لجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة وهران

كلية العلوم الاجتماعية
مدرسة الدكتورالية في الأنثروبولوجيا

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في الأنثروبولوجيا

أساتذة التعليم الثانوي و الإصلاح التربوي

مقاربة أنثروبولوجية للتمثلات والممارسات

بثانوية الشهيد محمود - بئر الجير – وهران

إعداد الطالب:
هونت أحمد

تحت إشراف الأستاذ :
يعلاوي أحمد

لجنة المناقشة :

الرئيس: رمعون نورية – مديرة مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية

المقرر: يعلاوي أحمد – أستاذ (أ) – جامعة وهران .

المناقش: ميموني بدرة – أستاذة التعليم العالي – جامعة وهران .

المناقش: مولاي الحاج مراد – أستاذ التعليم العالي – جامعة وهران

السنة الجامعية 2012 - 2013

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا المتواضع إلى :

- الوالدين الكريمين بارك الله في عمرهما و الذين ربياني و سهرا على تعليمي .

- زوجتي الكريمة التي حرصت على مواصلة مساري الدراسي وساعدتني في تنظيم الوقت و الى بنتاي إيمان ويسرى .

- كل إخوتي رحمونة ، محمد ، فتيحة ، كريم ، زهيرة ، مراد .

تشكرات وتقدير

لايسعني في هذا المقام الا أن اتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المحترم :

- يعلاوي أحمد الذي صبر على بعض التأخر في خطوات البحث وعلى تحمله لي في أوقات كثيرة رغم انشغلاته الكبيرة .

- كما لا يفوتني أن اتقدم بكل عبارات الاحترام و الامتنان لفضل الأستاذ مولاي حاج مراد على الاستشارات التي قدمها لي ومجمل التوصيات التي نبهني اليها.

- كما أخص في هذا المقام تقديراتي وتشكراتي الى الأستاذة الدكتورة بن غبريط رمعون نورية و الأستاذة البروفسور ميموني بدرة و الباحثين في المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الثقافية والاجتماعية بوهران.

يبقى أساتذتنا الكرام أوفياء لنا ومثال يحتذى في التفاني والتعلم.

كما أتقدم لكل زملاءي الحاج يخلف ومحمد سالمي والحاج بن علو نور الدين من نفس الدفعة على نصائحهم وتوجيهاتهم .

الفهرس

الاهداء..... أ
تشكرات وتقدير .....ب
مقدمة.....ص5
1- أهداف البحث وأهميته.....ص12
2- الإشكالية.....ص12
3- الفرضيات.....ص13
4- الإطار التصوري للدراسة و النظريات الموجهة لها.....ص13
5- المجال المكاني و الزماني للدراسة.....ص16
6- تحديد المنهج أو المناهج الملائمة للبحث.....ص17
7- أدوات وتقنيات البحث المعتمدة.....ص18
8- الدراسة الاستطلاعية ص21
الفصل الأول : المفاهيم و المتغيرات في المنظومة التعليمية.....ص25
تمهيد ص26
1- مفهوم التربية.....ص27
2- مفهوم التعليم.....ص29
3- الإصلاح التربوي كفعل ثقافي.....ص31
4-المؤسسة التربوية والهيكل الاجتماعي.....ص32
5-الأستاذ كفاعل ثقافي.....ص36
6- الممارسة البيداغوجية و الهيكل الاجتماعي.....ص37
6-1- المنهاج التربوي والبرنامج الدراسي.....ص40
6-2- المقاربة بالكفاءات.....ص42
6-3- الحجم الساعي.....ص43
6-4- التقويم التربوي.....ص44
7- التغير في التمثلات والممارسات.....ص46
8- التنشئة الاجتماعية والتربية كثقافة.....ص47
خاتمة ص51

الفصل الثاني:المنظومة التعليمية في الجزائر بين الثبات و التغير.....ص52
تمهيد.....ص53
1- تطور النظام التعليمي.....ص55
2- سياسة التربية و الإصلاح بالجزائر..... ص56
3- تنظيم التعليم و مراحله في الجزائر..... ص59
4- المنظومة التربوية ومواجهة التحديات..... ص61
5- التكوين أثناء الخدمة..... ص63
6- المنظومة التربوية في إطار المؤسسة التعليمية الحديثة..... ص65
7- مستويات النظام التربوي في الجزائر وغاياته ص66
7-1 مستوياته ص66
7-2 غاياته وأبعاده..... ص67
8- المؤسسة التعليمية في الجزائر ورياح التغيير.....ص69
9- دور الصحافة في النقاش العام حول الإصلاح التربوي ص70
10- الإصلاح التربوي من التعليم الإلزامي إلى التعليم ما بعد الإلزامي.....ص71
10-1-التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ص71
10-2- توظيف الإصلاح التربوي.....ص72
10-3- الأهمية العلمية ودواعي الإصلاح التربوي ص73
10-4- قرار الإصلاح التربوي ص73
10-5- التربية بين الإصلاح التقني و الاستراتيجي.....ص74
10-6- شروط الإصلاح التربوي الشامل.....ص74
11- مراحل الإصلاح التربوي.....ص75
12- علاقة لغة التدريس و اللغات الأجنبية بفعالية المنظومة التربوية.....ص76
13- شروط إنجاح عملية الإصلاح ص77
خاتمة ص79

الفصل الثالث : ممارسات و تمثلات الأساتذة ضمن الإصلاح التربوي.....ص80
تمهيد.....ص81
1- الأصول الثقافية للممارسة التربوية و التعليمية.....ص84
2- إعادة إنتاج المجتمع كممارسة عند الأستاذ.....ص85
3- تمثلات الأستاذ بين الثقافة والحضارة.....ص86
3-1- إمكانية التغيير كتصور عند الأستاذ.....ص86
3-2- الأبعاد الثقافية للتربية عند الأستاذ.....ص87
3-3- الأهداف التربوية كتمثل لدى الأستاذ.....ص89
4- حاجة الأستاذ إلى مقترب جديد لحل مشاكل المدرسة.....ص92
4-1- الأستاذ كطرف ضمن إيديولوجية "الجزأرة".....ص93
4-2- حتمية الدعم المادي للمؤسسة التعليمية ص95
5- تمثلات الأساتذة إلى الإصلاح التربوي من خلال الصحافة.....ص96
6- الاتجاهات العالمية الكبرى في ميدان التعليم الثانوي.....ص98
6-1- الانتماء الثقافي و الحضاري للمدرسة.....ص100
7- حتمية مسايرة التطور العلمي و التكنولوجي.....ص101
8- آفاق المنظومة التربوية الجزائرية.....ص102
9- تجربة المجلس الأعلى للتربية في الإصلاح التربوي.....ص104
10- ماهية التعليم و علاقته بممارسات الأستاذ.....ص111
11- اشباع الحاجات الاجتماعية و المهنية كتصور لدى الأستاذ.....ص114
11-1- الحاجات المهنية.....ص116
11-2- الحاجات الاجتماعية ص124
خاتمة.....ص126
الخلاصة العامة ص127
المراجع المعتمدة.....ص131
الملاحق ص136

مقدمة

من أبرز مظاهر التغير الإجتماعي هو الذي ينال المؤسسات الاجتماعية على اختلاف أشكالها (كالأسرة و الزواج ومؤسسات العمل و المدارس، الجامعات،المصانع وكل ما يسمى في الأنثروبولوجيا مجتمع مصغرو يمس هذا التغير"تغير في القيم و العلاقات الاجتماعية والأخلاق والإيديولوجيات وسائر أنماط السلوك المادية و المعنوية بسبب التطور التكنولوجي و العولمة الاقتصادية والثقافية و الإعلامية منها"**1**.

فالتغير على مستوى الممارسات لدى الأستاذ يملي على المؤسسة التربوية (بما أنها حقل هام للدراسة الأنثروبولوجية) مواقف دقيقة و صعبة "هدفها أن تتكيف معه بحيث تستوعبه و تضبطه وفق حاجاتها و مستلزمات تطورها و بنية ثقافتها "**2**، كما أن هذه المؤسسة من المفروض أن تعمل على تطوير قيم التضامن والمشاركة ، التواصل و المسؤولية الخلقية في النظام التربوي و أشكاله داخل حيزها المكاني و خارجه ، فهي تفرض بالضرورة قيما و قوانين يمكن أن تكون اعتيادية رسمية أو أن تصاغ تحت شكل شيفرات أيضا واضحة دائما .

و بما أن تغير المعرفة و تغير العلم و الثقافة ينبغي أن تقابله تربية من أجل التغير، تعد الفرد إعدادا يمكنه دوما و أبدا من مواجهة أي محدث طارئ، "كالتغير في بنى التربية و هياكلها و طرائقها و مناهجها و إدارتها الذي يكون مواقف و اتجاهات في المؤسسة التعليمية"**3** ،بحيث يشكل هذا التغير مواقف وممارسات تحاول أن تتكيف مع هذا الجديد الذي يسمى إصلاح تربوي بالنسبة لما هو قديم ، قد يتعارض في كثير من الأحيان مع الأهداف و الإستراتيجية التي تبنيها السلطة السياسية الممثلة في وزارة التربية ولكن يبقى في الأخير تغييرا في الوضعية المهنية والاجتماعية للأستاذ مما يخلق في نفس الوقت تعارضا أو انسجاما مع الاهتمامات والحاجات التي يسعى لتحقيقها هذا الفاعل الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية .

1-عبد الله عبد الدايم ،الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية ،دار العلم للملايين ، بيروت – لبنان، طبعة 1 ماي 2000،ص46.
2- عبد الله عبد الدايم ،المرجع السابق نفسه ،ص. 47 .
3- Duru Bellat Marie,*Sociologie de L'école , Armand Colin*, France, 1992, p.25.

كما نعلم فقد سجلت الحكومة الجزائرية في ماي 2004 برنامجها تطبيق إصلاح المنظومة التربوية ، حيث أنه وعلى مستوى التربية الوطنية ، هناك ثلاث أقطاب رئيسية ،تكوين المعلمين إعادة النظر في البيداغوجيا وإعادة تنظيم المنظومة البيداغوجية ،من خلال إدراج برامج جديدة مناهج جديدة و إعادة هيكلة التعليم الإجباري بحيث تقتضي اختزال سنة من مدة الطور الابتدائي (5سنوات عوض 6 سنوات)."كذلك تمديد الطور المتوسط سنة واحدة (4 سنوات عوض 3 سنوات) و إعادة تنظيم الطور الثانوي "**1**،إلى جانب رفع كفاءة المعلم والأستاذ ضمن ما يسمى التكوين أثناء الخدمة و إعداد الكتب المدرسية المكيفة و الملائمة وفق ما تنتظره الوزارة الوصية آخذة بعين الاعتبار التوجهات العالمية في مجال التربية ،ووفق البرنامج المسطر في إدارة هذه الإصلاحات فإننا نرتقب النتائج النهائية لهذا الإصلاح سنة 2015 هذا طبعا ما ينتظره المجتمع الجزائري على اعتبار أن تعداد التلاميذ يتجاوز ثمانية ملايين ، وهو ما يمثل أكثر من ثلث تعداد السكان .

طبعا بدأ هذا الإصلاح بعد صراع على مستوى الساحة الفكرية و السياسية يتبنى مواقف ورؤى فمنها الرأي الذي يعتبر"أن التدهور الذي تعرفه المؤسسة التربوية يعود إلى التعريب المتسرع و غير المعقول"**2**، و إلى "فرض مبدأ الأحادية الذي حولها إلى فضاء من التوجيه المقنن والاشتراط الأيديولوجي و أوصلها إلى تبني أهداف غريبة عنها"**3.**

فهذه المدرسة التي اقتصرت على "غرس العقائد و الايدولوجيا في الوقت الذي كانت مطالبة ببث الاعتزاز النفسي في أطفال الجزائر و منحهم القدرة على التفكير و النقد ليكونوا مواطنين مسئولين في بلادهم"**4**، وهذه الرؤية التي تطالب بأن تكون المدرسة الجزائرية تتميز بنظرة مستقبلية تحي زمانها ،مبنية على أسس جديدة وتقارن نفسها بالخارج(أبوبكر بن بوزيد وزيرالتربية Elwatan. 04/09/2000).

1-Aicha Benamar,Les cahiers du crasc« *Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme* »N18/2009, p14.

2- Ahmed Cheniki« *L'école en déshérence* » Le Quotidien D'Oran ,18/05/2000.

3- Ali Goudjil« *l'école de Toutes les chières* » Le Quotidien D'Oran ,02/10/2000 .

4- لائحة تربوية شعبية وطنية من أجل مدرسة جديدة أصيلة و متفتحة، باسم علي بن محمد وزير التربية السابق ،جريدة الشروق اليومي،الجزائر، 2001/03/12 .

أما الرأي الآخر"فيرفض أن ينظر إلى المدرسة بمنظار سوداوي و تفضل الاعتراف بالمكتسبات و الايجابيات عندما كانت في خدمة سياسة ثقافة الأمة الجزائرية ، وما دامت تسهم في ترسيخ الثقافة الوطنية و تسعى إلى استرجاع مقومات الشخصية الجزائرية ، هذه النظرة تريد التصدي لكل مشاريع الإصلاحات وتدين كل تراجع أو تنازل عن أي جانب من جوانب التعريب أو أي تخل عن القيم الروحية و الثقافية ، وتؤيد اللجوء إلى استفتاء شعبي حول مستقبل المنظومة التربوية حيث تصر على أن يبقى التعليم باللغة الوطنية و بخاصة في المرحلة الأساسية والثانوية وتطالب بترك حرية الاختيار لأولياء التلاميذ لتعليم أبنائهم اللغة الأجنبية التي يفضلونها ، وهذا كله في إطار مدرسة جديدة أصيلة و متفتحة غير هجينة و غيرمعزولة عن العالم"**1.**

وبحسب بعض الدراسات حول المنظومة التربوية في الجزائر فانه من عوامل التدهور التي أفرزت الإصلاح "التسييس المفرط وانهيار القيم و نقص الوسائل البيداغوجية إضافة إلى التسيير القاصروكذا العامل الديمغرافي"**2** ، إن هذا التباين في الموقفين يعتبره البعض عائقا ابستيمولوجيا مما يعمق الصراع و لا يساعد على جمع المعطيات و التعرف على الأسباب الحقيقية المؤدية إلى النقائص ، رغم أن هذا الإصلاح جاء لمواكبة المستجدات و التطورات والاستفادة من تجارب الغير بحسب العاملين في هذا القطاع.

من منظور وزارة التربية الوطنية فان هذا الإصلاح جاء لمواجهة تحديات القرن الجديد الواحد و العشرين الذي يفرض أنظمة تربوية لمجتمعات متقدمة علميا و تكنولوجيا و اقتصاديا في إطار ما يسمى العولمة ، و التي ترتكز على المعلوماتية و تكنولوجيا الاتصال ليكون هذا الإصلاح محركا للتحولات الحضارية الثقافية و الاجتماعية،فمن منطلق أن المعلمين و الأساتذة هم العنصر الحي المتفاعل و الموصل لما في البرامج من مضامين ، والمستعمل للوسائل و المستغل لها من جهة ،وبما أن التكوين الذي أفرزته إجراءات الإصلاح يسعى لتحديث المعارف و الكفاءات التربوية لدى هؤلاء المدرسين و إعلامهم و إشراكهم في عمليات الإصلاح ، أي إضفاء نوع من

1-Tahar Kaci « *La gestion du changement dans la système éducatif* »revue Insanyat,n6,7/12/1998,p7

2- محمد بن عبد الله ،*المنظومة التعليمية و التطلع إلى الإصلاح* ،الجزائر، دار الغرب ،2005،ص . 8 .

"الممارسات و التمثلات في المؤسسة التعليمية التي يراها Pirre Bourdieu & Jean-Claude Passeron أنها شكل من أشكال إعادة إنتاج ثقافة المجتمع القائم و أنها مضمونة للحفاظ على البيئة الاجتماعية"**1**، وفي هذا الإطار قد يتجسد هذا التصور عندما تكون سلوكات وممارسات الأساتذة تلبي طموحات وأهداف السلطة الوصية من خلال تفعيل هذه الإجراءات المدونة تحت اسم الإصلاح التربوي .

الإنسان لا يستقر على حال و لايهدأ له بال ، إذا ظلت الأمور تسير على ما هي عليه يوما بعد يوم ، أو عاما بعد عام ، فإذا كان كذلك اعتراه الملل ، وأخذ ينتابه الركود و التجمد ، ويتساءل دائما هل من جديد ؟ و إذا انقلبت به الأحوال و الظروف ، اشتغل بعمل لا بد فيه من التجديد المستمر والاطلاع و البحث لملاحقة التغير السريع ، و بما أن الجزائر من الدول و المجتمعات التي تعرف تطورات متزامنة مع التطور التكنولوجي و المعرفي وفق ما يسمى العولمة بجانبها السياسي الاقتصادي و الثقافي ، فنجد أن مختلف مؤسساتها بما فيها التربوية أو التعليمية تشهد هذا التغير سواء أكان مفروضا أو بقدر الحاجة ووفق التطور. و العمل التربوي في هذه المؤسسات هو جزءمن العمل الاجتماعي و الاقتصادي و السياسي والأخلاقي،يخضع في مساره إلى تغيرات و تجديد باعتباره عملية تنموية تستهدف الارتقاء بشخصية الإنسان و قدراته وإمكانياته لهذا فالبحث الآتي سيتم من خلاله التطرق إلى طريقة ممارسة وتطبيق الإصلاح التربوي الذي تعرفه المنظومة التربوية في الجزائر، في حيز المؤسسة التعليمية كمجال وحقل للأنشطة التربوية المختلفة،ولكن من منظور الأستاذ كفاعل اجتماعي أو ثقافي ،من خلال الممارسات و التمثلات التي يعيشها في خضم الإجراءات الموجهة لتمرير الإصلاح التربوي ، جاء هذا البحث في ثلاثة فصول هامة تتوزع وفق الإشكالية التي طرحناها ، وفي نفس الوقت تحاول التطرق لمجمل المحاور أو العناصر التي تناولناها في دليل المقابلة و الملاحظات التي وجدنا أنها قد تكون عنصر و لو جزئيا من عناصر البحث المقترحة ، و لكن ما يهمنا أكثر هو الجانب الميداني الذي جاء قبل الفصول من خلال استخدامنا للمراحل المتعارف عليها في البحوث العلمية و بخاصة منها الأنثروبولوجية .

1- Bourdieu Pierre & Jean-Claude Passeron,*La Reproduction éléments pour une histoire du systèmed'enseignement* , Paris, Ed Minuit,1970,p. 25.

خصص الفصل الأول للمفاهيم الأساسية التي يدور حولها البحث بما في ذلك مفهوم التربية والتعليم كعنصرين متفاعلين داخل المنظومة التربوية و ضمن إطارها العام ،وكذا التطرق لمفهوم الإصلاح التربوي بما أنه محور البحث الذي نحن في صدد انجازه ،و كحديث عن ذلك كان لا بد من البحث عن مفهوم الممارسة البيداغوجية التي تعني الأداء التربوي و التعليمي وهذا طبعا وفق أربعة عناصر أساسية تندرج تحت ما يسمى المنهاج التربوي و البرنامج الدراسي ،ثم نتناول مفهوم المقاربة بالكفاءات كممارسة يفرضها الإصلاح التربوي ، والتغير في الحجم الساعي والتقويم التربوي الذين يتصلان بالأستاذ و التلميذ على حد سواء، وفي هذا الفصل سنتطرق كذلك للأستاذ كفاعل ثقافي داخل المؤسسة التعليمية التي هي الثانوية ، و كيف أن التغير في التمثلات ظهر بعد الإصلاح ضمن المؤسسة التربوية و الهيكل الاجتماعي العام ، طبعا هذا بالحديث عن التنشئة الاجتماعية و التربية كثقافة يمارسها الأستاذ.

أما الفصل الثاني سنتطرق للمنظومة التربوية وبخاصة في الجزائر من خلال التعرف إلى فترة النظام التربوي ، ثم سياسة التربية والإصلاح بعد الاستقلال، وكيف تم تنظيم التعليم و أهم مراحله ، بما في ذلك التكوين أثناء الخدمة للمدرسين باعتبارهم محور البحث الذي نحن في صدد انجازه ، وتطرق هذا الفصل إلى المنظومة التربوية في إطار المؤسسة التعليمية الحديثة ومستويات النظام التربوي وغاياته ، كما خص بالأساتذة في الثانوية كفاعلين اجتماعيين ضمن المؤسسة التربوية و الهيكل الاجتماعي الذي تتواجد به وتطرق إلى إصلاح المناهج كفعل ثقافي و تغيير الممارسة البيداغوجية ضمن ما يسمى الإصلاح التربوي.

تضمن الفصل الثالث المؤسسة التعليمية في الجزائر كحقل للتغير الاجتماعي ،و كعنصر هام وكيف أن الصحافةلعبت دورها في النقاش العام حول الإصلاح التربوي ،بما في ذلك الانتقال من التعليم الإلزامي إلى التعليم ما بعد الإلزامي ، وكذلك أهداف ودواعي قرار الإصلاح ،مع التطرق للتربية و الثقافة في فكر مالك بن نبي ، وشروط و مراحل الإصلاح وكيفية إنجاحه لمواجهة التحديات الموجودة وهو بالأساس فهم لبعض خصوصيات التربية من خلال أفكار أحد مفكريها .

كما تناول هذا الفصل تمثلات و ممارسات أساتذة التعليم الثانوي ، في خضم الإجراءات التي يتم بها الإصلاح التربوي في إطار من العلاقات المهنية بين الفاعلين في المؤسسة التعليمية وكيف

يحدث التكامل أو الصراع ، في حلبة ما يسمى الانتماء الحضاري للمدرسة الجزائرية و التحديات التي تواجهها ، ومن ضمنها التطور العلمي و التكنولوجي ، طبعا هذا الإصلاح لا بد له من آفاق ، سنحاول معرفة بعض منها من خلال تجربة المجلس الأعلى للتربية ، الذي اندثر ليعوضه مشروع الإصلاح التربوي ، هذا الأخير الذي مس المناهج التعليمية و طرق التدريس ، المتعلقة بالمقاربة بالكفاءة التي سنتعرف عليها من خلال ممارسات الأساتذة ، كما كان لنا طرح لمجمل الاحتياجات المهنية والإجتماعية التي يبحث عنها الأستاذ من خلال الممارسات والتمثلات التي يبديها أوالتصورات التي تلاحظ أثناء أدائه لمهنة التدريس .

1-أهداف البحث وأهميته

تظهر أهمية هذا البحث من خلال احتياجات الساحة العلمية لإبراز مدى انسجام المربي أو المدرس مع الإصلاح التربوي والمنهاج الدراسي الجديد، وكذلك مع الآليات الجديدة أو المستحدثة في النظام التربوي ،حيث أن عملية التكيف بين الفاعل(المدرس) ثقافي كان أو اجتماعي مع العملية التربوية أصبح مقياس أو مؤشر نجاح أو فشل أي مشروع إصلاحي ، فالتعرف على ممارسات الأساتذة وتمثلاتهم من خلال هذا الإصلاح التربوي هو ما يستهوي العديد من الأطراف في الساحة الفكرية و المعرفية ، بما أن هناك صراع ثقافي و فكري حول من يتولى المنظومة التربوية ،وكيف يجب أن تكون ،كما أن هذه التمثلات و الممارسات قد تكون في حد ذاتها ما يبحث عنه أي إصلاح تربوي .

من جانب آخر فتناول الموضوع من خلال مقاربة انثروبولوجية يجعله أقرب للممارسين في المجال التعليمي،كما قد يكون هذا الطرح مؤشرا علميا لإعادة تعديل أو بناء أي مشروع إصلاح طالما أنه ينطلق كما سبق و أن ذكرنا من اهتمامات و ثقافة الأستاذ الممارساتية وأهمية هذا البحث تكمن في أن هناك حاجة لم تشبع أو وجود عقبة أمام إشباع حاجتنا، أو هي سؤالاً محيراً أو رغبة في الوصول إلى حل الغموض أو إشباع النقص.

كما أننا سنحاول "دراسة الإنسان حينما يدخل في علاقة مع إنسان آخر في إطار تربوي يهدف إلى تكوين الخبرة، أو المعرفة، أو الثقافة ،أو التعليم ،أو التدريب"**1** ، أي العلاقات التي تتم بين الأفراد في الإطار التربوي (التعليمي و التعلمي)، سواء أكانت هذه العلاقات التي تتم بين تلميذ وآخر، أو بين تلميذ ومعلم ، ثم بين التلاميذ والمعلمين ككل ، وبين كل من في المؤسسة التربوية والنظام التربوي بشكل عام ، وبين كل من في الإطار التربوي والمؤسسات الاجتماعية الأخرى في المجتمع الكبير ، وهنا سنحاول استخدام التربية والمؤسسات التربوية لإصلاح المجتمع و تقدمه حيث يرى العالم" ليستر ورد Lester Word"**2** ، أن مثل هذه الدراسات توفر أساسا للتقدم.

1-علي الحوات، *أسس علم الاجتماع*، طرابلس ، ليبيا:جامعة الفاتح ،1979، ص . 84.

2-Ferréol Gilles et Allié, *Dictionnaire de sociologie*,Paris, 3ème édition, Armand Colin ,2004.P.29.

2-الإشكالية

بالنظر لاهتمامات أي باحث في ميدان العلوم الإنسانية وانطلاقا من الاحتياجات الفردية أوالجماعية، التي يمليها التغير و التطور السريع ،و كذلك الملاحظات والمعايشة اليومية لمختلف ما يحيط المنظومة التربوية في الجزائر، وضمن ما يسمى الإصلاح التربوي ، كل هذا أعطانا اهتماما بهذا الجانب الذي أصبح حقلا خصبا للدراسة ،كذلك جعلنا نقف أمام تداخل واضح بين مختلف العلوم بما فيها الأنثروبولوجيا لأننا " نعتبر دراسة السلوك التنظيمي مادة أساسية لدراسة الإدارة ومحل اهتمام العاملين و المهتمين بالإدارة على حد سواء ، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة فلابد من فهم لسلوك الإنسان الوظيفي بتحديد ما يؤثر عليه سلبا أو إيجابا ، لأنه يميز تصرفات الناس عندما يكونوا أعضاء في أي تنظيم وهو سلوك مختلف عن تصرفاتهم خارج أطر تلك التنظيمات"**1**.

و بما أن الإصلاح أفرز تغيرا في سلوكيات و ممارسات الأساتذة و خلق التميز و الاختلاف في ثقافة المؤسسة التعليمية سنحاول في هذا البحث طرح الإشكالية التالية :

إلى أي مدى يلبي الإصلاح التربوي حاجات الأستاذ البيداغوجية و ماهي الممارسات و التمثلات التي تظهر في إطار هذا التغير على مستوى أركان وعناصرالإصلاح التربوي ؟

تندرج تحت هذه الإشكالية بعض الأسئلة الفرعية التي تساعدنا في الوصول إلى الأهداف العامة للدراسة وتحدد لنا الإطار المنهجي العام الذي نسير وفقه وهي :

1- كيف يمكن لتطبيقات و ممارسات أساتذة التعليم الثانوي أن تواكب هذا التغير على مستوى العناصر والأركان التي مسها الإصلاح التربوي و ما هي تمثلاتهم في المؤسسة التعليمية ؟

2-هل ممارسات الأستاذ هي فعلا عبارة عن مجموعة من الطقوس الخالية من أي دلالات مما يعني أنه يؤدي دورا سلبيا في المؤسسة التعليمية ؟

3- كيف يمارس الأستاذ مضامين الإصلاح بحيث تستجيب لاحتياجاته المهنية و الاجتماعية التي هي في الأساس مطلب من مطالبه قبل الإصلاح و أثناءه ؟

1- محمد قاسم القريوتي ، *السلوك التنظيمي : دراسة السلوك الفردي و الجماعي في المنظمات الإدارية* ، لبنان،الطبعة الأولى دائرة المكتبات و الوثائق الوطنية ،1989، ص 18 بتصرف .

3-الفرضيات

وحتى نستطيع تناول الطرح المنهجي و نوجه صيرورة البحث الميداني قمنا بدراسة استطلاعية اقترحنا من خلالها الفرضيات التالية :

1. نوعية و فعالية الممارسة البيداغوجية للأستاذ تتوقف على مدى استشارته وإشراكه في صياغة أي مشروع إصلاحي يلبي حاجاته المهنية و الاجتماعية وبالتالي فتغيير ممارساته وفق الأوامر الفوقية و غايات السلطة الرسمية يتوقف على مدى انسجام أي مشروع إصلاح مع تطلعاته .
2. تمثلات الأساتذة تظهر من خلال أساليب وطرق ذاتية تعتمد على المبادرة والتكيف في أداء بعض الأدواردخل المؤسسة التعليمية و ليس بالضرورة التزام بما جاء به الإصلاح التربوي وبخاصة في أساليب الممارسة البيداغوجية.

للعلم تبقى هذه الفرضيات مجرد تنبؤ لما سيأتي بعد تطبيقنا لتقنيات البحث بما في ذلك المقابلات والملاحظة و المعايشة للممارسات اليومية للأساتذة، كما أنها مبنية على مطالعات نظرية و أخرى تطبيقية من الميدان .

4- الإطار التصوّري للدراسة والنظريات الموجهة لها

التربية نظام اجتماعي لها جميع خصائص النظم الاجتماعية وتتكون بنيتها من نفس العناصر التي تتكون منها النظم الاجتماعية ولذلك فإن دراسات علم الاجتماع التي يجريها علم النظم الاجتماعية تستفيد منها التربية بشكل مباشر وهذه علاقة واضحة ومباشرة بين التربية وعلم الاجتماع ، كما تستمد عملية التربية أسسها ومناهجها وأهدافها من المجتمع ومن ثقافته "لأن عمليات التنشئة الاجتماعية التي تتولاها التربية إنما تحقق عضوية الجيل الجديد في المجتمع ، عن طريق تعليمه لغة الجماعة وفكرها وتقاليدها وعاداتها وعرفها وقيمها ومهاراتها ، فالثقافة هي الوعاء الذي تستمد منه التربية أصولها ومناهجها وأهدافها المختلفة "**1**. لهذا فالأستاذ هو الناقل لهذه الثقافة لأنه الأكثر احتكاكا و مشاركة لأعمال و نشاطات التلميذ هذا الأخير الذي يعتبر محور العملية التربوية .

1-إبراهيم ناصر، *علم الاجتماع التربوي*، لبنان، دار الجيل ، 1986 ،ص50.

ويمكن فهم الأصول الاجتماعية للتربية من خلال الأوضاع الاجتماعية والأنماط السيكولوجية السائدة في التربية المجتمعية "غير أن هناك جدل قائم بين علماء التربية بشأن الوظيفة الاجتماعية للتربية ومؤدي هذا الجدل اتجاهان"**1**:

1- الاتجاه الأول : *وهذا الاتجاه* يقرر بأن التربية عليها أن تساير الأوضاع المجتمعية كما هي أي أن " وظيفتها تنحصر في المحافظة على الأوضاع القائمة، والتربية بهذا المعنى يطلق عليها تربية محافظة"**2**،إلا أننا نصطدم مع هذا التصور في كون أن الأستاذ قد يستخدم وضعيته المهنية والاجتماعية في تحريك و توجيه التعلمات و النشاطات التي قد تؤدي دورا إيديولوجيا في مجال يتراوح ما بين المطالبة والإشباع المهني و الاجتماعي.

2- الاتجاه الثاني :وهذا الاتجاه يتعدى في هذه المحاولة إلى محاولة أخرى ترى بان التربية هي أداة أساسية لخلق أوضاع اجتماعية جديدة تفضل الأوضاع القائمة وتتميز عليها، وإنها الوسيلة الكبرى لإحداث تغيرات أساسية في الأبنية الاجتماعية بهدف الوصول إلى أفضل النظم والأوضاع الاجتماعية التي تحقق أهداف أفضل للفرد والجماعة ، والتربية بحسب هذا الرأي الأخير هي التي تقرر الصيغة الاجتماعية الأكثر صلاحية للمجتمع ومن ثم فهي خلاقة ايجابية وليست سلبية تقف أهميتها عند مجرد المحافظة على ما هو موجود فقط مع العلم أنه قد ظهر اتجاه ثالث حاول التوفيق بين الاتجاهين المتعارضين السابقين وهذا الاتجاه ينظر إلى التربية نظرة شمولية .

يدخل بحثنا في إطار فهم الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية التي هي فرع من فروع أصول التربية ، "تمخض عن التفاعل الحتمي بين التربية وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا ، يدور العلم الأول حول المجتمع بنظمه ومؤسساته ومقوماته ويدور العلم الثاني منها حول الإنسان بخصائصه وطرق معيشته ويهتم بدراسة الثقافات المختلفة بجوانبها المتعددة وأثرها في نمو وتطور الإنسان. وهو ما يسمى بالانثروبولوجيا الثقافية كما يهتم بدراسة تطور الإنسان وتكيفه مع بيئته الطبيعية ويسمى بالانثروبولوجيا الطبيعية .

1- طارق عبد الرءوف عامر،أصول التربية"الاجتماعية-الثقافية-الاقتصادية"،القاهرة، دار الفكر،2008،ص.26.

2- François Gresle , Michel Panoff ,Michel Perrin , Pierre Tripier ,*Dictionnaire des sciences humaines, Anthropologie/Sociologie*, édition Nathan université Paris,1994.

يحاول هذا العلم أي الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية التوفيق بين خصائص الأفراد وصفاتهم وقدراتهم وميولهم وحاجاتهم وبين المجتمع بما له من مقومات ونظم ومؤسسات، وظروف جغرافية وسياسية واقتصادية، وعلى التربية أن تعمل في إطار ثنائي يضم الفرد والمجتمع معا يراعي ظروفها وحاجاتها ويحقق رغباتها ويلبي مطالبهم في الوقت نفسه،" ومن أبرز المداخل في الدراسة العلمية الاجتماعية للتربية مدخل يدرس النظام التعليمي من داخله وبجميع عناصره وجوانبه، والعلاقات المتشابكة والمتداخلة بين هذه العناصر وبينها وبين النظام التعليمي الذي يشملها معا، ومدخل يدرس النظام التعليمي في علاقاته بالأنظمة الأخرى كالنظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والإداري وغيرها"**1**،في علاقاتها بالنظام العام وهو المجتمع الذي يضمها كما يدرس العمليات المختلفة التي يعيش فيها الفرد خارج النظام التعليمي .

تستمد الأصول الاجتماعية والثقافية من علم الاجتماع وعلم الانثروبولوجيا ، وهي الأصول التي حولت التربية من عملية فردية إلى عملية اجتماعية ثقافية وذلك أن المدخل إلى فهم التربية ينبغي ألا يكون من زاوية الفرد وحده أو من زاوية المجتمع مجردا عن حياة الأفراد بل انه مدخل متكامل يقوم على الدراسة العضوية بين الفرد وبيئته التي تعني غيره من الأفراد وما يعيشون فيه من أنظمة وعلاقات وقيم ومفاهيم وتقاليد،فالتربية لا يمكن تصورها في فراغ إذ تستمد مقوماتها من المجتمع الذي تعمل فيه كما أنها تهدف إلى تحويل الفرد من مواطن بالقوة يحكم مولده في المجتمع إلى مواطن بالفعل يفهم دوره الاجتماعي ومسئولياته وسط الجماعة التي ينتمي إليها، وهي كذلك السبيل إلى استمرار الثقافة مهما كان الطابع العام لهذه الثقافة ودرجة تطورها ومهما كانت الصورة التي تأخذها العملية التربوية،فهي تحدث في المدرسة وفي المنزل وفي غيرهما من المنظمات والمؤسسات وهي تحدث بطريقة مباشرة "فالثقافة لا تولد مع الأفراد ولا تنتقل إليهم بيولوجيا كما هو الحال بالنسبة للون الشعر أو البشرة وإنما يكتسبونها بالتعلم والتدريب والممارسة في دوائر الحياة الاجتماعية التي يعيشون فيها منذ مولدهم "**2**.

1- علي الحوات، *أسس علم الاجتماع*، طرابلس ، ليبيا ،جامعة الفاتح ،1979، ص . 57.

2-إبراهيم ناصر، الأنثروبولوجيا الثقافية ، عمان ، المطابع التعاونية ، الطبعة2،1985،ص . 13.

5- المجال المكاني و الزماني للدراسة

هذا البحث أجريناه بثانوية حي الشهيد محمود الواقعة ببلدية حاسي بونيف ضمن مجال دائرة بئر الجير التابعة لولاية وهران أو ما تسمى بوعلقة عبد القادر (طبعا الاسم المعلق على واجهة الثانوية). افتتحت هذه الثانوية السنة الدراسية 2006/2005 ، حيث أن كل المقابلات وجهت لأساتذة هذه الثانوية كما أن تركيبة الأساتذة القدامى و المستقدمين هي من ثانوية حاسي بونيف وبداية من العام الدراسي 2010/2009 و بالضبط منذ شهر جانفي 2010 بدأنا تسجيل مختلف الملاحظات على دفتر خاص بالدراسة و هذا لفهم السلوكات و الممارسات ، وتدقيق المنهج الذي يتناسب مع هذا البحث، وبعد المناقشة المتكررة للإشكالية و مضمون المقابلة مع الأستاذ المشرف و في الورشات أعدنا تعديل المقابلات مع نفس الأساتذة تقريبا ما جعلهم يعطونا إضافات لم نكن نتوقعها،كون أننا استغرقنا ما بين ساعة إلى ساعتين مع كل أستاذ(ة) بالنظر لأهمية الموضوع.

5-1- الثانويات:Les Lycées

وهي المؤسسات التي تستقبل كل التلاميذ الذين أنهوا دراستهم بنجاح بمرحلة التعليم المتوسط لتحضيرهم للالتحاق بالتعليم العالي أو التكوين المهني أو عالم الشغل ، والثانوية هي تلك المؤسسة العمومية Etablissement public التي تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي فهي تنشأ وتلغى بمرسوم تنفيذي ، يسّير الثانوية مدير وهو المسئول الأول فيها والآمر بصرف ميزانيتها،كما يعيّن المدير وفقًا للشروط المطلوبة، عن طريق مسابقة وبعد الاستفادة من تكوين لمدة سنة بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و يساعد مديرالثانوية :

1- نائب مدير للدراسات (الناظر) الذي يتولى تحت سلطة المدير، تنسيق عمل الأساتذة والإشراف على التنظيم التربوي للمؤسسة والسهر على تطبيق المواقيت والبرامج وطرق التدريس، كما يمكن أن ينوب المدير في جميع مهامه في حالة تغيّبه أو حصول مانع له باستثناء وظيفة الآمر بالصرف التي يمكن أن تخول له بمقرر وزاري.

2- مستشاررئيسي للتربية يكلف بشؤون التلاميذ بما فيها الحركة و المواظبة .

3- مسير مالي يتكفل بالتسيير المالي والمادي للمؤسسة .

4- مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني يكلف بالمتابعة النفسية والتقويم .

5- المخبريين و عمال مهنيون وأعوان أمن.

6- الجانب المنهجي (تحديد المنهج أو المناهج الملائمة للبحث)

في بداية الدراسة النظرية أي السنة الجامعية(2009/2008) اكتسبنا بعض المبادئ الأولية في منهج وأدوات البحث الانثروبولوجي ،وبخاصة في الجانب التطبيقي الذي أجريناه بمدينة غرداية ثم من بعد ذلك و في مختلف الورشات التي كانت تناقش المشروعات الأولية لبحوث الطلبة أو حتى إشكاليات البحوث التي كانت تناقش على مستوى مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية (CRASC) بولاية وهران،استطعنا اكتساب بعض التقنيات في النقد الابستمولوجي ، ما تمخض عنه رؤية أولية و تصور أولي لهذا البحث.

في هذه المقاربة سنحاول الاعتماد على "المنهج الوصفي المكثف description dense بعد المعايشة الميدانية الطويلة لمجتمع البحث"**1** ، حيث وظفنا تقنية الملاحظة بالمعايشة والمشاركة في كل إجراءات تمرير الإصلاح التربوي رغم أنه في عامه السابع،واعتماد المقابلة الموجهة ضمن دراسةعشرة(10) حالات ، ذلك للتعرف و بطريقة دقيقة وتفصيلية على أهم التغيرات في الأدواروالسلوك لجمع بيانات و معلومات تفيدنا في التعميم بالنسبة لموضوع الدراسة، ولأن المنهج الوصفي المكثف يستدعي كذلك كما سبق وأن ذكرنا متابعة حالات محددة من خلال الاعتماد على التضامن لدى الأساتذة كشكل من أشكال المقاومة والنزاع "هذا الأخير الذي يعتبر من وجهة نظر الوظيفيين في المجتمع أن الكل أحسن من جزء يتواجد في هذا المجتمع وبالتالي فان هذا الجزء يريد البحث بطريقة عن وضعية شرعية له في هذا المجتمع و بالتالي يظهرهذا كنوع من أللاستقرارما يعني عدم تكيف مع القوانين الاجتماعية التي هي في خدمة تطور هذا المجتمع "**2** فقد خلصنا إلى كون المقابلات الموجهة و التردد الدائم والمتواصل على المبحوثين يفيدنا في فهم مختلف الممارسات و التمثلات ، لأن تصورات الأساتذة للإصلاح تختلف طبعا وفق اختلاف ثقافة كل أستاذ .

1-موريس أنجرس، *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية*،الجزائر، دار القصبة للنشر،2004،ص197.

2-François Gresle ,Michel Panoff ,Michel Perrin , Pierre Tripier ,*Dictionnaire des sciences humaines Anthropologie/Sociologie*, édition Nathan, Paris,1994,p.70.

7- أدوات وتقنيات البحث المعتمدة

اعتمادنا على المقابلة الموجهة ضمن دراسة حالات للتعرف و بطريقة دقيقة وتفصيلية على أهم التغيرات في الأدوار والسلوك لجمع بيانات و معلومات تفيدنا في التعميم بالنسبة لموضوع الدراسة، ولأن المنهج الوصفي يستدعي كذلك كما سبق وأن ذكرنا متابعة حالات محددة ،قد أكدنا اهتمامنا بها لأنها تقربنا أكثر للممارسات اليومية للأستاذ في ظل الإصلاح و توافينا بمجمل تمثلاتهم وتصوراتهم.

اهتمامنا بالدراسة جعلنا نعتمد كذلك على الملاحظة المباشرة عند جمع معلومات تتصل بسلوك الأفرادالفعلي من خلال المعايشة اليومية للأساتذة المبحوثين وهذا بداية من العام الدراسي 2010/2009 و بالضبط منذ شهر جانفي 2010 كما سبق و أن ذكرنا، وكان ذلك في دفتر خاص بالدراسة إلا أن الإشكالية لم تتضح لنا بشكل جيد في البداية فكان لزاما علينا ، القيام ببعض القراءات و الدراسات التي تناولت الإصلاح من جانبه العلمي و الأكاديمي وبالأخص جانب الممارسات والتمثلات لدى الأساتذة ، و اعتمدنا كذلك على المقالات التي كتبت على مختلف الجرائد و المجلات ، و التي عالجت الموضوع ، من جانب آخر تم تقديم وسحب الاستبيان الخاص بالدراسة الاستطلاعية شهر فيفري2010 ، لتليها و لمدة عشرة أيام إجراء مقابلات مع عشرة أساتذة في هذا المستوى التعليمي .

هذه المعطيات ساعدتنا على تحديد أهم النقاط التي مسها الإصلاح التربوي ، و أعطتنا صورة واضحة حول السلوكيات و التمثلات التي ظهرت عند الأساتذة وتتسع بأكثر جلاء يوما بعد يوم ما جعلتنا نكتشف المزيد من الآراء التي أطرت موضوعنا ، و لتأكيد مدى صحة التغير على مستوى الآراء و التطبيقات و الممارسات أردنا اثبات ذلك من خلال دراسة استطلاعية مست 100 أستاذ في التعليم الثانوي وزعت عليهم استبيانات .

تمت العملية اعتمادا على مخبرين و كان الهدف الأساسي من الاستبيان تعميق المعرفة بالموضوع المقترح للبحث ، سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية ، كما ساعدتنا هذه الدراسة على تحديد الإشكالية و تجديد الفروض ، لإيجاد وانجاز دليل مقابلة يناسب الدراسة الأنثروبولوجية

و يجاريها ويساعد في نفس الوقت على جمع معطيات إحصائية و نسب تمثل تصورات الأساتذة للإصلاح و مدى تجاوبهم من عدمه مع إجراءات تطبيقه وكيف تتجلى الممارسات ثم التصورات لدى هذه الفئة، فأي دراسة أنثروبولوجية أو سوسيولوجية كيفما كانت درجة دقتها و قيمة وصفها هي بحاجة إلى الدراسة الميدانية"لأن الجانب التطبيقي هو الذي يخول لنا القيام بنقد ابستمولوجي"**1**، بل و حتى أيديولوجي للمفاهيم و النظريات الجاهزة ، و لتحقيق الهدف سنقوم بعرض نتائج الاستمارة المقدمة لعينة البحث الاستطلاعي لاحقا.

من جانب آخر وجب علينا الخوض والبحث في بعض المداخل النظرية لفهم هذه التغيرات التي طرأت على الممارسات والتمثلات في خضم هذا التغير في المضامين و المهام أو ما نسميه المستجدات في المنظومة التربوية ،ومن خلال شغلنا وظيفة والتحقيق في العلاقات بين الموظفين فعلى سبيل المثال نجد "التحقيق العلمي الذي أجراه الانثروبولوجيF.zonabend في مصنع فرنسي لإعادة استغلال الفضلات النووية من خلال شغله لمنصب عمل"**2** ، حيث استطاع المعايشة عن كثب لحقل الدراسة كعنصر مشارك، ما جعله يعطي لدراسته بعدا علميا واضحا .

ونحن في هذه الدراسة نحاول جمع مختلف التمثلات وردود الفعل والمعلومات الاجتماعية والثقافية لذا توجب علينا"ملاحظة السلوك و إجراء مقابلات مع الأشخاص حول أنماط سلوكهم والتسجيل المنظم للبيانات باستخدام دفتر الباحث الأنثروبولوجي" **3** .

يعتبر البحث في موضوع الإصلاح التربوي، وبالتحديد الممارسات و التطبيقات وما ينجر عنه من تصادم و صراع على مستوى المنظومة التربوية هو صميم التغير الإجتماعي فقد سبق وأن أشرنا الى الصراع إلا أننا نجد مقابله شكل من أشكال الرفض لهذا الإصلاح من خلال التضامن الذي قد يتكاثف و يصبح عملا جماعيا موجها،يتمثل في الإضرابات والاحتجاجات أوالاعتصام أو التأخرأوالتغيب، هذا الواقع قد نستشفه من خلال الأعمال التي قام بها اميل دوركايم E. Durkeim الذي يعتبر أن الصراع في المجتمع الصغير سببه الأجزاء التي يتركب منها وفي كتابه التقسيم الاجتماعي للعمل الذي صدر سنة 1893 يتكلم عن هذه المجتمعات الصغيرة عندما يذكر أن

1-Jean François Baré, *les Applications de l'Anthropologie*,1éditions,Armand Colin ,2002, p .127 .

2- محمد علي محمد، *مقدمة في البحث الاجتماعي*، لبنان ، دار النهضة للطباعة، 1982، ص.273.

3- Jean Copans, *Introduction à l'ethnologie et à l'Anthropologie*,2éditions,Paris, Armand Colin 2005,p .60.

"التضامن الميكانيكي في المجتمعات المصغرة أو الصغيرة (الجزئية،الانقسامية) ومنه التضامن النظامي في المجتمعات الحديثة"**1** ، إذن فكل مل هو جديد بالنسبة لأي مؤسسة ، يخلق تجاذب لفهم هذا الجديد ما يعني في نفس الوقت آراء و ممارسات مختلفة تتجمع فيما بينها على شكل تكتلات وتقارب يحدث الانقسام داخل هذا الكل المتمثل في المؤسسة التربوية كحقل لدراستنا، فكل هذه التمثلات قد تكون مبررات لما نحن في صدد التكلم عنه .وهوالصراع والنزاع وعدم تقبل ما هوجديد، وبالتالي الاستجابة سواء الايجابية أوالسلبية لهذا التغيرعلى نطاق قد يكون أوسع إلى تعديلات في الأدوارالاجتماعية والثقافية سواء داخل المؤسسة أوخارجها،وعلى اعتبارأي بحث في العلوم الإنسانية يستدعي افتراضات سنحاول إقرارها من خلال إدماج مضمون المقابلات التي اعتمدناها في الفصول الثلاث للبحث.

الدراسة الاستطلاعية

لتحديد الوقت الذي تجمع فيه البيانات اقتضى منا القيام بدراسة استطلاعية عن أفراد العينة ففي بداية الأمر كان اهتمامنا بموضوع الدراسة كونه اهتمام ذاتي يتعلق بميدان العمل، فهو جديد يتعلق بكل ما يطرأ من تغيرات في اطار النسق العام للمجتمع ،و منها الجانب التربوي ،فالإصلاح في المنظومة التربوية ، حلقة هامة في ميدان التغير الاجتماعي لأنه مس الأفراد كفاعلين اجتماعيين و مس المؤسسة كحقل لمجموع العمليات التي تنشأ و تتكون فيها ، حيث كان الإعلان عنه سنة 2001 حلقة هامة في ما يسمى التغير بالمفهوم العلمي للمصطلح ،حيث تم إحداث تغييرات في ممارسات و تمثلات الأساتذة ظهرت مباشرة بعد البدء في هذه الإجراءات الجديدة .

للتعرف أكثر على حقل الدراسة من خلال نسب و إحصائيات ميدانية كان الهدف من الدراسة الإستطلاعية تعميق المعرفة بالموضوع المقترح للبحث، سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية كما ساعدتنا هذه الدراسة على تحديد الإشكالية و تجديد الفروض ، لإيجاد و انجاز دليل مقابلة يستجيب للدراسة الأنثروبولوجية ، ففي هذه الدراسة تم توزيع 100 استبيان يتألف من 18 سؤالا ما بين أسئلة مفتوحة وأخرى مقيدة أو موجهة .

1-Mucchielli Alex (sous la direction), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences humains* 2 ème, Armand Colin, Paris ,2004.p26

1-<u>العينة وطريقة اختيارها</u> :العينة التي اخترناها بطريقة عشوائية من 100 أستاذ في التعليم الثانوي وتمثل نسبة 4.10 **%** من المجموع العام لأساتذة التعليم الثانوي والمقدرعددهم ب2488 أستاذا للسنة الدراسية 2010/2009 "وفق ما اطلعتنا عليه مصلحة البرمجة والمتابعة لمديرية التربية لولاية وهران"**2** . هذا الاستبيان مس 04 ثانويات اختيرت بطريقة عشوائية ، يتكون هذا الاستبيان من ثلاثة محاور ، فالمحور الأول يتعلق بمعلومات شخصية حول المبحوث أما المحور الثاني عبارة عن أسئلة حول الإصلاح التربوي أما الجزء الأخير من الاستبيان فقد خص أسئلة حول الجانب الاجتماعي للمبحوث وعلاقة الإصلاح بممارسات الأستاذ وحاجاته .

2- <u>خصائص العينة</u> :

2-1-<u>الجنس و السن</u> :يتضح أن هناك 58 من الآساتذة اناث بنسبة 58% وهي نسبة كبيرة مقارنة بالذكور المقدر عددهم 42 ما يمثل 42% من العينة ،كما أن النسبة العالية من موظفي التربية والتعليم هن إناث ،أما بالنسبة لسن أفراد العينة نجد أن 72**%** منهم يتجاوز سنهم 30 سنة ، بمقابل نسبة 28% يتجاوزون 40 سنة.

2-2- <u>مادة التدريس والآقدمية</u> : نجد من بين 100 أستاذ منهم 38 أستاذا يمثل نسبة 38%يدرسون مواد علمية متمثلة في الرياضيات،الفيزياءوالعلوم الطبيعية، التكنولوجيا بهندساتها الثلاث، بمقابل62 أستاذ أي بنسبة 62% من المبحوثين يدرسون مواد أدبية هي : اللغة العربية و اللغتين الفرنسية والإنجليزية ،ومادة التاريخ والجغرافيا والفلسفة ، وهذا التباين بين المواد سمح لنا بتحديد أهم العناصر الجديدة التي جاء بها الإصلاح التربوي ، وبخصوص الأقدمية في التدريس فكل المبحوثين لهم خبرة تدريس ما بين 10 و32 سنة، أي بنسبة100% وبالتالي فأكثرهم عايش مرحلة ما قبل الإصلاح التربوي ،هذا يضمن لأن يكون المبحوثون من فئة الأساتذة الذين تجاوزت أقدميتهم10 سنوات في التعليم وذلك لاستيفاء المرحلة ما قبل الإصلاح التربوي ، ومبرر هذا الاختيار هو الإلمام بالفترات الهامة من الإصلاح من خلال الأستاذ كفاعل اجتماعي وثقافي في هذا الإصلاح ، وفي توزيع هذه الاستبيانات اعتمدنا على علاقاتنا الشخصية ببعض الأساتذة في هذه المؤسسات ،كما اعتمدنا على بعض الزملاء الذين تربطهم بنا البحوث التربوية .

2- تقرير اللجنة الولائية لإعداد مؤشرات النظام التربوي لمديرية التربية لولاية وهران ، ماي 2010 .

2-3- الجانب الإجتماعي :

في هذا الجانب نجد أن 77.00% من المبحوثين متزوجين أي 77 مبحوث ما يعني أنهم يشكلون أسرة بنوع من المسؤولية الاجتماعية حيث أن 59.74%من هذه الأسر أي46 مبحوث تضم ما بين 1 و3 من الأولاد ، في حين أن ما نسبته 25.97%من الأسر تضم أكثر من 4 أولاد أي 20 مبحوث ، كما نجد 14.28% من الآسر بدون أولاد أي11 مبحوث وهذه النسب تعطينا معطيات أولية حول الجانب الاجتماعي للمبحوثين،ما يعني وضعية اجتماعية مستقرة ، أما 23 مبحوث المتمثل في نسبة 23.00 % هم من فئة العزاب .

3-نتائج الدراسة الاستطلاعية :

3-1- فيما يخص الأسئلة الخاصة بمحور الإصلاح التربوي نجد أن 70.00% من المبحوثين لم يتعرفوا على السنة الحقيقية التي انطلق فيها الإصلاح، ما يعني إما عدم اهتمام أو عدم إشراك الأستاذ في الإصلاح بمقابل 30.00% تعرفوا على سنة بدايته، ما يعكس أن 58.75 % لهم نظرة سلبية للإصلاح ما يعني للبعض أنه لم يأتي بالجديد المفيد مقابل 41.25% يرون أن له ايجابيات و بالتالي ف 66.25% من المبحوثين يرون أنه لم يؤد فائدة شخصية ، وهي نفس النسبة غير راضية على الإصلاح مقابل 33.75 % راضون على الإصلاح لأنه أدى فائدة شخصية .

لتأكيد هذه الإجابات وفي سؤال حول رأي الأستاذ في التربية و التعليم نجد أن 65.00 % يعتبرونها في الظرف الحالي حقل تجارب، وما بين 17.50% و18.75% بالمائة بالنسبة لهم هي وظيفة لكسب مادي ولتحسين الوضع الاجتماعي، ويشترك 47.50 % من المبحوثين في كونها رسالة أخلاقية ،ما يعني إلى حد ما عدم اقتناع المبحوثين بالإجراءات التي جاء بها الإصلاح ،إلا أنهم فيما يخص النقاط التي شملها الإصلاح يتفقون في أنها شملت المناهج التربوية (طريقة التدريس) و البرنامج الدراسي المقرر بنسبة 67.50 %و75.50% على التوالي في حين أن 20.00% يرون أنها مست تكوين الأساتذة ما يعني أنها غير كافية ، من جانب آخر يقرون باعتماد طريقة التدريس الجديدة المعتمدة في الإصلاح و هي المقاربة بالكفاءة و الوضعية الإدماجية بنسبة 68.75 %و55.00% على التوالي ،في حين 16.25% يدرسون بالطريقة الكلاسيكية و10.00% يدرسون بطريقة أخرى ، وهذه الإجابات تثبت السؤال الموجه حول مدى تطبيق مضمون الإصلاح حيث نجد أن 72.50% يقرون بأنهم يطبقون هذا الإصلاح مقابل

27.50% لا يطبقونه ، و بشكل عام يبقى بعيدا عن الشروط العلمية لنجاح أي إصلاح تربوي بما أن هذه النسب التي تعبر عن الرفض تبقى بالتقدير النسبي تساهم برفضها و عدم اقتناعها في إيجاد حلبة أخرى للصراع الفكري و الثقافي والاضطراب في المنظومة التربوية .

3-2- في المحور الخاص بالإصلاح التربوي و علاقته بالجانب الاجتماعي للمبحوثين نجد أن 72.50% من الأساتذة يرون أن لهم دور في المؤسسة التعليمية ، مقابل 27.50% يرون أنه لا دور لهم في المؤسسة فهم يشعرون بالتهميش والإقصاء الموجه ، يثبت أن ما نسبته 55.00% من الأساتذة لا يتم استشارتهم فيما يتعلق بالتلميذ ،وهي قريبة من نسبة 45.00%الذين يرون أن المؤسسة تستشيرهم من بينهم فقط 10.00%يتم استشارتهم بصفة دائمة، مقابل48.75% أحيانا أما 41.25%من المبحوثين فلم يعطونا إجابة حول درجة استشارتهم من قبل إدارة المؤسسة التعليمية.

حول ما إذا كان الإصلاح التربوي قد غير من الوضع الاجتماعي للأستاذ أم لا نجد أن 65.00 % يرون أنه لم يغير من الحياة الاجتماعية في حين أن 35.00% يرون أنه أحدث تغييرا وهو ما ينعكس على السؤال الموالي الذي أجزم فيه المبحوثين على أن نظام القيم لم يتغير بمجئ لإصلاح بنسبة 60.00 % وتم ذكر بعض القيم وكيف أنها تتحكم في ممارسات الأساتذة اليومية تعطينا هذه النتائج الأولية نظرة حول الإصلاح التربوي سنحاول تجسيدها من خلال الفصول االثلاثة المقترحة في هذا البحث وهي في نفس الوقت مرحلة هامة لإتمام دليل المقابلة الذي سنكيفه مع الدراسة الأنثروبولوجية التي نحن في صدد انجازها .

كما أن الملاحظة المباشرة لمختلف الممارسات والأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأساتذة مكنتنا من فهم البيئة الحقيقية للعملية التربوية ، وكيف أنها تتأثر بكل ما هو جديد وهنا نقصد الإصلاح التربوي ، فيرتبط الناس ببعضهم البعض عن طريق التفاعل فيما بينهم ، "وهذا التفاعل يتم بطرق أو عمليات تؤدى وتمارس في المجتمع ويطلق عليها مصطلح العمليات الاجتماعية وهي عبارة عن أنماط سلوكية متكررة يقوم بها الأفراد"**1** ، و الأستاذ هو فرد من هذا المجتمع وظيفته الحفاظ على النظام الاجتماعي ، وتمارس العمليات الاجتماعية بما فيها التعليم بمستويات ثلاثة، أو صور ثلاث كما يلي :

1. المستوى الأول : تفاعل بين الأفراد فيما بينهم، أي تفاعل أستاذ مع آخر أو مع تلميذ أو مع عضو من الطاقم الإداري في المؤسسة التربوية،وفق عامل اشباع الحاجة الفردية منها النفسية و الاجتماعية كالحاجة الى الاستقرار و الانتماء و عامل المرونة كاستجابة الأستاذ للمؤثر الجديد.
2. المستوى الثاني: تفاعل بين الأساتذة فيما بينهم و في نفس الجماعة الأكبر ، عندما نتكلم عن التعدد النقابي بنفس المؤسسة التربوية ، وعن الاساتذة الذين لا ينتمون الى أي فرع نقابي .
3. المستوى الثالث: تفاعل الأساتذة كمجتمع مصغر كتفاعل جماعة أو أكثر في مجتمع آخر.

وما يهمنا في هذه الدراسة المستوى الأول لأنه الأقرب للبحث الأنثربولوجي ، كما أن تقنية المقابلة الموجهة و الملاحظة المباشرة ، تكون مركزة وأكثر دلالة و فعالية.

جدول رقم 1:مجموع المقابلات الموجهة للمبحوثين

رقم المقابلة	الجنس	المادة	الخبرة المهنية	الحالة العائلية	عدد الأولاد
01	ذكر	علوم اقتصادية	10سنوات	متزوج	02
02	أنثى	لغة انجليزية	16سنة	متزوجة	بدون
03	أنثى	لغة فرنسية	19 سنة	متزوج	02
04	ذكر	لغة عربية	15سنة	متزوج	بدون
05	أنثى	الرياضيات	20سنة	متزوجة	02
06	أنثى	فلسفة	12سنة	متزوجة	03
07	ذكر	علوم فيزيائية	11سنة	أعزب	/
08	ذكر	تاريخ و جغرافيا	10سنوات	أعزب	/
09	ذكر	الرياضيات	19سنة	متزوج	02
10	ذكر	علوم فيزيائية	10سنوات	متزوج	01

تركيزنا على هذه المقابلات لا يعني الاستغناء عن الدراسة الاستطلاعية التي هيأت لنا أرضية البحث و المقاربة الآنثروبولوجية ، خاصة عندما نعلم أنه من خلالها تم تأكيد فرضية التهميش الذي يؤكده المبحوثون عند استصدار الاصلاح التربوي ، كما أنها قربتنا لمفهوم التمثلات ، عندما يعتمد الآستاذ على بعض الآشكال و التصورات في تجسيد الاصلاح بطريقة تخصه .

1-أحمد زكي بدوي، معجم *مصطلحات العلوم الاجتماعية*، بيروت، مكتبة لبنان ،1978، Social Process .

الفصل الأول

المفاهيم و المتغيرات في المنظومة التعليمية

تمهيد

1)مفهوم التربية.

2)مفهوم التعليم.

3)الإصلاح التربوي كفعل ثقافي .

4)المؤسسة التربوية والهيكل الاجتماعي .

5)الأستاذ كفاعل ثقافي .

6)الممارسة البيداغوجية و الهيكل الاجتماعي .

6-1- المنهاج التربوي والبرنامج الدراسي .

6-2- المقاربة بالكفاءات .

6-3- الحجم الساعي .

6-4- التقويم التربوي .

7) التغير في التمثلات والممارسات .

8)التنشئة الاجتماعية والتربية كثقافة .

خاتمة

تمهيد

التطرق لأي دراسة كيفما كانت ينبغي الوقوف قبل كل شئ على المصطلحات المشتركة، أو المتغيرات التي تتكرر في تصورنا لأن هذا يعطينا حدودا غير مرئية للدراسة ، ما يمهد لتحضير القراءات التي تخص هذا الموضوع أو هذه الدراسة ، طبعا هذه المفاهيم التي نبحث عنها لا بد أن ترتبط ببعضها لتكون لنا فيما بعد تصور عام حول الإشكالية التي نحن في اطار التحضير لها.

اذن التمعن في القراءات يكسبنا تنوعا في التعاريف و المفاهيم ،بحسب البيئة وبحسب الزمان و المكان و بشئ من النقد الابستمولوجي لهذه المفاهيم والمصطلحات ، و بقدر من الموضوعية التي تتميز بها العلوم الانسانية و الاجتماعية ، على اعتبار أن لكل علم ثم لكل ظاهرة وفكرة مرجعية و تناول سابق،وبداعي التراكمية المعرفية و العلمية سنستصيغ هذه المفاهيم و نطورها حتى تتكيف مع أهداف الدراسة التي نصبو الى انجازها .

لهذا سنحاول في هذا الفصل التطرق لمجمل المصطلحات التي يدور حولها البحث،على أن نحترم خصوصية هذه المقاربة الأنثروبولوجية ، والأخذ بعين الاعتبار مختلف العلوم الاجتماعية بما فيها علم الاجتماع و علم النفس،وذلك بالنظر لإختلاف وجهات النظر بين هذه العلوم و التي تصب كلها في قالب الإثراء العلمي و الغنى المعرفي، وفي هذه العناصر التي سنشرحها قد تقتصر على مفكرين دون غيرهم ، هذا لا يعني الاستغناء عن الآخرين ، وانما الهدف الأوحد تقريب المصطلحات والمفاهيم بحيث تؤدي وظيفتها في هذه المقاربة الأنثروبولوجبة.

قد تتكرر بعض المفاهيم و ذلك لأنها من صلب الدراسة ،وهي في نفس الوقت الحدود غير المرئية التي تكلمنا عنها ، والتي تعطي لهذه الدراسة نوع من الطرح العلمي و الموضوعي الذي يبحث عنه أي باحث أو طالب ، كل هذا عبارة عن كلمات مفتاحية يستنير بها كل قارئ لهذه الدراسة ، مع العلم أن مفهوم الممارسات و التمثلات جعلناه ضمن المفاهيم المتداولة في هذا الفصل و التي لا تبعد عن الفرضيات التي شكلناها .

1- مفهوم التربية

ظهرت التربية مع ظهور الإنسان على وجه الأرض وشعوره بكيانه باعتباره فردا في جماعة من الجماعات كالأسرة أو القبيلة وبدأت في وسط مليء بالكائنات الحية المختلفة وكان لابد له من الدخول في تنافس مع مختلف هذه الكائنات من أجل أن يحافظ على بقاء حياته واستمرارها مستغلا قواه الجسدية للتغلب على كل ما يواجهه من مشكلات وقد أدرك أنه متميز عن باقي المخلوقات الحية وأنه متفوق عليها وأن عليه أن يستغل هذا التميز والتفوق بعقله لتحسين ظروف حياته وكان أول شيء سخر له عقله وأفكاره هو القدرة على ملاحظة الظواهر الطبيعية المحيطة به للعمل على الإفادة منها في حياته ، وبذلك بدأت تتكون لديه المعارف والمعلومات والخبرات المختلفة التي أخذت توفر له مع مرور الزمن كيفيات جديدة .

ومن هذا المنطلق يمكن القول أن تفاعل الإنسان كان مستمرا مع بيئته التي أصبحت مدرسته الأولى إذ كان ينهل منها المعرفة ويتعلم مهامه ويمارسها وهذا التفاعل المستمر بينه وبين بيئته هو ما نسميه " التربية التي هي الحياة نفسها ولذا تتسم التربية بأنها عملية إنسانية تختص بالإنسان وحده دون سائر المخلوقات لما ميزه الله بالعقل والذكاء والقدرة على إدراك العلاقات واستخلاص النتائج وتأويلها فالفرد يمكنه أن يتعلم وينقل ويضيف ويحذف ويغير ويصحح فيما يتعلمه"**1** .

وإن التربية عملية اجتماعية تختلف من مجتمع لأخر وذلك حسب طبيعة المجتمع والقوى الثقافية المؤثرة فيه بالإضافة إلى القيم الروحية كما أنها تعني التنمية ولهذا تجد أن التربية لا تمارس في فراغ بل تطبق على حقائق في مجتمع معين حيث تبدأ مع بداية حياة الإنسان في هذا المجتمع ، ومن ثم فإن أي تربية تعبر عن ، وجهة اجتماعية لأنها تعني اختيار أنماط معينة في الأنظمة الاجتماعية والخلق والخبرة ومعنى هذا أن محور الدراسة في التربية هو المجتمع فمنه نشتق أهدافه وحول ظروف الحياة فيه تدور مناهجها، ولهذا نجد أن المجتمع هو الذي يحتوي التربية في داخله . ويمكن القول أن التربية تستند إلى أصول مستمدة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة مثل علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ وعلم الإنسان وعلم السياسة وعلم الاقتصاد والفلسفة وعلم الحياة .

1-طارق عبد الرءوف عامر، *أصول التربية"الاجتماعية–الثقافية-الاقتصادية"* ،القاهرة ، دار الفكر،2008، ص 14 .

نجد أن للتربية أصولها الاجتماعية والثقافية المستمدة من علم الاجتماع وعلم الانثروبولوجيا وهي الأصول التي حولت التربية من عملية فردية إلى عملية اجتماعية ثقافية ، ذلك أن المدخل إلى فهم التربية ينبغي أن يقوم على الدراسة العضوية بين الفرد وبيئته التي تعني غيره من الأفراد وما يعيشون فيه من أنظمة وعلاقات وقيم وتقاليد ومفاهيم .

فالتربية لا يمكن تصورها في فراغ إذ تستمد مقوماتها من المجتمع الذي تعمل فيه ، كما أنها تهدف إلى تحويل الفرد من مواطن بالقوة بحكم مولده في المجتمع ، إلى مواطن بالفعل يفهم دوره الاجتماعي ومسئولياته وسط الجماعة التي ينتمي إليها وهي تحدث بطريقة مباشرة فهي تحدث في المدرسة وفي المنزل وفي غيرهم من المنظمات والمؤسسات وهذه(التربية) وسيلة لاستمرار الثقافة مهما كان الطابع العام لهذه الثقافة ودرجة تطورها حيث أن الثقافة لا تولد مع الأفراد ولا تنتقل إليهم بيولوجيا كما هو الحال بالنسبة للون الشعر أو البشرة وإنما يكتسبونها بالتعلم والتدريب والممارسة في دوائر الحياة الاجتماعية التي يعيشون منذ مولدهم .

ما دامت أصول التربية تعني جذور النظريات التربوية التي تصدر عنها ومنابعها التي تنبثق منها وما دامت هذه الجذور متعددة ومتنوعة بتعدد صلات التربية لكثير من النظم الاجتماعية وبتعدد العلوم التي تعتمد عليها ، كان ولابد وأن تتعدد هذه الأصول وتتنوع وتختلف ، ذلك لأن هذه المنابع أو الجذور يمكن إرجاعها إلى أفكار فلسفية أو أوضاع اقتصادية أو اجتماعية أو أحداث تاريخية أو تغيرات ثقافية ومن ثم يمكن الحديث عن أصول فلسفية للتربية وأصول اقتصادية وأصول اجتماعية وأصول تاريخية ، ثقافية ، إدارية ، سياسية ونفسية وغيرها كما وأنها تختلف في محتواها ومضمونها باختلاف المجتمعات وباختلاف الحقب والعصور الزمنية فهي متغيرة ومتطورة بتغير الزمان والمكان .

فالتربية"نظام اجتماعي لها جميع خصائص النظم الاجتماعية وتتكون بنيتها من نفس العناصر التي تتكون منها النظم الاجتماعية ولذلك فإن دراسات علم الاجتماع التي يجريها علم النظم الاجتماعية تستفيد منها التربية بشكل مباشر"1 ، وهذه علاقة واضحة ومباشرة بين التربية و علم

1- عمر محمد التومي الشيباني، *التربية و تنمية المجتمع العربي* ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، الطبعة2 ، 1999 ، ص91.

الاجتماع كما تستمد عملية التربية أسسها ومناهجها وأهدافها من المجتمع ومن ثقافته لان عمليات التنشئة الاجتماعية التي تتولاها التربية إنما تحقق عضوية الجيل الجديد في المجتمع عن طريق تعليمه لغة الجماعة وفكرها وتقاليدها وعاداتها وعرفها وقيمها ومهاراتها فالثقافة هي الوعاء الذي تستمد منه التربية أصولها ومناهجها وأهدافها المختلفة والتربية هي مؤسسة الثقافة التي عن طريقها يمكن تغيير عقول الأفراد وتجديدها.

2- مفهوم التعليم

التعليم هو المجهود الذي يبذله شخص(معلم) لمعونة شخص آخر هو المتعلم لإكساب خبرة معينة للتلميذ ، أو لنقل خبرته(المعلم) إلى التلميذ (المتعلم)،لذا نقول إن عملية التعليم هي عملية حفز و استثارة قوى المتعلم العقلية و نشاطه، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعلم و لا تتم عملية التعليم إلا بوجود ثلاثة عناصر**1** وهي :

أ- المعلم: أو الأستاذ والمرشد أو الموجه الذي يقوم بعملية التعليم و التأهيل و الإرشاد.

ب- المتعلم: و هو التلميذ الفرد الذي يريد أن يتعلم.

ج- المادة: أو موضوع التعلم المنشود أو المقرر و هو حلقة الوصل بين المعلم و المتعلم.

والتعليم وسيلة هامة و أساسية في العملية التربوية ، فإذا كانت التربية عبارة عن إيقاظ قوى المرء الكامنة في الأفراد ، فان هذا الإيقاظ يكون بواسطة التعليم ، ولأهمية التعليم جاءت المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية تعليمية ، تقوم على مساعدة الأفراد على التكيف مع بيئتهم ، ومع الحياة من حولهم ،وتعدهم لاكتساب معيشتهم كما تعدهم لمهنة .

و يمكن القول بأن العملية التعليمية تتكون من ثلاث (ميمات) تتفاعل و تتشابك داخل إطار (ميم) أكبر ،والميمات الثلاث هي المعلم والمتعلم ،والموضوع (المادة) ، أما (الميم) الأكبر هي المدرسة وهي بدورها تمثل المجتمع الأكبر الذي يعيش في حالة حراك اجتماعي و مجتمعي مستمر، ويمثل الشكل التالي تفاعل العملية التعليمية :

1-إبراهيم ناصر،أسس التربية،عمان، دار عمار للتوزيع و النشر، الطبعة 2،1989، ص . 22.

3- الإصلاح التربوي كفعل ثقافي

إن إصلاح المضمون التعليمي لا يؤتي أكله كاملا إلا إذا بدأ بإصلاح المستوى القاعدي في الابتدائي و المتوسط و الثانوي و امتد بعد ذلك إلى المستوى الجامعي ، ومع التسليم بأن المشكلة ليست من أين نبدأ ؟

وإنما هي أن نبدأ بالفعل ، فانه من الضروري أن نلاحظ أن المتعلم لا يقضي في المؤسسة الجامعية أكثر من ثلث الفترة التي يقضيها في المراحل السابقة (أربع سنوات مقابل ثلاثة عشر سنة إذا حذفنا مدارس الحضانة التي لا تستقبل إلا نسبة ضئيلة من التلاميذ) و هذه الفترة على درجة من الطول بحيث تكفي لترسيخ مجموعة من العادات و الميول و الاتجاهات و القيم التي يصعب تعديلها في المراحل التالية ، و لذلك بدأت بوادر الإصلاح دائما في المرحلة القاعدية لتنتشر آثارها في النسق التعليمي بأكمله فمنذ أن حدد "جون جاك روسو"1، ملامح (أميله) و المضمون التربوي في تحوير مستمر تتعدل المناهج فيتغير المضمون و يتجدد المضمون فتبتكر أدوات جديدة للتوصيل و هكذا دواليك .

تعرف هذه الحركة باسم المدرسة المفتوحة أو المتجددة و هي المدرسة التي ساهم في تشييدها كل من (دوكرولي) 1932 و(باركهورست) و(شبورن) 1950، وكوزنيه وفرنييه و بياجيه1966 وهيلين دويتش 1970 الخ .... ، فلم يعد المحتوى التعليمي يقتصر على المصنفات التقليدية بل أصبحت مادته تستخرج مما يحدث من تطورات علمية و ثقافية و سياسية في العالم الخارجي فالمدرسة أو "كازاديبانبيني" كما يسميها منتسوري 1952 هي البيت الذي يشيده المتعلم اليوم ليعيش فيه غدا ، "و غاية العملية التربوية هي أن يتعلم الناس كيف يتعلمون على امتداد حياتهم أي كيف يمارسون حريتهم بنظام"**2.**

1-علي أقانزيني،*الجمود و التجديد في التربية المدرسية*،ترجمة عبد الله الدائم،دار العلم للملايين ،لبنان ،طبعة أولى 1981،ص 19.

2- محمد العربي ولدخليفة ، *المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية ، مساهمة في تحليل و تقييم نظام التربية و التكوين والبحث العلمي*، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،1989، ص30 .

4- المؤسسة التربوية والهيكل الاجتماعي

إن المؤسسة التربوية ليست وحدة منعزلة عن الهيكل الاجتماعي العام بمختلف بنيانه فهي في الواقع حلقة في السلسلة الاجتماعية و هي و إن كانت أهم حلقاتها من حيث الحجم و التنظيم بعد المؤسسة العسكرية ،فان وظيفتها لا تكتمل إلا إذا تآزرت معها جهود المؤسسات الاجتماعية الأخرى المتصلة بها، مثل الأسرة و النادي و البلدية و الجماعات التلقائية و هي تلك الجماعات التي يكونها أطفالنا في الأحياء المكتظة بالسكان بوجه خاص و تتخذ نواص الشوارع و منعطفات الأزقة مسرحا لنشاطها الترويجي و غير الترويجي ، و كذلك وسائل الإعلام المسموعة و المرئية و المطبوعات و الملصقات التي تلعب دورا هاما في توجيه اهتمام الطفل و خاصة في مرحلة الطفولة الثالثة ، التي يتعرض فيها لخطر التخلف الدراسي ، فالمدرسة بناء أساسي من أبنية المجتمع و أعمدته ، أوجدها لتقوم بتربية أبنائه و تنشئتهم وصبغهم بصبغة تتوافق مع أهدافه .

أن هذا التكامل و التآزر لا يعفي المؤسسة التربوية من مسؤولياتها إذ عليها أن تستقطب اهتمامات التلميذ في حل التناقضات التي يعيشها خارج جدرانها ، و هي تناقضات ناشئة عن التحولات السريعة و المتلاحقة في البنيات الاجتماعية التقليدية و الريفية تجعل الطفل يشهد عددا من النماذج السلوكية أو العقليات المتعارضة و هي في مواجهة و صراع ، "فهناك هوة بين النمط التقليدي و الريفي للحياة و بين مطالب المدينة و مقتضياتها ، ففي المؤسسة التربوية يمكن أن تحدث أكبر تنمية يشهدها المجتمع ألا و هي ترقية الإنسان و تحريره من أغلال الأمية و الإطاحة بالبدع و الشعوذة و الاتجاهات الرجعية"**1** .

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

1- محمد العربي ولدخليفة ،*المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية*، مساهمة في تحليل و تقييم نظام التربية و التكوين و البحث العلمي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1989، ص43 .

يحتل مفهوم المؤسسة وضعا مركزيا في الأنثروولوجيا بما أنه يدل في اصطلاحه الأشمل على كل ما يشكل في مجتمع ما جهازا منظما يهدف إلى تفعيل أو تكاثر هذا المجتمع و ينتج عن إرادة أصلية (فعل التأسيس)، و عن ايمان مضمر على الأقل ،فالمؤسسة تفترض بالضرورة قيما وقوانين يمكن أن تكون اعتيادية ، رسمية أو أن تصاغ على شكل شيفرات أيضا ، و بما أن البحث الذي بين أيدينا يعالج الإصلاح التربوي فنجد أن هناك اتجاه يرى أن سبيل إصلاح المجتمع هو إصلاح التربية و هو اتجاه نجد على رأسه الاتجاهات التي انبثقت من أنظار جون جاك روسو التربوية و من أفكار عالم الاجتماع إميل دوركايم والذي عرف انبعاثا له في صورة جديدة لدى أصحاب التربية المؤسسية من أمثال لوبرو"Lobrot" وروخرز"Rogrers"،الا أن الثانوية كالمؤسسة تربوية في الجزائر تعتمد اتجاه ايديولوجي نراه وفق الآتي :

1-4 - المبادئ والأسس التي تقوم عليها المدرسة الجزائرية

يشكل هذا الموضوع تمهيدًا مدخليا للمحور المتعلق بتنظيم الدراسة وسيرها بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي . وعلى هذا الأساس فسنركز فيه على تقديم ما تضمنه القانون التوجيهي للتربية الوطنية (القانون رقم04/08، المؤرخ في 2008/01/23)**1**، بخصوص النقاط الثلاثة التالية:

4-1-1-رسالة المدرسة الجزائرية ومهامها:

يحمل القانون المشار إليه أعلاه ، المدرسة الجزائرية رسالة "تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه متفتح على الحضارة العالمية". وفي هذا الإطار فإن " المدرسة تضطلع بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل". (المادة3) .

4-1-2-المبادئ الأساسية للتربية الوطنية:

يحددالقانون التوجيهي للتربية الوطنية المبادئ الكبرى التي ينبغي أن تقوم عليها التربية الوطنية. ومن هذه المبادئ نذكر فيما يلي بعض من تلك التي لها علاقة بتنظيم الدراسة وسيرها:

أ- يحتل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية (المادة7) .

1- Bulletin Officiel,*Loi d'orientation sur l'éducation Nationale,*Numéro spécial,alger,février 2008 .

ب -تعتبر المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية (المادة16) .

ج -التعليم إجباري لجميع الفتيان والفتيات البالغين من العمر 6 سنوات إلى 16سنة كاملة(المادة12).

د- التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية في جميع المستويات (المادة13).

ه- يجب على التلاميذ احترام معلميهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية الآخرين. يتعيّن على التلاميذ الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة، لاسيما تنفيذ كل الأنشطة المتعلقة بدراستهم وكذا المواظبة واحترام التوقيت والسيرة الحسنة واحترام قواعد سير المؤسسات والحياة المدرسية (المادة20).

و- يجب على المعلمين والمربين عموماً، التقيد الصارم بالبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية المعلمون مسؤولون عن الضرر الذي يسببه تلاميذهم في الوقت الذي يكونون فيه تحت رقابتهم (المادة22).

ز- يشارك الأولياء، بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية، مباشرة في الحياة المدرسية، بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين والمربين ورؤساء المؤسسات، وبالمساهمة في تحسين الاستقبال وظروف تمدرس أبنائهم (المادة25).

4-1-3- الأحكام المشتركة الخاصة بتنظيم التمدرس:

من بين هذه الأحكام نذكر ما يلي:

أ- تشكل الأهداف والبرامج التعليمية (التي يصدرها الوزيرالمكلف بالتربية الوطنية) الإطار المرجعي الرسمي والإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية الممنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية منها والخاصة (المادة29).

ب- تستغرق السنة الدراسة بالنسبة إلى التلاميذ 32 أسبوعا دراسياعلى الأقل، موزعة على فترات تفصلها عطل مدرسية، يحددها سنويا الوزير المكلف بالتربية الوطنية (المادة31).

ج- يتم التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية سواء في المؤسسات العمومية أوالمؤسسات الخاصة للتربية والتعليم(المادة33).

د- يدرج تدريس اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية من اجل الاستجابة للطلب المعبر عنه عبر التراب الوطني (المادة34).

ه- يمنح تعليم المعلوماتية في كافة مؤسسات التربية والتعليم (المادة36).

و- تعليم مادة التربية البدنية والرياضية إجباري على كل التلاميذ والتلميذات من بداية التمدرس إلى نهاية التعليم الثانوي.

ز- تتكون منظومة التربية الوطنية من المستويات التعليمية التالية:

-التربية التحضيرية .

-التعليم الأساسي الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط .

-التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(المادة27).

هذا الإطار الرسمي قد لا يتكون لدى الأساتذة دائما ، فحسب المقابلات التي أجريناها مع المبحوثين يبقى القانون التوجيهي مصدر بعيد المنال عن هؤلاء الفاعلين ، فحول مصدر المعلومات الخاصة بالإصلاحات : يذكر المبحوثين أن مضامين الإصلاح يتم الحصول عليها عن طريق الأقراص المظغوطة (CD) التي سلمت للثانوية، إضافة إلى الاحتكاك بالزملاء الأساتذة فيما بينهم داخل و خارج المؤسسة عن طريق الوراق(الانترنيت)،ويذكر أحد الأساتذة حسب (المقابلة رقم1) أن أغلب العناوين الالكترونية هي من ولايات مختلفة كما أن الندوات هي الأخرى مصدر هام لهذه المعلومات، إلا أنها في نفس الوقت لا يكون لها فائدة لأنها تهتم فقط بمدى تقدم البرنامج فهي تقيد التعليمات و المتابعة ، ويذكر أحد المبحوثين أن الندوات و الأيام الدراسية(المقابلة رقم2)هي الأخرى مصدر هام لهذا الإصلاح ، في حين يقول آخر أن إدارة الثانوية ،والندوات و الملتقيات و الجرائد كلها من مصادر الحصول على مضامين الإصلاح ، ما يعطينا فكرة أن مضمون الإصلاح يبقى غائبا الى حد بعيد عن القراءة العلمية له من طرف الأساتذة .

5- الأستاذ كفاعل ثقافي

إن إنتاج أفراد متماثلين و مبرمجين على نحو متماثل يلزم و يحدث تاريخيا إنتاج أعوان برمجة هم أنفسهم مبرمجين على نحو متماثل ، وأدوات محافظة و توريث مغايرة ، و بفعل أن الديمومة الضرورية حتى يحدث التغيير هو على الأقل أجل مساو للزمن الضروري لإنتاج نتاج متماثل لمعيدي إنتاج محولين .

أي أن إنتاج أعوان قادرين على إتيان فعل محول و معيد إنتاج التكوين الذي هم أنفسهم كانوا متلقين ، و بفعل أن المؤسسة المدرسية هي من يمتلك كليا بشكل خاص بموجب وظيفتها الخاصة سلطة اصطفاء و تكوين أولئك الذين تودعهم مهمة تأييدها عبر فعل يمارس طيلة فترة التعليم فتلقى نفسها بسبب ذلك من ثمة في أكثر المواقع ملائمة لفرض قيم تأييدها الذاتي ،أن تستخدم بعض سلطتها على إعادة تأويل القيم الخارجية وذلك أمر عليها يسير، فنقول وبفعل أن الأساتذة يمثلون أكثر النتاجات اكتمالا لنسق الإنتاج ،هم الموكول إليهم من بين ما أوكل إليهم إعادة إنتاجه ،و في هذا الصدد نجد أن إميل دوركايم"لاحظ في مؤسسات التعليم تاريخا مستقلا نسبيا،و أن يكون إيقاع تحول المؤسسات و الثقافة المدرسية بطيئا بشكل خاص"**1.**

نظرا للدور المنوط بالتربية نجد أن هناك جملة من التعاريف المحددة لمفهوم المدرس فقد يطلق عليه مرة بالمربي ، وأخرى بالمعلم ،وثالثة بالمدرس ..فتعدد هذه المفاهيم له مغزاه و أهدافه نظرا لمهامه المختلفة في ذات الوقت ، والتي تتوضح لنا من خلال تعريف دي لاندشير :«المدرس هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس» (Gilbert Delandshere ,1974,44).

يقارب هذا التعريف مفهوم المدرس بمفهوم المربي ،الذي يشرف على تربية و توجيه القاصرين نحو المثل و القيم الاجتماعية ، ولئن كان هذا التعريف قد حصر مهمة المدرس في التربية .إلا أن ذلك يعتبر دورا موازيا لأدوار المدرس أو مهامه ، و لهذا فهو تعريف محدود ، ولا يعبر عن التكليف الحقيقي للمدرس الذي يجعل مهمته عملية معقدة و صعبة ، وتتطلب منه عدة تأهيلات وصفات مهنية .

1- بيار بورديو و جان كلود باسرون، *في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم* ،ترجمة : ماهر تريمش، بيروت ،المنظمة العربية للترجمة،توزيع مركز دراسات الوحدة العربية ، الطبعة الأولى ،2007 ، ص346 .

أما تورستن حسين(Torsten Husen ,1983,p182) فيرى أن"المدرس هو منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم عمله مستمر و متناسق فهو مكلف بإدارة سير و تطور عملية التعلم و أن يتحقق من نتائجها " ،في حين يرى ابن خلدون "أن التفنن في تعليم العلم يكون بالاستيلاء عليه ومن خلال ملكة في الإحاطة بمبادئه و قواعده و الوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، فتعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه "**1**.

وهنا يرى الأساتذة أن المعلومات المستقاة حول الإصلاح غير كافية (المقابلة رقم1و3) وهي بشكل عام إعادة تنظيم الأنشطة الدراسية(المقابلة رقم2) وهي لا تواكب التطور(المقابلة رقم5) وحسب (المقابلة رقم1)دائما يقول الأستاذ " تم وضعنا في مهمة التنفيذ فقط فلا يجوز إبداء الرأي لأن من وضع البرامج هي لجان متخصصة عليا".

6- الممارسة البيداغوجية

يمثل السير البيداغوجي جميع التدخلات والإجراءات العملية التي يساهم فيها كل من المدير والأسرة التعليمية في المؤسسة المدرسية ، وحتى الأولياء من أجل تحقيق النجاح المدرسي ،ويحدد وفق مجموعة من الأبعاد منها مكانة المتعلم وتحرير المبادرات و المسؤولية ، و مشاركة مختلف الفاعلين ، و مساهمة المحيط الاجتماعي للمؤسسة التعليمية ، والدور التربوي للأستاذ ،يمكن قياسه وفق مقياس للسير البيداغوجي"**2** ، من المعلوم أن الشخص العاقل لا يتحرك طالما لم يقتنع بصواب المبادرات الجديدة التي تقترح عليه،والأمر كذلك لدى المدرسين فإستراتيجية التغيير تتطلب انضمامهم المبدئي وإدراكهم إدراكا واضحا للنتائج التي ستترتب على ذلك ، وللحصول على قبول واسع ينبغي أن تفسح للمدرسين فرص التعبير بكل حرية عن شكوكهم و تخوفاتهم أو مقاومتهم ،حتى لا يضلوا الطريق فيطبقوا ما يعتقدونه صوابا أو ما يتصورون من واجبهم فعله باسم الإصلاح ،فالمدرس مدعو للتخلي قليلا عن السهولة التي تمنحها العادة و التي يشعر بها و هو يعرضالمعارف وأن ينتقل إلى ميدان يصبح فيه مكونا أكثر مما هو مدرس ومنظما لوضعيات أكثر مما هو موزع للمعارف .

1-عبد الرحمن ابن خلدون ،*المقدمة المسمى ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب والبربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر*، لبنان، دار الفكر،2004،ص413.

2- رشيدة آيت عبد السلام ،*لماذا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا المشروع*،الجزائر ، منشورا الشهاب ،2008، ص23 .

هذه الرؤية قد تخيفه لأنه ليس في مقدور كل المدرسين أن يكونوا باستعمال الكفاءات و لو رغبوا في ذلك ،فنموذج التعليم البنائي و التفاعلي لا يفهمه و لا يقبله كل الناس، من جانب آخر في مواجهتهم للمدرسة واجباريتها يختلف رد فعل الفئات الاجتماعية ، "حيث تتبنى الطبقات العليا مواقف تمكنها من الاستفادة من وضعيتها،في حين تعمد الطبقات الدنيا إلى مقاومة شديدة"**1.**

ولتحليل هذه الوضعية يستعير "ميششللوبرو" بمفاهيم علم النفس الاجتماعي معتبرا بأنه « إذا اعتبرنا الطبقة الشغيلة التي تسمى كذلك يدوية تتوفر على ثقافة فرعية داخل الثقافة الكلية للمجتمع فان كونها يدوية يجعلها تطور بعض السلوكيات و القيم و الأحاسيس الفنية و الايجابية،لكنها بالمقابل تحاول الانغلاق كغيرها من الثقافات الأخرى»**2**.

فهناك ثقافة ضمنية من طبيعة شمولية تقف في وجه الثقافة المكتوبة التي تروجها المدرسة إنها لا تناقض فقط الثقافة المدرسية المكتوبة ، ولكن فعل المقاومة يبقى متبادلا ، على اعتبار أن الأستاذ يرى من صلاحياته اختيار التدبير المناسب الذي يفيد التنظيم لإعداد خطة لبلوغ الأهداف واختيار الوسائل والأدوات وهيكلتها وجدولة الوقت و توزيعه وفق حاجات التلميذ التعلمية ،ذلك أنه يجد نفسه محور و أساس الممارسة البيداغوجية الهادفة ، ما يعطينا دلالة على النقد الذي يوجهه لآليات مشروع الإصلاح التربوي ،وفق المقابلات التي أدرناها مع الأساتذة.

لا شك أن المهنة قابلة للتغير وأن تغيرها يمر بالخصوص عبر بروز كفاءات جديدة (بالعمل مع احترافيين آخرين ، بتطور تعليمية المواد) أو بتكثيف الكفاءات المعترف بها لمواجهة تفاوت المستويات ، فضلا عن تطور المناهج ، فكل مرجع ينحو نحو التقادم ،لأن الممارسات تتغير والتصورات والطرائق تتحول في نفس الوقت .

انه يتوجب على المدرسين أن يتحكموا في معارف فعل التعليم وأن يكونوا قادرين على تقديم الدروس و أن يديروا القسم ويقيموا أعماله ، فلو نحتكم لصيغ (Formules Synthétiques) لوافق الجميع على أن مهنة "التعليم تتمثل أيضا في إدارة تدرج التعلمات أو في إقحام التلاميذ في

1- Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron,*La Reproduction éléments pour une histoire du systeme d'enseignement* , paris,Ed Minuit,1970,p19.

2- مصطفى عشوي، *أسس علم النفس الصناعي التنظيمي*،الجزائر ،المؤسسة الوطنية للكتاب ،الطبعة1،1992،ص28.

لا شك أن المهنة قابلة للتغير و أن تغيرها يمر بالخصوص عبر بروز كفاءات جديدة (بالعمل مع احترافيين آخرين ، بتطور تعليمية المواد) أو بتكثيف الكفاءات المعترف بها لمواجهة تفاوت المستويات ، فضلا عن تطور المناهج ، فكل مرجع ينحو نحو التقادم،لأن الممارسات تتغير والتصورات و الطرائق تتحول في نفس الوقت ، انه يتوجب على المدرسين أن يتحكموا في معارف فعل التعليم أن يكونوا قادرين على تقديم الدروس وأن يديرواالقسم ويقيموا أعماله،ونحتكم لصيغ استخلاصية)Formules Synthétiques(لوافق الجميع على أن مهنة التعليم تتمثل أيضا في "إدارة تدرج التعلمات أو في إقحام التلاميذ في تعلماتهم و أعمالهم" ، فممارسة بيداغوجية تعميمة (Pédagogie Frontale) وإجراء فحوص منتظمة و إخطار التلاميذ المهددين و إخبارهم بفشلهم المحتمل هي طريقة تقليدية كفاية "لإدارة تدرج التعلمات" ، بينما" ممارسة التقويم التكويني و الدعم المدمج و أشكال أخرى لتفريد التعليم لتفادي تفاقم الفروقات هي طريقة أخرى أكثر ابتكارا و إبداعا فحركية المهنة تعتمد على عشر عائلات كبيرة للكفاءات"**2**.

1- Perrenoud Ph, La Pédagogie à L’école Des Différences Fragments D’une Sociologie De L’échec,Paris,Esf éditeur, 2éd, p26.

2- رشيدة آيت عبد السلام ، لماذا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا المشروع ، منشورا الشهاب ،الجزائر،2008، ص46 .

6-1- المنهاج التربوي والبرنامج الدراسي

6-1-1-المنهاج التربوي والعملية التعليمية

يستخدم مفهوم العملية التعليمية Process-Processus في علوم كثيرة للدلالة على معنى تتابع الظواهر تتابعا يكشف عن وحدة ما ، و يوجد فرق بين الظاهرة و العملية ، فالعملية هي الوظيفة الفعالة أما الظاهرة فهي النتيجة المترتبة عن هذه الوظيفة، و في علم الاجتماع يستخدم مفهوم العملية مقترنا بصفة اجتماعية و تشير إلى التفعيل بين أجزاء البناء الاجتماعي و يوجد نوعان أساسيان من العمليات الاجتماعية:

عمليات تؤدي إلى التجميع و يؤدي فيها الاتحاد دورا في الاتزان و الاستقرار في المجتمع من خلال تدعيم و تقوية الروابط و العلاقات الاجتماعية و من أهم العمليات في هذا الصنف نجد "التعاون ، و القوانين و التمثيل، وعمليات تؤدي إلى التفريق و تبعا لذلك يختل التوازن القائم في المجتمع و ينتج عن ذلك التفكك و عدم الترابط بين مختلف العناصر في المجتمع و من أهم العمليات في هذا الصنف نجد المنافسة ، الصراع ، المعارضة"**1**.

و الواقع أن عمليات التفريق و التجميع هي عمليات تتابعية في المجتمعات البشرية و على أساسها تحدث الحركة في المجتمع و تعطي له مدلول السياق الزمني ، و من هنا تبرز أهمية مفهوم العملية الاجتماعية في العلوم الاجتماعية حيث يمنح النظرية الاجتماعية أبعاد التغيير و من بينم علماء علم الاجتماع الذين كرسوا جزءا من اهتماماتهم لمفهوم العمليات الاجتماعية:

نرى أن جمبلوفيكسGumplowiez يعتقد أن" العملية الطبيعية تنطوي على تفاعل متبادل بين عناصر متنوعة ، أما الأشياء المتماثلة فلا يسود بينها تفاعل ، و تقوم العملية الطبيعية على عنصرين أساسيين في نظره هما التنوع (التباين) بين العناصر ، و التفاعل المتبادل بينهما ، و قد أكد جمبلوفيكس أهمية العمليات الخاصة بالصراع و المنافسة"**2** ، و هذا ما صرح به معظم المبحوثين على أن:

1- محمد عاطف غيث، "عملية" في قاموس علم الاجتماع، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، ص350.

2-Perremond Ph,*La Pédagogie à L'école des Défférences Fragments d'une sociologie de l'échec*,ESF éditeur , 2éd,paris,1996,p24.

"البرامج التي تقدم للتلميذ لا تراعي أو تلمس الحياة العملية إلا قليل و هذا يشكل نقصا كبيرا في فهم الطالب مجالات الحياة ، فالتغيير كبير خاصة إذا علمنا أن البرامج التي كانت تدرس قديمة ولا تتماشى مع آخر مما وصل إليه الإنسان في مختلف المجالات و كذا ابتعادها عن الواقع العلمي.

يرى المبحوثين أن المنهاج هو مضمون المواضيع الجديدة في برنامج الإصلاح التربوي ويرتكز على طريقة إلقاء الدروس بنموذج المقاربة بالكفاءة إضافة إلى الزيادة في الحجم الساعي للمواد و (المقابلة رقم 2) إضافة إلى استعمال وسائل جديدة في إلقاء الدروس ك Data Choo أي العاكس الضوئي كما أن تنوع الكتاب المدرسي شكلا و مضمونا (رغم الأخطاء) قد يسهل في الممارسة وفق التدريس بالكفاءات (المقابلة رقم 3) و المنهاج هو الكل الذي يعتبر البرنامج جزءا منه (المقابلة رقم 4) .

تعتمد المناهج المطبقة في التعليم الثانوي العام نفسها لأنها تمثل القاعدة الأساسية في تكوين تلاميذ المرحلة الثانوية بحسب الإصلاح التربوي ، ويمكن ثراؤها ب:

- اختيار نشاطات اثرائية معمقة تتفق مع رغبات التلاميذ انطلاقا من الطريقة التي يعتمدها الأستاذ.
- تصميم مشاريع علمية و أدبية فردية، والعمل على تنفيذها وفق معايير علمية محددة، هو الأستاذ حب كل المقابلات يرى أن ينقص التكوين على مثل هذا الأداء.

6-1-2-البرنامج الدراسي

هي مجموعة من الدروس الموزعة حسب الشعب و المستويات خلال السنة الدراسية حسب (المقابلة رقم 5)، وهي جزء من المناهج(المقابلة رقم 4)، والبرنامج بشكل عام هو إعادة تنظيم الأنشطة الدراسية حسب(المقابلة رقم 2) ، وهو ما يسمى بالتوزيع السنوي أي كل (الدروس المسطرة)كما أنه تم حذف الجانب الرياضي من مادة الفيزياء بحسب (المقابلة رقم 1)و بالتالي فهناك تغير في محتوى البرامج من خلال الإضافات الموجودة (المقابلة رقم 3) ،وحذف وتغيير لبعض العناصر و المشاكل الفلسفية ،لربط مشكلة بأخرى فلسفيةبحسب(المقابلة رقم 2)،كما حذفت دروس المنطق و المجموعات والإنشاءات الهندسية، مع تبعثر الدروس الأخرى لدا فمن الصعب على التلميذ فهمها بحسب(المقابلة رقم 5)،اضافة الى اسقاط تدريس الوطن العربي في مادة الجغرافيا لأقسام 3 ثانوي حتى أصبح التلميذ الجزائري لا يعرف شيئا من اقتصاديات الوطن العربي(المقابلة رقم 6)،و تم الاستغناء عن النص القرآني و النبوي بحسب(المقابلة رقم 9).

6-2- المقاربة بالكفاءات

6-2- 1-المقاربة بالكفاءة كتمثل لدى الأساتذة

والكفاءة تتطلب توظيف مجموعة من المعارف عن الموضوع المعالج و معارف لغوية ونفسية ،اجتماعية لاستعمالها كقدرة إستراتيجية وضرورية في الوضعيات المناسبة ، وتظهر الكفاءات في سلوكات قابلة للملاحظة ، وهي قابلة للتقييم بفضل مجموعة من الأداءات التي ينجزها الفرد، و تعرف الكفاءات 1بالنظر إلى الأعمال التي تمكن من انجازها ، و هذه الأعمال ذات طابع اجتماعي مثلا سياقة سيارة باحترام قانون المرور ،أو كتابة رسالة وفق التقاليد و المعايير الجارية وعلى سبيل الحصر يعيش المدرس إلى جانب تلاميذه و يلاحظ بعض السلوكات الاجتماعية.

قد ينسى الإنسان سبب وجود بعض الممارسات و لكنه "يستمر فيها خضوعا للعادة ولأن السابقين اعتمدوا على نفس الطريقة اعتقادا منهم أن آثار هذه الطقوس لا تكون إلا حميدة "**2** وأن تغييرها سيكون من باب المجازفة ، "وفي ميدان التربية يمكن كذلك ذكر بعض الممارسات غير المؤسسة منطقيا و التي يصعب تبريرها مثلا نجد العقوبة المتمثلة في نقل جملة عشرات أو مئات المرات،وهو عمل ينفر التلميذ إلى الأبد من الكتابة"**3**.

لدى فكلما كان المدرسون متمسكين بالطقوس الجارية في المؤسسة التعليمية دون تعليلهم هذا التشبث، كلما استلزم التفكير في أسباب الإصلاح و إحداث انضمامهم إليه من أجل التغيير ،فالمتعلم انطلاقا من حتمية التغيير مطالب بالبحث عن المعلومة و معالجتها مع زملائه في عمل جماعي يأخذ قرارات و يقدم أعمال و يفكر في مسار تعلمه، فهو في مواقع يطلب منه أن يكون أكثر نشاطا و أكثر حركية عوض أن يكتفي بالاستماع للدرس .

1- رشيد آيت عبد السلام ، *لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع* ،الجزائر ،منشورات الشهاب،الطبعة1، 2005 ،ص11 .

2 11 .

3-Depover Cristian & Noël Bernadette,*L'évolution des Compétences & des processus Cognitifs Bruxelles* ,De Boeck,1999,p16 .

حسب المبحوثين(المقابلات العشر) يرون أن التعداد الكبير للتلاميذ وضعف المستوى و كثافة البرامج ،وعدم توفر مكتسبات قبلية لدى التلاميذ ، كل هذا لا يسمح بتطبيق المقاربة بالكفاءة وبالتالي فهم يعتمدون التلقين أي الطريق القديمة ، ولكن إذا توفرت الشروط الحقيقة فمن الممكن التدريس وفق المقاربة بالكفاءة ، وعموما فهذا استنتاج لعدم امتثال الأساتذة لما جاء به الإصلاح بخصوص التدريس وفق هذه الطريقة .

6-3- الحجم الساعي

تدوم الدراسة في التعليم الثانوي ثلاث سنوات (سنة في الجذع المشترك ، وسنتان بعده) وتتوج بشهادة التعليم الثانوي العام ، ويراعى في توزيع التوقيت الاستجابة للمبادرات الفردية والجماعية ،سواء أكانت من الأساتذة و من التلاميذ ، وفي هذا المجال يمكن أن يحقق العمل بنظام الدوام المتواصل العالية و المردودية لهذه المبادرات ، إلا أنه و بحسب المقابلات ، فالأساتذة يرن أن مضمون البرنامج و المنهاج الدراسي لا ينسجمان مع الحجم الساعي الذي يبقى ناقص برغم وجود 35 ساعة على أقل من التدريس في الأسبوع . مخصصة لكل تلميذ وموزعة بمعدل 18 ساعة لكل استاذ في الأسبوع ، الا أنه وحسب كل المقابلات فالحجم الساعي لا يتناسب مع المنهاج المقرروغيركافي ، بخاصة في أقسام السنة الثانية و الثالثة ثانوي ما يجعل البرنامج السنوي في النهاية مبتورا، وهذا تعبير عن نقص تقدير لدى معدي البرنامج السنوي بيالنسب لكل المواد ،ما يجعل الممارسة البيداغوجية ، وعامل الزمن و الوقت عند الأستاذ ،مربوط بالإسراع في انجاز كل البرنامج ،دون مراعاة حاجة الاستيعاب عند التلميذ ، كما يتصور الحجم الساعي كشكل من أشكال الجزاء المادي المتعلق بالراتب أو الأجرة ، ما يلزمه اتمامه ولو كان على حساب التلميذ محور العملية التربوية ، والمستهدف الأول من الاصلاح .

6-4- التقويم التربوي

6-4- 1- إجراءات التقويم

تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية، قبل الانطلاق في تطبيق المناهج الدراسية للسنة الجارية في استغلال و تحليل النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة الدراسية السابقة و كذا نتائج الفحوص التشخيصية التي تم إجراؤها على تلاميذ مختلف مستويات التعليم في مطلع

السنة الدراسية يقوم مجلس التعليم بإعداد مخطط سنوي للتقويم على ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة و المتضمنة مخططات التقويم و المشاريع العلاجية البيداغوجية، يحدد في هذا المخطط برنامج خاص برفع مستوى القسم، أشكال و فترات التقويم حسب كل مستوى و كل مادة و أساليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم و العلاج البيداغوجي التي ستنظم طوال السنة الدراسية، و يكون هذا المخطط قابلا للتعديل حسب التدرج في التعلمات.

يأخذ التقويم البيداغوجي1،خلال السنة الدراسية أشكال متنوعة حيث يتم عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة للتعليمات ،ويكون على شكل :

1. استجوابات شفوية و كتابية.
2. عروض ووظائف منزلية.
3. فروض محروسة.
4. اختبارات.

تنظم هذه النشاطات حسب التدرج في التعليمات الواردة في المناهج الدراسية الرسمية وتتخلل هذه التعليمات المنتظمة نشاطات خاصة بإدماج مكتسبات التلاميذطبقا لمبدأ الإدماج ومن ثمة ،ينظم المدرس حصصا يعود من خلالها التلاميذ على توظيف واستعمال - بصفة تدريجية - المعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد الحلول المناسبة لوضعيات مشكلة التي تبدأ في البداية بالبساطة والسهولة ثم تتعقد تدريجيا، بعد هذه الحصص ينظم المدرس نشاطاته الخاصة بالتقويم.

تهدف إلى وضع التلاميذ في وضعيات مشكلة تستدعي توظيف مكتسباتهم ،تجري هذه العمليات في نهاية:

1. كل وحدة تعلم على شكل استجوابات أو فروض محروس.
2. عدة وحدات تعلم على شكل فرض محروس أو اختبار.

1- « إصلاح المنظومة التربوية » الإطار المرجعي العام للنظام التربوي،مجلة المربي،،م.و.ب،(الجزائر) عدد01.(2004).

وهكذا فإذا اختبار الفصل الأول يهدف إلى توظيف معارف التلاميذ المكتسبة خلال هذه الفترة وإذا كان اختبار الفصل الثاني يسمح للتلاميذ بتوظيف مهارتهم المكتسبة خلال الفصلين الأولين فإن اختبار الفصل الثالث سيقوم بصفة شاملة كل تعليمات السنة .

أما بالنسبة للتقويم في نهاية الأطوار، فسيكون على شكل امتحان الذي يقيس مدى تحكم التلاميذ في اللغات الأساسية وفقا لمستويات الكفاءات المسطرة في كل طور تعليمي.

وعليه فإن اختبار التقويم لابد أن يستجيب لمجموعة من المبادئ التي تضمن مصداقيتها الموضوعية و العدل و الإنصاف بين التلاميذ وذلك بالحرص على:

1. تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم .
2. تنويع محتوى المواضيع ليتجاوز مجرد مراقبة حفظ المعلومات، يطلب من التلميذ توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في وضعيات مشكلة .
3. تقديم وضعيات جديدة وذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها التلميذ في القسم .
4. إعداد مواضيع تتميز بالوضوح والدقة والاعتناء بصياغة التعليمات المقدمة للتلاميذ .
5. بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة .
6. تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.
7. تحديد المدة اللازمة لإنجاز النشاط وأخذه بعين الاعتبار في إعداد الموضوع المقترح للتلاميذ مع وضع معايير لتقييم الإنتاجات الكتابية في المواد الأدبية والنشاطات العلمية .
8. إعداد سلالم تنقيط دقيقة ومفصلة.

فضلا عن ذلك فإن اختبارات التقويم بمختلف أشكالها (الاستجوابات، التمارين التطبيقية في القسم، الواجبات المنزلية ، الفروض،.....) لابد أن تصحح، على أن ترفق العلامة المسندة لها بملاحظات نوعية خاصة بكل تلميذ، لا تكون من النوع الذي تعودنا عليها إلى يومنا هذا (غير كاف، ضعيف، متوسط، حسن، جيد جدا، ممتاز)وإنما تعبر عن النتائج التي يواجهها، وكذا مستويات الكفاءات التي التي وصل إليها وتوجيهات تقدم للتلميذ لضمان السير الحسن لمسار التعليم. كما ينظم المدرس حصصا خاصة بتصحيح الفروض والاختبارات تبني من خلالها

الأجوبة النموذجية باللجوء إلى تقنيات وأساليب التصحيح الفردي والتصحيح الجماعي،أما نشاطات العلاج البيداغوجي فتنظم حسب نتائج هذا التقويم النوعي.

7- التغير في التمثلات والممارسات

وهو القانون الدائم في الحياة ويقصد به تحول المجتمع من حالة إلى حالة .ويقول هيروقليطس الفيلسوف اليوناني في ذلك"إن التغير قانون الوجود،والاستقرار موت و عدم.ويرى علماء العصور الحديثة أن كل شئ متحرك بل و في حركة دائمة و متطورة،أما الثبات فشيء مرحلي،آني ،مؤقت ونسبي ،وتبقى الظاهرة الاجتماعية صحيحة الى أن يكتشف ظاهرة تناقضها أو تغير تركيبها أو تغيرها كليا"**1**.

يلاحظ باشلار Bachelard 1996 أن المدرسين يجدون صعوبة في إدراك أن تلاميذهم لا يفهمون لأنهم ضلوا الطريق إلى المعرفة بسبب العراقيل و عدم اليقين ،لهذا يحاول الأستاذ الذي يعمل انطلاقا من تمثلات التلاميذ أن يعود من حين إلى آخر بذاكرته إلى العهد الذي كان لا يعرف فيه أي شئ ،يحاول أن يضع نفسه موضع المتعلمين ،أن يتذكر أنهم ان كانوا لا يفهمون فإنما ذلك لا يعود لضعف إرادتهم و إنما لكون ما يتراءى لعين الخبير واضحا جليا يبدو لعين المتعلم اعتباطيا تعسفيا لا معنى لهفي هذا الصدد نجد كروبوتكن الذي أكد أهمية التعاون بالنسبة للعمليات الاجتماعية و بالز الذي نجح نجاحا كبيرا في إخضاع "مفهوم العملية الاجتماعية لأسلوب البحث التجريبي مستخدما الجماعات الصغيرة التي تجتمع لحل بعض المشكلات كنموذج مصغر للجماعة البشرية"**1**.

و هنا حديثنا عن العملية الاجتماعية هو تعبير عن نشاط إنساني يتضمن عناصر و ظواهر وممارسات مختلفة تتصل مع ما يمارسه الأستاذ كعضو فاعل للنشاط المدرسي التعليمي،وبلا شك فهو يتاثر و يؤثر بكل ماهو جديد ، وعلى سبيل الحصر في اطار الاصلاح التربوي.

1-ناصر إبراهيم ، *علم الاجتماع التربوي* ، بيروت، دار الجيل،2004،ص30.

8- التنشئة الاجتماعية والتربية كثقافة

تستمد الأصول الاجتماعية و الثقافية من علم الاجتماع وعلم الانثروبولوجيا وهي الأصول التي حولت التربية من عملية فردية إلي عملية اجتماعية ثقافية وذلك أن المدخل إلي فهم التربية ينبغي ألا يكون من زاوية الفرد وحده أو من زاوية المجتمع مجردا عن حياة الأفراد ، بل انه مدخل متكامل يقوم علي الدراسة العضوية بين الفرد وبيئته التي تعني غيره من الأفراد وما يعيشون فيه من أنظمة وعلاقات وقيم ومفاهيم وتقاليد ، "فالتربية لا يمكن تصورها في فراغ إذ تستمد مقوماتها من المجتمع الذي تعمل فيه كما أنها تهدف إلي تحويل الفرد من مواطن بالقوة يحكم مولده في المجتمع إلي مواطن بالفعل يفهم دوره الاجتماعي ومسئولياته وسط الجماعة التي ينتمي إليها ، وهي كذلك السبيل إلى استمرار الثقافة مهما كان الطابع العام لهذه الثقافة ودرجة تطورها ومهما كانت الصورة التي تأخذها العملية التربوية فهي تحدث في المدرسة وفي المنزل وفي غيرهما من المنظمات والمؤسسات وهي تحدث بطريقة مباشرة"**1**، فالثقافة لا تولد مع الأفراد ولا تنتقل إليهم بيولوجيا كما هو الحال بالنسبة للون الشعر أو البشرة وإنما يكتسبونها بالتعلم والتدريب والممارسة في دوائر الحياة الاجتماعية التي يعيشون فيها منذ مولدهم .

يتدرج كل طفل إنساني في مجتمع متكون بالفعل وينشئ علاقات إنسانية مع أفراد من هذا المجتمع لهم عاداتهم وتقاليدهم وأنماط سلوكهم وطرق قيامهم بالأعمال المختلفة ونظرتهم إلى الأمور ومشاعرهم وأحاسيسهم وقيمهم وعاداتهم ، وعلى مدى سنوات قليلة يكون قد اكتسب معظم هذه الطرق والعادات والقيم والمبادئ كمكونات لشخصيته وذلك عن طريق التفاعل والإجتماعي بين هذا الطفل وبين بيئته الإجتماعيةفي كليتها .

تعتبر التنشئة الإجتماعية من العمليات الأساسية في حياة الإنسان وتكمن أهميتها في أنها تقوم بتحويل الفرد من مخلوق ضعيف عاجز إلى شخصية قادرة على التفاعل في المحيط والإجتماعي الذي يحتويه ،ومن جانب تساعد الفرد على الانتقال من الأتكالية المطلقة والاعتماد على الآخرين والتمركز حول الذات في المراحل الأولى من عمره إلى الاستقلالية والاعتماد على

1- نفس المرجع السابق ،ص23.

النفس عبر المراحل الارتقائية من عمره .

وتعد التنشئة الإجتماعية في مرحلة الطفولة والشباب على درجة كبيرة من الأهمية سواء بالنسبة للفرد نفسه أو بالنسبة للمجتمع ففيها يتم رسم ملامح شخصية الفرد ، وتتشكل عاداته واتجاهاته وقيمه وتنمو ميوله واستعدادته وتتفتح قدرته وتتكون مهاراته وتكتسب أنماطه السلوكية وخلالها أيضاً يتحدد مسار نموه العقلي والنفسي والإجتماعي والوجداني وفقا لما تساهم به مؤسسات التنشئة الإجتماعية والأسرة النظم التعليمية دور العبادة الأندية وسائل الإعلام .

ومن ثم فلكل منها أهميتها الخاصة بها بيد أن النظم التعليمية تلعب أهم الأدوار وأقواها تأثيراً فى حياة الأفراد لذا يحرص القائمون عليها والعاملون فيها توسيع دائرة التفاعل الإجتماعي للفرد من جميع أفراد النظام التعليمي وخاصة المعلمين باعتبارهم القدوة له ، والنموذج السلوكي فضلاً عن أنه يتأثر بالمنهج الدراسي فيزداد علماً وثقافة ، بالمعايير والأدوار الإجتماعية وضبط النفس والتوفيق بين حاجاته الغير وبالتالي يصبح فرداً مكتمل النمو له شخصيته المميزة التي تمكنه من أن يستمتع بحياته فى توافق مع نفسه ومجتمعه ومن ثم تتحقق أهداف التنشئة الإجتماعية.

يكتسب الطفل من خلال عملية التنشئة الإجتماعية مع أسرته وغيرها من المؤسسات المناط بها مهمة التنشئة الإجتماعية في المجتمع ، اللغة والعادات والمعاني والمواقف والأساليب المرتبطة بإشباع الحاجات والرغبات كما ينشأ لدى الطفل في هذه العملية القدرة على توقيع ردود فعل الآخرين تجاه بعض مطالبه وسلوكه .

8-1- *مفهوم التنشئة الاجتماعية :*

شغلت "التنشئة الإجتماعية"**1**، اهتمام الكثير من علماء النفس والتربية والاجتماع والأنثروبيولجي مما أدى إلى تنوع تعريفاتها وبالرغم من تعددها فإنه يمكن تصنيفها وفقاً لما يأتي : يمثل موضوع التنشئة الإجتماعية واحدا من الموضوعات الهامة التي أولاها علماء التربية اهتمامهم الواضح على اختلاف تخصصاتهم وقد تطلبت الدواعي والاعتبارات الأكاديمية هذا الاهتمام ومبرراته .

2-François Gresle,Michel Panoff,Michel Perrin , Pierre Tripier ,*Dictionnaire de sciences humaines Anthropologie/Sociologie*, édition Nathan, Paris,1994.p42.

يشير مفهوم التنشئة الإجتماعية إلى "العملية التي يتعلم بواسطتها أو من خلالها الأفراد قيم ولغة المجتمع والسلوك المتوقع منهم كأعضاء في المجتمع ويتم ذلك من خلال الأسرة أو المدرسة وحتى زملاء الرفاق ، وتعتبر عملية التنشئة الإجتماعيةSocialication من أهم العمليات الإجتماعيةالتي تحدث في المجتمع وينظر علماء الاجتماع إلى هذه العملية على أنها التي عن طريقها تتكون الشخصية الإنسانية "**1**.

ولذلك تعرف التنشئة الإجتماعية على أنها عملية يكتسب الفرد عن طريقها الذات الإجتماعية ويتكون بناء الشخصية ، كما أن المجتمع تنتقل ثقافته من جيل إلى آخر عن طريق هذه العملية .

وتعرف التنشئة الإجتماعية أيضاً على أنها التطبيع والإجتماعى للإنسان أو هي العملية التي تساعد على بناء الشخصية التي بمقتضاها يتحول الفرد من كائن بيولوجى عند مولده إلى كائن إجتماعي يكتسب خبراته وتجاربه من سبقوه إلى الحياة ويؤثر ويتأثر المجتمع الذي يعيش فيه .

وتعرف التنشئة الإجتماعية أيضاً بأنها العملية التي يتمكن الفرد من خلالها من اكتساب المعايير الإجتماعية الخاصة بمجتمعه في أي وقت وتساعدهم على تنمية قدراتهم درجة كافية وتساعدهم على الأداء وخاصة فيما يرتبط بالنواحي الجسمية والاقتصادية والعاطفية .كما يمكن تعريف التنشئة الإجتماعية بأنها العملية التي بواسطتها يتعلم الإنسان طرق وسبل العيش فى المجتمع أو الجماعة البشرية وتشتمل هذه العملية على أنواع عديدة من التربية .

- " العملية التي يتم من خلالها التوفيق بين دافع الفرد ورغباته الخاصة وبين مطالب واهتمامات الآخرين والتي تكون متمثلة في البناء الثقافي الذي يعيش فيه الفرد " .
- "العملية التي توجه الفرد إلي ضروب السلوك الملائمة من منظور المجتمع الذي يعيش فيه والنائي به عن أخرى غير مرغوبة أو ملائمة وكفها " .

" العملية التي يكتسب الفرد بموجبها الحساسية للمثيرات الاجتماعية كالضغوط الناتجة عن حياة الجماعة والتزاماتها وكيفية التعامل والتفاهم مع الآخرين وأن يسلك مثلهم أثناء الاستجابة للمثيرات المختلفة " .

2-François Gresle,Michel Panoff,Michel Perrin , Pierre Tripier ,*Dictionnaire de sciences humaines - Anthropologie/Sociologie*, édition Nathan, Paris,1994.p58. -

" عملية تعلم وتعليم تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلي اكساب الفرد سلوكا ومعاييرها واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية " .

- " عملية تعلم قائم علي التفاعل الاجتماعي تكسب الفرد سلوكا يمكنه من القيام بأدواره الاجتماعية وفق توقعات أعضاء جماعته والاستجابة للضوابط الداخلية والخارجية للسلوك" .
- "العملية التي بواسطتها يتم تعلم وتعليم أعضاء الجماعة الجدد المشاركة الفعالة التي تجعل الفرد قادرا على النشاطات الاجتماعية للجماعة " .
- " تعلم الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي للمعايير والأدوار والاتجاهات وهي عملية نمو فالفرد يتحول من تمركزه حول الذات إلي فرد ناضج يدرك معنى المسئولية الاجتماعية " .

وهكذا ومن خلال ما سبق يمكن القول أن التنشئة الاجتماعية عملية إنسانية أي تخص الأفراد الإنسانيين فقط اجتماعية أي تحدث داخل الجماعات البشرية وحسب قائمة علي التفاعل بين طرفين تتضمن تعليما موجها من الطرف الأول وهو المنشئ وتعلما واكتسابا من الطرف الآخر وهو المنشئ موضوعاتها ومادتها ثقافة المجتمع بكل ما فيها من قيم وعادات وتقاليد ومعارف ومعايير ومعتقدات وغيرها تهدف إلي ان يتعلم الفرد من خلالها طرق وأساليب معيشة جماعته التي ينتمي إليها ومجتمعه الذي هو عضو فيه مما يمكنه من شغل مكانته أو مكاناته داخل جماعاته أو مجتمعه وما يتعلق بهذه المكانات من أدوار وفهم أدوار الآخرين الذين يشغلون معه مكانات مناظرة بنفس الجماعة وذلك معناه أن التنشئة الاجتماعية هي العملية التي يتم بواسطتها استدخال قيم ومعايير الجماعة في مفهوم ذات الفرد ،يكون الأستاذ المحرك لهذا الاستدخال و التحويل وبالتالي فالتنشئة الاجتماعية على هذا المستوى أي بالمؤسسة التعليمية ،مصدرها بالأساس الأستاذ.

1-إبراهيم ناصر، *أسس التربية*، عمان، دار عمار للتوزيع و النشر، الطبعة 2، 1989، ص33.

خاتمة

كما هو معلوم فان فان الاصلاح الشامل و العميق للمنظومة التربوية الذي تطرقنا له في هذا الفصل مرورا بالجانب التاريخي التطوري لهذه المنظومة ، ما هو الا جزء من الموضوع الذي سنحاول من خلاله فهم ممارسات و تمثلات الأساتذة ، خاصة عندما يتعلق هذا بالعناصر التي يذكرها المبحوثين وتتكرر عند المقابلات التي أجريناها معهم ،فان جانب المفاهيم التي يعطوها لنا فيما يخص التعليم والتربية والى موضوع الاصلاح فهم يتمثلونه على طريقتهم ، خاصة عندما يقرون أنهم لم يستشاروا في ذلك و يعتبرون هذا الاصلاح سياسي أكثر منه تربوي يمس التلميذ والأستاذ على حد سواء ، ولما كانت الغاية الأساسية للمناهج الجديدة هي صقل مواهب التلاميذ وتنمية ملكاتهم و حسهم المدني و جعلهم قادرين على فهم قيم المواطنة ، فهي بالنسبة للأستاذ الذي يعتبر المأمور بتجسيدها ميدانيا ، يجد نفسه يتخبط بين البرنامج السنوي والحجم الساعي وطريقة المقاربة بالكفاءات ، محاولا فهمها ما يضيع وقتا كبيرا رغم أنه يتلقى تكوينا، يبقى بعيدا عن حاجاته المهنية الخاصة بالممارسة البيداغوجية.

ومن خلال الاجابات المقدمة بعد المقابلات ومن خلال الملاحظة المباشرة والمعايشة اليومية يتضح لنا أن الأستاذ ، يستعمل مختلف مكتسباته القديمة من خلال آليات التلقين و المحاكاة ذات الطابع التراكمي، مع استعانة محدودة جدا للمقاربة بالكفاءات و بالأهداف أو الوضعية الإدماجية التي يجد نفسه غير مكون فيها بحسب التوجيهات الرسمية التي يتلقاها من طرف مفتش المادة ، وبتصريح من أغلب المبحوثين يقرون أنه حتى المفتشين يفتقدون الى تكوين على هذه الطريقة والغرض منها اكساب التلاميذ معارف وسلوكات عدة،كما أن الحجم الساعي المقرر للبرنامج السنوي غير كافي بالنظر لكثافة هذا الأخير مما يجعله لا يكتمل في غالب الأحيان بخاصة في السنة الأولى و السنة الثانية ثانوي ، و يمتد هذا البتر في البرنامج السنوي حتى عند تلاميذ الأقسام النهائية مما يجعلهم يطالبون في كل سنة بما يسمى العتبة(الدروس المحددة المبرمجة للإمتحان في شهادة البكالوريا) ، كل هذا يجعل الأستاذ يعتمد على المرونة وعلى ثقافته في تقديم الدروس وفق هذا الواقع،ليتمثل في ذلك الاصلاح التربوي على طريقته، وهنا يخلق أثرا على التنشئة الاجتماعية لدى التلميذ ، لإنه قد يبتعد بممارساته الجانب العلمي الى أشكال ثقافية تصطدم مع واقع التلميذ وهنا يحدث التنافر، ليبقى الفعل التربوي كمظهر ثقافي أكثر منه علمي.

الفصل الثاني

المنظومة التربوية في الجزائر بين الثبات و التغير

تمهيد.

1) تطور النظام التعليمي.

2) سياسة التربية و الإصلاح بالجزائر.

3) تنظيم التعليم و مراحله في الجزائر.

4)المنظومة التربوية ومواجهة التحديات.

5)التكوين أثناء الخدمة.

6)المنظومة التربوية في إطار المؤسسة التعليمية الحديثة.

7) مستويات النظام التربوي في الجزائر وغاياته .

7-1 مستوياته .

7-2 غاياته وأبعاده.

8) المؤسسة التعليمية في الجزائر ورياح التغيير.

9) دور الصحافة في النقاش العام حول الإصلاح التربوي .

10) الإصلاح التربوي من التعليم الإلزامي إلى التعليم ما بعد الإلزامي.

11) مراحل الإصلاح التربوي.

12) علاقة لغة التدريس و اللغات الأجنبية بفعالية المنظومة التربوية.

13)شروط إنجاح عملية الإصلاح.

خاتمة

تمهيد

في هذا الفصل سنحاول التطرق إلى النظام التربوي كامتداد للنظام التربوي الحالي و لو كان ذلك في الشكل أو التقنية المبرمجة في إعداده ،كما أن سياسة تنظيم التعليم بالجزائر هي الأخرى جديدة عهد بالمقارنة مع الدول الأخرى ، لأن الفترة الاستعمارية التي شهدتها الجزائر في غضون 132 سنة رسخت،مقاربة تفريغ الشخصية الجزائرية من محتواها من خلال مناهج و برامج معدة خصيصا لذلك ، وهذا طبعا ما ينتظره أي مجتمع مستعمر ويدار بسياسات مستوردة لا تنسجم مع التركيبة والمقومات المحلية ، في نفس الوقت هذا لا يجعلنا نرفض المكتسبات التي جاءت في أعقاب النظام التربوي الكولونيالي ، بخاصة عندما نتكلم عن طريقة التدريس كممارسة ، في هذا الصدد يقول بورديو (Bourdieu 1966) **1**، أنه لا يستفيد من بيداغوجيا كهاته - يعني طريقة التدريس- سوى "الورثة" أولئك الذين يتمتعون بإمكانيات ثقافية تؤهلهم للاستفادة مما من شأنه أن يكون موجها للجميع بدعوى الإنصاف الموهوم و المساواة في المعاملة **1**،وهذا قد ينطبق إلى حد بعيد مع المنظومة الجزائرية ما بعد الاستقلال .

هذه الالتفاتة تقودنا إلى تنظيم التعليم في الجزائر الذي خضع في مراحله إلى مبادئ أول نوفمبر،مستمدا مؤهلاته من بعض الموروثات العلمية التي أفرزها المستعمر ثم من المبادئ الأولى للمجتمع الجزائري ، و هو ما يظهر من خلال تكوين المدرسين في مختلف المراحل التعليمية ، والبرامج المعدة لذلك ، وفق المؤسسة التعليمية في طابعها الحديث الذي يعتمد على مؤشرات الإقبال و التمدرس و الفعالية و الجودة طبعا بشكل نسبي مع ما هو موجود في الواقع .

كما أن هذا التنظيم و التكوين لا يكون إلا من خلال مستويات و غايات هذا النظام التربوي أي في حدود الأهداف المرسومة والأبجديات التي تصبو إلى تحقيقها المؤسسة التعليمية كحيز مكاني هام في المنظومة التربوية ، ومن ضمنها هذا الأستاذ كفاعل ثقافي واجتماعي في إطار الهيكل الاجتماعي العام الذي يمثله المجتمع الذي نخصه وعلى هذا الأساس ففهم مستويات النظام التربوي يساعد على فهم الممارسات و التمثلات التي تنشأ فيه والتي يعتبر فيها الأستاذ الأداة .

1-Pierre Bourdieu & Jean-Claude Pesseron,*La Reproduction éléments pour une histoire du système d'enseignement* ,paris, Ed Minuit,1970,p24.

يسعى هذا الأخير إلى تحقيق مضامين المنهاج التربوي ،لأنه حتما فتطور المعرفة و تسارع المعلومات يملي علينا إعادة النظر في المنهاج التربوي من جانب آخر، بقصد مسايرة المجتمعات المتقدمة ، كما أن هذا الإصلاح في المنهاج يعني بالضرورة التغيير و الإصلاح في الممارسة البيداغوجية لأن هناك التكامل ، و التجانب الذي يخدم أي منظومة تربوية تسعى لجودة التعليم هو في الحقيقة هد كل مجتمع يهدف من خلال السياسة التربوية للتطوير من فعلية الموارد البشرية تحضيرا للتحديات التكنولوجية والتطور العلمي .

1- تطور النظام التعليمي

لم تعرف الجزائر سياسة تربوية مميزة الملامح والاتجاهات إلا في عهد الاستعمار الفرنسي لكنها تبقى سياسة مجحفة ،قاهرة و متسلطة على التعليم قام على إثرها المستعمر بتسجيل هجوم همجي استهدف الإنسان الجزائري و ثقافته الوطنية و القومية من خلال عمله المتواصل لإلغاء مؤسسات التربية و التعليم في الجزائر التي كانت قائمة قبل الاحتلال ، وهذا ما تشهد به معظم المراجع التاريخية ، و هو ما سنشير إليه حيث أن أول ما عهد إليه الاستعمار هو مطاردة العلماء وتشريدهم ومحاصرة و غلق الكتاتيب و الزوايا مع مصادرة أملاكها و محاولة تحويلها لخدمة أغراضه الاستعمارية .

وهنا يشير بعض المؤرخين الفرنسيين في وصف حالة الحياة الثقافية في الجزائر عند دخول الجيوش الغازية إليها حيث يذكر بيليسي دي رانيوPellissier de Reynoldعام 1963 "...لقد كان التعليم الأولي منتشرا بينهم ، بقدر انتشاره عندنا ،انتشرت المدارس في معظم القرى والمداشر ولقد كان لمصادرة ممتلكات المساجد استنزاف لموارد التعليم الذي كان يتخرج منه ، على مجموع ولايات الوطن ، ما يقارب ثلاثة آلاف من الفقهاء و علماء الشريعة "**1**.

كما يورد ولسن استرهازيWelsenEsterhaz"..أن الجزائريين الذين كانوا أكثر من الفرنسيين ،ورغم قلة الوسائل و انخفاض المستوى المعرفي الا أنهم يولون لمسائل التربية والتعليم عناية كبيرة "، و ذكر دي توكفيلDeTocqueville في تقريرله في سنة 1847 :"... لقد استولينا في كل مكان على أموال المؤسسات الخيرية التي كان غرضها سد حاجيات الإنسان و التعليم العام وذلك بأن حولناها جزئيا عن استعمالاتها السابقة وأنقصنا المؤسسات الخيرية ،وتركنا المدارس تتداعى وبعثرنا الحلقات الدراسية،لقد انطفأت الأنوار من حولنا ،وتوقف انتقاء رجال الدين ورجال القانون ،هذا يعني أننا جعلنا المجتمع الإسلامي أشد بؤسا وأكثر جهلا وأشد همجية بكثير مما كان عليه قبل أن يعرفنا"**2** .

1- حسان صبحي ، *النظام التربوي الاستعماري في الجزائر*،الجزائر،رياض العلوم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،2005،ص29.
2- نفس المرجع السابق ، ص32.

في هذا السياق يذكر بعض المبحوثين أن مضمون البرامج في بعض المواد تم استنساخها من مدرسة أجنبية ليس لها علاقة بما يتصف به المجتمع الجزائري ، كما أن وتيرة التقدم تختلف بين المجتمعين (المقابلة رقم3).

2- سياسة التربية و الإصلاح بالجزائر

شكل التعليم أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة مباشرة بعد حصولها على الاستقلال في 1962 حيث مر تنظيم التربية و التعليم بفترتين أساسيتين :

2-1- الفترة الأولى (1962-1976):

و تعتبر هذه الفترة انتقالية ،حيث كان لا بد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويرات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى و من أولويات هذه الفترة :

- تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية ، و توسيعها إلى المناطق النائية .
- جزأرة إطارات التعليم ما يعني الاعتماد على الأساتذة والمعلمين الجزائريين .
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.
- التعريب التدريجي للتعليم .

"وكان من نتيجة ذلك الارتفاع في نسب التمدرس إذ قفزت من 20 % إبان الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال إلى 70% نهاية المرحلة" **1.**

2-2- الفترة الثانية (ابتداء من سنة 1976 إلى غاية 2003):

ابتدأت هذه الفترة بصدور الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين في الجزائر الذي أدخل إصلاحات عميقة و جذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية و الاجتماعية ، اذ يعتبر مرجعا لأي مشروع مستقبلي و هو بذلك وثيقة عملية ذات طابع ايديولوجي يجسد نوع من الهيمنة

1- بوفلجة غيات ، *التربية والتعليم بالجزائر*،الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع بوهران،الطبعة الثانية ، 2006 .ص15.

وقد كرس الأمر السابق الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي و مجانيته و تأمينه لمدة 9 سنوات وأرسى الاختيارات و التوجهات الأساسية للتربية الوطنية من حيث اعتبارها 1:

- منظومة وطنية أصيلة بمضامينها وإطاراتها و برامجها .
- ديمقراطية في إتاحتها فرصا متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين .
- متفتحة على العلوم و التكنولوجية .

هذا الأمر تضمن أهدافا وطنية تتمثل في تنمية شخصية الأطفال و المواطنين و إعدادهم للعمل و الحياة و إكسابهم المعارف العامة العلمية و التكنولوجية التي تمكنهم من الاستجابة للتطلعات الشعبية التواقة إلى العدالة و التقدم ، و إلى حق المواطن الجزائري في التربية و التكوين ، فضلا عن أهداف دولية تتجسد في منح التربية المشجعة على التفاهم و التعاون بين الشعوب و صيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم ، و تلقين مبدأ العدالة و المساواة بين المواطنين والشعوب ، و إعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة و التمييز ، و تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان و حريته الأساسية ، و بدأ مفعول هذا القرار في السنة الدراسية 1980-1981 إلى غاية السنة الدراسية 2003-2004 "ويبقى هذا مرجعا لأي مشروع بعد هذا يستهدف إدخال تحسينات و تحويلات على النظام التعليمي"**2**،فأصبحت المؤسسات التربوية تعاني من نقص التأطير ولتغطية هذا العجز لجأت إلى سياسة الاستخلاف على المناصب الشاغرة ،هذه الوضعية جعلت علاقة المؤطر بمنصبه علاقة ميكانيكية.

أفرزت هذه المرحلة تناقضات بخاصة بعد أحداث 1988 ، والتي أفرزت تعددية حزبية ومن تم تعدد في طرق و كيفيات تسيير المنظومة التربوية ، بما أنها محور العملية التكوينية وذات العلاقة بالموارد البشرية، فقد زادت وتيرة الصراع السياسي لينتقل إلى المؤسسة التعليمية التي أصبحت تدير صراعات حزبية آراء تقاذفها حتى التلاميذ فيما بينهم ، ما زاد من التراكمات والإخفاقات برغم أن هذا الصراع في حد ذاته سبب من أسباب بداية مشروع الإصلاح التربوي .

1- سليمان إبراهيم العسكري "الإصلاح من أين يبدأ"،الكتاب السنوي 2005،الجزائر،المركز الوطني للوثائق التربوية العدد560،جوان،2005،ص7.

2- نفس المرجع السابق.ص9.

من جانب آخر نجد انحلال العلاقة العضوية التفاعلية التي تراعي المسار التربوي للمتعلم ،ما أفرز تفشي ظاهرة التسرب على جميع المستويات خاصة عند الذكور ، و هو ما شكل العنف المدرسي الذي استفحل نتيجة تفاعلات اجتماعية و سياسية و اقتصادية .

وحسب بعض الدراسات"**1**، ترى أن هذا النظام التربوي فان مسألة تأطير التلاميذ خارج أوقات الدراسة تبقى عملية فردية و ليست جماعية أو مؤسساتية ،وهو ماأضفى على الواجهة إشكالية الفراغ لدى المتعلم .

2-3-الفترة الثالثة (ابتداء من السنة الدراسية 2003 -2004):

عرفت الجزائر في العشرية الأخيرة العديد من الإصلاحات نتيجة المشاكل التي السالفة الذكر وهو ما جعل الحكومة الجزائرية تنشأ ورشة أقيمت لهذا الغرض وهي ما تعرف « بإصلاحات بن زاغو» التي اعتمدت في سياستها على :

1- إدخال إصلاحات جذرية على المناهج التعليمية أسلوبا و مضمونا .
2- انتهاج سياسة إعادة رسكلة الأساتذة والمعلمين.
3- تدعيم اللغة الفرنسية من خلال فسح المجال أمامها في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

حيث جاء إصلاح جديد يتمثل في تنفيذ سلسلة من الإجراءات التي تتمحور حول ثلاثة (3) محاور كبرى ألا و هي تحسين نوعية التأطير و التحوير البيداغوجي و إعادة تنظيم المنظومة التربوية بالشكل الذي صار التعليم بموجبه مهيكلا و فق المراحل التالية :

1- تعليم تحضيري إجباري.
2- تعليم أساسي إلزامي و مجاني لمدة 9سنوات،مع تعويض الطور الثالث (السنة السابعة، الثامنة،و التاسعة) بالتعلم المتوسط، و مدته 4 سنوات.
3- تعليم ثانوي عام .

1- سليمان إبراهيم العسكري "الإصلاح من أين يبدأ" الكتاب السنوي 2005،الجزائر ، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد560 جوان2005،ص9.

مع الملاحظة أن إصلاح التعليم عمل طويل النفس يقتضي جهدا متواصلا خلاقا وتجديدا يعي خصوصيات المجتمعات و مرجعية ثوابتها ، كما يعي الآليات التي تؤهل الأجيال لمواكبة العصر و إحراز الرهانات في سائر مجالات الحياة ، و هو بذلك أشبه ما يكون بفلاحة أرض جرذاء يقوم استصلاحها على معرفة طبيعة تربتها و خصوصيات مركباتها ، علاوة عن العناية الدائمة و الجهد المتواصل و توفير الأدوات الكفيلة بالحفظ على خصوبتها و تطوير إنتاجها و ترقيته استعدادا للمنافسة .

و أهم الانتقادات التي وجهت لهذه الورشة هي اعتبار البعض أن هذا الإصلاح سياسي أكثر من كونه تربوي ، ما نتج عنه ضخامة البرامج التربوية والأخطاء الكثيرة في الكتب المدرسية .

3- تنظيم التعليم و مراحله :

1.3 - التعليم التحضيري:

لقد تمت عملية الإصلاح في التعليم التحضيري حيث خصصت سنة 2004/2003 لتطوير رياض الأطفال في إطار التربية التحضيرية و ظلت العملية متواصلة إلى القرار الأخير القاضي بتعميم التعليم التحضيري 1، و الزاميته ابتداء من الموسم الدراسي 2009/2008 ، ليشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 4 إلى 6 سنوات و يهدف إلى :

- مساعدة الأطفال على تفتح طاقاتهم و قدراتهم المختلفة .
- تحضيرهم للحياة الجماعية .
- مساعدهم على التعرف على مكونات البيئة .
- تدريبهم على ممارسة الأنشطة الممهدة للقراءة و الكتابة و الحساب.
- تهيئتهم للدخول إلى المدرسة .
- تطوير نمو الطفل الحركي و العقلي و انتعاشه مع محيطه العائلي .

وستجري عملية التعليم إما في المدارس الابتدائية في حدود الأماكن المتوفرة و يتولى تأطيرها

1- لعليبي إبراهيم ، «المنظومات التربوية العالمية»، مجلة سلسلة موعدك التربوي ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،الجزائر،العدد 01، 2008 .

معلمو التعليم الأساسي ،أو في رياض الأطفال التي تبادر بإنشائها الجماعات المحلية و المؤسسات و الإدارات العمومية ،علما أن دورها سيكون دورا اجتماعيا أكثر منه تربويا ، وتتولى وزارة التربية الوطنية الإشراف على هذا التعليم،من خلال وضع البرامج و تقديم التوجيهات التربوية وتحدد المواقيت، و متابعة مفتش المقاطعة تطبيقها في الميدان.

3-2- التعليم الأساسي :

لقد تمت عملية الإصلاح 1 في التعليم الأساسي و خصصت سنة 2004/2003 إلى البدء في تطبيق هذا الإصلاح الذي يكون وفق مقاربة تدريجية ، و تشمل المرحلة التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط بعد ما كانت تشمل ثلاثة أطوار(الأول ، الثاني و الثالث)،هذه المرحلة إلزامية للأطفال البالغين من العمر 06 سنوات ، و تمتد على مدى 09 سنوات لتشمل بذلك الشريحة العمرية من 6الى 16 سنة ، أما مهمة هذا التعليم فتتمثل في إعطاء تربية قاعدية مشتركة لتلاميذ هذه المرحلة.

3-3-التعليم الابتدائي:

أصبحت مدة التدريس في هذه المرحلة 5 سنوات بعد أن كانت 6سنوات ويقدم فيها منهج موحد للمعلومات العامة إلى جانب منهج اللغة العربية ،التربية الرياضية والتشكيلية والموسيقية و المواد الاجتماعية، ويرتكز التعليم فيها على تعزيز المكتسبات وإدراج نشاطات جديدة (اكتشاف الوسط الفيزيائي والتكنولوجي والبيولوجي واللغة الأجنبية الفرنسية في السنة الثانية).

3-4-التعليم المتوسط:

وبشأنه شرع في تنفيذ عملية الإصلاح السنة الدراسية 2004/2003 حيث أصبحت مدته 4 سنوات خلفا للطور الثالث من التعليم الأساسي ذي 3سنوات ،ويركز فيه على تعميق المكتسبات السابقة و تجسيد المعارف والمفاهيم بوضعيات عملية و واقعية حسب الإجراءات التي رافقت هذه العملية (العمل في المخابر،الورشات ،الحديقة المدرسية ،الرحلات) مع إدماج اللغة الانجليزية في السنة الثانية.

1- نفس المر جع السابق .

ينسق التعليم بهذه المرحلة مجلس للتنسيق يتكون من مدير المتوسطة ومدير المدارس الابتدائية بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتمكنوا من الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي ، وبعد استفادتهم من الإعادة يوجهون إلى التكوين المهني الذي تتكفل بالإشراف عليه وزارة خاصة هي وزارة التكوين والتعليم المهنيين .

3-5-التعليم الثانوي:

بدأ تطبيق ما جاء به الإصلاح بشأن التعليم الثانوي1، منذ سنة 2005-2006 ويرمي إلى تحضير هذا الطور للالتحاق بالتعليم العالي من خلال إكساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا كتنمية قدرات التحليل والتعميم لديهم والتكيف مع مختلف الوضعيات ، وتنمية روح البحث و القدرة على التقييم الذاتي ، وهذا المستوي يعرف بالتعليم ما بعد الإلزامي ، و تشمل مرحلة التعليم الثانوي نوعين من التعليم "التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي العام و التكنولوجي" وتنظم السنة الأولى من التعليم الثانوي العام ، و التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في جذعين مشتركين :

1- الجذع المشترك آداب :ويتفرع في السنة الثانية إلى شعبة اللغات الأجنبية و شعبة الأدب والفلسفة ويرتكز على اللغات و المواد الاجتماعية .

2- الجذع المشترك علوم و تكنولوجية ويتفرع في السنة الثانية الى 3شعب و هي الرياضيات، التسيير و الاقتصاد ،العلوم التجريبية ،تقني رياضي بأربع اختيارات.

قد نلاحظ من خلال هذه النماذج للمؤسسات التربوية والثانوية كنموذج في الممارسة و فعالية النظام التربوي ، من باب إثراء موضوعنا رغم اختلاف الخصوصيات المجتمعية .

4- المنظومة التربوية و مواجهة التحديات

عرفت الجزائر تغيرات كبيرة من الاستقلال إلى اليوم متماشية مع التغيرات السياسية و الاقتصادية ،كما مرت المدرسة الجزائرية بفترة التوسع السريع من حيث الهياكل التربوية و عدد المربيين و الإطارات التربوية و عدد التلاميذ المتمدرسين .

1- نفس المر جع السابق .

ولكن عرفت بعد ذلك نوعا من الركود و أصبحت حاليا تواجه عدة عوائق مادية، و محل انتقادات من أطراف متعددة ، في الوقت الذي يدخل فيه العالم القرن الواحد و العشرين و ما يمثله ذلك من تحديات علمية وسياسية و ثقافية و حضارية و هي عوامل تتطلب منظومة تربوية قوية و ثابتة فان المنظومة التربوية الجزائرية لا زالت متعثرة إذ لا زال المربون يضربون عن العمل للحصول على ادنى متطلبات الحياة الكريمة ، كما انه لا يتم الفصل في بعض القضايا الأساسية في التربية،و التي كان من المفروض أن تكون قد حسمت مع بداية الثورة التحريرية أو على الأقل في السنوات الأولى للاستقلال فتواجه المنظومة التربوية و التكوينية مجموعة من التحديات في كل مراحل التعليم ،من الأساسي وثانوي فجامعي- بما في ذلك التكوين المهني.

4-1- التحديات الداخلية: تتمثل التحديات الداخلية في غياب إستراتيجية للإصلاح و ضعف التنسيق بين مختلف مراحل ومجالات التكوين و الانتماء الحضاري للمدرسة الجزائرية.

4-2-التحديات الخارجية: تتمثل التحديات الخارجية للمنظومة التربوية الجزائرية خاصة في العولمة و مسايرة التطور التكنولوجي،و السرعة الفائقة للمعلومات المتداولة على شبكات الاتصال العالمية ،و التي تعتمد على تحيين البرامج و المشاريع وفق قانون العرض و الطلب و وفق تنوع الاحتياجات ،و طبعا من خلال البحث عن أسواق سهلة لتمرير المشاريع الضخمة منها و في كل ميادين الحياة .

4-2-1- العولمة الاقتصادية: لقد بدأ مفهوم مصطلح "العولمة" في الوضوح و بروز وجه جديد للتعامل الدولي مبني على السيطرة و الهيمنة و فتح الحدود أمام كل السلع المادية منها و القيم الثقافية و المؤثرات الاجتماعية ، و هو ما يتطلب منظومة تربوية قوية تحافظ الدولة من خلالها على قيم المجتمع ومقومات حضارته ، كما تمكنه من الوقوف في وجه المغريات المادية و المنافسة التجارية والصناعية الحادة .

1- Boussena Mohamed, *Le Système éducatif en Algérie*, Les Enjeux des changements, édition Université d'Alger, 1996, p28.

5 - التكوين أثناء الخدمة :

لقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية و التكوين في الجزائر عناية بتكوين المعلمين والأساتذة حيث تنص المادة 49 على ما يلي : "التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي" **1**،يتم تكوين معلمي التعليم الابتدائي و أساتذة التعليم المتوسط بعد حصولهم على شهادة البكالوريا وذلك في المعاهد التكنولوجية للتربية ،و تختلف مدة التكوين بالنسبة لمعلمي الابتدائي و المقدرة بسنتين(2) عنها فيما يخص أساتذة التعليم المتوسط المقدرة بثلاثة(3) سنوات ،علما أن التكوين يشمل الجانب المعرفي و المهني ، أما تكوين أساتذة التعليم الثانوي فتتكفل به المدارس العليا للأساتذة بعد إحراز شهادة البكالوريا و يمتد التكوين على مدى خمس(5)سنوات ليشمل الجانب المعرفي والمهني في جميع التخصصات و حسب احتياجات وزارة التربية وفي إطار السياسة الجديدة للتكوين فان المؤسسات الجامعية هي التي تتولى تكوين جميع أنماط المعلمين و الأساتذة لمدة تتراوحمابين ثلاث إلى خمس سنوات حسب مراحل التعليم ويشترط في الملتحقين بهذه المؤسسات الحصول على شهادة البكالوريا .

يسعى التكوين أثناء الخدمة في الجزائر إلى تحديث المعارف والكفاءات التربوية لدى المدرسين و إشراكهم في عمليات الإصلاح و التجديد التربوي الذي أصبحت الثابت الوحيد في عالم متغير بالإضافة إلى هذا فان خلق ديناميكية الجماعات المهنية و خلق التقارب بين أفرادها تعتبر من أولويات التكوين فالجهاز الدائم لتكوين المعلمين الذي شرعت وزارة التربية في تنفيذه منذ 1998 لا يمكن أن يخرج عن هذا المنطق العام و حسب "الدراسة"**2** التي قام بها مخبر العمليات التربوية و السياق الاجتماعي فان النظام التكويني يعاني من عيوب جسيمة ولا سيما ضبابية أهدافه وجهل أو تجاهل المسئولين عنه للاحتياجات الحقيقية للمعلمين و غياب التشاور والمعلومات المتعلقة بمخططات التكوين .

1- "المنظومات التربوية العالمية"سلسلة موعدك التربوي ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،الجزائر،العدد 1، 2008 .

2-حبيب تيلوين"دراسة استطلاعية حول فعالية تكوين المعلمين أثناء الخدمة" الجهاز المؤقت .منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي.جامعة وهران .*مساءلات حول التنظير و الممارسات* .كتاب جماعي 2003.دار الغرب للنشر و التوزيع . ص73.

" إن المقاومة العنيفة التي يبديها المدرس كرد فعل أمني لا إرادي تنجم عن تشبثه بالعادات الراسخة إلى درجة وصف بالمحافظ،والتي تسهم بشكل كبير في بناء هويته المهنية ، ويتجلى الدليل القاطع عن رد الفعل الأمني الوقائي هذا في الصعوبات الجمة التي التي يجابهها سلك التفتيش و الإدارة المركزية كلما جد جديد في الطرائق أو المناهج"**1**.

فطرائق التكوين يطغى عليها الإلقاء و المشافهة ، في غياب أية وسائل تدعيم أخرى و من هنا صيغت استنتاجات مؤداها أن وزارة التربية تفتقد إلى الرؤية الإستراتيجية المكيفة مع التركيبة البشرية في الميدان مما جعل التكوين عبارة عن طقوس خالية من أية دلالات يمثل ضمنها المتكونين أدوار سلبية ، فالإصلاح و التغير لايمكن أن يتم بدون إعداد مناسب للعنصر الأساسي الذي يمكن أن يحقق و يجسد الإصلاح و التجديد و نقصد هنا المعلم أو الأستاذ الكفء .

تعيش المنظومة التربوية مع بداية القرن الجديد و ضعا تاريخيا متميزا ،إذ أصبحت المحور الذي تدور حوله النقاشات و توجه إليه مختلف التهم و تعلق عليه أكبر الآمال في تغيير بلد عرف أزمة عاتية على جميع الأصعدة و المستويات الأمنية و السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية ومن هنا فالمنظومة التربوية في نظر الكثيرين هي السبب و لكنها في أعين الجميع هي المخرج .

إن إعادة التوازن للمنظومة التربوية و تطويرها تواجهه عراقيل أقل ما يقال عنها هو أنها مستعصية و على رأسها نجد غياب إقرار سياسة تربوية وطنية تؤطرها، بل و غياب رؤية واضحة توجهها فمنذ أمرية 1976 التي أرست المدرسة الأساسية كورشة لبناء المجتمع الاشتراكي في ظل النظرة الأحادية ،بقيت المدرسة الجزائرية لا تتوفر على أطر و خيارات رسمية صريحة حول وجهتها ، رغم تبني الجزائر لنظام الديمقراطية التعددية و الانفتاح الاقتصادي منذ ما بعد أحداث أكتوبر 1988 .

في الواقع لا يعني غياب المحاولات الرسمية لذلك ، فما تأسيس المجلس الأعلى للتربية سنة 1996 وتعويضه باللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي انتهت أشغالها سنة 2001 إلا محاولات لصياغة البديل التربوي .

1-عبد الرزاق أوديز،*"تغيير الذهنيات"*،مجلة الإصلاح و المدرسة،العدد00،وزارة التربية الوطنية،أفريل 2009.

إن الاهتمام بالبيداغوجية الفارقية يتطلب بالضرورة تزويد المعلمين بالأدوات اللازمة لتسيير الفروق بين التلاميذ،وفي هذا الإطار يكون الأساتذة بحاجة إلى مفاهيم ومنهجيات جديدة تساعدهم على النظر إلى أخطاء و صعوبات التلاميذ بمنظار جديد ،حيث يجب العمل على تحسي الأساتذة بشكل أكبر بتعدد الميول و الاهتمامات الفردية للتعلم،وجعلهم أكثر وعي بأهمية الجانب المعرفي في ممارسة مهنتهم .

6- المنظومة التربوية في إطار المؤسسة التعليمية الحديثة

تتولد النظم في المجتمع عن التنظيمات التي يقيمها الإنسان عبر العصور في مجالات الحياة المختلفة، الاقتصادية منها و السياسية و التربوية و غيرها، تلك التنظيمات التي يحتاجها الإنسان لتنظيم سلوك الإفراد و علاقاتهم مع بعضهم وفق تقاليد المجتمع و أعرافه وقوانينه.

وبذلك تكون النظم بمختلف أشكالها بمثابة وسائل لضبط سلوك الأفراد و توجيه طاقاتهم ونشاطاتهم بما يشبع حاجاتهم ، و يحفظ للمجتمع توازنه و استقراره ويضمن استمراره بما يمكنه من المساهمة في بناء الحضارة البشرية ، و لما كانت التربية هي المجال الذي تعلق عليه آمال المجتمع و تطلعاته ، و القالب الذي يشكل بناءه و توجيهاته فان نشأة النظام التربوي و تطوره قد ارتبط بحاجات المجتمع و بمدى اتساع دائرة هذه الحاجات على مدار العصور و الأزمنة بقدر ما يرتبط بحاجة إلى نقل الموروث الثقافي للأجيال و من خلالهم ، و بتنمية قدرات الأفراد و إكسابهم أنماط السلوك و الحياة الايجابية و حفظ استقرار المجتمع في مختلف المجالات بدعم التضامن والتعاون و التوازن و بالتركيز على أربعة أبعاد :

- **البعد الاجتماعي:** ويتمثل في مجموعة من القواعد و القوالب التي يقرها المجتمع، سواء كانت مكتوبة في شكل قوانين أو لوائح تنظيمية أو غير مكتوبة لكنها تمارس سلطة واضحة على أنشطة الأفراد و الجماعات ، وعلاقاتهم ببعضهم .
- **البعد السلوكي:** و هو مجموعة من القواعد و القوالب السلوكية و التي تتبناها الجماعة وينصاع لها الأفراد و يتحلون بها لتكون جزءا من البناء الداخلي لسلوكهم.
- **البعد التربوي :**ويتمثل في عملية إعداد النشء و تربيته و تأهيله للقيام بأدواره كأفراد ينتمون إلى جماعة معينة، و ككيان يمثل أمة بين الأمم الأخرى في بناء صرح الإنسانية.

- **البعد المؤسساتي :** و يتعلق بالمؤسسات التي تتولى إعداد الأفراد و تأهيلهم وفق سياسة معينة و معايير ثابتة ، و فلسفة واضحة و أساليب تخضع لشروط العصر و متطلباته الحضارية و العلمية و الثقافية .

7- مستويات النظام التربوي وغاياته .

يعتبر النظام التربوي هو أساس النظم الأخرى الموجودة في المجتمع ومحورها ،إذ أنه يتكفل ببناء أهم رأسمال في المجتمع وهو الإنسان ،فإذا كان النظام التربوي قائما على أسس قيمية وعلمية فاعلة ،انعكس ذلك من العناصر والمكونات و العلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السوسيوتثقيفية والسياسية والاقتصادية وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها ، "ويتشكل كل نظام تربوي من مستويين أساسيين هما المستوى البنائي الواصف للنظام ، و المستوى الوظيفي الواصف لعملياته"**1.**

7-1– مستوياته.

7-1-1-المستوى البنائي :وهو تلك الكليات من العناصر المتفاعلة تشكل عنصرا من عناصر النظام وتتفاعل فيما بينها لأجل أداء وظائف معينة تمكن من تحقيق الغايات البعيدة المدى والقصيرة المدى من وجود النظام ذاته و يمكن التمييز في هذا الصدد بين بنيات مختلفة :

1. بنيات سياسية تشمل وظيفة اتخاذ قرارات السياسة التعليمية .
2. بنيات إدارية تدير شؤون النظام وتسييره .
3. بنيات بيداغوجية تخطط للبرامج والطرق والوسائل أوتنفيذها أو تقويمها.

ويمكن تحديد بنيات أخرى:

1. بنية التكوين وهي تاريخ تكون النظام وتطوره.
2. بنية تسيير الموارد المادية و الإدارية .
3. البنية التربوية الساهرة على تنفيذ المناهج و البرامج.
4. البنية النظرية الواصفة لمكونات النظام التربوي و عناصره .

1- بوفلجة غيات ، *التربية والتعليم بالجزائر*،وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع ،الطبعة الثانية ، 2006 .ص26.

7-1-2-المستوى الوظيفي :وهو مستوى الوظائف التي يشغلها النظام والتي تحدد على مجموعة من المستويات هي :

1- مستوى سياسي يشمل تخطيط الغايات و تحديد الاختبارات.

2- مستوى إداري يشمل تسيير النظام وتدبير الموارد والخدمات وإصدار القرارات التنظيمية.

3- مستوى إداري يشمل عمليات التكوين والتأطير التربوي و التدريس .

و"النظام التربوي في الجزائر يسعى إلى تحقيق جملة من المطامع والغايات السامية تضمنها المواثيق الرسمية للدولة الجزائرية لا سيما ما جاء منها في القانون التوجيهي"**1**، للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 .

7-2 غاياته وأبعاده .

قبل التطرق إلى غايات النظام التربوي في الجزائر يجدر بنا أن نشير إلى "المبادئ الأساسية التي بنيت عليها السياسة التربوية في الجزائر والتي جاءت ضمن السياق السياسي"**2**، لاصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة 2000 .

أ-البعد الوطني

إن الإسلام والعروبة والأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الآمة الجزائرية التي تكرس أصالتها ، ويتعين على المنظومة التربوية أن تعمل على ترسيخها والنهوض بها لضمان الوحدة الوطنية والمحافظة على الشخصية الجزائرية ، كما يتعين عليها وهي تتطلع نحو المستقبل أن تعمل على إحكام التلاحم العضوي بين هذه القيم الأصلية وسمو الآمة نحو التقدم و الحداثة .

ب- البعد الديمقراطي

يتجلى هذا البعد في التوجهات الجديدة للبلاد الرامية إلى بناء نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثقافة الديمقراطية قيما و سلوكا ،إذ يتعين على النظام التربوي أن يتكفل في منهاجه بالنهوض بهذا البعد ليكرس في الوقت ذاته مبدأ ديمقراطية التعليم .

1-Bulletin Officiel, *Loi d'orientation sur l'éducation Nationale*,Numéro spécial,Alger,février 2008 .

2- بوبكر بن بوزيد ،*إصلاح التربية في الجزائر* ،الجزائر، دار القصبة للنشر ، 2009 ، ص15 .

ت- البعد العلمي و التكنولوجي

ينبغي تأكيد الاختيار العلمي و التقني كأحد الأسس التي تقوم عليها المدرسة الجزائرية غير أن هذا البعد يجب أن يتجسد علميا من خلال تخصيص توقيت مناسب للمواد العلمية و التكنولوجية في أطوار التعليم الأساسي.

ث-البعد العالمي

إن عالم اليوم متميز بالترابط في كل المجالات و بوفرة المعلومات و الخدمات ،وقد أدى النمو الشديد للمعارف العلمية على تطوير طرق العمل و التشجيع على الإبداع ، ومن الطبيعي أن يقوم النظام التربوي بالتفاعل مع هذه المستجدات مما يتطلب تحديث المناهج و عصرنة الوسائل ،"قصد الإسهام في التنمية المستدامة و الاشتراك في بناء سرح التراث الإنساني بمراعاة الامتداد المغاربي و العربي الإسلامي ، و التعايش الايجابي و حقوق الإنسان و التعاون و الاحترام المتبادل بين الأمم و الشعوب"**1**.

1- بوفلجة غيات ، *التربية والتعليم بالجزائر*، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران،الطبعة الثانية ، 2006،ص56.

8- المؤسسة التعليمية في الجزائر ورياح التغيير.

المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية حظيت بالاهتمام و الدراسة منذ زمن طويل و ذلك نظرا لثقل المهمة الموكلة إليها من قبل المجتمع ،ولعظم التوقعات المنتظرة منها ،ابتداء من دخول الطفل إليها إلى أن يتخرج إطارا كبيرا منها لذا حاول الكثير من العلماء تحديد مفهومها فيرى مينشينMinuclinوشبيروShapiro"بأنها مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة التي هي جزء من المجتمع ،وتنقلها إلى الأطفال كالأخلاق ، ورأي المجتمع و مهارات خاصة ومعارف ، فهي نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه الأطفال القواعد الأخلاقية و العادات و الاتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الآخرين"**1.**

وفي الجزائر مرت المؤسسة التعليمية بعدة مراحل في نشأتها بداية من الكتاتيب و الزوايا وأماكن العبادات التي كانت تلقن الأطفال مختلف العلوم بخاصة منها الدينية ، وبالموازاة مع ذلك كانت المدارس الحكومية التي كانت تلقن برنامج وزارة التربية الوطنية ، ووفق منهاج معين وهذه المتغيرات هي التي شكلت المؤسسة التعليمية الحديثة طبعا بتأثير مباشر مما هو سياسي واجتماعي و اقتصادي وثقافي ، يظهر ذلك من خلال التعددية السياسية ،وولوج اقتصاد السوق وفتح التجارة الحرة التي تستورد كل ماهو علمي تكنولوجي ، إذن هذه المتغيرات ساهمت في تطور مفهوم المؤسسة التعليمية حتى في تحديد الأهداف التي أنشأت لأجلها.

1-Paul Henery and Ohher , *Child development and personality* ,New york,Harper international,1984 ,p 419 .

في مقابل هذا الاتجاه نجد الاتجاه المعاكس الذي ساد في السنوات الأخيرة لدى عدد من علماء الاجتماع الذين ينظرون إلى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع تغييرا جذريا ،حيث لا سبيل في نظرهم إلى إصلاح المدرسة إلا عن طريق إحداث تغييرا أساسي في بنية المجتمع نفسه و على رأس هؤلاء "بيار بورديو"Bourdieuو"جون كلود باسرون"Passeron ،ففي نظرهم أن المدرسة في صيغتها الحالية ليست سوى شكل من أشكال إعادةإنتاج المجتمع القائم و أنها مضمونة للحفاظ على البنية الاجتماعية التقليدية ولاستمرار بقائها"**1** .

9- دور الصحافة في النقاش العام حول الإصلاح التربوي

يذكر المبحوثين حسب (المقابلةرقم1) أن الصحافة ركزت دورها في النقاش حول تغريب المدرسة (لجنة بن زاغو) وتعريب المدرسة (الوزير الأسبق للتربية علي بن محمد) و هذا يدل أن المؤسسة التعليمية انتابها تراشق ثقافي و صراع سياسي ،أضفى تأثيره على صحافة موالية وأخرى محايدة ومنها شبه المعارضة حسب (المقابلة رقم5) ، أدى إلى تداول وجوه وزارية عديدة على إدارة وزارة التربية الوصية وفي ظرف زمني قياسي نستطيع الإشارة إليه ما قبل سنة 2000

حسب(المقابلة رقم2و3) يرى المبحوثين أن الصحافة تطرقت في نقاشاتها و تحليلها إلى الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي الذي من المفروض أن يرتكزعلى الواقع التربوي المعاش حيث أنها لم تراعي كذلك دور الأسرة في هذا الإصلاح الذي من المفروض أن تكون شريكا أساسيا فيه ،كما ساهمت الصحافة المكتوبة بشكل عام في بعض تفاصيل الإصلاح التي غيبتها الصحافة المرئية حسب(المقابلة رقم6)، كما يجيب مبحوثين حسب(المقابلة رقم7و8 و9)أن الصحافة لم تبين تفاصيل الإصلاح بشكل كافي و لمتكشف عن الأبعاد الحقيقية له مع طعنها في القرار السياسي للإصلاح ،و بالتالي فهي لم تلعب أي دور في هذا الإصلاح حسب إجابة المبحوث الذي أجرينا معه (المقابلة رقم10) ،هذا يجعلنا نستخلص أن الإصلاح التربوي بتفاصيله و أبعاده الحقيقية كان بعيدا عن متناول الصحافة بأنواعها و هذا ما جعل الطرف المستهدف من العملية التلاميذ و الأساتذة يتفاجؤون لبعض الإجراءات العملية التي تلت سنة تطبيقه في الثانوية .

1-على أقانزيني *الجمود و التجديد في التربية المدرسية*،ترجمة:عبد الله الدائم،لبنان،دار العلم للملايين،الطبعةالأولى،1981،ص19.

10- الإصلاح التربوي من التعليم الإلزامي إلى التعليم ما بعد الإلزامي .

إن تحقيق الغايات التي رسمها الإصلاح و سهولة تجسيد الأهداف المسطرة للتعليم ما بعد الإلزامي يمر حتما بإعادة التنظيم الكلي لهذه المرحلة ، و هذا يستلزم حتما إعادة هيكلة المسارات المدرسية و المهنية،إضافة إلى إعادة تنظيم طرائق التقويم البيداغوجي و مراقبة عمل التلاميذ مع الأخذ بعين الاعتبار طرائق التوجيه وإعادة التوجيه الفعال ، وستتم إعادة الهيكلة وفق مسارين كبيرين ينسجمان مع أنماط التعليم و التكوين :

1. مسار ذو طابع ما قبل الجامعي ممثلا في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي .
2. مسار ذو طابع مهني ممثلا في التعليم و التكوين المهنيين .

10-1-التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

لا ينبغي أن تكون إعادة هيكلة التعليم الثانوي جذرية من البداية ، بل من المفروض أن ترتكز أساسا على التقويم و الهيكلة الحالية القصيرة للنظام التربوي الجزائري ، حيث ينبغي التمسك بثوابت الهيكلة و بعض المبادئ العامة للتنظيم و تطوره باستمرار وحسب "وزارة التربية"**1**،ينبغي أن يكون تصميمها بشكل يدعم الانسجام ومردودها الداخلي ، وأن يكون في إطارإصلاح النظام التربوي وهذا لضمان موقعها المركزي ، ودورها كعامل للتماسك و التعاون و تستجيب بشكل مباشر للاحتياجات و متطلبات المجتمع ، وينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار أن الإصلاح مرتبط داخليا بأنماط التربية القاعدية و ضمان الاستمرارية التربوية و البيداغوجية.

الإصلاح مرتبط خارجيا بأنماط التكوين المهني الذي ينبغي أن يستقبل الخريجين من كل مستويات التعليم الثانوي و المتوسط وهوالإصلاح مرتبط خارجيا بأنماط التعليم العالي الذي يستدعي توفير ملامح تتلاءم، و التجديدات التي أدخلت على تنظيم الشعب و التخصصات المفتوحة و يندرج التنظيم الجديد في إطار التوجه العالمي الذي يتفادى التخصص المبكر ،لأنه يمثل مرحلة يجب أن يتلقى فيها التلميذ تكوينا متينا في مجالات الأدب و اللغات و الفنون و العلوم و التكنولوجيا دون إهمال المواد التي تنمي المواطنة و المسؤولية .

1-« La Réforme &L’école » Revue trimestrielle du Ministère de L’Education Nationale,N°0,Avril 2009.

10-2-توظيف الإصلاح التربوي

نعلم أن مجال الإصلاح يقصد به المدى الذي يشمله الإصلاح و عدد الأفراد الذين يتأثرون به ما يعني نسبة التأثير و التأثر بهذا التغيير، " كما أنه منالمهم انتشار التجديد و الإصلاح التربوي و تعميمه لتحقيق الغرض المنشود منه إلاأن هناك بصفة عامة تباطؤ ملحوظا في انتشار تجارب الإصلاح و التجديد التربوي و يرجع ذلك فيما يرجع إلى الأفراد من ناحية المقاومة الاجتماعية"**1**من ناحية أخرى يضاف إلى ذلك أن عددا كبيرا من أولئك الذين يعتمد عليهم التطبيق والتنفيذ لا تتوفر لديهم المعرفة بوجود طرق أفضل يمكن أن يستخدموها لتحسين عملهم ، و يقول أحد الباحثين أن هذا الموقف مماثل لما كان سائد في ميدان الزراعة لمدة طويلة و مازال قائما في كثير من الدول ، إلا انه بتوفير شبكة من الخدمات و المقررات الدراسية للزراع الكبار و إنشاء مزارع تجريبية جيدة أمكن تطوير هذا الميدان،و أصبح في ميسور المزارعين و رجال الزراعة الوقوف على المستحدثات الجديدة في الميدان باستمرار.

هذه العملية لم تتم بعد بهذه الصورة في مجال التربية و أن كثير من المدرسين قد لا يتوفر لديهم الاهتمام بالطرائق الجديدة في التدريس كما يهتم المزارعون العصريون بالأساليب الجديدة في الزراعة ، و قد يرجع ذلك إلي طبيعة الفرق في العائد المادي المباشر التي يترتب على استخدام الأساليب الجديدة في الزراعة ، يطمأن على نتائجها و هو موقف يختلف عما يحدث في التربية.

لهذا جاء المنادي بالإصلاح أي هل جاءت الدعوة إلى الإصلاح من جانب فرد أو مجموعة أو منظمة؟ ذلك أن المنظمات و المجموعات تختلف في مدى قوتها و تأثيرها، وبالنسبة للمنظمات هل هي قومية أو إقليمية أو محلية و ما مدى نفوذها و سلطانها؟ و بالنسبة للمجموعات هل هي مجموعة مركزية أو هامشية بالنسبة للنظام التعليمي ؟ وبالنسبة للأفراد هل الداعي للإصلاح جزء من المنظمة أو خارجها؟ و ما مدى قوة دعوته للإصلاح و تأييدها؟ هذه الأسئلة التي تطرح و لكن يبقى لها دواعي ايديولوجية ، وسلطوية ، تؤدي أغراض تتعلق بمصالح اقتصادية ، وسياسية حسب الأولوية وتوظيف أي مشروع إصلاح تربوي ما هو إلا شكل من أشكال الهيمنة والاستحواذ ، على القرار السياسي طالما أن النظام المحلي ما هو إلا جزء من العولمة بأشكالها.

1- Christophe Wulf, *Anthropologie de l'éducation*, édition L'Harmattan, France, 1999. P26.

10-3-الأهمية العلمية ودواعي الإصلاح التربوي

من المهم تحديد أهمية الإصلاح التربوي و مدى استخدامه و احتمال نجاحه ، لهذا فهناك عدة اعتبارات في هذا الصدد منها، كما أن احتمال النجاح طويل الأمد ذلك إن الإصلاح ليس عملية عارضة ، كما أن المسئولين عادة غير مستعدين لإنفاق الأموال و الوقت و الجهد دون أن يكون هناك احتمال كبير لنجاح الإصلاح و استمرار هذا النجاح لفترة طويلة ، و ليس هناك وسيلة لتأكد ذلك إلا بالحجة و الإقناع و البرهان فالمبدأ هو لكل إجراء أسباب ثم أهداف ، من جانب آخر لا بد من تأييد مادي و معنوي و ذلك بمعرفة مدى مساندة الإصلاح من جانب الهيئات و المنظمات الرسمية و المربين و الآباء و الأطراف ذات العلاقة.

10-4- قرار الإصلاح التربوي

تختلف قرارات الإصلاح التربوي في درجاتها و مستوياتها ، فهناك قرارات تتخد على أعلى المستويات السياسية في الدول ، و يكون الإصلاح في هذه الحالة عاما شاملا و مؤثرا وبعض القرارات في ابسط صورها قد يتخذها الأستاذ نفسه في محاولته لتحسين أدائه المهني وتطبيق أسلوب جديد يمكن أن يقوم به داخل الفصل مع تلاميذه دون أي تغيير مطلوب في نظام الدراسة ، و قد يعتمد هذا النوع من القرارات علي اهتمام الأستاذ بالقيام ببعض البحوث الموقفية Action Research في مستوى محدود على تلاميذه لاختبار مدى فعالية الأساليب و الموارد التعليمية ، و يعتبر في هذه الحالة هو متخذ القرار، و هو القائم بتطبيقه و بكل ما يتطلب من شروط .

أما إذا كان الإصلاح التربوي على نطاق واسع و يشمل النظام التعليمي برمته و توجهاته الرئيسية في المجتمع فان القرار في هذه الحالة ليس قرارا تربويا فقط و إنما هو قرار سياسي وإيديولوجي و مالي ، و يكون القرار في هذه الحالة شاملا للمستوي القومي ، و بين هذين النوعين تتوزع القرارات المطلوبة للقيام بالإصلاح ، فبعضها يكون على مستوى المدرسة وبعضها يكون على المستوي الإقليمي و هكذا ، و أيا كان نوع القرار و مستواه فان اتخاذه في إدارة تعليمية وبعبارة موجزة يتطلب التخطيط لدراسة القرار و جمع المعلومات المتصلة به

وعمل الدراسات اللازمة و دراسة بدائل القرار و في النهاية اتخاذ القرار الأنسب نسبيا والذي يلبي احتياجات الجماعة التربوية.

10-5 -التربية بين الإصلاح التقني و الاستراتيجي

تعرف المنظومة التربوية بكل دولة تطورا و تغيرا، هادئا و مستمرا، وهي عملية تقنية وعادية تنجزها هياكل عملية وتربوية دائمة، وهكذا نراجع الأهداف و الأغراض والمناهج و طرق التدريس مرحليا، من طرف الجهات المختصة، و تجري التعديلات دون حملات إعلامية ضخمة وقد يؤدي ذلك إلى تعديلات واسعة ، تمس السياسة التربوية و فلسفتها، كأن يمس تغيير المنطلقات الحضارية و الفلسفية، و لغة التدريس، و ذلك لا يحدث عادة إلا عند التحولات السياسية الكبرى كالاستقلال مثلا. و هو يتطلب دراسات معمقة ، و يشرك قطاعات واسعة من المجتمع ، و هياكله التشريعية و قطاعات المجتمع المدني بتنوعها و تباينها، من اجل الحصول على نوع من الإجماع

ويصاغ هذا من خلال تشكيل إجماع يمر على فئات المجتمع وذلك بتوجيه واستشارة على المستوى القاعدي داخل المجتمع المدني، سواء أكان ذلك من خلال سبر للآراء أو استفتاء ، طبعا على أن تكون قبل ذلك دراسات علمية معمقة تكشف سلبيات هذا النظام أو ذاك على أن يتم الاستفادة من التجارب الأخرى العالمية ووفق خصوصية كل مجتمع ،هذا يخلق ارتياح و قناعة جماهيرية بهذا الإصلاح أو التعديلات ومن تم يحدث التجاوب والتكافل الاجتماعي الذي ينساب مع العمليات التربوية المنجزة بعد ذلك بكل قناعة .

10-6-شروط الإصلاح التربوي الشامل

إن عملية الإصلاح الشامل تتطلب جهدا و مالا و وقتا، و لهذا يجب التريث قبل التأكد من أن هناك حاجة حقيقية للإصلاح ، بعد ذلك لابد من القيام من الإجراءات الضرورية تتمثل في:

1- إيجاد هيكل دائم للبحث و المتابعة : إذ هناك حاجة إلى منشأة علمية ، توكل لها مهمة رصد الواقع و التحولات التربوية في ميادين التقييم و المتابعة و إصدار توصيات إصلاح المنظومة التربوية ، كما يجب أن توفر لها الإمكانيات و الوسائل المادية ، و تمنح لها كامل الصلاحيات لانجاز المهام المنوط بها.

2- توفير فرق من المربين الباحثين: حيث إن الإصلاح التربوي هو عملية بحث علمي موضوعي ميداني،يتطلب خبرات و كفاءة علمية عالية، و موضوعية في تناول القضايا بعيدا عن التأثيرات الحزبية و الإيديولوجية ، فأساتذة التربية الباحثون في التربية و علم النفس بالجامعات ، و خاصة أنهم الذين اثبتوا كفاءتهم ببحوثهم و مؤلفاتهم التربوية ، هم الأجدر بتقييم واقع المنظومة التربوية والصهر على إصلاحها عند اقتناعهم بالحاجة لذلك ، إذن أستاذ الفيزياء و الطب مثلا يصنفون كخبراء في تخصصاتهم التي يدرسونها، و كذلك الحال بالنسبة لأستاذة مختلف التخصصات.

11- مراحل الإصلاح التربوي:

يكون البحث التربوي منهجيا لأن العوامل مترابطة و متشابكة، لهذا يجب البحث في كل جانب على حدة ، و التوقف عند كل نقطة لمعالجة النقائص1، و التدخل لانجاز التغيير الضروري والتعرف على نتائج التغيير قبل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة و من هذه الخطوات1 نجد:

1. **البحث عن اثر المحيط العام على المدرسة :** فنقص الهياكل و نقص الوسائل و الإمكانيات و عدم توفير الوسائل الضرورية للعملية التعليمية ، كلها عوامل تؤثر على أداء المدرسة فقد تكون الحلول لمشكلات المدرسة عن طريق تلبية هذه الحاجات المادية ، و بالتالي فان ذلك يوفر على المعنيين بالإصلاح التربوي الجهد و المال.
2. **البحث في المشاكل الاجتماعية للتلاميذ :** يجب على الدولة التكفل ببعض المشاكل الاجتماعية للتلاميذ بتوفير النقل المدرسي و خاصة في الفرى النائية و المطاعم المدرسية و إيجاد الداخليات و نصف الداخليات و عدم التنصل من هذه المسؤوليات.
3. **البحث عن مدى توفير المربيين و مدى تحفزهم للعمل :** قد يكون هناك نقص في عدد المدرسين، أو انخفاض دوافعهم نتيجة مشاكلهم المهنية و الاجتماعية ، و هي المشاكل التي يجب التكفل بها و العمل على حلها قبل البحث في إصلاحات أخرى.
4. **البحث عن مدى كفاءة المربيين و طرق التدريس:** إن طرق التدريس و أساليبه تتطور ويحتاج المدرسون إلى تجديد معلوماتهم البيداغوجية ، حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف وإيصال المعلومات إلى التلاميذ و الطلبة.

1- Cacouault Marlaine, *Sociologie de l'éducation*,Paris, édition la Découverte, 1995.P54.

5. **البحث في مدى سلامة المناهج الدراسية :** تتغير المناهج الدراسية باستمرار لأهميتها فهي التي تحدد المعلومات المقدمة و مدى حداثتها ، و مدى مسايرتها للتحولات و التغيرات .
6. **توفيرالكتب والوسائل العصرية في التدريس :** لم تبقى حاجة المدرس منحصرة في سبورة و طباشير بل تعدتها إلى المخابر و الحواسيب و الأجهزة التكنولوجية المساعدة و أدوات الدعم . إن كانت بعض المدارس تعاني من نقص الطباشير ، فكيف نفكر في إصلاحها قبل توفير حاجاتها المادية الأساسية.
7. **التأكد من أساليب التقويم :** إذ أن طرق إجراء الامتحانات ، و تقويم التلاميذ و شروط انتقالهم من قسم إلى آخر و من مرحلة إلي أخرى، عوامل قد تؤدي إلى مجموعة من المشاكل المتراكمة ، حيت عادة ما يؤجل الرسوب و الفشل إلى غاية مرحلة (شهادة التعليم المتوسط و الباكالوريا) . و بهذا نحن لا نعالج المشاكل عند حدودها ولا نتفطن لها إلا بعد فوات الأوان.
8. **البحث عن أسباب الصعوبات التربوية للتلاميذ :** و هنا لا بد من دراسات معمقة ، للتعرف على المواد الدراسية التي يجدون فيها صعوبات ، و البحث عن الأسباب الحقيقية لذلك اعتمادا على بحوث ميدانية ، و مناهج علمية ، و بطريقة موضوعية ، حتى يتم حصر المشاكل الحقيقية و التعرف علىأسبابها .

و هي عمليات تتطلب أخصائيين ذوي معرفة و خبرة و تجربة ، و أموالا يجب توفيرها ، من اجل رفع فعالية المنظومة التربوية ، حتى تكون في مستوي الطموحات وتلبي الاحتياجات.

12- علاقة لغة التدريس و اللغات الأجنبية بفعالية المنظومة التربوية:

قبل الطعن في مدى صلاحية أحد مقومات الأمة حسب ماهو متعارف عليه ، و مدى تأثيرها عل العملية التربوية ، لا بد من البحث في كل القضايا التقنية السالفة الذكر ، و متابعة نتائجها.

قد يرى الباحثون المعنيون بالإصلاح أن اللغة المستعملة هي التي تسبب كل مشاكل المدرسة عندها يجب إثبات ذلك بطرق علمية ، بعد إجراء الدراسات الميدانية المعمقة ، من اجل إثبات فرضيتهم. و هو ما يصعب إثباته ،إذأن اللغة أداة تصب فيها الأفكار و المعلومات التي يراد إيصالها للتلاميذ.

إذ تعتبر التربية أداة لربط الماضي بالحاضر و المستقبل و أهم أداة في ذلك هي لغة الأمة.

و أي رغبة في تعديل لغة التدريس يتطلب إشراك الهيئات التشريعية ، في عملية إعادة النظر في فلسفة التربية و منطلقاتها، إذ أن ذلك يتطلب تعديلات دستورية ، و إشراك الأحزاب السياسية وممثلي الشعب ، بل الفئة المثقفة بما في ذلك المجتمع المعني بالعملية التربوية.

أما تعليم اللغات الأجنبية1، فهو حق و واجب. و لا توجد دولة لا تدرس أبنائها لغات أجنبية وخاصة في الدول النامية. و قد قال صلي الله عليه وسلم"من تعلم لغة قوم امن شرهم".لهذا لا توجد أي معارضة في تعليم لغة أجنبية أو أكثر لأجيال المستقبل خاصة إذا أثبت تلك اللغة مكانتها في مختلف العلوم، شرط أن لا تزاحم مكانة لغة الأم، اللغة الوطنية و الرسمية.

بالمقابل فتحديد سنة إدراجها، فيكون الشرط الوحيد هو عدم تحميل التلميذ ما لا يطيق في مراحله الأولي من الدراسة، و ذلك يتطلب بحوثا ميدانية، شرط أن تتوفر النزاهة و الموضوعية و النوايا الحسنة.

إن عملية تأجيل تدريس اللغة أو اللغات الأجنبية لسنة أو سنتين لا تؤثر على مستوى الطفل في تلك اللغة - أو اللغات- فالطفل يتدارك إذا توفرت كل شروط الدراسة.إلاأن تدريس اللغات يعاني مما تعانيه المدرسة الجزائرية ككل . فسوء المحيط العام و نقص الإمكانيات و صعوبات المربين و في ظل نفس الشروط فان إصلاح أو تعديل مآله الفشل.

13-شروط إنجاح عملية الإصلاح:

يبدأ الإصلاح من تحسين وضعية المربي ماديا و معنويا ، و رفع مكانته الاجتماعية إلى المستوي اللائق ، و لا يمكن لأي إصلاح تربوي أن ينجح و مكانة المربي في الحضيض تتداولها النقابات العمالية على مدار السنوات بدون اعتبار لهذه المطالب من أساسها.

إن كان هناك اتفاق حول ضرورة الحداثة لمسايرة التطورات المعاصرة لكن ما المقصود بالحداثة؟ فاحد أهداف التربية هي المساهمة في التطور و التقدم و الرخاء و من يرفض ذلك ؟ إما إذا كان المقصود من ذلك الانسلاخ عن الهوية الحضارية للأمة والمجتمع، فأرى أن النظرية التربوية العالمية لا تقبل ذلك ، مع العلم انه يمكن الحفاظ على مقومات الهوية.

1- « تدريس اللغات الأجنبية في النظام التربوي خلال الفترة من1962 الى 2007:»:النشرة الر سمية للتربية الوطنية،ماي2007.

و مسايرة الحداثة و العصرنة ، بدراسة التاريخ الوطني و مقومات الهوية مع التمرن على التكنولوجيات الحديثة واستعمالها.

ما يمكن ملاحظته في المجتمع هو إهمال مشاكل المنظومة التربوية لسنوات، و الانتظار حتى يستفحل الأمر و يقرع ناقوس الخطر. بعد ذلك تعد مشاريع إصلاح المنظومة التربوية بطريقة سريعة دون توفر شروط الإصلاح و دون احترام خطوات انجازه.

إن عمل لجنة إصلاح المنظومة التربوية هو عمل فيه بعض الايجابيات دون شك ، و هو عمل أولي يحتاج إلى إثراء ، و هو ما يجب أن يتم في مرحلة لاحقة عن طريق تقديمه إلى المعنيين من مربين و أولياء و إخراجه إلى المجتمع المدني لمناقشة من خلال الحوار المسئول والعمل على إيجاد نوع من الإجماع قبل الشروع في تجسيده على ارض الواقع وهي الضمانة الوحيدة لإنجاحه في الميدان ،"إن الاختلاف رحمة" كما جاء في قوله صلي الله عليه و سلم و هو ما بالتأني و التمعن و التعمق في دراسة الجوانب التي احتواها الاختلاف.

لهذا يمكن البدء في الإصلاح التقني للتربية من تحسين المحيط و وضعية المدرسين وتدريبهم و توفير الإمكانيات المادية للعمل البيداغوجي و تخفيف المناهج و تطويرها و هي الجوانب التي لا يوجد اختلاف حولها.

في حين يمكن انتظار إتمام الدراسات و تعميق التشاور في القضايا التي تمس الهوية الحضارية للمجتمع وللأمة و ذلك لتجنب الخطأ ، إذ أن الخطأ في المجال التربوي له نتائج وخيمة على الأجيال القادمة و هو ما يجب تجنب المغامرة فيه.

أول عملية في الإصلاح التربوي هي إعطاء المربي المكانة التي يستحقها في المجتمع إذ بدون ذلك فلن يكتب النجاح لأي إصلاح تربوي أينما كان و كيفما كان.إن مشاكل المدرسة الجزائرية هي مشاكل محيط غير مناسب و مشاكل في نقص الإمكانيات قبل أن تكون مشكلة لغة.

خاتمة

من خلال هذا الفصل حاولنا فهم الأصول الثقافية للتربية ، وعلاقتها مع ممارسات الأستاذ البيداغوجية والتعليمية ، اذ أنه سبق و أن أشرنا في الفصل السابق الى بعض أشكال الممارسة الآليات العملية و النشاط التربوي و التعليمي الذي يقدمه للتلاميذ ، معتمدا في ذلك على العناصر التي يرها الأستاذ ضمن الاصلاح التربوي .

و بما أن الأستاذ طرف في المجتمع فهو يؤثر و يتأثر بمختلف الأشكال الثقافية التي تحيط به ما يجعل التلميذ معرض لهذا التأثير ، كما أن التطور العلمي و التكنولوجي و الحركة النشيطة كل هذا يصبغ ممارسة الأستاذ بنموذج أكثر حداثة،وهو ما يعني استجابة آلية للتغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان بما فيها الجانب الاجتماعي والإقتصادي و الثقافي،ناهيك عن التفجر المعرفي في مختلف المجالات و بشكل خاص المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والإتصال الذي يعيشه الأستاذ ثم التلميذ .

الا أن الأبعاد الثقافية للتربية هي بالضرورة ، تجسيد فعلي للأهداف والغايات التربوية سواء التي جاء بها الإصلاح التربوي ، أو التي يحاول الأستاذ أن ينشرها سواء بقصد أو بدن قصد عندما يتمثل الممارسة البيداغوجية في حدود أفكاره ، وسلوكاته ، وعندما لا تستطيع المنظومة التربوية التكفل باحتياجات التلميذ التعليمية و التربوية ، فالأستاذ يحاول البحث عن حلول عندما يصبح ما هو رسمي غير قادر على التأثير ، فهو يبحث عن منهاج و طريقة وفق الشكل الذي يتصوره ليمرر هذا الحل دون ذاك المفقود ، وهنا قد يحدث الصراع و يزيد التناقض ، الذي يؤثر بدوره على جودة التعليم ، هذه الجودة التي يعتبر الهدف الخفي و الظاهر للمجتمعات التي تريد تطوير قدرات مواردها البشرية ، وفي الجزائر سنرى تجربة المجلس الأعلى للتربية ، وكيف أن الأستاذ في بحث مستمر عن حاجاته المهنية و الإجتماعية ، عندما يربط الممارسة برابط الإشباع المادي أو المعنوي على مستوى العلاقات الإجتماعية.

الفصل الثالث

ممارسات وتمثلات الأساتذة ضمن الإصلاح التربوي

تمهيد.

1) الأصول الثقافية للممارسة التربوية و التعليمية.
2) إعادة إنتاج المجتمع كممارسة عند الأستاذ.
3) تمثلات الأستاذ بين الثقافة والحضارة.
   3-1- إمكانية التغييركتصور عند الأستاذ.
   3-2- الأبعاد الثقافية للتربية عند الأستاذ.
   3-3- الأهداف التربوية كتمثل لدى الأستاذ.
4) حاجة الأستاذ إلى مقترب جديد لحل مشاكل المدرسة.
   4-1-الأستاذ كطرف ضمن إيديولوجية "الجزأرة".
   4-2- حتمية الدعم المادي للمؤسسة التعليمية .
5) تمثلات الأساتذة إلى الإصلاح التربوي من خلال الصحافة.
6) الاتجاهات العالمية الكبرى في ميدان التعليم الثانوي.
7) حتمية مسايرة التطور العلمي و التكنولوجي.
8) آفاق المنظومة التربوية الجزائرية.
9) تجربة المجلس الأعلى للتربية في الإصلاح التربوي.
10) ماهية التعليم و علاقته بممارسات الأستاذ.
11)تصور اشباع الحاجات الاجتماعية و المهنية لدى الأستاذ.
   11-1-الحاجات المهنية.
   11-2- الحاجات الاجتماعية .

خاتمة

تمهيد

بما أن الأنثروبولوجيا تبحث عن الخصوصيات و الأشكال المعنوية عند الإنسان و مقارنتها مع أصناف أخرى عند أفراد آخرين ، و بالتالي فمعرفة الخصوصيات المعنوية هي بالتأكيد هدف الأنثروبولوجيا **1 .**

معرفة هذا يؤدي بنا إلى استغلال مختلف الثقافات بين الأفراد والمجتمعات الذين يشكلون وحدة متكاملة ،لأن الفرد لوحده يمثل شكل و نمط واحد ،ولأن خصوصيات كل فرد تمس الروح والأفكار والأحاسيس ،وفي مجتمعنا معظم الأفراد يجدون معنى لحياتهم في العائلة و في العمل لأن هذا يحقق لهم حاجات مادية و معرفة بالمجتمع .

الانشغال بالمنظومة التعليمية و بمنجزاتها و خدماتها لم يعد يستهوي المختصين في الشأن التربوي وحدهم و إنما بات يؤرق كل من يريد استنهاض مجتمعه ، وهذا إلى درجة أن كل السياسات والمخططات كيفما كان مجالها لا تبنى إلا بدرجة نجاح هذه المنظومة من خلال نسب المتخرجين منها و لكن المربي الذي يتعامل بشكل مباشر مع العملية التربوية و يشارك في أدائها ويريد تحقيق أهدافها و يعايش مجرياتها و منعطفاتها، و يساير مخاضاتها و تقلباتها قد يجد نفسه مهروسا أكثر بشانه التربوي لإحساسه الشديد و المقلق بما تواجه المنظومة التعليمية من صعوبات و تعيشه من معانات و تحتاج إليه من إمدادات و إصلاحات.

ولهذا السبب وجدنا المنظومات التعليمية الجادة كلما أرادتأنتقدم أحسن إصلاحأو تعديل في خططها أو مسيرتها أو برامجها أو طرق أعمالهامن اجل تحسين مرد وديتها و تجويد اداءات مخرجاتها و الارتقاء بها إلى مستويات أعلى تلتفت في المقام الأول إلى أهل الكفاية و الخبرة التربوية و تسترشد بآرائهم و اقتراحاتهم و تستهدي بتوجيهاتهم .

هذا ما حصل بالفعل مع لجنة ثلوThelot[1]"التي أوصت بعد نقاش واسع و شامل دام عام كامل بتدعيم اكتساب اللغة الوطنية في المنظومة التعليمية الفرنسية و بالاهتمام أكثر باللغة الانجليزية " لغة المبادلات الدولية سواء على مستوى الاتصالات العلمية أو التقنية وعلى المستوى التجاري والسياحي" ،كما أوصت كذلك بتمديد مدة التعليم الإجباري ليشمل ابتداء من السن

1- La documentation française, paris, 2004, p 164

الخامسة الطور النهائي من الحضانة إلى جانب التحكم في تكنولوجية المعلومات و الاتصالات والتكفل بشكل فردي بكل تلميذ يواجه صعوبات في مشواره الدراسي للقضاء بصفة نهائية علي ظاهرة التسرب المدرسي التي تجبر نسبة كبيرة من الشباب على مغادرة التعليم بدون أي شهادة في كل عام.

فنقول بان المنظومة التعليمية في بلدنا في حاجة ملحة لمعالجة أمراضها و اختلالاتها ونقائصها التي تعيق فعاليتها و تحول دون إبرام غاياتها و تحقيق طموحاتها ، في حال تكوين أساتذة أكفاء مقتدرين ومزودين بمختلف المهارات ومهيئين لممارسة العملية التعليمية.

جاء هذا الفصل للكشف عن مجموعة من هذه النقائص التي تشكو منها المنظومة التعليمية وتساهم في البحث عن الحلول الناجعة لمواجهة حالة الإهدار التي تهدد وجودها و نمائها من خلال اقتراحها لبعض الآليات و الإجراءات التي يعدها كثير من الباحثين ضرورية و مستعجلة إلا أن تركيزنا سيكون على ممارسات و تمثلات أستاذ التعليم الثانوي ، لأننا نظن أن فهم هذه الممارسات هو خطوة لتحديد أسباب ودواعي إعداد مشروع تربوي يتماشى مع المستجدات والتحديات الاجتماعية ، والمهنية ضمن ما يسمى العولمة بأشكالها التي تفرض أنماط سلوكية معينة.

لعبت الصحافة بأشكالها دورا كبيرا في النقاش الدائر حول الإصلاح المبرمج في المنظومة التربوية ، ففي بعض الأحيان كانت تعارض و في الأحيان الأخرى كانت مع الإصلاح ، و هذا ما رأيناه من مختلف المقالات التي كانت على أوجه الصفحات و بإشارة كبيرة لأهمية الإصلاح والصراع السياسي والثقافي الذي كان يدور قبل و بعد تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية من طرف رئاسة الجمهورية .

ظهر في المقابلات التي أجريناها مع الأساتذة إجماع على الدورالذي لعبته الصحافة في توضيح أهداف و دواعي الإصلاح التربوي وكذا آراء مختلف التشكيلات السياسية حول الموضوع هذا الاختلاف ظهر في سوء التنسيق بين مختلف المصالح والجهات ذات العلاقة ، مما أعاق وأبطأ خروج الإصلاح للوجود ، ودارت نقاشات حادة بما أن المضمون يمس الشخصية الجزائرية والثوابت الوطنية ، واختيارات المجتمع الجزائري ، وهذا التنافر أو حتى التجاذب طبيعي بالنظر لشساعة جغرافية الجزائر الذي يتبعها التنوع في الآراء .

والانتماء الحضاري للمجتمع مما هو موصول بالدين ، و الثقافة و اللغة ومختلف العادات والتقاليد ، فرض كيفيات متعددة لتناول الإصلاح بشكل علمي و ضمن هذا الإطار كان من الواضح عدم تجاوز الخطوط الحمراء ،لدى اللجنة المنصبة لإعداد مشروع الإصلاح ، من جانب آخر كان من الضروري الأخذ بعين الاعتبار التطور التكنلوجي كمرتكز لهذه العملية ،لأن تسارع العلوم و كثرة التخصصات جعل العالم بالصيغة الحالية كقرية صغيرة تسير وفق الدول التي هي في طليعة التقدم العلمي و التكنولوجي ، المعرفي، وفي آفاق المنظومة التربوية والأهداف الاجتماعية للتربية باعتبار أن هذه الأخيرة وسيطا ناقلا للثقافة يهدف إلى إكساب الفرد كل مقومات الثقافة العامة لمجتمعه ،ليتحقق له الاندماج في مجتمعه و من تم التوافق النفسي و الاجتماعي .

وفي هذا الفصل كان لنا تجربة مع المجلس الأعلى للتربية الذي لم يستطع الاستمرار في عمله بالنظر لعدة عوامل سنسوقها علميا ، فقد يكون ساهم في بلورة فكرة الإصلاح التربوي وأعطى تقنيات التعامل مع مثل هذه المشاريع ، كما سمح لنا هذا الفصل بالتطرق إلى إصلاح المناهج الذي يعتبر حجر الأساس لأي إصلاح تربوي كان وهنا نشير إلى الواقع التعليمي كما يتصوره ويتمثلهأساتذة التعليم الثانوي بما أنهم حقل الدراسة ، عموما فهنا سنحاول البحث في الممارسات و التمثلات و مدى تناسبها من عدمه مع الإصلاح التربوي المقرر في المناشير والمراسلات الرسمية .

1- الأصول الثقافية للممارسة التربوية و التعليمية:

تعني الأسس الثقافية بالنسبة للتربية تلك الحالة المتبادلة بين الأوضاع الثقافية والأوضاع التربوية في المجتمع أي أن التأثير المتبادل بين الأوضاع التربوية والأوضاع الثقافية داخل البناء الاجتماعي ، ونظرا للأهمية النسبية التي تتمتع بها الأوضاع الثقافية في المجتمع بالنسبة للتربية والفكر التربوي بصفة عامة فسوف نتناول الأوضاع الثقافية بشيء من التفصيل .

ولما كانت الثقافات تختلف باختلاف المجتمعات وباختلاف العصور كان لكل مجتمع نوع معين من التربية تختلف بدورها باختلاف هذه المجتمعات وباختلاف تك العصور . وهذه الثقافة يعكف على دراستها علماء دراسة الثقافة الذين يتبعونها عند المجتمعات المختلفة وخاصة المجتمعات البدائية ،وهم ما يعرفون باسم الانثروبولوجيين أي الذين يدرسون ثقافة الإنسان وتطوراتها كما يعكف على دراستها علماء الاجتماع ، فيدرسون النظم وتجسيدات الثقافة فيها وقد أمدت هذه الدراسات التربويين بمجموعة من الحقائق والمفاهيم الاجتماعية والثقافية فتحولت النظرة إلى التربية من عملية فردية إلى عملية اجتماعية ثقافية حيث أنها تستمد مقوماتها من المجتمع ومادتها من ثقافته ، لكي تهيئ للناشئين فرص النمو من خلال عناصرها حتى تتجلى أمامهم وتتضح خصائص الأدوار الاجتماعية التي سيقومون بها في المجتمع .

وهذه الأصول الثقافية والاجتماعية هي التي جعلت كثيرا من الأفكار والمفاهيم الفردية تتوارى من المجال التربوي لتصبح العملية التربوية عملية اجتماعية تماما فتتحول النظرة إلى المعرفة التي يحصلها الناشئين ثم إلى معرفة اجتماعية يصلون إليها من خلال الخبرات التي يتفاعلون معها ثم توظف هذه المعرفة في خدمة الحياة الاجتماعية لهؤلاء الناشئين ، وهذا يفرض على المربين أن يدرسوا ثقافة مجتمعهم حتى يدركوا ذلك الارتباط العضوي بين ما يعلمونه للناشئين وبين ثقافة مجتمعهم وأن يدرس المربون حركة التغير الاجتماعي ومساراته في المجتمع والمطالب المختلفة لنظمه الاجتماعية سواء من القوى البشرية أو التنظيمات الإدارية والقانونية أو من المستوى التكنولوجي اللازم لها حتى تستجيب لهذه المطالب .

2- إعادة إنتاج المجتمع كممارسة عند الأستاذ:

تمثل الأنظمة الاجتماعية السائدة في البلدان العربية مع هياكل الثقافة التي تسندها إحدى منابع شرعية الأنظمة السياسية القائمة على هذا الأساس يبقى المجتمع العربي بتقليدية هياكله الاجتماعية و الثقافية مصدرا مهما لشرعية الدولة ، فهي حريصة على صيانة تقليدية الثقافة السائدة باعتبارها الضمان لإعادة إنتاج هياكل السلطة و يلعب التعليم في هذه الحالة دورا حيويا كوسيلة جماهيرية فعالة قادرة على الحفاظ على الوضع القائم .

بأكثر وضوح يمكن القول إن دور التعليم على هذا المستوى يتمثل في إعادةإنتاج الثقافة السائدة و من خلال ذلك إعادة إنتاج علاقات السلطة القائمة ، بالنسبة للجانب الثقافي لا تعتبر برامج التعليم خلاقة في أغلب البلدان العربية . أي وسيلة للتعبير الثقافي بل هي على العكس من ذلك تجثر ثقافة السلف و تعطيها شرعية و حيوية بإدراجها ضمن المناهج الرسمية تعليميا يبرر السائد و الموجود الذي يعيد للتعليم صياغة دون تغييره ، لهذا نجد الأنماط التي تمكن المجتمع من التفكير في ذاته والتعبير عنها . أي أنماط التفكير و التصور و التعبير عن نفسه هذه الأنماط التي تنفي الفرد والمجموعات الصغيرة كما تنفي الاختلاف وراء مفهوم الأمة أو الوطن الشامل و الدولة الراعية للمجموعات الوطنية.

و بطبيعة الحال نجد وراء هذه الدولة إما القائد الرمز أو الحزب الواحد هدف هذه المحافظة الثقافية و ضمان ديمومة علاقات السلطة القائمة ، سلطة الرجل على المرأة و سلطة جيل على آخر و سلطة فئة على أخرى ، نقول لو تفحصنا البرامج المقررة في العديد من المواد لاحظنا أن علاقات السلطة هذه حاضرة بقوة ، أي إنتاج يمكن تصوره لمثل هذه البرامج سواء أفراد قابلين للسياق الذي نشئوا فيه و بنية ذهنية موروثة تحت شعار الأصالة و تحقيق ذات زائفة .

"العيينات كثيرة لدعم هذا الطرح و ما علينا إلا دراسة صورة انشغالات مثلا، أو الوافدين في بعض البلدان المتطورة في هذا المجال،أو كذلك طبيعة حضور المرأة و الأقليات في أغلب البرامج التعليمية القديمة .التعليم أولا ثم التفكير ثانيا-الحرب ضد الوعي تفصل هذه الصياغة بين التعليم والتفكير رغم الترابط العضوي بينما حسب أهمية نظريات التعلم كما جاء بها جون بياجيه"[1].

1- مجلة المربي ،عدد خاص مارس 2005،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر،ص8 .

3-تمثلات الأستاذ بين الثقافة والحضارة:

لا تكاد تخلو كتابات أي مؤلف انشغل بقضايا الإصلاح و التجديد أو التغير في مجتمعه من فكرة التربية ، سواء عبر عنها بطريقة صريحة أوبطريقة ضمنية ، ذلك أن التربية في جوهرها ترتبط بالإنسان ارتباطا وثيقا، و هي من صميم حياته الاجتماعية و الثقافية و كتاب "التربية والحضارة" لمؤلفه الإستاد محمد بغداد بايالباحث في علوم التربية بجامعة وهران غربي الجزائر هو واحد من هذه الكتابات التي اعتنى فيها المؤلف بكشف طبيعة العلاقة بين التربية و الحضارة في إطار المعالجة الخاصة التي تتعلق برؤية كاتب واحد هو مالك بن نبي (1905م-1973م) الذي طالما ارتبط اسمه بمصطلح "الثقافة والحضارة " ، حيت مثلت مشكلاتهما عنده مركز اهتماماته الفكرية فجاءت اثر ذلك كل مؤلفاته تحت هذا العنوان الجامع "مشكلات الحضارة"**1**. و انطلاقا مما تفرضه الطبيعة النظرية للموضوع المبحوث المتعلق بضبط مفهوم غير معلن (مفهوم التربية) داخل إطار من الأفكار التي تمتاز بالتنوع و الجدية في التناول طرحا و معالجة، فان المؤلف الذي يشغل أيضا منصب أستاذ الفلسفة بمدرسة "مالك بن نبي"التابعة للدولة الجزائرية في العاصمة الفرنسية باريس، اعتمد المنهج التحليلي لمجمل أفكار مالك بن نبي المشكلة للمادة التي سيتأسس عليها هذا المفهوم.

3-1- إمكانية التغيير كتصور عند الأستاذ

يرى الأستاذ محمد بغداد باي بداية أن العامل الحاسم في ميلاد المجتمعات عند مالك بن نبي يعود إلى حصول عارض غير عادي - أو ظرف استثنائي- تمثله فكرة دينية جديدة تدفع بالمجتمع الطبيعي إلى دخول حلبات التاريخ ، ويتأكد عنده اعتبار هذه الفكرة الجديدة كعامل محدد لحركة المجتمع التاريخية ، عندما تنطفئ شرارة هذه الفكرة في النفوس لنلاحظ ما يلحق بهذا المجتمع من تراجع على كافة الأصعدة.

و من تم فان تاريخ المجتمعات المتحركة وفق منظور مالك بن نبي يخضع لقانون دوري أي أن الحضارة عنده تمر بثلاثة مراحل تاريخية متباينة:مرحلة الميلاد و التكوين، و مرحلة الانتشار و التوسع، ثم مرحلة التدهور و الانحطاط.

1- محمد بغداد باي ،*التربية و الحضارة بحث في مفهوم التربية في تصور مالك بن نبي*، الجزائر، دار الأفكار،الطبعة الأولى 2006 .

وهنا يشير المؤلف إلى أن منطق حتمية الحركة التاريخية هذا إنما هو خلاصة استنتاجية توصل إليها مالك بن نبي بالنسبة للمجتمعات التي استهلكت تاريخها و فقدت مبررات وجودها وذلك من خلال دراسة و تتبع فعالية الإنسان فيها في مجاله الفردي و الاجتماعي و درجات تكيفه.

هذه الحركة و هذا المسار الحتمي يخضع لقانون السببية الطبيعية التي يقيدها إذا ما هي تركت لشأنها ، و إذا لم تحاول المجتمعات الاستجابة للتحديات التي تعترض سيرها ، أو إن استجاباتها هذه لم ترق إلى مستوي التحديات المنصوبة أمامها.

و في هذا السياق و توضيحا لرأي مالك بن نبي ، يؤكد المؤلف إن سير الحركة التاريخية لا يخضع بالضرورة لقيود سببية مرحلية أو حتمية دائرية ، و حدوث استثناء يخالف القانون من دون أن يستبعده نهائيا من الحساب ، أمر ممكن يجعل من المراحل التاريخية السابقة الذكر قابلة للتغيير و يمنح إنسان ما بعد الحضارة التحرك في اتجاه التاريخ من جديد دون توقف.

وهو ما يعني أن الأمراض و السلبيات التي ورثها الإنسان ما هي إلا سمات التحقت به في مراحل تخلفه التاريخية ،و ليست - مطلقا- سمات طبيعة ملازمة للإنسان المسلم ، حتى و إن كانت تطبع تفكيره و سلوكياته اليوم، إذ الأمر يتعلق بواقع متخلف ينبغي تغييره.

3-2- الأبعاد الثقافية للتربية عند الأستاذ

قبل الخوض في تحديد مفهوم التربية لدى مالك بن نبي يقف المؤلف عند نظرته إلى الطبيعة الإنسانية، ذلك أن التربية التي تقع على الإنسان يتحدد مفهومها عند صاحبها انطلاقا من نظرتها لطبيعة موضوعه، أي الطبيعة البشرية ، وهو ما يعني الأستاذ مباشرة بما أنه طرف هام في المنظومة التربوية .

الإنسان عند مالك بن نبي ينطوي على قيمتين ،قيمتة كانسان، و قيمته ككائن اجتماعي فالأولى تعبر عن حقيقته الفطرية الثابتة، أي عما يولد مزودا به من استعدادات بدنية و قدرات عقلية ، و الثانية تعبر عن حقيقته المتغيرة،أي عما يحدد فعاليته، ونشير أن هذا الاستعدادات تطفو أثناء التصورات و التمثلات التي تصدر من خلال الممارسة البيداغوجية.

و على هذا الأساس فان تصحيح معنى الإنسان هو السبب في تحريك دواليب عجلة التاريخ وبناء على هذا الاعتبار يتحدد عند مالك بن نبي محتوى التربية و وظائفها و منهجها و أهدافها ووسائلها و يتحدد بالتالي مفهومها.

إن أول ما شد انتباه المؤلف أثناء محاولته القيام بضبط مفهوم التربية عند مالك بن نبي، هو تداخل معنى الثقافة مع معنى التربية عنده، و سبب هذا التداخل أن الثقافة هي المحتوى الذي يجب أن تهتم به التربية ، و هذا يدل على أن التربية عملية تثقيف متواصلة تقوم في أول مهامها بتركيب عناصر ثقافة المجتمع في بنية شخصية الفرد ، هو ما يكسبها معنى المنهج الذي بواسطته يتم تشكيل وحدة الثقافة التي تعكس حضارة المجتمع ، و ذلك عبر تشكيل العوالم المؤلفة لها و توجيهها نحو الغاية التي ترسم لها.

و يزيد كسبها لمعنى المنهج وضوحا في تشكيل عوالم الثقافة هذه و توجيها ، و ذلك من خلال عملية التركيب النفسي لعناصر الثقافة "المبدأ الأخلاقي ، المبدأ الجمالي ، البعد العملي والجانب الفني "**1** ، و ترتيبها وفق ما ينسجم مع الوجهة التي يختارها المجتمع لنفسه في شق طريق نحو الحضارة وعملية تركيب النفسي هذه تدل على أهمية الإنسان البالغة بالنسبة لعملية إعادة البناء الحضاري فهي تقوم بتغيير نظرته لنفسه و لأحداث التاريخ ، فيتحدد بذلك موقفه ومسؤوليته إزاء وضعها المجتمعي و مصيره ، و بهذا تصبح هذه العملية مرتبطة بنتاجها المتمثل في تغيير السلوك وهنا يذكر أحد المبحوثين حسب (المقابلة رقم8) أن الإصلاح التربوي ، بقي متمسك ببعض الممارسات لدى المفتشين حينما يركزون في عملية المراقبة والتفتيش على ضبط وسائل تقديم الدروس و تطبيق المنهاج التربوي في المادة ، دون إشراك الأستاذ في العمليات التطبيقية التي تصطدم حسب الأستاذ بتحديات مصدرها المتعلم في حد ذاته.

و لأن التربية عملية تثقيفية متواصلة فهي ليست ظرفية تتعلق فقط بمرحلة تاريخية معينة وإنما هي ديناميكية تتطور بتطور المجتمع ، آخذة في الاعتبار كل ما ينتج عن ذلك من تغيير وتحول على جميع الأصعدة ، وهي بهذا تتجاوز في فكر مالك بن نبي حدود المؤسسة التعليمية لتمس مختلف مجالات الحياة في المجتمع و مؤسساته،لتلتقي بذلك مع النظرة الحديثة إلى التربية والتي تقتصر- كما يؤكد المؤلف- على المدرسة وحدها و نظامها الهرمي و لا على السنين التي يقتضيها التعلم بها ،بل امتدت لتشمل مجالات الحياة كلها و كامل مراحل الإنسان و جميع فئات المجتمع.

1- نفس المرجع السابق ، ص24 .

من هنا يتبين لنا أن التربية في الفكر الحديث كما في فكرمالك بن نبي ،مكتسب مرن –لا وراثي جامد- توصف بالاستمرارية و القابلية للتغيير و التطور، لدى فالأستاذ يتمثل الواقع الذي يعيشه التلميذ ، في أداء مهامه ، ولكن ليس عند كل المبحوثين في هذه الدراسة ، حيث يرى الأستاذ حسب (المقابلة رقم8) أجيال التلاميذ المتوافدين على الثانوية تختلف عندهم ثقافة التعلم بحسب المصلحة والواقع الاجتماعي المادي الذي يعيشونه .

و بناء على ما تقدم يؤكد المؤلف انه لما كان التغيير الذي ينشده مالك بن نبي ينطوي على مفهوم عام واسع يشمل الإطار الثقافي برمته ،فان مفهوم التربية الملازمة له يصبح هو الأخر مفهوما عاما واسعا ، ليرتبط بنفس هذا الوسط الثقافي و الاجتماعي في حركته التاريخية عبر جميع مراحل مشروع البناء الحضاري ، وهذا التصور الفلسفي العام لمالك بن نبي.

"التربية عملية تثقيفية متواصلة و ليست ظرفية تتعلق فقط بمرحلة تاريخية معينة، و إنما هي ديناميكية تتطور بتطور المجتمع، و هي بهذا تتجاوز في فكر مالك بن نبي حدود المدرسة التعليمية لتمس مختلف مجالات الحياة"**1** .

3-3-الأهداف التربوية كتمثل لدى الأستاذ

الحديث عن الأهداف الكلية للتربية هو من صميم "فلسفة التربية" التي تتشكل في كنف فلسفة المجتمع العامة و تصوره للإنسان و الحياة و الكون ، و بالتالي فان أهداف التربية تبدأ أساسا من اعتقاده بان الحضارة بناء داخلي تاريخي متدرج و متواصل يبدأ من نقطة معينة ، هي هذا الواقع الماثل بكل ما يحمله من رواسب و أفات ، ومن تم تكون فكرة التغيير هي الهدف الأول الذي لا مناص من بلوغه ، و ذلك بانتهاج طريقين متعاكسين تعبيرا ،متكاملين مقصدا.

في المرحلة الأولى ينبغي القيام بعملية تصفية عاداتنا و تقاليدنا و إطارنا الخلقي و الثقافي مما فيه من عوامل قتاله و تقاليد عمل لا فائدة منها،أي بطريقة سلبية تفصلنا عن رواسب الماضي وهذا ما يعرف عند مالك بن نبي بالتجديد السلبي.

و في مرحلة لاحقة ينبغي القيام بعملية تطعيم هذا الوسط الثقافي بأفكار فعالة تبعث فيه الحياة من جديد ، أي بطريقة ايجابية تصلنا بالحياة الكريمة و هذا ما يسمى بالتجديد الإيجابي.

1- نفس المرجع السابق ،ص57.

بيد أن التغير هذا و إن كان يريده مالك بن نبي جذريا لن يتحقق في نظره إلا باستعادة المجتمع لمبررات وجوده الأصلية المؤسسة علي قيم الروح،هذه المبررات التي أدخلته التاريخ أول مرة وصاغت مرجعيته الثقافية الخاصة آنذاك، لهذا نراه يتحدث عن التغير من منطق "إعادة البناء".

و لأن التربية بحكم طبيعتها الديناميكية لا تتحرك في فراغ، بل لا بد لها من أهداف منتقاة تسير بمقتضاها ، و تتمكن من خلالها من ترجمة قدرة التصور النظري في التغير على أرض الواقع عدّد المؤلف عدة أهداف جزئية للتربية منها: تنمية الوعي، و تربية الإرادة علي الحق و تكوين الذوق العام ، و الاهتمام بالتكوين الفني و المهني ، و تقديم الواجب على الحق ، و غيرها من الأهداف التي تنتهي في مجملها إلى تدريب الإنسان على أسلوب التفكير المنطقي الذي يربط الأسباب بمسبباتها ، و يصله بشروط العمل الموضوعية التي تزيد من فعاليته و خبرته.

و بما أن الهدف العام للتربية لا يتوقف عند تحقيق التغيير الذي ينتهي بإقامة الحضارة وبدورها الرسالي و إنما يتعداه إلي البحث عن الآليات التي تحفظ هذا التغيير من التراجع والمجتمع من النكوص، يشير المؤلف إلى تركيز مالك بن نبي على التجديد المستمر للحوافز والمبررات للإبقاء على الحالة الحضارية ، لان استمرار الحضارة يدل على وجود حركة ذائبة تخضع لقانون فيزيائي قوامه آن "الحركة هي التي تؤدي إلى أسبابها".

و بهذا تصبح حركة التاريخ -إذا ما تحقق هذا الهدف-غير قابلة للحتمية التاريخية، و يصبح تسريح عجلة الحركة أمرا يتعلق بالشعور العميق الذي يعتري الإنسان بثقل وضعه المتخلف وبالوعي بالذات الذي يكون سببا في تشكيل الحوافز الموقظة لتلك الإرادة النائمة ، و استجابتها وتحديها للوضع المتردي."الهدف العام للتربية لا يتوقف عند تحقيق التغيير الذي ينتهي بإقامة الحضارة و بدورها الرسالي و إنما يتعداه إلى البحث عن الآليات التي تحفظ هذا التغيير من التراجع"**1**.

أما عن وسائل التربية التي عول عليها مالك بن نبي في عملية إعادة بناء الكيان الحضاري الذاتي، فقد وصفها المؤلف بأنها وسائل أولية في متناول الإنسان المسلم،إذ أنها تكون مرتبطة به في كل حين نظرا لأنه تعزى إليه عملية البناء.

---

1 - نفس المرجع السابق ،ص62.

و تتمثل هذه الوسائل في القلب الذي يرمز إلى الضمير ،و اليد التي ترمز إلى العمل ،و العقل الذي يرمز إلى الفكرة(التخطيط) ،ذلك انه ما من نشاط إلا و يصدر عن دوافع القلب و تحركات اليد و توجهات العقل ،ولأن الوسائل الأولية لا تفقد أهميتهامهما تقدم الإنسان في مسيرته الحضارية و تقدمت و تنوعت وسائله تبعا لذلك ، ما دامت ترتبط به و بفعاليته.

ختاما و تبعا لما سبق ذكره و تحليله في الكتاب ،يؤكد الأستاذ محمد بغداد باي أن"الإصلاح التربوي إصلاح متكامل ، و أن أي استعارة ارتجالية استعجالية دونما تخطيط فان مردها إلى المسخ، بعد سقوطها في شباك التبعية"**1**.

إلا أن المبحوثين يصرحون على أن الإصلاح يعانى من عدة نقائص من أهمها تدهور المستوى التربوي ، مما أدى بالأساتذة الاعتماد على طريقة الحشو المعرفي للمعلومات دون مراعاة استيعاب التلميذ للدروس، و بذلك تعلمه النمطية في الإجابة على السؤال المطروح سابقا.

أما بالنسبة للحجم الساعي كان ملائما بالنسبة للأقسام الأدبية و العكس بالنسبة للأقسام العلمية خاصة كما نعلم بان الموارد الأدبية ذات برامج مكثفة و الحجم الساعي قليل مما يجعل الأستاذ يضطر للبحث عن ساعات إضافية أو تقليص الدروس و دمجها في بعضها البعض لكي يبرر عدم تأخره في إتمام البرامج في أخر السنة أن بكل حرية و تريث، مما يحدد نوعا ما المواد الأساسية وذلك في الثانوية و حسب كل الشعب ، و رغم ذلك إلا أننا كنا نلتمس نوعا من الجدية على غرار بعض الأساتذة ، و هذا راجع لعدة أسباب فقد تكون اجتماعية و اقتصادية"(المقابلة رقم05).

تطورت المدرسة الجزائرية عبر عدة مراحل وحققت انجازات معتبرة من حيت الهياكل القاعدية و عدد المدرسين والأساتذة و خبرتهم ،و عدد المؤطرين و المفتشين ، و أدوات الدعم والوسائل البيداغوجية الموفرة. و كلها انجازات معتبرة تجسدت نتيجة تضحيات جسام و مجهودات معتبرة قدمتها الدولة و المربين رغم الأزمات الاقتصادية و الأمنية التي عرفتها الجزائر . لا أدل على ذلك المبالغ المالية الموجهة لقطاع التربية الوطنية و عدد التلاميذ على مقاعد الدراسة نتيجة ارتفاع مستوي النمو الديمغرافي و انتهاج سياسة ديمقراطية التعليم و مجانيته.

1- مالك بن نبي ،*مشكلات الحضارة"من أجل التغيير"*،سوريا ،دارالفكر،الطبعة السادسة،2008،ص37.

مـع ذلـك هنـاك شـبه إجمـاع علـى أن المنظومـة التربويـة الجزائريـة تعـاني مـن عـدة مشـاكل ونقـائص ، منهـا ضـعف مستوى التلاميذ و ارتفـاع مستويات الرسوب و التسرب، و عدم تحقيق المنظومة التربوية للأهداف المسطرة ، و عدم تلبيـة حاجـة المجتمـع مـن مختلـف المهـارات المهنيـة وهي عوامل تحتاج إلى إصلاح و معالجة، و هو أمر عادي في كل دول العالم.

لهذا السبب عرفت المنظومـة التربويـة الجزائريـة عدة إصـلاحات أهمهـا ، اعتمـاد المدرسـة الأساسـية كمـا جـاء فـي أمريـة 1976، و إصـلاح التعليم العـالي 1971، إلـى جانـب ذلـك وقعـت إصـلاحات اقل شـأنا مـن الناحيـة التشـريعية و التنظيميـة علـى مستوى التعليم الأساسـي و الثـانوي والتكوين المهنـي و التعليم العـالي و قد كـان الاهتمـام بإصـلاح المنظومـة التربويـة هو الـدافع وراء إنشاء المجلس الأعلى للتربيـة سنة 1997، و هو الـدافع الأساسـي لإنشـاء اللجنـة الوطنيـة لإصـلاح التعليم و التي نصبت من طرف رئيس الجمهورية بتاريخ 13 ماي 2000.

إلا أن مشـاكل المنظومـة التربيـة فـي الجزائـر لـم تجـد لهـا حلـولا بطريقـة عاديـة سلسـة و إنمـا تعثرت لأسباب غير تربويـة. و هكذا أنشـئ المجلس الأعلـى للتربيـة ، و تـم حلـه ليستخلف باللجنـة الوطنيـة لإصـلاح المنظومـة التربويـة ، و التـي بـدورها وجهت بمجموعـة مـن التحفظـات ، أثارتهـا الصحافة اليومية و بعض المربين و نقابي القطـاع التربـوي، و هكـذا تحـول الإصـلاح التربـوي مـن عملية عادية شبه روتينية ، إلى إشكال استعطى حله.

4- حاجة الأستاذ إلى مقترب جديد لحل مشاكل المدرسة

أول عمل لإصلاح المنظومة التربوية هو تصحيح النظرة إلى المدرسة و البحث عن الأسباب الحقيقية لمشاكلها. فمشاكل التربية خاصة و معقدة لا يمكن تحديدها و اقتراح حلول لهـا مـن خـلال ملاحظات عابرة، أو هياكل ظرفية مؤقتة بل لا بـد مـن متابعـة دائمـة، و دراسـات معمقـة يتكفل بهـا البـاحثون المربـون بتعـاون مـع رجـال الميـدان، وهـو نعنـي الأسـتاذ كفاعـل محـوري فحـل مشـاكل المدرسة لا يتم عن طريق كثرة الاجتماعات و إبداء الملاحظات و وجهات النظر الخاصة ، وكتابة تقارير مفادها أن المدرسة تعاني من صعوبات فالجميع متفقون علـى ذلك فهنـاك حاجـة ملحـة إلـى القيـام بـإجراءات ماديـة ملموسـة لمواجهـة الوضـع ، يـتم ذلـك مـن خـلال اعتبـار القطـاع التربـوي كاسـتثمار اسـتراتيجي و تـوفير الإمكانيـات الماديـة التـي تكـون فـي مسـتوى التحـديات التربويـة

والحضارية لهذا المجتمع ، و إنشاء هيكل للبحث و المتابعة بصلاحيات واسعة لتحديد السياسات التربوية و إصلاحها و توجيه نفقاتها.

4-1-الأستاذ كطرف ضمن إيديولوجية "الجزأرة"

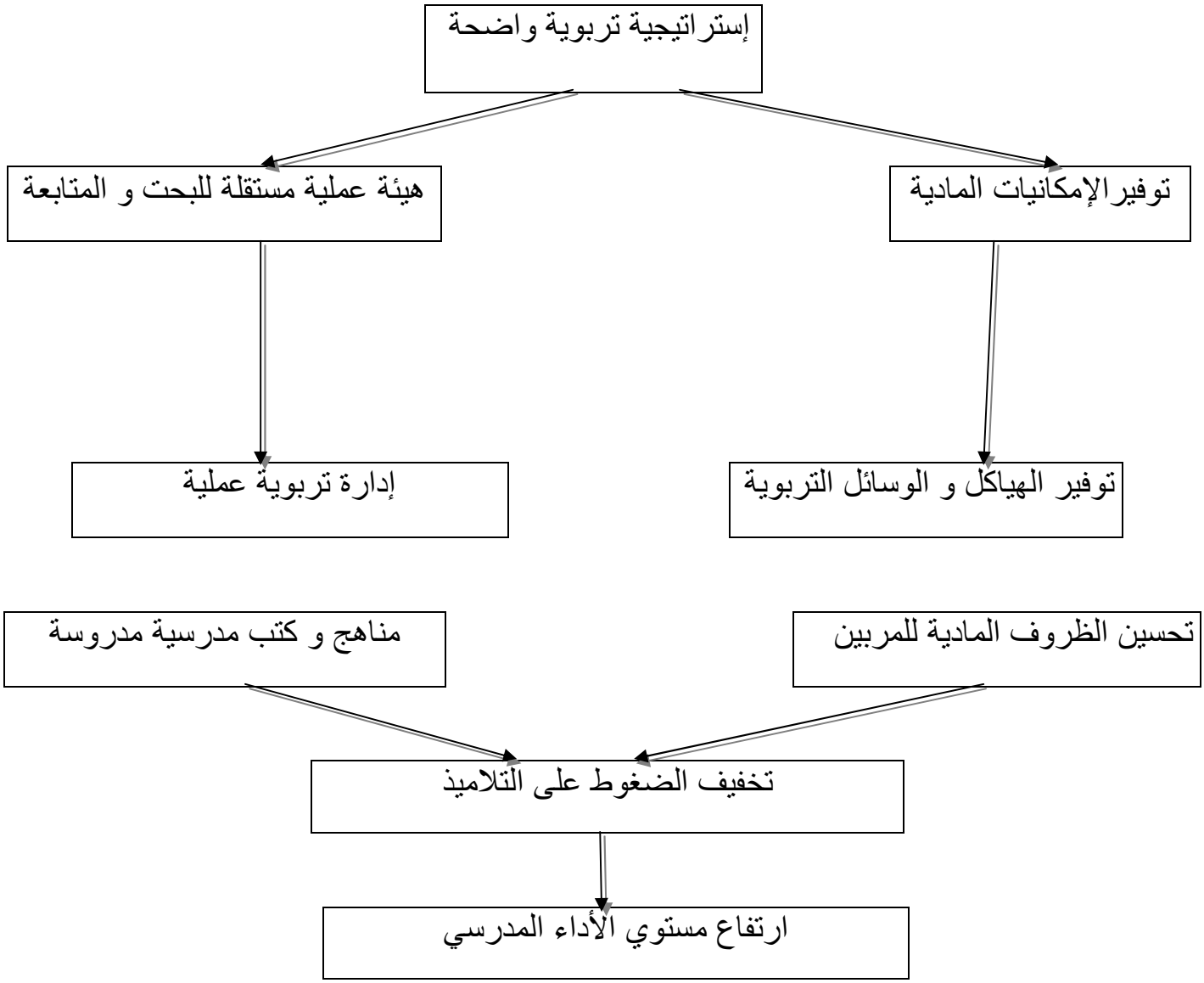
عند الحديث عن الجزأرة (الاعتماد في التدريس على أساتذة ومعلمين جزائريين تخرجوا من مدارس أو جامعات جزائرية) يبين لنا انه لا ينفصل عن مشكل التعريب بعد الاستقلال. و على هذا الأساس تكون إيديولوجية الجزأرة التي عرفتها السلطة السياسية بعد الاستقلال تندرج ضمن ذلك التحول الجذري بين مرحلة الاستعمار و الآثار التي تركها بعد خروجه. و بين بداية بناء نظام تربوي جزائري جديد يحاول تحديد معامله الثقافية و الهوياتية و اللغوية . فإذا كانت الجزائر بعد الاستقلال مضطرة إلى الاعتماد على متعاونين في كل ميدان (اقتصادي، اجتماعي، سياسي وتربوي) فان ذلك مرده إلى الفراغ الناجم عن سياسة التدمير التي مارسها الاستعمار بعد خروجه من البلاد.

لهذا تعد "إيديولوجية الجزأرة وسيلة في إقحام كل ما هو محلي بمبادئ وطنية متعارف عليها ووفق السيادة الوطنية ، بحيث تعتمد على جزأرة موظفي قطاع التربية و ذلك بهدف ضمان إرساء الأبعاد و الأهداف التي رسمت من خلال المناهج و البرامج الدراسية ، ومقابل ذلك الاستغناء تدريجا على الأساتذة المستقدمين من الدول العربية و الأجنبية "1لهذا كان من الأهداف الأولى للجامعة آنذاك تخريج أكبر قدر ممكن من الإطارات و الأساتذة لسد العجز الموجود في هذا القطاع بحسب المسيرين له ،و ذلك بدون النظر لنوعية و جودة التعليم .

وكان أن حققت المنظومة التربوية الاكتفاء بالأساتذة المحليين دون سواهم حتى همشت إلى حد بعيد مضمون المناهج و الجودة التي أصبحت في بعض الدول و المجتمعات هدف لأي إصلاح تربوي قبل كل شئ و ذلك طبعا لمسايرة التطور السريع و الكم الهائل من المعلومات و العلوم في مختلف المجالات ،هذا الواقع فرض على المؤسسة التربوية نوع من التسيير ومن البرامج والمناهج التي لم تأخذ في عين الاعتبار مؤهلات وتجارب المجتمعات المتقدمة في هذا المجال .

1-Tahar Kaci, La gestion du changement dans le système. Éducatif, Insanyat, n6, 7/12/1998,

شكل يمثل شروط تحسين مستوي أداء المدرسة1



1- بوفلجة غيات ، التربية والتعليم بالجزائر، الجزائر،وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع ،الطبعة الثانية ، 2006،ص56.

4-2-حتمية الدعم المادي للمؤسسة التعليمية

المدرسة في حاجة إلى إمكانيات مادية ، إذ هناك نقص في الهياكل أدى إلى إكتضاض في الأقسام الدراسية ، و هناك افتقار إلى الوسائل الإدارية و البيداغوجية ، كما أن حالة المربين مزرية ، نتيجة ضعف مرتباتهم و سوء تدريبهم العلمي و البيداغوجي و عدم توفير شروط أدائهم لمهامهم مع نقص في تكييف هذه المؤسسات التعليمية مع شروط التطور التكنولوجي في القرن الحالي. وهما العاملان اللذان يتطلبان توفير مبالغ مالية ، و هو ما يحتاج إلى توظيف جزء من الدخل القومي لا ستثماره في هذا المجال ، بل توجب تضحيات و إجراءات ملموسة ، و هي كفيلة بتخفيف الضغط عن المؤسسات التعليمية .

1- إنشاء هيكل دائم للمتابعة و الإصلاح : بعد تخصيص الإمكانيات المادية و صرفها في تجهيز المدارس و تحسين ظروف المدرسين،يتدخل المختصون الباحثون التربويون لوضع إستراتيجية شاملة و مدروسة لإصلاح المنظومة التربوية اعتمادا على معايير علمية وعالمية ،و العمل على تخفيف المناهج الدراسية و تحديد الأولوية وإعادة النظر في الكتب المدرسية من حيث المعلومات و الإخراج،و هي مهام تتكلف بها هيئة مستقلة دائمة من المربيين الباحثين ذات صلاحيات واسعة دون تدخل الأهواء السياسية و الإيديولوجية المتقلبة ودون احتكار هذا الإصلاح من طرف دون الآخر و لا تتأثر بتعاقب مختلف الأحزاب السياسية على السلطة ،و لا بتداول المسئولين من وزراء و رؤساء.

بعد ذلك فقط يمكن الطموح في إيجاد مدرسة فعالة و سياسة تربوية مستقرة مبنية على أسس علمية معاصرة والعمل على مواجهة التحديات و التغيرات الكبيرة التي يشهدها العالم من حولنا.

رغم المشاكل التي تعرفها المدرسة الجزائرية، إلا أن حلولها ليست مستحيلة إذا توفرت النية الصادقة و الرغبة الكافية و أسندت مهمة الإصلاح إلى رجال التخصص و الميدان، و خصصت الأموال الضرورية لمواجهة الاحتياجات.

إلا انه بدون ذلك تبقى قرارات اللجان حبرا على ورق وإضاعة للجهد و المال، و ما يترتب عنها من بعثرة لفرص الإصلاح أوتأجيلها وترك المدرسة الجزائرية تغوص أكثر فأكثر في أوحال الأزمات و المشاكل و الفشل.

5-تمثلات الأساتذة إلى الإصلاح التربوي من خلال الصحافة

لا زال هناك إشكال في طريقة إصلاح المنظومة التربوية و لأي هدف و من يقوم بهذه المهمة و هكذا انشأ المجلس الأعلى للتربية بقرار سياسي ، و حل بقرار سياسي دون تقييم لانجازاته وأنشئت لجنة إصلاح المنظومة التربوية بقرار سياسي ، و انتهت مهامها بعد إصدار تقريرها ، وهو سياسي في الوقت الذي همش فيه الباحثون المربون و مخابر البحث التربوي ، و كل ذلك دليل غياب إستراتجية عملية و منطقية للإصلاح التربوي في بلادنا.

حسب (المقابلة رقم 01) فالإصلاح التربوي سمح بإدخال المعلوماتية مع التركيز في المنهج على ر بط الإنسان (التلميذ) ببيئته من خلال مواضيع المواطنة و الطاقة ،وهنا الأستاذ يتصور نفسه كموجه أكثر منه ملقن حسب (المقابلة رقم05)، مع تعديل و إسقاط بعض الدروس و لأهميتها يرى الأساتذة أنها إبعاد حقيقي عن علاقة المتعلم بمصيره الجغرافي و الاقتصادي ،فالإصلاح مس الجانب المنهجي والانتقال من الإلقاء إلى إشراك الطلبة في الدرس حسب (المقابلة رقم 09)، ويؤكد المبحوث في المقابلة رقم 10 أن الطريقة المستخدمة في التدريس هي المقاربة بالكفاءة .أي الإصلاح في حد ذات ، و لعل البرامج التي تقدم للتلميذ في النظام القديم تمس الجانب العلمي أكثر منه في الجانب العملي (الواقع الاجتماعي) ، حيث لم يكن هناك بعض الدروس التي تتعلق بالجانب الخارجي للمدرسة ، و ذلك بإلغاء بعض الدروس التي يحتاجها التلميذ خارج المدرسة." (المقابلة رقم 06).

يعني تطبيق طرائق جديدة لترقية التدريس وإبراز الكفاءات وتنميتها ، كما يعتبر تطوير للبرامج والمناهج حسب متطلبات العصر على أن تبقى في بيئة وهوية المتعلم (إسلامي،عربي إفريقي) مع إدخال طرق تعليمية جديدة بما فيها الوسائل التعليمية ، إذن هذا الإصلاح علمي ، تربوي ، و إداري ، مع العلم أن هذا الإصلاح لا يمكن انجازه بقسم يضم 40 تلميذا ، ونقص كبير في تكوين الأساتذة في الإعلام الآلي .

كما إن الإصلاح في نظر المبحوثين عبارة عن عملية تقييميه و تقويمية لكل البرامج والمناهج وكذا النتائج ، بأساليب حديثة وعلمية متفتحة على العالم ، رغم أن هذا الإصلاح لم يشارك فيه الأساتذة إلا انه يعتبر تجديدا وواقعيا،لأنه يفعل قدرات الطالب ويهيئه للشغل مع إشراك الأساتذة في

العملية التعليمية باعتباره احد أركانها و يعتبر طريقة جديدة في التدريس لأنه يعتمد استعمال المقاربة بالكفاءات .

فيما يخص مصدر المعلومات حول مضامين وإجراءات الإصلاح الحالي : يقول الأستاذ أنها نابعة من إدارة الثانوية باستعمال الوثائق والمناشير والمراسلات خلال النشاط التربوي ، كما أن الصحافة هي الأخرى كانت مصدر هام لبعض الإجراءات على اعتبار أنها تستخدم أساليب النقد والمعارضة وبالتالي تنشر بعض القرارات والتعليمات فيما يخص طرق التدريس و التقويم والمتابعة ، وردود فعل الجماعة التربوية نحوها ، كما أن تبادل هذه المعلومات يكون عادة بين الأساتذة سواء في الجلسات الرسمية ،أوعن طريق التفاعل أو الاحتكاك اليومي ، على اعتبار أن التواصل اليومي يساهم بشكل فعال في انتقال وانتشار هذه الإجراءات الجديدة.

أوضح المنسق الوطني للنقابة الوطنية لأساتذة التعليم الثانوي و التقني من قسنطينة بأن القرارات التي اتخذتها مؤخرا وزارة التربية بشان طلبة الباكالوريا مجرد حلول ظرفية مشيرا بأن رفض عبد العزيز زياري تشكيل لجنة برلمانية للتحقيق في أخطاء الكتب المدرسية محاولة إخفاء الحقيقة ، مزيان مريان الذي اشرف في اليومين الآخرين على الندوة الجهوية الأولى لنقابة أساتذة التعليم الثانوي و التقني لولايات الشرق بقسنطينة ندد بغياب المفتشين في تسطير برامج القسم النهائي للتعليم الثانوي ، والذي أثار احتجاجات وطنية لطلبة الباكالوريا بسبب كثافتها، مؤكدا بان وزارة التربية التي قررت مؤخرا وضع سؤالين اختياريين للطلبة و إضافة 15 دقيقة لمدة الامتحان ما هي إلا حلول ظرفية مسكنة تسعى من خلالها الوصاية إلى تسيير الأزمة و إطفاء فتيل الغضب الذي نتج عنها ، كما أن حديثها عن تنصيب لجنة مراقبة البرنامج الدراسي يبقى غير كاف حسب قول المنسق الوطني.

و أكد المتحدث بان نقابته اقترحت أن يكون التوزيع السنوي للدروس موحدا عبر كافة ولايات الوطن في جميع المواد المدرسية ، حتى تكون مواضيع امتحانات الباكالوريا موحدة، كذلك مشيرا بأنه سبق و أن طلب إجراء الباكالوريا في شهر سبتمبر لفائدة الطلبة الحاصلين على معدل 09 إلى 09.99 طالما انه تم إلغاء النجاح بالإنقاذ ، إلا أن هذا المقترح قوبل بالرفض حسب المتحدث وفي رده على سؤال جريدة "الخبر"**1** حول رفض رئيس المجلس الشعبي الوطني تشكيل لجنة تحقيق

1-جريدة "الخبر"،يومية اخبارية،الجزائر،يوم السبت 07 فيفري 2008،العدد 3325 ،ص07 .

في قضية أخطاء الكتب المدرسية ، قال مزيان مريان بان هذا القرار يراد منه إخفاء الحقيقة "غير الغائبة على الكثيرين" بالإضافة إلى تكثيف البرامج بالنسبة للسنوات النهائية و قلة الحجم الساعي و هذا ما أدى بطلبة الأقسام النهائية إلى الاحتجاجات المتكررة و خنق الثانويات بسبب تكثيف البرامج.

6- الاتجاهات العالمية الكبرى في ميدان التعليم الثانوي

يلح "تقرير البنك العالمي"**1**، المشار إليه على أهمية التعليم الثانوي، و دوره في التنمية وعلى ضرورة تطويره و تقويته مستقبلا. وبهذا الخصوص فإن الدراسة التي قام بها البنك العالمي أفرزت ستة اهتمامات:

1- أصبح التعليم الثانوي يشكل مهمة في حد ذاته فالروابط الظاهرة بين المجال التربوي و النمو الاقتصادي أظهرت ضرورة توسيع الالتحاق به.

2- يرمي التعليم الثانوي إلى تحقيق تحد مزدوج : توسيع الالتحاق به و تحسين النوعية في احترام تكافؤ الفرص.

3- أفرزت التغييرات في أنماط العمل في مجال اقتصاد المعرفة عن مقاربات جديدة جذرية في مجال اختيار و تنظيم محتويات المناهج.

4- يكمن التحدي الكبير لمهنة التدريس في تنشيط سيرورة نمو المهارات الإنسانية الضرورية للنمو الاقتصادي و الرفاهية الاجتماعية و النمو الشخصي.

5- إن وضع تعليم ثانوي ذو نوعية رفيعة يقتضي تحويل المدارس بصفتها تنظيمات صناعية إلى مدارس تتشكل من مجموعات للتمهين.

6- ينبغي تخصيص مصادر مالية متعددة لمواجهة الأعباء الناتجة عن توسع التمدرس في التعليم الثانوي و تحسين نوعيته.

كما أبرزت دراسة خصائص مراحل التعليم الثانوي للبلدان المعنية بالتحليل خاصة البلدان المتطورة و الاتجاهات العالمية الكبرى في مجال التنظيم التعليم الثانوي، و هي الاتجاهات التي نكتشف من خلالها الاهتمامات الستة التي أفرزتها دراسة البنك العالمي ، لذا فإننا نلاحظ ما يلي:

1-La Réforme &L’école,Revue trimestrielle du Ministère de L’Education Nationale,N°0,Avril 2009

1/- شرعت معظم البلدان المتطورة في تعميم الطور الثاني من التعليم الثانوي الذي يوافق تعليمنا الثانوي.

2/- تسهر معظم البلدان على تحقيق تكافؤ الفرص للالتحاق بهذه المرحلة تجنبا لأي نوع من التمييز.

3/- شرعت معظم البلدان في تطوير المجال المهني إلى جانب التعليم الأكاديمي التقليدي.

4/- أصبح التعليم الثانوي مرحلة يستفيد التلاميذ فيها من تعليم عام متين.

5/- تتجنب معظم البلدان التخصصات المبكرة.

6/- أصبح عدد الشعب المفتوحة في المجال الأكاديمي للتعليم الثانوي ضئيلا.

7/- يتأكد اللجوء إلى استعمال التكنولوجيات الحديثة للمعلومات و الاتصال في التعليم كاختيار يتوجه نحو التعميم.

وفي الجزائر بدأ التعليم بعد الاستقلال بوزارة واحدة مهتمة بالتربية الوطنية، إلا أننا نجد اليوم ثلاثة وزارات و هي: وزارة التربية الوطنية و وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إضافة إلى وزارة التكوين والتعليم المهنيين، و هو ما أدى إلى صعوبات بخصوص تنسيق المهام فيما بينها و وجود ضغوط على مستوى التكوين المهني من جهتي التعليم الأساسي و التعليم الثانوي ورغبة قطاع التكوين المهني في الارتقاء إلى مستوى التعليم العالي من خلال فتح التعليم المهني.

6-1-الانتماء الثقافي والحضاري للمدرسة

الحديث عن اتجاه المدرسة الجزائرية يقودنا إلى التطرق إلى الانتماء الثقافي الذي يتشكل من خلال الدين الإسلامي واللغة العربية والثقافة الأمازيغية ،إذ أن التفتح الديمقراطي في الجزائر وتعدد الأحزاب السياسية سهل عملية المطالبة بإعادة النظر في هذا المجال، و هو ما كان سببا في الهجوم على المدرسة الجزائرية و محاولة إرجاع مشاكل المجتمع و الدولة ككل إلى المدرسة بسبب اتجاهها إما إلى المدرسة التغريبية ذات التوجه اللائكي التي تنتهج المناهج التربوية المستوحاة من الدول الاستعمارية - طبعا ضمنيا –وإما إلى المدرسة ذات التوجه العربي الإسلامي،مع الأخذ بعين الاعتبار التعدد اللغوي والثقافي ولكن بشئ نسبي و يصعب فصل الإسلام عن لغته الطبيعية التي هي اللغة العربية و هذا استنادا إلى الإحصاء العام للسكان و إلى المنظمات الدولية التي تهتم بالمكونات الثقافية و الموروث التاريخي للمجتمعات فهذه الصعوبات الداخلية تعيق مهمة مواجهة مجموعة من التحديات الخارجية.

هنا حقل التفكير و الفعل في التداخل الثقافي في التربية واسع حيث أن كل تربية تندرج في ثقافة ما بل عدة ثقافات، فملائمة الفعل التربوي و التعليمي بالنسبة لجمهور متغاير ثقافيا هو مسألة مركزية لدى فمن الضروري أن نضطلع بالتنوع و تعدد الانتماء على أنهما ثروة "فالتربية بالتعدد ليست فقط حاجزا في وجه العنف بل أيضا يعد مبدءا فاعلا في الإثراء الثقافي و المدني للمجتمعات المعاصرة"**1** .

إن تعقد المجتمعات يؤدي حتما إلى زيادة النشاط العلائقي الاتصالي من أجل العمل على إبراز القيم المشتركة و بناء الرابط الاجتماعي و الذي ليس هو معطى بل بناء مستديم " فينتج عن ذلك ضرورة و إلحاح جعل هذه المرجعيات المشاركة منظورة و مقروءة ،فلا يمكننا التحدث مثلا عن الاندماج في مجتمع لا يعرض نظام مرجعياته"**2**.

ولذلك يمكننا أن نعتبر التنوع الثقافي الشديد لا يحوي ذوبان الهوية بل على العكس يؤدي الى إعادة تركيز الإنسان في قلب الفعل ، هذا ما يوجب على أي مشروع لإصلاح النظام التربوي التوافق على هذا الاختلاف لأنه منطلق للتجديد و التطوير والاثراء .

1- مارتين عبد الله بريستاي،*التربية و التداخل الثقافي*،بيروت،تعويدات للنشر و الطباعة،الطبعة 1،2003،ص49 .

2- نفس المرجع السابق، ص73 .

7-حتمية مسايرة التطور العلمي و التكنولوجي

يعرف العالم المعاصر تطورات علمية و تكنولوجية كبيرة في كل المجالات العلمية والتكنولوجية ، إذ أن سرعة التطور و التغير تجعل الدول الصناعية الأقل تقدما تجد صعوبة في المسايرة ، فما بالك بالدول الفقيرة و المتخلفة (غيات: 2002) ، لهذا فعلى على المنظومة التربوية الجزائرية أن تبذل قصارى جهدها و أن تكون في مستوى التحديات المفروضة عليها ، "وهي أمام تحدي التغير الاجتماعي الذي يعتبر كل تحول يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في بنائه أو في وظائفه خلال فترة زمنية معينة و يشمل التغير في أنماط العلاقات الاجتماعية ، أو في القيم والمعايير التي تؤثر في سلوك الأفراد و التي تحدد مكانتهم و أدوارهم في مختلف التنظيمات الاجتماعية التي ينتمون إليها"**1**، "فالمؤسسة التعليمية تشهد تغيرا في الوظائف و القيم و الأدوار الاجتماعية وفق الإصلاح خلال فترة زمنية محددة، فقد يكون هذا التغير ايجابيا أي تقدما ، وقد يكون سلبيا أي تخلفا"**2** ، لهذا فالأستاذ يحاول من خلال ممارساته تمثل نوع من القيم والأدوار فنلاحظه يعطي دروسا خصوصية أو اهتماما بفئة التلاميذ الذين لهم إمكانية تسديد مستحقات هذه الدروس بطريقة تجعلهم يقدمون دروس الدعم على طريقتهم خارج الرسميات .

كما يشير مصطلح التغير الاجتماعي إلى "أوضاع جديدة تطرأ على البناء الاجتماعي والتنظيمي و العادات نتيجة لصدور تشريعات جديدة لضبط السلوك ،أو نتاج لتغير إما في بناء فرعي معين أو جانب من جوانب البناء الاجتماعي من حيث القوة و التوازن أو نمط التنظيم"**3**، وهنا نقصد مدى التغير الذي طرأ على التنظيم المتمثل في المؤسسة التعليمية بعد مباشرة إجراءات تنفيذ الإصلاح التربوي ،من هنا فعالم اليوم يعيش في حراك دائم و بسرعة مذهلة ،فيما الاقتصاد والهياكل الاجتماعية تشهد تغيرات عميقة جراء الثورة التكنولوجية العارمة ، في مثل هذا السياق نجد الأنظمة التربوية نفسها مدعوة لإرساء مصداقيتها أمام الرأي العام ، و توجيه تنظيمها و عملها ضمن هذا الاتجاه ، علما أن تكيفها مع الوضع لن ينقص شيئا مما يبرر وجودها المتمثل في تفتح وازدهار التلاميذ المنوطة بها كفالتهم .

1- أحمد بدوي ،*معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية* ، بيروت، مكتبة لبنان ،1978،ص382.

2- محمد الدقس ،*التغير الاجتماعي بين النظرية و التطبيق* ،الأردن ، عمان ،دار محدلاوي للنشر و التوزيع، 1987،ص19 .

3- يوسف سعدون ،*علم الاجتماع و دراسة التغير التنظيمي في المؤسسات* الصناعية ،الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية المطبعة الجهوية بقسنطينة ،ص 5.

مـن هـذا البـاب تـرى "وزارة التربيـة الوطنيـة"**1** ، أن القـانون التـوجيهي للتربيـة الوطنيـة الصادر في 23 جانفي 2008 قد ضبط بالنص هذه الرؤية الجديدة المتعلقة بالطور ما بعد الإلزامـي ،ذلك القانون الذي يفرض تحديات يجب علينا رفعها للتكيف مع الألفية الثالثة.

8- آفاق المنظومة التربوية الجزائرية

لا مجال للشك في أن التعليم بمراحله و أنماطـه قد خطـى خطـوات جبـارة إلـى الأمـام ، خاصـة إذا عرفنا أنه انطلق من العدم فلا إطـارات وطنيـة و لا هياكل استقبال كافيـة ، و مـا زاد الطين بلـة الارتفاع الديمغرافي الكبير فـي بلـد يعتمـد ديمقراطيـة التعليم والزاميتـه سياسـة لـه وايديولوجية،فلقد أجريت إصـلاحات متعددة علـى مراحـل التعليم ، وذلـك لتلبيـة متطلبـات البلاد مـن الأيـدي العاملـة المتخصصـة و الإطـارات المختلفة،و تخطيطها لكي تكون بالأعداد والتخصصات المطلوبة وتكييفها مع المبادئ السياسية و الحضارية للمجتمع الجزائري ، و مسايرة للدراسات و الاكتشافات التربويـة الحديثة في الدول المتقدمة.

من المشاكل التي نلاحظها و لا زالت تعترض مسار التعليم نجد"انخفاض المستوى التكويني للتلاميذالمتخرجين من المؤسسات التربوية ،و هو ما قد يعتبره البعض مشكلا مرحليا يزول مع اكتساب المدرسين للتجربة وخبرة التنظيم و مواجهة المشاكل التربوية " **2**،لهذا فإن التخطيط التربوي يجب أن يكون موجها إلى توفير الظروف الملائمة لاستقبال الطلبة و تسيير متابعة دراستهم ، مما يؤدي إلى إنجاح النسبة المطلوبة ،أما الراسبون منهم فليس بمنطقي و لا بعملي قبولهم بفصول عليا أو مدهم بشهادة علمية بين ما هم فاشلون ، خاصة إذا عرفنا أن كثيرا من الطلبة الفاشلين و الحاصلين على شهادات أو ترقيات ، يصبحون معلمين أو أساتذة مما يؤثر على مردوديتهم.

كما يجب أن لا تقبل في قطاع التعليم في كل مراحله إلا الكفاءات العلمية و البيداغوجية حتى تحصل على مدرسين أكفاء بإمكانهم رفع مستويات التلاميذ و الطلبة ، وحتى لا يبقى التعليم ملجأ للذين لم يجدوا أماكن شغل بالقطاعات الاقتصادية الأخرى ، فيعملون به مكرهين في انتظار فرصة مغادرته ، في هذه الحالة فقط تصل أعداد الناجين أعدادا ذات دلالة و معنى وليست أرقام

1-La Réforme &L'école,Revue trimestrielle du Ministère de L'Education Nationale,N°0,Avril 2009

2- Wulf Christophe, *Anthropologie de l'éducation*, France, édition L'Harmattan, 1999.p24.

جوفاء لإرضاء الساسة و المخططين ، من جانب آخر فان زيادة التنسيق بين مختلف مراحل التعليم من المتوسط ،الثانوي،الجامعي والتكوين والتعليم المهنيين هو ضرورة من أجل فعالية المجهودات المبذولة ونجاعتها ما يوجب تشجيع انفتاح المدرسة على الواقع من خلال باستقبال الطلبة بالوحدات الإنتاجية و تسهيل مهامهم التكوينية بهافلقد حان الأوان لمخططي السياسة التربوية أن يهتموا بالكيف و النوعية بعد أن كان اهتمامهم منصبا حتى الآن على الكم ، إذ أن هناك تشبع من اليد العاملة المؤهلة في السوق الوطنية للشغل وما أصبحنا نحتاج إليه اليوم هو حسن التكوين و فعالية تدخلات الإطارات من أجل مواجهة المنافسة الدولية الحادة في إطار اقتصاد السوق ثم العولمة الاقتصادية ، رغم أننا سنعرج على تجربة قد تفيد المدرسين والمنظرين للإصلاح التربوي.

فيذكر الأستاذ حسب (المقابلة رقم08) أن الإصلاح التربوي أهمل خصوصية الجيل الحالي من التلاميذ ، كما أن تركيبة الأقسام ، أو الأفواج التربوية ، والوسائل التقنية المستعملة و حتى حركة تنقل الأساتذة ، مع تزايد عدد التلاميذ كلها مؤشرات لا تطابق الإصلاح الحالي الذي يؤدي إلى تخريب جذري للمفاهيم عند التلاميذ ، وحتى للطاقات المكتسبة لدى الأساتذة ، وللطاقم الإداري ونفس الأستاذ يرى أن التعبئة الاجتماعية لتحضير و تكوين عنصر مسؤول ،قانع ،فعال،غير عدواني منفتح على مفهوم التنمية المستدامة، وعلى ضرورة الاكتفاء الذاتي و التعاون هي آلية لإنجاح أي إصلاح .

من بين المؤشرات الأخرى التي يرى الأساتذة أنها تمس بمصداقية الإصلاح التربوي الحالي هي الدروس الخصوصية أو دروس التقوية التي انتشرت على جميع مستويات التعليم في الجزائر،حيث أصبحت عادة عند التلاميذو ذلك للحصول على نقاط جيدة في المواد بحسب(المقابلة رقم10) ،كما أن نتائج البكالوريا في تضخيم مستمر في نسب النجاح، وتحديد الدروس الخاصة بهذا الامتحان "ما يسمى العتبة" ما هي إلا مؤشرات تدل على هشاشة الإصلاح حسب(المقابلة رقم09)، تذكر الأستاذة بحسب(المقابلة رقم07) أنها تطبق الإصلاح وفق قولها :

« comme je pense ,comme je sais» وبحسب(المقابلة رقم01) كما أن عدم الإعداد الجيد للإصلاح بما في ذلك إعداد برامج تتلائم و بيئة التلميذ، وتكوين الأساتذة تكوينا نوعيا وفعالا

وتوفير الإمكانيات المادية و تخفيض عدد التلاميذ في القسم و الاعتماد على أرقام و نسب نجاح لا تعكس الواقع مما سيؤدي إلى الفشل الذريع مستقبلا .

9- تجربة المجلس الأعلى للتربية في الإصلاح التربوي

من المجالات الإستراتيجية و الحساسة في أي مجتمع هي منظومته التربوية خاصة في عصر التحولات والتحديات السياسية،الاجتماعية و الاقتصادية على مختلف المستويات المحلية و الجهوية و الدولية و ما ساهم في تعقيد موضوع التربية التطور العلمي الهائل في مختلف المجالات واتساع الهوة العلمية و الاقتصادية بين الدول المتقدمة و الدول النامية .وهو ما تطلب وضع استراتيجيات مدروسة و هياكل خاصة لمتابعة تطور المنظومات التربوية و دراسة نقائصها ووضع طرق لإصلاحها، وهذا ما شعرت الجزائر بالحاجة إليه و أنشأت " المجلس الأعلى للتربية "1، من أجل الإشراف على عملية الإصلاح التربوي الشامل ،رغم أن المجلس الأعلى للتربية لم يعمر طويلا إلا أنه تجربة في حاجة إلى التقييم فكيف كان الهيكل التنظيمي للمجلس ؟ و ما كانت مهامه ؟ وكيف كانت طرق عمله ؟وما هي انجازاته و صعوباته ؟ و هي جوانب نتطرق لها من خلال هذا الطرح.

9-1- الهيكل التنظيمي للمجلس الأعلى للتربية :

يتكون المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي المؤرخ بتاريخ 12 نوفمبر 1996 المتضمن تعيين أعضاء المجلس الأعلى من 156 عضوا يتوزعون كما يلي :

المؤسسات	عدد الأعضاء
مؤسسات و أجهزة الدولة	24
المربون و المكونون	72
التنظيمات النقابية و الطلابية و جمعيات أولياء التلاميذ	30
شخصيات من عالم التربية و العلوم و الثقافة و الاقتصاد	30
المجموع	156

ينقسم المجلس إلى أعضاء منتخبين ينتخبهم زملاؤهم و أعضاء معينون تختارهم المصالح المختصة برئاسة الجمهورية .

المادة 9 : يتشكل المجلس من الأجهزة الآتية :

1- بوفلجة غيات ، *التربية والتعليم بالجزائر*، وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع ،الطبعة الثانية ، 2006.ص16.

- الجمعية العامة: و تشمل كل أعضاء المجلس (156 عضوا) المكونين للمجلس.
- الرئيس.
- المكتب ، و يتكون من رؤساء اللجان الدائمة و يرأسه رئيس المجلس .
- اللجان الدائمة.
ويزود المجلس أيضا بأمانة إدارية و تقنية .

اللجان الدائمة :

يتوزع أعضاء المجلس الأعلى للتربية إلى خمسة لجان لها مهام مختلفة ومتكاملة ، و كذلك يتوزع وفق ما يحدده القانون كما هو موضح في المادة 25 من المرسوم الرئاسي (96-101) ، و هي :

1 - لجنة التعليم : و تتكفل بتصور الاختيارات الأساسية و التوجيهات العامة في ميدان التعليم .

2 – لجنة التكوين:و تتكفل بتحديد استراتيجية منسجمة وعقلانية لتكوين المكونين و المؤطرين وكذا سياسة التأهيل والتكييف للمهنيين .

3 - لجنة البحث والدراسات الاستطلاعية : و تتكفل بتحديد عناصر إستراتيجيةللمنظومة التربية والتكوين ، من خلال التعرف على الاتجاهات العالمية الحديثة في ميادين التربية و التكوين .

4 - لجنة المتابعة و التقويم : و تتكفل بتقويم ظروف تطبيق السياسة الوطنية للتربية والتكوين .

5 - لجنة العلاقات مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي : و تتكفل بالسهر على تحقيق أهداف سياسة ملائمة التكوين مع التشغيل .

9-2- مهام المجلس الأعلى للتربية

يعتبر المجلس الأعلى للتربية من المؤسسات التي نالت رضى قطاعات التربية و التكوين ، إذ أن الآمال كانت معلقة عليه من أجل التنسيق بين مختلف قطاعات التربية و التكوين (التربية الوطنية ، التكوين المهني ، التعليم العالي ، القطاعات المشغلة ...) 1، و ذلك بناء على دراسات علمية و مشاورات مع المعنيين بالأمر .

المجلس الأعلى للتربية هيئة استشارية تابعة للرئاسة ، و يقدم تقريرا سنويا إلى رئيس الجمهورية عن حال قطاعات التربية و التكوين . كما انه يقترح تعديلات عن التنظيم التربوي الجزائري من حيث الأهداف و الطرق و المناهج و هيكل التنظيم،

1- نفس المرجع السابق، ص21.

و هو"يعطي أيضا رأيه في كل الإصلاحات أو القوانين المتعلقة بقطاعي التربية و التكوين و التي تصدرها الهيئات و المصالح المهتمة بالتربية"**1**.

المادة 3:المجلس جهاز وطني للتشاور و التنسيق و الدراسات و التقويم في مجال التربية والتكوين.

المادة 4 : يضطلع جهاز المجلس بكل الوسائل ذات الأهمية الوطنية المتعلقة بمجال اختصاصه ، بمبادرة منه أو بناء على طلب السلطات الوطنية المعنية .

المادة 5 : يتكفل المجلس في إطار اختصاصه بالمهام الآتية :

- يشارك في إعداد السياسة الوطنية للتربية و التكوين و في تقويمها قصد المساهمة في ضمان الانسجام الشامل للمنظومة التربوية و تحسين مردودها مع متطلبات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية .

- يدرس و يبدي رأيه في كل المسائل المتعلقة بالتربية و التكوين على كل المستويات و في شتى جوانبها .

- يضمن ديمومة التشاور داخله بين كافةأطراف المنظومة التربوية .

- يساهم في إعداد قواعد آداب المهنة و أخلاقياتها و مقاييسها في ميدان التربية و التكوين .

و بهذا الصدد يتكفل المجلس على الخصوص بما يأتي :

1- يقترح العناصر الأساسية الإستراتجية لتنمية شاملة و منسجمة ومتجانسة للمنظومة التربوية و التكوين ، تباعا للمقاييس العلمية التربوية المعمولة بها عالميا و القيم الثقافية للمجتمع الجزائري لا سيما مبادئ الفاتح من نوفمبر 1954.

2- يعمل على تلقين قيم ثورة نوفمبر 1954 و مبادئها النبيلة في نفوس الشباب ، ترسيخا و تأصيلا لمكونات الشخصية الوطنية و جذورها لديه ، من خلال تدريس التاريخ الوطني و الثقافة الوطنية .

3- يدرس و يبدي الرأي في مشاريع الإصلاح التي تبادر بها القطاعات المكلفة بالتربية و التكوين ، وهي عناصر لم تكن لتطبق بالنظر لطفو الصراعات الايديولوجية بين الأعضاء ضمن ثقافاتهم و رغباتهم التي أملتها المصلحة لا غير .

4- يدرس مخططات العمل القطاعية للوزارات المكلفة بالتربية و التكوين ويتحقق من انسجامها

2- نفس المرجع السابق، ص23.

الشامل الداخلي و الخارجي .

5- يقوم بانتظام تنفيذ السياسة الوطنية في التربية و التكوين .

6- يقوم أثار السياسات القطاعية التي تبادر بها مجمل الدوائر الوزارية على المنظومة التربوية بهدف تحقيق ملائمة أفضل بين التكوين و عالم الشغل .

7- ينجز كل أشغال البحث و الدراسات و التحقيقات التي تفيده في أعماله ، أو يكلف من ينجزها.

8- يدلي بآراء تقنية و توصيات في كل المساءل المتعلقة بميدان اختصاصه .

9- يتابع تطور الاتجاهات الكبرى ،على الصعيد الدولي ،في ميدان التربية و التكوين .

المادة 6 : يتصرف المجلس ،لأداء مهامه بالتشاور و التعاون مع كل الأجهزة و المؤسسات ذات العلاقة بالمنظومة التربوية ،لا سيما الوزارات المكلفة بالتربية و التكوين.

المادة 7 : يمكن للمجلس أن ينظم تظاهرات علمية و يقوم بنشر منشورات إعلامية عن نشاطاته كما يمكنه أن يقيم علاقات تعاون و تبادل مع أجهزة أجنبية مماثلة و منظمات دولية تتناول مسائل تدخل في ميدان اختصاصاته.

المادة 39 : يمكن للمجلس أن يجري أية استشارة لدى الإدارات و الهيئات العمومية و لدى كل شخص طبيعي أو معنوي تسرى عليه أحكام القانون العام و الخاص ،كما يمكنه أن يدعو للمشاركة في أشغاله و في أشغال اللجان كل شخص ذي كفاءات ممن يفيد أشغاله بمساهمته.

9-3- طرق عمل المجلس الأعلى للتربية :

يعتمد المجلس الأعلى في عمله على إمكانيات داخلية و خارجية :

أ - الإمكانيات الداخلية للمجلس : وتتمثل في :

1- مديري الدراسات : و هم إداريون مكلفون بالدراسات يعملون بالمجلس و يقومون بتحضير بعض ملفات موضوع اهتمام المجلس .

2- لجان المجلس : تقوم لجان المجلس باجتماعات دورية من أجل الإعداد للملفات المختلفة أو الدراسة لتلك المقدمة إليها و إعطاء رأي اللجنة فيها ، و اقتراح تعديلات لها .

3– الجمعية العامة للمجلس : وتضم كل أعضاء المجلس الأعلى للتربية و تقترح ملفات أو مشاريع للدراسة ، وتناقش مختلف الملفات المقدمة إليها وتعطي اقتراحاتها و ملاحظاتها فيها و تصادق على الوثائق المعدة في صورها النهائية.

ب- الإمكانية الخارجية للمجلس وتتمثل في :

1- مؤسسات البحث : وتقوم بإنجاز البحوث التي تسند إليها من طرف المجلس الأعلى للتربية ولحسابه ، للمساهمة في دراسة مختلف الملفات المطروحة للنقاش و الإثراء .

2- الخبراء : و يستنجد بهم المجلس الأعلى لمساعدته في دراسة الملفات المطروحة بإعطاء رأيهم فيها .

3- الندوات الجهوية : و يحضرها عدد كبير من الممارسين لدراسة الملفات الجاهزة و إثرائها وإعطاء أرائهم فيها .

4- الندوة الوطنية : و يحضرها مجموعة من الممارسين و الخبراء و السياسيين ، لإعطاء الرأي النهائي في الملفات المطروحة .

وفي كل الحالات فان الأعمال تبنى على نتائج التجارب و الخبرات الناتجة عن الممارسات الميدانية ، و تبادل الآراء في المواضيع المطروحة .

9-4- مساهمات المجلس الأعلى للتربية :

في ضوء الفراغ الذي عرفه البحث التربوي في الجزائر قام المجلس "بإيجاد ديناميكية جديدة من البحث التربوي بالجزائر"**1** . وقد وضعت بين أهدافها دراسة ثلاثة ملفات و هي :

- التعليم الأساسي .
- التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي (التعليم الثانوي و التكوين المهني) .
- التعليم العالي .

و قد تم إعداد مجموعة من الوثائق ذات الطابع التشريعي و التنظيمي و العلمي ، كأسس لإصلاح مختلف مراحل التعليم وتتمثل فيما يلي :

أ-التعليم الأساسي : " المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي".

1- بن عبد الله محمد ،*المنظومة التعليمية و التطلع إلى الإصلاح* ،الجزائر،دار الغرب ،2005.ص31.

و قد أتم المجلس إعداد هذه الوثيقة من خلال عدد من الاجتماعات بين أعضاء مختلف لجان المجلس، و ممارسين من قطاعات التربية الوطنية.

نظم المجلس مجموعة من الندوات الجهوية بمختلف جهات الوطن و قد ختمت هذه الإعمال بندوة وطنية بمشاركة ممثلي أهم التشكيلات السياسية الممثلة في الجزائر وممثلي أهم الجمعيات الوطنية الفاعلة في الميدان بحضور قدماء الوزراء و أهم الشخصيات التربوية و الثقافية الوطنية.

و قد كانت النتيجة الوصول إلي شبه إجماع حول الوثيقة مع تسجيل بعض النقاط كسنة بداية دراسة اللغة الأجنبية ، و إدخال القطاع الخاص إلى القطاع التربوي و هي تحفظات جمعت في وثيقة مرفقة مع الوثيقة الأصلية على إن يتم الفصل فيها لاحقا من طرف الجهات المعنية.

ب-التعليم و التكوين في مرحلة ما بعد الأساسي: "أفاق تطوير التعليم و التكوين في مرحلة ما بعد الأساسي".

بعد الانتهاء من وضع المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و أسس إصلاح التعليم الأساسي، جاء دور ملف التعليم ما بعد الأساسي من تعليم و تكوين مهني ، و قد كان أول نشاط في هذا الاتجاه هو تنظيم الندوة الدولية للتعليم ما بعد الأساسي ، تبعه إعداد مديري الدراسات لوثيقة شملت مناقشتها من طرف مختلف لجان المجلس و عملت على تنقيحها، من أجل بلورة وثيقة توضح تصورا مقترحا لتنظيم التعليم ما بعد الأساسيو قد تمكن المجلس الأعلى للتربية من المصادقة على الوثيقة في هذا الاتجاه و عنوانه: آفاق تطوير التعليم و التكوين في مرحلة ما بعد الأساسي.

ج-التعليم العالي

لقد أعد المجلس الأعلى للتربية وثيقة تحت عنوان: "نحو نظرة جديدة لإصلاح التعليم العالي" وأرسلت إلى كل أعضاء المجلس لدراستها و إبداء أراءهم فيها إلا إن توقف المجلس عن نشاطاته و حله فيما بعد أعاق إتمام دراسة هذا الموضوع الحساس.

9-5- صعوبات المجلس و عوائقه

شهد المجلس الأعلى للتربية مجموعة من العوائق تتمثل أهمها في أنه لم يمنح مقرا ملائما مما عرقل السير الحسن لأعماله ، كما أنه يمكن ملاحظة عدم انسجام أعضاء المجلس لكونهم يمثلون مختلف القطاعات فهو مجلس اهتم بالتمثيل أكثر ما اهتم بجمع الكفاءات التربوية و فعالية العمل

فالهدف من المجلس القيام بدراسات علمية و نقدية و تصورية تحتاج إلى قدرات عقلية و علمية وخبرات مهنية و هو ما لا يتوفر عند كثير من الأعضاء.

عدم إعطاء أهمية كبيرة للبحث التربوي الميداني عند الفصل في بعض القضايا التربوية المهمة ، و خاصة تلك التي تعرف اختلافا في الآراء بين المشاركين في المجلس أو الندوات.

و ما زاد في صعوبة الموضوع و حساسيته مجال التربية و ما له من ارتباطات و انعكاسات علي المجتمع حيت يختلط العلمي بالسياسي و المهني و الثقافي.

9-6- نهاية المجلس الأعلى

إن إنشاء المجلس الأعلى للتربية هو "مطلب كل المربين لهذا فان ميلاده أدى إلى الاعتقاد بدخول مرحلة جديدة من إنشاء الهياكل المختصة لمواجهة التحديات التربوية"**1**، و إن ذلك هو الخطوة الأولي نحو وضع إستراتيجية أدت إلى إلغاء المجلس عند انتقال السلطة إلى رئيس جديد للجمهورية و الذي ألغى غالبية المجالس الاستشارية التي أنشاها الرئيس السابق.وقد عوض المجلس فيما بعد بلجنة مؤقتة محددة المهام و الآجال لتقدم تقريرا و توصيات لإصلاح المنظومة التربوية.

و بهذا انتهت تجربة المجلس الأعلى للتربية دون ظهور تقرير تقويمي عن نشاطاته و دون تطبيق توصياته و دون تعويضه بهيئة دائمة لمتابعة المنظومة التربوية و إصلاحها ، فنقول من أجل إنجاح عملية الإصلاح التربوي و التنسيق بين مختلف مراحل التعليم لا بد من هيئة علمية تضم أبرز الباحثين و تسخر لهم الإمكانيات المادية و البشرية، من أجل تقويم سير المنظومة التربوية و اقتراح الإصلاحات المناسبة لها ، بعد ها جاء مشروع الاصلاح التربوي الذي يهدف في مواده الىتحسين مردود المنظومة التربوية لتحقيق المقتضيات التالية :

أ- الوصول في آفاق 2012 إلى 90% كنسبة تمدرسفي السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى غاية نهاية التعليم الإجباري .

ب- تحقيق نسبة القبول في التعليم ما بعد الإجباري ب 70% سنة 2012 و75% في سنة 2015 .

1- بن عبد الله محمد ، *المنظومة التعليمية و التطلع إلى الإصلاح* ،الجزائر، دار الغرب ،2005.ص36.

ج- تساوي الحصتين 50/50 في مجال التوجيه في نهاية التعليم الإجباري ،بين شقي التعليم ما بعد الإجباري :التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والنهج المهني (التعليم المهني والتكوين المهني) في آفاق 2013.

د- نسبة النجاح في البكالوريا 70 % في 2012 و 75 % في 2015، الا أن هذه المقتضيات تصطدم بممارسات تجد أنها مجرد أرقام و نسب بنظر الأساتذة لأنها لا تعبر عن الحاجات المهنية و لا حتى عن خصوصية التلاميذ النفسية والإجتماعية ، ومستوى قابليته للتعلم .

10- ماهية التعليم و علاقته بممارسات الأستاذ

تقوم التربية على مجموعة أنشطة مقصودة و موجهة نحو الطلاب ينفذها المربي و في الحقيقة أن هذه الأنشطة المقصودة تجري خلال زمن و مكان و موجهة لفاعلين اجتماعيين(الناشئين كانوا أوالمتعلمين) من لدن فاعلين اجتماعيين (منشئين/مربين و معلمين) و"عليه يمكن اعتبار التربية عملية"**1** ،و إن اعتبارها عملية يسهل تحديدها لأن ذلك يتضمن هدفا وتخطيطا و انجازا محددا غير أننا في هذا المقام لا نبحث عملية التربية في شموليتها و إنما نقصرها فقط على العملية التعليمية التي تتم في المؤسسات التعليمية و التكوينية و التأهيلية.

هذا يعني أن "العملية التعليمية"**2**، تكون دوما مقصودة و لها مجموعة من المكونات أو العناصر الأساسية التي يمكن حصر أهما في المعلم، المتعلم، المادة التعليمية و الفعل التربوي وكل من هذه المكونات يلعب دورا في التأثير على المردود التربوي الذي هو هدف كل عملية تربوية أي كل من هذه المكونات أشبه بالمتغير الذي له قوة مؤثرة/ أو متأثرة بغيره.

يصرح جل الباحثين:" على أن التعليم أصبح يعني بأبناء طبقة معينة (الطبقة المثقفة) والراقية في المجتمع أي تعليم خاص، فالمواضيع تخدم تلاميذ منطقة دون أخرى أي أنها لا تتماشى مع جميع مناطق الوطن، و لا يمكن إنكار بعض البرامج التي أتى بها الإصلاح إلا أنها تحتاج نوعا ما من المستويات لأن هناك صعوبة في البرامج في جميع المستويات، فالتلميذ لم يكن معتادا على البحث بنفسه بل يقوم بالاعتماد كليا على الأستاذ في الدروس(المقابلة رقم 03).

1-مصطفى سويف،"عملية " في مفهوم العلوم الاجتماعية ،القاهرة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1975،ص430 .

2- إن الاستخدام الشائع لمفهوم العملية هو الذي يشير إلى خطوات مترابطة و متشابكة و منسقة يتبع البعض في نظام يؤدي إلى غاية محددة ،انظر : محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،1979،ص349-350.

إن التعليم عملية مستمرة و متواصلة تحقق تنمية قدرات الفرد و ملكاته عن طريق التدريس والتدريب و الاحتكاك اليومي بالغير، و ممارسة الأعمال التي يسندها له المجتمع الذي هو عضو فيهوبناءا على ما تقدم يمكن تعريف التعليم بأنه نشاط منظم يقوم به المعلم بهدف نقل معلومات منه إلى المتعلم التي ستحدث فيه تغييرا. لكن نقل المعرفة يتضمن عددا من الأسئلة لا بد من الإجابة عليها: من ينقل؟ لمن ينقل؟ ماذا ينقل؟ كيف ينقل؟ ما الهدف من النقل؟ .

إن السؤال الأول يتعلق بالبحث في السمات الشخصية للمعلم و تأهيله للقيام بعملية التعليم يدل السؤال على البحث في شخصية المتعلم و مراحل نموه. أما السؤال الثالث فيهتم بالبحث في المواد التعليمية و يركز السؤال الخامس في البحث في الأهداف التربوية أو الناتج التربوي .

نقول أن الناتج التربوي الذي يتحقق فعلا لا يتطابق دوما مع الأهداف المرجوة إن أقل منها في الغالب. المدرس الناجح هو من يكون ناتجه التربوي تقريبا من الأهداف المسطرة لكن لماذا يكون الناتج التربوي في الغالب أدنى من الأهداف؟ يمكن أن نلتمس الجواب عند بعض الباحثين في "النوعية التربوية و يهيأ لها من إمكانات مادية و بشرية"**1**، أو" في شمولية مفهوم التربية بحيث لا تصح النظرة إليها إلا في ضوء العرض الشامل لكل جوانبها"**2**، و أوجهها باعتبارها عملية اجتماعية تؤثر في الإنسان و توجه سلوكه و نموه الجسمي و العقلي و الخلقي و الاجتماعي.

بعبارة أخرى أن كل شيء يؤثر في سلوك الفرد مهما كان مصدره يدخل في إطار التربية من هنا يمكن ان نقول أن التربية مفهوم شامل أي أنها أوسع من التدريس و التعليم ... كما أنها نوعان: تربية مقصودة و تربية غير مقصودة.

صرح جل الباحثين على أن:" الإصلاح في التربية عمل مفيد بنسبة قليلة مقارنة بمستوى المتعلم الجديد، فالهدف يحط منه المساهمة في تنمية القدرات الخاصة إلا أنه و نظرا لصعوبته وتعقيده ، فالهدف يحط من معنويات المتعلم ، كما يصعب فهم المعلم إن لم يجعلها مستحيلة حيث يقف المعلم عاجزا عند طريقة توصيل المعلومة إلى المتعلم و إدراكها فقد غير دور الأستاذ من ملقن إلى موجه .

1- عبد الله الدائم ،*التربية في البلاد العربية حاضرها و مشكلاتها من عام 1950الى 2000* ، بيروت ،دار العلم للملايين ،الطبعة الثانية ،1983،ص 50 .

2- المرجع السابق ،ص 72 .

فالمواضيع المدروسة مرتبطة بالواقع المعاش،اقتصاديا، صحيا، بيئيا واجتماعيا.....إلخ" المقابلة رقم (04)، فلم تعد المدرسة ذلك المكان الذي ظل إلى الأمد القصير يقتصر على تلقين المتعلم كما هائلا من المعارف و مطالبته بتخزينها بهدف استظهارها و حسب يوم الامتحان التحفيظي،بقدرما هي اليوم المكان المخصص بامتياز لمساعدة المتعلم على ممارسة التعلم من خلال مده بآليات تكسبه أساليب ومهارات تمكنه من التكيف الايجابي في الحياة بمختلف جوانبها والاندماج التدريجي فيها منذ الصغر .

ذلك لأن مهام المدرسة قد اتسعت في الوقت الراهن اتساع مسؤولياتها إزاء المجتمع الذي أنشأها لتكون له حصنا منيعا و دعما قويا من خلال الإسهام في حل مشكلاته الاجتماعية و المهنية والصحية و الثقافية ، وتحولها إلى مركز إشعاع فكري و ثقافي لتربية أبنائه و تثقيفهم بما يعود عليهم بالفائدة و النفع الدائم .

لئن كانت الثانوية بهذه الأهمية اليوم و صاحبة هذا الدور الفاعل في المجتمع باعتبارها الميدان العملي الفعلي لجهود العاملين في ميدان التربية و التعليم ، فان الإدارة المدرسية تمثل اهتماما مشتركا لهؤلاء جميعا فضلا عن ذوي العلاقة و مختلف الهيئات المعنية ، من حيث أن الإدارة هي الضامن الأساس لنجاح المدرسة في أداء رسالتها و موجهها على الوصول بها إلى مستوى طموح المجتمع و آماله المعلقة عليها، ففي وظيفتها تسعى المؤسسة التربوية من خلال الإدارة المدرسية إلى التعرف على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم الدراسية و الاجتماعية .

تحتل أهمية التعليم الثانوي في البناء العام للأنظمة التربوية مكانة مرموقة. و بالفعل فإن"خبراء البنك العالمي"**1**، يعتبرون التعليم الثانوي المفتاح الأساسي للأنظمة التربوية. كما يعتبر هؤلاء أن أهمية التعليم الثانوي ستستمر في المستقبل، و ستعرف دعما أكيدا، " و أن نمط التمفصل الذي وضع بين التعليم الابتدائي و الثانوي من جهة و بين التعليم الثانوي و العالي من جهة أخرى، يحدد و يصف بوضوح الخصائص الأساسية للأنظمة التربوية في معظم البلدان". و نظرا لهذه الأسباب كلها، يصعب إصلاح مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي التي من المفروض أن يدمج التعليم الثانوي فيها بصفة متناسقة.

1- آندي هارجريفوديفنك، *الأبعادالثلاثية للإصلاح التربوي*،ترجمة:عبدالحميد بن حمدي السيد،المغرب،الطبعة1، 2000،ص31.

وهكذا فإذا كانت الأمور واضحة في المرحلة الأولى، حيث أن التعليم القاعدي مضمون وإجباري لكل تلميذ في سن التمدرس كما في الدستور، فليس هو الحال في إعادة تنظيم التعليم الثانوي. لهذا تبدو الأمور متناقضة عندما نلاحظ أن بعد 42 سنة من الاستقلال، و بعد 33 سنة من الإصلاح الأول للتعليم العالي و بعد قرابة ربع قرن من إصلاح التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط، و طور التعليم الثانوي الذي يعتبر الحلقة الأساسية في السير العام للنظام، لم يعرف إصلاحا حقيقيا.

حقيقة أن هذا الطور عرف عدة محاولات للتعديل، كما سيظهر فيما بعد في هذه الوثيقة ، لكن لم تستهدف أي من هذه المحاولات الفلسفة التي تشكل غايته، و أهدافه، و تنظيمه، و ركزت كلها أكثر على الجوانب المتعلقة بهيكلته، و سيره، و بنتائجه المعروفة على الجانب البيداغوجي والجانبين الاقتصادي و الاجتماعي. و ساهمت هذه الإجراءات الاعتراضية في زيادة الانحراف والاختلال في سير هذا الطور، كما ساهمت كثيرا في تعقيد انحرافه عن التعليم القاعدي و التعليم العالي من جهة، و عن الاحتياجات الاجتماعية و الاقتصادية من جهة أخرى.

11- تصور اشباع الحاجات الاجتماعية و المهنية لدى الأستاذ

أي نظام تربوي سواء عند انشائه أو بعد تعديله أو تطويره و بالموازات مع التغيرات التي تطرأعلى المجتمع الذي يتبناه ، يحاول أن يلبي الحاجات المهنية والاجتماعية للأستاذ كطرف وفاعل في الممارسة البيداغوجية التي تجسد هذاالنظام، طبعا المستهدف هو التلميذ الذي يعتبر محور العملية التربوية،وهنا يسعى الأستاذ كما يسعى في ممارساته الى البحث عن التضامن في مواجهة الفردية ، والمشاركة والتراحم في مواجهة الأنانية و البحث عن المصلحة المادية ، التي يتمثلها فيالأجر،والسكن،والأمنوالاستقراروقبل هذا و ذاك المكانة الاجتماعية التي يحاول أن يكتسبها أولا داخل الثانوية ثم في المجتمع بشكل عام،لأنه يتصور أن له دورهام في اعداد الأجيال و تخريج تلاميذ بشهادة البكالوريا و بمستوى يليق به.

يحاول الأستاذ أن يتيح للتلميذ تعلم حل المشكلات الاجتماعية والثقافية والبيئية،وهنا تتحد المهمة الأساسية لممارساته وتمثلاته للتربية ، وهي حاجة من حاجاته بحيث يعطي ارشادات عامة للسلوك الاجتماعي، أي السلوك الصحيح أو المناسب ، فكما أن الأستاذ من خلال ممارساته يوفر

للمتعلم حاجات أخرى هي بالنسبة له تصور وتمثل فهو لا يعبر عنه للتلاميذ بقدر ما يعيشه معهم حيث يسعى لتوفير احتياجات المصلحة العامة وفق الآتي :

- المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي والوعي للتلاميذ باعتبارهم مواطنين مستقلا.
- المساهمة في تخريج حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية وكفاءات ثقافية معادلة لمستويات ومقاييس دولية .
- تحضير التلاميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي بحيث يعتمدون على أنفسهم مع احترام الآخرين
- تطوير وتدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارية العامية .
- المساهمة في تطوير البحث عن الامتياز لدى التلاميذ .
- تشجيع تطوير المعارف والكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون والاقتصاد.
- البحث عن أنماط التنظيم والتسيير الأكثر نجاعة .
- تحضير التلاميذ على متابعة دراسات جامعية ذات مستوى عال.
- تطوير المواقف التي تسمح باكتساب المعارف وإدماجها.
- تطوير القدرة على التحليل والتقويم والحكم على أفكار الغير وحل المشاكل .
- جعل التلاميذ يتمتعون بالاستقلالية الذاتية في الحكم .
- دعم روح الانتماء غلى أمة وحضارة قديمة العهد.
- تنمية حب الوطن وتمتين هذا الإحساس.
- تطوير والدعم للقيم الروحية الأصلية .
- اكتساب المهارات والمواقف الضرورية لتلبية متطلبات الدراسات الجامعية ذات مستوى عال.
- تلقين وغرس حب العمل والبحث عن الدقة وذوق الإتقان .
- تطوير الحس المدني واحترام الممتلكات العمومية والمحيط.
- تطوير سلوكيات الاحترام نحو كل ما هو مخالف.

وهي حاجات قد نربطها الى حد بعيد مع هر م الحاجات التي حددها ابراهام ماسلو1، سنة1954 .

1- عشوي مصطفى، *أسس علم النفس الصناعي التنظيمي*،الجزائر،المؤسسة الوطنية للكتاب الطبعة الأولى ،1992.ص104.

1-11- الحاجات المهنية من خلال الأهداف العامة للتربية

يتأكد لنا أن الأستاذ يحاول من خلال ممارساته إيقاظ الشخصية :"الفضولية ،الفكر الناقد الإبداع والاستقلالية الذاتية لدى التلاميذ ، وهو محاولة لتحسين المظهر الاجتماعي:الحياة والضغوطات الإجتماعية ،التعاون والاتصال "1، وهذه المظاهر هي نفسها الحاجات التي قد يبحث عنها الأستاذ و يسعى لتطويرها من باب أنه يعلم أن فاقد الشئ لا يعطيه.

جاء الإصلاح التربوي حتى يستطيع التلميذ اكتساب المعارف وخاصة منها:

1-اكتساب ثقافة عامة .

2- اكتساب معارف أساسية مندجمة وقابلة للتجنيد "قصد تعلم كيف نتعلم "2 مع تجنب الجانب الموسوعي .

الا أن الأستاذ يرى أن التليمذ أو مايسميه "الجيل الحالي"لا يستوعب في الواقع مجمل ما يتوخاه الاصلاح التربوي خاصة فيما يتعلق بالبرنامج المكثف و الحجم الساعي الكبير، كما أن جل التلاميذ يفتقدون الى الطرائق العامة للعمل : العمل الفردي (الشخصي)،الجماعي، تحقيق، توثيق طرائق من أجل تشجيع المهارة والفهم ،الطرائق الخاصة بالمواد وبشكل خاص التفكير العلمي.

كما أن الأستاذ في حد ذاته يجد نفسه بحاجة الى تعلم كيفية التحكم في اللغة الوطنية والمعرفة والتحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل،العمليات المنطقية الرياضية،اللغة الفنية،اللغة الإعلامية .

1) حاجات التكوين العلمي والتقني :

يعتبر الكثيرمن الباحثين المختصين بأن التكوين استثمار بالنسبة الى المؤسسة والفرد على حد سواء،وهي نظرة متكاملة ويرتبون ذلك أن الإنفاق على التكوين هو انفاق استثماري،وليس استهلاكي ، فالعنصر البشري أهم ما تمتلكه أي دولة وقد تؤكد الدور الهام الذي تقوم به التربية في زيادة الدخل القومي وأصبح ينظر للتربية من الناحية الاقتصادية على أنها استثمار قومي للموارد البشرية وللتربية دورهام في تنشيط المؤسسات الصناعية والإنتاجية من خلال تطوير المعرفة وأساليب العمل والإنتاج .

1-Bernadette Bayada. Anne-Catherine Bisot. Guy Boubault. Georges Gagnaire, *Conflit mettre hors-jeu la violence*, Chronique Sociale, Lyon ,2000 .p24.

2- Hargreaves Andy and Fink Dean, *The Three Dimensions of Reform Educational Leadership,* (April 2000)(57/7), pp30-34.

يرى الأستاذ من خلال كل المقابلات أنه في حاجة الى فهم أكثر لمحيط التلميذ وتطبيق جميع المعارف والخبرات الشخصية بمعالجة مشاكل هذا المحيط ، اعتمادا على مكتسباته ، من جانب آخر يرى أنه لم يتلقى تكوينا فيما يخص المقربة بالكفاءات ، رغم أنه لا يطبقها الا أنه يراها تستدعي مستوى علمي و تكوين قاعدي للتلميذ من خلال تنمية الفضول وذوق البحث العلمي والخيال الإبداعي وروح المبادرة.

كما يصطدم بعض المبحوثين عندما نكلمهم عن تطبيق اجراءات الاصلاح فيرون أنه يستدعي الحث على البحث العلمي و الخيال الإبداعي وروح المبادرة والحث على البحث العلمي والتصور الإبداعي والمبادرة و فهم الطرائق العلمية مثل ، استغلال المعطيات ، التمرن على فكرة منطقية موضوعية تحليلية و نقدية واللجوء إلى مقاربات تجريبية قصد القدرة على الملاحظة ونقل المعطياتو استخلاص النتائج وصياغة تعميمات و التحقق منها واستعمال لغة بسيطة ووجيزة لشرح وتقييم الأحداث ، وهذه الإحتياجات التكوينية تعني تحديد المهارات المطلوب تطويرها أورفعها لدى الأساتذة و التي يتم تفصيلها في مجموعة من الأهداف المطلوب تحقيقها في نهاية التكوين لأن "تكوين الفرد لا يعني مطلقا شيئا آخر، غير وضعه في حالة تؤهله لإنجاز عمل ما فاذا تمكن من انجازه ،فقد تم تكوينه"**1**.

2)الحاجة الى الإحتفاظ بالتراث الثقافي وتعزيزه:

بما أن الممارسة البيداغوجية تعتمد على بعض التمثلات فانها تتعلق بالحاجة الى توريث المكتسبات الثقافية للأستاذ الى التلاميذ المتعلمين التي تكون عبارة عن توجيهات بخصوص المقومات التي تتمثل في الاستقلال،الدين الإسلامي،الوطن،اللغة.....الخ فإذا أراد المجتمع حفظ تراثه الثقافي من الضياع فان الطريق إلى ذلك يكون بنقل هذا التراث إلى الأجيال الناشئة عن طريق التربية ، لذا نجد أن الأستاذ يمارس مجموعة من التوجيهات للتلاميذ ، تتعلق ببعض المكتسبات خاصة منها الثقافية فيقول "لابد من التعلم لأنه جزء من ثقافتنا الدينية ، التي تنص على العلم"حسب(المقابلة رقم03).

فالأستاذ لا يكتفي فقط بالمحافظة على تراثه الثقافي و انما يحاول اثر اءه،كما أن محتويات هذا التراث تكون غزيرة وواسعة إلا أنها لا يمكن أن تخلو من بعض العيوب وعلى كل جيل أن ينفي

1-Gillet B ,Amélioraion de la formation professionnelle,Paris,Le centre du travail,1973,p88.

تراثه الثقافي من العيوب التي علقت به وعجز الجيل القديم عن إصلاحها والتربية هنا هي القادرة على إصلاح هذا التراث من عيوبه القديمة ، ويعتبر بعض المربين أن "حاجات الأستاذ كفرد من المجتمع ست في الأساس تمثل كل منها ناحية من نواحي الحياة الاجتماعية وهي هنا : الناحية الخلقية،والناحيةالمهنية،الناحية العائلية،الناحية الوطنية ، الناحية الاستجمامية والصحية"**1**.

فالحاجة إلى التربية الخلقية يقصد بها التمسك بالمبادئ والقيم التي توارثها الإنسان عبر الأجيال والتمسك بالفضائل والابتعاد عن الرذائل المتفق عليها في ثقافة المجتمع . وهنا يرى الأستاذ أن توريث هذه المقومات لا يأتي الا من خلال برنامج دراسي و منهاج تربوي يتكيف مع خصوصية المجتمع ، وطبعا فالتمثلات التي لا حظناها ماهي الا دليل على عدم انسجام بين الممارسة البيداغوجية و بين ما يحتويه الإصلاح التربوي خاصة في مجال تقويم مكتسبات التلاميذ بالنسبة للأستاذ ، فنتاجات التلميذ هي مجرد بضاعة ردت الى الأستاذ بحسب (المقابلة رقم08) .

3)الحاجة إلى الإستقرار المهني:

وهي حاجة ملحة لمسايرة العولمة بأشكالها والتي أثرت تأثيرا كبيرا في التربية والتعليم وواجب السلطة المخولة في هذا المجال أن تهتم بمهنة التعليم وعلى مختلف المستويات ويتجلى ذلك بالاهتمام بالتكوين المستمر وأثناء الخدمة للمدرسين وللمديرين و المفتشين وكل موظفي قطاع التربية والتعليم.لتوفير الطاقات اللازمة لمواجهة الفئة المستهدفة خاصة عندما تكون هناك فترة اصلاح وتكييف ،يذكر أحد الأساتذة بحسب(المقابلة رقم10) أن انجاح أي مشروع اصلاح لا بد أن يقترن بتحديد الإحتياجات المهنية ، "هذا يتعلق بالتغيرات في المحيط الخارجي للمؤسسة كالقوانين والتشريعات الجديدة ومختلف التكنولوجيات في محيط العمل ويساعد في العمليات التكوينية "**2** والتي تسمح بالإستقرار المهني. ومن خلال الملاحظات فأغلب الأساتذة ان لم نقول الكل يرون أن التصنيف الحالى في الريبة و الأجرة غير المناسبة مع المؤهل العلمي و لا مع المجهود والمردود التربوي ، تجعلنا لا نستطيع توفير مسكن أو سيارة أو حتى توفير استقرار اجتماعي ، وهو ما يجعل الكثير من الأساتذة يتجهون اما الى الدروس الخصوصية أو أعمال تجارية أخرى في أوقات الفراغ بمعنى أن الأستاذ في مرحلة للبحث عن ضمانات سوسيواقتصادية ،نلخصها فيما يسمى

1- وهيبة عيشاوي«تكوين الإطارات في المؤسسة الجزائرية»،مجلة حقول نفس مرضيات و عيادة اجتماعية،بحوث في العلوم الإنسانية والإجتماعية،العدد11،2010،ص71.

2-Gillet B ,Amélioraion de la formation professionnelle,Paris,Le centre du travail,1973,p91.

البحث عن موارد مالية أخرى ، بحسب (المقابلة رقم 09) يقول الأستاذ "قبل التحدث عن الإصلاح كان من الأفضل أن تسألني الى ماذا أحتاج ،سكن، أجرة لائقة أو سيارة أتنقل بها".

هذا التصريح يجعلنا نربط بين المردود التعليمي و التربوي للأستاذ ، وبين وضعه المهني وكيف أن هذين المؤشرين يرتبطين بمدى تطبيق وتفعيل الإجراءات المتعلقة بالإصلاح التربوي .

4) الحاجة إلى الحب واحترام الذات من خلال الممارسة :

لقد شعر الأستاذ بحاجته إلى إعداد المواطن الصالح من خلال التوجيهات و النصائح والإرشادات التي يقدمها باستمرار للتلميذ ، بطريقة تجعل هذا الأخير يقلد الأستاذ،" كما يريد أن يشعر نفسه (أي الأستاذ) بالأهمية و المكانة البارزة في السلم التنظيمي أو بين الأقران"**1**، وبقدرته على تحمل المسؤولية والإنجاز بالإضافة الى العمل على تنمية الذات باكتساب مهارات و اضافة معلومات،كما يتجه بممارساته الى أن يكون محبوبا من طرف الأشخاص المحيطين به في محيط العمل، لهذا نجد أن الأستاذ يبحث دائما عن الإحترام ،بحيث يراه سلوكا يؤدي به الى توظيف كامل لقدراته،هذا ما لم يراه قبل اعداد مشروع الإصلاح التربوي،فكل المقابلات التي أجريناها يرى أنه (أي الأستاذ) لم يستشار في كل ما تقوم به وزارة التربية ، بخاصة البرامج والمناهج و الحجم الساعي و طريقة التكوين وفي الإحتياجات الخاصة بالجانب المهني ، يذكر أحد المبحوثين حسب(المقابلة رقم02) فيقول "على الأقل يقيمونا كي يديروا حاجة خاصة بنا ".

5)الحاجة إلى الإهتمام بالجانب الصحي والترفيهي :

المجتمع القوي وحده هو الذي يستطيع أن يخلق حضارة راقية ويحافظ عليها كما أن الفرد القوي وحده هو الذي يستطيع أن يحقق إمكانياته إلى أقصى مداها ،فالصحة هي حاجة يبحث عنها أي أستاذ والمرض حالة يفقد بها الأستاذ قدراته العقلية و النفسية أثناء عملية التعليم،لذا فهو يطالب دائما بالرعاية و المتابعة الصحية خارج امكانياته المادية ،تذكر الأستاذة بحسب(المقابلة رقم05) والتي درست أكثر من 20 سنة أنها "لم تستفيد و لو مرة من بعض الخدمات الصحية التي توفرها لجنة الخدمات الإجتماعية أوالتعاضدية الوطنية لعمال التربية والثقافة فكلها"بالعرف والبيسطو"مع العلم أن كل المبحوثين ينتمون الى نقابات للدفاع عن حقوقهم و المطالبة باسترجاع أموال الخدمات الإجتماعية التي (تمثل اشتراكات مالية و اقتطاعات من الأجرة لتوظف بعدها على شكل خدمات)

1- مصطفى عشوي ، *أسس علم النفس الصناعي التنظيمي*، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب،الطبعة 1992،1.ص105.

و الإنتفاع بالخدمات الصحية كباقي القطاعات الأخرى ، على اعتبار أن الصحة بأوسع مفاهيمها من ضروريات الحياة الفردية والاجتماعية .

من جانب آخر نجد أنه كلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة ازداد وقت فراغه ، فالقوانين والاختراعات الحديثة إذ تعمل على تخفيض أوقات الشغل وكلما توافرت لدى المرء هذه الأوقات الثمينة صار لزاما عليه أن يتعلم كيف يستفيد منها لكي لا تذهب ضياعا ولا تكون مدعاة للبطالة والفساد لان الحياة ليست كلها عمل ولابد من أوقات فراغ يقضيها الإنسان للترويح عن نفسه وتجديد طاقاته وإبهاج حياته فالعمل المستمر المتواصل يؤدي إلى العناء الشديد ثم الانهيار لذلك لابد من وجود وقت للترويح لكي يستعيد الإنسان نشاطه من جديد وهناك أنواع كثيرة من الأنشطة الترويحية منها الاجتماعي أو الفني أو الرياضي .....وغيرها ، وهذه الجوانب قد تكون منعدمة ولم تذكر في الإجراءات التنظيمية التي صاحبت الإصلاح التربوي برأي الأساتذة ، فتم اعطاء عناية للبرامج و المنهاج الدرسي و الحجم الساعي ، دون الإهتمام بعامل الدافعية الذي قد ينتجه الترفيه ، سواء من خلال الزيارات العلمية للأساتذة والتلاميذ على حد سواء، او من خلال التكوينات التي تسمح في بعض الوقت لإشباع تلك الحاجة ، يقول أحد المبحوثين حسب (المقابلة رقم04)"لا يمكن الحديث عن الطريقة الجديدة للتدريس دون الزيارات الميدانية للمؤسسات الصناعية ،وكل ماله علاقة بالبرنامج الدراسي،لأن هذا في حد ذاته اخراج للأستاذ الى مجال آخر يجد فيه راحة نفسية و يخلق لديه اقتناع بالمهنة"و يذكر آخر حسب(المقابلة رقم08) "نتقلق باش نخرج من القاعة- يعني قاعة التدريس- ونروح للقهوة باش نسولاجي".

اذن كل هذا يؤكد لنا قلة المحفزات النفسية ، ونقص الدافعية لتطبيق أي مشروع اصلاح ما دام أنه لا يراعي الاحتياجات المهنية للآستاذ ، وهنا ترتبط كل ممارساتهم و تمثلاتهم وبمدى اشباع هذه الحاجات ، كما أن تصور نجاح المنظومة التربوية هو الآخر ينشأ من التوافق بين الجديد وبين ما يهدف الى تحقيقه من حاجة الاستقرار والاكتفاء،الأمن والتكوين،الصحة والترفيه وهي نفس الحاجات التي تتغير و تتطور عندما يصبح هذا الفرد من المجتمع ، يعيش التطور الذي يتميز به العالم بشكل عام عندما يسمى القرية الصغيرة التي تجمع شعوب ومجتمعات وتقارب بينهم من خلال شبكات التواصل والاتصال الحديثة ،لهذا أصبحت فكرة تطوير الموارد البشرية من أولويات المؤسسات ،"حيث تهدف الى التقليل من تبعيتها الى الخارج وضمن هذا الاطار يعتبر

التكوين أداة فعالة لضمان يد عاملة ذات كفاءة عالية ومؤهلة تسمح لها بمواكبة التطور الحاصل في محيط العمل"**1**، وهي حاجة ملحة للأستاذ في الثانوية.

6) حاجة المدرسون لفهم الثقافة السائدة :

يقوم المعلمون سواء المتخصصون منهم في مادة بعينها أو أولئك الذين يقومون بتدريس عديد من المواد في الواقع بتدريس عنصر من الثقافة وعلى ذلك فإن دراسة الثقافة يعتبر بمثابة الوقوف على الإطار العام لعملهم كمدرسين،فالمدرس عادة ما يبدأ عمله مع تلاميذ تشكل سلوكهم بفعل مؤثرات الثقافة المختلفة التي يمرون بها ويعيشونها خارج المدرسة "ومن ثم كان على المدرس أن يدرس هذه الثقافة التي شكلت سلوكهم حتى يستطيع أن يهيئ لهم تفاعلات ثقافية يقارنون على أساسها بين ما يشكل سلوكهم وما تحتويه هذه التفاعلات الثقافية المدرسية"**2**، وبهذا فحاجته الى معرفة هذه الثقافة يساهم في عملية التواصل ، ومن تم في عملية التعليم ، وهنا يتم الإشباع الآلي لحاجة الرضى عن الممارسة.

ينبغي أن يكون المدرس دارسا وملما بالثقافة العامة التي تحيط به فالمدرس ليس مدرسا لمادة علمية ، فحسب وإنما لابد أن يكون دارسا للثقافة فهي الوعاء الحي الذي يرتفع بمستواه عن طريق تربية الناشئين وإعداد المدرس للناشئين يعني أولا وأخيرا التأثير على الثقافة التي يعيشون فيها بما يزودهم من معارف وما يغير من اتجاهاتهم وعلى هذا فبقدر ما يتوافر للمدرس من مفاهيم سليمة عن ثقافة المجتمع ومكوناتها وسمات تماسكها أو عوامل التناقض التي توجد بداخلها وأهداف المجتمع واتجاهاته بهذا القدر يتحدد دور المعلم وفاعليته في توجيه مادة التعليم وأساليب اختيار الخبرات التربوية،ففهم المدرس لثقافة ينبغي أن يتضمن التغير الثقافي وطبيعة هذا التغير ودرجته ومساره وما يفرضه هذا كله من مطالب تربوية حيث أننا نعيش في عصر متغير يتميز بالانفجار المعرفي وتزداد أهمية هذا الفهم في المجتمعات التي تزداد فيها التغير من حيث السرعة والعمق .

1-Cacouault Marlaine, *Sociologie de l'éducation*, paris, édition la Découverte, 1995.p73.

2- وهيبة عيشاوي«تكوين الإطارات في المؤسسة الجزائرية»،مجلة حقول نفس مرضيات و عيادة اجتماعية،بحوث في العلوم الإنسانية والإجتماعية،العدد11،2010،ص74.

إن دراسة الثقافة وتكوين تصور واضح عن مكانة التربية يساعد المدرس على فهم تأثيرها على تكوين الشخصية وبالتالي فهم وظيفتها على أنها تنصب عمليا على الفرد والثقافة في آن واحد ومن ثم فإن أولى مسئوليات المدرس وكل من يتصدى لعملية التربية أن يستوضح بعض الأمور التي تتعلق بطبيعة الفرد الذي هو نقطة البداية في أي عملية تربوية ، فمالينوفسكي يرى أن"التغير الثقافي بأنه العملية التي يتحول بمقتضاها وبدرجة متفاوتة من السرعة في النظام القائم في المجتمع وتنظيمه ومعتقداته ومعارفه وأدوات العمل فيه وأهداف المستهلكين" **1**، وفهم هذا يجعل الأستاذ يتفهم الوضع الثقافي الذي يعيشه التلميذ في محيطه ويجنبه الصراع أو التصادم الذي لا يخدم الممارسة البيداغوجية .

7) الحاجة لإصلاح نظام التقويم التربوي :

من المقتضيات الأساسية في الإصلاح التربوي هو ممارسة نظام التقويم التربوي حيث يشكل التقويم بتعدد مجالات تطبيقه وإستراتيجية وظائفه ، ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية ، وفي مفهومه الواسع فإن "التقويم لا ينحصر في كونه أداة مساعدة في اتخاذ قرار ووسيلة تسيير وظيفي فحسب بل هو أكثر من ذلك ، فهو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، و إدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي"2 إذ التقويم التربوي كواحد من أهم المحاور الأساسية للنظام الشامل لأنه يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان ،بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح البرامج التعليمية الجديدة ، وتتميز ممارسات التقويم الحالي أساسا ب:

- طغيان الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلم .
- اختيار عملية التقويم إلى مجرد إجراء قياس للمعارف المكتسبة، بدل وضع التقويم و التعليمات بالنظر إلى أهداف بيداغوجية تحدد بوضوح، وترتبط بمستويات معينة لتنمية الكفاءات .
- استخدام التقويم لأغراض إدارية أساسا (إجازات، ارتقاء، إعادة، توجيه....)،والذي يرتكز على التنقيط العددي للإنتاجات المكتوبة للتلاميذ.

1-Camille Tarot, *Sociologie et anthropologie de Marcel Mauss*, Edition La Découverte, Paris 2008.p15.

2-Francois Marchand,Evaluaion des éleves et conseil de classe,EPI,1979.Claude Pair,Forces et Faibesses de l’évaluation du système éducatif en France.p25.

- غاية الملاحظات ذات الطابع النوعي التي تعد أكثر تعبيرا عن مستويات تحصيل التلاميذ.

و نظرا للصلة الوثيقة بين ممارسات التقويم و عملية التعليم، فإنه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيا ت البرامج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها، بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم ،و فعلا فإن المقاربة تقترح نموذجا تعليميا غير تراكمي، و إنما اندماجي بالدرجة الأولى.

- يجب أن تؤسس أساليب التقويم التحصيلي على جمع معلومات موثوقة، و وجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المتباينة للتلاميذ .

8)الحاجة الى الوسائل التعليمية :

تعتبرالوسائل التقنوبيداغوجية الموجودة على مستوى الثانويات تعتبر من ناحية الكم كافية ومن ناحية النوع مرضية لاستقبال التلاميذ ولكن من الضروري اقتناء تجهيزات إضافية ، ومن جهة أخرى فإن الحصص الإضافية لوسائل الإيضاح و التجريب تعد ضرورية خاصة لفائدة الثانويات التي تستقبل أفواجا تربوية في التعليم العام تمثل الحاجيات ما يعادل 205حصة نمطية من ثانويات التعليم العام ،وعلى أية حال فإن مراجعة مدونة وسائل التعليم تفرض نفسها كنتيجة منطقية للتنظيم الجديد ،وعلى سبيل المثال الآلات الكبيرة للهندسة الميكانيكية التي اختصرت إلى برامج إعلامية .

1) إن المحور الأساسي لإعادة هيكلة التعليم الثانوي يرتكز في مجال ميزانية التجهيز على :

1. العمل على إجراء تحسينات مقبولة في مؤسسات التعليم الثانوي العام من خلال أسلوب التجهيز الموجه الذي يسمح بفتح شعب تكنولوجية في التنظيم البيداغوجي .
2. تجهيز كل المؤسسات بوسائل الإعلام الآلي والتوثيق التربوي وتعميمها على جميع الشعب التعليمية .
3. إن اثر الهيكلة على ميزانية التسيير برمجت اهتمامها بمصاريف المناصب المتعددة التالية:
4. -التكوين البيداغوجي للمعلمين الجدد غير المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة .
5. تحويل ورسكلة المعلمين الفائضين بسبب زوال بعض المواد أو تعديل في المواقيت.
6. إعداد وتنصيب المناهج والكتب المدرسية الجديدة.

7. التكوين أثناء الخدمة لكل المدرسين على البرامج الجديدة وطرائق وكذا وسائط التعليم الجديدة بما فيها الإعلام الآلي.

إن حجم مصاريف التسيير خاضعة للحجم الاجمالي لمرحلة التعليم ما بعد الإلزامي وكذا التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، أردنا أن نذكر هذه الإمكانيات التي من المفروض أن تجسدها وزارة التربية الوطنية لإنجاح الإصلاح التربوي،الا أننا و في مقابلاتنا مع الأساتذة تقريبا كلهم يشتكون من نقص أساليب الإيضاح الحديثة و التي تسهل تطبيق التعليم وفق المقاربة بالكفاءة وحتى ان توفرت بشكل يسير فنقص التكوين على استعمالها ، يعرقل في اتمام البرنامج السنوي الموجه للتلاميذ .

11-2- الحاجات الاجتماعية من خلال الأهداف العامة للتربية

1) الحاجة إلى الإستقرارالعائلي :

إن منشأ المجتمع وأساسه هي العائلة وهي اصغر وحدة اجتماعية ينبض في عروق أفرادها دم واحد ولكن وظيفة العائلة قد اختلفت عنها في العصور الماضية فقد كانت تقوم بكل الوظائف تقريبا وترضى جميع الحاجات ولكنها في المجتمع الحديث نظرا لمتطلبات الحياة الكثيرة لا تستطيع القيام بكل متطلبات الحياة فنشأت المؤسسات الاجتماعية الأخرى ولكنها لا تزال تقوم ببعض وظائفها الأساسية كتربية النشء وتثقيفهم ، وبما أن المؤسسة التعليمية ،هي واحدة من هذه المؤسسات الاجتماعية ، فقد يقضي فيها الأستاذ وقتا ،فبامكانها تسهيل الإندماج العائلي و الأسري خاصة عندما تصبح المؤسسة طرفا في حل النزاعات من خلال مصالحها التي تراعي الوضعية الإجتماعية لكل موظف بما في ذلك الأستاذ كحقل بحث في هذه الدراسة . و هنا فأداء مهمة التعليم تكون بأكثر فعالية و نجاعة.

يذكرأحد المبحوثين أنه "بمجرد مجيئي الى الثانوية أشعر أنها جزء من العبأ الإجتماعي الذي أعانيه كمشكل السكن ، النقل ، والمستوى المعيشي" بحسب (المقابلة رقم07) ،ولهذا لا يستطيع الأستاذ من خلال الملاحظات التي جمعناها ، أن يوفق بين ممارساته وبين وضعه الإجتماعي - الا في بعض الحالات- و لتعليل ذلك نجد أن بعض الأساتذة الذين تشكل منهن الإناث نسبة كبيرة وخاصة المتزوجات، اما يتغيبن أو يتأخرن في ممارستهن البيداغوجية و التعليمية

داخل الثانوية ، وظهر حتى في فعالية الأداء التعليمي حينما نتكلم عن المردود و النتائج الدراسية عند التلاميذ .

2)الحاجة في مجال النفس اجتماعي :

من خلال البحوث والمداخلات نجد أن معظم المفكرين سواء في علم الإجتماع أو علم النفس والأنثروبولوجيا...الخ ، يرون أن التربية عامل هام في توحيد الاتجاهات الدينية والفكرية والثقافية لدى أفراد المجتمع وهي بهذا تساعدهم في خلق وحدة فكرية تساعد أطراف العملية التعليمية بما في ذلك الأساتذة على التفاعل وتؤدي إلى ترابطهم وتماسكهم في نفس الإتجاه ومن ثم الى الاستقرار النفسي و الإجتماعي ، وفي هذا الصدد يرى الأستاذ أن الشعب المقترحة في إعادة الهيكلة الجديدة يجب أن تراعي توزيع المعارف والكفاءات المتحصلة عليها من خلال اختيار مواد التعليم والنشاطات النظرية و التطبيقية التي تؤدي إلى تحديد المواد الأساسية والمواد الثانوية والحجم الساعي والمعاملات ، هذا يجعل الأستاذ يتدرج الى الآستقرار في توزيع الجهد ، ومن ثم يخلق له الاطمئنان.

ومن الناحية الاقتصادية فإن إعادة مراجعة البرامج والوسائل التعليمية ستتركز على ما هو متوفر وبالنظر إلى النقاط المستهدفة من إعادة الهيكلة ،والسهر على وضع البرامج والكتب المشتركة لعدة شعب ،وحتى لا يكون التعليم الثانوي العام والتكنولوجي عبارة عن تجانب نمطين من التعليم فإن البعد التكنولوجي يجب أن يتكفل به فعليا في جميع الشعب من خلال إدراج الكفاءات المستعرضة عن طريق مضامين المواد العلمية ، كما أن تعميم تعليم الإعلام الآلي وتطبيقه في مجال التعليمات، وطرق العمل الفردي و الجماعي المستوحاة من المسعى العلمي سيوفرللأستاذ الوقت في متابعة العملية التعليمية ، ويخلق له امكانات التكوين بالنظر لتوفر الوقت في هذه الحالة .

ان هذه الجوانب التي ذكرناها يحاول الأستاذ تجسيدها بطريقته و من خلال التمثلات التي لاحظناها ، فرغم أنه يقر بنقص المعلومات و المستجدات المحلية في مجاله التربوي، التي يعتبرها شحيحة و قليلة عندما توجه له من طرف ادارة المؤسسة ،هذا لا يثنيه من المشاركة والإبحار من خلال الأنترنت(الوراق)، و التواصل مع زملاء في نفس الوظيفة سواء داخل الجزائر أو خارجها بهدف اشباع حاجاته النفس اجتماعية .

1-إبراهيم ناصر، *الأنثروبولوجيا الثقافية*،عمان،المطابع التعاونية، الطبعة2، 1985.ص87.

خاتمة

ما يمكن استخلاصه من خلال هذا الفصل، هو أن تحقيق الإصلاح من خلال تطبيق برامجه يبقى يتراوح بين الفشل و النجاح ومرجع ذلك إلى حاجة الأفراد من الناحية الاجتماعية ،وذلك أن السلطة قد اعتمدت على نطاق واسع يشمل النظام التعليمي، و ذلك نظرا لما للمنهج من تأثير كبير على صيرورة إنتاج المعرفة نظريا كان أوتطبيقيا، لهذا نجد أن منطق الحركة التاريخية هذا إنما هو خلاصة استنتاجية تتوصل إليها المجتمعات التي استهلكت تاريخها و فقدت مبررات وجودها وذلك من خلال تتبع فعالية الإنسان فيها في بعديه الفردي و الاجتماعي و درجات تكيفه و مع ذلك فان هناك شبه إجماع على أن المنظومة التربوية الجزائرية تعاني من عدة مشاكل و نقائص منها ضعف مستوى الدخل للعاملين في القطاع الذي أدى بدوره إلى ارتفاع مستويات الرسوب والتسرب و عدم تحقيق المنظومة التربوية للأهداف المسطرة و عدم تلبية حاجات المجتمع من مختلف المهارات المهنية و كلها عوامل تحتاج إلى معالجة و إصلاح.

وهنا يعتبر الأستاذ نفسه كشريك هام في أي إصلاح لأنه لا بد أن ينطلق من احتياجاته المهنية و الاجتماعية ،لأن عدم إشراكه الفعلي جعل المنظومة التربوية تمر دائما في وضعية اللاستقرار، و تعيش تباطؤ على مستوى جودة التعليم الذي أقرته منظمة الثقافة و العلوم ،ويظهر ذلك في بداية كل سنة دراسية من خلال الإحتجاجات والإضرابات التي ما هي إلا أعراض واقعية و حقيقية للاحتياجات التي يريد تلبيتها أهم شريك في العملية التربوية و في الإصلاح بشكل عام .

ان نجاح أي منظومة تعليمية أو تربوية منوط بمدى تكفل السلطة السياسية باحتياجات الأستاذ سواء المهنية أو الإجتماعية بعيدا عن سياسة الترقيع ، وبصفة أكثر اقناع تولد الثقة و التواصل الذي يبحث عنه الأستاذ ، و تعطيه أهمية لمكانته المهنية و الإجتماعية في اعداد الأجيال لتحدي التطور التكنولوجي السريع ، وهي الحاجة التي يطالب بها دائما و أبدا .

خلاصة عامة

ارتكزت السياسة التربوية في بلادنا حتى اليوم على مبادئ الديمقراطية و التعريب والتوجه العلمي و التكنولوجي ،وتعميم التعليم الإجباري، تلك المبادئ التي حظيت باجماع نسبي من طرف الممارسين و الموظفين في التربية و التعليم ،حيث عرفت هذه السياسة نوع من المقاومة الداخلية من طرف (المربون والمعلمون، موظفوا التأطير و العمال المهنيون...) و مقاومة خارجية تمثلها في الغالب (الصحافة ، الأولياء ، التلاميذ، التنظيمات الجمعوية و الشبانية ،الأحزاب السياسية الرأي العام بشكل أكثر شمولية)، كما أن هذه السياسة التربوية والتي يشكل فيها الإصلاح التربوي منطلقها الأساسي من المفروض أن يتم تنفيذها ضمن منظور و مسعى شامل ومتناسق،ولهذا عانت هذه المنظومة مخاطر جمة من النقائص و الإختلالات بسبب تعريضها الى حد بعيد للظغوط الإيديولوجية والإنحرافات السياسية التي صرفتها عن بلوغ غاياتها .

لا يخفى في الوقت الحالي و مع بروز المنافسة العالمية، بحيث لا يبقى في المنافسة إلا الأكثر كفاءة و أحسن مردود، ستكتسي الممارسة البيداغوجية دورا أهم من السياق، لكونها تتكفل بتقديم الكفاءات وعوامل النمو و الإنتاجية ، وهذه الممارسة و من بعدها التمثلات و التصورات هي محور أي اصلاح لأنها مصدر المعلومة التي تصل الى المتعلم (التلميذ) من خلال الأستاذ كفاعل ثقافي و اجتماعي داخل المؤسسة التعليمية .

أكثر من هذا الغرض البسيط والمسلك من طرف بلادنا منذ الاستقلال و المتضمن إعطاء فرصة التعليم، للكل بدون تمييز جنسي و لا إجتماعي- إقتصادي، ينبغي إيصال تدريجيا أغلبية شريحة من نفس السن، إلى نهاية التعليم الإجباري، قصد الحماية من الرجوع إلى الأمية.

سمح تطبيق قرارات مجلس الوزراء ل 30 أفريل 2002 بفك هذا الغموض الذي كان عائقا في كل محاولة لتنظيم هذا الطور، و باعتبار أن مرحلة ما بعد الإلزامي هامة في الهيكل العام لنظام التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، و مسلك مهني يتماشى ما بين التكوين و التعليم المهنيين، و لقد وضح مجلس الوزراء هذه الوضعية و حدد الحدود التنظيمية لهذه المرحلة،هذا على ما يبدو على المستوى الرسمي ، ولكن ما لمسناه من خلال المقابلات لا يعكس طموحات الأساتذة إلى ما يعنيه الإصلاح الحقيقي .

من خلال الفرضيات التي عرضناها في بداية هذا البحث تبين أن الأستاذ بممارساته وتطبيقاته يعتمد أكثر على مكتسباته الثقافية و العلمية وعلى الآليات والطريقة المكتسبة في تطبيق الاصلاح التربوي ، حيث لاحظنا أن مجمل تصوراته الأولية فيما يخص العناصر الهامة التي مسها الإصلاح الا وهي :(المنهاج التربوي والبرنامج الدراسي ، المقاربة بالكفاءات ، الحجم الساعي ،التقويم التربوي) ، كلها تعني له استبدال و تعديل لما هو قديم ، واستيراد لمشروع اصلاح من بعض الدول التي تختلف ثقافتها عن ثقافتنا حسب أحد المبحوثين ، و وفق خصوصية المدرس النفسية و الإجتماعية فان هذه الإجراءات لا تستجيب لحاجات التلميذ كمحور العملية التربوية و لا لحاجات الأستاذ كممارس و كفاعل ، و بشكل أكثر وضوح فان مقاومة الأستاذ لهذا الإصلاح تتضح جلاءا من خلال هذه الممارسات ،التي يحاول من خلالها التكيف مع هذا التغير على مستوى المضامين و الاهداف التي جاء بها الإصلاح التربوي وهو بهذه التطبيقات يحاول أن يجسد التوصيات والأوامر وفق الآتي :

1- اعتماد كل المبحوثين على طريقة تلقين المضامين الموجه للتلاميذ ،كون أن هذا الأخير يفتقد للمكتسبات التي تجعله يقترح حلولا لمشاكل في اطار ما يسمى التدريس بالكفاءات أو المقاربة بالكفاءة ما يعني عزوف عن تطبيق عنصر من عناصر الاصلاح.

2- تمرد في تطبيق بعض عناصر الإصلاح التربوي من خلال ممارسة الضغط النقابي ،في اطار ما يسمى الجماعات الضاغطة في علم الإجتماع ،ويتمثل هذا الفعل من خلال(الإضرابات،الإحتجاجات،الإعتصامات،العزوف عن القيام بالمبادرات ،و رفض القيام ببعض المهام الإدارية...الخ) .

3- غيابات و تأخرات في مرحلة للبحث عن البديل لإشباع احدى الحاجات المهنية مثلا البحث عن تقديم دروس خصوصية سواء لأجل تثمين الأجرة الشهرية أو لإثبات القدرات المهنية خارج الإطار الرسمي الخاص بالثانوية .

يعي الأستاذ ما يقوم به من تطبيقات و ممارسات وفق تصوراته وتمثلا ته ، و يعلم أنه لا يمكن تطبيق أي اجراء ما لم يكن هناك تكوين ، سواء على طريقة التدريس بالكفاءة أو على وضعيات أخرى ولكن انطلاق من الواقع المعاش في المؤسسات التعليمية ، ووفق الخصوصيات

السيكولوجية والإجتماعية للتلاميذ التي تطورت وتغيرت بتغير مظاهر الحياة المادية و تطور التكنولوجيات الحديثة ،دائما بما يراه الأستاذ و يلاحظه و بما أقره من خلال المقابلات .

ان ممارسات الأستاذ في أغلبها ليست طقوسا يتداولها و يتوارثها بقدر ما هي ثقافة اكتسبها ويريد تمريرها للتلاميذ ، والدليل كما سبق و أن ذكرنا فهو لا يعتمد الا على القليل من التوصيات و التوجيهات التي تأتيه من المفتشين و المدراء ، فالإجراءات دائما في نظر الأستاذ هي تنفيذية وليست تشاورية ما يعني تضارب في العملية التربوية وفي المؤسسة التعليمية التي تعاني اضطرابات مع كل دخول مدرسي ، يركز الأستاذ نشاطه الرسمي قبل و أثناء زيارة المفتش ،الا أنه ينسى أو يتناسى في ممارسته البيداغوجية هذه التوصيات لأنه يراها غير مناسبة مع مكتسبات وتطلعات التلاميذ ، ويتظاهر بتطبيقها و هو ما لاحظناه في هذا البحث على ممارسات و تمثلات الأساتذة ثم تاكد لنا ذلك من خلال المقابلات الموجهة و المدونة .

يعلم الأستاذ أن المردود الدراسي للتلاميذ في الثانوية يتوقف على مكتسباتهم القبلية في التعليم الإبتدائي و المتوسط ،و عندما يجد هذه النقائص الخاصة بالإستيعاب و الفهم عند المتعلمين يحاول فقط تطبيق البرنامج الدراسي و اكماله خاصة عند أقسام السنة الثالثة ثانوي ،لأن اعادة الدروس وشرح بعض المبادئ الأساسية المنقوصة أو المنعدمة في المستويات السابقة يستدعي وقت وساعات اضافية ،استدراكية و هو ما لا يتناسب مع الحجم الساعي الحالي للمواد و مع ساعات العمل الرسمية و المقدرة ب18 ساعة في الأسبوع لكل أستاذ مقابل الأجرة الشهرية التي يتقاضاها.

يحاول الأستاذ التكيف مع هذا التغير على مستوى المنظومة التربوية من خلال المقاومة والمواجهة عند البعض ، و من خلال الملاينة والمجاراة عند البعض الآخر، وفق حتمية اشباع الحاجات المهنية و الإجتماعية ، ضمن نسق تكاثفي و تكاملي يخدم المصلحة الفردية و الجماعية سواء بقصد أو بدون قصد ، هذا التكيف يأخذ بعين الإعتبار بالنسبة للأستاذ الواقع النفسي والإجتماعي والإقتصادي والثقافي الذي يعيشه .

من جانب آخر وعندما نتكلم عن الممارسة البيداغوجية التي يعتبرها الإصلاح التربوي العملية التي تسعى الى تمتين تماسك هذا النظام التربوي، و تدعيم انسجامه، و يقترح إجراءات تنظيمية قصد التقليص من التسرب و الآثار المباشرة على ثمن التعليم و التكوين من الجانب

الإقتصادي في إطار الديمقراطية و الإنصاف ،فان الأستاذ يجد مهامه تنحصر في تطبيق التوصيات وفق الحاجة ، بالمقابل يلجأ الى مجموع المكتسبات ا التلقينية بما يسمى التعليم بالأهداف و ذلك بتحقيق الشروط البيداغوجية المفروضة ، وهوتمرد عن ماهو مطالب به من ادارة الثانوية فهو يرجع ذلك بذريعة عدم استشارته في الجانب الممارساتي أثناء اعداد مشروع الإصلاح التربوي ، ولأن هذا الإصلاح لم يأخذ بعين الإعتبار الحاجات المهنية التي كان ينتظرها وهي بالأساس :

1- حاجات التكوين العلمي والتقني.

2- الحاجة الى الإحتفاظ بالتراث الثقافي وتعزيزه .

3- الحاجة إلى الإستقرار المهني.

4- الحاجة إلى الحب واحترام الذات من خلال الممارسة البيداغوجية.

5- الحاجة إلى الإهتمام بالجانب الصحي والترفيهي .

6- حاجة المدرسون لفهم الثقافة السائدة .

7- الحاجة لإصلاح نظام التقويم التربوي .

8- الحاجة الى الوسائل التعليمية .

بعض الحاجات التي ذكرناها لها علاقة بالجانب الإجتماعي و الإقتصادي للأستاذ ، ولكن صياغتها كانت وفق المطالب النقابية التي يرفعها الأستاذ كل سنة دراسية لأن الإصلاح التربوي لم يراعي في منظورالمبحوثين اشباع الحاجات الإجتماعية و الإقتصادية للأستاذ والتي تتلخص في :

1- الحاجة إلى الإستقرارالعائلي .

2- الحاجة في مجال النفس اجتماعي .

و عند ذكرنا للحاجات المهنية والإجتماعية فإن طريقة التعليم والممارسة البيداغوجية ، ومجموع الأخلاق التي تظهرمن خلال التمثلات والتصورات، و احترام القواعد المهنية لا مفر منها لإعطاء مصداقية للنظام التربوي ، كل هذا بهدف ضمان العدل بين التلاميذ مهما كان أصلهم الاجتماعي،ومكتسباتهم العلمية وميولهم واهتماماتهم خاصة عندما نعلم أن النظرة الجديدة لتقويم التعلمات ترتكزعلى المبادئ المنهجية التالية:

1- فـي منظـور تنميـة الكفـاءات، لا يتنـاول التقـويم أساسـا المعـارف فـي شـكلها الانعزالـي، بـل إن المعالجة تهدف إلى الحكم على الكل و هو في طور البناء، مدرجا مختلف الموارد المشكلة للكفاءة فإعداد التلاميذ إلـى هذا النمط من التقويم، يستدعي اختبارهم فـي وضـعيات معقدة، تتطلب تجنيد مجموعـة مكتسبات أساسية لحلها ،مصـدرها الأستاذ الـذي يستدعي تكوينـه علـى كيفيـة حل هذه الوضعيات .

2- يجب أن تدمج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي، كمؤشر لإظهار التحسينات المحصلة و الثغرات المعرقلة لقدم التعليمات، و بالتالي تحدد العمليات الملائمة لتعديل عمليـة التعلم و العلاج ففي هذا السياق و طالما أن عمليـة التعلم لم تنتـه، لا يجب أن يشكل الخطـأ علامـة عجز إنمـا هو مجـرد مؤشـر صـعوبات ظرفيـة ضـمن مسـار بنـاء الكفـاءات، لـذا يجـب أن يكـون موضـوع عمليـة تشخيص آنية، لمعرفة أسبابه، و تنفيذ عملية علاجية هادفة لتفادي تعطيل التعلمات اللاحقة.

اشرنا لهاتين النقطتين لأنهما الحاصل الذي ينتظره الإصلاح التربوي ، وهذا يبقى نظريا بالنظر لما لاحظناها عند المبحوثين و بالتالي ، فالإصلاح الحالي لا يلبي كل الحاجات المهنية والإجتماعية للأستاذ ، وهو ما يظهر من خلال التمثلات والممارسات التي تقتصر فقط على التنفيذ الحرفي لبعض بنوذه ، وتضفي من جانب آخر تناقض ، و عدم تقبل هذا المشروع و بالتالي مقاومة لا تنتهي منذ بداية الإعلان عن هذا الإصلاح في المنظومة التربوية ، ربما لأنه كذلك لم يستجب بصفة موضوعية للتعدد على مستوى الأفكار ، و التعدد الذي عرفته الساحة السياسية كذلك وهذا يفتح لنا المجال للبحث عن الصراع النقابي في المؤسسات التعليمية ، و كيف أنه يتطور ويضغط كل سنة دراسية على الإدارة المخولة بتطبيق هذا الإصلاح .

وأخيرا فالأستاذ بمقاربة أنثروبولوجية لمجمل التمثلات والممارسات و التطبيقات التي تمخضت عن الاصلاح في المنظومة التر بوية ،تبين أن هذا الاصلاح لا يلبي مجمل حاجاته ، بل بالعكس أثبتت ضرورة مراجعة مثل هذه المشاريع المصيرية طالما ، أن الأستاذ كأحد الفاعلين في حقل التربية يجب استشارته انطلاقا من الممارسة البيداغوجية ، وبمعية التكيف و التطور الذي يبحث عنه في أي مشروع اصلاح .

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

1- أقانزيني على ،**الجمود و التجديد في التربية المدرسية**،ترجمة: عبد الله الدائم،لبنان ،دار العلم للملايين ،الطبعة الأولى،1981.

2- إبراهيم ناصر ،***الأنثروبولوجيا الثقافية***،عمان،المطابع التعاونية، الطبعة الثانية ، 1985.

3- ابن خلدون عبد الرحمن ، ***المقدمة المسمى ديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب والبربر و من عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر***، لبنان، دار الفكر،2004.

4-آندي هارجريفوديفنك،***الأبعاد الثلاثية للإصلاح التربوي***،ترجمة :عبد الحميد بنحمديالسيد،المغرب،الطبعة الأولى ، 2000 .

5- آيت عبد السلام رشيدة ،**لماذا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا المشروع**،الجزائر، منشورات الشهاب ، 2008.

6-القريوتي محمد قاسم ،**السلوك التنظيمي "دراسة للسلوك الفردي و الجماعي في المنظمات الإدارية"**،بيروت ،دائرة المكتبات و الوثائق الوطنية ،الطبعةالأولى،1989 .

7- الحوات علي ، **أسس علم الاجتماع** ،طرابلس ، ليبيا :جامعة الفاتح ،1979.

8- الدقس محمد ،**التغير الاجتماعي بين النظرية و التطبيق**،الأردن، دار محدلاوي للنشر و التوزيع 1987.

9 - التومي الشيباني عمر محمد،**التربية و تنمية المجتمع العربي**،بنغازي،دار الكتب الوطنية الطبعة الثانية،1999 .

10- بورديو بيار وكلودباسرون جان ،**في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، ترجمة:ماهر تريمش بيروت،المنظمة العربية للترجمة،توزيع مركز دراسات الوحدة العربية ، الطبعة الأولى ، 2007.

11- بورديو بيار ،**العنف الرمزي** (بحث في أصول علم الاجتماع التربوي)،ترجمة: نظيرجاهل بيروت، الطبعة الأولى، 1990.

12- بن بوزيد بوبكر ،**إصلاح التربية في الجزائر** ،الجزائر ، دار القصبة للنشر ، 2009 .

13- بوفلجة غيات ، **التربية والتعليم بالجزائر**،وهران ، دار الغرب للنشر والتوزيع ،الطبعة الثانية 2006.

14-بن عبد الله محمد ،**المنظومة التعليمية و التطلع إلى الإصلاح** ،الجزائر،دار الغرب ،2005.

15- باي محمد بغداد ،**التربية و الحضارة بحث في مفهوم التربية في تصور مالك بن نبي**، الجزائر دار الأفكار، الطبعة الأولى ، 2006 .

16- بريستاي مارتين عبد الله ،**التربية و التداخل الثقافي**، بيروت،عويدات للنشروالطباعة ،الطبعة الأولى 2003 .

17- سعدون يوسف ،**علم الاجتماع و دراسة التغير التنظيمي في المؤسسات الصناعية** ، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية ،المطبعة الجهوية بقسنطينة ، 2004 .

18- شربل موريس،**التيارات الفكرية للتربية العصرية** ،بيروت،الطبعة الأولى،دار الفكر،2006.
19-صبحي حسان،**النظام التربوي الاستعماري في الجزائر**،الجزائر،رياض العلوم للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، 2005.
20- طارق عبد الرءوف عامر،**أصول التربية"الاجتماعية-الثقافية-الاقتصادية"**،القاهرة ،دار الفكر 2008.
21- عبد الدايم عبد الله ،**الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية**،لبنان،دار العلم للملايين الطبعة الأولى، 2000.
22- عشوي مصطفى،***أسس علم النفس الصناعي التنظيمي***،الجزائر،المؤسسة الوطنية للكتاب الطبعة الأولى ،1992.
23-غامري محمد حسن،**مقدمة في الانثروبولوجيا العامة**،الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية،1990.
24- موريس أنجرس،**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**،الجزائر،دارالقصبة للنشر،2004 .
25- محمد علي محمد، **مقدمة في البحث الاجتماعي**، بيروت ، دار النهضة للطباعة، 1982.
26- ناصر إبراهيم،**علم الاجتماع التربوي**،بيروت،دار الجيل،2004 .
27- ناصر إبراهيم ،**أسس التربية**،عمان،دار عمار للتوزيع و النشر،الطبعة الثانية ،1989.
28- مالك بن نبي، ***مشكلات الحضارة"من أجل التغيير"*** ، سوريا،دارالفكر،الطبعة السادسة،2008.
29- ولد خليفة محمد العربي ،المهام **الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية مساهمة في تحليل وتقييم نظام التربية و التكوين و البحث العلمي**، الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية ، 1989 .

<u>المجلات والدوريات</u>:

30- تيلوين حبيب «دراسة استطلاعية حول فعالية تكوين المعلمين أثناء الخدمة ،الجهاز المؤقت»مساءلات حول التنظير و الممارسات ،جامعة وهران،منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي،كتاب جماعي ،دار الغرب للنشر و التوزيع ،2003.
32- مجلة المربي ،عدد خاص مارس 2005،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر، 2005.
33-جريدة "الخبر"،يومية،الجزائر، العدد 3325 ،يوم السبت 07 فيفري 2008.
34- لائحة تربوية شعبية وطنية من أجل مدرسة جديدة أصيلة و متفتحة ،باسم علي بن محمد وزير التربية السابق جريدة الشروق اليومي 2001/03/12 .
35- دراسة حول إعادة هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي في الجزائر ، تقرير نهائي 2004 .
36- لعليبي إبراهيم«الأنظمةالتربوية»ملجلةسلسلة موعدك التربوي،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر، العدد1، 2008 .
37- عبد الرزاق أوديز، «*تغيير الذهنيات*»، مجلة الإصلاح و المدرسة،العدد00،وزارة التربية الوطنية،أفريل 2009.

38- لعليبي إبراهيم ، «المنظومات التربوية العالمية»، مجلة سلسلة موعدك التربوي ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،الجزائر،العدد 01، 2008 .
39- وهيبة عيشاوي«تكوين الإطارات في المؤسسة الجزائرية»،مجلة حقول نفس مرضيات و عيادة اجتماعية،بحوث في العلوم الإنسانية والإجتماعية،الجزائر،العدد2010،11 .
40- تقرير اللجنة الولائية لإعداد مؤشرات النظام التربوي لمديرية التربية لولاية وهران ، ماي 2010 .
41-« تدريس اللغات الأجنبية في النظام التربوي خلال الفترة من1962 الى 2007:»:النشرة الرسمية للتربية الوطنية،ماي2007.

Encyclopedies & Dictionaires ;

42-Ferréol Gilles et allié, *Dictionnaire de sociologie*, 3ème édition, Armand Colin ,2004.
43-François Gresle,Michel Panoff,Michel Perrin , Pierre Tripier ,*Dictionnaire des sciences humaines, Anthropologie/Sociologie*, édition Nathan université Paris,1994.
44-Françoise Raynal.Alain Rieunier,*Pédagogie:dictionnaire desonceptsclésc*,Delta ,Esf,Paris ,1997.
45-Mucchielli Alex (sous la direction), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences humains* ,2 ème, Armand Colin, Paris ,2004.
46- Mialaret Gaston (sous la direction*)*, Vocabulaire de l'éducation, *éducation et sciences de l'éducation*, Presse Universitaire de France, 1979.
47-Pierre Bonte & Michel Izard,*Dictionnaire de L'ethnologie & de L'anthropologie*, édition Quadrige / PUF, 3ème tirage, Paris, 2008.
48- زكي أحمد بدوي، معجم مصطلحات العلم الاجتماعية ،بيروت ، مكتبة لبنان،1978.
49- عاطف محمد غيث ، قاموس علم الاجتماع، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ،1979.
50- مصطفى سويف،"عملية " في مفهوم العلوم الاجتماعية ، القاهرة ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1975.

المراجع باللغة الأجنبية

51-Abric Jean -Claude, *Pratique sociale et représentation*, édition PUF, Paris 1994.
52-Amar Benamrouche, *Grèves et conflits politiques en Algérie*, Edition Karthala, Paris 2000.
53-Blanchet Alain, *L'Entretien dans les sciences sociales*, édition Dunod, 1985.

54-Bourdieu pierre & Jean-Claude Passeron,*La Reproduction éléments pour une histoire du système d'enseignement* ,paris, Ed Minuit,1970
55-Boussena Mohamed, *Le Système éducatif en Algérie*, Les Enjeux des changements, édition Université d'Alger, 1996.
54-Bourdieu Pierre, *Sociologie de L'Algérie*, Paris, 8ème Edition, 2001.
55-Bernadette Bayada . Anne-Catherine Bisot. Guy Boubault. Georges Gagnaire, *Conflit mettre hors-jeu la violence*, Chronique Sociale, Lyon ,2000 .
56-Cacouault Marlaine, *Sociologie de l'éducation*, édition la Découverte, 1995.
57-Camille Tarot, *Sociologie et anthropologie de Marcel Mauss*, Edition La Découverte, Paris 2008.
58-Duru Bellat Marie, *sociologie de l'école Armand Colin*, France, 1992.
59- Francois Marchand,Evaluaion des éleves et conseil de classe,EPI,1979.Claude Pair,Forces et Faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France.p25.
60-Georges Fotinos.Jacques Fortin ,*Une Ecole sans violences de l'urgence à la métrice*,Hachette Education, Paris,2000 .
61-Hargreaves Andy and Fink DeanThe Three Dimensions of Reform. Educational Leadership,(April 2000).
62-Jean-François Baré, *les applications de l'anthropologie*, Editions Karthala ,1995.
63-Jean Copans, *introduction à l'ethnologie et à l'Anthropologie*, 2 éditions, ArmandColin , 2005.
64-Lahouari Addi, *Sociologie & Anthropologie chez Pierre Bourdieu*, Paris, édition la découvert, 2002.
65-Mucchielli Alex, *Les Méthodes qualitatives*, édition PUF, 1991.
66-Pierre Jarniou, *l'entreprise comme système politique*, 1ère édition, presses un de France, 1981.
67-Ph Perremond,La *Pédagogie à L'école des Défférences Fragments d'une sociologie de l'échec*,ESF éditeur 2éd,paris,1996.
68-Paul Henery and Ohher , Child development and personlity ,New york,Harper international,1984
69-Verena Aebischer.Dominique Oberlé,*Le groupe en psychologie sociale*, 2ème édition,DUNOD,Paris,1998.
70-Wulf Christophe, *Anthropologie de l'éducation*, édition L'Harmattan, France, 1999.

Les revues et Les articles

71-Ahmed Cheniki« *L'école en désherence »*,Le Quotidien d'oran 18/05/2000.

72-Ali Goudjil« l'école de Toutes les chimères » ,Quotidien d'oran 2/10/2000.

73-Aicha Benamar,les cahiers du crasc« Le préscolaire en Algerie à l'heure de réforme », N° 18/2009.

74-Bulletin Officiel de L'éducation Nationale,*loi d'orientation sur l'éducation nationale*. N° 08-04 du 23 janvier 2008. N° spécial. Février.

75- El Tawasol ,*Revu e des sciences sociales et humaines* , N°15, décembre, 2005.

76-Insaniyat, *Revue Algérienne d'anthropologie & de sciences sociales*,crasc, N°41,Oran,2008 .

77-Insaniyat, *Revue Algérienne d'anthropologie & de sciences sociales*, crasc, N°15,Oran,2005.

78-*Revue des Sciences Humaines*, université de constantine, N°06, 1995.

79- *Revue Française de sociologie*,(sociologie de l'éducation)centre d'études Sociologiques,N°spécial, édition du CNRS,1967.

80- Jean Boutier.Jean-Louis Fabiani.Jean-Pierre Olivier de Sardan,*Corpus, Sources et Archives*, IRMC,2001.

81- Jean-Pierre Olivier de Sardan, *L'enquête socio-anthropologique de terrain:synthese méthodologique & recommandations à usage des étudiants*,LASDEL , N°13.

82-«La Réforme &L'école»,Revue trimestrielle du Ministère de L'Education Nationale,N°0,Avril, 2009.

83- La documentation française, paris, 2004, p 164.

84- Tahar Kaci ,La gestion du changement dans le système éducatif, Insanyat,n6,7/12/1998.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

مدرسة الدكتورالية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

التخصص : أنثروبولوجيا

استمارة موجهة لأساتذة التعليم الثانوي من أجل انجاز بحث علمي للحصول

على شهادة الماجستير في الأنثروبولوجيا حول موضوع :

أساتذة التعليم الثانوي من الإصلاح التربوي

مقاربة أنثروبولوجيةللتمثلات والممارسات

بثانوية الشهيد محمود- بئر الجير-

من إعداد الطالبتحت إشراف الأستاذ :

هونت أحمد د يعلاوي أحمد

نحيطكم علما أن المعلومات التي تدلون بها ستكون لها أهمية كبرى بالنسبة للبحث ، كما أنها لن توظف إلا في إطار البحث العلمي.

لذا نرجو منكم أن تتفضلوا بملأ الاستمارة بكل اهتمام، والإجابة تكون بوضع العلامة (×) أمام الخانة التي ترونها مناسبة .

شكرا على المساهمة

الموسم الجامعي : 2011/2010

معلومات شخصية :

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السن: أكثر من 30سنة ☐ أكثر من 40سنة ☐

3-الخبرة في التدريس (الأقدمية): ..... سنة

4-الحالة العائلية: أعزب(ة) ☐ متزوج (ة) ☐

5- في حالة الزواج : عدد الأولاد ☐ بدون ☐

المحور الأول: حول الإصلاح التربوي

6- في رأيك متى بدأ الإصلاح في المنظومة التربوية ؟

.....

7- ماهي نظرتك للإصلاح ؟

.....

.....

8- هل ترى أن الإصلاح أدى فائدة شخصية لك ؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا ؟ .....

.....

9- هل أنت راض عل مضمون الإصلاح ؟ نعم ☐ لا ☐

10- ماذا تمثل لك التربية و التعليم في الظرف الحالي (من 2004الى 2010) ؟

أ - وظيفة لكسب مادي ☐

ب- مرحلة لتحسين الوضع الاجتماعي ☐

ج- رسالة أخلاقية ☐

د- حقل تجارب للإصلاحات ☐

11- هل ترى أن الإصلاح شمل النقاط الآتية :

11_1 - المناهج التربوية (طريقة التدريس) ☐

11_2 - البرنامج الدراسي المقرر ☐

11_3 - تكوين الأساتذة ☐

12- ماهي الطريقة التي تدرس بها ؟

12_1 - الطريقة الكلاسيكية ☐

12_2 - المقاربة بالكفاءات ☐

12_3 - الوضعية الإدماجية ☐

12_4 - طريقة أخرى ☐

13- هل ترى أنك تطبق مضمون الإصلاح ؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: حول الإصلاح التربوي وعلاقته بالجانب الاجتماعي .

14- هل ترى أن لك دور في المؤسسة (الثانوية) ؟ نعم ☐ لا ☐

15 - هل يتم استشارتك في كل ما يتعلق بالتلميذ ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فماهي درجة الاستشارة ؟ أحيانا ☐ دائما ☐

16 - هل ترى أن الإصلاح غير من وضعك الاجتماعي ؟ نعم ☐ لا ☐

17 - هل ترى أن نظام القيم في المؤسسة تغير بمجئ الإصلاح ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فاذكر لنا بعض القيم التي تغيرت :

.....

.....

18 – كيف تتحكم إجراءات الإصلاح في سلوكك داخل المؤسسة التربوية ؟

.....

.....

انتهى

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
مدرسة الدكتورالية في الأنثروبولوجيا

دليل مقابلة موجه لأساتذة التعليم الثانوي من أجل انجاز بحث علمي للحصول

على شهادة الماجستير في الأنثروبولوجيا حول موضوع :

أساتذة التعليم الثانوي و الإصلاح التربوي

مقاربة أنثروبولوجية للتمثلات و الممارسات

بثانوية الشهيد محمود(بئر الجير) وهران

معلومات شخصية **رقم المقابلة:.....تاريخ المقابلة:.....**

الجنس :

مادة التدريس :

الخبرة في التدريس (الأقدمية) :.

الحالة العائلية :

في حالة الزواج عدد الأولاد بدون

المحور الأول : الإصلاح في المنظومة التربوية المفاهيم و المتغيرات .

ماذا تعني لك التربية و التعليم ؟

هل تعرف أن المنظومة التربوية في الجزائر تمر بفترة إصلاح ؟

في رأيك متى بدأ الإصلاح الأخير في المنظومة التربوية ؟

كيف حصلت على مضامين وإجراءات الإصلاح الحالي؟

9-1 هل تحصلت عليها من إدارة الثانوية ؟

9-2 هل تحصلت عليها من الجرائد / الندوات/الملتقيات

9-3 هل تحصل عليها من الصحافة (سمعية ،بصرية ،مكتوبة)؟

9-4 هل تحصل عليهاعن طرق الزملاء في العمل ؟

9-5 طرق أخرى (أذكرها إن أمكن) :

10- ماهي أركان الإصلاح في النظام التربوي ؟

11- هل بالامكان أن تعرفها ؟

11- هل تشرح لنا الدورالذي لعبته الصحافة في النقاش العام حول الإصلاح؟

12- هل يمكن أن تحدد لنا بعض العناصر التي مسها الإصلاح في مادتك ؟

13- أذكر النقاط التي تغيرت في المنهاج الدراسي ؟

14-أذكر النقاط التي تغيرت في البرنامج الدراسي ؟

15- هل ترى أن الكتاب المدرسي تغير وهل يتلائم مع المنهاج التربوي؟

16- كيف ترى الحجم الساعي الحالي في مادتك ؟

17- هل ترى أن الإصلاح التربوي غير فعلا من طريقة التقويم؟

18- هل تلقيت معلومات كافية حول مضمون الإصلاح ؟

19- هل ترى أن تكوين الأساتذة شملك في هذا الإصلاح ؟

20- ما هي المواضيع التي تناولها هذا التكوين ؟

21- كم من مرة تلقيت تكوينا و في أي فترة ؟

22- ما هي العناصر التي ترى أن معلوماتك حولها ناقصة ؟

المحور الثاني :تمثلات و تصورات الأساتذة حول الإصلاح.

23- كيف ترى وضعيتك(هل تم استشارتك) في هذا الإصلاح ؟

24- ماهي العناصر الهامة التي تتصور أن الإصلاح التربوي قد أهملها؟

25- كيف تتصور مردود التلميذ في ظل الإصلاح ؟

26- ماذا يمثل لك البرنامج المقرر و المنهاج التربوي حاليا ؟

27- ماهي تصوراتك حول نتائج الإصلاح المنتظرة ؟

28- هل تمثل الدروس الخصوصية ضعفا في النظام التربوي أو مكملا له ؟

المحور الثالث : ممارسات و تطبيقات الأساتذة ضمن الإصلاح.

29- ماهي الطريقة التي تدرس بها في القسم ؟

30-كيف تطبق الإجراءات الجديدة على مستواك ؟

31- هل ترى فعلا أنك تجسد بممارساتك الإجراءات والمضامين الجديدة في النظام التربوي ؟

32- يذكر أن المقاربة بالكفاءة طريقة جديدة أتى بها الإصلاح فكيف تطبقها في مادتك ؟

33- كيف ترى المنظومة التربوية في ظل الإصلاح الحالي ؟

انتهى