورية الفرنسية الخاصة بتنظيم التعليم الابتدائي وإجباريته، قانون 28 مارس 1882.

المادة 1: تنص على أن التعليم الابتدائي يشمل التعليم الأخلاقي والمدني، القراءة والكتابة، اللّغة الفرنسية إلى جانب الجغرافيا والتاريخ لفرنسا، وبعض مفاهيم القانون والاقتصاد والسياسة وكذلك الفيزياء والرضيات...

المادة 2: يوم الأحد هو يوم راحة حتى يسمح للأولياء الذين يريدون إعطاء تعليم ديني خارج إطار المدرسة.

المادة 4: التعليم الابتدائي إجباري للأطفال الذين تفوق أعمارهم 6 سنوات وما فوق 13 سنة وللجنسين.

المادة 5: لجنة بلدية مدرسية تؤسس في كل بلدية تسهر على سير التعليم.

المادة 6: شهادة التعليم الابتدائي، تمنح للتلاميذ بعد إجراء امتحان عمومي ابتداءً من سن 11 سنة (Journal Officiel, 1882).

كان قانون 1882 يحمل تعديلات تخص المدرسة الفرنسية بصفة عامة سواء في فرنسا أو الجزائر إلا أن مشاريع تأسيس المدارس الجزائرية من طرف السّلطات المحلية تخضع لاستشارة المجلس البلدي الذي لم يكن عادلا في توزيع المدارس على كل المناطق الجزائرية بل حُظيت المدن أكثر من القرى والأرياف، إلى جانب النّظام الإجباري لم يطبق في كل المدارس الجزائرية وإنما في بعض القرى كمنطقة فور ناسيونال بالقبائل الكبرى، كما ركزت القوانين في برامجها التعليمية على مسح وتشويه تاريخ وجغرافيا الجزائر بتجاهلها والتركيز على تاريخ فرنسا والغرض من ذلك هو إنكار الشخصية الجزائرية والمساهمة في تحبيب فرنسا، حيث كانت هذه البرامج تركز أساسا على عظمة فرنسا وتاريخها وعلى قوتها العسكرية متجاهلة عن قصد تاريخ وجغرافيا الجزائر، وهذا يعني إخضاع تعليم الجزائريين إلى سيطرة الإدارة الفرنسية والأوروبية، لتتحكم أكثر فأكثر في مصيره.

ثم جاء مرسوم 1883 الذي يحمل في طياته قضية تأسيس المدارس الابتدائية مثل الميتروبول ويقر في مواده الأولى على كل بلدية أن تقوم بتأسيس مدارس لاستقبال الجزائريين والأوروبيين على حد سواء، ولكن هذا لم يتحقق في الواقع بشكل جدي وفعلي، فالمدارس الخاصة بالأوروبيين تأسست، أما الخاصة بالجزائريين لم تظهر للوجود وواجهتها مشاكل مختلفة. « يعتبر عام 1883 تاريخ مسجل في صيرورة المدرسة الاستعمارية في الجزائر وأكثر دقة ما بين 1883 و1898، نلاحظ لأول مرة منذ الاحتلال وضع نظام تعليمي مؤسس وموجه للأهالي » (Fanny. 1975 : 15).

لقد جاء في مرسوم 1883 وبالخصوص في المادتين 43 و44 أن التعليم « سيعطى في مدارس البلديات الأهلية بالفرنسية وبالعربية » غير أن الأمر أدى بالفرنسيين ليس إلى إهمال هذا المرسوم، بل القضاء على اللغة العربية ومحاربتها بشتى الوسائل (عبد القادر بوحوش، 1999: 144) وبموجب هذا المرسوم أصبح التعليم الأهالي (Indigènes) مجاني وعلماني وإلزامي فقط في بعض المناطق، وفي السنة نفسها من صدوره كان هناك: 3200 تلميذ أهالي متمدرسين في 23 مدرسة (Paulard, 1910 : 115)، وكانت هذه الإحصائيات سيئة للغاية تعبر عن انطلاقة تعليم الأهالي الذي عوض التعليم المزدوج. وحسب المفكر الجزائري أبو القاسم سعد الله (1979) أن التعليم الآن اتجه إلى الفرنسية الصريحة تحت لواء الجمهورية الثالثة، وهو تعليم تسيطر عليه الروح اللاتينية والمسيحية (رغم الإدعاء بأنه تعليم لائكي أو علماني) والتعالى الثقافي، وهذه هي الفترة التي أصبح على الأطفال الجزائريين فيها أن يقرؤوا في كتبهم بأن أجدادهم سكان الغال (فرنسا). إن التعليم الخاص بالأهالي كان ذو طابع فرنسي شكلا ومضمونا يهدف إلى غرس فكرة القومية الفرنسية لدى الجزائريين حيث كان يشرف عليه معلمين فرنسيين ولكن في أقسام خاصة، فحسب تقرير رسمي سنة 1875 كان عدد المدارس العربية/الفرنسية الباقية من المرحلة السابقة هو 23 مدرسة، وكانت تحتوي على 1609 تلميذا من بينهم 737 فقط من التلاميذ المسلمين، وفي سنة 1886 وجدت 55 مدرسة خاصة بالجزائريين مع إضافة 28 معلمون جزائريون ممرنون وضمن 55 مدرسة فقط 19 أنشئت منذ 1883 تاريخ المرسوم الشهير حول التعليم الأهالي بالجزائر (أبو القاسم سعد الله، 1979:

345). يعتبر مرسوم 1883 قانون التعليم العمومي في الجزائر الذي أكمل بمرسوم ثان في 1885/2/1 والذي أوصى هو الآخر بتأسيس المدارس الرئيسية والمدارس التحضيرية، وهذان المرسومان أكملتا بمرسوم 30 أكتوبر 1886 حول تنظيم التعليم الابتدائي وقام بتصنيف المدرسة الابتدائية إلى:

- 1 - المدارس التحضيرية وأقسام للطفولة.
- 2 - المدارس الابتدائية الرئيسية *Ecoles primaires élémentaires*.
- 3 - مدارس التكوين المهني كما يحددها قانون 11 ديسمبر 1880.

وكانت هذه القوانين التي أصدرها الجمهوريين في حق تعليم الجزائريين، تسير اتجاه إدماجي واضح مختلفة بذلك عن القوانين السابقة بحيث نصّت على إجبارية التعليم وعلمانيته وتعميمه، وبالتالي توصل الجمهوريين أمثال جيل فيري وإميل كومب وألفرد رامبوا وغيرهم من فرض المدرسة الخاصة بالجزائريين المشابهة للمدرسة في باريس لأنها ذات طابع فرنسي محض، وكل الوثائق تشير على أن تعليم الأهالي (*Indigènes*) قد أخذ نوعا ما يتغير، أي ضرورة انتعاشه وتوجيهه وجهة علمية مهنية، حيث كانت سياسة الجمهوريين تكمن أساسا في إخضاع هذا التعليم للإدارة الفرنسية والابتعاد عن فكرة التعليم المشترك (عربي/فرنسي) وذلك في إطار سياستهم الإدماجية، ويوضح ألفرد رامبوا (*A.Rambeau*) والذي كان وزيرا للتعليم العام تحت الجمهورية الثالثة كتب يقول: « لقد انتهى الغزو الأول للجزائر الذي تم بالسلاح في 1871 بتهدئة منطقة القبائل، ويتطلب الغزو الثاني حمل الأهالي لتقبل إدارتنا وقضائنا، أما الغزو الثالث فسيتم بالمدرسة يجب أن تحقق المدرسة الفرنسية تفوق لغتنا على مختلف اللهجات المحلية وترسخ في أذهان المسلمين فكرة عظمة فرنسا ودورها في العلم، وتستبدل الجهل والأفكار المسبقة والمتعصبة بالمبادئ الأولية للعلم الأوروبي » (*Fanny C , 1975 : 40*).

وكان الجمهوريين على رأسهم جيل فيري *Jules Ferry* يرون أن المدرسة هي الوسيلة الناجعة والمفضلة لتحقيق الإدماج السياسي والاجتماعي للمستعمرة في الكيان الفرنسي (عبد القادر حلوش، 1999: 94)، ورغم تبنّيهم لهذه السياسة إلا أنهم عجزوا على تطبيقها وذلك لظهور العديد من المعارضين سواء داخل البرلمان الفرنسي نفسه،

فكثيرا ما رفض بعض النواب الموافقة على فتح مدارس أهلية، تخص الجزائريين ورفضوا إدماجهم بالمدارس الأوروبية الى جانب موقف الكولون الأوروبيين الذي يعتبر أكثر تشددا لهذه السياسة ورفض تعليم الجزائريين بشتى الطرق، واستخدموا سلطاتهم للضغط على البلديات لتأخير مشاريع التعليم وبناء المدارس التي كانت مكلفة بذلك، وبالتالي رفضت هذه البلديات دفع ما عليها للتعليم الأهلي، رغم أنها هي المسؤولة قانونيا، وداخل هذا الصراع الحاد ظهرت سياستين استعماريّتين واحدة في باريس والأخرى في الجزائر.

فتاريخ مدرسة الأهالي (Indigènes) سيطر عليه صراع اتجاهاين يمثلهما كل من الجمهوريين والكولون الأوروبيون: مدرسة الأهالي (خاصة بالتكوين) كما يريد الكولون ومدرسة (شاملة وحضارية) كما يريد الجمهوريين. الكولون يريدون إعداد اليد العاملة والجمهوريين يريدون تغيير الإنسان (Fanny C., 1975 : 41) كلا الاتجاهين يمثلان المدرسة الاستعمارية إلا أنه كل منهما له رأي معين، فالجمهوريين يريدون تعليما شاملا حضاريا أي تغيير الإنسان الجزائري بهدف إدماجه في السياسة والثقافة الفرنسية، بينما الكولون يريدون تكوين اليد العاملة التي تشتغل لديهم بأجور رخيصة، أي تعليم مهني فلاح تطبيقى خاص دون الاهتمام بمستواهم التعليمي والثقافي. وكان يرى بعض النواب الذين يمثلون الكولون بأن الأموال المختصة لبناء المدارس الجزائرية وتجهيزها تبذيرا للأموال التي بإمكانها أن تستمر في ميادين أخرى تخدم الفرنسيين، وأن الأهالي لا يناسبهم إلا التعليم التطبيقي المهني، وكانوا يرون في تعليمهم خطرا على مصالحهم.

ولم يكن الخلاف والمعارضة يشمل الحكومة العامة بالجزائر والحكومة الفرنسية والمستوطنين الأوروبيين فقط وإنما شمل كذلك أعضاء مجلس النواب، ويمكن أن نوضح موقف البرلمان الفرنسي من التعليم الجزائري في النتيجة التالية:

« ففي الاقتراح الذي تقدم به روزي (A. Rozet)، أمام البرلمان في 1887 لإضافة

مبلغ 85000 فرنك لميزانية التعليم الجزائري، كانت النتيجة ما يلي:

من مجموع 517، عدد المدافعين 140 وعدد المعارضين 377.

وهذا يدل على أن مجلس النواب ومجلس الشيوخ الفرنسي لم يكونا متحمسين للتعليم الجزائري رغم تدخل بعض الشخصيات لرفع القروض المخصصة للبلديات لتأسيس المدارس « (عبد القادر حلوش، 1999: 99).

ويذهب السيد مارسيه بقوله أن تعليم الجزائريين أصبح يقوم على مبدئين اثنين:

- 1 - موجه إلى سكان هم سياسيا فرنسيون، ولكنهم أجانب من جهة التاريخ والعرق.
- 2 - أنه تعليم يجب أن يكون إلى جانب أن يحدث نظام جديد "لرعايا"، وليس "لمواطنين".

ومهما كان الأمر فقد وجه هذا التعليم فعلا توجيهها خاصا يخدم المبدئين اللذين ذكرهما مارسيه، كونه لأجانب وكونه لرعايا، نعم أجانب في بلادهم ورعايا للدولة الفرنسية، وعلى الأجنبي/الرعية أن يكون في خدمة رب الدار وسيدها وهو الفرنسي، ولذلك كان تعليم الجزائريين الجديد يهدف الى العمل المهني واليدوي في المزارع الفرنسية والوظائف المهنية التي يحتاجها الفرنسيون كالطرز والنسيج (أبو القاسم سعد الله، 1988: 355).

كما زعم أيضا المعارضون أن الجزائريون لا يريدون التعليم الذي تقدمه الإدارة الفرنسية لهم وأنهم أساسا رافضين له ولا يريدونه وبأنه يتنافى ومقومات الشخصية العربية الإسلامية، والحقيقة أن التعليم الإلزامي الذي نصت عليه قوانين (1883، 1887، 1892) والتي نظمت دورها التعليم الابتدائي في الجزائر والتي أراد من خلالها كذلك الجمهوريون تطبيق النظام المدرسي الفرنسي في الجزائر، لم تطبق إلا في بعض المناطق من الجزائر. ولذلك أصروا على أن يكون التعليم منحصرا في تعليم اللغة الفرنسية وبعض المواد المهنية فقط لتكوين يد عاملة تحتاجها المستعمرة.

وهكذا بدأ تعليم الأهالي يتدهور نتيجة ضعف الميزانية وقلة القروض وتخفيف المبالغ المخصصة لمساعدة البلديات على إنعاش المدارس والتعليم بصفة عامة، كما نقص عدد المتدربين كثيرا، ففي عام 1901 وصل إلى نسبة 4,3 % فقط أي ثلاثين ألف تلميذ من مجموع 70.000 في سن المدرسة ومعنى ذلك أن كل ما نص عليه قانون 1892 لم يتحقق لانخفاض الميزانية من 621.000 فرنك للابتدائي إلى 215.000 فرنك فقط

ويرجع ذلك كما قال برنارد: « عدم دفع البلديات نصيبها من المال لبناء المدارس من ميزانيتها. وقد توقفت الحكومة على دفع القروض للبلديات، كما تردد المجلس المالي واشتدت معارضة العناصر المعادية لتعليم الأهالي » (أبو القاسم سعد الله، 1988: 358).

والواقع أن أهداف السياسة التعليمية الفرنسية في العهد الجمهوري لم تكن أكثر اهتماما من اهتمام الإدارة العسكرية سابقا، فالإدارة المدنية كانت خاضعة كليا لنفوذ الكولون الأوروبيين المتمثل في البلديات الجزائرية الراضية والمعارضة لتعليم الأهالي بشتى أنواعه وفي أي منطقة من الجزائر.

وأمام هذا الوضع المتدهور قام الحاكم العام جونمار (Jeanmaire) عام 1907 بتقديم مشروع بناء 60 مدرسة "مدارس إضافية" (\*) مدارس غير مكلفة (5000 فرنك) أين يدرس بها الفرنسيين المتقاعدين والمدنيين أو قداماء الجيش بـ 900 فرنك في السنة، وذات برامج ضعيفة جدا والتقليل من تدريس اللغة الفرنسية وسميت هذه المدارس بـ "مدارس قريبي" Ecoles Gourbis، والتي ما هي إلا آلة حرب ضد التعليم الأهالي ( Charles R, ) 162 : 1969) فجونمار من خلال مشروعه هذا نشر التعليم الفرنسي بين الأهالي بوسائل غير مكلفة وأنشئ مدارس لا تستجيب لأدنى شروط التعليم وتحت إشراف تلاميذ معلمين Élèves-Maitres مراقبين من طرف الفرنسيين وغيرها من النقاط التي تجعل هذا التعليم ضعيف جدا. وكذلك في الفترة نفسها أسفر مؤتمر الكولون في 21 مارس 1908 على النقاط التالية:

- إلغاء التعليم الابتدائي للأهالي.

- القروض يجب أن تخصص للتعليم الفلاحي العملي بمعلمين فرنسيين حيث قال دلف Delphi: « إذا أعطيت المدارس للأهالي فالعنصر الأصلي يمتص العنصر المهيم » ( Charles, R. 1979 : 162). فلم يقبل الحاكم جونمار بمثل هذه التصريحات التي أفشلت مشروعه وبالتالي تخلى عن منصبه في 5 نوفمبر 1908.

\* - مدارس إضافية أو مساعدة، لأنها تختلف عن المدرسة الابتدائية العادية في كونها إسلامية.



ولحل الأزمة التعليمية المتفشية في الجزائر والمتمثلة في نقص المدارس والأقسام، قامت الإدارة الفرنسية عام 1914 ببناء بعض المدارس والأقسام وازداد عدد التلاميذ في الابتدائي ولكن ليس بالشكل الذي كان مخططا له، حيث تم بناء 160 مدرسة عوض 360 وتوظيف 250 معلم فقط للعمل (Charles,1979 : 163). وهكذا اتخذت الحكومة العامة التدابير اللازمة لتطوير سياسة التعليم بطريقتها وباختيارها وأصبح تعليم الأهالي من مسؤولية الحكومة.

**2-3- وضعية التعليم الابتدائي بعد الحرب العالمية الأولى:** إن الوضع بعد الحرب العالمية الأولى قد تغير نوعا ما وكانت هناك انطلاقة جديدة في ميدان التعليم خلال العشرينات والثلاثينات بفضل النهضة الوطنية خاصة التي يمثلها كل من الأمير خالد وحركة ابن باديس، حيث أصبح الزعماء الجزائريون يطالبون بتعليم أولادهم وبحقوقهم المدنية والسياسية، كما اهتم المثقفون الجزائريون بالعلم والعلماء فقاموا بتأسيس المدارس والزوايا في المدن والقرى وتمويلها عن طريق الصدقات والهبات وكان التمويل ذاتي يؤمنه الشعب الجزائري. وظهرت محاولات التحدي في هذا الميدان بإنشاء المدارس الخاصة المتبرع لها من قبل الجزائريين أنفسهم وأخذ هؤلاء يطالبون برخص فتح المدارس لتعليم أولادهم والضغط على الحكومة الفرنسية لتوافق على مطالبهم وتمول مشاريعهم، وتذكر التقارير أن ميزانية التعليم لسنة 1924 بلغت 13.458.500 فرنك مضاف إليها حوالي خمسة ملايين فرنك لإنجاز البنايات (أبو القاسم سعد الله، 1988: 38) وأصبح التعليم الابتدائي يتقدم وترتفع نسبة المتدرسين، وهذا ما تؤكد بعض الإحصائيات لتلك الفترة عن مدى التقدم الذي أحرزه التعليم الابتدائي آنذاك حسب المفكر شارل رويير أجرون (1979) .Charles Robert ; Ageron,

- ما بين 1921 - 1930 ارتفع عدد المتدرسين من 46.000 على 69.000 تلميذ مسلم وهذا العدد يمثل أكثر من الثلث من تلاميذ التعليم العمومي (34,7% في عام 1928) أي أن الأغلبية كانوا ملتحقين بالمدارس الأهلية أو الأقسام الخاصة أو المدارس الملحقة بالمدارس الأوروبية، والعدد الإجمالي لهذه الأقسام الخاصة وصل إلى 690 عام 1930 من 4349 قسم ابتدائي (15,8%).

- عام 1934 وصل عدد الأطفال الجزائريون في المدارس الابتدائية الأهلية الى 78000 تلميذا يدرسون بـ 1506 قسم (52 تلميذ بالقسم).

- عام 1936 هناك 69000 تلميذ مسلم يترددون على المدارس الأوروبية في أقسام خاصة منها 678 مدرسة الأهلية (83 تلميذ بالقسم) وفتحت 27000 أقسام عادية للأوروبيين.

وفي السنة نفسها تؤكد المصادر نفسها بأن 3189 معلم قرآني Taleb خاص، درس فقط 50193 تلميذ ما يعادل أقل من 16 تلميذ لكل معلم.

- أما ما بين 1939 - 1944 وصل عدد التلاميذ المسلمين المسجلين بالمدارس الابتدائية التحضيرية إلى 114000 من بينهم 22000 بنت ( Charles, R. ) 534 : 1979).

والملاحظ في هذه الأرقام أن التطور البطيء لعدد التلاميذ الجزائريين المسجلين في المدارس الابتدائية لم يتجه دائما نحو الزيادة والارتفاع، فقد عرف أحيانا بعض الانخفاض خاصة عند اشتداد المعارضة الأوروبية لهذا التعليم ولكن إذا قورن بسابقه فهو أحسن بكثير من حيث الأرقام حتى أصبح لا يمكن التمييز بين التعليم العادي والتعليم الخاص بالأهالي لارتفاع عدد المدارس والأقسام وعدد التلاميذ ولا سيما قضية الحضور المكثف للتلاميذ. والملاحظ أن هذه الأعداد التي التحقت بالمدارس الفرنسية والأهلية كان بعد صدور مرسوم 1908 الخاص بتأسيس المدارس الإضافية قصد حل أزمة التعليم التي بدأت منذ صدور مرسوم 1883. ولقد اتسمت حركة تعليم الجزائريين بتطور بطيء وفقا للسياسة الاستعمارية في تسيير المدرسة وتنظيمها وتعديل ميزانيتها وظهور الوعي السياسي الوطني بالجزائر.

ولكن مدرسة الأهالي في مضمونها انحرفت عن أهدافها التربوية في ربطها بالمجتمع لأنها لم تكن أداة تجديد أخلاقي وإنما أداة لفرض السيطرة والاستعمار، والحقيقة التي لا يمكن تجاهلها هو أنها لم تكن تهدف في مسارها التاريخي منذ الاحتلال إلى الارتقاء الاجتماعي للجزائريين، بل حاولت منذ البداية أن تجعل من الجزائريين أتباعا لها يدافعون عنها وعن

مصالحها وتحقيق سياسة الإدماج الثقافي، وذلك عن طريق منحهم تعليم خاص على طريقتها الخاصة لتبعدهم عن المدارس العربية الحرة من جهة وخوفا من تحول التيار الوطني ضد الاستعمار الفرنسي من جهة أخرى.

### 3- التعليم العربي الإسلامي في الجزائر:

3-1- الكتاب: هو المكان الذي يتعلم فيه الصبيان القراءة والكتاب وأولويات المعرفة العمومية واللفظ في الأصل جمع كاتب وأطلق على المكان الذي يتعلم فيه الصبيان بالمجاورة.

جاء في لسان العرب لابن منظور أنه: المكتب والكتاب موضع تعليم الكتاب وجمع كتاب كتاتيب وجمع المكتب مكاتب، والمكتب موضع التعليم.

أما الشخص الذي يدرس في الكتاب فيسمى المكتّب، كما يلقب أيضا بالمعلم حسبما ورد عن الجاحظ في "البيان والتبيين" وأما الصبي الذي يدرس في الكتاب فيسمى "المحصّل" و"طالب العلم" و"التلميذ".

وقد سميت الكتاتيب "بالمحاضر" أيضا في العصور الوسطى ومفردتها "محاضرة" كما جاء في رحلة ابن جبير، وهو مكان مخصص لتعليم أبناء الفقراء والأيتام ولم تنشأ الكتاتيب والمكاتب منذ الإسلام بل أن ظهورها تم في عصر الفتوحات الكبرى (عبد اللطيف الفارابي وآخرون، 1994: 16).

لقد شكل الكتاب في الجزائر مكان تعطى فيه دروس المعرفة والتعليم الديني وعرف انتشارا واسعا في كل المناطق الجزائرية، وكان الكتاب (جمع كتاتيب) هو الأساس للتعليم الابتدائي، ويطلق عليه لاسيما في بعض المدن كالعاصمة اسم "المسيد" أو الجامع.

والكتاب مخصّص عادة لتحفيظ القرآن الكريم وتعليم مبادئ القراءة والكتابة للأطفال، وكان التعليم به موجها لحماية الدين الإسلامي، وإن تعليم اللغة العربية بالنسبة لجميع المسلمين معناه إعادة كتابة حروف الكتاب المقدس، وإن القرآن هو قاعدة حتى للتعليم الابتدائي (إيفري تيران، 2007: 127) وكانت هذه المدارس تكوّن الأطفال للالتحاق بالتعليم الثانوي المتمثل في الزوايا وكان يدرّس بها مدرسون جزائريون Tolbas خريجي

المدارس العربية القرآنية و"الطالب" كان يلعب دور المعلم والزَّاهب في آن معا، وهو في الحقيقة الذي يؤذن للصلاة ولأنه يعرف الكتابة والقراءة فغالبا ما يقحم في المسائل العائلية (إيفري تيران، 2007: 130).

كانت الدراسة تركز على قراءة القرآن وكتابته وحفظه واستظهاره على ألواح الخشب ولم تكن هناك طريقة تدريس غير الاستظهار ولم تكن هناك مواقيت محددة للتعليم أي (استعمال الزمن) وإنما الطالب هو الذي يحدد وقت التدريس، وكان التلاميذ الذين يلتحقون بالكتّاب صغار تتراوح أعمارهم عموما بين 6 و 10 سنوات.

فاستطاعت هذه المؤسسات التربوية خلال الفترة العثمانية والاستعمارية من المحافظة على اللغة العربية والثقافية الإسلامية في مستوى لا بأس به والقيام بدور فعال في نشر العلم ومحاربة الأمية في زمن غاب فيه التنظيم الرسمي للتعليم الجزائري وإهمال الإدارة الفرنسية له ورغم تصديها لهذا النوع من التعليم ومحاربتها له بشتى الوسائل إلا أنه استمر في نشر رسالته التربوية التعليمية بالجزائر.

**3-2- الزوايا:** قبل كل شيء هي مدفن عائلة مرابطين أي عائلته تملك الأصالة الدينية الوراثية وقد انعكس الأصل الروحي لهذه المؤسسة على جميع نشاطاتها فيما بعد، فقد كان الناس يأتون إليها لأداء الصلاة ثم بعد ذلك من أجل التعليم والعلاج (إيفون تيران، 2007: 132).

كما يعرفها أبو القاسم سعد الله أنها في الأصل « رباطا للجهاد ثم تطورت إلى مراكز التعليم والعبادة وأخيرا أصبحت مقاما ثم ضريحا ومزارا لأحد المرابطين، ولكن هذا المفهوم تطور أيضا حتى أصبح يدل في الزمن القريب منا على مقر الشيخ حامل البركة والمتصوف الذي ليس له علاقة بالجهاد ولا بالتعليم والعبادة » (أبو القاسم سعد الله، 2007: 107). وبذلك عرفت الجزائر منذ العهد العثماني مرورا بالاحتلال الفرنسي إلى يومنا هذا وجود الزوايا وانتشارها بكثرة في كل مناطقها، حيث تمثل التعليم العربي الإسلامي التقليدي.

فحسب إحصاء 1871 كان عدد الزوايا 2000 موزعة على كل القطر الجزائري شمالا وجنوبا بها 28.000 تلميذ تقريبا، قسنطينة وحدها يوجد بها تسعون 90 زاويا تحتوي على 14.000 تلميذ وذلك سنة 1873، أما في نواحي تلمسان يوجد حوالي 40 زاوية وفي الجزائر العاصمة 1000 مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب (الطاهر زرهوني، 1993: 14)، وهذه الأرقام تدل على انتشار الزوايا بكثرة في المدن والأرياف ودورها الفعال في انتشار التعليم وجذب التلاميذ إليها.

كانت الزوايا تستفيد من الهبات والعطايا التي تؤمن رعايتها، ويعتبر تلاميذها طلبة (Taleb) المستقبل حيث يدرسون اللغة العربية والقراءة والكتابة ويحفظ فيها القرآن ويعلم فيها التاريخ والجغرافيا والفقهاء والسنة والفلسفة الخ، إلى جانب كون هذه المؤسسات كانت مأوى وملجأ ومستوصف في الوقت نفسه حيث يمنح الطالب سكنا. « الزاوية تتألف من سلسلة من الغرف الصغيرة تكون عادة مفتوحة على فناء داخلي تشغله منارة المؤذن والحقيقة أن هذه المدارس القرآنية كانت تمد الدولة المسلمة بالموظفين الضروريين كالمفتي والقضاة الخ، وكان الأساتذة يعينون من قبل الداي بأمر من مدير أملاك الحبوس ويعيشون على عائدات تلك الأملاك وكان كثيرا منهم يجمع بين التدريس والمفتي والقاضي » (إيفون تيران، 2007: 134).

بفضل هذه المدارس ظل التعليم القرآني الإسلامي منتشرا في أوساط الجزائريين الذين بدورهم حافظوا على ثقافتهم العربية الإسلامية، ولذلك حاولت فرنسا وضع الزوايا تحت المجهر ومراقبة تعليمها وبالتالي شنت عليها حربا لإبادةها والتقليل من دورها حيث انتقد تعليمها ووصف بالتعليم الديني الغامض المتصوّف، وقامت بهدم بعضها ومصادرة أملاكها ومحاربة وطرد ونفي بعض معلّميها إلى جانب تقليص تعليمها في حفظ القرآن الكريم فقط دون التفسير، وفي المقابل أنشأت المدارس الابتدائية في المدن والقرى لتمتص تلاميذ الزوايا وهكذا فقد هذا التعليم تنظيمه وأصبح الطلبة يهاجرون إلى المغرب وتونس وبعض دول المشرق العربي لمواصلة تعليمهم وبالتالي نقص عدد التلاميذ.

ولكن على الرغم من استمرار سياسة القمع والتجهيل التي شنتها الإدارة الفرنسية على الزوايا ومراقبة نشاطاتها وتحركاتها إلا أنها ظلت قائمة على نشر رسالتها التربوية التعليمية وبقيت المركز الوحيد في الجزائر المحتلة لنشر التعليم ومحاربة الأمية.

### 3-3- المدارس الحكومية الإسلامية Mederssas: حتى تتمكن الإدارة الفرنسية

من السيطرة على التعليم التقليدي وإبعاد الجزائريين عنه، حاولت إظهار ولاءها للإسلام والمسلمين فجاءت بفكرة إنشاء مدارس إسلامية حكومية رسمية وكانت تسمى "بالمدارس الحكومية الثلاث" وأطلقوا عليها الاسم العربي للمدرسة وهو (المدارس les Mederssas) وصدر مرسوم إنشائها بتاريخ 30 سبتمبر 1850 وقد نص على إنشاء ثلاث مدارس واحدة في قسنطينة وأخرى مقرها تلمسان وثالثة في المدينة، كان لكل مدرسة ثلاثة معلمين مسلمين جزائريين أحدهم مدير للمدرسة (أبو القاسم سعد الله، 1998: 370) وتقوم هذه المدارس بتدريس الفقه والمواد الدينية الإسلامية واللغة العربية، وكانت تحت إشراف السلطات العسكرية.

ورغم أن إدارتها كانت عربية ومعلميها من العرب فهي مدارس تقع تحت إشراف الحاكم العام، كانت الدراسة في البداية كلها بالعربية ولكن بعد صدور مرسوم 1863 الذي قام بتعديل في بعض المواد وإضافة اللغة الفرنسية والتاريخ الفرنسي، وأصبح يدرس هذه المواد معلمين فرنسيين (أبو القاسم، 1998: 373) حيث أصبحت برامجها تسير المدرسة العربية/الفرنسية، وهذا ما دفع التلاميذ المسلمين من مغادرتها وكذلك أنهم تيقنوا بأن هذه المدارس ما هي إلا وسيلة أخرى لتجنيدهم في الإدارة الفرنسية وخدمة مصالحها حيث انخفض العدد إلى 78 سنة 1878 أي بمعدل 29 تلميذا لكل مدرسة (أبو القاسم، 1998: 378)، ولكثرة التعديلات التي أدخلت عليها وكذلك نتيجة الإهمال والمعارضة الشديدة التي لقيتها من طرف المستوطنين.

فقد استمرت الدراسة على هذا النحو في المدارس الحكومية الإسلامية إلى عام 1944 حيث تحولت إلى ثانويات ذات مستويين (متوسط وثانوي) بينما تحول القسم العالي التابع لمدرسة الجزائر سنة 1946 إلى معهد الدراسات الإسلامية العليا لإعداد

المدرسين ورجال الدين، أما عام 1951 أصبحت المدارس الثلاث ثانويات فرنسية/إسلامية Franco-Musulman اثنان في العاصمة وواحدة في قسنطينة والرابعة في تلمسان وأصبحت مهمتها التحضير للباكوريا، ووصل عدد تلامذتها سنة 1953 الى 470 تلميذا (أبو القاسم، 1998: 400). وهكذا تكون هذه المدارس قد خدمت الإدارة الفرنسية وليس التعليم العربي الإسلامي لأنها لم تخرج علماء في الفقه الإسلامي ولا في اللغة العربية. ولكن رغم ذلك فكانت نتائجها معكوسة لم يتوقعها المستعمر حسب الطاهر زرهوني (1997) أن العديد من طلابها التحقوا بصفوف جبهة التحرير الوطني بعد اندلاع الثورة الجزائرية زيادة على الأدوار التي قاموا بها على مر السنين في المدارس والمحاكم والمساجد والأوساط الشبابية.

### 3-4- التعليم في ظل الحركة الإصلاحية: ظهرت الحركة الإصلاحية التي يتزعمها

العلامة ابن باديس في وقت كانت فيه أوضاع الجزائر جد مزرية ومتدهورة وذلك من جراء السياسية الاستعمارية التي عملت طيلة فترة الاحتلال على طمس معالم الشخصية الجزائرية وشد الخناق على الدين الإسلامي واللغة العربية التي اعتبرتها لغة أجنبية وكذلك تهيمش الثقافة المحلية، بالقضاء على التعليم العربي التقليدي وغلق مؤسساته وتهجير معلميه والاستيلاء على الأوقاف التي كانت تموله وتبديله بتعليم فرنسي، الذي كان يمثل على أرض الواقع نظامين تعليميين واحد يطبق البرامج والأساليب الفرنسية موجهة خاصة لأولاد الكولون الأوروبيين وفئة قليلة جدا من الجزائريين المحظوظين، والنظام الآخر خاص بالأهالي والذي يحدد في سياسته الجهل والأمية (Ben Ali, 2007 : 83). هذه السياسة نتج عنها انتشار الجهل والأمية والانحراف عن الدين والجمود الفكري الخ حيث أدت بالتعليم إلى أدنى مستواه، إلى جانب ظهور فئة من الجزائريين المتخرجين من المدارس الفرنسية تطالب بسياسة الإدماج.

شهد المجتمع الجزائري في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين بروز مفكرين إصلاحيين بالخصوص الذين درسوا بالخارج ثم عادوا ليساهموا بجهودهم وأفكارهم العظيمة في النهوض بالحياة الفكرية والدينية وطلبوا بإصلاح التعليم التقليدي وإرجاع اللغة العربية لمكانتها السابقة. وهكذا برزت الحركة الإصلاحية ما بين الحربين الأولى والثانية

بفضل جهود رائدها ابن باديس وكل أتباعه الذين عملوا على إصلاح الوضع في الجزائر ومحاربة الاستعمار بثتى الوسائل الممكنة.

فتمثلت أعمال هذه الحركة في تطهير الدين الإسلامي من الخرافات والبدع التي ألصقت به والممارسات السلبية التي لا تتفق مع تعاليمه ونشر العلم والمعرفة وتوعية الناس وتحريهم من ضعفهم ومن الضغط الاستعماري عليهم وبعث اللّغة العربية من جديد وترقيتها من خلال التعليم والصحافة والكتابة، كما اهتمت هذه الحركة بإرسال بعثات طلابية إلى البلاد المجاورة طالبين العلم وليصبحوا إطارات للتعليم الحر، حيث كان عددهم عام 1952 حسب إحصائيات شارل روبير Charles Robert « 1130 طالب جزائري بعثوا لثلاث جامعات إسلامية، 900 إلى الزيتونة ما بينهم 250 إلى المدرسة الباديسية بقسنطينة و 200 طالب إلى القرويين بفاس و 300 إلى الجامع الأزهر بالقاهرة والمجموع هو 1270 في عام 1954 » (Charles,1979:537).

كما كان لابن باديس وحركته الفضل في إنشاء المدارس والمعاهد على اختلاف أشكالها ومراحلها لتعليم اللّغة العربية وقواعدها وأصولها ومبادئ الدين الإسلامي، حيث جعل البرامج التربوية تتلاءم والبيئة التي يعيش فيها المتعلم وليس غريبة عنه كما هي في المدارس الفرنسية، وفي هذا الصدد نشير لأهم المدارس الحرة التي أنشأها العلامة ابن باديس وهي:

- مدرسة جمعية التربية والتعليم الإسلامية بقسنطينة، التي كانت بمثابة النواة الرئيسية للمشروع التربوي في منطقة الشرق الجزائري عام 1917.
- دار الحديث يتلمسان، تأسست عام 1937 وهي من اكبر المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالغرب الجزائري.
- المدرسة الموفقية عام 1929 في مدينة سكيكدة.
- مدرسة الإخاء عام 1921 بمدينة بسكرة والتي كانت تسميها بمدرسة الإخاء تعبيراً عن روح الأخوة والتضامن ( مصطفى حميد اتوا، 1997: 120).



إن المدارس التي أنشأها عبد الحميد ابن باديس بالجزائر كثيرة جداً، يضيق المقام لسردها كلها وقد اكتفينا بما اشتهر منها. وبهذا قامت الحركة الإصلاحية ببذل جهد جبار في نشر التعليم الحر في الجزائر وتصديها للإدارة الفرنسية التي عملت جاهدة على تطبيق مبادئها الثلاث وهي (اللغة الفرنسية والتتصير والإدماج)، فقد أدركت جمعية العلماء المسلمين أهمية التربية والتعليم في تحقيق أهدافها العقائدية والفكرية، لذا عملت جاهدة على إحيائه وتدعيمه وإنشاء المدارس في كل مناطق الجزائر الحضرية والريفية والحرص على نشره وفق مبادئها وتعاليمها، فوجد ابن باديس يوضح في هذا السياق أهمية إصلاح البرامج التعليمية مؤكداً على الصبغة التي ينبغي أن يكون عليها فيقول: « التعليم هو الذي يطبع المتعلم بالطابع الذي يكون عليه في مستقبل حياته، وما يستقبل من عمله لنفسه وغيره... ونعني بالتعليم الذي يكون به المسلم عالماً من علماء الإسلام، يأخذ عنه الناس دينهم ويقتدون به فيه » (مصطفى حميد اتوا، 1997: 135).

تميز التعليم الحر بالطابع الديني أكثر وذلك لتأثر ابن باديس إلى حد كبير بالطريقة الأندلسية في التدريس والإصلاح والتي يصفها ابن خلدون بقوله: « وما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب »، ويقول محمد البشير الإبراهيمي وهو من مؤسس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ومن زعماء الحركة الإصلاحية واصفاً الطريقة التي ارتضاها وابن باديس لتربية النشء « هي ألا تتوسع له في العلم، وإنما تربيته على فكرة صحيحة، ولو مع علم قليل، فتمت لنا هذه التجربة في الجيش الذي أعددناه من تلامذتنا » (حميد اتوا، 1997: 137). وكان ابن باديس يحرص على الكيف أكثر من حرصه على الكم ويرى في التركيز على الفهم وأعمال الذهن وتشكيل القوى المخيلة من شحن الذاكرة، ومن هنا تتجلى لنا الطريقة التي اعتمدها العلماء الجزائريين في التعليم كمسعى لاكتساب المعارف والمهارات والمواقف وهي طريقة يستخدم فيها المتعلم قدراته ومعارفه لتحقيق أهداف التعليم بالتركيز على منطق الفهم والاستيعاب والذاكرة أكثر مما تركز على حشوها وهذا ما تدعوا إليه المدرسة الحديثة. إلى جانب ذلك ركز ابن باديس على تعليم القرآن الكريم الذي أعتبر أساس التعليم الحر كله إضافة إلى تعليم الشعر وقوانين اللغة العربية،

وأثرا برامجه بمادة الحساب والصنائع اليدوية لأهميتها في الحياة اليومية للفرد، مشيرا بذلك إلى ضرورة ربط دراسة التلاميذ وحاجاتهم الضرورية بالبيئة التي يعيشون فيها.

كما اهتم بإعداد المعلم إعدادا صالحا وأكد على أهمية دوره في العملية التربوية، وإصلاحها مرتبط بصلاحه وعليه فإن أهم صفات المربي المسلم حسب رأيه: « أن يكون متمكنا من العلوم والفنون التي يدرسها ملما بمبادئ فن التعليم، قادرا على تفهم نفسيات المتعلمين، وأن ينزه العلم عن الطابع الدنيوي عاملا بعلمه، صادقا في عمله » (حميد اتوا، 1997: 148). وبهذه النظرة الواقعية أدرك ابن باديس أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في نجاح العملية التربوية وتطويرها والتي لا يمكن لها أن تتم بدون وجود عنصر ثالث وهو التلميذ الذي يعتبر العنصر المكمل لهذه العملية حيث اهتم ابن باديس به ونادى بضرورة مراعاة الجوانب النفسية للتلاميذ والأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية (العقلية والاجتماعية)، كما حث على التعامل معهم كل وطريقته لكسب المعرفة وضرورة تعليمهم وفق استعداداتهم وقدراتهم العقلية والفكرية.

وهكذا نجد أن ابن باديس لم يترك أي عنصر في العملية التربوية وإلا تناوله بالتفصيل والتدقيق وفق الطرق الحديثة التي تطالب بها المدرسة العصرية الآن. حيث كانت له نظرة شاملة ومتكاملة وركز على الجسم والعقل والروح معا، فجاء التعليم الحر ليحل مكانا التعليم الفرنسي آنذاك ويمكن تلخيص أهدافه التربوية في النقاط التالية:

- إحداث التغيير الداخلي في الفرد الجزائري بإرجاعه إلى دينه وتعلمه من مصادره الأصلية "كتاب الله وسنة رسوله الكريم" خاليا من البدع والشوائب ليحافظ على شخصيته العربية الإسلامية.

- تأهيله لتسلق درجات الرقي الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والوصول إلى مصاف الشعوب الراقية فيسعدون في الدنيا والآخرة (مصطفى حميد اتوا، 1997: 186).

وهكذا كان للسياسة التربوية التعليمية التي اتبعتها الحركة الإصلاحية بالجزائر من خلال برامجها وأهدافها ومدارسها دورا كبيرا في توعية الشعب وتحريره من قيود الاحتلال الفكري والاستيطاني ودفعته للمطالبة بحريته وجعلته يحافظ على دينه ولغته وثقافته العربية

الإسلامية، كما أنتجت هذه الحركة مثقفيها المحافظين والمدافعين على التراث الثقافي واللغة العربية والدين الإسلامي رغم الظروف الصعبة التي كانت تعيشها من جراء سياسة الإبادة والقهر التي شنتها الإدارة الفرنسية ضدها، واستطاعت أن تخلق نهضة عربية إسلامية واسعة النطاق في الجزائر المحتلة وكانت المصدر الرئيسي للحركة الوطنية في تحرير الوطن.

فبعد الحرب العالمية الثانية انتظر الشعب الجزائري بدون جدوى تحقيق الوعود الكاذبة التي وعدته بها فرنسا فثار عليها في ماي 1945 مطالباً بإلغاء كل القوانين الجائرة في حقه والمطالبة بالاستقلال، فواصل الشعب نضاله السياسي والثوري جنباً لجنب مع جمعية العلماء المسلمين والتي تصدى لها الاستعمار بكل ما يملك من قوة، فشرعت الإدارة الفرنسية من جديد وأكثر من أي وقت مضى اضطهاد الشعب الجزائري وتعذيبه وتهجيده وتخريب مؤسساته، فأغلقت المدارس الحرة وسجن معلموها وبقي معظمهم محرومين من التعليم، وها هي الأرقام لتوضح ذلك في تلك الفترة فما بين 1953 - 1954 كان موجود 11.880 قسم في 24.000 مدرسة و 465.000 تلميذ من بينهم 322.000 مسلم. وفي نوفمبر 1954 تاريخ اندلاع الثورة التحريرية وصل عدد المتدربين في التعليم الابتدائي العمومي إلى 306.737 مسلم (ذكر وإناث) أي 12.37% من 240.000 طفل تتجاوز أعمارهم من 6 إلى 14 سنة متدربين وفق المعايير والنظام التعليمي الفرنسي (Charles, 1997 : 535). أما عام 1958 وصل عدد التلاميذ 460.000 في سن الدراسة ولم يسجل منهم إلا 104.000 وهي السنة التي تمّ فيها تطبيق مخطط قسنطينة الذي وضع لأسباب سياسية معروفة باسم إجبارية التعليم العمومي (الطاهر زرهوني، 1993: 32). وهكذا مع اندلاع الثورة التحريرية الكبرى واستمرارها لمدة سبع سنوات ونصف من النضال والجهاد لنيل الحرية والاستقلال، ضعفت كثيراً نسبة المتدربين منهم من التحق بصفوف جيش التحرير ومنهم من ترك المدارس الفرنسية لتدعيم الثورة، إلى جانب غلق المدارس الحرة وتهجير تلامذتها والضغط الشديد الذي ولته الإدارة الاستعمارية على الأهالي لأنها أدركت بأنها النهاية.

وما يمكن أن نستخلصه من التحليل السابق لوضعية النظام التعليمي الرسمي في ظل الاحتلال الفرنسي أنه كان مسخرا لخدمة حاجات وأهداف الفرنسيين والكولون الأوروبيين كما أن فئة قليلة جدا من الجزائريين التي استفادت من هذا النظام، في حين أن الأغلبية منهم قد ظلت بعيدة عن المدرسة الفرنسية، وما هذه الأرقام والإحصائيات إلا لتوضح بصورة دقيقة السياسة التعليمية للإدارة الفرنسية بالجزائر منذ 1930 إلى 1962، والتي أورثت المجتمع الجزائري تعليما ذو قيم حضارية أوروبية وأدخلته في أزمة ثقافية ولغوية واجتماعية واقتصادية، وجد نفسه يتخبط فيها بعد الاستقلال وكانت انعكاساتها شديدة على المنظومة التربوية المستقلة تحت الإدارة الجزائرية.

#### 4- أوضاع التعليم غداة الاستقلال:

إن الحقائق التاريخية تبين جيدا الوضعية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المتدهورة التي آلت إليها الجزائر غداة الاستقلال عام 1962 من جراء السياسة الاستعمارية التدميرية والتخريبية والعدوانية تجاه المقومات الأساسية للمجتمع الجزائري وثوابته الأصلية، كانتشار الأمية في المدن والقرى وبنسبة مرتفعة وانعدام الإطارات العاملة في مختلف المجالات الإدارية والتعليمية والصحية إلى جانب الأوضاع الاقتصادية المزرية والبطالة ومؤسسات وهياكل محروقة ومحطمة وقرى شبه خالية من أدنى مرافق الحياة، لأن الاستعمار الفرنسي أثناء تواجده بالجزائر طبق سياسة الأرض المحروقة، بالإضافة إلى المشاكل التي لا تعد ولا تحصى.

هذا الوضع المأسوي أثرا كثيرا على سير عملية البناء والتشييد والترميم في جميع المجالات وجعل الجزائر تعيش مرحلة مضطربة اتسمت بالتحدي والعمل وتنظيم الأوضاع السائدة وتشريع القوانين وتنظيمها خاصة التي تناولت قضية التربية والتعليم التي جعلتها في بؤرة الاهتمامات الأولية.

إن تحديد الخطوط العريضة للنظام التعليمي ولفلسفته وأهدافه التي هي عنصرا رئيسيا من فلسفة المجتمع وثقافته وتاريخه، بدون شك يرتبط بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية للبلاد، لذلك حرصت كل وثائق الثورة ومواثيقها على ذكر

المقومات الأساسية للشخصية الوطنية، فالنصوص الرسمية انطلقا من برنامج طرابلس الذي انعقد عام 1962 والذي تميز بإعلان الثورة الشعبية الديمقراطية في الإطار المرجعي العربي الإسلامي، ثم جاء ميثاق الجزائر عام 1964 والذي تميز بإعلان الاشتراكية وهو استمرار للوثائق السابقة وجاء ليؤكد على المبادئ السابقة للثورة، وفي هذا الصدد يقول عبد المالك حمروش: « هكذا نجد مبادئ نوفمبر المجيد، قد صارت في الصّومام منهاجا وفي طرابلس برنامجا، في الجزائر ميثاقا، لذلك استطاعت إعادة الديناميكية المفقودة لمنظومة القيم الحضارية والروحية للأمة » (عبد المالك حمروش، 1986: 28)، فكل النصوص الإيديولوجية للثورة لا تختلف في مضمونها عن بعضها البعض بل كانت تعيد إنتاج نفسها بأشكال مختلفة لكنها تهدف إلى نفس الأهداف، وظل الخطاب الإيديولوجي ينعكس بشكل واضح كإطار نظري ومرجعية فلسفية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وهكذا استمرت عمليات الإصلاح والتجديد ولكن بخطى بطيئة جدا تفتقد لقوانين منطقية مدروسة وتخطيط مسبق وذلك للحاجة والضغط الظرفية من جهة ولحدثة عهدها وضعف إمكانياتها البشرية والمادية من جهة أخرى، وقد أدى هذا الأمر بالنظام التعليمي أن يعمل في اتجاهين متوازيين:

الاتجاه الأول: يشمل المبادئ الأساسية التي تبنتها المواثيق والنصوص الرسمية كالتعريب والجزارة وديمقراطية التعليم وتدرّس تاريخ الجزائر...

الاتجاه الثاني: تعميم التعليم بواسطة الجهاز التربوي الموروث (المدرسة الفرنسية). كما تأثرت السياسة التعليمية بالصراع الإيديولوجي القائم آنذاك بين الفرنكفونين والمعربين، فكل تيار ينادي بأفكاره ومبادئه ويطالب بتعميمها في المدرسة الجزائرية، مما نتج عنه ازدواجية لغوية أدت إلى انقسام التعليم منذ المرحلة الابتدائية إلى قسمين:

- قسم معرب يتم التّعليم فيه باللّغة العربية.
- قسم مزدوج يتم التّعليم فيه باللّغة الفرنسية داخل مدرسة واحدة، وذلك ابتداءً من السنة الثالثة ابتدائي، حيث انقسم التلاميذ إلى قسمين.

رغم الأشواط الكبيرة التي قطعتها الدولة في قضية التعريب منذ السنة الدراسية 63-64 كتعريب المواد العلمية والاجتماعية والصفوف الأربعة الأولى من التعليم الابتدائي تعريبا شاملا وتأليف ونشر الكتب المدرسية باللّغة العربية في السنوات الأولى... إلا أن الازدواجية اللّغوية أو النموذج الاستعماري أثرا كثيرا على محتوى المدرسة من جهة وعلى وجودها من جهة أخرى منذ الاستقلال حتى الآن ولا زال الصراع قائم بين المعربين والفرنكفوني وهذا ما يؤكد عبد القادر فضيل بقوله: « أنه لم تتواصل الجهود وفق ما كان ينتظر وبنفس العزم الذي أظهره الخطاب السياسي، لذلك ظلت اللّغة الفرنسية مسيطرة على التّعليم وعلى الاتجاه الثقافي، على الرغم من نبرة الخطاب الرّسمي الذي كان يؤكد في كل مناسبة أن اللّغة العربية يجب أن تستعيد وظيفتها كلغة تعليم وتكوين ولكنه بقي خطابا نظريا » (عبد القادر فضيل، 2009: 29).

لقد ظلت السلطة تحرص على تكريس التزاوج بين النمطين الإيديولوجيين وهما النّمط الاشتراكي السياسي من جهة والنّمط الإسلامي الأخلاقي التربوي من جهة أخرى، وهذه الثنائية الإيديولوجية في النص الرسمي تعكس الانقسام على مستوى داخل السلطة نفسها بين تيارين متناقضين ومتصارعين ومنتازعين حول مركز السلطة وهما تيار المعربين الذين كانوا يزاحون إلى تلك المناصب المتصلة بالإيديولوجية الوطنية والإسلامية وتيار الفرّكفونيين المتغربين الذين كانوا يستأثرون دائما تلك المناصب الإستراتيجية الحساسة في السلطة (بركة مصطفى، 2000: 212).

وقد أثر هذا الصراع على المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال وجعلها تنمو في بيئة صعبة ومطبوعة بصراعات ومناقشات حادة حول جدلية اللّغة والكم والنوع والأصالة والمعاصرة...، هذا في وقت بلغت فيه نسبة الأمية 90% وعلى ذلك قامت هذه المدرسة على مبادئ أساسية كحق كل المواطنين في التعليم وإلزاميته والتعريب وغيرها من المبادئ التي تعمل على نشر التعليم والرفع من مستواه.

فالنظام التعليمي كان إحدى المجالات الهامة التي جعلت الدولة تولي له اهتمام خاص وتعمل جاهدة على تطويره وجعله نظاما متكاملًا مع الأنظمة المجتمعية الأخرى، فهو ركيزة أساسية للتّمية البشرية والاقتصادية. فتطوير النّظام التعليمي يجب أن يرافقه

تطوير الواقع الاجتماعي ككل، وذلك لما له من أدوار أساسية في المحافظة على استمرارية النظام الاجتماعي أو تغييره وفق إرادة اجتماعية مدروسة ومخططة، ولكن هذا التوجه لم نلمسه في نظامنا الجزائري، حيث بقيت الأمور تتأرجح منذ البداية بين الخطاب الرسمي والواقع، فظلت المدرسة محافظة على مضمونها الفرنسي من مناهج وطرق تدريس ومبادئ وغيرها أي الاحتفاظ بالوضع القائم وإحداث تغييرات طفيفة تمهد إلى بناء نظام تعليمي وطني، مما جعل الأوضاع التعليمية غير مستقره، لأن تشابك وتعدد العوامل الذاتية والموضوعية، الداخلية والخارجية واتساع امتدادها إلى مكونات اجتماعية وسياسية وثقافية واقتصادية، كل هذا جعل من الصعب إنشاء نظام تعليمي في المستوى المطلوب، بالإضافة إلى نقص التمويل ونقص الأطر الإدارية والكفاءات اللازمة وضعف البنيات التحتية الضرورية.

#### 4-1- المدرسة الموروثة: عندما استقلت الجزائر من الاستعمار الفرنسي الذي

ظلّ مدة قرن وثلثون سنة واسترجعت سيادتها، حاول بذل كل الجهود المطلوبة لبناء دولة جديدة والتخلص من مخلفات الاستعمار في كل المجالات.

فأصبحت الأنظمة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية خاضعة للإدارة الجزائرية التي استطاعت توفير بعض التعديلات والإصلاحات اللازمة لتحقيق أهدافها ومبادئها التي حاربت من أجلها وذلك لسبب افتقارها إلى الأجهزة اللازمة والوسائل الكفيلة والإطارات الجزائرية في المناصب التي كان يشغلها الفرنسيون، لأن ذهاب الفرنسيون أحدث فراغا كبيرا في الأجهزة الإدارية والتعليمية والتكوينية. ولما كان الوضع هكذا قامت السياسة التربوية باتخاذ قرار وهو إبقاء النموذج الاستعماري مع إدخال عليه بعض التعديلات التي تتماشى ومقومات المجتمع الجزائري وهكذا انطلق التعليم من المدارس القائمة التي خلفها الاستعمار وذلك لضمان سيره وانطلاقته، فاتخذت بعض الإجراءات والتغييرات الطفيفة على المدرسة الجزائرية لإعطائها صورة غير الصورة التي كانت عليها في السابق، وجراء ذلك لجأت المنظومة التربوية إلى مخلفات الجيش الاستعماري ومهملاته وعلى الخصوص في الريف من بنايات قصديرية وخشبية تركها عند رحيله لأنها لم تعد صالحة، فاستعملها أقساما ومدارس، وأنت إليها بذلك النمط من المعلمين

الاستثنائيين الذين لم يتلقوا إعدادا مهنيا، ولا يحملون شهادات دراسية أو علمية "الممرنون" الذين يحسنون نوعا من القراءة والكتابة فقط ويصلحون على الأقل لتلقي القراءة والكتابة، بأية طريقة كانت لأطفال الأرياف والمدن أيضا وهكذا تمت الانطلاقة من لا شيء وبلا شيء (عبد المالك حمروش، 1986: 70)، فكانت الانطلاقة من المدارس التي خلفها الاستعمار في المدن، أما في الريف أين كانت الأمية منتشرة لدى أغلبية الشعب والتعليم لا يكاد يوجد له أثر، كانت المؤسسات عبارة عن قاعات قصديرية أو مكاتب أو سجون ومباني حولتها الدولة إلى مدارس يتعلم بها الأطفال القراءة والكتابة معتمدة على معلمين ممرنين ومعلمين متعاونين أجنب.

وأمام هذا الوضع اعتمدت الحكومة الجزائرية إلى حلول استثنائية، حيث قامت بتوظيف كل من تتوفر لديهم مستوى مقبول من التعليم باللّغة العربية والفرنسية، وكان أغلبهم من خريجي التعليم الحر أو المدرسة الفرنسية، وقد تم « توظيف 3.452 معلما للعربية و16.450 للغة الأجنبية » (الطاهر زرهوني، 1993: 42). وتم تغطية الباقية من البلدان العربية كمصر وسوريا وفلسطين والعراق... لأن هؤلاء كانوا يحسنون اللّغة العربية، التي كانت من اهتمامات الدولة حيث تبنت منذ الانطلاقة ترسيم اللّغة العربية كلغة رسمية وطنية من خلال كل المواثيق والنصوص الرسمية منذ بيان أول نوفمبر، فوجد وثيقة طرابلس تخضع اللّغة العربية في المقام الأول باعتبارها الوعاء الثقافي والحضاري في المجتمع الجزائري المنتمي إلى حضارة لغتها العربية ودينها الإسلام (عبد القادر حمروش، 1986: 23) وهذا كإطار مرجعي لتحديد صورة مستقبلية لقضية اللّغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية.

إن طبيعة النظام التربوي الموروث صعب الأمر أمام الدولة وجعلها غير قادرة على وضع سياسة تربوية مستقرة وواضحة تعبر عن مبادئ المرحلة الانتقالية وتتماشى والأهداف الوطنية، بدعوى استحالة وضع برامج جديدة في وقت قصير جدا، وإيجاد العدد الكافي من المعلمين الجزائريين بالعربية، وبحكم احتياجاتها إلى الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإدارية اللازمة. أدى هذا الوضع إلى استمرار المدرسة طيلة السنوات الأولى من الاستقلال على النموذج الاستعماري في نظامها وبرامجها ومناهجها



رغم تغيير محتواها وتعريبه وإشراف الإدارة الجزائرية على تسييرها، فظل هذا الوضع حتى إقرار نظام التعليم الأساسي الذي جاءت به أمرية 1976 والذي تعتبر كإعادة صياغة المدرسة الموروثة صياغة جديدة.

وهكذا سار النظام التربوي على النموذج الاستعماري في مرحلة كانت لها مبرراتها التاريخية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، لأن التغيير لا يمكن أن يحدث إلا إذا تغير المجتمع كله فكرياً وأخلاقياً إلى مستوى عال من الوعي والعمق الفكري في ظل إصلاح تربوي جديد يقترب من الواقع الجزائري. وأن هذا التغيير لا بد وأن يشمل الأهداف العامة والمحتوى التاريخي والداخلي للنظام التربوي ويؤكد على التنمية التربوية ويرتبط بجميع القضايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في البلاد.

#### 5- سياسة التشريع المدرسي بالجزائر:

بعد تشخيص الوضع الذي عرفته الجزائر أثناء وبعد الاحتلال وتوضيح سياسة فرنسا التعليمية عقب فترات تاريخية حددت فيها مجموعة من النقاط تتعلق بالقوانين والمراسيم والقرارات الرسمية التي اتخذت في مجال التربية والتعليم إبان فترة الاحتلال، حيث كان التخطيط والتشريع فيها من اختصاص الإدارة الفرنسية، هذا من جهة وفترة الاستقلال وما عرفته من عقبات اقتصادية واجتماعية وتربوية وتعليمية وقفت أمام كل المحاولات الرامية للنهوض بالمنظومة التربوية والتخلص من الرواسب الاستعمارية من جهة أخرى.

فالمدرسة جزء من النظام التعليمي للمجتمع، وهذا الأخير جزء من النظام السياسي، فالتطوير والإصلاح ينطلق من المدرسة كنقطة انطلاق لاهتمامات الدولة وبالأخص في مجال التشريعات والقوانين التي تصدر في حقها. لأن النظام التعليمي يتأثر بطبيعة المرحلة التي يمر بها ويكل ما تحمله من تغيرات وخصائص ومميزات فيطبع بها، لذلك فالدراسة التاريخية للنظام التعليمي في الجزائر بكل مكوناته ومجالاته وأبعاده الفكرية والسياسية والسوسيوثقافية والحضارية المتداخلة تساعد على فهم تطوره وتحديد العواقب التي واجهته خلال المراحل التي مر بها.

عرف هذا النظام تعديلات كثيرة منذ الاستقلال، وطرأت عليه تغيرات أساسية عامة شملت جميع مراحل التعليم ومستوياته وعمت جميع ميادينه ومجالاته، حيث غد الإصلاح ضرورة من ضرورات المجتمع الجزائري المستقل وتوقع مسيرته المستقبلية، وأي إصلاح إنما ينطلق من قيم ثقافية وتربوية تعتبر أهدافا عامة يستهدفها الإصلاح وتحرص عليه تشريعاته ومؤسساته الرسمية إلى جانب ترسيخ مقومات الوحدة الوطنية: « فالمدرسة لا يمكنها أن تنفصل عن السياق الاجتماعي الذي يحتضنها، فهي صورة معتبرة عن المج الذي يحتضنها، ولا يمكن لوظائفها أن تتعارض مع الضرورات الوظيفية والاجتماعية للمجتمع التي توجد فيه » (علي أسعد وطفة، 2004 : 178). لقد كان للعوامل السابقة وغيرها دور هام في تشجيع الجزائر على القيام بمحاولات إصلاحية لنظامها التعليمي وتعزيزه بمرافق جديدة تكون أكثر ملائمة مع متطلبات الوضع الجديد، مما أدى إلى تبني استراتيجيات تعليمية جديدة كظاهرة مميزة لمختلف السياسات التربوية التي عرفتھا المدرسة الجزائرية، فالسياسة التعليمية تعني « ما تحدده الدولة من أهداف وغايات وما تصدره من قرارات وما تصنعه من خطط وبرامج تحدد ملامح كل مرحلة تعليمية » (دين ر. سبتزر، 2004 : 179) فبمقتضاها يسير النظام التعليمي ككل وحسب توصياتها وأبعادها، مع مراعاة المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والمبادئ الوطنية والتاريخية، وصارت هذه الظاهرة من القضايا الهامة التي انشغل بها التشريع الجزائري معتمدا في سن النصوص الخاصة بالتشريع المدرسي على النصوص التشريعية والتنظيمية في البلاد وعن السلطات المختصة والوصية، ومن هذه النظرة فإن موضوع إصلاح التعليم الابتدائي استحق البحث العميق والدراسة العلمية التحليلية الواسعة.

لذلك انصب اهتمامنا على هذه المرحلة الحساسة في الوسط التعليمي، إلى جانب الكشف عن المعوقات والصعوبات التي تعيق أهدافه التربوية وتمنعه من المساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية مساهمة تكون في مستوى الأهداف المحددة له.

وللتمكّن من هذا فإن البحث يقدم صورة مفسرة لمراحل تطور التشريع المدرسي الابتدائي منذ الاستقلال حتى الآن من خلال الوثائق والنصوص الرسمية التي سنّها المشرع الجزائري في حق عملية التعليم الابتدائي وإصلاحاته المتعاقبة.

وقبل ذلك رأينا من الضروري التعرض لتعريف بعض المفاهيم الأساسية في قضية التشريع بصفة عامة، حيث تبدو غامضة لبعض المعلمين ولا يفرقون فيما بينها وهي:

**1 - النصوص التشريعية:** هي مجموعة قواعد قانونية تصدرها السلطة التشريعية في البلاد متمثلة في:

- المجلس الشعبي الوطني.
- مجلس الأمة.
- رئيس الجمهورية.

**2 - الدستور:** هو التشريع الأساسي وأعلى التشريعات في الدولة، ويشتمل على مجموعة من القواعد القانونية التي تبين نظام الحكم وتحدد السلطات وتوضح حقوق وواجبات وحرّيات الأفراد والجماعات.

**3 - القانون la Loi:** هو نص تشريعي يصوت عليه المجلس الشعبي ثم يعرض على مجلس الأمة للمصادقة عليه ويسهر رئيس الجمهورية على تطبيقه بعد المصادقة عليه وصدوره في الجريدة الرسمية، وهو النص التشريعي الأول.

**4 - الأمر l'Ordonnance:** هو النص التشريعي الثاني، يصدره رئيس الجمهورية في الحالات الاستثنائية المعروفة (الفراغ البرلماني، عطلة، حالات الطوارئ... الخ).

**5 - النصوص التنظيمية:** هي نصوص تصدرها السلطات التنفيذية والإدارية المختصة في الدولة.

**6 - المرسوم Décret:** هو نص تنظيمي يوضع في أغلب الأحيان لشرح وتوضيح القانون، والمرسوم يرقم ويؤرخ.

وهناك المرسوم الرئاسي وهو نص تنفيذي صادر عن رئيس الجمهورية. أو مرسوم يصدر عن رئيس الحكومة ويسمى مرسوم تنفيذي.

**7 - القرار Arrête:** هو نص تصدره سلطة تنفيذية على مستواها.

8 - **المقرر la Décision**: وهو نص يصدر مثل القرار ليبيث في قضايا مختلفة، ويصدر من سلطة تنفيذية دنيا.

9 - **المنشور Circulaire**: هو وثيقة إدارية ذات طابع تنظيمي، تأتي لشرح القرار، صادرة من السلطة التنفيذية.

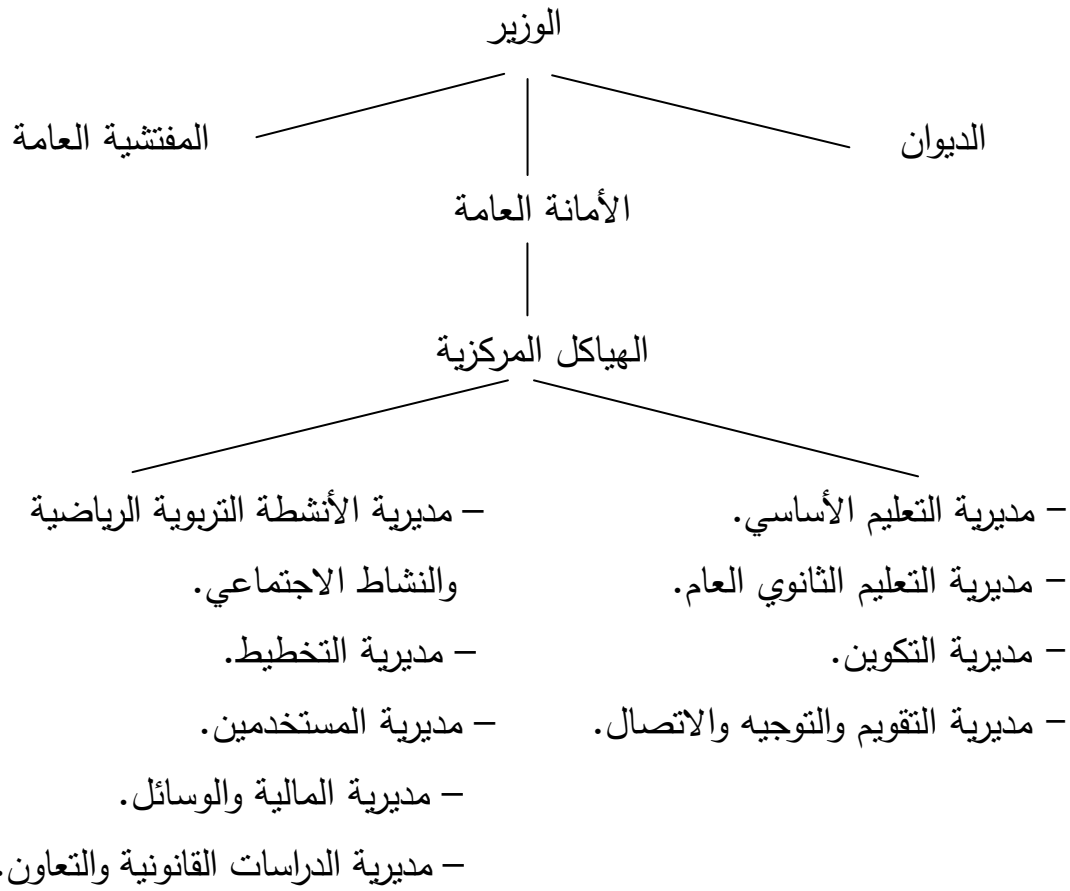
10 - **التعليمية l'Instruction**: هي كذلك عبارة عن وثيقة إدارية ذات طابع تنظيمي، وهي امتداد لنص أعلى منها، ملزمة بالتطبيق الفوري والمباشر وغير قابلة للنقاش.

11 - **المراسلة الرسمية**: هي عبارة عن وثيقة إدارية تدخل في باب الإعلام، قابلة للنقاش والمشاورة(\*).

ويعتمد في سن النصوص الرسمية الخاصة بالتشريع المدرسي على النصوص التشريعية والتنظيمية الصادرة عن السلطة التشريعية في البلاد وعن السلطات المختصة والوصية.

\* - الجامع في التشريع الجزائري - الجزء الأول - إعداد الأستاذ: سعيد لعيش ومراجعة إبراهيم قلاتبي - دار الهدى - الجزائر، 2010، (النص مترجم من طرف الباحثة).

- الشكل رقم: (01) يوضح الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية:



### 5-1-1- مراحل التشريع المدرسي الجزائري:

5-1-1- المرحلة ما بين 1962 - 1967: صدر في 03/12/1962 القانون رقم 157/63 يقضي بالاستمرار بالعمل بالقوانين الفرنسية الصادرة عن السلطة الاستعمارية قبيل الاستقلال تجنباً للوقوع في الفراغ القانوني ريثما تصدر قوانين جزائرية تعويضها (سعد لعش، 2010: 30)، إن إعادة صياغة النموذج الاستعماري صياغة جديدة كان هدف كل الإصلاحات الجزئية التي تبناها النظام التعليمي الجزائري على فترات متعاقبة منذ البداية حيث تم مواصلة المدرسة الفرنسية بمكوناتها وتجهيزاتها وسارت الأمور مع تعديل بعض القوانين وتكييفها مع مبادئ المجتمع الجزائري ودينه ولغته ومواثيقه.

كان أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962 في الجزائر المستقلة بأعداد هائلة في المرحلة الابتدائية بالخصوص، عكس المراحل التعليمية الأخرى التي لم تمثل ضغط كمي هائل لأن الاستعمار لم يترك نسبة عالية من الجزائريين بالمستوى الثانوي والجامعي. واتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية ورد الاعتبار لهذه اللغة ولبعض المواد كالتربية الدينية والأخلاقية والمدنية والتاريخ والجغرافيا وغيرها ثم شكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الأول في 15/12/1962، حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم، تمثلت في التعريب والجزارة وديمقراطية التعليم والتكوين العلمي والتكنولوجي (الطاهر زرهوني، 1993: 42).

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

كما شهد الدخول المدرسي الثاني بعد الاستقلال 1963 - 1964 حملة كبيرة لتنظيم التعليم الابتدائي بكل سنواته ومكوناته حيث تم تعريب الصفوف الأربعة الأولى من الابتدائي تعريبا شاملا وتعريب كل المواد الاجتماعية وتعريب ثلث أقسام المواد العلمية، ووضع مناهج دراسية جزائرية لكل المراحل التعليمية وتما إدماج المدارس الابتدائية التابعة للحزب وجمعية العلماء المسلمين في التعليم العمومي، وضبط التصور القانوني لبناء نظام تربوي وطني رغم أنه نظام تميزه خصائص المدرسة الموروثة أي استمرار النموذج الاستعماري لفترة معينة من الزمن رغم صدور العديد من المراسيم والقرارات والتي تمثلت فيما يلي:

- المرسوم رقم 241/63 بتاريخ 3/7/1963 المتضمن إنشاء سلك المستشارين التربويين.
- المرسوم رقم 242/63 بتاريخ 3/7/1963 المتضمن إنشاء سلك مفتشي التعليم الابتدائي.

- المرسوم رقم 243/63 بالتاريخ نفسه المتضمن إنشاء سلك الممرنين.
- المرسوم رقم 410/63 بتاريخ 14/12/1963 المتضمن إصلاح الوظيفة التعليمية.
- المرسوم رقم 495/63 بتاريخ 31/12/1963 المتضمن تأسيس بكالوريا التعليم الثانوي.
- المرسوم رقم 144/64 بتاريخ 22/5/1964 المتعلق بإجراءات البناءات المدرسية (سعد لعش، 1012: 32).

فهذه النصوص الرسمية الأولى التي صدرت بحق تنظيم العملية التعليمية والتربوية وإنشاء المدرسة الجزائرية بكل إيجابياتها وسلبياتها رغم كل الظروف التي أحاطت بها لأن الاستعمار عمل على تحطيم القاعدة المادية والاقتصادية التي يقوم عليها المجتمع وجعله يعيش مرحلة مضطربة اتسمت بالأسلوب الارتجالي في تشريع القوانين وتنظيمها والسرعة في تنفيذها. وهكذا بالطبع ظهرت نصوص أخرى على ممر الزمن المتعاقب شيئاً فشيئاً تعوّض النصوص الفرنسية، كلفت خصيصاً لحل المشاكل المتعلقة بالنظام التربوي الوطني. ومن بين المراسيم التي ظهرت نذكر على سبيل المثال المتعلقة بتنظيم التكوين والزيادة من فاعليته وفق التطور المستمر للحاجيات التي يتطلبها انتشار المدارس في جميع المستويات وبالعدد الهائل، وتلك المتعلقة بمختلف الشهادات العلمية وكذا لبعض الأسلاك لأن عدد المعلمين الجزائريين لم يكن كاف إلى جانب أنهم لم يكونوا حاملين للشهادات المطلوبة لذلك تمت ترقيتهم بحكم الضرورة.

كانت كل سنوات هذه الفترة بمثابة مرحلة إصلاحية متتالية الواحدة تلو الأخرى، وهكذا عرف التشريع المدرسي عدة خطوات أساسية، لأن التعليم كان من الأولويات التي حظيت بمكانة عالية في برامج الدولة الجزائرية التي كان عليها أن تسارع في توفير الموارد البشرية اللازمة وتكثيف الجهاز التربوي تدريجياً مع متطلبات المجتمع والتنمية الاجتماعية والاقتصادية ومقتضيات الأهداف المحددة له والتي تتمثل في مبادئ أساسية هي:

- 1 - التعريب (تعميم اللّغة العربية في كل المدارس الجزائرية بكل مراحلها التعليمية).
- 2 - الجزائر (مضمونها وإطاراتها).
- 3 - ديمقراطية التعليم وبالتالي تأمين تعليم إجباري.
- 4 - إلزامية التعليم.

فمن العوامل التي جعلت من ديمقراطية التعليم حقيقة ملموسة هو تزايد عدد التلاميذ الذين تم تسجيلهم بالمدارس غداة الاستقلال بأعداد ضخمة، وذلك رغم الصعوبات التي تواجه التعليم لإيجاد العدد الكافي من الأساتذة (الطاهر زرهوني، 1993: 73)، والتعليم بحكم مجانيته وتوفره للجميع مطالب بتحقيق "تكافؤ الفرص" وتمكين كل فرد من مواصلة الدراسة وإقامة العدالة المدرسية التي هي شرط أساسي لتحقيق الديمقراطية. إذا كان التعليم « حقا من حقوق الإنسان من الناحية القانونية، فإنه واجب على الفرد وعلى المجتمع من الناحية الإنمائية، وهنا جاء مبدأ الإلزام... ملزما على الفرد ليعيش في مجتمعه، وملزما للمجتمع أن يوفره لأبنائه وبناته » (سلام علي جبوري، 1987: 8).

وقد تحددت الاختيارات اللازمة فيما يتعلق بمبادئ التعليم التي تضمن بذلك الانسجام الوطني بين كافة أبناء هذا الوطن. وبذلك تدخل الجزائر عصر التخطيط الاقتصادي والاجتماعي والتربوي إلاّ بعد حوالي سبع سنوات (1962 - 1967) من تاريخ حصولها على الاستقلال (رابح تركي، 1990: 140).

### 5-1-2- المخطط الثلاثي (1967 - 1970): إنّ الجزائر غداة الاستقلال كانت

تعاني من عدم التوازن الإقليمي المنطقي بين مختلف مناطقها، حيث حظيت المدن في عهد الاستعمار بتمية شاملة وبناء المدارس بها وتكثيف التعليم وتقدم اقتصادي وثقافي وتوسع تربوي ونمو عمراني حيث تتوفر فيها إلى حد لا بأس به المرافق الأساسية للحياة، أما الريف فطبقت عليه سياسة التجهيل طيلة فترة الاستعمار وحرّم من التعليم والمدارس والمساكن حيث كان منبع الثورات الشعبية وكانت معظم أراضيّه مستولي عليها المستوطنون فكان شبه محروم من كل شيء.



ولعدم التوازن الواضح بين المناطق الجزائرية وضعت الجزائر سياسة التوازن الجهوي في التنمية لكي تتدارك الخلل الخطير في البناء الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتربوي للمجتمع (رابح تركي، 1990: 141) وبالتالي إعطاء كل منطقة حقها من التنمية والإصلاحات، ف جاء نظام المخططات الذي تناول مجموعة من التصورات والبرامج الخاصة بكل مرحلة من مراحل تطور النظام التربوي والذي أدخلت عليه تحولات وتغييرات حملها المخطط الثلاثي (1967 - 1970) والذي يعتبر « مخطط وطني شامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية نفذته الجزائر بعد الاستقلال والذي وضع كتجربة أولى دخلت بها عصر التخطيط التنموي الشامل » (رابح تركي، 1990: 140).

وبناءً عليه فقد التزم المخطط التنموي بالتأكيد على أهمية التعليم باعتباره أداة للتغيير ووسيلة للتنمية الشاملة المتمثلة في التنسيق بين أعمال الفروع في جميع أنحاء البلاد، وتحقيق نوع من التجانس في إنشاء المؤسسات التعليمية، وإيصال المدارس إلى المناطق النائية وإمداد المناطق البعيدة بالمدرسين والتجهيزات اللازمة لنشر التعليم وكذلك توفير الموارد المالية والإنفاق على العملية التعليمية من خلال المتابعة والإشراف المباشر على سير عملية المخطط بالدعم المادي والمعنوي لعملية التطبيق والتنفيذ وذلك لإيجاد التوازن والتناسق التنموي بما يكفل لأبناء الجزائر الاستقرار والتعليم العام.

### 5-1-3- المخطط الرباعي الأول (1970 - 1973): قد حاول النظام التعليمي

أن يستجيب ضمن حدود معينة لبعض المقترضات الكمية للطلب الاجتماعي للتربية *Demande sociale de l'éducation* في تلك المرحلة سواء كان هذا الطلب مرتبط بالأطر والكفاءات الوطنية أو التجهيزات المادية أو توفير التعليم للفرد الجزائري بمختلف شرائحه الاجتماعية والرقمي به في مجالات مختلفة، لذلك جاء المخطط الرباعي الأول ليحدد سياسة التوازن الجهوي في التنمية حيث يقول رابح تركي (1990) أن المجتمع العادل الذي « تريد الثورة الجزائرية بناءه هو إعطاء كل جهات البلاد حظوظا متساوية في التنمية والقضاء على التباين الكبير الذي تعاني منه البلاد، وتستند سياسة التوازن الجهوي هذه في الوقت نفسه على النشاطات الجماعية من أجل القضاء على الفوارق

وتحريك الاقتصاد الضعيف في بعض الجهات بواسطة برامج خاصة وبواسطة توزيع حكيم لاستثمارات بشكل يؤمن فيه النمو المنسق لكافة أنحاء القطر .»

فتبنت الجزائر سياسة التوازن الجهوي في إطار المنظور الاشتراكي الذي يراعي التوزيع المتوازي للأنشطة الاقتصادية عبر البلاد وذلك ببناء شبكة من القرى الفلاحية النموذجية تتوفر على كافة المرافق العصرية الأساسية للقضاء على النزوح الريفي والامية التي كانت منتشرة بكثرة في تلك المناطق والذي شرع في تنفيذه مع بداية تطبيق الثورة الزراعية عام 1971 بالإضافة إلى مشاريع أخرى في ميادين مختلفة، حيث تطلب تطبيق هذا المخطط مجهودات جبارة وتجنيد كل الطاقات البشرية والمادية لإنجاحه.

ومن الإجراءات البيداغوجية التي اتخذت في نطاق تطبيق هذا المخطط، تلك التعديلات التي أدخلت على البرامج والمناهج التعليمية وعلى الخريطة المدرسية التربوية والإدارية ومقاييس توجيه التلاميذ وتقييمهم على أسس علمية ومنطقية (الطاهر زرهوني، 1993: 47)، كتعريب السنتين الابتدائيتين الثالثة والرابعة بجعل كل مواد البرنامج تدرس بالعربية مع إبقاء تدريس اللغة الفرنسية كمجرد لغة أجنبية أي تعريب يتناول مستوى من مستويات التعليم الابتدائي وتدريس بعض المواد كالتربية الموسيقية والرسم والأشغال اليدوية كما تقرر رفع توقيت الأقسام إلى 24 ساعة في الأسبوع وتقسيمها إلى ثلاث أطوار حددت أهدافها وضم كل واحد منها سنتين، حيث كانت الأطوار الثلاث الأولى تعتبر في ذلك الوقت تمهيدا لإصلاح التعليم في إطار المدرسة الأساسية ذات الأطوار الثلاث.

وفي هذا الإطار يقول الطاهر زرهوني أنه لم تكن الطريق سهلة لتحقيق هذا المخطط بل كانت شاقة لأن الأهداف المسطرة في نطاق المخطط الرباعي الأول كانت تظهر وخيمة نتيجة سياسة التجهيل والحرمان والطغيان التي دامت 132 سنة، إلا أن العزم الوطيد على بناء المدرسة الجزائرية قد أتاح التغلب على مصاعب كثيرة ومكن من تحقيق منجزات عديدة، حيث ارتفع معدل انتساب تلاميذ التعليم الابتدائي الحكومي إلى 66.51% (بنات، 53.46% بنون 78.83%) (الطاهر زرهوني، 1993: 49) بالإضافة إلى التعديلات التي أدخلت على التعليم المتوسط والثانوي من أجل تحسين

التعليم بصفة عامة وتطويره. حقق هذا المخطط نتائج إيجابية جزئية في ارتفاع نسبة المتدرسين في المراحل التعليمية الثلاث وبالخصوص في المدن الكبرى كالعاصمة وهران وقسنطينة أما ضواحيها سجلت بعض الانخفاض في نسب الانتساب خاصة إلى التعليم الابتدائي بسبب التأخر في بناء المدارس وعدم تسليمها في الوقت المناسب والفشل المدرسي وإعادة السنوات لا سيما في المناطق الريفية وعدم إيجاد المعلمين الأكفاء بالعدد الكافي وغيرها من المشاكل، وهكذا فقطاع التعليم لم يحقق كل الأهداف المسطرة له من خلال المخطط السنوي.

لذلك رأت وزارة التعليم في نهاية المخطط الرباعي (1970 - 1973) أن تربط بين الأهداف الكمية والكيفية للمخطط والعمل بمقتضى إصلاح شامل لنظام التعليم على أن يسري أولا هذا الإصلاح من حيث المبدأ على الفترات الرباعية الثلاث التي تبدأ من سنة 1974 وتنتهي بنهاية 1985 وهذه التدابير المتعلقة بإصلاح جذري يرمي إلى إعادة بناء النظام المعمول به آنذاك مع مراعاة المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للبلاد ويضع تعليما أساسيا مدمجا يجعل من الصلة بين التربية والتكوين والتشغيل صلة إجبارية ومنطقية ويستهدف تعليما شاملا يسمح بالتحديث ويسهل تطبيق التقنيات الجديدة (الطاهر زرهوني، 1993: 51).

وضمن هذا المنظور التنموي الذي انطلق من مسلمة التنمية الشاملة للبلاد وإحداث التغيير في مفاهيم القيم والعمل والإنتاج وتعميق معاني الانتماء الوطني والقومي وتحقيق التوازن الجهوي، يشكل التعليم إحدى الركائز الأساسية للتنمية لما يوفره للفرد من مهارات وكفاءات وأدوات يترتب عليها ضمان الحريات الاجتماعية في المجتمع وما يحقق له المشاركة الفعالة في الحياة الاقتصادية والسياسية، لأن المشاركة « تعتبر أفضل وسيلة لتدعيم وتنمية شخصية الفرد ديمقراطيا وعلى جميع المستويات ومن خلالها يتعلم الفرد كيف يحل مشاكله وينسجم مع البناء الاجتماعي والسياسي لمجتمعه » (رحوي عباسية، 1999: 171).

فالنظام التعليمي في تلك الحقبة الزمنية ما كان إلا امتدادا لتفاعلات سياسية اجتماعية تهدف إلى إعادة بناء هرم المجتمع الجزائري آخذة بعين الاعتبار الفئات

المحرومة وانتعاش الحركة الصناعية والزراعية وتوسيعها في نطاق واسع وإرساء تعليم موحد ممرکز وجماهيري مساهم في بناء الدولة الوطنية ذات المرجعية الثورية الاشتراكية الإسلامية.

#### 5-1-4- المخطط الرباعي الثاني (1974 - 1977): تميزت هذه المرحلة بتغيير

البنية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية للمجتمع الوطني في اتجاه التعقيد والتداخل، حيث أصبحت حاجات التعليم والتكوين أكثر تنوعا وأكثر دينامية يلزمها تلبية حاجات الفرد على أساس تكافؤ الفرص. وفي ذلك تتجه المخططات التنموية للتغيير والتجديد التعليمي والاهتمام بالعوامل الداخلة في النظام التعليمي والمتعلقة بالجوانب الفنية والأساليب والطرق التي تستخدم في تنفيذها، وكان للتجديد التربوي الذي حملته المخطط الرباعي الثاني أثر واضح على تشكيل النظام التعليمي ومكوناته في كثير من المراحل القادمة، حيث شمل هذا المخطط إصلاحا جذريا للمنظومة التربوية تقتضيه المرحلة التاريخية للبلاد والظروف الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة وما آلت إليه هذه المرحلة من تجاوزها لبعض المشاكل الصعبة، فتمكنت من تحديد المعالم الرئيسية لسياستها التربوية، « إن السياسة التربوية تجسد الأهداف التربوية وتوضح مواقف الجهات المسؤولة من القضايا المتعلقة بها، وتترجم بقوانين ومراسيم وأنظمة وبرامج وتعليمات » (سهيل عبيدات، 2007: 65). هذه السياسة تعمل من أجل تحديث كل مستويات التعليم العمومي بما في ذلك الأهداف والمناهج الدراسية والطرق التعليمية وأشكال التنظيم والتقويم ووسائل التعليم والتكوين، أي رسم الخطوط العريضة لبنية النظام التعليمي في الجزائر وما أدخل عليه من تعديلات ضمن « مشروع أولي لإصلاح التعليم الابتدائي الذي زكى فعلا ولم يشرع فئات تطبيقه إلا خلال الخطة الثانية (1974 - 1977) ولم تصدر النصوص ذات الأهمية القصوى إلا في أبريل 1976 ولم يشرع فعلا في تنصيب المدرسة الأساسية إلا ابتداء من الموسم الدراسي 1980 - 1981 بعد قرارات اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني حول التربية والتعليم العالي والتكوين في دورتها الثانية من 26 إلى 30 ديسمبر 1979 (الطاهر زرهوني، 1993: 52).

إذاً فكان الخطاب الرسمي آنذاك هو الموجه المحوري للسياسة التربوية المركزية التي تتوقف عند إعادة بناء النظام التعليمي الموروث طبقاً لمبادئ الأمة ومواثيقها وإنشاء المدرسة الجزائرية الجديدة في إطارها المرجعي المحدد « مدرسة أساسية قاعديه تتضمن دراسة إجبارية لمدة تسع سنوات ابتداء من سن السادسة إلى سن السادسة عشر وتمنح تربية عامة متعدد التقنيات Polytechnique ». جاء هذا المخطط بإرساء القواعد القانونية لبنية المدرسة الأساسية وذلك لرفع مردود ونوعية النظام التعليمي وتحسين مستوى التلاميذ عن طريق تطبيق مناهج وطرائق تدريسية بوسائل تعليمية بيداغوجية جديدة ملائمة.

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

وفي سياق هذه الشروط والتحويلات كلها تمت صياغة الميثاق الوطني الذي صادق عليه الشعب الجزائري عام 1976 والذي يعتبر المصدر الأساسي للتشريع والمعبر عن إيديولوجية الثورة الجزائرية، والذي نص على إصلاحات كثيرة تمثلت في النظام التعليمي الأساسي الذي أصبح كنظام بديل عن البني القاعدية التقليدية والأكثر ملائمة واستجابة لمتطلبات التنمية ومواكبة العصر، حيث كان من أهم أهدافه مراجعة سياسة التعليم وإعادة النظر في أهدافه ونظمه. أما الآن فيستحسن أن يشار إلى الأهمية الكبرى التي أكتسبها الموسم الدراسي 1976 - 1977 بالنسبة لتاريخ الثورة الجزائرية فهو علاوة على أنه كان يعتبر السنة الأولى بعد المصادقة الجماعية على الميثاق الوطني ويشكل مرحلة حاسمة في تطوير النظام التربوي. كما اعتبر هذا الموسم سنة توحيد المنظومة ونص عليه المرسوم الخاص بإدماج المؤسسات الحرة ضمن التعليم العمومي الحكومي والذي دخل حيز التطبيق منذ أواخر السنة الدراسية 1975 - 1976 ولكل هذه الاعتبارات يمكن القول أن المدرسة

الجزائرية الحقيقية ولدت 1976 - 1977 بعد تطور دام أكثر من عشرين سنة (الطاهر زرهوني، 1993: 55).

بدأت مرحلة تطبيق الإصلاح لهذه الحقبة الزمنية بخطوات واسعة في إعادة هيكلة التعليم، وتحديد مستوياته بوضوح، كما اتخذت إجراءات وقرارات بتحقيق التعريب الشامل في التعليم والإدارة والمحيط الاجتماعي والثقافي والإعلامي، لأن وطنية المنظومة التعليمية تفرض عليها منح التعليم باللغة العربية، والطابع الديمقراطي والثوري يفرض عليها تأمين تعليم إجباري وإلزامي، كما نص الإصلاح على « الاستغناء عن امتحان الدخول إلى الإعدادي، والانتقال عاديا بقرار لجنة خاصة تشكل في كل دائرة على أن لا يقل الانتقال عن 80% من تلاميذ السنة الأخيرة من التعليم الأساسي » (سهيل عبيدات، 2007: 233). وبالرغم من هذه المحاولات الإصلاحية الواسعة في النظام التعليمي إلا أن الإنجازات الحقيقية لم تصل إلى الحد الذي رسمته الأهداف العامة في المخطط التنموي، حيث ظلت مشكلة الأبنية المدرسية والاحتفاظ في الفصول والتأوب والفوارق بين نسب الذكور والإناث في التعليم حيث اقتصر معدل انتساب البنات على المستوى الوطني بنسبة 60.2%، كما ظلت نسبة المعلمين المؤهلين منخفضة، إذ لم تتجاوز 24% بسبب عدم وجود كليات عليا لتخريج أفواج المعلمين والسبب الآخر هو انسحاب المعلمين من وظائفهم التعليمية والانتقال إلى وظائف أخرى في الدولة أو السفر إلى الخارج، الأمر الذي فرض على الدولة استخدام مدرسين من جنسيات مختلفة، وتتضوي تحت مظلة النظام التعليمي الذي بدوره غير قادر على التكيف مع متطلبات المرحلة والخطط التنموية المرسومة، بل أن هذه السياسات غالبا ما كانت تتم خارج إطار البنية التنموية الشاملة لتلك الفترة من نظام الدولة الجزائرية (سهيل عبيدات، 2007: 234).

**5-1-5- المرحلة الخامسة (1980 - 1985) وما بعدها:** شملت هذه المرحلة المخطط الخماسي الأول (1980 - 1984) والمخطط الخماسي الثاني (1985 - 1990) من مراحل تكوين السياسة التعليمية في الجزائر مرحلة التقدم والتطور الحقيقي، وكل « مرحلة إصلاحية ليست إلا حلقة في سلسلة إنجازات متعاقبة ومفتوحة بالضرورة

على التراكمات والإغناء والمراجعة والتطوير « (عبد النبي رجواني، 2007: 32) وهذه السلسلة تبدأ عام 1973 حيث تبلور مشروع إصلاح التعليم وصودق عليه ونشر في أبريل 1976 وما شرع في تطبيقه إلا ابتداء من سنة (1980 - 1981).

ولذلك انعقد في بداية جويلية 1979 بالعاصمة ملتقى ضم الإطارات العاملة في حقل التربية، لتحضير السنة الدراسية (1979 - 1980) وكان مناسبة لوزير التربية ليحدد من خلاله منطلقات وأسس النظام الوطني وأحكام الأمر المتعلق بالتربية والتكوين الصادر في 16 أبريل 1976 وانطلاقا من الحرص على توحيد المدرسة وتوحيد أفكار المتخرجين منها. فبعد أن تكلم الوزير عن أهداف ومبادئ المدرسة الأساسية ودورها في الوسط الاجتماعي الجزائري انتقل إلى متطلبات التطوير والإصلاح قائلا: "إن إصلاح النظام التربوي وتحسين مضامينه يستوجب مراجعة شاملة لكل جوانبه العلمية والتربوية والظروف التي تجري فيها ويستوجب على الخصوص العمل على تحقيق ما يلي:

- تطوير المناهج وتحسين الكتب ورفع مستوى المعلمين والمشرفين على العمل التعليمي.

- توحيد التعليم وتنظيمه وتقويته وجعله مستجيبا لمتطلبات التنمية.  
 - إحلال اللغة العربية محلها في النظام التعليمي باعتبارها لغة تعليم وتفكير وعمل.  
 - وضع سياسة واضحة ودقيقة لتعليم اللغات الأجنبية.  
 - النهوض بالتعليم التقني ودمجه في التعليم الأكاديمي.  
 - التوسع في نسبة القبول بالمرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي تحقيقا للالتزامات الدولة في ميدان ديمقراطية التعليم.

- جزأة الإطارات العاملة في ميدان التعليم والتكوين.  
 - توفير البنيات المدرسية الكافية والملائمة للاتجاهات التربوية الجديدة (الطاهر زرهوني، 1993: 68) وقد عكست هذه التوجيهات والرؤى الشاملة وبما تحمله من قوة في الإدارة السياسية الوطنية الجزائرية حركة جديدة في التحديث، وإعادة الهياكل البنائية للنظام التعليمي بكافة جوانبه وأبعاده ومستويات الإدارة ونمطها، وحققت إنجازات واسعة على صعيد تكافؤ الفرص بين الجزائريين، وانخفضت الصراعات بين النخبة المثقفة

(سهيل عبيدات، 2007: 236) واستقرار الرأي على أن يكون الموسم الدراسي 1981/1980 تاريخ بدء تحويل النظام المدرسي القديم إلى نظام جديد يحمل معه إصلاحات كثيرة، حيث أصبح منتشرا في كل المدن والقرى الجزائرية، وإقرار حق التعليم لكل طفل جزائري وإدخال اللغة العربية وتعميمها في كل المدارس بشتى مراحلها التعليمية وغيرها من الإنجازات، التي أقرها المخطط الخماسي الثاني (1985 - 1990) وعمل على استكمالها وإقامة صرح المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات، وإذ كنا لا نهدف هنا إلى عرض وتحليل محتوى هذا الميثاق رغم أهمية ذلك، إذ لم نجعل من ذلك محورا مركزيا لهذا البحث بالذات، فإن من أهم ما نود التذكير به في هذا الميثاق هو ضرورة اعتماد نظرة شمولية لسيروية النظام التعليمي الجزائري والمراحل التي مر بها منذ الاستقلال. وخلاصة القول أن النظام التعليمي الجزائري كان له توجه وطني منذ بداية الاستقلال والذي تبقى خاصيته الأساسية المتمركز في أخذ القرار الذي تمثله سلطة الوزارة فهي السلطة الوحيدة التي لها صلاحية تحديد السياسة التربوية التي تتهجها المدرسة الجزائرية.

إن النظام التعليمي الجزائري يعتبر من الأنظمة التعليمية الأكثر تمركزا في العالم، فالسياسة التربوية هي التي توّطر العمل التعليمي داخل الوسط المدرسي من أعلى مستوياته إلى أدناه، حيث أصبح الخطاب التربوي الإصلاحي الجديد يحمل مفاهيم ومرجعيات نظرية وتصورات ونماذج للتجديد والإصلاح والتحديث، كما أصبح مؤطر بالخطاب السياسي الذي يعتمد في مجمله على توحيد التعليم وتعميمه وتعريبه وجزأته مما يؤكد مشروعية الخطاب التربوي، فكل القضايا التربوية كانت تطرح من خلال الرؤية السياسية للحالة الراهنة التي تمر بها الدولة في تلك الفترة.

وأن صياغة المبادئ الأربعة الأساسية للمنظومة التعليمية والمستمدة من التاريخ الوطني والقومي ومن القيم الثقافية والعقائدية للحضارة العربية الإسلامية في أبعادها الخصوصية والكونية والعمل على إدماجها في نسق محيطها الاجتماعي العام بكل مكوناته ومجالاته الاقتصادية والسياسية والثقافية... كضرورة حضارية مرتبطة



بخصوصيات المجتمع الجزائري حيث تبقى هذه المبادئ منبع الفلسفة التربوية القائمة على جميع الإصلاحات التربوية التي عرفها النظام التعليمي منذ الاستقلال حتى الآن.

#### 6- السياسة المتبعة في إصلاح النظام التعليمي:

إنّ التغيرات والتحولات السريعة التي اجتاحت العديد من دول العالم في مجالات مختلفة اقتصادية واجتماعية وسياسية وتكنولوجية بعد الحرب العالمية الثانية كانت سببا قويا في تغيير الأنظمة التربوية بسرعة كبيرة، وذلك بهدف تعديل النماذج التقليدية القائمة آنذاك بما يتماشى واحتياجات الفرد المتعلم والمجتمع، وكذلك تحديث وعصرنة التعليم حسب التطور المعرفي والتكنولوجي الهائل.

لهذا تحظى السياسات التربوية باهتمام عالمي متزايد حيث تولي هذه الدول عناية خاصة بها كونها تمثل الإطار العام والقانوني والتشريعي التي تصدره الدولة لتنظيم النظام التعليمي بكل مراحلها التعليمية وترسخ عن طريقه المبادئ الأساسية التي تؤمن بها، فالسياسة التربوية تعرف على أنها « نسق من المبادئ والموجهات العامة تنبثق من السياق الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للدولة، ويعمل النظام التربوي ضمن إطارها الخاص » (سهيل عبيدات، 2007: 54) ومن المؤكد أن هناك سياسة تعليمية خاصة بالتعديلات والتغيرات الجزئية تتعلق ببعض الأمور في المنظومة التعليمية كطرق التدريس والإكثار من الوسائل التعليمية وتعديل المناهج الدراسية من وقت لآخر، وسياسة أخرى مرتبطة بالإصلاحات الجذرية الشاملة وهذه السياسة تنطلق من إصلاح المنظومة التعليمية كاملة بكل مراحلها التعليمية وأهدافها والمناهج الدراسية والطرق التعليمية وأشكال التنظيم ووسائل التعليم والتكوين... وهذا ما عرفته الجزائر في سياستها التربوية منذ الاستقلال حتى الآن، حيث في البداية كانت عبارة عن إصلاحات وتعديلات جزئية عرفها النظام التعليمي المتمثل في النظام الموروث الذي أدخلت عليه بعض التعديلات وذلك لضيق الوقت والظروف الذي كانت تتخبط فيها من جراء الاستعمار الفرنسي الذي دام قرن واثنى وثلاثين (132) سنة وخلف أوضاعا مزريّة حاولت الجزائر من خلال سياستها التعليمية إنقاذ ما يمكن إنقاذه المهم هو انطلاق المدرسة الجزائرية المستقلة. وفي الوقت

نفسه قامت بتحديد الخطوط العريضة لنظام تعليمي جديد من خلال المخططات التنموية التي تبنتها في التنمية الشاملة كما أشرنا سابقا، وذلك بوضع المشروع الوطني للمدرسة الجزائرية وفق مبادئ وشروط ومتطلبات المجتمع الجزائري ومقوماته وتاريخه وثقافته، التي تضمن لها عوامل النجاح في تحقيق الأهداف التي تسعى الدولة لتحقيقها. فالتعليم في هذه الفترة عرف إصلاحات جزئية ليس في مفهومها مواكبة الأحداث الاجتماعية والتاريخية للتغيرات والتحولات السريعة، وإن كانت هذه التعديلات قد ساهمت في التغيير على المستوى الشكلي العام للصفات الموروثة عن الاستعمار، ومن ثمة كان التفكير في وضع إستراتيجية شاملة لإصلاح المنظومة التعليمية إصلاحا جذريا، « استراتيجية تتوخى بناء مشروع يؤسس العمل التربوي وينظم التعليم، ويرسم ملامح المدرسة الوطنية التي تعوض المدرسة الموروثة » (عبد القادر فضيل، 2009: 35) وتمثل هذا المشروع في المدرسة الأساسية التي نص عليها ميثاق 1976، والذي تضمن مجموعة من المبادئ والتوجهات التي تشكل مجموعها الوجه الجديد للمدرسة الجزائرية وانعكاساتها على المجتمع ونشاطاته المتنوعة وأبرز تلك المبادئ:

- 1 - إقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويمدد المرحلة الإلزامية إلى تسعة سنوات.
- 2 - تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم والعدالة الاجتماعية.
- 3 - جعل اللغة العربية لغة التعليم في كل المراحل التعليمية.
- 4 - اعتبار التعليم الإلزامي مجانا لكافة الطلبة.
- 5 - ربط أنواع التعليم ومناهجه بحاجات التربية العلمية والتكنولوجية.
- 6 - الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية.

هذه أهم المبادئ العامة التي نص عليها ميثاق 1976، الذي جاء ليساير المستجدات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية للمجتمع الجزائري، بعد مجموعة من الأزمات التي عرفها قطاع التعليم، ويعتبر منظومة إصلاحية تضم مجموعة من المبادئ والتوجهات والقيم المطلوبة لتغيير النظام التعليمي وتجديده. فالهدف من تطبيق

هذه المبادئ هو إضفاء طابع الوطنية القائمة على العدالة الاجتماعية وديمقراطية التعليم، ونشر اللغة العربية وتدعيمها عن طريق سياسة التّعريب الكلي، وغيرها من المبادئ التي سعى النظام لتحقيقها وترجمتها في الواقع بالممارسة الفعلية، وتدعيمها معنويا وماديا من خلال الشرعية التي يمتلكها.

### 7- التعليم الأساسي في الجزائر:

اهتمت السياسة التعليمية في الجزائر بوضع مجموعة من المبادئ والاتجاهات لتنمية النظام التربوي وتوسيع مجالاته، من خلال السعي المتواصل إلى الربط بين الأهداف الكمية والأهداف النوعية، وقد أسس الإطار الفكري والسياسي النظري الذي حدّد هوية المدرسة الجزائرية واتجاهاتها وخصائصها، ولقد أشرنا في السابق إلى الأوضاع الصعبة التي انطلقت منها المدرسة في بداية الاستقلال، وإلى السياسة التعليمية التي اعتمدت في الفترة الانتقالية، والتي كان لها الأثر الواضح في تهيئة الظروف لإنشاء مدرسة جزائرية، بالخصوص المخطط الرباعي 74 - 77 الذي حدّد الخطوط العريضة ومناقشتها ثم ترجمتها في قوانين ومراسيم تشريعية، أصدرت في الجريدة الرسمية عام 1976 مبيّنة النظام الأساسي كنظام تعليمي وطني جديد، يتماشى في مبادئه ومناهجه وخصائصه مع السياسة الجزائرية وثقافة المجتمع وحاجاته ومتطلبات النشاط الاقتصادي ومقتضيات الأهداف المسطرة له.

ولولا هذا الاهتمام السياسي وما تولد عنه من إجراءات تربوية ما عرفت المدرسة التغيرات المتلاحقة، التي لم تكن كافية، ومع ذلك غيّرت كثيرا من صفات المدرسة الموروثة وحوّلتها من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية... وتعميم نظام التعليم الأساسي هو الذي غير وجهة الممارسة التربوية، وربط المدرسة بمحيطها وبحقائق عصرها، وأزال عن التعليم كثيرا من صفات السطحية واللفظية (عبد القادر فوضيل، 2009: 69).

قيل وكتب كثيرا عن المدرسة الأساسية، حيث اهتم الباحثون والمفكرون التربويون والهيئات الرسمية والمؤتمرات والحلقات الدراسية بها في مناقشاتهم وتحليلاتهم، فكان لها مؤيدون ومنتقدون ولذلك رأينا من الضروري التّعرض للتعريف بالتّعليم الأساسي:

**7-1- تعريف التّعليم الأساسي:** ظهر مصطلح التّعليم الأساسي في المجال التربوي منذ بداية السبعينات، وكان يسود في فترة الخمسينات والستينات استخدام مصطلح التربية الأساسية، والتّعليم الأساسي بمعناه اللّغوي يشير إلى الجزء الأسفل من الهيكل أو البنية الذي يكون ملائما لإقامة أجزاء أخرى فوقه، كما أنه محتوى يوجد في صيغة مناسبة تلائم الحاجات الأساسية للفرد، بمعنى مقابلة ما هو أساسي بالنسبة للعملية التعليمية (عبد الرحمان الأزرق، 2000: 195)، وبهذا المعنى أنه القاعدة الأساسية التي يبنى عليها عناصر البنية والتي تشكل الهيكل العام.

ولعلّ حداثة المفهوم أدى إلى اختلاف الرّؤى بين الباحثين والهيئات الدولية في صياغة تعريف النّظام الأساسي وتحديد اتجاهاته، وفيما يلي بعض هذه التعاريف التي اصطلح عليها: « التّعليم الأساسي هو التّعليم الذي يزود الفرد في المجتمع بالمعلومات والاتجاهات والمهارات الأساسية التي تمكنه من النّمو الشّامل المستمر، وتعدّه للتعامل مع غيره من أفراد المجتمع، والتفاعل الناجح مع بيئته والتعاون مع غيره، على النهوض بهذه البيئة وعلى تقديم حضارة المجتمع عموما » (صلاح الدّين قطب، 1978: 11).

والتّعليم الأساسي يفيد القسط الضروري من المعارف والمعلومات والقدرات الذهنية والمهارات التي ينبغي للفرد أن يكتسبها في مرحلة من مراحل حياته، حتى يتسنى له مواصلة تعلمه في مستويات أرقى أو الخروج إلى الحياة العملية، والانخراط في سوق الشغل أو القيام بنشاطات أخرى مجتمعية (محمد المنصف، 1989: 6).

كما يقصد بالتّعليم الأساسي ذلك التّعليم الذي يقوم على توثيق الصلة بين التّعليم والتربية، بين المدرسة والحياة، بين الدراسة النظرية والدراسة العملية في اتجاه العمل المنتج المفيد المتطور (ناصر إبراهيم، 1979: 73).

والتعليم الأساسي هو التعليم الذي يعمل على تزويد الأفراد - صغارا وكبارا - بالمهارات الأساسية ويعتبر أساسا للهيكل التعليمي للصغار، حين يأتي في المرحلة الأولى من أعمارهم ويمثل الحد الأساسي من التعليم الضروري لاكتساب التلاميذ المهارات والاتجاهات الأساسية التي يتوقف عليها ازدهار قدراتهم واستعداداتهم الكافية لتعلم الأسس المختلفة للمعرفة، والمهارات والاتجاهات التي تساهم في إعدادهم للحياة، أو إعدادهم لمواصلة التعليم في المراحل التالية (شاكر محمد فتحي، 1992: 2).

ويقصد كذلك بالتعليم الأساسي: « بأنه التعليم الموجه إلى أطفال المرحلة التعليمية الأولى داخل المدارس النظامية، وتتيح لهم تعلم المهارات الأساسية، ويوفر لهم الحد الأدنى من المعارف والخبرات لكي يكونوا مواطنين منتجين في المجتمع، وذلك من خلال ألوان النشاط المنتج المتصل بحياة الناشئين، وواقع بيئاتهم هذا بالإضافة إلى ما يقدمه من خدمات تعليمية للكبار في المناطق الريفية ».

إنّ التعليم الأساسي « صيغة من التعليم للقاعدة العريضة من الجماهير، يشكل البناء الأساسي من المعارف والمهارات والخبرات التي ترتبط بالحياة وتهيئ الأفراد لاكتساب المزيد من التعليم، ومن ثم فهو ليس مرادفا للتعليم الابتدائي أو تمهيدا له، وليس مجرد دمج المرحلتين (الابتدائية والإعدادية) في مرحلة واحدة، وليس تعليما مهنيا، وإنما هو نمط جديد من التعليم الشامل يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويشكل البنية الموحدة والمضمونة للجميع » (عبد الرحمان الأزرق، 2000: 195).

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

- يُعدّ تعليم إلزامي، تختلف سنوات التعليم في نظامه التربوي من بلد لآخر، لتصل إلى مرحلة عمرية تسمح للفرد بالالتحاق بميدان الشغل، أي تتراوح ما بين 9 و12 سنة.
- مفتوح لكل المواطنين بدون استثناء.
- القاعدة الأساسية لبناء المراحل التعليمية الأخرى.

- مرحلة أساسية ومهمة جدا لمواصلة الفرد تعليمه في المراحل الأخرى أو الالتحاق بميدان الشغل.

- قائم على التنسيق بين الجانب النظري والتطبيقي في التعليم.

- يقدم المبادئ الأولية للمعارف والعلوم والمهارات حسب بيئة الفرد المتعلم، أي تتماشى والحاجيات الأساسية للفرد.

- يزود الفرد المتعلم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعده على التفاعل مع بيئته، وبالتالي التعاون والتعامل مع أفراد جماعته لخدمة المجتمع.

- غاية التعليم الأساسي هو إعداد مواطنين صالحين ومنتجين في مجتمعاتهم.

ورغم النقاء العديد من النقاط في هذه التعاريف، إلا أنه يصعب وضع تعريف واحد لمفهوم التعليم الأساسي، وترجع صعوبة التعريف حسب الباحث محمد منير مرسي « إلى أنه لا يوجد اتفاق أو شبه اتفاق بين النظم التعليمية على وظيفة التعليم الأساسي، ومدته، وبرامجه، بل ومدارسه، ومما ساعد على غموض مفهوم التعليم الأساسي، أن كثيرا من النظم التعليمية في مختلف بلاد العالم قد عملت على زيادة مدة التعليم الأساسي، ولكن هذه المدة تختلف من دولة لأخرى ومن مجموعة الدول لمجموعة أخرى (محمد منير مرسي، 1990: 204).

إن مفهوم التعليم الأساسي تناوله العديد من الباحثين والهيئات الرسمية العالمية والمحلية بالتعريف، كما أنه أصبح شائعا في العديد من الدراسات التربوية والممارسات التعليمية في مختلف النظم التعليمية المعاصرة، بالخصوص في فترة السبعينات والثمانينات، وبعد ما قدمنا نبذة عن هذه التعريفات لبعض الباحثين، سنعرض فيما يلي تعريفات أخرى للتعليم الأساسي لبعض الهيئات العالمية ومنها:

- تعريف اليونسكو: « التعليم الأساسي هو التعليم الذي يزود المواطن بالمعارف

والخبرات والمهارات العلمية الأساسية لمزاولة بعض الحرف البسيطة أو لزيادة دخل الأسرة في المجتمعات الريفية والحضرية ».

- تعريف اليونيسيف: « التعليم الأساسي هو مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التّمدّس على طريقة التّفكير السّليم وتؤمّن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج (عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، 1994: 107).

- تعريف البنك الدّولي: التعليم الأساسي هو محاولة لتلبية الحاجات الأساسية للمجموعات الكبرى من السكان الذين لم تتم لهم فرص الحصول على الحد الأدنى من الفرص التعليمية، ويهدف إلى توفير تعليم وظيفي مرّن قليل التكاليف لا يستوعبهم التعليم الرسمي أو فاتهم فرصته، وهو مكمل للتّعليم النّظامي الرّسمي وليس منافسا له (أنطوان رحمة، 1979: 8).

- تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

« هو التعليم المناسب لجميع المواطنين وهو يعني المستوى الأول من نظام التربية المدرسية ويمثّل قاعدته، كما أنه توفير للحد الأدنى من الفرص التّعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار الذين لم يحتفظوا بحقهم في التعليم أو تسربوا منه بحكم ظروف اجتماعية (أنطوان رحمة، 1979: 316) ».

نستخلص من هذه التعاريف أن التعليم الأساسي جاء ليركز على توجيه وتوعية ومساعدة الأفراد على التّكيف في الوسط الاجتماعي والبيئة المحلية، وذلك بتزويدهم بالمعارف والخبرات والمهارات العلمية التي تساعدهم على معرفة واجباتهم وحقوقهم وكذلك يؤمّن لهم الحد الأدنى من التعليم الضروري في إطار الخدمات النظامية التي تلتزم بها الدولة تجاههم، أي أنه نظام تعليمي إلزامي يشمل المرحلتين الابتدائي والمتوسط، وفي الوقت نفسه كذلك يقع في إطار الخدمات غير النظامية التي تقدم للأفراد الذين لم تسمح لهم الظروف بمواصلة تعليمهم في مراحل أعلى أو حرّموا من فرص التعليم أصلا، مثل برامج محو الأمية، برامج تعليم الكبار وبرامج النهوض بالمناطق الريفية...

وتبرز أهمية التعليم الأساسي باعتباره نظام تعليمي الأكثر استجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومن هنا بدأ التحرك في اتجاه تطبيقه في كل الدّول العربية في فترة السبعينات والثمانينات، ولكن يختلف مداه ومحتواه من بلد لآخر

لاختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومدى ما يتوفر له من تطور وإمكانات.

مما سبق يتضح تباين التعاريف المستخدمة للدلالة على مفهوم التعليم الأساسي لكنها رغم التباين فهي تشترك في ما يلي:

- اعتبار التعليم الأساسي تعليم يضمن في إطار رسمي الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات الضرورية للأفراد وإدماجهم في واقعهم مساهمين بذلك في تحقيق النهضة الشاملة.

- هو تعليم مستمر يربط المنظومة التربوية بالحياة العملية وبخطة التنمية الشاملة أي يركز على الربط بين الجانب النظري والتطبيق له.

- التعليم الأساسي هو نظام منفتح على البيئة المحلية والعالمية.

- رفع كفاءة النظام المدرسي عن طريق ربط الفكر بالعمل والمعرفة بالمهارة والفرد بالمجتمع والتعليم بالحياة.

## 7-2- أسس وتوجهات التعليم الأساسي: جاء ميثاق 1976 يحمل في طياته

مبادئ وأسس الإصلاح التربوي والتعليمي الشامل في الجزائر، ليساير التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية التي عرفت البلاد في تلك الفترة بعد مجموعة من الأزمات والعوامل التي أدت في نفس الوقت إلى اتساع دائرة التعليم وتعدد مراحلها واختلاف مجالاته وتنوع معارفه وتخصصاته مما جعل الطلب الاجتماعي عليه يرتفع، ولا سيما بعد أن أصبح ينص على المبادئ الأساسية: الالتزام والمجانبة والديمقراطية والتعريب والجزارة. فميثاق 1976 هو منظومة إصلاحية تضم مجموعة من المبادئ والآليات والاتجاهات الصالحة لتغيير النظام الموروث وتجديده على جميع المستويات العلمية قصد إنشاء مدرسة جزائرية مؤهلة وقادرة على المنافسة والانفتاح على محيط سوسيواقتصادي، ومواكبة كل التطورات العلمية الجارية في العالم. ولكي تتجاوب المنظومة التربوية مع أهداف الثورة يجب عليها أن تولي التكوين الإيديولوجي، والسياسي والمدني والديني والأخلاقي في برامجها، الأهمية التي تستحقها طبقا للاختيارات الأساسية للثورة وإعداد برامج ملائمة في مختلف مراحل التربية والتعليم والتكوين، وتشكل هذه



الجوانب من التعليم محاور هامة من شأنها ضمان تكوين الشباب تكويننا مطابقا للقيم الوطنية العربية الإسلامية بصورة تؤكد اختيارات البلاد الأساسية (زرهوني الطاهر، 1993: 8 - 9).

وفي ضوء هذا التصور يظهر دور المدرسة الأساسية وأهميتها في ضمانها لكل طفل جزائري حق الدراسة لمدة تسع سنوات، تزوده فيها بالعلم والمعرفة وتؤهله لاستقبال الحياة المهنية بما يحصل عليه من معلومات ومهارات، أي يتحول إلى عنصر فعال في المجتمع، كما نصت هذه الوثيقة على أن يتم العمل في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية، وتلقن للأطفال مبادئ العدالة والمساواة بين كل المواطنين وركزت كثيرا على لغة التعليم والتي هي "اللغة العربية" وتعميمها في كل المراحل التعليمية بدون استثناء، وكذلك ربط النظام التربوي بالتنمية الشاملة للمجتمع الجزائري بالإضافة أن التعليم بالمدرسة الأساسية هو تعليم إجباري لكل الأطفال من بين السادسة إلى غاية سن السادسة عشر وهو مجاني في جميع المراحل والمدارس التعليمية التربوية.

كما ركزت الوثيقة على موضوع الجزائر الذي شمل كل محتويات وبرامج التعليم وموظفي التعليم والتأطير والتشريع المدرسي بالتدرج، وهذه العملية كانت الانطلاقة فيها منذ 1962 حين تم جزارة الكتاب المدرسي عن طريق المعهد التربوي الوطني الذي أسس في 1962/12/31، وجعل النظام التربوي من اختصاص الدولة، فالوزارة هي الوصية وحدها دون غيرها عن الإصلاح وتتمثل حسب الوثيقة في وزارة التربية الوطنية وكل المصالح تابعة لها عبر ولايات الجزائر وهكذا يبدو التعليم مركزي إداري محض يفتقد إلى المشاركة العامة.

نصت أيضا أمرية 16 أبريل 1976 على تفرع النظام التربوي على أربعة مستويات:

- التعليم التحضيري: وهو مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا السن القانوني للدراسة.
- التعليم الأساسي: وهو يمتد على تسع سنوات موحداً حيث عوّض المتوسط ذو أربع سنوات بالمرحلة الثالثة من التعليم الأساسي والذي اقتصر على ثلاث سنوات، وهذا التعليم ينقسم إلى ثلاث أطوار: الطور الأول من السنة الأولى إلى السنة الثالثة والطور الثاني من السنة الرابعة إلى السنة السادسة، أما الطور

الثالث من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي وبالتالي ربط بين المرحلتين الابتدائي والمتوسط.

- التعليم الثانوي العام والتقني: وهو امتداد للمدرسة الأساسية وممرا إجباريا للتعليم العالي من جهة ونحو الشغل من جهة أخرى.

- التعليم العالي: هي المرحلة التي يمكن الالتحاق بها بعد الحصول على شهادة البكالوريا التي هي مفتاح باب الجامعة.

**7-3- مميزات التعليم الأساسي:** يمتاز التعليم الأساسي بعدة مميزات منها:

1 - تعليم موحد لجميع الذكور والبنات ويوحد بين الجانب النظري والتطبيقي، منتشر في كل المناطق الريفية والمدنية.

2 - تعليم مرن يتكيف حسب خصائص ومميزات المجتمع المحلي.

3 - تسلسل وترايط تكاملي بين مراحل التعليم.

4 - يعمل على ربط التعليم بالبيئة المحلية.

5 - يعمل على تلقين التلميذ تقنيات ومهارات علمية ومهنية.

6 - تأكيد ديمقراطية التعليم ومدلولها.

7 - ترسيخ القيم العربية الإسلامية الجزائرية في نفسية المتعلم.

8 - تنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن الفكري والاجتماعي والنفسي... الخ.

9 - تأصيل العمل المهني وإعطائه قيمة حضارية.

10 - يعمل على تنمية البلاد اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا.

إنّ هذه المميزات وبالإضافة إلى الكثير منها التي تناولتها الوثيقة الرسمية (1976) وبعض الكتابات التربوية حول التعليم الأساسي جعلته تعليما ذا فعالية عالية، وبذلك هو يختلف عن التعليم السابق في كونه يجمع بين المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة مدتها تسعة سنوات، إلى جانب كونه يهدف إلى تزويد التلميذ الجزائري بأساليب التعبير باللّغة العربية التي عرفت انتشارا واسعا في عهد النظام الأساسي.

كما تواصلت عملية إقامته من خلال تنصيب المراحل الدراسية كل سنة دراسية حتى تم تنصيب كل المراحل، والذي تنتهي بامتحان التعليم الأساسي في نهاية السنة التاسعة للحصول على شهادة التعليم الأساسي (BEF) عوض شهادة التعليم المتوسط (BEM)، ينظم هذا الامتحان على المستوى الوطني. أما امتحان الدخول إلى السنة السابعة (أي امتحان السادسة سابقا) فألغي وأصبح التلاميذ يقبلون في السابعة أساسي بصفة شبه آلية وبنسبة مئوية خارقة للعادة، قد قفزت نسبة النجاح "من 54% سنة 1979 إلى 80% في سبتمبر 1985 و 85% أي 442.600 تلميذ انتقلوا إلى السنة السابعة من التعليم الأساسي في سبتمبر 1986، وأصبحت الآن تنهاز في بعض الأحيان 100% وهذا غير معقول نظرا لمستوى التلاميذ "الفائزين" وعكس ما يشاهد بالنسبة لامتحان شهادة التعليم الأساسي الذي سجل في جوان 1985، 23,90% والآن أقل من 10% في بعض الولايات (الطاهر زرهوني، 1993: 126).

وهكذا قد تمت إقامة التعليم الأساسي بالسنوات الست أي بالطورين الأول والثاني، كما أنجز تعميم التعليم الأساسي بالربع الأخير من مؤسسات الطور الثالث، الشيء الذي يدل على اكتمال تطبيق الإصلاح سنة 1985 - 1986 بالأطوار الثلاثة وبعبارة أخرى توحيد التعليم بالسنوات التسع، وبالتالي حققت المدرسة الأساسية تطورا ملحوظا من الناحية الكمية أي عدد التلاميذ والمؤطرين والمؤسسات التعليمية.

#### 7-4- أهداف التعليم الأساسي: نجد جميع الوثائق الجزائرية الرسمية تتحدث عن

أهداف التعليم الأساسي، ويمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

- إن التعليم الأساسي يعمل على تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية، الذي يحترم ثوابت وطنه وقيم مجتمعه ويواكب عصره وذلك بانتمائه الحضاري والديني.
- الإعداد للعمل وغرس الاهتمام والميل له منذ الطفولة إلى جانب العملية التطبيقية التي تساعد على ذلك.
- المساهمة في تنمية البلاد بتوفير الأطر اللازمة لهيئة العمل.

- تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها لتحقيق مجتمع متعلم.
- معالجة سلبيات ونقائص التعليم الابتدائي والمتوسط المتمثلة في سيادة التعليم النظري وإهمال الجانب التطبيقي.
- توطين التعليم وتعميق الوعي القومي والانتماء الحضاري.
- تطوير المدرسة الجزائرية وجعلها مدرسة عصرية.
- تحقيق المدرسة الموحدة في البرامج والمناهج والنظام المسير لها.
- ترسيخ القيم العربية والإسلامية في نفوس المتعلمين.
- تنوع المعارف والمهارات والخبرات العلمية.
- تنمية الثقافة التكنولوجية والاهتمام بها.
- تحفيز العمل اليدوي، غرس حب العمل في نفوس التلاميذ.
- تهذيب ذوق التلاميذ وأحاسيسهم وتنمية مواهبهم.
- إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العملية.
- اكتساب المتعلمون الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدامها جيدا.
- اللغة أداة اتصال وتفاعل ووسيلة تعلم وتفكير.
- ربط المدرسة الأساسية ومناهجها الدراسية بالمحيط والبيئة المحلية.
- هذا ما جعل التعليم الأساسي يأخذ مكانة إستراتيجية بين الأنظمة الأخرى.

#### 7-5- أسباب فشل النظام الأساسي:

يتضح من الطرح السابق لمفاهيم وتعريفات النظام الأساسي بالجزائر أن هذا النمط من التعليم لقي إقبالا كبيرا من قبل الدولة، حيث معظم الاستراتيجيات التي استهدفت لتنفيذ أهدافه كانت موجهة نحو توطيد العلاقة بين المدرسة والبيئة وكذلك تحقيق التكامل بين المجالات النظرية والتطبيقية في التخطيط التربوي، كما يتضح أنّ مفهوم التعليم الأساسي وتطبيقه قد اختلف باختلاف السياسات التربوية التي انتهجتها وزارة التربية الوطنية والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية له، لكنه رغم هذا نجد أن محتوى الأهداف ظل نفسه، فالخطاب الرسمي ظل يحمل تلك الرسالة الاجتماعية الحضارية لبناء مجتمع جزائري عصري يؤمن بالنقد ويحترم القيم والمثل العليا للعروبة والإسلام.

إلا أن الواقع أثبت أن هذا النظام التعليمي الأساسي طيلة مدة العمليات الإصلاحية ظل يتخبط في المشاكل التربوية البيداغوجية بالإضافة إلى ضعف البنية المادية والمعرفية، وهذا ما أكدته كل الدراسات العلمية الميدانية التي شكلت بدورها مصدرا من مصادر البحث ومرجعا من مرجعياته، حيث أمدتنا بمعطيات حول نتائج هذا النظام، ومن هذه الأطروحات رأي الباحثة الجزائرية مليكة غريفو (M,Griffou)، حيث تقول: « ليست هناك إصلاحات، بل خطابان متناقضان، يقول الأول بضرورة خلق مدرسة عصرية، لكي تتم مصالحننا مع العالم، وينص الثاني على أن هذه الإصلاحات تعود إلى عهد الخمسينات في أوروبا، إذ يتم التركيز على القراءة والكتابة والحساب (...)، إن هذه الأهداف يستحيل تنفيذها في المدرسة الأساسية لأنها تشترط أساسا حرية المعلم » (بركة مصطفى، 2001/2000: 302)، فالقرارات المدرسية عندنا مازالت خارج المدرسة (في المتوسطة/البلدية)، فكيف نحصر طفلا يمتلك حرية القرار؟

بالإضافة إلى تعدد الآراء والدراسات التي تناولت الموضوع في العقود الأخيرة، وذلك ما نتج عنه من خصائص وسلبيات أدت إلى تدهور المردود المدرسي في كل المستويات وسوف ندرج بعض النقائص التي أوردها الباحثة بن حركات إيمان (2008) (I,Benharkat) في دراستها (النظام التعليمي الجزائري) والتي أشارت فيها إلى:

- حسب المجلس الأعلى للتربية (1998) أن المدرسة الأساسية لم تصل إلى المستوى المطلوب في ترسيخ روح المواطنة الأساسية، وفي استيعاب القيم الوطنية والعالمية والتطور الثقافي.
- أما تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي (CNES) فقد أكد على أن نتائج هذا الضعف تظهر بالخصوص في المعدل العالي للتلاميذ المكررين، ونقص المتمدرسين، فنسبة المكررين متنوعة على طول المراحل الدراسية ما بين 10% و16%.
- حوالي 500.000 تلميذ يغادرون المدرسة كل سنة بدون شهادة.
- الثلث، يعني نسبة 33% من التلاميذ الذين يغادرون المدرسة قبل الطور المتوسط.

- أخيراً، ما بين 25% إلى 30% يحصلون على شهادة التعليم الأساسي.

هذا بالإضافة إلى دراسة قدمها المعهد الوطني للدراسات والتحليلات من أجل التخطيط (CENEAP) وذلك عام 2005 حيث تؤكد هذه الدراسة على أن فئة الذكور هي الأكثر تعرضاً لظاهرة التكرار والطرْد المدرسي، وهذا راجع إلى أسباب راجعة إلى عقلية الشباب وبالخصوص الذكور الذين فقدوا ثقمتهم بالمدرسة وأصبحوا لا يرون فيها كوسيلة للنجاح الاجتماعي، نظراً لنسبة البطالة المرتفعة بالخصوص عند الشباب الحاملين لشهادات الجامعية، ونفس الدراسة تشير إلى أن نسبة 30% من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين 11 و14 سنة يغادرون المدرسة بسبب البرامج الدراسية الغير الملائمة والصعبة في الوقت نفسه، بينما نجد نسبة 65% من بينهم يرجعون السبب للمشاكل مع الأساتذة. وهذه الظاهرة تمس مختلف ولايات الوطن بدرجات متفاوتة، حيث نجد المناطق الريفية أكثر تعرضاً لظاهرة الطرد المدرسي (66%) وذلك راجع لانعدام الوسائل البيداغوجية المادية والمعنوية من جهة، ومن جهة أخرى بعد المدارس بالخصوص عند الفتيات اللاتي لازلن حتى الآن تعانين من التقاليد التي تحتم عليهن مغادرة المدرسة عند مرحلة البلوغ (I, Benharkat, 2008:28).

بالإضافة إلى كل هذه النتائج المستوحاة من الميدان عن طريق الدراسات العلمية، فهناك وقائع أخرى للأسف تؤكد النتائج السلبية التي آل إليها النظام الأساسي منها نتائج الامتحانات بالخصوص « امتحان البكالوريا 1992 الذي اعتبر تقديراً حقيقياً يؤكد بطريقة واضحة على إخفاق المدرسة الأساسية » (Madjber, 2001: 19).

وهاهي دراسة الباحث بركة مصطفى توضح أنّ مستوى التلميذ اللغوي في تدهور مستمر وسبب ذلك لا يعود إليه بحد ذاته وإنما يعود إلى طبيعة النظام التربوي المطبق في ميدان التعليم، لأن التلميذ هم نتيجة له حيث توصل إلى نسبة 87% من المعلمين الذين يؤكدون ذلك، فحسب الباحث دائماً أن نظام المدرسة الأساسية اليوم بدل أن يكون التلميذ فيه يتحكم في لغة معينة فهو يؤدي في النهاية إلى أن يجرده من أي لغة، وبالتالي وحين يمر بكامل الأطوار فهو يصبح لا يتكلم أي لغة ويلجأ بدوره إلى الدارجة كملجأ لغوي... وبالتالي، فالتلميذ لا يتحكم في اللغتين لا العربية ولا الفرنسية (بركة مصطفى، 2001/2000: 286).

كما ندرج دراسة أخرى تؤكد ضعف هذا النظام وهي دراسة الباحث بوعلام محمد الذي توصل من خلالها أنّ المعلمين الذين تخرجوا من المعاهد التكنولوجية للتربية في الثمانينات لا يختلفون عن المعلمين الذين وظّفوا مباشرة، قبل تلك الفترة أو بعدها فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية سواء من حيث المواصفات أو من حيث المستويات أو من حيث المجالات وبالتالي فإن هؤلاء المعلمين غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بواسطة الأهداف باعتبار أنهم يفتقرون إلى أهم ملامح من ملامح المدرس الهادف وهو ملامح القدرة على صياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد وكامل، إذ تعد هذه القدرة شرطاً من شروط التدريس الهادف (محمد بوعلام، 1999: 255).

هناك سؤال يتبادر إلى الذهن في هذا السياق، كيف يمكن لمدرسة بكل هذه المواصفات التي اتصفت بها أن تنتج في إطار الممارسة الميدانية؟ هذه النتائج التي توصلت إليها العديد من الدراسات والبحوث العلمية في السنوات الأخيرة والتي أشارت إلى فشل المدرسة الأساسية وما توصلت إليه من نتائج سلبية، وفي المقابل نجد أن الخطاب الرسمي ظل يؤكد على أنها محركات تقنية يمكن تجاوزها ببعض التعديلات والتغيرات.

وفي إطار هذه الدراسات والبحوث العلمية يتجلى وضع النظام الأساسي وما آل إليه من نتائج سلبية على جميع الجوانب على مستوى التلميذ وتكوينه، أم المعلم وممارسته الميدانية داخل المدرسة الأساسية... وهكذا ظلت أهداف هذا النظام حبر على ورق لم تثمر في الواقع المعاش، بالإضافة إلى الفوارق الدالة على مستوى المنهجية والأهداف ودعامات الإصلاح على مستوى التنمية البشرية، حيث أصبحت المدرسة تنتج أعداداً من حملة الشهادات ليظل في صفوف الانتظار، فانتشار ظاهرة البطالة والأوضاع الصعبة أزمة الوضع أكثر.

كما يتضح من خلال القراءات السابقة أن هذه المدرسة اقتضتها الضرورة الاقتصادية والاجتماعية والعلمية ولكنها لم تستطع التكيف مع قدرة المجتمع وكفاءته على توفير الشروط اللازمة لتنفيذها، لأن هذا يتطلب ميزانية قد تفوق المبالغ التي خصصتها الدولة لنجاح هذا النظام، وهذا يكون مشكلة للدولة التي لم تستطع تخصيص الميزانية المطلوبة

لنجاح عملية التعليم الأساسي والتي يتطلبها مما أدى إلى الفشل، وهذا واقع النظام الأساسي الذي لم يعد يتماشى وصيرورة المجتمع واقتصاده، « فالطلاق بين التعليم المدرسي والحياة يتزايد نتيجة لجمود المؤسسات التعليمية داخل مجتمع يعرف تحولا حثيثا » (عبد النبي رجواني، 2007: 13).

إنّ نتائج النظام الأساسي ظلت مرتبطة بالتوترات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأزمات التي عاشتها البلاد، ناهيك عن السياق العالمي الذي كان يفرض الاهتمام بقطاع التعليم من خلال المؤسسات الدولية، وهذا ما جعل كل الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم تتعرض للتغيير وذلك استجابة لموجة التغيير التي تجتاح العالم بكل نظمه، ومن المفروض أن يتأثر التعليم العام بمراحله التعليمية المختلفة في الجزائر بتلك التغييرات التي حدثت والتي ستحدث مستقبلا، ومن المعروف أن المدرسة عبارة عن مجتمع مصغر يعكس لنا حسب إميل دوركايم المجتمع الخارجي بكل تناقضاته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية... وهذا يؤثر سلبا على الفضاء المدرسي عموما.

#### 8- أسباب الإصلاح التربوي:

شهدت فترة الثمانينات والتسعينات مجموعة من الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، تمثلت في الضّغط الديمغرافي وزيادة معدلات البطالة وخاصة بين المتعلمين وتباطؤ النمو الاقتصادي وضعف الإنتاجية... كلها عرقلة سير عملية التعليم.

أما على المستوى السياسي فتمثل في التغيير السياسي الذي عرفته الجزائر بعد أحداث أكتوبر 1988 والتي يسميها الباحث محمد هادف بأنها "رسالة من أجل القطيعة"، فهذه الأحداث غيرت مجرى الحياة في الجزائر، عبّرت عن سخط الشعب ورفضه لواقعه السياسي والاقتصادي والاجتماعي والذي لا يناسب واقعه المعاش ودفعه للمطالبة بحقوقه السياسية وبحرية التعبير. ومنذ هذا التاريخ فكّرت السلطة في إحداث تعديلات وإصلاحات على جميع المستويات لأنها تعتبر فترة دخول الجزائر مرحلة جديدة من تاريخها، وما ترتب عن ذلك من توسع للحريات العامة والديمقراطية والتعددية الحزبية وحرية الرأي...

أما الجانب التربوي الثقافي انطلقا من تلك الانقلابات المتعددة ابتداءً من أحداث الربيع الأمازيغي (1980) حول مشكلة الثقافة واللغة الأمازيغية والاعتراف بها رسميا مما



دفع السلطة لفتح ملف الثقافة الجزائرية، ثم تليها أحداث إضراب تلاميذ الثانوية (1982) (بركة مصطفى، 2001/2000 : 325).

وإلى جانب كل هذا ظهور ضغوط أزمة التعليم في أواخر الثمانينات وما رافق ذلك من اضطرابات واحتجاجات على سوء أوضاع التعليم... كان هذا على المستوى المحلي أما على المستوى الخارجي شهدت هذه الفترة تحولات عميقة وتغيرات ثقافية وعلمية وتطور تكنولوجي ومعرفي هائل جعل كل المفاهيم والمعارف شبه موحدة داخل عالم القرية الصغيرة. كما حدثت تحولات في الأنظمة التعليمية ووظائفها نتيجة السياسات التي اتبعت في مجال استثمار الرأس المال البشري وتكوينه علاوة على توظيف التكنولوجيا الحديثة التي تتطلب كفاءات عالية لتحقيق وفرة الإنتاج والجودة التي أصبحت مطلوبة في الأسواق العالمية.

إن المجتمع الجزائري يتغير بسرعة فائقة في جميع الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولا بد للمنظومة التعليمية كذلك أن تواكب هذا التغيير خاصة في زمن أصبح فيه الكل يطالب بالمرودية والفعالية والتسيير العقلاني لقطاع التربية والتعليم، في زمن عرف تحولات عميقة وتغيرات ثقافية وعلمية وتطور تكنولوجي ومعرفي.

وفي سياق هذا التحرك العالمي والمحلي بدأ طرح مشكل التعليم وتحديد معالم الأزمة التي أصبح يتخبط فيها جراء تفاقم الأوضاع والمشاكل ومعوقات التي أصبحت تعيق سير عملية تطويره والنتائج التي آلا إليها، بالإضافة إلى عجز الدولة في وضع استراتيجيات واضحة لرفع من مستوى التعليم وتحسينه وتوفير المطلوبة لذلك.

### 9- تأسيس مجلس التربية الوطنية:

عرفت الجزائر على مدى عشرون سنة التي تلت تطبيق مشروع المدرسة الأساسية، تغيرات وتحولات عميقة شملت المنظومة التعليمية بإرساء قواعد النظام الأساسي، وبذلك بذلت مجهودات كبيرة في مجال اكتساب المعرفة ونقلها ونشرها عن طريق التعليم والتكوين وتحديث بعض بنيات المجتمع، وسن قوانين تتعلق بالتعليم التقني الوطني وتمديد إجبارية التعليم إلى غاية سن السادسة عشر بالإضافة إلى مجانية التعليم وإلزاميته، وقد صار هذا

النظام يبدو كضرورة حقيقية يتعين على الجميع الامتثال لها، ولقد كان تزايد أعداد المتعلمين مهماً بدوره، لإيمانهم بدور المدرسة وقيمتها العلمية.

غير أن هذا الوضع ظل نظرياً، والواقع أثبت عجز المدرسة الأساسية عن خلق الرغبة في المعرفة ولا يمكن أن يكون لها إلا قيمة أدائية وجدّ متقلّصة وذلك راجع للمشاكل والمعوقات التي عرفت من خلال مسيرتها الطويلة في ظل وسط فقير اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً، فهذه المعوقات تُحوّلها على أداء دورها في التنمية الاجتماعية، وبالتالي لا تسع المدرسة إلا أن تقود إلى الفشل والجهل، وعلى هذا الأساس تخلق إعاقات ثقافية حقيقية تمثلت في مشكل اللّغة لدى التلاميذ وظهور الفكر المتطرّف والتعصب الديني...

فمنذ ظهور المدرسة الأساسية لم تكن هناك محاولات للتّقييم بمعنى من زاوية الأهداف الذي تنشدها وممارستها الميدانية، وهذا ما جعلها عرضة لأزمة حقيقية تترجمها عدة مظاهر أكدت عليها تقارير بعض المنظمات الوطنية والدولية والدراسات العلمية، وظهرت على الساحة السياسية ديناميكية المجتمع المدني بدعم من المنظمات غير الحكومية، حيث لعبت دوراً مهماً في المطالبة بمعالجة ظواهر جديدة أفرزتها التّغيرات الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، وفشل الحكومات السياسية ومرافقها من أزمة في المنظومة التربوية التي لم تعد تستجيب لحاجيات التشغيل، ولم يتم تحقيق ما نادى به خطابات التعليم الأساسي من أهداف ومبادئ. لقد قادت هذه التحولات إلى طرح مشكل التعليم بالجزائر في ضوء الممارسات التربوية المنشودة، والبحث عن أفضل الأساليب التي تتناسبها، كما أدت هذه التحولات إلى الكشف عن توجهات عامة تسعى لتقويم عملية التعليم بصفة عامة وعلى جميع المستويات التعليمية، وتمكن بالتالي من بناء إستراتيجية جديدة له. وتبعاً لذلك يعد هذا القطاع سبيلاً إلى تحقيق غايات ومقاصد من أهمها سد الثغرات التي وجدت في المدرسة الجزائرية بعد تجديد النّظام كله بتبني مقارنة جديدة وتمكينه من الارتقاء في أهدافه وتحسين وضعه بصفة عامة.

حيث بدأ اهتمام القيادة السياسية في الجزائر يتجه من جديد إلى التعليم كأحد العناصر الرئيسية في عملية التنمية البشرية والعوامل المهمة في إحداث التغيير الاجتماعي وتحقيق الأمن القومي، فاهتم الخطاب الرسمي للدولة بتناول مظاهر أزمة التعليم ومشكلاته وبالتالي تحددت رؤية الإصلاح التربوي في الخطاب الرسمي من خلال

تغيير النظام التربوي بكل مكوناته ورسم أهم الخطوط العريضة للسياسة التعليمية الجديدة التي تصدرها السلطة السياسية التي تشهد هي الأخرى على تنفيذها وإصدارها في قوانين تحكم وتنظيم عملية التعليم ووضعها قيد التنفيذ.

وعلى هذا الأساس أصبحت الحاجة ماسة إلى تجديد المدرسة الجزائرية كمؤسسة تربوية متفتحة على محيطها، ناجعة في مناهجها وبرامجها متميزة في أهدافها وقيمتها... وهكذا تم إنشاء المجلس الوطني للتربية تحت إشراف رئيس الجمهورية، وهذا نص الخطاب كما جاء على لسان الرئيس بوتفليقة باللغة الفرنسية:

Comme je l'avais annoncé, notamment de la célébration la journée de l'étudiant, je procède aujourd'hui à l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif composée de cadres et de personnalités éminents de ce secteur qui, au-delà de leurs compétences avérées, ont une conscience aigüe de l'enjeu national et une idée élevée de la mission qui leur est confiée (discours réforme de l'état, 2000).

وانطلاقاً من هذا الخطاب الرسمي شرع في تنصيب المجلس الأعلى للتربية الذي سيعمل كمركز خبرة واستشارة في مجال وضع سياسات خاصة بالتعليم وتقديم دراسة تشخيصية لوضعية المدرسة الجزائرية، لأن أعضاء المجلس كلهم أساتذة وباحثين جامعيين، وكذلك أن أي إصلاح لا يجب تطبيقه مباشرة إلا إذا تم تقييم النظام السابق بالدراسة المعمقة والتقييم الموضوعي، تمهيدا لهذه الإصلاحات ولا يجب أن تأتي نتيجة للتعليمات الفوقية أكثر مما هي نتيجة للبحث والدراسة الموضوعية، حتى يمكن تطبيقه بطريقة سليمة وتخطى الثغرات التي كانت في النظام السابق.

ولكن هذا المجلس لم يكتب له الاستمرار، فلقد لقي معارضة شديدة وأنهم بأشد الاتهامات، حيث حدثت اشتباكات بين أنصار مجلس التربية المكلف بإصلاح المنظومة التربوية وتحت وصاية رئيس الجمهورية برئاسة بن زاغو وأنصار مؤيدي موقف علي بن محمد وزير التربية السابقة بحركته المعارضة لهذه اللجنة الذي يتهمها بأنها لجنة مختلفة. وهذا تصريح للسيد بن زاغو في حوار مع جريدة الخبر، « ردا على الذين اعتبروا اللجنة على أنها مجرد تجمع لتيارات سياسية مختلفة وهذا ما جعلها تسييس إصلاح المنظومة التربوية »، يقول: « إن اللجنة غير مسيّسة، ومن يريد ممارسة السياسة فما عليه إلا البحث

عن مكان مناسب لذلك، وأظن أن الرئيس قد أعطى توجيهات بهذا الشأن في رسالته التوجيهية وفي كثير من تصريحاته « (بن زاغو، 2001).

في الطرف الآخر نجد علي بن محمد وزير التربية السابق يعارض هذا المسعى بلائحة تربوية شعبية وطنية لإجهاض تقرير اللجنة وإقناع الرئيس بالعدول عنه لأنه لا يخرج عن كونه مشروعا استعماريا، وعليه يرى (...). أن المدرسة الجزائرية ملك الأمة وتعريبها مكسب وطني وتاريخي، وهو يرفض بقوة كل مشاريع الإصلاحات التربوية التي تنتكر للثوابت الوطنية وفي مقدمتها مرتكزات الهوية الجماعية للأمة (بركة مصطفى، 2001: 287). ولعل التعامل اللامنتظمي مع أعضاء هذا المجلس وتجميد أعماله وعدم إعطائه فرصة للعمل والبحث في أوضاع التعليم، أضاع فرصة إضافية للتنمية الفعلية بالجزائر، وأساس هذا الصراع كله هو النزاع الأبدي بين دعاة الأصالة (المعربون) ودعاة التجديد (الفرانكفونيون) والذي مازال قائما حتى الآن، وتبقى المدرسة الجزائرية ضحيته بالدرجة الأولى لأنها تحولت إلى ساحة سياسية تتضارب فيها الأفكار والاتجاهات وكل ينادي بما يريد ويشدد على تطبيقها مهما كان الثمن.

### 10- إصلاح المنظومة التعليمية:

قبل تناول قضية الإصلاح التربوي (2003/2004) للمدرسة الجزائرية، يجب التعريف بالمفهوم من الناحية اللغوية والاصطلاحية حتى تكون الرؤية والقراءة واضحة من هذا الجانب.

#### 10-1- التعريف اللغوي للإصلاح: صلح: صلاحًا وصلوًا: زال عنه الفساد.

والشيء كان نافعا أو مناسباً يُقال: هذا الشيء يصلح لك.

صَلَحَ: صلاحًا وصلوًا - صَلَحَ فهو صليح.

الصلاح: الاستقامة والسلامة من العيب.

استصلح الشيء: تهيأ للصلح، أصلحه، عده صالحا (حسن علي عطية وآخرون،

1972: 56).

#### 10-2- التعريف الاصطلاحي للإصلاح: هناك العديد من التعاريف التي تناولت

مفهوم الإصلاح بوجه عام ومن هذه التعاريف ما يلي:

- الإصلاح هو تغيير الشيء وهو مصطلح لأي تجديد مخطط وذو دلالة، ويصمم من أجل تحسين النظام أو المؤسسة أو الجماعات أو الأفراد (مديحة محمود، 2008: 32). أما في تعريف آخر نجد أن الإصلاح هو تعديل بعض الأشياء القائمة، ويتضمن ذلك تعديل الممارسات والسياسات المؤسساتية، أو هو التحسين أو التعديل إلى الأفضل وذلك من أجل إعادة تشكيل الفرد أو الأشخاص أو السمات (Henry.C.W, 1990 : 9481).

تشير هذه التعاريف إلى دور عملية الإصلاح في تغيير الأشياء من حالتها الأولى إلى حالة أخرى جديدة، قابلة لمسايرة الوضع الراهن ولكن بشرط أن يكون هذا الإصلاح قائم على خطة علمية مدروسة من أجل تنظيم وتطوير المجتمع بكل مؤسساته وأفراده.

« إن الإصلاح هو عملية وليس هدف، وأن التغييرات في الأوضاع والقوى الخارجية المحيطة بنظام التعليم والمؤثرة فيه تخلق ضغوطا مستمرة للإصلاح » (محمد صبري الحوت، 2008: 18)، أي يجب وضع خطط تربوية واجتماعية واقتصادية وثقافية تشمل كل المحيط الخارجي التي يحيط بالنظام التعليمي باعتباره عنصر من البناء الاجتماعي يؤثر في العناصر الأخرى ويتأثر بها، فلذلك ضرورة تكامل هذه العناصر وتتسقها حتى تتم هذه العملية بنجاح ولا يكون هناك تأثير سلبي من خلال القوى الخارجية المحيطة به، وبالتالي يصبح هدف الإصلاح أبعد من عملية تعديل أو إصلاح جزئي يرتبط بعناصر عوض أخرى، وإنما إعادة البناء كله انطلاقا من القاعدة حتى الأعلى حتى يتلاءم مع الاحتياجات المحلية والتحديات العالمية.

كما نجد في تعريف آخر: أنه تغيير شكل الشيء وهو مصطلح واسع لأي تجديد مخطط وذو دلالة ويصمم من أجل تحسين النظام أو المؤسسة أو الجماعات أو الأفراد « (فاروق عبده فيلة، 2004: 31).

فيؤكد هذا التعريف على دور الإصلاح في تغيير مظهر البنية وعناصرها ويعمل على تحسين الأوضاع ويقوم على أسس علمية وعلى خطة واضحة.

**10-3- مفهوم الإصلاح التربوي:** إن الإصلاح في المجال التربوي يشير إلى عملية التغيير في نظام التعليم، أو في جزء منه نحو التطوير، وبالتالي يشير هذا المفهوم إلى هذا

النوع من الإثراء الذي يحدث للتدريس والأنشطة المرتبطة بالتعليم، وهذا الإصلاح يؤدي إلى بناء محتوى معين للتعليم في كافة مراحلها، حيث يؤدي إلى بناء المعرفة والمهارات العميقة التي تقدم للطلاب في المراحل اللاحقة (مديحة محمود، 2008: 33).

هذا التعريف يوضح أن الإصلاح التربوي يهدف في مجمله إلى عملية التغيير والتعديل التي تشمل كل مكونات وعناصر النظام التعليمي من هياكل ومناهج دراسية وتكوين وغيرها بالإضافة إلى تغيير المحتوى المعرفي لتعليم المتعلم في كل المراحل التعليمية من الابتدائي حتى الجامعي.

كما يشير الإصلاح التربوي إلى كل « محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو الإدارة أو البرنامج أو طرق التدريس، أو نظام التقويم » (شاكر أحمد، 1993: 1).

وبذلك يمكن النظر للإصلاح التربوي من خلال هذا التعريف على أنه عملية تتضمن تعديلات أساسية مهمة تهدف إلى تغيير كل مكونات وعناصر النظام التعليمي بكل مراحلها وفق عملية تقويم جيدة ومضبوطة.

وإن عملية الإصلاح التربوي ليست عملية عفوية تحدث في أي وقت معين أو في أي مكان أو في أي عنصر من عناصر النظام بل هي عملية منظمة محكمة.. الخ، لذلك فهي تحتاج إلى التخطيط الاستراتيجي الواعي الذي ينطلق من الواقع ويصب فيه.

وبالتالي الإصلاح التربوي هو عملية تهدف إلى إدخال تعديلات على النظام التربوي القائم وتجديد عناصره كلها من مباني ومناهج دراسية ووسائل تعليمية وطرق التدريس والتقويم... وفي هذه الحالة يكون الإصلاح كليا شاملا لكل عناصر العملية التعليمية التعلمية، ويمكن أن يكون جزئيا كإدخال تعديلات فقط على بعض العناصر التي تتطلب التغيير، وهو يستند على خطة علمية ومنهجية وتقويمية.

#### 10-4- مفهوم الإصلاح التربوي من المنظور السوسيولوجي: تقوم سوسيولوجية

التربية بتحليل المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية تعليمية أي كبنية تتألف من عناصر

مرتبطة ومتداخلة ومتناسقة، قائمة على نظام يتيح إنجاز وظائف محددة وأكثر اتساعاً ومدى أهميته بالنسبة للفرد والمجتمع في:

- التنشئة الاجتماعية المرتبطة بالثقافة السائدة في المجتمع والتي تساعد على النمو الاجتماعي للفرد، وتحديد ملامح شخصيته تبعاً لهذه الثقافة.

- تأمين الحراك الاجتماعي السوسيواقتصادي والصعود لمراتبي بالنسبة لفئات اجتماعية هامة.

- تأمين مناخ سيكوسوسولوجي يعمل على رفع قدرات الفرد الفعلية والنفسية والفكرية.

- الإدماج الاجتماعي الذي يساعد الفرد على تحقيق التوافق الاجتماعي مع محيطه.

فالتحليل السوسولوجي للتربية يقوم على دراسة النظام التعليمي المدرسي في ظل التحليل السوسولوجي العام، حيث يطبق مبادئ علم الاجتماع للمساعدة في حل المشاكل التربوية باختيار فرضيات البحث على أساس معطيات تجريبية يتم تشكيلها بفضل طرق علمية مختلفة، تهدف للكشف عن العلاقات بين العمليات التربوية والعمليات الاجتماعية. عرف علم اجتماع التربية تطوراً أكثر عند البريطانيين بعد الحرب العالمية الثانية وذلك طلباً لاحتياجات الحاكمين وانطلقت الدراسات من القاعدة الكمية وما نسميه بـ *l'arithmétique politique* مسألة اللامساواة الاجتماعي في المدرسة عند كل من كرابل وهالسي (1977)(Krabel & Halsey).

أما فرنسا انتظرت حتى الستينات من القرن الماضي حيث قام علماء الاجتماع الفرنسيين بأبحاث إمبريقية حول النظام المدرسي. إلا أن في نهاية القرن التاسع عشر قدم دوركايم دراسة تحليلية للمدرسة والتربية، فهو « يعتبرها شيئاً أساسياً اجتماعياً في طبيعته وفي أصوله ووظيفته، ونتيجة لذلك ترتبط نظرية التربية بصورة أشد وضوحاً بعلم الاجتماع أكثر من أي علم آخر » (عبد الله الرشدان، 1998: 45)، وقد فسّر رأيه قائلاً أن الفروق في الحاجات الاجتماعية الثقافية تلعب دوراً رئيسياً في نمط البرامج التربوية المطبقة في المجتمعات المختلفة، كما أشار أن التربية ليست ظاهرة ستاتيكية ساكنة وإنما عملية ديناميكية

متحركة ومتغيرة على الدوام (عبد الله الرشدان، 1998: 46)، وبهذا أكد دوركايم على الطابع الاجتماعي للتربية.

كما نشير إلى أكبر الأبحاث الإحصائية المنجزة ما بين الستينات والسبعينات التي حاولت أن تجيب على الانشغالات السوسيوسياسية لتلك الفترة مثل مشاركة التربية في النمو الاقتصادي وديمقراطية النظام التعليمي وغيرها من المواضيع التي أثارت اهتمام علماء الاجتماع الفرنسيين أمثال بورديو وباسرون (Bourdieu & Passerons) اللذان توصلا إلى أن المدرسة تلعب دور الشرعية و"التطبيع" اللامساواة الاجتماعية من خلال تمرير معايير ثقافة الشرعية.

أما بودلو واستابلي (Beudelot & Establet) توصلا إلى « أن المدرسة مستمرة في إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية »، ومثل هذه الدراسات سلطت الأضواء على الفوارق الاجتماعية على مستوى ولوج المدرسة والنجاح فيها، وجعلوا من مسألة الإدماج Intégration الموضوع الرئيسي لسوسيولوجية التربية ومن تم ولّو الاهتمام بتحليل طريقة تجمع الأفراد وخاصة بالمدرسة، أهمية بالغة لقد ترتب عن ذلك اهتمام متزايد بمستويات تحليلية من قبل العديد من العلماء منهم المفكر الأمريكي جون ديوي، الذي اهتم بالمدرسة في أبحاثه العلمية وربطها بالمجتمع وأوضح أن المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع، وأن عملية التربية والتعليم ليست عملية إعداد للمستقبل بل إنما هي الحياة.

وبدأت الحقيقة الاجتماعية للإنسان تفرض نفسها بقوة مع التحولات الاجتماعية الجديدة والتي شهدها المجتمع من جهة والمؤسسات التربوية من جهة أخرى، وبدأ المفكرون يركزون على أهمية العوامل الاجتماعية والمتغيرات الثقافية التي تؤهل في تشكيل الإنسان على صورته الاجتماعية (علي أسعد وطفة، 2004: 150).

وهذا يدل على أن التربية والتعليم عنصران أساسيان من المجتمع، وبدونهما لا حياة لهذا المجتمع ولذلك من الضروري النظر إلى التعليم باعتباره نظاما اجتماعيا في علاقته بالنظام الاقتصادي والسياسي والثقافي للمجتمع، واتخاذ المدرسة كتنظيم اجتماعي هي إحداث وحدات التحليل السوسيولوجي التربوي الأساسية.



وفي ظل هذه الدراسات التي كانت دفعا قويا للتطور الراهن لسوسيولوجية التربية والذي يزداد توجهها نحو التقدم المعرفي السوسيولوجي لمواضيع الظواهر المدرسية، ومن هذا المنطلق يتجسد الهدف من تناول مفهوم "الإصلاح التربوي" من المنظور السوسيولوجي عند العديد من العلماء والباحثين الذين تناولوا المفهوم بالدراسات التحليلية والقراءات التأويلية وتوصلوا إلى أن:

« هو الإصلاح الذي يتضمن عمليات وتغييرات سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة وتوزيع معادل القوى والثروة في المجتمع (حسن البيلاوي، 1998: 9)، وهذا يعني أن عملية الإصلاح من المنظور السوسيولوجي تتضمن التغييرات التي تحدث على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والسياسي أي كل عناصر البناء الاجتماعي التي بدورها تؤثر على النظام التعليمي الذي هو عنصر مهم من هذا البناء، وهنا يقول الباحث فيليب بيرنود (perrenoud): « إن إصلاح التعليم فعل سياسي بغض النظر على مسبباته ودواعيه الاقتصادية والتربوية والديموغرافية، وكما في السياسات العمومية، فأصلاح التعليم مبادرة إنسانية معقدة، وبالتالي فهي ذات عقلانية محدودة ولا يمكن أن تكون غاياتها محل توافق شامل ولا موضوع تنسيق تام للإستراتيجيات المتوفرة لدى مختلف الأطراف (مارك توني، 22/21) ».

يشير بيرنود (perrenoud) إلى أن إصلاح التعليم ظاهرة سياسية بالدرجة الأولى بغض النظر على أسبابها وفي الوقت نفسه مبادرة إنسانية لكن معقدة، لا تهدف إلى التنسيق مع مختلف الأطراف الموجودة بالمجتمع.

كما يعرف كلاشينكوف (1977) الإصلاح التعليمي بأنه « أحد جوانب التحولات الاجتماعية التي تصاحب التغييرات الكبرى في السمات التعليمية المقترنة بالتغييرات في الأهداف التعليمية القومية وفي تنظيماتها وأجهزتها » (كمال نجيب، 1993: 69).

وهذا التعريف يعطي صورة واسعة المجال للإصلاح التعليمي وما يخفيه، أي أن أهداف الإصلاح تشمل كل العناصر التي تؤدي إلى تطوير وتغيير المجتمع بكامله والنهوض به.

كما هناك تعريف آخر لكamal نجيب (1993) « أن الإصلاح التربوي هو عمليات اجتماعية هادفة تتوسطها الرموز وتسعى إلى إحداث تغيير بنية نظام اجتماعي معين ووظيفته ». والإصلاح التربوي كذلك يتضمن عمليات وتغييرات سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع (فاروق عبده فيلة، 2004: 34).

فالتعريف السوسولوجي للإصلاح التربوي يرتبط مباشرة بعناصر البناء الاجتماعي ويؤثر ويتأثر بعناصره، فالمجتمع أوجد المدرسة لتكون في خدمته وليس ضده، حيث تعمل على إصلاح المجتمع وتطوره برفع مستوى كفاءة أعضائه، فإذا كانت هذه إحدى مهمات المدرسة، « فالواجب يقضي بالمجتمع أن يقدر مثل هذه الرسالة من حيث البناء والأثاث والمنهج والطريقة والمدرس وغيره من القائمين بالعمل فيها » (مريس شربل، 2006: 69).

وكما أشار البحث السوسولوجي التربوي أن التربية عملية اجتماعية تهدف إلى بناء شخصية الفرد على مستوى يمكنه من التكيف والتوافق الاجتماعي داخل بيئته التي وجد بها أو ينتقل إليها، وتحديد دوره الاجتماعي داخل الجماعة التي ينتمي إليها. فالتربية هي إنتاج للتفاعل الاجتماعي وهي في النهاية تجسيد لطابع الحياة الاجتماعية وهي الذي تستمد فيه وجودها من نسخ الحياة الاجتماعية، فإنها تنتج وتعيد إنتاج مدة الحياة الاجتماعية بصورة مستمرة (علي اسعد وطفة، 2004: 161).

### 11- الفرق بين الإصلاح التربوي وبعض المفاهيم :

يتداخل مصطلح الإصلاح التربوي مع غيره من المصطلحات الأخرى ومنها التطوير والتجديد والتعديل... وستحاول الدراسة فيما يلي توضيح الفرق بين هذه المصطلحات، لكثرة تداولها في عهد التسعينات والقرن الماضي وبداية الألفية وقد استخدمت في أحدث الأدبيات التربوية للدلالة على الإصلاح التربوي.

**11-1- مفهوم التطوير:** يشير مصطلح التطوير إلى النمو والتغيير في البنية والوظيفة والتنظيم الذي يشكل تقدما في اختلاف الحجم والتعقيد والتكامل والقدرة والكفاءة والنضج (Hans.P, 1984 : 1317).

يعني هذا التعريف أن التطوير يشمل النمو والتغيير في الشكل الخارجي والداخلي للبيئة من حيث وظيفة عناصرها والنظام الذي تدير عليه، وما ينتج عنه من تطور ونضج وإعطاءها صورة جديدة مخالفة للصورة السابقة، أي إثراء الممارسات التربوية.

كما يقصد بالتطوير هو « التغيير الإيجابي المقصود والمخطط والهادف إلى ارتقاء بالمنظمات المجتمعية على اختلاف ألوانها » (محمد منير مرسي، 1999: 4).

معنى ذلك أن عملية التغيير عملية إيجابية تهدف إلى تحسين الأوضاع بشرط أن تكون وفق خطة محكمة وهادفة للارتقاء بالمنظمات على اختلاف أشكالها.

وبالتالي يتجلى لنا تشابه بين الإصلاح والتطوير في أهمية التخطيط لهما وأن كلاهما يهدف لتغيير الشيء من حالته الأولى إلى حالة ثانية، ونرى أن الفرق بينهما هو أن الإصلاح قد يكون جزئياً أو كلياً، أي يشمل فقط بعض عناصر البيئة أو كل عناصرها بدون استثناء، أما التطوير فلا بد أن يكون شاملاً بكل العناصر وكلياً.

**11-2- التجديد:** يقصد به « البرامج الجديدة والتغييرات أو التعديلات التنظيمية في عمليتي التدريس والتعلم والتي تختلف عن الممارسات القائمة » (Oldroyd.D, 33 : 1993). يوضح التعريف أن التجديد هو مجموعة من البرامج الجديدة التي توضع من أجل التغيير أو التعديل في إحدى عناصر النظم التعليمية، دون أن يوضح الهدف منه، فهذا التجديد إما يكون إيجابي أو سلبي.

كما يقصد بالتجديد « تغيير مقصود ومخطط يرمي إلى تحسين التربية وكفاية الأداء فيها، ويستند إلى البحث العلمي، فيكون تطويراً لنتائجها وتطبيقاً لها في الواقع لما يحويه من أفكار جديدة وحلول متكررة » (عبد العزيز البسام، 1982: 10).

أشار التعريف السابق إلى أن التجديد يقوم على التخطيط باعتماده على البحث العلمي، وأوضح الهدف منه هو التحسين ورفع الكفاءة لما يحمله من أفكار جديدة وحلول إيجابية، ويتضح مما سبق أن العلاقة بين الإصلاح والتجديد تكمن في أن كلا المفهومين يهدفان إلى التغيير، ولكن التجديد ربما يكون تجديد إيجابي أم سلبي حسب طبيعة استعماله في الواقع المعاش من طرف الشخص أو المؤسس المنفذ.

أما الإصلاح فيكون دائما ذو اتجاه إيجابي، يأتي المعنى من "الصّلاح" أي إصلاح الشيء وجعله على صورة جديدة وإيجابية أحسن من الأول، والأمر في كلا المفهومين لا يقتصر على مجرد تغيير النظام القائم وإنما للأمر بُعدا آخر، حيث يمكن أن يكون مجدّدين وليس مصلحين وعلى العكس فكل المصلحين مجدّدين، قد يحدث تجديد في مجال معين ولكنه لا يؤدي إلى تحسينه وهو يتم في نطاق محدود عكس الإصلاح والتطوير الذي يتسع مداهما على نطاق واسع وهذا يؤكد أن هناك فرقا بين الإصلاح والتجديد، هذا الفرق الذي يكون على أساس نطاق التغيير، فالإصلاح يتم على نطاق واسع، وهو عادة ما يحدث عندما يحدث خلل في النظام التربوي القائم أو توجه له انتقادات، أو في جزء منه ويكون دائما إصلاحا إيجابيا، أما التجديد فقد يكون سببه وجود خلل في النظام بل قد يكون هناك تحولات طارئة أو مستجدات تتطلب التجديد.

**11-3- مفهوم التغيير:** يعرف التغيير بأنه تحول بُنيوي أي يتحول شكل البنية وعناصرها من حالتها الأولى إلى ظهور شكل جديد سواء ذلك في عنصر أو أكثر. والتغيير الذي يحدث قد يتجه نحو الإيجابي أم السلبي، قد يؤدي إلى تحسين الأوضاع أم العكس.

ويتضح لنا الفرق بين الإصلاح والتغيير، حيث الأول دائما يتجه نحو الأفضل، بينما الثاني نحو الاثنيين الإيجابي والسلبي، وكذلك الإصلاح ينطلق من دراسات علمية وخطط محكمة، بينما التغيير قد يحدث بطريقة غير منظمة، وكما يمكن أن يكون الإصلاح كلي أو جزئي بينما التغيير يكون في نقطة محددة.

**11-4- مفهوم التعديل:** هو مفهوم يستخدم لضبط الأمور أو زيادة فاعليتها، وهو عملية تحدث لتحسين الأوضاع الراهنة، وذلك لتحقيق الأهداف، أي تحسين بعض العناصر في البنية التي تكون قد توقفت عن أداء وظيفتها كما يجب أو خرجت عن المسار المحدد لها في إطار النظام العام للبنية.

واتجاه التعديل اتجاه ايجابي يهدف إلى إصلاح الأوضاع القائمة، كما يؤدي إلى زيادة فاعلية عناصر البنية، وهو لا يحدث بطريقة عشوائية وإنما يقوم على أسس علمية. وعملية التعديل يمكن أن تقوم بها جميع المؤسسات على اختلاف أشكالها. ومن خلال ما سبق يمكن تمييز الإصلاح التربوي عن غيره من المفاهيم السابقة كما يلي:

- إن الإصلاح التربوي يشمل المنظومة التربوية كما هي بكل عناصرها ومكوناتها وهياكلها، وفي الوقت نفسه يؤثر على كل مؤسسات المجتمع، فالإصلاح قد يكون كلي أم جزئي، أما عمليتي التجديد والتغيير فلا تتسم بالشمول.
- إن مفهوم الإصلاح التربوي يتضمن كل المفاهيم الأخرى من تجديد وتغيير وتعديل، حيث تقوم بعملية الإصلاح من أجل التجديد والتغيير والتعديل، ولكن العكس ليس صحيحا بمعنى أن التجديد والتغيير قد لا يؤدي إلى الإصلاح.
- الإصلاح التربوي يهدف دائما إلى الإيجابي والتحسين وهو في ذلك يتفق مع التعديل، أما التجديد والتغيير قد يؤدي إلى الإيجابي أو السلبي.

## 12- رأي المبحثن حول علاقة هذه المفاهيم بمفهوم الإصلاح التربوي:

حاولت الدراسة أن تعرف رأي أفراد عينة البحث والمتمثلة في "معلمين المرحلة الابتدائية" حول معنى مفهوم الإصلاح التربوي وعلاقته بالمفاهيم الأخرى، أي هل مفهوم الإصلاح التربوي يعني التطوير أم التجديد أم التغيير أم التعديل في رأي المعلم الجزائري؟ وجاءت النتائج التالية والتي يجسدها الجدول التالي:

## الجدول رقم 01:

النسبة %	التكرار	المفاهيم التي لها علاقة بمفهوم الإصلاح
14,25	57	التطوير
15	60	التجديد
8,25	33	التغيير
23	92	التعديل
11,25	45	التطوير والتجديد
7,5	30	التطوير والتعديل
4,75	19	التطوير والتغيير
8,5	34	التجديد والتعديل
2,5	10	التجديد والتغيير
5,00	20	كل المفاهيم
100	400	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول التالي أن مفهوم الإصلاح التربوي عند أفراد العينة هو أقرب من مفهوم التعديل وذلك جاء بنسبة 23% وهي أعلى نسبة سجلت بالجدول، وهذا يدل على أن مفهوم الإصلاح عندهم هو التعديل لا غير أي تعديل الأمور الغير الصالحة في النظام التعليمي والتي يشمل في بعض الأحيان كل عناصر النظام التعليمي أي الانتقال من بيداغوجية تربوية إلى أخرى، فمفهوم الإصلاح يوازي مفهوم التعديل أي تصحيح الأخطاء الواردة في النظام السابق والتي أدت إلى نتائج سلبية، وحسب المعلمين هذا ما يحدث بالمدرسة الجزائرية، كل يوم تدخل تعديلات على عناصر النظام التعليمي من مناهج دراسية وطرق تدريس وتكوين المعلمين والوسائل التعليمية... إذا فالإصلاح التربوي ما هو إلا تعديل الأمور السابقة.

كما سجل الجدول نسبة 14,25% والتي مثلت الذين يرون في معنى الإصلاح أنه التطوير أي تحديث المنظومة وإثراء الممارسات التربوية داخل المدرسة وتطويرها وفق

المستجدات التي حصلت على المستوى المحلي والمستوى العالمي، فالتطوير أصبح ضرورة تقتضيها الأحداث والتغيرات العالمية، وهناك نسبة 15% ترى في الإصلاح ما هو إلا عملية تجديد تربوي أي تحسين بعض جوانب النظام التعليمي دون أن يشمل كل عناصر النظام بأكمله، أي الاهتمام بإعادة بناء وهيكله بعض العناصر وكل ما هو قديم ولا يساير متطلبات العصر الحالي والمتعلقة بالنواحي الفنية والأساليب والطرق التي تستخدم في تنفيذها، فالتجديد التربوي هو محاولات مقصودة للتغيير في النظام التعليمي للارتقاء به.

كما سجل الجدول نسب ليست متفاوتة بين أفراد العينة الذين رأوا في مفهوم الإصلاح مفهوميين متقاربين أي هو التطوير والتجديد الذي يعني الشيء نفسه لهما وذلك بنسبة 11,25%، هذه النسبة ترى بأن الإصلاح التربوي ما هو إلا عمليتي التطوير والتجديد لعناصر النظام التعليمي، بينما نسبة 8,5% ترى بأن الإصلاح التربوي ما هو إلا عمليتي التجديد والتعديل يعني استبدال عناصر بعناصر أخرى جديدة لإحداث تغييرات ملموسة في الواقع المدرسي.

أما نسبة 7,5% ترى أن الإصلاح التربوي ما هو إلا عمليتي التطوير والتعديل أي التغيير في الحجم وفي المضمون وفي التنظيم... مما يترتب عليه تغيير في آراء وأهداف الأفراد والنظام كله، وكذلك سجلت نسبة 4,75% ترى بأن الإصلاح التربوي ما هو إلا عمليتي التطوير والتغيير، أي تطوير المنظومة لتتماشى مع التحولات الحاصلة في العالم وتغييرها إلى الأحسن، وقد يتجه هذا التغيير نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، وقد يؤدي إلى تحسين الأوضاع أو إلى تخلفها، كما سجلت نسبة 2,5% وهي نسبة قليلة ترى في مفهوم الإصلاح التربوي هو التجديد والتغيير، أي الانتقال من التقليد إلى التحديث في كل مكوناتها وتغيير المفاهيم السابقة بمفاهيم حديثة. وفي الأخير نجد نسبة 5% التي ترى أن الإصلاح كمفهوم علمي تربوي مرتبط بمفاهيم أخرى أقرب منه وهي التطوير والتجديد والتغيير والتعديل أي كل هذه المفاهيم التي تتشابه في نقاط وتختلف في أخرى.

### 13- السياسة التعليمية لإصلاح التعليم الابتدائي:

اتبعت الجزائر منذ الاستقلال حتى الآن سياسات مختلفة في إصلاح المدرسة الجزائرية، بهدف تعديل وتحسين النماذج التقليدية في التعليم وذلك بما يتماشى مع الاحتياجات التعليمية للمجتمع والأفراد من جهة، ومن جهة أخرى مُسايرة متطلبات العصر الحالي من تطور تكنولوجي ومعرفي هائل.

فالإصلاحات الأخيرة جاءت لضرورة تحسين كل مستويات التعليم بما في ذلك الأهداف والمواد الدراسية والطرق التدريسية وأشكال التنظيم ووسائل التعليم والتكوين.

وشعار الخطاب التربوي الحالي هو إعادة بناء النظام التعليمي الحالي طبقاً لمبادئ الأمة ومقوماتها وغيرها من الشعارات التي يحملها الخطاب في مواده الرسمية، التي تهدف إلى تغيير أهداف وظائف المدرسة بالمعنى والمفهوم الاجتماعي والاقتصادي الشامل.

وعندما نلقي نظرة فاحصة على هذا الخطاب بهدف التعرف على كيفية تحديد أولويات التغيير والتعديل، نجد أن الأهداف التعليمية تتسم بالطابع العام وغالباً ما تهتم بالجانب النوعي كما أن العوامل التنظيمية وعمليات التنفيذ والتطبيق في برنامج الإصلاح غالباً ما تكون غائبة وعلى سبيل المثال فإن كثير من الوثائق التي تتناول برامج الإصلاح والتي أشرنا إلى بعضها في الفصول الأخرى نجدها تبرز أهدافها العامة بالشكل التالي:

- الحاجة إلى ربط التعليم بسوق العمل.
- الحرص على تحسين نوعية التعليم.
- تشجيع الوزارة الإبداع في التعليم بإزالة كل المعوقات.
- إتاحة الفرصة للمعلمين للتعبير عن قدراتهم بقرار ذكي وتزويدهم بالوسائل والمواد الضرورية والدعم المادي.
- تطوير هيئة التدريس.
- إنتاج مواطن صالح، ذكي، مُنتج ومُبدع.



ومن نتائج تلك الإصلاحات أنها وضعت برامج وإستراتيجيات في ضوء المؤشرات الكمية والنوعية لإمكانية تحقيق تعميم التعليم بكل مستوياته وبالخصوص المستوى الابتدائي باعتباره القاعدة الأساسية للتعليم، والذي هو محور الدراسة الحالية. وبالتالي التطبيق الفعلي والمباشر لمبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فيه وعدم التمييز في خدمة التعليم في ضوء المعطيات السوسيو اقتصادية، لكن اعتبارات كثيرة وعوامل لم تؤخذ في الاعتبار كالتغيرات الديمقراطية للنمو السكاني، بالإضافة إلى التقلبات السياسية والاقتصادية المحلية والعالمية... وغيرها، والواقع المعاش يثبت ذلك من حيث تطبيق كل هذه الشعارات التي يحملها التشريع القانوني المدرسي، فالدراسة الميدانية أثبتت أن السياسة الإصلاحية في النظام التعليمي هي "سياسة إصلاح صغيرة" وذلك لعدم شموليتها كافة المجتمع الجزائري بكل فئاته الاجتماعية ومناطقه، واستمرار اختلال التوازن بين أفراد المجتمع، فهناك اختلاف شاسع بين المدارس الموجودة بالأحياء الزاكية والأحياء الشعبية بقلب المدن الجزائرية، ولا نتحدث عن المناطق النائية التي لم تصلها بعد بواخر الإصلاح، فهذه الإصلاحات ما هي إلا مجموعة من التدابير والإجراءات وأساليب الانتقاء والتقويم والتصحيح التي تتبناه المنظومة في إصلاحها.

إننا نعيش حالة تدهور القيمة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية للمدرسة وكما يقول الباحث المغربي مصطفى محسن « أن النظام التربوي عجز بكل أنماطه ومستوياته عن تحقيق الديمقراطية الشاملة للتربية والتعليم والتكوين يعني توزيع غير عادل للرأسمال الرمزي والمادي للمهام والأدوار والإمكانات ». وقد أكدت الكثير من الملتقيات والندوات الدراسية والبحوث العلمية حاجة الجزائر إلى تكثيف الجهود من أجل التجديد والتغيير التربوي الذي يتصدى للمشكلات التي تواجه النظام التعليمي، والقيام بعملية التجديد والتطوير الحقيقي له ولكل عناصره وفي كل المناطق الجزائرية بدون استثناء، حتى يواكب التطور الحاصل في العالم ومتطلبات التنمية المحلية لكل منطقة ولكل ولاية.

## 14- مجالات الإصلاح التربوي الابتدائي:

**14-1- الأهداف العامة للمخططات التنموية:** أشرنا فيما سبق إلى سياسة المخططات التي انتهجتها الجزائر لإصلاح المنظومة التعليمية وبالخصوص بنية التعليم الابتدائي التي كانت هدفا مباشرا لكل اتجاهات تطوير التعليم الابتدائي، وكان لهذه السياسة أثر واضح على تشكيل النظم التعليمية في كثير من المراحل التي مرّ بها، والأهداف الأساسية لمجالات الإصلاح التعليمي خلال الفترات الزمنية الماضية ظل يرافقها التغيير الدائم في كل مكونات وعناصر التعليم من أهداف ومحتويات برامج... وحسب الحاجة إلى الإصلاح والتعديل.

وتجد الدراسة المتفحصة مواضيع كثيرة ومتنوعة للإصلاح، ضرورة التركيز على تحقيقها في أرض الواقع وذلك على اعتبار أن كل عنصر من مكونات المنظومة التعليمية الجزائرية ما يزال حتى يومنا هذا مطلبا متجددا خصوصا وأن مجالات تطبيق وتنفيذ البرامج الإصلاحية تسير ببطء شديد في كثير من المناطق الجزائرية بالخصوص النائية منها. فديمقراطية التعليم لا تتحقق في توفير الفرص التعليمية للجميع فحسب وإنما في توفير الإمكانيات والوسائل المتكافئة للتّحصيل الدّراسي بين أفراد المجتمع بدون تمييز فئة عن أخرى ومنطقة عن أخرى، فديمقراطية التّعليم حسب غاستون ميلاريه (G. Miliaret) أنها: « إمكانية متاحة، أمام الأطفال كافة، من أجل الحصول على تعليم متكافئ يتكيف مع استعداداتهم العقلية الخاصة، وذلك بشكل مستقل عن تأثير الشروط الاجتماعية الخارجية: كالوضع الاقتصادي والاجتماعي لعائلاتهم » (G.Miliaret, 1979 : 199).

**14-2- مؤشرات إصلاح التعليم الابتدائي:** إن التعليم يُعد المحور الرئيسي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية وكذلك للتّقدم والنهضة، في سياق هذا التحرك العالمي والدعوة إلى أن يكون التعليم للجميع، بدأ اهتمام الجزائر يتجه كأحد العناصر الرئيسية في التنمية البشرية واهتم الخطاب الرّسمي بتناول مظاهر أزمة التعليم والتي يقول عنها بركة مصطفى (2001) « أن أزمة المدرسة في الجزائر تعود إلى غياب مشروع تربوي واضح (أزمة إصلاحات تربوية) وحدد رؤيته لعملية الإصلاح من خلال زاويتين، تغيير النظام التعليمي وطرقه ومناهجه وإخراج المدرسة الجزائرية من دائرة المشاكل التي تخنقها ». من

هنا فقد تحددت أهم الخطوات العريضة للسياسة التعليمية الهادفة إلى الإصلاح الشامل للمنظومة التعليمية الجزائرية والمتمثلة في إحداث نقلة نوعية في التعليم، من التعليم بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات، والتركيز على التّعلم الذاتي بدلا من اكتساب المعلومات الجامدة، وكذلك إعادة النظر في دور المدرسة كمؤسسة تعليمية تربية اجتماعية، حيث لا ينبغي أن يقتصر دورها على التعليم فقط، بل أن يشمل الأدوار الأخرى المنوط لها، وهذا لا يتم إلا انطلاقا من عملية تخطيط نظامية تستند إلى الأسلوب العلمي والمشاركة الفعّالة، لأن وضع إستراتيجية للتغيير التربوي يعني الاهتمام بالتخطيط، « فالتغيير الذي يُسند إلى التّخطيط هو أكثر شمولاً واتساعاً من التّغيير العفوي أو التلقائي » (محمد أحمد موسى، 2002: 115)، لأن الإصلاح هو عملية تعديل وتجديد وتطوير لشكل البنية وكل عناصرها. وفي هذه العملية يقول محمد الجابري أن: « تحليل البنية معناه القضاء عليها بتحويل ثوابتها إلى تحولات ليس غير وبالتالي التّحرّر من سلّطتها وفتح المجال لممارسة سلّطتها عليها » وهذا النوع من التحليل هو ما يسميه بـ "التفكيك" ويقصد به تفكيك العلاقات الثابتة في بنية ما يهدف تحويلها إلى لا بنية إلى مجرد تحولات (نائلة أبي نادر، 2008: 255).

وهذا ما يحدث في بنية النّظام التعليمي، حيث تم تفكيك عناصرها واستبدالها بعناصر جديدة تتماشى والتطور الحاصل في العالم، لذلك فعملية التفكيك لا بد منها لتجديد شكل البنية وبالتالي نرى بأن تحل محلها بنية جديدة ذات طابع جديد وخصائص ومميزات حديثة وليس مجرد تحولات كما يقول الجابري.

لذلك لا بد أن توجد في أي بلد مؤسسات ومنظمات ومراكز تعنتي بالبحث العلمي وبالدراسة العلمية لأوضاع التعليم ولأهداف التخطيط العام للتربية، وتدرس مشكلات التربية في صلتها بالمشكلات الأخرى (النفسية والاجتماعية والفلسفية والدينية وغيرها) التي تعني التخطيط التربوي (عبد الله عبد الدائم، 1983: 633).

## 15- رأي الباحثين حول قضايا الإصلاح التربوي:

على هذا الأساس قمنا بطرح مجموعة من الأسئلة على الباحثين لمعرفة رأيهم حول موضوع إصلاح المنظومة التعليمية مستفسرين إجاباتهم كما يلي:

❖ إن نسبة كبيرة جدا ومعتبرة من المعلمين لا يفهمون الإصلاح الجديد فهما كافيًا يجعلهم قادرين على تحديد الاتجاه الذي يسلكونه في المدرسة، ويرجع ذلك في رأينا إلى انعدام التواصل بين مختلف الأطراف المعنية بالإصلاح التربوي والمعلم، وهذه الحقائق توضحها الجداول التالية:

**الجدول رقم (02):** جاء ليوضح إذا كان الإصلاح التعليمي الرّاهن ضروري في الوقت الحالي أم لا وذلك حسب رأي معلم المرحلة الابتدائية:

النسبة %	التكرار	العبارة
84,25 %	337	نعم
15,75 %	63	لا
100 %	400	المجموع

نلاحظ في الجدول التالي أن هناك نسبة 84,25% من أفراد العينة ترى في هذا الإصلاح التربوي ضروري للمدرسة الجزائرية في الوقت الحالي وذلك لما كانت تعانيه من مشاكل بيداغوجية وتربوية وهيكلية على جميع المستويات، وبالتالي فهي نسبة كبيرة تؤكد على أنه ضروري في الوقت الحالي الذي يشهد تطور سريع في جميع ميادين الحياة، لذلك على المدرسة الجزائرية أن تواكب هذا التغيير السريع الحاصل في العالم.

- « الإصلاح التربوي ضروري في الوقت الراهن ولكنه ينقصه التدرج والدراسة الكافية وتحضير مسبق للوسائل والتجهيزات كما ينقصه الضبط والتنظيم ». »

معلمة جامعية ثلاث سنوات خبرة.

- « إذا أردنا الإصلاح في أي مجال لا يهم الوقت ولكن الأساس يجب أن يكون مبني

على قاعدة صحيحة وتوفير الوسائل المساعدة على ذلك تتماشى مع الواقع المعاش ». »

معلمة خريجة المعهد 20 سنة خبرة.

- « نعم ضروري ولكن ليس بهذه الكيفية هذا إصلاح لم يصل ولن يصل إلى مبتغاه ».  
معلمة خريجة المعهد 18 سنة خبرة.
- « نعم ضروري ولكن بشكل عقلائي وليس على حساب المجتمع وتقاليد و ظروف معيشتة ».  
معلم خريج المعهد 35 سنة خبرة.
- « نعم ضروري لما عنده من استراتيجيات جديدة تنمي وتنثقف وتخلق روح المبادرة والبحث الدائم ».  
معلمة خريجة المعهد 27 سنة خبرة.
- وفي المقابل نجد نسبة 15,75% ترى بأن هذا الإصلاح ليس ضروري في الوقت الحالي وهي الأخرى لأسباب خاصة بها تتمثل في أنها تريد الإبقاء على المدرسة الأساسية ولم تقبل التغييرات التي طرأت عليها واستبدالها بنظام تعليمي جديد، وذلك لما تعانيه من مشاكل في عدم فهم المقاربة الجديدة وعدم التحكم في المفاهيم الجديدة التي تحملها، وما تتطلبه من وسائل تعجز المدرسة الحالية على توفيرها.
- « لا، لأن المدرسة لم تعد قادرة على الاستجابة لحاجات المجتمع المشروعة وغياب الرؤية الواضحة وسوء الترابط بين مختلف الأطوار للمنظومة التربوية ».  
معلمة جامعية 20 سنة خبرة.
- « لا يوجد إصلاح تربوي بالمفهوم الصحيح ».  
معلم خريج المعهد 22 سنة خبرة.
- « لا نقول عنه إصلاح وإنما تجارب تخاض على فئات من الشعب وهو الذي يدفع ضريبة هذه التجارب غير العقلانية ».  
معلمة خريجة المعهد 20 سنة خبرة.
- ❖ أما فيما يخص السؤال التالي: إذا كان الإصلاح التربوي مبني على عملية التخطيط التربوي أم هو عبارة عن قرار سياسي لا بد منه أم الاثنين معا.
- جاءت إجابة المبحوثين كما يلي:

## الجدول رقم (03):

النسبة %	التكرار	العبرة
38,75 %	155	التخطيط التربوي
51,50 %	206	قرار سياسي
9,75 %	39	الاثنين معا
100 %	400	المجموع

يتبين من هذا الجدول أن أعلى نسبة سجلت هي 51,50%، تؤكد على أن معلمين المرحلة الابتدائية يرون في عملية الإصلاح التربوي عبارة عن قرار سياسي أي صادر من السلطة المركزية العليا لا علاقة له بالدراسات والأبحاث وليس منطلق من عملية التخطيط التربوي التي هي أساسية وضرورية في عملية الإصلاح التربوي، إذا فهي ترى فيه أي الإصلاح التربوي أنه جاء لظروف معينة داخلية وخارجية فُرضت على الدولة الجزائرية .

- « إذا جاء نظام جديد وبرنامج إيديولوجي فلا مجال للمناقشة أليس للقاعدة المثقفة مجال للنقد البناء ». معلمة خريج المعهد 22 سنة خبرة.
- « قرار غير مدروس من مسئول ليس له دراية بالعملية التعليمية ». معلم خريج المعهد 22 سنة خبرة.

كما سجلت نسبة 38,75% ترى بأن عملية الإصلاح التربوي مبنية على عملية التخطيط التربوي لأنه يحمل في أوراقه مفاهيم ومصطلحات علمية جديدة لم تعهدها المدرسة الجزائرية من قبل وهي مفهوم الكفاءات والتعلم الذاتي الديداكتيك وكل المفاهيم الأخرى المرتبطة به، حيث حمل معطيات جديدة تركز على التعلم الذاتي وجعل التلميذ محور العملية التعليمية/التعلمية والمعلم كمرشد وموجه، فهذه كلها أمور جديدة قائمة على أسس علمية لم تعهدها المدرسة الجزائرية من قبل.

- « مبني على أسس ونظريات علمية للباحثين في ميدان التربية كالنظرية الحالية النظرية البنائية ». معلمة جامعية 32 سنة خبرة.

- « إن الأسس الأكاديمية موجودة لكن لا يوجد مراعاة الأسس الاجتماعية والنفسية للمتعلم ». معلمة جامعية ثلاث سنوات خبرة.

كما سجل الجدول نسبة 15,75% والتي ترى بأن عملية الإصلاح التربوية قائمة على اتجاهين أي أنه جاء وفق القرارات السياسية وذلك لمركزية القرار، وفي نفس الوقت أنه مبني على عملية التخطيط التربوي.

- « هو حسب ما نعيشه خليط بين التخطيط التربوي والقرارات السياسية (يخدم سياسة البلاد فقط) ». معلمة خريجة المعهد 20 سنة خبرة.

- « أظن من جانب أنه مبني على التخطيط التربوي ومن جانب كبير مجرد قرار سياسي » معلمة خريجة المعهد 18 سنة خبرة.

لقد أدت الأزمات التي شهدتها المجتمع الجزائري في التسعينات من القرن العشرين إلى الدعوة للقيام بالعديد من الإصلاحات التعليمية، لتعكس مبادئ التوجهات الجديدة التي تبنتها السياسة الجزائرية سواء اقتصادية أو اجتماعية وثقافية أم تربوية... حيث صار التعليم كأحد العناصر الرئيسية في عملية التنمية البشرية والعوامل المهمة في إحداث التغيير الاجتماعي وتحقيق الأمن القومي.

وبالتالي حدث تغيير كبير في النظام التعليمي ككل والتعليم الابتدائي خاصة سواء من حيث تعديل الخطة الدراسية أم من حيث تقسيم مراحل التعليم، هذا بالإضافة إلى إنشاء العديد من المراكز التربوية التي تتولى النهوض بهذا النوع من التعليم، فعلى مستوى التخطيط عقدت وزارة التربية الوطنية عدة حلقات نقاشية تشاورية حول تطوير التعليم الابتدائي كانت على المستوى المركزي.

- إن القراءة التحليلية للأهداف التربوية تعبر عن اتجاهات إيجابية مختلفة تمنح الصلاحيات لكل أطراف المجتمع المدني للمشاركة ومتابعة العملية التعليمية وتوثيق الصلة بين المجتمع والمدرسة سواء على مستوى التخطيط أو مستوى التنفيذ، تقول ليز وآخرون (Lise & d'autres) « لا يجب على المدرسة أن تعتبر كالعربة السوداء، وإنما هي مؤسسة تحتوي على نوع من الاستقلالية والتي تسمح لها عن طريق أفعال أعضائها

الذين يعتبرون الفاعلين الاجتماعيين الحقيقيين أن تعطي صورتها الحقيقية وتسيرها « (Lise & d'autres, 1998: 81).

ولكن الواقع الفعلي يحمل داخله العديد من المشاكل التي تحول دون المشكلة الفعلية لهؤلاء الأطراف كأولياء التلاميذ والمعلمين ورجال الإعلام... بوصفهم ممثلين عن المجتمع، وبالتالي الحد من المشاركة الفعلية لمؤسسات المجتمع، لأن المدرسة الابتدائية ليس لديها الصلاحيات التي تمكنها من اتخاذ القرارات في إطار السياسة العامة للتعليم، يعني هذا عدم الاستقلالية في اتخاذ القرارات التربوية، لأن عمليات التخطيط تتم على المستوى المركزي (وزارة التربية الوطنية) وعلى هذا الأساس فالأمور التربوية المتعلقة بالمدرسة الابتدائية تسهر على تنفيذها المراكز الخاصة بذلك كمركز تطوير المناهج ومركز الامتحانات والتقويم التربوي...

وبالتالي، فإن المدرسة ليس لها الحق في اتخاذ القرار فهي تعتمد على القوانين والقرارات الوزارية التي تقيد نشاطها ولا تترك لها مجالاً للإبداع والابتكار أو التفاعل الإيجابي، وبالتالي فإن الجهاز المركزي هو صاحب القرار في اتخاذ القرارات التربوية، وهكذا تصبح المدرسة الابتدائية تنفيذ هذه القرارات التي تمليها عليها السلطة المركزية. هذا ما لا نجده في بعض الدول الأوروبية مثلاً كإنجلترا رغم أن وزارة التربية والعلوم هي الهيئة المركزية المسؤولة عن إدارة التعليم الابتدائي منذ عام 2001 إلا أن اختيار المنهج ومحتواه يقع تحت مسؤولية إدارة كل مدرسة على حدة أو على مستوى كل سلطة تعليمية محلية وتقوم هيئة إدارة المدرسة أيضاً بتحديد استخدام وشغل المباني المدرسية كما تقوم بتحديد مواعيد الفصول الدراسية وجدول الحصص، كما يمكن لمجلس إدارة المدرسة بدعوة من يشاء من أولياء الأمور وغيرهم لمناقشة سياسة المدرسة أو أي مشكلات بها.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فالإدارة قائمة على فكرة اللامركزية، وليس هناك نظام قومي للتعليم، فإدارة التعليم هي اختصاص كل الناس في كل ولاية والمدارس الأمريكية حريصة على التمتع بأكبر قدر ممكن من الاستقلال والحرية في إدارة شؤونها (أمل عبد الصمد، 2007: 48/45). فهذه بعض نماذج الإدارة اللامركزية، حيث نجد



اليابان كذلك تتسم إدارة التعليم فيها بأنها وسط بين المركزية المتشددة واللامركزية المفرطة، فرغم أنها تخضع للنمط اللامركزي، حيث تختص وزارة التعليم على المستوى الوطني ببعض المهام مثل توفير نسبة من التمويل ورسم السياسة العامة ووضع خطط الإصلاح واختيار موضوعات المنهج، بينما تختص إدارة التعليم على مستوى الولايات والمقاطعات ببعض المهام مثل توفير بقية التمويل ومتابعة خطط التنفيذ للسياسات واختيار الكتب المناسبة وإعداد الخطط الإجرائية ومتابعتها وتقويمها واعتمادها ورفع تقرير بها للوزارة حتى يتسنى وضع السياسات الجديدة (أمل عبد الصمد، 2007: 52).

فعلى المستوى العالمي هناك إدارة مركزية وأخرى للامركزية حيث كل إدارة وخصائصها ومميزاتها فنجد الباحث جيزيل هايم H. Giazel\* يقترح نظام جديد يسميه بالنظام (Système hybride) وهو النظام الذي يجمع فيه إيجابيات كلتا الإدارتين المركزية واللامركزية ويكون نظام خاص والذي يركز فيه على العدالة والحرية في إطار العولمة ويتمثل في النقاط التالية:

- استقلالية المدارس.
- عملية التقويم ومراقبة التعليم بكل مراحله.
- مشاركة أولياء التلاميذ في تسيير شؤون المدرسة.
- منح سلطة التسيير لمدير المدرسة.
- التمكن من تعديل المنهج الدراسي وحرية الاختيار ما بين المواد الدراسية (إمكانية الاختيار).
- تفتح الخريطة المدرسية.
- استشارة أولياء التلاميذ والمؤسسات الاجتماعية في تصميم المنهج الدراسي.
- المدير سيد الأمور Souverain له الحق في التصرف.
- يجب تعديل وتقويم المناخ المدرسي.

فهذه كانت بعض النقاط التي اقترحها الباحث جيزيل لإصلاح السياسة التعليمية، لأن حسب الباحث كلتا الإدارتين (المركزية واللامركزية) تعانين من المشاكل في تسيير

\* - HAIM Giazel, Laboratoire de science de l'éducation, Mars, 2008, Uni. Lausanne, Suisse.

التعليم بصفة عامة، لذلك محاولة منه التوفيق بين التّمتين، فالنّظام التّعليمي مهما كانت إدارته فهو مرتبط بالسياسة الإيديولوجية والاجتماعية الثقافية للمجتمع، فهي التي تحدد مبادئه وأساليبه تسييره.

يتضح مما سبق معاناة المدرسة الابتدائية بالجزائر من عدم الاستقلالية في اتخاذ القرارات التربوية بالخصوص المتعلقة بالتمويل، فالمدرسة هي تابعة للبلدية التي تشرف على تمويلها كما كان معمول به منذ الاستعمار، حيث كانت البلديات التي يسيروها الكولون هي التي تشرف على تمويل المدارس لذلك عارضة بقوة شديدة تمويلها وبناءها للأهالي. فنلاحظ أن هذه السياسة لازال معمول بها بعد خمسين سنة من الاستقلال، فالمدارس الابتدائية في كل قطر الجزائري تعاني من عملية التّمول وحالتها لدليل كبير على ذلك، فنجد مدارس بقلب المدن الكبرى لا تتوفر على أدنى شروط التعليم وما بالك الموجودة بالمناطق الريفية والأحياء الشعبية لذلك سُميت بالمدرسة المنكوبة، ما عدا بعض المدارس الموجودة بالمناطق الراقية بالمدن التي عاينت الدراسة الحالية تتوفر على كل الشروط الضرورية ولكن حسب رأي المعلمين أن جمعية أولياء التلاميذ التي تتكون من التّجار والإطارات العليا في الدولة هي التي تسهر على تدعيم المدرسة بكل ما يستلزمها حيث قالت إحدى المعلمات بإحداث المدارس الابتدائية بمدينة وهران بحي راقى: « إذا طلبت من التلميذ حبة بطاطا يحضر لي صندوق »، وهذا لدليل قوي على التّدعيم المادي للأولياء التلاميذ لتحسين وضع المدرسة الابتدائية. حقيقة هذا مشكل عويص تعاني منه المدرسة حيث نجد في صراع دائم مع البلدية لتمويلها، بينما نجد بعض الدول التي يعتبر نظامها التعليمي من أفضل النظم التعليمية العالمية وهي اليابان، أنها « تتفق نسبة كبيرة من الدّخل القومي على التعليم وهذا الإنفاق هو الذي قاد الدولة إلى بناء قاعدة تربوية من الخبراء والمفكرين مما أثر ايجابيا على الاقتصاد وعلى مواجهة التحديات العالمية والوصول باليابان إلى دولة صناعية كبرى...، حيث يبلغ الإنفاق على التعليم الابتدائي 38,5 % على المستوى القومي » (أمل عبد الصمد، 2007: 53).

حظي التعليم الابتدائي بالدول المتقدمة باهتمام واسع حتى يواكب كافة التطورات التي تحدث في العالم والتي يتطلب مدرسة حديثة ذات كفاءة عالية، فعلى المدرسة

الابتدائية الجزائرية أن تغيّر من حالتها ووضعها المزري إذا أرادت التّقدم وهذا يستوجب ما يلي:

- إعطاء المدرسة الابتدائية الصلاحيات التي تمكنها من اتخاذ بعض القرارات الخاصة بالقانون الداخلي ولا تظل مؤسسة تنفيذية فقط.
- تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع في إطار الشفافية.
- تفعيل دور المجتمع بكل مؤسساته في المشاركة في عملية الإصلاح التربوي.
- استخدام الإدارة المدرسية تقنيات الاتصال المتطورة أي شبكات الانترنت الذي لا يزال محدودا جدا أو نقول منعدما حتى يكون هناك اتصال بين المدارس فيما بعضها وبين المدرسة والهيئة العليا.
- تبادل الخبرات والنشاطات العلمية عن طريق اللقاءات والاتصال بالمدارس الأخرى.
- قضية تمويل المدارس الابتدائية، يجب أن تكون لها استقلالية عن البلدية أو تكون هناك متابعة إدارية فوق البلدية تشرف على تمويل المدارس الابتدائية وذلك لتحسين ظروفها الحالية وتجديدها لتتماشى والتطور الحالي وما تتطلبه المدرسة الحديثة.

يتضح من خلال العرض السابق أن إصلاح التعليم الابتدائي بالجزائر لازال يعاني الكثير من النقائص كما يقول مصطفى محسن « لقد عملت الإصلاحات التربوية على تسوية الواقع أكثر مما ساهمت في إصلاحه وتحديثه وتنميته » وهناك العديد من المشاكل والمعوقات التي تعيق المدرسة الابتدائية على أداء واجبها التعليمي وتحقيق أهدافها التربوية التي لا تزال حبر على ورق فقط، فالواقع شيء آخر تماما.

## خلاصة الفصل:

إلى هنا نكون قد أتينا على المراحل التي مر بها التعليم الابتدائي منذ العهد العثماني والذي ميزه التعليم التقليدي المتمثل في الكتاب والزوايا التي لعبت دورا كبيرا في المحافظة على الدين الإسلامي واللغة العربية ومحاربة الأمية في أوساط الشعب الجزائري، وذلك بشهادة الفرنسيين أنفسهم أثناء احتلالهم للجزائر عام 1830 ورغم سياسة القمع والتجهيل التي شنتها الإدارة الفرنسية ضد التعليم التقليدي إلا أنه ظل قائماً على نشر رسالته التربوية التعليمية . أما إبان الاحتلال الفرنسي فقد تميز التعليم في البداية بالإهمال من جانب الاستعمار لانشغاله بالاحتلال والتصدي للثورات الشعبية والاستيلاء على الأوقاف والحبوس وتبني سياسة التعليم المشترك عربي/فرنسي من طرف الإدارة العسكرية، ولكن هذه السياسة أثبتت عدم فعاليتها وقلت المدارس على المستوى الوطني ورفض الفرنسيين لفكرة الاشتراك مع العرب المسلمين، ثم جاءت مرحلة إلغاء هذا النظام من طرف الكولون والمعارضين لتعليم الأهالي بالجزائر، إلى أن جاءت المرحلة الأخيرة التي شهدت ميلاد المدرسة الفرنسية الخاصة بالجزائريين بالأسلوب الفرنسي المحض ولكن ظلت دائما الإدارة الفرنسية مترددة في موقفها تجاه هذه المدرسة وفي المقابل ظهور الحركات الإصلاحية الوطنية التي أصبحت تتادي بالتعليم العام لكل أبناء الجزائر ووفق تعاليم دينه ولغته وثقافته ونادت بالتعليم العربي الإسلامي الحر .

وما يمكن أن نستخلصه من التحليل السابق لوضعية النظام التعليمي الرسمي في ظل الاحتلال الفرنسي أنه كان مسخرا لخدمة حاجات وأهداف الفرنسيين والكولون الأوروبيين كما أن فئة قليلة جدا من الجزائريين التي استفادت من هذا النظام، في حين أن الأغلبية منهم قد ظلت بعيدة عن المدرسة الفرنسية، وكل الأرقام والإحصائيات جاءت لتعطي صورة دقيقة لسياسة التعليمية للإدارة الفرنسية بالجزائر منذ 1830 إلى 1962، والتي أورثت المجتمع الجزائري تعليما ذو قيم حضارية أوروبية وأدخلته في أزمة ثقافية ولغوية واجتماعية واقتصادية وجد نفسه يتخبط فيها بعد الاستقلال وكانت انعكاساتها شديدة على المنظومة التربوية المستقلة تحت الإدارة الجزائرية. التي عملت منذ الأيام الأولى للاستقلال على تبني سياسة الإصلاح والتجديد ولكن كانت بطيئة في البداية،

حيث استمرت المدرسة الموروثة وذلك لضيق الوقت والظروف التي كانت تعيشها البلاد، وانتهجت الجزائر سياسة المخططات، إلى أن جاء مشروع المدرسة الأساسية الذي أعطى صورة جديدة للمدرسة الجزائرية ذات تسع سنوات. والتي استمرت أكثر من عشرون سنة ولكن آلت إلى نتائج سلبية أدت إلى تغييره بنظام جديد، بالإضافة إلى الأحداث التي عاشها المجتمع الجزائري في فترة التسعينيات دفعته إلى تبني بيداغوجية جديدة تتماشى والتغيرات والمستجدات الحاصلة في العالم اليوم.

واستمرت الإصلاحات كما أريد لها أن تكون، فالإصلاح التربوي يجب أن يكون ترجمة حقيقية للخطاب الرسمي الحامل لتعليماته وأفكاره إلى واقع ملموس معاش داخل المدرسة تظهر نتائجه في التحصيل الدراسي للتلاميذ والممارسات المهنية للمعلمين ويعطي صورة حقيقية للمدرسة الحديثة تسمح بتطبيق المقاربة الجديدة التي حملتها أوراقه. وبالتالي نؤيد قول الباحث: « نحن في أمس الحاجة لتغيير النظام التربوي، لأننا لا نزال نعاني من مشكلة كبيرة تتمثل في غياب فلسفة تربوية رشيدة وواضحة المعالم، تعكس توصيات المواثيق الوطنية وتعطي للقائمين على العملية التربوية رؤية واضحة ودقيقة عن الأهداف التربوية التي يجب بلوغها لخلق مجتمع معاصر » (مولاي إدريس، 1991: 14/13).

## الفصل الثاني التعليم الابتدائي

« الطفل كائن من أهم حاجاته الأساسية "اللعب" فهو بحاجة لأن يشعر بأنه طفل ». «  
كلابراد

« ساعدني لأعمل وحدي ». «

مارية مونتسوري

« الطبيعة أرادت أن يكون الطفل طفلا قبل أن يصبح راشدا...فلنترك الطفولة تنضج في  
الطفل ». «  
جون جاك روسو

## محتوى الفصل

تمهيد

1- لمحة تاريخية:

1-1- المدارس الابتدائية في البلاد الكاثوليكية.

1-2- المدارس الابتدائية في البلاد البروتستانتية.

1-3- أنواع المدارس في تلك الفترة.

1-4- الإصلاحات التربوية بأوروبا.

1-5- المدارس الابتدائية في البلاد الإسلامية.

2- تعريف المدرسة:

2-1- التعريف اللغوي

2-2- التعريف الاصطلاحي

3- تعريف المدرسة الابتدائية:

3-1- التعريف اللغوي.

3-2- التعريف الاصطلاحي.

4- التعليم الابتدائي.

5- مفهوم المدرسة من المنظور السوسولوجي.

6- التكوين العمري والجنسي للمدرسة الابتدائية.

7- أهمية التعليم الابتدائي.

8- خصائص التعليم الابتدائي.

9- وظائف المدرسة الابتدائية

10- التعليم الابتدائي في بعض الدول المتقدمة.

11- التعليم الابتدائي بالجزائر.

12- مسار إصلاح التعليم الابتدائي بالجزائر.

12-1- المراحل التعليمية.

12-2- التعليم الابتدائي.

- 12-3- التعليم المتوسط.
- 12-4- التعليم الثانوي.
- 12-5- التعليم الخاص.
- 12-6- الرزمانة المدرسية.
- 12-7- الرزمانة الدراسية.
- 13- النماذج البيداغوجية.
- 13-1- المقاربة بالمحتويات (المضامين).
- 13-2- المقاربة بالأهداف:
- 13-2-1- الأهداف التربوية
- 13-2-2- الأهداف التربوية للمدرسة الابتدائية.
- 13-2-3- الانتقادات التي وجهت للمقاربة بالأهداف.
- 13-3- المقاربة بالكفاءات:
- 13-3-1- تعريف الكفاءة لغويا.
- 13-3-2- تعريف الكفاءة اصطلاحا.
- 13-3-2- المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الكفاءة.
- 13-3-4- أي موقع للمقاربة بالكفاءات داخل التعليم الابتدائي.
- 13-3-4- مفهوم الكفاءة في خطاب الإصلاح التربوي بالجزائر.
- 13-3-5- واقع المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.
- 14- رأي المبحوثين حول المقاربة بالكفاءات.

خلاصة الفصل



**تمهيد:**

أصبح من الضروري النظر إلى التعليم باعتباره نظاماً اجتماعياً في علاقته بالنظام الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للمجتمع، والمدرسة كتنظيم اجتماعي هي إحدى وحدات التحليل الأساسية، وبالتالي يختلف مفهوم النظام التعليمي من مجتمع لآخر وفقاً للفلسفة التربوية التي يستند إليها في اشتقاق أهدافه وخصائصه التي تميزه.

المدرسة هي مؤسسة اجتماعية تربوية وتعليمية أوجدها المجتمع لخدمته ونقل التراث من جيل لآخر، ونتيجة لتطور المفاهيم التربوية الحاصلة في العالم ظهر المفهوم الحديث للمدرسة التي تتأدي بتزويد الأجيال بمفاهيم علمية وطرق تربوية حديثة حيث أصبح الاهتمام منصبا على الطفل ككائن له عالمه الخاص به وأصبح ربط المدرسة بالمجتمع.

هذا ما حدث للمدرسة الابتدائية الجزائرية التي عرفت أنواع مختلفة من البيداغوجيات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا وذلك انطلاقاً من بيداغوجية المضامين إلى المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات التي أدخلت مفاهيم جديدة على المدرسة . و هذا ما سوف نتعرض له بالتفصيل في هذا الفصل كل ما يتعلق بالتعليم الابتدائي وتاريخه وأهميته وبالخصوص بالجزائر أي المدرسة الابتدائية ووضعية المعلم والمشاكل التي يعاني منها.

## 1- لمحة تاريخية عن المدرسة الابتدائية:

قد توصل الإنسان إلى اختراع المدرسة قبل حوالي خمسة آلاف سنة، عندما أنشأ السومريين في جنوب العراق أول المدارس في تاريخ البشرية لتقوم من حيث الأساس بتعليم نظام الكتابة المسمارية الذي نجحوا في تطويره، ومن بلاد سومر انتشرت الكتابة والتعليم في كافة أرجاء العالم في دول آسيا القديمة من الهند إلى الصين إلى العبريين والفرعنة وغيرهم من الأقوام التي عرفت التعليم وطورته حتى أبواب العصور الوسطى واهتمت هذه « الأنظمة بإنشاء المدارس وتعظيم دورها التربوي وإشراف الدولة على تأسيسها، وأصبحت وظيفة التربية تنقسم إلى متخصصة وعامة، حيث أصبحت الوظائف المتخصصة كإكتساب المعارف الأساسية والمعلومات من نصيب المدرسة وبقيت وظائف التربية العامة من حظ الأسرة، ولقد لعبت التربية في مختلف عصور التاريخ دورا هاما في إعداد الإنسان وتهذيبه وتطويره » (علي القاسمي، 1990: 5).

كان التعليم بالمجتمعات القديمة تحت إشراف رجال الدين والكهنة، وكان جزءاً من الحياة، حيث يسعى لتحقيق أهدافا معينة حسب كل دولة، أما في العصور الوسطى التي عرفت انتشار الديانة المسيحية والتي أصبحت المنهج الأساسي للتعليم، ونلاحظ أن مسيرة الإنسان استمرت على خط الدين والكهنة في احتكار التعليم كما كان في الحضارات القديمة إلا أن هنا الأمر يختلف في أن المسيحية دين مُنزل من السماء على النبي عيسى عليه السلام و« ليس دينا وصل إليه فيلسوف من الفلاسفة ليحمي به نظاما اجتماعيا قائما » (عبد الغني عبود وآخرون، 1982: 35). ولذلك قادت المسيحية الحياة بثنتي مجالاتها في أوروبا، ومن ثم أصبحت الكنيسة هي المسئول الأولى عن شؤون حياة الفرد وتعليمه مبادئ الدين المسيحي وبالتالي سيطرت على التعليم وأشرفت عليه، وقامت بإنشاء المدارس لتعليم القراءة والكتابة حين أسست الأديرة ثم الكاتدرائية كمؤسسات تعليمية تهتم بتوفير تعليم أولي وثانوي.

كما تمثل هذا « الإشراف الكنيسي على التعليم في تحديد مناهج التعليم في المدارس على الفنون السبعة الحرة والتي أخذوها عن الإغريق وقسموها إلى زمرتين:

الثالث الذي يشمل النحو والخطابة والجدل والربوع الذي يشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى » (عبد الله عبد الدائم، 1960: 79)، وكان هدف التعليم في العصور الوسطى المسيحية هو تعليم أهداف المسيحية القائمة على نبذ الحياة وتخليص الإنسان من

خطيبته الأولى وإماتة شهوات الدنيا والجسم للوصول إلى الجنة، وظلت الأديرة من المؤسسات التي عملت لوقت طويل على احتكار التعليم ثم ظهرت الكنائس الكانترائية لتواصل نفس أهداف الأديرة واستمرت حتى القرن الثامن عشر في احتكار التعليم والإشراف عليه في أوروبا كلها وحتى في بعض دول الشرق الأوسط التي تدين بالمسيحية.

### 1-1- المدارس الابتدائية في البلاد الكاثوليكية: في هذه المناطق عُرف ما يُسمى

بمدارس الإخوان المسيحيين (1651 - 1719) التي أسسها جان باتيست دولاسال (Jean-Baptiste de la salle) وكان عدد المدارس حين توفي مؤسسها 27 مدرسة فيها 274 أختاً. وفي مطلع الثورة الفرنسية كان عدد المدارس 122 مدرسة ثم اتسع انتشارها خلال القرن التاسع عشر حتى شمل نشاطها كثيراً من الأقطار البروتستانتية علاوة على الأقطار الكاثوليكية.

ولقد كانت الروح التي سادت هذه المدارس دينية محضة سادتها نزعة التشقق واستعمل العقاب الجسدي في هذه المدارس ولجئ إلى الأعمال الكتابية وإلى الضغط والإكراه، وقد كانت هذه المدارس مجانية. ونظراً لانفصال المدرسة عن الكنيسة من جهة والحالة الاجتماعية المزرية في تلك الأزمنة، لقد كان معلمو المدارس الابتدائية جنوداً عاجزين أو غيرهم ممن يشتغلون بالمهنة مؤقتاً ويسارعون إلى تركها متى حانت الفرصة، ولذلك فقد عمد الإخوان المسيحيون سنة 1685 إلى فتح ما يمكن أن يعتبر أول دار للمعلمين الابتدائية، وقد عمدوا على وجوب دخول كل معلم إلى هذه المؤسسة وجعل التمرين العملي على التدريس جزءاً من برامج هذه المؤسسات ولا شك أنهم سبقوا الكثير في هذا المجال.

كما قاموا بإنشاء نظام الصفوف المأخوذ به الآن وذلك لأن العادة كانت يقتضي بتعليم كل طفل على حدة وأن يُسمع كل طفل درسه للمعلم على حدة، وهذا النظام سبب الاعتناء في تقسيم المدرسة إلى صفوف مختلفة البرامج مما نعهد إليه اليوم في مدارسنا (محمد منير مرسي، 1993: 105).

كما سمح ملوك فرنسا للكنيسة أن تحتكر التعليم وذلك نظراً لقيام الكنيسة بتلقين التلاميذ أن يكون خاضعين «للحق المقدس للملوك». إلا أن هذا الوضع لقي معارضة شديدة من جانب الثورة الفرنسية وأصر رجالها على أن الدولة هي التي تتولى الإشراف على التعليم (محمد منير مرسي، 1993: 202).

وفي القرن السابع عشر طالبت الولايات الفرنسية الكنيسة ببناء المدارس في كل المدن والقرى وأن تقيم التعليم الإلزامي، وعندما تولى لويس الرابع عشر الحكم ترك أمر التعليم كلية إلى الكنيسة الكاثوليكية.

أما في بداية القرن التاسع عشر كان الإشراف على التعليم وتمويله في أوروبا على يد الكنيسة الكاثوليكية والرومانية لدرجة كبيرة، وكان التعليم الابتدائي ينشط أكثر في مدارس الإخوان المسيحيين.

### 1-2- المدارس الابتدائية في البلاد البروتستانتية: أهم ما نتج عن حركة الإصلاح

هو إقامة أنظمة للتعليم ومجموعة من المدارس تراقبها الحكومة وتتفق عليها ولو جزئياً، وكان من المبدأ الذي دعا إلى إنشاء هذه المدارس الابتدائية هو القناعة بأن من واجب العائلة والكنيسة والدولة بصورة خاصة أن تعمل على تمكين كل طفل من الذهاب إلى مدرسة ابتدائية على الأقل.

ولقد قام أول نظام مدرسي عام 1559 حين تبني (الدوق ورتمبرغ) خطة تقضي بتسيير التعليم للجميع ولم توافق عليها الدولة حتى عام 1565م، والتي قضت بإنشاء مدرسة ابتدائية تعلم باللغة القومية في كل قرية، وقد كانت المواد العلمية التي تدرس فيها لا تزيد على القراءة والكتابة والدين والموسيقى (فاخر عاقل، 1981: 42).

### 1-3- أنواع المدارس في تلك الفترة: يعتبر القسم الأخير من القرن الخامس عشر

والقسم الأول من القرن السادس عشر عهد التحول الفكري من القرون الوسطى إلى العصر الحديث، فساهمت الاهتمامات الفكرية والأعمال التربوية بكاملها إلى انتقال التعليم من الكنائس إلى المدارس، رغم أن الروح التعليمية كانت دينية بالاسم ولكن أصبحت دنيوية بالفعل، فانتقل التأثير من أيدي رجال الدين إلى أيدي المعلمين وبعد أن كان التعليم دينياً محض أصبح فلسفياً منطقياً.

ولقد كان عمل المدارس تنمية قوى الطالب لعرض المفاهيم المجردة وتفسيرها وتعريفها ومناقشتها والدفاع عنها، ولقد بدأت علوم القدمات أو على الأقل ما كان معروفاً منها يعود إلى المدارس التي ازداد عددها بجميع درجاتها، وبهذا كله تهيأ العالم التربوي لتغيير روحه وتبني الروح الجديدة التي جاءت مع القرنين 15 و 16 (فاخر عاقل، 1981: 42/43).

و بالتالي ظهور مدارس جديدة متشربة بالروح الجديدة تشرباً لم يكن ممكناً من المدارس القديمة التي سادها الروح التقليدية القديمة، ومن هذه المدارس نجد في بداية القرن السادس عشر ما يلي:

### 1-3-1- مدارس البلاط والنبلاء: وهي مدارس جديدة تدير بالروح الجديدة تحت

رعاية الملوك والنبلاء الذين اهتموا في كل أنحاء أوروبا ببناء مثل هذه المدارس، حيث كانوا يتسابقون على اقتناص العلماء المشهورين الذين كان من دعواتهم التنقل طبقاً للتشرف أو بغية مقابلة المشاهير من زملائهم، ولقد ازدهرت في إيطاليا وألمانيا... وقد كانت هذه المدارس داخلية تشرف على تربية أولاد النبلاء، وتهتم بالتربية البدنية والعنصر الاجتماعي في التربية كما تعاضمت أهمية الآداب ونتج عن ذلك امتزاج المثل العليا للروسية مع الأفكار الإنسانية. وكان هدف هذه المدارس هو تحضير أولاد النبلاء للقيادة في الدولة والكنيسة.

### 1-3-2- مدارس الجمنازيوم (Gymnasium) المدارس الثانوية: وهي المدارس

الإنسانية النموذجية، لقد نشأت نتيجة تطور مدارس المدن أو مدارس الكنيسة. وحلت اللغة اللاتينية الأدبية محل اللاتينية الكلاسيكية والآداب محل علم البيان الصوري والرياضيات محل علم الكلام وإضافة للغة اليونانية وأحياناً العبرية، وقد حدث ذلك في مطلع القرن السادس عشر، وأشهر هذه المدارس مدرسة ستراسبورغ، والجدير بالذكر أن هذه المدارس لم تكن تدرس اللغة الوطنية بل كانت تدرس اللاتينية وقليلاً من اليونانية، وكانت التربية فيها من النوع الإنساني الضيق ولما نشأت نظم التربية الحكومية أصبحت هذه المدارس جزءاً من النظام العام تراقبها الحكومة إلا أنها بقيت خير أنواع المدارس الثانوية.

### 1-3-3- المدارس الإنجليزية الخاصة: وهي تشبه المدارس السابقة ولكنها كانت

مستقلة في نشأتها عن الحكومة والكنيسة، عاشت على الإحسان الخاص أو المنح الملكية، ولعل أشهر هذه المدارس هي مدرسة إيتون Eton وركبي Rugby وهارو Harrow وقد بقيت هذه المدارس محتفظة بروحها الإنسانية الطبقية حتى عام 1864 (فاخر عاقل، 1981: 85/84).

### 1-4- الإصلاحات التربوية بأوروبا: لقد تلاحقت التغيرات في أوروبا منذ الإصلاح

الديني وتلاحقت الثورات الفكرية التي تتادي بالتغيير في المجال الفكري والاجتماعي

والاقتصادي والسياسي، هذا ما ساعد على نقل أوروبا من عصور التخلف والجهل إلى عصور النهضة ثم العصر الحديث وانتشار أفكار جديدة عن ما ساء في العصور الوسطى، ولذلك يلاحظ الدارسون أن « تاريخ النظم التعليمية الحديثة في أوروبا يبدأ من مطلع القرن السادس عشر حيث بدأ الإصلاح وأصبح ينظر للتربية على أنها تعد للحياة وعلى أنها قد أصبحت ضرورة اجتماعية، وأن فلسفة التربية ذاتها قد تغيرت حيث ظهرت "فكرة التربية الحرة" التي تقوم على تأكيد الإحساس الفردي والعقل الفردي في مواجهة المذاهب الكنسية وتحكم الكنيسة » (عبد الغني عبود وآخرون، 1982: 46).

ثم وسعت المدارس اللاتينية الموجودة في المدن حتى شملت ستة (6) صفوف بدلا من ثلاثة، ولقد بقيت هذه الخطة دون تحوير حتى عام 1773، وفي عام 1724 صدر قرار يقضي بوجوب تعليم الفتاة مثلها مثل الأولاد، وفي سنة 1773 صار سن الدراسة يمتد ما بين الخامسة والرابعة عشر كما وسعت البرامج والحكومة خلال هذه الفترة تقدم تربية مجانية. أما الدولة التي تبنت التربية الإلزامية لكل الطبقات فقد كانت دولة ويمار عام 1619 وقد قضى القانون الذي أصدرته حينئذ أن جميع الأطفال بنات وذكور يجب أن يذهبوا إلى المدرسة ما بين السنة السبعة والثانية عشر و(الدوق أرنست) هو صاحب الفضل الأول في إنشاء نظام المدارس الألمانية العصرية، ونظام التعليم الذي قضى به يشبه إلى حد كبير نظام التعليم الألماني الحاضر، وقد نص القانون على وجوب معاقبة الآباء الذين لا يداوم أولادهم على المدرسة، وقد أثرت حرب الثلاثين (1618 - 1648) على نمو أنظمة المدارس الألمانية تأثيرا سيئا مما سبب جمودها حتى القرن الثامن عشر حيث بدأت تستعيد نشاطها وتستكمل نماءها، أما في إنجلترا كانت شؤون التعليم متروكة للعائلة والكنيسة حتى منتصف القرن التاسع عشر أو بعد ذلك.

وقد كانت التربية حتى ذلك الوقت متروكة للمدارس الخاصة أو المدارس التي تشرف عليها الكنيسة، ومثل هذا صحيح عن بقية الدول البروتستانتية مع شيء التفاوت (فاخر عاقل، 1981: 103/104)، واضح من هذا أن المدرسة الابتدائية قد تطورت مع مرور الزمن متحولة في اتجاهاتها وأفكارها ومحتواها من عالم الكبار إلى عالم الصغار.

## 1-5- المدرسة الابتدائية في البلاد الإسلامية: لقد كان المسجد أول مؤسسة تعليمية

في الإسلام يقوم بتعليم الناس تعاليم الإسلام (الدين الجديد) ومبادئ القراءة والكتابة التي جاءت بهم الدعوة المحمدية حين كان في « الأول مكان التعليم الأولي، ولكن المسلمين فضلوا فصل تعليم الصغار، في مكان خاص فيما بعد خوفاً على الجامع من حيث الأطفال، وعدم تقيدهم بأصول النظافة » (أسماء حسن فهمي، 1947: 26)، وأدى ذلك إلى ظهور الكتاتيب كمكان لتعليم الأطفال حفظ القرآن الكريم، و كانت جد محدودة في حجمها تضم عدد معين من التلاميذ، وهي في غالب الأحيان عبارة عن حجرة واحدة يعطي فيها المعلم درسه، وكانت متباينة من حيث المباني والمستوى التعليمي والمناهج الدراسية وعدد تلاميذها و هي ذات نمط تقليدي محض.

ولم تكن الكتاتيب في الإسلام تخضع لي سلطة معينة أو هيئة دينية إسلامية وإنما كانت حرة، وكان نوعان أولهما هو الكتاب الذي يتلقى فيه المعلم أجراً من ولي أمر الطفل على تعليمه والثاني هو كتاب السبيل الذي يتلقى فيه أبناء الفقراء تعليمهم بالمجان.

وكان معلمو الكتاتيب نوعين، أولهما هو (المعلم) الذي يعلم في الكتاب بنوعيه، والثاني هو (المؤدب) الذي يعلم أبناء الأغنياء في منازلهم (أحمد حسن عبيد، 1989: 43/42).

ومع التطور الحضاري الذي شهده العالم الإسلامي، خاصة في العصر العباسي الذي قَدّم للعلم والتربية أكثر من العهود السابقة، حيث زادت الأوقاف على الكتاتيب وظل نظامها معمول به حتى القرن التاسع، وكانت منتشرة في كل العالم الإسلامي وقد جاء عند اليعقوبي قوله: « أن بغداد ضمت في القرن التاسع عشر ثلاثين ألف مسجد وكل مسجد كان يضم مدرسة عدا الكتاتيب والبيوت حيث كان التعليم وبنوع خاص الابتدائي » (مريس شربل، 2006: 28) وبذلك كان الكتاب مؤسسة تختص بتعليم الصغار منذ الصدر الأول للإسلام والتعليم كان مهنة وصناعة لها أصولها وآدابها، يقوم بها المعلمون في تعليم أطفال المسلمين وتنشئتهم وتهذيبهم، هكذا انتشرت المدارس في كل أنحاء العالم الإسلامي حتى إسبانيا والأندلس. وكانت الوسائل التعليمية لا تتجاوز المصحف الشريف وعدد من الألواح التي يكتب عليها الأطفال الآيات القرآنية التي يحفظونها عن ظهر قلب، بالإضافة إلى الحبر

والأقلام المصنوعة من القصب وضرورة وجود إناء الماء ليغسل بها الطفل اللوحة بعد النهاية من حفظ الآية ويكتب درس جديد، وقد « كانت ألواح الكتابة عادة من صفيح ومن ألواح الخشب المطلي بطلاء أبيض أو أصفر أو أحمر، يترك في أعلاها قطع يمسك بها الأطفال، وكان على الصبي ألا يستخدم المصحف في القراءة إلاّ عند استذكار الماضي المحفوظ أو تثبيته أو عند نقل الجزء المقرر حفظه في اللوح، وهو الدرس الجديد اليومي، فيكتب الولد في أحد وجهي اللوح الجزء الذي يريد حفظه، أدار الوجه الثاني حتى يسمعه آخر النهار، وهكذا يحفظ كل يوم لوحا أو درسا يحو ما قبله ليكتب فيه ما بعده » (عبد الغني عبود، 1982: 139)، وبهذه الطريقة يتم الأطفال حفظ القرآن الكريم كله، ولقد تعدد أماكن الكتاتيب في الإسلام وتتنوعت حسب المناطق الجغرافية والمستوى الاجتماعي لأهل المنطقة وللتلاميذ وأوليائهم.

وكان سن الالتحاق بالكتاب هو سن السادسة ولكن ليس قاعدة ثابتة أي يتراوح ما بين الخامسة والسابعة، فكانت تمثل مرحلة التعليم الأولي، فالطفل كما ذكر ابن سينا: « إذا أتى عليه من أحواله ست سنين فيجب أن يقدم إلى المؤدب والمعلم » لأنها في رأيه هي السن التي يتهيأ الطفل فيها للتعليم، فيقول: « فإذا اشتدت مفاصل الصبي واستوي لسانه، وتهيأ للتلقين ووعى سمعه، أخذ في تعلم القرآن وصور له حروف الهجاء ولقن معالم الدين » (عبد الغني عبود وآخرون، 1982: 150).

ونلاحظ ما ذهب إليه المسلمون في قضية تحديد سن التّمدرس أكدته الدراسات الحديثة في أنها المرحلة العمرية المناسبة لتعلم مبادئ القراءة والكتابة، أما مدة الدراسة والتعليم بالكتاب لم تحدد بالضبط بل يرجع ذلك لمدى استعداد الطفل وقابليته للتعليم، فقد يكون الطفل ذكي قوي الحفظ، فلا يستمر تعليمه بالكتاب لأكثر من أربع أو خمس سنوات، وقد يكون دون ذلك في الذكاء وتطول مدة دراسته في الكتاب لسبع أو ثماني سنوات، وقد أشارت بعض المصادر أن الطفل إذا بلغ سن البلوغ ترك الكتاب (عبد الغني عبود وآخرون، 1982: 153). أما عدد التلاميذ في الكتاب كان يتفاوت تبعاً لشهرة المعلم وقدرته على التعليم وتمتعه بالتقوى والحكمة وأرجع العلماء أن عدد تلاميذ الكتاب كان يتراوح ما بين ثلاثين أو أربعين طفلاً.



ورغم أن نظام المدرسة أول إنشائه لقي معارضة قوية، حيث كان بعض العلماء يفضلون عليه التعليم الحر في المسجد، وتناولوه بالنقد، ورغم ذلك فقد كان هذا النظام بمثابة (الثورة الكبرى) في مجال التعليم الإسلامي. و الجديد الذي أتى به هو أنه أصبحت الدراسة في المدارس ذات طابع منظم تسير وفق لوائح وقوانين شبيهة بتلك التي نعرفها اليوم، حضور التلاميذ وانصرافهم، البرامج التعليمية، هيئة التدريس... يضاف إلى ذلك أن التعليم منذ إنشاء المدرسة صار من أعمال الحكومة وكذلك أن المدرسة أصبحت منظمة رسمية من منظمات الدولة، يتخرج فيها عمال الدولة وموظفوها (عبد الغني عبود وآخرون، 1994: 37)، وقد اهتم الخلفاء والسلاطين اهتماما شخويا بإنشاء المدارس وبالتالي انفصلت المدرسة كنظام خاص عن المسجد، ثم أنشئ في كل مدرسة مسجد (مصلّى) للطلبة، وهكذا بعد أن كان المسجد هو الأصل الذي تتبعه المدرسة وتخضع له، أصبح المسجد فرعاً يتبع الأصل وهو المدرسة.

نستطيع أن نقول أن التعليم عند المسلمين قد تميز في البداية بالطابع الديني المحض مع مطلع الدين الإسلامي وانتشاره في مختلف الدول وتخصصه في العلوم النقلية لكتابة السيرة النبوية والحديث الشريف والفقه والشريعة الإسلامية وحفظ القرآن الكريم للمحافظة عليهم من التحريف والإهمال، وعرف نوع من التطور مع بداية الحكم العباسي الذي أولى اهتماما كبيرا للتعليم وهذا حتى القرن التاسع عشر الميلادي، ثم انتشرت ظاهرة بناء المدارس والمؤسسات التعليمية التابعة للدولة، وازدياد عدد المدارس في معظم بلدان العالم الإسلامي والاهتمام بالعلوم العقلية التي فتحت أمامهم أبواب البحث والتنقيب العلمي.

## 2 - تعريف المدرسة:

### 2-1 - من الناحية اللغوية: المدرسة مكان الدرس والتعليم.

وجماعة من الفلاسفة أو المفكرين أو الباحثين يعتقدوا مذهباً معيناً أو نقول برأي مشترك.

ويقال هو من مدرسة فلان على رأيه ومذهبه (حسن علي عطية، 1972: 28).

- درس جمع مدارس - ومكان يهب فيه التعليم للتلاميذ (جبران مسعود، 2007: 745).

### 2-2 - التعريف الاصطلاحي: اصطلاح الباحثون على إعطاء مجموعة من التعاريف

للمدرسة وسوف ندرج البعض منها:

- هي مدرسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد ووظيفتها الأساسية تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة وتنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له (أحمد عبد الفتاح زكي، 2004: 217).

- المدرسة هي المكان الذي يلتحق به الطفل منذ مرحلة الطفولة الوسطى (من سن 6 - 10 سنوات) ليتعلم فيها، فهي مؤسسة التي أوكل لها المجتمع أن تثوب عنه في تعليم وتثقيف وتربية الفرد وفقا لطبيعة هذا المجتمع وسياسته ومبادئه وفلسفته.

ينظر أصحاب المنهج النظمي إلى المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية معقدة مستجعة في ذاتها لمنظومة من العلاقات البنوية المتبادلة بين مختلف جوانبها، وأنه لا يمكن إحداث التغيير في أحد أجزائها دون التأثير في بنيتها الكلية (أسعد وطفة وعلي الشهاب، 2006: 16). وفي هذا السياق ينظر للمدرسة كبنية تتكون من مجموعة من العناصر المتناسقة تربطها علاقات وظيفية مختلفة تحدد وجودها.

يعرف فرديناند بويسون (Ferdinand Buisson) المدرسة بأنها: « مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية » (Vivianne, 1974: 144).

أما فريدريك هاستن (Frédéric Huston) يعرفها بأنها "نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم « (Beaudot, 1981: 77).

تؤكد هذه التعريفات على أن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية تعمل في إطار دمج الفرد في الوسط الاجتماعي، وفي نفس الوقت تعتبر نظاما معقدا يحمل ثقافة مدرسية تحدد وظائف الفاعلين بها في إطار النظام القائم في المجتمع.

المدرسة تتكون من مجموعة من العناصر الأساسية بدونها لا يمكن أن تكون، تتمثل في المباني والوسائل التعليمية وطقم العاملين فيها من مدير وإداريين يكونون الإدارة المدرسية والمعلمين و التلاميذ والمناهج الدراسية وأنماط السلوك التي تتكوّن ضمن الثقافة المدرسية، فهذه العناصر تحدد بنيتها.

## 3 - تعريف المدرسة الابتدائية:

## 3-1- التعريف اللغوي: بمعنى الذي يأتي أولاً داخل ترتيب معين.

إن صفة "الابتدائي" تفترض على المستوى التوقعي الخطي شرطين أساسيين:

- إن صفة "الابتدائي" لا يمكنها أن تصف أمراً مسبقاً بأمر آخر من نوعه دون أن تهدد الأمر الموصوف بفقدان ابتدائيته ويجعله ثانوياً (أي في الموقع الثاني من السلسلة)، فالمسبق يلي السابق، أي أنه لا يمكن أن يكون "ابتداءً" السلسلة.

- إن صفة "الابتدائي" لا يمكنها أن تصف أمراً لا يسبق أمراً آخر من نوعه وإلا فقد الأمر الموصوف كل حق في أن يكون ابتدائياً، ليصبح أمراً وحيداً فريداً.

وهكذا يمكننا وصف التعليم بأنه ابتدائي إذا كان يشكل أول مراحل التعليم المؤسس من جهة وإذا كان متبوعاً بمراحل أخرى من التعليم من جهة ثانية (أحمد علي نحل وأخرون، 1990: 95).

## 3-2- التعريف الاصطلاحي: بعدما تناولنا تعريف مصطلح المدرسة بصفة عامة

كمؤسسة اجتماعية تعليمية تربية، سوف ننقل لتناول مصطلح آخر ألا وهو المدرسة الابتدائية بما أنها موضوع الدراسة الحالية:

« هي تلك المدرسة التي تقبل الأطفال من سن الخامسة أو السادسة لتقبلهم فيها حتى سن العاشرة أو الحادية عشر أو اثني عشر سواء التحق هؤلاء الأطفال بالحضانات أو رياض الأطفال أم لا وسواء كانت هذه المدرسة هي مرحلة التعليم الإلزامي وحدها أو انتقلوا بعدها إلى مدرسة أخرى أو أكثر ليطموا المرحلة الإلزامية من التعليم » (أحمد عبد الفتاح زكي، 2004: 218).

وهذا يعني أن المدرسة الابتدائية هي ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ

مكانة بصفة أصلية في أول السلم التعليمي، والذي يلتحق به الصغار منذ طفولتهم المتوسطة إلى ما حول سن المراهقة بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية.

كما تعتبر المدرسة الابتدائية "مجتمع يتعلم فيه الأطفال أساسا أن يعيشوا كأطفال وهي بهذا الاعتبار تقدم إلى الطفل خبرة عن بيئته، فهو في المدرسة يعيش أطفالا يتقاربون معه في السن وخصائص النمو، بينما يعيش فيه بيته ومحيطه البيئي آخرين يتباينون تباينا كبيرا في أعمارهم وفي المؤشرات التي أحاطت بهم" (أحمد حسن عبيد، 1979: 126).

ونجد نفس الباحث يعرفها على أنها: «مجتمع يتعلم فيه الأطفال أساسا أن يعينوا كأطفال وهي بهذا الاعتبار تقدم إلى الطفل خبرة عن بيئته، فهو في المدرسة يعيش أطفالا يتقاربون معه في السن وفي خصائص النمو، بينما يعيش في بيته وفي محيطه البيئي آخرين يتباينون تباينا كبيرا في أعمارهم وفي المؤشرات التي أحاطت بهم» (أحمد حسن عبيد، 1989: 125).

ومن خلال هذه التعاريف يتضح أن المدرسة هي البيئة الثانية التي يلتحق بها التلميذ بعد الأسرة ابتداءً من السن الخامسة وتتكفل بتعليمه وتربيته وتنشئته وفقا لمعايير وقيم الثقافة العامة للمجتمع. ويمكن اعتبارها كذلك القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها كل المراحل التعليمية السابقة وجوهر التعليم والتي تتصهر فيها شخصية الفرد وتبنى ركائزها الأولى من خلال التحصيل المعرفي والاجتماعي الذي يساعد الطفل على النمو الصحيح والسليم من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والنفسية والاجتماعية وبالتالي يحقق توافقه النفسي الاجتماعي. و تشترك المدارس الابتدائية على المستوى العالمي في تعليم المهارات التعليمية الأكاديمية وهي القراءة والكتابة والحساب وتعتبر هذه المؤسسة أسبق مؤسسة تربية أنشأ في مجال التعليم.

#### 4- التعليم الابتدائي:

يكنم التعليم في تكوين طرق التفاعل والتفكير وتعزيز العادات حتى يتحقق التوافق الجيد للفرد مع بيئته، المدرسة لا تهتم إلا بالتحضير للحياة، وكل تعليم غير مجدي يظل شفهي فاللفظ ما هو إلا رمز والحياة ليست كلمة (A.Benit, 1973 : 17).

إن التعليم هو عملية التعلم المنظم في إطار علمي ورسمي، يركز على العناصر التالية:

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

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

- من نعلم؟ التلاميذ Qui en enseigne – ce sont les élèves

بينما التعليم الابتدائي نقصد به التربية والتعلم الذي يتلقاهما الطفل من السن السادسة إلى سن الحادية عشر وهنا التقسيم العمري يختلف من دولة إلى أخرى، هناك من يبدأ سن التمدرس في الخامسة القسم التحضيري كما هو النظام الجزائري وينتهي حتى السن الحادية عشر وهناك من تبدأ من سن السابعة وأخرى حتى الثامنة إذا هذه العملية تختلف من نظام تعليمي لآخر ولكن المهم أن هذا التعليم هو مخصص لمرحلتى الطفولة المتوسطة والمتأخرة في المستوى الأول من التعليم.

للتعليم الابتدائي أربع صفات يتصف بها:

- تعليم ابتدائي وأولي للدلالة على مستوى معين من المدارس (المدارس الأولية والابتدائية) ولأهميتها في نظم التعليم المعاصرة وهو تعليم إجباري بمعنى إكراهي أو ملزم، بالإضافة إلى صفة أساسية بمعنى القاعدة يمس القاعدة العريضة من الناس (ابتدائي - أولي - إلزامي - أساسي) (عبد الغني عبود وآخرون، 1982: 58). وهذا يعني التعليم الذي يبتدئ فيه التلميذ حياته التعليمية عندما يصبح جسمه وعقله قابل للتعلم واكتساب المعرفة ويمكن له الالتحاق بالمدرسة.

كما يمكن تعريفه بأنه: « أول مرحلة من مراحل التعليم العام الموجه للأطفال ويتراوح سن القبول والسن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التعليمية تبعا للنظام المتبع لكل بلد ويزود الأطفال في التعليم الابتدائي بالمهارات الأساسية في اللغة القومية ومبادئ الحساب والجغرافيا والأشغال اليدوية » (فاروق عبده فيله، أحمد عبد الفتاح، 2004: 108).

التعليم بالمدرسة الابتدائية لا « يقتصر على الكلام مع التلاميذ وإنما تنظيم مجموع النشاطات وتبادلها بالأساس لتحفيز التعليم المدرسي وكذلك لجعل الحياة الجماعية ممكنة، ولحفظ النظام وإعطاء لكل واحد الإحساس بالانتماء لجماعة وأيضا لتسيير الوقت والفضاء والأشياء الأخرى » (Perrenoud, 1994 : 42).

و لما كان هذا الموضوع متعدد المراحل والمستويات ومنتوع الأشكال والأنماط، فقد حددنا موضوع البحث وحصرناه بدراسة المرحلة الابتدائية و لاعتبارات منها:

- 1 - يمثل التعليم الابتدائي قاعدة التعليم وأساسه.
- 2 - الركيزة التي يبنى عليها التقدم والتنوع في مراحل التعليم المختلفة.
- 3 - إن السنوات الأولى من حياة الطفل هي أهم مراحل حياته من حيث تكوين الشخصية.

- 4 - المبدأ الأساسي لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- 5 - لعلمنا بأن عملية الإصلاح شاملة وتتطلب من الأساس لتصل إلى الهرم، لذلك المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يجب أن يشملها الإصلاح أولاً وينطلق منها (إنّ الإصلاح لا يعطي ثماره كاملة إلا إذا بدأ بإصلاح المستوى القاعدي في الابتدائي).
- 6 - لكون مواضيع النظام التعليمي واسعة جداً ومتشعبة لا يمكن تناولها بالدراسة والبحث في بحث واحد.

ونتيجة لهذه الاعتبارات اخترنا النظام التعليمي الابتدائي ولنوضح مكانته في سلم النظام التعليمي ككل ودوره الأساسي وأهدافه ووظائفه، لأن وظيفة المدرسة الابتدائية تغيرت بفعل عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، حيث كانت في السابق مجرد « مكان لمعالجة أمية الأطفال بتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب بهدف المحافظة على التراث الثقافي ولكنها أصبحت تهتم بتحقيق النمو الشامل والمتوازن للطفل من سن السادسة إلى سن الثانية عشر » (صلاح مصطفى، 1989: 40).

##### 5- مفهوم المدرسة من المنظور السوسولوجي:

إذا كان علم الاجتماع التربوية هو الإطار المرجعي الذي سيناقد من خلاله مفهوم المدرسة ونقاطها الأساسية فإن الرجوع إلى بعض علماء الاجتماع الأوائل لإلقاء الضوء على بعض التعريفات التي سادت التحليلات السوسولوجية في التربية.

ومن بينها نجد إميل دوركايم (1868-1917) كعالم اجتماع ينظر إلى التربية ويعتبرها شيئاً أساسياً اجتماعياً في طبيعته، وفي أصوله ووظيفته وبما أن المدرسة مؤسسة من مؤسسات المجتمع تكمل الدور التربوي والتطبيعي للأسرة، حيث أنها لا يمكنها أن تنفصل

عن مؤسساته الأخرى فهي مكملة لها، فالمجتمع الذي أوجدها لخدمته، لذلك يؤكد دوركايم على الهوية الاجتماعية للمؤسسات التربوية، وبالتالي أصبح من الضروري النظر إلى التعليم باعتباره نظاما اجتماعيا في علاقته بالنظام الاقتصادي والسياسي والثقافي... فاتخاذ المدرسة كتنظيم اجتماعي هي إحدى وحدات التحليل الأساسي لعلم اجتماع التربية (عبد الله الرشدان، 1998: 46).

أما تالكوت بارسوس (1902-1979) فرؤيته للمدرسة في إطار النظام التعليمي العام للمجتمع، والذي يمكن فهمه تبعا لذلك في ضوء النظم الاجتماعية الأخرى مثل النظام السياسي والاقتصادي، وانطلاقا من وجهة نظر بارسونس الوظيفية نجده يعامل الفصل الدراسي على أنه الوسيط الذي يتم من خلاله إعداد الأفراد وتدريبهم مهنيا للقيام بأدوارهم في المجتمع، وينظر بارسونس للمدرسة على أنها مؤسسة محايدة تعمل على إمداد التلاميذ بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها للعمل في المجتمع الواسع الذي تتعدد مؤسساته وتتنوع وظائفه.

أما العالم فرديناد بويسون (Ferdinand Buisson) ينظر للمدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية (علي أسعد وطفة 1998: 16).

ويعرفها أرنولد كلوس (Arnold Clause) بوصفها « نسقا منظما من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد فيه بنيتها وفي أيديولوجيتها الخاصة » (A. Clause, 1967 : 146) كما يمكن النظر إلى المدرسة مثل ما يرى كل من بكمان (Backman) وسيكورد (Secord) على أنها: « مجتمع مصغر له ثقافة ومناخ خاص وتحدد هذه الثقافة المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة والتي تؤثر في سلوك وعمل التلاميذ بطرق مختلفة » (Bois M, 2002) هؤلاء الباحثين ينظرون للمدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية ذات ثقافة معينة وعناصر متكاملة ومتناسقة أي ذات نظام معين يؤثر في المنخرطين فيه وكمؤسسة تختلف عن المؤسسات الأخرى الموجودة في المجتمع ولكن هي في تواصل معها.

ويقترح الباحث شيمان Shipman تعريف سوسيولوجي للمدرسة على أنها « شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحددهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية (Beaudot, 1981:56) وبهذا فالتحليل

السوسيولوجي للمدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية ونظاما تربويا واجتماعيا ذو ثقافة معينة تحدد أدوار العناصر التي تنتمي لها وتشكل البنية الكلية للمدرسة.

فالمدرسة كما تبدو لعالم الاجتماع هي نظام اجتماعي من السلوك والأفكار التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، كما يعتبرونها مؤسسة و شبكة من الفاعلين تتطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات مترابط فيها بواسطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلاً تربويا عبر التواصل بين مجموعات المعلمين والمتعلمين (أسعد وطفة، 1982: 31) وهذا يعني أن السلوك يشكل جانبا من الجوانب البنوية للمدرسة بوصفها نظاما اجتماعيا، كما ليس مكان للقاء العناصر المكون لها أو الفاعلين وإنما أيضا تمثل فضاء سياسي لاستثمارها من طرف السلطة السياسية العليا وكهيئة تنفيذية لتشريعات هذه السلطة التي تحاول تطبيقها في المجتمع.

المدرسة كمؤسسة اجتماعية لديها دور مهم جدا من الناحية التربوية والاجتماعية وذلك من خلال الوظيفة التعليمية والتطبيعية وربطها بين الماضي والحاضر والمستقبل حيث حسب روبرار لفو (Robert Lafon) أنها تنقل للجيل الجديد تجربة ومعارف الكبار والمعايير والقيم الأساسية التي تبناها، والاختيارات التي قاموا بها وحافظوا عليها والتي عليها يرتكز المجتمع الحالي، فالمدرسة تحفز تقدم القوى الشابة المجددة والمبدعة وتحضر كذلك الانتقال إلى تقدم القيم والمعرفة التي تنقلها بوضع علاقات جديدة حسب القوانين الجديدة في إطار جديد، فترقية الفرد جزء كبير من اندماجها الاجتماعي ومهامها المتنوعة وهذا كله يفرض عليها قاعدة وبرامج مكثفة قابلة لإرضاء حاجيات المتدرسين وتنشيط الاعتماد على معلمين أكفاء قادرين على التحول المكمل للمحيط الأسري الجزء المهم من الجماعة المدرسية والتي يجب أن تكون مفتوحة على الحوار مع العائلات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى (Lafon, 1963: 328).

## 6- التكوين العمري والجنسي للمدرسة الابتدائية:

المدرسة الابتدائية كمؤسسة تتكون من مجموعة من الأفراد تتمثل في المعلمون والتلاميذ والإداريون والذين يتميزون بالحركة والتبادل والتغير مع استمرار المدرسة.



وحجم أفرادها كبير جدا إذا قورن بحجم أفراد الأسرة بالنسبة للطفل المتمدرس، حيث يتفاوت سكانها من التلاميذ من حيث أعمارهم ومن حيث الجنس ومن حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي وهذا الاختلاف والتفاوت يؤدي دورا مهما في عملية التطبيع الاجتماعي للطفل، فهو من ناحية يعطي للطفل فرص التعامل مع أفراد مختلفين عنه في السن والجنس مع ما يرتبط بهذا التعامل مع تعليم القيم واتجاهات وسلوكه إلا أنه من ناحية أخرى أن الطفل يتعامل مع آخرين من أعمار مختلفة هذا يعرضه لاكتساب تجارب لا تتوافق وسنه العمري وليست في وقتها المحدد (سيد أحمد عثمان، 2002: 23).

#### 7- أهمية التعليم الابتدائي:

يمثل التعليم الابتدائي قاعدة التعليم وأساسه، وتظهر أهميته في كونه « منظومة فرعية من منظومات النظام التعليمي تستوعب جميع أطفال المجتمع على اختلاف ظروفهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ينصهرون ويتفاعلون معا في إطار عموميات الثقافة التي تشكل محتوى التربية الابتدائية (صلاح عبد الحميد مصطفى، 1989: 9) وبذلك المرحلة الابتدائية هي الأساس الأول في السلم التعليمي التي تتركز وتتأثر بها المراحل التالية وهي القاعدة الأساسية التي تبنى عليها أعمدة المراحل التعليمية الأخرى. المدرسة الابتدائية ذات أهمية قصوى في عملية بناء وتنمية شخصية الفرد حيث تعتبر الوسيط الفعال في عملية التنشئة الاجتماعية ذلك لأنها تساعد الطفل على النمو السليم والصحيح وتقدم له قيم ومعايير اجتماعية تفرض عليه أنواع مختلفة من التقويم، فهو القاعدة التي يبنى عليها النظام التعليمي ومراحله المختلفة كالمتوسط والثانوي والجامعي، لأنه يشمل مرحلة عمرية جد مهمة من حياة الإنسان هي مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة لذلك اهتم العديد من العلماء والباحثين به، فالطفل عالم واسع جدا يجب التقرب منه ومعرفته واكتشاف حاجياته وقدراته واهتماماته. فهو مادة خام يجب أن تصقل بمواد تعليمية معرفية تتماشى ومستواه العقلي والجسمي والزمني والانفعالي والنفسي فهو لا يأتي للمدرسة صفحة بيضاء وإنما حسب ديوي، يأتي حاملا لمجموعة من المعارف والخبرات التي استقاها من عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، فالتعليم الابتدائي بمناهجه وبرامجه يجب أن يراعي كل الشروط الضرورية لعوامل نمو الطفل ولمحيطه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي حتى يستطيع أداء

رسالته التربوية على أكمل وجه، لأن هذا النوع من التعليم هو الانطلاقة للمراحل التعليمية الأخرى وهو الأساس في عملية التعليم والتربية، فيجب على الطفل أن يتلقى تعليماً سليماً وشاملاً وتتم عملية الاستيعاب بطريقة صحيحة وجيدة حتى يتمكن من مواصلة المراحل الأخرى بدون مشاكل دراسية، وللمدرسة الابتدائية أهمية كبيرة في المسيرة التعليمية للفرد وهذا راجع للأسباب التالية:

- تقدم للطفل المتمدرس آليات ومبادئ المهارات الأكاديمية التعليمية الأساسية (القراءة والكتابة والحساب).
- يحصل التلميذ على كل أنواع المعرفة العلمية والمعلومات بقدر بسيط جداً يتماشى وعمره العقلي والزمني.
- يفهم التلميذ محيطه الاجتماعي الذي يعيش فيه ويكتشف نفسه وعالمه المحيط به.
- يكسب قواعد المواطنة حتى يصبح مواطن صالح يخدم مجتمعه، من خلال مواد التربية المدنية.
- يكتسب الأخلاق الفاضلة والحميدة من خلال التدعيم الديني في مادة التربية الإسلامية.
- يتعلم الأنشطة الفنية و الترفيهية و الرياضية التي تساعد على النمو السليم.
- يكتسب مجموعة من السلوكيات التي تحددها ثقافة المدرسة.

لهذا يرى المهتمون بالدراسات النفسية و التربوية أن السنوات الأولى من حياة الطفل مهمة جداً في تكوين شخصيته، فطفل اليوم هو رجل الغد. و معنى ذلك أن المدرسة في هذه المرحلة يجب أن تهتم بتربية الطفل وتكسبه مجموعة من المعارف والمعلومات والقيم الأخلاقية والاجتماعية والعلمية عن طريق العمل والممارسة والخبرة الشخصية، حتى يتحول التعليم إلى شيء له معنى عنده، فيكون عامل من عوامل نموه الجيد (محمد حمدان عبد الله، 2008: 113).

#### 8- خصائص التعليم الابتدائي:

إن الهدف الأساسي للتعليم هو تنمية شخصية التلميذ بكل جوانبها العقلية والجسمية والوجدانية والخلقية، والمدرسة هي المؤسسة التربوية التي تساعد الأسرة في تربية الطفل تربية

منظمة مخطط لها وفق مناهج علمية أعدت لذلك. إن المدرسة الحديثة هي إحدى مؤسسات المجتمع التربوي الاجتماعي التي تهتم « بتتمية أحاسيس التلميذ ومشاعره وتفكيره وأن تساعد على الاعتياد على إتقان عمله وتعليمه وكيفية تنمية معارفه وتشجيعه على حب النظام واحترام القوانين والضبط » (محمد حمدان عبد الله، 2008: 113).

- وفي ضوء المدرسة الابتدائية الحديثة يمكن أن نوجز خصائص التربية الابتدائية فيما يلي:
- الاهتمام بالطفل ونموه الجسدي والعقلي والانفعالي والنفسي والاجتماعي إلى أقصى حد تمكنه قدرته واستعداداته من تحقيقه.
  - احترام شخصية الطفل ورغباته وميوله والعمل على تحقيقها.
  - توفير نشاطات متنوعة ومختلفة على مستويات وربطها بالعمر الزمني للطفل.
  - تعليم وتدريب الطفل عن طريق النشاط الذاتي الحر والعمل والخبرة الشخصية المباشرة في إطار من التوجيه والإرشاد السليم.
  - مساعدة التعليم على التحكم في المهارات التعليمية الأكاديمية بطرق تدريسية ملائمة للفروق الفردية للتلاميذ.
  - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم أثناء إعطاء الدرس.
  - العمل على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة التي تساعد الطفل على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.
  - تحويل المعرفة النظرية إلى سلوك له معنى ومدلول وفائدة في حياة الطفل.
  - الاهتمام باللعب التربوي الذي ينمي ويطور تفكير الطفل ويكسبه العديد من المهارات الحسية الحركية والعقلية...
  - توفير مناخ مدرسي قائم على الثقة والحرية والمواجهة والتعاون، لكونه يشجع الطفل على استخدام مبادراته والاعتماد على نفسه.
  - تعاون المؤسسات المقصودة وغير المقصودة في تحقيق أهداف التربية، كالمدرسة والأسرة والأندية الرياضية ووسائل الإعلام المختلفة... حيث دعا المفكر التربوي جون ديوي لربط المدرسة بالمجتمع، وأوضح أن المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع.
  - ممارسة نوع من التقويم على التلاميذ والنشاطات القائمة في المرحلة الابتدائية ومدى تناسقها مع الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة الحديثة لتحقيقها.

لم تكن المدرسة التقليدية تراعي خصائص نمو الطفل التي لم تعرف إلا في السنوات الأخيرة، وقد انعكست معرفة هذه الخصائص على العمل في المدرسة الابتدائية في طرق التدريس والأنشطة التربوية والمناهج الدراسية وعلاقة التلميذ بالمعلم... ولذا فإن معرفة هذه الخصائص تعد معرفة ضرورية لكل عناصر المدرسة الابتدائية حتى تتمكن هذه الأخيرة من أداء وظائفها كما يجب (صلاح عبد الحميد مصطفى، 1989: 44).

### 9- وظائف المدرسة الابتدائية:

تغيرت وظيفة المدرسة الابتدائية بفعل عوامل سياسية وثقافية واجتماعية واقتصادية، فقد كانت المدرسة التقليدية مجرد مكان لمعالجة أمية الأطفال وتبليغهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب بهدف المحافظة على التراث الثقافي ونقله من جيل لآخر، ولكنها أصبحت ذات مهام جديدة مختلفة عما سادت عليه في القديم، فوظيفتها حددها المجتمع الحديث بكل تغيراته، فمهمة التعليم لم تعد هي « تحصيل المادة التعليمية في المقام الأول ولكن بتنمية مهارات الحصول عليها وتوظيفها بل وتوليد المعارف الجديدة وربطها بما سبقها » (نواف أحمد سمارة وعبد السلام العديلي، 2008: 236) لذلك يجب رفع مستوى مهارات التعلم الأساسية والتي تتطلب الوسائل التعليمية الحديثة، ومناهج دراسية متطورة ملائمة لحاجيات التلميذ المختلفة، وذلك لتحقيق النمو الشامل والمتوازن للطفل من سن السادسة إلى سن الثانية عشر بحيث يحقق هذا النمو ما يلي:

- اكتساب الطفل القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية السوية وممارستها.
- مساعدة الطفل على اكتشاف ميوله وقدراته واستعداداته وبنميتها.
- تنمية التفكير المنطقي والمنظم والسليم لدى الطفل.
- اكتساب الطفل مهارات التعلم الأكاديمية واستثمار أوقات الفراغ في نشاطات مفيدة ومنتجة.
- تحصيل المعلومات والمعرفة وقواعد القراءة والكتابة والحساب.
- إكسابه القيم والمعايير الاجتماعية لتقويم سلوكه.
- التقيد بمعايير السلوك الإيجابي واحترام القانون واتفاق العمل.
- تعويده على العادات الصحية التي تساعد على العناية بجسمه ونفسه.
- توفير للطفل الأنشطة الرياضية والترويحية التي تساهم في النمو الفكري والجسمي.

- تمكين الطفل من معرفة حقوقه وواجباته نحو نفسه ومجتمعه.
- تكوين الاتجاهات السليمة التي تساعد على اتخاذ القرارات السليمة في حياته المستقبلية (صلاح عبد الحميد مصطفى، 1989: 42).

هذه بعض وظائف المدرسة الابتدائية الحديثة، والتي يجب عليها أن تسهر على تحقيقها على أرض الواقع ولا تبقى حبرا على ورق حتى تصبح مدرسة ذات قيمة فعّالة، وذلك لما لهذه الوظائف من أثر فعّال في بناء شخصية التلميذ مستقبلا، ومن هنا انصب الاهتمام في المدرسة الابتدائية على الطفل من حيث حاجاته وعوامل نموه السوي وصحته النفسية والجسمية وظروف تحقيق التعليم الجيد والصحيح، وتزوده بالمهارات الأساسية والضرورية، فالمدرسة الحديثة وظيفتها تكمن في تأمين تعليم أكاديمي ومهني للطفل حسب حاجاته وكفاءاته وميوله، وبالتالي تمكنه من الاعتماد على نفسه في عملية التعلم، حيث يرى جون ديوي أن المدرسة هي البيئة التي تعد الطفل لفهم الحياة المعقدة التي يعيش فيها، وعليها أن تهيئ للفرد بيئة اجتماعية بسيطة خالية من الشوائب ومظاهر التفرقة بين المذاهب والأجناس (عبد الراضي عبد الرحمان، 2002: 74).

### 10- التعليم الابتدائي في بعض الدول المتقدمة:

اختلف تداول مفهوم التعليم الابتدائي من بلد لآخر، حيث نجد في بعض الدول كفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية استعمال مفهوم التعليم الأولي وذلك للتعبير عن المدرسة الأولية، بينما نجد بعض الدول تحبذ استعمال مفهوم التعليم الابتدائي وتعبير المدرسة الابتدائية وفي كلتا الحالتين للدلالة على المرحلة الأولى في سلم النظام التعليمي ومراحله المتوالية:

فقد حدث بالنسبة لبعض الدول أن تطورت فيها ازدواجية في النظام التعليمي ترتب عليها وجود مدرسة ابتدائية ووجود مدرسة أخرى، تسمى المدرسة الأولية وكانت المدرسة الابتدائية في هذا النظام المزدوج تمثل نوعا ممتازا من المرحلة الأولى يلتحق به أطفال فئة اجتماعية متميزة وكانت تعد ذوي الاستعدادات المناسبة منهم لمتابعة التعليم في المرحلة الثانوية، أي أن الطريق إلى التعليم العالي كان يبدأ عند دخول التلميذ إلى المدرسة الابتدائية.

أما المدرسة الأولية فكانت في ظل الازدواج متواضعة في نوعية معلمها وفي محتواها وبانتمائها كانت تنتهي التربية المدرسية بالنسبة لأبناء الجماهير في العادة، إذا لم تكن هناك

صلة تربطها بالتعليم الثانوي، أي كانت مدرسة الشعب، ولكن مع مرور الزمن وعندما تخلصت هذه الدول من الازدواج في النظام التعليمي اتجهت إلى الاحتفاظ بكلمة المدرسة الابتدائية التي تشير إلى مرحلة لها وضعها المتعارف عليه في السلم التعليمي (أحمد حسن عبيد، 1979، 140).

ولكن أصبح اليوم بموجب التشريعات القانونية في بعض الدول كالجزائر، التعليم الابتدائي والتعليم الأولي يشكلان سيرورة منسجمة تسمى "الابتدائي"، وهذا ما سوف نقدمه بالتفصيل كتجارب لبعض الدول المتقدمة في مجال التعليم الابتدائي:

**10-1- التعليم الابتدائي بألمانيا:** عام 1949 أصدر قانون أساسي أعطى فيه الحق لكل مواطن ألماني في اختيار التعليم الذي يحقق ذاته ويتيح له الفرص المناسبة لتنمية شخصيته وتطوير مهنته وفقا لقدراته (أمل محمد وجدي، 2007، 39).

إنّ التعليم بألمانيا تشرف عليه الدولة وهو مجاني وإلزامي ويبدأ من الالتحاق بالمدرسة الابتدائية في السادسة وتمتد الدراسة فيها أربعة سنوات أي من الصف الأول إلى الصف الرابع ما عدا ولاية برلين فإن الدراسة بها تبدأ من الصف الأول حتى الصف السادس، وتعتبر المدرسة الابتدائية بألمانيا همزة وصل بين التلميذ والمجتمع وذلك من خلال صقل شخصيته وربطها بالنظام الاجتماعي ووضع الأسس الثقافية لديه وإثارة اهتمامه وقدراته على التخيل والاستقلال والتعاون الاجتماعي، كما تعمل على توجيه سلوكه وإثارة اهتمامه بعالم الشغل عن طريق اللعب، وبالتالي هي مرحلة انتقال ما بين مرحلة اللعب ومرحلة العمل، وهذه المدرسة تهدف إلى تنمية التعليم بالاكشاف وعن طريق حلّ المشكلات وأهم مجالات التعليم الأساسية في المدرسة الابتدائية في ألمانيا هي: تعليم اللغات وبالخصوص إتقان اللغة الأم إلى جانب إتقان المهارات الأساسية المتصلة بالقراءة والكتابة والحساب، وتعليم الرياضيات والتربية الإعلامية والتربية الجمالية والاهتمام بالأنشطة الإبداعية واستخدام التكنولوجيا، والمدرسة الابتدائية بألمانيا جزء من سلطة المجتمع المحلي وتحظى بالتمويل المشترك من قبل السلطات المحلية والدولية (أمل وجدي، 2007: 40).

**10-2- التعليم الابتدائي في إنجلترا:** في عام 1988 صدر قانون الإصلاح التعليمي الذي يهدف إلى رفع مستوى تحصيل التلاميذ من خلال الإدارة الذاتية للمدارس ومن خلال إدخال

المواد المحورية الرئيسية والتي تسمى بعلوم المستقبل وهي (العلوم والرياضيات واللغات) في المنهج القومي في كل المدارس على أن يتم تدريسها إجبارياً منذ السنة الأولى ابتدائي. ثم شهدت فترة التسعينات عدداً من الإصلاحات الجذرية في مجال التعليم الابتدائي في إنجلترا حيث جاء قانون التربية والمدارس لعام 1992 « تم بموجبه إنشاء هيئة التفتيش على المعايير التعليمية وتهدف إلى رفع المعايير التعليمية من خلال نظام تفتيش مستقل صارم». إلى جانب قانون التعليم لعام 1996 والذي حدد تعريف مراحل التعليم الرئيسية في ثلاث مراحل أساسية وقسم المدارس الابتدائية إلى مدارس تطوعية ومدارس معانة تتلقى الدعم من السلطات المحلية ومدارس مستقلة تقدم تعليماً في كل وقت دون قيود، ومدارس إقليمية يتم تأسيسها بواسطة السلطات التعليمية المحلية.

ولعل من أبرز السياسات التي أنتجتها إنجلترا في التسعينات هي سياسة التمييز في المدارس الابتدائية عام 1999 وذلك بتقليل كثافة الفصل وتطبيق معايير الجودة وسياسة المنافسة بين المدارس إلى جانب إجراء تقويم للتلاميذ عند دخول المدرسة الابتدائية لرعاية التمييز المبكر والتمييز في المدن الداخلية والريف، وفي عام 2003 صدر ما يسمى بوثيقة التمييز والاستماع والتي تركز على كيفية تحقيق المعايير المرتفعة في المدارس الابتدائية من خلال منهج ثري ومتنوع ومثير لاهتمام الأطفال.

أما عن بنية التعليم في إنجلترا فيبدأ من السن الخامسة ولكن هناك أنواع محلية في المدرسة الابتدائية - النوع الأول - مدرسة الأطفال من السن الخامسة إلى سن السابعة والمدرسة الدنيا من السابعة إلى الحادية عشر أي أربع سنوات من التدريس.

النوع الثاني: تنقسم المرحلة الابتدائية به إلى ثلاث مدارس هي:

- مدارس الحضانة وتقبل الأطفال من السن الثالثة إلى السن الخامسة.
- مدارس الأطفال وتقبل الأطفال من السن الخامسة إلى السن السابعة.
- مدارس الابتدائية ويطلق عليها مدارس الصغار من السابعة إلى الحادية عشر.

وبالنسبة لمناهج المدرسة الابتدائية تبنى على نشاط التلميذ وإيجابيته حيث تترك عملية تحديد المساحة الزمنية المخصصة لكل مادة دراسية لإدارة المدرسة نفسها، ومنهج التربية الدينية إجباري وغير طائفي قائم على المبادئ والقيم الدينية العامة المشتركة.

إلا أن اختيار المنهج ومحتواه يقع تحت مسؤولية إدارة كل مدرسة على حدة أو على مستوى كل سلطة تعليمية محلية، وكما تقوم هيئة المدرسة أيضا بتحديد استخدام وشغل المباني المدرسية كما تقوم بتحديد مواعيد الفصول الدراسية وجدول الحصص وكما يمكن لمجلس إدارة المدرسة دعوة من يشاء من أولياء الأمور وغيرهم لمناقشة سياسة المدرسة أو أي مشكلات بها، وتتم إدارة التعليم الابتدائي على ثلاثة مستويات:

الحكومة المركزية والسلطات المحلية التعليمية و الكنائس و المؤسسات التطوعية.

ويمكن وصف النظام الحالي للإدارة بأنه نظام قومي يدار محليا وعلى الرغم من هذه الهيمنة المحلية على الخدمات التعليمية إلا أن اختيار المناهج الدراسية يرجع للإدارة المدرسية.

**10-3- التعليم الابتدائي بالولايات المتحدة الأمريكية:** تختلف المدارس الابتدائية في أمريكا بعضها عن البعض بالنسبة لحجمها وتمويلها والإشراف عليها وكذلك الفلسفة التربوية التي تقوم عليها، وأساليب التدريس المتبعة بها.

إن المدارس الابتدائية الكبيرة توجد في الأماكن الآهلة بالسكان وقد يعهد في تلك المدارس إلى أكثر من معلمة بالتدريس للفصل الواحد، وتختلف المدارس الابتدائية نتيجة لتمويلها وقد تكون عامة أو غير عامة، وتشمل المدارس الغير العامة على المدارس التابعة للطوائف الدينية المختلفة والمدارس التابعة للهيئات والأفراد وهي مدارس لا ينفق عليها من الأموال العامة. أما المدارس الابتدائية العامة تعتبر العمود الفقري للتعليم العام الأمريكي ويتم تمويلها من الضرائب العامة، فيلتحق بها معظم الأطفال.

وتحتوي المناهج والمقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية على مختلف المواد من لغة إنجليزية و رياضيات والدراسات الاجتماعية، التاريخ، العلوم، القراءة.

المدرسة الابتدائية بأمريكا أثرت عليها بالخصوص النظريات التربوية الحديثة والتي هاجمت المواد المختلفة التي تدرس، وطالبت هذه المدارس بالاعتماد على ميول وحاجات الأطفال وفقا لخصائص هذه المرحلة العمرية للطفل بدلا من قيامها على أساس المواد الجافة.

إن التعليم الابتدائي بأمريكا منقسم حسب كل ولاية حيث لها الحرية في توجيه نظامها التعليمي ودستورها الخاص بتنظيم هذا القطاع وبالتالي أن سياسة كل ولاية تختلف في إدارتها للتعليم والمدرسة الابتدائية عن الولايات الأخرى (أمل محمد وجدي، 2007، 48/47).



**10-4- التعليم الابتدائي باليابان:** إن التعليم الابتدائي في اليابان يعتبر من أبرز نقاط القوة في نظام التعليم الياباني كله، حيث صدر قانون 1947 وبموجبه أصبح التعليم الابتدائي إلزامي ومجاني ومدته سنوات وبلغت نسبة الاستيعاب بهذه المرحلة 100% ولا يوجد بها تسرب (أمل محمد، 2007: 49) ويهدف التعليم الابتدائي في اليابان إلى تحقيق نمو متناسق بين العقل والجسم وتطوير الشخصية وتعميق إحساس الفرد بأنه جزء من المجموع وتنمية روح الاعتماد على النفس والنزعة الاستقلالية لإثراء المدارس من خلال التعاون مع الآخرين وغرس روح التعاون ومعرفة التقاليد المحلية القومية.

يتم وضع المنهج الدراسي في إطار محوري في المرحلة الابتدائية في اليابان حيث أن العملية تتم من قبل وزارة التعليم اليابانية في ضوء ما يرد إليها من تقارير من المدارس، وتقوم كل مدرسة بتنظيم موضوعات المنهج الدراسي تبعا لطبيعة الظروف المحلية المحيطة بكل مدرسة. ويقضي الأطفال ما يقرب ربع وقتهم في المدرسة في تعلم وإتقان اللغة اليابانية إلى جانب مادة التربية الأخلاقية التي تعتبر من أهم المواد الدراسية بمرحلة التعليم الابتدائي حيث يعتقد اليابانيون أن التعليم ليس من أجل المعرفة والمهارات فقط وإنما من أجل إكمال الخلق.

وبخلاف موضوعات الدراسة الأخرى لا توجد لمادة التربية الأخلاقية كتب، لذلك يلجأ الكثير من المدرسين إلى البرامج التعليمية في التلفزيون الموضوعة خصيصا للتربية الأخلاقية ويلجئون أيضا إلى إقامة علاقات قوية وتواصل دائم بين البيت والمدرسة حيث تقوم جمعية الآباء والمعلمين بنشاط هام لحث الآباء والأمهات وإشراكهم في أنشطة المدرسة مع أطفالهم وتشرح سياستها وتوقعاتها للآباء حيث يجتمع الآباء مع مدرسي الفصل لمناقشة كيفية تعلم أولادهم.

وخلال الأسابيع الأولى من كل عام يزور المدرسون كل منزل تلميذ من تلاميذهم للإلمام بالموافق العائلية وبيئة الدراسة، ويزور الآباء الفصل ويستشيرون ويتبادلون الآراء مع بعضهم ومع المعلمين في كيفية تعلم أبنائهم وأفضل أساليب ترتيبهم (كارو أكاموتو، 1999: 37).

إنّ ما يمكن ملاحظته من تجربة التعليم الابتدائي في هذه الدول المتقدمة يمكن تلخيصه كالآتي:

- هذه الأنظمة التعليمية خاضعة للنظام اللامركزية، أي حرية التسيير والإدارة الذاتية للمدارس.
- إنشاء هيئات تفتيشية على المعايير التعليمية.
- تطبيق معايير الجودة وسياسة المنافسة بين المدارس.
- الإدارة المدرسية حرة في تحديد الوتيرة الزمنية للتدريس حسب نشاط التلميذ، وكذلك في اختيار المنهج الدراسي.
- التركيز على مواد المستقبل (العلوم والرياضيات واللغات) وهي إجبارية في كل سنوات التعليم الابتدائي ونجد ألمانيا تركز بالدرجة الأولى على اتقان اللغة الأم.
- الاعتماد على طرائق التدريس الحديثة، والتقليل في كثافة الفصل.
- الاهتمام بالتربية الجمالية والأنشطة الإبداعية التي تعطي للطفل فرصة النمو الجمالي و الفني، و استخدام التكنولوجيا.
- مشاركة الهيئة التدريسية وأولياء التلاميذ في مناقشة سياسة المدرسة.

## 11 - التعليم الابتدائي بالجزائر:

عرف التعليم الابتدائي بالجزائر عبر الصيرورة التاريخية التي مر بها منذ العهد العثماني حتى الفترة التي نحن بصدد كتابة فيها هذه الأسطر مجموعة من الأنواع والخصائص ميزته من خلال هذه الفترات التاريخية، حيث تمثل التعليم الابتدائي في العهد العثماني في الكتابات القرآنية التقليدية والتي لعبت دورا مهما في تربية وتعليم الشعب الجزائري في القرى والمدن واستمر وجودها كإرث ثقافي إلى عهد الاستعمار وحتى السنوات الأولى من الاستقلال، حيث عملت على المحافظة على الثقافة العربية الإسلامية وعلى اللغة العربية، ومن جهة أخرى حاربت الجهل والأمية في الأوساط الشعبية آنذاك رغم المحاولات الفاشلة للاستعمار الفرنسي للقضاء على هذه المؤسسات ومن خلال غلقها وتشريد معلميها ومراقبة تعليمها وحصره في حفظ القرآن فقط بدون تفسير، وكذلك محاولة تطبيق سياسة تعليمية استعمارية من خلال المدرسة الفرنسية خاصة بالأهالي *l'indigène* والتي عرفت هي الأخرى تعثرات مختلفة وكانت تحت الحكم العسكري في البداية والتي حاول إنشاء المدارس الازدواجية (عربية / فرنسية) وكذلك تسييرها من طرف القساوسة المسيحيين مما جعل الجزائريين يتجنبونها و لم يسمح لأولادهم الالتحاق بها، ثم آلت موازيتها إلى الحكم

المدني الذي حاول توسيع وتغيير قاعدة المدرسة الابتدائية بالجزائر عن طريق بناء عدة مدارس للأهالي في كل القطر الجزائري ولكن هذه السياسة لقيت معارضة شديدة من الكولون الذين رفضوها ورفضوا تعليم الشعب الجزائري وطالبوا بالتعليم المهني لأنهم بحاجة إلى يد عاملة أكثر، وخوفاً من وصول هؤلاء الجزائريين إلى النضج السياسي وبالتالي المطالبة بحقوقهم السياسية المسلوبة، مما جعل التعليم هشاً وضعيفاً وركزت أهدافه على إعداد مواطنين يخدمون الدولة الفرنسية ومصالحها وترك القاعدة الشعبية للتعليم التقليدي في الكتابات ولكن تحت مراقبتها.

ولكن هذه السياسة التعليمية الاستعمارية خلقت صراعاً ثقافياً بين دعاة الأصالة (المعربون) وهم خريجي التعليم الحر للحركة الإصلاحية الباديسية ودعاة التجديد (الفرنكفونيين) خريجي المدارس الفرنسية والتي لازالت آثار هذا الصراع تظهر حتى الآن على المدرسة الجزائرية.

وغداة الاستقلال وجد التعليم الابتدائي نفسه يعاني ويلات الجهل والأمية وانهايار البنية التحتية والفوقية وذلك لما خلفه الاستعمار قبل خروجه من الجزائر لذلك اهتمت الدولة الجزائرية بهذا القطاع منذ ذلك الحين وعملت على تطويره وزيادة ميزانيته وبناء المدارس في كل شبر من الجزائر، وكانت الانطلاقة بطرق ووسائل بسيطة جداً وإدخال بعض التعديلات على المدرسة التي ورثتها عن الاستعمار الفرنسي بما يلاءم حاجيات ومقومات المجتمع الجزائري وهكذا يمكن القول أنها كانت فترة جد صعبة عاشتها المدرسة الجزائرية.

عملت الحكومة على أن يكون التعليم مجاني وإلزامي وحق من حقوق كل أبناء الشعب الجزائري بدون استثناء، هدفه الأول هو القضاء على الأمية والجهل وإعداد مواطن جزائري صالح يخدم مجتمعه وواعي بوطنيته، وعلى هذا القبيل سارت تنظيمات التعليم الابتدائي على عدة خطوات ومشاريع من خلال صدور عدة تشريعات مدرسية عملت على ترسيخ مبادئ المدرسة الجزائرية. وتعددت الإصلاحات والتعديلات بنظام المخططات وظهرت المدرسة الأساسية بقانون "أمرية 16 أبريل 1976" لتحل محل المدرسة الموروثة، والتي استمرت عشرون سنة في الميدان ثم آلت إلى نتائج سلبية بالإضافة إلى أسباب اقتصادية وسياسية واجتماعية أدت إلى استحالة تحقيق أهداف المدرسة الأساسية ونجاحها بالرغم من الجهود المبذولة وهذا كله أدى إلى انخفاض مستوى التعليم الابتدائي فهو لم

يساير التغيير الاجتماعي ولم يساهم في التنمية البشرية وهكذا تبنت المدرسة الجزائرية إصلاحات جديدة منذ بداية الألفية.

## 12 - مسار إصلاح التعليم الابتدائي الجزائري:

يعتمد النظام التربوي الجزائري الجديد في تسييره على القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23-01-2008، والذي ينص على أن التعليم إجباري وإلزامي وهو مقسم إلى ثلاث مراحل تعليمية:

- التعليم الابتدائي والذي يبدأ بالقسم التحضيري.
- التعليم المتوسط.
- التعليم الثانوي.

**12-1- المراحل التعليمية:** إن التعليم الأساسي عرف إصلاح جذري منذ السنة الدراسية 2004/2003 وهذا الإصلاح مس كل المدرسة الجزائرية بكل مراحلها التعليمية الثلاث، حيث أصبح التعليم الابتدائي خمس سنوات عوض ستة سنوات والمتوسط أربع سنوات عوض ثلاث سنوات، بينما التعليم الثانوي بقي على حاله ثلاث سنوات.

أما التعليم التحضيري فابتداءً من السنة الدراسية 2009/2008 أصبح إجباري ويدوم سنة واحدة (1) للأطفال البالغين خمسة (5) سنوات من العمر، وهو يحضر للانتقال إلى التعليم الابتدائي.

**12-2- التعليم الابتدائي:** يبدأ من سن السادسة (06) حتى الثانية عشر (12)، حيث أعيدت هيكلته منذ السنة الدراسية 2004/2003 كما يلي: 05 سنوات في المرحلة الابتدائية وينتهي بامتحان نهاية المرحلة، حيث يسمح للتلميذ الحاصل على شهادة النجاح بالانتقال إلى مرحلة المتوسط، وهذا النوع من التعليم منتشر في كل المدارس العمومية وكذلك بالمدارس الخاصة المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية.

**12-3- التعليم المتوسط:** يتم خلال أربع (04) سنوات ويُتوج بامتحان نهاية المرحلة بشهادة التعليم المتوسط، والتلاميذ الناجحون في هذه الشهادة والحاصلين على معدلات مقبولة في السنة الرابعة متوسط يوجهون حسب رغباتهم وتحصيلهم الدراسي نحو التعليم

الثانوي العام والتكنولوجي أو إلى التعليم المهني، أما التلاميذ غير الناجحون فيوجهون إلى التكوين المهني أو إلى الحياة العملية بعد بلوغهم 16 سنة تماما.

**12-4- التعليم الثانوي:** وتشمل هذه المرحلة على التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وتدوم الدراسة فيها ثلاث (03) سنوات، وتنتهي بامتحان شهادة البكالوريا والتي تعتبر مفتاح الدخول الجامعة.

وهذا التعليم ينقسم إلى جذعين مشتركين: آداب، علوم، تكنولوجيا، وفي السنة الثانية يوجه التلميذ إلى ست (06) شعب وهي: شعبتان من الجذع المشترك آداب.

1 - آداب وفلسفة.

2 - لغات أجنبية.

أربع (04) شعب من الجذع المشترك، علوم تكنولوجيا:

1 - رياضيات.

2 - علوم تجريبية.

3 - تسيير واقتصاد.

4 - تقني رياضي بأربع (04) فروع وهي: هندسة كهربائية - هندسة ميكانيكية -

هندسة مدنية - هندسة الطرائق.

**12-5- التعليم الخاص:** انطلق التعليم الخاص بالجزائر منذ بداية التسعينات ولكن

بطرق غير مشروعة وغير معترف بها من طرف وزارة التربية الوطنية، حتى صدر المرسوم التنفيذي رقم 90-04 المؤرخ في 24 مارس 2004 أين حدد شروط وفتح ومراقبة هذا النوع من التعليم ومنذ ذلك العهد انتشرت المدارس الخاصة بالجزائر وبكل مراحلها التعليمية، بشرط أن تطبق البرنامج الجزائري.

**12-6- الرزنامة المدرسية:** عموما يبدأ اليوم الدراسي في الجزائر من الساعة الثامنة

(08) صباحا إلى الساعة الخامسة (17) مساءً مع استراحة منتصف النهار لتناول

وجبة الغداء، مدتها ساعة (01) ونصف (30) دقيقة في المرحلة الابتدائية، ومدتها ساعة

(01) للمرحلة الثانوية.

ويختلف التوقيت الدراسي اليومي حسب المراحل التعليمية، كما يوضحه الجدول التالي:

#### الجدول رقم (04)

معدل الحجم الساعي اليومي	التوقيت الدراسي اليومي		المستوى التعليمي
	الفترة المسائية	الفترة الصباحية	
06 سا	13 - 15 و 30 د أو 16 (دوام واحد)	08 - 11 و 30 د	الابتدائي
07 سا	13 - 16 أو 13 و 30 د أو 14 - 17 و 30 د	08 - 12	المتوسط والثانوي

#### عدد ساعات الحصص في الأسبوع:

بداية من السنة الدراسية 2010/2009 صارت الحصة الدراسية 45 دقيقة في التعليم الابتدائي. وبعد كل حصيتين أوليين يستفيد التلميذ من فترة استراحة لمدة 10 دقائق في الصباحية وبعد الظهر.

ويختلف الحجم الساعي حسب المواد التدريسية بالمدرسة الابتدائية، كما يوضحه الجدول:

#### الجدول رقم (05)

السنة الخامسة	السنة الرابعة	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	المواد التعليمية
8 سا و 15 د	8 سا و 15 د	9 سا	11 سا و 1 د	11 سا و 15 د	اللغة العربية
3 سا	3 سا	///////	///////	///////	اللغة الأمازيغية
4 سا و 30 د	4 سا و 30 د	3 سا	///////	///////	اللغة الفرنسية
4 سا و 30 د	4 سا و 30 د	4 سا و 30 د	4 سا و 30 د	4 سا و 30 د	الرياضيات
1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	تربية تكنولوجية
1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	1 سا و 30 د	التربية الإسلامية
45 د	45 د	45 د	45 د	45 د	التربية المدنية
45 د	45 د	45 د	///////	///////	تاريخ وجغرافيا
45 د	45 د	45 د	45 د	45 د	تربية فنية
45 د	45 د	45 د	45 د	45 د	التربية البدنية

الحجم الساعي الأسبوعي	21سا	21سا	22سا و 30د	24سا+3سا	24سا+3سا
المعالجة البيداغوجية	لغة عربية:45 رياضيات:45	لغة عربية:45 رياضيات:45	لغة عربية:45 رياضيات:45	لغة عربية:45 رياضيات:45 لغة فرنسية:45	لغة عربية:45 رياضيات:45 لغة فرنسية:45

• الجدولين الرابع والخامس مأخوذين من مجلة (بحث وتربية، 2011: 11/10).

12-7- السنة الدراسية: تنص المادة 21 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 أن السنة الدراسية تستغرق بالنسبة إلى التلاميذ اثنين و ثلاثين (32) أسبوع دراسة على الأقل، موزعة على فترات تفصلها عطل مدرسية (مجلة بحث وتربية، 2011: 11/10).  
وتبدأ السنة الدراسية عادة من النصف الأول من شهر سبتمبر إلى غاية منتصف شهر

جوان وهي مهيكلة كالاتي:

- الثلاثي الأول (سبتمبر - ديسمبر).
- الثلاثي الثاني (جانفي - مارس).
- الثلاثي الثالث (أبريل - جوان).

و بداية من السنة الدراسية 2010/2009 قررت وزارة التربية الوطنية تمديد العام الدراسي إلى خمسة و ثلاثين (35) أسبوعا، أي 160 يوما، وهكذا أصبح الحجم الساعي يتراوح:

- الابتدائي بين 856 و 904 ساعة.
- المتوسط بين 960 و 1050 ساعة.
- الثانوي بين 1024 و 1180 ساعة.

- وكذلك بداية السنة الدراسية 2010/2009 صارت مدة الحصة الدراسية 45 دقيقة في التعليم الابتدائي، وبعد كل حصتين أوليتين يستفيد التلاميذ من فترة استراحة لمدة 10 دقائق في الصباح وبعد الظهر، ويختلف الحجم الساعي حسب المستويات التعليمية.

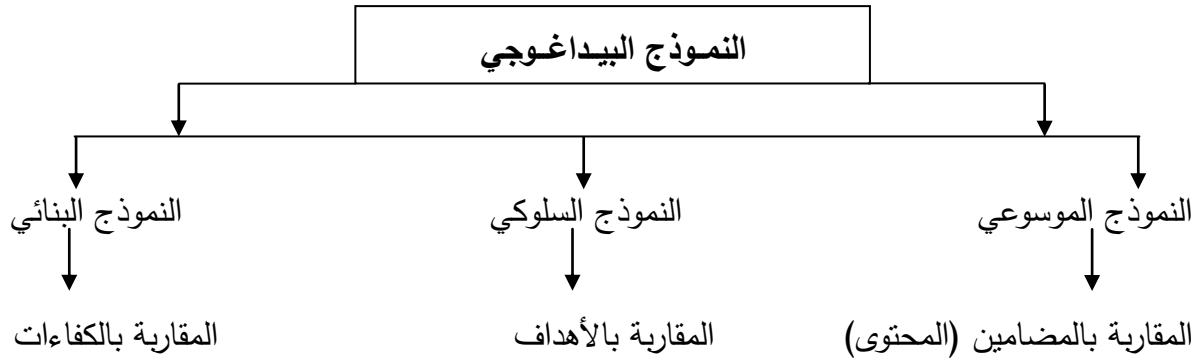
- يدرس التلاميذ بالمدرسة الجزائرية أربعة (04) أيام ونصف في الأسبوع، الأحد، الاثنين، الثلاثاء صباحا، الأربعاء، الخميس، أما الجمعة والسبت فهما يوما راحة.

أما فيما يخص العطل المدرسية، فحسب المادة 31 من القانون التوجيهي، يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية سنويا العطل المدرسية وتكون عموما نهاية كل ثلاثي أي عطلة الشتاء ثم عطلة الربيع مدتها خمسة عشر (15) يوما، أما العطلة الصيفية، كما تتخلل السنة الدراسية استراحة بيداغوجية (مجلة بحث وتربية، 2011: 14)

### 13 - النماذج البيداغوجية:

تبنّت المدرسة الابتدائية بالجزائر منذ الاستقلال حتى الآن ثلاثة أنواع من النماذج البيداغوجية في عملية التدريس تتمثل فيما يلي:

الشكل رقم (02):



فهذا الشكل يوضح المقاربات البيداغوجية الثلاثة التي عملت بها المدرسة الجزائرية، فالأولى سادت عهد المدرسة الموروثة بداية الاستقلال فترة الستينات والسبعينات والثانية سادت المدرسة الأساسية والثالثة جاءت مع عملية الإصلاح الجديدة 2004/2003.

### 13-1- المقارنة بالمحتويات (المضامين): عرف مفهوم التعليم بالمدرسة الابتدائية

غداة الاستقلال تصور نظري تقليدي يركز على نقل المعلومات والمعارف إلى التلميذ عن طريق الكتاب المدرسي وتدرّس مبادئ القراءة والكتابة والحساب وتنظيم المواقف التعليمية، وكان يركز المعلم على طريقة تدريس وحيدة وهي الإلقاء والاستظهار والاقتصار على الجانب المعرفي للمادة والاهتمام بإيصال المعارف من الكتاب إلى عقل التلميذ عن طريق عمليات تعليمية بسيطة وطريقة المحادثة في اللغتين (العربية والفرنسية)، حيث ركز التعليم على الجانب العقلي وأهمّل الجانب النفسي والاجتماعي للتلميذ والمهارات الحسية الحركية ومدى أهميتها في اكتساب المعرفة، بالإضافة إلى أن هذه المقاربة لم تهتم بالقدرات



والمهارات الشخصية للتلميذ الذي اعتبرته كناقل للمعلومات والتي كان مصدرها الوحيد هو المعلم. رغم خصائص هذه المقاربة وما قيل عنها إلا أننا نرى بأنها أثمرت نتائجها أحسن من المقاربات الحديثة في المدرسة الجزائرية حيث إذا قارن بين تلاميذ تلك المدارس في تلك الفترة الزمنية وتلاميذ المدرسة الأساسية أو المدرسة الحديثة من حيث المستوى اللغوي والمعرفي نجد هناك فرق كبير جدا حيث هذه المقاربة مكنت التلاميذ من التحكم في المبادئ والمهارات الأساسية لقواعد اللغتين العربية والفرنسية عكس المدرسة الأساسية التي جردت التلميذ من كلتا اللغتين حيث يقول الباحث بركة مصطفى (1999) « بدل أن يكون التلميذ في هذا النظام يتحكم في لغة معينة فهو يؤدي في النهاية إلى أن يجزّده من أي لغة، وبالتالي وحين يمر بكامل الأطوار فهو يصبح لا يتحكم في أي لغة ويلجأ بدوره إلى الدّرجة كملجأ لغوي». وكانت الوظيفة الأساسية للمدرسة في ظل هذه المقاربة هو نقل المعرفة باستخدام وسائل تعليمية شكلية بسيطة لحفظ الدرس وإهمال أنواع التعلم، حيث ذهبت الطريقة التقليدية إلى أن المنهج الدراسي يتكون من المواد الدراسية وأن كل مادة تنقسم إلى دروس وبالتالي تقدم للقسم من أجل استيعابها وحفظها من طرف التلاميذ، ويعتبر التعليم كقائمة من المواد ينبغي أن تدرس محتوياتها أي أنها تقوم على تبليغ المعلومات « (لكحل لخضر، 2009).

وهكذا استمرت هذه المقاربة بالمدرسة الجزائرية حتى عهد صدور أمرية 16 أبريل 1976 والتي جاءت لتعطي صورة جديدة للمدرسة في إطار التعليم الأساسي الذي تبنى المقاربة بالأهداف.

### 13-2- المقاربة بالأهداف: لقد تبنت المدرسة الجزائرية المقاربة بالأهداف منذ بداية

الثمانينات أي مع مجيء المدرسة الأساسية والتي شكلت كذلك حدثا تربويا عظيما من شأنه تقديم الحلول لكل المشاكل التربوية التي كانت تعاني منها المدرسة السابقة، وأصبح ينظر للمدرسة الأساسية ذات التسع سنوات بنظامها التربوي الجديد الذي يجمع بين التعليم النظري والتقني أي ربط الدراسة بالحياة وبذلك تساعد التلميذ على معرفة بيئته المحلية ثم على معرفة دوره الخاص في عملية المشاركة في بناء مجتمعه بأسلوب علمي سليم، في إطار تحديد

الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة الأساسية إلى تحقيقها، وهكذا انطلقت هذه البيداغوجية من تحديد مفهوم الهدف التربوي وجعله أكثر قابلية للتطبيق الميداني.

يرى الباحث حسني سليمان فورة أنه ينبغي التمييز بين ثلاث معارف وهي: " الدوافع والغرض أو الهدف ثم النتيجة، فالدافع الذي يوجه السلوك الإنساني دون النظر إلى النتيجة المنتظرة، أما الهدف فهو استبصار سابق لما ستكون عليه النهاية الممكنة وذلك في ضوء الظروف المتوفرة الحالية، كذا النتيجة فهي محصلة ما ترتب على أداء السلوك وأدى إليه التصرف في واقع الأمر، وبتعبير آخر فالهدف شيء يحاول الفرد أن يتعلم طرق الوصول إليه بينما النتيجة فهي ما وصل إليه بالفعل بعد عدد من محاولات التعلم (مجدي عزيز إبراهيم، 2004، 314).

إذا كان من المتعارف عليه أن التعليم instruction يمثل المراحل المختلفة التي يمر بها المتعلم ويهدف أولاً وأخيراً إلى الارتقاء بمستواه في المعرفة إلى درجات عليا وذلك عن طريق تزويده بالمعارف الجديدة وتدعيم رصيده المعرفي السابق الذي استقاه من الأسرة وتعديل سلوكه وإشباعه بالقيم الروحية والإجرائية التي تغذي فيه روح المواطنة والأخلاق الفاضلة، وبهذا يهدف التعليم إلى إحداث تغيير متوقع في سلوك المتعلم من خلال العمل على تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى أي نظام تربوي إلى تحقيقها عن طريق المناهج الدراسية التي تقدمها المدرسة، وقبل الشروع في تعريف الأهداف التربوية نعرف الهدف والذي تناوله البحث التربوي بالتعريف والشرح ومن هذه التعاريف ما يلي:

تعريف بلوم Bloom وآخرون 1956 « هو الصياغة الواضحة للتغيرات المنتظرة لدى التلاميذ من خلال السيرورة التربوية ».

تعريف ميجر Mager (1969) « هو عبارة عن بنية مبنية يصف التغيير الذي نريد إحداثه لدى المتعلم، هذا الإعلان يحدد بدقة طبيعة التغيير لدى المتعلم بعد أن يكون بنجاح هذا التعليم أو ذلك ».

أما الباحث بوبهام Popham (1973) « الهدف هو ما ينبغي أن يعرفه التلميذ أو يكون قادراً على فعله أو تفصيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين، أنه يتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى التلميذ والذي سيوصف بصيغة سلوك مقياس » (عبد اللطيف الفارابي وعبد العزيز الغرضاف، 1989، 30).

تشير هذه التعاريف إلى معنى واحد هو إحداث التغيير لدى المتعلم أي أن التعليم يهدف إلى تغيير الفرد إلى الأحسن من خلال الصيرورة التربوية التي يمر بها ويتلقى خلالها مجموعة من المعارف والمعلومات التي تعمل على تحقيق الهدف المنشود من التعليم.

والأهداف التربوية تصنف أساساً على الربط بين الحاجات الاجتماعية والمعرفية الأكاديمية والأنماط السلوكية للفرد ولذلك تعتبر تلك الأهداف الواسعة التي يحددها النظام التربوي العام وتنبثق من فلسفة التربية المستمدة هي الأخرى من طبيعة المجتمع بكل ما فيه، ولكل فلسفة رأي في تحديد الأهداف التربوية، حيث يرى توفيق أحمد مرعي وآخرون (2000) أن فلسفة التربية هي « تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها، وتنعكس فلسفة التربية على فلسفة المدرسة ورسالتها، وكلما اتفقت فلسفة المدرسة مع الفلسفة العامة للمجتمع كلما كان ذلك أدى إلى وحدة وتكامل بناء المجتمع وتحقيق أهدافه ». فصيغة الأهداف التربوية يجب أن يكون مبني على معايير أساسية أي تستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة، وأن تكون واقعية مستوحاة من واقع المدرسة و قابلة للتحقيق و يجب أن تراعي حاجيات واهتمامات وإمكانيات المتعلمين، وأن تكون سلوكية قابلة للقياس والملاحظة...

كما يشترط أن يشترك في وضع هذه الأهداف لجنة من التربويين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع وذلك لأهمية هذا العمل بالنسبة للمدرسة والمجتمع، إذا فالهدف التربوي هو:

« الجانب التطبيقي للفلسفة السائدة في كل زمان ومكان » (لحسن مادي، 1990،

150)

أي الترجمة الميدانية لثقافة المجتمع ومبادئه ودورها في تشكيل سلوك الفرد وشخصيته في إطار هذه الفلسفة السائدة في المجتمع. لأن الأهداف التربوية تساعد على تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي في المجتمع، فوضوح الأهداف يسمح للمعلم بالتحكم في الموافق التعليمية/التعلمية وفي عمل التلميذ، كما يسمح بتوضيح القرارات الرسمية الخاصة و بتنظيم وضبط التعليمات الرسمية ككل.

**13-2-1- الأهداف التربوية للمدرسة الابتدائية: إن المدرسة الأساسية كانت قائمة**

على التدريس بواسطة الأهداف وهذا يعني أن الأساليب السلوكية للتدريس بالأهداف هو النزعة السلوكية السائدة، أي التركيز على سلوك المتعلم، وهذا ما يسمى بالأهداف السلوكية الإجرائية والتي تكون على صورة سلوك يظهره المتعلم في نهاية الحصة أو منهاج دراسي معين، لذلك عملت المدرسة الأساسية على العمل لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية في التلاميذ يمكن إجمالها كما يلي:

تهدف المدرسة الابتدائية على تحقيق نمو متكاملًا وشاملاً للطفل في الجانب الاجتماعي والجسمي والنفسي والعقلي والروحي والمعرفي وكل العمليات المعرفية التي تشكل الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي وأداء التلميذ وتحصيله الدراسي في الجوانب الأكاديمية كتعلم القراءة بطريقة جيدة واستعمال قواعد اللغة بأسلوب صحيح وسليم وكذلك تعلم الكتابة والتحكم في العديد من المهارات الحركية وتعلم العمليات الحسابية ومعرفة المفاهيم الكمية والقدرة على التصور المكاني والزمني... وكل هذا يؤثر على السلوك الانفعالي والاجتماعي للتلميذ الذي يحقق التكيف والتوافق الاجتماعي والنفسي في البيئة المدرسية والخارجية.

و كذلك من الأهداف التربوية التي تصبو إليها المدرسة الأساسية هي إعداد الطفل للحياة العملية في البيئة المحلية التي تعيش فيها وكذلك تنشئته على الاعتزاز بالوطن ومقوماته الأساسية وغرس فيه روح حب الوطن والدين واللغة.

و بالتالي نقول أن الأهداف التربوية هي الخريطة التي توضح وتوجه عمل المعلم داخل القسم، لذلك يجب التحكم فيها وفهمها جيدا معتمدا على تكوينه الذاتي والأكاديمي في مجالات التميز بين مجال وآخر من مجالات الأهداف التربوية.

**13-2-2- الانتقادات التي وجهت للتدريس بالأهداف: هناك العديد من الدراسات**

والبحوث التربوية التي توصلت إلى نتائج تؤكد عدم جدوى هذه المقاربة في التدريس، حيث يلاحظ إيبيل A.Ebel أنه ولحد الآن فإن معظم المعلمين والأستاذة لم يحددوا أهدافهم بكيفية متميزة ولم يمنعهم ذلك من القيام بمهامهم بفعالية وأن يعرفوا في كثير من الأحيان نجاحا كبيرا مع تلاميذهم ومؤسساتهم». و هذا يدل على أن جل المعلمين لم يستطيعوا التحكم في الأهداف التربوية والتحكم فيها بطريقة تسمح لهم أداء مهامهم التعليمية بطريقة صحيحة.

وهذا ما يؤكد ذلك الباحث دولانشير (De landsheere) (1975) بقوله: « نفترض أن معلما يريد صياغة هدف إجرائي لكل نشاط تعليمي سنوي في انجازه في قسمه فإذا افترضنا أنه سينجز سبعة أنشطة تعليمية في اليوم، وإذا افترضنا أنه يوزع قسمه إلى ثلاث مستويات (إلى الضعاف، المتوسطين، والأقوياء) فإنه يكون مضطرا لصياغة 4220 هدف إجرائي في كل سنة دراسية من 40 أسبوعا، أو 25.200 هدف إجرائي خلال ستة سنوات دراسية، فالأمر يصبح ضخما وتظهر صعوبة تحديد كل تلك الأهداف كلما تصورنا عدد المهارات والإنجازات التي سيكتسبها التلميذ خلال ستة سنوات من تعليمه الابتدائي» (عميار سعيد، 2008)، وهذا يؤكد حقيقة صعوبة صياغة الأهداف الإجرائية وتصنيفها في ميادين مختلفة وعدم تحكم المعلم في بيداغوجية الأهداف القائمة على النزعة السلوكية.

أما فيما يخص الانتقادات التي وجهت للتدريس بالأهداف في المدرسة الجزائرية يمكن إجمالها فيما يلي:

- أن هذه البيداغوجية أهملت الجانب الإنساني في التلميذ.
- التركيز على الجانب السلوكي لدى التلميذ.
- عدم الاهتمام بالمتعلم وحاجياته وقدراته ومهاراته الجسمية والعقلية والنفسية.
- الحد من التفكير والإبداع والتفصيل والابتكار والإنتاج.
- سيادة النمطية في التدريس الاعتماد على التلقين الأكاديمي والتكرار.
- عدم تحكم المعلم الجزائري في تحقيق بعض الأهداف الإجرائية في بعض المواد.
- عدم الأخذ بالفروق الفردية بين المتعلمين.

كما أوضحت دراسة الباحث الجزائري بوعلام محمد أن المعلم الجزائري يجد صعوبة خاصة في مجال التمييز بين ما هو غاية وما هو مرمى وما هو هدف عام وما هو هدف خاص وما هو هدف إجرائي وانعدام لديهم أية مؤشرات تساعد في تمييز مستوى عن آخر من مستويات الأهداف التربوية، كما يؤكد الباحث على أن المعلم يعاني من صعوبات صياغة الهدف الإجرائي وبالتالي فإن هؤلاء المعلمين غير قادرين على ممارسة التدريس بواسطة الأهداف، باعتبار أنهم يفتقرون إلى أهم ملمح من ملامح المدرس الهادف وهو ملمح القدرة على صياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد وكامل إذ تعد هذه القدرة شرطا من شروط التدريس الهادف (محمد بوعلام، 1999: 254).

كذلك دراسة الباحثة الجزائرية مليكة قريفوا التي تقول أن مدرسة 1965 هي نفسها مدرسة 1980 (المدرسة الأساسية) لهما نفس الأهداف والتي هي تعليم نوع من اللّغة الشفوية، لغة بدائية، "بسيطة" محدودة، تلك الخاصة بالتبادلات اليومية للحياة (32 : sans date M, greffou, وهذا يعني أن المدرسة الأساسية لم تتمكن من جعل التلميذ يتحكم في المهارات الأساسية للّغة سواء من حيث القراءة أو الكتابة وذلك لإنتاجها لغة بسيطة ليست متينة علميا ذات معاني ومفاهيم ومفردات علمية تجعل التلميذ يبدع ويفكر بأسلوب علمي منهجي موضوعي، وإنما لغة خاصة بالتبادلات اليومية للحياة، ونقول هذه حقيقة لا مفر منها حيث نجد الطالب يصل إلى الجامعة ولا يتقن أي لغة سواء العربية والتي هي اللّغة القومية الرسمية للجزائر ولا اللّغة الفرنسية كلغة أولى أجنبية فهو يعاني من عدم التحكم في آليات هاتين اللغتين شفويا وكتابيا، فيفتقر إلى المهارات الأساسية للتحكم في قواعد اللغة، حقيقة يظل مشكلا عويص تعاني منه المدرسة الجزائرية.

كما تضيف نفس الباحثة (مليكة قريفوا) في نقدها لطريقة التدريس قائلة بأن المدرسة الأساسية قيدت كثيرا عمل المعلم داخل الصف حيث أن دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي يحتوي على 616 صفحة، وأما بالنسبة للسنة الثالثة يحتوي على جزئين وبالتالي نرى بأن المعلم لا يمكن له أن يتنفس أو يعبر بأسلوبه الخاص بما أن كل كلماته وتعبيراته وحركاته مبرمجة « (42 : sans date M.Greffou).

وهنا تؤكد الباحثة على أن هذه المقاربة قيدت كثيرا نشاط المعلم وجعلته منفذا ومبرمجا وليس مبدعا ولا حرا في تسير قسمه وتقديم درسه والتعامل مع تلاميذه وبالتالي نقول أن هذه المقاربة وضعت كل من الأستاذ والتلميذ في خانة ضيقة حدّدت كل مواقفهم التعليمية داخل القسم من ملقي المعرفة إلى متلقي لها.

وهكذا ظلت المدرسة الأساسية ذات المقاربة بالأهداف تعاني من السلبيات والنقائص التي أثرت على مردودها التحصيلي العلمي الذي أصبح لا يتماشى ومتطلبات المجتمع الحديث حيث نجد العدد الأكبر من المتعلمين الجزائريين الذين قضوا عشرة (10) سنوات على المقاعد الدراسية لا يحسنون القراءة بالمعنى البيداغوجي، في حين أصبح الناس جميعا في مجتمعنا العصري في حاجة إلى التحكم في المعارف واكتساب الكفاءات إضافة إلى أن

الطلبة الذين اجتازوا بتفوق ليس لهم القدرة على الاستفادة من معارفهم في الحياة (وزارة التربية الوطنية، 2001: 5).

المدرسة الأساسية ارتكزت على أسس النزعة السلوكية التي تهتم بالسلوك النهائي للمتعلم وتعتبر نقطة مهمة جدا لتحقيق الأهداف التربوية، ولم تراعي صيرورة التعلم بقدر ما تراعي النتائج أي تركز على اكتساب المعارف وإهمال العمليات الذهنية للمتعلم.

**13-3- المقاربة بالكفاءات:** بعد الانتقادات التي وجهت إلى المقاربة بالأهداف القائمة على النزعة السلوكية ظهرت حركة جديدة تتمثل في المقاربة بالكفاءات *approche par compétence* وكاتجاه تربوي جديد نادت به جميع النظريات التربوية الحديثة انطلاقا من الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية الستينات وبداية السبعينات من القرن الماضي، وظهر مصطلح "الكفاءة" وأصبح متداولاً في كل الأدبيات التربوية وفي كل الدول المتقدمة من أمريكا إلى كندا ثم إلى أوروبا، وهكذا شرعت كل هذه الدول في إصلاح أنظمتها التعليمية باعتماد "نظام الكفاءات" الأساسية القابلة للتحويل والتي فرضها "اقتصاد سوق العمل"، فحسب إزابيل روبير (1989) الذي هو في مرحلة النمو والتوسع والذي كانت من اهتماماته الأساسية إيجاد انسجام وتكامل بين التكوين الذي يتلقاه المتدرب ومطالب المهمة والوظيفة، بمعنى أدق أن يكون انسجام بين ميدان التربية وبين عالم الشغل والمهنة، مما يساعد على مرونة صياغة المناهج وأساليب التعلم القائمة على دمج التعليم النظري بنظيره التعليم التطبيقي العلمي «، (مزيان الحاج أحمد قاسم، 2004: 136).

تستند بيداغوجية الكفاءات على المستوى السيكولوجي للمتعلم وإلى مجموعة من الفرضيات التي تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلم وشروط وطبيعة التعلم، كما تركز هذه المقاربة على الطفل كعنصر أساسي في العملية التربوية وتؤكد على أهمية تعلمه من خلال التعلم الذاتي ووجوب مساعدته وتوجيهه ميولاً له وحاجاته الخاصة وهنا نجد المفكر الأمريكي جون ديوي (1859 - 1952) أشهر فلاسفة البراغماتية والذي تأثر في دراسته واهتمامه بعالم الطفل وتربيته بكل من روسو و بستالوتزي و فروبل وغيرهم، ومن خلال نظريته دعا إلى حرية الطفل واحترام ميوله واتجاهاته واكتشاف قدراته العقلية والفكرية والوجدانية وربط تعليمه بالبيئة المحيط به، لكي ينمو نموا سليماً حتى ينشط ويبدع وينتج،

كما دعا ديوي إلى ربط المدرسة بالمجتمع. وهكذا تركز المقاربة بالكفاءات على المعرفة في بعدها البنائي والوظيفي و المتعلم والمجتمع.

وفي هذا الاطار يعترف ستروبو M. Stoobants (1992) بأن العلوم المعرفية ومن بينها علم النفس المعرفي psychologie cognitive وعلم النفس الاجتماعي المعرفي psychosociologie cognitive كان لهما الدور الكبير في إعادة ربط العلاقة بين المعرفة savoir ومعرفة الفعل savoir faire وبين المعارف النظرية والعملية ثم بين التصريحية والإجرائية وذلك داخل وحدة عضوية سواء تعلق الأمر بالشغل أو الإنتاج أو بالاكتساب والتعلم (محمد كجي، 2007: 92)، هذا ما ساعد على ظهور المقاربة بالكفاءات التي تعمل على إكساب المتعلم مجموعة من المعارف والمعلومات وتنمي ذكائه ومواهبه وتطور قدراته عن طريق التعلم الذاتي والتوجيه الايجابي وبالتالي التحقيق التوافق النفسي الاجتماعي.

### 13-3-1- تعريف الكفاءة:

13-3-1-1- الكفاءة لغويا: الكفاءة، المماثلة في القوة والشرط.

و منه الكفاءة في الزواج: أن يكون الرجل متساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك. و للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه.

الكُفُو: المماثل: القوة القادرة على تصريف العمل (إبراهيم مصطفى وآخرون، 1961: 796). وتعني الكفاءة القدرة المكتسبة للقيام ببعض الأعمال والوظائف.

### 13-3-1-2- الكفاءة اصطلاحا: هناك العديد من الدراسات والأبحاث في ميدان

التربية الحديث، تناولت مفهوم الكفاءة وهي تختلف باختلاف المرجعية المعتمدة عليها في الدراسة والتحليل، ومن خلال قراءة الأدبيات التربوية سنحاول الوقوف على بعض التعاريف التي تخدم الموضوع.

إنه اختلاف أطال في العمق أبعاد النظر إلى الإنسان ومؤهلاته وشروط انجازه لمهامه بالإضافة إلى محددات تفاعله مع محيطه بكل مستوياته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ومن بينها وضعيات العمل وبناء على ذلك عمل لولات J.Lelat (1991) على تحديد مفهوم الكفاءة بأربعة خصائص وهي على الشكل الآتي:



- الكفاءة تقتنن دائما بما يقدر الفرد على فعله فهي محددة بغاياتها من جهة ومشروطة بمعارف نظرية ووظيفية وعملية من جهة أخرى.
- الكفاءات تكتسب في مؤسسات التعلم وميادين الشغل معا.
- الكفاءات يتم تنظيمها على شكل وحدات متناسقة ومنفصلة عن بعضها البعض ويتم الاحتكاك في ذلك إلى مبادئ التراتبية والاشتقاق والترابط.
- الكفاءة ذات دلالة مجردة وعامة تتم أجرأتها عن طريق الأداءات العملية (محمد كجي، 2007: 96).

تعريف قاموس لاروس (Larousse, 1984) الكفاءة على أنها استعداد شخص في أخذ القرار وهي عبارة عن القدرة المعترف بها في مادة ما في مجال الحقوق تعني حق الحكم في قضية: كفاءة المحكمة، في مجال اللغة: تعتبر الكفاءة المعرفية اللغوية الضمنية يظهرها الأفراد الذين يتكلمون لغة معينة، أما الفرد الكفاء فهو الذي له معرفة أو معلومات معمقة في مادة ما أي قدرة (Larousse, 1984: 211).

كما نجد الكفاءة تفيد في الإدماج الوظيفي للمعارف (Savoir) والمعارف الفعلية (savoir faire) والمعارف الوجدانية (savoir être) ومعارف الوجود مستقبلا (savoir devenir)، بحيث تمكن هذه الكفاءة الفرد من إنجاز المشاريع التي تنوي تحقيقها في المستقبل.

لهذا تعتبر الكفاءة مجموعة من السلوك الكامن الوجداني (affectif) والمعرفي (cognitif) والنفسي (Psychomoteur) الذي يسمح للفرد بممارسة نشاطه المعقد بفعالية. كما ترتبط بمهنة وبحرفة وبوظيفة احترافية أو بوضعية اجتماعية. لذا تشمل الكفاءة: المعرفة والمعرفة العلمية والمعرفة الوجدانية.

ومن حيث المصطلحات المعرفية تشتمل الكفاءة في الوقت نفسه المعلومات الكاشفة (déclaratif) والمعلومات الإجرائية (procédures) والمواقف (فاطمة الزهراء بوكرمة، 2009: 141/140).

وبناءً على هذه التعاريف نجد أن مصطلح الكفاءة يعني مجموع المعارف بمختلف أنواعها والتي يمتلكها الفرد وبالتالي يمكنه من مواجهة وضعيات من مختلف الوضعيات التي

يواجهها في الحياة وحلها بطريقة سليمة أي لا يعجز أمامها، تعني القدرة على التكيف وحل المشاكل، وكذلك القدرة على أداء المهام التعليمية، وهنا نوضح أنه لا يتطلب الأمر امتلاك مختلف المعارف فقط وإنما "الكفاءة" التي هي قدرة الفرد على توظيف من خلال رصيده المعرفي ما هو ملائم وضروري لكل وضعية معينة ولكل المشكل في موقف معين.

أما في المجال التربوي نعني بالكفاءة التعليمية ما يلي:

- إن المعارف تمثل المدخل في تحديد مستوى المقاربة المعتمدة في الكفاءة، سواء أكانت هذه المعارف عقلية أو مهارة، فالمعارف تكتسي أهميتها على صعيد المقاربة بالكفاءة عندما تكون تلك المعارف قابلة للتطبيق واستطاع المتعلم استخدامها خارج الإطار المدرسي وتوظيفها في مجالات أخرى غير المجال المدرسي.

- إن العمل بالمقاربة بالكفاءات يتطلب الانتقال من مفهوم التعليم إلى مفهوم التدريس الذي يقوم على أن الكفاءة تُبنى وتتشكل من خلال التدريب والممارسة والمواد التي ترافق مواقف معقدة تتشابه فيها العناصر التربوية مع العناصر المادية البشرية وترتبط كذلك بمستوى المواقف التدريسية (مزيان الحاج أحمد قاسم، 2004: 139).

إن بيداغوجية الكفاءات تركز على الجانب التطبيقي في التدريس ومدى أهميته في عقله الفعّل التربوي لدى المتعلم، والكفاءة هي الرصيد المعرفي المتصل بالتعليم والتعلم ويكسب المتعلم الاستعداد والقدرة على أداء النشاط التعليمي، وهي تظهر من خلال النشاط الذي يقوم به المتعلم في مواقف تعليمية مختلفة، وبذلك يمكن اعتبارها هدفا يسعى إلى تحسينه من خلال العملية التعليمية/التعليمية، في حين تقدم بارديسيا Paradeise تعريفا تحدد فيه الكفاءة بأنها « أهدافا سلوكية محددة بدقة وتصف هذه الأهداف كل المعارف والمهارات والاتجاهات اللّازمة لممارسة مهنة التعليم » (طارق السامرائي، بدون تاريخ: 29)، حيث ربطت الباحثة الكفاءة بالتأهيل qualification انسجاما مع وجهة نظر علماء الاقتصاد، وتبعاً لذلك فروابط ميزان قوة العمل حسب الباحثة لا يمكن إرجاعها إلى الفصل البسيط بين خصائص العامل وشروط ممارستها إذ أن الجزء الكبير من النشاط الاجتماعي لانصهار المعارف العملية والنظرية في سياق جماعي تكاملي" (Paradeise.C,1987)، فالكفاءة التعليمية ترتبط بالقدرة على الأداء التعليمي بالنسبة للمعلم والتلميذ معا ولا تنحصر فقط في المدرسة وإنما خارجها كذلك.

**13-3-2- المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الكفاءة:** إن مفهوم الكفاءة يلتقي ويتداخل

مع بعض المفاهيم في مختلف المراجع وكذا المناهج الدراسية وهي:

**المهارة Attitude:** يمكن اعتبارها غاية التعلم الذي يتضمن في الوقت ذاته عددا من الكفاءات والقدرات التي تسمح للمتعلم بالقيام بإنجاز مهام معينة بشكل دقيق وفي وقت قصير.

حسب عبد الكريم غريب (2004) تكون المهارة هدفا من أهداف التعليم يشمل كفاءات وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة بشكل دقيق.

**القدرة Capacité:** والتي تعتبر استعدادا مكتسبا أو متطورا يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أو المهني (بوكرمة فاطمة الزهراء، 2009: 170) أي إمكانية النجاح وأداء نشاط معين. وهنا يقول عبد الكريم غريب (2004) أن مفهومي القدرة والكفاءة مرتبطان بشكل ديكالكتي، بحيث يصعب داخل هذه العلاقة الجدلية التمييز بينهما بشكل واضح جدا.

**الاستعداد Aptitude:** هو قدرة ممكنة أو أداء متوقعا سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما يتوفر لذلك الشروط الضرورية له، والاستعداد كأداء كامن Latent يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل (عبد الكريم غريب، 2004: 75)، ويعتبر حاليا كل من القدرة والاستعداد مفهومي مترادفين لبعضهما.

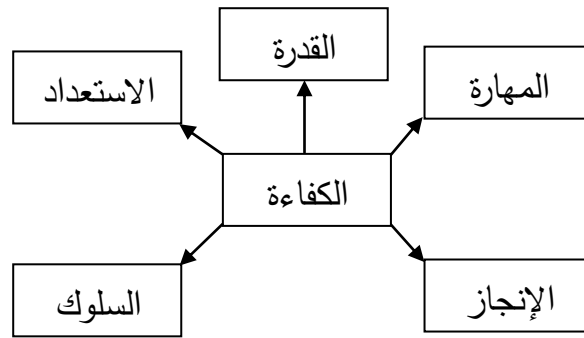
**الإنجاز Performances:** يعتبر الإنجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك التأملي ملاحظاً - كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم (بوكرمة فاطمة الزهراء، 2009: 134)، بمعنى أن الإنجاز هو قدرة الفرد على القيام بنشاط معين يظهر في السلوك النهائي وبهذا يصبح هذا المفهوم يقترن بمفهومين الاستعداد والقدرة.

**السلوك Comportement:** هو نشاط الإنسان في تفاعله مع بيئته قصد التكيف معها، وكما يعتبر نتاجا لنشاط عقلي أو قدرة كامنة تطورت من خلال الممارسة اليومية يعبر عنه الفرد عند القيام بنشاطات مختلفة تساعده على بناء شخصيته من جهة والتكيف مع المحيط من جهة أخرى (بوكرمة فاطمة الزهراء، 2009: 133).

وبالتالي يقول عبد الكريم غريب (2004)، السلوك يتضمن مختلف المفاهيم السالفة ويشملها فهو أعم وأوسع منها، حيث أن الكفاءة لا تكون إلا مجموعة أو مجموعات صغيرة Sous-ensembles لمجموعة السلوك.

إذا كانت هذه المفاهيم التي تلتقي مع مفهوم الكفاءة تصب في قالب واحد، فهي متداخلة فيما بعضها في تعريف أي مفهوم حيث نجد المفهوم الثاني وارد لذلك، فهذه المفاهيم تشكل جميعها مفهوم الكفاءة وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (03):



وهكذا نُعرّف الكفاءة على أنها هدف - مرمى Cible للتكوين المستمر حول تكوين قدرة المتعلم، بشكل مستقل، من أجل التحديد والحل الناجع للمشاكل الخاصة بنمط وضعيات وبعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مدمجة وملائمة (عبد الكريم غريب، 2004: 111).

إن الكفاءة تعني المعرفة والأداء ثم الثقة بالنفس أي أننا بحاجة إلى متعلم يمتلك القدرة على أداء المهارات التعليمية الأكاديمية المختلفة وليس متعلم ممتلك للمعلومات التربوية.

إن الكفاءة ليست تقنية أو معرفة إضافية وإنما القدرة على وضع تحت التصرف مجموع مصادر المعرفة والمعارف الفعلية والمناهج والوسائل والاتجاهات حتى نتمكن من مواجهة الوضعيات المعقدة ومستجدة (G, Pelletier, 1999 : 124).

أكد أن الكفاءة « تقنية ونظرية مهمة ولكن ليس محور التكوين، وإنما هي عامل للتدعيم ونقطة الثبيت والتحدي والتفكير والمحور يظل التجربة الواقعية للتعلم وقدرته على توجيه نشاطاته انطلاقاً من تفكير ثابت » (G.pelletier,1999 : 178) ومن هذا كله يتجلى أن المقاربة بالكفاءات قائمة على التّعلم الذاتي للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية/التعلمية.

إنّ مفهوم الكفاءة طرح نفسه في الظروف الراهنة كأحد المبادئ المنظمة للتكوين وللعمل البيداغوجي التطبيقي والعملية للممارسة الديداكتيكية، ولذا تبنته معظم الأنظمة التعليمية في العالم بهدف تحسين وتطوير أهداف ومقاصد التعليم وجعلها أكثر انسجاماً مع حاجات الأفراد والمجتمع وذلك للبحث عن مدرسة حديثة أكثر نفعاً ونجاعة.

### 13-3-3- أي موقع للمقاربة بالكفاءات داخل التعليم الابتدائي: من خلال التحديد

الاصطلاحي ولمفاهيمي للفظ "الكفاءة" قد تبين أنّها مفهوم حديث النشأة ينتمي إلى التربية الحديثة التي تنطلق من محورية التلميذ داخل العملية التعليمية /التعلمية وكاتجاه جديد وكل ما رفقته من اعتبارات موضوعية ومستجدات علمية وخاصة على مستوى كفاءات الطفل ودور المحيط في نموه وتعلمه. إن المقاربة بالكفاءات عبارة عن ممارسة بيداغوجية تحكمها مرجعية سيكولوجية ذات توجه معرفي تتحدد على التوالي في سيكولوجية نمو المعارف واكتسابها وسيكولوجية التدريس وتعليم الكفاءات، على أساس أن هذه السيرورة تتوقف على أنشطة ومعارف وتؤكد على تداخل المعارف السابقة والجديدة على حد سواء وبذلك فهي تشكل سيرورة لتغيير المعارف وتطويرها وتعديلها في جوانب متعددة. والواقع أن المدرسة هي التي تقوم بهذا الدور المتمثل في تحويل المعارف المختلفة سواء كانت معارف طبيعية عفوية ومعارف علمية منظمة، كلها تشكل وحدات معرفية مترابطة فيما بينها تنمو وتتطور كنظام معرفي متناسق عبر المسار التعليمي للطفل ومراحل نموه، لذلك على المدرسة الابتدائية أن تدرك أهمية هذه المهمة وعلاقتها بسيرورة التعليم والتعلم بحيث لا يتعلق الأمر بتعليم محتويات ومعارف خاصة ببعض المواد العلمية بقدر ما يهم أيضاً تعليم قواعد عامة ومبادئ التفكير ومهارات اكتساب المعرفة وتطبيقها في الواقع المعاش. حيث أن مهمة المتعلم لا تتوقف عند تعلم واكتساب معارف خاصة بمواد تعليمية معينة وإنما في اكتساب التّعلم البناء معتمداً على نشاطاته الذهنية التي تؤطرها وتوجهها تجاربه وخبراته السابقة أي الجمع بين المعارف الجديدة والقديمة. فلا يكفي أن يتمتع الطفل بالكفاءات المعرفية وقدرات ذهنية عالية لكي يكون تحصيله الدراسي جيد ويستطيع حل المشاكل بسهولة وفعالية وإنما كذلك يجب أن تكون له القدرة على التوظيف الجيد والمفيد لهذه الكفاءات والقدرات والإمكانيات في شتى المجالات سواء داخل المدرسة أو خارجها.

إذا المقاربة بالكفاءات كاتجاه تربوي حديث، يؤمن بقدرات ومهارات الإنسان المتعلم داخل المنظومة التربوية، كعضو فعال مبدع ومنتج، على اعتبار أن المتعلم يشكل النقطة

الرئيسية التي تنطلق منها العملية التعليمية / التعليمية وتصب كل اهتماماتها في توجيهه وتعليمه ومساعدته على اكتساب المعارف وتحويلها وتطبيقها من خلال الأنشطة التربوية التي تمارس داخل المدرسة والموجهة من طرف المعلم الذي أصبح دوره ينحصر في توجيه القدرات وتدعيمها.

### 13-3-4- مفهوم الكفاءة في خطاب الإصلاح التربوي الجزائري:

رغم أن "المقاربة بالكفاءات" بيداغوجية تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج الدراسية الجزائرية، في هذا الإطار دخلت المدرسة الجزائرية الابتدائية تجربة التدريس بالكفاءات كأحد المكونات الأساسية الإستراتيجية في بناء الإنسان الفاعل والمنتج في خدمة التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الجزائري. ولقد أقدمت وزارة التربية الوطنية في مشروعها الإصلاحي بتبني هذه الطريقة الحديثة في التعليم، فأعدت النظر في البرامج والمناهج الدراسية والكتب الدراسية محاولة ضبط الأنشطة التربوية وربطها بأهداف تربوية محددة وأدخلت عناصر ومفاهيم جديدة في نظامها التربوي كأساس لتوجيه عمليتي التعليم والتعلم.

تكتسي المقاربة بالكفاءات أهميتها من النصوص التنظيمية التي يضمنها الخطاب الرسمي للإصلاح التربوي الجديد، فقد نصت جميع الوثائق الرسمية لتنظيم التعليم الابتدائي سواء المتعلقة بالمناهج الدراسية لمختلف السنوات الدراسية أو الوثيقة المرافقة للمناهج أو دليل المعلم على أن « التعليم وفق المقاربة بالكفاءات يحمل المتعلمين على تنمية وتثبيت كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفاعلية ونجوع، والتعليم بواسطة هذه المقاربة يعني ربط المحتويات المعرفية بالممارسة » (الوثيقة المرافقة للمناهج، 2004: 8)، وهذا يعني أن هذه الطريقة الحديثة قلبت موازين التعليم بالمدرسة الجزائرية، حيث حولت التلميذ من متلقي للمعلومات الجاهزة إلى عنصر ناشط ومتحرك، يعمل ويجتهد معتمدا على قدراته الفكرية والعقلية والجسمية لتنمية نشاطاته، كما ساهمت في تثبيت كفاءات معينة تتجلى في فعالية المتعلم ومساهمته النشيطة في كل ما يتعلمه ويكتسبه من معارف، إن الدراسات العلمية في علم النفس وعلوم التربية تؤكد على أن الطفل له من القدرات والكفاءات ما يؤهله للتعلم والتفكير والفهم والاستيعاب، فهو قابل لأن يتعلم أي شيء.

يعتبر الطفل في ظل هذه المقاربة ذات البعد المعرفي كعنصر أساسي للتعليم الذي يركز على تعليمه وتدريبه على أساليب الاستخدام الجيد لقدراته ومؤهلاته الذاتية في اكتساب المعارف ولنشاطاته الذهنية في تعلم قواعد التفكير واستراتيجيات حل المشاكل وربطها بالواقع المعاش أي خارج البيئة المدرسية، فحسب الباحث ديمتريو (Demetriou) « أن هذا النمط من التعليم حتى وإن كان لا يبرهن على خلق متعلم مزود برصيد واسع من المعلومات والمعارف، فهو يرمي بالأساس إلى إعداد متعلم ماهر قادر على التفكير بوعي والتصرف ببطنة والعمل بذكاء» (Demetriou,1998:76). بمعنى أن هذه البيداغوجية تؤكد من جهة على أهمية النظام المعرفي للتعلم بمختلف أنواعه المعرفية والاجتماعية الثقافية وتؤكد من جهة أخرى على ربط هذا الرصيد المعرفي بالممارسة والتطبيق والعمل الميداني الذي يساعد على بناء كفاءته وتغيير وتحويل معارفه من حالتها الأولية العادية إلى حالة علمية منظمة.

فالمقاربة بالكفاءات حسب النصوص الرسمية جاءت لتعلم المتعلم كيف يتعلم؟ وكيف يفكر؟ وكيف يحل المشاكل ويتخذ قراراته بنفسه؟ بدل حشو دماغه بالمعلومات والمعارف الجاهزة فقط عن طريق الإلقاء والحفظ والاستظهار وغيرها من الطرق التقليدية، وهنا ندرج مميزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التربوية حسب ما نص عليه منهاج السنة الأولى ابتدائي (2003):

- تجعل من المتعلم محورا أساسيا.
- تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم.
- اختيار الوضعيات التعليمية المستوحاة من الحياة في صيغة مشكلات.
- تهدف عملية التعلم بحل هذه المشكلة باستعمال الأدوات الفكرية، ويستخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.
- حل المشكلات هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال.
- تعمل المناهج الدراسية على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.
- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

- أن التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم فهم مدمج فيها (وزارة التربية الوطنية، 2003: 4).

من خلال هذه النقاط يتسم بناء البرامج والمناهج الدراسية وطرق التدريس انطلاقاً من خصائص المقاربة بالكفاءات والتي حددتها النصوص الرسمية والمتمركزة على "المتعلم" وتمحور الفعل التعليمي على النشاط الذاتي له.

إن العملية التعليمية / التعلمية في إطار هذه المقاربة تهدف إلى:

- إعداد المتعلم لبناء معرفته بذاته معتمداً على قدراته الشخصية في.
- تعزيز روح المبادرة و الإبداع والتخيل...
- تلبية حاجياته و ميولاته وتكوينه تكويناً شاملاً يمكنه من حل المشكلات بنفسه، معتمداً في ذلك على ذاته.
- تحمل التلميذ مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، أي يساهم في تحديد مضمون تعلمه والكيفية التي سيتعلم بها.
- المعلم يؤدي دور المساعد والموجه للنشاط التعليمي الذاتي للتلميذ.
- ربط محتوى المادة التعليمية أو النشاط التربوي بالواقع المعاش للتلميذ.
- تركيز طرائق التدريس على الطرائق الجديدة التي نادت بها المقاربة بالكفاءات، كأساليب حديثة تدعم عملية التواصل والتبادل بين التلاميذ والتفاعل الصفّي، طرائق تسمح للمتعلم بإمكانية التعبير الحر والاجتهاد والمشاركة الفعالة داخل القسم وحسن الإصغاء... والاهتمام بالكفاءات التي يتم بها بناء المعرفة عن طريق التعلم الذاتي.

لقد شهدت طرائق التدريس خلال القرن العشرين تطوراً هائلاً، حملتها المقاربة بالكفاءات في أديباتها وتتمثل بشكل عام فيما يلي:

- طريقة حل المشكلات - طريقة الوحدات - طريقة الاستقصاء - طريقة المشروع.

كل هذه الطرائق المختلفة ساهمت في خلق تصور بيداغوجي جديد للفعل التعليمي / التعلّمي على أساس التعلم الجيد والفعال داخل الجماعة الدينامكية في القسم. لهذا فإن التدريس الفعال يقوم على الأسس التالية:

- مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ وقدراته وإمكاناته واهتماماته.



- وضوح الهدف من الدرس مما يضمن تعلم قدر معين من الخبرات.
  - إشراك أكثر الحواس في عملية التدريس من خلال الأنشطة والفعاليات المختلفة.
  - أن يتحدى التعلم قدرات التلميذ وخبراته.
  - أن تكون مادة التعلم ذات علاقة بالحياة ومشتقة من مواقعها اليومية.
  - أن تراعي مادة التعلم الحالة الانفعالية للتلميذ.
- فهذا يخص التعليم الفعال الذي يجب أن يراعي كل النقاط التالية وبالإضافة إلى الطريقة التدريسية الجيدة يجب أن تكون كالتالي:
- تكون قادرة على تحقيق هدف تربوي وتعليمي.
  - تتلاءم مع قدرات المتعلمين وقابليتهم.
  - تستشير دافعية المتعلمين.
  - يمكن استخدامها في أكثر من موقف تعليمي.
  - تتيح استخدام وسائل ومواد تعليمية عديدة.
  - يمكن تعديلها وفق الظروف الخاصة بالتدريس (طارق السامرائي، بدون تاريخ:60/61).

تعد عملية التدريس عملية صعبة ومهمة جدا سواء تعلق الأمر بالتعليم الابتدائي أو التعليم بالمراحل الأخرى (المتوسط والثانوي) وتتطلب مناهج متطورة ووسائل تعليمية حديثة ومتنوعة واستخدام استراتيجيات حديثة للتدريس، فعلى المعلم أن يكون لديه كل الإمكانيات والقدرات للقيام بهذه المهمة وأن يأخذ بعين الاعتبار كل النقاط المذكورة سالفا في امتحان مهنة التعليم والتعامل مع المتعلم داخل القسم، وبهذا نقول أن المقاربة بالكفاءات حددت دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية/التعلمية.

**13-3-5- واقع المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:** ان هذه المقاربة حولت التعلم المتمركز على المادة التعليمية إلى التلميذ كعنصر أساسي في الفعل التعليمي/ التعليمي، أي إعادة استثمار التعلم في وضعيات جديدة ونقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها. إن هذه المهام الجديدة تتطلب أن يتوفر لدى المعلم الجزائري بالمدرسة الابتدائية كفاءات تدريسية عالية تسمح له بأداء مهنة التعليم في ظل العولمة والتطور التكنولوجي

والمعرفي الحاصل في العالم اليوم، يقول عبد الكريم غريب: « إن الكفاءات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم في نهاية التكوين، لا ينبغي أن تكون أساسا كفاءات من نمط المواد الدراسية، بقدر ما يجب أن تركز حول اكتساب قدرات الإتيقان Des savoir-faire بحيث أن مختلف المواد الدراسية، تشكل حوامل ووسائل لهذا الغرض، كما ينبغي أن تطور كفاءات المواد في هيئة أدوات إجرائية داخل صيرورة التعلم » (عبد الكريم غريب، 2004: 283) وهذا يعني أن المعلم المتكون جيدا يكون قادر على ممارسة مهامه التدريسية بسلام وفعالية ويستخدم طرق حديثة في التدريس أي التي تتناسب المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ مراعيًا الفروق الفردية بينهم، بالإضافة إلى التحكم في المفاهيم الضرورية وبناء الأنشطة التربوية داخل القسم، وليس التدريس يعني التحكم في المواد الدراسية التي هو مطالب بتدريسها في إطار دروس مختلفة تعطى للتلميذ ويكتبها في كراسه ثم يعيد استظهارها للإجابة عن أسئلة الامتحان، وهذا ما يحدث في مدارسنا اليوم وما توصلت إليه الدراسة الحالية عكس ما يتطلبه التعليم الحديث الذي يتوقف على استخدام إستراتيجية محكمة وخاصة تمكن المعلم من تحديد أساس بنية الموقف التعليمي على المستوى المعرفي والبيداغوجي، لأن كيفية التدريس ليست من المهام الهيئة التي يمكن لأي أحد القيام بها وممارستها، وإنما هي عملية متجددة تتطلب من المعلم اكتساب كفاءات مهنية حتى يصل إلى تحقيق الأهداف التربوية المسطرة أو الكفاءات المحددة من طرف النظام التعليمي.

لهذا تناولت هذه الدراسة في طياتها مختلف الأسئلة للتقرب من الواقع المدرسي الجزائري أكثر وما هو موجود به من وقائع وتناقضات واختلافات وتطبيقات ومفاهيم لهذه المقاربة الجديدة، لذا اقتربنا أكثر من الميدان بصفة عامة والمعلم بصفة خاصة للتعرف على رأيه في المقاربة الجديدة التي تبناها الإصلاح التربوي ومدى إتقانه وممارسته الكفاءات التدريسية المعاصرة داخل القسم ومدى تحكمه في الكفاءات المطالبة تحقيقها بالمتعلم.

#### 14- رأي المبحوثين حول المقاربة بالكفاءات:

حيث جاء السؤال التالي: هل هناك فرق بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات؟ ف جاء هذا الجدول ليوضح ذلك.

## الجدول رقم (06):

النسبة %	التكرار	السؤال
66.75	267	نعم
33.25	133	لا
100	400	المجموع

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن أفراد العينة يؤكدون على أن هناك فرق بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات، وجاءت نسبة 66.75% لتؤكد ذلك وهي نسبة كبيرة، أما نسبة 33.25 تتفي ذلك وترى بأن لا يوجد فرق بين المقارنتين.

فيما يخص النسبة الأولى نظرا لفهمها واستيعابها للمقاربة الجديدة فهي ترى بأن هناك فرق بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات، ولكل منهما طرق ووسائل ومفاهيم خاصة بها والفرق واضح بينهما.

- « التدريس بالكفاءات يجعل المتعلم يستثمر ما اكتسبه في حياته اليومية وفي المستقبل ». معلمة جامعية 25 سنة خبرة.

- « إن كلاهما تهدفان إلى إيصال المعلومة إلى المتعلم بطريقة أو أخرى إلا أن التقويم يبين أن هناك التدريس بالكفاءات أسهل وأنجح ». معلم خريج المعهد 35 سنة خبرة.

- « لأن التدريس بالمقاربة بالكفاءات صورة عكسية للتدريس بالأهداف ولكن بأسلوب مغاير في طريقة التناول ». معلم مستوى متوسط 39 سنة خبرة.

- « الأهداف خطة محدودة والكفاءات هي قدرات يعتمد عليها ».

معلم خريج المعهد 13 سنة خبرة.

- « لأن التدريس بالكفاءات يترك التصورات للمتعلم بحرية، أما بالأهداف يبقى المعلم والمتعلم مقيدين بهدف ». معلمة خريجة المعهد 24 سنة خبرة.

- « التدريس بالأهداف تلقين المعارف يهتم بالكم وتخزين المعلومات، أما المقاربة بالكفاءات هو الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم والتلميذ محور العملية التعليمية/التعلمية ». معلمة جامعية 32 سنوات خبرة.

- « لأن التدريس بالأهداف يجعل المتعلم مقيدا أما التدريس بالكفاءات يجعله حرا أثناء عملية التعليم ». معلمة خريجة المعهد 16 سنة خبرة.

- « التدريس بالأهداف هو حشو ذهن التلميذ بالمعلومات، أما التدريس بالكفاءات فهو إبراز مواهب التلميذ وقدراته العقلية ». معلمة خريجة المعهد 27 سنة خبرة.

وهذا يوضح أن أفراد العينة يرون بأن هناك فرق بين المقاربتين في طرق التدريس والمناهج والأساليب وأن المقاربة بالكفاءات أحسن من المقاربة بالأهداف في كل شيء، في الإطار النظري فهي مرجعية علمية جيدة يمكن استثمارها والاستفادة منها بقوة إذا توفرت لها كل الإمكانيات اللازمة لتطوير ذلك.

بينما الفئة الثانية والتي تؤكد بأنه لا يوجد فرق بين المقاربتين لعدم تمكنها من المقاربة بالكفاءات وعدم فهمها لها، بالتالي فهي لا زالت مستمرة في طرائق التدريس التقليدية وتؤكد على أهمية التدريس بالأهداف القائم على ترجمة الأهداف التربوية إلى مقومات سلوكية واضحة، ويقوم هذا النموذج من التدريس أي المقاربة بالأهداف على عمل المعلم، وعلى تبليغ المعلومات، بدل التركيز على الأنشطة التربوية التي تكسب المتعلم أساليب العمل التي تمكنه من التعلم الذاتي الذي هو أساس المقاربة بالكفاءات، وبما أن المعلم يرى نفسه دائما يقوم بالعمل نفسه، أي طريقة التدريس لم تتغير من هذا المنظور لهذا يرى بأنه لا يوجد فرق بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات.

- « ليس هناك فرق بينهما لأن كليهما لهما نفس منهجية العمل في الحقيقة، حيث لم أجد أي صعوبة في التدريس بالكفاءات لأن هناك تغيير فقط في العبارات ». معلمة جامعية 12 سنة خبرة.

- « لا يوجد فرق لأن كلاهما يسعى إلى الوصول إلى اكتساب واستيعاب المعلومات ». معلمة خريجة المعهد 27 سنة خبرة.

- « وبذلك لا يوجد فرق بين المقاربتين وإنما التفرقة جاءت من مبدأ تغيير التسميات والمصطلحات الجديدة ». معلم خريجة المعهد 20 سنة خبرة.

- بقي التدريس على حاله فقط هناك تغيير في التسميات: أهداف إجرائية= مؤشرات الكفاءة. المعلم لم يتلق أي تكوين حقيقي ليجدد طرقه ومعارفه (فقط طبق).

معلمة خريجة المعهد 20 سنة خبرة.

- « تغيير المصطلحات فقط فطريقة التدريس هي هي ». معلمة خريجة المعهد 18 سنة خبرة.

معلمة خريجة المعهد 18 سنة خبرة.

يرى معلم التعليم الابتدائي أنه لا يوجد فرق بين المقاربتين المسألة فقط تكمن في تغيير المفاهيم والعبارات واستبدالها بأخرى، أي لها نفس المعنى وطرق التدريس نفسها وهذا إن دل على شيء إنما يدل على ضعف تكوين المعلم الذي لم يمكنه من التمييز بين المقاربتين وبين الأساليب والطرق المختلفة. إذا كانت الأولى تهتم بالأهداف التربوية، فإن الثانية تهتم بأساليب التربية وطرائقها الحديثة، فتهتم بالمتعلم وبتكوينه النفسي، ذات الأساليب والطرق المتطورة التي تعاني هذه الفئة من المعلمين من التحكم فيها وفي مبادئها وأساليبها وممارستها داخل المدرسة التي أصبحت تطالب المعلم العمل وفقها لتحقيق الجودة في التعليم.

❖ فيما يخص رأي المعلم حول ما هي المقاربة التي يعتقد أنها مناسبة للمدرسة الابتدائية (مقاربة المضامين، الأهداف، الكفاءات).

#### الجدول رقم (07):

النسبة %	التكرار	العبارات
42.5%	170	المقاربة بالمضامين
17.75%	71	المقاربة بالأهداف
39.75%	159	المقاربة بالكفاءات
100%	400	المجموع

إذاً الجدول يوضح أرقام حقيقة تثير الدهشة أن أغلبية المعلمون من مجموع 400 معلم ومعلمة يفضلون المقاربة القديمة القائمة على المضامين والمحتويات، يا ترى لماذا؟

حيث سجلت نسبة 42.5% تمثل الذين يفضلون و يحنون للمقاربة القديمة التي تبنتها المدرسة الابتدائية في السنوات الأولى من الاستقلال.

- « التعليم القديم صالح جدا ويساعد التلميذ، أما الجديد فإنه يحتاج إلى وسائل عديدة وأنشطة سهلة لوصول المعلومات للتلميذ ».

معلمة جامعية سننتين خبرة.

- « المدرسة الابتدائية القديمة أفضل بكثير من التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي

الحالي ».

معلمة خريجة المعهد 25 سنة خبرة.

- « يا حبذا لو نرجع إلى التعليم الابتدائي القديم أين الدروس والكتب كانت مطبوعة جيدا وملونة بألوان تساعد الكل على فهم المضمون، الكتب الحديثة تفتح مرة واحدة والمرة الثانية تجدها ممزقة وكل الأوراق متناثرة، أصبح المعلم يتخبط خبطة عشواء مع التلاميذ الذين يكرهون المدرسة منذ السنة الأولى ». معلمة خريجة المعهد 28 سنة خبرة.

- « كان النظام التعليمي بعد الاستقلال ذو مستوى عالي، أما الإصلاحات الأخيرة عملت على تحطيمه ». معلمة خريجة المعهد 29 سنة خبرة.

- « لقد مرت عملية الإصلاح بثلاث مراحل تجريبية وكان من الأجدر أن تبقى المرحلة الأولى الابتدائية أفضل تُظهر نجاحها المعروف ». معلم مستوى متوسط 32 سنة خبرة.

وهذا يدل على أن هذه البيداغوجية رغم قدمها واعتمادها على المادة التعليمية وتبليغها للمتعلم ولا تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، والمعلم هو مركز النشاط وهو الذي ينقل المعرفة جاهزة إلى المتعلم، إلا أنها تظل الأحسن والأفضل في نظر المعلمين القدامى والجدد، حيث كان المعلم ذو قيمة عالية عكس الآن أين فقد مكانته كمربي فاضل وأصبح يحن إلى تلك الأيام التي كان يبرز فيها سلطته على القسم ويجعل الآخرين يخضعون له أو كما يقول عبد الكريم غريب (2004) " أن المعلم في هذه البيداغوجية التقليدية يستمد سلطته من سلطة النماذج الثقافية والمعرفية، التي يسعى إلى تبليغها للتلاميذ، مثلما يستمد سلطته من خبراته وموقعه داخل هرم التنظيم الإداري والتربوي، وهكذا فإن سلطته تعد معرفية واجتماعية وإدارية ". ربما لذلك يحن المعلم لهذه المكانة التي كانت لديه ويشعر بها من خلال ممارسته لمهنة التعليم، حيث يقول معلم 30 سنة خبرة مهنية: « في القديم كان التعليم بسيط جدا غير معقد مثل الآن كما كنا محل احترام وتقدير من طرف الجميع عكس اليوم »، إذا نفهم من هذا أن المعلم حسب رأيه يشعر بأنه فقد هيبته كمعلم وكقائد لقسمه وتلامذته ولم يعد يحظى بالاحترام والتقدير كما في السابق لهذا يحن للمقاربة القديمة، هذا بالنسبة لذوي الأقدمية أما الجيل الجديد فيرى فيها البساطة والجدية والنتائج الإيجابية التي آلت إليها، بالإضافة إلى أن المقاربة الحديثة تحمل في طياتها مفاهيم ومصطلحات جديدة لم يتعود عليها المعلم الجزائري وما زاد الطين بله هو ضعف عملية التكوين التي لم تمكنه من استيعاب هذه المقاربة وفهما والتقرب منها أكثر، فهو في دوامة لم

يستطيع تجاوزها، يقول أحد المعلمين 16 سنة خبرة: « رغم أنني لم أدرس في عهد النظام القديم ولكنني أجده جيد لأنه بسيط وأعطى نتائج جيدة وأحسن من الآن ». إذاً فييداغوجية المضامين هي طريقة بسيطة لا تتطلب بدل جهد فكري وعملي من طرف المعلم، المسألة متعلقة بالمادة العلمية المطلوب تبليغها وتوصيلها للمتعلم، فهي أهملت النشاط التلقائي في التعلم والجانب العملي في التدريس، ولم تعترف بالتعلم الذاتي للمتعلم أي يبذل بنفسه جهد ذاتي وأن يشارك في عملية التعلم. رغم هذا لازال المعلم يحن لها ويتمنى أن يُدرس بها، وهنا نشير إلى أن بعض المعلمون لازالوا يمارسون حتى الآن طرق تدريس هذه المقاربة من حيث التدريس القائم على التلقين الأكاديمي والحفظ والاستظهار للدروس وتقديم أكبر قدر من المعلومات والمعارف وحتى على مستوى الوسائل الديداكتيكية لازالت تتمركز حول الكتاب المدرسي أي المادة الدراسية والكتاب والعلاقات البيداغوجية سلطوية، خضوع التلميذ للمعلم والذي لازال يطبق طرق تعليمية تقليدية إما الإلقاء أو الحوار (سؤال وجواب) والوص... أما التقييم الذي حقيقة يمثل إعاقة بيداغوجية لدى المعلم، فالعديد من الدراسات الجزائرية أكدت على ذلك والميدان خير شاهد، حيث لازال ينحصر في قياس تحصيل التلميذ عن طريق امتحانات الفصول الدراسية. إذاً المعلم بعيد كل البعد عن تنظيم الفعل التعليمي/ التعليمي والعمل على إحداث تغيير على سلوك المتعلم من خلال أنشطة ديداكتيكية تمكنه من التحكم والتسيير والتنفيذ في إطار إستراتيجية مخططة ومبرمجة تهدف إلى نتائج ايجابية وفعالة.

كما نجد نسبة 17.75 % تؤكد على أن المقاربة بالأهداف هي المناسبة للمدرسة الابتدائية وهذه الفئة تمثل الذين يحنون إلى المدرسة الأساسية ذات تسع سنوات.

- « إن التعليم الابتدائي في الجزائر هو التعليم الأساسي حيث كان له دوراً فعالاً في استيعاب التلميذ كل ما يقدم له، وكانت هناك مضامين تتماشى وقدرة الاستيعاب لدى التلميذ، لكن مع النظام الجديد فنجد التلميذ تائه في كثرة المواد وصعوبة مضمونها ». معلمة جامعية 12 سنة خبرة.

وهذا يؤكد بأن هناك فئة تحن للمدرسة الأساسية وترى فيها نقاط ايجابية، هذه المدرسة القائمة على النظرية السلوكية التي تلتقي فيها خبرات التلميذ السابقة مع المثيرات التي يواجهها في مواقف التعلم وتكون ما يسميه سكينر وهل Skinner & Hull بالمجال السلوكي

الذي يكتسب أبعاده النفسية والاجتماعية بواسطة الحوافز التي تختار عناصر المعرفة وتنظمها وترتبها عن طريق عمليات التقوية أو ما يسمى بالتعزيز Renforcement، وبذلك يستعد التلميذ لتعليم المهارات التي اكتسبها في المواقف العملية للحياة، إذا هي مقارنة تتجه لإحداث تغيير على سلوك المتعلم، وفق الأهداف التربوية المسطرة من طرف الهيئات العليا. التدريس بواسطة الأهداف يتوقف على تجزئة الفعل التعليمي إلى سلوكات معينة قابلة للملاحظة والقياس، لذلك هذه الفئة من المعلمين تفضل هذه المقاربة فهي تعمل وفق إستراتيجية لبلوغ الأهداف التربوية سواء العامة أم الخاصة وفي الأخير تحاول المقارنة بين الهدف المسطر والهدف الحقيقي الذي بلغه التلميذ.

كما سجل الجدول نسبة 39.75% وهي نسبة متوسطة أحسن من الثانية تؤكد على فعالية المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية وذلك لأنها حسب هؤلاء المعلمون هي مقارنة جديدة تتماشى والمستجدات الحاصلة في العالم اليوم من جهة وقائمة على التعلم الذاتي من جهة أخرى، مستمدة جذورها من التيارات التربوية الحديثة التي بدأت منذ القرن الماضي والتي ركزت على خصوصيات الطفل وقدراته وميولاته ومدى أهمية مرحلة الطفولة في بناء شخصية الإنسان، لذلك تمحور الفعل التربوي على النشاط الذاتي للمتعلم، ويكتفي المعلم بوظيفة التوجيه والمساعدة ووضع التلاميذ في ووضعيات تربوية تمكنهم من حل مشكل أو تحقيق مشروع، وبذلك فهو يمثل جزء من العوامل التي تساعد وتسهل النشاط التربوية الذاتي للمتعلم وهذا كله لتحقيق الكفاءات المطلوبة، وكل هذه العوامل الأساسية والمفاهيم الحديثة لعملية التدريس والمؤثرات المختلفة ساهمت في خلق تصور بيداغوجي جديد بالنسبة للمدرسة الجزائرية والمعلم معا حيث فرضت عليه مسؤولية كبيرة جدا لأداء مهمة التعليم والتي تتطلب تكوين ذاتي Auto-Formation وتكوين مهني شامل حتى يستطيع أداء هذه المهام، فهو المترجم للمناهج الدراسية إلى الواقع، لذلك هذه الفئة ترى في هذه المقاربة بأنها الأنسب من حيث المحتوى والتقنيات والأساليب... ولكن لازالت تعاني مشكل التحكم في مفاهيمها ومبادئها.

❖ أما فيما يخص إذا كانت المقاربة بالكفاءات تهدف لبناء تعلم ذاتي في المدرسة

الابتدائية أم لا حسب رأي المبحوثين، ف جاء الجدول التالي ليوضح ذلك:



## جدول رقم (08):

النسبة %	التكرار	العبرة
82.5 %	300	نعم
17.5 %	70	لا
100 %	400	المجموع

هذا الجدول يوضح أن أغلبية المعلمين يؤكدون على أن المقاربة بالكفاءات تهدف لبناء التعلم الذاتي عند المتعلم في الواقع وذلك بنسبة 82.5 % وهي نسبة كبيرة جدا من مجموع 400 معلم ومعلمة، حسب هذه الفئة أن البيداغوجية الجديدة قائمة على مناهج دراسية متنوعة ومختلفة تركز على المتعلم وتعمل على تنمية مواقفه واتجاهاته واكتشاف قدراته العقلية والجسمية وتعزز فيه روح المبادرة والعمل الناجح وإكسابه الثقة بالنفس لبناء معرفته بنفسه وحل مشكلاته في وضعيات تعليمية مختلفة.

- « يقوم المعلم بدور الموجه فقط، على المتعلم الاكتشاف والبحث والاستنتاج ». معلمة خريجة المعهد 24 سنة خبرة.
- « لأن المتعلم لا يكفي أن يفهم ويدرك بل ينبغي أن يتصرف ويجرب لأن المفاهيم لا تعلم بل تبنى أثناء مراحل النمو والمتابعة ». معلمة جامعية 32 سنة خبرة.
- « تعمل المقاربة بالكفاءات على كشف شخصية المتعلم وميوله ». معلم مستوى متوسط 38 سنة خبرة.
- « إنها تنمي ذكاء الطفل وتمنح فرص النجاح في مختلف الفضاءات ». معلمة خريجة المعهد 18 سنة خبرة.
- « لأنها تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتتيح له الفرصة في بناء معارفه السابقة وإدماجها في مكتسبات جديدة ». معلمة خريجة المعهد 16 سنة خبرة.
- « أن يستطيع المتعلم حل جل المشكلات بطريقته الخاصة في وقت معلوم ». معلم مستوى ثانوي 32 سنة خبرة.

إذا حسب رأي المعلم أن هذه المقاربة تعمل على بناء التعلم الذاتي من خلال طرقها وأساليبها الحديثة القائمة على النشاط التربوي والتعلم الذاتي، حيث يبذل المتعلم كل جهوده

لتحقيق ذلك وفي نفس الوقت يعاني مشكل انعدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تتطلبها هذه المقاربة، قالت إحدى المعلمات عشر سنوات خبرة: « نحاول تحقيق ذلك ولكن ما عسانا نفعل في مدرسة فقيرة جدا ».

وقالت أخرى خمسة عشر سنة خبرة: « من الجانب النظري هي مقارنة جيدة وتهدف للتعلم الذاتي أما الواقع الصعب الذي تعيشه المدرسة الجزائرية يحيل تحقيق ذلك ».

هذا يوضح أن المشاكل المادية التي تعاني منها المدرسة الابتدائية تقف حاجزا أمام تحقيق شروط المقارب بالكفاءات في الواقع وتظل كما قال أحد المعلمين ثمانية سنوات خبرة "المقاربة الجديدة فقط حبر على ورق".

أما نسبة 17.5% تمثل الذين يرون بأنها لا تهدف لبناء التعلم الذاتي في غياب الوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد المتعلم على بناء معرفته بذاته وكذلك نقص التكوين المهني للمعلم وانعدام الوسائل التعليمية الحديثة داخل المدرسة الذي لم يسمح له بفهم هذه المقاربة أكثر والعمل على تطبيقها.

- « إن الحجم الساعي الكثيف مع البرامج الثقيلة وتعداد الدروس الغير المرتبة منهجياً من جهة وكثرة المواد تجعل المتعلم ينفر، إذ لا يجد راحة حتى يبدع وهذا ما يعكس الأهداف المنتظرة في المقاربة بالكفاءات، وعليه نرى أن المدرسة القديمة قد حققت أهداف عالية وسامية فلما اختير أهداف أخرى قد تجعلنا ننتيه في غايات الظلمات ونور الابتدائية أمامنا مشتعل ».

معلمة خريجة المعهد 18 سنة خبرة.

❖ ولمعرفة ثقافة المعلم في مجال المقاربة بالكفاءات أي "تكوين ذاتي"، جاء

الجدول التالي:

الجدول رقم (09):

النسبة %	التكرار	العبرة
58.25%	233	نعم
41.75%	167	لا
100%	400	المجموع

يتضح من خلال هذا الجدول أن المعلم الجزائري يهتم بتكوينه الذاتي Auto-formation رغم النسبة المتوسطة التي سجلت 58.25% و لكن أحسن من لا شيء، لأن التكوين الذاتي مهم لكل ممتهن في أي مجال كان، ما بلك مجال التعليم الذي يتطلب التجديد والتغيير في مفاهيمه وتقنياته وأساليبه.

التكوين الذاتي هو « مبدأ من مبادئ التكوين أساسه تمكين الطالب/المكون من تدبير تكوينه بنفسه من خلال أنشطته الذاتية » (أحمد أوزي، 2006: 28)، وبمعنى آخر يمكن اعتبار التكوين الذاتي « أسلوبا للعمل البيداغوجي يعطي الأولوية لنشاط المتعلم بواسطة تقنيات العمل الجماعي والفردي » (Nyhan, 1992: 51)، إذا المعلم يقوم بقراءات حول مفهوم الكفاءة باعتباره مفهوم حديث التداول في المدرسة الابتدائية الجزائرية حتى يتمكن من تحديده بشكل أكثر وضوحا والتحكم فيه وفي كل الأساليب المتعلقة به من بعيد أو قريب، هذا يسمح له بتحسين جودة وفعالية المتعلمين واكتساب كفاءات مهنية تجعله يكتشف أسرار التعليم.

أما نسبة 41.75% تمثل الذين لا يهتمون بالموضوع وليس لديهم قراءات ذاتية في هذا المجال بل يعتمدون فقط على ما يقدم لهم خلال عملية التكوين المستمر أثناء الخدمة من خلال الندوات والمحاضرات التي تقدم من قبل المشرفين والمؤطرين في مجال التكوين وفق المقاربة بالكفاءات.

❖ ولمعرفة مفهوم "الكفاءة" عند المعلم أخذنا التعريف من الوثيقة المرافقة للمنهاج كمرجع رسمي مسطر من طرف وزارة التربية الوطنية الذي يُعرّف المقاربة بالكفاءات "كطريقة لإعداد الدروس والبرامج التعليمية".  
لذلك جاء السؤال: هل المعلم يوافق هذا التعريف أم لا يوافقه؟

### الجدول : رقم (10)

النسبة %	التكرار	العبرة
60.5%	242	موافق
39.5%	158	غير موافق
100%	400	المجموع

يتضح من خلال الجدول التالي أن نسبة 60.5% من أفراد العينة يرون بأن المقاربة بالكفاءات ما هي إلا طريقة لإعداد الدروس والبرامج التعليمية كما حددتها الوثيقة، وهذا يدل على أن هذه الفئة ليس لديها قراءة واضحة حول هذه المقاربة وهذا ما أكدته نسبة 41.75% الواردة في الجدول السابق والتي تدعم فكرة أن المعلم لا يعتمد على التكوين الذاتي ليوسع آفاقه العلمية ويثري رصيده المعرفي في هذا المجال، وبالتالي صورة مفهوم الكفاءة تظل غامضة في ذهن المعلم وجد ضيق، ما بال التحكم في الطرائق التدريسية والأساليب الديداكتيكية للمقاربة، وهذا يؤكد نتائج البحث في جانبه الآخر المتعلق بموضوع التكوين المهني للمعلم الذي أثبت بأنه جد ناقص وضعيف لا يوفي الشروط الضرورية للتدريس وفق هذه المقاربة الجديدة.

- « لأنها معقدة وغير واضحة يصعب إيصال المعلومة للتلميذ ».

معلم خريج المعهد 22 سنة خبرة.

- « إن الوثيقة تكشف الجوانب التعليمية التي يبنيناها المتعلم يستأنس بها المتعلم في تقديم نشاطات الوحدة التعليمية ».

معلمة جامعية 32 سنة خبرة.

رغم الجهود المزعومة التي تتادي بها وزارة التربية الوطنية في إطار تطبيق فعاليات الإصلاح، إلا أن الميدان يؤكد حقائق بعيدة كل البعد عن هذه الشعارات. حيث توصلت الدراسة إلى أن أغلبية المبحوثين يجهلون العديد من أمور عملية الإصلاح التربوي الذي تعرفه المدرسة الجزائرية وهذا يجعلهم غير قادرين على تحديد الاتجاه الذي يسلكونه في أداء مهمة التعليم، وهكذا أصبحت مهام المعلم في معظم المدارس الابتدائية بالخصوص الموجودة في المناطق النائية والأحياء الشعبية الفقيرة بالمدن تتوقف على إعطاء الدرس معتمدا على الكتاب المدرسي وانعدام النشاطات التعليمية التي تدعم التعلم الذاتي عند التلميذ وتقييمه عن طريق الامتحانات الفصلية، حسب رأيه (المعلم) لماذا يشغل باله بأمر لازالت غامضة بالنسبة له كما قالت معلمة عشرون سنة خبرة: « من القديم وأنا أدرس بنفس الطريقة والحمد لله النتائج مرضية ».

إن مفهوم الكفاءات عند المعلم يظل منحصر في طريقة إعداد الدرس في ظل انعدام التكوين الذاتي وضعف التكوين المهني له وبالخصوص فقر المدرسة وانعدام الوسائل التعليمية

الحديثة التي تساعد على تطبيق آليات المقاربة الحديثة وتدعيم التعلم الذاتي عند المتعلم الذي يتطلب شروط معينة لذلك، إذاً كيف يمكن تأهيل الموارد البشرية للإنتاج والإبداع والتجديد في ظل هذه الظروف الخانقة والنهوض بالمدرسة الجزائرية وإنتاج الكفاءات اللازمة.

كما سجل الجدول نسبة %39.5 تمثل الفئة الغير الموافقة على التعريف الذي أدرج في السؤال وتؤكد بأن مفهوم المقاربة بالكفاءات يتعدى ذلك وهو أوسع وأشمل، وهي الفئة التي طورت رصيدها المعرفي معتمدة على التكوين الذاتي Auto-Formation والذي مكنها من إعطاء صورة واضحة للمفهوم وتجاوز الغموض والالتباس الذي تعاني منه الفئة الأولى ولكن هي قليلة، ومعظمها تدرس بالمدارس الموجودة بالأحياء الراقية بالمدن التي تمت فيها الدراسة والتي حقيقة وجدنا أنها لا تعاني من نفس المشاكل التي تعاني منها الفئة الأولى.

❖ أما فيما يخص إذا كانت المقاربة بالكفاءات تفتح للمعلم مجالات متعددة تتمثل في

- النقاط التالية:
- التحرر من القيود النمطية.
- فتح المجال للمبادرة والاجتهاد.
- حرية أكثر في العمل والإبداع.

لهذا حاولنا معرفة رأيه حول هذه المجالات المقترحة، و الجدول التالي يوضح ذلك.

#### الجدول رقم (11):

النسبة %	التكرار	العبارة
10%	40	التحرر من القيود النمطية
30.75%	135	فتح مجال للمبادرة والاجتهاد
20%	80	حرية أكثر في العمل والإبداع
08%	32	التحرر من القيود النمطية وفتح المجال للمبادرة والاجتهاد
9.75%	39	التحرر من القيود النمطية وحرية أكثر في العمل والإبداع
6.75%	25	فتح المجال للمبادرة والإبداع وحرية أكثر في العمل والإبداع
11.75%	49	المجالات الثلاث
100%	400	المجموع

يتضح من خلال هذا الجدول أن المعلمين وبنسبة %30,75 يرون بأن المقاربة الجديدة ذات الأبعاد المعرفية والنظرة الشمولية للفعل التعليمي/ التعليمي تفتح له المجال للمبادرة والاجتهاد وتساعده على تخطي المشاكل في الإطار الضيق المرتبط بالأهداف المسطرة والتي تحدد نشاطه وتعامله مع تلاميذه داخل القسم إلى عالم منفتح على الاجتهاد والعمل والمبادرات التي تسمح له بحرية التسيير والتفاعل الصفي، فالمعلم ليس مقيد كما كان في المقاربات القديمة. كما سجلت نسبة %20 التي ترى في هذه المقاربة مجالاً للحرية والعمل والإبداع حيث أصبح المعلم يحس بنوع من الحرية في تسيير قسمه واختيار الطريقة المناسبة لدرسه حتى وإن كانت في حدود تكوينه الضيق، باستطاعته التنفس داخل القسم معتمداً على تكوينه الذاتي في التواصل مع التلاميذ.

وكذلك جاءت نسبة %10 التي ترى بأن هذه المقاربة حررت المعلم من القيود النمطية الذي فرضها عليه النظام المركزي من خلال المقاربات القديمة، فهو لا يعتمد مئة بالمائة على المعارف الجاهزة وإنما يدعمها بالأنشطة التربوية التي تنطلق من حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، فهي طريقة مفتوحة تركز على التواصل والتبادل المعرفي بين أفراد جماعة القسم الدراسي.

بينما نسبة %9.75 تمثل الفئة من المعلمين الذين يرون في المقاربة الجديدة أنها تحرر من القيود النمطية وفي نفس الوقت تعطي الحرية أكثر للعمل والتفكير والتوجيه السليم لعملية التعلم.

أما نسبة %8 تؤكد على كون المقاربة تفتح مجالات عدة كالتحرر من القيود النمطية للتعليم وتساعد المعلم على العمل الحر والاجتهاد وتقديم المبادرات المثمرة التي تعطي للتعلم طابع مميز.

كما سجل الجدول نسبة %11.75 ترى بأن المقاربة بالكفاءات جاءت لتؤكد على الاختيارات الثلاث ومن أهدافها جعل المدرسة أداة للنمو الجسمي والعقلي والفكري والنفسي والاجتماعي للتلميذ، وأنها بنية مفتوحة تسهل على المعلم إمكانية التعبير الحر والاجتهاد وتمنحه حرية التصرف والتسيير والتوجيه، وتنظيم القسم حسب إرادته وتنظيم الزمن المدرسي حسب الأنشطة التربوية والاستعمال الموفق للوسائل التعليمية الضرورية،

ومساعدة التلميذ على تخطي صعوبات التعلم إن وجدت وبناء الأنشطة التربوية داخل القسم بطريقة منتظمة وسليمة يراعي من خلالها الفروق الفردية بين المتعلمين. إذا في ظل هذه المقاربة يمكن القول بأن المعلم مع الزمن باستطاعته بناء كفاءاته المهنية والتي تسمح له بممارسة مهنة التعليم وفق المعايير والشروط الضرورية لتحقيق هذه المقاربة في الميدان المدرسي.

❖ أما فيما يخص معرفة رأي المعلم فيما إذا كانت المقاربة بالكفاءات جاءت لتحقيق

ما يلي: - تكثيف البرامج الدراسية.

- تغيير طريقة التدريس.

- تعديل وتحديث المناهج الدراسية.

- تطبيق طريقة حل المشكلات.

- تطبيق طريق المشروع.

#### الجدول رقم (12):

النسبة %	التكرار	العبارة
19.5%	78	لتكثيف البرامج الدراسية
24%	96	لتغيير طريقة التدريس
18.75%	75	لتعديل وتحديث المناهج الدراسية
11.25%	45	لتطبيق طريقة حل المشكلات
6.75%	25	لتطبيق طريقة المشروع
19.75%	79	الاقتراحات كلها
100%	400	المجموع

هذا الجدول يبين لنا أن أغلبية المعلمون يرون بأن هذه المقاربة جاءت خصيصا لتغيير طريقة التدريس وسجلت نسبة 24% وهي أعلى نسبة. إن الأساليب الديدانكتيكية والطرائق التدريسية الحديثة والتي شملتهم بيداغوجية الكفاءات في طياتها والتي أصبح كذلك التشريع المدرسي الجزائري ينادي بتطبيقها في الميدان جعلت المعلم يؤكد على أن هذه

الأخيرة هدفها هو تغيير طرق التدريس، نتيجة التطور والتقدم الحاصل في جميع الميادين أثر كثيرا على النظام التعليمي بكل عناصره، مما دفع المختصين في مجال التعليم إلى الاهتمام بطرائق التدريس وتطويرها وتنوعها بما ينسجم وطبيعة هذا التطور الحاصل ولكي يتمكنوا من تحسين جودة التعليم وجعله يساهم في التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع. لقد تغيرت طرق التدريس من الإلقاء والحفظ إلى طرق حديثة ومتنوعة مستوحاة من واقع التلميذ لتساعده على بناء الكفاءات المطلوبة، إن طريقة التدريس تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ إما بالإيجابي أو السلبي، لذلك نلاحظ أن معلم التعليم الابتدائي يرى في المقاربة الحديثة وسيلة لتغيير طريقة التدريس بالدرجة الأولى.

أما نسبة 19.5% تؤكد على أنها جاءت لتكثيف البرامج الدراسية أي تركز على الجانب السلبي للمقاربة، يقول المعلم أن تلميذ المدرسة الابتدائية أصبح يتلقى مجموعة من المواد التعليمية المتنوعة والمختلفة منذ السنة الأولى، حيث يبدأ مسيرته التعليمية بخمس مواد وهي (اللغة العربية، التربية المدنية، التربية الإسلامية، الرياضيات، التكنولوجيا) كل مادة تختلف عن الأخرى وعندما ينتقل إلى السنة الثالثة تضاف إلى هذه المواد التعليمية ثلاث مواد أخرى وهي (التاريخ، الجغرافيا، اللغة الفرنسية) وهكذا يجد التلميذ نفسه أمام برنامج سنوي يتكون من ثمانية مواد وهو عمره لا يتعدى تسع سنوات، لذلك يرى المعلم أن هذه المقاربة دعت لتكثيف البرامج وأثقلت كاهل التلميذ الذي أصبح يعاني الأمرين كثافة البرنامج وثقل المحفظة، ووجد المعلم نفسه في مدرسة تتطلب معلم متعدد التخصصات وهذا يحتم عليه تكوين خاص وشامل للتحكم في هذا الزخم المعرفي.

أما نسبة 18.75% ترى أن هدف المقاربة هو تعديل وتجديد المناهج الدراسية ونقلها من مفهومها التقليدي المنحصر في بعض المواد التعليمية التي تحتوي أنواع المعرفة الجاهزة لتنتقل المتعلم إلى المفهوم الحديث الواسع والشامل الذي نادى به التربية الحديثة وأصبح يشمل « الأهداف التربوية والمحاور والوحدات والخطة الدراسية وطرائق التدريس المختلفة والوسائل التعليمية وعملية التقويم ».

حيث أعطى المفهوم الحديث للمناهج الدراسي نظرة مخالفة وجديدة، حيث أصبح أشمل وأوسع من السابق يحتوي على كل العناصر الضرورية للعملية التعليمية / التعليمية قصد المحافظة على الوظيفة الداخلية للنسيج المدرسي، وبذلك أصبحت هذه الفئة من المعلمين



ترى بان المقاربة جاءت لتغير وتجدد المناهج الدراسية وتقدمها في الصورة التي أصبحت عليها الآن.

كما سجل الجدول نسب مختلفة ترى بأن المقاربة بالكفاءات غرضها هو تطبيق طرائق التدريس المختلفة، حيث نجد نسبة 11.25% تؤكد على طريقة حل المشكلات التي يعتبرها المعلم أنسب طريقة للتدريس بالكفاءات ومن جهة أخرى يؤكد عليها الخطاب الرسمي بقوله في وثيقة المنهاج أن « حل المشكلات هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال » إذا كانت الوثائق تعتبرها أنسب طريقة للتدريس، فالمعلم المنفذ لهذه الأوامر كذلك يؤمن بفعاليتها في التدريس، هذه الطريقة تتطلب إثارة مشكلة معينة تتصل بحاجات التلميذ وتهدف إلى دفعه إلى التفكير والبحث والاعتماد على خطة مناسبة لإيجاد الحلول المناسبة لتلك المشكلة، وبهذه الطريقة نحفز التعلم الذاتي الذي يوصل التلميذ لبناء كفاءاته بنفسه، ولذلك يرى المعلم أن المقاربة بالكفاءات جاءت لتطبق هذا النوع من التعليم الفعّال.

أما نسبة 6.75% وهي نسبة ضعيفة جدا من حيث المجموع، ترى بأن المقاربة هدفها تطبيق طريقة التدريس القائم على المشروع كإحدى الطرق الحديثة التي تنادي بها بيداغوجية الكفاءات، فهي تقوم على نشاط تربوي معين يقوم به التلميذ بشكل فردي أو جماعي من أجل تحقيق هدف معين، وتؤكد الدراسات العلمية في المجال التربوي على أن هذه الطريقة ظهرت في بداية القرن العشرين ولقد أصبحت من الطرائق المعتمدة بشكل واسع في المدارس والجامعات والتي تمتلك الوسائل والتقنيات الحديثة (جابر وعائف، 1986)، إذا من المعروف عن هذه الطريقة أنها تتطلب الجدية في التنفيذ وخاصة توفر الوسائل التعليمية المناسبة لإنجاز المشروع والإمكانيات المادية وإمكانية المعلم على متابعة المشاريع التي يقوم بها التلاميذ، ونحن نعلم واقع المدرسة الابتدائية من هذه الناحية لا تتوفر على أدنى شروط التعليم، كيف يمكن لتلاميذ أن يقوم بمثل هذه المشاريع في ظل مدرسة فقيرة ومعدومة، ماعدا المدارس الموجودة بالأحياء الراقية التي تتوفر حقيقة على ما تتطلبه هذه الطرائق من تقنيات وأساليب للتدريس، من خلال الدراسة الاستطلاعية شاهدنا تلاميذ في السنة الثالثة أنجزوا مشاريع رائعة وذلك بالطبع بمساعدة أوليائهم الذين يدعمونهم بالدعم المادي والمعنوي، هذا ما جعل هذه الفئة من المعلمين ترى في المقاربة للكفاءات تدعم طريقة المشروع.

كما نجد في الجدول نسبة 19.75% تمثل الذين يرون أن المدرسة الابتدائية تبنت المقاربة بالكفاءات لتحقيق كل الاقتراحات التي ذكرناها سلفاً، أي هي الإصلاحات ذاتها بكل ما تحمله من تغييرات وتعديلات على جميع المستويات.

❖ دائماً في محاولة التقرب أكثر من رأي المعلم حول هذه المقاربة التي جاء بها الإصلاح التربوي للمدرسة الابتدائية وإذا كانت حقيقة تجعل من التعليم أكثر فائدة أم لا؟

### الجدول رقم (13):

النسبة %	التكرار	العبارة
69.25%	277	نعم
30.75%	123	لا
100%	400	المجموع

يتضح لنا من خلال الجدول التالي أن نسبة 69.25% ترى بأن حقيقة هذه المقاربة تجعل من التعليم أكثر فائدة ونجاعة وتعمل على تطويره وفق متطلبات العالم الجديد والمفاهيم التربوي الحديثة، وهذا يوضح لنا أن هذه الفئة من المعلمين مقتنعة بفاعلية التدريس بالكفاءات وتعتبره كمنطلق أساسي للمدرسة الحديثة، كمؤسسة تربوية تعليمية منفتحة على محيطها ومميزة في أهدافها وقيمتها وناجحة في مناهجها وبرامجها المتطورة والتي تراعي كل الشروط الضرورية للتعلم الناجح، لهذا يرى أغلبية المعلمين أهمية هذه المقاربة من الناحية النظرية، فهي جد غنية ومتطورة تعطي نتائج إيجابية في حالة إذا توفرت الشروط اللازمة وهُيئت كل الظروف لتطبيقها في البيئة المدرسية وفق إستراتيجية محكمة تستند لإجراءات عملية واعتماد مادي يغطي كل عملية الإصلاح الجارية في كل المدارس الابتدائية بدون استثناء، في هذه الحالة سوف تقطف ثمار هذه المقاربة في الميدان.

- « يمكن لبرنامج الإصلاح الجديد أن يعطي ثماره إذا وفرت له الوسائل الضرورية المادية و المعنوية ». معلم جامعي 10 سنوات خبرة.
- « هذه المقاربة مواكبة إلى حد ما للمعاصرة و الحداثة لكنها بعيدة عن واقعنا وبالتالي قاصرة ». معلمة جامعية أربع سنوات خبرة.

أما الفئة التي ترى عدم جدوى من هذه المقاربة في المدرسة الجزائرية، جاءت بنسبة 30.75% وهي نسبة معتبرة من مجموع العينة.

- « هذه المقاربة ينقصها الدقة والترتيب المنطقي وهناك مشاكل تعيق تطبيقها وهي نقص وسائل الإيضاح والوثائق التربوية المساعدة ». معلم خريج المعهد 22 سنة خبرة.

- « استراتيجيات وطرق مستوردة بعيدة عن الواقع الجزائري وذلك لنقص الوسائل واختلاف الإيديولوجيات الفكرية للمعلم والمتعلم نفسه ». معلم جامعي أربع سنوات خبرة.

- « المقاربة بالكفاءات موجهة إلى فئة معينة من طبقات المجتمع وهي ليست في متناول جميع التلاميذ وبالتالي يستحيل تطبيقها ». معلم جامعي 16 سنة خبرة.

- « تحول التعليم إلى حقل تجارب الإيديولوجيات فكرية مستوردة من الخارج وصراعات فكرية داخلية، أدى إلى تدهور مستوى التحصيل وانخفاض مستمر في النتائج ».

معلمة جامعية 12 سنة خبرة.

نلمس من خلال هذه الإجابات أنها جد متشائمة وذلك لكثرة الصعوبات التي تواجهها في الميدان من عدم فهم معطيات المقاربة بالكفاءات وغموضها وعدم تمكنها من التحكم في بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها وما يحمله خطاب المشروع الإصلاحى القائم على الكفاءات، والذي زاد الطين بلة هو ضعف التكوين المهني والتربوي البيداغوجي للمعلم والذي لم يقدم له أي رصيد معرفي يركز عليه في الفهم والتقرب أكثر من الميدان سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية بالإضافة إلى انعدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تطلبها المدرسة الحديثة، وغيرها من المشاكل التي تتخبط فيها المدرسة الابتدائية ويعاني منها كل من المعلم والتلميذ، وبالتالي ترى هذه الفئة من المعلمين بأنه من المستحيل أن تحقق هذه المقاربة نتائج ايجابية في ظل هذه الظروف القاسية.

إننا نعيش اليوم في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي والتقدم في جميع مجالات الحياة، وهذا يتطلب من النظام التعليمي مراجعة المنهج الدراسي بكل ما يحمله من مكونات والأخذ بأحدث الطرق والأساليب في تدريسها وكذلك إعادة النظر في المباني والتجهيزات بطرق حديثة. بما أن المدرسة هي التي تتولى نقل التراث الثقافي من جيل لآخر، هذا الأخير تضخم بشكل مذهل وكبير في ظل التوسع المعلوماتي والثقافي والتكنولوجي، مما أدى إلى

زيادة الكم المعرفي المدرسي من تنوع المواد الدراسية وتعددتها حتى في المدرسة الابتدائية بشكل أصبح له تأثيره على العملية التربوية بكافة جوانبها. أصبح جهد المعلم والتلميذ ينحصر في البحث عن أسهل وأبسط الطرق لاستيعاب المعرفة والمعلومات، حتى الامتحانات هي الأخرى تأثرت بهذا الوضع فأصبحت تتجه نحو قياس المعلومات واسترجاعها عن طريق الإيجاب عليها، مما أدى إلى عدم التركيز على ميول التلاميذ وحاجاتهم والربط بين العلم والعمل والمزج بين النظري والتطبيقي، وكل ما تتطلبه من مبادئ وخصائص التربية الحديثة.

من الواضح أن المدرسة الابتدائية أصبحت مكانا خاصا للإصلاحات التربوي، حيث أصبحت بمثابة المختبر الذي تقام به التجارب العلمية المتكررة في غياب المدارس التجريبية، للوصول إلى نتائج مقبولة مرورا بالتحليل والتجريب على الأطفال، كل سنة برامج تضاف أو تسحب أو تغير أو تعدل، المشكل أنها لا تتطرق من نتائج الأبحاث والدراسات العلمية أي لا تتعرض لطرق التقويم العلمي، في ظل غياب التنسيق بين التخطيط التربوي وما تتطلبه مشاريع التنمية البشرية والاجتماعية وأهدافها المسطرة وسوء إدارة التعليم. غير أن المدرسة الابتدائية تحت هذه الظروف لن تتمكن من القيام بهذه المهام المطلوبة منها، إلا إذا توفرت لها كل الوسائل والتجهيزات المطلوبة للتعليم الحديث.

## خلاصة الفصل:

نستخلص من هذا الفصل أن التعليم الابتدائي يعتبر القاعدة الأساسية للمراحل التعليمية الأخرى، وهو الركيزة التي يبنى عليها التقدم والتنوع في مراحل التعليم المختلفة والمبدأ الأساسي لتكافؤ الفرص التعليمية. لذلك على الإصلاح أن ينطلق من القاعدة ويوليها أهمية كبيرة ويركز على كل العناصر الموجودة به، حيث يجد التلميذ في هذا النوع من التعليم الفرص المواتية لتنمية مواهبه وميوله، وأن تكون المدرسة الابتدائية صورة مصغرة للحياة الاجتماعية وتعمل على تحقيق الكفاءة التي يتطلبها المجتمع الجديد.

لهذا عرفت المدرسة الابتدائية بالجزائر خصائص ومميزات ميزتها عن غيرها من المدارس، حيث تم الانطلاق من المدرسة الموروثة ذات بيداغوجية المضامين والتي تمثل المدرسة التقليدية المنحصرة في نقل المعلومات والمعرفة من الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة التي تقدم لتلميذ، والتي لا زال يحن إليها بعض المعلمين بالخصوص القدامى وذلك لبساطة طرق التدريس بها وعدم تعقد محتوياتها ومفاهيمها.

إلى المدرسة الأساسية ذات المقاربة بالأهداف القائمة على النزعة السلوكية السائدة أي التركيز على سلوك المتعلم، وهناك نسبة معتبرة من المعلمين من تحن للتدريس في المدرسة الأساسية.

إلى المدرسة الحديثة ذات المقاربة بالكفاءات والتي نادى بها الإصلاحات الأخيرة 2004/2003 والتي حملت مفاهيم جديدة وطرق تدريس حديثة لم يعتدها المعلم من قبل، أدخلته في دوامة الغموض والمشاكل التي أصبح يتخبط فيها من جراء عدم فهمه لهذه المقاربة، وذلك لضعف عملية التكوين التي لم تمكنه من فهم والتحكم في هذه المفاهيم وطرق التدريس وتطبيقها في أرض الواقع داخل القسم مع التلاميذ.

وما شد انتباهنا في المعطيات الميدانية أن متغير الأقدمية لم يؤثر في آراء معلمين التعليم الابتدائي الموظفين قبل بحيث لم تظهر فروق ذات دلالة تؤكد لنا أن آراء هذه الفئة أكثر ايجابية أم سلبية من آراء الفئة الموظفة بعد، ذلك أن نتائج العينة متشابهة إلى حد بعيد، إذ أنهما تحملان تقريبا نفس التصورات والآراء تجاه الإصلاح الجديد. كما أنه المعلم لازل يعاني من صعوبة التدريس بواسطة الطرق الحديثة التي تنادي بها هذه المقاربة الجديدة، وبالخصوص عدم فهمه للمفهوم الحديث للمنهج الدراسي والذي سوف نتناوله بالدراسة في الفصل الموالي.

## الفصل الثالث المناهج الدراسية

« إن الهدف من المناهج الدراسية ليس الفراغ منها ولكن معرفة العمليات الاجتماعية المستعملة في ضمان نتائج اجتماعية ».

جون داوي

## محتوى الفصل

تمهيد:

- 1- لمحة تاريخية:
- 2- تعريف المنهاج الدراسي:
  - 1-1- التعريف اللغوي.
  - 2-1- التعريف الاصطلاحي.
  - 3- التعريف التقليدي للمنهاج الدراسي.
  - 4- التعريف الحديث للمنهاج الدراسي.
  - 5- المبادئ المتضمنة في المنهاج الدراسي.
  - 6- مميزات المنهاج الدراسي.
  - 7- المقارنة بين المنهاج الدراسي التقليدي والمنهاج الدراسي الحديث.
  - 8- الفرق بين المنهاج الدراسي ومفاهيم أخرى.
  - 9- المنهج كمنظومة.
  - 10- مكونات المنهاج الدراسي:
    - 1-10- الأهداف التربوية.
    - 2-10- المحتوى.
    - 3-10- النشاطات.
    - 4-10- التقويم.
  - 11- بناء المنهاج الدراسي وتخطيطه:
    - 1-11- تخطيط المنهاج الدراسي.
    - 2-11- مبادئ تصميم المنهاج الدراسي وخطواته.
    - 3-11- تصميم المنهاج الدراسي.
    - 4-11- تصميم المنهاج الدراسي الجزائري.
  - 12- نموذج تطوير المنهاج الدراسي الجزائري.

- 13- أشكال صياغة محتوى المنهاج الدراسي.
  - 14- أنواع المنهاج الدراسي:
    - 1-14- المنهاج الرسمي.
    - 2-14- المنهاج الواقعي.
    - 3-14- الفرق بين المنهاج الرسمي والمنهاج الواقعي.
    - 4-14- المنهاج الخفي.
    - 5-14- المنهاج المبني على الأنشطة.
    - 6-14- المنهاج المبني على الوحدات.
  - 15- تنفيذ المنهاج الدراسي ومتابعته:
    - 1-15- مرحلة تنفيذ المنهاج الدراسي.
    - 2-15- المنهاج الدراسي الجديد (المعدل).
  - 16- بناء المنهاج الدراسي وفق المقاربة بالكفاءات.
    - 1-16- المنهاج الدراسي والفروق الفردية.
  - 17- رأي المبحوثين في قضية المنهاج الدراسي.
- خلاصة الفصل.



**تمهيد:**

إن مفهوم المنهاج الدراسي يقودنا لتناول المفهوم التقليدي والحديث له، وبذلك يعتبر محرك العملية التعليمية/ التعلمية، وكل خلل على مستوى جودة المنهاج ينعكس على العملية التربوية كلها، والحديث عن المنهاج الدراسي في أدبيات التربية تتداخل معه مجموعة من المفاهيم التربوية بشكل كبير.

حيث أصبح لهذا المفهوم صبغة حديثة أشمل وأوسع من السابق وما يحمله من أفكار ومعاني بالإضافة إلى أنواعه من المنهج الرسمي إلى المنهج الواقعي إلى المنهج الخفي، وكل ما يحتويه من عناصر فجاء هذا الفصل ليقربنا أكثر من واقع المنهاج الدراسي الحديث وما مدى تطابقه مع الواقع التعليمي بالخصوص في المدرسة الابتدائية والتطرق إلى الفهم الدقيق والشامل لمختلف جوانب المنهج الدراسي ومدى علاقة المعلم الجزائري به. لأن للمعلم علاقة كبيرة بإثراء المنهج وترجمته وتطويره وتقييمه، لذلك شمل هذا الفصل على الإطار المرجعي النظري لمفهوم المنهاج الدراسي عند المعلم الجزائري.

## 1- لمحة تاريخية عن المنهاج الدراسي:

إنّ مفهوم المنهاج قد اختلف اختلافاً بيّناً منذ نشأة التعليم المقصود نتيجة لتأثير العديد من العوامل والمتغيرات فيه، تعدّ كلها انعكاسات لتطور حركة الفكر التربوي بمختلف مظاهره واتجاهاته، فدراسة التطور التاريخي لمفهوم المنهاج وما يتعلق به من قضايا في الفكر التربوي تكسبه أهمية، حيث نجد من أوائل المناهج الدراسية المنظمة التي تقوم على أساس واضح، هو المنهج الإغريقي (اليوناني) الذي يحتوي على ما يسمى بالفنون السبع الحرة وتتمثل في مجموعتين، الثلاثيات والرابعيات، وتشمل الثلاثيات فنون الكلام وهي النحو والمنطق والبلاغة، وتشمل الرابعيات الحساب والهندسة والفلك والموسيقى وإلى جانب هذه الفنون الحرة كانت توجد التربية البدنية والتربية الخلقية.

و ارتبط منهج "الفنون الحرة السبعة" بالعديد من العوامل في مقدمتها تقسيم المجتمع إلى طبقتين، السادة الأحرار والأرقاء، حيث تقتصر الأعمال اليدوية على الأرقاء، بينما يقوم السادة الأحرار بإدارة المجتمع عن طريق المناقشات العامة وما يقدمونه من فكر، ولما كان التعليم المقصود مقصوراً على أبناء السادة، فقد خلا المنهاج من النواحي العملية واليدوية، كذلك فقد ساد الاعتقاد بأن المعرفة في حدّ ذاتها تؤدي إلى تغيير السلوك (فمعرفة الحق تؤدي إلى إتباعه).

كما أن محاولات إدخال بعض العلوم في المنهاج (مثل دعوة فيثاغورث لإدخال الجغرافيا والطبيعة والطب) قد باءت بالفشل، وحين أصبحت الكنيسة الكاثوليكية في العصور الوسطى في أوروبا أكثر قوة ذات تأثير فقد احتلت المواد الدينية والأخلاقية المسيحية الاهتمام البارز في مناهج التعليم على حساب الفنون الحرة، وقد صاحب عصر النهضة حركة العودة إلى التراث الإغريقي والروماني، وأصبحت دراسة اللغتين اليونانية واللاتينية ضرورة للإنسان المثقف، اعتقاداً بأن دراستها تؤدي إلى تدريب العقل، وقد كان التركيز على دراسة الآداب والفنون الكلاسيكية ومحورها دراسة التراث الثقافي اليوناني والروماني، بما يتضمنه من نواح عقلية وجسمية وأخلاقية وجمالية، وقد أدت الثورة الصناعية إلى إحداث تغييرات عميقة في مناهج التعليم، وفي مقدمتها إدخال العلوم

الحديثة واللغات الحديثة، وتدرّس اللّغة القومية والتاريخ، وبروز أهمية العمل والتربية المهنية في المنهاج، وعودة الاهتمام بالتربية الرياضية والفنون الجميلة، ولكن على أسس جديدة (رشدي لبيب، 1993: 16).

و بالتالي صاحب ذلك حركة علمية متطورة أدخلت تغييرات عميقة على كافة مكونات مناهج التعليم وحددت معناه ومفهومه من بين المفاهيم التي أقرتها الأدبيات التربوية، حيث أعطيت تعريفات عديدة يمكن تناول البعض منها:

## 2- تعريف المنهاج الدراسي:

2- 1 - التعريف اللّغوي: نهج: نهجا ونهجه: تتابع نفسه من الإعياء أو كثرة

الحركة أو شدتها.

أنهج الطّريق: وضّح واستبان.

انتهج الطّريق: استبان وسلّكه.

إستتهج الطّريق: صار نهجا - سلك مسلكه.

والمنهج: الخطة المرسومة ومنه منهج الدراسة ومنهج التعليم (إبراهيم مصطفى

وآخرون، 1961: 922).

المنهاج: الطريق الواضح، وفي التّنزيل العزيز: بقوله تعالى: ﴿ لكل جعلنا منكم

شريعةً منهاجاً ﴾ سورة المائدة، الآية 48.

نهج الطريق نهجا - وضّح واستبان - والمنهج: الخطة المرسومة ومنه منهج

الدراسة ومنهج التّعليم (دين ر. سبترز، 2004: 238).

نهج : الأول النهج: الطريق، ونهج لي الأمر: أوضّحه، وهو مستقيم المنهاج

ونحوهما، الجمع مناهج (حسن عطية، محمد أمين، 1972: 321).

كلمة المنهاج هي التّرجمة العربية للكلمة الإنجليزية "Méthode" والكلمة الفرنسية

"Method" وكلمتها مأخوذة من الأصل اليوناني "Méthodes" التي تتألف من "Met"

بمعنى بعد و "Ho dos" بمعنى طريق الذي يدل من الناحية الاشتقاقية على معنى التزام

الطريق أو السير معاً لطريق محدد، وهي الدلالة الاشتقاقية نفسها التي تدل عليها الكلمة العربية "المنهج" فهي تدل على معنى الطريق الواضح المحدد.

وقد استعملت الكلمة اليونانية عند أفلاطون وأرسطو بمعنى البحث أو النظر أو المعرفة، ثم أخذت في علم المناهج البحث "Methodollog" مفهوماً محدداً يعني:

طائفة من القواعد والقوانين العامة تسيطر على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة في موضوع من الموضوعات (يوسف خليف، 2004:11).

وفي اللغة الإنجليزية فكلمة منهاج تقابل كلمة Curriculum.

أما في الجانب التربوي تدل كلمة منهاج على الوثيقة التربوية.

**2-2 - التعريف الاصطلاحي:** لقد تعددت المفاهيم الخاصة بتعريف المنهاج

الدراسي فكل له تعريفه الخاص، نجد الباحثان الفرحاني ومرعي (1990) يعرفانه على أنه: « جميع أنواع النشاطات التي يقوم بها التلاميذ، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وتوجيه منها سواء كان ذلك داخل أبنية المدرسة أو في خارجها ».

أما الباحث البارت Alport (1993) يقول أنه: « هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف كان أم خارجة » (مروان أوجويح، 2000:97).

يتكون المنهاج الدراسي من مجموعة من الوحدات التي يوجد فيما بينها ترابط وتكامل علمي وتربوي لتحقيق أهداف المادة التعليمية لمرحلة تعليمية كاملة، يتضح للمعلمين والتلاميذ على أساسها المراحل المختلفة لعملية التعليم والتعلم في تلك المادة (محمد الطيبي، 2002:107).

وفي تعريف آخر نجد أنه مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، إنه يتضمن الأهداف (وكذلك تقويمها) والأدوات (ومن بينها الكتب المدرسية) والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين، وكل نشاط بيداغوجي من المفروض يؤثر على تعلم الطالب (أحمد أوزي، 2006:58).

أما الباحث ميالاري G.Miallaret (1999): « يعرفه على أنه جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعلم، فهو يشمل تجديد أهداف التعليم ومضامينه وطرقه وأساليب التقويم، مواد الدراسة بما فيها بالطبع الكتب المدرسية، كما يشمل هذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلمين » (أحمد أوزي، 2006:247).

كما يُنظر إليه بوصفه « مجموع الخبرات والأنشطة التربوية للمخطط لها بعناية، لتنفيذها داخل المدرسة وخارجها، عبر برامج دراسية منظمة تسعى لتحقيق الأهداف أو الكفايات أو المستويات المعيارية، كما تم تحديدها والاتفاق عليها من قبل المعنيين، وصولاً لتحقيق نواتج التعلم المطلوب، والمحدد سلفاً في ظل الأهداف العامة للتربية في المجتمع، والمستمدة بدورها من المرتكزات والأسس والمنطلقات » (محمود الضبع، 2006:20).

ومن خلال هذه التعاريف يتبين أن المنهاج الدراسي هو كل نشاط يقدم للمتعلم داخل المؤسسة التعليمية، كما يدل على جميع الخبرات والنشاطات المصممة وفق خطة علمية جيدة، يتم تنفيذها من خلال برامج دراسية منظمة تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية. إن المنهاج الدراسي يلعب دوراً حيوياً في حياة المتعلم، لأنه يحمل كل الخبرات والنشاطات الهادفة التي يحددها المجتمع ويقدمها له من خلال المدرسة وبذلك يحقق نمواً شاملاً ومتكاملاً له، فالمنهاج له أهمية قصوى في العملية التعليمية/التعليمية إذ يعتبر الوسيط بين المعلم والمتعلم.

التعريف السوسولوجي: ابتداء من أواخر الستينات، أطلق العالم السوسولوجي البريطاني مايكل يونغ M. Young (1971) ما أسماه بسوسولوجيا المناهج Sociologie Curriculum، واصطاح على تسميتها ببريطانيا العظمى بالسوسولوجيا الجديدة للتربية، وقد انصب اهتمام هذه السوسولوجية الجديدة للبرامج الدراسية، على ما يُعتبر كمعرفة في لحظة معينة بمجتمع معين، وكذا على الطريقة التي يتم بها انتقاء هذه المعرفة، التي يرى يونغ Young بأنها حرية في التبليغ في مسلك دراسي معين، والتي يتم تحديدها من تلقاها الشرعيين (عبد الكريم غريب، 2009:263).

كما تناول العديد من العلماء والباحثين تعريف المنهاج الدراسي، والتي جميعها تصب في قالب واحد وهو المنظور الحديث له حيث أصبح اليوم يُنظر إلى المنهاج

باعتباره: كل تعلّم يُخطط له ويُوّجه بواسطة المدرسة، سواء يتم ذلك بصورة فردية أو جماعية داخل المدرسة أو خارجها<sup>(\*)</sup>.

وهذه التعاريف جاءت كما يلي:

تعريف كانساس Kansas (1985): « هو ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون ».

أما ماكيا Maccia (1965): « هو المحتوى التعليمي الذي يُقدّم إلى التلاميذ ». بينما الباحث بوشو Beauchamp (1961) يعرف المنهاج على أنه: « تشكيل الجماعة للخبرات المربية داخل المدرسة ».

تعريف الباحث كير Keer (1968): « كل تعلم تخططه وتوجهه المدرسة سواء نُقذ بصورة فردية أو جماعية وسواء كان داخل المدرسة أو خارجها ».

تعريف الباحث أنلو Inlow (1966) هو: « الجُهد المركب الذي تخططه أي مدرسة لتوجه تعلم التلاميذ نحو مخرجات محددة سلفاً ».

أما نجلي وإيفانز Neagly- Evans (1967) يعتبران المنهاج أنه: « جميع الخبرات المخططة التي تُتيحها المدرسة لتُساعد التلاميذ على بلوغ المخرجات التعليمية المرغوبة وذلك تبعاً لقدراتهم ».

بينما نجد الباحث جونسون Johnson (1967) يعرفه على أنه: « سلسلة من المخرجات التعليمية المطلوبة والمنظمة في بناء معين » (أحمد اللقاني، 1978 : 26).

ومن خلال هذه التعاريف المختلفة يمكن تحديد عدة اتجاهات:

- 1 - اتجاه يركز على وصف المحتوى (المادة الدراسية) كما تقدمه المدرسة.
- 2 - اتجاه يركز على وصف الموقف التعليمي في كليته.
- 3 - اتجاه يركز على وصف مخرجات أو منتج العملية التعليمية (رشدي لبيب،

(21:1993).

\* - وفقاً لما يراه أ. د. منير كاميل ميخائيل، فإنّه من الخطأ الشائع الحديث عن مناهج المواد الدراسية المختلفة (مثل منهج الرياضيات، منهج اللغة العربية...)، إذ أن المنهج يتضمن كل التعلم الذي تقدمه المدرسة. والأدق في هذه الحالة الحديث عن مقرر مادة الرياضيات ومقرر اللغة العربية...

- ويلاحظ أنّ الاتجاه الأول يركز على المحتوى أي المادة الدراسية هي الهدف الأساسي في العملية التعليمية، إذ أنّه أساس التعليم كله، فالمعلم ملزم بتقديم كل المحتوى كما هو مُسطر ومُخطط بدون تغيير للمتعلم من جهة ومن جهة أخرى ملزم بالانتهاء منه وفق الفترة الزمنية المحددة له طول السنة الدراسية.

وهنا يعتبر المنهاج حلقة وصل بين المعلم والمتعلم أي: (المعلم، المنهاج الدراسي، المتعلم) وقد انعكس هذا الاتجاه لفترة طويلة على العملية التعليمية/ التعلمية ورغم أنه لا يساير التطور العلمي الحديث، إلا أنه لا يزال سائداً في كثير من البلدان العربية ومنها الجزائر.

- أما الاتجاه الثاني فقد حاول إبراز ووصف الموقف التعليمي من خلال النشاطات والدروس وغيرها من الأعمال التعليمية التي تتم داخل الصّف وداخل المدرسة ككل. وهنا يحاول تفسير والتعبير عن مضمون المنهاج بالحوار والنقاش والبحث العلمي والأنشطة الذاتية وغيرها وهكذا يصبح المضمون الكلي يؤكد على الموقف التعليمي.

- ويمثل الاتجاه الثالث المخرجات التعليمية أي وصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم في نهاية المنهاج أو بعد دراسة وحدة من وحداته، أي مجموع الكفاءات المطلوبة بما فيها (المعرفية والأدائية والإنتاجية) التي تمنح للمتعلم الثقة بالنفس والقدرة على العمل الذاتي والإبداع ومواجهة المواقف الطارئة في حياته اليومية.

وفي ضوء ذلك لعله يُمكن أن نقدم تعريفاً شاملاً للمنهاج الدراسي على أنه: « مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير » (أحمد حسين ألقاني، 1989: 40). وقد انحصر تعريف المنهاج الدراسي بين إطارين تقليدي وحديث.

### 31 - المفهوم التقليدي للمنهاج الدراسي:

المنهج بمفهومه التقليدي هو مجموعة المعلومات التي تُكسبها المدرسة لتلاميذها وتتضمن هذه المعلومات مجموعة متنوعة من الأفكار والحقائق والمفاهيم والقوانين

والنظريات في مجالات المعرفة المختلفة، مثل العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية واللغات والتربية الدينية والتربية الفنية... وتُقدم هذه المعلومات من خلال المواد الدراسية، إذ يخصص كتاب دراسي لكل مادة، حيث أنّ المنهاج التقليدي قد ركز كل اهتماماته على المعلومات، والكتب المدرسية هي الوعاء الذي يتضمن هذه المعلومات، فقد نتج عن ذلك أن إحلت الكتاب المدرسي مكانة عظيمة واكتسب أهمية بالغة في ظل هذا المنهاج، حتى أصبح محور العملية التعليمية.

يتطلب إعداد المنهج التقليدي ما يلي:

- تحديد عدد المواد الدراسية التي يجب أن يدرسها التلميذ.
- تحديد المعلومات التي تتضمنها كل مادة دراسية، ثم توزيعها على سنوات الدراسة بكل مرحلة تعليمية.
- إعداد وطبع الكتب الدراسية التي تتضمن معلومات كل مادة في كل صف دراسي.
- تحديد الطرق والوسائل التعليمية المناسبة لتدريس موضوعات المادة الدراسية.
- وضع الأسئلة والاختبارات اللازمة لقياس تحصيل التلاميذ في كل مادة (حلمي الوكيل وآخرون، 1999: 19 / 20).

كما يعتبر هذا المفهوم « مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية » (توفيق أحمد مرعي، 19:2000).

وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة قديماً حيث كانت تنحصر وظيفتها في تقديم مختلف أنواع المعرفة إلى التلاميذ وتطوير البرامج الدراسية بشتى الأساليب. كما اعتمدت أساليب التدريس على التلقين والحفظ والسمع دون الفهم من طرف التلميذ، و كانت تنظم المواد الدراسية في موضوعات معينة ويتم توزيعها على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة. و بالتالي كان يُنظر للمنهاج الدراسي بوصفه بعض البرامج الدراسية التي تحتوي أنواع مختلفة من المعرفة العلمية الواجب إكسابها للتلاميذ، ثم التأكد من استيعابها عن طريق الاختبارات الفصلية.



كما يمكن أن ندرج مجموعة من التعاريف للمفهوم الكلاسيكي للمناهج، وذلك حسب المركز الوطني للوثائق التربوية بالجزائر والذي يعرفه كما يلي:

« هو مجموعة المواد الدراسية أو المقررات التي يدرسها التلميذ ». « هي مجموعة المعلومات والحقائق و المفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية ». « هو كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس ». « هو المقرر الدراسي الذي يدرسه التلميذ في صفه ».

- المنهاج المدرسي هو مجموعة من المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ ويتضمن موضوعات المقررات الدراسية (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000: 4).

فكل هذه التعاريف تصب في قالب واحد وهو الكم المعرفي الذي يتلقاه التلميذ داخل الصف من طرف المعلم، الذي يقوم بنقل هذه المعرفة من الكتاب المدرسي كما هي مباشرة إلى التلميذ، وبهذه الطريقة يكتسب المتعلم المعلومات والمواضيع جاهزة بدون بذل أي جهد فكري وما عليه إلا كتابتها وحفظها عن ظهر قلب دون فهمها أو استيعابها جيدا حيث يتم التأكد من ذلك عن طريق الاختبارات الفصلية والسنوية، ومن جهة أخرى لا يهتم المتعلم بتطبيق هذه المعرفة في نشاطات علمية ذاتية أي في حياته اليومية سواء داخل المدرسة أو خارجها، وبالتالي تصبح هذه المناهج غير وظيفية وبدون هدف معين. وينتج عن كل هذا وظائف خاطئة للمناهج الدراسي، حيث تؤدي إلى الفصل بين المدرسة والواقع وبين الجانب النظري والجانب التطبيقي، وكذلك إهمال الجوانب العملية والتطبيقية أي ما يتلقاه التلميذ نظريا في الكتب المدرسية ومن طرف المعلم لا يقوم بتطبيقه على أرض الواقع، ولا يمكن له أن يراه بالعين المجردة، وهكذا يعتمد على غيره في تلقي المعرفة ولا يتدرب على العمل الذاتي، وهذا ما أدى بالتلميذ إلى عدم تنمية قدرته على التفكير وقتل روح الإبداع والابتكار لديه.

أما المعلم ظل في هذا المنهاج مجرد ناقل للمعلومات التي تتضمنها الكتب المدرسية وانحصرت وظيفته في الشرح والتفسير وتبسيط الأمور وتوضيحها للمتعلم فقط،

أي لم ينتقل إلى توجيه وإرشاد التلاميذ ومساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم نحو الأفضل.

فالمفهوم الكلاسيكي للمناهج الدراسي لقي الكثير من الانتقادات بسبب تركزه حول نقطة واحدة وهو المعرفة، مما أدى إلى إهمال عدة جوانب مهمة في حياة التلميذ وهي الجانب الاجتماعي والجسمي والعقلي والفني والرياضي...

إن الدراسات الحديثة في علم النفس الحديث وعلوم التربية وبالخصوص في مجال طرق التدريس وبناء المناهج، قد ركزت على شخصية المتعلم وعلى أهمية النشاط الذاتي في العملية التعليمية/ التعليمية، وساهمت في ظهور مفهوم حديث للمناهج الدراسي.

#### 4 - المفهوم الحديث للمناهج الدراسي:

مع بداية القرن العشرين عالج الكثير من المربين والتربويين مفهوم المنهج الدراسي، حيث ظهرت الكتب والمجلات الدورية والنشرات العلمية ذات الاختصاص العالمي خاصة بعد ظهور كتاب المناهج للباحث بوبيت Bobbitt (1918)، الذي غير طبيعة المعرفة ومفاهيم التعلم والتعليم إلى جانب تغيير متطلبات الحياة الاجتماعية، فكانت الحاجة إلى تغيير مفهوم المنهج الدراسي، فلقد لاحظ جون ديوي (J. Dewey) "أن أحد المشاكل الرئيسية التي تواجه التربية وبشدة هو انفصال المنهج عن الخبرة الحياتية" (محمد هاشم الفالوقي، 1997: 26).

كما أن هناك عوامل أخرى ساعدت على ظهور المفهوم الحديث للمناهج الدراسي سوف نحاول إجمالها في النقاط التالية:

- ظهور دراسات علمية انتقدت بشدة المنهج الدراسي بمفهومه التقليدي.
- التقدم الصناعي والتكنولوجي الهائل والسريع وتنوع المعرفة العلمية.
- اهتمام رجال التربية بالتربية المهنية والعملية أمثال: روسو وفروبل وباستا لوزي وبالخصوص جون ديوي الذي اهتم بالعمل كعملية تربوية، ودعا إلى ضرورة العناية بالأعمال اليدوية والمهنية في المنهج الدراسي وعدم إهمالها.

- تأكيد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية التعليم الفردي الذي ينقل محور العملية التربوية من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه.
- اهتمام التعليم بجميع جوانب شخصية المتعلم.
- توسع العملية التعليمية /التعلمية وتركيزها على النمو الكامل والشامل للمتعلم.
- الاهتمام بقدرات واستعدادات و مواهب وإمكانيات المتعلم.
- ظهور فكرة ربط المنهاج الدراسي بالواقع الاجتماعي للمتعلم.
- المدرسة ملزمة بمواكبة كافة التغيرات التي تلحق بالمحيط الذي توجد فيه.
- البحث عن صيغة جديدة للمنهج الدراسي يستوعب كل هذه التغيرات.

فكل هذه العوامل وغيرها ساعدت على ظهور المعنى الحديث لمفهوم المنهاج، وأصبح يُنظر إليه بوصفه "مجموع الخبرات التي يعيشها المتعلم في إطار برنامج تعليمي وهادف، ومخطط له بعناية، ومرتكزا على نتائج نظريات ودراسات وبحوث تربوية، وهو ما يكشف أيضا عن الدور المهم للبحوث والدراسات التي يجب أن تتم قبل بناء المنهاج أو تطويره، سواء على المستوى المحلي لمعرفة احتياجات المجتمع وقيمه وتطلعاته أو على مستوى عالمي مقارن، وبخاصة تلك الدراسات التي تهتم بالتربية المقارنة في علوم المناهج (محمود الضبع، 2006: 20). إنَّ الهدف من تنظيم الخبرات والأنشطة التربوية في علم المناهج يهتم في المقام الأول بالمتعلم ونواتج التعلم المرجو تحقيقها، كما يهدف إلى مساعدة المتعلمين على النمو الشامل والمتوازن، وامتلاك الخبرات والمهارات التي تؤهلهم للحياة.

و بذلك أصبح المنهاج الدراسي يتمحور حول « مجموع الخبرات المرية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم » (حلمي الوكيل، 2000: 20). وعلى هذا الأساس فإنَّ التغيير وفق هذا المفهوم الحديث ينصب على الحياة المدرسية بشتى أبعادها، فلا يُركز على المادة الدراسية في حد ذاتها، وإنما يتعداها إلى الطريقة والوسيلة والكتاب والنشاط بالإضافة إلى المجتمع الذي ينتمي

إليه وكل شيء يعمل ويساعد التلميذ على اكتساب المعرفة والخبرات التي تساعده على تطوير كفاءاته وقدراته المحددة سالفا في ظل الأهداف العامة للتربية.

إن المفهوم الحديث يتأثر بالتلميذ والمجتمع وثقافته والنظريات والدراسات التربوية حيث أنّ كل عنصر من هذه العناصر يخضع للتغيير المستمر.

- فالمنهاج الدراسي هو كذلك « أوجه النشاط المقصودة التي تُعد من مسؤولية المدرسة خارج نطاق الدراسة حتى تُقابل حاجات الفرد الاجتماعية والنفسية ».

- كما أنّه الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصياتهم في جوانبها المتعددة نموًا يتسق مع الأهداف التعليمية.

- إنّ مجموعة الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية، الرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة للتلميذ داخل حدودها أو خارجها قصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000: 6).

ونستنتج من هذه التعاريف أن المنهاج الدراسي بمفهومه الحديث يعني أنه مجموعة الخبرات التي تُوفرها المدرسة للمتعلم في إطار معرفي تعليمي تعليمي، الهدف منها مساعدته على النمو الكامل والشامل روحياً وعقلياً وجسدياً ونفسياً واجتماعياً، كما تساعده على التكيف مع ذاته ومع واقعه الاجتماعي الذي يعيش فيه سواء الوسط المدرسي أم الخارجي، باعتبار أن المنهاج هو الوسيلة التي عن طريقها يقوم المجتمع بنقل ثقافته ومقوماتها وكل محتوياتها إلى المتعلم وتربيته وفق الصورة التي يرغب أن يكون عليها الفرد.

والمنهاج الناجح يجب أن يرتبط بما يتعلمه المتعلم وحاجاته ومطالب نموه ودوافعه ومشكلاته ووصوله إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه واستعداداته وبالتالي تحقيق نمو شامل، ومنه حسب الباحث إبراهيم الحارثي (1998) لا يوجد مناهج تقليدية وأخرى حديثة وإنما هناك مناهج أكثر فعالية ومصداقية وثراء ومناهج أقل فعالية، أو مناهج أكثر ملائمة

لحاجات المتعلم بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة، ومناهج أخرى أقل ملائمة لحاجيات المجتمع والفرد معا ضمن المعايير النسبية التي يتبناها المخطّطون والمصمّمون للمناهج الدراسية.

لذلك فالعملية التعليمية/ التعلمية بجميع عناصرها تحتاج إلى تخطيط مُحكم ومُتقن يُمكن من خلاله تحقيق الأهداف المسطرة لهذه المناهج ورفع مستوى الأداء التعليمي. فيجب أن يكون محتوى المنهاج مناسب للمستوى الفكري (العقلي) والعمرى للتلميذ، كما يجب أن يكون على صلة بمطالب نموه وحاجاته ومشاكله، وكذلك الرّبط بين الأهداف التربوية والمحتوى المعرفي وبين الجانب النظري والجانب التطبيقي، حيث يتطلب هذا أن يكون المتعلم قادرا على تطبيق ما تلقاه وما تعلمه داخل الصف من معلومات وموضوعات مختلفة ومتنوعة في مجالات عديدة، مما يحدث في وسطه الاجتماعي أو ما يواجهه من مواقف يومية.

إنّ المنهاج الحديث يتضمن "مجموعة من الخبرات المربية، إذن فالخبرة المربية هي اللبنة التي يتكون منها المنهاج، ولهذه الخبرات مواصفات ومعايير لا بدّ أن تنطبق عليها، وإلاّ فإنّه لا يمكننا أن نطلق عليها خبرة مربية (حلمي الوكيل، 2000:22).

إنّ التلاميذ يقومون بالعديد من الأنشطة داخل المدرسة (في الفصول والمعامل والورش والمكتبات والملاعب...) وخارج المدرسة (في الرحلات، الزيارات الميدانية... الخ) ومن خلال القيام بهذه الأنشطة يمر التلاميذ بالخبرات المخطط لها. والهدف من هذه الخبرات المربية هو مساعدتهم على النّمو الكامل، أي النّمو في جميع الجوانب (العقلي، المعرفي، الجسمي، النّفسي، الاجتماعي والديني) وذلك لأن استمرار النّمو في جانب وتوقفه في جانب آخر يؤدي إلى نتائج سيئة سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع (حلمي الوكيل وآخرون، 1999:23).

فعلى المنهاج الحديث أن يعمل على استمرارية الخبرات، بحيث تؤدي الخبرات الحالية إلى اكتساب خبرات جديدة وهكذا، كما يجب أن يراعي عند تقديم المعلومات التّدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول،

كذلك المحتوى يجب أن يكون سهل الحفظ والتذكر والاسترجاع وهذا يساعد المتعلم على التعبير بلغة سليمة وصحيحة وهذا دليل على الفهم، وفي هذا الصدد نجد العلامة ابن خلدون يركز على أن الاستعداد للتعليم ضروري ولكن بشروط، حيث يقول: « إن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا يُلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يُردّ عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال » ( ابن خلدون، 1988: 444). وهنا يؤكد على أن يكون التعلم تدريجياً أي نبدأ بالبسيط الذي يستطيع عقل المتعلم تقبله ثم بالتدرج والتكرار كما يجب على المتعلم أن يتناول في بداية تعلمه العموميات المجملة التي يستطيع عقله واستعداده تحصيلها، ثم الشرح والبيان وينتهي بفكرة عامة ويوضح أوجه التشابه والاختلاف في الموضوع وبالتالي توجد الملكة والتي نقصد بها الآن الكفاءة، وهكذا يؤكد ابن خلدون على هذه النقاط وذلك لأهميتها في إعطاء الدرس واستيعابه من طرف المتعلم، وبالتالي يجب أن يكون المنهج الدراسي مبني على هذه الطريقة التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة الصحيحة بسهولة. ومن هذا المنطلق فإن المنهاج الحديث يعمل على تقديم المعلومات إلى التلاميذ عندما يشعرون بحاجاتهم إليها، وعندما تكون لديهم القدرة على استيعابها أي أنّ المادة الدراسية تقدم في الوقت المناسب وهو الوقت الذي يكون فيه التلميذ قادراً على فهمها واستيعابها، وهذا لا يتم إلا بعد وصوله إلى النضج المطلوب لهذه العملية. وبما أنّ المنهاج ما هو إلا مجموعة من الخبرات المربّية، والخبرة في حدّ ذاتها لا يمكن أن يمر بها الإنسان إلا إذا قام بعمل معين، ثم الرّبط بين العمل ونتيجته، وهناك عوامل كثيرة تؤثر في عملية الرّبط بين العمل ونتيجته ومن أهمها:

- درجة نضج الفرد.

- درجة ذكائه.

- الخبرات السابقة.

- طبيعة الموقف الذي يمر به.

وبالتالي فإنّ درجة النّضج لها تأثير على اكتساب الخبرات، ومن هنا فإنّ المفهوم الحديث للمنهاج يعمل على إتاحة الفرص أمام التلاميذ للمرور بالخبرات المطلوبة في الوقت المناسب (حلمي الوكيل وآخرون، 1999: 31).

إن المنهاج الحديث يُركز بالدرجة الأولى على المتعلم في العملية التعليمية/ التعليمية ويهتم بميوله وحاجاته وقدراته واستعداداته والسّماح له بالقيام بالأنشطة العلمية، وممارسة ما يتعلمه في الواقع اليومي حتى ينمو نموا كاملا ويكتسب معلومات ومهارات وبالتالي الكفاءة، وذلك في إطار توجيهات وإرشادات المعلم.

أما إذا رجعنا إلى تعريف المنهاج الحديث من خلال الوثائق الرسمية الخاصة بالنظام التعليمي الابتدائي الجزائري حيث نجد دليل المعلم يتناول تعريفه من حيث هو « مجموعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلميذ » (دليل معلم التطبيق، 2003: 81).

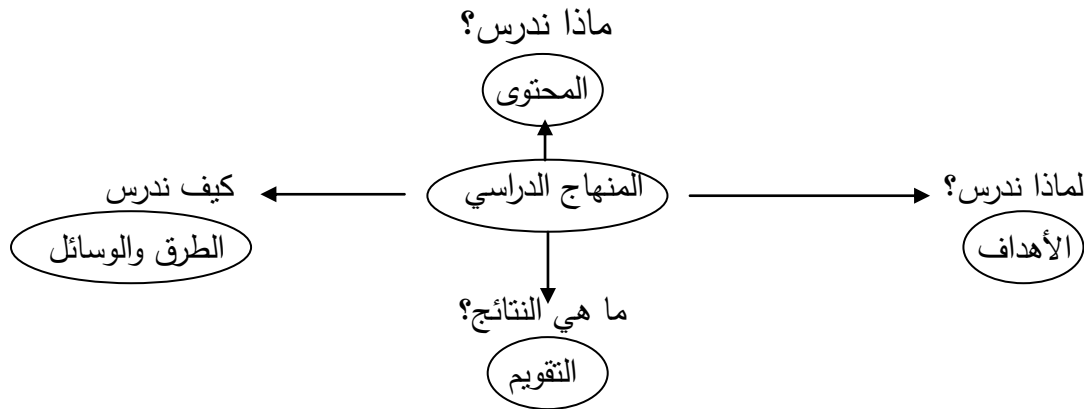
كما يُعرف بأنه « كل العمليات التكوينية التي يُساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم » (مناهج السنة الأولى منى التعليم الابتدائي، 2003: 3).

من خلال التعريفين يتضح أن مفهوم المنهاج الدراسي للمنظومة التعليمية الجزائرية يندرج في إطار المفهوم الحديث للمنهاج لأنه تعرض إلى عملية تغيير في السنوات الأخيرة شملت كل المراحل التعليمية الابتدائي والمتوسط والثانوي وعرف مكانة متميزة منذ البداية في عملية الإصلاح التربوي. إن وزارة التربية الوطنية نظرت إلى المنهاج الدراسي ولأول مرة في تاريخها على أنه خطة عامة تُنظم عملية التعليم بصفة عامة وتنطلق من الأهداف التربوية وتنتهي بالنتيجة، كما أضيف عليه الطابع العقلاني.

فالمنهاج الدراسي في المرحلة الابتدائية قائم على المقاربة المتمركزة على تعديل السلوك والتي تتجه في تنظيم الفعل التعليمي/ التعليمي وإحداث تغيير على سلوك المتعلم

والتركيز على تزويده بالمهارات الأساسية الضرورية والتركيز على الأهداف الوطنية والأخلاقية لأنها تُعد التلميذ للإسهام الفعال في تطوير المجتمع. و في هذا الإطار دخلت المنظومة التعليمية الجزائرية تجربة التعليم بالكفاءات كأحد العناصر الأساسية والإستراتيجية في بناء إنسان فاعل ومنتج وفي خدمة التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

الشكل رقم (04): يعطي صورة واضحة عن مفهوم المنهاج الدراسي:



##### 5 - المبادئ المتضمنة في المنهاج الدراسي الحديث:

من خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص المبادئ الأساسية للمنهاج الحديث:

- 1 - إنَّ المنهاج الدراسي ليس مجرد برامج دراسية، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم بها المتعلم ويكتسبها في المدرسة، بالإضافة إلى الأهداف والمحتوى ووسائل التقويم المختلفة.
- 2 - يعمل على رفع قدرات واستعدادات وإمكانيات المتعلم من خلال الأنشطة المتنوعة التي تقدم له داخل القسم والمدرسة.
- 3 - مساعدة المتعلم على تحقيق جميع الأهداف التربوية المسطرة من خلال المناهج الدراسية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية.
- 4 - الرّبط ما بين الجانب النظري والجانب التطبيقي وذلك من خلال ترجمة كل المعرفة والمعلومات إلى ممارسات فعلية على أرض الواقع، فطالما دعا المربون من أيام جون ديوي حتى اليوم إلى ربط التربية بالحياة والعمل والإنتاج ودمج المعرفة بالخبرة العلمية.
- 5 - إنَّ المنهاج الدراسي ينبغي أن يعمل على تشجيع الروح العلمية والأخلاقية معاً للمتعلم.
- 6 - تنمية التعلم الذاتي الذي يبيث في المتعلم روح التفكير العلمي المعتمد على التجريب.



7- إتاحة الفرصة للمتعلم للتزويد بقدر كافي من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي تسمح له بنمو كامل ومرتز.

المنهاج بهذا المفهوم أصبح لا يقتصر على البرامج والكتب الدراسية وإنما إضافة إلى طرائق التدريس والوسائل التعليمية الحديثة والعمل والعادات والعلاقات والأدوات والمباني والمواقف التعليمية وأساليب التقويم، كل هذه العناصر أصبحت تندرج في إطار المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي.

#### 6 - مميزات المنهاج الدراسي الحديث:

- يتميز المنهاج الدراسي الحديث بعدة مميزات نلخصها في الآتي:
- يجب أن يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه الدراسات المختصة في هذه المجالات.
- أن يكون التفاعل بين التلميذ والمعلم وثقافة البيئة والمجتمع.
- أن يحتوي على النشاطات المختلفة التي يجب أن يمارسها التلميذ تحت إشراف المعلم.
- الاهتمام بالعمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفرد به.
- أن يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهاج.
- اختيار المعلم لطرق تدريس حديثة أكثر ملائمة لطبيعة المتعلم.
- الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ.
- استخدام المعلم وسائل تعليمية متنوعة ومناسبة وحديثة.
- تعتبر المادة الدراسية جزءاً من المناهج ويُنظر إليها كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقويمه من خلال الخبرات التي تتضمنها.
- استثارة دوافع المتعلمين وتنمية المواقف والاتجاهات المرغوبة واكتساب المهارات.
- تغيير دور المعلم الذي أصبح مرشداً وموجهاً، ومساعدة المتعلم على نمو قدراته واستعداداته على اختلافها.
- يهتم المنهاج الدراسي الحديث كذلك بالتنسيق بين المدرسة والأسرة من خلال جمعية أولياء التلاميذ والمعلمين، والزيارات المتبادلة بين المعلمين وأولياء أمور

- التلاميذ، والاستفادة من خبرات بعض المتخصصين منهم.
- يهتم بإتاحة فرص اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية أمام المتعلم، ويثق بمقدرته على المشاركة في ذلك الاختيار على اعتبار أنه كائن إيجابي نشيط.
- يهتم بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية (توفيق مرعي ومحمد الحيلة، 2000: 28/27).

### 7 - مقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث:

يمكن مقارنة المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث في المجالات الآتية:

**الجدول رقم (14):** (توفيق أحمد مرعي/ محمود الحيلة، 2000: 29)

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
1. طبيعة المنهاج	<ul style="list-style-type: none"> <li>- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج.</li> <li>- ثابت لا يقبل التعديل.</li> <li>- يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب.</li> <li>- يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق.</li> <li>- يهتم بالنمو العقلي للطلبة.</li> <li>- يكيف المتعلم للمنهاج.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- المقرر الدراسي جزء من المنهاج.</li> <li>- مرن يقبل التعديل.</li> <li>- يركز على الكيف.</li> <li>- يهتم بطريقة تفكير الطالب والمهارات التي توأكب التطور.</li> <li>- يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب.</li> <li>- يكيف المنهاج للمتعلم.</li> </ul>
2. تخطيط المنهاج	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يعده المتخصصون في المادة الدراسية.</li> <li>- يركز على اختيار المادة الدراسية.</li> <li>- محور المنهاج المادة الدراسية.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يشارك في إعداد جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به.</li> <li>- يشمل جميع عناصر المنهاج.</li> <li>- محور المنهاج المتعلم.</li> </ul>
3. المادة الدراسية	<ul style="list-style-type: none"> <li>- غاية في ذاتها.</li> <li>- لا يجوز إدخال أي تعديل عليها.</li> <li>- يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة.</li> <li>- المواد الدراسية منفصلة.</li> <li>- مصدرها الكتاب المقرر.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- وسيلة تساعد نمو الطالب نمواً متكاملًا.</li> <li>- تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم.</li> <li>- يبنى المقرر الدراسي في ضوء سيكولوجية الطلبة.</li> <li>- المواد الدراسية متكاملة ومتراطة.</li> <li>- مصادرها متعددة.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للمتعلم.</li> <li>- تهتم بالنشاطات بأنواعها.</li> <li>- لها أنماط متعددة.</li> <li>- تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تقوم على التعليم والتلقين المباشر.</li> <li>- لا تهتم بالنشاطات.</li> <li>- تسير على نمط واحد.</li> <li>- تغفل استخدام الوسائل التعليمية.</li> </ul>	<p>4. طريقة التدريس</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- إيجابي مشارك.</li> <li>- يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- سلبي غير مشارك.</li> <li>- يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.</li> </ul>	<p>5. المتعلم</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام.</li> <li>- يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل.</li> <li>- يراعا الفروق الفردية بينهم.</li> <li>- يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها.</li> <li>- دور المعلم متغير ومتجدد.</li> <li>- يوجه ويرشد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- علاقته تسلطية مع الطلبة.</li> <li>- يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات.</li> <li>- لا يراعا الفروق الفردية بين الطلبة.</li> <li>- يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة.</li> <li>- دور المعلم ثابتا.</li> <li>- يهدد بالعقاب ويوقعه.</li> </ul>	<p>6. المعلم</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعلمية التعلم.</li> <li>- تقوم على العلاقات الإنسانية لمفهومها الواقعي.</li> <li>- توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة.</li> <li>- تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- خلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة.</li> <li>- لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع.</li> <li>- لا توفر جو ديمقراطي.</li> <li>- لا تساعد على النمو السوي.</li> </ul>	<p>7. الحياة المدرسية</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل.</li> <li>- لا يهمل القيمة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم.</li> <li>- يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية.</li> <li>- لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- يتعامل مع الطالب كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل.</li> <li>- يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم.</li> <li>- لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية.</li> <li>- يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.</li> </ul>	<p>8. البيئة الاجتماعية للمتعلمين</p>

إنّ المنهاج الدراسي بمفهومه الحديث والواسع يتعدى جدران المدرسة ليشمل الخبرات التي يتلقاها التلميذ من بيئته الاجتماعية، التي أصبحت مسئولة على بناء الإنسان الجديد ومساعدته على تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي.

### 8 - الفرق بين المنهاج الدراسي ومفاهيم أخرى:

المنهاج هو كل الأنشطة والفعاليات والإجراءات المخطط لها وغير المخطط والمعتمد من قبل المؤسسة التربوية من أجل مساعدة التلميذ على نمو شامل ينسجم والأهداف المسطرة.

أما البرنامج فيعرّف بأنه « مجموعة المقررات المعتمدة والمختلفة من حيث محتواها وتنظيمها وترمي إلى تحقي أهداف محددة ». كما يعتبر « جزء من المنهاج الذي يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة معينة من المتعلمين، لتحقيق أهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية محددة، وتضاف إلى البرامج دراسية وبرامج نشاط وبرامج توجيه وإرشاد » (عبد السلام العديلي، 2008: 48).

وبالتالي نقول أن البرنامج هو مجموعة من الدروس المنظمة والمقسمة حسب الفصول الدراسية والمواد الديداكتيكية المقررة بالمدرسة. والبرنامج يصدر من طرف الوزارة الوصية على التعليم ويُنظم في إطار مواد علمية ووحدات دراسية مقررة بالمدرسة بشكل تنظيمي تسلسلي، ويتم إدماجه ضمن المنهاج الدراسي ككل.

في هاذين المفهومين نجد كلا المدرستين الفرنسية والإنجليزية تختلفان في استعمالهما، حيث نجد المدرسة الفرنسية تستعمل عبارة Programme بمعنى دال على المنهاج.

أما المدرسة الإنجليزية تستعمل مصطلح منهاج Curriculum، والذي يدل على الكلمة نفسها "المنهاج". قد ظهر هذا المفهوم في القرن السابع عشر في مصطلح التربية الإنجليزية (برنامج دراسات المنظومة التربوية) أو (الهيئات المدرسية)، وفي الستينات توسع مدلول المنهاج وأصبح يحتوي (أهداف المحتوى، الوسائل التعليمية، نشاطات التعليم والتعلم + المحيط التربوية + الموارد البشرية والمواقيت وطرائق التدريس والتقييم...).

فالمناهج أشمل من البرنامج من حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة وتوزيعا للوقت وتحديد مبادئ التكوين والتسيير الإداري وتوزيع أوقات العمل أو المقرر قد يكتفي بتحديد المحتوى، وقد يلتقي مع البرنامج في مبادئ مثل الأهداف والوسائل وطرق التدريس وأساليب التقويم.

إن البرنامج الدراسي هو مجموعة من الموضوعات الدراسية (الإجبارية والاختيارية) تُقدم لفئة من المتعلمين بُغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محددة مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع مثل برنامج إعداد المعلمين...

فهناك مفاهيم أخرى قريبة من المنهاج يجب التطرق إليها وتعريفها وهي:

- **المقرر:** الذي يعتبر « مجموع الوحدات المراد تدريسها لتحقيق أهداف البرنامج، وتوضع فيه الموضوعات بالتفصيل، كما يشير إلى المعلومات والمهارات التي يتعين على التلميذ أن يكتسبها »، أي المواضيع الواجب تعلمها وتنظم في إطار وحدات دراسية.

- **الوحدة:** فهي عدد من الدروس الهادفة وتتطلب زمن محدد لأدائها وإكسابها للمتعلم وعندما لا يُحترم زمن التعليم يحدث تأخر دراسي، وهي تندرج في إطار الدروس التي تقدم داخل الصف في الحصة الدراسية (تركيب البيرواني: 1).

أما إذا رجعنا إلى وثيقة المنهاج الدراسي للنظام التعليمي الجزائري نجد أنها تميز بين المصطلحين "البرنامج والمنهاج"، فحسب ما ورد في منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي (2003) أن مصطلح البرنامج يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة.

أما المنهاج فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعنية. و هكذا يتضح أن المنهاج أشمل وأوسع من البرنامج الذي ما هو إلا معرفة مدرسية محددة وفق إيقاعا زمنيا يتم إكسابها للمتعلم خلال تواجده بالقسم.

أما المنهاج يشمل كل الخبرات والمعارف التي تحدث داخل المدرسة وتعمل على إثراء تجربة المتعلم وتدعيم التكوين الذاتي لديه في فترة زمنية محددة.

إلا أن المعاينة الميدانية أثبتت بأن مفهوم المنهاج الدراسي لازال غير واضح في ذهن المعلم الجزائري بحيث أنه لازال لا يفرق بين المنهاج الدراسي والبرنامج، فالجميع يعتقدون أن المنهاج ما هو إلا البرنامج، وجاءت نسبة 75% لتؤكد على عدم فهم المعلم للمصطلحين والتّمييز بينهما، حيث قال أحد المعلمين: « أننا نعمل جاهدين طوال السنة الدراسية حتى نستطيع إكمال المنهاج في الوقت المحدد » وهذه الإجابة تكررت في أغلب الاستمارات وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن المعلم لازال يعتقد بأن البرنامج الذي يدرسه خلال السنة الدراسية هو المنهاج الدراسي وهذا راجع لضعف تكوين المعلم سواء كان تكوين أكاديمي أم ذاتي. وهنا نوضح عناصر البرنامج وعناصر المنهاج الدراسي:

- البرنامج: الأهداف التربوية والمضامين (المادة الدراسية) والزمن.
- المنهاج الدراسي: الأهداف التربوية والبرامج الدراسية والكتب الدراسية وطرق التدريس والخبرات التعليمية، الوسائل التعليمية، الأنشطة الصفية و اللأصفية، أساليب التقويم.

الشكل رقم: (05) يوضح الفرق بين المنهاج والبرنامج:



## 9 - المنهاج كمنظومة:

إنّ المنهاج نظام وجزء من نظام أشمل هو النظام التربوي، وهذا الأخير جزء من النظام الاجتماعي بمفهومه الشمولي وأن أي تغيير في واحد من هذه النظم سيؤدي إلى تغيير في النظام الآخر. لذلك أصبح اليوم رجال التربية ينظرون للمنهاج على اعتباره نظام System وقد أصبح المنحنى النظامي في التفكير أو التفكير النظامي، أسلوبا متبعا في دراسة قضايا العلوم الاجتماعية.

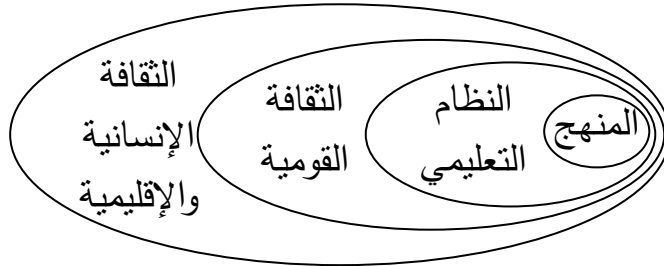
لذا نرى من المناسب أن نوضح المقصود بالنظام كمفهوم قبل الشروع في الحديث عن مفهوم المنهاج الدراسي الحديث كنظام.

**9-1- مفهوم النظام:** إنّ مصطلح نظام من المصطلحات الحديثة في التربية، وقد استعادة التربية هذا المصطلح من العلوم البيولوجية التي تهتم بدراسة النظم أو الأجهزة التي يتكون منها جسم الكائن الحي، ويُطلق على كل منها اسم "جهاز" أو "نظام" "Systeme" فهناك العديد من الأنظمة داخل جسم الإنسان وغيره من الكائنات الحية. والأساس في مصطلح النظام أنه يتكون من مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي تربط فيما بينها ارتباطا عضويا وثيقا بحيث يؤثر كل جزء في الآخر والعكس صحيح (الدمرداش سرحان، 1985: 19).

والإنسان نفسه جزء من نظام أكبر هو المجتمع، والمجتمع جزء من نظام أكبر هو البيئة أو الكون الذي تتربط مكوناته وتتوحد مساراته. حيث يرى أصحاب النزعة السوسيوبيولوجية أن المجتمع عبارة عن نسق يحافظ على توازنه من خلال ترابطه وتكامل أجزائه وتساندها حيث كل عنصر يُكمل الآخر.

**والنظام** هو الكل المركب من عدد من العناصر، ولكل عنصر وظيفة معينة يحددها النظام وعلاقات تبادلية بين عناصره، الواحد يَأثر في الآخر، وللنظام هدف أو أهداف يسعى إلى تحقيقها، وله حدود ويوجد في بيئة يؤثر فيها وتؤثر فيه، وله مدخلات ومخرجات وعمليات تعمل ضمن قوانين ، وللنظام بعد زمني وآخر مكاني.

9 - 2 - المنهاج الدراسي كنظام: إن التربية جزء من ثقافة المجتمع ولهذا تعتبر عند علماء الاجتماع وسيلة المجتمع في الحفاظ على بقاءه واستمراره وتوارث معاييره وقيمه الاجتماعية من جيل لآخر، فالتربية تتصل بالمجتمع اتصالا كبيرا وتهدف أساسا إلى التنظيم الاجتماعي. و بالتالي تعتبر عنصرا مهما جدا من عناصر البناء الاجتماعي تشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية وكل الاحتياجات والمتطلبات اللازمة لاستمرار المجتمع والمحافظة على كيانه. لذلك أصبحت فكرة تطبيق النظام في ميدان المنهاج الدراسي تجعلنا ننظر إليه على أنه بجميع مكوناته كنظام، حيث يعمل ككل متكامل، تعمل كل عناصره في إطار واحد داخل نظام معين، حيث يكمل كل عنصر الآخر من طرق التدريس والبرامج والنشاطات أو الوسائل التعليمية أو أساليب التقويم وكل يسير وفق نظام معين ومنظم. لذا يُعد المنهاج منظومة لعدد من المنظومات الأكبر وذلك ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم: (06) المنهاج منظومة مرتبطة بالعديد من المنظومات

يظهر الشكل السابق أن المنهاج كنظام، ليس معزولا، إذ أنه يتشابك بعلاقات تبادلية مع أنظمة أخرى (مجدي إبراهيم، 2000: 244). ومنه يتجلى أنّ المنهاج منظومة فرعية من النظام التعليمي الذي هو بدوره منظومة فرعية للثقافة القومية الوطنية، ويحمل مكوناتها وعناصرها ويحاول غرسها في أفراد المجتمع، والتي هي بدورها عنصر فرعي من الثقافة العالمية، وهذا يعني أنّ المنهاج الدراسي نظام شامل ويؤثر ويتأثر ويقدم ويأخذ من الوسط الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي، الذي هو موجود فيه، كما أنه بكل مكوناته يتكون في ضوء فلسفة المجتمع والمنظومات الأكبر.

المنهاج الدراسي باعتباره نظاما فرعيا من النظام التربوي يتكون من عناصر هي:

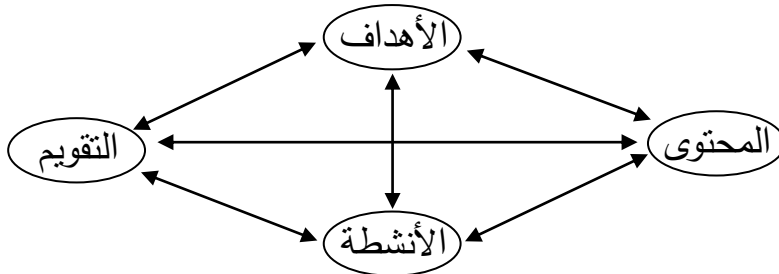
- الأهداف التربوية - المحتوى المعرفي - طرائق التدريس - عملية التقويم.



والعناصر الأربعة المكونة للمنهاج كنظام هي متداخلة ومتشابكة فيما بينها وتكمل بعضها البعض، و متكاملة ومتناسقة حيث كل عنصر يؤثر في الثاني حتى يعطي معنى حقيقي للنظام، والمنهاج كنظام متحرك مستمر له مخرجات ومدخلات تعمل على تحقيقها لاستمراره وتحقيق الأغراض التي صُمِّم لأجلها. فأهم مخرجاته "التلميذ" وذلك بعد اكتسابه الأهداف التربوية المنشودة، وأهم مدخلاته هي جهود المعلم وكفاءته، وذلك بعد حدوث التواصل بينه وبين التلميذ في القسم.

إنّ النظام يتكون من عدد من العناصر وقد يختلف العلماء والباحثون في تحديد عدد العناصر وطبيعتها، فتختلف عناصر التربية كنظام، وعناصر التفاعل اللفظي كنظام، وعناصر الموقف التعليمي الصفي كنظام، باختلاف الباحثين والمتعلمين مع هذه الأشياء، والشيء نفسه يُقال بالنسبة للمناهج الدراسية.

هناك عدّة وجهات نظر حول عناصر المنهاج ومن وجهات النظر الشائعة التي تتسب للباحث تايلر هي أن المناهج تتكون من: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقييم يوضحها الشكل رقم: (07) (مرعي وآخرون، 2000، : 34).



إنّ الأسهم المتجهة إلى كل العناصر في كل الاتجاهات تدل على العلاقات التبادلية الموجودة بين كل العناصر، بمعنى أنّ كل عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء ويتأثر بكل العناصر الأخرى، وأنّ أي تأثير في أحد العناصر يُنتقل إلى بقية العناصر.

**10- مكونات المنهج الدراسي:** إنّ النظر إلى مكونات المنهاج باعتبارها لا تقتصر على محتوى المادة الدراسية، وإنما تشمل الأهداف التربوية والمحتوى والنشاطات والتقييم والبحث في العلاقات التي تربط بين هذه المكونات، لأن التعليم لا يقتصر على اكتساب

المعرفة فقط وإنما يسعى لتحقيق أهداف معينة، وعليه تتحدد مكونات المنهاج الدراسي في العناصر التالي:

**10-1- الأهداف التربوية:** هي العنصر الأول من عناصر المنهاج وهي هامة جدا، لأن في ضوءها يُحدد المحتوى والأنشطة والتقويم وتقوم المخرجات، كما أنها تحدد المدخلات المطلوب توفيرها (الكفاءات)، وهي نقطة انطلاق لدراسة البرنامج التعليمي وهي تحديد الطرق التي يستوجب السير وفقها عن طريق التعليم تحديدا دقيقا، حيث يعتبر ماجر Mager الهدف بوصفه مجموعة من السلوكيات (النتائج المسبقة) التي تظهر قدرة التلميذ وكفائته (Mager,1977: 75).

« إنَّ الهدف هو نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة » (توفيق مرعي ومحمد الحيلة، 2000: 35).

كما يعتبر وصف لتغيير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية، وما دام الهدف هو وصف متوقع لسلوك (مرعي وآخرون، 2000: 69).

ولا شك في أنَّ التعليم يهدف إلى تغيير أفراد المجتمع إلى الأحسن وخلق مواطنين صالحين، وذلك بتزويدهم بمعارف جديدة ومساعدتهم على تنمية قدراتهم في شتى المجالات، وذلك عن طريق المدرسة وعن طريق المناهج التي تقدمها المدرسة، والتي بدورها تسعى لتحقيق أهداف معينة، وهي الأهداف التربوية التي يعتبرها الباحث مجدي عزيز إبراهيم (2000): « الطرق المحددة التي فيها يتوقع تغيير سلوك التلميذ عن طريق التعلم تحديدا دقيقا لا غموض فيها، وهذه الطرق هي التي تعمل على تغيير تفكير التلميذ وتعديل شعوره وسلوكياته، وذلك داخل وخارج المدرسة ». وهذه الأهداف لا تتحدد ولا تأتي من فراغ، إنما تشتق من مصادر أهمها ثقافة المجتمع وأهداف المدرسة والخبرة التربوية وخصائص المتعلمين.

وتعتبر الأهداف التربوية نقطة انطلاق البرنامج التعليمي والمنهاج الدراسي، وقد يؤدي فشل البرنامج إلى عدم القدرة على صياغة الطرق التي تحدد الأهداف تحديدا دقيقا، ولا شك أن الحقائق والأفكار التي تشتق من المصادر السابقة لا تترجم ذاتها آليا إلى أهداف

تربوية متوازنة، إذ أنّ ذلك يتوقف على نظرة الآخرين للأمور، فالذين يهتمون بالتحليل الاجتماعي والثقافي نجدهم يتحمسون إلى إبراز الوظائف الاجتماعية للتربية، بينما الذين يشتقون مفهومهم عن وظيفة التعليم من تحليل متطلبات المواد الأكاديمية نجدهم يرجحون كفة التدريب الذهني على خصائص أخرى بالغة الأهمية، وعليه يمكن أن تكون الأهداف التربوية ضيقة أو واسعة أو تكون متوازنة أو غير متوازنة، الحال في الجزائر فنجد المنهج الدراسي غير متوازن، حيث كل تيار فكري عقائدي يريد أن يؤكد على أفكاره ومبادئه في هذا المنهاج الدراسي، فالتيار الإسلامي يؤكد على تعاليم الدين والتيار الأمازيغي ينادي بتدريس الأمازيغية، وتيار جبهة التحرير ومنظمات أبناء الشهداء والمجاهدين يرجحون كفة دراسة التاريخ الوطني، وكفة المعربون تعريب المنهاج والفرانكفونيين مضاعفة الحجم الساعي للغة الفرنسية واللغات الأجنبية... وغيرهم من التيارات والأحزاب التي تتنادي بتغيير المنهاج حسب مبادئها وقيمتها، وهذا ما يجعل التلميذ يتأرجح بين هذه النداءات والصراعات الغير المتناهية، ولإرضاء الجميع يجب أن نتخذ كل هذه التيارات كمصادر استحقاق للأهداف التربوية. بالإضافة إلى الفلسفة التربوية التي هي نوع من الانتقاء والتفسير للحقائق والأفكار من المصادر السابقة، ويعتبرها الباحث عبد الكريم اليماني: « النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وتوضيح القيم والأهداف التي ترمز إلى تحقيقها في سبيل ضبط وتوحيد جودة العملية التربوية » (عبد الكريم اليماني، 2000:41)، لأن فلسفة التربية تنبثق من فلسفة المجتمع التي تتكون من الأفكار والمعتقدات والقيم المتعارف عليها اجتماعيا وأساليب العمل وغيرها مما يميز خصائص أو طريقة الحياة في المجتمع ويعتبر أصل ومصدر رئيسي للفلسفة التربوية وللأهداف التربوية وتساعد صياغة الأهداف صياغة واضحة في اتخاذ القرارات المناسبة وتوضيح الأهمية التي تحملها في النظام التعليمي والتي تتمثل في:

- تمثل الغاية النهائية لعملية التربية.

- تحدد الغايات المعرفية للتعليم.

- تقدم دليلا لما يركز عليه البرنامج التعليمي وتحكم العمل المدرسي لانبتهاها عن فلسفة التربية وفلسفة المجتمع، وتساعد في نقل احتياجات المجتمع والأفراد وقيمهم إلى المناهج التربوية ليعمل على تحقيقها (مرعي وآخرون، 2000: 10).

كما تحدد فلسفة التربية ما تتضمنه مناهج التعليم وذلك على النحو التالي:

- تحديد مراحل التعليم ومدة كل مرحلة.
- نظام الامتحانات.
- مواد التدريس والساعات الأسبوعية المخصصة لكل مادة وذلك في جميع مراحل التعليم.

- النبذات التربوية والتوجيهية التي تتناول أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم.
- الإرشادات لكيفية تدريس موضوعات المواد المختلفة.
- الموضوعات التي يجب أن تتضمنها كل مادة دراسية وذلك على مستوى جميع سنوات الدراسة ويمكن أن تصاغ الأهداف التربوية في إحدى الصور التالية:
- الأهداف في شكل وظائف المدرسة.

- الأهداف في شكل تغيرات في نمو التلاميذ (مجدي إبراهيم، 2000: 316).

- الأهداف التربوية مستوحاة من الفلسفة التربوية، وهي متنوعة منها:
- الأهداف المعرفية الإدراكية المتعلقة بالعمليات العقلية (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل).

- الأهداف الانفعالية الوجدانية الخاصة بالاتجاهات والقيم.
  - الأهداف النفس حركي أو الأدائي تعبر عن العادات والمهارات.
- ومن الأهداف التي يسعى المنهاج لتحقيقها هو إكساب المعلومات وتنمية المهارات والقدرات المختلفة للمتعلم وتكوين الاتجاهات الايجابية لديه. والأهداف التربوية تختلف من منهج لآخر تبعا لعدة عوامل ومن بيئة لأخرى.

**10-1-1- الأهداف العامة:** التي تنطلق من الفلسفة العامة للتعليم في الدولة ومن الفلسفة التي تم تثبيتها في المنهج المحدد حسب كل مادة. حيث نجد المناهج التي تعتمد فلسفة المعرفة الحسية تختلف في نظرتها إلى المناهج التي تعتمد على عقلية المعرفة، حيث تركز الأول على التجريب وتصميم الأنشطة، فيما تركز الثانية على التحليل وعرض الموضوعات، إلى جانب المنجز العلمي الذي توصلت إليه الدراسات والبحوث في مجال المادة الدراسية، وما أقرته من مفاهيم ومبادئ ومعارف. كذلك أخلاقيات العلم بمعنى معالجتها لموضوعات العلم في سياق القيم الإنسانية الأصيلة وثقافة المجتمع وتقاليد عاداته (محمود الضبع، 2000: 32).

**10-1-2- الأهداف الخاصة:** للصف أو المرحلة، يتم صياغتها من الأهداف العامة لتكون واسطة بينها وبين الأهداف الإجرائية، وتصاغ هذه الأهداف عند تقسيم سنوات التدريس إلى مراحل تعليمية فكل مرحلة تعليمية تحتاج أهداف خاصة، تحدد توابع التعليم المرغوبة في صياغتها العمومية (محمود الضبع، 2000: 32).

**10-1-3- الأهداف الإجرائية لكل صف:** نقصد بها النواتج التي من المتوقع لها أن تظهر في سلوك المتعلم بعد مروره بالخبرات التعليمية التي يوفرها له المعلم.

وتُعرّف الأهداف الإجرائية على أنها « تصف ما يتوقع أن يتعلمه الطالب من خلال الموقف التعليمي، ويقدر وضوح الأهداف وسلامتها تتحقق سلامة الموقف التعليمي من اختيار للطريقة وتحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المصاحبة وانتهاءً بالتقويم السليم الذي لا يمكن أن يتم إلا في ضوء الأهداف » (محمود الضبع، 2006: 32).

إنّ المعلم الذي لا يحدد النتائج المتوقعة من عمله، لا يستطيع أن يعرف ما سيؤول إليه عمله وما سيحدث عند تلامذته في نهاية التعلّم. فصياغة الهدف الإجرائي مهم جدا إذ يوجه المعلم أثناء تحضيره وتقديمه للدرس ويساعده في تحديد النتائج النهائية وذلك بتطبيق أساليب التقويم السليمة والصحيحة للوصول إلى تحقيق الهدف السلوكي المتوقع. من هنا كان لا بد لعمليات التخطيط للتعليم أن تشمل إضافة إلى حصر الإمكانيات وتنظيمها ترجمة الأهداف التربوية العامة، إلى أهداف إجرائية خاصة مُصاغة بعبارات

واضحة تعكس نتاجا تعليمي مُحدّد ومتوقع من المتعلمين المعنيين، وقابلة للملاحظة والقياس والتقويم، وهي التي تحدد محتوى المنهاج الدراسي، فالهدف" يصف المقاصد وليس صيرورة التعليم"(Mager,1977: 75).

**10-2- المحتوى:** إنّ محتوى المنهاج الدراسي يعني كل ما يمكن تصميمه من موضوعات وأنشطة تعليمية/ تعلمية ومعارف ومخطط لاكتسابه من مهارات وما يسعى لتتميته من قيم واتجاهات وميول (محمود الضبع، 2006 : 43).

كما يعتبر العنصر الثاني بعد الأهداف التربوية والذي جاء لمساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف التربوية، ولكن غالبا ما يحدث الخلط بين المحتوى والمعرفة والمعلومات لذلك سنحاول توضيح ذلك:

تكون المعرفة العلمية منظمة من قبل المختصين ولها بنية منطقية مفاهيمية كالحقائق والمصطلحات والمفاهيم، المبادئ، التعميمات، النظريات ولها بنية سيكولوجية نفسية تنطبق عليها المبادئ الآتية: من الكل إلى الجزء ومن المعمول إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ومن المعارف الكبرى، كالمعرفة الطبيعية التي لها طريقة علمية كطريقة البحث والتفكير، والمعرفة الإنسانية ولها الفلسفة والمعرفة الرياضية ولها المنطق والمعرفة التطبيقية التي تجمع بين المعارف الثلاث السابقة، ولكل علم من هذه المعارف طريقة بحث وتفكير خاصة.

في هذا الصدد قام الباحث المغربي محمد لمباشري (2002) بالتمييز بين ثلاث مفاهيم للمعرفة وهي:

- المعرفة العلمية: هي « المعرفة المتخصصة في المجالات والميادين العلمية المتعارف عليها كونها أكانت رياضية، فيزيائية، بيولوجية أو تاريخية...وتكون من نتائج العالم المتخصص، وغالبا ما تبنى على أبحاث علمية ميدانية وتجريبية ».
- المعرفة المدرسية التي نقصد بها: « محتويات الكتب المدرسية لمختلف المستويات التعليمية سواء تلك التي تتعلق بالمعلم أو المتعلم ».

- المعرفة التعليمية هي: « أساس العلاقة الـديداكتيكية، بحيث يتدخل المتعلم من أجل هضم هذه النقلة الـديداكتيكية وذلك بتكليف معارفه التكوينية الذاتية مع المواضيع الواجب تعلمها، والعمل على إدراجها ضمن المعرفة المدرسية مع تنظيمها زمنيا وسيكولوجيا تحقيقيا للمعرفة العلمية ».

وهنا يتجلى لنا أن المعرفة العلمية هي شاملة تكوينية أما المعرفة المدرسية مرتبطة بمحتوى الكتاب المدرسي من مواضيع ومحفوظات ونصوص وغيرها من معلومات علمية مطلوب تدريسها وإكسابها للمتعلم، فالكتاب المدرسي يظل من أهم المصادر التي يعتمد عليها التدريس بصفة عامة، أما المعرفة التعليمية تمثل العلاقة بين المعرفة المدرسية والمعرفة الذاتية للمعلم وتنظيمها في إطار العلاقة الـديداكتيكية كنشاط ذاتي مشروط لعلاقة أفقية بين المعلم والمتعلم وبين هذا الأخير والمعرفة التعليمية، فالـديداكتيك « يعطي للمعلم صلاحية التدبير والتسيير لوضعيات التعلم و تحقيق المرودية والإنتاجية المعرفية والمهارية والوجدانية المرتقبة » (محمد لمباشري، 2002: 25).

إن الـديداكتيك طرحت نفسها في الظروف الراهنة كبديل إجرائي، تميز بتحويل الفعل البيداغوجي من إطاره النظري والتصوري إلى إطار تطبيقي وعلمي للممارسة الـديداكتيكية، التي تعني « الدراسة العلمية لتنظيم وضعية التعلم... وليس التنظيم الذي نصادفه بالنسبة للإدارة، بل يعني أن المعلم يكون مسؤولا على تنظيم وتجديد وخلق وضعيات التعلم المناسبة والضرورية للوصول إلى الأهداف المرغوب فيها، وهذه الأهداف هي التي يعمل المدرس على ترجمتها إلى أهداف خاصة لكي يجعلها تتلاءم مع المتعلمين » (محمد لمباشري، 2002: 21). وهنا يظهر دور المعلم الجديد من ملقي للمعلومات إلى مُسير وموجه للعملية التعليمية/ التعليمية، فلم يصبح مقيدا بمذكرات رسمية تملئ عليه ما يجب أن يقوم به داخل القسم وإنما أصبح يعمل على تكليف معارفه الذاتية التكوينية مع المعرفة الواجب تعلمها وإكسابها للمتعلم. فالتربية الحديثة ترى أن المدرسة يجب أن تتغير وأن تكون مكتملة للواقع الاجتماعي الخارجي للمتعلم، ولذلك على المحتوى المعرفي أن يقدم للتلميذ كل الحلول والوسائل اللازمة لحل المشاكل التي تواجهه خارج المدرسة.

هذا بالنسبة للمعرفة، أما بالنسبة للمحتوى فهو أوسع من المعرفة، حيث يشمل المعرفة المنظمة والمعرفة غير المنظمة، والمحتوى في إطار المنهج الدراسي يشمل على الأهداف المستوحاة منه والأنشطة التي تُستخدم في تعلمه وطرق التقييم والتقويم والمتابعة والتغذية الراجعة.

أما المعلومات فهي « ذلك الجزء من المعرفة أو المحتوى الذي تعلمه المتعلمون أو المنوي تعلمه » (توفيق مرعي ومحمد الحيلة، 2000: 36).

وهكذا نرى أن المحتوى هو الأوسع ويلى ذلك المعرفة بأشكالها ثم المعلومات، وهي كلها في مجملها تكوّن المحتوى الدراسي، وبذلك يجب أن يختار المحتوى بطريقة علمية وموضوعية ومنهجية وفق خطة مدروسة من طرف لجنة مختصة في ذلك وكذلك في ضوء الأهداف والأنشطة التعليمية/التعلمية المطلوب توظيفها وأساليب التقويم المختلفة.

أما صياغة المحتوى تتطلب مراعاة لبعض الأسس التي تعد بمثابة المعايير أو الضوابط والمحددات للكتابة التعليمية و منها:

- قابلية المادة المكتوبة للفهم، و سلامتها اللغوية وبلاغتها ووصولها لتحقيق هدفها.
- تحديد الفئة المُستهدفة التي ستتعامل مع المحتوى، وذلك لمراعاة العمر الزمني ودرجة الثقافة وسماتها النفسية.
- لغة الخطاب وتوجهها إلى المذكر والمؤنث معاً، والتأكد من مراعاة المادة العلمية للفروق الفردية بعامة من حيث اختلاف البيئات والثقافات التي ستستقبل المحتوى وتتعامل معه سواء في الكتاب أو أي شكل آخر.
- مراعاة حداثة المعلومات ومواكبتها لآخر الإحصاءات وأحدث التطورات وآخر ما توصلت إليه العلوم.
- البعد عن الحشو والتكرار والاهتمام بالكيف وليس الكم.
- مراجعة المادة العلمية وتوافقها مع الأهداف المحددة للمنهاج (محمود الضبع، 2006: 43 .44).



كما تعد كتابة المحتوى من الخطوات الفاصلة في عمليات إعداد المنهاج الدراسي، لأنها تمثل الصورة الإجرائية التي تترجم كافة الخطوات والعمليات في شكلها الحسي الملموس، ومن خلال التأليف وكلما كانت العناية منصبّة ومتوجهة نحو كتابة المحتوى كلما زاد الضمان بالنجاح (محمود الضبع، 2006: 108).

**10-3- النشاطات:** إنّ التلميذ يلتحق بالمدرسة وهو حامل لمعارف أولية عبارة عن قدرات إدراكية وحسية، أي لديه رصيد معرفي ولغوي متنوع استوحاه من بيئته الأولى عن طريق التنشئة الاجتماعية، هذه المعارف يبني عليها نشاطه الذهني للتعلّم وتكوين معارف جديدة تمكنه في نفس الوقت من التعلّم والتحصيل والتكيف والتواصل بطريقة جيدة، وفي المقابل تقوم المدرسة بتعديل هذا الرصيد المعرفي وتصحيحه وتطويره نحو الأفضل ببرامجها الدراسية ومناهجها المختلفة والمتنوعة.

فمهمة التعليم لم تعد منحصرة في تحصيل المعرفة العلمية والمواد الدراسية في المقام الأول (عملية التلقين) ولكن بتتمية شخصية التلميذ بكل جوانبها الجسمية والفكرية والوجدانية والخلقية، حيث نجد المفكر التربوي مونتيني Montaigne (1533-1592) ينتقد بشدة التدريس الذي يعتمد على حشد ذاكرة المتعلم بالمعارف والمعلومات من الكتب والقراءات أو الاستماع للمدرس، وبينما دعا إلى الاعتماد على الملاحظة والزيارات الميدانية والأسفار... (عبد الله الدائم، 1973: 167). كما نجد ابن خلدون يُعيب على الحفظ عند المتعلمين وخاصة حفظهم للدروس، لأنه لا يحقق لهم تحصيل الملكات النافعة، ولعل ابن خلدون يقصد شيئاً أعمق من مجرد أن تكون وظيفة التعليم تحفيظ المتعلم غايات العلم وأن تركز له في هذه المختصرات التي تتكون من ألفاظ قليلة محشوة بالمعاني الكثيرة (سعد أحمد وسعيد علي، 1980: 114) وهذا يدل على أهمية التعليم القائم على النشاط العملي الذي يُكمل ويوضح ويبسط المعرفة النظرية ويساعد المتعلم على تحقيق الكفاءة التي يسميها ابن خلدون "الملكة".

فحسب وثيقة منهاج السنة الأولى ابتدائي (2003) من النظام التعليمي الجزائري نجدها تؤكد على أن أساس التعلّم هو « النشاط التربوي لأن المتعلم لا يستوعب ولا

يحتفظ إلا بالأشياء التي يراها بعينه ويلمسها بيده أو التي يكتشفها بنفسه، وبالتالي يتجلى أن المتعلم هو الفاعل في بناء معرفته وتعليمه. إن الأطفال الصغار يميلون إلى الملاحظة واستكشاف محيطهم وعليه استغلال هذه النزعة الطبيعية لتشجيعهم على استعمال جميع حواسهم لغرض الملاحظة والوصف الدقيق والمفصل للأدوات والمواد وظواهر العالم المحيط به والتعامل مع المواد والتجريب». فالنشاط يقتصر على ما يقوم به التلميذ داخل القسم وخارجه من نشاطات مختلفة، عن طريقها يكتسب المعارف والمعلومات والقيم والمهارات وتساعد في تعديل طريقة تفكيره وتصحيح اتجاهاته، ويمكن تعريفها كذلك بأنها: « مجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان، وهي العنصر الثالث من عناصر المناهج الدراسية، وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلم وتشكل ما يسمى بطرق التعليم » (الدمرداش سرحان، 1985: 36). ويجب على النشاطات أن تكون تابعة للأهداف التربوية وللمراحل التعليمية العمرية للمتعلم، ومنها: طريقة المحاضرة - طريقة الحوار - طريقة الاستقصاء - طريقة المناقشة - طريقة الاستقراء وطريقة الاستنتاج وهكذا.

وقد تشكل الأنشطة التربوية ما يسمى بأساليب التعليم، والأسلوب هو حالة خاصة من طرق التعليم أو هو طريقة تعليمية عامة موطّفة في مواقف تعليمية خاصة (إنّ الأسئلة التي تطرح في الصف هي النشاط الذي يطور عملية التعلم)، وهنا نجد الباحثة ميلاني كلاين (Mélanie Klein) تنادي « بالتحدث بصراحة مع الأطفال حتى يحسوا بعدم وجود أسئلة مستحيلة أو محرّمة، فإذا لاحظ الطفل أن بعض الأسئلة ممنوع طرحها، فإن ذلك يُعزّض فكره للكبت ويُفقده، إذ يقوده اكتشافه للأسئلة المحرّم عليه إثارته إلى معرفة أنه ممنوع من المعرفة التي تقود إليها الأسئلة أو تلك التي تنجم عن الإجابة عنها » (محمد بوبكري، 1998: 53)، فالأسئلة داخل القسم هي نشاط يُمكن المتعلم من اكتساب المعرفة والمهارات التي تجعله يتكيف ويفكر بسهولة، إذ تشكل الأنشطة التربوية ما يسمى بأنماط التعليم أو نماذج التعلم، منها ما يحدث داخل القسم وأخرى خارجه والتي هي امتداد طبيعي للأولى. وهكذا أصبح المنهاج الحديث يقوم على أساس نشاط المتعلم ومشاركته الفعلية في جميع العملية التعليمية/التعلمية، وهكذا أصبحت المناهج الدراسية

الجزائرية تؤكد على ذلك من خلال الوثائق الرسمية للمنهاج الدراسية التي تنص على أن النشاطات « يقوم بها المتعلمون تحت إشراف معلمهم قصد إثراء معارفهم ومهاراتهم خارج المحيط المدرسي، فيقومون بإنشاء بطاقات فنية لكل نشاط حسب ما تقتضيه الكفاءة المستهدفة من ورائه، وللمعلم حرية اقتراح النشاطات التي يراها ضرورية حسب الحاجة، تماشياً وطبيعة المعرفة المستهدفة في كل مجال وخصائص المتعلمين » (منهاج السنة الخامسة ابتدائي، 2006: 48)، والحقيقة أن هذه النشاطات تشكل وحدات معرفية مترابطة ومتكاملة فيما بينها، تتوقف على أنشطة المتعلم الذهنية وعلى تدخل المعارف السابقة والجديدة على حدّ سواء، فهي تساعد على تغيير معارف التلميذ وتطويرها إلى جوانب عديدة وتحولها لنظام معرفي متناسق ينمو مع صيرورة عملية نموه وتعلمه، و هنا يؤكد المفكر التربوي جون ديوي على أهمية تعلم الأطفال من خلال النشاط الذاتي ووجوب ميولهم وحاجاتهم الذاتية، وأعتبر التربية عن طريق العمل مبدأ مهم يجب الاهتمام به منذ الطفولة (مجدي عزيز إبراهيم، 2000: 1358).

**10-4- التقويم:** تعد عملية التقويم مهمة جدا بالنسبة للمنهاج الدراسي ولكافة خطواته وعملياته، وذلك لاكتشاف صلاحيته أو عدم صلاحيته في الوسط المدرسي وإذا كان يتماشى مع القدرات العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية للمتعلم وكذلك هل يساير وضعية المدرسة ومكانتها في الوسط التربوي والاجتماعي ، فالمنهاج قبل تطبيقه يجب أن يتم تقييمه من طرف هيئة مختصة مكلفة بهذه المهمة وتجربته في مجموعة من المدارس على المستوى الوطني تسمى بالمدارس التجريبية Les Ecoles Pilotes يتم من خلالها تقويم العناصر المكونة للمنهاج في شكله النهائي أي تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف الواردة فيه ومتابعته ميدانيا، ولتقويم المنهاج يجب مراعاة النقاط التالية:

- ضبط الجودة وصولاً إلى تحقيق الجودة الشاملة في المناهج الخاصة في التعليم بالعام.

- تقديم معلومات واضحة ومؤشرات إجرائية إلى المختصين والمسؤولين عن مدى فعالية هذه المناهج، وقدرته على الإيفاء بالمتطلبات العامة، ومن ثمّ تحديد مسارات اتخاذ القرار بشأن إلغاء منهج أو تعديله أو استحداث مواد دراسية أو الدمج بين المواد.

- التأكد من صلاحية المنهج ومناسبته للمتعلمين وقدرتهم على التعامل معه ومدى استفادتهم منه وتوجهاتهم نحوه.

- الكشف عن مواطن القصور ومواطن القوة في المناهج للعمل على تلافيتها أو تأكيدها.

- الكشف عن احتياجات المعلمين التدريبية وبرامج التنمية المهنية المطلوبة في ضوء ما تكشف عنه عمليات التقويم من مواطن قصور لدى المعلمين (محمود الضبع، 2006: 159).

فالتقويم مهم جدا في العملية التعليمية/ التعليمية وعنصر أساسي فيها حيث يتم عن طريقه كشف النقائص وتشخيص نقاط الضعف التي يمكن أن تحدث خلال عملية التعلم، بأساليب علمية حديثة، وهي مختلفة وفق تنوع عناصر وأشكال المنهج الدراسي فمنها: الاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية، والملاحظة والأداء أو القيام بالأعمال والسلوك، وقد يكون التقويم من الخارج أو أن يقوم به المتعلم نفسه سمي في هذه الحالة بالتقويم الذاتي. حيث أصبح التقويم ملازما للعملية التعليمية/ التعليمية، وأصبح يهدف إلى اكتشاف المواهب والاستعدادات والتحصيل الدراسي والقدرات وما حققته المدرسة الحديثة من أهداف التربية.

### 11 - بناء المنهج الدراسي وتخطيطه:

التخطيط عملية نظامية لها مدخلاتها وتحويلات ومخرجاتها، يعتبر مدخل النظم من أحدث الأساليب العلمية لحل المشكلات (أحمد موسى، 2002: 67)، وبالتالي أصبحت معالجة التخطيط تتم على أساس أنه نظام جزئي من نظم عامة كالنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي... كما أنّ البحوث والدراسات الحديثة في مجال المناهج وبالخصوص في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا توجه اهتماما إلى هذا الجانب ألا وهو التخطيط ووضع إستراتيجية للتغيير التربوي الذي هو بدوره يستند إلى عملية التخطيط. باعتبار المنهج الدراسي نظاما فرعيا وعنصرا في النظام التربوي، فإنّ اهتمامنا ينصرف إلى الطريقة التي يتم فيها صنع القرارات المتعلقة بالمنهج وتحديد وظائفه، وبالتالي يتوقف صنع القرار على طبيعة صانعي القرار وعددهم وطبيعة المهام

التي يتولونها. و صنع القرار على هذا الأساس عملية معقدة تتطلب تنظيماً فنياً وإدارياً، يسمح بالقيام بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم اللازمة لجعل نظام المناهج وظيفياً في العمل المدرسي.

وقد أطلق على نظام المناهج وآلياته الداخلية اسم هندسة المنهاج Curriculum Engineering، ويقوم بالهندسة الأشخاص الذين يمتلكون صنع القرارات النهائية المتعلقة بالمنهاج ويستعينون عادة بمن يلزم من المستشارين والخبراء وتتضمن قرارات المنهاج التي يتخذها هؤلاء المهندسون الأسماء اللازمة للتخطيط والتنفيذ والتقييم واستمرار المراجعة والتطوير في ضوء بيانات التقييم، مما يجعل النظام في حالة ديناميكية متحركة (توفيق مرعي وآخرون، 2000: 190).

إن عملية التخطيط أو ما يسمى بهندسة المناهج هي أحد العناصر الرئيسية لنجاح المنظومة التربوية، لأنها تنطلق من الواقع وتقوم بتحليله وتحديد الأهداف التربوية وفق الفلسفة التربوية والمقومات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتاريخية والدينية للمجتمع. فهو يسير في اتجاه واحد من القمة إلى القاعدة أي من السلطة التشريعية التي لها كل الصلاحيات في إصدار القواعد القانونية الخاصة بالتعليم وبالتشريع المدرسي الذي يعتبر مجموعة من المراسيم والنصوص القانونية والقرارات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية كما هو الحال بالجزائر ذات النظام المركزي أما الأنظمة اللامركزية تتم العملية على مستوى المقاطعة التربوية التي لها كل الصلاحيات في تعديل وإصلاح المناهج بدون الاتصال بالحكومة أو الوزير.

**11-1- تخطيط المنهاج:** إن عملية تخطيط المنهاج الدراسي تتدرج في إطار التخطيط التربوي الذي يهدف « إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة من خلال تحقيق الأهداف وخصائص المتعلمين، والمحتوى التعليمي ومواصفات مصادر التعليم والتكنولوجيا التعليمية ومداخل التدريس والأداء المطلوب ثم تطبيق الخطة لتطويرها » (رشدي كامل وزينب أمين، 2002: 22)، فالعملية التعليمية /التعليمية بجميع عناصرها

تحتاج إلى تخطيط مُتقن يمكن من خلاله تحقيق الأهداف التربوية ورفع مستوى المعلم والمتعلم ومستوى الأداء التعليمي في آن واحد.

إن تخطيط المناهج يشير إلى طريقة بناء المحتوى المعرفي والثقافي للمنهاج الدراسي والمحور الذي تنظم على أساسه عناصره، وهو وضع إطار فكري للمنهج لتنظيم عناصره ومكوناته جميعا ووضعها في إطار واحد متناسق يؤدي إلى تحقيق الأهداف العامة له. إن التخطيط عملية علمية تعتمد على معطيات العلوم التربوية والنفسية وغيرها من العلوم ذات الصلة بالعملية التعليمية/ التعليمية ويجب أن يعتمد على دراسة موضوعية وواعية لجميع الإمكانيات المتاحة، حيث يرى الباحثان هيوز وديف أن « عملية تطوير المناهج أضيق من عملية تخطيطها فهي عبارة عن عملية اختيار المواد التعليمية لبرنامج ما وتصنيفها وتحضيرها تمهيدا لتدريسها في المدرسة. أما تخطيط المناهج يتضمن جميع العمليات التي تتضمن اختيار ما ينبغي أن يتعلمه الطلاب ترجمة ذلك إلى أفعال في المدرسة » (إبراهيم الحارثي، 1998: 91).

فنظرا لتنوع اتجاهات بناء المناهج في تحديد العناصر المكونة لها، فعلى سبيل المثال كانت عناصر المنهج قبل الألفية الثانية تقتصر على خمسة عناصر فقط هي: فلسفة التربية، الأهداف التربوية والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم، إلا أنه مع تطور الحياة العلمية والعملية وتتدخل التكنولوجيا ومصادرها، وتبلور النظريات التربوية التي ركزت اهتمامها على المتعلم بجعله محور الانطلاق لتحصيل الخبرات التعليمية والتمكن من المهارات، مع هذا كله أضيف العنصر السادس المتمثل في تعدد مصادر التعلم.

وفي هذا الإطار نجد اتجاهات مختلفة حول عناصر المنهج:

- اتجاه يرى المتعلم كمحور أساسي في بناء المنهج وصياغة كل خبرات التعلم حوله.

- اتجاه يرى المعرفة كمحور أساسي وهي الغاية الكبرى التي يجب بناء المنهج اعتمادا عليها.

- اتجاه يرى أن المجتمع واحتياجاته هي المنطلق الأساسي الذي يجب أن يحكم عمليات بناء المنهج.

ومنه نرى أن ليس هناك تعارض بين الاتجاهات الثلاث لأن كلها مهمة جدا في تكوين المنهاج، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية كلها وبدونه لا تتم هذه العملية، فالمنهاج يلبي حاجياته المعرفية والاجتماعية، فالجانب المعرفي مهم كذلك لأنه يقدم للمتعلم معرفة جديدة ويساهم في تكوينه على جميع الجوانب، أما المجتمع فالعنصر الذي لا يمكن تجاهله لما له من فلسفة وثقافة طبيعية تؤثر على المتعلم ويؤثر فيها ولا يمكن له أن يتعلم منفصلا عن واقعه الاجتماعي، إذا كل العناصر الثلاث ضرورية لبناء المنهاج الدراسي.

وفي مجال التخطيط دائما أضاف الباحثون التربويون في العقدين الآخرين ثلاث مستويات لتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها:

**المستوى الأول:** هو تخطيط المنهاج على الصعيد الوطني (المنهاج القومي الرسمي) والذي يوضع بإشراف من المصالح المختصة بالوزارة الوصية على التعليم. وأهم ما يميز المنهاج على هذا المستوى هو طابعه الشمولي والموحد وتركيزه على المبادئ الأساسية وترجمة فلسفة المجتمع وقيمه ومثله العليا وتشخيصها من خلال التوجيهات الرسمية والمذكرات والكتب المدرسية وغيرها.

**المستوى الثاني:** يكمن في تشخيص المنهاج الرسمي وإعادة صياغته عند محاولة تنفيذ التوجيهات والمذكرات الوزارية، بمراعاة خصوصيات كل مؤسسة وإمكانياتها والاحتياجات المحلية وظروف حياة الجماعة التي تنتمي إليها، وعلى هذا المستوى يتحدث المختصون في المناهج التعليمية، عن المنهاج المندمج للمؤسسة، ومعناه أنه بالإضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام وموجه لجميع الطلاب في مختلف الأقاليم، هناك نوع من المناهج "المعدل" أو المكيف والذي يلاءم خصوصيات المؤسسة والخصوصيات الاقتصادية والثقافية واحتياجات سكانها.

**المستوى الثالث:** يتمثل في برمجة الخطط الدراسية وتحضير الدروس التي ينجزها كل معلم حسب تخصصه والمستوى الدراسي الذي يتعامل معه، كما يتمثل أيضا في النشاط التعليمي الفعلي وأسلوب المعلم في التعامل مع التوجيهات وتنفيذ القرارات. وهنا نصل إلى أدنى مستوى من مستويات المنهاج وأغناها، على اعتبار أنه يمثل المرحلة "النهائية" والدقيقة في تأثير المنهاج في شخصية التلميذ وتحقيق أهدافه العامة والخاصة (محمد الدريج، بدون تاريخ: 32).

ومجمل القول أن عملية التخطيط مهمة جدا لكونها تعالج المسألة التعليمية المتعلقة بالمناهج الدراسية من منظور شمولي متكامل، فهي تحظى باهتمام كبير في عالم اليوم لأنها تشكل إحدى العناصر المهمة وذات الأولوية في الإصلاحات التربوية، وهذا ما تؤكد عليه الدراسات العلمية المعاصرة في هذا المجال على أهمية التخطيط في نجاح التعليم والرقي به لأعلى المستويات والحد من الهدر المدرسي.

**11-2- مبادئ التصميم وخطواته:** إن تصميم المناهج الدراسية يعني وضع إطار فكري وتنظيم عناصره ومكوناته جميعها (الأهداف والمحتوى والأساليب، والوسائط، الأنشطة والتقويم) ووضعها في بناء واحد متكامل يؤدي إلى تنفيذه وتحقيق الأهداف العامة للمنهاج (نواف سمارة، 2008: 58). فهو المجال الذي يهتم فيه بتنظيم أهداف العملية التعليمية ومحتوى المادة الدراسية وطرائق التدريس ونشاطاتها وتقويمها بطريقة ايجابية ومنظمة توصل إلى نتائج جيدة، لذلك تتطلب عملية التصميم مراعاة مجموعة من المبادئ التربوية.

سوف نعرض بعض المبادئ التي حددها الباحث أحمد مرعي (2000) كالاتي:  
 - معرفة دقيقة بمعطيات الواقع الاجتماعي من الجوانب الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ويتطلب ذلك مسحا متكاملا للواقع الذي يستهدف المنهاج التربوي التعامل معه وتغييره.



- تحديد مستويات عمل الأجهزة الإدارية وتنظيماتها والظروف والمؤثرات التي تتخذ فيها قراراتها، وبذلك يمكن أن يكون المنهاج الذي يتم تصميمه واقعيًا من الناحية العملية السياسية والإدارية.

- تحديد الأهداف الخاصة التي يسعى التخطيط التربوي إلى رسمها للمجتمع، لا بد أن تكون شاملة لأوجه النشاط التربوي بأنواعه وتخصصاته، ولاحتياجات المجتمع بفئاته وقطاعاته وللجوانب المختلفة لشخصية المتعلم.

- مراعاة شروط المرونة في المنهاج التي يتم تصميمه، وتعني المرونة قابلية التصميم لمواجهة التغيير في الظروف والعوامل المؤثرة، وبالتالي إمكانية التعديل والحذف والإضافة في العناصر والخطط التي يتضمنها التصميم.

- مراعاة الارتباط الوثيق بين الوسائل التي تتصل بغايات التعليم وبخاصة ما يرتبط بالمنهاج (ماذا نعلم؟)، وما يرتبط بإستراتيجية تعليمية (كيف نعلم؟) و يتطلب ذلك ملاحظة الاتساق والتسلسل المنطقي بين الأحداث التربوية بداية من تصميم المنهاج إلى تصميم الموقف الدراسي إلى الأنشطة الفعلية التي يتوقع أن يمارسها الطلبة في حجرات الدراسة.

- تحديد محور تصميم المنهاج باعتماده على محاور مختلفة مثل خصائص المادة الدراسية (تصميم المواد المنفصلة وتصميم المجالات الدراسية) أو خصائص المتعلمين (تصميم منهاج النشاط وتصميم منهاج المشروعات) أو خصائص المجتمع ومشكلاته (محور مجالات الحياة، محور المشكلات (توفيق مرعي وآخرون، 2000: 196/197).

لذلك ظهرت أشكال متعددة من تصميمات المناهج الرئيسية والفرعية، لكل منها خصائصها ومزاياها وتختلف المناهج التربوية أيضا باختلاف الأساس الذي يعتمد عليه التصميم، حيث يرى الباحث هيوز « إن تصميم المنهاج يقصد به أسلوب الرتبط بين الأهداف والمحتوى من حيث تتابعه وتدرجه وتكامله في خطة المناهج » (إبراهيم الحارثي، 1998: 90). أي أن عملية تصميم المنهاج الدراسي تركز على التنسيق بين عناصر المنهاج ومكوناته من حيث ترابطها وتدرجها عبر الأقسام ومن حيث امتدادها الأفقي وتطبيقها في صورة المواد الدراسية والأنشطة التربوية.

**11-3- تصميم المنهاج الدراسي الجزائري:** إدراكا لهذه الأهمية التي تحتلها المناهج الدراسية لكونها عنصرا أساسيا في المسار التربوي والتعليمي للتلميذ، وإقناعا بالدور الذي تلعبه في النهوض بالمنظومة التربوية وتطويرها وتحقيق أهدافها المسطرة، وفي إطار خطة إصلاح النظام التعليمي الجزائري فقد تم وضع مشروع لإصلاح وتعديل المناهج الدراسية للمراحل التعليمية الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي) منذ 2004/2003.

حيث نجد أن المدرسة الجزائرية عانت الكثير من جراء الفصل في المنهاج الدراسي والذي ظل يعاني وقتا طويلا، مما أدى إلى ضعف النتائج الدراسية، وهذا ما دفع بالمنظومة التعليمية إلى البحث وإيجاد منهاج تعليمي متطور يتفق مع متطلبات النهضة المحلية والعالمية. إذ لا بدّ من تطوير المناهج التي تعمل على تشجيع الروح العلمية والأخلاقية معا، لأنه بدون منهاج واضحة فليس ثمة طريق يوصل إلى الأهداف التنموية، إذ لا بدّ من تجديد وتطوير هذه المناهج.

إنّ قضية المناهج الدراسية تطرح قضايا شائكة ومعقدة حاولنا تحليلها وتفسيرها أثناء مناقشة آراء معلمي المرحلة الابتدائية ومدى علاقتهم بالمنهاج الدراسي. كما قمنا بقراءة وتحليل هذه المناهج التي تتعرض للتجديدات والتعديلات في كل سنة تقريبا لتساير متطلبات العصر وتواكب المقاربة الجديدة، حيث عرف تخطيط المناهج الدراسية في السنوات الأخيرة مكانة متميزة.

أما الخلفية النظرية لعملية تخطيط وتصميم المناهج الدراسية في المدرسة الجزائرية تكمن في عدة عوامل أدت إلى ذلك ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

- التّغيير السياسي الذي عرفته الجزائر منذ التسعينات وما ترتب عن ذلك من توسع للحريات العامة والديمقراطية والتعددية الحزبية وحرية الرأي...
- ضغوط أزمة التعليم في أواخر الثمانينات وما رافق ذلك من اضطرابات واحتجاجات على سوء أوضاع التعليم.
- محاولة التّفّتح على العالم الخارجي.

- اتخاذ وزارة التربية الوطنية جملة من التدابير المستعجلة من أجل الحد من فعالية أزمة التعليم بالأساس في محاولة انتعاش البحث العلمي.
- مراجعة البرامج والمناهج الدراسية بداية من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.
- إعادة النظر في بنية النظام التعليمي ككل.

كانت هذه العوامل والأسباب التي أدت إلى إعادة النظر من جديد في عملية تخطيط المناهج الدراسية. لقد أقدمت وزارة التربية الوطنية بتبني طريقة التدريس بالكفاءات، وإعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية والكتب المدرسية ومحاولة ضبط الأنشطة التعليمية/ التعليمية وربطها بأهداف محددة وأدخلت عنصر التقويم في عملية التدريس بغية تحقيق نتائج أفضل. لذلك جاءت تجربة التعليم بالكفاءات كأحد المكونات الأساسية الاستراتيجية في بناء الإنسان الجزائري الجديد الفاعل والمنتج وفي خدمة التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

من خلال القراءة التأويلية للخلفية النظرية للمنهاج الدراسي الخاص بالمرحلة الابتدائية والتمثل في (مناهج السنوات الدراسية والوثيقة المرافقة للمنهاج) إنّ هذه الأخيرة عبارة عن خطة عامة تُنظم عملية التدريس وتتطلق من الأهداف التربوية وتنتهي بالنتيجة المتمثلة في تحقيق الكفاءات المرجوة، فهذه المناهج قائمة على المقاربة المتمركزة على تعديل السلوك، أي تعمل على تنظيم الفعلي التعليمي/ التعلّمي، وبالتالي إحداث تغيير على سلوك التلميذ، كما أنها تسعى إلى تحقيق بعض الأهداف التي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- إتاحة الفرصة للتلميذ للتزود بقدر كاف من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي توفر له نموا كاملا شاملا متوازنا.
- غرس القيم الدينية في نفسية التلميذ المستوحاة من القرآن والسنة النبوية الشريفة من خلال مادة التربية الإسلامية والتي أصبحت كوحدة أساسية في كل السنوات الدراسية من الأولى إلى الخامسة.
- غرس القيم الوطنية (خلق مواطن صالح يحب وطنه ويحترم ثوابت الأمة) من خلال مادة التربية المدنية كوحدة أساسية في كل السنوات الدراسية.

- غرس روح الإبداع والتنافس و التحليل والبحث والتجريب والعمل التعاوني الجماعي.

- مساعدة التلميذ على إدراك مفهوم مجالي الزمان والمكان حتى يتمكن من فهم الظواهر الاجتماعية والثقافية ويحدّد موقعه داخل الوسط الاجتماعي.

- تنمية التعليم الذاتي الذي هو من المقاربات الحديثة في التربية والتي تؤكد على نشاط المتعلم ومشاركته الإيجابية في عملية التعليم.

- التركيز على خصوصية الطفل (التلميذ) ودور المعلم القائم على مساعدته على بناء نفسه، وتزويده بالوسائل التي تمكنه من التصرف والملاحظة والتجربة، وبالتالي تساعده على اكتساب المعارف واكتشافها بنفسه.

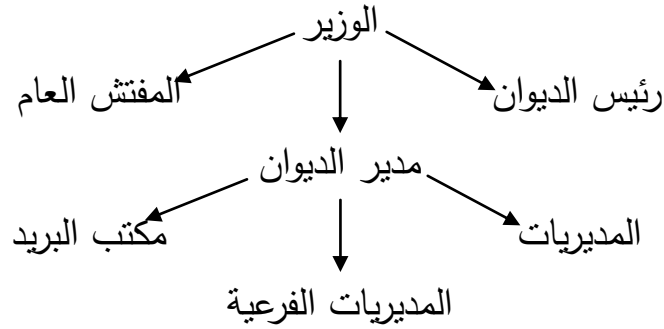
و رغم الفرق الظاهر بين ما هو نظري وما هو تطبيقي فإنّ المنهاج الدراسي في هذه المرحلة يسعى إلى ترجمة الأهداف التربوية إلى أهداف خاصة وإجرائية مرورا بالأهداف العامة، ويجب أن يتحكم فيها المتعلم بصورة تدريجية.

المنهج الدراسي للتعليم الابتدائي يركز على تعليم اللغة العربية بالدرجة الأولى من قواعد ونحو وصرف وقراءة وتعبير والتوقيت المخصص لها في قسم السنة الأولى ابتدائي هو 14سا. بالإضافة إلى التنقيف الديني بصورة ملائمة من خلال وحدة التربية الإسلامية وتعليم أساسيات الرياضيات والعلوم التكنولوجية، و تعريف التلميذ بوطنيته من خلال مادة التربية المدنية بصورة تتلاءم والنّضج العقلي والاجتماعي لتلاميذ هذه المرحلة وهذا ابتداءً من الدّخول المدرسي أي السنّة الأولى ابتدائي يبدأ التّلميذ بالتعلم كل هذه المواد.

و هكذا عرفت المناهج الدّراسية تغييرا في مضمونها وبنياتها انطلاقا من النّصوص التنظيمية والقانونية الخاصة بها، فقد قام الإصلاح الأخير بإعادة بناء وتغيير هذا العنصر نظرا لأهميتها في العملية التعليمية/ التعلمية حيث تمّ مراجعتها وتعديلها، وأوكلت هذه المهام إلى أجهزة مركزية بوزارة التربية الوطنية.

12 - نموذج تطوير المنهاج الدراسي الجزائري: تعتبر هذه العملية عمل مركزي سلطوي يضع أهدافه ويحدد أولوياته (التربية الوطنية - الخبراء في مراكز البحوث والتطوير) ثم يأتي المعلمون الذين ينفذون ما وضعته السلطة المركزية.

الشكل رقم: (08) يمثل تنظيم وزارة التربية الوطنية:



فقد تناولت هذه الدراسة موضوع المناهج الدراسية كعنصر أساسي في عملية الإصلاح الأخيرة للمنظومة التعليمية الجزائرية بالوصف والتحليل، مع العلم أننا لن نتوغل في التطور التاريخي لهذه النصوص وما لحقها من تغيير لما يتطلبه ذلك من تحليل وتوسع يتجاوز هدفنا في هذا المقام، سنتطرق فقط إلى عرض آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول عدة قضايا تتعلق ببناء المنهاج وتصميمه وتخطيطه.

نستخلص منها بعض الاستنتاجات التركيبية حول قضية المناهج الدراسية، ومن خلال تحليل المعطيات الميدانية وتبويبها في جداول إحصائية سوف يتم قراءتها. تبين للباحثة أن آراء أفراد العينة حول المناهج الحالية تؤكد على وجود ثنائية واضحة بين ما تنص عليه الوثائق الرسمية وبين الواقع الممارس داخل المدرسة، وهذا ما سوف نوضحه من خلال الجداول التالية:

❖ وهذا جدول يتناول إذا كان تغيير المنهاج الدراسي حسب تطورات المرحلة الراهنة كافي لإصلاح التعليم من جديد أم لا.

- الجدول رقم (15):

النسبة %	التكرار	السؤال
34.25	137	نعم
65.75	263	لا
100	400	المجموع

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن جلّ أفراد العينة يرون في تغيير وتعديل المناهج الدراسية في الوقت الراهن أمر غير كافٍ للإصلاح التعليمي، حيث جاء بنسبة 65.76% وهي نسبة كبيرة. و هذا يدل على أن المعلمين في هذه المرحلة متشائمين من عملية الإصلاح التي لا يعلمون عنها شيء سوى التشريع المدرسي من مناشير ووثائق رسمية، التي تنهل عليهم من سماء الوزارة يوميا وما تحمله من أوامر مطالبين بتنفيذها . كما عبّر المبحوثين عن أسفهم الشديد لكثرة المشاكل التي لا زالت تتخبط فيها المدرسة الابتدائية وبالتالي تمنعها من تحقيق أهدافها التربوية، وهذه بعض تصريحات المعلمين فيما يخص التعليق على السؤال:

- « بل يجب استشارة المعلم صاحب الخبرة والكفاءة العالية ».

معلم خريج المعهد 32 خبرة.

- « رغم أن التعليم هو أهم الميادين للتطور لكن كيف ذلك والمعلم مهمل أساسا والمتعلم كذلك يجب إعادة النظر فيهما ».

معلمة خريجة المعهد 20 سنة خبرة.

- « الإصلاح لم يصل إلى ما كان يهدف إليه بدليل تدني المستوى الملحوظ فكيف نقيس على المناهج ».

معلمة خريجة المعهد 23 سنة خبرة.

- « الطريقة لم تكن مدروسة ».

معلم جامعي أربع سنوات.

إن عملية الإصلاح التربوي لا يجب أن تتوقف عند تعديل المناهج الدراسية وتغيرها وإنما يجب أن تتجاوز ذلك، وتشمل كل عناصر المدرسة حتى تتمكن من إعطاء نتائج جيدة، حيث يقول الباحث: « إن عملية الإصلاح التربوي ليست عملية عفوية تحدث في أي وقت أو في أي موضع من مواضيع التربية بل هي عملية منظمة في المقام الأول... ومن هنا تحتاج عملية الإصلاح التربوي إلى التخطيط الاستراتيجي الواعي الذي ينطلق من الواقع » (عبد الغني النوري، 1991: 15). كما سجل الجدول نسبة 34.25% ترى بأنه كافي، ولكن في إطار تحديث المدرسة وتوفير كل الضروريات لإنجاح عملية الإصلاح.

- « يجب توفير الوسائل اللازمة وتقديم دروس نظرية وتطبيقية للمعلم في هذا

المجال ».

معلم مستوى ثانوي 25 خبرة.

- « أي إصلاح في المنظومة التربوية يحتاج إلى إعادة النظر في المناهج (من حيث الاستفادة من الأخطاء السابقة) وبطريقة فلسفية وعلمية ».

معلم المستوى الرابعة متوسط 28 خبرة.

❖ أما فيما يخص إن كانت هناك نقائص وردت في المناهج الدراسية الجديدة،

فجاء الجدول رقم (16) ليوضح ذلك:

النسبة %	التكرار	السؤال
66.5	266	نعم
33.5	134	لا
100	400	المجموع

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن أغلبية المبحوثين يؤكدون على وجود نقائص بالمنهج الجديد، وجاءت نسبة 66.5% لتدل على ذلك، في المقابل نجد نسبة 33.5% تنفي ذلك، وهي قليلة بالنسبة للأولى لتؤكد فرضية وجود نقائص بالمناهج الجديدة، وبأنها مناهج جامدة لا تتعدى كونها مجموعة من البرامج الدراسية، كما أنها تفتقر إلى الوضوح والتحديد في الأهداف العامة وفي الأهداف الخاصة لكل مادة دراسية.

وهذه تصريحات بعض المعلمين حول هذه النقائص الواردة في المنهاج الدراسي

الجديد:

- « نقائص وكيف لا، ليس هناك تسلسل منطقي في تقديم التعليمات حتى

المحتويات المعرفية غير واضحة لا تتماشى مع الكتاب المدرسي ».

معلمة خريجة المعهد 20 سنة خبرة.

- « عدم توفير الوسائل لنجاح هذا المنهاج ». معلمة خريجة المعهد 25 خبرة.

- « نماذج المذكرات الخاصة بالأنشطة التعليمية، التدرج لا يتماشى مع الكتاب

المدرسي ». معلم مستوى متوسط 28 خبرة.

- « عدم مسايرة المناهج جميع المتعلمين واختلاف التركيبة الاجتماعية ».

معلم مستوى جامعي 16 سنة خبرة.

- « المنهاج الجديد لا يعتمد على مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب أو من البسيط إلى المعقد وإنما ما يسمى بمبدأ الحلزوني وهذا لا يخدم التلميذ ». معلم خريج المعهد 15 سنة خبرة.

وما زال المفهوم التقليدي ماثلاً في مناهج التعليم، لم يتغير أي شيء فقط إدخال بعض المفاهيم والمصطلحات الجديدة كالكفاءة وأنواعها والتعلم الذاتي والوضعيات الديداكتيكية والنشاطات، التقويم... من المفاهيم التي تحملها المقاربة الجديدة، بالنسب لهم (المبحوثين) البرامج الدراسية لم تتحول من محتوى التلقين والإنشاء في طريقة التدريس، رغم النداءات المتكررة حول الطرق التدريس الحديثة والمتنوعة.

وبما أن مفهوم المنهاج الدراسي عند المعلم لا زال هو البرنامج الدراسي فيظل ناقصاً من عدة جوانب، وكذلك إذا قورن بالمنهاج في عهد المقاربة بالأهداف فهو يختلف تماماً، لذلك يرى المعلم الذي لا زال يعاني من عدم التحكم في مبادئ ومفاهيم وطرق المقاربة بالكفاءات ويجد صعوبة في التدريس الحديث، لهذا السبب يرى أن المنهاج الدراسي الجديد وردت فيه عدة نقائص.

❖ أما فيما يخص السؤال حول إذا كانت المناهج الدراسية الجديدة معدة للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

#### الجدول رقم (17):

النسبة %	التكرار	السؤال
68.5	274	نعم
31.5	126	لا
100	400	المجموع

جاء هذا الجدول ليبيّن ونسبة 68.5% من المبحوثين الذين يرون بأن المناهج الجديدة أعدت وفق المقاربة بالكفاءات، وذلك من الناحية النظرية حيث تمّ كتابة وصياغة المناهج الدراسية بطريقة جيدة وواضحة من حيث المضمون، وأحسن مثال المنهاج



والوثيقة المرافقة للمنهاج، فمحتواهما واضح جدا وفيه تفسير للمفاهيم والمصطلحات الجديدة وبالتالي فلا غبار عليهما.

- « النظري شيء والواقع شيء آخر » معلم خريج المعهد 16 سنة خبرة.
- « إنّ المنهاج الرّسمي مُعد للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، أما المنهاج الواقعي فهو بعيد كل البعد عن هذه المقاربة »

معلمة مستوى جامعي 5 سنوات خبرة.

ونفهم من ذلك أن هذا المنهاج الذي أُعدّ للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات لم تهيأ له الأرضية اللازمة لتطبيقه على أرض الواقع، فرغم الاستمرار في المراجعة المستمرة لمناهج الابتدائية في ضوء توصيات الإصلاحات التربوية لتطوير التعليم الابتدائي، إلا أنها حسب رأي المبحوثين لازالت بعيدة عن ذلك.

كما جاءت نسبة 31.5% لتؤكد على أن هذه المناهج لم تُعد للتدريس وفق المقاربة الجديدة، لأن واقع المدرسة الابتدائية لا يدل عليها لا من الجانب المادي أو المعنوي، فحسب رأيهم رغم التعديلات التي لحقت بالمناهج والبرامج، فإنّ المدرسة الجزائرية ظلت عصرية في مظهرها، لكن تقليدية في مضمونها، معتمدة مناهج دراسية تتسم بالطابع النظري في التلقين والحشو المعرفي.

❖ لقد رأينا أن عملية تصميم المنهاج الدراسي تأخذ بعين الاعتبار عدة مبادئ تربوية في ذلك، ولهذا حاولنا من خلال الدراسة الميدانية صياغة بعض المبادئ أو العوامل الأساسية في بناء وتصميم المنهاج، جاءت كسؤال طرح على أفراد العينة، حتى نرى ما هو العامل الأكثر أهمية في نظر المعلم في تصميم المنهاج أم كل العوامل مهمة بالنسبة له.

## الجدول رقم (18):

السؤال	التكرار	%
- طبيعة المجتمع	79	19.75
- التقاليد التربوية	19	4.75
- المعرفة العلمية والإنسانية	55	13.75
- طبيعة المجتمع والتقاليد التربوية	34	8.5
- طبيعة المجتمع والمعرفة العلمية	73	18.3
- التقاليد التربوية والمعرفة العلمية	12	3.0
- العناصر الثلاثة معا	128	32
المجموع	400	100

يتضح من خلال الجدول أن العامل الأكثر أهمية في تصميم المنهاج الدراسي حسب رأي المبحوثين هو طبيعة المجتمع، والتي جاءت نسبته 19.75% لتؤكد على ذلك، ثم تليها المعرفة العلمية والإنسانية بنسبة 13.75% ثم تأتي التقاليد التربوية بنسبة 4.75 %، وإن دل على شيء فإنما يدل على العلاقة الوطيدة بين المنهاج والمجتمع، حيث يرى المعلم الجزائري أنه يجب مراعاة في عملية تصميم المنهاج بالدرجة الأولى طبيعة المجتمع، أي أن الإصلاح يجب أن ينطلق من المجتمع، مراعيًا واقعه السياسي والاقتصادي والاجتماعي وقيمه ومعتقداته ومعبرا عن هويته وطموحاته، وأن يتحدد الهدف الحقيقي لتصميم المنهاج في تحقيق التنمية البشرية.

كما جاءت نسبة 18.25% لتؤكد على أهمية طبيعة المجتمع والمعرفة العلمية والإنسانية كعنصرين مهمين وأساسيين في عملية تصميم المنهاج، فتحديد واختيار المعرفة العلمية والإنسانية مهمة جدا في هذه العملية وكيفية انتقائها وتوزيعها عبر المواد الدراسية التي يتم إكسابها للمتعلم من خلال المقررات الدراسية مراعين في ذلك القدرات العقلية والجسمية والنفسية للمتعلم وتدعم التعلم النشط وتواكب المستجدات العالمية الحديثة في المادة التعليمية، مع الأخذ في الاعتبار الهوية الوطنية والمبادئ الوطنية وتكوين الشخصية السليمة في هذه المرحلة العمرية الهامة.

ثم تليها نسبة 8.5% لتؤكد على أهمية كذلك التقاليد التربوية المستوحاة من البيئة العربية الإسلامية والثقافة الجزائرية، في إطار العولمة والتسامح والتربية من أجل السلام، ومن أجل التغيير والمواطنة وهكذا يظل العنصر التربوي من العناصر الأساسية في البناء الاجتماعي ككل. بينما سجلت نسبة 3% وهي أقل نسبة تناولت أهمية التقاليد التربوية والمعرفة الإنسانية والعلمية في تصميم المنهاج الدراسي.

ولكن نلاحظ أن أعلى نسبة سجلت في هذا الجدول هي نسبة 32% من أفراد العينة يجمعون على أهمية العناصر الثلاث في عملية تصميم وبناء المنهاج الدراسي، وباعتبار أن هذه المبادئ ترتبط بالمنهاج بصورة معقدة ومركبة، فإن التخطيط السليم للمنهاج ومن ثم محاولة تصميمه وبناءه بطريقة أفضل، تتطلب ربط العناصر الثلاثة المهمة، بدءا من طبيعة المجتمع السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، لأنه يمثل الحجر الأساس في بناء المنهاج، حيث يتفاعل مع الأنظمة الأخرى المكونة له في علاقات تأثير وتأثر بما يؤدي إلى نجاحه، وبالإضافة إلى المعرفة العلمية والإنسانية، وبالخصوص ونحن نعيش عصر يتصف بتعدد التحديات والتغيرات مثل ثورة العلم والتكنولوجيا، وثورة الاتصالات والعولمة ومدى تأثيرها على المنظومة التربوية ككل، لذلك نريد مناهج حديثة تساعد المتعلم على الانطلاق نحو العالم الجديد، وتدعم استعداداته نحو التقدم في مختلف مجالات العلم والتكنولوجيا المعاصرة، لأن دور المنهاج في نقل المعرفة وإكسابها للمتعلم من أهم مصادر القوة التي يركز عليها النظام التعليمي في تطوير إمكاناته وتنمية الثروة البشرية. ومن الضروري أيضا في عملية تصميم المنهاج مراعاة عنصر التقاليد التربوية، والذي نقصد به الجانب البيداغوجي و الديدانكتيكي في عملية تصميم المنهج...

إنّ تصميم وبناء المنهاج الدراسي لرفع كفاءته ببعدها الداخلي والخارجي وزيادة إنتاجيته، و لتحسين جودته، هذا يتطلب من جهة الأخذ بالعناصر الثلاثة المذكور سالفًا في الحسبان، ومن جهة أخرى إحداث تغييرات وتعديلات في المكونات المختلفة لمنظومة التعليم.

كما يجب مراعاة بعض المبادئ في عملية التصميم ، يجب كذلك استشارة بعض العناصر في المجتمع لبناء وتعديل وإصلاح المنهاج الدراسي.

❖ لذلك جاء هذا الجدول ليوضح ما هي الفئات الاجتماعية التي يجب استشارتها أثناء تصميم المنهاج حسب رأي المعلمين.

### جدول رقم (19):

السؤال	التكرار	%
- المعلمون	191	47.75
- أولياء التلاميذ	6	1.5
- الباحثون الجامعيون والمختصون	32	8.0
- المعلمون وأولياء التلاميذ	21	5.25
- المعلمون والباحثون	135	33.75
- الباحثون وأولياء التلاميذ	2	0.5
- العناصر الثلاثة معا	13	3.25
المجموع	400	100

يتضح من خلال الجدول أن جلّ أفراد العينة يؤكدون على ضرورة استشارة المعلمين بالدرجة الأولى، وذلك بنسبة %47.75، حيث تقول إحدى المعلمات 15 خريجة المعهد: « في الواقع يؤسف أنني مربية وأن أقول أن التعليم بالجزائر في انحطاط وتدهور، السبب يرجع إلى عدم الاهتمام بالمعلم والأخذ برأيه أثناء التغييرات التي تطرأ على المناهج ». «

ثم تليها نسب قليلة جدا فيما يخص الباحثين الجامعيين، بنسبة %8.0 ثم تليها نسبة %1.5 خاصة باستشارة أولياء التلاميذ.

- كما نجد نسبة %33.75 تؤكد على ضرورة استشارة المعلم والباحث الجامعي في الوقت نفسه، أما المعلمين وأولياء الأمور جاءت بنسبة %5.25 ونسبة %0.5 أولياء الأمور والباحثين الجامعيين، أما فيما يخص النسبة التي تؤكد على ضرورة استشارة العناصر الثلاثة جاءت %3.25.

إذا تبين لنا من خلال هذه النتائج أن المعلم يؤكد على ضرورة استشارة القاعدة في عملية الإعداد والتخطيط للمناهج الدراسية، لأن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية/التعلمية، وهو الذي يترجم هذه الوثائق الرسمية وهذه الخطابات إلى واقع من خلال طريقة التدريس وتسيير القسم، لذلك فهم يعاتبون السلطة المركزية لعدم الأخذ بآرائهم حول عملية تصميم المنهاج بصفة خاصة والإصلاح بصفة عامة.

وكما يؤكدون على ضرورة أن تكون هناك عملية إعلام تربوي واسعة النطاق على مستوى مركز الوزارة، وعلى مستوى العاملين في ميدان التربوي من مشرفين ومعلمين ومديري المدارس الابتدائية، وكذلك على مستوى أولياء الأمور وعلى مستوى المجتمع ككل.

وهذا لإيجاد نوع من التفاعل مع الميدان التربوي والوسط الاجتماعي، لكي يعرف الجميع الرسالة التربوية التي يحملها الإصلاح، أي يجب أخذ بعين الاعتبار رأي المعلمين في الميدان وإتاحة الفرصة للمعلمين والمشرفين وإدارة التعليم للمشاركة الفعالة في مستويات اتخاذ القرار التربوي، فحسب آراء أفراد العينة أن عدم وصول المعلومات الصحيحة وعدم استشارة المعلمين في مثل هذه الأمور يوّلد عدم الثقة والشك، وبالتالي فشل المشروع في تحقيق أهدافه.

- « أصبح التعليم الابتدائي في حاجة إلى نقاهة يشارك فيها كل من في المدرسة بإطاراتها وأولياء التلاميذ والحكومة، كل من موقعه ». معلم جامعي 18 سنة خبرة.
- « منذ ثلاثين عاما وأنا أدرس لم أتذكر يوما استشرت في أمر معين، فقط تنفيذ الأوامر » معلم خريج المعهد 20 سنة خبرة.
- « العلاقة التي تربطنا بالسلطة المركزية الوثائق الرسمية التي نحن مطالبون بتنفيذها بدون نقاش » معلمة خريجة المعهد 28 سنة خبرة.
- « الوزارة تُشرّع ونحن ننفذ بدون تدخل ولا نقاش، ليس لدينا الحق في أمور تخصنا بالدرجة الأولى » معلم جامعي 13 سنة خبرة.

إدًا من خلال هذه التدخلات نلاحظ أن المعلم يشتهي من عدم استشارته أو استشارة أطراف أخرى كالباحثين الجامعيين، الذين لهم دراية ومعرفة بالأمور التربوية من الناحية العلمية، وهذا يدل على غياب المشاركة الفعلية للإدارة التنفيذية والوسط الاجتماعي، فعملية الإعداد والتخطيط جميعها تتم على المستوى المركزي (مستوى الوزارة) بالتعاون مع بعض المراكز والدواوين والمعاهد التي أنشأت لأجل أغراض محددة وأهداف مسطرة. وعلى هذا الأساس فإن الأمور المتعلقة بالتخطيط للمناهج وتطويره والإشراف على تنفيذه يتم من قبل مركز تطوير المناهج، وبالنسبة للعمليات المتعلقة بالتقويم والامتحانات يكون اختصاص الديوان الوطني لامتحانات والمسابقات ONEC، الذي أسس بموجب المرسوم 98/96 بتاريخ 1989/06/20، وبالنسبة لتوزيع الوسائل التعليمية الحديثة الخاصة بتنفيذ المناهج، يتم من قبل المركز الوطني للتجهيز بالوسائل التعليمية وتجريبها الذي أسس بموجب مرسوم رقم 194/89 بتاريخ 1989/12/09، وهكذا بالإضافة إلى مراكز أخرى أنشأت بالتعاون مع الوزارة في عملية التخطيط وتنفيذ الإصلاح على أرض الواقع.

و بالتالي فإن المدرسة الابتدائية ليس لها الحق في اتخاذ القرار، وهي فقط سلطة منفذة، لأوامر الجهاز المركزي الذي يعتبر صاحب القرار في اتخاذ وإصدار التشريعات المدرسية. كما تعتبر مجالس الأولياء من أهم التنظيمات التي تهدف إلى الربط بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، حيث صدر قرار وزاري نص على أن للإدارة التعليمية الحق في المتابعة والإشراف على مجالس الآباء وتوسيع المشاركة وإعطائها بعض الصلاحيات لمتابعة العملية التعليمية، ووضع المعايير لهذه المتابعة وتوثيق الصلة بين المعلمين والآباء والعمل على رفع كفاءة العملية التربوية.

فالواقع الميداني أثبت لنا أن هذه العملية سائرة المفعول في بعض المدارس الموجودة بالمناطق الراقية، فمجالس الأولياء لها دور فعال ونشط في متابعة سير العملية التربوية.

- « إذا طلب من التلميذ حبة بطاطا يأتي لنا بصندوق ».

معلمة خريجة المعهد 20 سنة خبرة.

- « كل المشاريع التي نطلبها من التلاميذ يقومون بها ليس لنا مشكل في ذلك ».

معلمة جامعية 10 سنوات خبرة.

عكس المدارس المتواجد في المناطق الريفية والفقيرة، التي لا نجد أثرا لجمعيات الأولياء التلاميذ وذلك لانحطاط المستوى الثقافي الاجتماعي والاقتصادي لأولياء التلاميذ وعدم وعيهم بمهام هذه الجمعية ومدى دورها في تطوير المدرسة.

- « الوسائل التعليمية منعدمة في المدرسة وحتى الأولياء لا يقدمون يد المساعدة لأبنائهم لاقتنائها ». معلم خريج المعهد 18 سنة خبرة.

ومن هذا يتضح أن هذا المجلس يدعم المدرسة كثيرا وعلى جميع المستويات بالخصوص الجانب المادي، أما في الأوساط الشعبية لا وجود لمثل هذه المجالس يذكر هناك، وذلك لانتشار الفقر والامية في هذه المناطق وفقر المدارس الموجودة بها.

ومن جهة أخرى انعدام دور الجامعة والبحث العلمي في عملية تصميم وتطوير وتنفيذ المناهج، وهكذا يظهر ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، حيث اقتصر هذا الدور فقط على المستوى النظري، أما على المستوى الواقعي للمشاركة فهو محدود للغاية، على الرغم من أن التعليم يعد قضية قومية ومجتمعية لا تقتصر على جهة معينة، بل كل المؤسسات الاجتماعية في المجتمع تعمل لتدعيمه، وبالتالي تظل المدرسة الابتدائية بعيدة كل البعد عن المشاركة الفعلية في اتخاذ القرارات الخاصة بها، وتصبح وظيفتها تنفيذ القرارات التربوية التي تملئها عليها السلطة المركزية.

### 13 - أشكال صياغة محتوى المنهاج الدراسي:

تتعدد أشكال وأساليب صياغة المحتوى تبعا لطبيعة المجتمع والأهداف التعليمية المرجوة من هذا المنهاج وطرق تدريسه المقترحة:

**13-1- الكتاب المدرسي:** يعتبر الكتاب المدرسي من أهم المصادر التي يعتمد عليها في التدريس، وهو من أقدم أشكال المنهاج المنتظمة والمعترف بها وكونه سهل الانتشار وسهل التعامل معه من قبل المعلم والمتعلم على حد سواء، وفي هذا الصدد يقول كولدروسيه: « إنّه لا يمكن تعميم التعليم في البلاد بدون كتاب ». ويقول أيضا دوهامبل: « الكتاب هو إناء للعبقرية البشرية ».

الكتاب المدرسي ليس سيذا على المعلم يملي عليه ما يريد من توجيهات، ولا يحد من حريته أو يشل قدرته على النقد والابتكار، و إنما هو الأول والأخير تابع للمعلم يوجه استخدامه وفقا لأهداف العملية التعليمية ومستويات الطلاب واحتياجاتهم، وعليه فالكتاب مُعين للمعلم لا بديل عنه، وهو وسيط للتعلم وليس غرضا في ذاته (مجدي عزيز إبراهيم، 2000: 1457).

الكتاب المدرسي يعتبر مصدر للمعرفة، ومن أهم ركائز العملية التعليمية التعلمية، ووسيلة لنقل الثقافة العلمية التي تنقل الجوانب المعرفية والوجدانية في شخصية المتعلم في ضوء ثقافة المجتمع وفلسفته التربوية، وكونه أداة رئيسية للمعرفة يقوم بترجمة المناهج في الواقع الدراسي، وأحد الوسائل التعبيرية عن محتويات المنهاج الدراسي وأهدافه التربوية، حيث يحدد للمتعلم ما ينبغي تعلمه كما يزوده بالمعلومات والمفاهيم والمهارات الرئيسية للمادة الدراسية. المعلم يشرح المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي والتلميذ يبذل جهده لاستيعاب هذه المعلومات، وهكذا تتم العملية التعليمية بكافة جوانبها وعناصرها في إطار معين، لذلك يرتبط بنائه بعدة أساليب، كأن يكون تابعا لنوع المنهاج الدراسي والأسلوب المتبع في التأليف وكذلك له علاقة بالنظام السياسي للدولة ومؤسساتها التربوية. وبناء الكتاب المدرسي يمر بخطوات إجرائية على النحو التالي:

- مراجعة وثيقة المنهاج وتوصياتها بشأن الكتاب المدرسي.
- تنظيم الأهداف والكفاءات والمعايير في الشكل الذي أوصت به الوثيقة.
- تنظيم المحاور العامة للوحدات من حيث البناء الثقافي، وتحديد الأطر المعرفية للموضوعات، وما يرتبط بها من مهارات ومفاهيم وكيفية تنظيمها في سياق المحتوى المعرفي وارتباطاته.
- ترتيب الوحدات تبعا للتدرج في تناول المهارات وإعادة الترتيب وصولا لأفضل وأكثر الأشكال منطقية.
- تبسيط المفاهيم بما يتناسب والمراحل العمرية للتلميذ.
- تصميم الأنشطة المرتبطة بالموضوع والمحقة لأهداف التعليم والتعلم.



- اختيار خط مناسب واحترام عدد السطور في الصفحة والاعتماد على الألوان والصور والرسوم وضبطها ضبطا دقيقا خاصا في المواد التعليمية التي تعتمد على اللون والصورة (محمود الضبع، 2006: 110).

إن الكتاب المدرسي هو أداة العملية التعليمية/ التعلمية، وهو الوعاء الذي ينهل منه الطلبة ما يحتاجون إليه في الدراسة، وهو أحد الوسائل التعبيرية المهمة عن محتويات المنهاج وأهدافه، وهو الذي يضع أمام الطالب ما يتعلمه، أو يحدد له مستوى ما ينبغي أن يتعلمه ويزوده بالمفاهيم والمصطلحات والمهارات والمعلومات الأساسية للمادة بما يتناسب ومستوى نموه ومراحل التعليم، وهو تعبير عن المقرر الدراسي ويحدد ما يندرج تحته من موضوعات بحجمها ومضمونها ولغتها (رحيم العزاوي، 2009: 283/284).

ومن هنا يتبين أن الكتاب المدرسي يتم تصميمه من طرف الوزارة الوصية على التعليم، بحيث يتم صياغة مواضيعه من طرف لجنة مكلفة بذلك، في كل مادة دراسية وكل مرحلة تعليمية، ويكون على شكل محتوى معرفي تعليمي، لذلك يحرص على أن تتصف هذه المعرفة بالمواصفات التالية:

- أن تكون سهلة التناول بالنسبة للمعلم أو المتعلم.
- أن تصاغ بشكل نصوص صغيرة و معبرة بالخصوص في المرحلة الابتدائية.
- أن تكون المعلومات الأساسية للمادة تتناسب والمرحلة العمرية والعقلية للمتعلم.
- أن تكون مصاحبة بتوجيهات وإرشادات.
- أن تكون متسلسلة في عناصرها وبناءها وتطورها.
- يجب أن يرافق كل نص صور جميلة وملونة ومعبرة عن فحوى النص.

يجب أن تأخذ هذه النقاط بعين الاعتبار في عملية تأليف الكتاب المدرسي، ويكون في متناول قدرات واستعدادات المتعلم، حتى يتسنى له استيعاب مضمونه بلغة سليم وبسيطة وغير معقدة.

وفي هذا السياق نجد أن المنظومة التعليمية في الجزائر أعطت اهتماما خاصا لهذا العنصر، وقد خصه الإصلاح الجديد بمكانة تليق به، حيث أقدمت الوزارة على تبني طريقة

التدريس بالكفاءات فاعادة النظر في الكتب المدرسية من حيث الشكل والمحتوى كما حاولت ضبط الأنشطة التعليمية/ التعليمية وربطها بأهداف محددة، وهكذا نجد منهاج التعليم الابتدائي (2003) تناول تعريف الكتاب المدرسي كالتالي: « إن الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعليمية والسندات التربوية، فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم أداة عمل ضرورية، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم. لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية البيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين ». مما يدل على أهمية الكتاب المدرسي وتحديد موقعه في المنهاج بشرط أن يتماشى معه ويكون من عوامل تحسين ذلك المنهاج والوسيلة الأساسية لتناول أقسامه بوضوح ودقة التي يتطلب تعليمها وتعلمها على أحسن الطرق. كما تركز الوثائق الرسمية على توفير الكتاب المدرسي للمتعلم حيث نجد المادة 92 من القانون التوجيهي 04/08 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008 تنص على: « تسهر الدولة على توفير الكتب المدرسية المعتمدة واتخاذ التدابير الكفيلة بتسهيل اقتنائها من طرف جميع التلاميذ ».

**13-2- المقررات الدراسية:** يعتبر المقرر مجموع الوحدات المراد تدريسها لتحقيق أهداف البرنامج، كما يعتبر دعامة أساسية من دعائم المنهاج، وإذا كانت التربية الحديثة تنادي بعدم الاقتصار في تحديد مفهوم المنهاج على هذه المقررات، فإن ذلك لا يعني انتقاصا من أهمية المعرفة والمعلومات، وإنما هي ثمرة قيمة من ثمار الخبرة البشرية وأساس لكل تقدم ثقافي. و ينبغي أن تنظم المقررات وفق أسس ومعايير تربوية لم تكن التربية القديمة تلقي بالألإ إليها، وفي مقدمة ذلك أن تكون وثيقة الصلة بحياة التلاميذ ومستوياتها ومطالب نموهم وبالمجتمع وحاجاته والمعرفة وتطوراتها والبيئة وحاجاتها (الدمرداش سرحان، 1985 : 15). ولقد تقدمت التربية في بناء المقررات تقدما كبيرا حتى أصبح بناؤها فنا هندسيا رائعا، يمارسه المختصون ويخضعونه للتجربة والمراجعة المستمرة، إن التقدم العلمي والتكنولوجي والزحف المعرفي في جميع مجالات الحياة الصناعية والاقتصادية والاتصالات والذي حوّل العالم إلى قرية صغيرة، هذا كله جعل

النظام التعليمي يراجع ويقيم المنهاج الدراسي، وذلك بإعادة النظر في المواد العلمية من كتب مدرسية وطرق التدريس ووسائل تعليمية... وإعطائها أهمية كبرى لأنها محور التقدم العلمي، بالإضافة إلى بناء المقررات الدراسية وفقا للمفاهيم الحديثة بأبعادها المختلفة والأخذ بأحدث الطرق والأساليب في تدريسها، وتنمية القدرة على الخلق والابتكار لدى التلاميذ، وذلك لا يكون إلا بتوفر وسائل تعليمية حديثة.

### 13-3- الوسائل التعليمية: لم تعد العملية التعليمية/ التعليمية تكتفي بالكتاب

المدرسي والسيورة العادية، وإنما تعددت حاجاتها وتنوعت لتشمل العديد من الوسائل التعليمية الحديثة، التي أصبحت ضرورية ومساعدة على تطبيق المنهاج ومرتبطة بأهدافه ومحتواه المعرفي. إن توظيف واستخدام الوسائل التعليمية يعكس إلى حد كبير طبيعة التقدم التكنولوجي والمعرفي الذي وصل إليه الإنسان، من وسائل الاتصال والأقمار الصناعية وأجهزة العرض الحديثة والصور والنماذج... مما جعل المدرسة الآن ملزمة على مواكبة كافة التغيرات التي تلحق بالمحيط الذي توجد فيه، لأنه "في غياب هذا التوافق بين المدرسة وباقي المؤسسات الاقتصادية الإنتاجية يتعذر تحقيق اندماج الأفراد الذين يتخرجون من المدرسة في الوسط الاجتماعي والمهني الذين هم ملزمون بالعمل فيه كأفراد منتجين وليس كأفراد مستهلكين (محمد أمزيان، 1999: 58).

إذا كانت البيداغوجية التقليدية تعتبر الوسائل التعليمية عنصرا هامشيا، ولا أهمية له في العملية التعليمية/ التعليمية، وذلك لاستخدامها أسلوب التلقين والحفظ أكثر من تدريب الحواس واستخدامها في التعرف على الأشياء والأدوات ومظاهر الطبيعة وغيرها... فالمدرسة الحديثة لم تعد غرفة ومقاعد ومعلم وسيورة ولكنها تعدت ذلك إلى المخابر والمكتبات والوسائل التعليمية المختلفة والتي أصبحت تعتبرها الديداكتيكية الجديدة: «مصدر التعلم ومنتجة له وهي بذلك تحقق مبدأ أساسيا هو فتح المجال للنشاط الذاتي للمتعلم وحضوره الايجابي، وانخراطه في صيرورة التعلم» ( خالد المير وادريس قاسمي، 2000: 20). إن إدماج الوسائل التعليمية في العملية التعليمية/ التعليمية يعمل على تدعيم التعلم لدى المتعلم ويمكنه من تدبير أموره بنفسه من خلال الأنشطة الذاتية، وتعمل على تنمية المهارات اليدوية للمتعلم وتساعد على اكتساب المعاني والمفاهيم،

حيث يصبح لكل معنى مفهوم واضح في الذهن، كما تعمل على تعزيز الخبرة الإنسانية وتقدم حقائق هادفة ذات معنى « وأصبحت تلعب دورا كبيرا في التغلب على المشكلات التي تتصل بالزمن والمكان والوفرة والحجم وغير ذلك من الأمور التي كانت من قبل معوقات في سبيل دراسة البيئة بجميع مكوناتها وأبعادها » (الدمرداش سرحان، 1985: 17).

إنّ التربية الحديثة أصبحت تهتم بالتخطيط للدرس والتخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية التي أصبحت جزءا أساسيا من المنهاج، وتجعل المتعلم في مواجهة مباشرة مع موضوع تعلمه حيث يلاحظ ويقيس ويجرب ويفكك ويركب، فهذا يمكنه من مباشرة التعلم الذاتي أي يعلم نفسه بنفسه من خلال ما تقدمه هذه الإمكانيات من أساليب التكوين الذاتي Auto-formation والتقويم الذاتي Auto-évaluation « فالتعزيز الفوري للمعلومات الصحيحة وتدعيمها استنادا إلى تقنيات مناسبة تُمكن لا محالة المتعلم من تحقيق نوع من الاستقلالية تجاه المُدرس الذي أُعتبر إلى عهد قريب المصدر الوحيد للمعرفة، فتشغيل هذه الوسائل لا يعني تنحية المدرسة بل فقط تعويض نمط العمل بنمط آخر وطريقة تدريس بأخرى » (محمد أمزيان، 1999: 73) حيث أصبح وجودها ضروري في المدرسة لا يمكن الاستغناء عنها، حتى يحقق التعليم أهدافه المسطرة ويواكب مستجدات التطور والتغيير بما يتفق مع أحدث الاتجاهات التربوية المتصلة خاصة بالمرحلة الابتدائية (الطفولة).

وإذا رجعنا إلى تاريخ الفكر التربوي نجد الدعوة الأولى لإدماج الوسائل التعليمية الحسية، وذلك لأهميتها في التربية والتعليم، حيث ارتبطت بالمربي الفرنسي رابليه Rabelais، الذي كان يُلح على أهمية عنصر التشويق في التعليم بالاعتماد على اللعب وملاحظة الأشياء في الطبيعة. كذلك المفكر إيراموس Erasme الذي أكد على أهمية استعمال "وسائل الإيضاح" وعنصر التشويق في تعليم اللّغة للأطفال حيث يقول : « إنّ تعليم القراءة والكتابة ممل بعض الشيء، فعلى المعلم أن يخفف هذا الملل باصطناعه طرقا مشوقة ». كما نجد العلامة ابن خلدون يؤكد على هذه الفكرة بضرورة الاعتماد على الأمثلة الحسية مع المتعلمين، وأن تكون بداية الصيرورة التعليمية الإدراك الحسي

قبل الانتقال إلى ما هو نظري، فالمتعلم المبتدأ في نظر ابن خلدون قليل الإدراك، ضعيف الفهم مما يوجب التدرج معه واستعمال الوسائل الحسية (خالد المير، 2000: 22). وبهذا يتضح أن الدعوى لاستخدام الوسائل التعليمية دعا إليها المفكرون التربويون منذ القدم وذلك لأهميتها في رفع مستوى التعليم فوجودها ضروري داخل المدرسة لأنها تساعد المتعلم على البحث والتجريب وتدريبه على اكتساب مهارات العمل الذاتي والجماعي، الذي يقول فيه المفكر التربوي فروبل أن: « مهمة المدرسة الأولى هو تدريب الأطفال على الحياة التعاونية ذات المساعدة المتبادلة بتغذي فهم الوعي بالاعتماد المتبادل وتساعدهم عمليا في خلق التوافق لتطبيق هذه الروح في أعمال ظاهرة » (جون ديوي، بدون تاريخ: 117)، و دعا كذلك جون ديوي إلى ضرورة الاهتمام بالأعمال اليدوية والمهنية وإعطائها الأسبقية في تصميم المنهاج الدراسي وعدم إهمالها. فالوسائل التعليمية الحديثة والمتطورة تقدم للتلميذ تعليما جيدا يساهم في جذب اهتمامه وفاعليته وبصبح يعتمد على التعلم الذاتي وتفعيل استراتيجيات التعلم المعاصرة والحديثة.

#### ❖ أهمية الوسائل التعليمية في المدرسة الجزائرية:

إنّ الوثائق الرسمية تؤكد على أهمية الوسائل التعليمية لتحقيق المقاربة بالكفاءات، حيث نجد في صفحة 36 من دليل المعلم 2003/2002 ما يلي: « يحتاج المعلم وهو ينفذ المنهاج إلى جملة من الوسائل التعليمية، تعيينه على تحقيق الكفاءات المسطرة، إذ أن الوسيلة التعليمية تقرب المعنى إلى ذهن المتعلم وتمكنه من إدراك الحقائق، والتفاعل مع المادة العلمية »، إذا فالوسائل التعليمية ضرورية جدا للتدريس بالكفاءات لأنها تساعد وتبسط الأمور عن طريقها يدرك المتعلم بسهولة المعنى، ويتوصل لحل المشكل وهكذا يحقق الكفاءات المحددة في المنهاج الدراسي، ومن الوسائل التي يطالب بها الخطاب الرسمي هي:

- كتاب مدرسي يساير الطرح الجديد للمنهاج.

- وسائل الإيضاح: الصورة، الصور المتحركة، الوسائل السمعية البصرية، المتحف، الخرائط، السلاسل الزمنية والتاريخية، المكتبة المدرسية، الزيارات الميدانية، مخابر مخصصة لتدريس المادة، دليل المعلم.

إذا أين المدرسة الابتدائية الجزائرية من هذه الوسائل التعليمية؟

وعلى هذا الأساس طرحنا مجموعة من الأسئلة على المبحوثين حول الوضعية المادية للمدرسة، فجاءت تفسيراتهم كما يلي:

جدول رقم (20):

النسبة %	التكرار	السؤال
7.75	31	نعم
92.25	369	لا
100	400	المجموع

بما أن الوسائل التعليمية هي الوسيلة المنظمة التي تقود إلى الأهداف بأقصر وقت وأقل جهد، جاء هذا السؤال حول إذا كانت الوسائل التعليمية المتوفرة في المدارس تلبى حاجيات التدريس بالمقاربة بالكفاءات، فجاءت الإجابات مفزعة، حيث سجلت نسبة 92.25% وهي أكبر نسبة سجلت حتى الآن في الدراسة الميدانية، لتؤكد على عدم توفر الوسائل التعليمية أو نقول انعدامها، حيث أكدوا أن المدارس تفتقر لأهم الوسائل المساعدة على التدريس الجيد، وهذا يتنافى مع البيداغوجية الجديدة التي تتطلب التعلم عن طريق البحث والتجريب، وهذا لن يتحقق إلا بتوفير الوسائل المساعدة على ذلك، وهذه بعض التصريحات للمعلمين حول الموضوع:

- « إن الوسائل نسمع عنها فقط عند التكوين أو نقرأها على الورق، أما الواقع المعاش فهو بعيد كل البعد عن هذا التطور » معلم مستوى متوسط 35 سنة خبرة.

- « الوسائل التعليمية ضرورية، لا يمكن الاستغناء عنها في الأقسام الابتدائية، وحتى يبلغ تعليمنا أهدافه المرجوة » معلم خريج المعهد 22 سنة خبرة.

- « إنّ الوسائل التعليمية تساعد المعلم على تقديم درسه اليومي وتذليل الصعاب التي يصادفها التلميذ في حياته المدرسية »  
معلمة مستوى متوسط 30 سنة خبرة.
- « الوسائل التعليمية تسهل للتلميذ الفهم وتنمي لديه الرغبة في التعليم والبحث، للأسف على عدم وجودها »  
معلمة خريجة المعهد 25 خبرة.

لقد أوضحت نتائج الدراسة الميدانية المتمثلة في زيارتنا لبعض المدارس وتفريغ الاستبيانات ومناقشة معطياتها وتحليلها إحصائياً تبين أن لا وجود لهذه الوسائل التعليمية الحديثة التي حملها الخطاب الرسمي في أوراقه وأكد على أهميتها في تحقيق المقاربة بالكفاءات التي تطالب بها مناهج المدرسة الابتدائية، فالوسائل الوحيدة المتوفرة هي السبورة و الطّبشور فقط وهذا يؤكد فرضية البحث في أن هنا فرق كبير بين النظري والتطبيق لتعاليم الإصلاح التعليمي بالمدرسة الابتدائية.

كما جاءت نسبة %7.75 وهي نسبة ضئيل جداً، تؤكد على وجود الوسائل التعليمية بالمدرسة وهي تمثل الفئة القليلة المتواجد في المدارس بالأحياء الراقية، التي تتوفر على بعض الوسائل الضرورية كالمخبر والمكتبة وآلة التصوير... فهي محظوظة بذلك عكس الفئة الأولى، وهنا نرجع إلى ما أكده كل من بورديو Bourdieu وياسرون Passeron في مؤلفهما المعنون Les Héritiers (1964) تحليلاً للفوارق الاجتماعية على مستوى ولوج الجامعة والنجاح في الدراسة بشكل أوسع ولوج المدرسة، من خلال إعطاء الامتياز لآليات من النوع الثقافي على الإكراه الاقتصادي، وإلى جانب الرأس المال الثقافي الذي يتوفر عليه الأطفال المنحذرون من وسط ميسور ( كتب وأسفار ورحلات وتوفر وسائل الإعلام...) يتبين بشكل أوسع أن الإرث الثقافي هو الأكثر دفعا للنجاح الدراسي.

فالدراسة توصلت لهذه الحقائق التي أصبح يعيشها المجتمع الجزائري من خلال الفوارق التي تبدو واضحة في واقع المدرسة من حي لآخر، و هذا يؤكد كل من جيرار Girard وباستيد Bastide في دراسة قاموا بها بالسلك الابتدائي (1962) أن « هذه التفاوتات الاجتماعية تعكس في جزء منها اختلافات على مستوى النجاح، إن الأطفال

المنحدرين من وسط شعبي يغادرون السلك الابتدائي في سن أكبر وأضعف « (عبد الكريب غريب، 2009: 115). إذا كانت هذه النتائج توصل إليها الباحثون في الستينات، للأسف في الألفية الثانية تعيشها المدرسة الجزائرية بواقعها المر والمؤسف، مناطق محظوظة وأخرى منكوبة.

فالوسائل التقليدية التي تتوفر عليها المدرسة الجزائرية تتمثل في (السبورة، الطباشير، الكتاب المدرسي، دليل المعلم، وثيقة المنهاج والتفاعل اللفظي)، و بذلك تظل المناهج الدراسية متشعبة بالتقليد المتمثل في التدريس الشفوي القائم على المواجهة والتعلم عن طريق التذكر والاستنتاج والتمارين التطبيقية. إذاً ماذا يفعل المعلم في مدرسة خالية من الوسائل التعليمية الحديثة ويطلب منه تقديم شيء أكثر من طاقته وإمكانياته للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات القائمة على التعلم الذاتي والنشاط المعرفي في اكتساب المعارف وحل المشاكل، وهكذا يتبين أن نجاح المنهاج الدراسي مرهون بمدى قدرة المدرسة على توفير الشروط الضرورية للتعلم وتوفير العطاء الجيد للتعلم.

**13-4- دليل المعلم:** يتناول محتوى المنهاج مستويين، الأول للتعلم ويمثله الكتاب المدرسي، والثاني للمعلم ويمثل دليل المعلم، ومحتوى المنهاج يمثل أداة من أدوات المعلم حينما يريد تنفيذ المنهاج مع طلبته، فهو يستخدم مادة تعليمية بطريقة معينة، كما يستخدم الوسائل التعليمية التي يراها مناسبة وأشكال من الأنشطة ذات الصلة بالموضوع الذي يقوم بتدريسه، وأساليب التقويم المناسبة.

ومن ثم فإن المعلم وبخاصة المبتدئ بحاجة إلى من يرشده في هذا المجال، لذلك يعد **دليل المعلم** عنصراً من العناصر الرئيسية للمناهج يسترشد المعلم به، بالإضافة إلى حل التمارين والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، ويقدم الدليل مجموعة من الأساليب والأنشطة التي قد يتبعها المعلم، بالإضافة إلى توضيح الأهداف الخاصة لكل درس، ويزود المعلم أيضاً بمعلومات إثرائية إضافية لمحتوى الكتاب المدرسي (مرعي وآخرون، 2000: 84).



**دلائل المعلم** يضم الكتاب المدرسي مصغرا يحتوي على إرشادات وأنشطة يقوم بها المعلم داخل الصف وهو وثيقة مرافقة لكتاب التلميذ وهو يهدف إلى: إعطاء المعلومات الضرورية للمعلم لإنجاز حصصه على أكمل وجه وتمكين المعلم من السبل التي تذلل الصعوبات والحواجز التي تواجهه أثناء إنجازه للحصص وتسهيل استعمال مضمون كتاب التلميذ بفعالية، مع إدماج عملية التقييم التكويني في المسعى التعليمي/التعلمي.

دليل المعلم جعل المعلم قادرا على التحكم في مضامين المنهاج وتوضيح توجيهاته وأهدافه، وكل هذه الأحداث وضعة في هذا الدليل لتسهيل عمل المعلم وتيسير تعامله مع الوسائل البيداغوجية، ولهذا نؤكد أنه ليس أداة تحد من إبداعه، إنما تترك له الحرية لمبادراته واختياراته التربوية التي توافق الأهداف المسطرة للمنهاج (دليل المعلم، 2004/2005: 4). دليل المعلم يعتبر دعامة أساسية لتقوية وتعزيز تكوين المعلم فيما يتعلق بالمستجدات المعرفية والتربوية و البيداغوجية، فهو موجه للنشاطات الصفية و اللاصفية، فالبرنامج الدراسي يشير إلى مجموع المواد المقررة من طرف الهيئة المركزية وتحدد في الكتب المدرسية وتُعطى للمعلم حتى يكسبها للتعلم، وهنا يأتي دور "دليل المعلم" ليقدم صورة واضحة ومفصلة لكل ذلك، فهو بهذا لا يقيد المعلم وإنما يوجه ويرشده إلى ما هو مطلوب منه فقط، ولممارسة الأنشطة التربوية والاستراتيجيات التي يعدها لضمان نجاحه في عمله.

#### 14 - أنواع المناهج الدراسية:

إن تعريف المنهاج وتحديد طبيعته يطرح إشكال يرتبط بأنواعه المختلفة والتي يجب التمييز بينها، لأن الكثير من المعلمين يعتقدون أن المنهاج هو الكتاب المدرسي المقرر، فإذا أكمل تدريس الكتاب فمعناه أنه أكمل المنهاج، الأمر الذي جعل العديد من الباحثين يميزون في تصميمهم للمنهاج بين أنواعه المختلفة، والتي سوف نحاول التعرض لها بالتفصيل لتوضيح أكثر هذا الغموض فهي:

**14-1- المنهاج الرسمي:** تتعدد تعريفات المنهاج الرسمي بتعدد الباحثين التربويين ولكنها كلها تهدف لمعنى واحد وهو أنه: « المنهاج الرسمي الذي يتم تبنيه من قبل الحكومة الممثلة في وزارة التربية والتعليم، وتم تطبيقه على كافة المتعلمين في المؤسسات

التعليمية التابعة للدولة، على اختلاف البيئات وشرائحهم، وتعد صناعة هذا النوع من المنهاج أمر غير هين، لتعدد الفئات المطبق عليهم ولاشتراك فئات عدة في تنفيذه، ولتعلق آمال الأمة كلها عليه، ولتحكمه في تحقيق توجهات الأمة مجتمعة، وطموحاتها وآمالها « (محمود الضبع، 2006: 57).

كما يعني « وثيقة المنهاج الرسمية المقررة من وزارة التربية، هذه الوثيقة التي تتضمن الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم وتسمى أحيانا المقررات الرئيسية عند بعض البلدان » (إبراهيم الحارثي، 1998: 92). ويقصد به كذلك المنهج « المعلن أو الظاهر أو المكتوب، وهو وثيقة مكتوبة محددة من قبل هيئة أو جهة مخولة بإعدادها، يطبقها المعلم في أثناء تدريسه في فترة زمنية وفق خطة دراسية محددة » (عبد السلام العديلي، 2008: 162).

وكذلك « المنهاج الذي تقره وزارة التربية والتعليم ويكتب على الورق ويعد وثيقة رسمية ويخطط له ويطلب من جهاز التعليم تنفيذه » (إبراهيم الحارثي، 1998: 89). من خلال هذه التعاريف يتضح أن المنهج الرسمي ما هو إلا وثيقة مكتوبة محددة من قبل الوزارة الوصية أو هيئة مخولة بإعدادها تقدم للمعلم ليطبقها في المدرسة وفق نظام تعليمي معين. كما يعتبر وثيقة المنهاج المكتوبة والرسمية أو الخطة النظرية للمنهاج المقرر من وزارة التربية وهذه الأخيرة تتضمن الأهداف العامة للتعليم والمتبع في الدولة والمحتوى المعرفي والثقافي الاجتماعي ومختلف الأساليب والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم، واعتمادها أسلوب الامتحان التحريري، ونظم التدرج فيها من مرحلة تعليمية إلى أخرى. كما أن المنهاج الرسمي ينص على عدة مواضيع منها:

- سن الدخول إلى المدرسة.
- تقسيم المراحل الدراسية: عدد سنوات التعليم في كل مرحلة دراسية (الابتدائية، والمتوسطة والثانوية).
- الحجم الساعي وهو من الأمور الأساسية في سياسة النظام التعليمي.

- زمن الحصة الدراسية وعدد الحصص اليومية و طريقة تنظيم جدول الدروس اليومي، ما هو زمن الحصة المناسبة للمراحل التعليمية المختلفة؟
- طول اليوم الدراسي: إنّ لكل بلد ظروفه الخاصة وطبيعته المناخية الخاصة التي ينبغي أو تؤخذ بعين الاعتبار عند تحديد فترة الدراسة ومتى تبدأ ومتى تنتهي.
- ما هي المواد التي ينبغي تدريسها؟ وفي أي مرحلة من المراحل الدراسية تدرس؟ وما هو القدر المناسب من المعلومات لكل فئة عمرية وكل مرحلة تعليمية؟
- تصميم الخطة الدراسية لكل مؤسسة تعليمية.
- اختيار لغة التعليم أمر مهم جدا مثلا اللغة العربية بالجزائر وهي تعتبر من ثوابت الأمة التي يجب احترامها والمحافظة عليها.

#### 14-2-1- مما يتكون المنهاج الرسمي: إنّ المفهوم السائد للمنهاج على الصعيد

الرسمي يعني وثيقة المنهاج الرسمية المقررة من وزارة التربية الوطنية، هذه الوثيقة التي تتضمن الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة وأساليب التقويم وتسمى أحيانا المقررات الدراسية عند بعض البلدان. فهذه الوثيقة ما هي إلا واحدة من عدد من الوثائق أو الأدوات الرسمية التي تشكل المنهاج الدراسي ومنها:

- فلسفة التربية والتعليم في ذلك المجتمع.
- السياسات التربوية والهيكل التنظيمي والإداري للنظام التربوي.
- الخطط الدراسية والتقويم السنوي المدرسي الذي يحدد ساعات الدوام في اليوم المدرسي وعدد أيام الدراسة.
- أسلوب الامتحانات العامة ومحتواها ونوعية أسئلتها والأهداف التي تركز على قياسها.
- البناء المدرسي ومرافقه وتجهيزاته ونوعية الأثاث المدرسي.
- تقنيات التعليم والوسائل التعليمية والتجهيزات المخبرية والمشاكل التربوية.
- نوعية الأنشطة الإضافية والرحلات المدرسية والمناسبات الاجتماعية والاحتفالات المدرسية.

- محتوى برامج المعلمين وأساليب الإعداد والتدريب أثناء الخدمة وقبلها.
- دور الأسرة وأولياء الأمور وعلاقتها بالمدرسة.

هناك الكثير من القيم غير مذكورة في الوثيقة وأهمها المنهاج من بينها: الثقة بالنفس - مهارات التعلم - التعليم من خلال العمل والتعلم المبني على الاستقصاء والتعلم بالاكشاف والتفكير الناقد ومهارات حل المشكلة: بينما تمثل الكتب المدرسية بالمعلومات الجافة المتزاحمة التي لا تنمي مهارات التفكير، بل نجد الكتاب المدرسي يمجّد حفظ المعلومات واستظهارها. كما نجد دليل المعلم يوصي بالأنشطة التعليمية المبنية على العمل التعاوني الجماعي والتعلم من خلال مجموعات بهدف تنمية مهارات البحث العلمي والمهارات الفكرية العليا، ولكن الجدول المدرسي الذي يقسم اليوم الدراسي إلى حصص صغيرة كل منها أقل من ساعة لا يسمح بإجراء هذه الأنشطة التي تحتاج إلى ساعات من العمل المتواصل، وإذا كان مدير المدرسة متفتحا وأجرى التعديلات اللازمة على جدول الدروس اليومي، فإنّ التجهيزات والمرافق المدرسية أو البناء المدرسي أو المواد المادية أو البشرية أو الروتين الإداري لا يسمح بذلك، وإذا تجاوزنا هذه العقبات سنجد أنّ المعلم غير معد لتنفيذ هذه الأنشطة كما ينبغي (إبراهيم الحارثي، 1998: 94).

**14-2- المنهاج الواقعي:** هو عبارة عن الممارسات التي تخطط لها المدرسة ويقوم بتنفيذها المعلمون على أرض الواقع (إبراهيم الحارثي، 1998: 89).

ويعرفه فيليب برنود Perrenoud بأنه: «مجموع تجارب التلميذ وكل ما يحدث له في المدرسة وهو يشمل التعليم بالمعنى الواسع واكتساب المعرفة من مهارات وآداب السلوك وكذلك بناء الذات والهوية وصورة الذات وتكوين مواقف». «

فالتعليم في غالب الأحيان يتم من خلال المقررات الدراسية (الكتب المدرسية ودليل المعلم) وأساليب التدريس التي تتمحور حول المعلم، أي تلك التي يكون فيها المعلم هو مصدر المعلومات وهو العامل المركزي في عمليتي التعليم والتعلم. وأنّ دور المعلم يتمثل في نقل المعلومات الموجودة في الكتاب إلى أذهان التلاميذ وتلقينها لهم بشتى الطرق، ويتلخص دور التلميذ في نسخ ما يكتب على اللوح وفي الاستماع إلى شرح المعلم

والإجابة عن أسئلته والقيام بالواجبات البيتية التي يربتها عليه، وهناك حالات قليلة يكون فيها معلم متميز قادر على إثارة تفكير الطلبة وتحفيزهم للتعلم فيرغبهم ويشوقهم ويوقظ فيهم حب الاستطلاع والبحث ويقودهم إلى القيام بالأنشطة، ومبادرات تحدث عندهم تعلمًا ذا معنى. هناك تنوع كبير في تطبيق المنهاج واختلافات واسعة فيما يتحقق منه، من مدارس المدينة، إلى مدارس القرى والأرياف وحتى ضمن المدرسة الواحدة هناك تنوع في طرق التدريس من معلم لآخر، إنَّ هذا التنوع والاختلاف المنوه عنه يؤثر إلى درجة كبيرة على الخبرة المتكونة لدى الطلبة، أي أنَّ المنهاج الواقعي يختلف من مدرسة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى ومن الأرياف إلى مدن. وهذا ما لمسناه من خلال الدراسة الميدانية حيث تبين لنا أن هناك فرق كبير بين المدارس المتواجدة بالمناطق الراقية والمدارس المتواجدة بالأحياء الشعبية من حيث المباني الجميلة المصبوغة بألوان زاهية تعطي صورة جميلة للمدرسة والهياكل والتجهيزات ووفرة الوسائل التعليمية الحديثة... علما أن هذه المدارس مدعمة أكثر من طرف جمعية أولياء التلاميذ، كما لاحظنا أن قسم السنة الثالثة ابتدائي له مجلة علمية وذلك لتوفر جميع التلاميذ على الكمبيوتر والانترنت و بالتالي بإمكانهم القيام بأي بحث يطلب منهم، بالإضافة إلى أمور أخرى توجي بالاختلاف الشاسع بين المنطقتين.

فإذا كانت الأسرة في الأحياء الراقية تنظر للمدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تساعد الفرد على تحقيق ذاته واستقلاله، فالأسرة في الأحياء الشعبية لازالت تتخبط في المشاكل الاجتماعية والاقتصادية وتعاني منها وتعتبر المدرسة عاملا أساسا للحراك الاجتماعي، ولا تهتم بالجانب التنقيفي والتربوي. رغم أن متغير الأصل الاجتماعي لم يكن من اهتمامات الدراسة ولكن لاحظنا اختلاف في آراء المعلمين المشتغلين بالمدارس في الوسط الراقى بأنها أكثر ايجابية ولعل ذلك يعود للوسط الحضري وما يوفره من إمكانيات مادية ومعنوية لمزاولة مهنة التعليم داخل جو ملائم وفي ظروف حسنة. عكس المعلمين الذين يشتغلون بالوسط الشعبي فهم يعانون العديد من المشاكل الغير متناهية كالمباني الغير ملائمة للتعليم وانعدام الوسائل التعليمية وعدم توفر المدرسة على أدن شروط التعليم بالإضافة إلى فقر التلاميذ بحيث التلميذ بهذه المدارس لا يعرف شكل الكمبيوتر...

وبالتالي يجد المعلم نفسه أمام وضعية صعبة تجعله يعمل في إطار ضيق يعتمد بالدرجة الأولى على الكتاب المدرسي ونقل المعلومات الموجودة به إلى أذهان التلاميذ وتلقينها لهم بشتى الطرق، وهنا يكمن اختلاف تطبيق المنهاج الدراسي من منطقة لأخرى، فالمنهاج الرسمي هو واحد ولكن المنهاج الواقعي يختلف من مدرسة لأخرى ومنطقة لأخرى.

#### 14-3- الفرق بين المنهاج الواقعي والمنهاج الرسمي: هو أنّ المنهاج الرسمي

معروف، أي يتمثل في وثيقة رسمية صادرة من الجهات المعنية بالأمر (الهيئة التشريعية) توجه للهيئة التنفيذية لتنفيذها في الواقع المدرسي أي تحمل ما يفترض أن يتم تبليغه بشكل رسمي، أما المنهاج الواقعي فهو متعدد ومتنوع وغير محدد هو كل ما يتعلمه التلاميذ بالمدرسة التي تخلق لديها أشكال ثقافية خاصة بها تسمى "الثقافة المدرسية" لا نجدها في المنهاج الرسمي، فالممارسات اليومية للتلميذ داخل المدرسة وشبكة العلاقات الاجتماعية التي ينسجها من تواجده وقت طويل في هذه المؤسسة سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تساعده على توسيع معارفه واكتساب الخبرات التي تدعم تكوينه الذاتي، فهذا كله يندرج في إطار المنهاج الواقعي.

إنّ الفجوة بين المنهاج الرسمي والمنهاج الواقعي تختلف في طبيعتها وفي مداها من نظام تعليمي لآخر ومن بيئة إلى أخرى.

#### 14-4- المنهاج الخفي: هو المنهاج الذي يرتبط بما يدور داخل المدرسة، أي تلك

الأشياء التي يتعلمها الطلاب في المدرسة من خلال الطريقة التي تم تخطيط العمل المدرسي وتنظيمه وفقا لها، علاوة على المواد الدراسية التي تم تقديمها، وعلى الرغم من ذلك لم يتم تخطيطها بصورة مباشرة في عملية التخطيط (موسى أبو طه، 2006: 61).

يرى البعض أنّ التلاميذ يتعلمون في المدرسة أكثر من المحتوى الذي خطط لهم في المناهج المقررة عليهم، ومن ثم فإنّ كل تعليم يحدث خارج البرنامج التعليمي النظامي فهو ما يمكن أن يطلق عليه المنهاج الخفي (جابر عبد الحميد، 1998: 60).

وهو الذي يتحقق في التلاميذ شئنا أم أبينا، عبارة عن مجموعة من المفاهيم والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم والأداء التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج المعلن أو الرسمي طواعية وبطريقة التشرب ودون إشراف ونتيجة تفاعل المتعلم مع زملائه ومعلميه والإداريين في المدرسة (مرعي وآخرون، 2000: 43).

ومنه يتضح أن المنهاج الخفي هو كل ما يتعلمه ويمارسه المتعلم من معرفة ومعلومات وخبرات واتجاهات وقيم ومهارات خارج إطار المنهاج الرسمي، سواء من خلال الأنشطة الصفية أو اللاصفية. إذا فهذا النوع من المناهج يتمثل في كل ما هو خارج إطار الوثيقة الرسمية أو البرنامج الدراسي المخطط له من طرف الهيئة المركزية.

وقد حددت الأدبيات التربوية مجالات انشغال المنهاج الخفي داخل المدرسة فيما يلي:

- يكتسب المتعلم قيما إضافية لن تهدف لها المناهج، مثل: اكتساب قيم العمل الجماعي، والتعاون من خلال القيام بأنشطة في مادة دراسية ما.
- إحداث تحول في السلوك نتيجة للالتزام ببعض القواعد التي يفرضها تدريس بعض المواد الدراسية كالتربية الإسلامية والتربية المدنية.
- تغيير العادات والمعتقدات، سواء في التحول من عادات سلبية لعادات إيجابية أو العكس، بالإضافة إلى عملية التأثير بالمعلم وأفكاره ومبادئه، أو التأثير بموقف تمت دراسته من خلال نشاط تعليمي معين.

ونظرا لأن المنهج الخفي « يعمل على المفاهيم والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم والأداء التي يتم اكتسابها طواعية، فإن لهذا المنهج تأثيره القوي على المؤسسة التعليمية، مما يؤدي لتغيير توجهاتها في بعض الأحيان، وبخاصة مع تزايد الاهتمام باستطلاع آراء المتعلمين والأخذ بأرائهم في العملية التعليمية وفي تنظيمات المناهج » (محمود الضبع، 2006: 61).

**14-5- المنهج المبني على الأنشطة:** وهو أحد أنواع المناهج المبنية على الأنشطة التي تتيح للمتعلم الفرصة بالقيام بأنشطة مختلفة تشبع حاجاته، ويكتسب من خلالها المعارف والمهارات مثل التفكير الإبداعي والناقد والقدرة على حل المشكلات

والعمل الجماعي... (محمود الضبع، 2006: 64). تشمل الأنشطة التربوية في الغالب على المواد التي تضعها الوزارة الوصية للتعليم وهناك أنشطة أخرى متعلقة بالبحث والاكتشاف وتنمية القدرات الحسية والحركية والفنية، والملاحظ أن المناهج المبنية على هذا النوع من الأنشطة تساهم في تسيير العملية البيداغوجية على مستوى التدريس وتزود المتعلم بالخبرات والمهارات التي يحتاج إليها في المراحل التعليمية الموالية من حياته، وتكسبه القدرات الفكرية واللغوية التي تلعب دورا كبيرا في رسم معالم شخصيته، وأساليب تواصله وتعامله مع أفراد مجتمعه.

**14-6- المنهاج المبني على الوحدات:** هذا النوع من المناهج يتم تقسيمه إلى عدد من الوحدات، قد لا تزيد عن ثماني وحدات في المقرر كله، وتدور كل وحدة حول محور معين وقد يكون هذا المحور موضوع المادة الدراسية (الوحدات القائمة على المادة الدراسية باعتبارها أحد تشكيلات منهاج الوحدات) وقد تكون خبرات المتعلمين واحتياجاتهم ومشكلاتهم (الوحدة القائمة على الخبرة) أو غيرها من التشكيلات العديدة للمناهج المعتمدة على الوحدات. وتضم الوحدة عددا من الموضوعات المتنوعة والأنشطة التعليمية/ التعليمية والتدريبات التي تدور جميعها حول محور واحد وقيمة واحدة، ومن ثم يتم تخطيط الوحدة تخطيطا مسبقا بصورة شبه كاملة تسمح بمراعاة الفروق الفردية للمتعلمين وتترك لهم مساحة من الاختيار لتصميم أنشطتهم التعليمية/ التعليمية بأنفسهم. وهناك اعتبارات عدة يتم في ضوءها تقسيم الوحدات، منها التكامل المعرفي والأنشطة المتقاربة والشمول والخبرة في المجالات المتنوعة (محمود الضبع، 2006: 66/65).

#### 15 - تنفيذ المنهاج الدراسي ومتابعته:

بعد الانتهاء من عمليات الإعداد والاستعداد فإنه من الواجب اختيار الوقت المناسب للبدء في التنفيذ، وعادة ما يكون ذلك بداية العام الدراسي على أن يكون موعد البدء معروفا لدى الجميع (التلاميذ - المعلمون - المدرء - الموجهون - أولياء الأمور...) وذلك بالإعلام عنه في وسائل الإعلام المختلفة.



ويتطلب ذلك متابعة مستمرة تستدعي القيام بعمليات تقويم مستمرة تهدف إلى التعديل المستمر وهذا يتطلب:

- إجراء الاستفتاءات المستمرة على التلاميذ والمدرسين والموجهين والمدرسين والخبراء والمتخصصين، وذلك لمعرفة وقياس رأي كل فئة من هذه الفئات في المنهاج وفي جوانبه المختلفة بعد دخوله مرحلة التنفيذ على أوسع نطاق.

- دراسة التقارير الفنية التي يعدها الموجهون والمدراء والخبراء بعد زيارتهم الميدانية للمدارس.

- عقد الندوات ومناقشة الآراء بكل صراحة ووضوح وتخصيص صندوق استلام الشكاوى وجميع الاقتراحات.

- تكوين لجنة خاصة تتولى تحليل نتائج الامتحانات العامة في نهاية كل عام دراسي بحيث يؤدي عملها في النهاية إلى الكشف عن النقاط التي تحتاج تعديلاً أو تغييراً في أي جانب من جوانب المنهاج، أي الاستفادة من الأخطاء الشائعة في تحسين وتوجيه العملية التعليمية/ التعليمية.

- تكوين لجان أخرى تكلف كل لجنة بجانب من جوانب المنهاج لتتولى متابعته على ضوء الواقع من ناحية وعلى ضوء ما يجري في البلدان الأخرى الأكثر تقدماً من ناحية أخرى (إبراهيم الحارثي، 1998: 276).

وهكذا نجد أن عملية تحسين جوانب المنهاج عملية مستمرة قائمة على التقييم المستمر له من طرف المختصين والذين يسهرون على متابعة تطبيقه في الواقع للكشف على نقاط القوى ونقاط الضعف فيه وتوجيه العملية التعليمية/ التعليمية بطريقة سليمة وهادفة، وهكذا تدخل تعديلات سنوية على المناهج قصد تحسينها بهدف الوصول إلى نتائج مرضية وإيجابية وتحقيق الأهداف التربوية المسطرة.

### 15-1- مرحلة تنفيذ المنهاج: وفي هذه المرحلة يتم تطبيق المنهاج الدراسي في

جميع مدارس النظام التعليمي، وعادة في النظم المركزية تكون جميع المدارس الحكومية والأهلية ملزمة بتطبيق المنهاج المقرر، ويستدعي هذا الوضع عدة أمور منها:

- 1 - إجراء تغييرات جوهرية في برامج تدريب المعلمين لتتواءم مع المنهاج المطور، ويجب أن تطل التغييرات، بالإضافة إلى المحتوى التعليمي للبرامج طرق التدريس والإدارة الصفية والأنماط التعليمية وأساليب التدريس الحديثة.
  - 2 - حشد طاقات المشرفين التربويين والحصول على دعمهم وتأييدهم للمنهاج لأنه بدون هذا الدعم من الصعب تطبيق المنهاج المطور بنجاح.
  - 3 - إحداث تغييرات جذرية في نظام الامتحانات ليوافق أهداف المنهاج المطور، وإذ لم تحدث مثل هذه التغييرات فإنه من الصعب أن يغير المعلمون أهدافهم التعليمية وأساليبهم التدريسية (إبراهيم الحارثي، 1998: 277).
- بالإضافة لهذه النقاط ممكن إدراج البعض منها والتي نرى أنها مهمة في هذه العملية هي:
- كأن يكون القائمون على عملية التنفيذ على استعداد لبذل الجهد وتحمل الوقت الذي يتطلب تطبيق المنهاج.
  - لا بد أن تكون هناك عملية إعلام واسعة النطاق على مستوى مركز الوزارة وعلى مستوى العاملين في الميدان التربوي.
  - تهيأت الإدارة المدرسية لتقبل المنهاج الجديد والتعامل مع التغييرات التي طرأت عليه من خلال عملية التكوين.
  - استخدام أجهزة الإعلام والتواصل بين القائمين بالتنفيذ والأسرة المدرسية والمواطنين.
- 15-2- المنهاج الجديد (المعدل):** إنّ الغاية من التعديل هي نجاح المنهاج أو البرنامج بكامله في تحقيق الأهداف المسطرة من أجلها، لذلك على المنهاج المتطور أن يستمر عدّة سنوات، وفي خلال هذه السنوات يمكن إدخال بعض التعديلات الطفيفة على جوانبه المختلفة وبالذات على الكتب المدرسية التي يجب أن تظل هي الأخرى سارية المفعول عدّة سنوات، ولا يجب أبداً أن تتغير هذه الكتب باستمرار، إذ أن ذلك يجعلنا نفق عليها مبالغ طائلة لا داعي لها، وإنما يكفي بالتعديلات البسيطة التي يمكن إدخالها عليها، ومعنى ذلك أن استمرار المنهاج المطور لعدة سنوات يقلل من النفقات الباهظة التي تتطلبها عملية التطوير، وبالتالي يكون له فائدة اقتصادية.

كما أنّ تثبيت المنهاج لفترة زمنية محددة يسمح للمعلمين بالمرور بأكبر قدر ممكن من الخبرات في الظروف الجديدة والاستفادة من هذه الخبرات في السنوات التالية، مما يؤدي إلى تثبيت أهدافهم العلمية وبتيح لهم الفرصة للحكم على المنهاج بطريقة سليمة. لكن الحكم على المنهاج وهو ما زال في أول عهده هذا غير مقبول علمياً، فإذا وقعت أخطاء في بداية الأمر فلا يجب التسرع بالحكم على عدم صلاحيته، إذ قد تكون هذه الأخطاء ناتجة عن سوء التطبيق أو سوء الفهم وبمرور عدة سنوات وابتداع الأسلوب العلمي السليم يمكن التغلب على مثل هذه الأخطاء. وتثبيت المنهاج لفترة زمنية معينة يُتيح الفرصة لإجراء البحوث اللازمة وعمليات التقويم للحكم عليه حكماً علمياً موضوعياً، ومن المعروف أنّ مثل هذه البحوث والعمليات تستغرق وقتاً طويلاً حتى نقودنا إلى إصدار حكم سليم.

وعندما تستدعي الظروف وتحدث تغيرات جوهرية تمس التلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، فإنّه في هذه الحالة يجب البدء بتطوير جديد للمنهاج الذي سبق تطويره من قبل، وهكذا نجد عملية تطوير المنهاج عملية متصلة ومستمرة باستمرار الحياة (حلمي أحمد الوكيل، 2000: 193/194). إن عملية تعديل المنهاج تهدف إلى تحسين النظام التعليمي القائم، وذلك بإدخال تعديلات في بعض الجوانب وتغييرها إلى الأحسن وقد تكون هذه التعديلات جزئية كما قد تكون كلية وهي تستند إلى الدراسات التقويمية الحديثة التي توضح النقاط التي تستحق التغيير، وتعديل المنهاج لا يحدث بطريقة عشوائية وإنما بطريقة منتظمة على أسس علمية.

**16 - بناء المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات:** يعتبر المنهاج تلك الوثيقة المرجعية الرسمية الوطنية بالنسبة لجميع المؤسسات التعليمية، وهذا المصطلح أي المنهاج يشير إلى مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمفاهيم واستراتيجيات التعليم وتقييمه.

وانطلاقاً من هذا المفهوم فإنّ المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات يطمح لجعل التعليم أكثر نوعية و مردودية، بحيث هو موجّه نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات

الاجتماعية والتي يجب على المتعلم أن يتحلى بها، ويمكن تحديد بعض المميزات التي يتسم بها المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- التلميذ هو المحور الذي تدور حوله عملية التعلم/التعليم.
- يتضمن المنهاج مجموعة من التعليمات ذات الطابع الإجرائي من معارف وسلوكات ومهارات.
- يدفع التلميذ إلى الاعتماد على نفسه بدرجة كبيرة في عملية اكتساب المعرفة والمعلومات على أن يتم ذلك تحت إشراف المعلم، وهذا ما يطلق عليه "التعلم الذاتي".
- يعمل على تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية، العقلية، البدنية، وذلك بصورة شاملة متكاملة.
- ترك المبادرة البيداغوجية للمدرسة وذلك باعتماد الطرائق التي تنمي الكفاءات المستهدفة واختيار الوسائل والأساليب المناسبة.
- إعطاء الفرصة لهيئة وضعية التعلم والتي تسمح بتنمية القدرات الفكرية والاجتماعية لدى المتعلم مثل الروح النقدية، حب الاستطلاع والاستماع إلى الغير والميل إلى البرهنة.
- يعمل المنهاج على الالتحام بين الحياة المدرسية للتلميذ ومحيطه الاجتماعي، لأن المعارف والخبرات والكفاءات المكتسبة داخل المدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم المستقبلية (محمد الصالح حتروبي، 2002: 23، 24).

إلى جانب هذه العناصر نجد أن هذا المنهاج يتميز بامتيازات أخرى:

- اكتساب التلميذ القدرة على الاطلاع المستمر وتنمية هذه القدرة.
- اكتساب التلميذ مهارات العمل الجماعي والتعاوني داخل المدرسة.
- توجيه التلاميذ التوجيه السليم و الصحيح من خلال الأنشطة التربوية.
- الاهتمام بعملية التقويم لتحسين العملية التعليمية.
- الربط بين المدرسة و المحيط الاجتماعي.
- التدريس القائم على الأسلوب العلمي و البحث التجريبي.

- مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم.

**16-1- المنهاج الدراسي والفروق الفردية:** من الممكن أن يعيش طفلان في السن نفسه وفي البيئة نفسها، ويتناولان الكمية نفسها من الأطعمة والمشروبات، ويعاملان المعاملة نفسها، ومع ذلك قد نجد أن أحدهما يختلف عن الآخر، سواء كان ذلك نمو عقليا أم لغويا أم حركيا أم جسميا أم حسيا، معنى ذلك أن الاختلاف في النمو من فرد لآخر يؤدي إلى وجود الفروق الفردية بين التلاميذ ومن واجب المنهاج الدراسي مراعاة هذه الفروق، وذلك عند اختيار التلاميذ للمقررات الدراسية، وكذلك عند تأليف الكتب المدرسية وعند اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وحتى عند اختيار أساليب ووسائل التقويم (أحمد الوكيل وآخرون، 1999: 42). ولقد أثبتت معطيات علم النفس التربوي أن هناك اختلافات وفروق فردية بين المتعلمين في أساليبهم الإدراكية والمعرفية و أن لكل متعلم طريقته وأسلوبه الخاص في اكتساب المعرفة، حيث طريقة استيعاب وتنظيم الخبرات وإدراكها تختلف من متعلم لآخر.

في داخل القسم جميع المتعلمين يتلقون المعلومات نفسها وبالطريقة نفسها، المعلم لا يغير المنهاج ولا طرق التدريس وإنما يطبق ما هو مطلوب منه تطبيقه، وبالتالي يتعامل مع الجميع بنفس الأسلوب ولا يراعي خصوصية المتعلم. فمهمته تتوقف على مساعدة المتعلم في بناء معرفته بنفسه، وتزويده بالوسائل التي تمكنه من البحث والتجربة والملاحظة، لأن هناك اختلافات بين المتعلمين فهناك من يتعلم أكثر عن طريق الخبرات العملية المستمدة من التجربة الذاتية والممارسة، وهناك من يستفيد أكثر من الخبرات السمعية لهذا يجب أن يقوم الفعل التعليمي على مبدأ الفروق الفردية وأخذ هذه النقطة بعين الاعتبار في عملية التدريس، فكل الدراسات والبحوث العلمية المعاصرة في مجال علم النفس والتربية تنادي بالتعليم الذاتي الذي يساعد المتعلم على اكتساب المعرفة، كل وقدراته واستعداداته العقلية والجسمية، ويؤكد على نشاط المتعلم ومشاركته الإيجابية في صيرورة التعليم.

ففي المجال التربوي، يمكن التمييز بين المناهج التقليدية والمناهج الحديثة، وإذا كان الاهتمام ينصب على الأهداف التربوية في الأولى، فإن الاهتمام ينصب على أساليب التربية وطرائقها، وهكذا تنظر إلى طبيعة الطفل الخاصة وتهتم به انطلاقاً من قوانين التكوين النفسي للفرد وتتنظر إلى كيفية نموه. فعملية النمو عملية مستمرة ومنتظمة لذلك وجب على المناهج الدراسية أن تتعد عن الحشو وحفظ المعلومات وتكديسها، وإنما التركيز على التجديد والابتكار والتعلم الذاتي المستمر ومراعاة أهمية الفروق الفردية. فالتعليم المتمركز على المتعلم يهتم بالخصوصيات والفروق الفردية وبالتاريخ الشخصي والاجتماعي للتلميذ، كما يعتني بتوزيع أساليب التعلم وتوجيهها لتلاءم تلك الخصوصيات. لقد ارتبطت التربية الفارقة ودراسات الفروق الفردية بالعديد من النظريات النفسية الحديثة، نذكر منها على سبيل المثال: نظرية هوارد Howard، "الذكاء المتعدد" والتي ظهرت بسبب عدم اقتناع كثير من علماء النفس بفكرة الذكاء الموحد، وانتهت أبحاثهم إلى تأكيد وجود على الأقل ثمانية ذكاء وهي:

- الذكاء اللغوي - الذكاء المنطقي - الذكاء الرياضي - الذكاء الجسمي - الذكاء الحركي - الذكاء البصري - الذكاء الفضائي - الذكاء الموسيقي - الذكاء التفاعلي - الذكاء الذاتي - الذكاء الطبيعي.

وتدعو هذه النظرية المعلمين إلى اكتشاف في وقت مبكر نوع ذكاء تلامذتهم وما لديهم جميعاً من قدرات وميول (مهما أظهر بعضهم من علامات الضعف والتخلف الدراسي) وتنميتها ورعايتها حتى تجعل صاحبها كفاً وبارعاً في مجال معين يميل إليه، وله القدرة العقلية الفارقة التي تُقر بوجود فروق بين التلاميذ من حيث ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم. فما هو معروف أنّ هناك فوارق في مستوى الذكاء بين المتعلمين ومستوى الفهم والحفظ، فمنهم الجيد والمتوسط والضعيف، ولذلك وجب على المعلم أن يساعد كل واحد من هؤلاء حسب استعداده وقدراته وتشجيعه على تحسين مستواه وفق أفضل طرق التعليم والتحصيل، ويجب التعامل معهم وفق قدراتهم العقلية والفكرية معطياً لكل ذي حق حقه، فعلى المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه.

❖ فجاءت الدراسة الميدانية لتقيس هذا العنصر في المنهاج الدراسي الجديد الذي تبنته المدرسة الجزائرية في إصلاحات 2004/2003، حيث طرحنا السؤال التالي:  
هل المناهج الدراسية تراعي وتأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ؟  
هذا ما يوضحه الجدول التالي:

## جدول رقم (21):

النسبة %	التكرار	السؤال
33.25	133	نعم
66.75	267	لا
100	400	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 66.75% وهي نسبة كبيرة أي أن أفراد العينة يتفوقون على أن هذه المناهج القائمة على المقاربة بالكفاءات التي تتادي بالتعلم الذاتي، والاهتمام بالمتعلم ومرحلة الطفولة وكل الشعارات التي تحملها على المستوى النظري، فالواقع شيء آخر فهي لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فالطرائق الفعالة في هذه المقاربة تستند على المبادئ السيكلوجية الحديثة في التعامل مع الطفل (المتعلم) خلال عملية التعليم والتعلم وتمنح له الحرية الكافية للقيام بنشاطه الذاتي ضمن مواقف تعليمية.

وهذه تصريحات لبعض المعلمين حول ذلك:

- « لا يراعي الفروق الفردية فهو يخاطب فئة الأذكيا والمتفوقين ».

معلمة خريجة المعهد 18 سنة خبرة.

- « لا يراعي الفروق الفردية للتلاميذ لأنه يحتوي على بعض المعارف والنصوص لا

يستوعبها التلميذ وهو في هذا السن ».

- « المناهج تخدم وتخاطب التلميذ الذكي فقط والذي له قدرات أكثر ».

معلمة جامعية 10 سنوات خبرة.

- « المناهج ينقصها الكثير من الوسائل التي تجعلها ناجحة، كما أنها لا تراعي

الفوارق الاجتماعية والذهنية بين المتدرسين ».

معلم مستوى نهائي 32 سنة خبرة.

- « المناهج تخدم الفئة الجيدة و تهمل الفئة المتوسطة والضعيفة، وهذا ما أدى إلى تدهور المستوى إلى حد كبير ». معلمة جامعية ثلاث سنوات خبرة.
- « كيف يمكن للمناهج الجديد أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وهو في حالة تغيير مستمر، كل عام تقريبا تغيير و زيادة وحذف ». معلمة خريجة المعهد 25 سنة خبرة.

لهذا على المدرسة حتى في مستوى تعليمها الابتدائي يجب أن تدرك أهمية هذه النقطة الحساسة في حياة المتعلم ومدى أهميتها في اكتساب المعرفة، لقد أكدت مختلف الدراسات التربوية والنفسية الحديثة على أن هناك فروق فردية بين المتعلمين بحيث لا يتعلق الأمر بتعليم محتويات ومعارف خاصة ببعض المواد الدراسية بقدر ما هو تعليم استراتيجيات اكتساب المعارف واستخدامها واستغلالها، فهذا يتطلب من المناهج أن يراعي في هذه العملية الفروق الفردية بين التلاميذ كل واحد وقدراته واستعداداته العقلية والجسمية والنفسية... أكدت معظم الدراسات العلمية أن الفشل الدراسي قد لا يكون دائما معرفي تحصيلي، بل قد يمس في بعض الأحيان شخصية الطفل وصعوبات التعلم والصحة النفسية... والأسباب التي تتحكم في هذه الأعراض منها ما هو عضوي أو نفسي أو بيداغوجي أو اجتماعي وأسري ومنها ما يتعلق بالحالات المرضية وهذا يمكن أن يؤدي إلى التأخر الدراسي وبالتالي الفشل والرسوب المدرسي، وفي هذا الصدد يقول العالم إدوار دليل: « ليس هناك أطفال أغبياء وأطفال أذكاء، ولكن هناك أطفال لديهم قدرات وإمكانات مختلفة » (إبراهيم محمود، 1973: 214)، وهذا يعني أنه قد يعاني أطفال أذكاء جدا من عاهات معيقة للتعلم، وتتسبب في انخفاض تحصيلهم الدراسي وبالتالي يصنفون على أنهم أغبياء وكسالى. وقد أشارت العديد من البحوث على أن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم باستطاعتهم تحقيق النجاح الدراسي إذا تم اكتشافهم مبكرا في المدرسة أو الأسرة وسرعة عرضهم على المختصين هذا يساهم في تحديد طبيعة الحالة ومدى شدتها، وبالتالي وضع البرامج التربوية والوقائية والعلاجية في الوقت المناسب.



لذلك يجب أن تراعي المناهج الدراسية الفروق الفردية عند التلاميذ، وتأخذ كل الحالات بعين الاعتبار، فعملية التعلم تركز على تعليم المتعلم وتدريبه على أساليب الاستخدام الفعّال لمؤهلاته الذاتية في تحصيل المعارف وقدراته الفكرية في تعلم قواعد التفكير وطرق حل المشاكل. إذًا فهذه العملية تختلف من متعلم لآخر كل وقدراته الفكرية والجسدية واستعداداته ومؤهلاته التي تسمح له بذلك. وفي هذه الحالة يجب أن نهىء مناخ مدرسي سليم يخلو من المشاكل ونعمل على تدعيم الصحة النفسية المدرسية ويجب على منفذي المنهاج (المعلم) أن يراعى الفروق الفردية لدى المتعلمين حتى تتم هذه العملية التعليمية/التعملية بطريقة إيجابية ولا يُحرم أي متعلم من اكتساب المعرفة والنجاح في تحقيق التعلم وحل المشاكل بسهولة وفعالية.

لم نلمس الحديث عن ضرورة العناية بطبيعة المتعلم بشكل منتظم في معظم الوثائق الرسمية، ما عدا ما جاء في دليل المعلم: « يجب تفريد التعليم، أي جعله يدور حول تكوين الفرد، حيث تعطي المقاربة بالكفاءات اعتباراً للفروق الفردية بين المتعلمين » (دليل المعلم، 2002/2003: 11). حقيقة المقاربة بالكفاءات في أدبياتها التربوية الديدانكتيكية تؤكد على هذا العنصر والتعليم بها قائم عليه ولكن الواقع شيء آخر، فالخطاب واعي بقضية الفروق الفردية ولكن لم يهتئ لها الأرضية اللازمة لا من حيث الوسائل التعليمية ولا من حيث تكوين المعلمين في هذا المجال الواسع والمهم جدا في الحياة المدرسية للتلميذ. بالإضافة لا يوجد ما يسمى بالتعليم المُبرمج كأسلوب لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، فيجب أن يتعلم المتعلم طرق حديثة تتماشى والتطور الحاصل في المجال التربوي والعلمي، كيفية طرح السؤال وصياغة الإشكال، لأنه إذا رجعنا لتعريف المنهاج حسب الباحث محمد الدريح أنه: « جملة ما تقدمه المدرسة من معارف ومهارات... لمساعدة المتعلم على النمو المتوازن والسليم في جميع جوانب شخصيته ». وهذا يؤكد على أن تكون المناهج الدراسية قائمة على معطيات تؤدي إلى النمو المتوازن والشامل، وكل شخصية ومكوناتها وانتماءاتها حسب بيئتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ولا يجب أن يُعامل الجميع مُعامل واحدة لأن التربية الحديثة وأهدافها تتجاوب مع الأوضاع النفسية والجسدية للأطفال.

كما جاءت في الجدول نسبة 33.25% ترى بأن المناهج الجديدة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ولكن من المنظور النظري، أو كما قال أحد المعلمين 20 سنة خبرة خريج المعهد: « المناهج تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ لأنه يساعد فئة دون أخرى وبالخصوص الأسرة المثقفة ».

- « التعليم في الجزائر سيكون لنا مجتمعا منقسما ذكي وغبي وهذا ما لا نريده وذلك لأن التعليم مستورد ولا نريد ذلك ».

معلمة خريجة المعهد 25 سنة خبرة.

إذا المعلم واثق من الفجوة التي تحدثها المناهج انطلقا من اقتناعه بأنها جاءت لتخدم الأذكى والفئة المتفوقة لذلك هو متخوف من النتائج التي ستؤول إليها هذه الإصلاحات.

❖ أما فيما يخص إذا كانت هذه المناهج الدراسية تراعي مطالب النمو لدى

الطفل الجزائري، فتبين من خلال الدراسة الميدانية ما يلي وهذا الجدول

يوضح ذلك:

الجدول رقم (22):

النسبة %	التكرار	السؤال
39.5	158	نعم
60.5	242	لا
100	400	المجموع

يتضح من خلال هذا الجدول أن جل أفراد العينة يؤكدون وبنسبة كبيرة 60.5% بأن المناهج الجديدة لا يراعي نمو الطفل الجزائري. كيف ذلك رغم أن في الآونة الأخيرة نجد أن الاهتمام انصب على رعاية الطفل وإشباع حاجاته الأساسية، بعد أن اتضح أن الاستثمار في التربية يُعد أفضل استثمار لما يحققه من نتائج إيجابية على جميع المستويات، ولذلك يجب توفير بيئة تربية ملائمة للطفل، ووسائل تعليمية تربية تدعم عملية النشاط الذاتي والتعلم الجيد، وهذه بعض التصريحات للمبشرين:

- « نلاحظ أن هناك بعض الدروس تفوق إدراك التلميذ خاصة التلاميذ الموجودين

في المناطق النائية ».

معلمة خريجة المعهد 25 سنة خبرة.

- « المناهج لا تواكب واقع الطفل الجزائري ». -

معلمة جامعية أربع سنوات خبرة.

- « لا يراعي مطالب النمو عند الطفل بل جعل منه طفلا معوقا (المحفظة

المليئة)، البقاء في المدرسة من الصباح إلى المساء اخلال بحق التلميذ(الراحة، اللعب، قراءة القصص...) ». معلم مستوى متوسط 28 سنة خبرة.

- « المناهج لا تراعي مطالب النمو عند الطفل، لأن هناك بعض الدروس تفوق

المستوى العقلي للتلميذ ». معلمة مستوى نهائي 28 سنة خبرة.

فحسب المعلمين أن الاهتمام بمراحل النمو عند الطفل ومراعاة حاجاته وقدراته واستعداداته موجودة فقط في الإطار النظري، أي في الوثائق الرسمية كما أشرنا سالفًا، أما واقع المدرسة يختلف تماما عن ذلك، وهنا ندرج قول بياجى « ليس الأطفال راشدين بصورة مصغرة » (Schwebel & Raph:1976:43). وهذا يقصد به أنهم لا يفكرون مثل الكبار وإن معرفتهم الأساسية غير مبنية بنفس الطريقة وهذا يعني أن الطفل يفتقد للمعلومات والتقنيات.

فالمرحلة الابتدائية هي من أهم المراحل التعليمية التي تمهد لمسار العملية التربوية، لذلك يجب أن تركز على مختلف الأنشطة والممارسات التربوية، التي يحظى بها الطفل داخل المدرسة والتي تساعده في النمو بطريقة صحيحة وشاملة، لأن عملية النمو عملية مستمرة ومنتظمة، ولكل مرحلة تأثير على المرحلة الموالية، لهذا يؤكد المربون وعلماء النفس على أهمية مرحلة الطفولة في بناء شخصية الإنسان، وقد أكد بياجى Piaget على ضرورة استغلال مرحلة الطفولة المبكرة في بناء أساس عمليتي التعليم والتعلم.

فحسب المبحوثين أن المناهج الدراسية لا تراعي مراحل النمو لدى الطفل الجزائري ما دامت المدرسة تفتقر لأدنى شروط التعليم، ومحتوى المنهاج الدراسي يجب أن يراعى أهمية هذه المرحلة في اكتساب المعرفة لأن حسب بياجى الطفل باستطاعته معرفة الأشياء عن طريق الصور ويسميها ولكي تتجسد الصورة في الذهن عليه أن يراها أمامه بالعين المجردة أي يركز على الفعل وبالتالي ينمي ما يسميه بياجى بالوظيفة الرمزية التي تساعده على تطوير ذكائه. وكل مرحلة عمرية وبرامجها الخاصة في التعلم.

بينما نجد في نفس الجدول نسبة 39.5% توضح بأن هذه المناهج تراعي هذا الجانب لدى الطفل، وربما كان تبريرها لذلك المضمون النظري للمناهج حقيقة فهو يراعي كل مراحل النمو لدى الطفل وتحدث عنها باستمرار في الوثائق الرسمية وهي الفئة التي تدرس بالأحياء الرأقية فلها نظرة مخالفة تماما عن أغلبية المبحوثين والتي جاءت بالصدفة بنسبة أكبر. الدراسة الميدانية أثبتت حقائق يخفيها الخطاب الرسمي في أوراقه وهو الفرق الشاسع بين المناطق في تكافؤ فرص التعليم بين المتعلمين في البلد الواحد، وهنا ندرج قول أحد المعلمين معلم 18 سنة خبرة خريج المعهد:

- « يكفي أن تزور المدارس البعيدة قليلا عن المدن الكبرى وترى بعينك الفرق بين مطالب النمو عند طفل المدينة وطفل الريف من وسائل التعليم والتكنولوجيا والأنترنت...».

- « هذه المناهج حقيقة جاءت لتعتني بشريحة معينة (الموهبين من الأطفال) غاضا الطرف عن أغلبية ساحقة تعيش العوز والفقر الاجتماعي ». معلمة 20 سنة خبرة خريجة المعهد.

إذا حسب المبحوثين أن هذه المناهج جاءت لتخدم فئة معينة تتوفر على كل الشروط الضرورية للنجاح، لذلك مهم جدا مراعاة مراحل النمو العقلي والجسمي والاجتماعي عند الطفل في بناء المناهج الدراسية وهذا ما يؤكد نتائج البحث العلمي في هذا المجال حيث يقول فليب برنوا أن المقاربة بالكفاءات مقاربة النخبة وكذلك نجد الباحث بياجي يركز على هذه النقطة بقوله: " أن النمو يحدث بسرعة عند الأطفال المنحدرين من الأوساط الثقافية العالية عكس الأطفال أقل حظاً، حيث نجد في نفس البيئة أطفال المدينة أكثر حظا من أطفال الريف والمناطق المحرومة، وترجع الأسباب في ذلك إلى : - العوامل البيولوجية - التجارب - العوامل الاجتماعية الموروثة والمرتبطة بالأفراد على المستوى الثقافي والتربوي - عوامل التوازن، « إن تفاعلنا بالمحيط يحدث من خلال البنيات المعرفية التي تحوّل المعلومة المحسوسة التي ننقلها من البيئة » ( Schwebel&Raph, 202:1976).

لذلك على المناهج الدراسية في هذه المرحلة أن تركز على المحسوس أكثر من المجرد في اكتساب المعرفة، وكذلك تطوير المدرسة وتجهيزها بكل التجهيزات الضرورية لمنح التلاميذ بدون استثناء تعليم جيد يساعدهم على النمو السليم والكامل، ويجب تحقيق ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص في التعليم في كل منطقة من مناطق الجزائر بدون تمييز منطقة عن أخرى.

❖ أما إذا كانت هذه المناهج تساعد المتعلم على بناء المفاهيم التعليمية، فنجد آراء معلمين المرحلة الابتدائية واضحة في الجدول التالي:

#### الجدول رقم (23):

النسبة %	التكرار	السؤال
70.5	282	نعم
29.5	118	لا
100	400	المجموع

يتضح من هذا الجدول أن نسبة 70.5% من أفراد العينة وهي نسبة كبيرة جداً، تؤكد على أن المناهج الجديد محتواها يساعد المتعلم على بناء مفاهيم تعليمية، أي يؤكد على نشاط المتعلم ومشاركته الإيجابية في عملية التعلم وتشجيعه على طرح الأسئلة والبحث والتجريب، وتعزيز قدراته على حل المشكلات وبالتالي اكتشاف المعارف واكتسابها، فهو المحور الأساسي في العملية التعليمية/التعلمية، حيث يقوم بنشاطه الذاتي وبناء المفاهيم الأساسية للمعرفة، ولكن دائماً نرجع ونؤكد القول أنه على المستوى النظري، فهذا يمكن تحقيقه على أرض الواقع بتوفر الوسائل التعليمية الضرورية للقيام بهذه العملية على أكمل وجه وتوفير الشروط الأساسية للمدرسة الحديثة، وهنا يؤكد بياجي على أن المعرفة لا تكتسب من الخارج وإنما الطفل هو الذي قام ببنائها من الداخل في إطار التبادل المستمر مع محيطه (Schwebel & Raph, 1976: 201) إذا كيف لمدرسة فقيرة ومناهج لا تراعي مرحلة النمو عند الطفل ولا الفروق الفردية تمكن التلميذ من اكتساب وبناء معرفة علمية.

كما جاءت نسبة 29.5% تؤكد بأن هذه المناهج لا تساعد المتعلم على بناء المفاهيم الأساسية، وهي قليلة جدا إذا قورنت بالنسبة الأولى.

- « إنها طريقة تصلح لفئة معينة من التلاميذ بينما لا تخدم فئة الضعفاء، كما أنها تحتاج إلى متابعة متواصلة في المنزل ». معلم جامعي 16 سنة خبرة.

تتمثل مناهج المدرسة الابتدائية التي تقدم للتلميذ في جميع الصفوف من مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية والتكنولوجيا والرياضيات ويضاف إلى هذه المواد في الصف الثالث منهاج اللغة الفرنسية ومنهاج التاريخ والجغرافيا، بالإضافة إلى اللغة الأمازيغية ببعض المناطق الجزائرية بالإضافة إلى التربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية الرياضية، والتي تؤكد عليها كل الوثائق الرسمية، حيث نجد في المادة 09 من القانون التوجيهي 04/08 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008 ما يلي: « تساهم الجماعات المحلية، في إطار الاختصاصات المخولة لها قانوناً، في التكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، لاسيما في إنجاز الهياكل المدرسية وصيانتها وترقية النشاطات الثقافية والرياضية ومساهمتها في النشاط الاجتماعي للمدرسة » (وزارة التربية الوطنية، 2008: 49)، فهذا النص القانوني جاء ليؤكد على أهمية هذه المواد في حياة التلميذ وحث على تدعيمها والتكفل بإنجاز الهياكل المدرسية الضرورية لترقية هذا النوع من النشاطات، إذا تغيرت المناهج في المرحلة الابتدائية فأصبحت تتناسب مع احتياجات نمو الطفل في هذه المرحلة العمرية التي تتميز بالنشاط والحركة والخيال الواسع والجمال الروحي والفني وذلك من خلال المواد الترفيهية والفنية والرياضية التي تعمل على تحقيق التوازن النفسي والعقلي وتنمي لدى التلميذ روح العمل الجماعي وتنمية المهارات البدنية كما تساعده على التعبير عن نفسه من خلال ممارسة هذه النشاطات المختلفة.

إن الميدان أكد حقائق مؤسفة، عكس ما تنص عليه الوثائق الرسمية الخاصة بسياسة إصلاح التعليم الابتدائي، فالأنشطة التربوية والمهارات العلمية لم يعطيها المنهاج الدراسي حقه في الميدان فأغلبية المدارس التي تم معاينتها لا تولي اهتمام لهذه المواد

لأن الوضع المزري الذي تعيشه المدرسة الابتدائية لا تسمح بذلك، وبالتالي مرة أخرى النظري شيء والواقع شيء آخر.

إذا رغم التعديلات التي شملت المناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية للارتقاء بها، بهدف بناء مناهج دراسية حديثة تساهم في التطور الحاصل في العالم وتدعم الجودة في العمل وتستند على التكنولوجيا... وذلك من خلال خطاب رسمي يحمل كل الأدبيات التربوية الحديثة لمدرسة عصرية، لكن الدراسة الميدانية توصلت إلى حقائق أدلى بها المبحوثين تمثلت في مجموعة من المشاكل التعليمية تعوق هذه المرحلة عن تحقيق هدفها الأساسي في تعليم وتربية الطفل، وتتنحصر تلك المشاكل فيما يلي:

- عدم استيعاب معلم المرحلة الابتدائية مفهوم المنهاج الحديثة، والخلط بينه وبين مفهوم البرنامج.
- كثرة البرامج الدراسية وتنوع المواد الدراسية بهذه المرحلة، وتعاقب الحصص أدى إلى تكريس طريقة التلقين الأكاديمي والحفظ وهو ما يتنافى مع طبيعة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
- يصل عدد مواد الدراسية بالسنة الأولى والثانية إلى خمس مواد ويزيد العدد في ابتداءً من السنة الثالثة ليصل إلى ثمانية مواد.
- يتراوح عدد الكتب الدراسية في هذه المرحلة ما بين سبعة (07) إلى اثنتي عشرة (12) كتاب.
- ازدحام اليوم الدراسي بعدد كبير من الحصص، حيث يصل معدل الحجم الساعي اليومي إلى ستة (06) ساعات .
- اكتظاظ الأقسام جعل المعلم لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- انعدام الوسائل التعليمية بالمدرسة الابتدائية.
- عدم إشراك المعلم في العملية الإصلاحية.
- الفرق الكبير بين المنهج الرسمي وما يحمله من تعليمات تتماشى والمقاربة الجديدة والمنهج الواقعي وما يخفيه من حقائق مزرية للمدرسة.

حيث أن واقع المدرسة الابتدائية المملوء بالمشاكل أدى إلى عجز التلميذ والمعلم على إنجاز مهمة التعليم الجيد والكفاء، تلك الظروف تحد من نجاح مشروع الإصلاح التربوي الشامل ومن ثم تعيق الجهود الرامية لتطوير وتحديث المناهج الدراسية وتحقيق الجودة.



## خاتمة الفصل:

لقد شككت التعاريف والمعلومات النظرية للفصل إطاراً مرجعياً استخلصنا منه تعريف المنهاج الدراسي الذي لم يعد مجرد مجموعة من البرامج الدراسية ومعلومات يحملها الكتاب المدرسي وتقدم للمتعلم في حصص مخصصة، وإنما تجاوز هذا المفهوم حيث أصبح أشمل من ذلك يتمثل في كل النشاطات التي يقوم بها المتعلم ويكتسبها داخل المدرسة وفق طرق ديداكتيكية تمكنه من مواجهة وحل المشاكل التي تعيقه. بالإضافة إلى الأهداف التربوية والمحتوى المعرفي ووسائل التعليم والتقويم...

أصبح المنهاج الدراسي الحديث يشمل كذلك كل المواقف التعليمية/التعلمية لأن جودة المنهاج تكمن في أن تكون محتوياته مواكبة للتطورات والمستجدات العلمية، لهذا أصبح الاهتمام بإعداد المناهج وصياغتها من الأمور المهمة التي تتادي بها التيارات التربوية الحديثة أي يجب أن تكون وفق خطة علمية محكمة قائمة على البحث العلمي والتقويم المستمر للنظام السابق، لذلك ظهرت العديد من المراكز للبحوث التربوية التي عرفت انتشاراً واسعاً في الدول المتقدمة.

المنهاج الدراسي يعتبر العمود الفقري للعملية التربوية وبهذا نؤكد رأي المبحوثين حول قضية المنهاج والتي يرون بأن تغييره غير كافي لعملية الإصلاح كما يؤكدون على وجود نقائص كثيرة تحتويها هذه المناهج الجديدة، بالإضافة إلى افتقارها إلى الوضوح في الأهداف حيث مازال المفهوم التقليدي ماثلاً فيها رغم الشعارات التي تتادي بتغييرها وإزالة الحشو منها حسب المبحوثين هذا غير صحيح، لأن طرق التدريس لم تتحول من التلقين الأكاديمي رغم احتوائها على مفاهيم جديدة لازال المعلم يعاني من فهمها ويؤكدون على أن هناك فرق كبير بين المنهاج الرسمي والمنهاج الواقعي المطبق في المدرسة. وهذا لأن المعلم كعنصر حي في المنظومة التربوية لم يؤخذ رأيه ولم يستشار في عملية الإصلاح الذي أصبح يجهل عنها الكثير، رغم أنه هو المعني الأول بهذه المناهج حيث يترجم الوثيقة الرسمية إلى فعل ممارس إلا أنه أهمل من طرف الوزارة الوصية. وهكذا تظل المدرسة الابتدائية في ظل هذه الأوضاع مؤسسة تنفيذية للأوامر التي تتلقاها من السلطة

التشريعية العليا والذي زاد الطين بلة فقر المدرسة وانعدام الوسائل التعليمية بها والتي تتطلبها طرق التدريس الحديثة ماعدا بعض المدارس المتواجد بالأحياء الراقية والتي هي مدعمة من طرف جمعية أولياء التلاميذ مادياً ومعنوياً وبالتالي نقول أن التعليم الابتدائي منافي لمبدأ ديمقراطية التعليم ولم يستطع تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد الشعب الواحد، وهذه المقاربة الجديدة هي مقاربة النخبة كما يقول فيليب برونو.

## الفصل الرابع

# تكوين معلمي التعليم الابتدائي

« إن جهل المربين بالأطفال والطفولة أدى إلى تربيتهم تربية خاطئة »

جون جاك روسو

## محتوى الفصل

تمهيد

- 1- لمحة تاريخية عن تكوين المعلمين:
- 2- تعريف التكوين:
  - 2-1- التعريف اللغوي.
  - 2-2- التعريف الاصطلاحي.
- 3- أهداف التكوين.
- 4- المفاهيم الوصفية لعملية التكوين.
- 5- أبعاد التكوين.
- 6- أسباب التكوين.
- 7- أهمية التكوين.
- 8- التكوين صناعة أولية.
- 9- نجاح عملية التكوين.
- 10- تكوين المعلم وعلاقته بتنفيذ المنهاج الدراسي.
- 11- الوقت المناسب لتنفيذ المنهاج.
- 12- الإشراف التربوي:
  - 12-1- المشرف.
  - 12-2- أنواع الإشراف.
  - 12-3- علاقة الإشراف التربوي بتكوين المعلم.
  - 12-4- رأي المعلم في دور المشرف الجزائري.
- 13- التطوير المهني للمعلم.
- 14- أنواع التكوين:
  - 14-1- التكوين قبل الخدمة.
  - 14-1- التكوين المستمر أثناء الخدمة.
  - 15- مبررات تدريب المعلمين.

- 16- الفرق بين التكوين قبل الخدمة وبعد الخدمة.
  - 17- تجارب بعض الدول في تكوين المعلمين.
  - 18- مواصفات المعلم الابتدائي.
  - 19- حاجات المعلم/ الطالب التكوينية.
  - 20- التكوين من زاوية الكفاءات التدريسية.
  - 21- برنامج تكوين المعلمين القائم على الكفاءات.
  - 22- تصنيف الكفاءات التعليمية.
  - 23- الخصائص المميزة لبرنامج تدريس المعلمين وفق الكفاءات.
  - 24- أسس التدريس.
  - 25- النظرة الحديثة للتدريس.
  - 26- النظرة الحديثة للمعلم.
  - 27- المبادئ والقواعد المهمة في رفع كفاءة المعلم التدريسية.
  - 28- أدوات التعليم المعاصر.
  - 29- التكوين بالجزائر:
  - 29-1- لمحة تاريخية.
  - 30- معاهد التكوين في الجزائر.
  - 31- أنواع التكوين بالجزائر.
  - 32- قراءة في الخطاب الرسمي للتكوين.
  - 33- برامج التكوين.
  - 34- أهمية معاهد التكوين في تطوير التعليم.
  - 35- أهداف تكوين المعلم الجزائري.
  - 36- رأي المبحوثين حول عملية التكوين.
- خلاصة الفصل.

## تمهيد:

إن مسألة تكوين المعلمين والمراكز والمعاهد التي يتم فيها ذلك التكوين المهني والتربوي البيداغوجي من العناصر الأساسية في المنظومة التربوية، وذلك لأن التعليم في المدارس الرسمية مرتبط بالدرجة الأولى بالمعلم والمعهد الذي يكونه ويؤهله لممارسة مهنة التعليم.

يقودنا الاهتمام بمسألة التكوين إلى التفكير في الكفاءات المهنية التي تتطلبها المدرسة الحديثة، حيث تغير دور معلم المدرسة الابتدائية من ملقي للمعلومات إلى موجه ومساعد ومرشد. لذلك فالتعرف على موضوع تكوين المعلمين بمستوياته المختلفة وعناصره الرئيسية يعتبر مرجعا أساسيا لكل مرحلة تعليمية من الابتدائي إلى الجامعي، فكل معلم في هذه المرحلة بحاجة ماسة إلى تكوين مهني وتربوي يساعده على أداء وظيفته كما يلي.

فجاء هذا الفصل ليشمل ويتناول كل عناصر التكوين وأنواعه ومميزاته.

بالإضافة إلى التعرف على واقع المعلم الجزائري داخل المدرسة الابتدائية من حيث تكوينه وفق المقاربة بالكفاءات وإذا تلقى في إطار مشروع الإصلاح التربوي الجديد، التكوين الضروري لذلك أم لا؟

إن عملية التكوين تساعد المعلم على تحسين مستوى أداءه وتدريبه وإدارة صفه وفهم المنهاج الدراسي الجديد والذي هو مسئول عن ترجمته إلى مواقف تعليمية داخل المدرسة. كل هذا سوف نتناوله بالتفصيل في هذا الفصل.

## 1 - لمحة تاريخية عن تكوين المعلمين:

في المجتمعات القديمة حيث كانت معرفة القراءة والكتابة مقصورة على رجال الدين، كانوا هم أنفسهم المعلمون، يحتكرون مهنة التعليم وكان أهم مؤهل للمعلم هو إجادته أو معرفته للمادة التي يُدرّسها. كان المعلم فيما قبل « يدخل ضمن دائرة ضيقة من المتعلمين تنظر إليهم مجتمعاتهم باعتبارهم صفوة القوم، وكانت مهنته تُدر عليه من المال ما يضمن له حياة كريمة » (أحمد حسن عبيد، 1979: 246)، والواقع أن المعلم الكاهن هو من أقدم المعلمين وكانت معرفته تمتد إلى ميادين كثيرة تشمل الموت والحياة، والنجوم والفلك والنار والماء والهواء والفصول الأربعة والمواسم والأعياد وطبائع الناس من أمور اجتماعية، وكان يُعتقد أن هذا النوع من المعلمين يُحظى بالوحي والإلهام الرباني، وأنه على اتصال بقوة غيبية قادرة على تغيير الأشياء والأوضاع أي لديهم معرفة عالية ولا يُمكن أن يدركها إلا من في مستواهم. هكذا كان المعلمون الكهنة أو من رجال الدين يحظون تبعاً لذلك بمكانة كبيرة، وأحسن مثال على ذلك البراهمة<sup>(\*)</sup> وهم أعلى طبقة في الهند القديمة والمكانة العالية التي كانت لهم دون غيرهم بأن يكونوا كهنة ومعلمين. وفي الصين نجد شخصية كونفوشيوس المدرس المثالي والمُصلح الذي لعب دوراً كبيراً في تاريخ الفكر التربوي الصيني، فالمعلم آنذاك كانت له ميزة تجعله يتبوأ مقاعد الإجلال بالنسبة لمن حوله، بالإضافة إلى معرفته الخاصة التي تتمثل في معرفة الطقوس الدينية والقوانين بالمجتمع، وكان يتمتع بصفات التواضع والأخلاق الحميدة وإظهار الشفقة وتقبل مسؤولياته والقيام بواجباته.

وعلى نقيض معظم الشعوب القديمة نجد أن المعلمين في اليونان كانوا من الشعراء، لا الكهنة، وشاع عندهم وعند الرومان كذلك استخدام العبيد كمعلمين، مما أدى إلى انخفاض مستوى العلم ولم تعد له تلك الميزة. كانت تلك النواة الأولى لما صاحب مهنة التدريس على مر العصور بصفة عامة من تغيير الظروف وانخفاض المكانة الاقتصادية

\* - البراهمة: هم رجال الدين يُمثلون طبقة الكهنة العليا المقدسة، الذين يعلمون على المحافظة على التقاليد الطبقية التي تحدد مكانتهم الاجتماعية وحاربوا كل الاتجاهات الديمقراطية منذ بوذا حتى غاندي. سمو بالبراهمة لأنهم خرجوا من فم الإله براهما، وهذا كله لتبرير التفاوت الطبقي.

والاجتماعية للمعلم. و مع ظهور الديانة المسيحية التي جاءت بالمعلم القسيس والذي عمل على نشر تعاليم المسيحية عن طريق مدارس الأديرة والكاتدرائية، التي اهتمت بتكوين المعلم وتدريبه ضمن مناهج قائمة على التدريب العملي والنظري. كما شهد عصر الإصلاح الديني في أوروبا بداية الاهتمام بإعداد المعلم ولعبت الكنيسة دورا هاما في مجال تكوين المعلمين، سواء عن طريق تحديد مستوياتهم أو عن طريق سلطتها في منح تصاريح الاشتغال بالمهنة.

ومن الاتجاهات التقليدية العامة التي نلاحظها في تطوير تكوين المعلمين في النظم التعليمية المختلفة، اختلاف إعداد المعلم المرحلة الأولى عن إعداد معلم المرحلة الثانوية، وفي حين ترك أمر إعداد النوع الأول إلى المعاهد المتوسطة والسلطات التعليمية، بينما كان إعداد النوع الثاني مسؤولية الجامعات، ويرجع هذا بالطبع إلى اختلاف النظرة حول أهمية كلا النوعين من التعليم. و كان من أهم التطورات التي حدثت في السنوات الأخيرة العمل على تساوي إعداد كلا النوعين من المعلمين في إطار الجامعة. كذلك تطورت النظرة إلى محتوى برنامج إعداد المعلمين نتيجة للتقدم الكبير في النظرية التربوية وتطبيقاتها في الفكر التربوي (محمد مرسي، 1993: 207، 208).

## 2 - تعريف التكوين:

2- 1 - التعريف اللغوي: كَوْن الشيء: رَكَّبَه بالتأليف بين أجزائه.

تكوّن (الشيء): حدث، يُقال: كَوْنَه فتكوّن وتحرك.

تقول العرب للبعوض: لا كان ولا تكوّن: لا خُلِق وتكوّن (إبراهيم مصطفى وآخرون،

1961: 812).

التكوين فعل كوّن، يتكوّن (Paul, 1982: 20).

التكوين يدل على فعل كون، يعني تطوير خصائص الإنسان على المستوى الفيزيائي والأخلاقي والعقلاني والمهني وكذلك هو نتاج لهذه الصيرورة (Jean&Cuq, 2003: 103).



2- 2 - التّعريف الاصطلاحي: كلمة التكوين ظهرت في معجم تشريعي حول التدريب (التمهين) في أواخر القرن العشرين، نموذج "التكوين المنهجي الكامل".

و بعد الحرب العالمية الثانية، تطور مصطلح التكوين تدريجيا وأخذ مفاهيم جديدة: التعليم التقني المهني، التعليم، الترقية (Champy, 1981 : 449).

و الواقع أن البحث في الأدبيات المتعلقة بهذا المفهوم تدعو إلى تحديد معانيه في إطار التعريف الاصطلاحي لمجموعة من الباحثين:

تعريف فيري Ferry (1982): « يدل التكوين على كل فعل مُنظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدّرجة في وظائف الشخص، فالتكوين بهذا المعنى وثيقة الصلة بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك ».

تعريف دايمون مولان (1979) « التكوين يدل على إحداث تغيير إداري في سلوك الراشدين، في أعمال ذات طبيعة مهنية ».

أما ميالاري (1979): « التكوين عبارة عن مجموع العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني (مهنة التعليم)، كما أنه نتاج هذه العمليات ».

والباحث بوستيك (1979) يرى أن: « التكوين يتضمن فعل التّعلم المُنظم للمعرفة وللمهارة وهو أيضا تعلم لأشكال السلوك الذي يكتسب عن طريق ممارسة دور » (أحمد أوزي، 2006: 108).

من خلال هذه التعاريف يبدو أن التكوين يهدف لتحقيق أهداف مهنية تسمح للفرد بممارسة نشاط مهني وكذلك إعادة استثمار المعارف والمهارات في التكوين والسلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية. وهذا يعني أن التكوين يمس أشكال التفكير والإدراك والشعور والسلوك، وهو عملية مستمرة مرتبطة بعمر الإنسان المهني.

كما يعتبر التكوين صيرورة منظمة ومضبوطة وفق معايير وأهداف معينة ومحددة في إطار معرفي ومهني وتربوي تعمل على إحداث تعديل في المُكوّن وذلك بجعله قادرا على بناء كفاءاته المهنية التعليمية وقادرا على فهم الواقع التعليمي وتغييره وإصلاحه.

كما يُعرّف التكوين على أنه: « نشاط علمي منظم وهادف لتحقيق المعرفة الكافية والقابلة للتطور والبت في عقول ونفوس الأجيال اللاحقة إلى جانب اكتساب مهارات وفنيات التدريس والتحكم الجيد في معرفة الجانب الإنساني في التلميذ ونواحي نموه النفسي في مختلف مراحل نموه الزمني والجسمي ليكون قادراً على القيادة والتنظيم والتقييم » (ناصر الدين زبيدي، 1986: 93).

كذلك يرمي إلى التغيير بمعنى أن الفرد المتكون يسعى وراء تدليل الصعاب التي تصادفه في مهنته من خلال تغيير طريقته في التفكير وطريقته في التعليم حسب مستجدات العصر (بوكرمة فاطمة الزهراء، 2006: 199).

أما الباحث حسن شحاته يطلق على هذا المفهوم: « كل العمليات التي تتم من أجل تمهين الأساتذة سواء تلك التي تتم قبل التحاقهم بالمهنة أو التي تتم بعد التحاقهم بالمهنة » (حسن شحاته وآخرون، 2003: 199).

هذا يعني أن التكوين عملية ضرورية للمعلم سواء كان قبل أو بعد الخدمة حتى يمارس مهنته، و يمكنه من فهم واستيعاب طرق وأساليب التدريس والتحكم في تسيير القسم، وبدونه لا يمكن له القيام بمهامه التعليمية.

### 3- أهداف التكوين:

أهداف تكوين المعلمين محددة كالتالي:

- مساعدة المعلمين: لفهم وضعيات العمل.
  - التحقق من مركباتهم وتحليلها وترجمتها تبعاً للنظريات الخاصة أو الجماعية.
  - تحليل ممارسات التعليم، والتحقق من الأنماط والقرارات المأخوذة.
  - توسيع مجال كفاءات المعلم المهنية انطلاقاً من مواجهة احتمالات أخرى
- (Léopold, 2001 : 108).

يعد التكوين في مفهومه العام مجموع الخطوات والممارسات التي تسمح للمعلم بأداء نشاطه وتنظيم العملية التعليمية/ التعليمية وتطوير كفاءاته المهنية.

4- المفاهيم الوصفية لعملية التكوين: قبل الانتقال لتحديد مضامين التكوين وعناصره ومكونات البرامج الخاصة بأعداد المعلمين والكفاءات المنشودة، نرى من الضروري تحديد

بعض المفاهيم التي يستعملها الباحثون والممارسون في مجال تكوين المعلمين، خصوصا وأننا نلاحظ أن بعض هؤلاء يميلون أحيانا لاستخدامات لفظية مترادفة بين التدريب والإعداد والتأهيل والتربية والتكوين.

كما نلاحظ من جهة أخرى أن "التقليد الأنجلوسكسوني يميل إلى تفضيل كلمة "تدريب"، حتى كليات التربية كانت تسمى في إنجلترا ولفترة طويلة بـ Teachers Training Collèges، وأن التقليد الفرنسي يُفضل بدوره مصطلح تكوين Formation على باقي المصطلحات كالإعداد والتدريب" (بشارة جبرائيل، 1986: 28).

وهذه بعض المفاهيم الوصفية والتي لها علاقة بعملية التكوين حسب الباحثين والمربين والمفكرين في مجال التربية والتكوين وذلك من خلال تحديدنا لعدة مفاهيم أخرى، حيث يقول الباحث جبرائيل بشارة: « يستخدم المربيون والعاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد ومفهوم التأهيل والتدريس والتكوين » (لحسن مادي، 2001: 65).

#### 4-1- الإعداد **Préparation**: يُطلق هذا المفهوم على ما نسميه بالتكوين

الأولي، أو التكوين الذي يتلقاه الأستاذ قبل التحاقه بالمهنة، فيتم إعداده ثقافيا وتخصصيا وتربويا في المؤسسات التي تعده لذلك (بشير معمرية، 2007: 139).

أما الباحث جبرائيل بشارة يعتبر هذه الكلمة: أنها صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة بالمرحلة التي يُعد المعلم للعمل فيها... و بهذا المعنى يُعد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

والمقصود بإعداد المعلمين هو ما يتم من تعليم وتدريب لهم قبل التحاقهم رسميا بالعمل (إبراهيم الحارثي، 1999: 166).

#### 4-2 - التأهيل **Qualification**: يُطلق هذا المفهوم عند اقتصار عملية التمهين

على الإعداد التربوي فقط، فبعد حصول المعلم على درجة علمية في تخصص علمي معين، يلتحق بمؤسسة تكوينية معينة لمدة معينة يتلقى فيها معلومات تربوية نفسية

وتشريعية، ويتدرب على التدريس من أجل تأهيله لمهنة التعليم (بشير معمريّة، 2007: 139).

كما يعني التأهيل التربوي رفع القدرة أو الكفاءة اللازمة للقيام بعمل بعينه له علاقة مباشرة بالعملية التربوية، وبالنسبة للمعلم فإنّ التأهيل التربوي يعني امتلاك القدرة أو الكفاءة اللازمة، للتمكن من ممارسة مهنة التدريس على المستوى المطلوب (مجدي عزيز، 1787:2000).

أما حسب الباحث جبرائيل بشارة، فالتأهيل يقتصر على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافياً وعلمياً في إحدى الكليات أو المعاهد حسب اختصاصه العلمي، ثم ينسب إلى كلية التربية العلمية أو دور المعلمين ليتزود بالمعارف التربوية والنفسية، وليمارس التربية العملية، ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلب التأهيل التربوي وذلك لتحسين نوعية الأداء (لحسن مادي، 1998: 64).

**3-4- التدريب: Entrainment** يُطلق هذا المفهوم على العمليات التكوينية المستمرة التي يتلقاها الأستاذ أثناء أدائه لمهنته. والتي تتم في شكل ملتقيات وندوات وأيام دراسية في ورشات، لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المناهج الدراسية وطرق التدريس وتقنياته واستخدام الوسائل التعليمية حتى يستطيع الاستمرار في النمو التربوي والمهني (بشير معمريّة، 2007: 139).

كما يعني « تلك العمليات التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهج وعلى طرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر » (لحسن مادي، 2001: 65).

مصطلح تدريب المعلمين مرتبط بما يتم من تدريب أو تعلم في دورات قصيرة تعقد خلال التكوين أثناء الخدمة.

كما شاع مصطلح حديث في هذا المجال وهو تربية المعلم Education de l'enseignant ويُقصد به غالباً الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة معاً.

**4-4- التكوين Formation:** يُطلق هذا المفهوم على كل العمليات التي تتم من أجل تمهين الأستاذ، سواء تلك التي تتم قبل التحاقه بالمهنة أو التي تتم بعد التحاقه بالمهنة (بشير معمرية، 2007: 139).

أما حسب جبرائيل بشارة: هو ما يجرى من عمليات لإعداد قبل الخدمة، وأثناء التدريب من نمو معارف التعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور المتعدد لجوانب المجتمع، وهو يبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة ويستمر أثناءها (لحسن مادي، 2000: 65).

فهذه المفاهيم أساسية تتقاطع مع مفهوم التكوين والتي يستعملها الباحثون والممارسون أحيانا في مجال تكوين المعلمين.

#### 5 - أبعاد التكوين:

**5-1- البعد المهني للتكوين:** يتضمن هذا البعد برامج إعداد المعلم المهنية والمتمثلة في ثلاث عناصر أساسية وهي متداولة في معظم دول العالم المعاصر، وهي:

- الأساس النظري التربوي: هو أساس موجود في كل مناهج إعداد المعلم يهدف إلى تكوين قاعدة علمية رصينة للمعلم باعتباره رجل مهنة، وتتكون هذه القاعدة من مواد في علوم التربية وعلم النفس مثل تاريخ التربية وفلسفتها واجتماعياتها وعلم نفس الطفل وسيكولوجية التعلم. وفي بعض الدول يدرس الطالب هذه المقررات دراسة منتظمة كما في فرنسا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية وإسبانيا وألمانيا وبعض البلاد العربية، بينما في بعض الدول تدمج هذه الموضوعات في صورة تهدف إلى تحقيق الفائدة العلمية من ورائها، وهذا يعني أنها لا تدرس بصورة منتظمة، وإنما تقدم في صورة مختارة بحيث تدرس منها الأجزاء التي لها صلة مباشرة بالمعلم، كما أنها تدرس في علاقتها بالخبرة العلمية كما في هولندا.

إن الأساس النظري يركز على المواد التعليمية التي يكتسبها المعلم بالمعهد لبناء

رصيد معرفي يساعده في أداء مهنته، والتي تختلف طريقة إلقاءها من بلد لآخر وهي تتمثل في مواد علمية من تربية وعلم النفس وتاريخ...

وهناك اتجاه لتوثيق العلاقة بين معاهد إعداد المعلم والمدارس التي سيعمل بها فيما بعد هذه العلاقة مهمة في تنمية وتطوير برنامج جيد لإعداد المعلم، يقوم على أساس الممارسة والتطبيق العملي. وفي هذه الحالة يُشارك الممارسون التربويون بصورة كبيرة في وضع مناهج إعداد المعلم وتقويم معلمي المستقبل وتحديد مستويات تأهيلهم، وهذا يكون عادة على حساب النظرية التربوية، لأن الممارسين التربويين ينظرون إلى النظرية التربوية أو الأساس النظري على أنه عديم الجدوى بالنسبة للممارسة العملية اليومية في المدارس، ولكن يمكن الرّد على ذلك بأن الأساس النظري مهم للتطبيق والممارسة العملية، لأنه لا يوجد تطبيق أو ممارسة بدون إطار فكري، وهذا النظام موجود في هولندا والسويد والدانمرك.

• الأساس التوجه المهني العام: هناك توجهات مهنية عامة مختلفة بين برامج إعداد المعلم من أهمها:

- برنامج المعلم الموجه نحو الطفل، وفيه يكون التركيز على فهم المعلم للطفل وجوانب شخصيته.
- برنامج المعلم الموجه نحو المنهج الدراسي، وفيه يكون التركيز على إجادة المعلم معرفة المنهج المدرسي.
- برنامج المعلم الموجه تكنوقراطياً، وفيه يكون التركيز على إجادة المعلم مهارات التدريس والتعليم.
- برنامج المعلم الموجه اجتماعي، وفيه يكون التركيز على إعداد المعلم للحياة الاجتماعية بجوانبها المختلفة.
- برنامج المعلم المتعدد أو المتنوع، وفيه يكون التركيز على إجادة المعلم لكل الجوانب السابقة حتى يكون معلم متكامل (محمد مرسي، 1993: 310).

فالإعداد المهني يعني الممارسات والأداء التي يتم تدريب المعلم عليها وفق برامج

موضوعية منهجية علمية تركز على الطفل كمحور العملية التعليمية/ التعليمية، فالاهتمام بكل جوانب شخصيته العقلية والوجدانية والأخلاقية من جهة ومن جهة أخرى على فهم المنهج الدراسي وتحليله واستيعابه جيدا، هذا يمكن المعلم من تطبيقه بطريقة صحيحة وسليمة على أرض الواقع. بالإضافة إلى التركيز على طرق التدريس وأساليبها وتقنية تطبيقها ومدى ملائمة كل طريقة والأهداف التربوية المحددة، ولهذا على المعلم أن يكون واسع المعرفة والثقافة وملم بجميع العلوم الضرورية لأداء مهنته، حتى يساعد المتعلم على الاندماج والتكيف في الوسط الاجتماعي.

أما فيما يخص الجوانب اللازمة التي تؤهل المعلم ليتحمل مسؤولية مهنة التدريس بما يمكنه من اتخاذ القرارات المهنية على أساس تربوي سليم، وبما يمكنه من الأخذ بكل جديد ومتطور في مجال المواد العلمية، وتوظيفه في عملية التعليم والتعلم وفقا لمقتضيات المواقف التدريسية، وتتضمن الجوانب المهمة في تأهيل المعلم النقاط التالية:

- المواد الأكاديمية (الرياضيات - الفيزياء - اللغة العربية - المواد الاجتماعية... حسب التخصص).

- المواد التربوية (مناهج وطرق التدريس - أصول التربية - علم النفس...).

- المواد الثقافية.

- التدريس الطلابي (التربية العلمية التي أصبحت جزءا هاما لا ينفصل عن برنامج إعداد المعلم).

وعليه فإنّ الإعداد المهني للمعلم لا يقتصر فقط على الجوانب المعرفية المرتبطة بالمواد الدراسية، وإنما يمتد ليشمل جميع الجوانب المعرفية في شتى المجالات ليكتسب المعلم ثقافة إنسانية عريضة، التي قد يحتاج إليها داخل وخارج الفصل الدراسي (مجدي عزيز، 2000: 1787) وذلك لأن المعلم ينبغي أن يكون شبه موسوعة علمية تربوية ثقافية، لأن نجاح العملية التعليمية/ التعليمية تتوقف على عائقه، وذلك من خلال تمكنه من التحكم في الصف وضبطه وتسييره بطريقة صحيحة، لهذا وُجِب على برامج التكوين أن تكون قائمة على برنامج موضوعي ذو منهجية علمية، تجعل المتعلم يسيطر على كل عناصر العملية التربوية.

## 6 - أسباب التكوين:

يلعب المعلم دورا مهما في النظام التربوي، إذ يعتبر الفاعل الرئيسي لهذا النظام والمسئول المباشر عن تطبيق وتنفيذ المناهج الدراسية والإصلاحات التربوية، وتحويلها إلى ممارسات فعلية من خلال مواقف تعليمية داخل المدرسة. إلا أن قيام المعلم بهذا الدور يتوقف على طبيعة التكوين الذي يتلقاه، ومن هنا ظهر الاهتمام بعملية التكوين التي أصبحت ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، بالإضافة إلى ظهور مستجدات وقضايا معاصرة ظهرت على الساحة العلمية، كالعولمة والثورة العلمية وتكنولوجيا المعرفة والاتصالات... كلها أسباب أدت إلى ضرورة تكوين المعلم الذي هو مُطالب بأن يكون قادر على التكيف مع التحولات والتغيرات الحديثة، حتى يستطيع أن يواكب التقدم العلمي.

لذلك كانت هناك مجموعة من أسباب التكوين نحاول إجمالها في النقاط التالية:

- إعداد المعلم إعدادا مهنيا شاملا وفعالاً.
- ارتفاع عدد التلاميذ واكتظاظ الأقسام.
- التطور التكنولوجي السريع والتدفق المعرفي بالخصوص في مجال التعليم والتعلم.
- تنوع أساليب وطرق التدريس حسب المراحل التعليمية.
- الاهتمام بالنواحي النفسية و الفيزيولوجية والاجتماعية للمعلم.
- دخول التكنولوجيا عالم التربية و التعليم.
- رفع مستوى المعلم المهني وزيادة كفاءته التعليمية.
- طبيعة المناهج الدراسية الحديثة واحترام الفترة الزمنية المحددة لإنجازها.
- تطور مجال العلوم النفسية والنظريات التربوية الخاصة بالمتعلم و طرق التدريس.

## 7 - أهمية التكوين:

إن التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي الهائل أدى إلى ضرورة الاهتمام بالتكوين باعتباره أساس تطور الإنسان في جميع مجالات الحياة، ومن هنا سارت دول العالم لإعداد أفرادها إعدادا علميا ومهنيا لمسايرة هذا التقدم، وأصبحت اليوم مطالبة



من أي وقت مضى يبذل كل الجهود الممكنة لتطوير الإنسان وتربيته تربية عصرية تجعله قادر على التفكير السليم والصحيح المزود بالمعرفة العلمية والمهارات الأساسية ورفع كفاءاته التعليمية التي تسمح له بالالتحاق بالركب الحضاري. لأن الاستثمار البشري أحسن بكثير من الاستثمار المادي، فالإطارات المكونة تكويننا جيدا تُساهم في التنمية المحلية والعالمية وفي كل القطاعات، بالخصوص قطاع التعليم الذي أصبح اليوم مجبر على صناعة الإنسان المبدع للأشياء ولذاته، ولهذا لابد من الاهتمام القوي بالتكوين التربوي البيداغوجي للمعلم في إطار التغيرات الجديدة، ورفع مستواه في مادة تخصصه، ورفع كفاءته التعليمية، لأن تكوين كفاءته في التدريس هي مقياس نجاحه في أداء عمله.

كل البرامج التي يتلقاها المعلم أثناء تكوينه تساعده في التقدم والنمو في مهنته بالتعليم وبالوصول على المزيد من المعارف العلمية والنظرية منها والتطبيقية، كما يعمل التكوين على تجديد أداء التدريس وذلك بإكساب المعلم طرائق تدريسية حديثة، فأهميته تكمن في « تحسين سلوك التدريس، وفي تطوير الطريقة التي يتبعها المعلم في أداء مهامه وواجبات التفاعل والتعامل مع التلاميذ. ويُعد التدريب أثناء الخدمة صورة مصورة لعمليات التعلم، تعكس الارتباط العضوي بين التدريب والتعلم، إذ أن الهدف النهائي لأية عملية تدريبية، هو تغيير سلوك المتدرب، نتيجة للخبرة التي يمر بها » (مجدي عزيز، 2000: 1789). إن التكوين المستمر ضروري جدا في الحياة المهنية للمعلم، حيث لا يوجد مهنة تتطلب الاستمرار في النمو المهني لممارستها مثل مهنة التعليم، لأن الجودة في التعليم تتطلب نموا وتطورا.

#### 8- التكوين صناعة أولية للمعلم:

كي يزاول المعلم مهنة التعليم يجب أن تتولاه مؤسسات تربوية متخصصة، تقوم بتكوينه وإعداده مثل: معاهد إعداد المعلمين - كليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعا للمرحلة التي يُعد المعلم للعمل فيها كأن تكون المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية، وكذلك تبعا لنوع التعليم: كأن يكون عاملا أو صناعيا أو تجاريا أو

غير ذلك. و بهذا المعنى يُعد الطالب/ المعلم ثقافيا وتربويا وعلميا وعمليا في المؤسسة التعليمية التي يلتحق فيها قبل الخدمة (مجدي عزيز، 2000: 1786).

فالتكوين صناعة أولية لأنه يسمح للمعلم بالتّمرن على تعلم مهارات التدريس وأساليب تحليل الوضعيات البيداغوجية والتحكم فيها، وكذلك التحكم في المادة الدراسية خاصة عند انتقال المعلم من معهد التكوين إلى المدرسة لمباشرة مهامه، حيث يجب أن يكون للتكوين تأثير في الممارسة المهنية التعليمية وفي العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم. كما يجب أن يؤدي دوره على مستوى عالي سواء داخل الصف أو خارجه، حيث كان الاهتمام في ظل المنهج التقليدي مُنصب بالدرجة الأولى على المادة الدراسية، لذلك اقتصر دور المعلم على التّواحي التدريسية فقط، بينما أصبح الاهتمام في المنهج الحديث بالمتعلم والأنشطة التعليمية واستخدام الوسائل التعليمية في طريقة الدرس ومراعاة ميول واهتمامات وقدرات المتعلمين، كما يُراعي الفروق الفردية بينهم، وهكذا أصبح دور المعلم يختلف تماما عن السابق حيث تنوعت أدواره من التربوية والتوجيهية والتدريسية والاجتماعية والثقافية والإرشادية، ومنه نقول التكوين صناعة أولية للمعلم (مجدي عزيز، 2000: 1786).

**9- نجاح عملية التكوين:** إن عملية التكوين من أهم العمليات التي يجب أن يقوم عليها النظام التعليمي ككل، لأن تكوين المعلم لا ينفصل عن عملية تنفيذ وتطوير المنهاج الدراسي والمتعلم، فهناك علاقة متينة تربط العناصر الثلاث وتكون مثلث (المعلم والمحتوى والمتعلم).

فحسب اعتقادنا أن مسألة المناهج الدراسية والتكوين من أولى أولويات التحديث والتغيير في الإصلاح التربوي، فالمعلم هو العنصر الأساسي في أي تغيير تربوي لأنه أكبر مدخلات العملية التعليمية/التعلمية بعد التلميذ، وهو « حجر الزاوية في العملية التربوية ونجاحها في تحقيق أهدافها والعامل الايجابي الذي يُجسّدها وينقلها من مجال المطامح النظرية أو التطلعات إلى حيز الواقع الملموس » (محمد حمدان عبدالله، 2008: 121). إن التكوين يحتل مكانة عالية في سياسة التعليم ونجاحه يتوقف على تكوين المعلم سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، لتحسين من وضعه المهني وتسهيل عمله

وتحكمه في المواقف التعليمية، وهذا يكون تحت إشراف مختصين في الميدان، وتزويده بالمعارف العلمية والتربوية والنفسية قصد تسهيل عمله، بالإضافة إلى تزويد المدارس بالوسائل التعليمية الحديثة والضرورية، لتحقيق جودة التعليم، إذ أن نجاح عملية التكوين ونجاح المعلم في أداء مهامه التعليمية، يتوقف بالدرجة الأولى على:

- الاستعداد الطبيعي لمهنة التعليم من طرف المعلم، عليه أن يحبها ويمارسها عن قناعة واختيار ذاتي.

- الإستعداد العلمي والتخصصي والأكاديمي والمهني، التربوي، الثقافي، حيث ينبغي على المعلم أن يلم بكل المعرفة العلمية والثقافية الواسعة التي تسمح له بتطوير مهنته والتحكم فيها من جهة ومن جهة أخرى رفع مستوى التحصيل الدراسي لتلامذته.

- توفير هيئة الإشراف و التأطير التربوي المختصة وذات كفاءة عالية وممتازة تتولى عملية التكوين النظري والتطبيقي.

- توافق وانسجام برامج التكوين المقدمة للمعلمين مع حاجاتهم الفعلية.

- تجهيز معاهد التكوين بأحدث الوسائل والأجهزة التعليمية الحديثة اللازمة.

فالتكوين عملية تساعد المعلم على رفع مستواه وأداءه المهني وتحسين فعالياته داخل القسم وخارجه.

## 10 - تكوين المعلم وعلاقته بتنفيذ المنهاج الدراسي:

إنّ نجاح تطبيق المنهاج الدراسي مرتبط بحسن تدريب المعلمين، لذلك ظهرت عدّة اتجاهات تنادي برفع كفاءة المعلم وتدريبه، لأنه هو الشخص الذي يقوم بترجمة أهداف المناهج ومحتوياتها المعرفية إلى سلوك عملي، وهو الذي يدير عملية تعلّم التلاميذ في مواقف واقعية ويوجهها نحو المقاصد التي يعرفها هو وليست التي نعرفها نحن أو نرغب في أن توجه إليه (إبراهيم الحارثي، 1998: 159). فتطبيق المناهج الدراسية يتطلب تكويننا خاصا للذي يتولى مهمة تطبيق وتنفيذ هذه الأخيرة، لأن التكوين يزود المعلم أصول وأسرار مهنة التدريس ويكسبه الطريقة التي سيتعامل بها مع تلامذته وكذلك كيفية تنظيم عمله، المعلم هو الذي يُترجم المناهج إلى واقع ممارس، لهذا أصبح من الضروري

أن يلم بتقنيات استخدام الوسائل التعليمية ومدربا تدريباً على كيفية استخدامها ليتسنى له إيصال المناهج بأسلوب علمي واضح يتناسب والمستوى العقلي والزمني للمتعلم.

### 11 - الوقت المناسب لتنفيذ التكوين:

إنّ قضية الوقت المناسب لإنجاز التدريب قضية هامة، فهل يتم في العطل الرسمية أو بعد أوقات الدوام أي على حساب وقت المعلم الخاص؟ أم هل يتم في أوقات الدوام الرسمي؟ وهل يتم في دورات قصيرة أم طويلة؟ وهل يتم التدريب في المركز أم في المناطق التعليمية (إبراهيم الحارثي، 1998: 161).

وهكذا تظل قضية التوقيت المناسب للتكوين تطرح إشكالاً مهماً حتى يتمكن المعلم من تلقي تكويناً جيداً لا يؤثر على توقيته الزمني الأسبوعي، والأكثر شيوعاً في العديد من الدول يكون التكوين المستمر أثناء العطل الرسمية وفي بعض الأحيان تتم بعض الندوات أو المحاضرات أثناء الدوام ولكن بانتظام حتى لا تؤثر على السير الحسن للدراسة، وهذا معمول به في مديرية التكوين بالجزائر، والمشكل لا يكمن في البحث عن الوقت المناسب للتكوين وإنما في جودة التكوين وكفاءة المكوّنين.

### 12 - الإشراف التربوي:

لم يعد الإشراف التربوي تلك الوظيفة المحصورة في الرقابة والتفتيش، فهي اليوم تعنى بمسألة التقويم والتوجيه.

يرى كل من موشير Mosher وبريل Purpel: « إنّ الإشراف مهمة قيادية وتدريبية، وتعد مهمة الإشراف، تعليم المعلمين كيفية التعليم وكيفية القيادة المهنية في إعادة تشكيل التربية العامة، وتحديد أدق تطوير مناهج التربية وكيفية تدريسها وأشكالها » (عبد الله الزيفاني، 1986: 70).

فالإشراف التربوي يساعد المعلمين على تحسين مستوى أدائهم وتدريبهم وعلى إدراك مشكلات التلاميذ وحاجاتهم إدراكاً واضحاً، وكذلك مساعدة المعلم في توضيح برامج المدرسة للبيئة.

إن الإشراف التربوي ينبغي أن يكون خدمة تعاونية هدفها الأول دراسة الظروف التي تؤثر في عملية التربية والتعليم، والعمل على تحسين هذه الظروف وفقا لما تقتضي به الأساليب الناجحة، وذلك بتوجيه المعلم وإرشاده ومساعدته على فهم خصائص نمو الطفل وحاجاته ووسائل حل مشكلاته المختلفة بأساليب تربوية عصرية (عبد الله الزيفاني، 1986: 72).

هناك دراسة لسعيد عقلي ناقش من خلالها إشكالية الإشراف التربوي، باعتبار أن مفهوم المفتش قد يوحي بمواصفات الموظف الذي تنحصر مهامه في مراقبة المدرسين وتتبع التزامهم بالتعليمات الرسمية، وخطواتهم في تغطية المقررات الدراسية.

في حين أن مهمة الإشراف التربوي تكمن بالأساس في كون هذه الوظيفة التربوية التكوينية، تهدف إلى مساعدة المدرسين، ودعم مسألة تنمية قدراتهم وتزويدهم بالإرشادات والتوجيهات اللازمة لتطوير أداءاتهم (عبد الكريم غريب، 2009: 294).

فمهام المفتش التربوي تتعدد بتعدد وظائف عناصر بنية المنظومة التربوية وذلك بتوفير الدعم المادي والمعنوي للمعلم ومساعدته لأداء مهامه التعليمية والتنسيق كجزء من هذه النشاطات التي تعمل على تطوير البرنامج التربوي.

إن الإشراف التربوي ضروري للمعلم في المدرسة يجب أن تكون متابعة مستمرة في الميدان، ومراقبة من طرف لجنة مكلفة بعملية الإشراف تتكون من مختصين في المجال التربوي التعليمي للتأكد من كفاءة المعلم في المدرسة وممارسته المكتسبة من المعرفة والمعلومات خلال عملية التكوين.

**12-1- المشرف:** هو شخص عيّن رسميا من قبل سلطة معينة ليتفاعل مع أعضاء نظام السلوك التعليمي بغية تحسين نوعية تعلم الطلاب.

إن دور المشرف في الدعم والمساعدة والمشاركة أفضل بكثير من التوجيه، إذ أن سلطة المشرف الأساسية لا تتناقض بل تترجم بطريقة أخرى فعالة وتستعمل لرفع مجالات النمو من خلال تحمل المسؤولية وعملية الخلق والإبداع وليس من خلال الاعتماد

والخضوع. و المشرف يعمل كرجل تنفيذي لتنفيذ البرامج الموصى بها من قبل مديرية المناهج والمقرّة من قبل مسئولين التربية.

ودور المشرف التربوي في هذا المجال القيام بجولات استطلاعية ميدانية تساعد على اختيار العناصر التربوية من مديرين ومعلمين وأفراد مجتمع متميزين ذوي كفاءات واهتمام كي يساهموا مساهمة فعّالة في عملية تطوير المنهاج الدراسية. كذلك دوره يكمل في الدراسة المستمرة للأفكار الجديدة وتشجيع هيئة التدريس لتكون خلاقة ومبدعة ومساعدتها في محاولاتها التطبيقية، ولا بدّ للمشرف التربوي من عقد اجتماعات واسعة للمعلمين لا أن تقتصر زيارته في الصف لبضع دقائق لا غير، بهذا النوع من الزيارة لا يمكن له أن ينصف المعلم أو يقف على الجهد الذي يبذله ولا على المشاكل التي يواجهها هو وتلاميذه على حد سواء. ومن خلال هذه الزيارات يتعرف المشرف على مستوى التلاميذ في جميع النواحي، الشخصية، والعلمية وتتبعه والمساهمة في رفعه، وبالتالي توضيح أحسن الطرق والأساليب التعليمية للمعلم في عرض مواد الدّرس على التلاميذ وطرق ربطها بعضها البعض، بحيث تتلاءم وعقولهم وتناسب ومستوياتهم وتثير فيهم الاندفاع الذاتي وتشبع ميولهم ورغباتهم.

كما أن مهمته تكمن في دفع المعلم إلى دراسة المناهج الدراسية والكتب المدرسية وكيفية تنفيذها، وتبيان جوانبها الإيجابية والسلبية، وطرق معالجتها، وبذلك يتحرر فكر المعلم من الأفكار التقليدية وتجعله يشعر بأنه يساهم في وضع المناهج وتطويرها، حيث يجب أن يناقش ويحلل مع المعلم الموقف التعليمي ويركز على الأساليب الصحيحة ويتوصلا إلى ترجمة وفهم متبادل لتطوير العملية التعليمية /التعليمية، بحيث يجب أن يكون المشرف أكثر حساسية وأن يتمكن من وضع خطة معينة للعمل المشترك وتسيير العملية التعليمية في الخطوات التالية: التخطيط - التحقيق - الوصف - التحليل - التعميم.

ويجب أن تستمر هذه العملية وألا يبذل أي جهد لفصلها عن بعضها البعض، كخطوات مميزة أو أوجه مختلفة، بل يجب أن يعمل الجميع سوية لإظهارها في كل واحد (أوجيني مدانات وكمال مجدلاوي، 2002: 152).

## 12-2- أنوع الإشراف:

**12-2-1- إشراف الزمالة:** لقد عرّف إشراف الزمالة على أنه « عملية تفاعل المعلمين والمشرفين بتبادل الأدوار وتوسيع قاعدة المهارة والإبداع المتوفرة كمصدر للدعم الفني والنفسي، كي يخفف مقدار الضغط والتهديد الذي يتولد من علاقة المعلم كتابع والمشرف كرئيس » (برزه كمال، 2002: 154).

إنّ عمل الزملاء سوية يساعد كل منهما الآخر وتكون فرص المساعدة متوفرة حينما تطلب ولتوفير مصدر من المعرفة والإنجاز، الذي من الممكن أن يساهم في رفع مستوى الاقتناع والدافعية لديهم. ومن المعروف أن مساعدة معلم للمعلم تحدث بطرق غير رسمية في تبادل المعلمين الأسئلة ويشتركون في المواد التعليمية ويتبادلون الأساليب والإجراءات، ومن واجب المشرفين التربويين أن يشجعوا عليه لتسهيل العملية التعليمية، ومن الممكن أن تتاح الفرص للمعلمين لزيارة بعضهم البعض للمساعدة والوصف والتحليل، ولتعميم بعض السلوكيات التعليمية، ومن الأهم إتاحة الفرصة للمعلم الذي يحتاج للمساعدة أن يزور زميلا له بهدف مشاركته في أساليب التعليم التي يستعملها، ويستطيع المعلمون أن يتعلموا سوية وأن يتبادلوا الأدوار كمشرفين، فمثلا يقوم المعلم بدور المشرف لزميل آخر ليساعده ويصف أساليب التعليم من خلال استخدامه لأشرطة التسجيل أو الفيديو أو لتحليل أساليب التعليم بشكل فعّال، ويمكن للمعلمين أن يعملوا سوية لتحليل العملية كي يُعمم تطبيقاتها في المستقبل (برزه كمال، 2002: 155).

## 12-2-2- الإشراف الإكلينيكي: لقد طوّر جولد همر (Gold Hammar, 1969)

طريقة الإشراف إلى خمس مراحل لعملية الإشراف الإكلينيكي وحددها بالآتي:

- اللقاءات التمهيديّة.

- الملاحظة.

- الإستراتيجية والتحليل.
  - اللقاء الإشرافي.
  - تحليل اللقاء الإشرافي اللاحق (أوجيني مدانات وكمال مجدلاوي، 2002: 155).
- إنّ الحاجة للملاحظة العلمية والدراسة والمتابعة المستمرة هي أساسيات هذه الطريقة، وهي تركز على الملاحظة العلمية والوصف الدقيق لما يحدث داخل القسم من تفاعل صفي بين التلاميذ، بالإضافة إلى دور المعلم في عملية التعليم وكيفية استخدامه للوسائل التعليمية المناسبة لتدريس مادته داخل القسم، وعلى المشرف والمعلم أن يركزا على كل مرحلة ويعملان معا لتحسين عملية التعليم، لأن التعامل المشترك بين الطرفين هو عبارة عن تفاعل مباشر لجميع الأطراف في نظام السلوك الإشرافي.
- كما يعني الإشراف الإكلينيكي بالتدخل المباشر حول الأحداث الملاحظة داخل الصف الدراسي خلال عملية التدريس، ويمكن تحليل الإشراف البيداغوجي تبعا لجال وأشسون (1993) Gall&Acheson وفق الأهداف الدقيقة التالية:
- تشخيص مشاكل المدرس، مع التدخل من أجل البحث عن حلول لها، باعتماد تقنيات الاستجواب والتسجيلات داخل الفصل.
  - تقديم تصحيحات للمدرسين حول الوضعية الراهنة للتدريس وذلك بغرض مساعدتهم على إدراك الفارق القائم بين ما يدرسونه بالفعل، وما يعتقدون أنهم ما درسوه، الأمر الذي ييسر لهم عملية استتباع صيرورة الاستكمال الذاتي.
  - مساعدة المدرسين على إذكاء وعيهم لبذل مجهودات مستدامة من أجل تنمية كفاياتهم المهنية، حتى تتسنى لهم بذلك تحقيق تدريس متكامل وجيد.
  - العمل على تقويم أداء المدرسين، حتى يتمكنوا على ضوء ذلك متابعة صيرورة تطوير مهنتهم (أوجيني مدانات وكمال مجدلاوي، 2002: 155).
- وحسب الباحث المغربي عبد الكريم غريب أن: « عملية تقويم أداء المدرسين تبقى من الوظائف المستعصية بالنسبة للإشراف التربوي الإكلينيكي، ولكن في نفس الوقت يحتل مكانة أساسية على عدة مستويات لأنها تتيح للمشرف والمعلم على حد سواء القدرة



على التحليل المعمق للدروس وذلك بهدف تعرف طبيعة القدرات المتخذة وتقويم مدى فاعمتها للوضعيات الإشكالية التي تفرزها « (عبد الكريم غريب، 2009: 304/295).

**12-3- رأي المعلم في دور المشرف الجزائري:** لأهمية الموضوع طرحنا السؤال على معلمين المرحلة الابتدائية وذلك لمعرفة رأيهم حول كفاءة المشرف التربوي الذي يكون هؤلاء المعلمين وفق المقاربة الجديدة "الكفاءات"، وبالتالي جاء السؤال كما يلي:

- هل المشرف أو المكوّن له تكوين جيد في مجال المقاربة بالكفاءات أم لا؟

الجدول رقم (24):

النسبة %	التكرار	العبارة
32,5	130	نعم
67,5	270	لا
100	400	المجموع

سجلت نسبة 67,5% لتوضح أن أغلبية المبحوثين يؤكدون حقيقة واحدة وهي أن هؤلاء المكوّنين هم أنفسهم يعانون من مشكل التكوين وفق المقاربة بالكفاءات، وجاءت نسبة 23,5% لتؤكد العكس بأن للمكوّنين تكوين جيد، وهنا تختلف الآراء ولكن دائما نأخذ بالأغلبية التي جاءت تمثل 67,5% يرون أن عملية الإشراف التربوي تحتاج إلى مراجعة وتأمل لما تطلبه المقاربة الجديدة وذلك لتطوير التعليم والتعلم وهذه تصريحات بعض المبحوثين:

- « المشكل الجوهرى هو أنه حتى المكوّن أو المؤطر يلزمه تكوين، وإن أردت التدريس ما عليك إلا الاعتماد على نفسك (لا تنتظر شيئا من المسئولون) ».

معلمة خريجة المعهد 18 سنة خبرة.

- « نطلب من المكوّنين قبل مباشرة مهام التأطير عليهم تكثيف تكوينهم الذي يظل ضعيف جدا ».

معلم 10 سنوات خبرة جامعي.

- « فاقده الشيء لا يعطيه ».

معلمة جامعية خمس سنوات خبرة.

- « حتى ينجح التعليم يجب أن يكون تحت إشراف أخصائيين وباحثين في التخصصات العلمية الضرورية للتدريس بالكفاءات وليس مفتشين كانوا في الأصل معلمين أصبحوا بالأقدمية مكونين، بالمعنى ليسوا أكفاء للتكوين ».

معلمة خريجة المعهد 28 سنة خبرة.

- « مشكل التعليم يكمن في المشرف التربوي الذي ليس لديه أي قدرة على التواصل مع المعلم ».

معلمة خريجة المعهد 21 سنة خبرة.

- « أصلا المكونين ليس لديهم دراية كافية بما يتم تطبيقه ».

معلم خريج المعهد 22 سنة خبرة.

إن هذه العبارات جاءت لتؤكد حقيقة ضعف تكوين المشرف التربوي في مجال المقاربة بالكفاءات حسب رأي المعلمين الذين لازال يعانون ويلات التأطير. في هذه الحالة المعلم بحاجة إلى مكوّن ذو اختصاص وكفاءة عالية وخبرة واسعة ليساعده على أداء مهامه جيدا، بالخصوص في إطار التطورات الحاصلة على المستوى العالمي في المجال المعرفي التربوي والبحث والتقييم والمناهج والعلوم السلوكية، فهذا يطلب منه القيام بدورات تدريبية متكررة لرفع من مستوى تأهيل المكوّنين والمشرفين على عملية تكوين المعلم الابتدائي من خلال عدد من الممارسات التي تعطي نتائج إيجابية، لأن « المكون هو شخص يمارس عملية التكوين التي تحمل من جهة المواجهة البيداغوجية ومن جهة أخرى التقييم والبحث والتكوين الذاتي في إطار نقل المعرفة، أما تكوين المكوّن يستوجب عموما العلوم التأديبية وعلم النفس التربوي و علم الاجتماع والمعارف العلائقية بجمهور التكوين وبالتسيير التكويني » (D'Anvers,1992:126)، يجب أن يكون للمشرفين كفاءات عالية تسمح لهم بإدارة نظام التكوين وكل ما يرتبط بتطبيق المناهج الدراسية.

مع إدراج مهمة وضع برامج التكوين الأولي والتكوين المستمر للمختصين في مجال التكوين وبناء المناهج الدراسية خصوصا مع التطور السريع الذي يقتضي مراجعة مستمرة، حيث يعتبر التجديد في هذا مجال أمرا مهما، بالإضافة إلى إدماج الوسائل التعليمية الحديثة في التعليم والتربية لأنه أصبح مطلباً من مطالب التطور والتقدم العلمي في المنظومة التربوية.

كما سجل الجدول نسبة 32,5% تؤكد على أن للمكونين تكوين جيد في مجال التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهي نسبة قليلة إذا قورنت بالأول.

نظرا لخطورة المهمة يُفترض في المكوّن الذي يُعهد إليه العناية بتلك الفئة أن يتوفر على مستوى معرفي عالي إلى جانب استعدادات ومؤهلات وكفاءات معينة تخوّل له أداء وظيفته على نحو مُرضٍ وهنا ندرج قول الباحث قوتيي Gauthier أن « تكوين المكوّنين يعتبر حجر الزاوية للمشاريع التربوية ذات الأهمية، وهذا النوع من البرامج أو الأعمال التحسيسية الخاصة بتكوين المستشارين والمكوّنين لا يجب أن يتحدد فيما بعد بالشكل الكلاسيكي (الحصص الإعلامية لأيام الدراسية والملتقيات) لأنها تعتبر في بعض الأوساط الأشكال الوحيدة المتكررة والمقبولة لإعادة التكوين » (Gauthier, 1980:166).

ولكن ما يثبتته الواقع الملموس أنه يُعهد لمُدّربي التعليم الابتدائي ذوي الأقدمية في مجال التدريس مع مواصفات خاصة، فمهمة التكوين و التأطير في أغلب الأحيان تستند إلى مفتشي التعليم الابتدائي علماً بأن لهذه المرحلة خصوصياتها وملامحها التي تميزها عن المراحل التعليمية الأخرى، مما يتطلب من المؤطر التربوي جهداً مضاعفاً وإشرافاً محكماً متفتحاً على التجارب الرائدة في هذا المجال.

وللإشارة بأن معظم المبحوثين من المعلمين يستهينون ويقلّلون من شأن التكوين والمكوّنين، وهذا يؤكد حقيقة واحدة وهو أن المكونين يختلفون من منظمة لأخرى ومن مقاطعة إدارية لأخرى وكلّ وكفاءاته العلمية وخبرته المهنية أي لا يوجد برامج متفق عليها تطبق في كل مدرسة ابتدائية وتقدم لكل المعلمين مهما كان مكان تواجدهم المهني، بالإضافة إلى حقيقة أخرى أنه لا يوجد هناك مراقبة مستمرة وإشراف موضوعي للمؤطرين وإنما هم أحرار في تكوين معلمهم وهذا خطأ يجب أن تتداركه مديرية التكوين على مستوى المركزية.

## 13 - التطوير المهني للمعلم:

يجب أن يكون المعلمون في المؤسسات التربوية على مستوى عال من التطوير والتخصص المهني، لأنهم تلقوا تدريباً وإعداداً يتناسب مع كفاءاتهم العقلية والفنية ومهاراتهم الإنسانية، وبما أن المجتمع يتوقع من التربية أن تستمر في التغيير، لتواكب عصر التطور وهذا بطبيعة الحال يتطلب تغييراً مستمراً في المعلمين.

إن تعقيدات التربية مستمرة وتتطلب تخصصات أكبر وأوسع وهذا يستدعي إحداث التغيير والتطوير في كفاءة وتخصص المعلمين، لقد تضمنت تطورات التكنولوجيا ودراسة العلوم السلوكية وتطورات المناهج تطبيقات في السلوك التعليمي، ولذا وجب على المعلمين أن يجدوا الفرص دوماً للتعليم كمهنيين، لأنهم يعتبرون أشخاصاً مهنيين أكفاء مختصين قادرين على خلق الاستجابات الفعالة لظهور أية حالة، وحلاً لـين للمشاكل بطريقة ذاتية أو صانعي قرار معين بطريقة تتلاءم وفعالية نظام السلوك الإشرافي التربوي، وعليه أن يستفيد المعلم من الكثير من المهارات في التخصصات المختلفة مثل تمكنه من مادة التدريس وقدرته على تشخيص حالات التلاميذ، وإمامه بأساليب وطرق التدريس باستشارة أشخاص مرجعيين في المجالات الأنفة لتقديم المساعدة والعون وقت الحاجة، إنَّ التقبل المنطقي لقيمة المعلم وكرامته تُحتم على عملية الإشراف التربوي وضع النواحي السيكولوجية و الفيزيولوجية للمعلمين موضع الاهتمام، بالإضافة لفعاليتهم كمساهمين في إنجاز عمل المؤسسة التربوية، فالمعلم يقوم بعمله داخل المدرسة كشخص فني قادر على تنفيذ أعمال خاصة ومحددة، وفي الوقت نفسه هو أداة طبيعية لعمل الإدارة ويستجيب لنظام أعلى (أوجيني مدنات وبرزة كمال، 2002: 24/22).

## 14 - أنواع التكوين:

إن (أفلاطون وأرسطو) يعدان التربية والتعليم من أهم الأمور وأصعب المهن التي تحتاج إلى مقدرة ومعرفة بالأطفال، وقال (شيشرون) المربي الروماني فيما يخالف العقل أن يقوم بتعليم الأطفال قوم لا يعرفون شيئاً عن قواعد التربية ومسائلها، وقال (ريتشارد وملكستار) الوسيلة الوحيدة لإصلاح المدارس هي إعداد المُدرسين لمهنتهم، وقال (جوسف

بين) أننا لا نتردد في أن نقول أنك لا يمكنك أن تعلم إلا إذا عرفت الغرض من التربية وتمكنت من معرفة وسائلها وطرقها فنا من الفنون وعرفت قواعدها علما من العلوم ودرست ما قاله وما جربه علماء التربية وفلاسفتها (عبد الله الخياري، 2004: 126)، وهذا كله يوضح شيئا أساسيا وهو أهمية التكوين وضرورته للالتحاق بمهنة التعليم التي تعتمد أساسا على كفاءات المعلمين وإدراكهم المسؤولية الضخمة التي هي على عاتقهم في تكوين التلاميذ فالتكوين المهني والتربوي أصبح ضرورة ملحة أو شرط أساسي لامتهان مهنة التعليم وكذلك لتطور مفاهيم التربية وتنوع أساليب التدريس والوسائل التعليمية حتى يستطيع المعلم مواكبة التطورات المختلفة.

وقد حددته (اليونسكو) في كونه « جميع أنماط التعليم والتكوين وأشكاله التي يتبعها من غادروا التربية النظامية في مستوى معين، والذين مارسوا مهنة أو تحملوا مسؤوليات الراشدين في مجتمع معين » (Legendre, 1988: 89).

ويحدد (جان بيار أوبان) في كون التكوين مجموع الممارسات المهيكلة التي ترمي إلى اكتساب كفاءات ذات مرام وظيفية أو التكيف معها (obin,jean,1988 : 75). وينطوي هذا المفهوم على بعد نظامي يعتبر التكوين المستمر ممارسة مهيكلة، ومنظمة، وعلى بعد وظيفي يجعل منه إجراء وظيفي ذو صلة بالاهتمامات المهنية.

ومن المعروف أن التكوين يتم في مرحلتين رئيسيتين هما:

1- التكوين قبل الخدمة

2- التكوين أثناء الخدمة

#### 14-1- التكوين قبل الخدمة: (تكوين أولي Formation initiale)

إنه « التكوين الأساسي الذي يحصل عليه الطالب والمتدرب قبل ولوجه وظيفة معينة، حيث يكتسب الخبرات التي تهيئه لشغل عمل يعده له هذا التكوين، فهو تكوين يزوده بالقدر الضروري من المعارف والأساليب والمهارات التي تمكنه من الإطلاق في عمله، مثل التكوين الذي يحصل عليه المعلمون في مدارس المعلمين أو التكوين الذي يحصل عليه المدرسون في المراكز التربوية الجهوية أو المدارس العليا » (أحمد أوزي، 2006: 109)، وكذلك هي

الفترة التعليمية التي يتكون فيها المتعلم تكويناً مهنيًا وتربويًا بيداغوجيًا وذلك قبل مباشرته مهنة التعليم، وتتفاوت فترة التكوين من بلد لآخر.

إن التكوين الأولي يزود المعلم/ الطالب بأصول وأسرار مهنته ويكسبه الكيفية التي سيتعامل بها مع تلامذته، وكذلك الطرق المناسبة لتنظيم وضبط صفه.

كما يعتبر "الفترة التعليمية التي تسبق مباشرة العمل بما في ذلك مراحل التعليم العام والعالي يُضاف إليها عادة فترة الإعداد الخاص للمهنة، وتتفاوت هذه الفترات طولاً أو قصراً من بلد إلى آخر وإن كان هناك اجتماع دولي على أن الحد الأدنى للمعلم في مجال التعليم العام وهو حصوله على شهادة إتمام المرحلة الثانوية يضاف إليها الإعداد المهني والذي يتراوح ما بين سنتين إلى أربع سنوات" (بشير على العلام، 2001: 127).

#### 14-2- التكوين المستمر أثناء الخدمة: Formation permanente

إن التطور الحاصل في ميدان التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والتكنولوجيا وغيرها من العلوم جعل التكوين أثناء الخدمة يفرض نفسه، وذلك لما يوفره للمعلم من حقائق وأساليب تساعد على ممارسة عملية التدريس، كما لا يمكن للمعلم أن يغفل أو يتأخر عن مواكبة هذا التطور الحاصل في هذه العلوم. فالتكوين المستمر يسمح للمعلم بتجسيد كل ما تلقاه في مرحلة التكوين من مفاهيم ومبادئ ونظريات ومعلومات على أرض الواقع، وبهذا يعتبر « التكوين المستمر مصدراً أساسياً من مصادر إنماء المواد البشرية وتنشيط رأس المال البشري الذي يعد عاملاً أساسياً في التنمية الاقتصادية والاجتماعية » (محمد عليومات وصالح عليومات، 2004: 192).

كما يمتد هذا النوع من التكوين طيلة عمل المدرسين قصد تطوير خبراتهم ومعارفهم ومهاراتهم، ومواكبة مستجدات الحقل المعرفي والتربوي وجعل المعلم يمتلك وسائل وتقنيات أساسية تساعد على التكوين الذاتي بطريقة مستمرة.

ويرى كاستون ميالاري Gaston Mialaret أن مفهوم التكوين المستمر "قد ظهر نتيجة التفكير في تطور الظروف التقنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع، وهو

يكتسب أصالة من كون التكوين لم يعد فقط نتيجة نهائية، وإنما أصبح عنصرا محركا للتغيير، ولهذا السبب اعتبر التكوين المستمر عاملا للتجديد البيداغوجي من حيث انه يُمكن المكوّن من معرفة تصور جديد للدور المنوط به، كما أنه يطالبه نتيجة لذلك بمراجعة اختصاصه وسلوكه (لحسن مادي، 2001: 16).

وإذا أردنا وضع الفرد في دينامية إيجابية تجاه أعماله المتخصصة يجب أن نعلمه كيف يكون في موقف نقيض لذاته أي يتعلم كيف ينقد أعماله الخاصة وأن يرسم أهدافا نفسية وأن يحدد معايير النجاح، فالتقويم الذاتي هو قدرة المرء على توجيه ذاته وضبطها (Barbier, 1988: 89).

وحسب الباحث المغربي لحسن مادي (2001) أن ما لم يصل إليه المعلم الحالي ولم يقدّم به من خلال صيرورة تكوينه الذاتي، فالتكوين المستمر هو ملابس في معظم الأحيان لمفاهيم مشابهة كمفهوم التربية المستديمة ومفهوم "التكوين أثناء الخدمة" وغيرها...

كما يعتبر مجموعة من النشاطات التربوية والتي تتم أثناء قيام المعلم بمهنته وبعد إنجازه مرحلة التكوين قبل الخدمة، ويكون للمعلمين الممارسين المؤهلين لمهنة التعليم، وذلك للاطلاع على أحدث الوسائل والطرائق التعليمية الحديثة وكذلك تعديل نقاط الضعف عند بعض المعلمين، بالإضافة إلى تكثيف تكوين المعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً قبل الخدمة، وهذا كله لرفع مستوى أداء وفعالية المعلم وكفاءته. وفي هذا الصدد توضح الوكالة الأمريكية لتربية المعلمين مفهوم التكوين المستمر أثناء الخدمة فتقول: « إن المفهوم يعني أكثر من معالجة الخلل في إعدادهم، بل يتعدى ذلك إلى إحداث النمو المهني المستمر في قدراتهم التعليمية، ويعني الفهم الواسع للتطور والحياة الإنسانية ويعني الآن أكثر من أي وقت مضى النمو في قدرة المعلم مع المعلمين الآخرين، ومع الإداريين، ومع قادة المجتمع، ومع الطلاب من مختلف فئاتهم العمرية » (مظهر البرطي، 2010: 6).

وهذا النوع من التكوين يتمثل في دورات طويلة وبعضها قصيرة تكون عادة محددة وأحيانا توجه أكاديميا وأخرى مهنيا وفي معظم الأحيان يكملان بعضهما البعض (عبد الله الخياري، 2004: 132). كما يراد به أيضا: « كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية و المسلكية وكل من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم يزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية، ولا بد لهذا التدريب من خطة مسبقة وأن يتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة واضحة وإستراتيجية مستمرة وأهداف محددة » (عبد القادر يوسف، 1968: 46).

وهذا التكوين مهم جدا للمعلمين الممارسين والمؤهلين لمهنتهم وذلك للاطلاع على أحدث الوسائل والطرائق التعليمية وتعديل نقاط الضعف بالخصوص للذين لم يتلقوا التدريب الأولي قبل الخدمة وذلك لرفع مستوى أداء وفعالية المعلم وكفاءته، وخاصة بعد ما تغيرت أساليب إعداد المعلمين وبرامج إعدادهم التقليدية واتجهت نحو اعتماد الكفاءات والأداء باعتبارها أساسا لعملية التكوين التي تعمل على رفع وتحسين وتجديد كفاءة المعلم بحيث يضمن للمعلم مواكبة أحدث الأفكار والطرق الحديثة والوسائل التكنولوجية حيث يتدرب على أداء متطلبات مهنة التعليم المختلفة ويكون قادرا على أدائها بدقة وإتقان حتى يستطيع ممارسة المهنة جيدا، كما أن التكوين أثناء الخدمة يعمل على رفع مستوى المعلم في تخصصه وفي ثقافته العامة ويجعله على تطلع ودراية بالأبحاث الجديدة وتوسيع معارفه ومهاراته في تخصصه وبالخصوص يكمل تكوينه الأكاديمي إذا كان هناك مشكل في تكوينه في مرحلة معينة، فهو ضروري لاستمرار فعاليته ونموه المهني وفي نفس الوقت مكمل لتكوينه. إن تكوين المعلم ضرورة يقتضها تطور مفاهيم التربية وتنوع أساليب التدريس والوسائل التعليمية، حتى يتمكن المعلم من مواكبة التطورات المختلفة.

وهنا يمكن الإشارة إلى تغيير ظهر في السنوات الأخيرة في العالم العربي، حيث يعتبر طفرة تربوية جديدة وجريئة بعثت في برامج التدريب التربوية روح ابتكاره جديدة، وهذه التجربة تبنتها الكثير من البلدان العربية وهي: أسلوب مستحدث من أساليب التدريب ومن أبرز سماته أن التدريب ينتقل إلى المعلم في موقع عمله ويكون على الطبيعة، وهي مزيج



من فنون وطرائق أو استراتيجيات التدريس الحديثة... و هو يجمع بين طرق مباشرة وأخرى غير مباشرة:

- الطرق المباشرة: الحلقات الدراسية والزيارات الصفية التي يشرف عليها مشرفون ميدانيون ودورات صفية مكثفة وبحوث إجرائية...

- الطرق غير المباشرة: الدراسة الذاتية والتي ترسل في شكل تعيينات دراسية أسبوعية للدراسة وأوراق عمل ومختارات من كتب مرجعية ومواد مبرمجة أخرى هذا إلى جانب التعليم المستقل الذي يستخدم فيه الأدوات السمعية والبصرية والأفلام وبرامج الإذاعات المرئية، وهذه الطرق المباشرة وغير المباشرة تتكامل وتتلاحم بصورة كلياً وعضوية (بشير علي العلام، 2001: 136).

هذا النوع من التكوين أثناء الخدمة تم تجربته في عدة دول عربية وأصبحت مؤسساته تخرج الآلاف من المعلمين والمديرين والموجهين والكل يتدرب في موقعه وتمنح الشهادات التي تدعمها وتعترف بها منظمة اليونسكو. و هناك تباين بين السياسات التربوية للبلدان في ما يخص وضعية التدريب المهني أثناء الخدمة، فبعضها تعتبره إلزامياً وبعضها الآخر لا يزال يبحث عن السبل المؤدية لتعليمه.

ففي ما يخص الولايات المتحدة نجد أنها أقرت سياسة تجديد شهادات المدرسين واثبات كفاءة الأداء، وذلك باستخدام مقياس درجات (Rating Scales) مقنن، وأي مدرس لا تصل كفاءته للمستوى المطلوب في مجال ما، عليه حضور عشر ساعات في برنامج تدريبي لتحسين كفاءته، علماً بأن معظم عقود المدرسين سنوية وتتجدد بحسب كفاءتهم.

وفي ألمانيا يلزم كل معلم بحضور دورة تدريبية كل أربع سنوات خلال العطل لمدة 120 ساعة في أربعة أسابيع متصلة، كما أن هذا الدور تتولاه في فرنسا مؤسسة مختصة في البعثة الأكاديمية للتكوين المستمر لموظفي التربية الوطنية (MAFPEN) (عبد الله الخياري، 2001: 97).

**15 - مبررات تدريب المعلمين:**

تشير معظم الدراسات والبحوث السابقة وتؤكد على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة وقد ذكرت الكثير من العوامل والمبررات العلمية والمهنية التي توجب تدريب المعلم أثناء الخدمة، وفيما يلي نعرض هذه المبررات:

- التغيير في الاتجاهات التربوية - التطور العلمي المتزايد - القصور في مستويات الأداء المهني للمعلم - الحاجات المهنية للمعلمين - المنهاج الجديد - التطور في أساليب التدريس - استخدام تكنولوجيا جديدة - التطور في الوسائل التعليمية - التطور في مجال أساليب التقويم - الترقية إلى وظائف أخرى.

أما ضرورة التدريب أثناء الخدمة تتضح فيما يلي:

- تلاقي أوجه القصور والنقص في برامج إعداد المعلمين والذي قد يكون بسبب الإمكانيات المادية والبشرية والضعف في تقنيات التعليم.

- إطلاع العاملين في النظم التعليمية على الجديد والمستحدثات سواء في طرق وتقنيات التعليم أو في محتوى المناهج أو في أساليب ونظم إدارة المؤسسات التعليمية للإطلاع على كل جديد وتبنيه في حل المشكلات.

- إعطاء نوع من التعزيز للمعاهد العالية لإعداد المعلمين وكليات التربية وذلك حتى يتمكن المسئولون بها من مراجعة خطط وبرامج إعداد المعلم على أساس إجرائي أساسه دراسة الأداء الواقعي للخريجين لمعرفة أوجه القوة لتدعيمها وبذلك يقوم التكوين بوظيفة الرصد والمتابعة للخريجين.

- إشعار المدرس بنمو وتحسين مستواه الفني، وبذلك يبتعد عن مشاعر الإحباط والإحساس بالفشل ويقبل على عمله بروح من الثقة التامة (مظهر المرطي، 2010: 78/77).

**16 - الفرق بين التكوين قبل الخدمة وأثناء الخدمة:** إنّ التكوين مسار مرتبط بعملية أداء المهام وإنجاز الأنشطة المحددة في أساسيات تلك المهنة وكلا النوعين مهمين جدا في هذا المسار، وبالنسبة للمكوّن حتى يتحكم في متطلبات مهنة التعليم ويؤديها بجودة

عالية، يرى الباحث مالكلير Malglair أن ما يُميز التكوين قبل الخدمة هو انسجام الفئات المستهدفة باعتبارها فئات لم تندمج بعد في معركة الحياة العملية، إذ يراد من هذه الفئات استقبال الثقافات والعلوم والتقنيات التي اكتسبتها الأجيال اللاحقة، بينما يكون التكوين بعد الخدمة استجابة لحاجات ومتطلبات معينة (Malglair, 1993: 19).

فالتكوين قبل الخدمة يأخذ بعين الاعتبار متغيرات أو شروط محددة كالسن المقبول إدارياً، والمستوى الدراسي، ويتوج غالباً بشهادة ولذلك تكون فئاته شبه متجانسة من خلال الفئات الخاضعة للنظام الثاني، والذي يتمثل في التكوين بعد الخدمة فهو يختلف في أنه يأتي ليكمل التكوين الأول ويسد الثغرات التي تظهر عند المكون خلال ممارسته مهنة التعليم، كما أنه يفتح المجال للتقني المهني للمعلم أو المكون بصفة عامة، وبالتالي يكون التكوين ما بعد الخدمة ضرورة يتطلبها الوضع الراهن من مستجدات وتغيرات تربوية علمية.

وفي هذا الصدد ندرج مقارنة الباحث فيرنانداز جوليو (Fernandez Julio) بين التكوينين، فتوصل إلى أن التكوين قبل الخدمة تكوين منظم ومؤسس ومهيكل، فهو يخصص لفئة محددة يفترض أنها تتوفر على خبرة ومستوى علمي يسمح لها بمزاولة، أما التكوين ما بعد الخدمة فهو مخصص لفئات من العاملين الراشدين هدفهم هو تحسين وإتقان كفاءاتهم المهنية، وهذه الفئات غير متجانسة كالأولى، كما أنه يتم عبر مراحل مجزأة استجابة لحاجات حاضرة أو مستقبلية (Fernandez, 1983 : 21/ 22).

### 17- تجارب بعض الدول في تكوين المعلمين:

17-1- تجربة اليابان: تعتبر عملية إعداد المعلم باليابان من أهم نجاح المنظومة التعليمية في اليابان، حيث توجه عناية فائقة لمؤسسات تدريبه ورعايته، وتتم عملية الإعداد من خلال جامعات متخصصة في التربية، حيث يتم إعداد المعلمين في كافة التخصصات تحت مظلة جامعات تربوية متخصصة في التربية لها معايير وأهداف واضحة في كافة التخصصات الأكاديمية والنوعية والإشرافية ولكي يمارس المعلم مهنة التدريس لابد أن يحصل على رخصة لمزاولة المهنة من مجلس الولاية وفق شروط خاصة يضعها بخصوص تجديدها واستمرارها، وهذا له مردوده الإيجابي على العملية التعليمية عامة.

**17-2- ألمانيا:** يتم إعداد المعلم في الجامعة لمدة أربع سنوات يتأهل للعمل كمعلم في المرحلة الابتدائية وتتم على ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى وتتمثل الدراسة في الجامعة أو في إطار المدارس العليا، وهي مؤسسات تعليمية في مستوى الجامعة وتختلف مدة الدراسة في هذه المرحلة من ولاية لأخرى، ففي معظم الولايات تصل مدة الدراسة إلى ستة فصول دراسية وفي بعض الولايات تصل إلى ثمانية فصول دراسية ويدرس الطالب تخصصين أكاديميين أحدهما رئيسي والآخر فرعي، إلى جانب دراسته للعلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس (أمل عبد الصمد، 2007: 40)

**17-3- إنجلترا:** يتم إعداد معلم التعليم الابتدائي على مستويين:

- البكالوريوس: حيث يحصل الطالب على مقرراته الدراسية في الجامعات ومعاهد التعليم العالي لمدة ثلاث سنوات للحصول على البكالوريوس التربوية ثم مستوى الدراسات العليا ويعتمد على إعطاء مقررات دراسية لمدة عام واحد بعد الدرجة الجامعية الأولى.

- أما النوع الآخر: فهو مفتوح لخريجي الجامعة الذين يحملون شهادة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه والتي يحصل عليها بعد ثلاث أو أربع سنوات أو أكثر من الدراسة، ويدرس هؤلاء المرشحون برنامجا من الإعداد المهني يختلف تبعا للتخصص وحسب المرحلة النسبية (5-7) (7-11) التي سوف يقوم بالتدريس بها.

يُعدّ معلم التعليم الابتدائي على مستوى الدراسات العليا، كما يطلب من معلم حديث التعيين الحصول على برنامج تكليف مدته سنة أكاديمية واحدة من أجل الحصول على مستوى الجودة (أمل عبد الصمد، 2007: 45).

**17-4- الولايات المتحدة الأمريكية:** أما عن تكوين معلم المرحلة الابتدائية

بالولايات المتحدة الأمريكية فيتم في المؤسسات التعليمية التابعة للتعليم العالي، وتخضع برامج إعداد المعلم للفحص والدراسة المستمرة من قبل المجلس القومي لإعداد المعلمين. و هناك اتجاه قومي عام من جميع الولايات الأمريكية نحو الارتقاء بمهنة التدريس منذ بداية التعيين وذلك بإخضاع المعلم حديث التعيين للتدريب مدة عام دراسي على الأقل،

بحيث يكون المعلم في فترة التكوين تحت الاختبار وتحت إشراف مشرف له شروط معينة من ناحية الخبرة والمؤهل ويتم التدريب داخل المدرسة منفذا الواجبات والمهام التي يكلفه بها المشرف ويؤخذ بالاعتبار عند تقويم هذا المعلم رأي المدرسة وآباء الطلاب الذين يدرسه ومقابلات شخصية تعقد أثناء وفي نهاية فترة التكوين ولا يثبت المعلم في وظيفته إلا إذا أثبت نجاحا ملموسا في مجال التدريس (Beauty.janice, 1992: 271/272).

وتتراوح مدة التدريب ما بين ثلاث إلى ست سنوات حيث تختلف المدة من ولاية إلى أخرى، وفي هذه المدة يعتبر المعلم تحت الاختبار والتكوين حتى يتمكن من ممارسة مهنته بطريقة جيدة كما أن المعلم يطالب أيضا أثناء فترة التكوين بالدراسة في الكليات والجامعات ودراسات عليا لمدة تتراوح من 30 إلى 36 ساعة، ولا يسمح له بالاستمرار في التدريس إلا إذا اجتازا هاتين الدراسيتين وهي الحصول على الماجستير أو شهادة دراسات عليا، إذا نجح المعلم خلال المدة التدريبية فإنه يحصل على ترخيص مزاولة المهنة لمدة خمس سنوات أخرى ولا يتم التجديد له إذا لم ينجح (مظهر مطري، 2010: 101).

**17-5- الصين:** للتأكد على جودة التعليم في المدارس في الصين، قامت الدولة بوضع نظام يحدّد متطلبات التأهيل الأكاديمي لمعلمي المدارس الابتدائية حسب قانون التعليم من ناحية، وقانون المعلم من ناحية أخرى، كما يحدد مسميات المؤهلات وامتحانات التأهيل التي تعقد للمعلمين، وشروطا خاصة بالمواطنة، وشروطا أخلاقية، وشروط أكاديمية ويتم إعداد معلمين المدارس الابتدائية في الصين على مستوى المدارس الثانوية أو على مستوى الجامعات، وتتم التنمية المهنية للمعلمين من خلال التدريب أثناء الخدمة الذي توفره كليات التربية وكليات تدريب المعلمين، ويمكن أن يحصل المعلمون على دبلومات من خلال مؤسسات التعليم العالي، وجامعات التلفزيون وكليات تدريب المعلم ودارس المراسلة. كما يتم التدريب أيضا من خلال ورش العمل وحلقات المناقشة حول طرق التدريس، فأساس التعليم الصيني هو التزاوج بين التعليم والعمل الإنتاجي لتنمية وتكامل الشخصية الصينية (أمل عبد الصمد، 2007: 54).

❖ إذا مما سبق من تجارب مختلفة لتكوين معلم المرحلة الابتدائية لدول متطورة يتضح لنا أن سياسة التكوين الذي تبنتها هذه الدول (اليابان، ألمانيا، إنجلترا، الولايات

المتحدة الأمريكية، الصين) جد متطور وهي أساس نجاح أنظمتها التعليمية وكذلك إيماننا منها أن المعلم هو أساس النظام التربوي بأكمله، وعلى الرغم من اختلاف مدة التكوين من بلد لآخر ما بين أربعة وخمسة سنوات إلا أن كل هذه الدول تولي اهتمام شديد لتكوين معلم التعليم الابتدائي لحساسية هذه المرحلة، باعتبارها القاعدة الأساسية للتعليم، لذلك يجب أن يوظف بها معلم ذو كفاءة عالية وخصائص معينة كل دولة حددتها حسب نظامها وتقاليدها، وتكمن أهمية هذه المرحلة في تحقيق الهدف القومي للتعليم عامة.

كما نستخلص أيضا مما سبق أن أهداف التكوين في تلك الدول تركز على ضرورة إكساب المعلم المهارات الأساسية في مواد التخصص وعلم النفس والمهارات الأساسية للحياة والعمل، وتبني أساليب التدريس المتطورة وتنفيذ المناهج الدراسية الجديدة واستخدام التكنولوجيا في القسم، بالإضافة إلى تحديث طرق وأدوات التقويم التربوي، ومن الإيجابيات كذلك وجود مدارس تجريبية تابعة للجامعة التربوية لتجريب الأساليب الحديثة والأفكار الجديدة في المدارس قبل تعميمها. وهذا كله للحصول على تكوين ذو جودة عالية ومتميزة وبالتالي تحقيق مستوى تعليمي مرموق يتمكن من المنافسة العالمية.

### 18- مواصفات المعلم بالابتدائي:

إن المعلم هو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات والكفاءات عند التلاميذ وذلك عن طريق تنظيم وتسيير العملية التعليمية/التعلمية وضبطها واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة، والتقرب من التلميذ والتعرف على حاجاته وطرائق تفكيره وتعلمه وبهذا فهو بتكوينه المهني والتربوي يساهم إلى حد كبير في تشكيل سلوكه.

اعتبارا أن المعلم هو المسئول عن نموذج التفكير الذي يتشكل عند التلميذ بعد استيعابه وفهمه للمعارف والمعلومات التي يتضمنها المنهج الدراسي من مواد دراسية مختلفة ولهذا لا بد من الاهتمام الشديد بالتكوين التربوي البيداغوجي للمعلم وفق التغيير الجديد.

حيث اهتمت المجتمعات بإعداد وتكوين المعلم في إطار فلسفتها التربوية وأنظمتها السياسية والاجتماعية والثقافية، كما حددت الدور المركزي له في تنظيم وتدبير عمليات

التعليم والتعلم. و اهتمت الدراسات والبحوث العلمية الحديثة بطرح مشكل طبيعة التكوين الملائم لخصوصية عمل المعلم وطبيعة المواصفات المطلوبة فيه وهناك اتجاهان يحددان مواصفات معلم التعليم الابتدائي هما:

❖ الاتجاه الأول: يُطالب بالمُدرس العام أو ما يُطلق عليه "معلم الفصل": وهو مدرس يُفترض فيه الإلمام بكل المواد الدراسية المكونة لمنهج المدرسة الابتدائية وبالأساليب الديداكتيكية و البيداغوجية لتدريسها في المرحلة الابتدائية بأكملها أو على الأقل في السنوات الثلاث الأولى منها.

أما عن المبررات الفلسفية والسيكولوجية والتربوية التي يُقدمها أنصار هذا الاتجاه فيمكن إجمالها في:

- جعل الطفل محور العملية التربوية وتحقيق نموه المتكامل في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، والتأكيد على احترام شخصية كل طفل وحقه في التعليم بالطريقة الأنسب له.

- التعامل مع المعرفة على أنها وحدة متكاملة لا فواصل بينها.

- الحرص على الاهتمام بالترابط والتكامل بين الخبرات التي تقدم للتلاميذ، وكذلك المواقف التعليمية/التعلمية.

- معرفة المعلم بكل أصول علم النفس الطفل وعلم النفس النمو، وذلك حتى يتمكن من تتبع كل حالة على حدة وعلى تفريد التعليم، وبالتالي توفير بيئة مستقلة للطفل.

- أن يكون لديه الحس الاجتماعي والثبات الانفعالي، لأنه مرب بالدرجة الأولى، فهو يرسخ القيم والمعايير الاجتماعية في شخصية الطفل والمسئول عن نتائج تلامذته، لذلك يجب أن يكون في تجديد مستمر والبحث عن جودة التعليم.

إنّ "معلم الفصل" يجب أن يتحلى بالاستعداد القيادي والثقة بالنفس، وبالتالي يحاول غرس هذه الخصائص في الطفل ويعمل على خدمة بيئته الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية.

- مهارات الاتصال بما في ذلك التعبير اللغوي الجيد والسليم بالخصوص مع أطفال المرحلة الابتدائية، وذلك لترسيخ قواعد لغوية سليمة وصحيحة.
- ❖ الاتجاه الثاني: يفضل المعلم المتخصص أو ما يسمى بمعلم المادة أو معلم مجال معرفي محدد (علوم طبيعية، علوم اجتماعية، علوم اللغة والآداب) ويستند هذا الاتجاه على المبررات التالية:
- الانفجار المعرفي الذي نعيشه يجعل من المستحيل التعمق في كل المجالات المعرفية، مما يفرض على المعلم أن يتخصص في مادة تعليمية معينة، أو في مجال معرفي أوسع نسبياً.
- لا تقتصر وظائف المدرس على التأثير في المواقف والاتجاهات، بل ينتظر من المعلم أن يهيئ التلاميذ - حتى في المرحلة الابتدائية - لتقبل المعرفة العلمية وتكوين المهارات العقلية وتنمية ذكائه العلمي (عبد الله الخياري، 2004: 101/100).
- ❖ كتعقيب على هاذين الاتجاهين يمكن القول بأنه رغم اتجاه بعض الأنظمة التربوية للعودة إلى نظام "معلم الفصل" كما هو جاري في بعض الدول العربية، فإنّ هذا النظام ليس هو النظام الشائع في التعليم الابتدائي في جل الأنظمة التعليمية، لقد ساد "معلم الفصل" لفترة من الزمن مع سيادة النزعة البرجماتية في التعليم الأمريكي، والتي تركزت حول الطفل واتخاذ الخبرة التربوية كموقف تعليمي مخطط متكامل فيه أنشطة التعليم في شكل مشروعات، لكن الأمريكيين ما لبثوا أن عادوا للدعوة إلى تعليم الأساسيات والاهتمام بتدريس المواد الدراسية وتقويمها، وتكوين معلمين أكفاء ذوي تخصص في مادة أو مادتين وهذا ما يسمى (معلم مجال).
- كما نسجل أيضاً أن التجارب المتنوعة لتكوين معلم الفصل في كليات التربية لم تتوقف، لأسباب قد تعود لنوعية المدخلات، في تخريج معلم متعدد الاختصاص (Polyvalent) يستجيب للفلسفة وللأهداف المتوخاة من نظام "معلم الصف".



وكذا أثبتت بعض الدراسات التقييمية لأداء "معلم الفصل" أن هناك تدنيا في المهارات المرتبطة بتخطيط المواقف التعليمية وتنظيم الخبرات التربوية، ومهارة إيجاد التكامل والربط بين المحتويات العلمية المقدمة للتلاميذ، وهي مهارات أساسية تمثل جوهر فلسفة نظام معلم الفصل. كما نشير أيضا إلى الهدف المركزي الذي يسعى تكوين "معلم الفصل" لبلوغه وهو: « تحقيق وحدة المعرفة وترابطها وتكاملية المواد، هو هدف يمكن أن يتحقق أيضا من خلال فريق من المدرسين، شريطة أن يكون بينهم تنسيق وتكامل، وأن تتخلى المناهج الدراسية عن جداول المواد المنفصلة وأن تعوضها بجداول تستوعب التدخل المعرفي » (عبد الله الخياري، 2004: 101/100).

وفي هذا الصدد قامت الباحثة "لويز بلار" "Louise Blard" من جامعة أوتاوا Utawa الكندية بتحليل وتقييم نص للتكوين الأولي للمعلمين في المرحلة الابتدائية، والنص يركز على ثلاث نقاط:

- التكوين يجب أن يتم في وقت محدد.
  - طريقة التكوين يجب أن تفصل بين النظري و التطبيقي.
  - برنامج التكوين يجب أن يساعد على تطوير الاتجاهات التالية:
- الاستقلالية - المسؤولية - أخذ القرار - سرعة الفعل والاتصال (Léo, paquay, 2001: 21).

فرغم تنوع الدراسات والبحوث العلمية واختلاف الاتجاهات إلا أن المعلم يظل هو المنظم والمسير للعملية التعليمية/التعلمية. فالصفات والمميزات التي أصبح يقتضي توفرها النظام التعليمي الحالي في المعلم، لا يمكن أن تكون كما كانت في السابق، بل أصبح الأمر يتطلب إعدادة العقلاني مطلقا على كل التغيرات والتحولت الحديثة في كل المجالات وأن يكون ملما بالعلوم والتكنولوجيا، أي لديه منظور ثقافي واسع يمكنه من التكيف والانسجام السليم مع مكونات وثقافة مجتمعه وبالتالي القدرة على استيعابها جيدا وتحليلها تحليلا عقلانيا وإيصالها لتلامذته بطريقة سليمة تعمل على بناء شخصيات نامية قادرة على الإبداع والإنتاج والتغيير، إضافة إلى إتقان اللغة القومية نطقا وكتابة ليكون قدوة حسنة للتلاميذ ويحببها لهم، فهي ضرورية للتواصل والاحتكاك، وكذلك إجادة

لغة أجنبية على الأقل وذلك للتفتح على العالم الخارجي والتطلع على المستجدات في ميدان العلم والمعرفة، وهكذا يجب أن يكون المعلم موسوعة علمية مصغرة. هذا إلى جانب تخصصه في مادة معينة التي يُدرّسها، فإتقان المعلم مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم، يجب أن يحبها ويخلص في تدريسها ويؤمن بأهميتها، فهذا يُحبّب التلاميذ فيها ويؤثر فيهم ويجعلهم يعرفون أهميتها بين المواد الدراسية وأنها لا تقل أهمية عن المواد الأخرى.

فإذا كان الجانب المعرفي مهم جدا في صفات المعلم، فالجانب التربوي يعتبر أساسا لتوجيه المعرفة وتكييفها، فعلى المعلم أن يكون متحررا في تعامله وتفاعله مع تلامذته وتسيير قسمه متمكنا من توظيف المعلومات والاعتماد على تكوينه الذاتي والأكاديمي في الوقت نفسه. إن المعلم الذي تحتاجه المدرسة الابتدائية يجب أن يكون معلما جديدا في تفكيره وذاته وتكوينه المعرفي وإعداده التربوي البيداغوجي ونظرته المستقبلية.

### 19- حاجات المعلم/الطالب التكوينية:

المعلمون المتدربون بمعاهد التكوين بحاجة ماسة إلى اكتساب مهارات وفن التخطيط الدراسي، لأن برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفاءات هي التي تحدد الكفاءات التي على الطالب/المعلم أن يتضمنها حتى يكون معلما مؤهلا، فالمعلم منذ التحاقه بمعهد التكوين يعرف مسبقا أنه يتلقى تدريباً أو تكويناً على هذه الكفاءات وأن عليه أن يستمر في تدريبه حتى يتقن مبادئها وأفكارها ويكون بالتالي قادرا على أدائها بدقة وإتقان.

ويؤكد الباحث ميلاري (Miallaret) بدوره هذا التوجه حينما يلاحظ بأن الوسط المهني، الذي سيندمج فيه المتدرب بعد تخرجه تسود فيه ثقافة خاصة، تعتبر أن المدرس هو موظف يتولى تنفيذ مناهج وبرامج محددة مسبقا ومنظمة وفق تعليمات رسمية، كما تساهم الوسائل البيداغوجية المتنوعة (الكتب المدرسية، الدلائل التربوية، أدوات المراقبة التربوية) في خدمة الدور المحافظ للمدرسين عندما يلتحقون بمهامهم. إن التقليد السائد في الوسط المهني يدفع في الغالب المدرسين الجدد إلى التخلي عن الطموح نحو التجديد والعودة المسرعة نحو التقليد (Miallaret .G,1977 :53).

في هذا الإطار ندرج جدول نوضح من خلاله الفرق بين الاتجاه التقليدي والاتجاه الحديث القائم على الكفاءات فيما يخص برنامج تكوين المعلمين للباحث طارق عبد الحميد السامرائي معدل من طرف الباحثة:

**الجدول رقم (25):**

البرنامج التقليدي	البرنامج القائم على الكفاءات
يعتمد على تحصيل المعرفة والمعلومات.	قدرة الطالب المعلم على أداء العمل بكفاية وفعالية.
يقبل الطالب التفوق ذو معدلات عالية.	يهتم بالكفاءات وينصب الاهتمام في متطلبات التخرج.
يهتم بالنجاح في المواد والدروس في الفترة المقررة.	يهتم برفع مستوى كفاءة الطالب ليكون قادرا على الأداء.
لا يهتم بالكفاءة وإنما بالنجاح في المواد والدروس.	ينمي كفاءة المعلم وينظر إلى اكتسابه الكفاءة اللازمة.
التكوين مرتبط بوقت محدد حسب السنوات الدراسية أو الفصول الدراسية أو عدد الساعات لإنهاء البرنامج.	ينتهي التكوين حين يثبت قدرت المعلم على أداء متطلبات العمل في التدريس، بغض النظر عن التوقيت.
يخضع جميع المعلمين إلى أساليب محددة وتعليم جمعي يتسم بنوع من الثبات والكلاسيكية البعيدة عن المرونة.	المعلم يسير وفق سرعته الخاصة وينتقل من كفاءة لأخرى حتى ينهي كل الكفاءات المطلوبة.
مقياس النجاح يخضع المعلم لامتحان التحصيلي.	مقياس النجاح يعتمد على القدرة على ممارسة العمل الفعلي حيث يمارس المعلم نشاط تدريسيا فعليا.
تتمركز النشاطات الفعلية في معظمها على اكتساب المعرفة، وتلقي الدروس النظرية.	يتلقى المعلم في الكفايات تغذية راجعة مستمرة تعطيه صورة دقيقة عن مدى التقدم اليومي في العمل، والتي تشير إلى درجة إتقانه لهذه الكفاية.
المواد الدراسية تحوي معلومات وموضوعات مرتبطة بالمادة الدراسية ولها وقت محدد على الجدول المدرسي.	المواد التعليمية جدا متطورة قائمة على المهارات المستخدمة المندمجة... وتؤدي إلى إتقان الكفايات.
المدرس الناجح الذي يتقن المادة الدراسية التي يدرسها، ويمتلك المهارة الكافية لشرحها وتقديمها للتلاميذ.	المدرس الناجح هو الذي يستطيع أن ينظم عملية تدريب فعالة يتمكن التلاميذ من خلالها أداء الكفايات المطلوبة.

**20- التكوين من زاوية الكفاءات التدريسية:**

إذ كان التجديد سمة من سمات العصر، فإنّ التجديد التربوي أكثر ضرورة للمدارس بكل مقوماتها، وحتى تكون أكثر فعالية في تلبية التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع وتساهم في تقدمه، فهي مطالبة بأن تعمل باستمرار على تطوير وملائمة وتغيير برامجها التعليمية، ومن هنا جاءت إستراتيجية تطوير النظام التعليمي وذلك استجابة للتحوّلات العالمية المعاصرة.

وهنا يرى علماء التربية أن المعلم يُعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية/التعلمية، وبأنه يصادف مشاكل عديدة في أداء مهنته، ولذا ظهرت محاولات لتحسين هذا الوضع، وبذلك وجه الاهتمام لتعديل المناهج الدراسية وطرائق التدريس والكتاب المدرسي والأبنية المدرسية والوسائل التعليمية والأنشطة الأخرى، ومن بين هذه المحاولات الاهتمام بتكوين المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم على أسس نفسية وتربوية وعلمية وفق أحدث الطرق والتقنيات المرتبطة بالمقاربة الجديدة القائمة على الكفاءات، وبناءً عليه فإنّ تكوين المعلمين تكويناً يتلاءم مع أهداف المقاربة الجديدة ويتزامن معها أمر ضروري لتحقيق أهداف التطوير.

« تعتمد جل الإصلاحات التي اعتمدها الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم في العقدين الأخيرين على إدماج مقاربة التدريس بالكفاءات، وهكذا نجد أن هذه المقاربة ظهرت في البداية في الدول الأنجلوساكسونية، ما لبثت أن انتشرت في باقي الدول، حتى صارت خطاباً رائجاً في فرنسا منذ التسعينات وتزامن ذلك مع تأسيس المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين (IUFM)، أما في بلجيكا فقد تم الاهتمام بتطوير القاعدة الأساسية للكفاءات في التعليم الأساسي والثانوي منذ سنة 1994، وعُرف بـ"مفارش الكفاءات" "Socle des compétences". كما سايرت "كيبك" التوجه نفسه حينما اهتمت بمراجعة مناهج وبرامج التعليم والتكوين على ضوء المقاربة بالكفاءات « (عبد الله خياري، 2004: 188).

**21- برنامج تكوين المعلمين القائم على الكفاءات:**

يتميز برنامج تكوين المعلمين القائم على المقاربة بالكفاءات بالخصائص التالية:

- تفريد التعليم ومراعاة إمكانيات قدرات المعلمين.
- البدء مع المعلم من حيث هو، لا من نقطة معينة في البرنامج، فالمتدرب هو الذي يختار وفق لقدراته - النقطة التي سيبدأ منها التدريب.
- يتم التكوين وفق سرعة المتكون نفسه، وليس وفقاً لجدول زمني معنن، فلكل متكون جدول زمني خاص به.
- ينتقل المعلم من كفاية إلى كفاية بعد أن يؤدي بإتقان وتبعاً للمعايير المعلنة السلوك المطلوب أو الأداء المطلوب في الكفاءة الأولى.
- ينهي كل طالب/المعلم عملية التدريب على الكفاءات في وقت خاص به؛ وليس هناك وقت مخصص يلتزم به الجميع.
- تكامل النظرية والتطبيق، حيث يتدرب الطالب/ المعلم وفق برنامج الكفاءات بعد اكتسابه الأساس النظري المتين المتمثل بإكسابه الكفاءات التعليمية المعرفية اللازمة، ثم يبدأ عملية التطبيق الميداني فالتطبيق مرتبط بالنظرية.
- وهدف البرنامج هو رفع مستوى كفاءات التدريب المعرفية والأدائية مع ملاحظة أن التوقف عند النظرية لا يعني اكتمال التدريب، فلا بد من إتقان الأداء عن طريق الممارسة الفعلية والتطبيق العملي المباشر.
- تشابه طريق الإعداد والتدريب بطرائق وأساليب العمل في التعليم، يتدرب الطلاب ويتعلمون بنفس الطريقة التي سيعملون بها، فالمواقف التعليمية مصممة لتتسم في ظروف متشابهة تماماً للظروف التي سيعمل بها المعلمون بعد تخرجهم وهذا يعني أن انتهاء عملية التدريب تعني اكتساب المتدرب الكفاءات المرتبطة بالبرنامج جميعها، ومن ثم اكتمال قدرته العقلية على أداء متطلبات العمل في التدريس.
- ارتباط المتعلم والتدريب بأهداف البرنامج أكثر من الارتباط بمصادر التعلم ووسائله، فالأهداف هي التي تحدد النشاطات والمواد والوسائل ومعايير الأداء والإتقان مرتبط بالأهداف، فالمتدرب لا يعني بالمادة الدراسية أو الكتب والوسائل بمقدار ما يعني بالهدف الذي يتدرب على تحقيقه.

- إن ارتباط التعلم بالأهداف يعني أن عملية المتعلم تهدف إلى إكساب الطالب/المعلم الكفاءات اللازمة لممارسة الفعل (طارق السامرائي، بدون تاريخ: 34).
- لا تبنى الكفاءات من خلال التلقين العام وإنما من خلال الممارسة ومواجهة الوضعيات المعقدة والمواقف الحرجة.
- إن بناء الكفاءات في نظر فيليب بيرنو (Philip Perenoud) صيرورة طويلة الأمر تتصف بالعودة إلى وضعيات ومواقف متشابهة ومختلفة في آن واحد.
- إن بناء الكفاءات المهنية لا يتم إلا من خلال صيرورة من العمل الذاتي والتجارب في وضعية معينة، لذلك ينبغي إثراء مناهج وبرامج التكوين
- 22 - **تصنيف الكفاءات التعليمية:** تصنف الكفاءات التعليمية إلى ثلاثة أنواع هي:
- 22-1- الكفاءات المعرفية:** يستند التعليم باعتباره مهنة إلى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالمتعلم طبيعته ونموه ومشكلاته وحاجاته فضلاً عن معرفة ثقافية واسعة ومعرفة تخصصية في مجال معين، لا تقتصر الكفاءات التعليمية المعرفية على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعليم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة وطرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العملية. وقد كان من الشائع أن هذه الكفاءات المعرفية كافية لتمكين المعلم من ممارسة عمله بفعالية، وكانت الفلسفة التقليدية في إعداد المعلمين تؤمن بأن معرفة أساليب التدريس وأصول المادة التي سيدرسها المعلم كافية لإيجاد المعلم المؤهل الفاعل. ولكن حركة التربية القائمة على الكفاءات أوضحت بأنها ضرورة لا غنى عنها للمعلم، على أنها تشكل بكفاءات أولية تمكن المعلم من أداء متطلبات العمل.
- 22-2- كفاءات الأداء:** وتشمل هذه الكفاءات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريسية والحقيقية، مثل:
- أن يكون المعلم قادراً على استخدام أدوات التقويم المختلفة.
- أن يضع خطة يومية يحدد فيها أهداف متنوعة.

- أن يكتب الأهداف في صيغ سلوكية محددة.
- مطالب بامتلاك القدرة على القيام بأداء سلوكي متعدد يشمل أبعاد الموقف التعليمي كله.

**22-3- كفاءات الإنجاز (النتائج):** أن يكون المعلم فاعلا في إحداث النتائج المتوقعة أي قادر على اكتساب التلاميذ الاتجاهات العملية في تحليل المشكلات، وقادرا على زيادة سرعة التلاميذ في القراءة، إن مثل هذه الكفاءات تتحدث عن النتائج لا عن الأداء أو المعرفة ولا شك في أن هذه الكفاءات ترتبط بالكفاءات المعرفية والأدائية ولكنها تتميز عنها بدخول عناصر جديدة تتمثل في الحماس والثقة بالنفس والقدرة على الوصول إلى النتائج المطلوبة.

إن الكفاءات الأولية قد تعني أن المعلم قادر على القيام بالنشاط ولكن الكفاءات الإنتاجية تهتم بما ينتج عن هذا النشاط، فقد يكون النشاط واسعا والنتائج محددة، وقد يكون النشاط محدودا والنتائج كبيرة (طارق السامرائي، بدون تاريخ: 31).

فالحركة القائمة على الكفاءات جعلت برامج إعداد المعلمين تتميز عن غيرها، حيث عرفت نموا وتقدما هائلا أصبح يشهده هذا المجال قبل الخدمة، ولكن من المؤكد أن ثمرة التكوين قبل الخدمة للمعلمين مهما طالوت وتطورت فإن إجماع التربويين على مستوى العالم كله يقرر في إجماع لا مثيل له. ان التكوين قبل الخدمة يعتبر خطوة أولى وميدانية لمشوار طويل يبدأ في نهايتها، أي فترة ما قبل الخدمة - هي وجه لعملية لا تعطي نفعا إلا بوجود الوجه الآخر من العملة وهو التكوين أثناء الخدمة.

### 23- الخصائص المميزة لبرنامج تدريب المعلمين وفق الكفاءات:

يرى أصحاب حركة تدريب المعلمين القائمة على الكفاءات أن هناك بعض الخصائص التي تميز هذا التكوين يمكن إجمالها فيما يلي:

#### 23-1- الخصائص المتعلقة بالأهداف التعليمية: إن الأهداف التعليمية في

برنامج تربية المعلمين القائمة على الكفاءات محددة مسبقا بشكل واضح ومصاغة بشكل سلوك يؤديه المعلم /الطالب، وهي سهلة الملاحظة ومعروفة للمشاركين في البرنامج

وتستخدم كميّار لتقويم أداء الطلاب/ المعلمين في ضوءه، ويشترك هؤلاء الطلاب في تحديد الأهداف أو أنهم يكون على علم بها في أقل تقدير، ولهم الفرصة أن يختار من بينها ويتوقع من كل معلم في هذا البرنامج امتلاك الكفاءة وتطبيقها بمستوى الأداء المحدد، وتكون هناك أنشطة تحدي للذين يرغبون في الاستمرار بامتلاك الكفاءات.

### 23-2- الخصائص المتعلقة بأساليب الإعداد: يتطلب برنامج إعداد المعلمين

القائم على الكفاءات توفر الفرص التدريبية الميدانية الكافية لتسهيل عملية اكتساب الكفاءات المخططة لأنها أساسية في هذا التكوين، وبذلك يتكامل الجانبين النظري والتطبيقي، إلى جانب مراعاة أيضا الفروق الفردية بين المتعلمين واختلافاتهم وتلبي حاجاتهم المختلفة وتركز على اهتماماتهم.

### 23-3- الخصائص المتعلقة بالدور الفعال للمتعلم: يدور تكوين المعلمين القائم

على الكفاءات حول المتعلم وتهتم بتوظيف وتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا واستثمارها، والدافعية هي تربية المتعلمين القائمة على الكفاءات تكون داخلية أكثر من كونها خارجية، وتقوم على الثقة بالنفس والنجاح، وتشخص ثم تعالج حتى يمتلك المعلم الطالب الكفاءة المحددة، وأن توفير التغذية الراجعة يحفز الطالب المعلم على استمرار ومواصلة السعي والتقدم نحو الأهداف بحماس.

### 23-4- الخصائص المتعلقة بالتقويم: إن قدرة المعلم/ الطالب على تأدية العمل

الذي يُعد له بكفاءة وفاعلية هي المؤشر الرئيسي والدليل على نجاحه، وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام بكفاءة وفاعلية ولا الدرجات التي حصلها في الامتحانات النظرية، ويعد الطالب/المدرس متمما لتدريبه بنجاح عندما يظهر قدرته على أداء المهمات التعليمية المتوقعة منه، بغض النظر عن المدة التي يكون قد قضاها في التدريب وأنها تدفع الطالب للتنافس مع ذاته فقط، وهذا مما يؤدي إلى العمل الجاد والدعوب لتحقيق النجاح، كما توظف مهارات التقويم الذاتي وتنميتها وتقوم نتائج جهوده (طارق السامرائي، بدون تاريخ: 45).



- أما عن الكفاءات المهنية الأساسية التي ينبغي أن تتوفر في المعلم المهني، فيمكن حصرها حسب نموذج (دوناي وشارلي) في النقاط التالية:
- تحليل المواقف المعقدة اعتمادا على شبكات قراءة عديدة.
  - الاختيار السريع والمتعلق في آن واحد بالاستراتيجيات الملائمة للأهداف والمتطلبات الأخلاقية.
  - اقتباس أفضل الوسائل، ضمن تشكيلة من المعارف والتقنيات والأدوات.
  - العقلنة باعتبارها مؤشرا يميز بين ممارسة تعتمد التلقائية والصدفة، وبين ممارسة تعتمد على التفكير التوقيعي وعلى التخطيط والتقويم والترشيد.
  - الملائمة السريعة لمشروعاته حسب مقتضيات التجربة.
  - التحليل الناقد لأعماله ونتائجه.
  - إحتراف مهني منظم تصبح فيه المهنة حياة دائمة للعمل والنمو.
  - الاستقلال الذاتي الذي يتيح المبادرة والتعديل الذاتي لأفعاله وممارساته واتخاذ القرارات المناسبة.
  - أخلاقية مهنية تتضح فيها القواعد الأخلاقية والحقوق والواجبات التي تحكم المهنة (ساسي، ن، د، 1998: 3).

#### 24- أسس التدريس:

**24-1- الأسس النفسية:** كانت النظرة القديمة للتدريس قائمة على عملية التلقين وعلى التدريب القاسي والصعب والحفظ دون الاهتمام بحاجات التلميذ فكل الاهتمام كان منصبا على الجانب العقلي المعرفي وإهمال الجوانب الأخرى في بناء شخصية التلميذ، ولكن اليوم مع تطور العلوم التربوية والنفسية جعلت النظرة تختلف عما كانت عليه، فأصبح التربويون ينظرون لطفل ككائن حي له ميوله واستعداداته وقدراته، وأن نموه يحدث وفق التفاعل الناتج عن البيئة المحيطة به وما لديه من صفات نظرية تتهذب مع ما يكتسبه من الخبرة والتعلم والممارسة في الحياة، وبذلك يتسق في شخصية موحدة لها خصائصها وسماتها من الناحية الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية والجمالية.

**24-2- الأسس الاجتماعية:** كانت المدرسة قديماً تؤكد على المحافظة على التراث الثقافي، ونقله من خلال التركيز على المادة الدراسية وتنظيمها ونقل أكبر كمية ممكنة إلى الطلاب لحفظها من خلال استخدام الأساليب القاسية، ولكن مع ظهور مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وحرية التعبير والمناقشة بدأت نظرة التدريس تتغير حيث أصبح يقوم على أساس التخطيط والمشاركة بين التلميذ والمعلم، ووجه الاهتمام إلى التلميذ واستخدام المادة الدراسية في المواقف الحقيقية، واتجهت إلى تنمية القدرة على التحليل والنقد والخروج من إطار القسم وحدوده إلى خارجه، بل وإلى المجتمع والتفاعل معه. وأصبح هدف التدريس هو تنمية أسلوب التفكير العلمي السليم كقاعدة أساسية لمواجهة التطور المعرفي الهائل والتكيف معه (طارق السامرائي، بدون تاريخ: 54/53).

### 25- النظرة الحديثة إلى التدريس:

إنّ التطورات الحديثة في جميع مجالات الحياة والزخم المعرفي، حيث أصبح العالم قرية صغيرة هذا كله يتطلب من النظام التعليمي باعتباره قطب من هذه الأقطاب التي مسّها التغير والتطور أن يراجع نفسه ومكوناته من مناهج دراسية، وذلك بإعادة النظر في المواد العلمية من كتب مدرسية وطرق تدريسية ووسائل تعليمية... وإعطائها أهمية لأنها محور التقدم العلمي.

لا بدّ من التطوير في أساليب التدريس وفقاً للمفاهيم العلمية الحديثة، والأخذ بأحدث الطرق والمبادئ في التدريس، حيث أصبح الاهتمام بمواقف حل المشكلات بدلاً من الاهتمام بالسمع والتلقين داخل الصف، والاعتماد على التحليل والاستدلال والمناقشة، والاعتماد على التعليم الذاتي عن طريق الكتب والإعلام الآلي والإنترنت ومناقشة المعلومات مع المعلم داخل الصف، وكذلك اهتم المدرسون بالمعاني والأفكار بدلاً من القراءة وتريد الكلمات واستخدام أساليب أكثر فعالية لتقويم التلميذ وتحصيله الدراسي. وأصبحت العملية التعليمية /التعليمية قائمة على ثلاث عناصر أساسية هي: "المدرس والتلميذ ومحتوى المادة"، لذلك يرى التربويون أن هناك بعض الأسس التي يركز عليها هذا النوع من التدريس وهي:

- مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ وقدراته العقلية والجسمية والانفعالية، بالإضافة إلى اهتماماته وإمكانياته.
- أن يكون الدرس واضح الهدف والمغزى والمعاني حتى يستطيع المتعلم تعلم قدر معين من الخبرات والمعلومات.
- يجب على المدرس أن يستعمل كل حواسه في عملية التدريس من خلال الأنشطة التعليمية والفعاليات المختلفة.
- أن تكون المقررات مستوحاة من الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي... ولها علاقة وطيدة به، وليس بعيدة عنه ولا عن الواقع الذي يعيشه التلميذ.
- أن تكون المادة التعليمية تتلاءم مع قدرات المتعلمين واستعداداتهم.
- أن تكون المادة التعليمية مرنة قابلة للتعديل وفق الظروف الخاص بالتدريس وتكوين المعلم وأن يمكن استخدام الوسائل التعليمية فيها (طارق السامرائي، بدون تاريخ: 53 / 54).

## 26- النظرة الحديثة للمعلم:

نظرا للانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والتغيرات المفاجئة في جميع المجالات الإنسانية، وظهر نظام جديد ومفاهيم ومصطلحات جديدة، هذا كله جعل مسؤولية المعلم أكبر مما كانت عليه لا تكفي بمجرد الوعي للمشكلات التي يخلقها مجتمع متغير وإنما بناء برامج تعليمية تتماشى مع الظروف والحاجات المتغيرة.

فكل مجتمع وله مجموعة من القيم تميزه عن غيره من المجتمعات وكل فرد يعتنق قيم مجتمعه السائدة يشتركون فيها، ومهام المدرسة هو تنمية وتقوية ونقل التراث الثقافي من جيل لآخر، ولذا على المدرس أن يكون لديه الفهم الواضح والجيد والوظيفي لتلك القيم وأن يكون لديه مجموعة من القيم المتماثلة مع القيم السائدة في المجتمع.

ففهم الإنسان لنفسه هو أساس فهم الآخرين والمعلم الناجح والكفاء يعطي الأهمية الكبيرة لمعرفة أفكاره وتحديد قيمه وتجديد صياغة الأفكار القديمة وربطها بالأفكار الحديثة ومحاولة التنسيق بينها، فالأهم هو معرفة القيم التي يلتزم بها في الحياة وأنها تتوافق مع القيم الاجتماعية للمجتمع والأهداف التربوية للنظام التعليمي، ويتم نقلها بطريقة سليمة

تخدم العملية التعليمية وتساعد في إيجاد حلول لمشاكل التلاميذ ولا تتعارض مع النظام الثقافي للمجتمع ونظامه التربوي حتى لا يحدث إلتباس وخلط وتشويش في ذهن المتعلم. لأن كل مجتمع يبني أهدافه التربوية وفق فلسفة النظام القائم لأي دولة وثقافة المجتمع والأسس النفسية لطبيعة المتعلم، وذلك لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وتوضيح القيم والأهداف التي تصبو إلى تحقيقها. ولا بد أن تصاغ بدقة لتكون واضحة في أذهان المعلم أولاً ثم المتعلمين ثانياً، « فالفلسفة التربوية تنعكس على فلسفة المدرسة ورسالتها وكلما اتفقت فلسفة المدرسة مع الفلسفة العامة للمجتمع كلما كان ذلك أدى إلى وحدة وتكامل وبناء المجتمع وتحقيق أهدافه » (توفيق مرعي، 2000: 112).

لذلك وجب على المعلم من خلال عملية التكوين والتدريب التي يتلقاها سواء قبل أو أثناء الخدمة أن يدرك الأهداف التربوية جيداً وطريقة صياغتها وعناصرها ويفهمها ويستوعبها جيداً، كما لا بد له أن يتعرف على الأسلوب الذي بموجبه يتم تحويل الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية سلوكية، خاصة أن التعليم الحديث لم يعد يقتصر على تزويد المتعلم بالمعلومات فقط، وإنما تجاوز ذلك إلى تزويد المتعلم بالخبرات والمعلومات وتطبيقها في الواقع المعاش بطرق حديثة جداً، واستخدام الوسائل التعليمية التي تساعده على تنمية قدراته العقلية والجسمية والتوصل إلى التحليل والاستنتاج. على المعلم أن يقوم بتعديل سلوك المتعلم وفق الأهداف التربوية المسطرة وأن يدرك طبيعة المنهج الدراسي الذي سيقوم بتدريسه ويعرف العوامل المؤثرة فيه.

وفي دراسة قام بها الباحث المغربي لحسن مادي حدد من خلالها كفاءات التدريس في أربع كفاءات أساسية كل منها جملة من العناصر وهذه الكفاءات هي:

- كفاية التدريس: وهي قدرة المدرس على توظيف كافة عناصر التدريس وتنفيذها كصياغة الأهداف وانتقاء وسائل التدريس وإجراء التقويم وتبليغ المادة...
- كفاية التواصل: وتتجلى في قدرات المدرس على تدبير جماعة الصف، وإدارة الحوار، وحث التلاميذ على التعبير...
- كفاية البحث: ويقصد الباحث بها البحث عن المعلومات المراد تلقينها للتلاميذ، ومعرفة طرائق الاتصال ومصادرها.

- كفاية التوجيه والإرشاد: وهي وظيفة توجيه التلاميذ وإرشادهم والمساهمة في بناء شخصيتهم كتمكين المتعلم من التعلم الذاتي وربط اتصاله بمحيطه (لحسن مادي، 1996: 560). حسب الباحث فهي كفاءات أساسية يجب توفرها في المعلم حتى يمكن له تادية عمله جيدا ولا يجد صعوبات في التدريس.

## 27- المبادئ والقواعد المهمة في رفع كفاءة المعلم التدريسية:

المعلم هو بمثابة الجسر الذي يصل بين المدرسة والمجتمع وهو صاحب رسالة يتميز ببعض السمات التي جعلت البعض يقولون عنه (كاد المعلم أن يكون رسولا):  
- امتلاك الإمكانيات والخبرات التعليمية والتربوية العريضة، التي تساعده على تحديد الأهداف وتنظيم المحتوى والاستخدام الأمثل لطرق التدريس والوسائل التعليمية ولأساليب التقويم.

- ذو فعالية وتأثير كبيرين، بحيث يتمثل به التلاميذ في شتى الأعمال التي يقومون بها ويعتبرونه الأسوة الحسنة بالنسبة لهم، ويفتقدونه عندما يغيب، يمثل المعلم القدوة Ideal teacher.

- لا يكون المعلم قادرا على التدريس والتربية بطريقة فاعلة، إلا بقدر ما يحاول أن يزيد من تعلم نفسه، لذا ما لم تتحسن كفاءة المعلم فإن مستويات معارفه ومهاراته الحالية سوف يتدنى مستواها، وسوف تزداد تخلفا وابتعادا عن المتطلبات الراهنة للكفاءة.

- إن كفاءة المعلم في التدريس، هو مقياس نجاحه في أداء مهنته، لذا من المهم رفع مستوى كفاءة المعلم، وخاصة أنه الكفيل بإعداد المتعلم، وتنشئته بما يحقق أهداف المجتمع (مجدي عزيز، 2000: 1777).

وإذا كان المعلم وفقا للتوجهات التربوية المعاصرة بمثابة القائد والرائد والمربي والمعلم بالنسبة للتلاميذ والمشارك في وضع الحلول المناسبة للمشكلات التي يموج بها المجتمع، فإنه في عصر العولمة والإنترنت يجب أن يضاف إلى الأدوار السابقة، دورين مهمين، أولهما: المرشد النفسي لحماية التلميذ من الأخطار التي تحق به.  
أما ثانيهما، فيتمثل في دور المدرس الأخلاقي.

وتتجلى أهمية عمل المعلم في أن رسالته لا تقتصر على تلقين المعلومات وحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات، بل تشمل كذلك تربيتهم وإعدادهم إعداداً صالحاً للحياة المستقبلية، كالعمل على تقوية أجسامهم، وإرهاق ملكاتهم الإدراكية وترقية وجدانهم وتنمية مهاراتهم اليدوية وتهذيب أخلاقهم وغرس العادات الصالحة في نفوسهم، وتتشتت على النحو الذي يتفق مع نظم مجتمعهم وحاجاتهم، حتى يجعل منهم مواطنين صالحين. إذن لا يكفي إتقان المعلم لما يقوم بتدريسه من مواد بل يجب أن يكون أيضاً متمكناً من فنون التدريس وأصول علم النفس وقواعد التربية وعلم الاجتماع والأخلاق حتى يتسنى له الوقوف على قوى الأطفال الجسمية والنفسية وعلى طبيعتها ووظائفها ونشأتها ومناهج نموها، وعلى شؤون الحياة الاجتماعية ومقتضياتها، ولا يكفي مجرد إلمامه بهذه المواد، بل يجب أن يجيد تطبيقها ويحسن الإفادة من حقائقه في تربية الأطفال من جميع المجالات، وفضلاً عن هذا وذلك يجب أن يكون في شخصه وسلوكه ومعاملاته لغيره وأخلاقه العامة وجميع مظاهر حياته نموذجاً صالحاً وأسوة حسنة لتلاميذه. فعلى هذه الأمور جميعاً يتوقف إتقان عمله ومبلغ نجاحه في رسالته. إذاً أين المعلم الجزائري من هذا كله؟ ينبغي أن يكون المعلم في مقدمة العناصر البشرية القادرة على التكيف مع مستحدثات العصر، حتى يستطيع أن يواكب التقدم العلمي ويتمكن من الإسهام في تطويره بما يضيفه إليه من فكره وإبداعه (مجدي عزيز، 2000: 1778).

## 28- أدوات التعليم المعاصرة:

لغات أجنبية - الإعلام الآلي وما يرتبط به من مهارات التعامل بتكنولوجيا المعلومات - أساليب البحث والتحليل الإحصائي - فلسفات ونماذج معاصرة للتعليم - استراتيجيات تطوير المناهج - وثائق المنظمات الدولية المعنية بالتعليم وتنمية القوى البشرية - البنى الأساسية للتدريس - التخطيط التربوي... لا يجب أن نتكلم بلغة الحاضر ونمارس بعقلية الماضي.

اختيار كفاءة المعلم، ويعني التدريس أمام لجنة الاختيار، للتأكد من امتلاك المعلم الفنيات والآليات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وكذا الوقوف على ملكاته الشخصية ومقومات سلوكه.

## 29- التكوين بالجزائر:

29-1- **لمحة تاريخية:** بمقتضى قانون جيزو (La loi Gizot) الصادر سنة 1833، الذي نص على ضرورة فتح مدرستين لتكوين المعلمين (Ecoles Normales) في كل مقاطعة فرنسية.

إن الجزائر الفرنسية لم تعرف مثل هذه المدارس إلا ابتداءً من سنة 1865 حيث أنشئت مدرسة (بوزريعة) الشهيرة والتي قال عنها السيد لوديك (Mr Le Duc) في تقريره عادة فتحها بأنها: « تتضمن الورشات التي تصنع الأسلحة التي تضمن الغزو والاستسلام النهائي للجزائريين الذين كانوا يقاطعون المدرسة الفرنسية ويرفضون الاستعمار آنذاك » (حبيب تيلوين، 2002: 216).

بعد الاستقلال وجدت الجزائر نفسها أمام وضعية جد صعبة، تمثلت في قلة المتعلمين القادرين على التعليم وقلة الهياكل المدرسية أو نقول انعدامها خاصة في المناطق النائية، فاضطرت إلى اتخاذ حلول استثنائية كخلق سلكي "الممرنين" Moniteurs و"المساعدين" Les instituteurs وشرعت في توظيف في سلك التعليم كل الذين يعرفون القراءة والكتابة ليصبحوا معلمين، ويتم تكوينهم أثناء الخدمة، وهذا ما جعل الدولة تستعجل بإصدار قرارات رسمية خاصة بفتح مراكز للتكوين، لأنها كانت في أشد الحاجة للمؤطرين في مجال التعليم ولتعويض هذا النقص الفادح صدر قانون 230/64 الذي سمح بفتح 30 دار لتكوين المعلمين (Écoles normales) بتعداد مدرستين لكل ولاية واحدة مخصصة لتكوين المعلمات وأخرى للمعلمين وتلاه القانون 176/66 الذي صدر في 11/02/1966 الذي حدد كفايات تسيير هذه المعاهد وضبط شعب التكوين، حيث اقتصر على تكوين المدرسين والمعلمين المساعدين. وكان عددها عام 1962 ستة (06) (تيلوين، 2002: 220).

ونظرا لتطور التعليم كما وكيفا أصبحت الحاجة ملحة لفتح معاهد متخصصة أين صدر الأمر 106/69 مؤرخ في 1969/12/26 المتضمن إنشاء "المعاهد التكنولوجية للتربية" تلتها النصوص التنظيمية التالية:

- الأمر التكميلي رقم 78/70 المؤرخ في 1970/11/10.
  - المرسوم رقم 177/70 المؤرخ في 1970/11/23 يتضمن القانون الأساسي لطلبة المعاهد التكنولوجية.
  - المرسوم رقم 353/83 المؤرخ في 1983/05/21 المتضمن تنظيم التكوين.
- كما تجدر الإشارة إلى أن تكوين أساتذة التعليم الثانوي العلمي، انطلق بالمدرسة العليا بالقبة التي تأسست عام 1964 ومركز تكوين المفتشين بدأ العمل فيه سنة 1965.
- لذا رأت القيادة الثورية إنشاء معاهد التكنولوجي التربوي بهدف تكوين سريع للإطارات في حقل التربية والتعليم يعتمد تنمية الأهداف التالية:
- روح المبادرة والابتكار.
  - الإحساس بالمسؤولية.
  - الفعالية والنشاط والتعاون المثمر والجدية.
  - حب البحث والاطلاع والاكتشاف والإبداع (مديرية التكوين، 1974: 111).
- و في إطار المخطط الرباعي الثاني تمّ بناء ستة (6) معاهد تكنولوجية خاصة بالتعليم الابتدائي وتكوين 27850 معلما، وارتفع العدد عام 1978 من 59800 إلى 75464 معلما وهذا بنفس المخطط. أما في المعاهد التكنولوجية الابتدائية ارتفع عدد المكونين من 405 إلى 435 في نفس السنة (مديرية التكوين، 1980: 15).
- تنص المادة 78 من القانون رقم 04/08 على « كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر، طوال مسارها المهني... ».
  - و تنص المادة 89 من القرار 778 على: « تهدف عمليات التكوين، باعتباره حقا وواجبا على مساعدة الموظفين المبتدئين على التكيف مع منصب العمل وعلى تحسين



تأهيل الموظفين وترقيتهم وإلى رفع المردود المدرسي ونوعية التعليم.»

من خلال هذه النصوص نكتشف ما يلي:

- التكوين يلزم الموظف طوال مساره المهني.
- التكوين يساعد الموظفين المبتدئين على التكيف مع ظروف المنصب الجديد.
- التكوين يهدف إلى تحسين مستوى التأهيل للموظف.
- التكوين ضرورة للترقية المهنية.

الهدف المتوسط للتكوين يتمثل في رفع المردود المدرسي للمؤسسة وتحسين نوعية التعليم. وتحقيقا لهذه المرامي السامية أقرّ المشرع نصا تحفيزيا للموظفين قصد التنافس التكويني، فأنشأ ما يسمى بعطلة التحرك المهني وهي عطلة مدفوعة الأجر تمنح لأول مرة في هذا المجال للموظف الذي ينتمي لسلك موظفي التعليم.

وبعيدا عن أساليب التسيير نجد التكوين بهذه المعاهد يمتد لمدة لا تتجاوز السنة الواحدة لمدرسي الفصول وسنتين لما كان يسمى بالمساعدين، واستمر الوضع هكذا بمبرر الحاجة للمعلم، وفي هذا الخضم يلاحظ أن التكوين الأولي لم يعر الاهتمام الكافي على الأقل خلال العشرية الأولى من الاستقلال، رغم صدور النصوص الرسمية كقانون 46-230 الذي نص على فتح 30 مدرسة لتكوين المعلمين، إلا أن هذه النصوص وللأسف لم تطبق وهذا في حد ذاته تناقض صريح، إذ حتى سنة 1968 لم تتجز من هذه المدارس سوى 17 مدرسة لتكوين المعلمين، سبعة (07) منها فقط استفادت من بناءات جديدة أما العشرة الباقية فأقيمت في بنايات كانت تستعمل لأغراض أخرى (حبيب تيلوين، 2002: 217). وكان الهدف الأساسي من هذه المعاهد هو تكوين معلمين في المستوى قادرين على المساهمة في التنمية الوطنية وبناء مجتمع اشتراكي وحسب الباحث تيلوين (2002) أن حتى تسيير هذه المؤسسات كان يخضع لما يسمى (التسيير الاشتراكي للمؤسسات).

أما في وقتنا الحالي أسند التكوين للجامعة الجزائرية، حيث يتم تخريج أساتذة التعليم المتوسط بعد دراسة تدوم أربع سنوات في مادة الاختصاص وأستاذ التعليم الثانوي المدة

المقدرة خمس سنوات، وفي مادة الاختصاص والأساتذة المجازين للتعليم الابتدائي يحملون شهادة الليسانس.

وبهذا التغيير الذي واكب الإصلاحات الجارية في قطاع التربية الوطنية، ثم طي صفحة التكوين السابق وإلغاء المعاهد التكنولوجية ودور التكوين التي أسست في الستينات وأخذت الجامعة مشعل التكوين بجدارة (سعد لعمش، 2010 : 407).

### 30 - معاهد التكوين في الجزائر:

لقد تكونت المعاهد التكنولوجية كاستجابة لإصلاح التعليم بهدف تدارك النقص في تكوين المعلمين وهي تجربة جزائرية خالصة بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 115/70 الصادر بتاريخ أول أوت 1970، وتستند المعاهد التكنولوجية سواء كانت خاصة بالتربية والتعليم أو بقطاعات الاقتصاد الوطني والاجتماعي الأخرى إلى مبدأ تقوية أهداف التكوين، الذي يطبق في المعاهد التكنولوجية لمواجهة النقص السابق والحاجات الجديدة والضخمة للإطارات إلى جانب مبدأ الأعمال العاجلة للتكوين، وقد نص المخطط الرباعي الأول 1970 - 1973 على تأسيس 30 معهدا تكنولوجيا للإطارات العليا والمتوسطة بما فيها التربية والتعليم.

وقد انطلقت معاهد التكنولوجية والتربية في تكوين هذه الإطارات من الأسس التالية:

- ترشيح الطلبة لا باعتبار الشهادات فقط، ولكن باعتبار المستوى المطابق لكل شهادة أيضا.
- تغليب التكوين المهني على التكوين الثقافي الذي يمنح بالمعاهد التقليدية للتعليم العام.
- تكوين لمدة عام واحد فقط ثم أصبح ابتداءً من عام 1983 يتراوح ما بين عامين إلى ثلاث سنوات بعد أن توفرت للبلاد الإطارات الضرورية، وذلك حسب نوعية الإطار المطلوب تكوينه.

وقد انطلقت هذه المعاهد مع بداية تنفيذ المخطط الرباعي الأول في التنمية الشاملة منذ 1970، كما سبق وأن ذكرنا لكي تعمل على سد النقص في الإطارات المتوسطة العليا، والعمل في هذه المعاهد يرتكز على مبادئ أساسية هي:

- التدريب المكثف - التجديد في التدريب - الحاجة الملحة إلى الإعداد والتدريب. وترتبط أهداف التدريب والإعداد في المعاهد بآفاق التنمية الوطنية الشاملة، وينظم التعليم على غرار التدريب الميداني في مواقع العمل انطلاقاً من دراسات مسبقة للوظائف التي تشتق منها المعارف والمعلومات النظرية لممارستها.

ويلاحظ أنّ المعاهد لا تخضع لسلطات التعليم العالي، وإنما هي وضعت مباشرة تحت وصاية الوزارات المختلفة المعنية بالقطاعات الكبرى للنشاط الوطني. و لتشجيع ترقية موظفي التربية شرعت وزارة التربية والتعليم الأساسية في إحداث مراكز جهوية لتكوين إطارات التربية قصد تكوين وتشجيع موظفي التعليم وهكذا فالمراسيم: 31 - 125 - 126 - 127 - 128 تتوقع تكوين الموظفين التاليين:

- مدير مؤسسات التكوين - مفتشو التعليم الأساسي - مفتشو التوجيه المدرسي والمهني - مديرو المتوسطات - المراقبون العامون - المقتصدون - نواب المقتصدون. وهذه النصوص تتوقع تغيرات في القوانين الأساسية لصالح كل فئات المربين، وهكذا فإنهم يستفيدون بتكوين مناسب يمكنهم من السيطرة أكثر على الوظائف التي يتهيئون لها، كما يمكن للمعلمين الحاملين للشهادة العليا للكفاءة الالتحاق بمركز التكوين لمفتشي التعليم الأساسي (وزير التربية، 1982: 19).

ينبغي الشروع في تعيين المعلمين الذين سيكلفون بالتعليم في السنة الأولى أساسي بدأ من الموسم الدراسي المقبل 1982/1981، وذلك باختيار أكثر العناصر تلاؤماً مع التلاميذ المبتدئين من بين الذين يدرسون حالياً بالسنوات الآتية: الثانية والرابعة ابتدائي، على أن تكون مقاييس الاختيار "وفق الكفاءة والتقدمية" والاستقرار مع إعطاء الأولوية للمتخرجين من المعاهد التكنولوجية دون أن يكون ذلك شرطاً مقيداً (مديرية التكوين، 1981: 12). هذا في عهد المدرسة الأساسية أما الآن مع الإصلاحات الجديدة التي

تبنيتها المنظومة التربوية الجزائرية، وفي إطار فلسفة التكوين وضعت برامج وخصصت  
تهدف إلى استكمال تكوين المعلم الجزائري المتخرج من الجامعة أو حتى ذو الأقدمية من  
خلال التكوين المستمر وذلك في المواد التي سيتولون تدريسها بالمدرسة الابتدائية وفق  
طبيعة المناهج الدراسية.

نجد المادة 78 من القانون رقم 04/08 تنص على: « تتم عمليات التكوين في  
المؤسسات المدرسية وفي مؤسسات التكوين وفي مؤسسات متخصصة تابعة للتعليم  
العالي، ومنه يتم التكوين في:

- مؤسسات التعليم العالي.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
- الفروع الجهوية التابعة للمعهد الوطني (قسنطينة / وهران / تيارت).

**ملاحظة:** كل أنواع هذه التكوينات يصاحبها تكويننا تطبيقيا بمؤسسة من المؤسسات  
التعليمية الجوارية « (سعيد لعمش، 2010 : 408 / 409).

### 31 - أنواع التكوين بالجزائر:

**31-1- التكوين قبل الخدمة:** يقصد به التكوين الأولي أي مرحلة أولية لا بد أن  
تليها مراحل متتالية من التكوين أثناء الخدمة، ويزاوله المعلم/الطالب الفائز بالمسابقة  
الخاصة بالالتحاق بمهنة التعليم، خلال فترة محددة يتلقى فيها المعلومات والمعارف  
اللازمة في مادة أو مجال الاختصاص قبل ممارسة مهامه التعليمية وتنتهي هذه العملية  
التكوينية بشهادة تخرج، حسب التربوي الجزائري رابح تركي (1982) أن هذا النوع من  
التدريب لازم للمعلم لزمه لكل صاحب المهنة، ففيه مزج بين النظري والعملي والفكري  
والتطبيقي، فضلا عن كونه المجال الذي يتدرب فيه طلاب المعلمين بمهارات المهنة  
وأصولها العملية والعلمية قبل مباشرتهم الرسمية للتعليم.

**31-2- التكوين أثناء الخدمة:** يقصد به التكوين أثناء ممارسة وظيفة التعليم وفي  
خضمتها يهدف تجديد المعارف والمعلومات والمهارات أو الترقية من سلك لآخر وفي السلك  
نفسه، إنّ المدرسة الأساسية في مفهومها الشامل للتعليم تراعي التطابق بين برامج التكوين

وبرامج التعليم والانسجام مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، حيث هناك إجراءات متعلقة بالتكوين أثناء الخدمة داخل المعاهد وخارجها. فداخل المعاهد تدرج حصص تطبيقية أسبوعية في نطاق مواقيت معينة، وذلك لتحليل البرامج التعليمية المقررة في المرحلة الابتدائية، وتحليل طرق التدريس بها والوسائل التعليمية المستعملة فيها على أن يكون التركيز بصفة خاصة على السنة الأولى والسنة الثانية أساسي، ويجري هذا التكوين على يد مكونين في الميدان من المفتشين والمستشارين والمديرين المطبقين.

ويأخذ التكوين أثناء الخدمة الأشكال الآتية:

**31-3- التكوين المتواصل:** يصطلح عليه التكوين المستمر مثل ما نصت عليه المادة 78 من القانون رقم 04/08 سالف الذكر. وهو تكوين يتميز بتنفيذ رزنامة تكوين سنوية تأخذ صورة اليوم الدراسي أو الندوة المحلية أو الندوة الولائية بتأطير من المسئول المباشر أو تكوين على شكل تكوين عن بعد بإرسال دروس ومحاضرات، وقد تتكفل بهذا النوع من التكوين مؤسسات التعليم العالي أو المعاهد المتخصصة في مجال التربية، يهدف هذا النوع من التكوين حسب المادة 78 من القانون رقم 04/08 أساساً على تحسين المستخدمين وتجديدها وتحسين المستوى.

**31-4- التكوين التنازلي: Formation par Alternance** يتميز هذا النوع من التكوين باستغلال فترات العطل خلال السنة الدراسية ويهدف إلى ترقية الموظفين بعد تجديد معارفهم وتحسين مستواهم المهني الذي يسمح لهم بنقلد مسؤولية أعلى من مسؤولية سلكهم الأصلي، يشرف على هذا التكوين المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم أو فروع الجهوية، وينتهي باستصدار شهادة.

**31-5- التكوين المغلق: Formation bloquée** يتميز هذا النوع من التكوين بتحرر الموظف من المسؤولية الموكلة إليه لفترة زمنية معينة قد تمتد لأشهر أو سنوات، خلالها يتابع تكويناً يهدف إلى تعميق المعارف في مجال التخصص أو التحضير لتغيير النشاط المعهود داخل قطاع التربية، ويتم هذا التكوين في المؤسسات المختصة.

**31-6- التكوين عن بعد: Formation à distance** هو نوع من التدريب الذي يتلقاه المعلمون وهم بعيدون عن مراكز التكوين، حيث تصلهم المعلومات الجديدة في أماكن عملهم.

في إطار الإستراتيجية الجديدة التي اعتمدها وزارة التربية الوطنية وفي ظل المستجدات التي تشهدها الساحة التربوية إيماننا منها بوجود رفع المستوى الأكاديمي وتحسين المستوى المعرفي والمهني للمعلمين. شرعت مديرية التكوين في وضع برامج لهذا النمط طبقا للبرنامج الرسمي لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم بصيغة جديدة، تتمثل في التكوين عن بعد. وفي هذا الإطار خصصت مجموعة من الكتيبات مختلفة الألوان والأحجام سجل على غلافها الخارجي رقم الإرسال وعنوان المادة وتاريخ الإصدار والمستوى الدراسي، وهذه مجموعة من الرسائل وما تحتويه من مواضيع:

#### 1- الإرسال الأول جويلية 1999 : وحدة اللغة العربية

الدرس الأول: التعليمية مفهومها ومكوناتها

الدرس الثاني: الأهداف التربوية

الدرس الثالث: علم النفس التربوي

#### 2- الإرسال الثاني ديسمبر 1999: اللغة العربية والنصوص

3- الإرسال الثالث مارس 2000: اللغة العربية - الفيزياء - الرياضيات - تعليمية مادة اللغة العربية.

4- الإرسال الأول جويلية 2005: مستوى السنة الأولى: مدخل إلى علم النفس -

سيكولوجية الدافعية - مدخل إلى علم التربية -

المذاهب الكبرى للتربية.

5- الإرسال الثاني والثالث بدون تاريخ المستوى الأول:

- الإرسال الثاني يحتوي سيكولوجية العمليات العقلية:

- الإحساس والإدراك والتذكر التخيل والتفكير.

- سيكولوجية الفروق الفردية.

- التربية والتعليم في الجزائر قبل الاستقلال.

- الإرسال الثالث يحتوي: - علم النفس

- النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال.

وفي خصوص هذه الكتيبات يقول الباحث تليوين: « أنها تحتاج إلى مراجعة من قبل متخصصين في المواد لتقويم جدواها الذي نشك فيه كثيرا، بالنظر إلى نوعية الطباعة الرديئة، بل بعضها نسخ باليد، وكذلك بالنظر إلى أن الكثير منها لا يتوفر على مقومات الكتاب المحترم كغياب قائمة المحتويات مثلا، عدم التتابع في ترقيم الصفحات، عدم التقيد بأهداف معلنة... » (حبيب تليوين، 2002: 224).

كما يضيف نفس الباحث أن ما كتب من مواضيع في علم النفس وعلوم التربية في هذه الإرسالات عبارة عن نصوص لا تخضع لأي معيار أو منطق بيداغوجية بالرغم من أنها موجهة لمعلمين يراد أن يكونوا احترافيين. كما جاء في الإرسال الأول جويلية 2005: « هذا الإرسال من حيث المحتوى والمضمون يخاطب كل من يهتم بفهم سلوك الإنسان باعتباره موضوعا للتربية وغاية لها، ولذلك هذا الإرسال يمس شريحة عريضة من المعلمين الذين يتعاملون مع التلاميذ قصد فهمهم وتوجيههم » (مديرية التكوين، 2005: 4). وحقيقة ما عرّض على أنه تعليمة ما هو سوى معلومات تقليدية قديمة حول علم النفس التربوي وبعض مواضيعه التي يرى فيها أصحاب هذه الكتيبات تخدم تكوين المعلم، وتثري رصيده المعرفي في هذا الجانب.

مثلا كيف يريد لهذا المعلم أن يتكون حول موضوع الدافعية والانجاز من خلال سطور قصيرة مختصرة بدون فهم ولا شرح ولا تطبيق، أو يفهم مراحل النمو عند الطفل بدون مختص يشرح له كل مرحلة على حدا ومميزاتها وخصائصها... وغيرها من المواضيع التي تتطلب كل الانتباه والتركيز والفهم. وبالتالي تظل مواضيع هذه الإرسالات فقيرة يراد منها تكوين المعلم الذي يحمل على عاتقه تنشئة أجيال بكاملها، والميدان الأكبر دليل على فشل هذه العملية.

**31-7- التكوين الجامعي: Formation Universitaire** من الإجراءات التي تم

الإعلان عنها في مستوى وزارة التربية الوطنية بداية السنة الدراسية (99/98) هو نقل

مسؤولية التكوين الأولي من معاهد التكوين التابعة لوزارة التربية إلى الجامعة بحجة رفع مستوى التكوين.

وبالتالي نقل تكوين جميع فئات المدرسين إلى الجامعة، التي يختلف تكوينها عن المعاهد وتتحصر مهامها في التكوين المهني والتربوي البيداغوجي، بينما الجامعة تختص بتكوين الباحثين في مجالات علمية مختلفة، ولها طابعها المنهجي المميز في التكوين وليس المعلمين الذي يتطلب تكوينهم أمور معينة حتى يتمكنوا من ممارسة مهنة التدريس وفق الشروط الضرورية، لأن ليس كل باحث جامعي باستطاعته ممارسة مهنة التعليم والتعامل مع الأطفال. لأن تعليم الأطفال يتطلب الإحاطة بعالمهم النفسي والصحي والتربوي والتعليمي وكيفية التعامل معهم وكذلك كيفية تدبير وتسيير القسم، بالإضافة كون المعلم الجزائري بالمدرسة الابتدائية أصبح اليوم مكلف بتدريس جميع المواد الدراسية المقررة، فهذا كله يتطلب تكويننا خاصا، لا يمكن للجامعة كمؤسسة تكوينية تلبثته في الظروف الحالية.

الجامعة تقدم رصيد معرفي متنوع وغني في تخصص معين، يمكن للمعلم المتخصص في مادة دراسية معينة أن ينجح في تدريسها وتقديم محتوياتها ولكن المشكل في تسيير القسم والتعامل مع التلاميذ سواء كانوا أطفالا أو مراهقين، هذا الذي لا يمكن للجامعة أن تقدمه للمعلم المتكون بها. و الواقع أثبت ذلك حيث أن كل المعلمين الذين تم توظيفهم مباشرة بعد التخرج من الجامعة، وجدوا صعوبات في أداء مهامهم التدريسية، لذلك في السنوات الأخيرة قامت المدارس الوطنية العليا لتكوين الأساتذة بإعطاء دروس مكثفة لهؤلاء وتدعيم تكوينهم الجامعي في بعض المواد كعلم النفس التربوي وعلم النفس الطفل والمراهق والتربية العامة والخاصة ومثل هذه المواد لم يتلقاه المتكون الجامعي بالجامعة. علما أن مجموع المعلمين الذين التحقوا بمهنة التعليم في السنوات الأخيرة هم خريجي الجامعة، وبالتالي لم يتلقوا تكويننا بيداغوجيا تربويا فيها. علما أن المدرسة الابتدائية اليوم أصبحت بحاجة إلى معلم القسم المتعدد المعلومات والقادر على توظيفها في مستوى حاجيات معينة.



وفي ظل هذه الظروف يمكن الاتفاق مع عبد القادر فضيل (2009) في قوله: « كان على وزارة التربية الوطنية أن لا تفكر في إلغاء الوظائف المحصورة التي كانت مستندة للمؤسسات المتخصصة في مجال تكوين الأطر التعليمية وتحول هذه المسؤولية إلى الجامعة، كان المفروض أن يتجه الاهتمام إلى تقوية هذه المؤسسات المتخصصة ومدّها بالوسائل والإطارات القادرة وتحديد الأدوار الحديثة التي تناط بها على أن يوجه إليها الطلاب الراغبون في مهنة التعليم والقادرون عليها ».

### 31-8- التكوين بالمدارس العليا للأساتذة ENS: في ضوء الممارسات التربوية

المنشودة والبحث عن أفضل الطرق لحل إشكال التكوين بالجزائر فكرت الوزارة بالسنوات الأخيرة من بناء إستراتيجية جديدة له، حيث أعيد تخصيص المدارس العليا للأساتذة لتكوين معلمين المرحلة الابتدائية هذا بالإضافة إلى اشتراك الوزارتان (التربية الوطنية والتعليم العالي) في الاهتمام بتأطير المعلم وتكوينه وتقاسما مسؤولية التكوين، الذي أصبح خاضعا للنظام الجامعي (L.M.D) ومدته ثلاث سنوات وهذا التكوين حسب نظام المدارس يهدف إلى تزويد المعلمين بالكفاءات التي يتطلبها التدريس بالمرحلة الابتدائية.

### 32- قراءة في الخطاب الرسمي للتكوين:

يرى عبد الحميد ابن باديس أن إصلاح المعلم وإعداده، إصلاح للمتعلم، بل تصويب للعملية التربوية برمتها (مصطفى حمداتو، 1979: 148)، صدق المصلح الجزائري في قوله فالمنظومة التربوية قائمة على إصلاح وتكوين المعلم. فالتكوين يحتل مكانة عالية في سياسة التعليم، لأن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية/التعلمية وهو الذي يتوسط المثلث (التلميذ والمعرفة) ومترجم المناهج الدراسية إلى واقع ممارس داخل أو خارج الصف، وهكذا لا يمكن لأي شخص أن يمارس مهنة التعليم بدون تكوين بيداغوجي تربوي يمكنه من أداء رسالته التربوية بطريقة جيدة وفي المستوى المطلوب.

يتمثل الخطاب الرسمي للتربية والتكوين في مجموعة من الوثائق الرسمية التشريعية للإصلاح التربوي والنظام التعليمي في الجزائري، حيث جاء ليساير التغيرات والتحولات الاجتماعية والسياسية والتربوية العالمية والمحلية وبعد مجموعة من الأزمات والثغرات التي عاشها المجتمع بصفة عامة وقطاع التعليم بصفة خاصة، انتهت باللجوء إلى التقييم

الهيكلية في أواخر التسعينات والذي أفرز بدوره إصلاحا جديدا يتماشى والمستجدات العالمية، وتبنت المدرسة الابتدائية المقاربة بالكفاءات كمقاربة جديدة قائمة على أنماط تربوية حديثة غربية محضة اتخذتها المنظومة التعليمية كحل استراتيجي لإصلاحاتها الشاملة.

وفي هذا الإطار دخلت المدرسة تجربة التعليم بالكفاءات كأحد الركائز الأساسية المنظمة لبناء الإنسان الجزائري الجديد الفاعل والمنتج لمجتمع جديد، في إطار فلسفة تكوين معلم التعليم الابتدائي اتخذت إجراءات مختلفة تتمثل في إدراج التكوين إلى الجامعة والمدارس الوطنية لتكوين الأساتذة لرفع مستوى التكوين، بالإضافة إلى وضع برامج وحصص إضافية تهدف لاستكمال تكوين المعلمين المتخرجين من الجامعة والناجحون في المسابقات المهنية، وذلك أثناء العطل الفصلية. اتخذ التكوين شكل دروس نظرية ومحاضرات. وفي هذا السياق يشير المنشور الوزاري الصادر عن وزارة التربية الوطنية، والذي وجهته على شكل تعليمية إلى مديريات التربية الموزعة على التراب الوطني إلى جملة من الترتيبات تتمحور حول تكوين تأهيلي للمعلمين الجدد في التعليم الابتدائي قصد تكيفهم مع الوظيفة الجديدة وإكسابهم أدوات الممارسة البيداغوجية الصحيحة والمبادئ الأساسية في الإعلام الآلي.

والإجراءات التي تم الإعلان عنها على مستوى وزارة التربية الوطنية في بداية السنة الدراسية (99/98) تؤكد هذا القول ومن هذه الإجراءات:

- الإجراء الأول: يتمثل في القرار المتخذ بشأن سياسة التكوين والذي ينص على نقل مسؤولية التكوين الأولي من معاهد التكوين التابعة لوزارة التربية الوطنية إلى المؤسسات الجامعية بحجة رفع التأهيل (عبد القادر فضيل، 2009: 194) بالإضافة إلى المدارس الوطنية العليا التي أسند لها تكوين معلمين المرحلة الابتدائية.

- الإجراء الثاني: يتعلق بمشروع التكوين أثناء الخدمة.

ومنه يتكون مشروع التكوين من قسمين أساسيين، إذ خصص القسم الأول للمرتكزات الثابتة لنظام التكوين والأهداف الكبرى المستوحاة منه، كما تناول حقوق وواجبات كل

الذين يرشحون لمهنة التعليم ويحتاجون إلى تكوين أولي يعمل في إطار تحقيق الكفاءة المهنية البيداغوجية للمعلم، وكل المجهودات الوطنية لإنجاح هذه العملية.

يستند مشروع التكوين إلى مجموعة من المبادئ والثوابت التي يركز على غرسها في المعلم الجزائري كالاقتداء بالدين الإسلامي والروح الوطنية والتمسك باللغة العربية كمبدأ أساسي للتكوين والتي أخذت حصة الأسد في برنامج تكوين المعلم من حيث مكوناتها كمادة ومن حيث الحجم الساعي. وكذلك التوفيق بين الأصالة والمعاصرة والسعي بالمدرسة الابتدائية الجزائرية للتطور في إطار العولمة.

ونختم بهذا القول لإعطاء صورة تكميلية لما جاء في هذه الدراسة حول وضعية المعلم وظروف تكوينه، يقول فاخر عاقل: « إن من يعرف مدارسنا على اختلاف درجاتها ومن الابتدائية حتى الكليات الجامعية يعرف أن المعلم هو الذي يقوم بعملية التعليم، إنه يحاضر ويشرح ويعطي الوظائف ويصححها ويمتحن ويقرر ما إذا كان الطفل ناجحا أو فاشلا، ويخرج الطفل من المدرسة الابتدائية إلى الإعدادية والثانوية فالجامعية وهو لا يفعل أكثر من استظهار بعض المعارف ليردها على مسمع المعلم شفويا أو كتابيا ثم يخرج بورقة تشهد أنه تعلم والله يشهد أنه لم يتعلم إطلاقا » (فاخر عاقل، 1981: 265) صدق الباحث هذا هو حال المعلم والتلميذ في المدرسة الجزائرية.

### 33 - برامج التكوين في المدارس العليا للأساتذة:

انطلاقا من قراءتنا التحليلية لبرنامج تكوين معلمين التعليم الابتدائي الحالي (2011) بالمدارس العليا للأساتذة، تتضح بعض النقائص الواردة في البرنامج من المواد التي نرى أنها جد مهمة وضرورية في مهنة التعليم.

و هكذا فإن البرنامج الحالي يركز على مجموعة من النقاط الأساسية التي تعتبر كأهداف يراد تحقيقها في الواقع المدرسي، وبالتالي يمكن استخلاص من ديباجة البرنامج ما يلي:

- إعادة التوازن بين الوحدات التعليمية تحقيقا للانسجام المبتغى في التكوين.
- تزويد المتكون بالكفاءات التي يتطلبها التدريس بمرحلة التعليم الابتدائي.

- تحكم المعلم في المعارف المقررة في مناهج هذه المرحلة وفي تقنيات وأساليب تبليغها.

- إن المعلم طرف فاعلا وليس مجرد أداة.

- إن مضمون الوحدات التكوينية ذات الطابع المهني فقد حددت على أساس تمكين المتكويين من الإلمام بأسس وقواعد العمل التربوي الفعال من جهة والإحاطة بالخصوصيات النفسية للمتعلمين بالمرحلة الابتدائية من جهة ثانية.

هذه العناصر تعتبر من أهم الأهداف التي يعمل التكوين على تحقيقها في إطار مشروع تربوي متكامل الجوانب، واضح الأهداف واستراتيجيات العمل والممارسة.

نقرأ في البرنامج مجموعة من الوحدات التعليمية الموزعة على جدول زمني دقيق والغريب في هذه الوحدات أن الدروس المخصصة لمرحلة الطفولة والتعامل معها تشمل على ثلاث مواد فقط هي: علم النفس الطفل والمراهق - علم النفس التربوي - علوم التربية.

والحجم الساعي السداسي لهذه الوحدات متساوي لا يتعدى 22 سا و30د، أي السنة الأولى من التكوين تشمل السداسي الأول والثاني يتكون المعلم/الطلب في وحدة علم النفس الطفل والمراهق، والسنة الثانية تشمل السداسي الثالث والرابع يدرس وحدة علم النفس التربوي وأدرجت الوجدتين في إطار وحدات التعليم المنهجية وليس وحدات التعليم الأساسي، أما السنة الثالثة أي السداسي الخامس والسادس أدرجت وحدة علوم التربية بنفس الحجم الساعي.

وهنا نشير إلى أن هذه المواد تدرس في إطار المحاضرة فقط 1س30د، ولم يخصص لها حصص للمجال التطبيقي.

كما يتضح من جدول البرنامج أنه لا يتوفر على الدروس الخاصة بمرحلة الطفولة وكيفية التعامل معها والمشاكل والصعوبات التي تواجهها بالمدرسة وما يتعلق بالصحة النفسية والفروق الفردية وذوي الحاجات الخاصة... وكيفية التعامل مع هذه الحالات واكتشافها مبكرا مقارنة بوحدات نرى بأن لا داعي لها في عملية إعداد معلم التعليم الابتدائي مثل بعض المواد المتعلقة باللغة العربية من بلاغة وعروض ونقد أدبي قديم ونقد أدبي حديث ونصوص أدبية وكأن المعلم/الطالب يتكون في تخصص الأدب العربي، والملاحظ أن

الحجم الساعي السداسي لهذه المواد كبير جدا يقدر 45سا وتقدم الدروس في إطار المحاضرة والتطبيق، إن المعلم بحاجة إلى اللّغة العربية لأنها لغة التعليم فقط، لذلك عليه أن يتقن المهارات والقدرات اللّغوية التي تساعده على التحكم في قواعد اللّغة بطريقة صحيحة. إن المواد المقررة في البرنامج منها ماله علاقة بوحدة المنهج الدراسي المقرر في الابتدائي أي عموميات، وأغلبها لم تبنى بشكل نسقي مرتبط مع الأهداف المراد تحقيقها في ظل التوجهات الجديدة والتي تتادي بإدراج التلميذ في عملية التعلم بشكل أوسع، حيث أصبحت المدرسة تتطلب معلم ذو كفاءة عالية يتحكم في المواقف التعليمية وفي كل طرق التدريس التي تسمح له بالتقرب أكثر من التلميذ والعناية بخصوصياته ومعرفة الفروق الفردية، كما يساعده على توسيع أساليب التعلم وتوجيهها لتتلاءم وتلك الخصوصيات. إن الاهتمام بالفروق الفردية في القدرات والذكاء وسمات الشخصية تجعلنا نتقأى الفشل المدرسي.

إذا رجعنا إلى المواد المتمثلة في علم النفس الطفل والمراهق وعلم النفس التربوي نجد أنها تتميز بما يلي:

- لا تلبى حاجيات المعلم/الطالب التكوينية في مجال سيكولوجية التلميذ.
- المحتوى العلمي بعيدا عن احتياجات المتعلم داخل القسم.
- مواضيعها كلاسيكية كونها لا تتعدى مجموعة من البرامج ينطبق عليها ما قاله الباحث تيلوين حول مواد علم النفس التي قدمت لمعلم المرحلة الابتدائية في إطار التكوين عن بعد عن طريق الارسلات التي خصصتها مديرية التكوين « ليس سوى معلومات تقليدية مشتقة في ثنايا كتب علم النفس التربوي » (حبيب تيلوين، 2002: 225).
- لا تترجم الأهداف التربوية إلى مقومات سلوكية واضحة ولا تحللها إلى أساليب النشاط التي تمارس فيها، وهذا واضح في السلوك التعليمي للمعلم.
- أما فيما يخص البرنامج بصفة عامة فهو يفتقر إلى مواد أساسية لتكوين المعلم بصفة عامة وفي إطار المقاربة بالكفاءات بصفة خاصة وهي:
- لا يتناول مفهوم المناهج الدراسية الحديثة، و كيفية تطبيقها والتعامل معها.
- لا يتناول مهارات التعامل مع التلاميذ.

- لا يتناول مهارات إدارة الصف والتفاعل اللفظي.
- لا يتناول مهارات التقويم.
- البرنامج يفتقر على مواضيع الصحة النفسية وصعوبات التعلم والفروق الفردية...  
البرنامج لم يخضع لأي بناء نسقي تدريجي يراعي أهمية الصحة النفسية في الوسط المدرسي ومدى علاقتها بالتحصيل الدراسي الجيد للتلميذ.
- كانت هذه قراءة تحليلية لبرنامج تكوين معلم التعليم الابتدائي، لذلك نقترح بعض النقاط  
نراها ضرورية في برنامج التكوين:
- 1 - يجب أن تكون البرامج المقررة متكاملة العناصر وأن تشمل بالإضافة إلى محتواها العلمي، تحديد أهدافها حسب المراحل والمواد وموضحة لأساليب تدريسها.
- 2 - يجب على اللجنة المكلفة بتصميم المناهج بالوزارة أن تستعين بذوي العلاقة بالعملية التربوية كالمعلمين والمفتشين وأولياء الأمور، وأصحاب الاختصاص.
- 3 - باعتبار الكتاب المدرسي من أهم وسائل التعليم يلزم أن توجه عناية فائقة لتأليف الكتب المدرسية وإخراجها ومراجعتها لتكون محققة لأحسن النتائج التعليمية.
- 4 - يجب تنويع البرامج وانتقاء المهمة منها لعملية التكوين والتي لها علاقة أكثر بمرحلة الطفولة، وإنشاء المدارس والمعاهد النوعية المختلفة، وتجهيزها بالوسائل الضرورية وبما يتفق والتطور التكنولوجي الحديث.
- 5 - نظرا لأن استخدام الوسائل الحديثة في التعليم كالتلفزيون والكمبيوتر والإنترنت والأجهزة السمعية البصرية الفنية الحديثة والعلوم الطبيعية والفيزيائية، يلزم أن تعني الجزائر بتوفير حاجاتها في هذه المعدات والتجهيزات بما يهيئ للتلاميذ الممارسة الفعلية وإجراء التجارب العلمية. ولا يجب أن تجهز مدرسة على حساب أخرى.
- 6 - مهارات التخطيط الدراسي واكتساب طرائق التدريس التي تعتبر من الأدوات الفعالة في التعليم.
- 7 - مهارات التعامل مع التلاميذ ومهارات إدارة الصف والتفاعل اللفظي.
- 8 - مهارات تقويم التلاميذ للوصول إلى مستوى إنجاز مقبول.

لأهمية هذه العناصر وجب تكوين المعلم في عدة وحدات أساسية تساعده على أداء مهامه جيدا بالخصوص "علم التدريس" أي يعرف المعلم كيف يُدرّس وما هي الطريقة التي يجب أن يختارها وما هي الوسائل التعليمية المناسبة التي يجب أن يستخدمها من أجل إيصال المادة العلمية، ونحن نعلم أن هناك العديد من طرق التدريس في إطار المقاربة بالكفاءات لذلك فهو مطالب بإتقانها.

بالإضافة إلى علم المناهج التعليمية والتقويم وعلم النفس وتمكين المعلم من معرفة صعوبات التعلم، لأن مسؤولية تعليم الطفل القراءة والكتابة والحساب تعتبر من العناصر الرئيسية في التدريس، وهناك بعض الأطفال يعانون صعوبات في تعلم هذه المهارات مع وجود إعاقة لديهم في إحدى الحواس أو في الانتباه والاستماع والنطق... هنا نتساءل كيف للمعلم أن يتفطن لهذه المشاكل إن لم يكن لديه تكويننا خاصا في هذا المجال، إلى جانب الفروق الفردية بين المتعلمين واختلافاتهم. وفي الأخير نقول أن المشكل لا يكمن في صعوبات التعلم بقدر ما يتعلق بالإطار النفسي والاجتماعي الذي يعيشه التلميذ المصاب واتجاهات أصدقائه بالمدرسة نحوه لأن الطريقة التي ينظر بها الآخرون لها تأثير كبير على حياته وسلوكياته وتحصيله الدراسي، حيث تتفاوت إصابات الأطفال حسب درجة إعاقاتهم ونوعيتها من طفل لآخر، فالإعاقة على اختلافها تؤثر على سلوك الطفل وتشعره بالنقص مقارنة بزملائه بالقسم، فكل صعوبة تختلف من طفل لآخر من حيث الدرجة والنوع وطبيعة الطفل المصاب نفسه من حيث علاقاته ووضعه الاجتماعي ومكانته داخل الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق. فعلى المعلم الجزائري أن يمتلك كل المواد الأساسية والمهمة والتي تساعده في اكتشاف عالم الطفل وكيفية التعامل معه في المدرسة الابتدائية التي تكثر بها صعوبات التعلم، لأن كثير من المشاكل النفسية تحدث بسبب الجهل والاستهتار.

إذا كان الجانب المعرفي مهم جدا في صفات المعلم، فالجانب التربوي يعتبر أساسا لتوجيه المعرفة وتكييفها، فعلى المعلم أن يكون متحررا في تعامله وتفاعله مع تلامذته وتسيير صفه متمكنا من توظيف المعلومات والاعتماد على تكوينه الذاتي والأكاديمي في الوقت نفسه.

## 34- أهمية معاهد التكوين في تطوير النظام التعليمي:

إننا نعيش عصر التقدم العلمي والتكنولوجي بالإضافة إلى التقدم في جميع الميادين الصناعية الاقتصادية والاجتماعية والاتصالات... بحيث أصبحت الثقافة تزداد بدرجة عالية، فالمعرفة تتغير وهذا كله يتطلب من النظام التعليمي كأحد الأنظمة المهمة في المجتمع، إعادة النظر في عناصره وتجديدها ليواكب هذا التغيير وإعطائه أهمية كبرى لأنه محور التقدم العلمي.

فالمعلم عنصر أساسي في العملية التعليمية/التعلمية، لذلك يجب الاهتمام به وإعداده إعداداً جيداً يتماشى وهذا التغيير والتطور، لأنه هو الذي يترجم النصوص الرسمية إلى واقع وهو الذي يتصل بالمتعلم، بدون ذلك لا يمكن للمدرسة أن تستمر، ومنه انصب الاهتمام بتحديث المعاهد التربوية الخاصة بإعداد المعلمين وإصلاحها وتطويرها وترقيتها وتدعيمها بوسائل حديثة وهيئة تأطيرية رفيعة المستوى، لأنه من غير الممكن رفع مستوى المدارس بدون رفع مستوى المعلمين، وبما أن التعليم هو العامل الأساسي في رفع مستوى الفرد والمجتمع، والمعلم هو ركيزة التعليم في تحقيق أهدافه التي تتعلق بالتنمية البشرية.

فالمعاهد التربوية هي العنصر الأساسي لإعداد وتأهيل وتكوين المعلمين أكاديمياً، مهنياً، وثقافياً، ومستوى هذا التكوين يتماشى ومستوى هذه المعاهد من إمكانات، وهنا يمكن طرح التساؤل التالي: لماذا تم غلق المعاهد التكنولوجية لإعداد المعلمين؟ إن مستوى تكوين المعلم مرتبط بمستوى المعهد، لأن أي نظام تعليمي لا يمكن أن يرتفع فوق مستوى معلميه، وبالتالي مستوى المعلمين لا يمكن أن يرتفع فوق مستوى المؤسسات التي تقوم بإعدادهم وتكوينهم.

ففي الدول المتقدمة نجد مستوى أنظمتها التعليمية يتماشى مع مستوى مؤسسات تكوينهم وتأهيلهم ومستوى رقي مجتمعاتهم وتقدمها. إن ضعف مستوى تكوين المعلم يفقد النظام التعليمي إمكانية الاستفادة من القدرات العقلية المتميزة لدى أبناء المجتمع، وكذلك



ضعف المستوى التحصيلي للتلاميذ، وبذلك تدهور أوضاع التلميذ والمدرسة معا وبالتالي المجتمع.

فالاهتمام بالمعاهد يجب أن يشمل كل عناصر العملية التعليمية/ التعليمية وتطويرها وتجهيزها بأحدث التجهيزات وتعيين مؤطرين ذوي مؤهلات علمية عالية تعمل على رفع مستوى المعلم من النواحي كلها، يجب أن تتناول التغييرات الفلسفية التربوية للمعهد، وأعضاء هيئة التدريس والمحتوى الدراسي للبرامج المختلفة وتجهيز المعامل والورش والمكتبات بأحدث التجهيزات العالمية، واستخدام تكنولوجيا التعليم ومختلف أساليب التقييم والمباني المتطورة والبحث العلمي الذي يساعد على تنمية القدرات العقلية والجسمية والانفعالية للمعلم، وينمي رصيده المعرفي ووضع هيئة إدارية محكمة ذات خبرة ودراية بذلك، وهذا كله يوجب اختيار المعلمين الذين لهم ميل وحب لمهنة التعليم، لأن هذا العامل مهم جدا في عملية التكوين. وهذا ما لم نجده في المعاهد التربوية الجزائرية، التي لا زالت تشتكي من نقص التأطير والإشراف التربوي وغلقها نهائيا، المعاهد الخاصة بتكوين معلمين المرحلتين الابتدائي والمتوسط، حيث أصبح الاعتماد على الشهادة الجامعية مع التكوين أثناء الخدمة، ولكن نرى بأنه قليل جدا في حق تكوين المعلم. فالمعاهد التكوينية الخاصة بإعداد المعلم قبل الخدمة مهمة جدا في عملية تطوير النظام التعليمي ودورها في المشروع التنموي الحضاري للمجتمع.

على هذا الأساس جاء البحث الميداني ليوضح مدى توافق الجانب النظري مع التطبيقي واستخلاص النتائج فيما يخص عملية تكوين معلمي التعليم الابتدائي، وبالتالي أوضح المعلمين أن المعاهد تفتقر لأهم الوسائل المساعدة للتكوين والتعلم وهذا ما سجله الجدول التالي من معطيات توضح ذلك:

### الجدول رقم (26):

من خلال هذا العنصر حاولنا معرفة إذا كانت مراكز التكوين الخاصة بتكوين معلم المدرسة الابتدائية تتوفر على الشروط اللازمة لإعداد تكوين جيد للمعلم أم لا، فجاءت النتائج كما يلي:

النسبة %	التكرار	العبارة
16,25	65	نعم
83,75	335	لا
100	400	المجموع

أثبتت الدراسة الميدانية أن مؤسسات التكوين التي يتلقى فيها المعلم تكوينه حالياً سواء كان أولياً أو أثناء الخدمة، تعاني كثيراً من مشاكل مختلفة (مادية، معنوية) لا تؤهلها أصلاً للقيام بهذا الدور، لأن المباني والتجهيزات والوسائل في المؤسسات التكوينية هي أحد المتطلبات الأساسية لإيجاد مناخ جيد وملائم لتحقيق تكويننا جيداً متكاملًا، حيث سجلت نسبة 83,75% تؤكد على افتقار المؤسسات التكوينية إلى أهم التجهيزات الضرورية المنصوص عليها (قاعات الدراسة غير جيدة، تحتوي على طاولات وكراسي غير مريحة، مرتبة بطريقة تقليدية على شكل صفوف مقابلة لسبورة سوداء ومكتب المشرف (الأستاذ)، بالإضافة إلى غياب الأركان البيداغوجية كقاعات للقراءة أو مكتبة حديثة تتماشى مع التقنيات التكنولوجية الحديثة، عدم وجود قاعات للمطالعة الإلكترونية (الانترنت)، وعدم توفر حجرات للأنشطة الرياضية والتجهيزات الضرورية لذلك... بالإضافة إلى انعدام الوسائل التعليمية الحديثة التي يجب أن يتكون عليها المعلم والتي تطلبها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات والتي تجعل من مهامه استعمال تقنيات وأدوات من أجل قياس منجزات التلاميذ، ومن البديهي أن المعلم الذي لم يسبق له أن تلقى تكويناً أساسياً حول تلك التقنيات والوسائل والممارسات التربوية لن يتمكن من تطبيقها داخل قسمه بالشكل المطلوب.

نلاحظ على العموم أن التكوين يقوم في مؤسسات متوسطة وفقيرة قائمة على استخدام الأسلوب التلقيني الأكاديمي أكثر من تدريب المعلم على برنامج خاص على بيداغوجية الدعم والوسائل والأدوات والاختبارات التي يمكن توظيفها لمساعدة المتعلم في أداء مهامه التعليمية. بينما نجد نسبة 16,25% توضح أن بعض المؤسسات تتوفر على الشروط الضرورية للتكوين، وهي نسبة قليلة جداً.

## 35- أهداف تكوين المعلم الجزائري:

يمكن تلخيص الأهداف العامة من وراء العمل على تكوين المعلم مهنيًا في الأمور التالية:

1 - تمكين المعلم من فهم حقيقة العملية التعليمية /التعليمية في الجزائر وأهدافها ونظم التعليم ومشاكله بصفة عامة، وطرق التدريس الحديثة والمختلفة والمتنوعة والقدرة على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة استخدامًا جيدًا، حتى يساعد التلميذ في تعلمه بصفة خاصة.

2 - قيام المعلم بقراءة جيدة وعميقة للمناهج الدراسية الذي هو مطالب بتدريسها وفهمها وتحليلها ومناقشتها مع هيئة التأطير والتدريب والبحث عن نقاط الضعف والقوى فيها، لأن هذا يسهل عليه تطبيق هذه الوثائق الرسمية حسب المنظور الأكاديمي ولا يفتي فيها حسب معرفته الخاصة، وبالتالي تصبح قراءة وتطبيق المناهج تختلف من معلم لآخر، وبالتالي يحدث اختلال في عملية التحصيل الدراسي للتلاميذ من مدرسة لأخرى ومن معلم لآخر، وهذا ما توصلت إليه هذه الدراسة حيث أن المنهجية المتبعة حاليًا في تكوين المعلمين لا تتلاءم وطبيعة بيداغوجية الكفاءات، بالإضافة إلى اختلاف المعلمين المتخرجين من معاهد التكوين والمعلمين الجامعيين كل وطريقته في التدريس.

3 - تمكين المعلم من دراسة وفهم الطفل الذي يقوم بتعليمه والتعرف أكثر على مراحل نموه المختلفة (النمو الجسمي، العقلي، الوجداني، الاجتماعي، النفسي) وذلك من خلال تكوينه على يد مختصين نفسانيين في وحدة النمو النفسي، وكذلك التعامل مع كل مرحلة بحكمة ورشد كمختص نفسي له دراية بالحالة النفسية للتلميذ، وما يمكن أن تواجههم من مشاكل يمكن التغلب عليها ومساعدتهم (الاهتمام بعلم النفس).

4 - تمكين المعلم من فهم ودراسة مرحلة المراهقة وكل المراحل التي تجتازها (المبكرة، المتوسطة، المتأخرة) وكل المشاكل التي يواجهها المراهق في هذه المرحلة الأكثر حساسية وكيف يتعامل معها.

5 - تمكين المعلم من معرفة صعوبات التعلم، لأن مسؤولية تعليم الطفل القراءة والكتابة والحساب وتنمية قدراته التذكيرية، تعتبر من المهام الأساسية للأسرة والمدرسة بجانب المهام التربوية الأخرى، وهناك بعض الأطفال يعانون من صعوبات في تعلم

هذه المهارات مع وجود قصور لديهم في الانتباه والإدراك والاستماع واستعمال اللّغة الشفوية وجوانب التفكير المختلفة، إذًا كيف للمعلم أن يتفطن لهذه المشاكل إن لم يكن لديه تكوين ودراسة علمية صحيحة حول هذه المواضيع وكيفية التعامل معها، فلذلك التكوين في هذه المجالات مهم جدا ويمكنه من فهمها ودراستها والتعمق فيها وبالتالي اكتشاف الحالات مبكرا وتقديم لها المساعدة المطلوبة.

6 - تمكين المعلم من فهم المجتمع وظواهره الاجتماعية وقيمه ومعاييره وثقافته وكذلك فهم احتياجاته ومطالبه في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وهنا يؤكد المفكر الجزائري تركي رابح على أن « المعلم هو الحافظ لتراث الحضارة والثقافة ينقله من جيل إلى جيل، وهو الرائد الذي يهب المجتمع قوى روحية جديدة لا يهبها له الساسة ولا المخترعون » (تركي رابح، 1989: 421).

### 36- رأي المبحوثين حول عملية التكوين:

جاءت هذه الدراسة لتستخلص بعض الاستنتاجات التركيبية حول رأي المعلم الابتدائي في تكوينه الحالي، فمن خلال تحليل النتائج تبين للباحثة أن آراء أفراد العينة حول التكوين بصفة عامة والبرامج بصفة خاصة مازالت تفصل بين النظري والتطبيقي وجاءت استفساراتهم كالتالي:

حيث يتناول هذا الجدول نوع التكوين الذي تلقاه المعلم الابتدائي لممارسة مهنة التعليم.

### جدول رقم (27):

النسب %	التكرار	هل تلقيت تكويناً؟
15.5	62	- تكويناً أولي (قبل الخدمة)
48.0	192	- تكوين أثناء الخدمة (مستمر)
6.75	27	- لم تتلق أي تكوين
29.75	119	- الاثنين معا
100	400	المجموع

على ضوء هذه المعطيات التي يحتويها الجدول يتضح لنا أن أعلى نسبة سجلت هي 48% من المعلمين الذين تم تكوينهم أثناء الخدمة، كما جاءت نسبة 15.5% لتمثل الذين

تم تكوينهم قبل الخدمة، أي الذين تكونوا بالمعاهد التربوية في السابق عندما كانت مفتوحة أي قبل غلقها فهي نسبة قليلة مقارنة مع نسبة 48%.

كما نقرأ في الجدول أيضا نسبة 29.75% تمثل الذين تلقوا تكوين قبل وبعد الخدمة وهذا هو الأمر المطلوب في التكوين وضروري لكل معلم، يجب أن يتكون قبل مباشرته مهامه وأثناء العمل وذلك للاطلاع على المستجدات الحديثة من مفاهيم تربوية ووسائل تعليمية... أما نسبة 6.75% تمثل الفئة التي لم تتلقى أي نوع من التكوين، أي الذين تخرجوا من الجامعة ولم يتم تزويدهم بالتكوين المستمر لكن تم إلحاقهم مباشرة بسلك التعليم عن طريق امتحان مهني، و هذه بعض التصريحات:

- أصلا لم نتلقى أي تكوينا (الخطاب شيء والواقع شيء آخر). معلم جامعي خمس سنوات خبرة.

- « هناك عدد كبير من المعلمين لم يتلقوا أي تكوين منذ التحاقهم بالعمل وخاصة فئة الجامعيين ». معلم جامعي 12 سنة خبرة.

- « حقيقة لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تكوين ملائم للفريق المكلف بالتنفيذ ». معلمة خريجة المعهد 27 خبرة.

إنّ التكوين أمر ضروري للمعلم لا بد منه لمزاولة مهنة التعليم ومن المستحيل أن ينجح أي مشروع إصلاحي في ميدان التربية والتعليم مهما كانت الوسائل والطرق والمناهج المجهزة، إذ كان المعلم غائب عن العملية، أي غير متمكن وغير مستوعب للحقائق التربوية والعلمية التي يحتويها الإصلاح والأهداف التربوية التي يطمح النظام التعليمي تحقيقها.

التكوين يزود المعلم بأصول وأسرار مهنة التدريس ويكسبه الكيفية التي سيتعامل بها مع تلامذته وطرق تنظيم عمله، لأنه هو الذي يعمل على تنظيم العملية التعليمية وضبطها، وهكذا بتكوينه يساهم في نجاح هذه العملية، لذلك على الوزارة أن تهتم بالتنمية المهنية المستمرة للمعلم.

الجدول رقم (28): يتناول إذا كان التكوين ذو طابع نظري محض أم تطبيقي أم

الاثنين معا.

النسب %	التكرار	نوع التكوين
61.75	247	- التكوين نظري
9.25	37	- التكوين العملي
29.0	116	- الاثنين معا
100	400	المجموع

هذا الجدول يحمل نسب متفاوتة، حيث نجد نسبة 61.75% وهي أعلى نسبة تمثل فئة المعلمين الذين يرون في تكوينهم أنه نظري % 100 سواء الذي تلقوه بالمعهد، أو التكوين المستمر عن طريق بعث الإرسالات والتي تحتوي مجموعة من الدروس والمواضيع أو عن طريق خضوعهم لفترة تكوينية من حين لآخر وبالخصوص في العطل الدراسية بهدف تطوير معارفهم وتجديد معلوماتهم.

فنسبة 61.75% تعتبر نسبة كبيرة جدا، الذين تلقوا تكوينا نظريا ليس له أي علاقة بالأعمال التطبيقية التوجيهية التي تساعد المعلم على اكتساب حقائق مهنة التعليم والتدريب على المهارات التعليمية بطريقة تدريجية منظمة والتكوين التطبيقي ما هو إلا ميدان لتطبيق المعرفة النظرية التي هي أساس التكوين.

- « التكوين نظري وهو بعيدا تماما عن المهنة ». معلم سنة خبرة جامعي.
- « برامج التكوين المتمثلة في الندوات هي عبارة عن محاضرات ودروس نظرية بعيدة عن التطبيق في الميدان ». معلم مستوى متوسط 22 سنة خبرة.
- « لا يوجد تربصات مغلقة وكل ما يقدم عبارة عن ندوات تربوية نظرية محضه أو أيام دراسية بسيطة خالية وبعيدة عن صلب الموضوع ». معلم جامعي 12 سنة خبرة.
- « هناك تعليما نظريا أثناء التكوين لا يخدم المقاربة بالكفاءات ». معلمة خريجة المعهد 27 سنة خبرة.

- « برامج التكوين في الكفاءات تتطلب تكويناً نظرياً وتطبيقياً وهذا عكس ما نجده في المؤسسات التكوينية نجد فقط النظري ». معلم مستوى ثانوي 25 سنة خبرة.

يجب الحرص على اكتساب المعلم خلفية نظرية قبل الانتقال إلى التدريب ولكن يجب التنسيق بين الجانبين، لأن الواحد يكمل الآخر، ولكن ما أثبتته الدراسة أن مضمون البرامج التكوينية نظري محض، وطريقة الإرسالات أكبر دليل على ذلك والفترات التكوينية القليلة من حين لآخر وأساليب التنفيذ التي قدم بها التكوين المستمر ضعيفة ومنحصرة في الإطار النظري وخاصة نحن نعلم أن المعلمون يختلفون في مستوياتهم ويتفاوتون في معارفهم واحتياجاتهم، لذلك قد يستفيد البعض ولا يستفيد البعض الآخر، حيث أن المعلم داخل المدرسة لا زال يشتهي من نقص التكوين وانحصاره في الجانب النظري الذي لم يفقه فيه شيئاً خاصة في إطار المقاربة بالكفاءات.

كما سجل الجدول نسبة 9.25% تمثل فئة المعلمين الذين تلقوا تكويناً تطبيقياً وهي نسبة قليلة جداً، وهي الفئة التي كان لها الحظ في التكوين عن طريق بعض الزيارات الميدانية والممارسة الميدانية في بعض المدارس.

علماً أن برنامج تكوين المعلم القائم على الكفاءات يتطلب توفر التدريب الميداني الكافي ليسهل عملية اكتساب الكفاءات المخططة، ويتعلم المعلم بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعمل بموجبها، وبذلك يتكامل الجانبان النظري والتطبيقي ويعطي نتائج إيجابية. كذلك جاءت نسبة 29.75% لتوضح لنا أن هناك من تلقوا الجانبين معاً أي النظري والتطبيقي، وهذا مهم جداً وأساسي في عملية التكوين ولكن بنسبة قليلة جداً من المجموع الكلي.

إن برامج التكوين تغيرت لم تعد تلك التي تركز على إكساب الطلبة المعلمين المعلومات والمعارف الضرورية لمهنة التعليم، ولكن تعدت ذلك باعتمادها طريقة الكفاءات والأداء، حيث أصبحت هذه البرامج تقوم على أساس القدرة والكفاءة الأدائية للمعلم والمرتبطة بالمواقف التعليمية الفعلية. لهذا وجب التكامل والتنسيق بين ما هو نظري وما هو تطبيقي في عملية التكوين وفق برنامج المقاربة بالكفاءات فالتطبيق مرتبط بالنظرية،

فلا بدّ من انتقاء الأداء والرصيد النظري عن طريق الممارسة الفعلية والتطبيق العملي المباشر.

**الجدول رقم (29):** يمثل هذا الجدول رضا معلم المرحلة الابتدائية عن تكوينه الحالي أم لا.

النسب %	التكرار	الرضا عن التكوين
26.75	107	- راضي
73.25	293	- غير راضي
100	400	المجموع

يتضح من الجدول التالي أن نسبة 73.25% وهي نسبة كبيرة جدا تؤكد على عدم رضى أفراد العينة عن التكوين الذي تلقونه، وذلك من جميع النواحي التي أشرنا إليها سالفًا، سواء تعلق الأمر بالبرنامج ونقص الوسائل التعليمية أو نقول انعدامها وضعف المكوّنين في مجال المقاربة بالكفاءات، وفي هذا الصدد يؤكد معظم المعلمين بالخصوص القدامى بأنهم يعتمدون بالدرجة الأولى في تدريسهم على خبرتهم المهنية، وبالإضافة إلى تكوينهم الذاتي، أما المعلم ذو الخبرة القصيرة فلا زال يعاني ويلاّت التكوين.

- « لست راضي عن هذا التكوين لأن المعلومات تقدم لنا من خلال الأيام الدراسية بطريقة هزلية وانعدام الجدية ». معلم جامعي أربع سنوات خبرة.
- « بصراحة لست راضي على هذا الواقع لأن الطريقة التي يقدم بها التكوين ليست في المستوى المطلوب أن الطريقة القديمة خدمت المدرسة الابتدائية أحسن وكونت المعلم جيدا ». معلمة مستوى ثانوي 30 سنة خبرة.
- « إن حصص التكوين مبرمجة في أوقات العمل مما لا يسمح للمعلم بجمع المكتسبات ومراجعتها جيدا ». معلمة خريجة المعهد 16 سنة خبرة.
- « المدة الزمنية المخصصة للتكوين غير كافية لأن استيعاب المتكون للطريقة الجديدة يتطلب وقت أطول ». معلمة خريجة المعهد 25 سنة خبرة.



- « لست راضية بتاتا عن التكوين لأنه غير جدي وغير مفيد وارتجالي، هذا هو واقع التكوين بالجزائر ». معلم جامعي 20 سنة خبرة.

أما نسبة 26.75% وهي قليلة جدا تعبر عن رضاها عن التكوين، وبأنه مقبول فهي راضية عنه أي أنه أحسن من لا شيء، فهذه الفئة تؤكد على أنه رغم ضعفه وقلته إلا أنه يساعدها في أداء مهامها التعليمية، خاصة في مجال المقاربة بالكفاءات.

### الجدول رقم (30):

هل التكوين الحالي يساعد على اكتساب آليات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أم لا؟

النسب %	التكرار	العبارة
74.0	296	- نعم
26.0	104	- لا
100	400	المجموع

عند قراءة هذا الجدول نلاحظ إجابات أفراد العينة تختلف اختلافا كبيرا، فيما يخص إذا كان التكوين الحالي يساعدهم على اكتساب آليات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أم لا، حيث سجلت نسبة 74% لتعطي صورة سلبية لقناعة المعلم بأن تكوينه الحالي لم يقدم له أي شيء ولم يوضح له واقع المقاربة بالكفاءات ولم يكتسب من خلاله آليات التدريس الحديثة، فالمقاربة بالكفاءات تتطلب أن يتوفر لدى المعلم القسم بالمرحلة الابتدائية كل الإمكانيات والقدرات الخاصة والكفاءات التدريسية العالية التي تمكنه من أداء أدواره في ظل تحديات التطور التكنولوجي السريع. فالتكوين الحالي حسب رأي المعلم أنه لم يمكنه من أداء مهامه التعليمية كما تطلبه المقاربة الجديدة، فأغلب هذه الفئة تمثل المعلمين القدامى الذين التحقوا بمهنة التدريس منذ فترة طويلة جدا، ولم يتلقوا تكوينا كافيا وشاملا وفق هذه المقاربة، ومع الزمن أصبح عملهم لا يقوم على أساس التخطيط العلمي، وهذا ما دفعهم للقول أن التكوين الحالي لا يساعدهم على اكتساب آليات التدريس، بالنسبة لهم هذه الآليات تكتسب عن طريق الخبرة والعمل.

- « الوزير يفصل وأنا أخيط ». معلم خرج المعهد 30 سنة خبرة.

- « كانت معظم التكوينات التي مارستها حول تحسين مستوى المعلم في مواد التدريس (اللغة العربية، الرياضيات، تاريخ والجغرافيا...) وليس حول التدريس بالكفاءات ».
- معلمة خريجة المعهد 28 سنة خبرة.
- « برامج التكوين الخاصة بالمقاربة بالكفاءات ناقصة جدا وغير كافية ».
- معلمة خريجة المعهد 22 سنة خبرة.
- « التكوين لا يساعد على ذلك لأن تكوين المعلمين مازال لم يلق العناية اللازمة وزد على ذلك عدم الاطلاع المعلم على الطرق الجديدة والتكوين الذاتي ».
- معلمة جامعية 32 سنوات خبرة.
- هذا يعني أن التكوين الذي يتلقاه المعلم في الميدان بعيد كل البعد عن المقاربة الجديدة وإن وجدت فهي ناقصة جدا لا تؤدي الدور المنوط لها، وكذلك كل ما تصدره الهيئة التشريعية من قوانين يطبقها بطريقته الخاصة، والتي عهدا منذ زمن طويل وطريقة التدريس نفسها لم تتغير في كلتا المقاربتين "التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات".
- « حقيقة لم أجد أي فرق في تطبيق آليات التدريس بين القديم والجديد، ما علمته لتلاميذي قديما أعلمه حاليا ».
- معلمة خريجة المعهد 30 سنة خبرة.
- « التعلم يكون عن طريق الاحتكاك بالزملاء والدروس التطبيقية المقدمة التي نجتهد في تقديمها ».
- معلمة جامعية 18 سنة خبرة.
- « لم أفهم أي شيء في هذه المقاربة » معلمة خريجة المعهد 28 سنة خبرة.
- وهذا يدل كما قلنا سألنا أن المعلم ذو الخبرة الطويلة في ميدان التعليم لازال يعتمد على الأساليب التقليدية في التدريس "الأسلوب التقليدي الأكاديمي" والطرائق التي عمل بها منذ توليه مهنة التعليم، ولم يدخل عليها أي تعديلات لأنه مقتنع بها.
- كما نجد بنفس الجدول نسبة 26% والتي ترى في التكوين شيء إيجابي يساعدها على اكتساب آليات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولكن هي نسبة قليلة جدا إذا ما قورنت بالنسبة الأولى.

- « اكتساب المعلمين لآليات التدريس عن طريق التكوين يساعدهم بصفة نسبية لكن ليس هناك أفضل من التجربة الميدانية ». معلمة خريجة المعهد 25 خبرة.
- « تكوين المعلمين يساعدهم على إعداد وإنجاز النشاطات البيداغوجية وتقويمها بنفس المقاربة ». معلمة خريجة المعهد 16 سنة خبرة.

حقيقة أن التكوين الجيد والشامل يساعد المعلم على اكتساب آليات التدريس وفق الطرق الحديثة وعلى المعلم في هذا الإطار أن يتعلم كيفية مواجهة المواقف التعليمية والتعامل معها بأسلوب علمي منهجي، والتخطيط وفق خطوات صحيحة من مقدمة إلى محتوى المادة العلمية وعناصرها، واستخدام الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية الحديثة المطلوبة، وبالخصوص التقويم الذي أصبح معضلة بالنسبة للمعلم الجزائري ليس فقط في المرحلة الابتدائية وحتى في المراحل التعليمية الأخرى، فالميدان أثبت أن أغلبية المعلمين غير متمكنين من هذه العملية، كل واحد يطبقها بطريقته الخاصة ويظل التلميذ هو الضحية، لذلك يجب أن يركز التكوين على عملية التقويم.

أما فيما يخص إذا خصصت الوزارة برامج تدريبية مكثفة لتطوير كفاءة المعلم في مجال المقاربة بالكفاءات تحصلنا على النتائج التالية:

#### الجدول رقم (31):

النسبة %	التكرار	العبارة
20,0	80	نعم
80,0	320	لا
100	400	المجموع

فالجدول التالي يوضح لنا أن نسبة 80% من المعلمين يؤكدون على أن الوزارة لم تخصص برامج تدريبية مكثفة لتطوير كفاءتهم في مجال المقاربة بالكفاءات، وهذا ما أكدته الملاحظات الميدانية، المعلم لازال يعاني من نقص التكوين في مجال المقاربة بالكفاءات ولازال يجهل عنها الكثير، والتصريحات التي أشرنا إليها في السابق لأكبر دليل

على أن المعلم الجزائري لم يتلقى التكوين المطلوب في مجال المقاربة الجديدة التي تمكنه من ممارسة مهنة التعليم في الإطار المحددة لها (المدرسة الحديثة).

إن تكييف التكوين في هذه المقاربة ضرورة يقتضها تطور مفاهيم التربية وتنوع أساليب التدريس والوسائل التعليمية حتى يستطيع المعلم من مواكبة التطورات المختلفة والإصلاحات الجديدة التي أدخلت على النظام التعليمي الابتدائي.

وفي المقابل نلاحظ نسبة 20% تمثل الذين تلقوا تكويننا في هذا المجال وهي نسبة قليلة جدا بالنسبة إلى الأولى، وهذا يندرج في إطار التكوين الذاتي Auto formation هذا النوع من التكوين الذي أصبح المعلم يعتمد به نفسه من خلال أنشطته الذاتية وقراءاته الخاصة والأبحاث والدراسات التي يقوم بها لتطوير كفاءاته ورصيده المعرفي، حيث يحتل التكوين الذاتي موقعا مهما في مسيرة المعلم المهنية وهو بوجه عام « الفعل الإرادي الذي يخرج الفرد بواسطته من التلقي إلى دائرة اختيار تكوينه وتدريبه عبر تحمل مسؤولية تكوينه، والتحكم في مسار اتخاذ القرار المتصل بمختلف خطوات التكوين وعملياته » (Pain,A.1990 :11).

ودائما في إطار نوع التكوين الذي يتلقاه المعلم جاء السؤال التالي: إذا كان المعلم يطلب منه القيام بأبحاث تربوية علمية أثناء فترة التكوين أم لا ؟

#### الجدول رقم (32):

النسبة %	التكرار	العبرة
23,5	94	نعم
76,5	306	لا
100	400	المجموع

يتضح لنا من خلال الجدول التالي أن نسبة 76,5% تمثل الذين لم يُطلب منهم القيام بأي بحوث تربوية علمية في إطار التكوين التربوي البيداغوجي الذي قاموا به سواء قبل أو بعد الخدمة، علما أن البحوث العلمية تساعد كثيرا المعلم في تكوينه من الناحية النظرية والتطبيقية المنهجية أي يكتسب أسرار البحث العلمي والخطوات المنهجية

المطلوبة لإجرائه ويتقرب أكثر من الموضوع خاصة إذا أختار مواضيع متعلقة بمهنة التدريس أو المقاربة بالكفاءات أو المدرسة الجزائرية...

لقد أثبتت الدراسة الميدانية أن التكوين الذي يتلقاه المعلم حاليا لا يتضمن أنشطة تعليمية وبحوث علمية تطلعه على التطورات العلمية وطرائق التدريس الحديثة وغيرها، لأن إجراء البحث يهدف إلى تحقيق دافعية المتعلم إلى التعلم وإقباله نحو عمليات التعلم من ذاته وليست فرضا عليه، ويجب أن تكون هذه البحوث تابعة للأهداف التربوية وللمراحل التعليمية.

حيث جاءت نسبة 23,5% لتؤكد أن هناك فئة قامت بأبحاث تربوية أثناء فترة التكوين وهنا بالخصوص الجامعيين الذين جرت العادة على أن يقوم الطالب الجامعي بمذكرة التخرج للحصول على شهادة الليسانس.

إن هذه النتائج ذات دلالة عميقة لأنها نابعة من الممارسين الفاعلين للعمل التربوي التعليمي وهم الساهرون على تطبيق المناهج الدراسية والخاضعين لعملية التكوين، فأرائهم يجب أن تأخذ بعين الاعتبار لأنها مستوحاة من الممارسة اليومية والواقع المعاش المدرسي. وعلى الرغم من أهمية المعلم في العملية التعليمية/التعلمية، والمحاولات التي بذلت لتحسين أوضاعه، والرفع من كفاءته، إلا أنه لازال يعاني مشاكل التكوين، وهذا ما توصلت إليه هذه الدراسة الميدانية والتي ستعرض فيما يلي لبعض هذه المشاكل:

- انخفاض مستوى التكويني للمعلم الابتدائي، خاصة بالنسبة للخريجين الجامعيين الجدد.

- إن المعلم الابتدائي يفتقر إلى القدرة على التوافق مع الطرائق التدريسية الحديثة واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة .

- إن المناخ المدرسي الذي يعمل به المعلم، لا يساعده على القيام بالمهام المطالب بها، مما يؤدي إلى ضعف معنوياته وقلة كفاءته في تسيير العملية التعليمية / التعليمية.

- فقر المدرسة الجزائرية وعدم توفرها على الوسائل التعليمية الحديثة أو نقول انعدامها، مما جعل المعلم يحصر عمله في عمليات التلقين و الحفظ والشرح.
- لا يوجد نظام للمتابعة والتقويم المستمرين لمنظمة التكوين للمعلمين، وذلك من خلال توفر ضوابط موضوعية ومعايير تحدد على مستوى التقدم لدى المعلم.

في إطار التطور الملحوظ في ميدان التكوين والإعداد لدورات التدريبية سواء كانت على المستوى القصير أو الطويل، فإن أهم نقد ظل يوجه لتلك البرامج هو تعاملها بأسلوب التلقين والمحاضرات التقليدية، إذ أن أساليب التكوين كثيرة ومتنوعة، والاستعانة بها من شأنه يضيف تنوع ونشاط على المتكّون (المعلم) ومن أشهر هذه الأساليب التي أثبتت نجاحا كبيرا فهناك: حلقات النقاش... التعيينات الدراسية... الدراسة الذاتية للمشاكل التربوية... اللجان... إثارة الأفكار والمشاكل... تمثيل الأدوار... البحث الإجرائي... التدريب الموجه... الرحلات والمشاهدات... المقابلة... الندوات المصغرة... التفاعل اللفظي... الخبرة المباشرة... التلفزيون التعليمي... التسجيلات الصوتية... المعارض التربوية (بشير علي العلام، 2001/2000: 134). إن استعمال هذه الأساليب يحفز المعلمين على التكوين الجيد ويحدد الكفاءات التدريسية لهم في إطار الممارسة اليومية ويوقف شكواهم من حيث شعورهم الدائم بالملل والكره من التكوين النظري.

إن نشاط وفعالية برامج التكوين تستمد من حيوية الأساليب المتبعة في صيرورة التكوين بأنواعه المختلفة، فالى أي مدى تحظى برامج الإعداد التربوي في مراكز التكوين بالجزائر بالحيوية والنشاط التي تحقق الجودة في التعليم والأهداف المنشودة؟

ومن جهة أخرى فهناك نتائج توصلت إليها الدراسة الميدانية، وهذه المرة يتعلق بعملية تعديل المناهج الدراسية بالمدرسة الجزائرية قائم كل سنة دراسية ولكن طرائق التدريس لازالت تقليدية قائمة على أساس التلقين أي تقديم لفظي، لا بد أن تتغير هذه الطريقة وتطبق طرائق حديثة في ظل التغير التربوي العلمي الحديث وكذلك يجب أن تتماشى مع الأوضاع النفسية والجسمية والعقلية للأطفال من جهة أخرى وكذلك تلبية لحاجات التزايد الكمي والسريع في أعداد التلاميذ بالأقسام.

يتطلب برنامج إعداد المعلمين القائم على الكفاءات توفر الفرص التدريبية الميدانية الكافية لتسهيل عملية اكتساب الكفاءات المخططة لأنها أساسية في هذا التكوين، وبذلك يتكامل الجانبين النظري والتطبيقي. « فالزمن الذي نعيشه يتطلب معلم ايجابي ذو تكوين جيد ومستمر من جهة ومدرسة تتميز بالانسجام والوحدة في مكوناتها وعناصرها من جهة أخرى، إن كفاءة المعلم في التدريس هو مقياس نجاحه في أداء مهنته، لذا من المهم رفع مستوى كفاءته وخاصة أنه الكفيل بإعداد المتعلم وتنشئته بما يحقق أهداف المجتمع » (مجدي عزيز، 2000: 1777).

## خلاصة الفصل:

نستخلص من هذا الفصل أهمية التكوين المهني والتربوي البيداغوجي لممارسة مهنة التعليم ومدى علاقته بنجاح العملية التعليمية/التعلمية سواء كان قبل الخدمة أو بعد الخدمة، التكوين يساعد كثيرا المعلم على اكتساب آليات التدريس الحديثة والتقرب من الواقع أكثر.

حظي معلم التعليم الابتدائي بالجزائر باهتمام حيث أصبح تكوينه يتم في الجامعة والمدارس الوطنية العليا للأساتذة، بالإضافة إلى تدريبه وإعادة تأهيله بصفة مستمرة أثناء الخدمة ليواكب كافة التحولات الحاصلة بالعالم اليوم، وذلك حتى يتمكن من ممارسة مهامه الجديدة المطلوبة في إطار التحولات الحديثة للمدرسة وما تتطلبه من أساليب تدريس جديدة.

إن الدراسة الحالية أكدت حقائق يخفيها الواقع الحقيقي للمعلم وتكوينه، حيث أكد معظم المعلمين على ضعف التكوين وأنهم يعانون من مشاكل جمة في إطار تطبيق المقاربة بالكفاءات وأن هناك فرق كبير بين مايتلقوه من تكوين وممارسة الوظيفة وما تنادي به المقاربة الجديدة، بالخصوص عند المتخرجين الجدد من الجامعة فهم يتحملون نفس المسؤولية التي يتحملها ذوي الخبرة الكافية في التدريس وهذا يدفعهم لتطبيق طرق تدريسية بسيطة جد في التعليم بدون بدل أي جهد يذكر.

إن سياسة التكوين تفتقد إلى إستراتيجية شاملة للتكوين بأنواعه المختلفة حيث يتمحور حول المحتويات لا حول الخبرات الذاتية والأعمال التطبيقية الميدانية وعدم تعزيز التكوين بالوسائل والإمكانات المساعدة على تنفيذها. و اعتماد التكوين على أساليب المحاضرات والمداخلات، إن ضعف التكوين هو الذي يفسر تدني التعليم وتدهور أوضاع المعلمين وتراجع مردود يته.

لذلك يجب إعادة هيكلة مؤسسات التكوين لجعلها أكثر فاعلية في مجال الإعداد التربوي للمعلم والمشرف (المكون) الذي هو بحاجة ماسة كذلك للإعداد المستمر حتى يكون على دراية بما يحدث من تطورات في الميدان التربوي، وبالتالي العمل على تطوير كفاءات المعلمين بكيفية مستمرة ودائمة عن طريق إرساء دعائم التجديد والممارسة.



## خاتمة:

يقول جون ديوي « أعتقد اعتقاداً جازماً أن التربية هي الوسيلة الأساسية للتقدم الإنساني، وأنها الأساس التي يجب أن يقوم عليه كل إصلاح اجتماعي » هذه حقيقة مؤكدة أن التربية عصب الحياة حولت الإنسان من الحالة البدائية إلى حالة التحضر وبفضلها يتغير من كائن تابع إلى كائن مستقل بذاته عن الآخرين. عرفت التربية عبر تطور الفكر التربوي مشوار طويل قطعته من خلال مسيرتها التاريخية من فترة إلى أخرى هدفها الرئيسي تغيير الإنسان وتحسين ظروفه البيئية، حيث سارت المجتمعات بسرعة في طريق من الثورات التي تتادي بالتغيير الفكري والاجتماعي والسياسي والاقتصادي، وأحسن مثال "الصين القديمة" حيث تعتبر عقيدة كونفوشيوس الإصلاحية مصدراً للتربية الصينية حتى الآن، وفي عصر النهضة ثورة مارتن لوتر ما كان لها أن تتجح، لو لم تتجه إلى التربية بالدرجة الأولى، وبذلك أوصلت الثورات الفكرية الغرب إلى وضعه الراهن، فمن العصور الوسطى إلى الثورة الصناعية إلى الثورة القومية إلى الثورة العلمية والثورة التكنولوجية إلى الثورة المعلوماتية والاتصالات والتي حولت العالم الكبير والمتباعد الأطراف إلى قرية جد صغيرة قرية المسافات البعيدة، حقيقة إنها ثورة علمية لم يعرفها الإنسان من قبل.

وهكذا تعتبر التربية أساس الإصلاح الاجتماعي والتفتح الثقافي والتقدم البشري لأن التربية بمفهومها الواسع تهدف لتغيير الإنسان وتوعيته وتطويره ليحقق توافقه النفسي والاجتماعي ويستطيع التكيف بالبيئة المحلية والخارجية، لذلك أوجد المجتمع المدرسة كأداة فعالة لتنظيم أفكار الإنسان ووضعها في قالب علمي منظم. المدرسة كبيئة ثانية ينتقل إليها الإنسان بعد الأسرة تسهر على نموه وتنشئته وفق القيم وثقافة المجتمع الذي أوجدها لخدمته وتدعيم مقوماته الأساسية، وبذلك خلق مواطن واعي ومثقف وفعال يساهم في التنمية البشرية للمجتمع.

إن المدرسة الجزائرية عرفة نفس المسار الذي عرفته جميع الأنظمة التعليمية بالعالم عبر صيرورة تاريخية طويلة حددت مساراتها وأهدافها من واقعها الذي عاشته والظروف التي تحكمت في مصيرها وأوصلتها للحالة التي هي عليها الآن. إذا رجعنا للماضي القريب منذ العهد العثماني نجد المدرسة الجزائرية تمثلت في التعليم التقليدي الذي رغم بساطته إلا أنه استطاع محاربة الأمية والجهل في أوساط الشعب الجزائري وغرس أسس العلم على أساس

العقيدة والدين واللغة، حيث أن هذا النوع من التعليم لم يتغير عبر الزمن فهو نفسه في الأرياف والمدن، تمثل في المؤسسات التقليدية (الكتاب والزوايا)، يمول من طرف الحبوس أو الأهالي وكان يختلف من منطقة لأخرى تبعاً للظروف والإمكانيات المادية والاجتماعية التي يتوفر عليها المكان، رغم كل ذلك ظلت هذه المدارس محافظة على مكانتها الاجتماعية والعلمية من جهة وعلى الثقافة العربية الإسلامية من جهة أخرى. لكن مع احتلال فرنسا للجزائر عرف التعليم مواجهة وتصدي كبير من طرف المحتل الذي بذل كل مجهوداته للقضاء عليه وتضييق نشاطاته وحصر وظيفته في تدريس القرآن وحفظه فقط.

من جانب آخر يتجلى دور المستعمر في تحديد هوية المدرسة الجزائرية من خلال السياسة التعليمية التي تبناها عبر مراحل تاريخية مختلفة، وحاول تطبيقها في الواقع بشتى الطرق الممكنة "تعليم الأهالي" "L'enseignement des indigènes" وتحت الشروط التي تحددها السياسة الاستعمارية والتي تتجلى في أنها:

- حاولت تقسيم الجزائر إلى مقاطعات صغيرة وفق نظام الأقليات الثقافية، أي جعلت التعليم مقسم حسب خصوصيات كل منطقة بناء على ثقافتها السائدة فيها مثال منطقة القبائل.

- تفرقة الشعب الجزائري بين فئة مثقفة ثقافة فرنسية أوربية تابع للإدارة الفرنسية وأخرى مثقفة ثقافة عربية ذات نمط تقليدي أو تكوين مهني تعمل في مزارع الكولون.

- سياسة فرق تسد وذلك لخلق جيل متشعب بالقيم الحضارية الأوربية ومقطوع الصلة بالثقافة العربية الإسلامية.

- محاربة ومعارضة حركة الإصلاح الاجتماعي والسياسي والتربوي التي تزعمتها جمعية العلماء المسلمين بقيادة العلامة ابن باديس ومجموعة من العلماء الجزائريين آنذاك.

- تأثير الخطاب التربوي بالفكر السياسي في السنوات الأخيرة من الاحتلال. وهذه السياسة أنتجت ما يسميه الباحث بن علي "هيمنة صراع بين إيديولوجيتين، وممكن القول مرجعيتين ثقافيتين، كل واحدة تقترح نظرة خاصة للتعليم، وهذه الاتجاهات أعطت ميلاد لمدرستين مختلفتين :

- الأولى: مدرسة فرنسية تنتج مثقفين جزائريين متحضرين ومتفرنسين وعلمانيين.

- الثانية: مدرسة إصلاحية أنتجت هي الأخرى مثقفين تقليديين ومحافظين على التراث الثقافي العربي الإسلامي.

هذان النموذجان من التفكير سوف يؤثران على التوجهات التربوية والثقافية للتطور بعد الاستقلال (Ben Ali, M: 2007). ويكشف هذا التصور عن الآلية التي استخدمها المستعمر لإضفاء المشروعية على ديناميكية المدرسة الجزائرية، كشرط ضروري لاستمرارية النظام الاجتماعي السائد آنذاك وإعادة إنتاجه. تلك هي أهم النقاط في السياسة التعليمية الاستعمارية التي أثرت على المدرسة بعد الاستقلال، حيث أورتها المستعمر إرث ثقافي ثقيل حاولت الدولة الجزائرية التخلص منه من خلال تأسيس رؤية جديدة لفلسفة التربية بناء على مقومات المجتمع الجزائري منطلقاً من ثوابت الأمة: اللغة العربية والدين الإسلامي والدولة الجزائرية، وبذلك كانت الانطلاقة مركزة على سياسة التعريب وديمقراطية التعليم ومجانيته وجزأته. وبذلك عملت المدرسة الجزائرية وفق سياسة المخططات التنموية على نشر اللغة العربية في كل شبر من الجزائر وتعميمها وجعلها اللغة الرسمية للدولة وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لكل المواطنين بدون استثناء وجزأة الإدارة المدرسية، وهكذا أصبح الخطاب التربوي مؤطر بسياسة ذات طابع اشتراكي يعتمد في مجمله على توحيد التعليم وتعميمه وتعريبه وجزأته، وتوالت عمليات الإصلاح الواحدة تلو الأخرى لبناء مدرسة جزائرية محضة وبالفعل في 16 أبريل 1976 صدرت أمره تنص على ميلاد المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات والتي هيأت لها كل الظروف الضرورية لتطبيقها في الواقع الجزائري من هياكل مادية ومباني وتجهيزات وتأطير مادي ومعنوي لنجاحها، متبنيه طريقة التدريس بالأهداف القائمة على النموذج السلوكي، واستمرت المدرسة الأساسية أكثر من عشرين سنة في الوجود، إلى أن آلت إلى نتائج غير مرضية وهفوات في عملية التسيير والتنظيم أدت إلى تدهور الوضع التعليمي وظهور مشاكل تربوية كثيرة تمثلت في الفشل المدرسي وبالخصوص الهدر المدرسي، حيث أكدت الدراسات الجزائرية أن عدد كبير من الذكور غادروا المدارس بصفة مبكرة حيث هذه الظاهرة مست معظم المدن الجزائرية، حسب دراسة قامت بها إيمان بن حركات (2008) توصلت إلى أن ما يقارب 500.000 تلميذ غادر المدرسة بدون شهادة، أما الذين يكررون السنة تتراوح النسب ما بين 10% و16% وذلك لأسباب اجتماعية واقتصادية وتدهور الحالة الكلية للمدرسة وتوقفها عن أداء مهامها

التربوية التعليمية، وهذا ما تؤكدُه المنظمة العالمية للصحة، أن « الذكور خلال فترة المراهقة يواجهون مشاكل ومخاطر هامة في مجال النمو والصحة... فالتّمدرس غير الكامل يترجم بمخاطر متزايدة بصفة قطعية في كافة المجالات الحياتية بما فيها العنف الذي قد يمارسه الأطفال أو يقعون ضحايا له بفعل الانقطاع الدراسي » ( عبد الكريم غريب، 2009: 425)، وهذا بالفعل ما حدث للمراهق الجزائري حيث وجد نفسه يتأرجح بين البطالة والشارع ودخوله عالم الآفات الاجتماعية وهناك من وصل بهم الأمر الدخول في شبكات الإرهاب الذي تزامن مع الفترة التي تآزم فيها الوضع السياسي والاجتماعي والاقتصادي وهبت رياح الإرهاب التي قصفت أرواح بريئة (العشرية السوداء)، كل هذا أثر كثيرا وبشكل جذري على البيئة الإدارية والتنظيمية والسلوكية للمجتمع الجزائري.

هذا ما دفع الدولة الجزائرية تفكر في حلول استعجاليه لتدارك الوضع الرّاهن وتحسينه وإخراج الشعب الجزائري من دوامة الصراع الداخلي الذي مزق النسيج الاجتماعي، فأصدرت قوانين تشريعية جديدة تنظم العمل السياسي والاقتصادي والتعليمي وتدمج الفرد في سياسة الإصلاحات ليشارك عن طريق الأحزاب السياسية والتجمعات وحرية الرأي والإعلام والمجتمع المدني ككل، ونشر الوعي الاجتماعي والسياسي الذي ينمي روح المشاركة والتوعية والإيقاظ الفكري والتربوي عند الفرد، ولكن ما يمكن ملاحظته في تلك الفترة هو أن الخطاب التربوي ظل غائب لدى معظم القوى السياسية وذلك لانشغالها بالقضايا السياسية المختلفة وتركت مهمته لوزارة التربية الوطنية التي وجدت نفسها أمام الأمر الواقع بالإضافة إلى الضغوطات الخارجية التي تحتم عليها تحسين الوضع التربوي وإنشاء مدرسة حديثة تتماشى والتغيرات الحاصلة في العالم اليوم.

لذا عملت الوزارة على إعادة صياغة المنظومة التربوية لتتلاءم مع الواقع السوسيوثقافي والاقتصادي للمجتمع والعالم الجديد، وفي هذا الإطار دخلت تجربة التعليم بالكفاءات كأحد المكونات الأساسية والإستراتيجية في بناء إنسان جزائري عصري فاعل يساهم في خدمة التنمية المحلية للمجتمع الجزائري، لأن التعليم الرسمي له دور أساسي في المحافظة على استمرارية النظام الاجتماعي أو تغييره وفي هذا يقول جون ديوي: « أن المدرسة إذا نجحت في تدريب الطفل على حسن العضوية في هذا المجتمع الصغير فإن ذلك يضمن إمداده بروح الخدمة ووسائل الفعالية والتحكم في النفس، وإذا تم هذا بنجاح فإننا نكون قد عمقنا

وقدمنا أفضل ضمانات للمجتمع الأكبر الذي لاشك يمكن أن يستمر بجدارة وتزامن مرغوب « (عبدالله شريط، 1984: 90/89) وبهذا يعد التعليم ركيزة أساسية للتنمية والاندماج الاجتماعي الايجابي للفرد في البيئة الصغيرة وهي المدرسة ثم البيئة الكبيرة وهي المجتمع بكل مؤسساته.

نحن اليوم نعيش زمن التحولات والاكتشافات اللامتناهية وتقدم معرفي هائل بطبيعة الحال يؤثر على المستوى الفكري والاجتماعي للإنسان داخل المجتمع ونظام القيم الذي يسير سلوكه ويحدد مبادئه، وينتج كفاءاته التي يكتسبها من خلال ممارسته وإتقانه لأنشطة متنوعة ومواصفات مهنية محددة تأهله للإنتاج والإبداع والتجديد ليحافظ على استمرارية وجوده وكيانه كإنسان فاعل، منتج ومتحضر من جهة والمحافظة على مجتمعه من جهة أخرى. لذلك ارتبطت الدعوة للتعليم الجديد بالأزمات التي عرفها النظام السابق بهدف النهوض به ويصبح قطاع استثماري، الشيء الذي نتج عنه مراجعة استراتيجيات النظام التعليمي ككل وتدبير المهام البيداغوجية الخاصة به أي الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات لارتباطها بسوق العمل وما يتطلبه من كفاءات ضرورية استجابة لحاجيات المجتمع.

لقد أقدمت وزارة التربية الوطنية على تبني هذه البيداغوجية الجديدة، فأعدت النظر في البرامج والمناهج الدراسية والكتاب المدرسي والمراحل التعليمية وغيرها من العناصر التي شملها الإصلاح وذلك لضبط الأنشطة التعليمية/التعلمية وربطها بأهداف تربوية محددة وأدخلت مفاهيم جديدة على النظام التعليمي هي (الكفاءة والمهارة، التعلم الذاتي، الموقف التعليمي/التعلمي...)، كما أدخل عنصر التقييم في عملية التدريس لتحقيق نتائج جيدة. ومن الأهداف الكبرى للتربية الحديثة العمل على تلبية الحاجات الطبيعية للتلميذ واكتشاف قدراته العقلية ومواهبه الكامنة لأنها تشكل محركات لنشاطه التربوي داخل القسم، وكما تركز في المقام الأول على التلميذ كمحور للعملية التربوية، وما هو أساس في هذه المقاربة ذات البعد المعرفي ليس التركيز على اكتساب المعرفة الجديدة أو إعادة بناء المعارف القديمة وإنما التركيز على المزج بينهما وتوظيفهما في وضعيات مختلفة مراعين في ذلك عملية النمو وتطوير القدرة على التعلم والاكتساب والاستيعاب والفهم وبالتالي التحليل المنظم والقدرة على استخدام الوسائل الممكنة لحل المشكل، إن التعلم من المنظور المعرفي هو نتيجة

تفاعل بين الفرد ومحيطه، وهذا ما يؤكد بياجي بقوله: «أنا لا نكتسب المعارف من المواضيع الخارجية ولا بواسطة حواسنا وإنما عن طريق التفاعل مع المحيط» (Schwebel & Raph, 1976: 43).

لهذه الأسباب نرى من المعقول والمنطقي أن يبدأ التوسع التعليمي من الأسفل، حيث تعد المرحلة الابتدائية القاعدة الأساسية التي يبنى عليها هرم التعليم، لذلك يجب أن تركز الإصلاحات على هذه المرحلة وتحسن استثمارها وترقيتها والعمل على تحديثها والنهوض بها على كافة المستويات وذلك لمساهمتها في التنمية البشرية وتوفير على المنظومة التربوية مشاكل كثيرة كالرسوب والفسل المدرسي... كيف ذلك؟ إن التعليم الابتدائي هو القاعدة التي تبنى فيها المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب والتي تتحقق بالتدريب الفعال والممارسة والعمل المتقن والتحكم الجيد في الفعل التعليمي/التعلمي والتأطير الجيد (معلم كفاء)، هذا يسهل الانتقال بدون صعوبات للمراحل التعليمية الأخرى، لأن التلميذ الذي لم يتحكم في المبادئ والقواعد الأساسية للغة (شفهيا وكتابيا) والتقنيات الأساسية للحساب والأرقام حتما يواجه صعوبات في حياته الدراسية حتى وإن كانت لديه علامات مقبولة تسمح له بالانتقال من مرحلة لأخرى والميدان أكبر شاهد على ذلك حيث أصبح الطالب الجزائري يصل إلى الجامعة وهو لا يتقن لغة سليمة تمكنه من التكوين الجيد والبحث العلمي، وهنا المشكل يرجع للقاعدة التي لم تكن في المستوى، أي لم تكن لديه انطلاقة متينة وصحيحة، لذلك ركزت الدراسة على هذه المرحلة التعليمية وذلك إدراكا منها المكانة التي يحتلها التعليم الابتدائي لكونه منطلقا مهما في السلم التعليمي للتلميذ وإقناعا بالدور الذي يمكن أن يلعبه في تحديد مساره التربوي وتقدمه ونجاحه في المراحل الأخرى، وكذلك كونه ركيزة أساسية في المجتمع لأن أطفال اليوم هم رجال ونساء الغد الذين يشكلون ثروة بشرية للمجتمع.

وفي إطار خطة إصلاح النظام التعليمي وإنجاح مشروع المدرسة الجزائرية، تبلورت سياسة النهوض بالتعليم الابتدائي في الدّعاة الأولى للتشريع المدرسي ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003، كمحاولة لتطويع القطاع والنهوض به وتنظيمه استجابة لحاجيات العالم الاقتصادي والمجتمع الجزائري على العموم وتنمية القدرات الشخصية للمواطن، بشرط أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص لكل أطفال الشعب الجزائري بمختلف الشرائح الاجتماعية.

إلا أن الواقع الراهن للتعليم بصفة عامة والابتدائي بصفة خاصة لا يرقى إلى المستوى المطلوب كما تنص عليه الوثائق الرسمية أي الخطاب شيء والواقع شيء آخر، بل يكشف عن وضعية متأزمة على مختلف المستويات توصلت إليها الدراسة كنتيجة حقيقية مستوحاة من واقع المدرسة الابتدائية الجزائرية.

إن المسألة التربوية في الجزائر بين أزمة الواقع ( التطبيق ) وأزمة الخطاب (النظري) خطان غير متوازيان، من المعرف أن المعرفة النظرية ضرورية للعمل التطبيقي الذي هو بدوره ممارسة للفعل النظري أي الواحد يكمل الآخر، بينما قضية التعليم في الجزائر تخالف ما هو معروف، حيث توصلنا إلى أن التصور النظري والتصور التطبيقي لا يلتقيان كل جانب يصب في وعاء يختلف عن وعاء الثاني، إذا فمن خلال قراءتنا التحليلية لهذا الخطاب كشف لنا عن بعض النقاط التي ينادي بها:

- يحمل رسالة اجتماعية وحضارية تهدف لبناء مجتمع جزائري عصري يؤمن بالتحضر والتطور ويحترم القيم والمبادئ الأساسية من عروبة وأمازيغية وإسلام.  
- يؤكد على تفعيل المدرسة الجزائرية وجعلها وحدة إنتاجية للكفاءات الضرورية للتنمية البشرية.

- يدعو لخلق مجتمع استثماري منتج لأننا أصبحنا مجتمع استهلاكي بالدرجة الأولى.  
- هدف التعليم هو تحقيق الديمقراطية الشاملة وتكافؤ الفرص بين المتعلمين.  
- إقرار التدريس بالكفاءات وتدعيم الأساليب الديداكتيكية.  
- التكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، لاسيما في انجاز الهياكل المدرسية وصيانتها.

- يجب على المعلمين التقيد الصارم بالبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية.  
- يحتاج المعلم وهو ينفذ المنهاج إلى جملة من الوسائل التعليمية، تعينه على تحقيق الكفاءات المسطرة.

وغيرها من النقاط المهمة والتي تظل شعارا يهتدي به أصحاب القرار أو كما يقول بركة مصطفى: « أن هذا الكلام مجرد شعوبيه سياسية موغلة في الديماغوجية » (بركة مصطفى، 2001/2000: 210)، حقيقة هو كلام يجسد بنية الخطاب الرسمي الذي عجز عن تطبيق ما يقوله في الواقع، وعن إنتاج وعي اجتماعي وعلمي واعي بالواقع. هذا خطاب قال فيه

مصطفى محسن أنه "معاق ومأزم وعاجز" وهو يخص الخطاب التربوي المغربي ولكن يتطابق على الخطاب التربوي الجزائري، فعلا هو معاق بمعنى الكلمة أي عاجز وناقص لا يمكن أن يؤدي الوظيفة التي حددت له في إطار النظام العام، ومتأزم أي يعيش أزمات تخنقه وتحد من تحركه وتطوره، عاجز عن تحقيق رسالته التي ينادي بها إذا فهو خطاب يعاني إعاقة كاملة وليس على مستوى معين من عناصره و في نفس الوقت يظل عاجز عن أداء وظيفته وعدم قدرته على الاستجابة لمتطلبات محيطه السوسيواقتصادي.

يقول محمد الجابري: « التعليم في الوطن العربي غير متجانس ولا يمتلك الحد الضروري من الوحدة والانسجام، وهو تأسيسا على ذلك يكرس ظاهرة انفصام الشخصية الثقافية وازدواجها: لا توجد في أي قطر عربي مدرسة وطنية عربية بل هناك مدارس تستنسخ هذا النموذج الانكليزي أو الفرنسي أو خليط من جهة والنموذج الإسلامي القديم من جهة أخرى، ولذلك فإن النظام التربوي في البلدان العربية نظام غريب يطفو على سطح المجتمع ويزيد من تعقيد المشاكل » (محمد الجابري، 2005: 4). إذا كان هذا حال الأنظمة التربوية في الوطن العربي فهو نفسه في الجزائر التي عرف نظامها التعليمي مسيرة طويلة جدا وحافلة بالإنجازات والتحديات بالخصوص في فترة الاستعمار الفرنسي، إن أزمة التعليم تختلف في مظهرها ودرجة تأزمها وتعقدها من دولة لأخرى ولكن لها نفس التأثير بنفس الدرجة والحدة على مستوى الوعي لشعوبها حيث تؤدي إلى ظهور ظاهرة نفسية حادة وهي انفصام الشخصية الثقافية وازدواجها وهذا ما عشته المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال، بروز التيار المعرب والتيار الفرنسي والذي زاد من حدة هذه الازدواجية هو بروز المدرسة الخاصة في السنوات الأخيرة القائمة على التعليم باللغة الفرنسية، رغم اعتمادها من طرف الوزارة وتأكيدا على تطبيق البرنامج الجزائري إلا أن التعليم يبدأ فيها باللغة الفرنسية مبكرا من القسم التحضيري عكس المدرسة العمومية، التي يبدأ فيها تدريس اللغة الفرنسية حتى السنة الثالثة ابتدائي. كما يضيف فكرة التقليد لنماذج تعليمية من مختلف الدول المتطورة، فليس العيب أن نأخذ النماذج المستوحاة من النظريات التربوية الحديثة بطرقها وأساليبها ولكن نعمل على تكيفها مع متطلبات المجتمع الذي تطبق فيه وتراعي حاجيات الفرد وإمكانياته المادية والمعنوية وفق عملية تخطيط منظم وهادف، الخطأ أن نأخذ النموذج كما هو ونطبقه في المدرسة الجزائرية بدون مراعاة لظروف البيئة المحلية. حيث نجد أن المقاربة



الجديدة التي تبنتها المدرسة الجزائرية قائمة على أفكار ومبادئ أجنبية اتخذتها الجزائر كمنطلق رئيسي لتحديث منظومتها التربوية وكحل للمشاكل التي تتخبط فيها. إن الإنسان العربي من منظور الجابري « واقع تحت وطأة التقليد فهو مضطر إما إلى تقليد القدماء الذين أنتجوا التراث وإما إلى تقليد الغرب الذي أنتج الثورة العلمية والصناعية والمعرفية، أنه يفتقد إلى حد بعيد ما يسميه بالعقلانية العقلية تتبنى الأفكار التي يساهم في بلورتها » (نائلة أبي نادر، 2008: 57)، يجب التقليد الايجابي وليس السلبي الذي يؤثر على مردود التحصيل الدراسي للتلاميذ وعلى شخصيتهم ونموهم المعرفي والعقلي والنفسي والاجتماعي، حيث لجأت الوزارة إلى الإصلاحات دون الأخذ بعين الاعتبار خصائص الشعب الجزائري واحتياجاته الحقيقية ودون النظر إلى الإمكانيات البشرية والمادية التي يتطلبها إصلاح أي نظام كان.

أما الجانب التطبيقي وهو الجانب الذي توصلت إليه الباحثة من خلال الدراسة الميدانية والتي شملت مجموعة من المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري وهي: وهران وسيدي بلعباس وتلمسان ولم تتمركز الدراسة في الوسط الحضري للمدن وإنما شملت كذلك المناطق الريفية التابعة لهذه المدن، لذلك جاءت النتائج تحمل تصورين مختلفين للمعلم الجزائري حول المواضيع التي استقرنا عليها من خلاله. وما ميز كذلك إجابات المبحوثين أن متغيرات العينة التي اتخذت كخصائص للعينة (الجنس والمستوى التعليمي و الأقدمية في المهنة ونوع التكوين) لم تؤثر في آراء المعلمين القدامى ذوي الخبرة الطويلة بحيث لم تظهر فروق ذات دلالة تؤكد لنا أن آراء هذه الفئة أكثر ايجابية أو سلبية من آراء الفئة الجديدة ذات الخبرة القصيرة، ذلك أن نتائج العينة متشابهة إلى حد بعيد، إذ أنهما تحملا نفس التصورات والآراء تجاه الإصلاح الجديد للمدرسة الابتدائية.

وترى الباحثة أن الإصلاحات التي شهدتها المدرسة الابتدائية ولا زالت تشهدا، هي مجرد إجراءات شكلية وسطحية شملت تغيير عناصر المنظومة التعليمية وتعديل محتوى برامجها واستبدالها بأخرى وليس إصلاح جذري نابع من السياق السوسيوثقافي للمجتمع الجزائري، مما أدى إلى توجيه العديد من الانتقادات إلى هذا النوع من التعليم. ومن خلال العرض السابق يتضح أنه على الرغم من الجهود التي بذلت لإصلاح التعليم الابتدائي، فإنه

- كما سبق وأن عرضت الدراسة - يعاني من العديد من المشكلات، والتي خلصت إليها الباحثة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة وهي كالتالي:

### من حيث الأهداف التربوية:

- الأهداف التربوية حسب رأي أفراد العينة ما هي إلا حبر على الورق وعملية الإصلاح ما هي إلا قرار سياسي، أي جاء نتيجة التعليمات الرئاسية أكثر مما هو نتيجة عملية التخطيط التربوي.

- لازالت الأهداف التربوية تعاني من الانفصال بين النظري والتطبيقي.

- استمرار سيطرة السلطة الحاكمة في إصدار القرارات التربوية (التشريع المدرسي)، لأن المدرسة الابتدائية هي هيئة تنفيذية كل مهامها وأدوارها وتنظيماتها الهيكلية والمادية تحدد على المستوى المركزي، فهي تعاني من المركزية الشديدة، وليس لها الحق في اتخاذ القرار وبالتالي الوزارة هي الوصية عليها وتحدد وظيفتها في تنفيذ القرارات التربوية التي تصدرها السلطة المركزية، وهذا ما جعل العلاقة بين المدرسة والمجتمع ضعيفة فهي بحاجة إلى اتخاذ بعض القرارات الخاصة بالتنظيم الداخلي للمدرسة سواء تعلق الأمر بالإدارة أو المعلم أو التلميذ أو المنهاج الدراسي. يجب تخفيف قيود المركزية على المدرسة، لذلك يجب تجهيز كل مدرسة ابتدائية بمركز للمعلوماتية متعددة الوسائط لأنه يسمح باستخراج الوثائق والإحصائيات من الإنترنت ويمكن تسهيل التواصل التربوي بين المعلمين والمؤسسات و المؤطرين في المقاطعة التربوية.

- عدم ضمان تكافؤ فرص التعليم لجميع التلاميذ باعتبار أن الأوساط الميسورة هي التي تتمكن من إعطاء أولادها تعليماً جيداً يتماشى والتطور الحاصل، مما يقصي أطفال الأوساط الأسرية الفقيرة والشعبية من الفرص التربوية والتعليمية ويكرس بالتالي الفوارق الفردية.

- عجز التعليم الابتدائي عن مسايرة التطورات الاجتماعية والسكانية والعلمية والتكنولوجية.

- عدم توفر المدارس الموجودة في المناطق الشعبية على الشروط الضرورية للتربية والتعليم.

- نقص أو نقول انعدام الوسائل التعليمية الحديثة التي يتطلبها التدريس بالكفاءات، و  
الإمكانيات الضرورية التي تسمح بتكوين شخصية التلاميذ الذاتية ومنحهم فرص النجاح في  
كل مدرسة.

- لم تأخذ بعين الاعتبار عملية التوازن بين الهدف المعرفي والهدف التنموي للطفل من  
خلال توفير على الأقل الأنشطة التعليمية والمهارات العملية.

- تزايد نفقات المدرسة الابتدائية وزيادة صعوبات تمويلها، لأنها غير مستقل في  
التسيير المالي، وإنما لا تزال تابعة لجهات أخرى تتولى قضية تمويلها.

- أساليب التّعيين والترقي تركز حتى وقتنا هذا على معيار الأقدمية وليس الكفاءة  
المهنية ولا مستوى التقدم لدى المعلمين الممارسين.

### من حيث المناهج الدراسية:

- إن المشروع الإصلاحي يعالج فقط الثغرات من الجانب المعرفي، فالحفظ ومراجعة  
الدرس السابق والتدريس الشفوي القائم عن طرق التذكر والاستنتاج والتمارين التطبيقية، تؤدي  
حتمًا إلى الوقوع في الممارسات التربوية التقليدية التي يريد الإصلاح تجاوزها.

- غموض محتوى المنهاج الدراسي بالنسبة للمعلم وهذا ما جعله يعتمد على أسلوب  
التلقين الأكاديمي والاستظهار واتخاذ الكتاب المدرسي المرجع الرئيسي للتعليم، دون الاهتمام  
بالأساليب التي تثير الدافعية والتفكير المنطقي والعقلاني، حيث لازال المفهوم التقليدي  
ماتلا في المناهج الدراسية.

- كثافة المناهج الدراسية وتعدد الموضوعات التي يطلب من التلميذ تحصيلها في كل  
مادة، وبالتالي تأثر على تحصيله الدراسي بالخصوص في هذه المرحلة العمرية التي تكثر  
فيها صعوبات التعلم، وقضية الفروق الفردية التي يعاني منها المعلم لجهله بالموضوع.  
- المناهج الدراسية تتميز بالطابع المعلوماتي الكمي اللاؤظيفي في مجمل الأحوال،  
ولازالت تركز على كم المعارف وعملية التلقين.

- عدم تخلل الحصص الدراسية بأنشطة تعليمية، أي التركيز على الجانب المعرفي  
وإهمال الجانب التطبيقي العملي، والانشغال بالأنشطة المملة، مما يصيب التلميذ بالملل  
والإحباط وكرهه المدرسة والتمرد عليها.

- عدم الاهتمام بالأنشطة البدنية التي تكسب للتلميذ عادات صحية سليمة، وكذلك الأنشطة الفنية والثقافية الصفية و اللاصفية وهذا يؤثر سلبا على بعض جوانب شخصية التلميذ.
- كما يقول مجدي إبراهيم (2007): « تهتم المناهج بالمهارات الأساسية الثلاث (القراءة والكتابة والحساب) ولا تهتم بإكساب التلاميذ مهارات تحديد المشكلات وحلها»، هذا حال المناهج الدراسية بالمدرسة الابتدائية بالجزائر.
- لازال المعلم يستخدم أساليب التدريس التقليدية (السيورة والطبشور والكتاب المدرسي) خاصة بالمدارس الفقيرة، مما يجعله عاجز على تطوير أساليب تعليم جيدة وحديثة تتلاءم مع مبادئ التدريس بالكفاءات.
- أكدت الدراسة على اختلاف الطرق التي يتبعها المعلم في المدرسة الواحدة اختلافا كبيرا، ولازال المعلم الجزائري غير مستعد بعد للتعامل مع مثل هذه الاستراتيجيات والطرق الحديثة.
- أكدت نتائج الدراسة على اعتقاد معظم معلمي المرحلة الابتدائية على أنه من المستحيل تطبيق بيداغوجية الكفاءات على مثل هذه الأقسام التي أصبحت تحتوي على عدد كبير من التلاميذ، أي اكتظاظ الأقسام.
- إن التخطيط للمناهج الدراسية يسير في اتجاه واحد من القمة إلى القاعدة وليس ثمة مشاركة واسعة في عملية التخطيط ووضع المناهج الدراسية من أصحاب الشأن التربوي علماً بأن المعلم عنصر أساسي في أي إصلاح تربوي و أكبر مُدخلات العملية التربوية.
- ومن هذا كله نقول أن واقع التعليم الابتدائي بالجزائر مزدحم بالدروس والمواد الدراسية والكتب مما أدى إلى عدم قدرة التلميذ والمعلم في نفس الوقت على القيام بهذه المهمة، الأمر الذي زاد العبء على أولياء التلاميذ لمساعدة أبنائهم على مراجعة دروسهم وحفظها وحثهم على انجاز فروضهم وواجباتهم المنزلية ويضيف لهم أحيانا دروس خصوصية، هذه الظاهرة التي عرفت انتشارا واسعا في السنوات الأخيرة (سنوات الإصلاح) ولم تكن معروف بالخصوص عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- ونوافق عبد الكريم غريب (2009) في قوله: « تظل الامتحانات ما هي إلا اختبارات لقياس تلقين معين وليس التكوين، وتبقى الشواهد هي التعبير الاجتماعي والنفعي لهذا النجاح » (توثيق كتابي ورسمي لنجاح على وثيقة للإدلاء بها).

### من حيث تكوين معلم التعليم الابتدائي:

لما كان المعلم العنصر الأساسي في العملية التربوية، وجب تكوينه تكويناً شاملاً يجعله قادراً على ممارسة المهام والأدوار الجديدة الملقاة على عاتقه في ضوء التطورات الحاصلة في العالم، وفي المدرسة والمناهج الدراسية، ليلعب دور الموجه والمشرف والمرشد والمختص علمياً والمتمكن من مادته العلمية، هذه الأدوار التي حددتها المقاربة الجديدة، والواقع أكد بعض الحقائق هي:

- مشكل تكوين المعلم على أساس المقاربة بالكفاءات ومتطلباتها وحول طرق التدريس الحديثة واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة والمناهج الدراسية والتقييم وأهمية تدريبه بصورة مستمرة في بعض المواد الأساسية للتدريس وكيفية التعامل مع الطفل وتسيير القسم والتفاعل الصفي...

- إن معظم المعلمين لم يطرأ عليهم أي تحسين يذكر في قدراتهم كمعلمين وليس باستطاعتهم استخدام طرق تدريسية حديثة.

- عدم اعتماد التكوين على الممارسة الميدانية التي تظل مصدراً مهماً له حيث يتمكن المعلم من خلالها تطوير كفاءاته المهنية، لأن الكفاءة تبنى عن طريق الممارسة والتجربة ومواجهة المواقف ويؤدي ذلك إلى المحاولة والخطأ لبناء معرفة جديدة.

- ضعف التكوين وعدم توفر المناخ الدراسي الجيد والملائم للتدريس الفعال، تدهور ظروف العمل التي تجعل المعلم عاجز عن العمل الفعال والنشط.

- المشكل ليس في التكوين وفي طبيعته أو مدته وإنما في محتوى البرامج التكوينية التي تركز على النظري دون التطبيق حيث لا تأخذ التربية العملية حقها في التنفيذ والتقييم، وطريقة التكوين والمشرفين عليه، فالتكوين المستمر موجود ولكن بدون فائدة، لأنهم يشكون من المؤثرين.

- لا زالت عملية الإشراف التربوي تركز على المعلم من خلال الزيارات الميدانية داخل الأقسام ويعلم المعلم حتى يحضر نفسه لذلك وليست زيارات فجائية.

- عدم اعتماد المعلم على التكوين الذاتي، الذي يفيد في صقل وتجديد المعارف والمهارات الذاتية للمعلم وإثراء رصيده المعرفي، إلا فئة قليلة منهم.

- واقع الإشراف التربوي للمعلمين يتطلب مراجعة تامة.

- لا يوجد متابعة ميدانية تشرف و تؤطر عمل المعلم البيداغوجي وتقييمه وفق معايير

علمية تساعده على التحكم في أساليب المقاربة الجديدة وممارسة وظيفته على أكمل وجه.

إن رفع مستوى التعليم الابتدائي يتطلب إعادة النظر في المدرسة من حيث المباني والتجهيزات والملاعب والمخابر والمكتبات التي هي غير موجودة في الأصل، وذلك أن التزايد الكمي في التعليم ظهر عنه ظواهر سلبية حطت من قيمة التعليم كوجود مدارس بأسف لحالتها المزرية. فالميدان شاهد على العديد من المدارس الابتدائية الموجودة بقلب أحياء مدن جزائرية غير صالحة للتعليم، فهي لا تتوفر على أدن شروط الحياة المدرسية (التربية والتعليم)، لا يكفي أن نطلع على الإحصائيات والأرقام لمعرفة واقع التعليم بالمدرسة الجزائرية وإنما لابد من النزول إلى الميدان والوقوف على الصورة الحقيقية والمؤلمة التي تعيشها يوميا. لقد توقع أصحاب القرارات الرسمية والمخططين لهذه الإصلاحات تجاوز أزمة التعليم السابق وسلبياته وتحقيق أهداف جديدة تطمح لتحقيق الجودة في التعليم، والآن بعد مرور عشر سنوات على دخول هذه الإصلاحات حيز التنفيذ يتبين أنه ظل خطابا نظريا في العديد من الجوانب لا يستند على إجراءات ميدانية وتقييمية.

في ضوء ما تم عرضه من مشكلات يعاني منها نظام التعليم الابتدائي في الجزائر والتي خلصت إليها الباحثة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وهذا يؤكد صدق الفرضية العامة التي مفادها أن هناك فرق بين الجانب النظري المتمثل في الخطاب الرسمي لإصلاح التعليم الابتدائي والجانب التطبيقي المتمثل في الممارسات الفعلية لهذا الإصلاح (واقع المدرسة الجزائرية). وفي ختام هذه الدراسة تجدر الإشارة إلى الجهد الذي بذل في سبيل التعريف بالنظام التعليمي الابتدائي وعناصره من مناهج دراسية وتكوين المعلم كمنهج رئيسيه في صميم التعليم في الفصول التي حددتها الدراسة في إطارها النظري، والمعطيات الميدانية التي استوحتها من واقع المدرسة الابتدائية كمرآة عاكسة للوجه الحقيقي لهذه المدرسة وما يخفيه الخطاب الرسمي في سطورها التي تظل حبر على ورق، كل هذا ما هو إلا محاولة متواضعة تحتاج إلى جهود ومحاولات مكتملة للنهوض بالمنظومة التربوية الجزائرية.

## قائمة المراجع

## أولا - المراجع باللغة العربية:

## أ - الكتب:

1. إبراهيم الحارثي (1998): تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، الطبعة الأولى مكتبة الشقري، الرياض.
2. إبراهيم عثمان (1999): مقدمة في علم الاجتماع، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، الأردن.
3. إبراهيم وجبه محمود (1973): الفروق الفردية في القدرات العقلية، منشورات الجامعية الليبية، كلية التربية، طرابلس الغرب.
4. أبو القاسم سعد الله (1988): تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الأول، 1800/ 1830، دار العرب الإسلامي، الطبعة الأولى، بيروت.
5. أبو القاسم سعد الله (1988): تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الثالث، 1830/1954، دار المغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، بيروت.
6. أحمد حسن عبيد (1979): فلسفة النظام التعليمي، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.
7. أحمد حسين ألقاني (1989): المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، الطبعة الثالثة، القاهرة، مصر.
8. أسماء حسن فهمي (1947): مبادئ التربية الإسلامية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، مصر.
9. أنا يونيو (1983): التربية المستقبلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى، الجزائر.
10. أوجيني مدانات وبرزة كمال مجدلاوي (2002): الإشراف التربوي لتعليم أفضل، عمان، الطبعة الأولى، الأردن.
11. أوليفي روبل (1994): فلسفة التربية، ترجمة عبد الكريم معروف، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.
12. أي قياكلي (2006): المنهج الدراسي بين النظرية والتطبيق، ترجمة: موسى أبو طه، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين.



13. إيفون تيران (2007): المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة، دار القصة للنشر، الجزائر.
14. بسام العسلي (1983): عبد الحميد ابن باديس "وبناء قاعدة الثورة الجزائرية"، دار النفائس، الطبعة الأولى، بيروت.
15. بشار جبرائيل (1986): تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.
16. تركي رابح (1989): أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر.
17. توفيق أحمد مرعي ومحمود الحيلة (2000): المناهج التربوية الحديثة، دار الميسرة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
18. جابر عبد الحميد (1998): التدريس والتعليم "الأسس النظرية"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
19. جون داوي (بدون تاريخ): المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم محمد ناصر، محمد حسين آل يانسي، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.
20. حسن البيلاوي (1988): سوسيولوجية الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
21. حسن ملحم (بدون تاريخ): التفكير العلمي، مطبعة حلب، الجزائر.
22. حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير (1999): الاتجاهات الحديثة في تخطيطها وتطوير المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
23. حلمي أحمد الوكيل (2000): تطوير المناهج، دار الفكر العربي، القاهرة.
24. حمد بن إبراهيم السلوم (2005): أحاديث عن التعليم، أداة وجودة، الطبعة الأولى، دار الوراق، الرياض.
25. خالد المنير و إدريس قاسمي (2000): الوسائل التعليمية، الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.
26. الدمرداش عبد المجيد سرحان (1985): المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت.

27. دين ر. سبتزر (2004): تكوين المفاهيم والتعلم، ترجمة: نصر الدين مردان وآخرون، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
28. رحيم يونس كروالغراوي (2009): المناهج وطرائق التدريس، دار دكلة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
29. رشدي فتحي كامل (2002): مقدمة في تخطيط البرامج التعليمية، دار الهدى، الطبعة الثانية، مصر.
30. رشدي لبيب وآخرون (1993): المنهج منظومة لمحتوى التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
31. ساسي، ن، د (1998): تكوين معلمي مهنيين، الاستراتيجيات والكفاءات (مترجم)، الألكسو والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سوريا.
32. سعيد إسماعيل علي (1995): فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، الصفاة، الكويت.
33. سعيد لعمش و إبراهيم فلاتي (2010): الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، الجزء الأول، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.
34. سعيد لعمش و إبراهيم فلاتي (2010): الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، الجزء الثاني، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.
35. سعيد مرسي أحمد و سعيد إسماعيل علي (1980): تاريخ التربية والتعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
36. سلام علي الجبوري (1987): أهمية التربية في تجربة التنمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، الموصل.
37. سهيل أحمد عبيدات (2007): السياسات التربوية في الوطن العربي، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن.
38. شاكر محمد فتحي (1992): نحو رؤية جديدة لإدارة التعليم الأساسي، المؤتمر العلمي الرابع نحو تعليم أساسي أفضل، القاهرة.
39. صلاح عبد الحميد مصطفى (1989): التعليم الابتدائي "تطوره وتطبيقاته واتجاهاته العالمية المعاصرة"، مكتبة الفلاح، الكويت.

40. طارق عبد الحميد السامراني (بدون تاريخ): طرائق التدريس الجامعية الحديثة لكليات التربية والمعلمين، دار الأنوار.
41. الطاهر زرهوني (1993): التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مرقم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
42. عبد الرحمان صالح الأزرق (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.
43. عبد الرضى إبراهيم عبد الرحمان (2002): دراسات في فلسفة التربية المعاصرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
44. عبد السلام موسى العديلي (2008): مفاهيم مصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
45. عبد الغني الرجواني (2007): حول إصلاح التعليم، مسألة الخطاب ودعوة للاستشراق، دار النشر النجاح الجديد، الدار البيضاء، المغرب.
46. عبد الغني النوري (1991): اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، الدوحة، قطر.
47. عبد الغني عبود وآخرون (1982): فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
48. عبد الغني عبود وآخرون (1994): التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، كلية التربية، جامعة عين شمس، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
49. عبد القادر حلوش (1999): سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، دار الأمة، الجزائر.
50. عبد القادر فضيل (2009): المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.
51. عبد القادر يوسف (1968): تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة، دار الكتاب، بيروت، لبنان.
52. عبد الكريم علي اليماني (2004): فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

53. عبد الكريم غريب (2004): بيداغوجية الكفايات، منشورات عالم التربية، الطبعة الخامسة معدلة ومبلورة، الدار البيضاء، المغرب.
54. عبد الكريم غريب (2009): سوسيولوجية المدرسة، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
55. عبد اللطيف الفارابي و عبد العزيز الغرضاف (1989): كيف تدرس بواسطة الأهداف، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب.
56. عبد الله الرشدان (1998): علم الاجتماع التربوية، دار الشروق، عمان، الأردن.
57. عبد الله عبد الدائم (1960): تاريخ التربية، مطبوعات جامعة دمشق، سوريا.
58. عبد الله عبد الدائم (1973): التربية عبر التاريخ، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.
59. عبد الله عبد الدائم (1983): التخطيط التربوي، دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة، بيروت، لبنان.
60. عبد المالك حمروش (1986): التربية والشخصية الجزائرية العربية الإسلامية، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر..
61. عبد النبي رجواني (2007): حول إصلاح التعليم، منشورات الزمن، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
62. علي أسعد فظة وعلي جاسم الشعاب (2004): علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
63. علي مانع (1996): جنوح الأحداث والتغيير الإيجابي في الجزائر المعاصرة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
64. فاخر عاقل (1981): التربية "قديما وحديثا"، دار العلم للملايين، الطبعة الثالثة، بيروت، لبنان.
65. فاطمة الزهراء بوكرمة (2009): الكفاءة مفاهيم ونظريات، الطبعة الثانية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
66. كارو اوكاموتوا (1999): تربية الشمس المشرقة مقدمة في التربية في اليابان، تلخيص وعرض المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، سلسلة الكتب المترجمة، قطاع الكتب، القاهرة.

67. لحسن مادي (2001): تكوين المدرسين نحو بدائل لتطوير الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى.
68. مجدي عزيز إبراهيم (2000): الأصول التربوية لعملية التدريس، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة، القاهرة.
69. مجدي عزيز إبراهيم (2000)، موسوعة التدريس، الجزء الأول والثاني، الثالث، الخامس، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
70. مجدي عزيز إبراهيم (2007): منظومة التربية في الوطن العربي (الواقع الحالي والمستقبل المأمول)، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
71. محمد أحمد موسى (2002): التربية وقضايا المجتمع المعاصر، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانية، العين، الإمارات العربية المتحدة.
72. محمد الأسعد (2000): التنمية ورسالة الجامعة الألفية الثالثة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.
73. محمد بوعلاق (1999): الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، قصر الكتاب، البلديّة، الجزائر.
74. محمد الصالح خروبي (2002) "المدخل إلى التدريس بالكفاءات"، الجزائر.
75. محمد أمزيان (1999)، التربية المدرسية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
76. محمد بويكري (1998): "المدرسة وإشكالية المعنى"، الطبقة الأولى، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.
77. محمد حمدان عبد الله (2008): الفلسفة التربوية ودورها في التنمية، دار الكنوز للمعرفة العلمية، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
78. محمد صبري الحوت (2008): إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.
79. محمد لمباشري (2002): الخطاب الديدانكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصوير والممارسة، دار الثقافة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب.

80. محمد مقبل عليّات وصالح ناصر عليّات: النظام التربوي الأردني، الطبعة الأولى، دار الشرق والتوزيع، عمان، الأردن.
81. محمد منير مرسي (1990): التعليم في دول الخليج العربي، عالم الكتب، القاهرة.
82. محمد منير مرسي (1993): الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، طبعة مزيدة ومنفعة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
83. محمد منير مرسي (1999): الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر.
84. محمد هاشم الفالوتي (1997): بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
85. محمود الضبع (2006): المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها، مكتبة الأنجلو مصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.
86. مروان أبو حويج (2000): المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها وأسسها وعملياتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
87. مريس شريل (2006): التيارات الفكرية للتربية العصرية، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.
88. مزيان الحاج أحمد قاسم (2004): التدريس بواسطة الكفاءات، ردمك، الجزائر.
89. مصطفى زايد (1986): التمنية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962 - 1980)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
90. موريس انجلرس (2006): منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصبة للنشر، الجزائر.
91. نايلة أبي نادر (2008): التراث والمنهج بين اركون والجابري، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.
92. نواف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي (2008): مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار الطبقة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

93. وليم كمبجر، فرانك دال (1995): تطبيق التعليم الابتدائي النوعي في البلدان التي تمر بمرحلة انتقالية، ترجمة فاروق أنيس جرار، مطبعة الرأي، الأردن، عمان.
94. يوسف خليك (2004)، مناهج البحث الأدبي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- ب - المعاجم والقواميس:
1. إبراهيم مصطفى وآخرون (1961): المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مطبعة، الجزء الثاني، مصر.
2. أحمد أوزي (2006): المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
3. حسن شحاتة وآخرون (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
4. حسن علي عطية ومحمد شوقي أمين (1972) معجم اللغة العربية (معجم الوسيط) الجزء الأول، الطبعة الثانية، دار المعارف، مصر.
5. حسن علي عطية، محمد شوقي أمين (1972)، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الجزء الخامس، الطبعة الأولى، دار المعارف، مصر.
6. أحمد عبد الفتاح زكي وفاروق عبده فلييه (2004)، معجم مصطلحات التربية (لفظا واصطلاحا)، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
7. عبد اللطيف الفاربي وآخرون (1994)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديالكتيك، سلسلة علوم التربية 9، 10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
8. محمد عاطف غيث (1979): قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

## ج- الأطروحات والرسائل الجامعية:

1. أمل محمد وجدي عبد الصمد (2007): نظام التعليم الابتدائي في كل من مصر وفرنسا (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير، تخصص أصول التربية، جامعة القاهرة، مصر.
2. بشير علي العلام (2001/2000): تطوير في منهجية التعليم الأساسي، أطروحة دكتوراه دولة، كلية العلوم التربوية، جامعة الرباط، المغرب.
3. بركة مصطفى (2001/2000): إصلاح النظام التربوي - بين سلطة الايديولوجية وسلطة البيداغوجية، رسالة ماجستير في علم الاجتماع السياسي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة السانيا وهران.
4. بوكرمة فاطمة الزهراء (2006/2005): قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.
5. رحوي عباسية (1999/1998): المرأة الجزائرية والانتخاب، رسالة ماجستير تخصص علم الاجتماع السياسي، قسم علم الاجتماع، جامعة السانيا وهران.
6. عبد الله الخياري (2004/2003): التمهين وتكوين المدرسين، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب.
7. فخري محمود محمد (2008/2007): دراسة تحليلية لمداخل الإصلاح التربوي المعاصرة والإفادة منها في إصلاح التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه، جامعة حلوان، كلية التربية، قسم أصول التربية، مصر.
8. مظهر علي حسن البرطي (2010/2009): برنامج تدريس لمعلم مادة الأحياء في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.
9. ناصر الدين زبيدي (1986): التكوين التربوي لطلبة وخريجي المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر ما بين 1965 - 1985، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.



## د - المجالات العلمية:

1. أنطوان حبيب رحمة (1979): تجارب عربية في التعليم الأساسي ودليل تخطيطه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
2. جيلالي بوحمامة (2005): أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 23، جوان.
3. حمد نحل وآخرون (1990): التربية الجديدة، العدد 15، سبتمبر - أكتوبر، السنة 17.
4. شاكر محمد فتحي أحمد (1993): التطوير التنظيمي، مدخل لفاعلية الإدارة المدرسية، مجلة التربية والتنمية، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، السنة الثانية، العدد 2، يناير، القاهرة.
5. صلاح الدين قطب (1987): التعليم الأساسي، مفاهيمه ومبادئه، صحيفة التربية، العدد 1، القاهرة، مارس.
6. عبد العزيز البسام (1982): التجديد التربوي، مفاهيمه ودواعيه، مجلة تعليم الجماهير، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، العدد 22.
7. عبد الله أحمد الزيفاني (1986): مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد الأول، السنة الأولى، سبتمبر، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء، اليمن.
8. عبد علي محمد حسن (1989): نحو منهج متكامل لنظام معلم الفصل بالتعليم الابتدائي، دراسة مسبقة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد الثالث، المجلد الثاني، مصر.
9. العربي الهداني (2010): مجلة علوم التربية، العدد 42، يناير، الرباط، المغرب.
10. علي أسعد وطفة (2004): مكاشفات في خفايا النزعة الاجتماعية للتربية، مجلة المعرفة، العدد 484، قانون الثاني، الكويت.
11. علي القاسمي (1990): مجلة التربية الجديدة، العدد 49، السنة 17-يناير، أبريل.
12. عميار سعيد (2008): دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة، نصف سنوية لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 10.

13. لكل لخضر (2009): دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مجلة علمية محكمة نصف سنوية لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 11، الجزائر
14. كمال نجيب محمود (1993): إصلاح التعليم بين التبعية والاستقلال، التربية المعاصرة، عدد 28 سنة 10، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
15. محمد المنصف ومحمد باشوش (1989): مرحلة التعليم الأساسي ومتطلبات أقرها في الوطن العربي، م.ع.ت.ن.ع، تونس (المنظمة العربية للتربية والتقاعد والعلوم).
16. مصطفى محسن (1988): اتجاهات نظرية في سوسيولوجية التربية (مقابلة تحليلية نقدية)، مجلة دراسات عربية، العدد 6، السنة 24، مارس - أبريل.
17. مصطفى محسن (1995): نحو تحليل سوسيولوجي للمناهج الدراسية، مجلة دراسات عربية، العدد 8/7 يونيو.
18. مصطفى محمد حميداتو (1997): عبد الحميد ابن باديس وجهوده التربوية، كتاب الأمة، العدد 57، السنة السابعة عشر، الطبعة الأولى، سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.
19. مولاي ادريس شابو (1991): مهام النظام التربوي ، مجلة الرواسي، العدد 01، جانفي-فيفري، باتنة، الجزائر.
20. مجلة علوم إنسانية (2005): السياسات التربوية والتعليمية في المغرب العربي، السنة الثانية، العدد 23، يوليو.
21. مجلة العلوم التربوية (2007): دورية مغربية نصف سنوية، العدد الثالث والثلاثون، مارس، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.
22. مجلة العلوم الإنسانية (2002): جامعة محمد خيضر، العدد الثالث، بسكرة، الجزائر.
23. بحث وتربية (2011): مجلة جزائرية للبحث التربوي يصدرها المعهد الوطني للبحث في التربية (INRE)، عدد 1 جويلية/ أوت/ سبتمبر. الجزائر.

## هـ - النصوص والمناشير الرسمية:

1. مديرية التكوين - وزارة التربية الوطنية:  
 - همزة وصل (مجلة التكوين والتربية) العدد الرابع، 1974/1973.  
 - همزة وصل (مجلة التكوين والتربية) العدد 14، 1980/1979.  
 - همزة وصل (مجلة التكوين والتربية) العدد 20، السنة 1982.
2. مديرية التكوين - وزارة التربية الوطنية - التكوين عن بعد:  
 - وحدة اللغة العربية، الإرسال الأول، جويلية 1999.  
 - التربية وعلم النفس، الإرسال الثاني والثالث، بدون تاريخ.  
 - التربية وعلم النفس، الإرسال الأول، جويلية 2005.
3. الدليل التطبيقي لمناهج (2003/2000): كتاب السنة الأولى من التعلم الابتدائي لمادة التربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
4. دليل المعلم (2005/2004): السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية.
5. مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي (2003): أبريل، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية.
6. الوثيقة المرافقة للمناهج (2003): السنة الأولى من التعليم الابتدائي، أبريل، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
7. الوثيقة المرافقة لمناهج (2004): السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
8. الوثيقة المرافقة لمناهج (2005): السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزء 2، جويلية ، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية.
9. المركز الوطني للوثائق التربوية (2000)، سلسلة الملفات التربوية، الطبعة الثانية منقحة، الجزائر.
10. القانون التوجيهي 04/08 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008.
11. وزارة التربية الوطنية: الكتاب السنوي 1999، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

## ثانيا - المراجع باللغة الأجنبيّة :

## A. Ouvrages en Français:

1. Agnès Van Zanten (2000): **L'école, L'état des savoirs**, Ed, la découverte, Paris.
2. Alain Baudot(1981), **sociologie de l'école**, Durand, Paris.
3. Alain Bertone (2000): **Sciences sociales**, 2<sup>ème</sup> Edition, DALLOZ, Paris.
4. Alain Pequenot & d'autres (1996), .....ed, Marketing.S.A- Paris.
5. Alfred Bénit (1973): **Les idées modernes sur les enfants**, FLAMMARION, France.
6. Antoine Prost (2004) : **Histoire général de l'enseignement et de l'éducation en France**, Tome4, Ed, Perrin, France.
7. Antoine Prost (2004): **Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV depuis 1930**, édition Perrin, Paris.
8. Arnold Clause (1967): **Initiation aux sciences de l'éducation**, Liège ; Belgique.
9. Barbier. M (1985): **l'évaluation en formation, éditions**, P.U.F, Paris.
10. Baudelot, C & Establet, R (1974) : **l'Ecole capitaliste en France**, 2<sup>ème</sup> Ed Maspero, Paris.
11. Baudot Alain (1981) : **Sociologie de l'école**, Ed, Durant, Paris.
12. Béatrice,M,B et Laurent,S (2008) : **L'Ecole en crise ?** Ed, Ellipses, Paris.
13. Bois .M (2002) : **Les systèmes scolaires et leurs régulations**, Lyon, CRDP, France.
14. Charles Robert Ageron (1979) : **Histoire de l'Algérie contemporaine**, Presse universitaires de France, Paris.
15. Dalila Arezki(2004) : **L'enseignement en Algérie**, Ed, SEGUIR, Paris.
16. Fanny Colonna(1975) : **Instituteurs Algériens 1883 – 1939**, Presses de la fondation nationales des sciences politique, Paris.
17. Fernandez Julio (1983) : **Réussir une activité de formation**, Ed De Boeck, université Québec.
18. François D'Anvers (1992) : **700 mots clefs pour l'éducation**, Presses universitaires, Litec.

19. Gauthier-Villars(1980): **Education et Relations** , introduction à une analyse plurielle des situations éducatifs- UNESCO- J-ARDOINO, Bordas, Paris.
20. George Lapassade (1998) : **Micro sociologie de la vie scolaire**, Poche Education-Anthropo-Economica, Paris.
21. Gérard Malglaine (1993) : **Enseigner à des adultes, travail et pédagogie**, Ed, P.U.F, Paris.
22. Jérôme Bruner (1996) : **L'éducation, Entré dans la culture**, Ed, RETZ, Paris.
23. Léopold,P & d'autres (2001) : **Former des enseignants professionnels**, De Boeck université, 3<sup>ème</sup> Ed, Bruxelles.
24. **Les défis de la formation, quelle personne ? pour quelle société**, (1990) : ESF Editeur, Paris.
25. Lise Demailly & d'autres(1998) : **Evaluer les établissements Scolaires**, L'harmattan- Logiques Sociales 75005, Paris, France.
26. Mager,R.F(1977) : **Comment définir des objectifs pédagogiques**, Ed,Bordas, Paris.
27. Malika Boudalia Greffou (sans date) : **l'école Algérienne de Ibn Badis**, Edition, LAPHOMIC, Alger.
28. Marie, D.B & Agnès, V.Z (2007) : **Sociologie de l'école**, 3<sup>ème</sup> Edition, Armand COLIN, Paris.
29. Maud Mannoni (1973) : **Education impossible**, édition du Seuil, Paris.
30. Maurice De Montemolin (1977) : **l'Enseignement programmé**, 2<sup>ème</sup> édition, Presses universitaires de France, Paris, "Que sais je?".
31. Meriem Philippe (1995) : **Enseigner, scénario pour un métier nouveau**, E.S.F éditeur, 8<sup>ème</sup> édition, Paris, France.
32. Miallaret Gaston(1977) : **Vocabulaire de l'éducation et sciences de l'éducation**, P.U.F, Paris.
33. Miallaret.G (1977) : **La formation des enseignants**, Paris, PUF, France.
34. Milton. Shwebel & Jane, Raph(1967) : **Piaget a l'école** ,traduit de l'américain par Henriette Étienne & Daniel Neuman, Bibliothèque Médiation : DENOEL/GONTHIER . Paris.
35. Mourlan. P. (1903) : **Législation et réglementation de l'enseignement primaire publique des indigènes en**

- Algérie, Rôle de l'école dans la colonisation, Ed Broché, Paris.
36. Nathalie Bulle (2000) : Sociologie et éducation, Presses universitaires de France, PUF.
37. Nyhan.B(1992) : L'autoformation dans la formation professionnelle, Ed, La Documentation française, Paris.
38. Pain. A(1990) : L'éducation informelle , Ed, L'Harmattan, Paris.
39. Paul Robert (1982) : Le petit Robert, Paris XI.
40. Ph.Perennoud (1994) : Métier d'élève et Sens du travail scolaire, Ed, E.S.F, Paris.
41. Ph.Perennoud. (1994) : La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, l'Harmattan, France.
42. Philippe Perrenoud (1996) : la pédagogie des différences- Ed, ESF – Paris.
43. Poularde Maurice (1910) : l'Enseignement pour les indigènes en Algérie, imprimerie administrative, Alger
44. R. Boudon (1973) : l'inégalité des chances, Edition Armand Colin, Paris, France.
45. Régime Sirote (1988) : L'Ecole primaire au quotidien, Presses universitaires de France, Paris.
46. Robert Laffont (1963) : Vocabulaire de psychologie et psychiatrie de l'enfant ; Quadrige, PUF, France.
47. Roger Girard (1981) : Politiques de l'éducation, l'illusoire et possible- PUF- Presses Universitaires de France.
48. Rose Vincent (1962) : l'Education des enfants, librairie Hachette, Paris.
49. Said Madjber (2001): C'est quoi... L'école? Edition MADANI, Blida.
50. Viviane Isambert Jamati(1994) : Sociologie de l'école, Traité des sciences sociales pédagogiques Aspects soucieux de l'éducation, PUF, Paris
51. Ylva Johnson (2001) : Analyse de politiques d'éducation-enseignement et compétences, O.C.D.E- Paris, France.

### B - Dictionnaires:

52. Dictionnaire Larousse (1984): Première édition, Paris.
53. Legendre Renauld (1988) : Dictionnaire actuel de l'éducation, Ed, Larousse, Paris, Montréal.

54. Philippe Campy (1981) : **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, Ed, Nathan, Paris
55. Renald Legendre (1993) : **Dictionnaire actuel de l'éducation**, 2<sup>ème</sup> édition, Ed Guérin, Canada.
56. Renauld Legendre (1993) : **Dictionnaire actuel de l'éducation**, Ed, Guérin, 2<sup>ème</sup> Edition, Canada.

### C - Revues Scientifiques :

57. André de Peretti (1982) : **Rapport au Ministère de l'éducation nationale**, France, Ed, la documentation Française, Paris.
58. Emérite Marcel (1954) : **Revue d'histoire moderne et contemporain**, Juillet – Septembre, 199/212.
59. Foncin. P (1983) : **l'instruction des indigènes en Algérie**, Revue internationale de l'enseignement, Tome 6.
60. Iman Benharkat (2008) : Le **système Educative Algérien**, Revue du laboratoire d'analyse des processus sociaux et institutionnels, N°5, Septembre, Université Mentouri, Constantine 25000, Algérie.
61. Maachi Youcef & Khellout Abdelhafid (2004) : **l'enseignement en Algérie sous le régime Ottoman**, Revue des lettres et sciences sociales, 1<sup>er</sup> Numéro, Avril, Algérie.
62. Obin Jean Pierre (1988) : **Jalon pour la formation des enseignants de demain**. Revue : Education Permanente, Paris, N° 96, Décembre.
63. **Revue trimestrielle d'éducation comparée** (Paris UNESCO : Bureau international d'éducation), Vol XXIII.
64. **Revue Françaises de pédagogie** (2000) : janvier, février, mars. N°130, I.N.R.D.
65. **Journal officiel de la république Française** (1982), direction, rédaction et administration, à Paris, quai Voltaire, N° 31.

### D- Thèse de doctorat :

66. Benali Mohamed (2007) : **Les jeunes et les valeurs de la société Algérienne d'aujourd'hui : le changement dans la continuité des valeurs traditionnelles**. Département de

Sociologie, Faculté des Sciences Sociales, Université D'Oran Es-Senia.

### E-Ouvrages en Anglais :

67. Beaty.J.J (1992): **Skills for preschool Teachers promoting**, Professionalisme Macmillan, New York, USA.
68. Demetriou.A (1998): **“Postulates about the formation of mind Cognitive development: special, issue of learning and instruction,”** the journal of the European association for researcher in learning and instruction; 8,4.
69. Oldroyd (1994): **Concise Dictionary of Educational Management**, University Press, England.
70. Henry Cecil Wyld (1990): **The university dictionary of English language**, London = Orison and Gibb ltd.
71. Patrick Hans (1984): **Encyclopaedia world dictionary**, England: The Hamly, publishing Group.

### F- Site Internet :

<http://www.onfasse.org/portail/index.php?option=com-content&task=view=3143>.



جامعة وهران السانیا  
كلية العلوم الاجتماعية  
قسم علم الاجتماع

## استمارة البحث الاستطلاعي

الموضوع:

" النظام التعليمي الابتدائي بين النظري و التطبيق "

إلى معلم و مفتش التعليم الابتدائي أمامك استمارة الإجابة عنها بكل صدق و موضوعية، لأن صدق نتائج هذا البحث يتوقف على إجاباتكم التي تقدمها، لذلك يرجى منك قراءة أسئلتها بكل تمعن و اعلم بأنه ليس هناك اجابة صحيحة و أخرى خاطئة بل كل الاجابة تعبر عن وجهة نظر صاحبها.

ملاحظة: ضع علامة (\*) أمام الإجابة التي تفضلها

تقبل منا فائق الاحترام و التقدير

**معلومات خاصة بالمبحوث:**

1- اسم المؤسسة التعليمية:

2- معلم(ة): - مفتش(ة)

3- الأقدمية في المهنة بالسنوات:

4- متكون في المعهد: - نعم ( ) - لا ( )

5- الشهادة المحصل عليها:

6- هل تكونت في مجال المقاربة بالكفاءات:

- تكوين أولي ( )

- تكوين أثناء الخدمة ( )

- لا ( )

7- هل سبق أن طالعت كتب تربوية لها علاقة بالمقاربة بالكفاءات؟

- نعم ( ) - لا ( )

8- ما هو مفهومك للمقاربة بالكفاءات؟

.....  
.....  
.....

**معلومات خاصة بالإصلاح التربوي:**

9- هل الإصلاح التربوي الذي تبنته المدرسة الجزائرية ضروري في الوقت الحالي؟

.....  
.....  
.....

10- هل تجد أن الإصلاح التربوي في الجزائر مبني على أساس معرفي أكاديمي (نظريات

علمية)، أم هو مجرد قرار سياسي يخضع للظروف الحالية؟

.....  
.....  
.....  
11- ماهي المقاربة البيداغوجية التي ترى أنها مناسبة للمدرسة الابتدائية بالجزائر؟

- المقاربة بالمضامين(النظام القديم) ( )

- المقاربة بالأهداف (النظام الأساسي) ( )

- المقاربة بالكفاءات (النظام الجديد) ( )

12- ما هو الفرق بين التربية و البيداغوجية ؟

.....  
.....  
.....  
13- هل يوجد تناقض بين محتوى المنشور الوزاري و ما هو موجود في الواقع المدرسي من حيث التعليمات و أساليب تنفيذها ؟

- نعم ( ) - لا ( )

في كلتا الحالتين وضح ذلك.....

.....  
.....  
.....  
معلومات خاصة بالمنهج الدراسي:

14- هل إعادة النظر في المناهج الدراسية حسب تطورات المرحلة الراهنة كافي للإصلاح التربوي؟

- نعم ( ) - لا ( )

15- ماهي النقائص التي وردت في المناهج الدراسية الجديدة؟

.....  
.....  
.....

16- ماهي السلبيات التي تراها في الإصلاح الجديد فيما يخص المنهج الدراسي؟

.....  
.....  
.....  
.....

17- هل المنهج الدراسي الجديد يراعي خصائص النمو (النفسية و العقلية...) عند التلميذ؟

- نعم ( ) - ( )

18- هل تظن أن مخططي المناهج الدراسية أخذود بعين الاعتبار الفاعلين في القاعدة (المعلمين)؟

- نعم ( ) - ( )

معلومات خاصة بالتكوين:

19- هل تكوينك التربوي و المهني يسمح لك بتنفيذ المنهج الدراسي الجديد؟

.....  
.....  
.....

20- هل تملك الكفاءات الضرورية لممارسة مهنة التعليم؟

.....  
.....  
.....

21- ما تقدمه من معرفة و معلومات للتلاميذ ترى أنه يتماشى و المقاربة الجديدة؟

- نعم ( ) - لا ( )

كيف ذلك.....

.....  
.....

22- كيف تقيم مستوى التلاميذ المعرفي و اللغوي؟

- في تحسن ( )

- في تدهور ( )

- في استقرار ( )

جامعة وهران – السانية

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

### بطاقة الملاحظة

المادة:

الموضوع:

الأهداف:

المستوى التعليمي:

عدد التلاميذ بالقسم:

الحصّة:

المدة الزمنية:

أبدا	نادرا	أحيانا	دائما	بنود المحاور
				<p>سلوك المعلم داخل القسم يطرح أسئلة تساعد المتعلم على إدراك المشكل يساعد المتعلم على صياغة المشكلة يفسح المجال لتدخل المتعلم يساعد المتعلم في صياغة تدخلاته ينتبه إلى تدخلات المتعلم يصحح المفاهيم الخاطئة يتناول أسلوب يدور حول المادة يتناول أسلوب يدور حول المعلم يتناول لأسلوب يدور حول المتعلم يستعمل أسلوب بسيط و واضح يساعد المتعلم على بناء المفاهيم الجديدة يقدم ملخص شفهي في نهاية الحصّة</p>

				<p><b>عملية تنفيذ الدرس</b></p> <p>يربط بين المعرفة القبلية و الجديدة  يستغل الخبرات السابقة في مقدمة الدرس  يستعمل الوسائل التعليمية في الوقت المناسب  يتراك حرية التعبير للمتعلم  يراع الفروق الفردية بين التلاميذ  يلفت انتباه التلاميذ الغير المهتمين بالسؤال  يفسح المجال للمناقشة بين التلاميذ  يحترم توزيع الوقت على مراحل الدرس</p>
				<p><b>التقويم</b></p> <p>يطرح أسئلة تقويمية  يستعمل التقويم التنبئي  يستعمل التقويم التكويني  يستعمل التقويم التحصيلي  يعطي تمارين تقويمية للمنزل</p>

جامعة وهران السانيا  
كلية العلوم الاجتماعية  
قسم علم الاجتماع

## استمارة البحث

الموضوع: "النظام التعليمي الجزائري بين النظري والواقع"  
- إلى معلم(ة) التعليم الابتدائي

أمامك استمارة، يرجى منك قراءة أسئلتها ثم الإجابة عنها، إن صدق نتائج هذا البحث يتوقف على الإجابات التي تقدمها.  
اعلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل كل إجابة تعبر عن وجهة نظر صاحبها.

ملاحظة: ضع علامة ✓ في الإطار □

لكم منا أسمى عبارات الشكر

## المحور الأول: معلومات خاصة بالمبحوث

1 - الجنس:  ذكر  أنثى

2 - المستوى الدراسي:

3 - الأقدمية في المهنة بالسنوات:

4 - خريج المعهد التكنولوجي للتربية:  نعم  لا

## المحور الثاني: خاص بالإصلاح التعليمي

6 - ما هو تقييمك لعمليات الإصلاح في النظام التعليمي منذ الاستقلال حتى الآن؟

.....

7 - هل مفهومك للإصلاح في النظام التعليمي يعني: - التطور

- التجديد

- التعديل

- التحولات

- التنوع

- آخر

8 - هل إصلاح النظام التعليمي الراهن ضروري في الوقت الحالي؟

.....

9 - هل تعتقد أن هذا الإصلاح مبني على عملية التخطيط التربوي أم مجرد قرار

سياسي؟.....

10 - ما هي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها الإصلاح الجديد؟

.....

11 - ما هي الأنظمة التعليمية التي تعتقد أنها مناسبة للمدرسة الابتدائية؟

- النظام التعليمي القديم (قبل الأساسي)

- النظام التعليمي الأساسي

- النظام التعليمي الجديد (المقاربات بالكفاءات)



### المحور الثالث: المقاربة بالكفاءات

12 - ما هو مفهومك للمقاربة بالكفاءات؟

.....  
.....

13 - هل سبق لك أن طالعت كتباً علمية لها علاقة بالمقاربة بالكفاءات؟

- نعم  - لا

14 - هل المقاربة بالكفاءات تهدف لبناء التعليم الذاتي في الواقع؟

- نعم  - لا

في حالة الإجابة بنعم كيف ذلك .....

.....

15 - حسب الوثيقة المرافقة: "المقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج

التعليمية". موافق  غير موافق

لماذا؟.....

.....

16 - هل تعتقد أن المقاربة بالكفاءات تفتح للمعلم الجزائري مجالات:

- التحرر من القيود النمطية

- فتح مجال الاجتهاد والمبادرة

- حرية أكثر في العمل

- الإبداع

- آخر أذكره.....

17 - هل دليل المعلم الجديد يعتبر: - قيوداً للتدريس

- وسيلة مساعدة لتخطيط العمل

- منهجية محددة للدرس

- آخر

18 - ما رأيك في استراتيجيات وطرق التدريس التي يقترحها الدليل ومدى معاصرته

وحدائتها؟.....

.....

19 - هل يمكن تطبيق هذه الاستراتيجيات في الفصل الدراسي؟ نعم  لا

20 - في حالة الإجابة بلا فما العوائق التي تحول دون تطبيقها؟

.....

.....

21 - هل تعتقد أن المقاربة بالكفاءات لا أثر لها إلا في النصوص الوزارية؟

- نعم  - لا

في حالة الإجابة بنعم كيف ذلك؟

.....

.....

22 - هل تعتقد أن هذه المقاربة جاءت:

- لتخفف البرامج الدراسية
- لتغير طريقة التدريس
- للملاحظة والتجريب
- لتحديث المنهاج
- لتعديل المنهاج
- لتطبيق طريقة حل المشكلات
- لتطبيق طريقة المشروع

23 - هل تعتبر أن المقاربة بالكفاءات تجعل التعليم أكثر نجاعة؟

- نعم  - لا

**المحور الرابع: المنهاج الدراسي**

24 - رتب العوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار في تصميم المنهاج الدراسي حسب

أهميتها؟

- طبيعة المجتمع
- التقاليد التربوية
- المعرفة العلمية والإنسانية وعلاقتها بالمتعلم

- آخر أذكره.....

.....

25 - عملية تصميم المنهاج الدراسي تتطلب استشارة:

- المعلمين

- أولياء التلاميذ

- الباحثين الجامعيين المتخصصين

- آخر أذكره.....

26 - هل إعادة النظر في المناهج الدراسية حسب تطورات المرحلة الراهنة كافية

للإصلاح التعليمي الجديد؟ - نعم  - لا

كيف ذلك؟.....

.....

27 - هل تعتقد أن هناك نقائص وردت في المنهاج الجديد؟

- نعم  - لا

في حالة الإجابة بنعم أذكرها

.....

.....

28 - هل ترى أن هناك فرقا بين التدريس بالأهداف والتدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

- نعم  - لا

في كلتا الحالتين وضح ذلك .....

.....

.....

29 - ما هي الصعوبات التي واجهتها في الانتقال من التدريس بالأهداف إلى مبدأ

التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟.....

.....

.....

30 - هل تعتقد أن المنهاج الدراسي الجديد يراعي مطالب نمو الطفل الجزائري؟

- نعم  - لا

..... في كلتا الإجابتين وضح كيف ذلك؟

.....

31 - هل المنهاج الجديد يساعد المتعلم على بناء المفاهيم العلمية؟

نعم -  لا

32 - هل المنهاج الجديد يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ؟

نعم -  لا

..... وضح كيف ذلك؟

.....

33 - هل المنهاج الدراسي معد للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

نعم -  لا

34 - هل الوسائل التعليمية المتوفرة في المدارس تلبي حاجيات التدريس بالمقاربة

بالكفاءات؟  نعم -  لا

..... في حالة نعم كيف ذلك؟

.....

35 - هل المنهاج الجديد يتطلب منك استعمال أسلوب:

بسيط وواضح

معقد وغامض

أدوات تقنية بسيطة

تمارينات يدوية

36 - هل محتوى المنهاج يلتزم بوثيقة المنهج الوزاري ويحقق عناصرها؟

نعم -  لا

37 - هل محتوى الكتاب المدرسي قابل للتطبيق مع المتعلمين؟

نعم -  لا

38 - هل الأنشطة المتضمنة في الكتاب المدرسي قابلة للتنفيذ؟  نعم -  لا

39 - ما هي (الكفاءات) التي أنت مطالب بتحقيقها لدى التلميذ؟

.....  
.....

40 - هل ترى أن عدد التلاميذ الحالي في الأقسام يساعد على تحقيق المقاربة بالكفاءات؟ - نعم  - لا

في كلتا الحالتين أذكر كيف .....

.....

### المحور الخامس: تكوين المعلمين

41 - هل تلقيت تكويننا وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

- تكويننا أوليا

- أثناء الخدمة

- لا

42 - هل يتلقى المعلم أثناء التكوين وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

- تعليما نظريا

- تعليما تطبيقيا مهنيا

- الاثنين معا

43 - هل خصصت برامج التدريب المكثف المستمر لتطوير كفاءة المعلم؟

- نعم  - لا

44 - هل قمت بأبحاث تربوية علمية أثناء فترة التكوين؟

- نعم  - لا

45 - هل المؤسسات التكوينية تتوفر على الشروط اللازمة لإعداد تكوين جيد للمعلم؟

- نعم  - لا

46 - هل أنت راضي(ة) على برامج التكوين الخاصة بالمقاربة بالكفاءات؟

- نعم  - لا

في كلتا الحالتين أذكر لماذا؟ .....

.....

.....

47 - هل تكوين المعلمين يساعدهم على اكتساب آليات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

نعم -  لا

وضح ذلك .....

.....

48 - هل ترى أن للمكونين تكوين جيد في مجال التدريس بالكفاءات؟

نعم -  لا

49 - هل المعلومات المقدمة من طرف المكون مبنية على أسس:

- عملية، تنظيم معرفي

- معرفة ذاتية

- آخر

50 - ما هي أهم ملاحظائك Les notes حول واقع التعليم الابتدائي في الجزائر؟

جدول رقم (01) : هل دليل المعلم الجديد يعتبر:

النسبة	التكرار	العبارات
15.5%	62	قيدا للتدريس
60.5%	242	وسيلة مساعدة لتخطيط العمل
13.0%	52	منهجية محددة للدرس
1.25%	5	قيدا للتدريس و وسيلة مساعدة
3.0%	12	قيدا للتدريس و منهجية محددة للدرس
6.7%	27	وسيلة مساعدة لتخطيط العمل و منهجية محددة للدرس.
100%	400	المجموع

جدول رقم (02) : هل يمكن تطبيق هذه الاستراتيجيات في الفصل الدراسي؟

%النسبة	التكرار	العبارات
49.8%	199	نعم
50.2%	201	لا
100%	400	المجموع

جدول رقم(03) : هل تعتقد أن المقاربة بالكفاءات لا أثر لها إل في النصوص الرسمية؟

%النسبة	التكرار	العبارات
41.0%	164	نعم
59.0%	236	لا
100%	400	المجموع

**جدول رقم (04) : هل المنهاج الدراسي الجديد يتطلب منك استعمال أسلوب :**

النسبة %	التكرار	العبارات
25.5%	110	بسيط و واضح
15.8%	63	معقد و غامض
8.5%	34	أدوات تقنية بسيطة
9.5%	38	تمرينات يدوية
1.0%	4	بسيط و واضح/معقد و غامض
17%	68	بسيط و واضح/ أدوات تقنية بسيطة
9.0%	36	بسيط و واضح/تمرينات يدوية
1.0%	4	معقد و غامض/ أدوات تقنية بسيطة
5.0%	20	معقد و غامض/تمرينات يدوية
5.7%	23	أدوات تقنية بسيطة/ تمرينات يدوية
100%	400	المجموع

**جدول رقم (05):**

هل محتوى المنهاج الدراسي يتماشى مع الوثيقة الرسمية و يحقق عناصرها ؟

النسبة %	التكرار	العبارات
60.75%	243	نعم
39.25%	157	لا
100%	400	المجموع



**جدول رقم (06): هل محتوى الكتاب المدرسي قابل للتطبيق مع المتعلمين ؟**

العبارات	التكرار	% النسبة
نعم	206	51.5%
لا	194	48.5%
المجموع	400	100%

**جدول رقم (07): هل الأنشطة المتضمنة في الكتاب المدرسي قابلة للتنفيذ ؟**

العبارات	التكرار	% النسبة
نعم	218	54.5%
لا	182	45.5%
المجموع	400	100%

**جدول رقم (08) :**

**هل ترى أن عدد التلاميذ في الأقسام يساعد على تحقيق المقاربة بالكفاءات ؟**

العبارات	التكرار	% النسبة
نعم	60	15.0%
لا	340	85.0%
المجموع	400	100.0%

## ملخص :

في سياق التحرك العالمي والمحلي بدأ اهتمام الدولة الجزائرية يتجه من جديد نحو التعليم كأحد العناصر الرئيسية في عملية التنمية البشرية، وعلى هذا الأساس أدخلت العديد من الإصلاحات والتعديلات على النظام التعليمي، إذ تبني المشروع التربوي "المقاربة بالكفاءات" كمقاربة تهدف لتأهيل التلميذ وإدماجه في الوسط الاجتماعي. اهتمت هذه الدراسة بالمرحلة الابتدائية لأهميتها القصوى بالنسبة للمراحل التعليمية الأخرى، والتي تناولتها في إطار التحليل السوسولوجي الوصفي، الذي حاولنا أن نقرأ ضمنه واقعا التربوي من خطابات وتوجهات فكرية ونصوص رسمية، سواء تعلق الأمر بالمستوى النظري أو التطبيقي.

وضمن هذا السياق النظري طرحنا السؤال السوسولوجي التالي:

- هل هناك اختلاف بين محتوى الخطاب الرسمي الخاص بالإصلاح التربوي الجديد للنظام

التعليمي الابتدائي والواقع الممارس من طرف المعلمين داخل المدرسة الابتدائية؟

**الفرضية العامة:** هناك تناقض بين محتوى الخطاب الرسمي الخاص بالإصلاح التربوي

الجديد للنظام التعليمي الابتدائي والواقع الممارس من طرف المعلمين داخل المدرسة الابتدائية.

**الإجراءات المنهجية للبحث الميداني:** عمدت الباحثة إتباع الخطوات المنهجية التالية: الدراسة الاستطلاعية بخطواتها وأدواتها الميدانية ثم الدراسة الأساسية معتمدين فيها على الملاحظة بالمشاركة والاستمارة كتقنية ميدانية أساسية. وذلك على عينة تتكون من 400 معلم(ة) في كل من وهران وسيدي بلعباس وتلمسان.

بعد جمع المعطيات من الميدان تما فرزها وتفرغها في جداول قصد معالجتها إحصائيا باستعمال الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. وقد مكنا ذلك من تحليل بيانات الدراسة الأساسية بالنسب المؤوية كأداة إحصائية.

ومنه توصلنا إلى أن الإصلاحات التي شهدتها المدرسة الابتدائية ولا زالت تشهدا، هي مجرد إجراءات شكلية وسطحية شملت تغيير عناصر المنظومة التعليمية وتعديل محتوى برامجها واستبدالها بأخرى وليس إصلاح جذري نابغ من السياق السوسيوثقافي للمجتمع الجزائري، مما أدى إلى توجيه العديد من الانتقادات إلى هذا النوع من التعليم. وهذا يؤكد صدق الفرضية العامة.

## ملخص:

تدرج هذه الدراسة العلمية في إطار التحليل السوسولوجي الوصفي، الذي نحاول ان نقرا ضمنه وافعنا التربوي من خطابات وتوجهات فكرية ونصوص رسمية، سواء تعلق الامر بالمستوى النظري او التطبيقي، و من تم قسمت هذه الدراسة إلى اربعة فصول تربط بين الجانب النظري و الجانب الميداني، و طء لهم بمقدمه و إشكالية و فرضيات و الإجراءات المنهجية.

اما الفصل التمهيدي يتضمن الإطار النظري للإشكالية و الفرضيات و تحديد المفاهيم الإجرائية بالإضافة للإجراءات المنهجية للبحث الميداني. الفصل الاول الذي تناول موضوع النظام التعليمي الجزائري، حيث حاولنا فيه تسليط الضوء على الصيرورة التاريخية لهذا النظام منذ 1832 إلى 1962، الفصل الثاني الذي يندرج تحت عنوان "التعليم الابتدائي بالجزائر"، حيث : لمحاه تاريخيه لهذا النوع من التعليم، تم تعريف المدرسة الابتدائية ومسار الإصلاحات الجديدة 2004/2003 اما الفصل الرابع جاء حول "المنهاج الدراسي" كعنصر اساسي من النظام التعليمي بصفه عامه و اهميتها في التعليم الابتدائي بصفه خاصه و الفصل الرابع " حيث تناولنا فيه الإطار النظري لمفهوم التكوين وصيرورة التكوين بالجزائر و معاهد التكوين من معاهد التكنولوجيا التربيه و الجامعه و المدارس العليا للاساتذة و كل انواع التكوين الذي طبقت مديريه التكوين، و هذا كله مدعم باستفسارات المبحوثين و ختمنا الفصل بإعطاء قراءة تحليلية للخطاب الرسمي للتكوين بالجزائر .

## كلمات مفتاحية:

الإصلاح التربوي الجديد؛ النظام التعليمي؛ التعليم الابتدائي؛ المدرسة الابتدائية؛ النظري؛ التطبيق؛ المنهاج الدراسي؛ الكفاءات؛ التكوين؛ معلم التعليم الابتدائي.