وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري- قسنطينة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

رقم التسجيـــل:.....
الرقم التسلسلي:.....

اتجاهات أساتــذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر
أساتــذة متوسطات أولادجلال وسيدي خالد نموذجا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية

من إعداد الطالب:
***إبراهيم هيـــــاق**

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
*** علي بوعنـــــاقـــــة**

لجنة المناقشة:

- أ.د حميد خروف	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري قسنطينة	رئيســـــا
- أ.د علي بوعناقة	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري قسنطينة	مشرفا مقررا
- د. أحمد زردومي	أستاذ محاضر	جامعة منتوري قسنطينة	عضوا مناقشا
- د. اليامنة مرابط	أستاذ محاضر	جامعة منتوري قسنطينة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2011/2010

فهرس المحـــــــــــــتويات	رقم الصفحة
قائمة الجداول والتمثيل البياني	I IX-X
مقدمـــــــــة	أ- ز
الباب الأول: الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة	
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	21
ثانيا:أسباب اختيار الموضوع وأهميته.	30
ثالثا: تحديد مفاهيم الدراسة	31
رابعا: الدراسات السابقة أو المشابهة	33
خامسا:المقاربة النظرية للدراسة	41
الفصل الثاني : النظام التربوي	
أولا: مفهوم النظام	49
ثانيا: أنواع النظم	50
ثالثا: مفهوم النظام التربوي	51
رابعا: أهداف النظام التربوي	52
خامسا: وظائف النظام التربوي	54
سادسا: مكونات النظام التربوي	55
سابعا: مدخل أسلوب النظم والتربية	60
الفصل الثالث : الإصلاح التربوي	
أولا: تعريف الإصلاح التربوي - اصطلاحا - إجرائيا	66
ثانيا: أهمية الإصلاح التربوي	68
ثالثا: متطلبات الإصلاح التربوي	71
رابعا: الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي	74
خامسا: آليات الإصلاح التربوي	80

سادسا: نماذج من تجارب الإصلاح في العالم والوطن العربي	88
الفصل الرابع: النظام التربوي والإصلاح في الجزائر	
أولا: لمحة تاريخية عن تطور النظام التربوي في الجزائر - قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر (قبل 1830) - أثناء الاحتلال الفرنسي (1830-1962)	116
ثانيا: النظام التربوي بعد الاستقلال - المرحلة الأولى (1962-1970) - المرحلة الثانية (1971 - 1980) - المرحلة الثالثة (1981-1990) - المرحلة الرابعة(1991-2000) - المرحلة الخامسة(2003-إلى يومنا هذا	127
ثالثا: قراءة تحليلية لأمرية76-35المؤرخة في1976/04/16والقانون 08-04مؤرخ في 2008/01/23المتضمن القانون التوجيهي للتربية.	154
الفصل الخامس : دراســـــة الاتجاهات	
أولا: مفهوم الاتجاهات	163
ثانيا: مكونات الاتجاهات	165
ثالثا: خصائص الاتجاهات	167
رابعا: تصنيف الاتجاهات	167
خامسا: وظائف الاتجاهات	170
سادسا: تكوين الاتجاهات	171
سابعا: تغيرات الاتجاهات	172
ثامنا: قياس الاتجاهات	175

الباب الثاني : الإطار المنهـــــــــــــجي للدراسة	
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
أولا: مجالات الدراسة - مكانيا - زمنيا - بشريا	181
ثانيا: المنهج المعتمد في الدراسة	182
ثالثا: الأدوات المستخدمة في جمع البيانات	185
رابعا: العينة	190
خامسا: المعالجة الإحصائية وأساليبها	194
الفصل السابع : عرض وتحليل النتائج حسب السؤال الرئيس	
أولا: ترميز البيانات وتفريغها حسب متغيرات الدراسة على برنامج (**SPSS**)	199
ثانيا: عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيس للدراسة	205
ثالثا: عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب مجالات الاستمارة	208
الفصل الثامن:عرض وتحليل النتائج حسب فرضيات الدراسة	
أولا:عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	232
ثانيا:عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	235
ثالثا:عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	238
رابعا:عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	253
خامسا: النتائج العامـــــة للدراســـــــة	267
الخاتمة وتوصيات الدراسة	269
قائمة المراجع	272
الملاحق	

قائمة الجداول

التسلسل	الجـــــــــــــــــــــدول	الصفحة
01	جدول يوضح تطور أعداد التلاميذ الجزائريين المسجلين في التعليم الابتدائي خلال القرن التاسع عشر	122
02	جدول يوضح المقارنة بين عدد الأطفال في سن الدراسة والمسجلين فعليا بين الجزائريين والفرنسيين	122
03	جدول يوضح توزيع طلبة جامعة الجزائر حسب كليات الجامعة	124
04	جدول يوضح تطور نسبة المعربين في المدرسة الجزائرية 1977/76	131
05	جدول يوضح تطور أعداد التلاميذ المسجلين في المدرسة الأساسية للأطوار الثلاثة من 2000/94.	143
06	جدول يوضح تطور أعداد المسجلين في الطور الثانوي من 2000/94	143
07	جدول يمثل مقياس المسافة الاجتماعية،البعد الاجتماعي لبوجاردس	176
08	جدول يوضح مؤسسات البحث الميداني	181
09	جدول يوضح عدد الفقرات والوزن النسبي لها قبل التعديل	187
10	جدول الأساتذة أعضاء لجنة المحكمين	188
11	جدول يوضح عدد الفقرات والوزن النسبي لها بعد التعديل	188
12	جدول يوضح معامل الارتباط ألفا كرونباخ لفقرات الاستبيان من خلال عيينة تجريبية.	189
13	جدول يوضح معامل الارتباط ألفا كرونباخ لمجالات الاستبيان	189
14	جدول يوضح معامل الارتباط بيرسون لمجالات الاستبيان	190
15	جدول يوضح مسار توزيع الاستبيان في مؤسسات البحث الميداني	191
16	جدول يوضح توزع أفراد العيينة تبعا لمتغير الجنس	192
17	جدول يوضح توزع أفراد العيينة تبعا لمتغير التخصص	192
18	جدول يوضح توزع أفراد العيينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي	192
19	جدول يوضح توزع أفراد العيينة تبعا لمتغير الخبرة المهنية	193
20	جدول يوضح ترميز العيينة وفقا لمتغير الجنس	200
21	جدول يوضح ترميز العيينة وفقا لمتغير التخصص	200
22	جدول يوضح ترميز العيينة وفقا لمتغير المؤهل العلمي	200
23	جدول يوضح ترميز العيينة وفقا لمتغير الخبرة المهنية	201

24	جدول يوضح ترميز مجالات الاستبيان	201
25	جدول يوضح ترميز فقرات المجال الأول	202
26	جدول يوضح ترميز فقرات المجال الثاني	202
27	جدول يوضح ترميز فقرات المجال الثالث	203
28	جدول يوضح ترميز فقرات المجال الرابع	203
29	جدول يوضح ترميز فقرات المجال الخامس	204
30	جدول يوضح ترميز فقرات المجال السادس	204
31	جدول يوضح استجابات العينة والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس.	205
32	جدول يوضح حساب المتوسط المرجح	206
33	جدول يوضح حساب المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري للمجال الأول	208
34	جدول يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت للمجال الأول	210
35	جدول يوضح حساب المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري للمجال الثاني	211
36	جدول يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت،للمجال الثاني	214
37	جدول يوضح حساب المتوسط الحسابي،والتباين،والانحراف المعياري للمجال الثالث	215
38	جدول يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت،للمجال الثالث	217
39	جدول يوضح حساب المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري للمجال الرابع.	218
40	جدول يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت،للمجال الرابع	220
41	جدول يوضح حساب المتوسط الحسابي والتباين،الانحراف المعياري للمجال الخامس	221
42	جدول يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت للمجال الخامس	223
43	جدول يوضح حساب المتوسط الحسابي،التباين،الانحراف المعياري، للمجال السادس	224
44	جدول يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت،للمجال السادس	226

45	جدول تحليل التباين الأحادي Anova لمجالات الاستبيان حسب متغير الجنس.	232
46	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري تبعا لمتغير الجنس	233
47	جدول تحليل التباين الأحادي Anova لمجالات الاستبيان حسب متغير التخصص	235
48	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير التخصص	236
49	جدول تحليل التباين الأحادي Anova لمجالات الاستبيان حسب متغير المؤهل العلمي	238
50	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الأول	239
51	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الأول	240
52	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الثاني	242
53	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الثاني	242
54	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الثالث	244
55	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الثالث	245
56	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الرابع.	246
57	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الرابع.	247

58	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الخامس.	248
59	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الخامس	249
60	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال السادس	251
61	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال السادس	251
62	جدول تحليل التباين الأحادي Anova لمجالات الاستبيان حسب متغير الخبرة المهنية	253
63	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهني للمجال الأول	254
64	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الأول	255
65	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الثاني	257
66	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الثاني	257
67	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الثالث	259
68	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الثالث	259
69	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الرابع	261
70	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الرابع.	261

71	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الخامس	263
72	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الخامس	263
73	جدول يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهنية للمجال السادس	265
74	جدول يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير الخبرة المهنية للمجال السادس	265

التسلسل	التمـــثيل البيـــــــــــــاني	الصفحة
01	التمثيل البياني لاستجابات العينة للمجال الأول	209
02	التمثيل البياني لاستجابات العينة للمجال الثاني	213
03	التمثيل البياني لاستجابات العينة للمجال الثالث	216
04	التمثيل البياني لاستجابات العينة للمجال الرابع	219
05	التمثيل البياني لاستجابات العينة للمجال الخامس	222
06	التمثيل البياني لاستجابات العينة للمجال السادس	226
07	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجالات تبعا لمتغير الجنس	234
08	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجالات تبعا لمتغير التخصص	237
09	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الأول تبعا لمتغير المؤهل العلمي	240
10	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الثاني تبعا لمتغير المؤهل العلمي	243
11	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الثالث تبعا لمتغير المؤهل العلمي	245
12	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الرابع تبعا لمتغير المؤهل العلمي	247
13	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الخامس تبعا لمتغير المؤهل العلمي	250
14	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال السادس تبعا لمتغير المؤهل العلمي	252
15	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الأول تبعا لمتغير الخبرة المهنية	255
16	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الثاني تبعا لمتغير الخبرة المهنية	258

17	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الثالث تبعا لمتغير الخبرة المهنية	260
18	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الرابع تبعا لمتغير الخبرة المهنية	262
19	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الخامس تبعا لمتغير الخبرة المهنية	264
20	التمثيل البياني يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال السادس تبعا لمتغير الخبرة المهنية	266

مقـــــــدمـــــــة:

تُعتبر مسألة الإصلاح التربوي من أبرز انشغالات صناع القرار، على المستوى المحلي و الدولي و لازالت كذلك نظرا لأهمية الإصلاح التربوي، الذي يشير إلى عملية التغير نحو الأحسن في النظام التربوي متضمنا معاني اجتماعية و اقتصادية و سياسية.

فالإصلاح التربوي أصبح ضرورة تعليمية و تربوية و مطلبا اجتماعيا ملحاً،نظرا للأزمة التي يعرفها النظام التربوي في كثير من البلدان ، فانخفاض مستوى التحصيل العلمي لدى التلاميذ،وارتفاع نسب التسرب المدرسي،وانخفاض معدلات النجاح في الشهادات المختلفة،والمشكلات الاجتماعية المرتبطة بالبيئة المدرسية ،مضافا لذلك التغير الاقتصادي وما يصاحبه من تغيرات على الصعيدين المحلي والعالمي(الأزمة الاقتصادية 1986)، وعلى كافة المجالات ذات الارتباط الوثيق بمخرجات النظام التربوي ،كل هذه المعطيات دعت إلى إحداث تغييرات على النظم التربوية ، بشكل جزئي أحيانا وفي حالات أخرى يكون الإصلاح بصورة شاملة وجذرية،كل ذلك دفع بالعديد من المهتمين بالشأن التربوي إلى دق ناقوس الخطر،والتنبيه إلى ضرورة الإسراع بإصلاح شامل للنظام التربوي،رغبة في تحقيق مردود أفضل للعملية التربوية.

إن المدرسة الجزائرية ومنذ بداية الاستقلال وضعت هدفا أساسيا،تسعى من خلاله المنظومة التربوية لتكوين جيل متشبع بقيمه، معتز بوطنه وثقافته ومتفتح على العالم غير أن طغيان الجانب الكمي على النوعي،أثناء مسار المنظومة التربوية جعلها محل نقد شديد من طرف المجتمع فعلامة عدم الرضا على المخرجات النوعية للنظام التربوية، وخاصة في نهاية العقد الأخير من القرن الماضي باتت واضحة،فالتسرب المدرسي يعد ولا يزال عقبة في وجه المنظومة التربوية،يقدم لنا عالم الاجتماع **عيسى قادري** إحصائيات تدلل على حجم المشكلة "من بين 1000 تلميذ مسجلين في المرحلة الابتدائية يصل 20.9% فقط لمستوى النهائي ،بينما يصل 3.1% فقط لنهاية المسار الدراسي،بحيث نسجل ارتفاع في نسبة التسرب المدرسي في السنوات الأخيرة ليصل (28-39%) في الفوج وفقا لمستويات التعليم أي ما يقرب من نصف مليون طالب يغادرون مقاعد الدراسة"[1].

أما الاكتظاظ داخل قاعات الدرس،فبعض المؤسسات التربوية تعمل بضعف طاقتها الاستيعابية مما يخلق مشاكل للجهاز التربوي والفريق الإداري،وما ينجر عنه من ضعف

[1] Aissa Kadri,**L'effet des réformes ne peut être apprécié qu'en termes de génération»,**ElWatan,13.08.2008.

في تكوين التلاميذ،قلة الوسائل البيداغوجية وانعدامها في بعض الأحيان،مما يضع المعلمين في مأزق التلقين وانتهاج أساليب غير ناجعة من أجل توصيل المفاهيم للطلاب،ناهيك عن مشكل اللغات وتعليمها،حيث يعتبر تدني التحصيل الدراسي في مجال تعلم اللغات الأجنبية تحديا كبيرا للنظام التربوي في الجزائر،وخاصة في المناطق الداخلية والجنوب أين نسجل انخفاض مستوى التحصيل خاصة في اللغة الفرنسية،فإلغاء النظام المزدوج في التعليم وعدم إعطاء اللغات الأجنبية اهتماما يحقق الهدف المنشود من تدريسها،مما أثر على مستوى الطلبة في المراحل المتقدمة من دراستهم خاصة في الجامعة،كما أن جانب تكوين المكونين أهمل تماما فالأساتذة والمعلمين لم يتلقوا تكوينا مستمرا وجادا ليمكنهم من تجديد قدراتهم العلمية والعملية،كما أن وضعهم الاجتماعي والاقتصادي في تدهور،مما تسببت في عدم استقرار الإطار التربوي وضعف الرضا الوظيفي لديهم،ومطالبتهم باستمرار بتحسين ظروفهم المادية والاجتماعية،كما نسجل ضعف الأداء لجمعيات أولياء التلاميذ حيث لا يقتصر دورها في أحسن الأحوال إلا على تقديم بعض المساعدات لمن هم في حاجة لذلك،رغم أن دورها مهم وضروري كشريك لا بد منه لنجاح العملية التعليمية،فهي حلقة الوصل بين المدرسة والمجتمع،فالتفاعل بين مفردات الوسط المدرسي من الواجب أن تساهم الجمعيات في تفعيله،كل هذه الأسباب أدت إلى عدم قدرة المدرسة على تلبية الطلب الاجتماعي،حيث نجد هوة كبيرة بين التكوين في المدرسة ومتطلبات المجتمع،حيث أن جيوشا من المتخرجين من النظام التربوي تنقصهم الكفاءة الضرورية،لممارسة الأعمال المطلوبة منهم عمليا، فالكم النظري الذي لا يترجم إلى كفاءة تمكن الفرد من القيام بواجباته تبقى عملية التكوين في ظلها مبتورة وناقصة،كل هذا ما جعل من المدرسة الجزائرية في نظر الكثيرين مدرسة مريضة أو منكوبة، يجب التدخل العاجل لإصلاحها وبعث الدينامية فيها.

ومنذ سنة(2003/2002) شرعت الجزائر في إحداث تغيير شامل لنظامها التربوي،على كافة المستويات تسعى من خلاله إلى تحديث النظام التربوي،وفق مستجدات المجال البيداغوجي و العلمي رغبة منها في مواكبة التدفق المتسارع للمعرفة،و توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات خدمة للمجتمع،لولوج الألفية الثالثة بجيل قادر على التحكم في إفرازاتها المعرفية والتكنولوجية،فالنظر إلى التعليم كقطاع استهلاك فقط غير منتج صار

من الماضي فالآن العالم كله يعتبر التعليم قطاعا استراتيجيا منتجا، "إن الدراسات في مجال اقتصاديات التعليم تؤكد كلها أن الاعتقاد أن التعليم مجرد استهلاك قد انتهى".[1]

كما أن النتائج المحققة خلال هذه السنوات من الإصلاح،لا ترقى لرضى فعاليات المجتمع سواء النقابات الممثلة لقطاع التربية والتي ترى في هذه "الإصلاحات فوقية ومفروضة على الطاقم التربوي،ولم يساهم في مناقشتها وإعدادها"[2].

فخلال أشغال اليوم الدراسي المنظم من طرف مجلس ثانويات الجزائر حول الإصلاح التربوي ، بدار النقابات، بحضور نخبة من المختصين في التربية والناشطين النقابيين وممثلي الأحزاب السياسية،وفي سؤال لجريدة الجزائر نيوز حول ما نتيجة إصلاح المنظومة التربوية في ظل التغييب التام للفاعلين الحقيقيين في قطاع التربية؟ يري عادل عبد الرزاق عضو اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية "أن الخطاب السياسي المعتمد سلبي يرتكز على تراجع مستوى التلميذ لضعف تكوين الأستاذ، حيث نلاحظ أن هذه الإصلاحات تتم في ظل الغياب التام للتشخيص الحقيقي لقطاع التربية، وحقيقة فإن الفاعل الحقيقي مغيب تماما في إصلاح منظومة التربية، فالأستاذ والمعلم يعتبران وسيلة في يد السلطة، كما أن هذه الفئة مجبرة على الخضوع لأنماط تقنية وتكوينية وإدارية، مما يستدعي تكوين الأساتذة بصفة دائمة وإعادة رسكلتهم. وبناء على ذلك تمارس الإدارة سلطتها المطلقة والتعسفية لتحقيق احتياجات الإصلاح"[3].

أما من طرف المختصين فسليمان مظهر المختص في علم النفس الاجتماعي يرى " إن سياسات التكوين المعتمدة في النظام التربوي الجزائري تفتقد إلى ميكانيزمات وتحاليل واقعية للمجتمع، وفق الطاقات الداخلية للفرد الجزائري فيما يخص اللغة، العادات والتقاليد"[4].

إن المناهج التربوية وطريقة إعدادها "وفق المقاربة بالكفاءات" ،اصطدمت بضعف التكوين لدى المعلمين في تطبيق هذه الطريقة، نظرا لأنهم لم يتلقوا تكوينا كاف للتحكم في هذه الطريقة،كما سبق ذكره"كما أنهم يعتبرون لا فرق بينها وبين بيداغوجيا الأهداف،التي

---

[1] عبد الكريم بن أعراب ،**(تمويل التعليم والقطاع الخاص: أي استنتاجات للتجارب العالمية؟)**، موقع مؤسسة الفكر العربي24-07-2011 12:07:37. http://www.arabthought.org/en/node/698

[2] ج.مسعودي،**إصلاح المنظومة التربوية ،أسباب الفشل**، موقع المجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني،http://www.cnapest.com/p7.htm. . 24-07-2011 .

[3] الموقع الالكتروني لجريدة الجزائر نيوز.http://www.djazairess.com/djazairnews/7542 . **20 - 12 - 2009**

[4] الموقع الإلكتروني لجريدة النهار الجديد.http://www.ennaharonline.com/ar/national/77012.html .2011.04.05

أتعبتهم ولم يتحكموا فيها"[1].ليجدوا أنفسهم أمام بيداغوجيا جديدة تتطلب جهدا مضاعفا في غياب وسائل تكوين ناجعة وفعالة،حيث يسجل الأساتذة موقفا من عملية الإصلاح التربوي بدعوى عدم انطلاقه من القاعدة الواسعة لهذه الشريحة، بل فرض بطريقة فوقية من الجهات الوصية على المنظومة التربوية .

كما شكل التعليم الخاص عائقا أمام الإصلاحات،حيث لم يضبط شكله أو إطاره بشكل واضح ،وما هي العلاقة بينه وبين القطاع العام؟وكيفية الاستفادة من التعليم الخاص في رفع المردود التربوي؟

رغم الأرقام التي تبدو جيدة والمعلنة من طرف وزارة التربية والتي تعتبر هذه النتائج دليلا على نجاعة الإصلاحات التربوية المطبقة خلال هذه السنوات،من وجهة نظر الجهات الوصية،إلا أنها تعترف "أن التطور الكمي للتربية في الجزائر اصطدم بانفجار سكاني رهيب،أثر سلبا على جميع المواد الدراسية مسببا نقصا وخللا وظيفيا"[2].

إن بلوغ الأهداف والغايات من العملية التربوية،لا يتأتي بدون الاهتمام بمحاور هذه العملية والمتجسدة في الأسس الثلاث للفعل التربوي: المنهاج الدراسي والأستاذ والتلميذ هذا الثلاثي المتناغم في تفاعل مستمر نحو الهدف المنشود،فالأستاذ هو أحد العناصر الفاعلة في هيكلة النظام التربوي، والإشراف على تحقيق الأهداف والكفاءات المرسومة ضمن المناهج المعدة لمختلف مراحل العملية التربوية،وإن أي إصلاح تربوي تتبناه المنظومة التربوية في غياب هذا العنصر الفاعل في معادلة الفعل التربوي،قد يعصف بالعملية برمتها ،فتكوين اتجاه ايجابي للأستاذ نحو أي عملية إصلاحية لنظم التربية والتعليم ضرورة لابد منها لنجاح هذه العملية.

إن أهمية الأستاذ في نجاح عملية الإصلاح التربوي هو الدافع نحو هذه الدراسة لمعرفة رأيه في الإصلاحات المطبقة في مجال التربية،كما معرفة اتجاه الأساتذة لتحقيق نتائج أفضل للإصلاح التربوي.

ونظرا لتباين فئات المشرفين من الأساتذة على تنفيذ ما جاء به الإصلاح التربوي،على مستوى الممارسة التعليمية فقد تم اختيار فئة أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر،من خلال عينة من أساتذة التعليم المتوسط لمدينتي أولاد جلال وسيدي خالد بولاية بسكرة،لتحديد اتجاه الأساتذة نحو عملية الإصلاح التربوي الأخير من خلال استمارة البحث الميداني

[1] بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء،**الإصلاح التربوي في الجزائر**،مجلة الباحث،كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية،جامعة ورقلة،2004،عدد 4،ص69.
[2] بوبكر بن بوزيد،**إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات**،دار القصبة للنشر ،2009،الجزائر،ص38.

التي تضمنت جوانب من الإصلاح التربوي كما تم اقتراح مجموعة من الفرضيات للدراسة:

1- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تُعزى إلى متغير الجنس.

2- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تُعزى إلى متغير التخصص.

4- توجد فروق ، بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تُعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

وبعد توزيع الاستمارة واسترجاعها تم تفريغها وفق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ،معتمدا المنهج الوصفي لوصف وتحليل النتائج المتحصل عليها،تحقيقا لأهداف الدراسة المتمثلة في تحديد اتجاهات فئة أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي،و توضيح معالم بناء إستراتيجية للتعليم تكون سندا للسلطات في رسم هذه الإستراتيجية،وإثراء مجال البحث التربوي في مجال الاتجاهات نحو الإصلاح التربوي ،لذوي الاختصاص للاستفادة من نتائج الدراسة.

لقد تضمنت خطة الدراسة بابين وثمانية فصول مرتبة كالآتي:

الباب الأول: الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة

ويتضمن الفصول التالية:

الفصل الأول : موضوع الدراسة

و فيه تم التعريف بموضوع الدراسة،من حيث تحديد الإشكالية و أسباب اختيار الموضوع وأهميته، وفرضيات الدراسة و تحديد مفاهيمها، كما تم عرض المقاربة النظرية للدراسة.

الفصل الثاني : النظام التربوي

وفيه تم تناول مفهوم النظام،مع تحديد أنواع النظم ومن ثم تحديد مفهوم النظام التربوي وأهدافه ووظائفه ومكوناته،وأخيرا تم التطرق لمدخل أسلوب النظم والتربية،ودوره في تحليل النظم التربوية من منظور شامل دون إغفال للجزئيات المرتبطة بالنظام التربوي.

الفصل الثالث : الإصلاح التربوي

وفي هذا الفصل تم تعريف الإصلاح التربوي ،كما تم التطرق لأهمية الإصلاح التربوي ومتطلباته،وآلياته كما تم استعراض أهم الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي،وأخيرا تم عرض نماذج من الإصلاح التربوي عالميا وعربيا.

الفصل الرابع: الإصلاح التربوي في الجزائر

في هذا الفصل تم تقديم لمحة تاريخية عن تطور النظام التربوي في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي،وأثناء الاحتلال الفرنسي للجزائر،كما تم عرض للمراحل التي مر بها النظام التربوي في الجزائر وأهم المحطات الأساسية في إصلاحه بعد الاستقلال إلى يومنا هذا،إضافة لذلك تمت في هذا الفصل قراءة تحليلية لأمريه 16 أفريل 1976(76-35)، والقانون التوجيهي للتربية (08-04)الصادر في 2008.01.23.

الفصل الخامس : دراسة الاتجاهات

وفي هذا الفصل تم التطرق للاتجاهات من حيث المفهوم والمكونات والأنواع والوظائف،كما تم عرض كيفية تكون الاتجاه وتغيراته بالإضافة إلى طرق وأساليب قياس الاتجاهات.

الباب الثاني: الإطار المنهجي للدراسة

ويتضمن الفصول التالية :

الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للدراسة

وقد تم عرض مجالات الدراسة والمنهج المعتمد كما تم التطرق للأداة المستخدمة في جمع البيانات متمثلة في الاستبيان،حيث تم توضيح خطوات إعداد الاستبيان بداية من النسخة الأولى مرورا بالتحكيم والتعديل،ليكون جاهزا للتوزيع على أفراد مجتمع البحث والعينة وكيفية اختيارها وتوزيعها على مؤسسات البحث الميداني، كما تم توضيح أهمية و كيفية المعالجة الإحصائية وأساليبها في العلوم الاجتماعية.

الفصل السابع: عرض وتحليل النتائج حسب السؤال الرئيس للدراسة

وفيه تم عرض نتائج الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية وفق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss)، وتحليلها من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة والمتمثل في ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر؟ ومقارنة ذلك بفرضيات الدراسة.

الفصل الثامن: عرض وتحليل النتائج حسب فرضيات الدراسة

تم تحليل نتائج كل مجال على حدا للوقوف على الفروق بين الأساتذة، تجاه كل عبارة من عبارات الاستبيان وعلاقة ذلك بمتغيرات الدراسة(الجنس،التخصص،المؤهل العلمي،الخبرة المهنية)،من خلال المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية، ،ثم الوقوف على الدلالة الإحصائية، من خلال اختبار(one-Way ANOVA) ، وباستخدام اختبار (Post Hoc Tests)، لتحديد لحساب من تكون الفروق، أسلوب المقارنات المتعددة للأوساط الحسابية وفق طريقة أقل فرق معنوي (L.S.D).

كما تضمن هذا الفصل النتائج العامة للدراسة،وخاتمة تضمنت جملة من التوصيات لتفعيل الاتجاه نحو الإصلاح التربوي،لدى فئة أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر رغبة في تحقيق الإصلاح التربوي لأهدافه وغاياته.

وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الباب الأول

الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة

الفصل الأول

موضوع الدراسة

أولا: إشكـــالية الدراسة

ثانيا:أسباب اختيار الموضوع وأهميته

ثالثا: تحديد مفاهيم الدراسة

رابعا:الدراســـــات السابقة أو المشابهة

خامسا:المقاربة النظرية للدراسة

*** خـــــــــــــــلاصـــــــة**

أولا:إشكالية الدراسة:

تعتبر عملية الإصلاح التربوي ضرورة لا مفر،منها لتحسين مردود النظـــام التربـــوي و تمكينه من تحقيق أقصى درجات الفعالية،حتى يؤدي الدور المنوط به على أكمـــل وجـــه، وعلى الرغم من أن دواعي الإصلاح التربوي متفاوتة من حالة نظام تربوي لآخر،إلا أننا نسجل اتفاقا عاما حول ضرورة أن تستجيب النظم التربوية،للمتغيرات التي يشهدها العالم في مطلع ألفيته الجديدة،فالتدفق المعرفي الكبير وتطور وسائط الإعلام والاتصال بفـــضل التكنولوجيا والرقمنة جعل من العملية التربوية بصورتها الحالية، والتي تجعل من الفعـــل التربوي مبني على جملة من الأهداف الإجرائية يطمح إلى تحقيقها،إلى ضرورة التغييـــر والإصلاح في النظم التربوية، لتكوين فرد قادر على حل المشكلات بعيدا عـــن الحلـــول النمطية الجاهزة، بل وفقا لواقعه المعاش بفضل جملة من الكفاءات التي يكتسبها من خلال عملية التعلم،فالتحديات كبيرة وشاقة من أجل التوصل إلى تحقيق نظام تربوي بديل عـــن النظام التربوي الحالي،والذي لم تعد أطره وآلياته التنفيذية قادرة على مواكبـــة متطلبـــات العصر، ولا الاستجابة للرهانات الأساسية التي تشهدها الساحة العالمية على كافة الأصعدة ،حيث تشير الدراسات إلى "مستوى كفايات تلاميذ الـــصف الرابـــع الابتـــدائي،أقل مـــن المستويات المعيارية التي اقترحها مؤتمر "جومتيين"، وكانت نسب تحقيق الكفايـــات فـــي الدول العربية (12%) في اللغة العربية، (10%) في الرياضيات،(25%) في المهـــارات الحياتية "[1] .

لقد ورثت الجزائر عشية الاستقلال الوطني نظاما تربويا،يـــستجيب للأهـــداف التربويـــة المسطرة من قبل المحتل،فكان الإصلاح التربوي في هذه المرحلة جزئيا نظرا للظـــروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية للدولة الفتية،فارتفاع نسبة الأمية في أوســـاط الـــشعب وانتشار الأمراض والفقر،وضعف التأطير لأن أغلب المعلمـــين غـــادروا الجزائر،وقلـــة الموارد الاقتصادية وعدم وجود نشاط اقتصادي فعال، فالخروج مـــن حـــرب تحريريـــة مسبوقة بسنين من الاضطهاد والتجهيل من طرف المستعمر،خلفت الكثيـــر مـــن الآثـــار السلبية على كافة الأصعدة ، فكان ميدان التربية في الجزائر يتميز[2]:

- منظومة تربوية غريبة بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحدودة في طاقاتها.

---

[1] كوثر جين كوجك وآخرون، **دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية ، بيروت، 2008، ص12.

[2] المجلس الأعلى للتربية ، **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**،ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر،مارس 1998،ص9.

- عدد ضئيل من المتمدرسين،بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث.
- نسبة من الأميين تزيد عن 85%.

حيث كان لزاما على الدولة التكفل بهذه الآثار،في شقها التربوي والتعليمي سعيا منها لتحسين النظام التربوي الجزائري،وفقا للواقع الاجتماعي والسياسي والثقافي .

فكان صدور أمرية 76/35المؤرخة في 16 أفريل سنة 1976[1]، بمثابة الأرضية التي تضع اللبنة الأولى للمدرسة الجزائرية، تُبرز من خلال مضامين مناهجها أهداف المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال، فكانت غايات التربية والتعليم في الجزائر مُركزة على حق كل جزائري في التعليم و إلزاميته، مع اعتبار التعليم من المصالح العليا للدولة.

كانت المدرسة الأساسية بأطوارها الثلاثة تجسيدا لهذا الإصلاح التربوي،الذي كان يهدف إلى تحسين المردود التربوي،لما لهذا الأخير من أهمية في حياة ومستقبل الشعوب والأمم، كما تميزت هذه المرحلة بعدة تدخلات إصلاحية جزئية ، في كل مرة من أجل التحسين من عائد المردود التربوي.

بداية من العقد الأخير من القرن الماضي وتحت وقع العديد من الظروف والمعطيات المستجدة على الساحتين العالمية والمحلية ،أبرزها تأثيرات الأزمة الاقتصادية في منتصف الثمانينات(1986)من القرن الماضي والنمو الديمغرافي المسجل في الجزائر، المديونية وآثارها السياسية والاجتماعية والحراك الاجتماعي المرافق لذلك ،كما أن موقع الجزائرالجيوستراتيجي ودخولها في شراكة أور ومتوسطية• .

---

[1] و.ت.و ،**النشرة الرسمية للتربية الوطنية**،16أفريل1976، العدد185،الصادرة عن المديرية العامة للدراسات والبرامج، ص ص 76.53.

• **اتفاق برشلونة:**

انعقد مؤتمر برشلونة في 27 و28 نوفمبر سنة 1995, والتي توّجت أعماله ببيان برشلونة, والذي يعد بمثابة شهادة ميلاد الشراكة الأورومتوسطية, حيث تم تحديد الخطوط العريضة للشراكة ما بين دول الاتحاد الأوروبي والشركاء المتوسطيين(المغرب ، الجزائر، تونس ، مالطا، مصر، إسرائيل السلطة الفلسطينية والأردن وسوريا وتركيا وقبرص ولبنان) في المجالات التالية:

- **الشراكة السياسية والأمنية.**

تهدف إلى إنشاء بصورة تدريجية لمنطقة مشتركة للسلام والاستقرار في الحوض المتوسط وهذا عن طريق تعزيز الحوار السياسي والأمني على المستويين الثنائي والإقليمي.

- **الشراكة الاقتصادية والمالية :**

تتركز الشراكة الاقتصادية والمالية على ما يلي:

• إقامة منطقة التبادل الحر الأورومتوسطية: لقد اتفق الشركاء المتوسطيون والاتحاد الأوروبي في مؤتمر برشلونة على إنشاء منطقة للتبادل الحر في آفاق 2010 تضمن حرية تنقل المواد المصنعة وفقا للقواعد المحددة من قبل المنظمة العالمية للتجارة.

-**الشراكة في المجالات الاجتماعية, الثقافية والإنسانية:**

يهدف هذا التعاون إلى التفاهم المتبادل مابين شعوب المنطقة, وكذا العمل على تحسين ظروف معيشة السكان ورفع مستوى العمل وتقليل فجوة التنمية في المنطقة الأورومتوسطية, إضافة إلى العمل على تدعيم وتمويل المشاريع التي تهدف إلى تحسين التعليم, تنمية المناطق الريفية, الصحة...إلخ.

http://pme-magazine.blog4ever.com/blog/lire-article-411618-1967992-_1606__1583__1608__1577__1576__1585__1588_.html

من خلال التعاون وتبادل المعارف في شتى المجالات، فكان لزاما أن تستجيب الدول المعنية لمتطلبات هذه الاتفاقية وخاصة في شقها التربوي،من أجل توحيد مخرجات العملية التعليمية،حتى تتوافق مع ما هو معمول به عالميا، كما أن اتفاقية "بولونيا"* كان لها تأثير على دول الجوار من بينها الجزائر،خاصة في مجال التعليم العالي حيث بادرت الجزائر إلى تبني نظام (ل.م.د)، أما في مجال التربية الوطنية فقد سعت الجزائر إلى تبني إصلاح شامل للنظام التربوي بالتعاون مع العديد من الدول والمنظمات وفق اتفاقيات مشتركة للمساعدة على القيام بالإصلاحات وتوجيهها فكان مشروع اليونيسف (MEDAII)،وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية (PNUD)، كما ساهمت منظمة اليونيسكو في تشجيع السلطات الجزائرية،على الإقدام على عملية الإصلاح التربوي من خلال تزويدها بالمساعدات الفنية والبيداغوجية لإنجاح هذه العملية،وتجسد ذلك من خلال برنامج الدعم المقدم من المنظمة[1]:

1- برنامج دعم إصلاح المنظومة التربوية الأول: في إطار اتفاق التعاون الموقع في أكتوبر 2003 بين وزارة التربية الوطنية والمدير العام لمنظمة اليونيسكو ،ويهدف أساسا إلى تدعيم الإصلاح التربوي من خلال المساعدة التقنية، وتثبيت الدعائم المؤسساتية ولا سيما ما تعلق منها بتعزيز جهاز الإشراف على الإصلاح وتوجيهه .

2- برنامج دعم إصلاح المنظومة التربوية الثاني: (2004-2006) برنامج امتداد لمرحلة الدعم الأول الذي قدمته اليونيسكو ،يهدف إلى تنمية قدرات المسيرين والمربين لتحسين نوعية تعلمات التلاميذ .

من أجل الاستجابة لتحديات الظروف العالمية،وما رافقها من تطور تكنولوجي ومعرفي وجدت المدرسة الجزائرية نفسها،وجه لوجه مع تحديات عصر التكنولوجيا والعولمة.

---

* تهدف اتفاقية بولونيا إلى تشكيل فضاء أوروبي موحد للتعليم العالي ،وتتضمن الاتفاقية تعليم الطلاب في الخارج والتحول إلى نظام التعليم العالي الموحد ،الذي يمكن من توحيد مخرجات التعليم في جميع الدول الموقعة على الاتفاقية.

عقد المؤتمر الوزاري للدول الموقعة حيث وقعت 29 دولة على نص مشترك. إعلان بولونيا من 19 جوان، 1999 ويحدد جملة من الإجراءات التي يتعين اتخاذها :

1. وضع نظام يسهل فهمه وقابل للمقارنة للسماح بتسهيل الاعتراف الدولي بالشهادات والمؤهلات.
2. تسهيل التنقل للمعلمين والطلاب والباحثين.
3. التعاون في مجال ضمان جودة التعليم.
4. التعليم مدى الحياة.
5. إعطاء بعدا حقيقيا للتعليم العالي في الفضاء الأوروبي.

[1] بوبكر بن بوزيد،**إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات**،دار القصبة للنشر ،2009،الجزائر،ص ص 271،273.

فلم يعد بالإمكان التراجع عن ولوج هذا المعترك في ظل عالم متغير،ومتسارع بوتيرة لم تعهدها الأمم السابقة، إضافة إلى تعدد الوسائط الإعلامية وتكنولوجيا الاتصالات،وما انجر عنها من انفجار معرفي كبير وأصبح العالم عبارة عن قرية كونية مترامية الأطراف، تهددنا باتساع الهوة الرقمية وما ينجر عنها من تداعيات حاضرا ومستقبلا،وهذا ما ذهب إلى طرحه العديد من المفكرين العرب والمهتمين بالشأن التربوي،رغبة منهم في سد الهوة الحضارية بيننا وبين الغرب وربح معركة تحديات الألفية الثالثة حيث يرى" محمد جواد رضا" ضرورة التجديد في النظم التربوية بما يتماشى مع واقعنا بكل مفرداته" إن وعي الفجوة الحضارية بين العرب والغرب،يجعل من التجديد التربوي مطلبا ملحًا،فالتجديد ليس بمعنى الاستعارات التعليمية من الغرب،وإنما ينبغي أن يعني انقلابا شاملا في مضامين التربية الفكرية والنفسية ذاتها"[1].

فكانت الجزائر مع موعد مع المحطة الثالثة من الإصلاحات الجديدة،والتي شرعت في تطبيقها مع الدخول المدرسي لسنة (2003/2002)، متبنية إصلاحا شاملا لكافة المراحل التعليمية ،حيث توجت بإصدار القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 2008/01/23 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية،الذي يعد بمثابة الإطار القانوني و الأساس الذي قامت عليه الإصلاحات في جميع المراحل التعليمية، حيث نسجل في مجال الغايات والمبادئ العامة للتربية والتي يحددها القانون في الغاية من التربية في الجزائر،تكوين مواطن جزائري متشبع بثقافته وتاريخه معتز بانتمائه وفي نفس الوقت متفتح على العالم الخارجي .

أما في مجال المناهج الدراسية فقد كان الحرص على أن تكون المناهج الجديدة، تستجيب للمتغيرات الحاصلة في مجال التدريس وأساليبه،لتنمية روح التفكير العلمي لدى الطلاب مع مراعاة الجوانب الثلاث(المعرفي والوجداني والحس حركي)في تكوين التلاميذ،ليكون محصلة ذلك كفاءة مستهدفة يكتسبها التلميذ،كما ركزت المناهج الجديدة على إعادة النظر في الكتاب المدرسي من حيث المستوى والإخراج، دون أن تهمل اللغات الأجنبية حيث حث القانون على ضرورة الاهتمام أكثر بتعلم اللغات،وضرورة توفير كل الوسائل لنجاح العملية ،أما في مجال التدريس وأساليبه فقد تم اعتماد المنهجية البنائية" المقاربة بالكفاءات،والتي تعتبر من المقاربات التي طبقت في عدد من الدول المتقدمة(الولايات

[1] محمد جواد رضا ،**الإصلاح التربوي العربي خارطة طريق**،مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت ،2006،ص64.

المتحدة الأمريكية،كيبك ،فرنسا، وسويسرا)،سعيا منها لرفع مستوى المردود التربوي،والتي يتمحور تنفيذها من خلال مفهوم الإدماج، لتحقيق كفاءة معينة وتكون متناسقة هذه المقاربة مع المناهج المعدة لكل مستويات التعليم.فالمقاربة بالكفاءات هي منهجية تربوية تعليمية،تسعى لتدريب التلميذ وفق مراحل مدروسة لتوظيف قدراته ومهاراته ومعارفه لحل مشكلة ما قد تعترضه،لذا فهى تعرف بمنهجية (وضعية مشكلة) ورغم أن ظهورها في النظم التربوية سبق النظام التربوي في الجزائر،إلا أنها تعتبر بيداغوجيا حديثة بالنسبة له حيث يرى فيها واضعو المناهج التربوية،حلا للقطيعة التي يعاني منها التلاميذ بين الكم المعرفي والمهارات الحياتية،فالمقاربة بالكفاءات تعتمد على البيداغوجيا الفارقية بمعنى العمل مع الطلاب جماعة وفرادى،بحيث لا تهمل التلاميذ الضعفاء ولا تهدر حق المتفوقين فهي تعمل على اكتشاف المواهب وتنميتها.

إن الانتقال من التدريس بالمقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات تهدف إلى تدعيم النشاطات التي تمكن الطالب من تنمية مهاراته واستغلال معارفه وقدراته في التصدي لمشكلة ما وإيجاد الحلول المناسبة ،كما يذكر"فليب ميريو (philippe Merieu") في دراسة حول المقاربة بالكفاءات" هي كيفية التأقلم مع وضعيات معقدة"[1].

إن تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية اصطدم بجملة من المعوقات التي حالت دون التطبيق الجيد لهذه المقاربة،منها نقص كفاءة الأساتذة في هذا المجال حيث تعتبر من أبرز المشكلات،حيث يشكوا الأساتذة من ضعف التكوين في هذا المجال الجديد ويعتبرون أن تطبيق هذه المقاربة،كان لابد أن يتم موازاة مع تكوين فعال في كيفية العمل وفق هذه المقاربة،فهم ألفوا التدريس بالمقاربة بالأهداف،هذه من جهة ومن جهة أخرى هناك معوقات الوسط التربوي من ضعف الإمكانيات والموارد، والاكتظاظ داخل الحجرات مضافا له وجود فئتين من التلاميذ المنتقلين لمرحلة المتوسط،فئة تطبيق الإصلاحات واللذين درسوا خمس سنوات فقط في المرحلة الابتدائية، وفئة التلاميذ الذين درسوا وفق النظام القديم أي ست سنوات،مما خلق صعوبة في التواصل بين الأساتذة والتلاميذ.

أما على مستوى التقويم التربوي فقد أولى الإصلاح التربوي،أهمية كبيرة لجانب التقويم بجميع أنواعه التشخيصي والتكويني والتحصيلي ،رغبة في الفحص ثم العلاج من خلال

[1] ليلى جباري،**المدرسة الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات** ،أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير،الجامعة الهاشمية ،الأردن،7-8 /2010/4،ص113.

جملة من الإجراءات،تمكن الأستاذ من الوقوف على مكامن الضعف والخلل في التحصيل الدراسي عند التلاميذ،كما عزز طرق المراقبة المستمرة لأعمال التلاميذ مبرزا إياها ضمن كشوف علامات التلاميذ،حتى يتسنى للأولياء مراقبة نتائج أبنائهم ليس فقط من خلال الامتحانات الدورية.

وفي مجال تكوين المكونين فإن القانون التوجيهي للتربية،ركز على ضرورة أن يستفيد الأساتذة والمعلمين من تكوين يضمن لهم القيام بمهامهم،بشكل أفضل من خلال إعطائهم فرصة متابعة التكوين المتواصل في الجامعة،حيث تم رصد مبالغ هامة لتكوين الأساتذة على دفعات لغاية 2015 تاريخ نهاية العملية،حيث يكون كل الأساتذة قد زاولوا تكوينا جامعيا لتحسين مستواهم العلمي ،في حين يسجل الأساتذة انطباعا حول نوعية التكوين عن بعد مع موزالة العمل بأنه غير فعال،وخاصة أساتذة الشعب العلمية كالفيزياء والعلوم والتي يتطلب حضور المتكونين جميع الحصص التطبيقية، والتي يتعذر عليهم حضورها أحيانا لبعد المسافة عن الجامعة وأحيانا لضيق الوقت،وعدم ملائمة التوزيع الزمني الأسبوعي للأساتذة مما يقلل من ناتج العملية التكوينية.

كما دعا القانون لتفعيل المجالس المختلفة في الوسط التربوي كمجلس القسم، ومجلس التعليم والمجلس الإداري،وإعطاء أهمية بالغة للندوات الداخلية التي ينشطها الأساتذة لتبادل الخبرات والمعارف،بالإضافة إلى الندوات التي ينشطها المفتشون كل حسب اختصاصه.

أما على مستوى المدرسة وعلاقتها بالمجتمع،كون المدرسة جزء من المجتمع في تأثير متبادل بينها وبين مفردات المجتمع،فهي الوعاء الحاضن لثقافة وقيم المجتمع وعاداته وتقاليده وموروثه الحضاري بشكل عام، فقد تم وضع آليات لتفعيل العلاقة بين الأولياء والمدرسة بكل مفرداتها،من خلال جمعيات أولياء التلاميذ التي جعل منها القانون التوجيهي للتربية شريكا فعالا في عملية التربوية،معتبرا الواقع الاجتماعي انعكاس للواقع التربوي في تأثير متبادل.

إن نجاح أي نظام تربوي في العالم مرهون بمدى الاهتمام، والمتابعة والتوجيه الذي يتمتع به هذا النظام من قبل القائمين عليه،وذلك بتوفير كل الإمكانات المادية والمعنوية لتحصينه من الفشل وتزويده بآليات النجاح والفوز، ولا يكون ذلك ممكنا إلا بالدراسة والبحث والتمحيص واستعمال كل الوسائل المتاحة،للإطلاع على وضعية النظام والوقوف على العقبات التي من الممكن أن تكون معوقات في مسار تطبيق هذا النظام،والسعي لتذليل هذه

العقبات،ومن بين الوسائل المساعدة على ذلك أسلوب دراسة الاتجاهات في الوسط التربوي،لمعرفة رأي أساتذة التعليم في عملية الإصلاح التربوي ومدى تجاوبهم مع هذه الإصلاحات.

إن دراسة الاتجاه تكتسي أهمية بالغة في العلوم الاجتماعية،فالاتجاهات النفسية والاجتماعية تمثل الدافع والمحرك للفرد،لتبني اتجاه نحو موضوع معين وعلى ضوء هذا الاتجاه سواء كان سلبًا أم إيجابًا تكون ردود أفعال الفرد تجاه هذا الموضوع، فقد عرف الاتجاه نخبة من علماء النفس الاجتماعي مركزين على أهمية الاتجاه في حياة الأفراد حيث يقدم لنا "حامد زهران" تعريفا للاتجاه بأنه" تكوين فرضي أو متغير كامن (يقع بين المثير والاستجابة)، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة،نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات،أو مواقف (جدلية)في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة"[1].

إن الأستاذ هو الطاقة المحركة في العملية التربوية، فهو الذي يُهيأ المناخ المناسب للتلميذ ويعزز القيم الايجابية لديه ويُكون الاتجاهات نحو السلوكيات الجيدة، ويُذكي جذوة الإبداع والمهارات لدى الطالب أو يُخمدها ،فالأستاذ هو المعلم والموجه لهذه الطاقة البشرية والتي تمثل مخزون الأمة ورصيدها الذي بفضله تضمن تقدمها ورقيها، بل أن "حامد عمار" يرفض مصطلح المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية،بل يراه أكبر من ذلك حيث يشير إلى ذلك بكل وضوح " لم أستحسن بعد تلك القراءة التعبير السائد حول أهمية المعلم ووصفه بأنه حجر الزاوية،واعتبرته مجازا لغويا عقيما،لا يتماشى مع الرسالة المنشودة لدوره كما أوضحها "باولوفيريري" وآثرت وصفه بأنه طاقة ثقافية،تحرك العملية التعليمية بمختلف مكوناتها"[2].

كل هذه الأعباء التي تُلقى على كاهله جعلت منه حلقة الوصل بين مفردات العملية التربوية ودعت إلى ضرورة إشراكه في كل تغير تربوي، يسعى إلى النجاح في تحسين الأداء التربوي و تحقيق الجودة في التربية.

فالأستاذ كونه المشرف على تنفيذ السياسات التربوية،المعدة من طرف المختصين والأكاديميين كل في مجال اختصاصه،والتي تسعى إلى النهوض بالمنظومة التربوية وتجديد مناهجها الدراسية سعيا لمواكبة متطلبات العصر وظروف الحياة، لا يمكن أن

[1] حامد عبد السلام زهران ،**علم النفس الاجتماعي** ،عالم الكتب ،القاهرة ،2006،ص 172.
[2] حامد عمار ،**دراسات في التربية والثقافة** ،مكتبة الدار العربية للكتاب ،2006،ص54.

نضمن نجاح عملية الإصلاح التربوي، ما لم يكن أحد محاورها الرئيسة ضمن صلب اهتماماتنا بالموضوع برمته،وعليه فمن واجب القائمين على الشأن التربوي الإصغاء جيدا وفتح قنوات الحوار،باتجاه هذه الفئة المكلفة بالقيام بتنفيذ هذا الإصلاح التربوي .

يعتبر أساتذة التعليم المتوسط باعتبارهم فئة من الفئات المكلفة بالمساهمة في إنجاح هذه العملية،ويجب أن تكون على أهبة الاستعداد للقيام بدورها على أكمل وجه وهذا ما يُعَبر عنه بتوفر الجاهزية، نحو أي تغير تربوي منشود وهذا ما ذهب إلى طرحه "بدرعبدالله الصالح" في مقترحه لإصلاح النظام التربوي في مؤتمر الإصلاح التربوي بالإمارات العربية المتحدة " يشمل هذه الجاهزية اتجاهات هيئة التدريس، نحو التغير المرغوب والمهارات والمعرفة التي يتطلبها تطبيق التغير"[1]

فالاتجاهات إذا كانت ايجابية من طرف الأساتذة يكون لها بالغ الأثر الايجابي نحو العملية،حيث يُقدم الأساتذة على تبني خطة الإصلاح وتنفيذه والتغلب على كل الصعوبات التي تعترضهم،أما إن كانت الاتجاهات نحو العملية سلبيا فإن عملية الإقبال على تنفيذ الخطة الإصلاحية،يكون مشوبا بالتردد وعدم الحماس وقلة الفعالية وأحيانا العمل في الاتجاه المعاكس،ما لم تتغير هذه الاتجاهات والمواقف وعليه فالوقوف على العوامل الكامنة في تشكيل هذه الاتجاهات،والسعي من خلال ذلك إلى تحسين الظروف المحيطة بالعملية الإصلاحية،حتى يتسنى لنا المساعدة في تكوين اتجاهات ايجابية نحو العملية سعيا لتوفير أسباب النجاح والتوفيق لها.

هذا ما دفع إلى إثارة الإشكالية التالية حول الاتجاهات التي يتبناها أساتذة التعليم المتوسط كشريحة من شرائح القائمين على تنفيذ عملية الإصلاح التربوي:

ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي(2003) في الجزائر؟

هل هي اتجاهات ايجابية نحو العملية أم سلبية ،وهل هناك فروق بين الأساتذة تجاه مجالات الإصلاح التربوي تعزي لمتغيرات الدراسة(الجنس والمؤهل العلمي ،التخصص ،الخبرة المهنية).

هذا ما تحاول الدراسة الوقوف عليه من خلال تحديد اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو عملية الإصلاح التربوي في الجزائر(2003)،وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات من خلال

[1] بدر عبد الله الصالح،**المنظور الشامل للإصلاح المدرسي (إطار مقترح)**،مؤتمر الإصلاح التربوي تحديات وطموحات ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ،دبي ، 17-19-2007.ص 4.

عينة (414أستاذا)من أساتذة التعليم المتوسط لمدينتي أولاد جلال وسيدي خالـــد بولايـــة بسكرة.

كما تم اقتراح مجموعة من الفرضيات للدراسة:

1- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تُعزى إلى **متغير الجنس**.

2- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تُعزى إلى **متغير المؤهل العلمي**.

3- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تُعزى إلى **متغير التخصص**.

4- توجد فروق ، بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تُعـــزى إلى **متغير الخبرة المهنية**.

ثانيا: أسباب اختيار الموضوع وأهميته

لاختيار الموضوع دوافع ذاتية وموضوعية،ترجع إلى اهتمام الطالب بالمواضيع ذات الصلة بالمجال التربوي،لأنها ضمن اختصاصه في علم اجتماع التربية، وتنمية معارفه بهذا الموضوع وتمتين علاقته بهذا التخصص، كذلك رغبة منه في إماطة اللثام عن دور الأستاذ في تنفيذ عملية الإصلاح كون هذا الأخير يعتبر المحرك الأساسي،لقيادة أي مبادرة لإصلاح المنظومة التربوية فهو المشرف على تنفيذ السياسة التعليمية ضمن المجال المدرسي بكل مفرداته،فأي إصلاح تربوي يهدف إلى تحقيق فعالية النظام التربوي،لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتجاهل هذا الرقم المهم في هذه المعادلة،وكون الموضوع جديد ولم يتم تناول اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي الأخير(2003/2002) ولهذه الأسباب تسعى هذه الدراسة للإحاطة بجوانب الموضوع،رغبة في الوقوف على نمط الاتجاه الذي تتبناه هذه الفئة من رجال التربية والقائمين على شؤونها.

أهمية موضوع الدراسة

إن أهمية دراسة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط تتجلى في جملة من الأهداف نرتبها كالآتي:

1- تحديد اتجاهات الأساتذة نحو عملية الإصلاح التربوي والوقوف على أهم القرارات أو المواقف، التي يبديها الأساتذة نحو العملية.

2- الاستفادة من هذه المواقف والآراء التي يبديها الأساتذة بالقبول أو الرفض أو الحياد في تحسين الظروف المحيطة بالعملية،رغبة في المساعدة على إتمام نجاحها.

3- توضيح معالم بناء إستراتيجية للتعليم تكون سندا للسلطات في رسم هذه الإستراتيجية.

4- إثراء مجال البحث التربوي في مجال الاتجاهات نحو الإصلاح التربوي ،لذوي الاختصاص للاستفادة من نتائج الدراسة.

ثالثا: تحديد مفاهيم الدراسة:

إن تحديد المفاهيم والمصطلحات لأي دراسة علمية،يكتسي أهمية بالغة في مسار البحث العلمي فهي النبراس الذي يرسم المعالم الأساسية لمسار وأهداف الدراسة، فهي مطلبا ضروريا " كما يعتبر تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية أمرا ضروريا في البحث الاجتماعي"[1].ويرى سعيد ناصف في أهمية المفهوم هو"العنصر الأساسي الذي تتكون منه المعرفة العقلية بأشكالها ومستوياتها المختلفة، فالأحكام والفروض والقضايا والنظريات هي عبارة عن أنساق من المفاهيم"[2]

كما أن الاستغناء عن تحديد المفاهيم يعتبر تقصيرا منهجيا يجب تفاديه [3] .

وعلى هذا الأساس تم تحديد مجموعة من المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة التالي:

1- مفهوم الاتجاه:

" الاتجاه تكوين فرضي أو متغير كامن (يقع بين المثير والاستجابة)وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي،متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز،في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة"[4].

كما يعرفه عدنان يوسف القيوم على أنه " ميل وتوجه من الأفراد لإصدار حكم،بالتأييد أو المعارضة أو المحايدة تجاه الأشياء أو الأشخاص أو المواقف"[5]

2- مفهوم أستاذ التعليم المتوسط:

هوالأستاذ المكلف بتطبيق المنهاج الدراسي،المعد للمرحلة المتوسطة من التعليم في المدرسة الجزائرية كل حسب مادة اختصاصه.

3- **التعليم**: هو إحدى حالات التدريس التي يعتمد فيها، في إيصال المعلومات على التفاعل بين المعلم وطالب أو أكثر،والتعليم هو نوع من أنواع التدريس(حالة خاصة من التدريس) إذ يتضمن تفاعلا حيا وواقعيا"[6].

4-الإصلاح التربوي: منظومة من الإجراءات التربوية التي تسعى إلى إصلاح الخلل أو حالة عدم التوازن التي يشهدها النظام التربوي،نتيجة لجملة من المتغيرات وقد يكون

---

[1] عبد الباسط محمد الحسن ،**أصول البحث الاجتماعي**،مكتبة وهبة، القاهرة،1990، ط11،ص175.

[2] سعيد ناصف ، **محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها** ، مكتبة زهراء الشرق،القاهرة ،1997،ص23.

[3] فضيل دليو وآخرون،**أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**،منشورات جامعة منتوري ،قسنطينة،1999،ص102.

[4] زهران حامد،**علم النفس الاجتماعي** ،مرجع سابق ،ص136.

[5] عدنان يوسف القيوم ، **علم النفس الاجتماعي** ، إثراء للنشر والتوزيع ، عمان (الأردن) ، 2009،ص 196.

[6]نواف أحمد سمارة ،عبد السلام موسي العديلي ، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية** ، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 2008 ،ص 67.

الإصلاح التربوي،جزئيا أو كليا حسب طبيعة كل نظام، كما أنه يتضمن معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية.[1]

الإصلاح التربوي عملية شاملة، تنطوي على تغييرات هيكلية وهامة في النظام التربوي وعليه يصبح الإصلاح التربوي،كجزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع[2].

5- مصطلحات ذات علاقة بالإصلاح التربوي

*** التجديد**:

التجديد في اللغة من الفعل جدد –تجديدا :صيره جديدا ،أحياه ، أعاد إليه القوة والنشاط.[3]

واصطلاحا : تحسين مقصود يمكن قياسه،يدوم طويلا،ولا يحدث بكثرة.[4]

كما أن التجديد التربوي يمكن أن يعني وبشكل إجمالي "إدخال بعض العناصر الجديدة نظريا أو منهجيا والاستفادة منها،في تجديد وإنعاش وإعادة بناء وهيكلة بعض الأساليب والطرائق الفنية والممارسية"[5].

*** التطوير**: Développement

لغة: طور (تطويرا) طور الشيء أي نقله من طور إلى طور أفضل.[6]

أما اصطلاحا : "هو مجموعة التغيرات الايجابية ،المحملة بالقيم التربوية والعلمية والتي تحدث في نظام تعليمي معين، بقصد زيادة فعاليته وتحقيق كفايته الإنتاجية، أو تحويل وضعيته ليكون أكثر استجابة لحاجات التغير الاجتماعي المنشود،في ثقافة المجتمع الذي ينشأ فيه"[7].

وهناك من يرى في عملية التطوير" إثراء للممارسة التربوية وذلك عبر التدخل المخطط في قطاعات أو مجالات معينة منها،بغرض تنميتها وتفعيلها بشكل يجعلها منسجمة مع بعض الأهداف والغايات والمستجدات التربوية،أو الاقتصادية أو التكنولوجية أو الثقافية أو العلمية ،مستجيبة لبعض الشروط والرهانات والتحديات التي تطرحها وضعية مجتمعية ما"[8]

---

[1] حسن حسين البيلاوي، **المرجع السابق**،ص32.

[2] دلال ملحس استيتية،عمر موسى سرحان، **التجديدات التربوية**، دار وائل للنشر،عمان (الأردن) ،2008 ،ص 42.

[3] المنجد الأبجدي ، **مرجع سابق** ، ص318.

6- فاتن محمد عزازي، **تطوير التعليم الثانوي بين الواقع وتحديات المستقبل** ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ،مصر،2008، ص14.

[5] مصطفى محسن،**الخطاب الإصلاحي التربوي** ،المركز الثقافي العربي،بيروت(لبنان)،1999،ص59.

[6] المنجد الأبجدي ، **مرجع سابق** ، ص668.

[7] دلال ملحس استيتية، **المرجع السابق**،ص40.

[8] مصطفى محسن ، **المرجع السابق** ،ص59.

الدراسات السابقة أو المشابهة

تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة في إعداد البحوث العلمية،بما توفره من سند معرفي ومنهجي للباحث يستأنس به في إعداد بحثه وتحقيق أفضل النتائج العلمية،فالمعرفة العلمية لا تأتي من فراغ بل لا بد من تساند معرفي، وتراكم علمي يؤازر خطوات البحث حتى يصطبغ بالصبغة العلمية ويُؤسس لمساره السليم في سياق البحث العلمي الجاد،ونظرا لقلة الدراسات في موضوع الإصلاح التربوي في شقه الخاص بدراسة اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي في الجزائر،ارتأيت أن أسس لهذه الدراسة من خلال عرض جملة من الدراسات السابقة والتي تناولت موضوع الإصلاح التربوي،في الجزائر رغبة في توسيع المعرفة بهذا الموضوع وتوفير أسباب نجاح هذه الدراسة.

الدراسة الأولى:

وتتمثل في مذكرة ماجستير أعدت من طرف الطالبة "**مرابط أحلام**" وتحت إشراف الأستاذ الدكتور **سلاطنية بلقاسم** للسنة الجامعية(2006/2005) بجامعة محمد خيضر بسكرة والموسومة ب "**واقع المنظومة التربوية الجزائرية - دراسة ميدانية بمؤسسات التربية لمدينة بسكرة**"[1] .

الدراسة اشتملت على فصول نظرية وأخرى منهجية وميدانية، تناولت التربية والتعليم في الجزائر قبل الاستقلال وبعده،مركزة على الإصلاحات الجديدة محددة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما هو واقع المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات الأخيرة؟**

وقد تفرع عنه جملة من الأسئلة التالية:

1- هل صار المدرس الجزائري يقوم بمهنة التدريس بأكثر يسر بعد تطبيق الإصلاحات؟

2- كيف هي النتائج الفصلية للتلميذ بعد تطبيق الإصلاحات الأخيرة ؟

3- هل المناهج الجديدة لعبت دورا في تغيير طريقة التدريس المعتمدة؟

4- هل الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية قد وفرت وسائل الإيضاح للمعلم والتلميذ في المدرسة الجزائرية؟

[1] مرابط أحلام،**واقع المنظومة التربوية الجزائرية**، مذكرة ماجستير غير منشورة ،جامعة بسكرة ،الجزائر،2006.

وقد تم اعتماد **فرضيات** لهذه الدراسة مرتبة كما يلي:

1- أدت المناهج الدراسية الجديد إلى جعل مهمة التعليم،أكثر يسرا مما كانت عليه في السابق.

2- الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية،وفرت الوسائل المادية والإيضاحية للمدرس.

3- تؤثر المناهج الدراسية الجديدة إيجابيا على طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس.

4- توفير الوسائل الإيضاحية وتغيير طريقة التدريس،أدى إلى الرفع من التحصيل الدراسي الفصلي للتلميذ.

نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى:

من خلال تحليل الجداول المعبرة عن أسئلة الفرضية الأولى توصلت الباحثة إلى أن تحديث المناهج الدراسية بفضل الإصلاحات الجديدة،سهل من مهمة التعليم كانت النسبة المعبرة عنها (55.7%)، كما أن هناك اهتمام أكبر بالجانب التطبيقي في العمل التربوي، مسجلة تحسن في مشاركة التلاميذ في الفصل كما أشارت إلى التخفيف النسبي من الكثافة في البرامج الدراسية، و أن عملية تطبيق المناهج الجديدة يمكن المدرسين من تحديد الأهداف و الغايات من كل درس قبل الشروع في تقديمه ، كل هذه المجهودات تصطدم بكثافة طلابية مرتفعة في القسم و الحجم الساعي الأسبوعي المرتفع،الذي لا يتناسب مع ما تهدف إليه الإصلاحات، و منه أصبحت عملية التعليم تتسم بصعوبة يواجهها المدرسون أثناء أداء مهامهم .

الفرضية الثانية:

بينت تحاليل الجداول المرتبطة بهذه الفرضية أن المناهج الجديدة تحتاج إلى كثير من الوسائل الإيضاحية و قد عبر عن هذا ما نسبته (54.1%) ، في حين تم تسجيل عدم و جود وسائل إيضاح في كثير من الأحيان، و إن وجدت فهي لا تلبي الغرض المطلوب منها و قد عبر عن ذلك (40.5%)،كما تم تسجيل تحسن في مضمون الكتاب المدرسي و عبر عن ذلك (54.1%) .

الفرضية الثالثة:

سجلت الباحثة من خلال تحليلها للنتائج أن تغير طريقة التدريس مع تغير المناهج الدراسية وصلت إلى نسبة (70.3%)، في حين أكد ما نسبته (59.4%) من المدرسين أن طريقة تدريسهم قد تحسنت،ورغم هذه النتائج المسجلة يجمع جميع المدرسين أي نسبة (100%) على أن الكثافة الطلابية داخل الفصول (45تلميذ) تقف سداً منيعاً في تحسين المردود التربوي.

الفرضية الرابعة:

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج دراستها إلى أن وسائل الإيضاح تساهم بشكل فعال في زيادة المشاركة الطلابية و تحسين النتائج الدراسية، و قد عبر عن هذا ما نسبته (77.8%) كما سجلت أن التلميذ يعتبر محور العملية التربوية في الإصلاحات الأخيرة و قد عبر عن هذا (58.4%) .

النتيجة العامة للدراسة :

إن تغير واقع المنظومة التربوية نحو الأفضل يتطلب جملة من الإجراءات تتمثل أساسا في إعادة تكوين أفراد القطاع التربوي من طاقم إداري و بيداغوجي، و السهر على توفير و تلبية مطالبهم و تحسين مستواهم المادي و المعرفي،مع الحرص على توفير كل الوسائل اللازمة لإنجاح عملية الإصلاح التربوي .

الدراسة الثانية:

و تتمثل في مذكرة ماجستير من إعداد الطالب" **سبرطعي مراد**" و تحت إشراف الأستاذ الدكتور **مراد زعيمي** من جامعة محمد خيضر بسكرة للسنة الجامعية (2008/2007) و الموسومة بـ"**واقع الإصلاح التربوي في الجزائر**"[1] دراسة تحليلية لتقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا .

و تشمل الدراسة على فصول نظرية و أخرى منهجية و ميدانية تطرق فيها الباحث إلى التعريف بالمناهج الدراسية و الإصلاح التربوي في الجزائر، و فصلا خاصا بالدراسة الميدانية تطرق فيه إلى كيفية تحليله لمضمون مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية .

تعرض الباحث لتحليل مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، رغبة منه في كشف حقيقة المرامي التي تضمنها المشروع و خاصة في الجانب المضمر منها، و مدى تجانس و تطابق قراراتها مع خصوصية الشعب الجزائري و قد وضع الباحث سؤالا رئيسا لبحثه جاء على النحو التالي :

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

و قد تفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية كالتالي :

1. هل هو إصلاح جاء ليقدم إضافة على مستوى الجوانب التقنية الخدماتية و نقصد بهما تحسين أداء المعلمين،و تطوير المناهج الدراسية و توفير الوسائل البيداغوجية الحديثة في التدريس ؟ أم أنه إصلاح جاء ليتجاوز خصوصية المجتمع الجزائري؟
2. هل تتوافق المضامين المصرح بها في المشروع مع الفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري ؟
3. إلى أي مدى استطاع مشروع الإصلاح أن يلتزم بالمعايير الأكاديمية للإصلاح التربوي؟ (و المتمثلة في المنطلقات ، الإستراتيجية المتبناة ، الأهداف المحددة ، الوسائل المعتمدة).

[1] سبرطعي مراد ،**واقع الإصلاح التربوي في الجزائر**، مذكرة ماجستير غير منشورة ،جامعة بسكرة ، الجزائر، 2008.

اعتمد الباحث في تحليله لوثيقة مشروع إصلاح المنظومة التربوية على منهج تحليل المضمون معتمدا على وحدة الفكرة مبرراً ذلك برصده لأفكار المشروع، كما استعان الباحث بأداة المقابلة كأداة مكملة لمنهج تحليل المضمون،من خلال جمع مجموعة من البيانات تساعد في إثراء عملية التحليل.

النتائج العامة للدراسة :

توصل الباحث من خلال تحليله لتقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية إلى الإجابة عن الإشكالية المطروحة في بحثه كما يلي :

إن قرارات المشروع لم تعط الأهداف الوطنية و القيم المتعلقة بالبعد العربي و الإسلامي بالإضافة إلى التراث الوطني الأمازيغي، الاهتمام الكافي على اعتبار أن النسب التي جاء بها التحليل لم تبرز إلا اهتمام هزيل بالأبعاد التالية :

1- ربط الأهداف بالطابع الوطني 31.82 % إلى جانب الاهتمام بضرورة ربط الأهداف بالطابع العالمي حيث جاءت النسبة 68.12 % .
2- الاهتمام بأهداف الجزأرة من خلال التأكيد على الأبعاد الوطنية 41.66 %
3- التأكيد على الأبعاد الوطنية من خلال الكتاب المدرسي 58.33% .
4- تحسن عمليات التدريس باللغة العربية (التعريب) 32.56 % .
5- الاهتمام بتحسين مكانة اللغة الفرنسية 52.45 % .
6- التأكيد على القيم ذات البعد العربي الإسلامي الأمازيغي 18.60 % .

كما تم الاهتمام بالجوانب المادية و التقنية في مشروع الإصلاح و تجلى ذلك في :

1- الاهتمام في توفير الوسائل المادية من خلال الرفع من ميزانيتها و التكفل الاجتماعي بالتلميذ من خلال المنح و الإعانات 60% .
2- الاهتمام بإنشاء و ترميم المنشآت التربوية 59.25% .
3- اعتماد تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية 77.77% .
4- تطوير المناهج و تحديث طرق و أساليب التدريس 64 %.
5- الاهتمام بالمعلم 57.14 % .
6- الاهتمام بالتكوين الجامعي من حيث المحتويات الآليات 33.33% .
7- ديمقراطية المؤسسة التربوية 24.32% .

الدراسة الثالثة:

هذه الدراسة هي مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية بعنوان " **الإصلاحات التربوية في الجزائر بين الخصوصية و العالمية (دراسة تحليلية نقدية)** "[1] من إعداد الطالبة "**حسني هنية**" و إشراف الأستاذ الدكتور **دبلة عبد العالي** من جامعة محمد خيضر بسكرة، للسنة الجامعية (2009/2008) .

عالجت الباحثة موضوع الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

هل تعكس الإصلاحات التربوية الجديدة الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري مع التفتح على قيم و مبادئ الثقافة العالمية ؟

بعد أن حددت الباحثة المقصود من خصوصية المجتمع الجزائري،ممثلا في هويته الوطنية المتمثلة في العناصر المطروحة في وثيقة الدستور الوطني، ضمن المادة الثانية من هذا الدستور و التي تنص على أن مكونات الهوية في الجزائر هي الإسلام و العروبة و الأمازيغية .

والعالمية هي مجموعة المبادئ و القيم الإنسانية التي ينادي بها المجتمع الدولي و التي تنبغي أن تسود العالم من بينها الديمقراطية و حقوق الإنسان.

حددت الباحثة فرضية رئيسية لدراستها جاءت كما يلي :

تعكس الإصلاحات التربوية الجديدة هوية المجتمع الجزائري مع التفتح على قيم و مبادئ العالمية .

يتفرع عن هذه الفرضية فرضيتان فرعيتان :

1. تعكس الإصلاحات التربوية الجديدة هوية المجتمع الجزائري.
2. تستجيب الإصلاحات التربوية الجديدة لقيم و مبادئ العالمية.

اعتمدت الباحثة في دراستها على القانون التوجيهي للتربية ومشروع الإصلاح التربوي بتحليلها لما ورد في الوثيقتين من عناصر الهوية الوطنية وقيم العالمية.

[1] حسني هنية ، **الإصلاحات التربوية في الجزائر بين الخصوصية و العالمية (دراسة تحليلية نقدية)**، مذكرة ماجستير غير منشورة ،جامعة بسكرة ،الجزائر،2009.

النتائج العامة للدراسة:

نتائج الفرضية الفرعية الأولى في الوثيقة 1(القانون التوجيهي)

1- اهتمت الوثيقة باللغة العربية كمادة دراسية ولغة للتعليم والتعلم في جميع مراحل التعليم الدراسية،إذ شكل الاهتمام باللغة العربية (35.8%) من مجموع عناصر الهوية الوطنية.

2- أعطت الإصلاحات التربوية للإسلام مكانة هامة،معتبرة إياه ثقافة وحضارة وأساس للوحدة الوطنية للمجتمع الجزائري.

3- احتلت الأمازيغية مكانة واضحة في الإصلاحات الجديدة كمركب من مركبات الهوية الوطنية والثقافية الجزائرية.

نتائج الفرضية الفرعية الثانية في الوثيقة 1(القانون التوجيهي)

1- إن محتوى الوثيقة أعطى اهتماما بالغا لضرورة التفتح على الثقافات العالمية وحدد آليات التفتح العالمي،وضرورة إتقان اللغات والتكنولوجيا العلمية في المؤسسات وعبر عن هذا التوجه بنسبة(49.5%) .

2- سعت الإصلاحات الجديدة إلى تحقيق مبادئ الديمقراطية من خلال مبادئ وأشكال التعلم.

3- اهتمت الوثيقة بحقوق الإنسان من خلال حقوق الطفل والمرأة وذوي الاحتياجات الخاصة.

نتائج الفرضية الفرعية الأولى في الوثيقة2(مشروع الإصلاح التربوي)

1- اهتمت الإصلاحات التربوية الجديدة باللغة العربية كأحد عناصر مكونات الهوية الوطنية وضرورة ترقية وتحسين اللغة العربية، لتساهم في التواصل الحضاري وكان ذلك بنسبة(38.14%).

2- اهتمت الوثيقة بالإسلام كممثل أساسي للهوية الوطنية في الجزائر، غير أنه في هذه الوثيقة افتقد الاهتمام بمادة التربية الإسلامية واستبدلت بمادة التربية الخلقية.

3- اهتمت الوثيقة بالأمازيغية كمكون من مكونات الهوية الوطنية ودعت إلى ترقيتها.

نتائج الفرضية الفرعية الثانية في الوثيقة2(مشروع الإصلاح التربوي).

1- اهتمت الإصلاحات التربوية حسب الوثيقة اهتماما كبيرا بفكرة العالمية وضرورة التفتح على الآخر والتعامل معه والاستفادة من تطوره، غير أنها اقتصرت هـذا التفتح في الاهتمام باللغات الأجنبية وخاصـة الفرنـسية وجـاء ذلـك بنـسبة (59.67%).

2- سعت الإصلاحات إلى الاهتمام بمعظم أشكال ديمقراطية التعليم وكانـت مجانيـة التعلم محور الاهتمام.

3- غُيبت فكرة حقوق الإنسان في هذه الإصلاحات بشكل واضح،حيث شكلت نسبتها (10.48%) بالنسبة لفكرة العالمية ككل، وقد كانت حقوق الطفل الأكبر من حيث الاهتمام.

وفي الختام حددت الباحثة أن هذا التوجه جاء نتيجة لمطلب ملح للتوجـه العـالمي نحـو الإصلاح وقد جمع هذا الإصلاح بين توجهين واضحين، توجه وطني داخلي يعكس ثقافة وانتماء وهوية شعب طالما تمسك بقوميته ووطنيته،وبين توجه عالمي لنظام ينشد التقـدم والتطور والتواصل الحضاري العالمي لهذا الشعب تجسد من خلال الاهتمام بالمؤشـرات السالفة الذكر.

<u>خـــــــلاصة</u>:

رغم الاختلاف في أهداف الدراسة التي أُعدُها وبين أهداف ومضامين الدراسات الـسابقة التي تم عرضها في هذه الصفحات، إلا أن النتائج العامة لهذه الدراسات والعرض النظري المرافق لها كانت سندا ضروريا لرسم معالم البحث والمساهمة في تطوير آفاقه، ليكمـل هذه الأبحاث ويساهم ولو بالجانب اليسير في تحسين مردود منظومتنا التربوية، التي نأمل في الرقي بها لمصاف المنظومات العالمية المنتجة للكفاءات الخلاقة التي تساهم في رقـي وتطور الأمة وازدهارها.

سادسا: المقاربة النظرية للدراسة

إن التربية كنشاط اجتماعي باتت تحتل حيزا،على قدر كبير من الأهمية في حياة الأمم نظير الدور الذي تؤديه في عملية التطبيع الاجتماعي،وتحقيق قدرا مقبولا من التكيف للفرد في إطار الجماعة، بل صارت أداة هامة في التحرر من ثالوث التخلف (الجهل ،الفقر، المرض)،ولطالما كان فهم الظاهرة التربوية يتم من مقاربات متعددة الجوانب نفسيا واقتصاديا وبيداغوجيا، بعيدا عن المنظور السوسيولوجي لكن الباحثين في الجوانب التربوية تنبهوا إلى ضرورة دراسة وتحليل الظاهرة التربوية،كظاهرة إنسانية واجتماعية لها تجلياتها ووظائفها من منظور سوسيولوجي، ويعتبر "دوركايم" من الأوائل اللذين أشاروا إلى الوظيفة الاجتماعية للتربية،بل اعتبر التربية هي الحياة ذاتها "وقد ظل يبحث في إطار تصور إصلاحي إنسانوي ومثالي عن نموذج تربوي (prototype)، يتجاوز حدود الزمان والمكان،ويحقق تربية أخلاقية(Education morale)، صالحة لكل الأفراد والمجتمعات"[1]، فالمقاربة السوسيولوجية لفهم الظاهرة التربوية تتيح لنا الوقوف على دلالاتها ورصد قضاياها الجوهرية رغبة في تحسينها، خدمة للفرد والمجتمع في آن واحد ،فالتربية لا تتعلق فقط بالجوانب السيكولوجية للفرد من خلال دراسة قضايا مثل الذكاء والذاكرة إلى غيرها من المواضيع،بل صارت الجوانب الاجتماعية للتربية في صلب الدراسات التي تؤسس لعلم اجتماع التربية،كعلم يسعى لتطبيق نظريات علم الاجتماع على القضايا والمشكلات التربوية،والبحث بين ثنايا هذه النظريات على أنجع الحلول لتطوير الفرد والمجتمع،وتزويده بالمهارات الأساسية من خلال رسم معالم ومناهج تستمد مرجعيتها من الواقع الاجتماعي للفرد،ومنظومته الاجتماعية والثقافية بكل عناصرها المادية والمعنوية،والإصلاح التربوي كمجموعة من العمليات والإجراءات التي تهدف إلى التغير التربوي في منظوره الشامل أو في أحد جوانب العملية التربوية،وارتباط ذلك بالبناء الاجتماعي تأثيرا وتأثرا،فكان التفكير في أن تتم عملية الإصلاح التربوي من خلال مقاربة سوسيوتربوية،ترتبط ارتباطا وثيقا بالمقاربات التفسيرية الكبرى لعلم الاجتماع .

ويمكننا أن نستعرض الاتجاهات الرئيسة في سوسيولوجيا التربية، التي تُفسر من خلالها الحركة الإصلاحية للنظم التربوية ونستعرضها في ما يلي:

[1] مصطفى محسن ،**في المسألة التربوية** ،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء (المغرب)،2002، ط2 ،ص ص 41،42.

1-الاتجاه الوظيفي(التوازن)

يتفق الاتجاه الوظيفي أو ما يعرف أيضا باتجاه التوازن ،على أن المجتمع الإنساني الأصل فيه الاتفاق العام والتوازن هو جوهر طبيعة المجتمع،"فالمدرسة الوظيفية تشدد على الإجماع الأخلاقي في الحفاظ على النظام والاستقرار في المجتمع"[1].

النظام التربوي يشكل بنية فرعية ضمن البنية الكلية للمجتمع ،والتي تتميز بانتظام أنساقها وضبطها بواسطة قوانين تنظيمية يتفق الجميع حولها،فهو يرى في المؤسسة التربوية مؤسسة اجتماعية،يتلخص دورها بشكل أساسي في عملية استمرار المجتمعات وتجنيبها الصراع والتفكك،وعلى هذا الأساس يقوم الاتجاه الوظيفي على تبني جملة من المبادئ الأساسية في نظرته للتربية ودورها في الحياة، فالتربية تعمل على تحقيق هدفها الأول المتمثل في الحفاظ على التوازن في المجتمع من خلال مجابهة الطلب الاجتماعي للتربية،وتوفير اليد العاملة المدربة والمؤهلة لتلبية سوق العمل،كما أن التربية تؤدي دورا في تصنيف الأفراد كل على حسب قدرته ومهاراته لخلق مجتمع النخبة ،وخلق مجتمع طبقي مرن غير مغلق[2].

إن المدرسة الوظيفية في تشخيصها لكل أزمة تربوية،أنها لا تعدو أن تكون مجرد خلل وظيفي في عضو من أعضاء المجتمع يمكن تجاوزه فالأزمة جزئية ،لأن الأصل في المجتمع الاتزان وأي خلل يفقده توازه يجب على المدرسة أن تعمل على إعادة هذا التوازن والسعي للمحافظة عليه،ومن هذا المنطلق كان توظيف دور التربية وفق إيديولوجية النظام الرأسمالي،فالإصلاح التربوي داخل هذه المجتمعات يتخذ من الرؤية الوظيفية للمدرسة منطلقا لكل العمليات الإصلاحية الواجب القيام بها ،فتلبية حاجة المجتمع من الكفاءات الضرورية مطلبا اجتماعيا ملحا في نظرهم ،فتوقيت الإصلاح يجب أن يضبط على إيقاع الطلب الاجتماعي للمجتمع الحديث،ومن هنا تم وضع مكونات النظام التربوي بصيغته المشهورة مُدخلات ومُخرجات وعمليات وتغذية راجعة .

2-الاتجاه الماركسي (الصراع)

إن التوجه الماركسي ينبذ فكرة التوازن في المجتمع ويقر بعكس ذلك تماما، فالمجتمع في رؤيته مبني على الصراع وعدم الاتفاق،فطبيعة تكوينه من جماعات متباينة لها مصالح

---

[1] أنتوني غدنز ،ترجمة فايز الصياغ، **علم الاجتماع**، المنظمة العربية للترجمة،بيروت (لبنان)،2005 ، ص 74.

[2] شبل بدران ،حسن البيلاوي،**علم اجتماع التربية المعاصر** ،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،2003،ط2،ص20.

مختلفة ،تسعى كل جماعة لتحقيق مصالحها وأهدافها مما يؤدي إلى الصراع بينها بشكل مستمر، والنظام التربوي جزء من البنية الفوقية في تشكيلة اجتماعية واقتصادية محددة،تعمل على إعادة إنتاج العلاقات السائدة في المجتمع وفقا لصاحب القوة في ملكية الوسائل التي بها يفرض نمطا وتوجها خاصا لخدمة مصالحه وأهدافه. " يسهم النشاط التربوي الذي يكتسب بالتحليل الأخير،قدرته التعسفية على فرض تعسفه الثقافي من علاقات القوة المنعقدة بين الجماعات أو الطبقات المكونة للتشكيلة الاجتماعية،حيث يمارس من خلال معاودة إنتاجه للتعسف الثقافي الذي يرسخه،يسهم بمعاودة إنتاج علاقات القوة التي تؤصل قدرته على الفرض التعسفي،وظيفة معاودة الإنتاج الاجتماعية لمعاودة الإنتاج الثقافية"[1].

إن الاتجاه الماركسي يرفض الإصلاح التربوي،كوسيلة لإعادة التوازن الاجتماعي بل يرى في ذلك تكريس وهيمنة للطبقة المسيطرة،بل هو تغير تربوي يبرز جزء من الصراع المستمر بين مجموعات التشكيلة الاجتماعية المتناحرة والمتباينة في مصالحها وأهدافها،فالنظام التربوي يكرس إيديولوجية الطبقة النافذة والتي تسعى دوما للبقاء في المقدمة،فلابد أن تكون عملية الإصلاح التربوي عملية جذرية راديكالية شاملة تغير البُنى الاجتماعية المستبدة .

"إن التصور الماركسي للتربية قد أكد أن هذا التصور كثيرا ما أوقع البحث التربوي والاجتماعي في منزلق قدرية أو جبرية اجتماعية (Fatalisme social)،لا ترى في المدرسة غير وسيلة لإعادة الإنتاج"[2].

إن استعراض المقاربات التقليدية للإصلاح التربوي،والتي تقع على طرفي نقيض في رؤيتها لعملية الإصلاح،كانت محل نقد شديد من طرف المقاربات التي ولدت من رحم هاتين المقاربتين،حيث تشير هذه المقاربات النقدية على تركيز الوظيفية والماركسية على دراسة البُنى الاجتماعية وتأثيراتها،وإهمالها لتأثير أفعال الأفراد والجماعات في التأثير على البُنى الاجتماعية،ومن هذا المنطلق برز علم اجتماع التربية الحديث الذي يؤكد على ضرورة دراسة القيم والافتراضات والمعاني والرموز التي يتفاعل معها الفرد في المحيط المدرسي اليومي،وخطورة هذه الأشياء أنها توجه السلوك والتفاعل اليومي ومن ثم تساهم

[1] بيير بورديو، **العنف الرمزي** ، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي،بيروت (لبنان)،1994 ،ص 14.
[2] مصطفى محسن، **في المسألة التربوية**،مرجع سابق،ص 42.

في بقاء الحال كما هو،ومنه لابد "من دراسة هذه المعاني والافتراضات المسلم بها في حقل التربية،كما هي موجودة في عقول أعضاء الموقف التربوي :المدرس ورجل الإدارة والتلميذ وأولياء الأمور،كما تصنع هذه المعاني والرموز سلوكهم وتشكيل اتجاهات تفاعلهم"[1].وهذا ما طرحه علم الاجتماع التربوي الحديث في نقده للتربية القائمة حيث يوضح يونغ (young) بقوله" إن علم الاجتماع الحديث اهتم على وجه الخصوص بمسألة الفوارق المدرسية،وبالبرامج الدراسية وبفرضية مفادها أن على المدرسين ومكوني المكونين أن يكونوا عناصر للتغيير "[2]

إن تحليل الأنظمة التربوية بما تحمله من مكونات متباينة فيما بينها ،ليس من السهل القيام بذلك من خلال تبني توجها نظريا فريدا،" للنظام التربوي عادة مجموعة أحكام رسمية تحدد أهدافه وتوزع أدواره الاجتماعية على أفراده، وترسم سياسته الإدارية والتعليمية ،إلا أن الإحكام والقوانين الرسمية هذه لا تستطيع توضيح أو وصف حقيقة العلاقات الاجتماعية القائمة،في هذه الأنظمة التربوية طالما أن هناك مجموعة أحكام غير رسمية أو لاشعورية تلعب الدور الكبير في تحديد مجالات القوة والنفوذ، ورسم طبيعة العلائق الحقيقية التي تربط بين الأدوار والمراكز المختلفة"[3] فالتكامل بين النظريات المختلفة لفهم الواقع الاجتماعي والتربوي دون إغفال المؤثرات الأخرى على المجال المدرسي،فالغرق في إصلاح الجوانب التقنية والبيداغوجية من المنظومات التربوية،وإهمال الجوانب الاجتماعية والنفسية قد يجعل من عملية الإصلاح التربوي مبتورة ولا تلبي الطموح المشروع منها.

فالواقع الاجتماعي بكل تجلياته يجب أن يكون حاضرا في أي عملية إصلاحية "لا تتم التربية إلا إذا جعلنا الواقع الحي،الواقع التربوي بمقوماته المختلفة والواقع الاجتماعي بميادينه المتعددة ،واستجواب هذا المرجع وتقليبه على وجوهه المختلفة توضيحا وتحليلا ونقدا وهذا يستلزم توسيع حوار التربية مع المجتمع".[4]

---

[1] شبل بدران ،حسن البيلاوي، **المرجع السابق**، ص38.

[2] y.Bertnand،ترجمة محمد بوعلاق ،**النظريات التربوية المعاصرة** ،دار الأمان ،الرباط(المغرب)،2007،ص207

[3] دينكن ميتشل، **معجم علم الاجتماع** ،ترجمة:إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر،بيروت،1986،ط2.ص232.

[4] عبدالله عبد الدائم ،**نحو فلسفة تربوية عربية**، مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت (لبنان)،1991، ص60.

خلاصة:

يشكل الفصل الأول مدخلا هاما في الدراسة نظرا للعناصر المكونة له،ففي هذا الفصل تم تحديد إشكالية البحث وما هي التساؤلات التي يريد الطالب الإجابة عنها،مع الفروض التي يقترحها كإجابات مؤقتة لهذه التساؤلات،كما تم توضيح أسباب اختيار الموضوع وأهميته العلمية،مُعرجًا على تحديد مفاهيم الدراسة،كما تمت الإشارة لبعض الدراسات السابقة والتي تشكل سندا معرفيا ومنهجيا للطالب،وأخيرا المقاربة النظرية للدراسة بما ترسمه من معالم لفهم الجوانب النظرية لموضوع البحث.

الفصل الثاني

النظام التربوي

* تمهيد

أولا:مفهوم النظام

ثانيا:أنواع النظم

ثالثا:مفهوم النظام التربوي

رابعا:أهداف النظام التربوي

خامسا:وظائف النظام التربوي

سادسا:مكونات النظام التربوي

سابعا: أسلوب النظم والتربية

* خلاصة

تمهيـــــد

تشير الدراسات الاجتماعية إلى أن المجتمع يتكون من أنساق مختلفة،ومرتبطـــة ارتباطـــا وثيقا تهدف إلى تحقيق التكيف الاجتماعي للفرد مع بيئته وعواملها، تبرز هذه الأنساق من خلال منظومات متعددة، لعل النظام التربوي من أبرز هذه الأنظمة التي تلعب دورا بارزا في إرساء القيم الاجتماعية والمساهمة في تطور المجتمعات،وأن تأخر الشعوب أو تقدمها مرهون بمدى استجابة هذا النظام للتحديات التي يعرفهـــا العالم،نتيجـــة لتزايـــد التـــراكم المعرفي وتعقد أساليب الحياة الاجتماعية.

أولا: مفهـــــوم النظـــــــام

تعددت التعريفات للنظام حسب الوجهة التي يراها صاحب التعريف أنها تفي بالغرض منه حيث يرى البعض أنه جملة من العناصر المترابطة فيما بينها، وفق علاقات تبادلية تأثيرا وتأثرا كل جزء من النظام يؤدي وظيفة محددة،لها علاقة ببقية أجزاء النظام فـــي نـــسق تعاوني وتكامل في أداء الوظيفة الأساسية، كما يُعرف " على أنه الكيان المنظم أو المركب الذي يجمع أجزاء تؤلف في مجموعها تركيبا كليا موحدًا"[1] .

في حين يرى البعض الآخر في النظام، إطار عام لمجموعة من العناصر التـــي تتـــرابط وتتفاعل للقيام بوظيفة أو وظائف مفيدة " إطار عام مكون من مجموعـــة مـــن العناصـــر المترابطة،التي تتفاعل معا لإجراءات معينة لتحقيق وظيفة أو وظائف مفيدة"[2].

كما عرفه "نايف القيسي" في المعجم التربوي وعلم النفس " مصطلح يـــستخدم لوصـــف مجموعة من العناصر المتبادلة،التي تعمل لتحقيـــق هـــدف عام،والنظـــام لـــه مُـــدخلات ومُخرجات وعمليات وآلية التغذية العكسية"[3]

أما " توفيق مرعي" يعرفه بأنه " كل مركب من العناصر، لها وظائف وبينهـــا علاقـــات منظمة ويؤدي هذا الكل نشاطا هادفا وله سمات تميزه عن غيره، وأن هذا النظـــام يقـــيم علاقات مع البيئة التي تحيط به"[4].

يعرف" Edger Morin" المنظومة على أنها وحدة إجمالية منظمة،لعلاقات متبادلة بين عناصر عمليات وأشخاص،هذه الوحدة قابلة للتعديل الذاتي بالارتباط مع بيئتها[5]

---

[1] جمال محمد أبو الوفا ،سلامة عبد العظيم حسين، **الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم**، دار الجامعة الجديدة، بنها، 2008،ص12.

[2] نادية جمال الدين ، " وبعد أنت الآن في الجامعة" ، **مدخل إلى علوم التربية** ، تحرير سعيد إسماعيل علي ، القاهرة ،1982،ص37.

[3] نايف القيسي، **المعجم التربوي وعلم النفس** ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2006،ص376.

[4] سامي ملحم ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، 2000، ص376.

[5] بن شهرة، **الملتقى التكويني الأول لمديري المدارس الابتدائية** ، معهد عبد الحميد بن أشنهو ، وهران ، مارس 2009.

ويعرف آخر النظام هو حاصل الإجراءات المستقلة في نشاطاتها،والمتفاعلة فيما بينها في نفس الوقت لتحقيق أهداف مدروسة سلفا[1].

مما سبق ورغم تعدد التعريفات المختلفة للنظام ،غير أن هناك قواسم مشتركة بينها أجمعت جميعا على أنها يجب أن تكون ضمن محتوى أي نظام كان،فكانت أهم هذه الخصائص التي أشارت إليها التعريفات السابقة:

1- يتكون النظام من مجموعة من الأجزاء المترابطة.

2- التفاعل بين هذه المكونات تأثيرا وتأثرا لخدمة الهدف الأساسي من وجود النظام.

3- وجود نُظم فرعية بداخل النظام أي أصغر منه، في الوقت نفسه لكل نظام نظم فوقية أكبر منه.

4- الارتباط العضوي للنظام مع الوسط البيئي المحيط به، مع وجود حدود خاصة به.

5- يتميز النظام بالمرونة والقابلية للمراجعة والتعديل تجديدا وإصلاحا.

ثانيا: أنواع النظـــــــم

(1) النظام المفتوح : Opened System

وهو النظام الذي يتميز بقدر من المرونة والتفاعل مع ما يحيط به من أنظمة مختلفة، فهو في حالة تفاعل دائم ومستمر بأي نظم تحيط به و يؤثر فيها ويتأثر بها،مثل الأجهزة داخل جسم الإنسان(الجهاز التنفسي ، الجهاز الهضمي ، الجهاز العصبي)، هذا من الوجهة البيولوجية أما من الناحية الإنسانية والاجتماعية فهناك الأنظمة الاجتماعية(الأسرة ، المسجد ، المدرسة، المراكز الثقافية) والتي تمثل روح الحياة الاجتماعية فهي ترتدي إيهاب المجتمع وتعكس رؤيته للحياة وفلسفته فيها،دون إغفال جوانب التفاعل مع الأنظمة المختلفة والسعي لإعادة التكيف في كل مرة مع مستجدات الواقع الاجتماعي الجديد.

يمكننا أن نوجز مميزات النظام المفتوح في النقاط التالية:

1- يتفاعل مع البيئة.

2- توجد فيه تغذية راجعة .

3- يعيد تنظيم مكوناته بحسب الظروف البيئية.

4- يميل إلى المحافظة على استقراره وتوازنه.

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، **سند تكويني لفائدة مديري التعليم الثانوي والإكمالي** ، www.infpe.edu.dz

(2) النظام المغلق : Closed System

وهو النظام الذي لا يتأثر بأي نظم حوله ولا يؤثر أيضاً فيها، بل يعزل نفسه عن كل محاولة احتكاك أو تقارب مع الأنظمة الأخرى،فهو لا يرغب في أن تؤثر فيه مثل إجراء تجربة كيميائية ضمن إطار عملياتي محدد،وفق شروط خاصة للحصول على نتائج خاصة.

ثالثا: مفهـــــوم النظـــام التربوي:

نظرا لأهمية النظام التربوي ضمن مجموع الأنظمة الاجتماعية، تعددت المفاهيم كل وفق الرؤية التي يتصور من خلالها النظام التربوي،حيث يعرفه معجم علوم التربية ومصطلحاتها " هو مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية و الاقتصادية والسوسيوثقافية وغيرها،لبلورة غايات التربية ولأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها"[1].

في حين يعرفه "محمد عاطف غيث" في قاموس علم الاجتماع" النظام أو النسق الاجتماعي الذي يشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر (المعرفة تتضمن القيم وأنماط السلوك)،والنظام التربوي لا يشمل فقط على التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية،وإنما يشمل بالإضافة إلى ذلك على الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي"[2] فالنظام يشتمل على الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل،كما ينطوي على تعليم مهارات وقيم أساسية لازمة لاستمرار المجتمع.

كما يرى تعريف آخر أن النظام التربوي يتضمن جملة من القواعد والتنظيمات و الإجراءات التي تتبعا الدولة لتسيير شؤون التربية والتعليم، تهدف من وراءها للمحافظة على قيم ومبادئ الأمة موجهة النظام التربوي وفق هذه السياسات التربوية، التي تعكس التوجهات العامة للمجتمع "النظام التربوي في أي بلد هو عبارة عن مجموعة، من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم شؤون التربية والتعليم،وهذه النظم التربوية عامة هي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة"[3].

---

[1] عبد اللطيف الغاربي وآخرون ،**معجم علوم التربية ومصطلحاتها**،المغرب، 1994،ص308.

[2] محمد عاطف غيث ،**قاموس علم الاجتماع** ،دار المعرفة الجامعية، مصر ،2005،ص153.

[3] عبد الله الرشدان،نعيم جعنيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**،دار الشروق، عمان، 2006،ط2،ص357.

فالنظام التربوي يعبرعن فلسفات تؤسس على ضوئها المناهج التربوية،التي تُؤطر عملية التعليم على كافة المستويات التنظيمية، فهي وحدة فنية اجتماعية مزودة بجملة من الإجراءات ذات الاستقلال الذاتي في نشاطاتها المتفاعلة فيما بينها،لخدمة غرض محدد يكون نابع من فلسفة المجتمع والسياسة التربوية المعدة لذات الغرض،ومؤسساته بما تحمله هذه المؤسسات من روافد سوسيوثقافية، تعبر عن طموح وآمال الشعوب في منظومتها التربوية.

مما سبق الإشارة إليه يمكن أن نحدد جملة من الخصائص التي يتميز بها النظام التربوي نوجزها في ما يلي :

1- للنظام التربوي غايات ومرامي مرتبطة بالسياسة التربوية للأمة، ضمن إطار فلسفتها التربوية.
2- الارتباط الوثيق بين الجوانب السوسيوثقافية، وقيام النظم التربوية.
3- كل نظام تربوي يتضمن جملة من القواعد،والتنظيمات و الإجراءات المحددة لإنجاز أهدافه.
4- يعبر عن آمال وطموح الأمة في الرقي والتقدم.

رابعا: أهداف النظام التربوي

لكل نظام تربوي أهدافه الخاصة والعامة،والتي يستمدها من المرجعية الفلسفية والاجتماعية التي يقوم عليها هذا المجتمع،بما تحمله من موروث سوسيوثقافي يمتد في عمق تاريخها الحضاري والإنساني،غير أن هناك أهداف عامة يسعى كل نظام تربوي إلى تحقيقها رغبة في تحقيق التربية المثالية للفرد والمجتمع،على كافة المستويات المعرفية والنفسية والوجدانية والحركية،تكون محصلة ذلك النمو والتطور الحضاري المنشود،ويمكننا تحديد أهم هذه الأهداف في ما يلي:

1- التكيف الاجتماعي للفرد:

إن التربية تعتبر الوسيلة الفعالة للتنشئة الاجتماعية،سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة لذلك كان للتربية عند القدامى أو المحدثين أهمية كبيرة،حيث نظر إليها العديد من الفلاسفة والمفكرين على أنها القائد لحياة ناجحة وفعالة بل هي الحياة نفسها[1]،فهي تضمن للفرد القدرة على التكيف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه "فالتربية هي عملية رعاية

[1] عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب ،ليبيا –تونس، ط2،ص349.

الطفل وإنماء قابليته بإشراف الكبار،والكبار حين يفعلون ذلك إنما يضعون نصب أعينهم المجتمع الذي يعيش فيه الطفل،والذي سوف يعيش فيه وإلى شروط الحياة الاجتماعية فيه،وعاداته وتقاليده وثقافته"[1].

فالأجيال المتعاقبة في حاجة إلى تربية،لتحقيق الانسجام والتكيف مع مجتمعاتها وكذلك مع المجتمعات الأخرى،فعملية التواصل والمثاقفة ضرورة كمضادات مناعية لتحصين جسم الأمة من الانحلال والذوبان في الآخر،وهذا لا يتحقق إذا لم يؤدي النظام التربوي دوره كاملا في هذه العملية.

2- اكتساب المهارات الأساسية

يسعى النظام التربوي من خلال مناهجه التربوية،وكل آلياته المستخدمة في المجال المدرسي من أجل تزويد التلاميذ،بالقدرة على القيام بمجموعة من المهارات التي تفيدهم في مزاولة الأنشطة المختلفة للحياة،داخل المدرسة وخارجها حسب مستوى العمر والقدرات العقلية التي يتمتعون بها،إلى جانب الجوانب المعرفية التي يحصل عليها الطلاب فقد حددت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) جملة من الأهداف يسعى النظام التربوي لتحقيقها،ليتمكن الأفراد من أداء وظائفهم على أكمل وجه " لكي يكون الأفراد قادرين على القيام بالوظائف المطلوبة منهم في المجتمع لا بد من إدخال تحسينات على نوعية تعليمهم من حين لآخر، فالنظام التربوي يسعى من خلال التربية لتحقيق جملة من الأهداف تتمحور حول المحاور التالية " التعليم للمعرفة ، التعليم للعمل ، تعلم لتكون، التعليم للتكيف البيئي"[2].

كما يساهم في مساعدة التلاميذ وتوجيههم،مع مراعاة التلاؤم بين كل مرحلة عمرية والمناهج المعدة لها بما يتوافق مع النضج الجسمي،والعقلي والانفعالي والاجتماعي يتم ذلك عن طريق معرفة معدل نمو الأطفال في الجوانب المختلفة،وتوجيههم نحو المهنة أو الدراسة الملائمة لمستوى هذا النضج،حتى لا يواجه هذا الطفل إحباطات نتيجة فشله في أداء العمل،أو في عدم النجاح في في الدراسة إذا كانت غير ملائمة لنموه الجسمي أو العقلي،أولا تتفق وميوله واتجاهاته"[3].

---

[1] عبد الله الرشدان،نعيم جعنيني، **المرجع السابق**،ص36،35.

[2] جاك ديلور، **التعلم ذلك الكنز المكنون**، ، تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرون، اليونيسكو، (1996) .

[3] محمود عبد الحليم منسي، **المدخل إلى علم النفس التعليمي**، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية، ،2002 ،ص121.

3- تطوير نوعية التعليم والتعلم

يهدف النظام التربوي إلى تحسين جودة التعليم،من خلال جملة من الإجـراءات المتبعـة تتعلق بالمناهج الدراسية،وتفعيل العمـل التربـوي مـن خـلال التجديـدات التربويـة والإصلاحات التي تحدث من حين لآخر،وتحسين نوعية التعليم وتطـويره بالإفـادة مـن مستخدمات العلم والتكنولوجيا[1]

خامسا:وظائف النظام التربوي

للنظام التربوي أهمية بالغة في حياة الأمم نظرا للمهام التي يعمل على تجـسيدها ميـدانيا وتتجلى هذه الأهمية في ما يلي:

أ-يرتبط استمرار المجتمعات من خلال المحافظة على سماتها المميزة،لثقافتها المحلية وتفاعلها مع الثقافات الوافدة دون انحلال وذوبان في الآخر،ومن هنا يلعـب النظـام التربوي دورا بارزا في تحقيق أهداف المجتمع،في النمو والاستمرار مـع المحافظـة على الذات، فهو يعمل على تزويد الفرد والمجتمع بالأسس الثقافية والاجتماعية التـي تتيح له عملية التفاعل والتكيف،دون فقدان معالم الشخصية المحلية.

ب- النظام التربوي ضروري لتنظيم الحيـاة الاجتماعية،والمـساهمة فـي مجابهـة متطلبات الفرد والمجتمع في الاستقرار والأمن،ومحاربة المشكلات الاجتماعيـة فـي مهدها قبل أن تستفحل، فبالتربية يمكن محاصرة الكثير من المعـضلات الاجتماعيـة وهي في محيط المدرسة،قبل أن تقفز إلى خارج المحيط المدرسي لتنخر أسس وقواعد المجتمع .

ت- تتجلى أهمية النظام التربوي في تلبية متطلبـات المجتمـع اقتـصاديا،فلقد شـهد منتصف القرن الماضي وبداية القرن الحالي،اهتماما متزايدا بأهمية التربية في تـوفير اليد العاملة المدربة، والمؤهلة للقيام بالأعمال المختلفة بدقة متناهيـة مـضافا إليهـا التكنولوجية الحديثة والرقمنة ،وما انجر عنها من ضرورة أن يكون الفرد على قدر

[1] محمد محمود الخوالدة، **مقدمة في التربية** ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) ،2003،،ص131.

مقبول من التحصيل العلمي حتى يستطيع مسايرة التطور الحاصل في نظم المعلوماتية الحديثة،" إن التربية والتعليم لم يعد ينظر إليهما كنوع من الخدمة التي تقدم للناس بمعزل عن العملية الاقتصادية، وإنما أصبح ينظر إليهما على أنهما استثمار أساسي وأنهما مع النشاط الاقتصادي،وجهان لشيء واحد يراد بهما النهوض بمستوى حياة الفرد والمجتمع"[1].

سادسا: مكونات النظام التربوي

يتكون النظام التربوي ككل نظام من مجموعة من العناصر، التي تتفاعل مع بعضها وفق قواعد وإجراءات محددة،لتفرز بعد هذه العمليات نواتج عملها في شكل مخرجات كمحصلة تتجلى فيها قيمة وأهمية هذا النظام.

1 - **المدخلات**:

هي كل ما يدخل النظام التربوي ويكون محلا للعمليات الحاصلة ضمن إطار النظام التربوي ، كما تمثل روح النظام فبفضلها تسري الحركة والتفاعل بين هذه العناصر،والتي يكون لها بالغ الأثر في تنفيذ أهداف النظام التربوي وعاملا محددا لجودة هذا النظام من عدمها، وتتمثل هذه المدخلات كمورد للنظام في :

1 - 1 - المخلات الرئيسية:

أ/ الموارد البشرية:

وتضم كل الطاقات البشرية الموجودة ضمن إطار النظام التربوي، يأتي في مقدمة هذه الموارد التلاميذ الذين يشكلون المادة الخام،التي من خلالها يكتسب النظام التربوي أهميته وتحدد أهدافه وغاياته،والمعلمون باعتبارهم الطاقة المشرفة على تنفيذ أهداف النظام التربوي في إعداد وتكوين الأجيال" بما تمتلكه من خبرات ومعارف ورؤى وقدرات إبداعية واستشرافية"[2] ،الإدارة المدرسية بكل فئاتها كمورد بشري يسهر على الإشراف والتنفيذ وتسهيل ظروف عمل الطاقم التربوي لإنجاز رسالته على أتم وجه.

[1] الطاهر أجغيم ،**التربية والتعليم في العالم الثالث** ،مجلة الباحث الاجتماعي ، جامعة منتوري، قسنطينة ،العدد 2، (سبتمبر 1999)،ص 149.
[2] محمد الجهني، "المجتمع والتربويون تصور نظمي"، **المعرفة الأرشيفية**، (2009.06.25)،عدد93، الموقع الاليكتروني www.almarefh.org

ب/ الموارد المادية:

تعتبر الموارد المادية الشريان الضروري، في حركة التفاعل بين مكونات النظام التربوي من خلال توفير هذه الموارد كالمباني والتجهيزات المرافقة لها،فلخصائص المبـــاني دور هام في عملية التواصل، والأداء الجيد ضمن المحيط التعليمي "التصميم التكنولوجي فيمـــا يتعلق بكل من التدريس والاتصال السهل بين المجموعات المترابطة لأعضاء المؤســـسة التعليمية"[1] ، والاعتمادات المالية المخصصة للتسيير والتجهيز بالمعدات البيداغوجية خدمة لأهداف النظام التربوي،وأي نقص في الإمداد بالموارد المالية، قد تنجر عنه عواقب سلبية على السير الحسن لكل العمليات التي تتم ضمن النسق بشكل عام.

ج/الموارد المعنوية:

يتضمن الشق المعنوي من المدخلات التربوية،المناهج التربوية والمقاربات المختلفة فـــي عملية التدريس،وطرق التدريس والمفاهيم ونتائج الدراســـات والبحـــوث وتكـــون هـــذه المدخلات مرتبطة ارتباطا وثيقا بالفلسفة التربوية،والسياسات المعدة سلفا والتـــي تعكـــس التوجهات الأساسية للنظام التربوي القائم،كما تظم التشريعات القانونية المنظمـــة لـــضبط السير الحسن للنظام التربوي.

1-2-المدخلات البيئية:

كما أن هناك مدخلات تسجل وجودها في النظام التربوي قسرا،كالمـــشكلات الاجتماعيـــة القادمة من المجتمع إلى محيط النظام التربوي،والتيارات الفكرية والاتجاهـــات الـــسياسية والظروف الاقتصادية،التي يمكن أن تُملي أنماطا للقرارات وفق الظروف الراهنة، وفـــي هذه الحالة يسعى النظام التربوي إلى التعامل مع هذا النوع من الظروف بالحذر والحيطة متجنبا التصادم باحثا على حلول من خلال التجديد والإصلاح،الذي يحدث من حين لآخر في النظم التربوية.

[1] محمود عباس عابدين ،**مرجع سابق**،ص213.

2- **العمليات**:

هي كل العمليات التي تحدث داخل إطار النظام التربوي من تفاعلات بين عناصره المختلفة سواء كانت بشرية أو مادية أو معنوية،تهدف هذه التفاعلات إلى تحويل المدخلات إلى نواتج تخدم أهداف النظام وغاياته "وهي جهد هادف يتم بواسطته تغيير المدخلات من طبيعتها الأولى وتحويلها إلى شكل يتناسب مع أهداف النظام "[1].

إن عمليات التحويل تشمل كل العمليات،التي تتم ضمن النسق التربوي من تدريس وأنشطة صفية علمية ورياضية وفنية ، وإشراف تربوي ورعاية لذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين ،والتقويم التربوي بكل مراحله ومستوياته وما ينتج عنه من تجديد وإصلاح تربوي،وحوافز تشجيعية نتيجة لعمليات البحث التربوي ومراقبة كيفيات الأداء البيداغوجي وأثره على مخرجات النظام التربوي.

العوامل المؤثرة على صيرورة العمليات:

إن العمليات التي تحدث في إطار النظام محدثة تفاعلات بين مكونات النظام بهدف تحقيق الأهداف المحددة لهذا النظام ،غير أن هذه العمليات مرتبطة ببعض العوامل التي تحدد مدى الوصول بهذه العناصر أو المكونات،إلى أعلى درجات التفاعل ومن أهم هذه العوامل:

أ/ الدافعية: إن الدافعية لإنجاز الأعمال التي تحقق أهداف النظام،تتطلب تجنيد العناصر البشرية المكلفة بهذه المهمة بفضل تعزيز الدافعية لديهم،من خلال تكوين اتجاهات ايجابية نحو أهداف النظام فكلما كان الإيمان والاقتناع كبير كانت الرغبة في تحقيقه أكبر.

ب/الانسجام والترابط بين العناصر:

من المفيد لتحقيق تفاعل جيد بين مكونات النظام ،تحقيق قدر عال من الانسجام والترابط بين هذه المكونات (المدخلات) .

3- **المخرجات**:

هي كل النواتج التي يفرزها النظام نتيجة للتفاعلات،والعمليات الحاصلة بين مدخلات النظام التربوي وفق قواعد معينة،تتم داخل أطر النظام تتجلى هذه المخرجات من خلال الأفراد المتخرجين من النظام التربوي،على كافة المستويات والمراحل والأصناف ، سواء

[1] جمال محمد أبو الوفا ،سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق،ص20.

تعلق الأمر بالجوانب المعرفية أو الوجدانية أو السلوكية ،على مستوى المهارات الأدائية فرديا أو جماعيا،الاتجاهات والقيم التي يكتسبها الطالب خلال مروره عبر النظام التربوي.
يمكن أن نحدد مخرجات للنظام التربوي في :

أ/ مخرجات تامة:

يقصد بها التلاميذ الذين التحقوا بالنظام التربوي،وأنهوا مراحل تعليمهم بنجاح لغاية تخرجهم والتحاقهم بالبيئة المحيطة بالنظام لمزاولة نشاط فعال .

ب/ مخرجات ناقصة:

ويقصد بها التلاميذ اللذين لظرف ما غادروا النسق التعليمي ولم يكملوا المشوار إلى نهاية المراحل التعليمة المختلفة،بل توقفوا بعد مرحلة أو مرحلتين أي ما يعبر عنه بالتسرب المدرسي فهم من مخرجات النظام التعليمي،يساهمون حسب نشاطهم في دينامية المجتمع.

ج/ مخرجات وجدانية:

إن أي تطور في المخرجات الاقتصادية كان يعزى إلى المدخلات التقليدية،المتمثلة في (الأرض ،العمل،رأس المال) غير أن المتغيرات في المخرجات ذات الارتباط بجودة العمل بقيت عوامل غير محددة ،ومن هنا حاول علماء الاقتصاد قياس الزيادة في الناتج الوطني بدلالة المدخلات التقليدية واعتبار"الباقي نتيجة للتحسينات التي طرأت على القوى العاملة من حيث الكيف بسبب التعليم"[1] فكانت مقاربة طريقة البواقي لتحديد مخرجات لم تكن تحسب سابقا مثل:

*الأداء الجيد والإتقان في العمل.

*كفاءة الأفراد ومهارتهم في مجابهة المشكلات المطروحة على مستوى العمل.

*الانضباط والتفاني في انجاز الوظائف الموكلة لهم.

*روح العمل الجماعي والمبادرة والفعالية.

إن عملية تحليل مخرجات النظام التربوي،في أي بلد تكتسي أهمية بالغة لما ينتج عن هذا التحليل من استقراء للواحق النظام التربوي، ومن ثم القيام بعملية التصحيح والترميم المطلوبة لجوانب هامة في مكونات هذا النظام، وهذا ما أشارت إلية إستراتيجية تطوير التربية العربية (التربية المحدثة)[2] " إن وصف مخرجات أي برنامج تربوي وتحليلها له

[1] محمود عباس عابدين، مرجع سابق،ص106

[2] **استراتيجية تطوير التربية العربية (التربية المحدثة)** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية، تونس ، 2006 http://www.alecso.org.tn/index.php

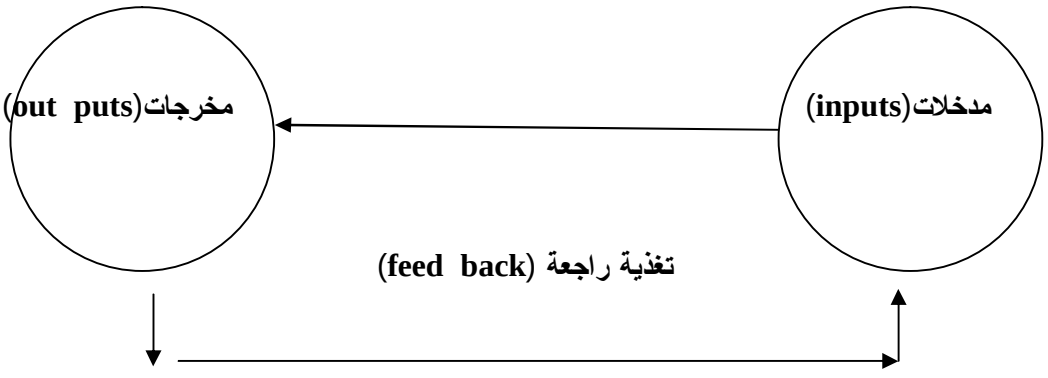
أهمية كبيرة،لأنه يزودنا بمعلومات وبيانات مهمة، تفيد في تطـــوير البرنـــامج وتعديلـــه وتحسينه في حالة إعادة تنفيذه،كما يسهم في المساعدة على اتخاذ قرار مناسب بشأن إنهاء البرنامج أو الاستمرار فيه".

إن تقويم المخرجات يتم عادة في ضوء معيارين مهمين: الأول هو مدى تحقـــق أهـــداف البرنامج وانعكاسها على هذه المخرجات مباشرة، والثاني مدى تحقق أهـــداف البرنـــامج وانعكاسها على هذه المخرجات على الأمد المتوسط والبعيد،عند تفاعل هذه المخرجات مع عوامل أخرى في حقل العمل وفي المجتمع.

4/ التغذية الراجعة:

وتعنى بالتقويم الشامل للنظام وتحديد مدى الفعالية،التي يكتسبها هذا النظـــام مـــن خـــلال عناصره المختلفة،فمن خلالها يتم متابعة ومراقبة درجة التناسق بـــين مكونـــات النظـــام وتحديد مدى تحقق الأهداف، فالتغذية الراجعة أو العكسية يتم من خلالها تحقيق التـــوازن بين مدخلات النظام ومخرجاته،بدلالة العمليات والتفاعلات الحاصلة ضـــمن إطـــار هـــذا النظام فمصطلح التغذية الراجعة أو العكسية يطلق على "نتاجات العمليـــة التعليميـــة،كما تظهر في سلوك المتعلم استجابة للمؤثرات والمثيرات،(اختبارات،مواقف، القيام بأداء)التي ينظمها المعلم من أجل التأكد من حدوث التعلم"[1].

كما يوضحها الشكل التالي :[2]



[1] نواف أحمد سمارة، **مرجع سابق**،ص70.

[2] محمد السكران، **أساليب الدراسات الاجتماعية**،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان،الأردن، 2007،ط1،ص32.

يعتمد النظام التربوي على الاختبارات المدرسية ،بكل أشكالها ونتائج البحوث التربوية ودراسة الاتجاهات كأساليب ناجعة للتغذية الراجعة ،وهذا ما يعبر عنه في تحليل النظم بالتحليل الرأسي أو تحليل المسارات ، غير أن هناك تحليل آخر يصطلح عليه بالتحليل الأفقي أو تحليل التفاعلات "ويقوم التحليل الأفقي على أساس تحليل طبيعة التفاعلات في إطار النظام ، فهو يشمل تحليل التفاعل الوظيفي والبنائي والعلائقي"[1].

سابعا:مدخل أسلوب النظم والتربية

إن استخدام أسلوب النظم في تحليل المشكلات، ووصف العلاج من خلال وضع استراتيجيات خاصة بكل مشكلة، حديث النشأة حيث يرجع استخدامه إلى التطبيقات العسكرية والصناعية،التي رافقت الحرب العالمية الثانية رغبة في تطوير صناعة الأسلحة بمختلف أشكالها، لتحقيق السبق في هذا الميدان ومن ثم انتقل إلى الاقتصاد من أجل تطوير إنتاج البضائع وتسويقها، وبعدها كان لمجال الإدارة والهندسة والفضاء اهتمامات بتطبيق هذا المدخل في حل مشكلاتها وأخيرا التحق ميدان التربية بهذا المجال، فكانت الولايات المتحدة الأمريكية السباقة لتطبيق هذا المدخل في مطلع الستينيات من القرن الماضي، من أجل المساهمة في تطوير النظم التربوية وتجويدها، ومفهوم أسلوب النظم من حيث المفهوم العام،هو منهج يسعى إلى تطبيق التفكير العلمي بشكل منهجي في تشخيص حالة أي نظام ثم اقتراح الحلول الكفيلة،بتحسين هذا النظام من خلال جملة من الإجراءات الميدانية المضبوطة، ويمكننا أن نحدد ملمحه في نقطتين أساسيتين:

1- النظرة التكاملية والشاملة التي يؤسس لها المدخل في تحديد المشكلة،وأسبابها على ضوء العناصر المشكلة لها من حيث التفاعل والنتائج.

2- الإستراتيجية الدينامية لمدخل تحليل النظم، حيث لا توجد وصفات جاهزة أو قوالب محددة للحل، بل أن كل مشكلة في أي نظام لها خصوصياتها والتي على ضوء دراستها كحالة مستقلة، يتم وضع الإستراتيجية الكفيلة بتحقيق الجودة في هذا المجال وفق خطوات محددة سلفا.

[1] محمد الجهني، "المجتمع والتربويون تصور نظمي"، **المعرفة الأرشيفية**، (2009.06.25)،عدد93، الموقع الاليكتروني www.almarefh.org

أ- خطوات أسلوب النظم

إن تطبيق مدخل النظم شهد اختلافا بين علماء التربية، كل حسب الأهداف التي يتوخاها من بحثه ، غير أنهم يجمعون على أن يتم وفق مراحل أساسية تضم الخطوات التالية:[1]

1- **وصف النظام**: تشكل مرحلة وصف النظام خطوة أساسية،في دراسة أي نظام فالوصف كعملية فنية تهدف إلى الوقوف على حالة النظام حاليا، بمعنى تشخيص الوضع الراهن والوقوف على مكامن القوة والضعف في النظام، وتحديد عناصره ومدى فعاليتها من خلال ضبط أسلوب الأداء لهذه العناصر.

2- **تحليل النظام**: ويعني تفكيك النظام إلى عناصره الأولية ، والتعرف على الصعوبات التي تعيق الأداء الجيد لعناصر النظام بكل موضوعية، والتغلغل في ثنايا النظام لتحديد العلاقة الارتباطية بين عناصره،ومن ثم رسم صورة متكاملة عن المشكلة الرئيسة وفروعها.

3- **تصميم النظام**: وهنا تأتي المرحلة الختامية للعملية، من خلال اقتراح تصميم نظام بديل للنظام السابق يتفادى المشكلات السابقة، ويحل المعضلات التي شخصها آنفا من خلال جملة من الإجراءات العملية البديلة .

في حين يقترح فريق آخر من الباحثين ضرورة، أن يتم تجريب النظام الجديد ووضعه تحت مجهر التطبيق حتى لا نكرر أخطاء الماضي ، فوضع النظام في شروط تجريبية يمكن الباحث من الوقوف على مكامن القوة والضعف ، حتى يتسنى لنا تدارك العملية وإدخال التحسينات الضرورية في وقتها وتحيينها من وقت لآخر.

ب- أسلوب النظم في المجال التربوي

إن استخدام أسلوب النظم في المجال التربوي، لم يشرع في تطبيقه إلا في منتصف القرن الماضي بهدف الاستفادة من منهجه في الرفع من مرود النظام التربوي،والوصول به إلى الجودة الشاملة، فتطبيق أسلوب النظم كما سلف له مراحل منهجية للوصول إلى المشكلة وتشخيصها ثم وصف العلاج المناسب لها بعيدا عن القوالب الجاهزة سلفا،فهو يحدد جملة من الأهداف يسعى لتحقيقها من خلال أسلوب يطبق في كل العمليات التي تحدث في

[1] جمال محمد أبو الوفا ،سلامة عبد العظيم حسين ، مرجع سابق ، ص ص 27-28.

المجال التربوي تكون محصلة ذلك:

1- الرفع من الكفاءة في التدريس عند المعلم، والتعلم عند التلميذ.

2- تدريب الطلاب على أسلوب النظرة الشاملة للموضوع المعالج،دون إهمال للجزئيات والتفاصيل.

3- الوصول بالطلاب لتخطي مرحلة المعرفة والفهم،إلى مستوى التحليل والتركيب وصولا إلى مرحلة الإبداع.

4- ربط المشكلات المعالجة بالواقع العملي للطلاب حتى يكونوا قادرين ،على تطبيق ما تعلموه على ما يواجههم في الواقع.

5- تغيير الدور التقليدي للمعلم ليصبح موجهًا ومرشدًا أثاء ممارسة الفعل التربوي.

أما في مجال البحوث والدراسات التي تستخدم أسلوب النظم في التحليل،فإنه بالإضافة للإيجابية التي يتميز بها هذا الأسلوب،يشير أهل الاختصاص أن هناك محاذير و صعوبات يجب الانتباه لها أثناء الدراسة:[1]

- يجب أن يلم الباحث بجملة من المتطلبات لبحثه،كتحديد دقيق لعناصر المنظومة وأهمية كل عنصر ومدى فعاليته، وحساب التفاعلات بين عناصر المدخلات و المعرفة الجيدة بعلم الإحصاء واستخدام الكومبيوتر،مع فهم دقيق لنظرية المعلومات والنظريات المعاصرة في الاتصال.
- بالإضافة للإحصائيات الواجب توفرها،على الباحث أن يكون مطلع على وصف دقيق ومباشر للنظام التعليمي،وتوفر المؤشرات التربوية التي توضح العلاقة التي تنشأ بين تلك الإحصائيات وبين المعطيات والبيانات العددية،مثل المؤسسات التعليمية أعداد التلاميذ والمعلمين ،الفصول الدراسية المباني المدرسية...الخ.

[1] جمال محمد أبو الوفا ،سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق،ص ص 30،31 .

خـــــــلاصة

إن النظام كمصطلح ،يدلل على التنظيم والتنسيق والجمع والتأليف بين عناصر متعـــددة، تسعى في تناسق بينها لتحقيق هدف واحد،وأي إخلال في عمل هذه العناصر ينعكس سلبا على النسق الكلي .

والنظام التربوي بكل مكوناته من مدخلات ومخرجات وتغذية راجعة الهدف منها إيجـــاد العلاقة بين المدخلات والمخرجات،وتحديـــد نوعيـــة العلاقـــة فـــي شـــقها الايجـــابي أو السلبي،ولتحقيق ذلك تقام الدراسات وتعد البحوث المختلفة للوقوف على هذه الحقيقة. لعل أسلوب تحليل النظم الذي يؤسس لنظرة شاملة لتحليل النظم،دون إهمال العناصر الجزئية وصفا وتشخيصا،ومن ثم علاجا للصعوبات التي تعترض طريق النظام التربـــوي نحـــو تحقيق الجودة الشاملة في التعليم .

الفصل الثالث

الإصلاح التربوي

*تمهيد

أولا: تعريف الإصلاح التربوي

- اصطلاحا

- إجرائيا

ثانيا: أهمية الإصلاح التربوي

ثالثا: متطلبات الإصلاح التربوي

رابعا: الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي

خامسا:آليات الإصلاح التربوي

سادسا: نماذج من تجارب الإصلاح في العالم

*خلاصـــــة

تمهيـــــد

تكتسي عملية الإصلاح أهمية بالغة في حياة الأمم، نتيجة للتغير الحاصل علـــى مـــستوى نظمها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فمن خلال عملية الإصلاح والتجديـــد المتواصل تضمن هذه الأمم تحقيق القدرة على مواكبة هذا التغير، والتكيف مع مستجدات الحاضر والاستعداد للمستقبل.

إن النظام التربوي كوحدة مركزية ذات علاقة ارتباطيه وثيقة تأثيرا وتـــأثرا مـــع بقيـــة الأنظمة في المجتمع، كان تحت مجهر الإصلاح والتجديد رغبـــة فـــي تحقيـــق الغايـــات والأهداف المسطرة ،وفي هذا الفصل نحاول أن نحدد ماهية الإصلاح التربوي وأهميتـــه وشروطه واتجاهاته، مع عرض نماذج من الإصلاح التربوي في العالم والوطن العربي.

أولا: تعريف الإصلاح التربوي

إن عملية الإصلاح التربوي تشكل محور اهتمامات المفكرين و رجال السياسة والحكم كل حسب اختصاصه ومجال عمله، وخاصة بعد التحولات التي حصلت في الولايات المتحدة الأمريكية بعد نجاح الاتحاد السوفيتي سابقا، في الوصول إلى القمر وغزو الفضاء والثورة التكنولوجية، التي وضعت اليابان كدولة خرجت منهكة من الحرب إلى قـــوة اقتـــصادية ضاربة في نهاية القرن الماضي، كل هذه التداعيات جعلت من عملية الإصلاح التربوي، تأخذ حيزا مهما في تفكير ووجدان الساعين لتحسين النظم التربوية لبلدانهم ومنها الحيـــاة بشكلها العام.

فالإصلاح التربوي لا يقتصُر فقط على طرائق التدريس، وكيفية تناولها بل يشمل معـــاني أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسية، وهذا ما أشار إليه "حسن حـــسين البـــيلاوي" فـــي تعريفه للإصلاح التربوي بأنه " يشير عادة إلى عملية التغير في النظام التعليمي أو جـــزء منه نحو الأحسن، وغالبًا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية"[1]

أما "عبد القادر فضيل" فيرى في عملية الإصلاح التربوي يمكن أن تعني " التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها ولعناصر السياسة التي توجهه"[2] .

في حين يري "محمد منير مرسي" أن "مفهوم الإصلاح التربوي يرتبط بمفاهيم متعددة منها التجديد والتغير والتطوير والتحديث "[1]

---

[1] حسن حسين البيلاوي،**مرجع سابق** ، ص 32.

[2] عبد القادر فضيل، **المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات** ،جسور للنشر والتوزيع،الجزائر ، 2009، ط1،ص63.

أما القاموس الموسوعي للتربية والتكوين يحدد إصلاح التعليم في " أن إصلاح التعليم هو تغير أساسي ومهم (changement majeur) ومرغوب فيه، في حالة أولية إلى حالة معلن عنها ومخططة، كما أن التطوير يميل إلى التغيير المستمر والعميق وهو التجديد، أما التعديل (modification) فهو تغيير جزئي يمس عنصرا معينا لا يؤدي بالضرورة إلى مجموعة العناصر التي ينتمي إليها ولا يخدمها ،أما التحويل (transformation) فهي عبارة عن تغيير كلي مع تنويع الخاصية السطحية للتغيير"[2].

وهذا ما وضحه "سات ريتشارد" في رؤيته لأنماط الإصلاحات التربوية "الإصلاح التعليمي هو جهود تبذل في جميع قطاعات النظام التعليمي أثناء إجراء التغيير،وغالبا ما تتجاوز موجباته و آثاره ونتائجه،أما التغييرات التعليمية فهي محاولات متفرقة لتغيير أو تحسين بعض جوانب النظام التعليمي دون أن يشمل النظام بأكمله"[3]

مما سبق يمكن أن نستخلص أن عملية الإصلاح التربوي والتي تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوب فيها وفق خطة منظمة، تعكس فلسفة المجتمع وتوجهاته المحورية وأن ما يحيط بهذا المفهوم يعتبر بمثابة العضو من الجسد، فالتجديد التربوي والذي يعني إجمالا" إدخال بعض العناصر الجديدة نظريا أو منهجيا ،والاستفادة منها في تجديد وإنعاش وإعادة بناء وهيكلة بعض الأساليب والطرائق الفنية والممارسة، بهدف إغناء الخبرة التربوية ولا سيما في قطاعات أو ميادين تربوية محددة ،حسب ما يعنيه التخطيط التربوي الشامل لهذا التجديد من مضامين وآماد زمنية ومستويات وتدابير للتنفيذ والانجاز"[4].

أما الإصلاح التربوي فهو عملية شاملة، تنطوي على تغييرات هيكلية وهامة في النظام التربوي وعليه يصبح الإصلاح التربوي، كجزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع[5].

---

[1] محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب، القاهرة، 1996،ص77.

4 حرقاس وسيلة ، **مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش**،مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، 2008، العدد 30، ص69 .

[3] سات ريتشارد، **تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية**، ترجمة النحاس أحمد ، مقال نشر في مجلة اليونسكو ، عدد1، 1981، ص43.

[4] مصطفى محسن، **الخطاب الإصلاحي التربوي مرجع سابق** ،ص58.

[5] دلال ملحس استيتية،عمر موسى سرحان، **التجديدات التربوية**، دار وائل للنشر،عمان (الأردن) ،2008، ،ص 42.

التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي

هو مجموعة من الإجراءات التي تستهدف مُدخلات العملية التربوية ،التي ترمي إلى تحسين المردود التربوي (مخرجات) ، من خلال التغيير الجذري أو التدريجي ضمن إطار مجموعة من الأهداف والاتجاهات والمبادئ، التي يقوم عليها النظام التربوي وتجنيد كل الفاعلين في المجال التربوي لتحقيق ذلك.

ثانيا: أهمية الإصلاح التربوي

يعتبر الإصلاح من القضايا التي شغلت بال الإنسان بشكل عام، والمفكرين بشكل خاص تحدوهم الرغبة في التطلع دوما نحو الكمال ، فمنذ "أفلاطون" وجمهوريته الفاضلة إلى "الفارابي" ومدينته الفاضلة أيضا إلى"جان جاك روسو" وما حمله كتابه" أميل " الذي ضمنه أفكاره التربوية الجديدة ومهاجمته للمعتقدات والأساليب التربوية السائدة في عصره".[1]

فكلما أحس الإنسان بدبيب الوهن والضعف بدأ يتسرب نحو نظمه المختلفة إلا واستنهض الهمم للبحث في مكامن هذا الضعف، والبحث عن أنجع الوسائل والطرق لمعالجة آثاره وتحسين حاله، والنظام التربوي ليس بمعزل عن هذا التفكير بل قد يكون مركزه الأساس نتيجة لتغلغل النظام التربوي في دواليب الأنظمة المختلفة للمجتمع، وكذا الارتباط العلائقي الوثيق بين هذه الأنظمة بمختلف توجهاتها والنظام التربوي القائم في المجتمع.

إن النظم التربوية في الدول المتطورة تجاوزت إلى حد كبير المشكلات التقليدية للنظم التربوية كمشكلة عدم تكافؤ الفرص، والتسرب المدرسي وعدم الاتزان بين الطلب الاجتماعي والتعليم وموائمة مخرجات التعليم وحاجات المجتمع ، وأصبحت تواجه اليوم أكثر من أي وقت مضى جملة من التحديات ،الناتجة عن مجتمع ما بعد الثورة الصناعية وتحقيق الرفاه الاقتصادي والاجتماعي ،لعل أبرزها خلق مجتمع المعرفة وتفعيل دور المدرسة في التغير الاجتماعي ومجابهة المعضلات الناتجة عن التسارع في وتيرة التغير الاجتماعي والاقتصادي، لكن في الدول النامية مازالت المسألة التربوية في كثير من جوانبها تعاني نفس المشاكل التقليدية للنظم التربوية، وهذا نتيجة لقصور في تحديد مفهوم التنمية والتطور كما أشار لذلك حامد عمار " أن التعليم قد ارتبط بمفهوم قاصر للتنمية وللتقدم محوره زيادة تطلعات الأفراد، وتوجيههم إلى رغبات متزايدة للإشباع الاستهلاكي

[1] عمر محمد التومي الشيباني، **مرجع سابق**،ص165.

الفردي والأسري وما يرتبط به من الطلب على الخدمات المحققة لهذا الإشباع (...)ومن هنا ارتبط ناتج التعليم بالحصول على المركز الاجتماعي المرموق، وهو طريق النفوذ واكتساب رموز السلطة متمثلة في (الدرجات والشهادات والدبلومات)، باعتبار أن مجرد الحصول عليها يضمن الحصول على الدخل والمكانة، والسلطة والتمتع بالطيبات من سلع الاستهلاك وطقوسه "[1] ، هذا ما أنجر عنه الابتعاد عن كُنه العملية التعليمية في تحقيق التقدم والنهوض بالمجتمع، ومواكبة التطور الحاصل على كافة الأصعدة ، ومع بداية العقد الأخير من القرن الماضي طفت على السطح جملة من المشكلات التربوية، لعل أبرزها السؤال التقليدي ولكن في شكله المتجدد لماذا نُكون؟ وكيف نُكون؟ وما علاقة ذلك بالواقع المحلي والعالمي؟

كل ذلك كان حافزا للمفكرين بدق ناقوس الخطر والعمل على ضرورة إحداث تغييرات وتجديدات على النظم التربوية من حين لآخر، ولمالا إصلاحات بالمفهوم الشامل للإصلاح رغبة في تكوين الفرد القادر على تحقيق الإقلاع الحضاري، مستفيدا من المجال المعرفي للمدرسة في تطوير كفاءته "المعرفة الحية ليست مجرد إضافة معلومات حديثة إلى معلومات قديمة أو مجرد استبدال لها ،وإنما هي صياغة لأسلوب في الفكر والوجدان وطرائق العمل فترسخ في المتعلم حتى بعد أن ينسى كل ما يتعلمه في المدرسة".[2]

فالمدرسة لم تعد البوابة الوحيدة لولوج عالم المعرفة فإنتاج المعرفة وتسويقها أصبحت تشارك فيه مؤسسات أخرى، فالإعلام أصبح يحتل موقعا مركزيا بكل وسائله المختلفة وخاصة بعد الثورة في مجال المعلوماتية والرقمنة، فالانترنت بات قاب قوسين أوأدني أن يكون النافذة المشتركة بين أبناء المعمورة، في مد جسور التواصل وتبادل المعارف والمعلومات كما أن سرعة التدفق الهائلة للمعلومات، صار يتطلب إصلاحا شاملا للنظم التربوية ، فهذا إيفان أليتش (Ivan ILLICH) يدعو إلى مجتمع من غير مدرسة ويتنبأ بزوال الدور المحوري للمدرسة في كتابه (Une Société sans école)،وحذا حذوه العديد من المفكرين في طرح ضرورة وأهمية الإصلاح الشامل للنظم التربوية، حتى لا يصيبها العقم الفكري، ومن هنا تتجلى أهمية الإصلاح التربوي في تزويد الناشئة بكل المستجدات في مجال العلوم والمعارف وتنمية القدرات والمهارات، اللازمة ليس للتكيف

[1] حامد عمار ، **في بناء الإنسان العربي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988، الكتاب 14،ص ص 196،197.
[2] حامد عمار ، **المرجع السابق**، ص 204.

مع الحاضر بقدر ما هي استشراف للمستقبل ولعل في الموروث الثقافي للفكر التربـــوي الإسلامي "ربو أولادكم لزمان غير زمانكم" سندا قويا لطرح فكر الإصـــلاح والتجديـــد ، فالجمود وحالة التلذذ بالاستسلام لكل ما هو عتيق، دعوة للانغلاق على الذات ومعول هدم في صرح الإبداع والتقدم نحو الآفاق الرحبة للعلم والمعرفة .

وقد أشار برنامج الأمم المتحدة للإغاثة والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي في تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (2000) تحت عنوان "خلـــق الفـــرص للأجيـــال القادمة "إلى ضرورة الإصلاح في الوطن العربي محددا ثلاث استراتيجيات مهمة لذلك:[1]

1- بناء رأس المال البشري راقي النوعية.

2- صياغة علاقة تضافرية قوية بين التعليم والمنظومة الاجتماعية والاقتصادية.

3- إقامة برنامج لتطوير التعليم على الصعيد العربي.

وفي العالم العربي كانت مسألة الإصلاح التربوي ضمن الاهتمامـــات المحوريـــة علـــى المستوى الرسمي وغير الرسمي ، خاصة مع نهاية العقد ما قبل الأخير للقرن الماضـــي سواء من طرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (ALESCO) أو المنتـــديات الفكرية والعلمية العربية لتشخيص الظاهرة ،ومحاولة تقديم رؤى لإصلاح التعليم رغبـــة في أن تتحول هذه الرؤى إلى مشاريع للإصلاح ، فهذا ضياء الدين زاهر يشخص وضعية التعليم في العالم العربي محددا سبعة عوامل لعقم العملية التربوية في العالم العربي معتبرا هذه العوامل خطايا ، لكنه يطرح فكرة الاعتراف أولا بوجود هذه الخطايا كخطوة للحـــل الجذري " ومع الإيمان الكامل بصعوبة تقديم قائمة كاملة ومجدولة لمفردات أزمة التعلـــيم العربي ، إلا أننا في هذا السياق نتقدم على استحياء ،لاختيار ما نعتقد من منظور مجتمعي أنها أهم سبع خطايا للتعليم العربي، ليس بقصد إعطاء تحليل كامل ومفصل عنهـــا ،بـــل لمحاولة الاعتراف بإشكاليتها تمهيدا لتطويقها وتحجيمها، ثم تجاوزها مـــن خـــلال فعـــل تحرري مستقبلي يمنع النظم التعليمية من القيام بعملية انتحار جماعي".[2]

إن تحديد الخطايا السبع كما حددها مرتبة تتمثل فيما يلي:[3]

1- تنمية تربوية هشة.

3علي الحوات ،**ملاحظات حول بناء القدرات البشرية "التعليم"** تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2000، جامعة الفاتح والمركز القومي للبحوث والدراسات العلمية، طرابلس (ليبيا) ، ص13.

[2] ضياء الدين زاهر ،**كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل** ، منتدى الفكر العربي ، عمان (الأردن) ، 1990، ص 43.

[3] ضياء الدين زاهر ، **المرجع السابق**، ص ص 43-50.

2- تفاقم الفجوة بين الخطابين الرسمي والواقعي (الممارس).

3- تعظيم التمايزات.

4- ارتفاع التكلفة مع انخفاض المردود.

5- تنمية البطالة.

6- تهافت محتوى التعليم.

7- غياب التخطيط المستقبلي للتعليم.

فالإصلاح التربوي بكل مفرداته أصبح ضرورة ملحة ومطلبا اجتماعيا، نظرا للأهمية التي بات يحتلها في تعديل مسار النظم التربوية نحو الأفضل، تحقيقا للجودة الشاملة في المنتج التعليمي لتلبية حاجات المجتمع ، فالاستثمار في التربية يجعل من الضروري مراعاة كل الشروط الواجب توفرها لإنجاح أي عملية تجديد أو إصلاح في النظم التربوية، حتى تكون التربية هي منبع التغير الاجتماعي ولا تكون تابعا له لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع وعدم تخلفه عن قاطرة التطور، الذي يبقى مرهونا بما نستثمره في هذا القطاع الحيوي والذي يمكن أن يسهم في تخلصنا من تجاوز الوقوف عند أسوار التراث العامر والغامر للأمة دون القدرة على بعث هذا التراث في شكل إنتاج جديد، يخدم البشرية ويسجل إسهاماتنا في دفتر التاريخ الإنساني .

ثالثا: متطلبات الإصلاح التربوي

إن عملية الإصلاح التربوي لما تتميز به من خصوصية، لارتباطها بضمان تكوين الأفراد ليكونوا قادرين على التكيف في مجتمعاتهم، والتفاعل مع مستجدات الحاضر والتطلع لآفاق المستقبل ، تجعل من الإقدام على هذه العملية يتطلب جملة من المتطلبات والشروط الواجب توفرها، والحرص على أن تكون ضمن القاعدة الأساسية لأي عملية إصلاح مرغوب فيه ، فالإصلاح التربوي على قدر من الحساسية بحيث لا مجال فيه للخطأ لأن العملية تعتبر قضية تمس المجتمع، بكل فئاته لذلك وجب أن تكون عملية الإصلاح مرتبطة بالواقع المحلي بكل تجلياته غير مفروضة من جهات خارجية، وأن تدعم برؤية تخطيطية محكمة تؤسس لإستراتيجية تعاونية، يتجند فيها الجميع لإنجاح العملية وهذا

ماأشار إليه مصطفى محسن محددا ضرورة توفر ميزتين هامتين حتى يكتب النجـــاح لأي عملية إصلاح تربوي[1].

1- ألا يكون مندرجا في إطار سياسات تربوية أو اجتماعية واقتصادية مستوردة تابعة مشروطة، ومملاة من الخارج، بل نابعة من اختيارات وأهداف، وحاجات وطنيـــة بالأساس.
2- أن يتكامل إضافة إلى إجرائيته ودقة أهدافه ، مع أنمـــاط ومـــستويات التخطـــيط الأخرى أي ينخرط فـــي إطـــار رؤيـــة تخطيطيـــة وطنيـــة عامـــة ومتكاملـــة العناصر،ضمن إستراتيجية تشاركيه وتحاوريه جماعية محكمة التقنـــين والتنظـــيم للأدوار والعلاقات.

هذا لا ينفي الانفتاح الإيجابي على تجارب الآخرين، للاستفادة منها في وضـــع الخطـــط والاستراتيجيات لتحقيق القدر الكافي من النجاح، فالتسارع الكبير في مجـــال المعلومـــات والمعارف يتطلب ضرورة تكيف السياسات التربويـــة، لتـــسمح بملاحقـــة المـــستجدات والتطورات المختلفة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات[2].

فالتدفق المعرفي الهائل الذي رافق الثورة التكنولوجية،وجعل من عملية التواصـــل بـــين مختلف الثقافات أمرا يسيرا ، وفي مقابل ذلك أصبحت عملية التواصل تتطلب قدرا معينا من التدريب يتلقاه طالب العمل ،من أجل اكتساب القدرة على جملة من العمليـــات التـــي تمكنه من الاستفادة من هذه العملية وهذا ما أشار إليه محمد جواد رضا " طالـــب العلـــم يجب أن يدرب على تشخيص وفرز وتحليل مناطق التواصل« contact zones » بـــين العلوم والثقافات الإنسانية المختلفة"[3].

إن التربية في عصر العولمة تشهد تحديا كبيرا، يحتاج إلى العمل باستمرار وبجد لمسايرة التطورات الحاصلة على مستوى التغير الاجتماعي، حتى تـــصبح التربيـــة أداة للتغيـــر الاجتماعي، وليس العكس بمعنى أن تصبح التربية تجري وراء التغير علها تلحق بـــه "إن التربية اليوم تلهث وراء التغير وتحاول جاهدة إعداد مجتمعاتنا لمسايرة هذا التطور وبذلك صار الوضع معكوسا، وأصبح دور التربية لاحق للتغير بدلا من أن يكون سابقا له"[4].

---

[1] مصطفى محسن، **الخطاب الإصلاحي التربوي**، مرجع سابق، ص39.

2 نور الدين زمام ، سعاد بن قة، **الإصلاح التربوي والتنمية**، http://knol.google.com/ ، 2010.11.14، 23:25

[3] محمد جواد رضا ، **مرجع سابق**، ص117.

[4]-محمد سلامة محمد غبارى ، **الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية**، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ، 2006،ص39.

إن الرغبة والعمل بجد ضمان حقيقي لنجاح أي إصلاح تربوي، يوفر المتطلبات الأساسية للعملية الإصلاحية والتي نوجزها في النقاط التالية:

1- التبني السياسي للعملية الإصلاحية للنظام التربوي، وفق سياسة تعليمية تستمد مرجعيتها من فلسفة المجتمع في مجال التربية، يتجسد ذلك في مشروع متكامل للإصلاح يتجند الجميع لتنفيذه كل في موقع المسؤولية المناطُ به أدائها.

2- شمولية الإصلاح التربوي ومرونته، التي يجب أن تكون صفة سائدة في مراحل الإصلاح التربوي، لضمان نجاح العملية وفق خطة تطوير وإصلاح تربوي شامل انطلاقا من المبادئ التالية:[1]

أ- شمولية التطوير التربوي المنشود بحيث يتناول جميع عناصر النظام التعليمي الرئيسية، ويجري عليها ما يتطلبه من تغيير كلي أو جزئي.

ب- مرونة إجراءات التطوير، بحيث يتيح بدائل أمام الدول لاختيار ما يتناسب مع طبيعة نظمها التعليمية وظروفها وأولوياتها.

ج- واقعية التطوير بحيث ينطلق من أرض الواقع، ويتدرج في خطوات التغيير والإصلاح بما يتلاءم ودرجة استيعاب أهداف التطوير، والتمكن من تطبيقه من قبل المدارس والتربويين العاملين فيها والمشرفين عليها.

3- السعي نحو التعليم النوعي بكل ما تحمله الكلمة، من معاني الجودة ومواكبة التغير المتسارع في الكم المعرفي والتدريب والمهارات الحياتية .

4- إعداد مناهج تربوية مبنية على آخر ما جادت به النظريات التربوية، في مجال البحث التربوي للرفع من مستوى التعليم، دون أن تهمل واقع المجتمع وفلسفته التربوية" أن يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم، وخصائص نموه وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه المجالات"[2].

5- التفاعل الايجابي مع الآخر والتفتح على ثقافة الآخرين، مع المحافظة على الخصوصية والهوية المحلية، لتدريب الناشئة على التفاعل الايجابي مع الثقافات المختلفة وفرز وتحليل مناطق التواصل وتعزيز الثقة بالنفس، في فتح نافذة للحوار مع الآخر وكما

[1] رافدة الحريري، **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية** ، دار الفكر ، عمان (الأردن) ،2007، ، ص 295 .
[2] توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، **المناهج التربوية الحديثة** ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) ، 2000 ، ص 26.

يقول المهاتما غاندي " إنني أفتح نوافذي للشمس والريح ،ولكنني أتحدى أية ريح أن تقتلعني من جذوري".

إن السعي وراء توفير المتطلبات الضرورية لعملية الإصلاح، لا شك تساهم في ضمان النجاح لأي عملية إصلاحية، ويلخص لنا أهم هذه المتطلبات الواجب توفرها بدر عبد الله الصالح في رؤيته للإصلاح الشامل :[1]

1- **التغيير التربوي**: تحديد خصائص النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي Reform » Model »بجوانبه المختلفة عن النموذج السابق: تعلماً وتعليماً وإدارةً.

2-**تطوير التعليم** :(Instructional Development) تطبيق العملية المنظمة لإنتاج النموذج المرغوب للإصلاح المدرسي.

3- **تطوير هيئة التدريس** : (Faculty Development) تنمية اتجاهات إيجابية نحو التغيير والمهارات التي يتطلبها تنفيذ التغيير .

4- **تطوير المنظمة**:(Organizational Development)

أ- منظومة لوائح وسياسات موجّهه للتغيير.

ب- مصادر مادية يتطلبها تنفيذ التغيير .

ج- ثقافة داعمة للتغيير.

د- قيادة ميسرة للتغيير.

رابعا : الاتجاهات الحديثة الإصلاح التربوي

لعل ما يميز نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي ، هو السعي الحثيث والمتواصل من طرف أغلبية دول العالم إلى إعادة تشكيل وصياغة نظمها التربوية ، وإدخال إصلاحات أو تجديدات أو تطويرات، مهما كان المصطلح المستعمل فكلها تصب في خانة البحث عن بدائل أنجع ترقى بالنظام التربوي، وتمكنه من مجارات التغير المتسارع في العالم ، والانتقال من المدرسة التقليدية بأطرها ووسائلها ومناهجها، والتي لم تعد قادرة على الاستمرار، إلى مدرسة أخرى تجعل من التكنولوجيا وما انتهت إليه النظريات التربوية من نتائج تخص التعليم والتعلم، سندا لأي إصلاح تربوي مرغوب ، وعليه كان

2 بدر عبد الله الصالح ، مرجع سابق،ص 6.

إعادة النظر في كثير من قضايا ومشكلات التربية وكيفية علاجها، في بؤرة هذه الاتجاهات التي تسعى لإحداث ثورة في منهجية التعليم والتعلم.

1- الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم

إن التقدم التكنولوجي هو خلاصة ومحصلة البحث الجاد، بهدف الاستفادة من هذه البحوث في تسهيل حياة الأفراد وتحقيق مجتمع الرفاهية ، والإنسان كرأس مال بشري تسعى كل الأمم للمحافظة علية واستغلال طاقاته في تحقيق أهدافها السامية ، ولا يمكن الوصول إلى هذا المستوى ما لم تكن التكنولوجيا مرافقة لرأس المال البشري تلبية لمتطلبات التغير نحو الأفضل، فالتطور الصناعي والتقاني على مستوى البنيات الاقتصادية لدى الكثير من الدول، جعل من الطلب على مخرجات التربية يتغير من الطلبات التقليدية في القطاعات الكلاسيكية المعهودة، إلى نمط آخر من الأفراد المزودين بمهارة التعامل مع المنتجات التكنولوجية، وكيفية توظيفها لتحقيق النمو الاقتصادي ، ولعل اليابان كان من الدول السابقة للدعوة إلى ضرورة إنشاء مدارس تلبي حاجات الصناعة كنوع متفرد من التعليم ،وقد نشأ هذا الاتجاه أولا في اليابان عام (1950) ،تحت عنوان "كليات التكنولوجيا" ثم تبنته بعد ذلك انجلترا وويلز عام (1986) تحت عنوان "كليات المدن التكنولوجية ".[1]

2- الاتجاه نحو الديمقراطية وحقوق الإنسان

إن مفهوم ديمقراطية التعليم قطع شوطا كبيرا ومراحل متباينة ليتبلور في شكله الحالي بحق الجميع في التعليم تحت مظلة مبدأ تكافؤ الفرص، ونبذ كل أشكال التمييز مهما كان شكلها أو مصدرها ماديا كان أورمزيا " إن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي ، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين "[2] فبورديو كان من الرافضين والمنتقدين لكل أشكال التمييز، والفرض لثقافة معينة لأفراد بعينهم يستفيدون دون غيرهم من هذا الواقع التربوي ، هذا ما يدعو لإعادة تحديد مفهوم الديمقراطية التعليمية من حيث مفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية من جهة ومن حيث التوزيع الكمي للتعليم جغرافيا ومن حيث التحصيل النوعي بين المتعلمين للفئات

[1] فاتن محمد عزازي،**مرجع سابق**، ص131.
[2] بيير بورديو ، **مرجع سابق**، ص7.

الاجتماعية المختلفة[1]، فالمناطق الريفية والحضرية لا تحظى بـــنفس الحقـــوق ، كمـــا أن التفاوت في رأس المال الثقافي بين الطلاب يصعب من مهمة التحصيل الدراسي ، فالأمم المتحدة من خلال المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة **(Unesco)**، تعتبر ديمقراطيـــة التعليم حق من الحقوق الإنسانية وتشدد على ضرورة نبذ التمييز مهما كان مـــصدره" إن الانتفاع بتكافؤ الفرص هو حق من حقوق الإنسان ، شأنه في ذلك شأن حق الجميع فـــي الانتفاع على قدم المساواة بالتعليم المدرسي، بصرف النظر عن دخـــل الآبـــاء أو نـــوع الجنس أو اللغة أو الانتماء الإثني"[2] فلكل هذه الأسباب طالما سعت البلدان في كل مـــرة تتبنى فيها عملية الإصلاح أو التحسين لنظمها التربوية، إلى ترسيخ مبدأ ديمقراطية التعليم بمنح الحق في التعليم لكل أبناء المجتمع دون استثناء، ومحاولة تذليل العقبات التي تقـــف حائلا دون تحقيق ذلك ، كتوفير النقل أو تقديم منح دراسية مع التكفل التام بالتلاميذ فـــي المراحل التعليمية الأولى ،فالجزائر كمثال على ذلك" تضمن الدولة الحق في التعليم لكـــل جزائري وجزائرية دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي[3] " مع جعل التعليم في المرحلة الأساسية ليس مجانيا فقط بل إجباريا بقـــوة القـــانون " التعلـــيم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (06) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة"[4]،فالإصلاح التربوي يتبني تدريب التلاميذ على الأسلوب الـــديمقراطي خـــلال التفاعل الصفي بين التلاميذ والمعلم من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة ثانية، لـــزرع بذور احترام الرأي والرأي الآخر وتبادل المعارف، وتنمية المهارات العلمية وتوظيفها في تحقيق كفايات مفيدة للمجتمع ،وهذا ما دعت إليه كل المنظمات الإقليمية أو الدولية وعلى رأسها منظمة اليونسكو في تحديدها لأهداف التعلم" في هذا الإطار جـــاءت إســـتراتيجية اليونسكو متوسطة الأجل (2008 - 2013) لتؤكد المنظمة على نهوجها وطرائق عملهـــا انطلاقا من خمسة مبادئ تتماشى مع أهداف دكار الستة. والمبادئ هي: التعليم حق مـــن حقوق الإنسان؛ التعليم يشمل التعليم النظامي وغير النظامي؛ توفير التعليم الجيد في جميع المراحل؛ والتعليم يعني جميع مراحل التعليم؛ والتعليم مدى الحياة."[5]

---

[1] علي براجل ، **اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي** ، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية الاجتماعية ، دار الغرب للنشر ، ج1،وهران (الجزائر) ، 2002،ص111.

[2] كيفين واتكينز وآخرون ، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (ملخص)** ،ترجمة سيمون البستاني وآخرون ،اليونسكو،ص 19.

[3] ج، ، ج ، د، ش، الجريدة الرسمية ، **القانون التوجيهي للتربية** 08-03 مؤرخ في 23 جانفي 2008، المادة 10.

[4] ج ، ج ، د ،ش ، **القانون التوجيهي للتربية**، المادة (12).

[5] نقلا عن موقع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ، http://www.unesco.org/new/ar/education/ ، 24-11-2010، 21:08

3- الاتجاه نحو الجودة الشاملة لمخرجات التعليم

إن الجودة الشاملة كمفهوم نما وترعرع في أحضان الاقتصاد، والعلاقات المالية والاقتصادية ذات الارتباط بالصناعة والمنتجات، إلا أنه هذا المفهوم قفز إلى التربية مع بداية العقد الثامن من القرن الماضي، فكان ظهوره لأول مرة في مجال التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد مالكولم بالديرج (Malcolm Baldridge)، الذي شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريغان عام 1981 " وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة حتى وفاته عام 1987 ، وتجدر الإشارة إلى أنه لم يقصر اهتماماته على التجارة بحكم منصبه الرسمي ،وإنما امتد اهتمامه إلى التعليم ، وأصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعة عندما أعلن رونالد بروان عام 1993 أن جائزة "مالكولم" في الجودة امتدت لتشمل قطاع التعليم " [1].

فأصبح تطبيق الجودة في المجال التعليمي، من الاتجاهات البارزة في القرن الحادي والعشرين تسعى كل الدول لتطبيق هذا الاتجاه في كل إصلاح تربوي منشود، رغبة في تحسين المخرجات التربوية تحقيقا لنجاعة النظام التربوي، ورغم تعدد المفاهيم للجودة الشاملة في التربية كل حسب العوامل التي ترتبط بالعملية، إلا أن محمود عباس عابدين وضع تعريفا يجمع العوامل المترابطة بعملية الجودة في التربية " مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية، وحالتها بما في ذلك كل أبعادها : مدخلات ،وعمليات ، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة ، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، والمناسبة لمجتمع معين وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة"[2].

4- الاتجاه نحو التنمية الشاملة

تعتبر الموارد البشرية رأس المال الحقيقي لأي أمة من الأمم وهي المخزون الاستراتيجي الذي من خلاله تأمل في النهوض والتقدم ، ولعل النظم التربوية تعتبر المعني الأول بالاعتناء بهذا المخزون، من خلال تنمية قدراته وصقلها لتتلاءم مع المعطيات الجديدة لعالم متغير ، لذا كان الاتجاه نحو التنمية الشاملة في الإصلاح التربوي في أتون العملية الإصلاحية،وخاصة عند الدول التي تعاني من مشاكل متفاقمة على كافة

[1] دلال ملحس استيتية،عمر موسى سرحان، مرجع سابق ،ص 76.
[2] محمود عباس عابدين ، **مرجع سابق**، ص 314.

المستويات،يصعب معها أحيانا من أين نبدأ الإصلاح؟فيكون التوجه في هذه الحالة نحو الإصلاح والتنمية الشاملة،كمخرج من حالة التأزم التي من الممكن أن تعطل عجلة التنمية للأمة وتشل قدراتها في النهوض، ولعل تجربة اليابان شاهد على إتباع هذه المنهجية في تحقيق الإصلاح " وقد بينت الدراسات التربوية أن أصدق تجربة في هذا الشأن هو ما حققه إصلاح النظام التعليمي الياباني، من تنمية شاملة وسريعة حيث أشارت دراسة (محمود عباس عابدين 1988)، إلى أن اليابان قد لجأ أساسا إلى الاستثمار البشري من خلال نظام تربوي جيد، وذلك بهدف تحقيق التنمية ونجح بالفعل في استخدام التعليم كوسيلة للتنمية "[1].

5-الاتجاه نحو تدعيم الذات الثقافية:

إن عملية الإصلاح التربوي تهدف إلى تحسين مخرجات التعليم، لتحقيق الرضا المجتمعي عن أداء النظام التربوي القائم ، هذا النظام الذي يستمد فلسفته من المنظومة المجتمعية التي ينتمي إليها، لذا كان لزاما أن تتجلى الهوية الوطنية بكل مقوماتها في أي عملية إصلاحية لجانب من جوانب النظام التربوي، أو في عملية الإصلاح الشامل تحصينا للذات الثقافية الوطنية "إن الاهتمام بالذاتية الثقافية كاتجاه من اتجاهات الإصلاح التربوي، يحمل عدة دلالات منها الدلالة الشخصية ،والدلالة الوطنية والدلالة الحضارية ، فمن الاعتزاز بالوطنية والشعور بالحرية والتحرر من التبعية، إلى إبراز الهوية الشخصية والحضارية ، من هنا فإن تدعيم هذا الاتجاه في الإصلاحات التربوية يعني تأصيل التربية في المجتمع، وجعلها قوة مؤثرة وموجهة لأهداف التعليم ، تواجه بالاعتراف والقبول لا بالرفض والنفور"[2] .

6- **الاتجاه نحو تلبية سوق العمل** :

لعل من دواعي أي إصلاح وفي أي مجال كان ،هو الرغبة نحو تحقيق الأفضل والنظام التربوي كونه يرتبط ارتباطا وثيقا بالمنظومة الاجتماعية، تأثيرا وتأثرا وكان ولا يزال في بؤرة الاهتمام من قبل المجتمع بكل أطيافه ، لعبت المدرسة دورا هاما في تزويد السوق بالعمالة المدربة لإنجاز مختلف الأعمال في خدمة المجتمع ، فكان التعليم التقني (بوليتيكنيك) من أهم ما تمخضت عنه الإصلاحات الجديدة، والتي تضع ضمن أولوياتها

2علي براجل ،**مرجع سابق**، ص 109.

[2] علي براجل ، **مرجع سابق**، ص115.

ضرورة أن يتعلم الطفل حرفة، يستطيع أن ينمي مهاراته من خلالها و التي يفتـــرض أن يكون قد اختارها وفقا لرغباته وميوله، فكانت النظرية البوليتيكنيكية أو الفنـــون المتعـــددة تسعى لتوظيف جملة من الأهداف التعليمية، والتربوية لتوجيه الحيـــاة الاجتماعيـــة فـــي المجتمع، فقد حددت هذه النظرية "طبيعة العلاقـــة المتبادلـــة بـــين التلاميـــذ ومدارســـهم ومجتمعهم المحلي والقومي ، وضرورة العمل على تزويد التلاميذ وإمدادهم بكافة أنمـــاط المعرفة الأساسية ،واكتساب الخبرات اللازمة للعمل الفني ، علاوة على أهمية غرس حب العمل واحترام العمل اليدوي، والسعي لتنمية القدرات والكفاءات الفردية والجماعية"[1] .

و بداية من العقد السادس من القرن الماضي بدأت الأصوات تتعالى منتقدة المسار الخطي للنظام التربوي التقليدي،الذي وصف بأنه نظام استهلك مبررات وجوده ، نظرا للمتغيرات الجديدة في المجال التكنولوجي،وأن هذا النظام أدى دوره في المجتمع الصناعي ولم يعـــد قادرا على مواكبه الجديد فكانت الدعوة لاتجاه جديد في الإصلاح التربوي، فكان التعلـــيم التعاوني أو المدرسة الدينامية من أهم الاتجاهات التي تسعى لتفعيل الممارسة التربوية في المجال المدرسي بكل مفرداته " فلقد ثبت أن العمل الجماعي التعاوني يساعد على تطوير عملية التعلم، ويحقق نتائج جيدة للتعليم وذلك من خلال العمل داخل الفريـــق ، ووجـــود الدافعية والتنافس وتوزيع المسئوليات "[2] ،ودوما لتلبية الطلب على فئات جديدة مـــن اليـــد العاملة قادرة على التعامل مع الوافد الجديد، فقد تتغير النظريات والأفكار من زمن لآخر، لكن يبقى الهدف واحد هو تحقيق التنمية والتطور، من خلال توظيف النظام التربوي بكل عناصره المختلفة.

7- الاتجاه نحو التعلم البيئي:

تعتبر البيئة الوسط الحي الذي يعيش فيه الكائن الحي، ويتفاعل مع مكوناتها المختلفة تأثيرا وتأثرا ، مستفيدا من مُقدراتها تحقيقا للتنمية في كافة المجالات، متجاهلا الآثـــار الـــسلبية الناتجة عن الإفراط في استغلال مكونات البيئة بشكل غير عقلاني ،لكن التغير الحاصـــل على مستوى التقدم التكنولوجي، والقدرة على القياس والتنبؤ بالظواهر الطبيعـــة وتحليـــل أسبابها ونتائجها، فتح المجال واسعا أمام الباحثين لتحديد أسباب التدهور البيئـــي وطـــرح البدائل الممكنة لتطويق هذا التدهور، وتحسين الوسط البيئي وكما ســـبق الإشـــارة إليـــه

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن ، **علم اجتماع التربية الحديثة** ،مرجع سابق ، ص ص 216-217.
[2] فاتن محمد عزازي ، **مرجع سابق** ، ص131.

فالمدرسة في بؤرة الاهتمام دوما، فكان لزاما الاهتمام بضرورة تنمية حب البيئة والاهتمام بها في نفوس الناشئة، منذ المراحل العمرية الأولى وهم يرتادون الوسط المدرسي، ومن خلال الإصلاح التربوي تم إدراج مجال خاص بالتربية البيئية تحقيقا للهدف المنشود وتعزيزا لأهمية المحافظة على البيئة، ومن خلاله المحافظة على الحياة ، فالأمم المتحدة تولى أهمية بالغة للتعليم في نشر الوعي البيئي وتنمية الجوانب الوجدانية والسلوكية تجاه البيئة عند الأطفال [1] مما ينعكس إيجابا على السلوك تجاه البيئة.

خامسا: آليات الإصلاح التربوي

إن الإصلاح التربوي كآلية تهدف لتحقيق الأفضل على مستوى مخرجات النظم التربوية كمحصلة ختامية للفعل التربوي بكل تجلياته ، مستهدفة جملة من العناصر المكونة للنظام التربوي والتي يسعى الإصلاح التربوي، إلى إدخال جملة من التغييرات على آلياتها لتفعيل العملية التربوية ، ليصل إلى تحقيق التقدم والتطور خدمة للفرد والمجتمع، وسعيا منه أن تكون التربية هي الفاعل الأساسي لكل تغير مجتمعي حاصل، لا أن تكون تابعا ولاحقا له علها تتكيف وفق هذا التغير، والذي يقطع أشواطا كبيرة وبوتيرة متسارعة لا يمكن الوقوف معا في حالة المتفرج، بل يجب تفعيل العناصر المكونة للنظام التربوي من حين لآخر حتى تستجيب لهذا التغير، لذلك شمل الإصلاح المناهج التربوية والمعلمين والإدارة التربوية والمجتمع وعلاقته بالمدرسة، والفلسفة التربوية التي توجه هذا الإصلاح.

1- الفلسفة التربوية الموجهة للإصلاح:

تكتسي عملية تحديد الفلسفة الموجهة لعملية الإصلاح التربوي، أهمية كبيرة في نجاح العملية، فكلما كانت الفلسفة التربوية واضحة المعالم والأهداف ، تستمد مرجعيتها من المقومات الأساسية من قيم وثقافة خاصة بالمجتمع ، كانت الضامن الأساسي لنجاح عملية الإصلاح فلا يمكن تطبيق إصلاحات تربوية، لا تستمد من مقومات الأمة وفلسفتها معالم لرسم أي إصلاح، فبرنامج الأمم المتحدة لتطوير التعليم حث على هذه الضرورة معتبرا إياها جوهر العملية الإصلاحية " أشارت الدراسات إلى أن هذا التناقض بين جودة التعليم في كثير من الدول العربية، يرجع أساسا إلى محتوى تعليمي غير مرتبط بحياة التلاميذ

[1] ديلور جاك وآخرون ، **التعلم ذلك الكنز المكنون**، ، تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرون، اليونيسكو، (1996) .

وقدراتهم"[1]، أما جاك ديلور في تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرون المقدم لليونسكو فيري أن عملية الإصلاح التربوي الناجح هي تلك الإصلاحات التي تنبع من المجتمع، ولا تفرض عليه من الخارج مما يحقق قدرا من الالتزام من جانب الشركاء الفاعلين في عملية الإصلاح، والذين يحددهم " هناك ثلاث جهات فاعلة رئيسية تسهم في نجاح الإصلاحات التربوية ،أولا المجتمع المحلي ولا سيما الآباء ،ورؤساء المؤسسات التعليمية، والمعلمون وثانيا السلطات العامة وثالثا المجتمع الدولي، وما أكثر ما كانت حالات تنجم في الماضي عن عدم كفاية الالتزام، من جانب أحد هؤلاء الشركاء فمحاولات فرض إصلاحات تربوية من القمة، أو من الخارج لم تلق بداهة أي نجاح والبلدان التي توجت فيها عملية الإصلاح بقدر من النجاح، هي البلدان التي استحثت لدى المجتمعات المحلية ولدى الآباء والمدرسين التزاما قويا، سانده حوار مستمر وبأشكال مختلفة من المساعدة الخارجية سواء أكانت مالية أو تقنية أو مهنية، فأهمية المجتمع المحلي في أي إستراتيجية لتطبيق الإصلاحات بنجاح أمر جلي"[2] .

فكل عملية إصلاح لابد أن تراعي الجوانب السوسيوثقافية للأمة، وما يرتبط بها حتى تضمن التغيير الناجح ،الذي يؤدي دوره في إحداث الإقلاع الحضاري للأمة وهذا ما برز في تجارب العديد من الأمم في العصر الحالي ، فاستعمال التربية في التغيير من أصعب التحديات لذا وجب أن تستمد مرجعيتها من الواقع الثقافي والاجتماعي الذي تنتمي إليه، وهذا ما ذهب إليه محمد لبيب في وصفه لدور التربية في عملية التغيير" فالتربية من أجل التغيير لا بد أن تعلم الأفراد أن يقوموا وبأصعب عمل، وهو الوقوف بقدم واحدة في الماضي والأخرى في المستقبل، ويظلون يشعرون بالراحة في الحاضر غير المستقر، وإن التربية لا تستطيع ذلك إلا إذا كانت مرتبطة بحقائق الثقافة التي تعيش فيها، وإلا إذا كانت على استعداد لتعليم الأفراد التعامل مع هذه الحقائق"[3].

ومن هنا بات جليا بالإضافة إلى وضوح الرؤية الفلسفية للتربية في أي إصلاح مرغوب فيه، وضرورة أن تتناغم هذه الإصلاحات مع الفلسفة الاجتماعية التي يتبناها المجتمع،فإن

---

[1] كوثر جين كوجك وآخرون ، **مرجع سابق** ، ص 13.

[2] ديلور جاك وآخرون ، **مرجع سابق** ، ص 27.

[3] محمد لبيب النجيحي ، **دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1981، ط2، ص19.

إشراك المجتمع في عملية الإصلاح التربوي لدعم ومساندة هذا الإصلاح أصبح ضرورة لا غنى عنها ،في ظل التطور الحاصل في كل الميادين ذات العلاقة بالمجال التربوي .

2- تحسين المناهج التربوية:

إن المناهج التربوية هي النبراس الذي يرسم معالم الطريق، في النظام التربوي وعلى ضوء التوجيهات المعتمدة في المنهاج، تكون فعالية المخرجات التربوية من عدمها فالمناهج التربوية في كل الأمم تحظى بأهمية بالغة، ويجرى عليها التحسينات من حين لآخر رغبة في تفعيل دورها حتى تواكب كل جديد، في مجال النظريات التربوية الحديثة فعملية هيكلة المناهج التربوية حتى تستجيب للتغيرات الحاصلة في مجال المعرفة باتت ضرورة ومطلبا ملحا ، فالانفجار المعرفي المسجل والتدفق الحر للمعلومات جعل من المدرسة التقليدية والمعلم بنمطه المعهود ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة، بل تعددت المصادر وأصبح من العسير على الفرد ضبط هذا التدفق، ما لم يكتسب مهارات معينة تساعده على كيفية التعامل مع هذه المواقف الجديدة، لعل المنهاج يكون في مستوى هذا التطلع ويلبي هذا الطموح .

فعند إحداث أي تطوير للمناهج التربوية يجب مراعاة جملة من القواعد لعل أهمها :

- التلميذ هو مركز العملية التعليمية .
- تفعيل دور المتعلم من خلال الأنشطة المدرجة والتعلم النشط والتعاوني مما يكسب التلميذ مهارات النقد والإبداع.
- استبدال بيداغوجيا التلقين ببيداغوجيا المقاربة البنائية (الأهداف).
- إعادة النظر في أساليب التقويم التقليدي،وإدراج أنماط جديدة (تشخيصي، تكويني، تحصيلي)، لأن التقييم المعتمد على تقييم مستوى الحفظ والاسترجاع عند التلاميذ يؤثر سلبا على نمو قدرات أخرى لدى التلاميذ كقدرة النقد والإبداع ،كما أن قدرات التلاميذ مختلفة من حالة لأخرى ،فقد تضعف ملكة الحفظ عند طالب وتقوى ملكة التحليل والاستنتاج ، لذا وجب أن يكون التقييم شامل لكل مظاهر القدرات لدى التلاميذ حتى يكون التشخيص فعالا ،ليتسنى للعلاج أن يؤدي دوره.

كما أن هناك جوانب أخرى يجب مراعاتها عند وضع المناهج التربوية وتعتبر من الأساسيات أهمها:[1]

- ألا يتعارض مع التراث.
- أن يكون وسيلة وليس غاية.
- مراعاة طبيعة المتعلمين وخصائصهم واحتياجاتهم.
- مراعاة بيئة المتعلمين الطبيعية والاجتماعية وربطها بالمحتوى .
- إكساب المتعلمين المهارات المتنوعة وتنمية الجوانب الانفعالية من خلال المحتوى.
- مراعاة شروط البيئة التعليمية للزمان والإمكانيات، وعوامل أخرى واختيار الكم المناسب ليؤدي وظيفته في ظل هذه الشروط.
- أن يتضمن المحتوى قضايا وحاجات الأمة من تراث وتقاليد وأوضاع اجتماعية ...الخ.
- وحدة المعرفة الدينية والمعرفة العلمية والعقلية والوجدانية.

3- تفعيل دور الإدارة المدرسية:

إن أي عملية إصلاح في أي موقع كان وفي أي زمان وتحت أية ظروف يتطلب قيادة موجهة ومديرة، تسهر على تنفيذ خطوات الإصلاح وتعمل على تتبع مراحله المختلفة إدارة وتقييما وتدخلا ايجابيا، كلما دعت الضرورة لذلك، والإدارة المدرسية معنية بشكل أساسي في كل إصلاح يمس المنظومة التربوية، فعملية الإصلاح التربوي عملية شاملة لا تستثني أي مفردة من مفردات المجال المدرسي ، لأن أي إصلاح يتبني إدخال تحسينات على جانب واحد فقط من جوانب المجال المدرسي، لن يكتب له النجاح، فبات من الضروري تزويد الإدارة المدرسية بأسباب وآليات النجاح في الإشراف على عملية الإصلاح التربوي، من خلال جملة من الإجراءات التالية:

- تمكين مدراء المؤسسات التربوية من تكوين جاد وفعال يستجيب للمرحلة الحالية بما تتسم به من تطور تكنولوجي ،ورقمنة كل الأعمال الإدارية والتربوية، فالجهل بمستجدات العمل الإداري والتربوي له عواقب وخيمة على المنظومة التربوية

[1] كوثر فادن ، **مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى** ، مجلة منتدى الأستاذ ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة(الجزائر) ،2005، عدد 1، ص 49.

وكذلك إسناد الإدارة لمن هم ليسوا أهلا لها كما يؤكد محمد بن حمودة " إصلاح الإدارة المدرسية يبدأ-أولا- بحسن اختيار مدير المؤسسة ، فمن غير المعقول أن

- يتم الاختيار على أساس اعتبارات شخصية بعيدة عن الموضوعية اللازمة، إن تعيين أساتذة غير مؤهلين للقيادة في المجال المدرسي، يؤثر سلبيا بل يؤدي إلى نتائج كارثية لا يمكن التحكم فيها ومعالجتها بسهولة وفعالية "[1]
- ضرورة التغذية الراجعة لكل المعارف والمعلومات، التي يزود بها الطاقم الإداري مما يكسبه القدرة على معالجة المشكلات في حينها .
- مراجعة القوانين واللوائح المسيرة للمنظومة التربوية، وتحيينها بصورة مستمرة لإكسابها المرونة المطلوبة.
- توفير الوسائل وترشيد استهلاكها من خلال عملية المتابعة والتوجيه.

4-تفعيل دور المجالس التعليمية والتربوية:

تلعب المجالس التعليمية داخل المؤسسات التربوية دورا بالغ الأهمية في تكوين الأساتذة وإكسابهم مهارات القيام بالعملية التعليمية، فكل إصلاح يجب أن يولي هذه المجالس أهمية نظرا لدورها الفعال في العملية التربوية فمجلس القسم والتنسيق يساعد الأساتذة في شقه العمودي أو الأفقي، في توضيح المجال البيداغوجي للأستاذ مع طلبته سواء في القسم والواحد أو المستوى الواحد، كما أن للندوات الداخلية المنعقدة من طرف أساتذة المادة الواحدة أو من طرف المفتشين دور في تزويد الأستاذ برؤى واضحة، تقلص من الهوة التي قد تنجم بين النظري والتطبيقي ،كما أن مجلس التسيير والذي يعتبر حلقة ربط بين الطاقم الإداري للمؤسسة والأساتذة يمكنه أن يساهم بشكل فعال في نجاح العمل التربوي، فكل هذه المجالس لابد من تفعيلها لتساهم بدورها في بعث الحياة التربوية ونشاطاتها داخل المؤسسة.

5-تكوين المكونين:

للمعلم دور أساسي في الفعل التربوي، فهو رقم ضروري في معادلة الحقل التربوي، لا يمكن القفز عليه أو تجاهله في أي عملية إصلاحية، تستهدف المنظومة التربوية فهذا أمير الشعراء أحمد شوقي يشيد بالمعلم ودوره الحضاري:

---

[1] محمد بن حمودة ، **علم الإدارة المدرسية (نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري)** ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة (الجزائر) ، 2006، ص19.

قـــــــم للمعـــــلم وفه التبجـــــــيلا كـــاد المعـــلم أن يكون رســولا

إن هذه المكانة التي يتمتع بها المعلم جاءت نتيجة للرسالة التي يحملها، والمهمة الموكل له القيام بها وهي تعليم وتربية الأفراد، ليكونوا أفرادا صالحين في مجتمعهم ، وأي خطأ في هذه الوظيفة قد تنجر عنه عواقب وخيمة لا يمكن تدارك مداها بـــسهولة ، بـــل تتطلـــب مجهودات مضاعفة .

يعتبر جل المفكرين التربويين أن المعلم له دور استراتيجي في العملية التربوية يتغير هذا الدور وفقا لمتطلبات كل أوان ، فعلى الرغم من أن الانفجار المعرفـــي والتـــدفق الحـــر للمعلومات صار ميزة هذا القرن الجديد، إلا أن مكانة المعلم كموجـــه ومرشـــد لمنـــابع المعرفة وكيفية استخدامها، لا زالت تكتسي أهمية بالغة " يعتبر المعلمون اليوم أكبر قـــوة منتجة في العالم لأنهم يطبقون في عملهم المعرفة المنظمة (Systematic knowkedge) ويشكلون عقول الأجيال الجديدة، بما يخدم مجتمع المعرفة واقتصادها" [1].

فالمعلم المنشود والذي يتحمل أعباء الإصلاح التربوي، للوصول بالنظام التعليمـــي إلـــى غاياته المتوخاه يجب أن يتميز بجملة من الخصائص، لعل أبرزها التكوين العلمي رفيـــع المستوى مضافا إليه التأهيل النفسي والتربوي، لممارســـة التـــدريس وتوجيـــه التلاميـــذ وإرشادهم نحو منابع المعرفة وكيفية التعامل معها لاكتسابها وتوظيفها في الحياة.

من هذا المنطلق بات من الضروري لضمان أي نجاح لعملية الإصلاح التربوي أن تُولى أهمية بالغة للمربي باعتباره حجز الزاوية في العملية التربوية، وتوفير كل أسباب النجاح المساعدة له في أداء مهامه التعليمية والتربوية والتي تتمثل في جملة من الشروط:

- **التكوين المـــستمر**: ينبغي أن يستفيد المعلمون والأساتذة، من عملية تكوينية خلال الخدمة تتميز بالجدية والفعالية والاستمرارية.
- **الوضع الاجتماعي والمهنـــي** : فكلما زاد الرضا الوظيفي عن مهنة التعليم لـــدي المربين كان له بالغ الأثر الإيجابي، على العملية التربوية الإصلاحية ، فكثير من الدول تضع من معايير جودة التعليم ارتفاع مرتبات المعلمين مؤشرا على فعاليـــة النظام التربوي.
- تكوين اتجاه إيجابي نحو عملية الإصلاح التربوي ضروري لنجاح العملية.

[1] محمد جواد رضا ، **مرجع سابق** ، ص 51..

إن دور الأستاذ في نجاح العملية التربوية من خلال ما يمارسه من أنشطة صفية مع طلابه تهدف إلى تكوين التلاميذ، وتزويدهم بالمعارف لتنمية قدراتهم ومهاراتهم غير أن الاختلاف المسجل في محصلة الرساميل المختلفة، الإنساني والاجتماعي والرمزي للأستاذة نظرا لتباين خبرتهم وقدراتهم العلمية، يطرح مشكلة وجود أساتذة يتقبلون فكرة الإصلاح ويسعون للتكوين في مجال المناهج الجديدة، في حين نسجل وجود أساتذة درسوا بمقاربات سابقة يرفضون تقبل المقاربة الجديدة ،هذا المشكل يجب الانتباه له من البداية بتكوين الأساتذة وتحفيزهم ،وهنا تكون المحفزات ضرورية لحدوث استجابة فالمحفزات قد تكون مادية أو معنوية.

6-توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية:

مما لا شك فيه أن نهاية العقد الأخير من القرن الماضي، وبداية القرن الحالي كانت تحمل العديد من المؤشرات، التي توحي بأهمية التكنولوجيا في المجال التربوي بعد ظهور الحاسوب، وتوسع شبكة المعلوماتية (الانترنت) وتوفر الوسائط الإعلامية المتعددة وسهولة استخدامها بعد تبسيط كيفيات التعامل معها، بات من الضروري أن تلج المجال التربوي، لتسهيل الفعل التربوي بكل مراحله ، ومن هذا المنطلق فأي عملية إصلاحية للنظم التربوية لا تراعي مستجدات العصر لن يكتب لها النجاح .

إن إدخال التكنولوجيا للمجال التعليمي ليست وليدة اليوم، بل في كل مرة يحرز الإنسان سبقا علميا إلا وكان للمدرسة نصيب من هذا الإنتاج، ولما لا وهي الحقل الذي ينطلق منه المفكرون والمبدعون ليسبروا أغوار المجهول، تحقيقا لأهداف العلم فمنذ اختراع المجهر مرورا التلفزيون،والسينما والفيديو إلى الكومبيوتر والانترنت كلها أدوات تعكس تطورا تكنولوجيا معينا، تمت الاستفادة منه في المجال التربوي كل في حينه " تستخدم نظم التعليم التكنولوجيا لزيادة كفاءة التخطيط ، ومحاكاة التغيرات المحتملة ، وتنظيم الجداول ، وحفظ السجلات ، والتأكد من المحاسبة ودعم العمليات الإدارية والتنظيمية الأخرى"[1].

كما تسعى العديد من الدول لاستغلال الثورة التكنولوجية في مجال الاتصالات إلى جعل التربية والتعليم ضمن شبكة واحدة، مرتبطة بكل ماله علاقة بالنظام التربوي وهذا ما وضعه مجلس الواحد والعشرون لنظم التربية في الولايات المتحدة الأمريكية كهدف "

[1] فرانك ويثرو وآخرون ، **إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين** ، تر : محمد نبيل نوفل ، الدار المصرية اللبنانية ، 2008، ط1، ص48.

يرتبط التلاميذ والمدارس ونظم التعليم والمجتمعات المحلية على مدار الساعة ببعضهم وبالعالم عن طريق التكنولوجيا التفاعلية الغنية بالمعلومات" [1]

إن الفعل التربوي على مستوى التطبيق داخل حجرات الدراسة وخارجها، يتطلب جملة من الوسائل المساعدة على فعالية العملية التربوية ،" يستخدم 1700 طالب تقريبًا في مدرسة كيرنس هاي/ الولايات المتحدة أداة جديدة في تعلمهم هيiPod ، تحقيقًا لما يُسمى "صفوف القرن الحادي والعشرين"، إذ تلقت المدرسة في الصيف الماضي منحة بقيمة مليون دولار في إطار برنامج حكومي لتعزيز التربية من خلال التكنولوجيا، أُنفقت على شراء أجهزة iPods للطلاب وأجهزة iPads للمعلمين. وقد هيّأ استخدامها ما يماثل مختبر حاسوب في كل صف، وأدّى إلى إدماج الطلاب في الدرس بصورة فاعلة،وتغيير أساليب التدريس بصورة أفضل"[2]، فهذه الوسائل الحديثة تُمكن التلميذ من التعلم الذاتي نظرا لسرعة التدفق المعرفي، وضرورة أن يتكيف التلميذ والمعلم مع كل جديد ، بات من الضروري الاعتماد على وسائل جديدة أو ما صار يعرف بالتكنولوجيا التفاعلية من خلال توظيف الوسائط المتعددة في الإعلام والاتصال، لخدمة التربية والتعليم لضمان نجاح العملية الإصلاحية للمجال التربوي.

7- الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

إن المدرسة بما تحويه من مفردات تشمل المعلمين والطاقم الإداري تعتبر صورة نموذجية مصغرة للمجتمع برمته،وهي في تفاعلها مع المجتمع تأثيرا وتأثرا تعكس الجوانب السوسيوثقافية والتربوية للمجتمع ،حيث عنى الإصلاح التربوي بهذه العلاقة وأولاها اهتماما بالغا لما تمثله المدرسة من علاقة وطيدة بالمجتمع الذي تنتمي إليه، فكانت القوانين الموجهة للتربية تركز على الوظيفة، وتسعى لوضع الأسس والقواعد الضرورية لتمكين المدرسة من القيام بواجبها التربوي والاجتماعي، فكان تأسيس جمعيات أولياء التلاميذ وتفعيل العلاقة داخل الوسط التربوي، وتنظيمها قانونيا واعتبار المدرسة شريكا فاعلا وفعالا في النظام التربوي، من خلال ما أسند لهذه الجمعيات من أدوار هامة.

[1] فرانك ويثرو وآخرون ، **المرجع السابق** ، ص32.

[2] http://www.sltrib.com/sltrib/home/50618043-76/students-ipods-kearns-ipod.html.csp. 09:59:32 2010/12/18.

سادسا: نماذج من تجارب الإصلاح في العالم

الإصلاح التربوي أصبح ضرورة تعليمية ومطلبا اجتماعيا، فرضته متغيرات العصر وعدم الرضا المجتمعي عن الأداء التربوي ، من خلال مؤشرات تحدد مستوى التحصيل الدراسي للطلاب خلال المراحل التعليمية المختلفة ، لذلك سعت العديد من الدول إلى المبادرة لإصلاح نظمها التربوية كلما أحست بدواعي هذا الإصلاح .

إن الإطلاع على تجارب الآخرين في الإصلاح التربوي يشكل مجالا خصبا للمقارنة والتحليل رغبة في الاستفادة من هذه التجارب، كموروث إنساني نتشارك فيه جميعا يحدونا هدف واحد ،هو الوصول بنظامنا التربوي إلى مصاف الأنظمة التربوية ذات الفعالية العالية تحقيقا للجودة الشاملة في المجال التعليمي ، وعليه تم اختيار نماذج من العالم العربي وأخرى من العالم الغربي، مع التركيز على الدول التي حققت قفزة نوعية في نظمها التعليمية مثال ذلك النظام التربوي في اندونيسيا .

1- النظام التربوي والإصلاح في أمريكا

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية القوة الاقتصادية والعسكرية الأولى في العالم بعد زحزحة المنافس الأول سابقا الاتحاد السوفيتي، بعد أن كان التنافس شديدا بينها وبين غريمها الأول في كافة المجالات على تحقيق السبق، فكان المجال التربوي مسرحا أساسيا في هذا التنافس المحموم للوصول إلى أفضل مخرجات للعملية التربوية،تُمكن أمريكا من تحقيق السبق وضمان تقدمها في كافة المجالات ، وتستمد هذه الفلسفة في الحياة من المنهج البراغماتي في الولايات المتحدة ، فالاهتمام بالإنسان كمحور للعملية التربوية، وإقامة الحياة على أساس من التنافس لتحقيق أهداف النهج الرأسمالي ، كانت دوما هي الموجه لكل عمليات الإصلاح التي شملت نظامها التعليمي.

المبادئ العامة للتعليم الأمريكي:[1]

- رفض الأخذ بفكرة التوجيه العقائدي وفرض النظم من الخارج، على اعتبار أن ذلك يمثل السلطة الديكتاتورية .
- التأكيد على التهذيب التلقائي بغرض حسن التكيف مع المواقف، أو الحصول على الشخصية البناءة النافعة للجميع.

[1] جمال محمد أبو الوفا ،سلامة عبد العظيم حسين ، **مرجع سابق** ، ص 121 ، 122.

- الأخذ بفكرة المدرسة العامة ، من أجل مناهضة الطائفية ،على اعتبار أن إنـــشاء مدرسة لمذهب ديني تمثل مخالفة للروح الأمريكية.
- التأكيد على الهيمنة المباشرة للشعب على منظومة التعليم ، على اعتبار أن التعليم يعد مسئولية المجتمع.
- الاهتمام بالفروق الفردية وذلك من خلال وجود اختيارات للطالب بين المقـــررات الدراسية ، مع النمط الموحد في المناهج الدراسية.
- الاهتمام بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل طالب بغض النظر عن اللون أو الجنس أو الموطن أو العقيدة.
- الاهتمام بالمدرسة الشاملة من خلال تقديم برامج متنوعة سواء كانت أكاديمية أو فنية وذلك من أجل مواجهة احتياجات وميول الطلبة.

قامت الولايات المتحدة الأمريكية بإدخال إصلاحات على نظمها التربوية من حين لآخـــر حسب مقتضيات الظروف الداعية لذلك ، ولعل سنة 1983 وما حملته من خلال تقريـــر أمة في خطر "Nation at Risk" يعتبر الصرخة الأخيرة في نهاية القرن الماضي والتي تستحث الأمريكيين ،على ضرورة مراجعة نظامهم التربوي ووضع الاستراتيجيات الكفيلة والتي تضمن لهم الريادة في القرن الحادي والعشرين، الذي يتميز بالتدفق المعرفي الحـــر والسريع ،ويتسم هذا التقرير بتحديده لعدة أهداف إجرائية يتم من خلالها تشخيص النظـــام التربوي الأمريكي والعالمي، ووضع الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق التقدم والتحـــسن فـــي مخرجات هذا النظام ، فكانت أهدافه كالتالي:

- القيام بالتقييم الشامل والموضوعي لكل جوانب النظام التربوي الأمريكي في جميع مراحله من الابتدائي إلى الجامعي.
- المقارنة بين النظام التربوي الأمريكي والنظم التربوية الأخرى في الدول المتقدمة بشكل عادل دون تحيز للنظام الأمريكي.
- اقتراح توصيات مركزة وشاملة لفك رموز الأزمة في النظام التربوي الأمريكـــي وعلاجها.

فكانت المناهج الدراسية في صلب العملية الإصلاحية دون التركيـــز علـــى منـــاهج دون غيرها ، بل كانت كل العلوم التجريبية و الإنسانية والاجتماعية، مثار نقاش وإثراء من

طرف الباحثين والمختصين رغبة في تحقيق الأفضل ، وانخرط في العملية المجتمع بكل أطيافه ووسائل الإعلام بكل أصنافها ،بل تم إنشاء مواقع الكترونية[1] ،متخصصة في معالجة موضوع الإصلاح التربوي لفتح مساحة وآفاق رحبة لكل الآراء والاتجاهات، لتحقيق أعلى درجات الرضا المجتمعي عن الإصلاح التربوي.

لقد كان لهذه الخطة التي تتبنى التشخيص الجاد ومن ثم وصف العلاج أثر جيد على النظام التربوي الأمريكي، رغم بعض الأصوات المنتقدة لعملية الإصلاح التربوي وآلياته فقد ركزت الولايات المتحدة على أهمية إعداد المعلمين، وذلك بتعزيز تكوينهم في المجال التخصصي لمادة التدريس دون إغفال جوانب أخرى لا تقل أهمية كالجانب الثقافي والتربوي والأخلاقي ، إن المعلم في المدرسة الأمريكية لا يتم إعداده فقط لوظيفة التلقين أو مد الطلبة بالمعلومات ،وإنما من أجل تدريبهم على كيفية التعامل مع المعرفة وتعزيز روح النقد والإبداع لديهم ، كما أن الاهتمام بالموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة مكانة بارزة في إصلاح النظام التربوي، فكان للتربية الخاصة هيكلها التنظيمي وطرق إعداد المكلفين بإدارتها والإشراف عليها ،أما التلاميذ الموهوبين فقد تم العناية بهم رغم الاختلاف حول مفهوم الموهوب، غير أن النظام التربوي الأمريكي وضع مجموعة من الأهداف المحددة لرعاية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية:[2]

- تنمية القدرة الابتكارية .
- القدرة على العمل والتخطيط باستقلالية.
- تطوير اليقظة والمبادرة لديهم.
- مشاركة الآباء ومعلمي المدرسة في تقديم رعاية أفضل لأبنائهم الموهوبين.
- تدعيم الارتباط الوثيق بين المدرسة والبيئة المحلية من خلال الزيارات الميدانية.
- أن يقتصر دور المعلمين على التوجيه والتشجيع.
- اختيار التلاميذ ما يدرسونه حيث تتاح لهم الفرصة للمشاركة الفعالة في الوحدات الدراسية.

[1] http://www.edreform.com

[2] جمال محمد أبو الوفا ،سلامة عبد العظيم حسين ، **مرجع سابق** ، ص 184، 185.

إن التقرير السابق الذكر "أمة في خطر" دفع بأمريكا إلى الشروع في الدراسة والبحث بمناسبة مرور 15 سنة على صدوره، ففي 1998 شرع في دراسة حول النظام التربوي الأمريكي تهدف إلى إعداد مشروع قانون تعليم أمريكا، يكون بمثابة النبراس للقرن الحادي والعشرين فجاء ،هذا القانون متضمنا الأهداف القومية للتعليم وتبناه الكونجرس في الولايات المتحدة يحدد أهدافا يجب تحقيقها بحلول عام 2000 وهي :[1]

- يبدأ جميع التلاميذ المدرسة مستعدين للتعلم.
- تزيد نسبة التخرج في التعليم الثانوي إلى 90%على الأقل.
- ينهي جميع التلاميذ الصفوف 4 و8 و12 وقد أتقنوا دراسة مواد جادة، تشمل: الانجليزية والرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية، والتربية الوطنية ونظام الحكم والاقتصاد والفنون والتاريخ والجغرافيا.
- تتأكد كل مدرسة من أن جميع التلاميذ قد تعلموا استخدام عقولهم بطريقة جيدة ، بحيث يصبحون مستعدين للمواطنة المسئولة ،ومواصلة التعلم والعمل المنتج في الاقتصاد الحديث.
- يحرز تلاميذ الأمة المركز الأول على العالم في الإنجاز في الرياضيات والعلوم.
- يصبح كل بالغ متعلما، يمتلك المعرفة والمهارات اللازمة للمنافسة في الاقتصاد العالمي ، ويمارس حقوق المواطنة وواجباتها.
- تصبح كل مدرسة خالية من المخدرات والعنف والسلاح والكحول، وتوفر بيئة يسودها النظام وتساعد على التعلم.
- يفيد المدرسون من برامج التطوير المهني ، ويحصلون على المعرفة والمهارات اللازمة لتعليم جميع التلاميذ وإعدادهم للقرن المقبل.
- تشجع كل مدرسة على تكوين شراكات من أجل زيادة اهتمام الآباء ومساهمتهم في تطوير النمو الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي للأطفال.

إن الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية أولى أهمية كبرى للأطفال وضرورة توفير التعليم لكل الأطفال حتى لا يبقى الأطفال بعد عام 2001 خارج نسق التعليم ، تم

[1] فرانك ويثرو وآخرون ، **مرجع سابق** ، ص 72.

ذلك باقتراح من إدارة بوش الابن بعد توليه الحكم مباشرة وقدم المشروع الذي حمل شعار (**No Child Left Behind Act of 2001**)* إلى مجلس الشيوخ بتاريخ. 2001.05.23 الذي صوت عليه بالأغلبية ليصبح قانونا بتاريخ 2002.01.08 ، ومن أهم ما جاء في مشروع هذا القانون :

- يدعم المعايير المستندة إلى إصلاح التعليم ، الذي يقوم على أساس الاعتقاد بأن وضع معايير عالية،ووضع أهداف قابلة للقياس تمكن من تحسين النتائج الفردية في التعليم.
- قانون يطلب من الولايات تطوير المهارات الأساسية المقررة ، والتي تعطى لجميع الطلاب في صفوف معينة.

إن الاهتمام بالتعليم القاعدي والأساسي في الولايات المتحدة لم يأتي من فراغ بل جاء نتيجة لدراسات وأبحاث تمت على كافة المستويات، تهدف إلى تحسين مخرجات التعليم وكان للارتباط الوثيق بين التكوين الجامعي والأساسي والثانوي، دورا في حرص الدولة على هذا الاهتمام الذي امتد إلى التعليم الجامعي، حيث أنشأ مجلس اعتماد التعليم العالي سنة 1997 ويعد هذا المجلس منظمة قومية مركزية، تقوم بتنسيق أنشطة الاعتماد في الولايات المتحدة، وتضم أكثر من 3000 كلية وجامعة و60 (ستين) من المعتمدين المختصين قوميا ومحليا ، ويضم المجلس لجنة مكونة من (16) عضوا من رؤساء الجامعات وعمداء الكليات وممثلين لجهات رسمية وأهلية.[1]

يضطلع هذا المجلس بمهمة تحقيق الجودة الشاملة في نظام التعليم، ووضع المعايير المناسبة لذلك ، كما يساهم في تحسين النظم التربوية من خلال مراجعة البرامج وتقييمها كما يقدم خدمات لفائدة تطوير النظام التربوي، بتوفير المعلومات والإحصائيات وإقامة المؤتمرات والندوات المهتمة بقضايا التربية والتعليم.

* (NCLB supports standards-based education reform, which is based on the belief that setting high standards and establishing measurable goals can improve individual outcomes in education The Act requires states to develop assessments in basic skills to be. given to all students in certain grades). http://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act 10/12/2010 19:28:11

[1] جمال محمد أبو الوفا ،سلامة عبد العظيم حسين . مرجع سابق ،ص 198.

2 - النظام التربوي والإصلاح في فرنسا

إن نظام التربية والتعليم في فرنسا مر بمراحل متباينة، حتى تبلور في شكله الحالي فالتعليم كان من اختصاص المدارس الدينية تشرف عليه الكنيسة، وفي هذه المدارس يتلقى التلاميذ المبادئ الخاصة بالدين المسيحي، بالإضافة إلى القراءة والكتابة وكان للكنيسة الكاثوليكية دورا بارزا في ذلك، لكن بعد الثورة الفرنسية احتدم الصراع بين الكنيسة والدولة حول السيطرة على النظام التربوي، فكان نتيجة لذلك إلغاء المدارس الدينية ذات النشاط السياسي، وإنشاء مدارس عامة ومجانية علمانية مرت بمراحل عدة لتتبلور في شكلها الحالي وفق جملة من المبادئ الأساسية:[1]

- **حرية التعليم** : : تعتبر الدولة الفرنسية حرية التعليم عام أو خاص مظهر من مظاهر حرية التعبير وقد أقره قانون (loi Debré) رقم 59-1557 مؤرخ في 1959.12.31 ، كما أن الدولة تحتفظ بحقها في إصدار الشهادات، والرتب العلمية وأي شهادة لا يتم التصديق عليها من الهيئة الحكومية لا قيمة لها.
- **مجانية التعليم** : تم إقرار مبدأ مجانية التعليم الابتدائي العام، من أواخر القرن التاسع عشر بموجب القانون الصادر في 16 يونيو 1881، وقد تم تمديده في التعليم الثانوي بموجب القانون الصادر في 31 مايو 1933 .
- **الحيادية**: التعليم في فرنسا يطالب بالحياد الفلسفي والسياسي اللازم للمعلمين والطلاب.
- **العلمانية**: مبدأ العلمانية في الدين هو أساس النظام التعليمي الفرنسي منذ أواخر القرن التاسع عشر، التعليم العام علماني بموجب قوانين 28 مارس 1882 و30 أكتوبر 1886، فهي تضع التزام التربية والتعليم والقوى العاملة والبرامج بمبدأ العلمانية ،وقد برزت أهمية القيم العلمانية في المدارس من خلال قانون 09 ديسمبر 1905 المُنشأ لعلمانية الدولة.

إلزامية التعليم: التعليم إلزامي في فرنسا للفرنسيين أو المقيمين على التراب الفرنسي بموجب القانون (loi Jules Ferry du 28 mars 1882)،من سن السادسة إلى غاية

[1] http://www.education.gouv.fr، 10:00:13 2010/12/10

(13-14 سنة) بموجب قانون 1936.08.09، ثم تم تمديده إلى غاية 16 سنة بموجب مرسوم رقم 59-45 مؤرخ في 1959.01.06.

لذلك يتيح القانون الفرنسي للعائلات خيارين لتعليم أبنائهم:

- الانخراط في المدارس العامة أو الخاصة.
- توفير التعليم للأطفال بوسائلهم الخاصة (مع الإشعار المسبق بذلك).

أهم الإصلاحات التربوية في فرنسا

2-1- مشروع الإصلاح التربوي " بول لونجفين"

مر النظام التربوي الفرنسي بالعديد من الإصلاحات، سنركز على أهم هذه المحطات وخاصة مع منتصف القرن الماضي حيث جاء ت إصلاحات لونجفين أو ما أصطلح عليه ب **(Le plan Langevin-Wallon)*** 15 مارس1944،والذي جاء نتيجة لتقرير اللجنة التربوية لإصلاح التعليم التي وضعت تقريرا عرف بتقرير الجزائر والذي عزا الهزيمة المهينة إلى النزعة النظرية المتطرفة في التعليم الثانوي الفرنسي[1]،هذا المشروع الإصلاحي الكبير والذي كان يرى فيه من أشرفوا على إعداده وتنقيحه، فرصة حقيقية للأطفال فرنسا لتلقي التدريب والحصول على الثقافة الأكثر تطورا ، بحيث يمكن الوصول إلى وظائف أعلى حقا لجميع الذين لديهم القدرة على ممارستها، وهذا يحقق النخبة اللازمة والمستحقة لذلك والتي تتجدد من المساهمات الشعبية.

ومن أهم ما جاء في خطة لونجفين لإصلاح التعليم في فرنسا ما يلي:

- ضرورة جعل التعليم مجاني وإلزامي مع التأكيد على الطابع العلماني للتعليم.
- توحيد المقررات التكميلية والكليات والمدارس الثانوية(مشروع المدرسة الشاملة).
- تحديد عدد التلاميذ في الفصل ب(25 طالبا) .
- ضرورة التناسب بين العمر وعدد الساعات الدراسية للتلاميذ:

* « La possibilité effective, pour les enfants français, de bénéficier de l'instruction et d'accèder à la culture la plus développée, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance, mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires ». http://fr.wikipedia.org/wiki/Rapport_Langevin-Wallon 10/12/2010 23:38:01

[1] محسن خضر ،**مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل**،الدار المصرية اللبنانية،2008،ط1،ص.26

- 10 ساعات أسبوعيا أو 02 ساعتان يوميا للفئة العمرية من 07- 09 سنوات.
- 15 ساعة أسبوعيا أو 03 ساعات يوميا للفئة العمرية 09-11 سنة.
- 20 ساعة أسبوعيا أو 04 ساعات يوميا للفئة العمرية 11-13 سنة.
- 25 ساعة أسبوعيا أو 05 ساعات يوميا للفئة العمرية من 13-15.
- إعطاء أهمية بالغة للعمل اليدوي وتدريب التلاميذ على الاندماج في الحياة.
- إدخال الإرشاد النفسي والتوجيه الفعال للتلاميذ ومساعدتهم.
- إدراج مادتي التربية المدنية والأخلاقية في المناهج الدراسية.

2-2- مشروع الإصلاح التربوي " هنري والون"

لقد كانت إصلاحات لونجفين قاعدة هامة لكل من جاء بعده، لبناء تصورات لإكمال جوانب في الإصلاح من أجل تحسين مخرجات العملية التربوية، حيث أوصت بضرورة إصلاح التعليم الثانوي والعالي ، وتشكلت بعد ذلك لجنة برئاسة " هنري والون " **Henri Wallon** "الاختصاصي بعلم نفس الطفل، وقد قدمت اللجنة عام 1947م تقريراً مطولاً لتطوير التعليم الفرنسي، ومن أهم توصياتها ضرورة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم والتركيز على الجانب الإنساني في التعليم لغرس قيم المساواة والعدالة وحقوق الإنسان في نفوس الطلاب.

فكانت القرارات والمراسيم المنظمة للتعليم في فرنسا نتيجة لمقترحات هذه اللجنة برفع سن التعليم الإلزامي إلى 16 سنة بموجب المرسوم مرسوم رقم 59-45 مؤرخ في 1959.01.06.

أما بالنسبة للتعليم العالي فإن اللجنة المكلفة بدراسة ملف التعليم العالي والتي كان ضمن فريق "هنري والون" 1947 ، فقد شخصت حالة من ضعف التحصيل العلمي عند الطلاب رداءة في نوعية أساليب التدريس المعتمدة في الجامعات،كل هذه الأسباب دعت لإحداث تغييرات في الهيكل التنظيمي للتعليم العالي وفي أساليب التعليم بالجامعات.

2-3- إصلاحات ماي 1968

بعد الإصلاحات التربوية المطبقة في عام 1947 والتي حاولت أن توفر مجالا خصبا لتكوين النخبة المستنيرة، التي تستطيع المساهمة في التقدم والرقى ، بدأت تطفو على السطح مجموعة من المشكلات، ذات الارتباط بالتغير الاجتماعي الحاصل في فرنسا

فالنمو الديمغرافي المتسارع،وخاصة بعد إقرار البرامج المشجعة على ذالك بعد الحرب العالمية الثانية ،مما سبب مشاكل الاكتظاظ داخل الحجرات حيث بلغ في الصف معدل التلاميذ في دور الحضانة كمعدل رقم مرجعي خمسون تلميذا[1].

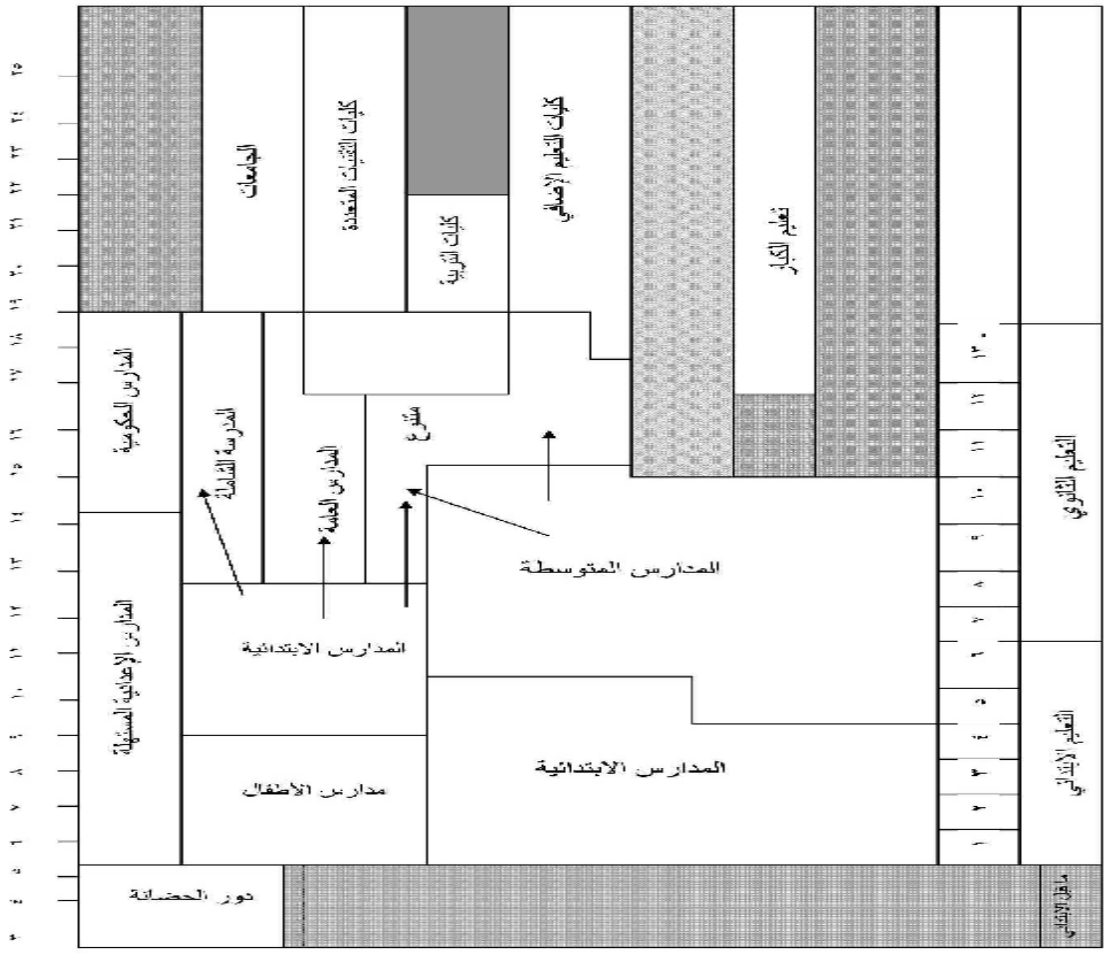
بالإضافة إلى معاناة الجامعات من صعوبة استقبال الطلبة الوافدين الجدد من مختلف الطبقات الاجتماعية التي أصبحت تهتم بالتعليم العالي، نظرا للتقدم التكنولوجي وتحقيق الرفاه الاقتصادي المسجل ،كما أن تزايد العاطلين عن العمل من صفوف المتخرجين ساهم في تعميق الأزمة ، فعملية التكوين في الجامعات الفرنسية تتميز بالرتابة وقلة الفعالية "يضع التعليم الجامعي الفرنسي وزناً كبيراً لشكل التعبير الشخصي للمعرفة عنه لمحتواها، حيث يضع أهمية كبرى على المقدرة اللفظية، وجمال الأسلوب والتعبير اللفظي ، وحتى وقت قريب كان الأساتذة يُدَرسون موادهم عن طريق الإلقاء، والطلبة لا يتاح لهم الحوار والنقاش مما يجعلهم يستمعون بسلبية، ولكن بعد أحداث مايو 1968م أنشئت بالجامعة حلقات للدراسة وقاعات للبحث"[2].

كل هذه الأسباب وغيرها دفعت بالطلبة للخروج إلى الشارع في تظاهرات مطالبة بالإصلاح الجذري لنظم التعليم، وأمتد هذا إلى الطبقة العاملة ليصبح الإصلاح مطلبا اجتماعيا عاما يستدعى التدخل لإصلاح التعليم، فكانت إصلاحات 1968والتي قامت على أسس ديمقراطية التعليم، ومبدأ تكافؤ الفرص الحقيقي بين الطلاب كما تم اعتماد أسلوب الحوار والتعليم النشط في المدارس الفرنسية، وإعادة تقسيم مراحل التعليم وأنواعه بحيث تتماشى مع مستجدات العصر.

[1] Henri Wadier **,La Réforme de l'education n'aura pas lieu**, Robert Laffont ,paris ,1970, pp 15-16 .

[2] *site.iugaza.edu.ps/fajez/files/ 117 10:50:13 2010/12/11* ¤Ù Kñi F˜ Kñi Ù

شكل رقم (٣) يبين السلم التعليمي في فرنسا بعد عام ١٩٧٢



السلم التعليمي في فرنسا بعد 1972[1]

2-4- إصلاح التعليم العالي 1997

تسعى الدول الأوروبية إلى تفعيل التعاون الأوروبي في مجال الدراسات العليا والبحث العلمي ، لذلك وضعت العديد من البرامج والتسهيلات للطلاب الراغبين في إكمال دراستهم في الجامعات الأوروبية، في إطار التبادل بين الجامعات من خلال البعثات العلمية، ومع نهاية القرن الماضي الذي كشف عن وافدين جدد لحقل العلوم والتكنولوجيا لمنافسة الرواد التقليديون،وخاصة أن ترتيب الجامعات الأوربية يأتي بعد الجامعات الأمريكية واليابانية ،ودخول الصين وكوريا والهند الميدان وتأهب إيران إضافة لاندونيسيا وماليزيا كل هذا دفع فرنسا لاستنفار قواها، من أجل إصلاح شامل لنظام التعليم العالي وهذا المرة لا تريد الدخول لمعترك الإصلاح بمفردها، بل تسعى لأن يكون أوروبيا وهذا

[1] site.iugaza.edu.ps/fajez/files/ 107 10:50:13 2010/12/11 ¤Ú Kñi F˚ Kñi Ú

ما جاء على لسان وزيرها للتعليم العالي: فرنسا تدعم جميع المبادرات التي يمكن للجنة أن تتخذها في هذا الاتجاه ، بموافقة ودعم جميع شركائنا الأوروبيين[1].

وقد تم تشكيل لجنة من الخبراء برئاسة جاك أطالي(**Jacques ATTALi**)أوكلت لها مهمة القيام بإعداد فرنسا للتنافس المستقبلي فيما يخص المادة الرمادية[2] ويتمحور عملها في :

- إعداد تقييم جذري وشامل لنظام التعليم العالي في فرنسا، من خلال الوقوف على مكامن القوة والضعف فيه، بإجراء مقارنة بينه وبين الأنظمة الأوروبية الأخرى.
- وضع مقترحات لأسس تطوير نظام التعليم العالي والبحث العلمي.

فكان التقرير جاهزا في فيفري 1998 بعنوان " نحو نموذج أوروبي للتعليم العالي"

[*]« Pour un modèle européen d'enseignement supérieur »

ورغم أن التقرير أعد من طرف فرنسا،إلا أن المسحة الأوروبية طاغية علية، بحيث يشير إلى ضرورة أن تكون فرنسا في قلب إصلاح التعليم العالي الأوروبي ،فالتقرير يري في إمكانية أن تحتل فرنسا مكانة متقدمة في البحث العلمي، من خلال تشجيع البحوث العلمية وتوفير كل أسباب النجاح، مع ضمان استغلال كل الموارد ولن يكون ذلك بمعزل عن إصلاح شامل يتلاءم مع ما يحدث في الاتحاد الأوربي .

3 - النظام التربوي والإصلاح في اليابان

إن التربية والتعليم في المجتمع الياباني، تعكس الواقع الاجتماعي المستمد من الفلسفة التي ينتهجها اليابانيون في حياتهم، والمستمدة من مبادئ الفلسفة الكونفوسيوشية، والتي تقدس العلم والعلماء وتعتبر من يفني حياته خدمة للعلم من أنبل الناس ، ومنه فالياباني في ثقافته

---

[1] http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22936/vers-un-classement-de-bruxelles-des-universites.html

[2] عثمان البهالي، **المعرفة الأرشيفية** ،عدد 177 ، http://www.almarefh.org ، 2010/12/10، 21:16:29 م

[*] « Pour que l'enseignement supérieur français conserve ainsi une place de premier plan dans la compétition mondiale, la nation devra lui consacrer des moyens croissants et mieux utilisés. Elle devra aussi identifier les domaines, aussi nombreux que possible, dans lesquels le système de recherche français peut et doit rester au tout premier rang mondial et leur donner tous les moyens de s'épanouir. Simultanément, il faudra s'assurer que les réformes préconisées ici soient harmonisées avec celles que commencent à entreprendre, dans des directions voisines, les autres pays d'Europe. Cela pourrait être, à l'initiative de la France, un des grands chantiers de l'Union européenne pour la prochaine décennie . » Jacques ATTALI , **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur** , Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie –fev- 1998 ,p7

معتز بوطنه يحبذ العمل الجماعي، ويعتبر الانضباط أحد مقومات الحياة ، كما أن الأسرة اليابانية تعتبر التماسك والتآزر بين أفراد الأسرة، أحد الدعائم الأساسية في البناء الاجتماعي ، والنظام التربوي في صلب اهتمام الياباني سواء تعلق الأمر بالرجل العادي أو المسئول عن التربية والتعليم في اليابان ، نظرا للأهمية التي يوليها اليابانيون للتربية فقد كان اهتمامهم بالتربية منذ عهد بعيد، ولعل الإمبراطور ميجي (Meiji) 1868م كان من أبرز المهتمين بهذا الشأن، " ويتفق اليابانيون وحتى المراقبون خارج اليابان أن التقدم الياباني في العصر الميجي،والمعجزة الاقتصادية التي حدثت في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية ، يرتبطان ارتباطا وثيقا بالتركيز على التربية"[1] لذا يسعى اليابانيون كلما دعت الضرورة،إلى إدخال إصلاحات على نظامهم التربوي ،حتى يستجيب لمتطلبات اليابان محليا ودوليا.

3-1-التعليم في اليابان

إن التعليم في اليابان حتى نهاية الحرب العالمية الثانية 1945، كان يتميز بنظام تعليمي موحد متعدد الصفوف والاختصاصات التي يدخلها التلميذ وهو طفل ويتخرج منها وهو رجل يواجه الحياة[2]، وبداية من عام 1947 تم تغيير نظام التعليم وإدخال إصلاحات يكون جوهرها تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب اليابانيين، وتكوين نخبة قادرة على قيادة اليابان إلى مصاف الدول المتقدمة ،حيث تم الاتفاق على جملة من النقاط كانت بمثابة مرجعيات للتعليم في اليابان ، منها إلزامية التعليم ومجانيته (من 6 إلى 15 سنة) ، الفصل بين المراحل التعليمية ، إصدار قانون التعليم المدرسي والتعليم الجامعي، وقد تم تطبيق الإصلاحات في اليابان وفقا لروح القانون ، وبقى الحال على ما هو عليه طيلة النصف الثاني من القرن الماضي ، لكن مع مطلع الألفية الثالثة شعر اليابانيون بضرورة التدخل مرة ثانية لإدخال التحسينات الضرورية،وهذا نتيجة لرصد جملة من المشاكل بدأت تظهر في النظام التربوي الياباني ، ارتفاع معدلات الانتحار ، التسرب المدرسي ، مما أدى إلى ضرورة الإصلاح التعليمي*.

---

[1] الطاهر عمري ،**المتغير الثقافي والإصلاح التربوي-قراءة في تجربة اليابان** ،مجلة منتدى الأستاذ ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة، العدد 1، 2005، ص135.

[2] شبل بدران ،فاروق البوهي ، **نظم التعليم في دول العلم (تحليل مقارن)** ،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2001 ،ص 112.

* " The current system has seen some problems. The competition has caused increased levels of suicide, increased dropout rates and problems with bullying. As a result, there has been a call for school reform" **Japanese Educational Reform** , http://www.amphi.com/~psteffen/fmf/reform.html ,16/12/2010 23:18:09.

ورسم الأهداف الجديدة للقرن الحادي والعشرين، فجاء اقتراح المجلس المركزي لتقرير التعليم، وهو هيئة استشارية لدى وزير التربية والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا في اليابان، في مارس (2003) ليضع القانون الأساسي للتعليم والخطة الأساسية للترويج للتعليم*.

وقد تمثلت خطة المجلس في وضع مجموعة من الأهداف يتعين على النظام التربوي تحقيقها، وقد أشارت " ميسون الدخيل" إلى أهم الخطوات التي وضعها اليابانيون، للوصول إلى تحقيق أهداف منظومتهم التربوية.

" كان الشعار الرئيس لخطة التكامل هو التعليم القائم على غرس وتنمية القدرة على متابعة التخصصات المختلفة والقدرة على التعلم والتفكي الذاتي، وكانت أول خطوة اتخذت هي إعادة النظر في الأدوار لمؤسسات التعليم المختلفة، ففي التعليم الابتدائي والثانوي تم التركيز على زراعة الخصائص الأساسية، مثل القدرة على اكتشاف المواد والتعلم والتفكير الذاتي واتخاذ قرارات مستقلة، وأسلوب حل المشاكل بمهارة، بدلا من طرق التدريس التي تعتمد فقط على الكتاب المدرسي والتي تركز على أسلوب التلقين"[1]

إن التقرير الذي تم وضعه لإصلاح التعليم في اليابان، توصل إلى جملة من المقترحات أعلن عنها وزير التربية الياباني، والتي تضع من الأطفال في بؤرة اهتمامها وذلك بتشجيعهم على بذل قصارى جهدهم في التعلم، ورفع مستوى التحدي والمنافسة الودية بينهم وقد تم تحديد المقترحات في النقاط الخمسة التالية:

- تعديل القانون الأساسي للتعليم : الذي يعتبر مصدر كل القوانين ذات الصلة بالتعليم.
- تحسين القدرة الأكاديمية: من خلال المسح الوطني للقدرة الأكاديمية.

---

* « Education in Japan has been carried out in accordance with the spirit of the Fundamental Law of Education. However, the law has remained unchanged for over half a century, during which period great changes have taken place in society and various issues have arisen in education as a whole. Given the situation today, it is necessary to go back to the root of education and carry out bold revisions and reforms.

With these issues in mind, the March 2003 Central Council for Education Report, "Fundamental Law of Education and Basic Promotional Plan for Education Befitting to the New Times, proposed that amendment of the Fundamental Law of Education was necessary. »http://www.mext.go.jp/english/org/struct/006.htm نقلا عن الموقع الإليكتروني لوزارة التربية والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا، اليابان، 2010/12/17 12:41:14

[1] ميسون الدخيل ، **تكامل التعليم العام مع الجامعي أثبت نجاحه** ، جريدة الوطن ، السعودية، عدد2314/09/ 05/ 2007،تاريخ الدخول للموقع http://www.alwatan.com.sa/news/writerdetail.asp4 .12:03:30 .2010/12/17

- تحسين نوعية المدرسين: من خلال إنشاء مدارس عليا لتكوين المعلمين وتجديد نظام تأهيل المعلمين.
- تفعيل دور المدرسة ومجلس إدارة التعليم .
- توفير الموارد المالية الكافية للإصلاح*.

3-2- المناهج في اليابان

إن التعليم في اليابان يتميز بقوة وفعالية المناهج الدراسية ،حيث تشير الدراسات أن الطالب في اليابان في عمر الرابعة عشر، يكون قد تعرض لتكوين يضاهي طالب في عمر الثامنة عشر في الولايات المتحدة الأمريكية[1]، وهذا يرجع بالدرجة الأولى إلى الطرق المعتمدة في بناء المناهج من خلال جملة من المعايير :

- ربط بناء المناهج التربوية بأحدث ما جادت به النظريات، في عوم التربية والعلوم ذات العلاقة بها كعلم النفس والاجتماع.
- تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع، من خلال استشارات واسعة لأولياء الأمور حول الخدمة التعليمية المقدمة لأبنائهم، ومدى ملائمة هذه الخدمة لتوجهاتهم وطموحاتهم سعيا للحصول، على أعلى درجات الرضا المجتمعي عن النظام التربوي.

---

* " Education is the foundation for the existence of society and it is In November 2004 Minister of Education, Culture, Sports, Science and Technology Nariaki Nakayama announced an educational reform plan entitled "Japan! Rise again!" The plan proposes the objective of "education that encourages children who do their best" and aims at education that will raise children who engage in friendly rivalry and have the "spirit of challenge." The plan presents five specific proposals. These are, firstly, "Amendment of the Fundamental Law of Education," the law that forms the basis of all education-related laws; secondly, "Improvement of Academic Ability" through the implementation of nationwide academic ability surveys and other measures; thirdly, "Improvement of the Quality of Teachers" through the establishment of professional graduate schools, and the teacher qualification renewal system, etc.; fourthly, school and board of education reform from the perspective of "placing importance on education on the ground;" and fifthly, "Reform of the system of national treasury's share of compulsory education expenses" carried out on the assumption that the national government must guarantee that the local governments can utilize their ingenuity to carry out a diverse range of measures without worrying about funding" .
نفلا عن الموقع الإلكتروني لوزارة التربية والثقافة والرياضة والعلوم http://www.mext.go.jp/english/org/struct/006.htm والتكنولوجيا، اليابان، 12:41:14 2010/12/17

[1] أحمد فاروق ، **العوامل والقوى المؤثرة في نظام التعليم الياباني** ، نقلا -http://esraa-2009.ahlamountada.com/montada-f1/topic تاريخ الدخول17-12-2010 10:45:34

- إدراج التكنولوجيا في مجال التربية ، وربط الإنتاج التكنولوجي بالتربية حتى يكون الطلبة في مركز التحول العلمي والتكنولوجي، والاستفادة من خدماته في تفعيل العملية التعليمية.
- المراقبة والتقويم المستمر لبناء المناهج، من خلال لجان متخصصة مركزية وفرعية تعمل بشكل أفقي ورأسي، لدراسة فعالية المناهج التربوية ،في تنسيق مستمر .

وتكون محصلة هذه المعايير بناء مناهج تستجيب لمتطلبات المجتمع الياباني وتواكب المستجدات العالمية، إن لم نقل أنها الفاعل الأساسي في تحريك عجلة التطور العالمي والأنموذج الأمثل لتطور النظم التربوية.

إن أهمة ميزة يتميز بها اليابانيون هي الانضباط، والتفاني في العمل المستمد من فلسفتهم في الحياة لدرجة أن الشعور بالفشل، تجاه خدمة اجتماعية معينة قد يدفع بصاحبها إلى الانتحار ، وقد أصبح هذا الأخير مشكلة يواجهها النظام التربوي في اليابان،لذا يسعى النظام التربوي الحالي إلى الاهتمام بالفرد في إطار الجماعة، من خلال زرع جملة من القيم تكون سندا معرفيا لتشكل اتجاه ايجابي نحو الآخر، والتعرف على الثقافات العالمية والتعامل معها بمزيد من التفتح، الذي لا يؤدي إلى اضمحلال الثقافة اليابانية بقدر ما يساعد على تلاقح الأفكار، والتثاقف في صورته الإيجابية.

4- النظام التربوي والإصلاح في اندونيسيا

تعتبر اندونيسيا من دول العالم الثالث،التي استطاعت خلال النصف الثاني من القرن الماضي بعد أن حصلت على استقلالها من هولندا، أن تحقق قفزة نوعية على كافة الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية...الخ ،الذي مكنها من أن تدخل نادي الدول التي تتميز بمنظومة تربوية قوية ، ولعل إدراج التجربة الاندونيسية من باب الاستفادة من تجربة أمة نتشابه معها في العديد من الظروف المحيطة، بالواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي في مرحلة من مراحل نمو وتطور الأمة ، وتقوم الإدارة التعليمية المركزية بتنمية وتطوير عملها عن طريق أجهزة إدارية مركبة، تعمل على ضمان تكوين يستجيب للواقع الاندونيسي بتنوعه اللغوي والثقافي والديني والاجتماعي، ويلبي حاجة الأمة على

المستوى العالمي لتحقيق الإقلاع الحضاري بفضل الاستثمار في قطاع التربيـــة، ولعـــل المؤشرات كلها تشير لنجاح التجربة الاندونيسية في هذا المجال.

4-1-إدارة التعليم في اندونيسيا

إن الخصوصية الثقافية والدينية والجغرافية التي تتميز بها اندونيسيا، والتي تتطلب تـــوفير نظاما تربويا ناجعا لمثل هذا الواقع، وإدارة تتميز بدرجة عالية من الدقة والانضباط حتى توفق في المهام الموكلة لها، لذلك تم إنشاء وزارة التعليم والثقافة القومية لإدارة التعليم على المستوى المركزي، أما على مستوى الجزر محليا فكانت هناك إدارات محلية تشرف على تحقيق الأهداف المسطرة مركزيا، حيث تسعى الإدارة المركزية للتعليم في اندونيسيا لتحقيق ما يلي:[1]

- لا بد أن يعمل التعليم على مقابلة احتياجات البلاد، عبر الخطة الـــسابقة ولـــذلك ركزت برامج تطوير التعليم على تكوين الأفراد والصغار، القادرين على اكتساب مهارات العمل حسب متطلبات كل خطة.
- تنمية الأفراد والجهد الإنساني، وذلك لضمان المشاركة في تنفيذ الخطط القوميـــة من خلال الوعي.

ولتحقيق أهداف النظام التربوي تم اعتماد إستراتيجية الخطط القومية للتعليم تتضمن كـــل خطة جملة من الأهداف ترتبط بالخطة السابقة واللاحقة لها، مع الحرص على أن تتـــوفر الشروط الضرورية لنجاح كل خطة تعليمية.

أخذت الخطط القومية للتعليم أهدافاً رئيسة لها كما يلي:[2]

1. الخطة الخمسية الأولى: 1970/1969 ـــــ 1975/1974 وهـــدفها تطـــوير الزراعة.
2. الخطة القومية الثانية: 1976/1975 ـــــ 1980/1979 وهـــدفها تطـــوير الصناعات الزراعية.
3. الخطة القومية الثالثة: 1980/1979 ـــــ 1985/1984 وهـــدفها تطـــوير الصناعات الخفيفة.

[1] شبل بدران ،فاروق البوهي، **مرجع سابق** ، ص199.
[2] شبل بدران ،فاروق البوهي، **مرجع سابق** ، ص197.

4. الخطة القومية الرابعة: 1985/1984 ـــ 1990/1989 وهـدفها تطـوير الدفاع والأمن القومي.
5. الخطة القومية الخامسة: 1990/1989 ـــ 1995/1994 وهـدفها تطـوير الصناعات الثقيلة.

4-2- إصلاح التعليم في اندونيسيا

إن النظام التربوي في اندونيسيا كما سبق الإشارة إليه يرتبط بالتنوع الثقـافي واللغـوي والديني،(الإسلام،المسيحية،الهندوسية،البوذية،الكونفوشوسية)،وعلى هذا الأساس فإن وضع المناهج الدراسية يجب أن يراعي هذا التنوع، لذا تم تفعيل آليات التسيير التربوي مركزيا ومحليا دون إغفال مراجعة المناهج من حين لآخر، لتستجيب لمتغيرات الظروف المحلية والعالمية،إصلاحات(1950،1956،1998)، وكانت آخر التدخلات الهامة على مـستوى النظام التربوي الاندونيسي ، بعد التغير السياسي والاجتماعي الذي رافق سـقوط حكـم "سوهارتو" اثر الانتفاضة الشعبية(ماي1998) حيث كان النظام التربوي في بؤرة الأحداث وكان لزاما أن تحدث تغييرات وتجديدات، على مستوى هذا النظام لأنه ليس بمعزل عـن بقية الأنظمة المشكلة للبناء الاجتماعي.

وقد تم تحديد جملة من النقاط السلبية في النظام التربوي السابق والتـي تتطلـب إدخـال إصلاحات ضرورية لتفعيل العملية الإصلاحية:

- عدم تحديد المسئولية عن التعليم الابتدائي، حيث تتكفل بـه الوكـالات الحكوميـة والوزارات، مما نتج عنه عدم تحديد الجهة الخاضعة للمراقبة والمحاسبة.
- وجود إدارة مركزية غير قادرة على القيام بكل الأعباء الموكلة لها ومن هناك كان الإفراط والتقصير.
- عقم التسيير الإداري وعدم قدرة المدراء على اتخـاذ القـرارات الفعالـة نتيجـة للتعقيدات في العملية الإدارية.
- التسيير المالي للميزانية مجزأ وجامد.
- نظام الحوافز غير فعال*.

* These ineffective arrangements resulted in some major constraints :

كانت إصلاحات 2003 مميزة لما حملته من توجهات، لبعث الدينامية في النظام التربوي وتحسين الجوانب التي يرى التربويون ضرورة تحسينها،وتم وضع مجموعة من الخطوط العريضة التي يجب على الإصلاحات، أن تلبيها لتحسين الجودة في التعليم:[1]

1- تنفيذ التعليم الإلزامي: تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب ،مع التشديد على هـذا المطلب.

2- تطوير المناهج الدراسية على أساس قدرات التلاميذ لتطـوير المهـارات للطـلاب والابتعاد عن أساليب التلقين والاسترجاع واستبدالها بمهارة النقد والإبداع.

3- تطبيق نظام التعليم المفتوح: توفير فرص متعددة للتعليم لكل أبناء اندونيسيا.

4- تحسين التطوير المهني

5- تنمية المرافق المدرسية ومصادر التعلم.

6- نظام العدالة في تمويل التعليم.

7- تمكين مشاركة المجتمع المحلي .

8- تنفيذ نظام تقييم عادل يساعد الطلاب على تحسين نوعية تعليمهم.

يحضى التعليم بالإصلاحات التربوية الجديدة باهتمام كبير من طـرف الحكومـة علـى المستوى المركزي،حيث صرح فاصلي جلال نائب وزير التعليم الوطني فـي اندونيـسيا لجريدة الشرق القطرية "على ضرورة الالتزام الواضح لوزارات المالية بتخصيص موارد مالية حقيقية، من أجل الإصلاحات التربوية (...) ورأى أن الحوافز مهمة للمعلمين فـي مجال تحسين مؤهلاتهم العلمية، لضمان الجودة في التعليم"[2].

5-النظام التربوي والإصلاح في تونس

---

a) a division of responsibility for delivery of primary education among various government agencies and ministries which resulted in a lack of accountability for results.
b) overly centralised management at the junior secondary level.
c) little autonomy for principals and lower level managers, leading to ineffective school management.

d) a fragmented and rigid budgetary process.
e) civil service incentive structures that did not reward good teaching practices and led to an uneven allocation of teachers in schools. Raihani, **Education reforms in Indonesia in the twenty-first century** , *International Education Journal*, 2007, 8(1), 172-183, http://iej.com.au.

[1] Ella Yulaelawati , **Milestones and Strategies for the Reform Process**, http://www.worldedreform.com.17/12/2010 22:24:12

[2] يحي عسكر ، الموقع الالكتروني لجريدة الشرق http://www.al-sharq.com/articles/more.php?id=219677 :2010/12/08 12:20

مر إصلاح التعليم في الجمهورية التونسية منذ استقلالها،بإصلاحات تربوية بارزة كانت محطات لمراحل مرت بها البلاد من أجل مواكبة التغير الحاصل محليا ودوليا، تمثلت في ثلاث محطات كبرى للإصلاح التربوي توجت بقوانين توجه هذا الإصلاح وترسم معالمه البارزة وفقا للمراحل الزمنية التالية:

1-القانون58/118 مؤرخ في 21ربيع الثاني 1378هـ / 1958/11/04.

2-القانون التوجيهي 91/65 المؤرخ في 1991/07/29.

3- القانون التوجيهي 2002/80 المؤرخ في 2002/07/23.

المرحلة الأولى: 1956-1975

تميزت الأولى من سير النظام التربوي التونسي بالعمل على تحقيق هدفين أساسيين في هذه المرحلة بعد نيل الاستقلال الوطني،تمثلت في تعميم التعليم على أكبر قدر ممكن ليمس كافة شرائح المجتمع دون استثناء ،وتكوين إطارات الدولة لسد العجز في التأطير ومن ثم ضمان السير الحسن لدواليب التسيير في الدولة التونسية الحديثة.

لقد اهتم القانون الأول سنة 1958 بوضع نظام تربوي،يعيد لتونس هويتها من خلال نظام تربوي يستمد مرجعيته من القيم الاجتماعية والثقافية لتونس،بدلا عن النظام التربوي الموروث عن العهد الاستعماري.

المرحلة الثانية:1976-1990

تميزت هذه المرحلة بالاستقرار النسبي في المناهج الدراسية،وأساليب التدريس مع إدخال التحسينات والتجديدات على طرائق التدريس والمناهج من حين لآخر،استجابة لمتطلبات وظروف الواقع المحلي،حيث كان للتغير الحاصل في سوق العمل أثرا كبيرا على النظام التربوي في تونس حيث ظهر التوجه نحو تكوين أفراد قادرين على التكيف مع ظروف الواقع الجديد،وإعادة النظر في التوجيه المدرسي ليستجيب لاحتياجات الطلب لليد العاملة المدربة .

المرحلة الثالثة:1991-2002

القانون الثاني 91/65 جاء هذا القانون ليتم الإصلاحات الجزئية،التي كانت في كل مرة تحاول أن تكيف النظام التربوي التونسي وفق مستجدات الأحداث محليا ودوليا،غير أن

الملاحظ على هذا القانون أنه جاء لتعزيز تبني مقاربة التدريس بالأهداف في المنظومة التربوية التونسية.

القانون التوجيهي الأخير 2002/80 أو قانون الإصلاح التربوي في مطلع الألفية الثالثة وهو الذي سنقف على أهم ما ورد في بنوده،من أجل منظومة تربوية تستجيب لطموحات وآمال الأمة في غد مشرق.

هذا القانون التوجيهي للتربية الذي جاء استجابة لمتطلبات الألفية الثالثة سعى التونسيون إلى العمل على تكييفه مع البيئة التونسية قدر الإمكان" المتتبع لمسيرة التربية والتعليم في تونس يلاحظ أن التعليم قد مر بمراحل وأطوار هامة، لمواكبة التغييرات الاجتماعية الإقليمية،وإعداد أفراد قادرين على الانخراط بسهولة في الحضارة والثقافة العالمية مع الإثراء والإضافة والحفاظ على طابع الخصوصية،واعتبار التحصيل العلمي الحديث من أكبر الأهداف. فكان خيار الإصلاح التّربويّ الأخير يؤكد على البعد الاجتماعي للعملية التربوية، إذ لا بد أن تخضع هذه العملية إلى تكييف يراعي خصوصية البيئة التونسية انطلاقا من أن التربية مجهود يرمي إلى التطبع الاجتماعي "[1].

إن القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي الأخير 2002/80 ،جاء كحلقة مكملة من حلقات إصلاح النظام التربوي في تونس،حيث كانت مقاربة الكفاءات كأسلوب فني لتكوين الطلاب في صلب ما جاء به القانون رغبة في تكوين أفراد أكفاء،قادرين على تحمل المسؤوليات الموكلة لهم بكفاءة عالية،مع اعتزازهم بهويتهم وانتمائهم الوطني دون أن يحول ذلك بينهم وبين العالم الخارجي،بما فيه من تناقضات وصراعات وغزو بكل الوسائل ما داموا محصنين ضد عوامل التغريب .

فقد جاء في الفصل الأول من القانون 2002/80" التربية أولوية وطنية مطلقة والتعليم إجباري من سن السادسة إلى سن السادسة عشر،وهو حق أساسي ومضمون لكل التونسيين ،لا تمييز على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو اللون أو الدين وهو واجب يشترك في الاضطلاع به الأفراد والمجموعة"

[1] محمد الحبيب العلاني ، **ميثاق التعايش والاحترام في النظام التربوي التونسي**، مداد الكلمات، نقلا عن **http://www.sakhana.com/index.php على الساعة 19-01-2011 0:32:22**

عن رسالة التربية التي تحمل تصوّر المجتمع لما ينبغي أن تكون عليه أجيال المستقبل حسا ومعنى تترتب مقاصد التعليم ووظائف المدرسة وقد حددها النص في الفصول (10.9.8.7) في[1] :

***التربية** : وتعنى بالجوانب الأخلاقية والرّوحية والجسدية والجمالية وبتكوين شخصية الفرد وإعداد المواطن. فهي مجال إكساب القيم وتغيير السّلوك وبناء المواقف ودعم مقوّمات الاندماج الاجتماعي.

***التعليم** : ويهدف إلى تنمية القدرات العقلية والتّمكن من المعارف والعلوم ومن ثقافة عامة تتيح الانخراط في مجتمع المعرفة والتعلم مدى الحياة.

***التأهيل** : ويتمثل في إكساب التلاميذ قدرات ومهارات عليها يتأسس مستقبلهم المدرسي وكفاءتهم المهنية اللاحقة واندماجهم في المجتمع والحياة العملية.

إن الإصلاحات التربوية المطبقة في الجمهورية التونسية ،جوبهت بانتقادات مفادها أن هذه الطريقة المستوردة في التعليم،ويقصد بها هنا المقاربة بالكفاءات جاءت لإقصاء عدد من التلاميذ اللذين لا يقدرون على مواصلة التعليم،لظروف خاصة قد يكون للوضع الطبقي الاجتماعي دور في ذلك،وتوجيههم قصرا للحياة العملية خدمة لمصالح اقتصاد السوق والعولمة الفاحشة التي لا تراعي الظروف والواقع الاجتماعي للتلميذ " لم يعد على المدرسة الأساسية أن تعمل على إيصال التلاميذ إلى المرحلة الثانوية،كي يعمل المعهد من هناك على إدخالهم التعليم الجامعي. لقد أصبحت المدرسة مؤسسة خاصّة منفصلة عن أفق التعليم في المراحل اللاحقة.هي معنية فقط بتمكين التلميذ من فرص التكون الذاتي والتدرب والحصول على كفايات تؤهله لإحدى الآفاق المحتملة،والتي يحددها في الواقع مقدرة أبويه على الدفع،إنها إذن مدرسة طبقية تعدّ على الأقل لثلاث طبقات من الدارسين : أقلية تتمكن من مواصلة تعلمها لما تتمتع به من دعم مادي وإحاطة اجتماعية خارج المدرسة،وأخرى تتجه إلى التكوين المهني لتتدرّب على شغل يتناسب مع وضعها الاجتماعي؛ وثالثة وهي الأوسع في واقعنا المعيش ستندمج في المجتمع وأي مجتمع! مجتمع البطالة والتهميش والإقصاء"[2].

---

[1] وزارة التربية والتكوين، ، **البرامج الرسمية**، الدرجة الأولى من التعليم الأساسي، ص3،نقلا عن www.pedagogie.edunet.tn/primaire/d1/1_cadre1.pdf

[2] محمد عمامي ، **قراءة في القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي الجديد - تونس مثالا**، موقع التجديد العربي، 2006/10/20. http://arabrenewal.net/index.php?rd=AI&AI0=17981

إصلاح التعليم الجامعي في تونس

شكل إصلاح التعليم العالي أحد أهم الركائز الأساسية للتنمية التونسية،من أجل الوصـــول إلى مستوى مجتمع المعرفة ولتحقيق مستوى من التنافسية ،طـــورت برنامجـــا طموحـــا لإصلاح التعليم العالي في الفترة 2011/2006 تحت عنوان برنامج تدعيم إصلاح التعليم العالي(II PARES II)، وهدفه تحسين المعارف والكفاءات وتأهيل الشهائد حتـــى تقـــود إلى بناء اقتصاد متنوع منفتح على المعرفة "[1]

يتضمن هذا البرنامج لإصلاح التعليم العالي ثلاث مكونات أساسية:

1- تدعيم قدرة استيعاب التعليم العالي العمومي.

2- تحديث نظام التعليم العالي بتدعيم الآليات المؤمنة للجودة واســـتقلالية المؤســـسة والحيوية المالية.

3- تقديم منح لتحسين الجودة الأكاديمية والنجاح المؤسساتي.

والبرنامج طموح في تحديد أهدافه فهو يضع أهدافا يسعى لتحقيقها تتمثل في:

1- إشراك مختلف الأطراف الجامعية في بدء تنفيذ المشاريع .

2- مرونة التصرف.

3- التدرج نحو لامركزية المؤسسات.

كل هذه الأهداف التي يسعى إصلاح التعليم في الجمهورية التونسية، لأن تكون على قدر كبير من التكيف مع الواقع الاجتماعي والاقتصادي للبلاد .

5-النظام التربوي والإصلاح في المملكة الهاشمية الأردنية

تولي المملكة الأردنية الهاشمية عناية وأهمية بالغة لقطاع التربية والتعليم ،تحسينا وتجويدا من أجل الوصول إلى مصاف الدول الرائدة في هذا المجال،تحقيقا لمجتمع المعرفة ،ويعد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الانطلاقة الفعلية لعملية الإصلاح التربـــوي فـــي نهاية القرن الماضي واستقبال القرن الجديد،بما يحمله من تحديات كبيرة ومتعـــددة ففـــي 1987/09/06 أقيم مؤتمرا وطنيا خاصا بالتطوير التربوي كان نتيجته صدور تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن،والذي أعدته لجنة فنية متخصصة وجاء في جزئين[2] :

[1] جامعة تونس المنار، **برنامج تدعيم الجودة**، نقلا عن موقعها الالكتروني،**http://www.utm.rnu.tn/arsite/index.php?pg=122&debut=5**

[2] عبد الله الرشدان ،نعيم جعنيني، **مرجع سابق**، ص350.

الجزء الأول: الواقع التربوي الذي اشتمل على تشخيص لواقع النظام التعليمي ومشكلاته وحاجاته.

الجزء الثاني: السياسة التربوية التي اشتملت على المرتكزات الفكرية والوطنية والقومية،والاجتماعية والسياسية والتربوية،وكذلك الأهداف التربوية والبنية التعليمية والمناهج والكتب والتقنيات ،والمرافق التربوية ، والفعاليات الأساسية للعملية التربوية.

ومع بداية التسعينيات من القرن الماضي انطلق المرحلة الأولى من الإصلاح التربوي في الأردن وقد حددت جملة من الأهداف الرئيسة للتطوير التربوي:

1- رفع مخرجات التعليم العام .

2- مواكبة التطور العلمي والتقني.

3- تحقيق الموائمة مع سوق العمل.

4- التفاعل مع التطورات الثقافية العالمية.[1]

ومع مطلع الألفية الثالثة وتحديدا سنة 2001 تسارعت وتيرة الرغبة في الإصلاح التربوي من أجل تحويل الأردن إلى مركز تكنولوجي إقليمي ولاعب نشط في الاقتصاد العالمي" وحددت الرؤية والرسالة الوطنية للتعليم التي وضعت وتم اعتمادها في أواخر 2002، الاتجاه المطلوب للتعليم العام في البلاد،لقد كانت الوثيقتان الاستشاريتان الرئيسيتان اللتان ساعدتا في تشكيل الرؤية الوطنية،وأيضا في تحديد اتجاهات مبادرات إصلاح التعليم هما رؤية الأردن 2020 ومنتدى الرؤية 2002 لمستقبل التعليم، تمتد هاتان الوثيقتان من رياض الأطفال إلى التعليم المستمر مدى الحياة وقد أقر المجلس الاقتصادي الاستشاري الإستراتيجية الشاملة التي اقترحها المنتدى في أكتوبر/تشرين الأول 2002،وأُدرجت إستراتيجية التنمية الوطنية،ونتائج منتدى الرؤية في خطط معينة للتنمية وهما خطة التحول الاقتصادي والاجتماعي وخطة التعليم العام 2003-2008"[2]

أما المرحلة الثانية من الإصلاحية فقد تم وضعها في الإطار الزمني 2015/2009 وخصصت لدعم الجهود المبذولة في المرحلة الأولى،مركزة على تطوير البرامج الدراسية والمناهج وآليات التقويم وتكوين المكونين والاستفادة من خبراتهم التعليمية،والعمل على استخدام تكنولوجيا المعلوماتية في مجال التعليم .

---

[1] عبد الله الرشدان ،نعيم جعنيني،**المرجع السابق**، ص351.

[2] نقلا عن الموقع الاليكتروني، التعليم في الأردن /http://ar.wikipedia.org/wiki.

إصلاح التعليم العالي في الأردن

حظي التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية بعناية كبيرة من خلال وضع إستراتيجية للنهوض بالقطاع تتضمن عددا من الغايات الإستراتيجية جاءت ضمن الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي (2012/2007)[1]

1- ضمان استقلالية الجامعات وتوسيع صلاحيات مجالس أمنائها، وتأهيل قياداتها الأكاديمية والإدارية اعتماد مبدأ الشفافية والمساءلة في تعزيز الأداء المؤسسي وتقييم الإدارة الجامعية.
2- تطوير أسس القبول ومعاييره بما يتلاءم مع تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص.
3- تطوير الخطط والبرامج الدراسية، وتحديثها بما يتوافق مع متطلبات التنمية المحلية والعربية مع مراعاة التطورات العلمية والتكنولوجية على المستوى العالمي.
4- تطبيق معايير الاعتماد وضبط الجودة، والنوعية في مختلف مكونات نظام التعليم العالي بسائر مراحله.
5- الارتقاء بمستوى البحث العلمي والتطوير والدراسات العليا وتعزيز دور أكبر للقطاع الخاص في تطوير البحث العلمي،وبخاصة البحث العلمي التطبيقي الذي تتطلبه خطط التنمية الوطنية الشاملة والمستدامة.
6- تطوير برامج وكليات ومعاهد التعليم الجامعي المتوسط لتخريج مهنيين وفنيين(تقنيين)،ذوي كفاءة عالية تتواءم مع خطط التنمية الوطنية والإقليمية.
7- تنويع مصادر تمويل التعليم العالي بما يكفل رفد مؤسساته بالتمويل اللازم لضمان تميزها واستقلالها، ودعم الطلبة المتفوقين وغير القادرين ماديا.
8- تهيئة بيئة جامعية مناسبة ومنسجمة ومحفزة للإبداع والتميز،يتوافر فيها الشعور بالطمأنينة من جهة،والمسئولية والانتماء وقبول الرأي الآخر من جهة أخرى،وقادرة على بث الروح القيادية لدى الطلبة.

فمن خلال تحليل الخطة الإستراتيجية الأخيرة لإصلاح النظام التعليمي الجامعي في الأردن يتجلى بوضوح الحرص الشديد،على أن تكون الجامعة مركز إشعاع وبوصلة

[1] الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي (2012/2007)، نقلا عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، http://www.mohe.gov.jo/Mohe/tabid/36/language/ar-JO/Default.aspx

تضبط عقاربها على نبض الواقع الاجتماعي،من أجل غد مشرق يكون فيه للعلـــم وأهلـــه المكانة المتميزة،إن تم تنفيذ الخطة بدقة وجدارة وصدق،وتجنيبها الحيـــاد عـــن الطريـــق المرسوم لها.

خـــــــلاصة

انطلاقا من الأهمية التي يتميز بها مفهوم الإصلاح،فقد تم التطرق لهذا المفهوم من زوايـــا متعددة فللمفهوم جوانب تتعلق باللغة وجوانب اصطلاحية محضة،وجانبا إجرائيا عمليا كما تم التطرق في هذا الفصل لأهمية الإصلاح التربوي في حياة الأمم،ومدى مساهمته فـــي رسم الآفاق الواعدة والإنعتاق من نير الجهل وتوابعه المختلفة التي تُنهك كواهل الشعوب والأمم ،ونظرا لأن أي عملية إصلاح تربوي لا يكتب لها النجاح الوافر مـــا لـــم تتـــوفر متطلبات ضرورة في الحدود الدنيا على الأقل لنجاحها،ومن هذه القناعـــة تـــم التطـــرق لمتطلبات الإصلاح التربوي ،كما تم عرض أهم الاتجاهات في عملية الإصلاح التربـــوي تحقيقا لطموح وآمال القائمين على العملية الإصلاحية ومن خلالهم كافة أفراد المجتمع بكل أطيافه المختلفة،كما تم التطرق للآليات الفعالة لضمان نجاح العملية الإصلاحية،وأخيرا تم عرض نماذج من الإصلاح التربوي في العالم وفي الوطن العربي،ففي العالم تم اختيـــار دولا رائدة في هذا المجال كالولايات المتحدة الأمريكية واليابان وفرنسا،ومن دول العـــالم الثالث التي حققت قفزة نوعية وقع الاختيار على اندونيسيا، ومن الدول العربيـــة اخترنـــا دولة جارة نتشابه مع في كثير من الأبعاد وهي تونس الشقيقة والأخرى كانـــت المملكـــة الأردنية الهاشمية من المشرق العربي،لنلقى الضوء من خلال عرض الإصلاح التربـــوي في هذه الأنظمة على أهم المميزات التي تواكب العملية الإصلاحية للنظام التربوي.

الفصل الرابع

النظام التربوي والإعلام في الجزائر

***تمهيد**

أولا: لمحة تاريخية عن تطور النظام التربوي في الجزائر

- **قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر (قبل 1830)**
- **أثناء الاحتلال الفرنسي (1830-1962)**

ثانيا: النظام التربوي بعد الاستقلال

- **المرحلة الأولى (1962-1970)**
- **المرحلة الثانية (1971 - 1980)**
- **المرحلة الثالثة: (1981-1990)**
- **المرحلة الرابعة(1991-2002)**
- **المرحلة الخامسة(2003- يومنا هذا**

ثالثا: قراءة تحليلية لأمرية76-35المؤرخة في1976/04/16والقانون 08-04مؤرخ في 2008/01/23المتضمن القانون التوجيهي للتربية.

***خلاصة**

تمهيد

إن التعليم والتعلم يحتل مكانة مرموقة في نفوس الجزائريين ،وما يدلل على ذلك تفانيهم في خدمة العلم وبذل الجهود المتواصلة لتعليم كافة فئات المجتمع،فالكتاتيب والزوايا والمدارس التي كانت تمول في غالبيتها من طرف أفراد المجتمع،جعلت من التعليم في مكانة سامية قبل حلول الاحتلال الفرنسي للجزائر،ومنذ أن وطأت أقدام الفرنسيين للجزائر كان هدفهم الأول هو فصل هذا الشعب عن انتمائه ومقوماته الحضارية والثقافية،ولن يتأتى ذلك إلا بزرع ثالوث التخلف، الجهل والفقر والمرض بين صفوف المواطنين .

وبعد أن نالت الجزائر استقلالها انبرت في سباق مع الزمن والمعضلات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية،لشعب منهك من جراء حقبة لعقود من التجهيل والاضطهاد فكانت مسيرة إصلاح التربية تسير بوتيرة متسارعة،علها تعوض ما فات فالكمُ مقدم على الكيف ،ولكن بعد مرور ما يزيد على ثلاث عقود من عمر المدرسة الجزائرية سعت الدولة إلى ضرورة إدخال تحسينات تراعي جوانب كيفية في الإعداد والتكوين من خلال مقاربات جديدة في النظام التربوي.

أولا: لمحة تاريخية عن تطور النظام التربوي في الجزائر

1-قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر (قبل 1830)

إن التعليم في مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر كان تعليما مزدهرا،تتكفل بتمويله فئات الشعب الجزائري بكل الوسائل والآليات المتوفرة سواء من هبات وعطايا أو الوقف الإسلامي أو الصدقات الممولة من الزكاة،تقدم لدور العلم والعبادة في المساجد والزوايا والكتاتيب،لم يكن الأتراك ينظمون العملية التعليمية في الجزائر بل كانت متروكة للعمل الجمعوي إن جاز التعبير،لكنهم لم يعرقلوا نشر العلم ولم يقفوا في وجه من يتصدر لذلك بل كان هناك تشجيع في فترات معينة من خلال إكرام أهل العلم في المناسبات الرسمية،" لم يكن للعثمانيين في الجزائر سياسة للتعليم،ولا خطة رسمية لتشجيعه والعناية بأهله وتطويره وتوجيهه وجهة،تخدم المصالح الإسلامية العليا من جهة والمصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى"[1].

فحب التعليم كان نابعا من التمسك بالدين لدى الفرد الجزائري،فحث الدين على طلب العلم كان دافعا قويا للجزائريين للتحصيل العلمي ،ولم يقتصر التعليم على الذكور فقط بل امتد لتعليم الإناث ودوما تحت غطاء الدين وتوجيهه،رغبة في تعلم الفرائض والقرآن الكريم من أجل إقامة الشعائر الإسلامية بصورة صحيحة" فالتعليم كان قبل كل شيء لرفع الأمية واستجابة لدعوة الدين في طلب العلم ومعرفة الفروض،وليس لأغراض أدبية أو اجتماعية ،وقد ذكر السيد شيلر الذي عاش في الجزائر أكثر من خمسة عشر سنة أن في الجزائر مدارس خاصة لتعليم البنات لم يشهدها هو،لكن الناس حدثوه عنها وأن النساء هن اللائي يدرن هذه المدارس"[2].

والإحصائيات والأرقام الموثقة تدل على هذه الحقيقة" في مدينة قسنطينة فقط كان يوجد بها عام (1837) أي عام احتلالها (79) كتابا ومدرسة قرآنية يتردد عليها حوالي (1350) طفلا وطفلة"[3].

---

[1] أبو القاسم سعد الله ،**تاريخ الجزائر الثقافي** ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر،1991،ص324.

[2] أبو القاسم سعد الله، **المرجع السابق** ،ص 342.

[3] بوفلجة غياث ،**التربية ومتطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،1993،ص28.

كما قدرت الكتاتيب والزوايا في الجزائر سنة (1871) بحوالي 2000 بين زاوية وكُتاب موزعة على القطر الجزائري شمالا وجنوبا ،تقدم التعليم لـ(28000) تلميذ تقريبا فكانت في قسنطينة مثلا (90) مدرسة وتحتوي على (1400) تلميذ سنة (1873) وسكانها قدروا ب (24000) نسمة في نفس السنة حسب الإحصائيات الرسمية كان في نواحي تلمسان (40) زاوية في الجزائر العاصمة (100) مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب[1] .

أما مصادر التكوين في الجزائر لتخريج العلماء قبل الاحتلال الفرنسي ،فقد تباينت إلى ثلاث مصادر للتكوين ذكرها أبو القاسم سعد الله:[2]

1- **المدرسة الجزائرية**: وتمثلها المساجد والزوايا بما تقدمه من دروس في مجالات مختلفة لعل أبرزها تحفيظ القرآن الكريم والنحو والبلاغة والتفسير ...الخ من العلوم ذات الصلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

2- **المدرسة المزدوجة الجزائرية الإسلامية**: وهي المدرسة التي يجمع فيها الطالب بين تكوينه في الجزائر،ومن ثم الالتحاق بالمعاهد و المدارس العربية لإكمال الدراسة ثم العودة للجزائر لمباشرة العمل الوظيفي، كمثال عن ذلك جامع الزيتونة والأزهر اللذين كانا يقصدهما الكثير من طلبة العلم من الجزائريين، وبعض المعاهد في الشام والحجاز.

3- **المدرسة الإسلامية عموما**: وهذه المدرسة جاءت بها طائفة من علماء المسلمين الذين لم يكونوا جزائريين في الأصل،ولكنهم استوطنوا الجزائر وتولوا فيها وظائف مختلفة كالإفتاء والإمامة، ساهموا هم أيضا في عمليات التكوين.

فالتعليم في تلك الفترة وبشهادة المحتل نفسه الذي يُقر بأن حالة التعليم في الجزائر في بداية الاحتلال كانت أفضل من حالته في جنوب أوروبا،أما فيما يخص الأمية فالجزائر في ذلك العهد كانت أفضل من فرنسا ذاتها وهذا بشهادة الجنرال "ولسن استرهازي" (Wilsen Estehazi) " أن الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة كانوا في ذلك

[1] الطاهر زرهوني ،**التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال** ،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، رغاية (الجزائر)،1994،ص 14.
[2] أبو القاسم سعد الله، **المرجع السابق** ،ص392.

العهد أكثر من الفرنسيين الذين كانوا يقرءون ويكتبون ،إن 45%من الفرنسيين كـــانوا أميين حينذاك ،وأن الجزائر احتلها جنود فرنسيون من طبقة جاهلة تمام الجهـــل (...) يجب علينا أن نعترف احتراما للحقيقة أن المسلمين في أفريقيا الشمالية رغم انخفـــاض مستوى العلوم فيها وقلة الكتب ،كانوا يولون مسائل التربية والتعليم عناية لها قيمتها"[1].

أما ايفون توران (Yvonne Turin) فقد ذكرت في كتابها " المواجهة الثقافيـــة فـــي الجزائر المستعمرة " عن دوماس قوله " إن التعليم الابتـــدائي كـــان كثيـــر الانتـــشار بالجزائر أكثر مما نعتقد عادة،إن علاقتنا بالأهالي في المقاطعـــات الـــثلاث أثبتـــت أن متوسط الأفراد من الذكور يحسنون القراءة والكتابة"[2]

فالفترة التي سبقت المحتل كان فترة مضيئة في تاريخ التربية والتعليم في الجزائر رغم ما اعتراها من نقائص نابعة عن عدم وجود خطة مدروسة وأهداف محددة ،ولكن على الأقل على الصعيد الشخصي للأفراد كانت نسبة الأمية في حدودها المتدنية حيث كانت نسبة الأمية في الجزائر غادة دخول المحتل تقدر ب5% فقط، وكتب عن ذلك الرحالة الألماني "فيلهلم شيمبرا" حين زار الجزائر في شهر ديسمبر 1831 م يقول: "لقد بحثتُ قصدًا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة، غير أني لم أعثر عليه، في حين أني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوروبا"[3] .

---

[1] الطاهر زرهوني ، **المرجع السابق** ،ص 22.

[2] الطاهر زرهوني ،**المرجع السابق**،ص23.

[3] ابن تريعة ،**ذلك الاحتلال ..وهذا الاستقلال** ،بأقلام ألمانية قد تكون محايدة، الموقع الالكتروني لجريدة المساء.
http://www.el-massa.com/ar/content/view/8785/ 04/02/2011 00:49:19.

2- أثناء الاحتلال الفرنسي (1830-1962)

تعتبر الفترة التي قضاها الاحتلال الفرنسي في الجزائر من بين أقسى أنواع الاحتلال في العالم ،حيث مارس فيها المحتل كل أنواع السياسات التي يرى فيها القدرة على إخراج هذا الشعب من هويته وإلباسه ثوبا غير ثوبه، ترغيبا حينا وترهيبا أحيانا كل هذا يحدث وفق خطة ممنهجة يساهم في وضعها ثلة من المفكرين والمنظرين يساعدهم على تنفيذها جيش من الأعوان،تحت مظلات عديدة لتبرير الأفعال التي يقومون بها تارة تحت غطاء الدين ومرة أخرى من أجل الحضارة ولنشر العلم والتنوير،لكن ما يدحض ذلك هو ما تم تسجيله على أرض الواقع لا ما يتفوه به ساستهم وقوادهم ،ولعل في التصريح الذي جاء على لسان الكاردينال لافيجري (1892/1825) وهو يقول سنة 1869" علينا أن نخلص هذا الشعب من قرآنه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم،فإن من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر"[1].

إن هذا التصريح الواضح الذي لا لبس عليه يبرز بصورة جليه لكل متتبع النوايا الحقيقية للاحتلال الفرنسي للجزائر،وهذا ما تجسد فعليا من خلال خططهم في مجال التربية والتعليم والتي سنعرض لها بشيء من التفصيل.

إن نسبة الأمية في الجزائر غداة دخول المحتل كانت في حدود 5% ،غير أن الأرقام التي جاءت على لسانهم أيضا تصيبنا بالذهول فبعد 70 سنة من الاحتلال الذي جاء للجزائر من أجل التنوير ونشر الحضارة الأوربية المزعومة صارت وضعية التعليم في الجزائر" وهذا بشهادة الجنرال الفرنسي "دوماس" الذي قال سنة 1901 - أي بعد حوالي 70 سنة من الاحتلال – أن نسبة المتعلمين من الأهالي لا تتعدى 3.8 %، وبعد قرن من الاحتلال أصبحت نسبة الأميين من الجزائريين 92.2 % بين من تتراوح أعمارهم من 5 إلى 18 سنة، و90 % بين ما تجاوزت أعمارهم ثمانين عامًا. وتشرد أكثر من مليون ونصف المليون طفل جزائري في الشوارع، وهم في سن الدراسة، لأنهم لم يجدوا المكان ولا من ينفق عليهم ..."[2]

---

[1] الطاهر زرهوني،**المرجع السابق** ،ص 33.

[2] عبد الحق عباس ، **الجزائر ترفع التحدي** ، نقلا عن موقع الشهاب.
24/01/2011 23:50.http://www.chihab.net/modules.php?name=News&file=article&sid=1571

أهداف السياسة التعليمية للمحتل في الجزائر:

لقد وضع المحتل الفرنسي أهدافا أساسية لسياسته التعليمية في الجزائر،تتمثل في القضاء على الشخصية الوطنية الجزائرية بكل أبعادها ومقوماتها الأساسية،تمهيدا لدمجها في المجتمع الفرنسي من خلال مناداته بالجزائر فرنسية،ولن يتحقق له ذلك إلا من خلال سلخ هذا الشعب من جذوره كما دعا لذلك الكاردينال لافيجري،فتم وضع آلية لتحقيق ذلك تتجسد في نقطتين هامتين:

- **الفرنسة**: أي يجب فرنسة الشعب بحيث ينسى لغته الأصلية، ويصبح لا يفكر إلا بلغة الغالب المحتل.
- **التنصير**: من خلال الحركات التبشيرية لإبعاد الشعب عن مقومه الثاني الهام وهو الإسلام ،فباعتناقه المسيحية يسهل فصله عن ماضيه وحضارته الأصلية.

حيث تم تأسيس مدارس دينية مسيحية ابتداء من سنة 1878 يسيرها مسيحيون وتركزت هذه المدارس في مناطق القبائل الجزائرية،حيث سجل منها 21 مدرسة مسيرة من طرف الآباء البيض يدرس بها حوالي 1039 تلميذ، كما تم فتح مدارس في كل من البيض وأولاد سيدي الشيخ وورقلة قصد التمسيح وتجريد بعض النواحي من العربية والإسلام.[1]

لقد خاض المحتل حربا ضروسا على مؤسسات التعليم القائمة في الجزائر منذ دخوله أرض الجزائر حيث تم غلق ومحاربة التعليم العربي بكل أشكاله،فلم تسلم الزوايا ولا المدارس والمساجد والكتاتيب ،فالاستيلاء على المؤسسات ومحاربة مصادر تمويلها تم بطريقة منظمة من خلال مصادرة الأوقاف الإسلامية، والاستيلاء على المؤسسات التي تقدم خدمات تعليمية للمواطنين،وتدمير الكثير منها تحت حجج واهية وتحويل البعض منها إلى مقرات إدارية وعسكرية للمحتل " عملت على تدمير الكثير من تلك المؤسسات التعليمية ، بأن أقامت عليها مشاريع عمرانية وعسكرية . ونذكر من تلك المؤسسات ما حدث في مدينة قسنطينة وفي زاوية التلمساني التي حولت إلى مقر للهندسة العسكرية، ثم إلى مركز تبشيري للراهبات،وسيدي بومعزة الذي كان يلقي فيه الشيخ عبد الحميد

[1] الطاهر زرهوني،**المرجع السابق** ،ص 14.

ابن باديس دروسا خصوصية قبل تأسيس جمعية التربية والتعليم،وحول الآن إلى مدرسة أساسية هي مدرسة زغدود التي ألحق بها جامع سيدي قيس أو زاوية العمارية، ومن المؤسسات المندثرة أيضا عمر الوزان التي هي المسرح البلدي الآن وجامع سيدي عبد الرحمن المناطقي الذي حولته السلطة الفرنسية إلى بنايات سكنية،وسيدي الدّب الذي بني على أرضه البريد"[1].

كما تم سن قوانين تمنع فتح المدارس التعليمية إلا بعد طلب رخصة من السلطات المحتلة كما تم التضييق على المعلمين الجزائريين،واعتبارهم خطرا محدقا بالسياسة التعليمية الفرنسية ودفعهم للهجرة وترك الوطن،مما يحقق لفرنسا انتشار الجهل والأمية بين أفراد المجتمع خدمة لمصالحها .

ولم تكتف فرنسا بتحريم فتح المدارس في الجزائر من قبل الجزائريين بتضييقها عليهم وعدم منح الرخصة لهم،بل حاربتهم في عقيدتهم وذلك من خلال منعهم من فتح المدارس القرآنية بدون رخصة أيضا، لأنها تنبهت أن سر المحافظة على اللغة العربية والإسلام تتكفل به بشكل واضح الكتاتيب والزوايا المنتشرة في أرجاء البلاد.

ولامتصاص غضب الأهالي كما يصفهم المحتل وتحت وطأة الاحتجاجات تم بموجب المرسوم الصادر في 1850.07.14 إنشاء المدارس الفرنسية في كل من الجزائر وقسنطينة، وهران وعنابة ومستغانم ،بهدف تكوين مرشحين للوظائف المدنية والقضائية والتعليمية والإدارية،لكن هذه المدارس لم تكن لخدمة الشعب الجزائري بل كانت لأهداف استعمارية بحته صرح بها المحتل كما ذهب الى ذلك أحد الفرنسيين بان "الهدف المنشود ليس تكوين موظفين خاصين ولا تحضير مدرسين للتعليم العمومي،وإنما تكوين رجال بتأثيرهم على إخوانهم يساعدوننا على تحويل المجتمع العربي وفق متطلبات حضارتنا "[2].

---

[1] التعليم (1900-1930) نقلا عن وزارة المجاهدين الجزائرية.http://www.m-moudjahidine.dz/Histoire/Media/Media.htm

[2] .http://www.m-moudjahidine.dz/Histoire/Media/Media.htm.25/01/2011 17:52:43

ولتبيان المفارقة في الاستفادة من التعليم في ظل سياسة المحتل نورد الجـــدول التـــالي للتلاميذ المسجلين في التعليم الابتدائي خلال القرن التاسع عشر:[1]

السنة الدراسية	عدد التلاميذ الجزائريين المسجلين
1832	3172
1883	4095
1887	9064
1891	11347
1892	12263
1896	19885

جدول (01) يوضح تطور أعداد التلاميذ الجزائريين المسجلين في التعليم الابتدائي خلال القرن التاسع عشر

إن هذا الجدول يوضح عدد التلاميذ المسجلين في المدارس الفرنسية خلال ما يربوا عن ستة عقود من الزمن ،فخلال 70سنة لم يصل عـــدد تلاميـــذ الجزائـــريين الملتحقـــين بالمدارس الفرنسية 20.000 وهذا يدلل على الأسلوب الانتقاني في الـــسماح للتلاميـــذ بالالتحاق بالمدارس وفقا لشروط يفرضها المحتل خدمة لمصالحه وأهدافه،ملقيا بالتلاميذ الجزائريين في براثين الحرمان وما ينجر عنه من الانغماس في تيـــارات الانحـــراف والدعارة والاندماج في عصابات الانحراف والإجرام[2] وللتوضـــيح أكثـــر والمقارنـــة نعرض الجدول التالي،والذي يوضح بصورة جلية التباين في مدى الاستفادة من التعليم بين الفرنسيين المقيمين على التراب الجزائري والجزائريين أصحاب الموطن الأصلي تاريخًا وجغرافيةً[3].

الجنسية	عدد الأطفال في سن الدراسة	عدد المسجلين	النسبة المئوية
جزائرية	633190	24565	%3.87
فرنسية	93531	78531	%84

جدول (02) يوضح المقارنة بين عدد الأطفال في سن الدراسة والمسجلين فعليا بين الجزائريين والفرنسيين

[1] الطاهر زرهوني،**المرجع السابق** ،ص 17.
[2] على بوعناقة وبلقاسم سلاطنية،**علم الاجتماع التربوي**، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم،دار الهدى النشر والتوزيع،الجزائر،ب ت،ص56.
[3] الطاهر زرهوني،**المرجع السابق** ،ص 18.

إن بيانات الجدول لا تدع مجالا للشك في السياسة غير العادلة التـــي انتهجتهـــا الإدارة الفرنسية في مجال التعليم تجاه أبناء المجتمع.

لم يكتف الاحتلال الفرنسي بهذا نتيجة لصمود الجزائريين في وجه التغريب والهيمنـــة الفرنسية وتحصنهم بدينهم وذودهم عن لغتهم بما استطاعوا من قوة،فكانـــت الكتاتيـــب والزوايا هي الملاذ الآمن للحفاظ على اللغة والتعاليم الإسلامية من أن تـــضمحل،فرغم ما شاب هذه الأساليب للحفاظ على الهوية الوطنية من انحرافات عن الـــدين الـــصحيح نتيجة لوجود بعض المشعوذين وأنصاف العلماء بين جموع المتصدرين لهـــذه المهمـــة النبيلة وبتشجيع من فرنسا،للمساهمة بمعول الهدم والتفريق بين جمـــوع الأمـــة إلا أن المحافظة على اللغة العربية وصون تعاليم الإسلام في نفوس ووجدان الجزائريين كان هو الغالب.

لقد عمدت فرنسا إلى إنشاء نوعين من المدارس الفرنسية والعربية كما يسمونها فالأولى لأبناء المحتلين والثانية لأبناء الأهالي ،طبقا للمرسوم الصادر 13 فيفري 1883 والذي يسعى إلى تنظيم التعليم في الجزائر،فكانت هذه المدارس تهدف إلى استقطاب عيينة من أبناء الجزائريين لتكوينها وفقا للمناهج المعدة من قبل المحتـــل،والتي تـــدرس باللغـــة الفرنسية رغم أن المدارس أعدت من أجل المواطنين الأصليين،حيث نص هذا القانون على أن العربية لغة اختيارية واعتبارها لغة أجنبية،أما الفرنسية فهي اللغة الأم ولابـــد من تعلمها وإتقانها،أما التعليم الثانوي فلم يكن بعيدا عن هذه الـــدائرة التـــي تـــستهدف الشعب الجزائري في هويته ،بل كان التعليم الثانوي حكرا فقط على من ترضى عـــنهم الإدارة الفرنسية ،فلا يمكن الالتحاق بالثانويات إلا لمن هم في كنف المحتل،أمـــا بقيـــة الشعب فالتعليم الابتدائي يعتبر أقصى ما يمكن الوصول إليه،وذلك لخدمـــة المـــصالح الفرنسية بتوجيه الشباب الجزائري إلى تخصصات وأعمال يكون المحتل فـــي حاجـــة إليها،لقد كان السكان الوافدون مع المحتل ولا نُسميهم معمرين متشددون حيـــال نـــشر التعليم بين صفوف الجزائريين،حتى وإن كان تحت غطاء التبشير لان في نظرهم تعلم الجزائري يؤدي إلى الوعي،ومن ثم المشاركة في السلطة والنفوذ لهذا المحتل وإن كان لابد من تعليمهم فيجب أن يتعلموا حرفا ومهنا،لذلك كانوا ينـــادون دومـــا بالمدرســـة الفلاحية (écoles fermes)التي تهيأ لهم كفاءات تساعدهم في استغلال خيرات الـــبلاد

ونهبها، أما التعليم الجامعي فلم تهتم به فرنسا إلا مع نهاية القرن التاسع عشر بعد إلحاح من المستوطنين الأوروبيين لتعليم أبنائهم،حيث تم إنشاء جامعة الجزائر لذلك فالحلم بدخول الجامعة لأبناء عامة الشعب كان ضربا من المستحيل،حتى لا يزداد الوعي عند فئات الشعب ويتحول هذا الوعي ضد المحتل فكان لزاما قطع الطريق أمام من لا يبدي الولاء التام لفرنسا،وقد أعلن رئيس المجلس الجزائري الأعلى وهو من جنسية فرنسية عام 1886 " لا يزال يتضح لنا من الاختبار أن المواطنين (الجزائريين) الذين نعلمهم التعليم الراقي،هم اللذين يبدون لنا الكثير من العداوة"[1]

وفي تقرير قدمه ممثل جبهة التحرير الوطني في حلقة مشكلات التعليم الجامعي في البلاد العربية المنعقدة في (بنغازي بليبيا) ،يبين الهوة السحيقة بين أبناء الجزائريين والأوروبيين في الجامعة فمن بين 5146طالبا جامعيا لا يوجد سوى 557 طالبا جزائريا غادة الفاتح من نوفمبر1954 [2].

والجدول التالي يوضح:[*]

الكلية	الطلبة الأوربيين	النسبة المئوية	الطلبة الجزائريين	النسبة المئوية
الحقوق	1528	%89.51	179	10.4%
الطب	471	81.06%	110	18.93%
الصيدلة	369	91.56%	34	08.43%
الآداب	1157	87.05%	172	12.94%
العلوم	762	92.36%	63	07.39%
المجموع	4530	89.03%	558	10.96%

جدول (03) يوضح توزيع طلبة جامعة الجزائر حسب كليات الجامعة

والجدول السابق يوضح توزع الطلبة الجزائريين حسب كليات الجامعة مقارنة بنظرائهم من الأوربيين ،نلاحظ بما لا يدع مجالا للشك الفارق الكبير والهوة السحيقة بين

[1] تركي رابح ،**تطوير التعليم الجامعي وفق سياسة التوازن الجهوي،الثقافة**، وزارة الثقافة،الجزائر،عدد 78، نوفمبر /ديسمبر1983،ص 112.

[2] تركي رابح ،**المرجع السابق** ،ص 113.

[*] **تم إضافة النسب المئوية للجدول المأخوذ عن مصدره الأصلي ،مجلة الثقافة ،عدد78،ص113.**

المنتسبين لهذه الكليات من الجزائريين واللذين لم تصل نسبة انتسابهم إلى بعض الكليات في أحسن الأحوال أقل من 20%،وهي نسبة ضعيفة جدا ناهيك عن أن من يلتحق بالجامعة لا يكون في غالب الأمر من أبناء الطبقة الكادحة والفقيرة، ففي غالبيتهم من الطبقات الميسورة أو التي تبدي ولاءها التام للمحتل وترعى مصالحه .

أما من ناحية تأطير المدارس العربية كما يسمونها فإن فرنسا عمدت إلى التقليص من المعلمين الجزائريين في كل مرة،خوفا من أن يعمل هؤلاء ضد التيار الذي تخطط له فرنسا حيث تشير الإحصائيات أن عدد المعلمين الجزائريين في المدارس الفرنسيين بدأ بالتقلص تباعا كل سنة" لكن عدد المعلمين من الأهالي الذين تم توظيفهم لتعليم أبناء الجزائريين كان في تراجع مستمر،ففي عام 1877 كان عددهم 216 معلم و في عام 1882 انخفض العدد إلى 198 معلم و بحلول عام 1886،تراجع عددهم إلى 115 ليتقلص عام 1889 إلى 81 معلما ،وبحلول عام 1893 تراجع عدد المعلمين الجزائريين إلى 69 معلما فقط."[1]

إن الشعب الجزائري كما سبق الإشارة إليه قاوم كل مظاهر التغريب من خلال المساجد والكتاتيب والزوايا ،خلال القرن التاسع عشر لكن مع مطلع القرن العشرين وبداية تشكل وعي جديد بضرورة القيام بأعمال لفائدة هذا الشعب الأبي الذي قاوم أشرس قوة في العالم في ذلك الوقت،فكان النضال متوهجا على كافة الأصعدة السياسية والاجتماعية والتربوية ،ولعل أبرز ما ميز النشاط التربوي والإصلاحي في العقد الثالث من القرن الماضي هو تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين،كجمعية إصلاحية تربوية تعمل على ترسيخ ثوابت الأمة والدفاع عنها،تأسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين يوم الثلاثاء 17 من شهر ذي الحجة عام 1349 هـ الموافق لـ الخامس من ماي 1931 في نادي الترقي بالعاصمة[2]،إثر دعوة وجهت إلى كل عالم من علماء الإسلام في الجزائر من طرف هيئة مُؤسسة،مؤلفة من أشخاص حياديين ينتمون إلى نادي الترقي حتى لا يثير ذكرهم حساسية أو شكوكا لدى الحكومة الفرنسية،وتم الإعلان على طبيعة الجمعية كجمعية دينية تهذيبية تعمل على خدمة المجتمع،وهي غير

[1] http://www.m-moudjahidine.dz/Histoire/Media/Media.htm، 08:46:30 2011/01/25.

[2] محمد خير الدين ،**مذكرات الشيخ محمد خير الدين ج1** ،مطبعة دحلب،الجزائر،1985،ص106.

سياسية،انطلقت الجمعية من خلال رجالاتها بالتوعية في صفوف الشعب الجزائري من خلال الخطب والدروس التي كان يشرف عليها ثلة من العلماء التابعين للجمعية، وإيمانا منها بدور المسجد في حياة المسلم فقد ركزت الجمعية على التعليم المسجدي، وذلك من خلال تقديم دروس الوعظ والإرشاد للكبار،وتعليم وتحفيظ القرآن الكريم للصغار ناهيك عن فتح النوادي الثقافية من أجل إلقاء المحاضرات، وإقامة الندوات الفكرية والملتقيات ينشطها مفكرون وأدباء وعلماء شريعة، لنشر الوعي بين صفوف الجزائريين،كما تم تأسيس المدارس الحرة التابعة للجمعية والدور المكلفة بالتدريس والتكوين السياسي على حب الوطن والتضحية من أجله، فكانت لهذه المدارس المنتشرة في أنحاء الجزائر بالغ الأثر في نشر المزيد من الوعي بين صفوف الجزائريين تجاه قضيتهم الوطنية ،كما تم إنشاء الصحف للتعبير عن أفكار وأراء الجمعية في ما يخص الوطن،والأمة الإسلامية جمعاء إيمانا منها بضرورة التواصل مع الشعب لنشر الوعي بثوابت الأمة، ولعل شعار الإمام ابن باديس الجزائروطننا،العربية لغتنا،الإسلام ديننا،كان من بين الشعارات المعبرة والمؤثرة في نفوس الجزائريين للحفاظ على هويتهم الوطنية،كما انبرى أعضاء الجمعية للدفاع عن ثوابت الأمة وضرورة أن يُربى أبنائنا تربية صحيحة على قيمنا ومبادئ عقيدتنا التي لا يمكن التنازل عنها،ولعل التحذير الذي نشره الشيخ البشير الإبراهيمي في جريدة البصائر عدد(65) سنة 1949،معبرا بصدق عن أهداف ومبادئ الجمعية تربويا حيث يقول منبهًا الحكومة الفرنسية" إن هذه الأمة رضيت لأبنائها سوء التغذية ،ولكنها لا ترضى لهم-أبدا-سوء التربية:وأنها صبرت مكرهة على أسباب الفقر ،لكنها لا تصبر-أبدا-على موجبات الكفر"[1].

[1] محمد البشير الإبراهيمي،**التعليم العربي والحكومة**، عيون البصائر ،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر،1971 ، ص237.

ثانيا: النظام التربوي بعد الاستقلال

ورثت الجزائر نظاما تربويا بعد حرب ضروس كانت ختاما لصراع مرير امتد لأكثر من ثلاث عقود بعد المائة، للمحافظة على مقوماتها الوطنية من الانحلال والذوبان.

لم يكن هذا النظام قادرا على تحقيق أهداف وغايات الأمة الجزائرية،نتيجة لأسسه التي تتعارض مع مبادئ وقيم الأمة،فكان لزاما على الدولة الجزائرية الحديثة أن تخوض معركة أخرى لاسترجاع السيادة الوطنية على النظام التربوي"إن تعليم اللغة العربية في المدارس وجزأرة المضامين ولا سيما المواد الحساسة للعلوم الاجتماعية، كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الدينية والأخلاقية والوطنية،كانت من التدابير الأولى التي اتخذت لتصحيح المنظومة التي بقيت فيما عدا ذلك على شكلها القديم".[1]

مر الإصلاح التربوي في الجزائر محطات كبرى ،شهدت تغييرات أساسية في هيكلة النظام التربوي.

المرحلة الأولى (1962 - 1970)

قبل أن نستعرض أهم الإصلاحات التي سعت الدولة الجزائرية إلى إحداثها على النظام التربوي في هذه المرحلة الحساسة من تاريخها، لابد من أن نتطرق لحالة النظام التربوي غداة الاستقلال.لقد كان الدخول المدرسي 63/62 أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر،وقد لا يستشعر هذه الصعوبة بشكلها الحقيقي إلا من عايش تلك الفترة من الرجال اللذين حملوا عبء المرحلة وقدموا أقصى ما يملكون من جهد لكسب رهان التحدي،فالإنهاك والتعب الذين كانا سمة أمة خرجت من الحرب وقلة الموارد الاقتصادية،زاده مشكل التأطير فمغادرة 10000معلم فرنسي غداة الاستقلال والتحاق 425 معلم وظفوا في قطاعات أخرى نظرا لما تعانيه الدولة في عملية التأطيرالتقني والإداري العام للدولة،فكان ميدان التربية في الجزائر يتميز[2]:

- منظومة تربوية غريبة بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحدودة في طاقاتها.
- عدد ضئيل من المتمدرسين،بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث.
- نسبة من الأميين تزيد عن 85%.

---

[1] ج.ج.د.ش،وزارة التربية الوطنية ،**النشرة الرسمية للتربية الوطنية** ،1976.04.16،رقم 185،ص94.

[2] المجلس الأعلى للتربية ، **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**،ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر،مارس 1998،ص9.

إن هذه المرحلة تقتضي تدخلا عاجلا لإعادة المدرسة إلى حضن الشعب واستقبال أبناءه دون تمييز لرفع الظلم الذي كان مسلطا عليهم بحرمانهم من التعليم،فكان لا بد من إجراءات سريعة لتدراك النقائص المسجلة ليستجيب النظام التربوي لأهداف وغايات الدولة الجزائرية الحديثة،تم الإعلان عن الدخول المدرسي من طرف رئيس الجمهورية آنذاك السيد أحمد بن بلة والذي حدد له تاريخ 1962.10.15ومن بين 25ألف فصل المطلوبة لاحتضانهم يوجد 20ألف فقط ستفتح بشكل عادي لاستقبال مليون طفل.وقد كلف الجيش الوطني الشعبي بإخلاء الثكنات العسكرية والمؤسسات التي كانت تابعة للجيش والإدارة الفرنسية،حتى تكون جاهزة لاستقبال التلاميذ وللتذكير فإن الجيش الفرنسي وأثناء انسحابه من الثكنات وقبل تسليمها لأفراد الجيش الوطني الشعبي كان يضع فيها متفجرات تسببت في إصابة الكثير من الجنود الجزائريين كما قام بتدمير المباني حتى لا تعود صالحة للاستعمال بعد ذلك[1] نذكر هذا من باب استشعار صعوبة المهمة في ذلك الوقت،كما تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم64/63،كانت البداية بإجراءات تخص السيادة الوطنية ومن أهم هذه الإجراءات[2]:

1- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.

2- توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.

3- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحلون .

4- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة.

ومن أجل تجسيد هذه الإجراءات انطلقت الدولة الجزائرية في تعريب المراحل الأولى من التعليم الابتدائي،حيث تقرر تعريب الأولى ابتدائي سنة1965 ثم تتابعت العملية حيث كان تعريب السنة الثانية كاملا سنة 1967،وهكذا بُدئ في التعريب المرحلي حيث عربت السنوات من التعليم الابتدائي تعريبا كاملا،وتم تعريب الأدب والمواد الاجتماعية[3]،هذا على صعيد اللغة العربية كما تقرر إلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتعليم العمومي قصد توحيد التعليم الابتدائي

[1] صغيري أحمد ،**السياسة التعليمية في الجزائر (1923-1972)**، مجلة منتدى الأستاذ ،المدرسة العليا للأساتذة،قسنطينة(الجزائر)،العدد 2،ماي 2006،ص 100.

[2] عبد القادر فضيل ،**مرجع سابق** ،ص 27.

[3] بوفلجة غياث ، **مرجع سابق** ،ص33.

تدريجيا،ونظرا للحاجة الملحة لسد النقص في المعلمين عمدت الدولة إلى إجراءات تساهم في التخفيف من حدة النقص المادي والبشري والتربوي للمدرسة الجزائرية تتلخص أهم هذه الإجراءات في:

- التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين في التعليم الابتدائي .
- الاهتمام بالجانب التوثيقي للعملية التربوية،من خلال إنشاء المعهد التربوي الوطني في 1962/12/31 والذي أوكلت له مهمة جزأرة الوثائق التربوي.
- إبرام عقود التعاون الثقافي مع العديد من الدول الشقيقة والصديقة من أجل التغلب على مشكل التدريس وخاصة في المواد العلمية واللغات.
- تخصيص ميزانيات ضخمة للبنية القاعدية للتربية،من خلال تسارع وتيرة الانجاز للمؤسسات التربوية ولكل ما له علاقة بالتربية والتعليم.

فالتعليم الابتدائي في هذه المرحلة يشمل ست سنوات دراسية،تتوج بمسابقة السنة السادسة التي تمكن الناجح فيها بالالتحاق بالتعليم المتوسط.

التعليم المتوسط: ويشمل ثلاثة أنماط هي:[1]

1 - التعليم العام ويدوم 4 سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد(BEG) بشهادة التعليم العام.

2- التعليم التقني، يدوم 3 سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم التقني ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.

3- التعليم الفلاحي يدوم 3 سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم الفلاحي يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

التعليم الثانوي: ويشمل ثلاثة أنماط هي:

- التعليم الثانوي العام يدوم 3 سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا(الرياضيات – علوم تجريبية – فلسفة) أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات – تقني اقتصادي).

[1] النظام التربوي في الجزائر، نقلا عن **موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية(pdf)**،ص19.18 ،http://www.infpe.edu.dz .

- التعليم الصناعي والتجاري، وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5 سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية التي تتوج ببكالوريا تقني.
- التعليم التقني يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية.

كما تم إلغاء النظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بصدور المرسوم 495/63 المؤرخ في 1963/12/31 وتم استحداث بكالوريا جزائرية،يمتحن فيها الطلاب مرة واحدة في السنة بعد نهاية الدروس في المرحلة الثانوية والتي تدوم ثلاث سنوات.

أما في مجال التعليم العالي فقد تم فتح الجامعة أمام أبناء الشعب الجزائري على كافة مستوياتهم الاجتماعية وتوجهاتهم بدون أي تمييز، فكان الالتحاق بالجامعة مضمونا لكل جزائري لينهل من المعارف والعلوم تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء الأمة،من خلال تدعيم التعليم العالي بإنشاء جامعة قسنطينة شرقا وتدعيم جامعة وهران غربا بأقسام جديدة بعد ما كانت ملحقة بجامعة الجزائر.كما تم سنة 1969 تأسيس المركز الوطني لتعميم التعليم بالمراسلة وعن طريق الإذاعة[1].

المرحلة الثانية(1971-1980)

جاءت هذه المرحلة بعد مرور ثماني سنين من عمر المدرسة الجزائرية،واصلت فيه المدرسة الجزائرية رحلة البحث عن الذات من خلال تعريب التعليم الابتدائي تعريبا كاملا.

أما في المرحلة المتوسطة فقد تقرر توحيد التعليم المتوسط في الاكماليات مع العمل بنظام الأقسام المزدوجة في لغة التدريس سنة 1971 كمرحلة انتقالية نظرا لقلة الإطارات في التعليم القادرة على التدريس باللغة العربية لمختلف العلوم فظهرت أقسام مزدوجة اللغة وأخرى معربة،مع سعي الدولة إلى إبرام عقود للتعاون مع الدول الشقيقة والصديقة لتقديم يد العون في جانب التأطير البيداغوجي للمدرسة الجزائرية، فشهدت

[1] أمر رقم 69-37 مؤرخ في 6 ربيع الأول عام 1389 الموافق 22 مايو سنة 1969 يتضمن أحداث مركز وطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون.

هذه المرحلة تطور في الأقسام المعربة وتراجع في عدد الأقسام المزدوجة كما يوضحه الجدول التالي:[1]

التعليم	المجموع	المعربون	النسبة المئوية
المتوسط	480646	225314	%49.9
الثانوي	108581	61590	%56.7
التقني	11806	1000	%08.5
المعاهد التكنولوجية للتربية /ابتدائي	8230	7217	%87.7
المعاهد التكنولوجية للتربية /متوسط	2966	2276	%76.7

جدول (04) يوضح تطور نسبة المعربين في المدرسة الجزائرية 1977/76

نلاحظ أن نسب المعربين في كل الأصناف حققت نسبا مقبولة ،عدا التعليم التقني لظروف مرتبطة بطبيعة المواد التقنية وصعوبة تعريبها في تلك الفترة.

كما تم الاهتمام بتفعيل الأعمال المكملة للنشاط المدرسي لتزويد القطاع بالوثائق التربوية الضرورية،كالكتاب المدرسي والمناهج والدوريات،والنشرات التربوية فالنقص لم يكن بالهين بل كان كبيرا والتحدي كان عظيما .

في المرحلة الثانوية تحضر شهادة البكالوريا في ثانويات التعليم العام في الشعب التالية الرياضيات،العلوم، الآداب.

فالمستوى الثانوي لم يكن في متناول كل الجزائريين بل كانت هناك عملية انتقاء يقوم بها المحتل من أجل وضع عقبات في وجه الجزائريين للالتحاق بالتعليم الثانوي،وفي هذه المرحلة تم تسجيل تقدم ملحوظ ففي السنة الدراسية 1970كان عدد المسجلين (232000) تلميذ لكن مع مطلع السنة الدراسية74/73،كان عدد المسجلين (420000)[2]،وهذا الرقم لا يحتاج إلى تعليق للتدليل على نمو وتطور التعليم من خلال

[1] خولة طالب الابراهيمي،**الجزائريون والمسألة اللغوية**،ترجمة محمد حياتن،دار الحكمة،الجزائر،2007،ص136.

[2] Khaled Chaib**,PLAIDOYER pour une école créatrice de renaissance**, Musk editions,Alger,2002,p19.

فتح وتقريب الثانويات من أبناء الجزائر في فترة وجيزة من عمر الدولة الجزائرية الحديثة.

ولا يمكننا أن نتطرق لوضعية التعليم في الجزائر في هذه الفترة الزمنية دون أن نتطرق إلى التعليم الإسلامي والذي انطلق من بداية الاستقلال في شكل معاهد إسلامية تقوم بتعليم التلاميذ اللغة العربية والحساب والعلوم الشرعية بكل فروعها،وكان لابد من إطار قانوني يهيكل وينظم عمل هذه المعاهد لتستجيب للأهداف المسطرة لها،فكان ذلك من خلال المرسوم 71-299 المؤرخ في71.12.31المتضمن إنشاء وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية،والتي تحملت عبء التربية والتعليم لفترة من تاريخ الجزائر،فكانت هذه الوزارة تبذل جهودا جبارة للمساهمة في دينامية الحركة التعليمية في الجزائر من خلال معاهدها المنتشرة في ربوع الجزائر،نظرا للظروف الاجتماعية والاقتصادية التي مرت بها الجزائر خلال الحقبة الاستعمارية في مجال التعليم،والتي أفرزت جملة من التحديات والتي نوجزها في ما يلي:

- وجود عدد من التلاميذ فاتهم سن الالتحاق بالمدرسة وأصبحوا في وضعية تجاوز السن القانونية للقبول.
- وجود عدد هائل من التلاميذ تعلموا في الزوايا والكتاتيب ويعرفون القراءة والكتابة ولا يحملون أي شهادة تثبت المستوى التعليمي لديهم،مع حاجتهم لمواصلة الدراسة والتحصيل العلمي في مواد أخرى غير اللغة والعلوم الشرعية.
- وجود عدد كبير من الطلبة المتسربين من النظام التربوي العام خاصة في مستوى السادسة أساسي،والذين لم يوفقوا في تجاوز المسابقة الخاصة بالدخول للسنة الأولى متوسط من التعليم العام.

فكانت المدارس التابعة لوزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية ،والتي كانت تحت قيادة رجل من أعلام الجزائر يعجز البيان عن إيفائه حقه الأستاذ مولود قاسم نايت بلقاسم حيث لم يدخر جهدا في تحقيق النجاح لهذا النوع من التعليم ،الذي رأى فيه تعليما أصيلا يستجيب لمتطلبات الأمة الجزائرية،حيث يركز في تكوين الطلبة على أمور الدين والدنيا معا فكان يرى في التعليم الأصلي ربط للتلاميذ بمقومات أمتهم ثقافيا

وحضاريا بكل تجلياتها،مع تنقيح التعليم بالمواد العصرية ليواكب التقدم الحاصل عالميا فكان هذا النوع من التعليم رافدا من روافد نشر العلم،ومحاربة الجهل والأمية ،فبفضله تم إنقاذ العديد من أبناء الجزائر من براثين الجهل وهم اليوم في العديد من المواقع الهامة خدمة للجزائر.

وفي نظرة على تطور التعليم الأصلي نسجل تطورا هاما رافق مسار هذا النوع من التعليم حيث شهد تقدما في عدد المعاهد التابعة له وعدد المتوسطات والثانويات في ما بعد و قد ارتفع عدد المعاهد الإسلامية من ثمانية فقط سنة 1963 إلى ستة عشر معهدا سنة 1965 موزعة على الأماكن التالية: العاصمة- البليدة- الأصنام-وهران- بلعباس- معسكر- بني دوالة (تيزي وزو)- قسنطينة- عنابة- باتنة-بسكرة- بوسعادة- الوادي- الأغواط- العثمانية. و تم فتح معاهد أخرى بأدرارسنة 1967 , ثم معهد جديد بالمدية سنة 1970 , لتفتح سنة 1971 ثلاث معاهد جديدة في كل من: تمقرة- سعيدة- عين آزال, و أربعة معاهد أخرى في كل من:مستغانم- بوفاريك- سطيف- برج منايل سنة 1972 , و تضاف إليها تسع معاهد جديدة سنة 1973 في كل من :أولاد سيدي الشيخ- بجاية- آريس- مروانة-بريكة- خنشلة- تيزي وزو- سيدي خالد- أولادجلال- أضيف لها ستة معاهد أخرى سنة 1974 في كل من : منعة- قسنطينة- باتنة- الصهريج- الشرفاء-الجلفة, أما سنة 1975 فوصل عدد المعاهد الإسلامية إلى اثنان و خمسون 52معهدا, و في سنة 1976 تم فتح فروع جديدة منها أربع ثانويات في كل من تلمسان, المسيلة – بسكرة و الأصنام, و متوسطة في المسيلة إضافة إلى تسع فروع,ثلاثة منها في ملحقة بثانوية "المعز لدين الله" بسطيف, و أربع ملحقات بثانوية بجاية,و الفرعان الباقيان ملحقان بثانوية "الدكتور سعدان" ببسكرة, ليصل العدد الإجمالي لمعاهد التعليم الأصلي تسعة و عشرون ثانوية , و خمسة و خمسون متوسطة سنة 1976[1].

ومع نهاية هذه المرحلة من تاريخ التربية والتعليم في الجزائر ،صدر المرسوم 77-139 المؤرخ في 1977/10/08 والمتضمن إلحاق التعليم الأصلي بوزارة التربية

1- قنزار نعيمة،**سوسيولوجيا المثقفين في الجزائر**،وضعية ومكانة خريجي التعليم الأصلي،معهد بلكين(حسين داي) مذكرة ماجستير(غ،م)،جامعة الجزائر،2005/2004.

حيث جاء فيه " تعهد إلى وزارة التربية جميع الصلاحيات التي كانت تمارسها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية،فيما يخص التعليم الأصلي".

إن إلغاء التعليم الأصلي وإلحاقه بوزارة التربية الوطنية أثار الكثير من ردود الأفعال بين أنصار هذا النوع من التعليم وبين من يرى في ضرورة توحيد النظام التربوي في الجزائر،فالطرف الأول يرى في مسألة إلغاء التعليم الأصلي محاربة للغة العربية والإسلام وتحجيم التعليم الديني تشجيعا لعلمانية الدولة، وأنه لا مبرر كاف لإلغاء هذا النوع من التعليم، بل عُد عند البعض من الأخطاء التي ارتكبت دون تحديد دقيق ومدروس لدواعي هذا الإلغاء[1].

لقد كان بالإمكان الاستفادة من هذا النظام التعليمي وتقويمه بإدخال التحسينات على مناهجه وأساليب التعليم المعتمدة فيه، بدلا من إلغائه لأن ذلك خلق فجوة كبيرة لدى المنتسبين إليه ،رغم إلحاقهم بالتعليم العام غير أن ذلك لم كافيا لأن العديد منهم كانت رغبتهم الجمع بين تعلم العلوم الشرعية مضافا لها العلوم الحديثة،كما أن اختلاف المنهجية المعتمدة في التدريس بين التعليم العام والأصلي، لم يكن من السهل على التلاميذ المنتسبين لهذا النوع من التعليم التكيف بسهولة مع النظام التربوي الذي ألحقوا به دون رغبة منهم.

إن هذه المرحلة من تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية والتي شهدت تجنيد كافة إمكانات الدولة المتاحة للرفع من مردود النظام التربوي،ولو على مستوى الكم فحاولت معالجة المعضلات المطروحة دفعة واحدة وعلى كافة الجبهات وهذا ليس بالأمر اليسير،مع انطلاق المخطط الرباعي الأول (1973/1970) شهد تأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية من أجل سد العجز في التأطير ولتجنب التوظيف المباشر للمعلمين قدر المستطاع ، ،كما تم تجنيد التلفزيون الجزائري لبث حصص دعم في كافة المستويات الدراسية لتدعيم عمل المدرسة.

فلقد واجهت المدرسة الجزائرية في هذه المرحلة جملة من التحديات نتيجة للوضع الاجتماعي القائم في البلاد،جراء 132 سنة من الاستدمار والتحطيم لكل المظاهر الحضارية والثقافية للأمة،وارتفاع معدل الأمية والفوارق المسجلة في التعليم بين

[1] عبد القادر فضيل ، **مرجع سابق** ،ص116.

الشمال والجنوب وبين الإناث والذكور،فالحديث عن مبدأ تكافؤ الفرص كان يشكل معضلة للقائمين على الشأن التربوي،فتم فتح المدارس وإقامة المنشآت التربوية بوتيرة متسارعة فكانت الجزائر عبارة عن ورشة كبرى للنهوض بالقطاع التربوي،ويمكننا أن نسجل رغم النقائص والانتقادات التي رافقت هذه المرحلة أن الدولة الجزائرية لم يكن في وسعها عمل أكثر مما قامت به،وأن تلك الجهود لم يكن ليكتب لها النجاح لولا رجال أحبوا الجزائر وصدقوا في حبهم ورفعوا التحدي في حقبة كانت الدولة الفتية في أهم منعطف في تاريخها الحديث.

لكن بعد مرور ما يقارب العقدين من عمر المدرسة الجزائرية، وما رافق ذلك من إصلاحات مست القطاع التربوي محاولة منها لتكييفه مع الواقع الاجتماعي،والسياسي والاقتصادي للدولة الجزائرية الحديثة،وبعد تسجيل جملة من المآخذ على سير ونتائج المدرسة في هذه الفترة حيث تم حصر هذه الملاحظات في ما يلي:

1- المشكل اللغوي المتمثل في ازدواجية اللغة (معربون ومزدوجي اللغة)،وما ينجم عنه من مشاكل بين أبناء الجيل الواحد فاللغة هي ترجمان الأمة ووعائها الثقافي،فلا يمكن تحقيق الوحدة الوطنية وأبناء الأمة متباينون في لغة تدريسهم.
2- التوظيف المباشر للمعلمين دون تكوين مسبق نظرا للحاجة الماسة لذلك وما نتج عنه من سلبيات على القطاع التربوي.
3- مشكلة الكم والكيف ،هل نحن نسعى لتحقيق الكم على حساب الكيف ؟أم العكس؟ وما هي الآليات التي تضمن التوفيق بين المطلبين؟
4- التعليم الإلزامي وضرورة تمديده لتقليص عدد المغادرين لمقاعد الدراسة في سن مبكرة وخطورة ذلك على الاستقرار الاجتماعي.
5- عدم وضوح الرؤية حول إعداد التلاميذ مع تطبيق مقاربة لا تستجيب لمنظور التطور العلمي، فأسلوب التلقين والاعتماد على قياس قدرة الحفظ والاسترجاع فقط لتقييم مستوى التلاميذ بات غير مُجدي.

وكل هذا دفع بالقائمين على الشأن التربوي في الجزائر، إلى تبني مقاربة جديدة في الإصلاح التربوي،وبالمناداة بضرورة التعجيل في اتخاذ إجراءات عملية لإصلاح النظام التربوي فكان مشروع إصلاح المنظومة التربوية مجسدافي الأمر 76-35 المؤرخ

في1976/04/16.والمتضمن إنشاء المدرسة الأساسية والتي جاءت لجزأرة المضامين والأطر والغايات والأهداف .

المرحلة الثالثة(1981-1990)

كانت المدرسة الأساسية بسنوات التسع الإلزامية محط أنظار وترحيب الكثيرين من رجال الفكر والتربية،لأنهم يرون فيها تحريك للمياه الراكدة في مجال التربية والتعليم التي بات من الضروري في ذلك العهد حلحلتها،من أجل تكوين جيل واع لحاضره مُتحصن بماضيه متطلع لمستقبله يحدوه الأمل لغد أفضل،بعيدا عن كل أشكال الديماغوجية والانفعالات العاطفية التي لا تلبث أن تزول "ونعتقد أن المدرسة الأساسية بفضل وحدة مناهجها وتوجيهها ،تمثل خير حصن يمكن أن يتلقى فيه الطفل المفاهيم الصحيحة الواضحة ،والبعيدة عن كل شعارات الديماغوجية والاستهلاك الفوري العاطفي"[1].

1- المبادئ الأساسية للنظام التربوي في الجزائر من خلال أمرية 76/04/16

إن النظام التربوي في الجزائر في هذه المرحلة وضع جملة من المبادئ الأساسية من خلال الأمر 76-35المؤرخ في1976/04/16 أو ما عرف بالمدرسة الأساسية فكانت هذه المبادئ محددة في المادة الثانية من الأمرية[2]:

رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية والإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجية .
- الاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

إن هذه المبادئ التي سعت الأمرية إلى تجسيدها في النظام التربوي الجزائري تم على إثرها إصدار جملة من المراسيم المتضمنة نصوصا كثيرة،تتعلق بمجانية التعليم وإلزاميته والشروط التنظيمية لسير مؤسسات التعليم التحضيري،والتعليم الأساسي والثانوي وإعداد الخريطة المدرسية وإحداث مجلس التربية.[3]

---

[1] عبد الرزاق قسوم ،**تأملات في أهداف المدرسة الأساسية** ،مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي،الجزائر،مارس /أفريل 1982،عدد2، ص13.

[2] ج.ج.د.ش،**أمر 76-35 مؤرخ في 1976.04.16**،الجريدة الرسمية،عدد33،السنة13، 1976.04.23.

[3] ج،ج،د،ش،**النشرة الرسمية للتربية الوطنية** ،رقم185،1976.04.16 ،ص49.

2-خصائص وغايات المدرسة الأساسية

إن المدرسة الأساسية التي رسم ملامحها الأمر السالف الذكر،لعل من أبرز خصائصها أنها تسعى لإعداد مدرسة جزائرية تراعي الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للجزائر،فالنظام التربوي البائد والموروث عن الاستعمار الفرنسي رغم التعديلات والتحسينات التي أدخلت عليه،إلا أنه لم يكن قادرا على تلبية طموح وآمال القائمين على الشأن التربوي ومن ورائهم جموع الأمة،فكان لزاما على الدولة الجزائرية الإعداد لمنظومة تربوية نابعة من فضائها،وتحمل طابعها الخاص مع الانفتاح على العالم الخارجي دون فقدان عوامل الهوية الوطنية.

إن أهم الغايات التي سعت المنظومة التربوية لتطبيقها من خلال الأمرية:

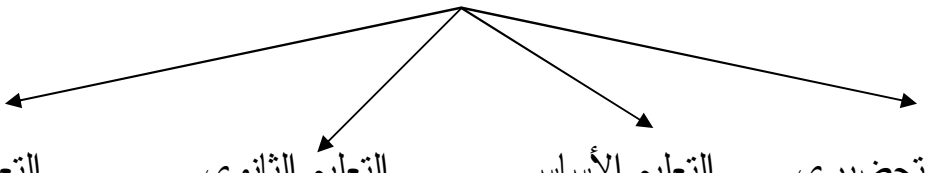
- اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة(المادة16).
- ضمان التعليم في المدرسة لكل جزائري لمدة 09 سنوات أي لبلوغه ستة عشر عاما فالتعليم إلزامي، ومجاني وإجباري وهذا ما حددته المواد (4 و5 و 24).حيث تم إلغاء مسابقة الدخول إلى السنة الأولى متوسط والتي كانت تشكل عقبة كبيرة في وجه الكثيرين للالتحاق بالمرحلة المتوسطة، وتم تعويضها بامتحان الدخول إلى السنة الأولى مما أدى إلى ارتفاع نسبة الملتحقين بالتعليم المتوسط لتفوق نسبة90%.
- التعليم باللغة العربية وفي جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد(المادة08).
- النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة وعليه فلا وجود لمدارس خاصة (المادة10).
- ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية ،نظرا للارتباط الوثيق بين التربية والتنمية فلا يمكن حدوث تنمية بدون تربية فاعلة.(المادة11).
- البعد العلمي والتكنولوجي حيث تحثُ الأمرية على ضرورة ربط النظام التربوي بالحياة العلمية مع التفتح على عالم العلوم والتقنيات،مع تخصيص جزء من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة والمفيدة اجتماعيا واقتصاديا (المادة12).

- ربط المحتوى الدراسي بالقيم العربية و الإسلامية،وخاصة في العلوم الاجتماعية (المادة25).
- الاهتمام بالبحث التربوي نظرا لأهمية البحث التربوي على كافة المستويات في النظام التربوي (المواد58،59،60).
- الاهتمام بالتوجيه المدرسي وفقا لقدرات التلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني (المواد61،62،63،64،65،66).
- استحداث مجالس للتربية للمساهمة في تنفيذ سياسة التربية والتكوين التي حددتها أحكام الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين،كما تتجلى مهمة مجلس التربية الذي يرأسه الوزير أو ممثلا عنه بمناقشة القضايا المتعلقة بالتربية والتكوين في جميع جوانبها.[1]
- الخدمة الاجتماعية في الوسط المدرسي، من خلال تقديم يد المساعدة لمن هم في حاجة لها، بواسطة المنح الدراسية، ومجانية الكتاب المدرسي النقل المدرسي الصحة، التغذية اللوازم المدرسية...الخ (المواد 67،68،69).
- تفعيل دور الأسرة في الحياة المدرسية من خلال خلق جو من الثقة المتبادلة بين المعلمين والآباء،وتفعيل عملية التواصل بين المدرسة والمجتمع(المادة13).

3-هيكلة النظام التربوي

إن النظام التربوي في هذه المرحلة تم هيكلته كما هو موضح في الشكل التالي:

هيكلة النظام التربوي في إصلاحات 1976



التعليم التحضيري	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
الأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي للتمدرس	-الطور الأول(1-3) - الطور الثاني(4-6) - الطور الثالث(7-9)	- التعليم الثانوي العام -التعليم الثانوي المتخصص - التعليم الثانوي التقني المهني	

[1] ج.ج.د.ش،**مرسوم 76-68 مؤرخ في 1976.04.16**،الجريدة الرسمية،عدد33،السنة13، 1976.04.23،يتعلق بمجلس التربية.

إن التعليم الثانوي في المدرسة الجزائرية في هذه المرحلة شهد تغيـــرا ملحوظـــا فـــي هيكلته من خلال جملة من التغيرات التي تم إدراجها:

- **التعليم الثانوي العام** : تم في هذه المرحلة إدخال لغات جديدة والبدء في تعلـــيم الإعلام الآلي وإجبارية التربية الرياضية والفنية.
- استحداث شعب للتعليم الثانوي المتخصص والتقني المهني.
- استحداث شعب جديدة في التعليم الثانوي (شعبة العلوم الإسلامية).
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.[1]

يمكننا أن نخلص لأهم خصائص المدرسة الأساسية:[2]

- هي مدرسة ديمقراطية موحدة،تضمن لكل الأطفال الجزائريين تربية متكاملـــة تساعد على النمو الشامل لشخصية الأطفال من جوانبها المختلفة ،تربية إلزامية تدوم 09 سنوات.
- مدرسة وطنية حيث تمنح التربية باللغة العربية ،وترتكز على القـــيم العربيـــة والإسلامية وعلى التراث الثقافي وتتكفل باهتمامات تنميتها الوطنية.
- مدرسة متعددة التقنيات تربط المعارف النظرية بتطبيقاتها التكنولوجية.

المرحلة الرابعة(1990-2002)

إن هذه المرحلة كانت امتداد لسابقتها بالعمل بالنظام التربوي وفق المدرسة الأساســـية ذات التسع سنوات الإجبارية بأطوارها المختلفة،والتي تختم فيها الدراسة بامتحان شهادة التعليم الأساسي(B.E.F)،غير أن أهم ما يميز هذه المرحلة هو التحولات المرافقة لها في الجزائر بعد دستور 23 فيفري 1989 ،وإقرار التعددية الحزبية والسماح بإنـــشاء الجمعيات ذات الطابع السياسي بمعنى الانتقال من الأحادية إلى التعدديـــة ،هـــذا مـــن الجانب السياسي أما الجانب الاقتصادي فلم يكن بمنأى عن التحولات حيث رافق ذلـــك مصطلحات ومفاهيم اقتصاد السوق والاقتصاد الحر،كل هذه التحولات كـــان لابـــد أن تنعكس على المنظومة التربوية حتى تتلاءم مصطلحاتها ومفاهيمها المتداولة، مع الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي.

---

[1] النظام التربوي في الجزائر،نقلا عن موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،(pdf)،ص21.http://www.infpe.edu.dz

[2] ج،ج،د،ش،**النشرة الرسمية للتربية الوطنية**،المديرية الفرعية للتوثيق،المدرسة الأساسية المندمجة(عدد خاص)،1996،ص2.

كما ميز هذه المرحلة عدم قدرة المدرسة الوصول إلى الهدف المنشود من المدرسة الأساسية وهو تحقيقا المدرسة المندمجة،رغم الجهود المبذولة ،وقد تكون الآثار السلبية للأزمة الاقتصادية التي رافقت هذه المرحلة وتدني أسعار البترول بشكل كبير مما أثر على الموارد المالية المرصودة لهذا الغرض.

فكانت المناداة بإصلاحات تمس المنظومة التربوية تلبية لمتطلبات المجتمع في تحقيق التنمية المنشودة،فكانت التحليلات لعجز المدرسة الأساسية متباينة طغى عليها في كثير من الأحيان الجانب الإيديولوجي على الجوانب البيداغوجية ،دون أن ننفي في هذا المقام ضرورة الايدولوجيا لأي نظام تربوي تكون مرتبطة بما يراه مناسبا لتوجه المجتمع منسجما مع ثقافته وحضارته،غير أن في هذه المرحلة تعرضت المدرسة لكثير من الانتقادات جعلت منها مدرسة مريضة ومنكوبة،بل رأى فيها البعض بحاضنة لتفريخ الإرهاب بما تحتويه من مناهج تستمد مرجعيتها من الثقافة العربية والإسلامية متناسين في الوقت ذاته جحافل الخرجين من هذه المدرسة، الذين وقفوا في وجه الإرهاب وحافظوا على استمرار الدولة كل في قطاعه الذي ينتمي إليه،ففي كل نظام تربوي شواذ فإذا شذت جماعة في المجتمع لا يمكن أن نحمل المدرسة أكثر مما تطيق.

فبعد عقد من الزمن على تطبيق المدرسة الأساسية نسجل عدم تحقيق كل الغايات والأهداف التي تطمح لها المدرسة الأساسية ،فقد لوحظ غياب الانسجام بين مراحل التعليم المختلفة رغم التدخلات من حين لآخر لخلق هذا الانسجام وخاصة بين التعليم الأساسي والثانوي والذي تأخرت هيكلته ليواكب التغير الحاصل في المنظومة التربوية فكانت إعادة هيكلة التعليم الثانوي تهدف إلى:[1]

- تخفيف الهيكلة الحالية وتفادي التخصص المبكر والدقيق، وتقليص عدد الشُعب.
- تأجيل التوجيه المدقق إلى نهاية السنة الأولى ثانوية ،باعتماد نظام الجذوع المشتركة التي ترمي إلى:
- دعم مكتسبات التعليم الأساسي لا سيما في التعابير الأساسية.
- .ضمان تجانس أحسن بين التلاميذ.
- العناية بالتقويم باعتباره بعدا تربويا هاما وضروريا.

[1] ج،ج،د،ش، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**،منشور رقم 1533 مؤرخ في 11 مارس 1992 يتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي،ص5.

- وضع نظام للتوجيه يكون فعالا ومبنيا على مقـــاييس بيداغوجيـــة موضـــوعية وشفافة .
- ضمان انسجام داخلي أحسن للتعليم الثانوي وتناسق أفضل بينه وبـــين التعلـــيم الأساسي من جهة والتعليم الجامعي والتكوين المهني والشغل من جهة ثانية.
- التمييز ابتداء من الجذوع المشتركة بين نمطين من التعليم الثانوي :
- المحضر للتكوين الجامعي.
- والمؤهل لعالم الشغل.
- تحسين المناهج التعليمية من حيث تصورها ومحتوياتها وطريقة عرضها .

حيث تم تنصيب الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي:

1- **السنة الأولى**: وفي هذه السنة يدرس التلاميذ في جذعين مشتركين هما:
- الجذع المشترك " علوم إنسانية".
- الجذع المشترك "علوم وتكنولوجيا".

2- **السنة الثانية**: يوجه التلاميذ اللذين تتوفر فيهم شروط الالتحاق بالسنة الثانيـــة ثانوي إلى نمطين من التعليم الثانوي:

أ- **التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**: وفي هذا النمط يحضر الطلبـــة للالتحـــاق بالجامعة بعد الحصول على شهادة البكالوريا.ويتـــضمن هـــذا التعلـــيم ثـــلاث مجموعات من الشعب:
- **مجموعة الشعب الأدبية**:
- شعبة الآداب والعلوم الإنسانية.
- شعبة الآداب والعلوم الشرعية.
- شعبة الآداب واللغات.
- **مجموعة الشعب العلمية**:
- شعبة علوم الطبيعة والحياة.
- شعبة العلوم الدقيقة.
- **مجموعة الشعب التكنولوجية: وتتكون من شعبتين هما**:
- شعبة التكنولوجيا: مع 3 اختيارات:

- هندسة كهربائية.
- هندسة ميكانيكية.
- هندسة مدنية.
- شعبة التسيير والاقتصاد.

ب- التعليم الثانوي التأهيلي: يوجه إلى هذا النمط من التعليم التلاميذ الذين تظهر لديهم استعدادات وميولات للتحضير لمهنة معينة، وتختتم هذه المرحلة بامتحان يتوج بشهادة نهاية التعليم الثانوي التأهيلي ويتضمن هذا النمط مجموعتين من الشعب :

1- **مجموعة الشعب الموجهة للقطاع الصناعي والإشغال العمومية**:ويتكون من 04 شعب هي :

- شعبة الميكانيك.
- شعبة الكهرباء.
- شعبة الكيمياء.
- شعبة البناء والأشغال العمومية.

2- **مجموعة الشعب الموجهة لقطاع الخدمات وتتكون من شعبتين هما**:

- شعبة المحاسبة.
- شعبة العلوم المكتبية.

رغم ما تم تسجيله من نقائص في المنظومة التعليمية في الجزائر ،لا يمكن أن نتجاهل التطور الكبير في نسب التمدرس التي وصلت إليها المدرسة الجزائرية في العقد الثالث من عمرها ،حيث نسجل تطورا في عدد التلاميذ خلال هذه السنوات كما نسجل ارتفاع نسبة الإناث المنتسبين للمدرسة،تكاد تقترب من النصف وهذا مؤشر على ديمقراطية التعليم المطبقة من خلال مبدأ تكافؤ الفرص،كما نسجل ارتفاع نسبة التلاميذ في الأطوار المختلفة للمدرسة الأساسية حيث فاقت (87%).

ومع نهاية القرن الماضي بلغ عدد التلاميذ في المدرسة الأساسية فقط ما يقارب السبعة ملايين تلميذ وهذا ليس رقما يمكن تجاهله،بل هو علامة ايجابية للمدرسة الجزائرية.

هذا ما يوضحه الجدول التالي :[1]

	95/1994	96/1995	97/1996	98/1997	99/1998	2000/1999
الطور 1،2 أساسي	**4.548.827**	**4.617.728**	**4.674.947**	**4 719 137**	**4 778 870**	**4 843 313**
نسبة الإناث	**45,87**	**46,12**	**46,30**	**46,49**	**46,65**	**46,76**
الطور الثالث أساسي	**1.651.510**	**1.691.561**	**1.762.761**	**1 837 631**	**1 898 748**	**1 895 751**
نسبة الإناث	**44,06**	**44,40**	**45,61**	**46,52**	**47,20**	**47,93**
مجموع تلاميذ الطور الأساسي	**6.200.337**	**6.309.289**	**6.437.708**	**6 556 768**	**6 677 618**	**6 739 064**
نسبة الإناث	**45,39**	**45,66**	**46,11**	**46,50**	**46,80**	**47,09**
نسبة التمدرس 6-15 سنة	**88,39**	**87,87**	**87,75**			

جدول (05) يوضح تطور أعداد التلاميذ المسجلين في المدرسة الأساسية للأطوار الثلاثة من 2000/94

والمرحلة الثانوية هي الأخرى شهدت تطورا في أعداد التلاميذ لصالح الإنـــاث حيـــث تجاوز في كثير من الأحيان (50%) .

كما يوضح ذلك الجدول التالي:[2]

	95/1994	96/1995	97/1996	98/1997	99/1998	2000/1999
التلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي	**821.059**	**853.303**	**855.481**	**879 090**	**909 927**	**921 959**
نسبة الإناث	**49,84**	**50,44**	**52,54**	**53,73**		

جدول (06) يوضح تطور أعداد التلاميذ المسجلين في الطور الثانوي من 2000/94

إن تدني نسبة تمدرس الإناث في بداية الاستقلال يرجع إلى عـــدة عوامـــل مرتبطـــة بالجوانب الثقافية والاجتماعية للفرد الجزائري،وخاصة في الأرياف والمناطق الجنوبية حيث ترسخ في أذهان الكثيرين عدم جدوى تعليم البنات ،كما أن عدم توفر المـــدارس بالقرب من مقر الإقامة كان عائقا كبيرا لدى الكثيرين ممن كانوا يرغبون فـــي تعلـــيم

[1] http://www.ons.dz/ELEVES-ET-ETUDIANTS-INSCRITS-ENTRE,39.html30/01/2011 00:30:32
[2] http://www.ons.dz/ELEVES-ET-ETUDIANTS-INSCRITS-ENTRE,39.html30/01/2011 00:30:32

بناتهم ، لكن بعد الاستقلال وبعد مرور عقدين فقط من الزمن نسجل وفقا لبيانات الجدول الذي أمامنا أن نسبة الإناث قاربت 50% وهي مرشحة للارتفاع .

أما على مستوى التعليم العالي ،فنسجل تحقيق الجامعة خلال هذه المرحل من عمر الجزائر توسعا كبيرا على مستوى الهياكل البيداغوجية،من خلال توسيع الجامعات وانجاز المراكز الجامعية الجديدة،وارتفاع عدد المنتسبين من الطلبة للجامعة بفضل ديمقراطية التعليم المجاني،غير أن ربط الجامعة بالمحيط الاجتماعي لازال يراوح مكانه ولم تحقق الجامعة تقدما ملحوظا في هذا الجانب مما كان دوما في بؤرة الحدث للمطالبة بإصلاحات جذرية للتعليم العالي، حتى يستجيب لمتطلبات وتحديات الأمة في التطور والازدهار.

المرحلة الخامسة(2003إلى يومنا هذا)

لقد حققت الجزائر من خلال التحسينات والإصلاحات التي تم إدراجها على النظام التربوي خلال ما يربو عن أربعة عقود من الزمن،مجموعة من الانجازات يمكننا أن نلخصها في ما يلي:

1- بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات ومراكز جامعة وجامعات ومعاهد للبحث والتوثيق.من 364 متوسطة و39 ثانوية في 1962إلى 4584 متوسطة و1699 ثانوية[1].ومن جامعة واحدة وفرع جامعي في وهران بلغ عدد الجامعات 36 جامعة و15 مركز جامعي و16 مدرسة وطنية عليا و05 مدارس عليا للأساتذة و10 مدارس تحضيرية و02 قسمان تحضيريان مدمجان ،أما في مجال البحث العلمي فنسجل 10 مراكز للبحث العلمي و05 وحدات بحثية و03 ثلاث وكالات للبحث العلمي مع انتشار العديد من مخابر البحث العلمي على مستوى الجامعات.[2]

2- جزأرة كاملة للقائمين على الشأن التربوي في كافة مراحله ومختلف مستوياته.

[1] بوبكر بن بوزيد ،**مرجع سابق**،ص317.

[2] http://www.mesrs.dz/arabe_mesrs/indexa.php.

3- مخزون بشري ورأسمال كبير يوجد بين أحضان الوسط التربوي،ما يعادل ربع السكان (7.661.023) في الدخول المدرسي2000/1999[1].كما أن نسبة تمدرس فئة العمر من 06 سنوات إلى 16 سنة فاقت 90%.

4- تحقيق مستوى عالي من ديمقراطية التعليم ومجانيته من خلال القضاء على الفوارق بين أبناء الجزائر في التحصيل الدراسي،وتقريب المدرسة والجامعة من كل مواطن

5- تطور ملحوظ للطلبة الجامعيين في كل التخصصات،فمن 2600طالب في 1962،بلغ عدد الطلاب الجامعيين سنة1997(372000)طالبا[2].

6- اتساع مجال التكوين المهني والتمهين وإعادة تنظيمه وهيكلته ليستجيب لمتطلبات البلاد من الأيدي العاملة والفنية.

هذه أهم الانجازات التي تمت خلال هذه العقود الماضية من التحسين والإصلاح في النظام التربوي الجزائري،لا يمكن لأن ناقد أن يجحدها أو ينكرها غير أن عملية التغير سمة من سمات الحياة،والنظام التربوي كنسق من منظومة المجتمع والمعبر عن آمالها وطموحاتها يجب أن يكون دوما مواكبا للجديد وعلى كافة المجالات.

إن المنظومة التربوية في الجزائر كغيرها من المنظومات تظهر عليها علامات الفتور في الأداء وعدم القدرة على مواكبة الجديد،وتتأثر بكل الإفرازات الناتجة عن التفاعلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بها محليا ودوليا،فالتغير الذي حصل في الجزائر سنة 1989 تطلب ضرورة أن يتغير النظام التربوي ليستجيب لمرحلة جديدة فلا يعقل أن تتكلم المناهج الدراسية على الأحادية السياسية،والاقتصاد الموجه والتلميذ يلامس غير ذلك في الواقع العملي.

كما أن المقاربات التربوية في عملية ممارسة الفعل التربوي،تتغير وتتبدل من زمن لآخر فالتعليم في الجزائر في مرحلة المدرسة الأساسية تبنى المقاربة بالأهداف لإيصال محتوى المناهج للتلاميذ،غير أن هناك مقاربة جديدة قد تكمل ايجابيات المقاربة الأولى

[1] http://www.ons.dz/ELEVES-ET-ETUDIANTS-INSCRITS-ENTRE,39.html30/01/2011 00:30:32

[2] المجلس الأعلى للتربية ، **مرجع سابق**،ص12.

بحيث تهتم بالجوانب الثلاث للتلميذ،معرفيا وسلوكيا ووجدانيا وتضع آليات للتقويم وتركز على قياس الكفاءة المتحصل عليها من خلال الفعل التعليمي.

ومن هنا كانت المناداة بإصلاح للمنظومة التربوية ما فتأت تترد على ألسنة المهتمين بالمسألة التربوية في الجزائر،مدفوعين برغبة جامحة في الوصول بالنظام التربوي الجزائري إلى أقصى درجات الفعالية،لمجابهة التحديات وخاصة ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرون،وما أفرزته نتائج العلاقات الدولية بعد سقوط جدار برلين وانهيار الاتحاد السوفييتي وظهور الاتحاد الأوروبي وأمريكا كقطبين تجمعهما كثير من الأهداف،لعل أبرزها فرض منظومة موحدة على الضفة الأخرى من العالم تكون في خدمة مصالحها وتوجهاتها،فصار مصطلح العولمة من أبرز المصطلحات التي أسالت الكثير من الحبر في العقد الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الحالي،والجزائر بموقعها الاستراتيجي ومكانتها على الساحة العالمية جغرافيةً وتاريخًا واقتصادًا وبشريًا،لم تكن بعيدة عن هذا التحول فكان لزاما أن تتم مراجعة النظام التربوي،من أجل تفعيل دوره في الحياة وتجديد مناهجه وآليات عمله وتبني مقاربات جديدة لذلك.

أ / التحديات التي تواجه النظام التربوي في الجزائر

مما سبق يمكننا أن نخلص إلى أهم التحديات التي تواجه إصلاح النظام التربوي في الجزائر:

1- **تحديات ثقافية**:إن موقع الجزائري الجغرافي وعلاقتها الممتدة شرقا وغربا من خلال التبادل التجاري والمعرفي،ناهيك عن التطور الحاصل على مستوى الإعلام والاتصال وما ينجر عنه من غزو فكري وثقافي قد يعصف بمقومات أمتنا هذا ما كنا نخشاه سابقا من خلال البث الفضائي،ولكن بعد مرور عقد من الزمن انتشرت فيه الانترنت ومن خلالها كل أساليب الاتصال والتواصل (Twitter،face book)،جعلت من النظام التربوي في بؤرة الصراع الثقافي،فلا بد من نظام تربوي قوي يدعم مقوماتنا الثقافية بكل أبعادها مع التفتح على العالم الخارجي،حتى لا يبحث أبنائنا على بدائل لا ترحم.

2- **تحديات اجتماعية**: يعتبر النمو الديمغرافي المسجل في الجزائر وارتفاع نسبة الشباب عاملا هاما في النهوض بالأمة ومخزونا بشريا استراتيجيا،لا بد من الاهتمام به

وتوجيهه من خلال زرع قيم الاتحاد والإخاء والتعاون والمحبة والسلام بين صـــفوف الناشئة لتحقيق مجتمع متزن متآلف،فالتغلب على الآفات الاجتماعية كالمخدرات والعنف يساهم النظام التربوي من خلال مناهجه،وأساليبه التعليمية في الحد من هذه الظـــواهر الاجتماعية الخطيرة.

3- تحديات اقتصادية: تكتسي النظم التربوية في كل المجتمعات أهمية بالغـــة كونهـــا البيئة الحاضنة للأجيال ومخزن الرجال والقوى العاملة فـــي المجتمـــع،فربط النظـــام التربوي بالاقتصاد بات من أولويات أي إصلاح تربوي منشود، فإن لم يتم هدا الـــربط بإحكام ودقة تسبب في خلل وظيفي بين عملية الإصلاح والتنمية الاقتصادية، وبالتـــالي عدم تحقيق الأهداف المدرجة في أي عملية إصلاحية أو تنموية.

4-تحديات علمية وتكنولوجية: بات من المؤكد أن القرن الحالي مـــن أبـــرز ســـماته التطور الهائل في المجال العلمي والتكنولوجي،فمجتمع ما بعـــد الثـــورة الـــصناعية أو مجتمع المعرفة كما ينشده الكثيرين من علماء التربية في العالم،يفرض تحديات علـــى النظم التربوية في كل أنحاء العالم المتقدم منها والنامي على حد سواء، فاستشعار هـــذا التوجه صار أمرا ضروريا عند الإقدام على أي مبادرة تجديدية أو إصـــلاحية للنظـــام التربوي.

ب /اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية

نصبت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يم 13 ماي 2000 من طرف رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة في حفل رسمي بقصر الأمم بنادي الصنوبر وذلك بحضور العديد من الشخصيات الهامة في الدولة:

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

كما حضر الحفل أعضاء الحكومة ورئيسها وممثلي الهيئات وإطارات الدولة ،ورؤساء الأحزاب السياسة.

تطرق السيد رئيس الجمهورية في خطابه على أهمية الإصلاح التربـــوي وضـــرورته والتحديات التي تجابه المنظومة التربوية،والآمال المعلقة على عمل اللجنة لتـــشخيص

الحالة التي عليها النظام التربوي،واقتراح الأسس والآليات الكفيلة بتطـــوير المنظومـــة التربوية الجزائرية حاثًا أعضاء اللجنة على بذل قصارى جهدهم لبلوغ هـــذا الهـــدف النبيل" إن إصلاح المدرسة رهان جوهري بالنسبة للمجتمع الجزائري برمتـــه،ذلك أن الخيارات التي سوف يعلن عنها ستعبر عن تمسكنا بقيم تراثنـــا الثقـــافي والحـــضاري وستعبر عن طموح شبيبتنا المشروع وتوقها إلى بناء مستقبلها بين أحـــضان مجتمـــع ديمقراطي وعصري متفتح على العالم .....إن المهمة التي أنيطها بلجنـــتكم المـــوقرة مهمة ثقيلة بدون شك،ولكنها في ذات الوقت مهمة تستحث الهمم.ذلك أن مصير الأمـــة متوقف عليها ،وإنني على يقين من أن كل واحدة وواحد منكم سوف لن يـــدخر جهـــدا للمساهمة في بلوغ هذا الهدف النبيل"[1].

إن مهام وصلاحيات اللجنة حددها المرسوم الرئاسي 101-2000 المؤرخ في 09 مايو 2000 والذي تنص المادة 2 منه " تكلف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة،قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية،والتكوين المهني والتعلـــيم العـــالي ودراســـة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم".[2]

أما المرسوم الرئاسي 102-2000 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق 09 مـــايو 2000، يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

تتكون للجنة من رئيس وأربعة نواب للرئيس و153 عضوا ،ليصبح عدد اللجنـــة 158 عضوا،أعطيت اللجنة مهلة تسعة أشهر من أجل أن يكون التقرير جاهزا ،وفعلا قدمت اللجنة تقريرها في مارس 2001 للسيد رئيس الجمهورية الذي بدوره عرضـــه علـــى مجلس الحكومة للنظر في محتواه.

[1] من خطاب السيد رئيس الجمهورية بمناسبة **تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوي**،نادي الصنوبر ،الجزائر،13 ماي 2000.

[2] **مرسوم رئاسي رقم 101-2000** مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق 09 مايو 2000،يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

وقد شمل هذا التقرير مجموعة من الأقسام تفرد كل قسم بمعالجة جانب من جوانب المنظومة التربوية:

1- **التحديات التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر:**

وذلك من خلال التشخيص للمنظومة التربوية والوقوف على مكامن القوة والضعف فيها، ثم تحديد المتطلبات الواجب توفرها والإجراءات الكفيلة التي تُمكن النشء من الاستفادة من تعليم يستجيب لمتطلبات مجتمع المعرفة والتحولات السريعة،في كافة مجالات الحياة مع القدرة على مجابهة المشكلات وحلها والتكيف مع المحيط بكل مفرداته.

2- **إرساء منظومة للتكوين لتحسين مستوى التأطير:**

ركز التقرير على أهمية التأطير في كل مراحل العملية التربوية تعليما وإدارة وتوجيها وإشرافا، بحيث لا يمكن الفصل بين هذه العناصر بحيث يكمل بضعها بعضا، وبالتالي لا بد من وجود منظومة متكاملة تستجيب للتغير الحاصل في الميدان التربوي.

3- **تجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية:**

ويتم ذلك من خلال دراسة الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات،والمناهج البيداغوجية والعمل على جعل التلاميذ في منأى عن التأثيرات،ومحاولة التغريرالايديولوجي أو السياسي،بحيث يهدف هذا الإصلاح إلى تكوين مواطن يكتسب علما ومهارة ومنهجا سلوكيا وآداب التعايش مع الغير[1].

4- **إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية :**

إن أي عملية إصلاحية في النظام التربوي لا تعترف بالتجزئة في إصلاح النظام،بل لابد من أن يكون الإصلاح شاملا ومتناسقا بحيث تكون كل العمليات المدرجة في الإصلاح، يكمل بعضها بعضا من المدرسة حتى الجامعة مرورا بالمراحل الأخرى للتعليم دون نسيان التكوين المهني والتمهين،ودوره في توجيه طاقة معتبرة من الشباب وجهة تعود بالفائدة على الوطن،فبات من الضروري أن يكون الإصلاح جذريا وشاملا لكل المراحل المختلفة من التعليم.

[1] رابح خدوسي ،**مذكرات شاهد 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية**،دار الحضارة،الجزائر،2001،ط1،ص13.

5- **التعليم الجامعي والبحث العلمي**:

أولت اللجنة جانبا للتكوين الجامعي والبحث العلمي وذلك من خلال الفحص والتشخيص،لآليات ومناهج البحث في المستوى العالي مع وضع إطار لتنفيذ هذا الإصلاح.

تعرضت الإصلاحات التربوية الأخيرة للعديد من الانتقادات من طرف المهتمين بالشأن التربوي سواء من المفكرين أو الأساتذة أو الصحافة موجهين لها العديد من الانتقادات لعل أبرزها:

- أن هذه الإصلاحات فوقية ولم تستشر فيها القاعدة المعنية بالدرجة الأولى،فهذا رابح خدوسي عضو اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يقترح توسيع النقاش حول المنظومة التربوية "وعليه المطلوب تكوين لجنة أساسية للتفكير والتنظير لمدرسة جزائرية متطورة،ويمكن أن تستعين هذه اللجنة بخبراء من الداخل والخارج وتعمل اللجان الفرعية على ضوء الخطوط العامة،والاقتراحات والتصورات التي تحددها اللجنة الأساسية،أو اللجنة الفكرية التنظيرية وعلى لجنتنا فتح قنوات لها نحو المحيط الاجتماعي (الأسرة-الشارع...)حتى نرقى إلى آمال الرئيس وتطلعات الشعب"[1]
- أن الإصلاحات الأخيرة جاءت لتكريس هيمنة لغة معينة على كافة مناحي الحياة وتساهم في كبح عملية التعريب في التعليم، فاعتبار اللغة الفرنسية لغة أجنبية أولى رغم التراجع المسجل لهذه اللغة في مجال البحث العلمي،والتكنولوجيا أمام ضرتها الانجليزية اعتبر من قبل المناهضين لهذا التوجه تكريسا للغة المحتل كما أن تدريسها اعتبارا من السنة الثانية ابتدائي،يعتبر خطرا على اللغة العربية ذاتها فالتلميذ ما زال لم يتعلم لغته الأم حتى يطالب بتعلم لغة أخرى قد لا يجد من يعينه على تعلمها،خاصة في المناطق الداخلية من البلاد حيث يسجل تدني المستوى التحصيلي في مجال اللغة الفرنسية،" نحن نريد من أبنائنا أن يهتموا بلغتهم ويعطوها جزءا كبيرا من جهودهم ،ثم نأتي هنا ونطلب منهم منذ البداية أن يهتموا باللغة الأجنبية التي لا يحسون بالحاجة إليها في هذه السن ،فكأننا بهذا

[1] رابح خدوسي ،**المرجع السابق**،ص ص 24،25.

الاقتراح نطلب منهم أن يوزعوا حبهم واهتمامهم بين لغتهم وبين اللغة الأجنبية التي سيجدون أنفسهم مضطرين لتعلمها قبل أن يكتسبوا أساسيات لغتهم ،التي هي وسيلتهم الضرورية في التعلم المدرسي ،والتي بها يتواصلون مع أقرانهم ومع بيئتهم وتراثهم"[1].

- كما أن فتح المدارس الخاصة بدون ضوابط محددة ودقيقة،يرى فيه هذا الطرف عودة لخلق الطبقية في المجتمع ومن ثم تعميق الهوة بين أبناء المجتمع،وخلق نوع من الازدواجية في التعليم الذي جاءت المدرسة الأساسية للقضاء عليه وتخليص البلاد من خطر هذا المنهج في التعليم،فهذا الوزير السابق للتربية علي بن محمد يشير إلى ذلك صراحة"وهكذا يمكن أن نخلص إلى حقيقة لا تحتمل الخلاف لأنها واضحة وضوح النهار ،وهي أن كل إصلاح تقومون به أيها السادة والسيدات ويشرف عليه المجلس الأعلى الوقور،مهما تكن التغييرات الجوهرية والتعديلات الأساسية التي يمكن أن يدخلها على المنظومة التعليمية،لا يمكن أن يحظى بالرضا والقبول إلا إذا أدى الوظيفة المرحلية وبشكل مقنع إلى إتاحة تحقيق الهدفين الخالدين:
  - التعليم بالفرنسية.
  - السماح بفتح المدارس الخاصة[2].

أما أصحاب تأييد الإصلاحات بشكلها الحالي،يرون أن الإصلاح المعتمد في المنظومة التربوية هو استجابة لطموح المجتمع الجزائري،في التطور واللحاق بالأمم المتطورة وأن كل ما قيل لا يعدو أن يكون انتقادات غير مؤسسة لأن القوانين التي صدرت في مجال التربية تضع اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع مستويات التربية،سواء في المؤسسات العمومية أو الخاصة للتربية والتعليم.[3] أما اعتماد اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية مرده لقرب هذه اللغة من واقع المجتمع فهي تعتبر غنيمة حرب،نستفيد منها ليس أكثر،أما الترميز العالمي في مجال تدريس العلوم الرياضية والفيزيائية واستخدام المصطلحات العلمية في مادة علوم الطبيعة والحياة فهي ضرورة لا بد منها،حتى

---

[1] عبد القادر فضيل ،**مرجع سابق** ،ص132.
[2] على بن محمد ،**معركة المصير والهوية في المنظومة التربوية**،دار الأمة ،الجزائر،2001،ص232.
[3] القانون 08-04مؤرخ في 2008/01/23**المتضمن القانون التوجيهي للتربية**.المادة 33.

يكتسب الطالب رصيدا معرفيا واصطلاحيا بهذه الرموز، لتكون عونا له في إكمال دراسته العليا فقد لاحظنا صعوبة تفاعل الطلبة عند وصولهم إلى الجامعة في الفروع العلمية والتقنية،من استيعاب الكم الهائل من الرموز العلمية في مدة وجيزة،لذا وجب تزويد طلبتنا بهذه النمط من العلوم خدمة لأهداف البحث العلمي ليس إلا.

إن دعاة عولمة المدرسة ينتقدون خصومهم بالمبالغة في موضوع الهوية ويرون أن موضوع الهوية المبالغ فيه حتى صار هاجسا أدى إلى الحيلولة دون تفعيل دور المدرسة وتفاعلها مع المستجدات العالمية وبالتالي تحولت إلى مدرسة منغلقة على نفسها وهذا ما ذهب إلى طرحه نور الدين طوالبي الثعالبي "أدى بطبيعة الحال "هاجس" الهوية هذا القائمين على شؤون المدرسة الجزائرية،إلى تصور توجهها وفقا لتمثل أنطولوجي للكينونة ومن هنا أصبح كل من الدين والأعراف الطائفية بل وحتى الاشتراكية الخاصة،يُكون عماد كل نظامه تمثله الثقافة والهوية في المدرسة إلى درجة أن ثقافة كل ما هو مقدس التي كما هو معروف تتفنن وتتلذذ في تهييج العاطفة الجماعية،صارت محل أنشطة تعليمية هامة مما كان له انعكاس نفسي سلبي على التلميذ،ونفوره تدريجيا من سيرورة التغيير والتجديد الثقافي حتى أنه مقارنة لمستوى العقلنة العالي،الذي تتبجح به هذه المدرسة المعولمة سالفة الذكر فإن مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية الجزائرية وجدوا أنفسهم في وضعية مفارقة بيداغوجية،حيث تحتل ثقافة الوجدان جوهر الصفقة التربوية".[1]

وأنه على المدرسة الجزائرية أن تنفتح على الثقافة العالمية وخاصة ونحن في عصر الفضاء المفتوح، فلم يعد بوسعنا أن نغلق الأبواب والنوافذ على أنفسنا ونبقى بعيدين عن ما يدورحولنا،لقد أصبح للثقافة العالمية في نظره هؤلاء شرعية اكتسبتها من الواقع بكل تجلياته وبالتالي،فالمدرسة الجزائرية من خلال النظام التربوي هي مدرسة منغلقة على نفسها همها الوحيد هو كيف تحافظ على هيمنتها من خلال نمط معين من الثقافة.

"notre système éducatif et scolaire s'était fermé sur lui même est devenu par reproduction interne sa propre finalité c'est dire combien la préoccupation de ceux qui l'ont géré s'est limitée a assurer leur hégémonie"[2]

---

[1] نور الدين طوالبي الثعالبي،**تحوير البيداغوجيا في الجزائر**،(التغير الاجتماعي،تصور الهوية وتحوير التربية في الجزائر)،ترجمة ناصر موسى بختي وآخرون،مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي،الرباط(المغرب)،2005،ص22.21.

[2] CHAIB Aissa Khaled,**La Légitimité de l'éducation culturelle universelle**, ET-TALEB Edition information.p139.

مما سبق نسجل التباين الملحوظ بين من يُحملون المدرسة الجزائرية كل نتائج الإخفاقات المسجلة وينعتونها بكل الصفات كالمدرسة المنكوبة والمريضة، بل قد تمادى آخرون بوصفها منتجة للإرهاب والتطرف،في حين يرى الطرف الآخر في المدرسة الأساسية أنها بكل ما فيها من عيوب مدرسة جزائرية، وضعت مناهجها من أجل المحافظة على الهوية الوطنية ضد التغريب،وأن أي عملية إصلاحات تتم لابد أن تراعي هذه الجوانب،وأن المدرسة الجزائرية انعكاس لمراحل مرتبطة بالتطور الاجتماعي في الجزائر وأنها بكل مراحلها ساهمت في تقديم خدمة هامة للمجتمع،فجزأرة الإطار الجزائري على كافة الأصعدة لا ينكره إلا جاحد كما أن المكانة التي يصلها كثير من الطلبة الذين يتابعون دراستهم العليا في الجامعات العالمية،يدلل على أن التكوين القاعدي في الجزائر رغم ما يقال عنه يقدم تكوينا مقبولا،وأن تحميل المدرسة كل العيوب المسجلة هو تجني وحياد عن جادة الصواب ولا يتمتع بالموضوعية العلمية في التحليل.

إن المدرسة عضو من أعضاء المجتمع تتأثر بما يحدث من علاقات وتفاعلات بين أعضاء هذا الجسم،فلا يمكن تصور مدرسة مزدهرة في مجتمع مريض والعكس صحيح ،وكما أن الأعضاء متفاوته في الأهمية بالنسبة للجسم تفاوت أهمية وظائفها،فالمدرسة تعتبر القلب النابض للجسم من واجبنا أن نوفر لها أسباب التوفيق والنجاح في رسالتها النبيلة،فالمدرسة كمؤسسة من مؤسسات المجتمع منوط بها تقديم خدمة اجتماعية تتمثل في تربية وتعليم النشء،على قيم وثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه،وأي محاولة لإبعاد المدرسة عن دورها الحضاري والجنوح بها لخدمة أغراض غير التي أسست من أجلها،تكون له عواقب وخيمة على المجتمع حاضرا ومستقبلا،إن عملية الإصلاحات التي تمس الأنظمة التربوية تهدف بالدرجة الأولى لتحسين المردود التربوي،هذا الأخير الذي لن يتحقق في غياب شعور كل الأطراف دون استثناء بقدر عال من الرضا عن ما تقدمه المدرسة،لهذه الأسباب بات من الضروري أن تكون كل عملية إصلاح تربوي تحضي باتجاه ايجابي نحوها من قبل الجميع،وأي إصلاح فوقي لا يراعي هذه القواعد الأساسية يكون مآله الفشل،فالفرد عضو من الجماعة إذا شعر بعدم موائمة ما يقوم به لمنظومته القيمية والثقافية نحى نحو التمرد، والعمل في الاتجاه

المضاد مما يعرض العملية برمتها إلى الفشل،من هنا تسعى البلدان المتطورة بأن تكون نظمها التربوية نابعة من وجدان شعوبها وأن يكون كل فرد في الأمة مستشعر أهميته في بناء النظام التربوي،ومتطلع إلى جني ثمار العملية التربوية في تحقيق التنمية والازدهار،وحجز مكان تحت الشمس في عالم متغير.

ثالثا: قراءة تحليلية لأمرية76-35المؤرخة في1976/04/16والقانون 08-04مؤرخ في 2008/01/23المتضمن القانون التوجيهي للتربية.

لقد عزز القانون التوجيهي للتربية ما جاء في الأمرية من خلال تحديده لرسالة المدرسة والمتمثلة في :

- تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة ،شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ،ومتفتح على الحضارة العالمية.
- تجذير الانتماء للجزائر وتعلق التلاميذ بالوحدة الوطنية، ووحدة التراب ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام و العروبة و الأمازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة نوفمبر ومبادئها النبيلة.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية(المادة 2).
- التعليم الإلزامي في القانون التوجيهي للتربية من خلال المادة (12) يضع عقوبة لكل مخالف لأحكام هذه المادة،كما استفاد التلاميذ المعوقون من سنتين إضافيتين كتمديد للتمدرس الإلزامي كلما كانت حالتهم تستدعي ذلك.
- التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، يعتبر هذا مكسبا بقوة القانون فلا يمكن لأي شخص طبيعي أو معنوي يُنشأ مدرسة في الإقليم الجزائري، أن يتخذ لغة غير العربية كلغة تدريس،وإلا سيقع تحت طائلة مخالفة النصوص الصريحة للقانون.

لكن القانون لم يغفل ضرورة الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية والتكفل بتعلمها في كل مراحل التعليم ،كما سن إجبارية تعليم التربية البدنية والرياضية .

كما أن القانون التوجيهي للتربية وضح أصناف مستخدمو قطاع التربية وكيفية تكوينهم المستمر وتحركهم المهني،والحث على ضرورة أن يتمتع مستخدمي التربية من خلال القوانين الخاصة بهم بمكانة اجتماعية ومعنوية،تبرز خصوصيتهم وتُثمن موقعهم في سلم أسلاك الوظيفة العمومية.

الاهتمام بتحديد مهام المدرسة بدقة، والاهتمام بالتربية ما قبل المدرسة من خلال تخصيصه فصلا خاصا بالتربية التحضيرية وتحديده لأهداف هذه التربية.

البعد التكنولوجي والتقني وأهميته في المدرسة كان ضمن القانون التوجيهي للتربية من خلال ضرورة تعليم المعلوماتية، والتحكم بنظم سيرها من طرف التلاميذ وكذلك استعمال الوسائل الحديثة في العملية التعليمية(الوسائط المتعددة).

كما شهدت هيكلة التعليم بصورته الجديدة،التي حددت بالمراحل التالية:

- **التعليم التحضيري** :للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث(03) وست(06) سنوات.
- **التعليم الأساسي** : ومدته تسع (09) سنوات ،ويشمل التعليم الابتدائي (05)خمس سنوات،والتعليم المتوسط (04)أربع سنوات.
- **تنظيم ما بعد الإلزامي**: يتمثل في شعب التعليم العام والتكنولوجي يؤدي إلى الجامعة ومعاهد التكوين العالي،مسار مهني و يتمثل في تخصصات التكوين و التعليم المهنيين و الذي يؤدي إلى عالم الشغل،استجابة للتوجهات الجديدة من خلال نظام اقتصاد السوق وظهور تخصصات جديدة تتطلب تكوينا خاصا مما جعل من هيكلة التكوين المهني ضرورة لا بد منها.حيث أصبح التكوين والتعليم المهنيين أحد مكونات المنظومة الوطنية للتربية وقد جاء في المادة الثالثة من القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين،تحديد دور هذا القطاع كما سبق الإشارة إليه في الاستجابة للتغير الحاصل في المجتمع،بحيث يهدف هذا القطاع إلى تنمية الموارد البشرية بتكوين يد عاملة مؤهلة في جميع ميادين

النشاط الاقتصادي،والترقية الاجتماعية والمهنية للعمال،كما يساعد على تلبية حاجيات سوق العمل[1].

- كما تضمن القانون التوجيهي للتربية أحكاما خاصة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة،وكيفية تنظيمها وسير عملها ورقابتها من طرف وزارة التربية وضرورة خضوع برامجها وسير عملها من امتحانات وشهادات للنمط المعمول به في وزارة التربية الوطنية ،فالتعليم الخاص ينص القانون على موافاته للشروط النظامية للمؤسسات العمومية ،بحيث يمكن للطالب في المدرسة الخاصة أن يتحول للدراسة في المدرسة العامة ،وبالمثل مع الطالب في المدرسة العامة.

البحث التربوي في القانون التوجيهي للتربية أصبح يندرج ضمن السياسة الوطنية للبحث العلمي ،مع ضرورة إشراك المعلمين والأساتذة في محيطهم المدرسي وتطوير نشاطاتهم في ميادين التقويم التربوي،ضمان نشر نتائجه وتثمينه.

كما تم بموجب هذا القانون التخلي عن المعاهد التكنولوجية للتربية والتي كانت تضطلع وفقا لأمرية 16 أفريل،بتكوين معلمي المدرسة الأساسية وأساتذة التعليم المتوسط وكلفت بتكوين الأساتذة والمعلمين مؤسسات التعليم العالي،غير أن هذا التوجه قد يشكل تباين في عملية التكوين،مما يتسبب في ظهور معوقات على مستوى العمل الميداني لدى فئة المتكونين،فالمعاهد التكنولوجية للتربية تحت وصاية وزارة التربية كانت تضمن تكوينا موحدا يتماشى مع أهداف المدرسة الأساسية،وكان المتربصين في هذه المعاهد يخضعون لتربصات مغلقة ومفتوحة من أجل التدريب على ممارسة الفعل التربوي والذي هو ليس بالأمر اليسير.

كما جاء في القانون التوجيهي للتربية في الفصل السادس منه، إنشاء أجهزة استشارية للتربية والتكوين ممثلة في المجلس الوطني للتربية والتكوين،الذي يضطلع بمهمة التشاور والتنسيق بين مختلف قطاعات المنظومة الوطنية للتعليم،والشركاء الاجتماعيين وقطاعات النشاط الوطني المعنية.

[1] قانون رقم 08-07 مؤرخ في 16 صفر عام 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008، يتضمن **القانون التوجيهي للتكوين و التعليم المهنيين.**

أما المرصد الوطني للتربية والتكوين،تم إنشاؤه بمرسوم رئاسي 03-407 مؤرخ في 05 نوفمبر2003،يضطلع بمهمة معاينة سير المنظومة التربوية بكل مكوناتها،وتحليل العوامل الحاسمة في وضعيات التعليم والتعلم وتقييم نوعية الخدمات التربوية وأداءات المدرسين والمتعلمين،وإبداء اقتراحات لاتخاذ تدابير التصحيح والتحسين.

المركز الوطني البيداغوجي واللساني : من أجل تعليم الأمازيغية.

المركز الوطني لإدماج الإبداع التربوي وتطور تكنولوجيا الإعلام والتربية أسس بمرسوم رئاسي 03-471 مؤرخ في 02 نوفمبر 2003.

كما تم تفعيل أجهزة أخرى كانت موجودة سابقا لكن جرى تحسينها وتفعيل أدوارها خدمة للتربية والتعليم في الجزائر:

- **المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.**
- **الديوان الوطني للتعليم**: عن بعد تم إعادة تنظيم دوره وأهدافه بواسطة مرسوم تنفيذي 01-288 مؤرخ في 20 سبتمبر 2001.
- **المعهد الوطني للبحث في التربية.**

- **الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار**: إن تعليم الكبار ومحاربة الأمية التي تشكل عائقا أمام التنمية المحلية كان ضمن إطار القانون التوجيهي للتربية،حيث حدد مجانية هذا النمط من التعليم وتوفير الوسائل الكفيلة بنجاح العملية التعليمية،الموجهة للشباب والكبار الذين لم يستفيدوا من تعليم مدرسي،أو تعليمهم المدرسي منقوصا ويرغبون في تحسين مستواهم الثقافي والارتقاء في المجالين الاجتماعي والمهني.

لقد أُنشأ الديوان في سنة 1964 وكان له دور كبير في التقليل من نسبة الأميين في الجزائر حيث تشير الإحصائيات إلى أن نسبة الأميين في الجزائر غداة الاستقلال 84% هذه النسبة أصبحت سنة 1998تقدرب 31.66% حسب الإحصاء العام للسكان،وفي سنة 2002صارت النسبة الوطنية للأمية 26.5 ودائما نسبة النساء أعلى من الرجال ويشير الديوان الوطني للإحصاء في آخر إحصائية له أن نسبة الأمية في الجزائر تراجعت إلى 22.3% وأن نسبة الإلمام بالقراءة بلغت 77.4% كما يسجل نسبة

الأمية في صفوف الرجال ب15.6% وإلمامهم بالقراءة بلغ 84.1%أما النساء فكانت نسبة الأمية تقدر ب29% ونسبة الإلمام بالقراءة قدرت ب 70.60%[1].

أما النشاط الاجتماعي في الوسط التربوي فإن القانون سعى إلى رسم معالم أساسية من أجل الحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية،وتوفير الظروف الملائمة لتمدرس التلاميذ،من خلال مجموع الإعانات المتعددة والمرتبطة على الخصوص بالوسائل التعليمية،النقل المدرسي التغذية الصحة المدرسة،النشاطات الرياضية والثقافية والترفيهية .

إن قراءة القانون التوجيهي للتربية وعلى ضوء الإسقاطات التي تُعتمد من خلال أمرية 16 أفريل يمكننا أن نسجل أن القانون التوجيهي للتربية،وبعد سجال كبير بين المؤدين والمعارضين لمشاريع الإصلاح التربوي في الجزائر خرج في حلة تستجيب لأهم الغايات والأهداف المتوخاة من المدرسة الجزائرية،في مطلع الألفية الثالثة بحيث أن الثوابت الأساسية والمدرجة في الدستور وبيان أول نوفمبر قد وضعها المشرع الجزائري بين ثنايا القانون،فالعربية والإسلام والأمازيغية كمقومات للهوية الوطنية تضمنها القانون صراحة، حيث جعل التعليم باللغة العربية إلزاميا في كل مراحل التعليم سواء عموميًا أو خاصًا،مؤكدا على ضرورة تنمية مبادئ وقيم الإسلام في نفوس الناشئة من خلال المناهج الدراسية المعتمدة .

إن تبنى مقاربة جديدة في التدريس ونعني بها المقاربة بالكفاءات،يعزز من التوجه الجديد نحو تكوين فرد قادر على حل المشكلات والتكيف مع الوضعيات وإيجاد الحلول اللازمة لها.

كما نسجل المكانة التي يسعى القانون لتكريسها لمستخدمي التربية،من خلال تحسين مستواهم ومكانتهم المعنوية والاجتماعية،مما ينعكس ايجابيا على العملية التعليمية برمتها أما في مجال التقييم،فقد أفرد القانون فصلا خاصة بالعملية محددا الأحكام الأساسية الواجب تنفيذها من أجل تقييم فعال .

[1] http://www.ons.dz/Taux-d-Analphabetisme-et-le-taux-d.html.06/02/2011 00:04:51

خـــــــلاصة:

إن النظام التربوي في الجزائر شهد تحولات جوهرية منذ أن نالت الجزائر استقلالها سنة 1962،غير أن التربية والتعليم في الجزائر عميقة الجذور من بدايات الفتح الإسلامي للجزائر،وتعلق الشعب الجزائري بالإسلام ومبادئه وقيمه والتي من أبرزها حب العلم والتعلم والحث عليهما،مما جعل الجزائريون يتمسكون بهما تعبدا وتقربا لله وفي أحلك الظروف التي مرت بها الجزائر في تاريخها،كان للعلم مكانته المرموقة وللعلماء وقارهم وجلالهم العظيم،ففي هذا الفصل تم استعراض وضعية التعليم في الجزائر إبان العهد العثماني وما ميزه من تدني نسبة الأمية في أوساط الجزائريين 5% فقط كما بينت الوثائق المعتمدة،وحالة التعليم بعد دخول المحتل الفرنسي الديار الجزائرية وممارسته لكل فنون القهر والاضطهاد والتجهيل،لا كما يزعم بنقل الحضارة واستعمار الأرض بل كان استدمارًا مروعا خلف الكثير من المآسي،لعل التعليم كان أبرزها بارتفاع معدلات الأمية95% وحرمان الشعب من حقه في الحياة،كما تم استعراض وضعية التعليم غداة الاستقلال،والتحديات التي كانت تجابه الدولة الحديثة والإجراءات التي تم اتخاذها بصورة عاجلة لتدراك النقص الفادح في هذا المجال.

وكان أهم إصلاح طبقته الجزائر لاستعادة المدرسة الجزائرية بروحها ومقومات شعبها هي الإصلاحات التي جاءت بها أمرية16ـفريل 1976، فتم استعراض الغايات والمبادئ التي قامت عليها هذه الإصلاحات والأهداف التي سعت لتطبيقها،والصعوبات التي حالت دون إكمالها لمشروع المدرسة المندمجة،لكن مع مطلع الألفية الثالثة والتحديات التي جابهت النظم التربوية في ظل العولمة،واقتصاد السوق وظهور قيم ومفاهيم جديدة للنظام العالمي،كان لابد للمدرسة الجزائرية من تحول يستجيب للتغيرات الحاصلة محليا وإقليميًا ودوليًا،فكانت إصلاحات 2003 والقانون التوجيهي للتربية الذي أسس للغايات والأهداف والمبادئ العامة التي تقوم عليها المدرسة الجزائرية أملاً في الوصول بأمتنا إلى مصاف الدوال المتقدمة.فالإصلاح ضرورة لا بد منها ومطلبا اجتماعيا ملحا،لا بد له من الاستمرارية والديمومة لتنقيح المناهج، وتحديث أساليب ومقاربات الفعل التربوي لنجاح عملية الإصلاح دون الابتعاد عن مقومات الأمة تاريخاً وحضارةً وفكرًا.

الفصل الخامس

دراسة الإتجاهات

*تمهيد

أولا: مفهوم الاتجاهـــات

ثانيا: مكونات الاتجاهات

ثالثا: خصائص الاتجاهات

رابعا: تصنيف الاتجاهـــات

خامسا: وظائف الاتجاهات

سادسا: تكوين الاتجاهات

سابعا:: تغيرات الاتجاهات

ثامنا: قياس الاتجاهـــات

*خلاصة

تمهيد

تكتسي دراسة الاتجاهات في ميادين العلوم الاجتماعية،والنفسية والتربوية أهمية بالغة نظرا لارتباطها بعملية التنشئة الاجتماعية ،فالاتجاه يعتبر استجابة إما إيجابا أو سلبا تجاه مواضيع أو أشياء أو مواقف أو رموز،كما أشار لذلك حامد زهران في تعريفه للاتجاه كما أن الاتجاه مكتسب وليس فطريا.

هذا ما دفع بالعديد من علماء النفس في بداية الأمر إلى التنبيه إلى ضرورة معرفة اتجاهات الأفراد والجماعات، نحو موضوع معين رغبة في الاستفادة من معرفة الاتجاه،في توجيه سلوك الأفراد والجماعات وضبطه،فالاتجاه هو المحرك للفرد نحو الهدف الذي يرغب في تحقيقه،فحركة الإفراد نحو أي شيء تكون بناء على منظومة من القيم والاتجاهات التي تحدد سلوكه،وتدفع به إلى إبداء سلوك ما نحو موضوع ما، ونظرا لأهمية الاتجاهات لا بد من تحديد مفهومها وأنواعها ومكوناتها ووظائفها وطرق قياسها.

أولا: مفهوم الاتجاهات

إن دراسة الاتجاه تكتسي أهمية بالغة في حياتنا ،هذا ما دفع بالعديد من العلماء إلى وضع مجموعة من المفاهيم للاتجاه،كل من الزاوية التي اتخذها كمنظور لمفهوم الاتجاه لذا سنعرض لأهم المفاهيم التي حددت للاتجاه:

يحدد جوردون ألبورت(Gordon Allport)مفهوم الاتجاه" حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تنتظم أو تتكون خلال التجربة أو الخبرة،التي تسبب تأثيرا موجها أو ديناميا على استجابات الفرد،لكل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الاتجاه"[1]

أما بوجاردس (Bogardus) فيعرف الاتجاه"ميل الفرد الذي ينحو سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها، متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه أو بعده عنها"[2].

أما كرتش وكرتشفيلد "تنظيم قوي مستديم للعمليات المعرفية والإدراكية والوجدانية والدافعية"[3]

في حين يقدم لنا "حامد زهران" تعريفا للاتجاه بأنه" الاتجاه تكوين فرضي أو متغير كامن (يقع بين المثير والاستجابة)، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة،نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات،أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة"[4].

أما بروفولد "Bruvold" فيرى في الاتجاه" هو رد فعل وجداني ايجابي أو سلبي، نحو موضوع مادي أو مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل"[5]

في حين يلخص أهمية الاتجاهات "محمد عليمات" بأنها " تضفي على إدراك الفرد معنى يساعد على انجاز الكثير من الأهداف ،وتعتبر دراسة الاتجاهات من أهم الحاجات اللازمة لتفسير السلوك الإنساني،بغرض مواجهة المؤثرات التي تعمل على تكوين الاتجاهات السلبية"[6].

---

[1] عبد الرحمن عيسوي ،**علم النفس الاجتماعي مع دراسات في الشخصية العربية**،دار المعرفة الجامعية،مصر،1997،ص144.

[2] عدنان يوسف القيوم،**علم النفس الاجتماعي**،إثراء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،ط1،2009،ص195.

[3] عبد السلام الشيخ ،**علم النفس الاجتماعي**،دار الفكر الجامعي،الإسكندرية،مصر،1992،ص166.

[4] حامد عبد السلام زهران،**مرجع سابق**.ص.172.

[5] زين العابدين درويش ،**مرجع سابق**،ص91.

[6] محمد عليمات، **مرجع سابق**،ص23.

أما تعريف ويكيبيديا " هو بناء افتراضي، ويمثل درجة حب الفرد أو كرهه لموضوع معين. والاتجاهات عموما إيجابية أو سلبية لشخص أو مكان أو شيء أو حدث، وهذا كثيراً ما يشار إليه كموضوع الاتجاه. ويمكن أن يتناقض الناس أيضاً ويتصارعون تجاه موضوع معين، مما يعنى أنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو هذا الموضوع في نفس الوقت[1].

فقد عرف "دويدار"[2] الاتجاه بأنه:" استعداد يكتسب نتيجة لما يمر به الفرد من خبرات ثم يتبلور بالتدريج،حتى يتخذ صورا ثابتة نسبيا تؤثر على سلوك الفرد وعلاقاته بالناس ونظرته إلى شتى نواحي الحياة، وهو يبدأ على صورة نزعات جزئية مشتقة ثم لا تلبث أن تتألف وتترابط وتتماسك في شكل واضح " .

أما عبد الباسط محمد حسن فيعرفه"عبارة عن حالة استعداد كامنة يظهر أثرها إذا ما ظهر المثير المتعلق بها،وقد يكون الاتجاه تجاه شيء مادي خاص أو مجموعة أشياء،وقد يكون نحو شخص أو مجموعة أشخاص،وقد يكون نحو شيء معنوي وتتكون الاتجاهات نتيجة لتأثر الفرد بمثيرات مختلفة تنبعث من اتصاله بالبيئة المادية والاجتماعية والثقافية،ولذا فإنها قابلة للتغير تبعا لتغير صلة الفرد بتلك المثيرات"[3]

ومما سبق يمكن أن نخلص إلى أن الاتجاهات هي محصلة تفاعل جملة من المحددات ممثلة في الجوانب الثلاث المعرفية والوجدانية والسلوكية، منتجة موقف يتسم بالقبول أو الرفض تجاه موضوع معين،أو أشخاص أو أشياء أو أفكار سواء تم التعبير عنه،مشافهة أو كتابيا أو رمزيا،ويرتبط الاتجاه بالبيئة التي ينتمي إليه الفرد مما يجعله مكتسبا وقابلا للتغيير.

[1] http://ar.wikipedia.org/wiki.06/02/2011 01:27:38

[2] عبد الفتاح محمد دويدار،**علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه**، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، 1998 ، ص 157.

[3] عبد الباسط محمد حسن،**أصول البحث الاجتماعي**،مكتبة وهبة،مصر،1990،ط11، ص383.

ثانيا: مكونات الاتجاهات

يتفق علماء علم النفس الاجتماعي على أن الاتجاه يتكون من ثلاث مكونات، تتفاعل فيما بينها من أجل تكوين الاتجاه في شكله النهائي، المكون المعرفي والسلوكي والوجداني.

1- **المكون المعرفي**: يتكون من جملة من المعتقدات والأفكار والمفاهيم والإدراك، فالعمليات العقلية والرصيد المعرفي الذي يمتلكه الفرد يساعده على تبني موضوع اتجاه معين،مبرزا حججه وأدلته على تبني هذا الاتجاه.

2- **المكون الوجداني (العاطفي)**: ويتجلى في مشاعر الفرد نحو موضوع الاتجاه بالقبول أو الرفض ، نتيجة لشحنة من الانفعالات نحو موضوع الاتجاه سواء بالرفض أو القبول أو الإقبال والنفور أو الحب والكره.

3- **المكون السلوكي**: وهو محصلة الإدراك والانفعال مع موقف ما يتجلى في الجانب العملي،فالاتجاه كموجه لسلوك الفرد يدفعه إلى القيام بأعمال سلبية أو ايجابية،على قدر درجة الاستجابة التي كونها الفرد، نتيجة لتبنيه موقفا معينا يرتبط بمدى إدراكه وانفعاله مع هذا الموقف.

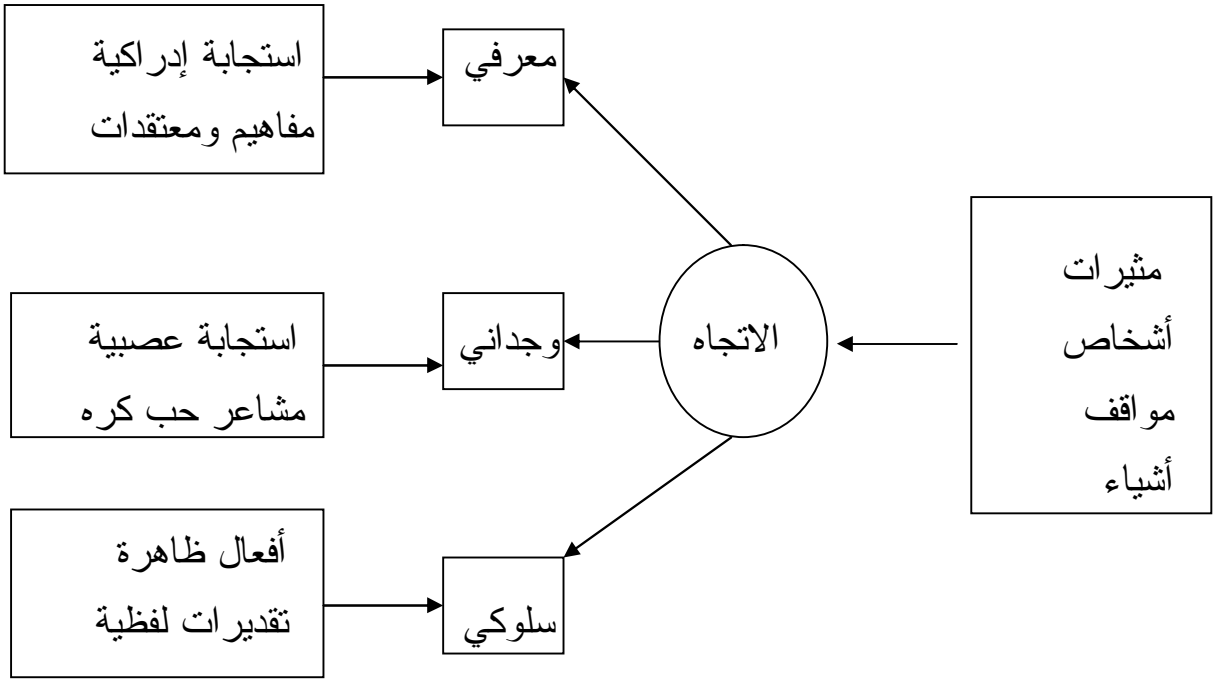
أما السيد البهي و سعد عبد الرحمن فقد أضافا مكونا آخر على المكونات الثلاث السابقة للاتجاهات وذكره تحت عنوان المكون الإدراكي وهو كما يلي :

المكون الإدراكي :هو عبارة عن مجموعة المثيرات التي تساعد الفرد على إدراك الموقف الاجتماعي،أو بمعنى آخر الصيغة الإدراكية التي يحدد الفرد رد فعله في هذا الموقف أو ذاك.[1]

إن هذه المكونات تتفاعل فيما بينها منتجة الاتجاه بشكله العام والظاهر،وقد يتفوق مكون على المكونات الأخرى ،حيث يطغى الجانب المعرفي على الجوانب السلوكية والانفعالية أو العكس،فالمكون المعرفي ضروري لتكوين اتجاه نحو موضوع معين لما للإدراك من أهمية في ذلك،أما إذا كان المكون الوجداني والسلوكي خافت معنى ذلك أن الاتجاه نحو هذا الموضوع يتميز بالضعف،لأن الاتجاه كما سبق الإشارة إليه ينطلق من إدراك معرفي

[1] فؤاد البهى السيد،سعد عبد الرحمن ،**علم النفس الاجتماعي ، رؤية معاصرة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1990 ،ص 253.

ليتحول إلى الجانب الوجداني مستقرا فيه،ثم ينعكس على السلوك في شكل أفعـــال قابلـــة للمعاينة لتحديد نوع الاتجاه هل هو في الاتجاه الايجابي أم السلبي.
يمكننا أن نلخص مكونات الاتجاه في المخطط التالي:[1]



مكونات الاتجاه

تتأثر مكونات الاتجاه بالعوامل المكونة للبيئة بمفهومهـــا الواســـع،انطلاقا مـــن الأســـرة والمدرسة،والمجتمع بكل ما يزخر به من عادات وتقاليد وقيم ومعتقدات،فالاتجاه لا يمكـــن فصله عن الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي،بل هو محصلة كل هذه العوامل والتي تكسب الاتجاه ميزة الثبات النسبي.

[1] عدنان يوسف القيوم، **المرجع السابق**،ص198.

ثالثا:خصائص الاتجاهات

تتميز الاتجاهات بمجموعة من الخصائص يمكن أن نجملها في ما يلي:[1]

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست ولادية وراثية.
- ترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية.
- لا تتكون في فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.
- تتعدد حسب المثيرات التي ترتبط بها وكذلك تختلف.
- يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية.
- منها ما هو غامض ومنها ما هو واضح.
- منها ما هو قوي يقاوم التعديل ومنها ما هو سهل التعديل .
- الاتجاه قابل للتعلم والاكتساب والانطفاء.
- يتأثر الاتجاه بخبرة الفرد ويؤثر فيها.
- قابل للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة.
- الاتجاه يقع دائما بين طرفين متقابلين احدهما موجب والأخر سالب هما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.
- يسمح الاتجاه لنا بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة[2].

رابعا: تصنيف الاتجاهات

يمكننا أن نصنف الاتجاهات حسب عدة أسس،والتي تساعد على التمييز بين اتجاه وآخر بحيث يمكننا أن نقسم الاتجاهات،إلى إيجابية وسلبية وعامة ونوعية[3] وفردية وجماعية ومعلنة وسرية،كما يمكن تصنيفها قوية وضعيفة.

1- الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة :

الاتجاهات الموجبة:هي الاتجاهات التي تتحو بالفرد نحو موضوع معين،فيبدي قبوله الايجابي نحو الموضوع مدافعا عنه،متأثرا به ينعكس ذلك في مناحي نشاطه اليومي

[1]خليل عبد الرحمن المعايطة،**علم النفس الاجتماعي** ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان(الأردن)،2000،ط1،ص162.
[2]عدنان يوسف القيوم، **مرجع السابق**،ص199.
[3] عبد الرحمن عيسوي، **مرجع سابق**،ص201.

وسلوكه العام كالاتجاه الايجابي نحو حب الوطن أو النظافة،حتى يصبح الفرد مدافعا على هذه القيم من خلال تجذرها في وجدانه وانطباعها في شكل سلوكيات .

الاتجاهات السلبية: فهي الاتجاهات التي تنحو بالفرد نحو موضوع معين بالرفض المطلق له بحيث تتكون اتجاهات سلبية عند الإفراد تظهر في سلوكهم تجاه الموضوع.

2- **الاتجاه العام والاتجاه النوعي**:

الاتجاه العام :

هو الاتجاه الذي يتخذ من المواضيع العامة مدارا لتكوين اتجاه عاما،مثل الاتجاه نحو بلد معين سواء كان ايجابي أو سلبي،ففي حالة الشخص الذي يمتلك اتجاها عاما نحو احترام السلطة نجده يحترم سلطة الوالدين وسلطة الدين والسلطة السياسية والعسكرية، وهكذا فمثلا ما وجده هارتشون وماي من أن الأطفال يغشون في المدرسة ولا يغشون في البيت أو في امتحان مادة معينة دون غيرها،وعلى هذا فالاتجاه نحو الأمانة يتوقف على نوعية الموقف وعلى مقدار الدوافع التي توجد لدى الفرد وليس هناك اتجاه عام نحو الأمانة بوجه عام،بل أن هناك عمومية في الاتجاه ،ويعتبر أكثر الاتجاهات استقرارا بقدر الإمكان ويحتاج تغييره إلى تقنية علمية من نوع خاص.

الاتجاه النوعي: هو الاتجاه الذي ينصب على جزئيات أو جزء من الموضوع الذي يدور حوله الاتجاه،وقد يكون منصبا على جماعة معينة أو موضوع محدد بعينه،ويتميز هذا الاتجاه بأنه أقل ثباتا من الاتجاه العام.

3- **الاتجاه الفردي والاتجاه الجمعي**:

الاتجاه الفردي:

وهو الاتجاه الذي يتبناه فرد من أفراد المجتمع،بحيث يكون لهذا الفرد مدرك خاص به يمثل بؤرة اهتمامه،وبالتالي يُكون اتجاها نحو هذا الموضوع يكون ذو طبيعة فردية تتعلق بالفرد ذاته ولا تتعداه لغيره،وقد نلحظ ذلك على مستوى الأسرة مثلا قد تتباين اتجاهاتهم بشكل فردي تجاه نوع من الطعام .

الاتجاه الجمعي:

وهو الاتجاه الذي ينشأ بين مجموعة من الأفـــراد يوحـــدهم اتجـــاههم نحـــو موضـــوع معين،يشكل بؤرة اهتمامهم من خلال مدركات خاصة بفئة معينة تتوحد عندها الرؤية تجاه هذا الموضوع،كالاتجاه نحو لعب نوع من الرياضة كرة القدم مثلا.

4-الاتجاه العلني والسري:

الاتجاه العلني:

هو اتجاه يكون للفرد القدرة على المجاهرة به،علنا أمام الجمهور دون خشية من خوف أو إحراج .وقد لا يكون دوما يتماشى مع منظومة القيم للمجتمع،بل يرجع إلى درجة تجـــذر هذا الاتجاه في وجدان الفرد ليصبح قادرا على تبني موقفا يتميز بالصرامة حيـــال هـــذا الموضوع.

الاتجاه السري:

هو اتجاه لا يكون الفرد قادرا على المجاهرة به علنا أمام الجمهور دون خشية من خوف أو إحراج ،وغالبا ما يكون مخالفا وغير منسجم مع قوانين وأعراف الجماعة التي ينتمـــي إليها الفرد،وبالتالي يتعرض إلى نوع من المضايقة نتيجة لتبنيه اتجاه مغايرا مما يضطره إلى عدم الإفصاح عن رأيه واتجاهه بكل حرية، ويكتفي بعدم الإعلان فقط عـــن اتجاهـــه حتى لا يقع تحت طائلة مخالفة الأنظمة المعمول بها داخل المجتمع،وهذا الاتجاه غالبا مـــا يكون عالي الشدة نتيجة المقاومة التي يتعرض لها.

5-الاتجاه القوي أو الضعيف

الاتجاه القوي:

الاتجاه القوى نحو موضوع معين يتجلى من خلال سلوك الفرد،في الدفاع عن ما يؤمن به ويعتقده،وبالتالي فاتجاهه نحو الموضوع يتميز بالقوة،فالذي يكره الظلم قد يثور تجاه الظلم وينفعل،وتظهر قوة الاتجاه هنا في القدرة على إحداث التغيير.

الاتجاه الضعيف:

الاتجاه الضعيف نحو موضوع معين يتجلى من خلال سلوك الفرد في الدفاع عن ما يؤمن به ويعتقده،وبالتالي فاتجاهه نحو الموضوع يتميز بالضعف،فالذي يكره الظلم قد يستنكر ويشجب ويتكلم لكنه لا يثور تجاه الظلم وينفعل،وتظهر ضعف الاتجاه هنا في عدم القدرة على إحداث التغيير.

خامسا: وظائف الاتجاهات

للاتجاه أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع،من خلال الوظائف التي يؤديها تكون الاتجاه عند الأفراد والجماعات ،ومن خلال دراستنا للاتجاه يمكن أن نحدد جملة من الوظائف التي يعمل الاتجاه على تحقيقها:

- يساهم في تناسق الفرد مع قيم ومعتقدات وعادات مجتمعه مما يؤمن قدرا من الاستقرار النفسي والاجتماعي.
- يرسم معالم محددة تجاه البيئة التي يعيش فيها الفرد والجماعة.
- يحدد سلوك الفرد ويسهم في تفسيره.
- ينعكس على سلوك الفرد قولا وفعلا وتفاعلا وانفعالا ومعرفة وإدراكا.
- يوجه استجابات الأفراد نحو الأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة[1].
- يساعد على القدرة على اتخاذ القرارات دون تردد.

كما تؤدي الاتجاهات دورا بارزا في المجال التربوي فمعرفة اتجاهات التلاميذ نحو كتبهم ومدارسهم ومدرسيهم وزملائهم في الدراسة،واتجاهات الأساتذة نحو مناهج التعليم المعتمدة والمقاربات البيداغوجية المنتهجة في العملية التربوية تفيد في تحسين المردود التربوي،كما أن الاتجاهات في المجال الصناعي لا تقل أهمية في تحسين المردود الاقتصادي، من خلال معرفة اتجاهات العمال نحو العمل والسعي لتحسين ظروف العمل مما يحقق السعادة للعمال التي تظهر من خلال التقليل من حوادث العمل،ونسبة تغيب العمال وتمارضهم وتمردهم وهجرة أعمالهم إلى أعمال أخرى.[2]

---

[1] حامد عبد السلام زهران، **مرجع سابق** ،ص176.

[2] عبد الرحمن عيسوي،**علم النفس بين النظرية والتطبيق**،دار النهضة العربية،بيروت ،1984،ص48.

سادسا تكوين الاتجاهات:

يمر تشكل الاتجاه بمراحل متسلسلة ومترابطة فيما بينها انطلاقا من المرحلة الأولى والتي فيها يدرك الفرد للمثيرات التي يتلقاها من البيئة المحيطة به،مستخدما معارفه ومكتسباته السابقة لتحليل هذه المدركات ومحاولة فهمها وتقييمها،ثم إصدار حكمه تجاه هذه المثيرات البيئية،سواء كان الحكم ايجابيا أو سلبيا منتجا اتجاها حول الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات ذات العلاقة،ثم يبدأ في تعزيز هذا الاتجاه من خلال ما يكتسبه عبر مراحل زمنية ليصل إلى مرحلة الثبات النسبي طبعا.

أ- طرق تكوين الاتجاهات :

تتكون الاتجاهات نتيجة لاتصال الفرد بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به، أي الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه عن طريق خبرة مباشرة،وقد قسم هذه الخبرة " المعايطة" إلى قسمين:

1- الخبرة في صور تلقي صدمة أو معاناة جوانب بارزة،ويعتقد كثير من الباحثين أن خبرة الصدمة بموضوع يمكن أن تؤدي إلى نشأة اتجاه،أوالى تغيير الاتجاه نحوه وتوجد الكثير من الأمثلة لذلك منها التحولات الدينية والاضطرابات العُصابية الناشئة عن صدمات الحرب.

2- الخبرة المباشرة في صورة اتصال متكرر، تتراكم أثاره وقد تعرض هذا النوع من الخبرة لكثير من البحوث انصب معظمها على أثر التفاعل الاجتماعي، داخل الجماعة في نشأة اتجاهات أعضاء الجماعة.

وتدور الاتجاهات في بدء نشأتها نحو الأمور المادية،وتتصف موضوعات الاتجاهات في بادئ الأمر بأن تكون محدودة،حيث ينحصر اهتمام الفرد في أفراد من مجموعات صغيرة وبعد ذلك تتسع دائرة الاتجاهات وتشتمل على موضوعات مجردة وأمور معنوية، وتتكون الاتجاهات النفسية نتيجة لتكامل مجموعة من الخبرات الجزئية التي تدور حول موضوع معين، تكامل هذه الخبرات في وحدة كلية ينتج عنها نوعا من التعميم.

ويمكن تلخيص الخطوات إلى يمر بها تكوين الاتجاهات كما ذكرها "عيسوى"[1] فيما يلي :

1- المرور بخبرات فردية جزئية مواتية أو غير مواتية، تدور حول موضوع الاتجاه .

2- تكامل هذه الخبرات وتناسقها واتحادها في وحدة كلية.

3- تمايز هذه المجموعة من الخبرات وتميزها عن غيرها،وظهورها على شكل اتجاه عام.

4- تعميم هذا الاتجاه وتطبيقه على المواقف الفردية التي تجابه الفرد، والتي تدور حول موضوع الاتجاه.

فالتنشئة الاجتماعية والتنظيم الأسري بكل ما يمثله من تأثير على الجوانب النفسية والاجتماعية للفرد،كذلك الجماعات التي ينتمي إليها الناشئة أثناء نموهم، ووصولهم مرحلة النضج النفسي والاجتماعي،فأثناء هذه المرحلة واتصال الناشئ بجماعة الرفاق في المدرسة أو في الحي يكون لها بالغ الأثر في تكوين الاتجاه.

أما وسائل الإعلام والاتصال والتي أصبحت مع نهاية القرن الماضي، وبداية الألفية الثالثة تحتل الصدارة في تكوين الاتجاهات لدى الأفراد والجماعات،بفضل الوسائط المتعددة للإعلام والتي قد تحدث ثورة وانقلابا في المعارف،وتؤدي إلى تغيير النظرة إلى طرق تكوين الاتجاه بصورته التقليدية،حيث أن هذه الوسائط الإعلامية المتعددة قد لا تترك مستقبلا مجالا للمؤثرات التقليدية في تكوين الاتجاه،مثل المدرسة والأسرة والمجتمع بما يضمه من مؤسسات ،وجب الانتباه لهذا الدور الذي هو سلاح ذو حدين وخاصة في المجتمعات التي تتميز ببنيات هشة،على مستوى المنظومة القيمية والاجتماعية والثقافية والسياسية .

سابعا: تغير الاتجاهات

إن الاتجاهات من طبيعتها أنها مكتسبة غير وراثية وكل ما هو مكتسب يعتبر عرضة للتغيير والتحويل حسب مقتضيات الظروف المحيطة به،واتجاه الأفراد نحو موضوع معين يتغير من حين لآخر،لكن الدراسات النفسية والاجتماعية بينت أن عملية التغير هذه ليست

[1] عبد الرحمن عيسوي،**علم النفس بين النظرية والتطبيق**،مرجع سابق،ص55.

متساوية الشدة في جميع الاتجاهات،بل متغيرة حسب المستويات من قابلية للتغير ومقاومة لهذا التغير وهذه ما بينه" العيسوي"[1]

1- ففي المستوى البسيط من الاتجاهات يوجد قضايا أو عبارات تشير إلى الرأي الذي يبديه في المناسبات النادرة الحدوث،والتي لا تعبر بالضرورة عن شعور الفرد الحقيقي وتعبر عن ميل عابر وموقف عابر.

2- على المستوى الثاني ربما نبدي نفس عبارات الإعجاب والاستحسان ولكن في كل مناسبة نلتقي فيها بهذا النوع من الطعام،وإذا دخلنا محلا عاما طلبنا هذا الصنف بالذات من الطعام،وإذا كانت أمامنا فرصة الاختيار اخترناه دون غيره. إن المستوى الأول والثاني خاضعين لتأثير أساليب الدعاية والإعلام.

3- أما المستوى الثالث فيتمثل في تجمع عدد من الاتجاهات الفردية وترابطها في شكل اتجاه واحد.

4- ترتبط وتتوحد مجموعة من المواقف أو الاتجاهات الجزئية البسيطة، لتكون اتجاها من المرتبة العالية أي مرتبة أعلى من مجرد الاتجاهات البسيطة، ويمتاز هذا النوع من الاتجاهات بالقدرة الفائقة على مقاومة أساليب الدعاية.

طرق تغيرات الاتجاهات :

توجد العديد من الطرق التي تساهم في تغير الاتجاهات :

أ/ المدرسة:

تساهم المدرسة نتيجة للتفاعل الاجتماعي،بين مفرداتها مدرسين وطلبة وإدارة وتوجيها مضافا له ما يقدم من مناهج تعليمية وتربوية،تساهم في العمل علي تغيير اتجاهات الطلبة نحو مواضيع محددة،وفي دراسة لريموز واردلر لأفراد في سن العاشرة حتى العشرين انتهى إلى[2]:

1- أن الأنماط الأساسية للقيم والمعتقدات ليست عرضة للتعديل بواسطة المدرس.

2- ربما يكون للمدرس أثر ما على الاتجاهات النوعية المرتبطة بجزء من القيم وأنماط المعتقدات للفرد.

[1] عبد الرحمن عيسوي ،**علم النفس الاجتماعي مع دراسات في الشخصية العربية**، مرجع سابق،ص ص، 165،166.
[2] عبد السلام الشيخ، **مرجع سابق**،ص186.

3-ما دامت نظم المدارس تمثل قيم وعادات الجماعة التي تخدمها فإنها بذلك تلعب دورا أساسيا في تعليم التلميذ،وعلى هذه النظم أن تسمح للتلميذ بالتعبير الحر عن قيمه ومعتقداته.

4-إن أقل معرفة مناسبة أو خبرة ملائمة يكتسبها التلميذ من الراشدين حوله تسهم في تعديل اتجاهه.

فالمدرسة تستطيع أن تعدل من اتجاهات التلاميذ،ما لم يتعرضوا لخبرات خارجية مناقضة لما تهدف إليه المدرسة.

ب/ وسائل الإعلام:

تلعب الوسائل الإعلامية بمختلف أنماطها دورا بارزا في تغيير الاتجاه ،فمن الصحافة المكتوبة في القرن الماضي إلى الوسائط الإعلامية المتعددة،والبث الفضائي والانترنت ومواقع الفيس بوك والتويتر،كلها إمكانات مفتوحة لكل الأفراد وعلى كل المستويات بدون أي موانع أو معيقات لطرح الأفكار والتناظر فيما بين المتصلين،كما لا يمكننا تجاهل الترسانة الإعلامية الكبيرة المعدة من أجل تطوير الإشهار وأساليبه،مما انعكس على سلوكيات الكثير من الأفراد مسببا تغير في الاتجاه قد يكون في أحيان كثيرة 180درجة.

ج/الأسرة:

للأسرة دور في تغيير الاتجاه سواء سلبا أو إيجابا ،وخاصة لدى فئة الناشئة حيث يقضي الطفل مع أمه فترات ليس بالقليلة يكتسب من خلال تفاعله مع أفراد أسرته،القيم والعادات والمعتقدات والتقاليد الاجتماعية لترسخ في وجدانه،وتصبح تشكل ضابطا اجتماعية لسلوكياته ومحددا هاما لاتجاهاته نحو المواضيع المختلفة ،ورغم ما تتعرض له الأسرة من منافسة شرسة من الوسائل الإعلامية والتي قد تصبح بدائل لا ترحم إذا لم نتنبه لهذا الخطر،مازالت الأسرة تؤدي دورها ولا أدل على ذلك من أن القيم والمعتقدات تعتبر اتجاهاتها الأكثر ثباتا والتي تقاوم بشدة عوامل التغيير،وهذا بفضل دور الأسرة التي تعمل على تعزيز الاتجاه نحو قيم ومعتقدات وعادات وثقافة الناشئة.

ثامنا: قياس الاتجاهات

إن قياس الاتجاهات النفسية والاجتماعية يهدف إلى معرفة درجات التقييم الايجابي والسلبي نحو موضوع معين ،وهو على درجة من الأهمية فقياس الاتجاهات ومعرفتها يفيدنا في التنبؤ بالسلوك الفردي والجماعي ،ويُمكن من تعديل سلوك الفرد والجماعة.

لقد بدأت حركة القياس النفسي الاجتماعي للاتجاهات منذ بداية القرن العشرين عندما نشر ثيرستون(Thurstone) بحثه المشهور الاتجاهات يمكن قياسها عام 1928[1]، مما فتح باب القياس الكمي للاتجاهات ،وتشير البحوث والدراسات النفسية الحديثة إلى وجود طرق عديدة لقياس الاتجاهات النفسية والاجتماعية.

قبل التطرق لأنواع وطرق القياس نشير إلى خصائص مفردات المقياس:

إن وضع مقياس لدراسة الاتجاه يتطلب خصائص معينة حتى يكون جاهزا للتطبيق على عيينة الدراسة ويفيد في الوصول إلى الحقائق بدرجة عالية من الثقة ،التي لن تتوفر ما لم تعطى لعبارات المقياس الأهمية البالغة أثاء صياغة هذه العبارات حتى تحقق المطلوب :

- يجب أن تصاغ أسئلة المقياس بصيغة الحاضر حتى تعبر عن نوع الاتجاه الذي يتبناه الفرد في هذه اللحظة، ولا نسبب له خلطا بين اتجاهه في الماضي واتجاهه في الحاضر.
- يجب أن تحمل فقرات الاستبيان فكرة واحدة ،تتميز بالوضوح والدقة.
- القضايا غير المحددة لا تستخدم.[2]
- تجنب القضايا التي يكون عليها إجماع سواء من المعارضين أو المؤيدين.

***مقياس بوجاردس** "المسافة الاجتماعية،البعد الاجتماعي"

يحتوي مقياس البعد الاجتماعي على وحدات أو عبارات،تمثل مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية،لقياس تسامح الفرد أو تعصبه أو نفوره أو قربه أو بعده بالنسبة لجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين[3].

---

[1] عدنان يوسف القيوم، **مرجع السابق**،ص205.

[2] عبد الرحمن عيسوي ،**علم النفس الاجتماعي مع دراسات في الشخصية العربية**، مرجع سابق،ص 223.

[3] خليل عبد الرحمن المعايطة،**مرجع سابق**،ص179.

صمم بوجاردس مقياسا للكشف عن مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى ،أو على مدى التباعد بين الأمريكيين من ناحية وأبناء الشعوب الأخرى من ناحية ثانية.

إن الاستجابات المسجلة على المقياس والمتدرجة بسبعة درجات تمكننا من تحديد البعد الاجتماعي بين الأمريكيين وغيرهم من الشعوب الأخرى،حيث تمثل الدرجة الأولى أقصى درجات القرب في حين تمثل الدرجة الأخيرة أقصى درجات البعد.

الدرجة الجماعة	أتزوج منهم	أصادقهم	أجاورهم في المسكن	أزاملهم في العمل	القبول كمواطنين في بلدي	القبول كزائرين في بلدي	استبعدهم من بلدي
الانجليز							
الفرنسيون							
الألمان							
الأتراك							
الهنود							
اليهود							
الزنوج							

جدول(07) يمثل مقياس المسافة الاجتماعية،البعد الاجتماعي لبوجاردس

***مقياس ثيرستون**

اقترح ثيرستون (1929) طريقة لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات ، وانشأ عدة مقاييس وحداتها معروفة البعد عن بعضها البعض أو متساوية البعد،ولهذا قام (ثيرستون) بالاشتراك مع زميله شيف بوضع عدد من مقاييس الاتجاهات يتجنب فيه ما أخذ على مقياس بوجاردس من تساوي المسافات، بحيث يبدأ بوضع عدد كبير من العبارات التي تدور حول موضوع معين ، جمع 130 عبارة تمثل الاتجاه نحو الكنيسة سلبيا وإيجابيا

قدمت هذه العبارات إلى عدد من المحكمين الخبراء في الميدان، ويطلب منهم أن يضعوا كل عبارة في خانة في إحدى عشر خانة،حيث تكون أكثر العبارات ايجابية في الخانة رقم (1) وأكثرها سلبية في الخانة رقم (11) والمتوسط في الخانة رقم (6) وهكذا.

ثم تستبعد العبارات الغامضة أو الغير مناسبة والتي اختلف بشأنها المحكمون، وتستبقى العبارات التي اجمعوا عليها،ثم يحسب متوسط الدرجة التي قدرت لهذه العبارة من قبل المحكمين وتكون قيمة المتوسط (حسب عدد المحكمين)، هي الوزن الذي يعطى لهذه العبارة ، ثم يختار انسب هذه العبارات بحيث تبعد الواحدة عن الأخرى بنفس الدرجة تقريبا،وتتوزع فيما بينها لتمثل مدى واسعا من الشدة على بعد الايجابية المتطرفة والسلبية المتطرفة، وتستبعد العبارات المكررة من حيث تمثيلها لوزن معين ويلاحظ أن العبارات تكتب في المقياس بشكل عشوائي، بحيث يحكم الفرد على العبارة من حيث تأثير محتواها عليه ومدى تمشى هذا المحتوى مع اتجاهه ،هذا ويدل الوزن العالي على الاتجاه السلبي والوزن المنخفض على الاتجاه الموجب،وأخيرا توصل ثيرستون وشيف إلى بناء مقياس الاتجاه نحو الكنيسة يتكون من 45 عبارة ذات أوزان مختلفة ومحددة في نفس الوقت[1] .

***مقياس ليكرت : (1932)**

انتقد ليكرت زملائه السابقين في اعتمادهم طريقة صعبة ومعقدة وتحتاج إلى الكثير من العبارات ومن المحكمين،ورأى من الأفضل بناء مقياس موحد يتميز بسهولة التطبيق على عيينات كبيرة وسهولة إثبات صدقه وثباته .

يستخدم مقياس ليكرت عددا من الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات (جماعات مؤسسات،أحداث،أفراد...الخ)،ويتكون من سلم متدرج من خمس مراحل أو نقاط أو من سبع أو تسع[2].

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لأوافق	لا أوافق بشدة

بحيث تعطى الأوزان 1.2.3.4.5،للمستويات السابقة على الترتيب إذا كانت الفقرة تحمل اتجاها ايجابيا .

[1] عبد السلام الشيخ، **مرجع سابق**،ص192.
[2] خليل عبد الرحمن المعايطة،**مرجع سابق**،ص182.

في حين تعطى الأوزان 5.4.3.2.1، للمستويات السابقة وبنفس الترتيب إذا كانت الفقـــرة تحمل اتجاها سلبيا.

ويطلب من المفحوص أن يضع إشارة في المكان الذي يوافق اتجاهه، بالنسبة لكل عبـــارة ابتداء من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة الشديد.

خلاصة:

منذ العقد الثالث من القرن الماضي تنامي الاهتمام بدراسة الاتجاه بصورة عملية تنزع إلى استعمال الأساليب الإحصائية في هذه الدراسات،من أجل فهم أفضل رغبة فـــي تحقيـــق أهداف العلم من فهم وتنبؤ تكون محصلته التحكم والتوجيه،لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الاتجاه من خلال جملة من المفاهيم،التي وضعها علماء النفس الاجتماعي كـــل حسب المنظور الذي اتخذه ،ثم تحديد مكونات الاتجاه المعرفية والوجدانية والسلوكية ،كما تم استخلاص جملة من الخصائص التي تتميز بها الاتجاهات على ضوء الدراسات التـــي تناولت موضوع الاتجاهات.

كما تناول الفصل تصنيف الاتجاهات من خلال معايير خاصة ،تم تحديدها مـــن طـــرف المختصين في علم النفس الاجتماعي،للاتجاهات وظائفها التي تؤديها فـــي حيـــاة الفـــرد والجماعة،دون أن نغفل توضيح كيفية تكون الاتجاهات ومـــا هـــي العوامـــل والطـــرق المساعدة على ذلك،وما هي أسباب ودوافع تغير الاتجاهات ،وفي الختام تـــم اســـتعراض خصائص مفردات مقياس الاتجاهات وطرق قياسها، من خلال عرض نماذج مـــن هـــذه الطرق ركزنا على أهمها وأكثرها شيوعا مقياس بوجاردس وثيرستون وليكرت.

الباب الثاني

الإطار المنهجي للدراسة

الفصـــــل السادس

الإجراءات المنهجية الدراسة

***تمهيد**

أولا: مجالات الدراسة

- **مكانيا**
- **زمنيا**
- **بشريا**

ثانيا: المنهج المعتمد في الدراسة

ثالثا: الأدوات المستخدمة في جمع البيانات

رابعا: العينة

خامسا: المعالجة الإحصائية وأساليبها

*** خلاصة**

تمهـــــيد

تكتسي الإجراءات المنهجية دورا هاما في مسار البحث العلمي ،فهي التي ترسم معالم وآفاق البحث وتعطى الباحث الأداة الفعالة لمتابعة خطوات بحثه،والسهر على تحقيق الأهداف المتوخاة منه،فكلما كان الباحث على وعي تام بمجالات بحثه وكيفية التعامل معها متمكنا من المنهج الذي اختاره لبحثة،ويعلم مدى أهمية التكامل المنهجي في البحوث بكل أنواعها محددا أدوات بحثه بدقة وعناية،حتى يتجنب الوقوع في المحاذير المنهجية أو استعمال أدوات بحثية في غير محلها أو التقصير في توفير أداة ضرورية لبحثه كل هذا دون أن نغفل عن جانب مهم،وهو العيينة المراد دراستها وكيفية إعدادها بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي قدر الإمكان ولا تكون عيينة مبتورة الجوانب لا تؤدي الغرض العلمي من إخضاعها للاختبار .

هذا ما حاولنا أن نتوخاه في مسار البحث قدر المستطاع.

أولا: مجالات الدراسة

المجال المكاني : تجرى الدراسة في مجال مدينتي أولاد جلال، وسيدي خالد بولاية بسكرة والتي تضم 15 مؤسسة تربوية (متوسطة) كما هو موضح في الجدول التالي:

متوسطات أولاد جـــــــــلال	متوسطات سيدي خـــــــالد
الشيخ النعيمي	خالد بن الوليد
أبي ذر الغفاري	حمزة سيد الشهداء
ابن طفيل	قط عبد القادر
العقيد شعباني	هاني عبد الرحمان
بزيط عبد الحميد	الحي الشمالي
الرائد روينة محمد(غنتار)	تونسي عبد القادر
هاني محمد	حي الغرابة
منيب بولنوار	

جدول (08) يوضح مؤسسات البحث الميداني

2/ المجال الزماني : تم إنجاز الدراسة خلال السنة الدراسية2010/2009،بعد الحصول على الموافقة بإجراء البحث الميداني، من مديرية التربية لولاية بسكرة، بتاريخ 2010/05/17، تحت رقم 89/م.ت.ت/2010،والمتمثلة في توزيع استمارات البحث على عيينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط في متوسطات دائرتي أولاد جلال وسيدي خالد. حيث تم الانطلاق في توزيع الاستبيان ابتداء من يوم الثلاثاء 2010/05/18بمتوسطات دائرة أولاد جلال ويوم 2010/05/19بمتوسطات دائرة سيدي خالد.
شرع في استرجاع استمارات البحث الميداني ابتداء من 2010/06/20 إلى غاية 2010/06/30.

3- **المجال البشري**: و يمثل المجتمع المستهدف وهو أساتذة التعليم المتوسط لمتوسطات مدينتي أولاد جلال و سيدي خالد ، والمقدر عددها بخمسة عشر متوسطة ، تضم 414أستاذا في مختلف التخصصات.

ثانيا: المنهج المعتمد في الدراسة

إن موضوع دراستنا والموسوم باتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر ،يحتم علينا اعتماد المنهجين التاليين في دراستنا :

1- المنهج الإحصائي.
2- المنهج الوصفي.

واعتماد هذين المنهجين في تكامل بينهما خدمة لأهداف البحث،حيث لكل منهج ما يبرره منهجيا للإجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة.

أولا: المنهج الإحصائي

يعتبر الكثير من العلماء أن الإحصاء علم ضروري لحياتنا ،فالإحصاء كعلم له قواعده وقوانينه التي تساعد الباحث في مساره البحثي، وترسم له المعالم التي يجب عليه نهجها من أجل تحقيق الغاية من بحثه.

وموضوع دراستنا يتطلب جمع البيانات،ومن ثم تكميمها وتبويبها ومعالجتها إحصائيا ثم عرضها من أجل استقراء هذه البيانات والوصول لإجابات عن تساؤلات البحث،وفرضياته

مما يتطلب منهجا إحصائيا لذلك، وللمنهج الإحصائي مميزات هامة [1]:

1- يجعل الباحث يتجرد من عواطفه ومشاعره ويحكم على الظواهر حكما موضوعيا فالأرقام هي التي تتكلم وتبين طبيعة الظاهرة .

2- الإحصاء معناه أنه إذا وجدت وقائع معينة ،وقام بقياسها عدد من الباحثين مستخدمين منهجا مشتركا واحدا،فإن النتائج التي يصلون إليها تكون واحدة.

3- يضع الباحث قوانينه في صورة كمية ، مما يجعل نتائجه أقرب إلى الدقة العلمية بعيدة عن مرونة الألفاظ ،والتعبيرات اللفظية ،وعن الغموض ،فنظرة واحدة إلى رسم بياني تكفي لإعطاء الفرد فكرة واضحة عن تطور ظاهرة من الظواهر ،أو ارتباط ظاهرة بأخرى ،أو المقارنة بين ظاهرتين.

4- كلما كانت النتائج دقيقة ساعد ذلك على التنبؤ في ميدان هذه الظاهرة.

5- يساعد المنهج الإحصائي في حل العديد من المشكلات الاجتماعية ،فالإحصائيات تفيد في تقرير النمو الديمغرافي وما ينجر عنه من متغيرات الطلب الاجتماعي وضرورة توفير هذا الطلب تحقيقا للنمو والتطور.

وفي دراستنا هذه نسعى جاهدين لتوخي الدقة العلمية والمنهج الإحصائي كما أشار إلى ذلك العديد من المختصين في محال علم الاجتماع فهذا" لندبرج lundberg" يشير لأهمية القياس الكمي في العلوم الاجتماعية " أن القياس الكمي يعد ضروريا ،إذا ما أرٍاد العلم تقديم وصف وتحليل أكثر دقة للظواهر التي يدرسها ،كما أننا نؤيد الدور الذي يمكن أن تلعبه تلك الأساليب الإحصائية والصياغات الرياضية في قياس الظواهر الاجتماعية وتطبيق المنطق الرياضي والتحليلي عليها ،مما يؤدي إلى منح العلوم الاجتماعية معايير العلم الدقيق من أدوات منهجية دقيقة،وصادقة ونتائج واضحة وموثوق فيها"[2].

إن تطبيق المنهج الإحصائي في جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها إحصائيا ثم عرضها يبقى عملا مبتورا ما لم يزود بوصف دقيق لبيانات الدراسة،بل "أن هويتي ينفي صفة البحوث على الدراسات الإحصائية التي لا تحمل تفسيرا لهذه المعلومات"[3].

---

[1] حسين عبد الحميد رشوان ،**في مناهج العلوم**،مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،2003،ص109،110.

[2] محمد شفيق،**البحث العلمي مع تطبيقات في مجال العلوم الاجتماعية**،المكتب الجامعي الحديث،مصر،2005،ص131.

[3] ناجح رشيد القادري ومحمد عبد السلام البواليز،**منهج البحث الاجتماعي**، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان (الأردن)،2004،ط1،ص37.

هذا ما حذا بنا إلى اعتماد المنهج الوصفي في الدراسة.

ثانيا: المنهج الوصفي

يعتمد البحث المنهج الوصفي نظرا لما تتمتع به البحوث الوصفية من أهميةً متميزةً في ميادين الدراسة النفسية والتربوية والاجتماعية،فهي تمكن من الوصول إلى الحقائق العلمية، عن الظروف الراهنة، وتستنبط العلاقات الهامة القائمة بين الظواهر المختلفة وتساعد على تفسير معنى البيانات،" إن كان جمع البيانات وتوفير المعلومات من المسائل الهامة التي تقتضيها الدراسة العلمية للظواهر الاجتماعية ،إلا أن البحث الوصفي يذهب إلى مدى أبعد من ذلك، بغية تحديد الدرجة التي توجد بها العوامل العاملة في مواقف معينة وفي ظروف معينة، وذلك لتقدير أهميتها النسبية ،هذا بالإضافة لإسهامه المباشر في تحديد ما يوجد بين هذه العوامل من ارتباطات"[1].

فالمنهج الوصفي يهدف إلى جمع البيانات والحقائق،رغبة في تفسيرها من أجل الوصول إلى مرحلة التعميم تحقيقا لأهداف العلم ، حيث يختار الباحث من الواقع الماثل بين يديه ما يناسب دراسته أو بحثه " وعملية الانتقاء أو الاختيار هذه هي المحور التي يدور حولها المنهج الوصفي."[2]

وتركز البحوث الوصفية على خمسة أسس هي :[3]

1- إمكانية الاستعانة بأدوات جمع الحقائق المختلفة مثل الملاحظة والمقابلة الشخصية والبيانات المسجلة ،واستمارة البحث ،وعرض البيانات في صورة جداول أو رسومات أو خرائط.
2- يمكن أن تكون كمية أو كيفية ،وتتحقق الكمية من خلال المسح الاجتماعي وتحليل البيانات الجاهزة وتحليل المضمون،والكيفية من خلال دراسة الحالة وتحليل الوثائق.
3- تعتمد الدراسات الوصفية على اختيار عيينة تمثل المجتمع المدروس.
4- ينبغي على الباحث أن يقوم بعملية التجريد لتمييز خصائص أو سمات الظاهرة المدروسة.

[1] السيد على شتا ،**المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية** ، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع ،الإسكندرية ،1997،ص356.
[2] غازي حسين عناية ،**مناهج البحث** ، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،2007،ص82.
[3] حسين عبد الحميد رشوان، **مرجع سابق**،ص ص 66،67.

5- تهدف البحوث الوصفية إلى الوصول إلى التعميم،لاستخلاص أحكام تصدق على مختلف الفئات المكونة للظاهرة موضوع الدراسة.

إن الوصول لأهداف البحث لا تتحقق فقط بجمع البيانات وتبويبها ووصفها ومعالجتها إحصائيا بل لا بد من تحليل نتائج هذه المعالجة الإحصائية، مستعينين بالوصف الدقيق لبيانات الدراسة مما يستوجب استخدام التحليل في رصد نتائج الدراسة والوصول إلى نتائج تتمتع بقدر عال من الدقة" أن المسوح الوصفية لا تقف فقط عند حد الوصف أو تقرير ما هو واقع ،ولكنها تبحث أيضا عن أسباب وجود الظاهرة موضوع الدراسة على هذا النحو وعوامل تطورها،بل يتعدى عملية الوصف في كثير من الأحيان إلى التنبؤ بما سوف تكون عليه الظاهرة في المستقبل"[1].

حتى يصل البحث إلى مبتغاه لا بد من ضرورة تحليل البيانات وعدم الاكتفاء بالوصف أو عرض الواقع كما هو،بل ينبغي تفكيك الظاهرة إلى عناصرها الأولية أو متغيراتها أو القضايا التي تتكون منها لتسهل عملية الفهم،ومن ثم تحليلها للخروج بالنتائج العامة والجزئية لأي ظاهرة تكون محل دراسة وفحص" لا يقوم أي علم من العلوم دون تحليل المادة العلمية،فعلم النفس يقوم بتحليل العمليات العقلية،وعلم الاجتماع يهتم بتحليل العمليات الاجتماعية ،فقد اهتم ابن خلدون بالتحليل التاريخي في دراسته لتطور الظواهر والنظم العمرانية،وأكد أن الباحث لا يستطيع أن يصل إلى قانون سليم إلا إذا أولى الناحية التطورية المزيد من عنايته"[2].

ثالثا: الأدوات المستخدمة في جمع البيانات

تعتبر الأداة المستخدمة في جمع البيانات، الوسيلة المنهجية التي تمكن الباحث من الإلمام بجوانب الظاهرة موضوع الدراسة ،وفي هذه الدراسة تم اعتماد الاستمارة كأداة لجمع البيانات من مجتمع البحث .

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن ومحمد علي البدوي،**مناهج وطرق البحث الاجتماعي**،دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية،2002، ص279.
[2] حسين عبد الحميد رشوان، **مرجع سابق**،ص ص 74.

لقد مر إعداد استمارة البحث (الاستبيان) بمراحل حتى صار جاهزا لعملية التوزيع وتتلخص هذه المراحل في الخطوات التالية:

- **إعداد المقياس**:

يتألف المقياس في صورته الأولى من (54)فقرة موزعة على (06)مجالات مرتبة كالتالي:

1-مجال الغايات والمبادئ العامة للتربية :

يتكون هذا المجال من (10) عبارات تتناول أهم الغايات والمبادئ العامة للتربية،كمجانية وإلزامية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، وعلاقة النظام التربوي بتعزيز الانتماء الوطني،وتكوين جيل معتز بثقافته متفاعل مع محيطه محليا وعالميا،ودور الإصلاح التربوي في تلبية متطلبات المجتمع .

2-مجال المناهج الدراسية:

يتألف هذا المجال من (10) عبارات تتطرق لمحتوى المناهج التربوية المطبقة في الإصلاح التربوي،وطرق إعدادها وفق مداخل منهجية تراعي الأسس والأبعاد الضرورة في إعداد المناهج التربوية،معرفيا ونفسيا واجتماعيا وبيئيا وثقافيا مع التركيز على مكانة اللغة العربية واللغات الأجنبية في المناهج الجديدة.

3-مجال طرق التدريس وأساليبه:

يتكون هذا المجال من (10) عبارات تُعنى بالطرق والأساليب والمقاربات المتبعة في عملية التدريس،ودورها في تفعيل العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين،والتعليم النشط والتعاوني وملائمته للظروف والإمكانات المتوفرة لتحيق أداء تربوي فعال.

4-مجال الامتحانات والتقويم:

وفي هذا المجال الذي يتكون من (08)عبارات تبحث في الإصلاح التربوي الجديد والآليات التي استحدثها في هذا المجال،من خلال أنماط التقويم الجديدة ومدى فعاليتها من وجهة نظر الأساتذة المشرفين على العملية،وهل هذه العملية تعزز من التفاعل الاجتماعي في الوسط المدرسي،أم هي آلية جامدة تثقل كاهل التلميذ والأستاذ دون فائدة تذكر.

5-مجال تكوين المكونين (الأساتذة):

تكتسي عملية تكوين المكونين أهمية بالغة في أي إصلاح منشود ،وفي هـذا المجـال الذي يتألف من(10)عبارات تتطرق لعملية تكوين الأساتذة،خلال مزاولة عملهم مـن طرف الجهات الوصية ومدى الملائمة المنهجية لمحتوى التكوين وفترته،كما تطرقـت العبارات لدور الندوات الداخلية والإشراف التربوي والإداري، مـن قبـل المفتـشين والمدراء ومدى مساهمتهم في العملية التكوينية للأستاذ.

6-مجال الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

يتكون هذا المجال من (06) عبارات تبرز مساهمة الأولياء في الحياة المدرسية بشكل فعال ،ودور الإصلاح التربوي في المحافظة على التراث الثقافي للأمة،وإقامة علاقـة تشاركيه مجتمعية .

فكانت فقرات الاستبيان موزعة حسب وزنها النسبي مع العدد الكلي لفقرات الاستبيان كما يوضحها الجدول التالي:

المجـــــــــــال	عدد الفقرات	النسبة المئوية
01	10	%18.51
02	10	%18.51
03	10	%18.51
04	08	%14.81
05	10	%18.51
06	06	%11.11
المجـــــــــــموع	54	%100

جدول (09) يوضح عدد الفقرات والوزن النسبي لها قبل التعديل

***عرض المقياس على لجنة التحكيم:**

بعد إعداد المقياس تم عرضه على لجنة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص لإبـداء ملاحظاتهم حول فقرات الاستبيان .

أعضـــــاء اللجنة:

	الأستـــــــــــاذ	الجامعـــــــــــة
01	الأستاذ الدكتور : دبلة عبد العالي	محمد خيضر - بسكرة
02	الأستاذ الدكتور: مقداد محمد	البحريـــــــــن
03	الأستاذ الدكتور: جابر نصر الدين	محمد خيضر - بسكرة
04	الدكتور : الطاهر ابراهيمي	محمد خيضر - بسكرة

جدول (10) الأساتذة أعضاء لجنة المحكمين

وبعد إبداء الأساتذة الأفاضل آرائهم حول فقـرات الاسـتبيان ومجالاتـه فكانـت أهـم الملاحظات المسجلة من طرف اللجنة:

- الاستبيان طويل نوعا ما من حيث عدد الفقرات.
- تتميز فقرات الاستبيان بوجود أكثر من فكرة في بعض الفقرات لذا وجب تبـسيط الفقرات أكثر لتحمل فكرة واحدة.

حيث تم حذف العبارات المتشابهة وتقليص العبارات الطويلة نسبيا لتحمل فكرة واحدة تم حذف 04 عبارات من المجال الثالث،وعبارتين من المجال الرابع ليصبح الاستبيان في صورته الجاهزة للتوزيع فكان كالتالي :

المجـــــــــــال	عدد الفقرات	النسبة المئوية
01	10	%20.83
02	10	%20.83
03	06	%12.5
04	06	%12.5
05	10	%20.83
06	06	%12.5
المجـــــــــــموع	48	%100

جدول (11) يوضح عدد الفقرات والوزن النسبي لها بعد التعديل

ووضع أمام كل عبارة الاستجابات الخمس لمقياس "ليكرت" الخماسي

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لأوافق	لا أوافق بشدة

- **إجراءات الصدق والثبات**

من أجل التحقق من ثبات الاستبيان ، تم توزيعه على عيينة عشوائية تجريبية مكونة مـــن 25 أستاذا للتعليم المتوسط، وبعد استرجاع الاستمارة تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ فكانت النتائج كالتالي:

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)
Reliability Coefficients N of Cases = 25.0 N of Items = 48 Alpha = .8913

جدول (12) يوضح معامل الارتباط ألفا كرونباخ لفقرات الاستبيان من خلال عيينة تجريبية.

من خلال تحديد قيمة ألفا كرونباخ والتي تشير إلى مستوى عال من الثبات(89%) ، كمـــا أن انطباعات الأساتذة في العيينة التجريبية، لم تشر إلى وجود غموض أو عدم وضـــوح في أسئلة الاستبيان،كما تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل مجـــال مـــن مجـــالات الدراسة فكان معامل الثبات كما يوضحه الجدول التالي:

الرقم	المجـــــــــــــــــال	قيمة ألفا كرونباخ
01	الغايات والمبادئ العامة للتربية .	0.72
02	المناهج الدراسية.	0.73
03	طرق التدريس وأساليبه.	0.52
04	الامتحانات والتقويم.	0.66
05	تكوين المكونين (الأساتذة).	0.81
06	الوظيفة الاجتماعية للمدرسة	0.72

جدول (13) يوضح معامل الارتباط ألفا كرونباخ لمجالات الاستبيان

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات للمقياس محصورة بين (0.52-0.81) وهـــي قيمة مرتفعة تدل على تمتع المقياس بنسبة عالية من الثبات.

- **معامل الارتباط بيرسون**

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمجالات الاستبيان فكانت النتائج كالتالي:

Correlations

		TOTAL1	TOTAL2	TOTAL3	TOTAL4	TOTAL5	TOTAL6
TOTAL1	Pearson Correlation	1.000	.549**	.452**	.387**	.443**	.499**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000
	N	320	320	320	320	320	320
TOTAL2	Pearson Correlation	.549**	1.000	.585**	.452**	.466**	.536**
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.000	.000	.000
	N	320	320	320	320	320	320
TOTAL3	Pearson Correlation	.452**	.585**	1.000	.429**	.418**	.399**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.000	.000	.000
	N	320	320	320	320	320	320
TOTAL4	Pearson Correlation	.387**	.452**	.429**	1.000	.447**	.528**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.	.000	.000
	N	320	320	320	320	320	320
TOTAL5	Pearson Correlation	.443**	.466**	.418**	.447**	1.000	.538**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.	.000
	N	320	320	320	320	320	320
TOTAL6	Pearson Correlation	.499**	.536**	.399**	.528**	.538**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.
	N	320	320	320	320	320	320

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

جدول (14) يوضح معامل الارتباط بيرسون لمجالات الاستبيان

تلاحظ أن أغلبية المجالات ترتبط ارتباطا موجبا،عند الدلالـــة (0.01)،وتراوحـــت قـــيم الارتباط بين المجالات من (0.38-0.58)، هذا مما يدلل على أن مجالات الاستبيان تتمتع بقدر كاف من الارتباط.

رابعا: العينة

تمثل عينة الدراسة مجموع أساتذة التعليم المتوسط، المرسمين، أو في طور الترسيم الذين يمارسون نشاطهم التعليمي ضمن مجال دائرتي أولاد جلال وسيدي خالـــد،خلال الـــسنة الدراسية2010/2009 والبالغ عددهم (414) أستاذا وأستاذة .

تم توزيع 414 استمارة بحث على المتوسطات المذكورة أعــلاه ، تــم اســترجاع 320 استمارة منها أي بمعدل 77.29% وفاقد بمعدل 22.70% كما يشير لذلك الجدول التالي:

الرقم	المؤسسة التربوية	الاستمارات المسلمة	الاســـــتمارات المسترجعة	الاســـــتمارات المفقودة
01	الشيخ النعيمي. أولاد جلال	37	25	12
02	أبي ذر الغفاري. //	37	28	09
03	ابن طفيل. //	36	33	03
04	العقيد شعباني. //	30	18	12
05	بزيط عبد الحميد. //	28	20	08
06	الرائد روينة محمد(غنتار) //	27	22	05
07	هاني محمد. //	25	25	00
08	منيب بولنوار. //	19	16	03
09	خالد بن الوليد. سيدي خالد	37	30	07
10	حمزة سيد الشهداء. //	37	23	14
11	قط عبد القادر. //	23	14	09
12	هاني عبد الرحمان. //	19	17	02
13	الحي الشمالي. //	23	21	02
14	تونسي عبد القادر. //	14	10	04
15	الحي الجديد(الغرابة). //	22	18	04
المجمـــــــــــــــــوع		414	320	94
النسبة المـــــــــــــــــئوية		%100	77.29%	22.70%

جدول (15) يوضح مسار توزيع الاستبيان في مؤسسات البحث الميداني

كما تم توزيع العينة تبعا لبعض متغيرات الدراسة نوردها كما يأتي:

- **تبعا لمتغير الجنس**

الجنس	العـــــدد	النسبة المئوية	النسبة المعبر عنها
الذكور	171	53.4%	53.4%
الإناث	149	46.6%	46.6%
المجموع	320	%100	%100

جدول (16) يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس

يلاحظ من الجدول أن نسبة عنصر الإناث في تزايد في قطاع التربية ، حيث تـــشكل مـــا يقارب النصف من تشكيلة الطاقم التربوي في المؤسسات(46.6%).

- **تبعا لمتغير التخصص**

التخصص	العـــــدد	النسبة المئوية	النسبة المعبر عنها
علوم إنسانية واجتماعية	171	53.4%	53.4%
علوم تجريبية	149	46.6%	46.6%
المجموع	320	%100	%100

جدول (17) يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص

- **تبعا لمتغير المؤهل العلمي**

المؤهل العلمي	العـــــدد	النسبة المئوية	النسبة المعبر عنها
المعهد التكنولوجي للتربية	124	38.8%	38.8%
المدرسة العليا للأساتذة	142	44.4%	44.4%
شهادة جامعية (ليسانس)	49	15.3%	15.3%
دراسات عليا (ماجستير)	04	01.3%	01.3%
المجـــــــــموع	320	%100	%100

جدول (18) يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

من خلال الجدول يتضح أن الأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة، يشكلون نسبة تكـــاد تقترب من نصف العينة(44.4%)، يليهم في الترتيب أساتذة التعليم الأساســـي خريجـــي المعهد التكنولوجي للتربية (سابقا)(38.8%).

واللذين هم في تناقص ملحوظ إما نتيجة لتولي مناصب إدارية في سلك الوظيفة العامة أو بسبب التقاعد العادي أو المسبق.

- **تبعا لمتغير الخبرة المهنية**

الخبرة المهنية	العـــــــدد	النسبة المئوية	النسبة المعبر عنها
من 0-5 سنوات	103	32.2%	32.2%
من 05-10 سنوات	63	19.7%	19.7%
من 10-15 سنة	30	09.4%	09.4%
أكثر من 15 سنة	124	38.8%	38.8%
المجمـــــــــــوع	320	100%	100%

جدول (19) يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير الخبرة المهنية

من خلال الجدول يتضح أن نسبة من لديهم خبرة تفوق 15 سنة يشكلون نسبة معتبرة من عيينة البحث(38.8%)، كما يشكل الأساتذة الذين لا تفوق سنوات خبـــرتهم 05 ســـنوات نسبة معتبرة (32.2%)،فلو تم حساب عدد الأساتذة اللذين تقل خبرتهم عن 15 ســـنوات لكانت النسبة تساوي 61.3% وفي هذا الرقم دلالة على أن قطاع التربيـــة فـــي مجـــال التدريس تشكل الطاقات الشابة به نسبة معتبرة.

خامسا:المعالجات الإحصائية و أساليبها :

تحقيقاً لأهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، تمت المعالجات الإحصائية آلياً عن طريق استخدام الحاسوب، مستخدماً الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والمعروفة بالبرنامج الإحصائي Stistical Package For Social Science (SPSS)

1- التعريف ب (SPSS)

هو اختصار للأحرف اللاتينية الأولى من اسم "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" وهي حزمة متكاملة من أجل معاجلة البيانات الإحصائية وتحليلها، بعد أن يتم ترميزها وإدخالها، تستخدم الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في مجال البحوث الاجتماعية غير أن سهولة استخدامها وملائمتها لجميع التخصصات، نظرا لاحتوائها على عدد هام من العمليات الإحصائية التي بإمكانها القيام بها،والقدرة الفائقة للحزمة الإحصائية على المعالجة والتحليل جعل منها أداة مطلوبة في العديد من التخصصات، سواء في العلوم الاجتماعية أو التطبيقية.

فالحزمة الإحصائية لها القدرة على قراءة البيانات،من معظم أنواع الملفات واستعمالها كقاعدة بيانات وتحليلها،وتقديم النتائج على هيئة تقارير إحصائية أو أشكال بيانية أو بشكل توزيع اعتدالي أو إحصاءا وصفيا بسيطًا أو مركبًا، وتستطيع الحزمة جعل التحليل الإحصائي مناسبًا للباحث المبتدئ والخبير على حد سواء.

2- مراحل تحليل البيانات بالخطوات التالية:

* ترميز البيانات.
* إدخال البيانات لبرنامج الحزمة الإحصائية. (SPSS)
* اختيار الاختبار المناسب أو الشكل البياني .
* تحديد البيانات المراد تحليلها.

إن الكثير من العمليات الحسابية الإحصائية والتي تتطلب جهدا جبارا إن تم حسابها يدويا أو باستعمال حاسبات اليكترونية،من أجل المساعدة في حساب المتوسطات الحسابية أو الانحرافات المعيارية أو التباين أو معاملات الارتباط ،هذا عندما يكون حجم العيينة صغيرا أما إن كان حجمها كبيرا فتصبح العملية صعبة جدا، إن لم نقل مستحيلة لكن

بفضل هذه الحزمة الإحصائية أصبحت كل العمليات الإحصائية سواء كان حجم العيينة كبيرا أو صغيرا، يمكننا أن نقوم بجميع العمليات مرفقة بالجداول الخاصة بها والرسومات البيانية التابعة لها تسهيلا لعملية التحليل .

إذ اشتملت المعالجات الإحصائية على ما يلي:

1- الوصف الإحصائي:

الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التباين، التكرارات،النسبة المئوية.

2 ــ **دلالة الفروق**: باستخدام (تحليل التباين الأحادي) one-Way ANOVA

يعتبر التباين بصفة عامة علاقة خطية بين متغير أو أكثر من المتغيرات التابعة، ومتغير أو أكثر من التغييرات المستقلة.

يمثل تحليل التباين الأحادي one-Way ANOVA علاقة خطية بين واحد من المتغيرات التابعة وواحد من المتغيرات المستقلة.

وفي دراستنا هذه لدينا مستوى الدلالة (sig) ‹ ά(0.05) ← رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل.

والعكس إذا كان مستوى الدلالة أكبر من ألفا 0.05 يستلزم قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.

في حالة وجود فروق دالة إحصائيا بين عدة متغيرات نلجأ إلى اختبار (اختبار **F**). و Post Hoc Tests. أسلوب المقارنات المتعددة للأوساط الحسابية وفق طريقة أقل فرق معنوي (**L.S.D**).لتحديد لصالح من تعزى هذه الفروق.

القياس الإحصائي يكون عند مستوى الثقة 95%.

3- **معامل الثبات ألفا كرونباخ**.

معادلة لحساب ثبات الأداة وتتم بواسطة عيينة تجريبية وبعد توزيع الاستبيان،يتم تفريغ البيانات بعد ترميزها ثم معالجتها إحصائيا بحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ .

4- **معاملات الارتباط**:وتنحصر قيمة معامل الارتباط بين (1) و(-1) بحيث لا تزيد عن (+1) ولا تقل عن (-1) ،ومن قيمة معامل الارتباط نحدد قوة العلاقة بين المتغيرين ومن إشارته نحدد اتجاه العلاقة[1] ،وفي دراستنا هذه تم حساب معامل ارتباط بيرسون.

[1] جمال محمد شاكر ،**المرشد في التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss**،الدار الجامعية ،الإسكندرية،2005،ص283.

***خـــــــلاصة**

إن الإجراءات المنهجية للدراسة ضرورية لأي عمل بحثي، فهي تعتبر بمثابة الدليل الذي يرسم معالم البحث البارزة وفق إجراءات منهجية، تتميز بالصرامة المنهجية والتدرج في العمل للوصول على تحقيق أهداف البحث، وفي هذا الفصل تم تحديد مجـــالات الدراســـة مكانيا وزمنيا وبشريا ،كما تم تحديد المنهج المعتمد في هذه الدراسة مع التعريف به وذكر المبررات التي دفعت بالطالب لاختيار هذا المنهج ،كما كان هذا الفصل مشفوعا بالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في استمارة البحث الميداني، موضحا المراحل الأساسية التي مرت بها عملية الإعداد حتى تكون جاهزة للتوزيع على عيينة البحث، التي بـــدورها تم تحديدها في هذا الفصل،وأخيراً المعالجة الإحصائية وكيفية القيام بها مع شرح مـــوجز للتعريف ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

الفصل السابع

عرض وتحليل

النتائج حسب السؤال الرئيس

*** تمهيد**

أولا: ترميز البيانات وتفريغها حسب متغيرات ومجالات الدراسة على برنامج (SPSS).

ثانيا: عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيس للدراسة.

ثالثا: عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب مجالات الاستمارة.

1- **المجال الأول: الغايات والمبادئ العامة للتربية.**
2- **المجال الثاني :المناهج الدراسية.**
3- **المجال الثالث: طرق التدريس وأساليبه.**
4- **المجال الرابع: الامتحانات والتقويم.**
5- **المجال الخامس:تكوين المكونين (الأساتذة)**
6- **المجال السادس: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.**

*** خلاصـــــــة**

تمهيد

تسعى الدراسة للوقوف على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر نحو الإصلاح التربوي (إصلاحات 2003) ،وذلك من خلال تحليل بيانات استمارة البحث الميداني ،بعد ترميزها وتفريغها على برنامج(**SPSS**) ومعالجتها إحصائيا،وسوف يتم عرض النتائج التي تتعلق بدرجة المقياس الكلية نحو الإصلاح التربوي، باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وحساب المتوسط المرجح .

ومن ثم إجراء تحليل لكل مجال على حدا لمعرفة اتجاهات الأساتذة نحو كل فقرة من فقرات الاستبيان.

أولا: ترميز البيانات وتفريغها حسب متغيرات ومجالات الدراسة على برنامج (SPSS).

أ- ترميز البيانات وتفريغها حسب متغيرات الدراسة على برنامج (SPSS).

بعد جمع الاستمارات وترتيبها وترقيمها تصاعديا،تم ترميزها وفقا لمتغيرات الدراسة حسب،برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، **(SPSS) . Stistical Package For Social Science**

إن عملية ترميز البيانات تعتبر خطوة هامة وضرورية من خطوات تحليل البيانات ونظرا لأن برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية،مبرمج للعمل باللغة الأجنبية كان لابد من ترميز لكل البيانات المدرجة،بما يوافق ذلك لنتمكن من معالجة البيانات إحصائيا،وفهم نتائج هذه البيانات على ضوء الترميز المنجز والذي قد يكون عبارة عن حروف مختصرة لكلمات باللغة الأجنبية تفيد معنى لمتغير من متغيرات الدراسة،أو أرقاما أو الاثنين معا،كما هو موضح في الجداول التالية المرفقة بالدراسة .

- **الترميز حسب متغير الجنس**

الجنس (SEXE)	الترميز
ذكـــــــــر masculin	M
أنـــــثى féminin	F

جدول (20) يوضح ترميز العيينة وفقا لمتغير الجنس

- **الترميز حسب التخصص**

التخصص (spécialité)	الترميز
علوم إنسانية واجتماعية Sciences humaines	S.H
علوم تجريبية Sciences expérimentales	S.P

جدول (21) يوضح ترميز العيينة وفقا لمتغير التخصص

- **الترميز حسب المؤهل العلمي.**

المؤهل العلمي (Diplôme)	الترميز
المعهد التكنولوجي للتربية . Institut technologique d'enseignement	I.T.E
المدرسة العليا للأساتذة. Ecole Normale Supérieure	E.N.S
شهادة جامعية (ليسانس) Diplôme Universitaire	UNV
دراسات عليا (ماجستير) Magistère	MAJ

جدول (22) يوضح ترميز العيينة وفقا لمتغير المؤهل العلمي

- **الترميز حسب الخبرة المهنية**

الخبرة المهنية (Expérience)	الترميز
من 0-5 سنوات	1
من 05-10 سنوات	2
من 10-15 سنة	3
أكثر من 15 سنة	4

جدول (23) يوضح ترميز العيينة وفقا لمتغير الخبرة المهنية

ب- ترميز البيانات وتفريغها حسب مجالات الدراسة على برنامج (SPSS)

1-ترميز مجالات الاستبيان

المجـــــــــــــــــال	الترميـــــــــــــــز
1-الغايات والمبادئ العامة للتربية	Total 1
2- المناهج الدراسية	Total 2
3- طرق التدريس وأساليبه	Total 3
4- الامتحانات والتقويم	Total 4
5- تكوين المكونين (الأساتذة)	Total 5
6- الوظيفة الاجتماعية للمدرسة	Total 6

جدول (24) يوضح ترميز مجالات الاستبيان

يحتوي الاستبيان على 06 مجالات كما هو موضح سالفا،وكل مجال يـضم عـددا مـن العبارات ولمعالجة عبارات كل مجال على حدا،قمنا بترميز مجموع عبارات كل مجـال بالرمز(Total)،لتتم العملية الإحصائية كما يأتي توضيح ذلك مستقبلا.

2- ترميز البيانات حسب عبارات الاستمارة

a. المجال الأول:

العبـــارات	رمـــــــــزها
01	A1
02	A2
03	A3
04	A4
05	A5
06	A6
07	A7
08	A8
09	A9
10	A10

جدول (25) يوضح ترميز فقرات المجال الأول

يحتوي المجال الأول **الغايات والمبادئ العامة للتربية** على 10 عبارات،يأخـــذ المجـــال الرمز (A) وكل عبارة من عبارات المجال ترتب حسب ترتيبها في المجال من A1إلـــى A10.

b. المجال الثاني:

العبـــارات	رمـــــــــزها
01	B1
02	B2
03	B3
04	B4
05	B5
06	B6
07	B7
08	B8
09	B9
10	B10

جدول (26) يوضح ترميز فقرات المجال الثاني

يحتوي المجال الثاني **المناهج الدراسية** على 10 عبارات،يأخذ المجال الرمز (B) وكـــل عبارة من عبارات المجال ترتب حسب ترتيبها في المجال من B1إلى B10.

c. المجال الثالث:

العبـــارات	رمـــــــــزها
01	C1
02	C2
03	C3
04	C4
05	C5
06	C6

جدول (27) يوضح ترميز فقرات المجال الثالث

يحتوي المجال الثالث **طرق التدريس وأساليبه** 06 عبارات،يأخذ المجال الرمز (C) وكل عبارة من عبارات المجال ترتب حسب ترتيبها في المجال من C1إلى C6.

d. المجال الرابع:

العبـــارات	رمـــــــــزها
01	D1
02	D2
03	D3
04	D4
05	D5
06	D6

جدول (28) يوضح ترميز فقرات المجال الرابع

يحتوي المجال الرابع **الامتحانات والتقويم** 06 عبارات،يأخذ المجال الرمـــز (D) وكـــل عبارة من عبارات المجال ترتب حسب ترتيبها في المجال من D1إلى D6.

e. المجال الخامس:

العبـــارات	رمـــــــــزها
01	E1
02	E2
03	E3
04	E4
05	E5
06	E6
07	E7
08	E8
09	E9
10	E10

جدول (29) يوضح ترميز فقرات المجال الخامس

يحتوي المجال الخامس **تكوين المكونين (الأساتذة)** 10عبارات،يأخذ المجال الرمـــز (E) وكل عبارة من عبارات المجال ترتب حسب ترتيبها في المجال من E1إلى E10.

f. المجال السادس:

العبـــارات	رمـــــــــزها
01	F1
02	F2
03	F3
04	F4
05	F5
06	F6

جدول (30) يوضح ترميز فقرات المجال السادس

يحتوي المجال السادس **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة** 06عبارات،يأخذ المجال الرمز (F) وكل عبارة من عبارات المجال ترتب حسب ترتيبها في المجال من F1إلى F6.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيس للدراسة.

بعد تفريغ البيانات وفقا لبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) ومعالجة البيانات لمجالات الاستبيان كلها كانت النتائج وفقا للجدول التالي:

المجال	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	491	1062	501	867	279	3.19	0.51
02	288	1108	400	952	472	2.92	0.63
03	178	549	261	750	178	3.10	0.40
04	181	722	200	527	290	2.99	0.38
05	399	1208	464	812	377	3.06	0.66
06	151	636	308	568	251	2.94	0.47
المجموع	1614	5486	2134	4275	1851		
النسبة المئوية	10.50 %	%35.71	%13.89	%27.83	%12.05		
المقياس						3.03	0.51

جدول(31)يوضح استجابات العيينة والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس

بعد حصولنا على النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، والتي توضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموع الاستجابات لأفراد العيينة،مع نسب كل استجابة من الاستجابات المسجلة وقبل أن نحدد الاتجاه العام للأساتذة نحو مجالات الاستبيان، لا بد من حساب المتوسط المرجح والذي يعتبر مرجعا أساسيا في تحديد درجة الاستجابة ومسار الاتجاه نحو الإصلاح التربوي في الجزائر.

حساب المتوسط المرجح:

بما أن الوزن النسبي لاستجابة أفراد العيينة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي فإن المتوسط المرجع يكون 4/5 ويساوي (0.80).

فتكون استجابات أفراد العيينة وفقا للجدول التالي:

المتوسط المرجح	الاتجـــــاه
1.79-01	سالب تام
2.59-1.80	سالب
3.39-2.60	موجب(متوسط)
4.19-3.40	موجب قوي
5-4.20	موجب قوي جدا

جدول (32) يوضح حساب المتوسط المرجح

المتوسط الحسابي لمجالات المقياس(3.03)،والانحراف المعياري (0.51)،وبالرجوع إلى جدول حساب المتوسط المرجح نُسجل أن اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحـــو الإصـــلاح التربوي كان ضمن المجال الموجب،حيث أن المتوسط الحسابي لمجالات الاستبيان كـــان أكبر من (2.60)،غير أننا نسجل أنه رغم وجوده في المجال الموجـــب لكنـــه لا يحظـــى بالموافقة الشديدة من قبل الأساتذة ،فهو في حدوده المتوسطة والتي قـــد نقرأهـــا كنتيجـــة لتفضيل نسبة من الأساتذة جانب الحياد في الإجابة على معظم العبارات، حيـــث ســـجلنا نسبة 13.89%من إجابات أفراد العيينة في خانة الحياد،وليس لهذا المنحى من مبرر سوى الشعور في كثير من الأحيان من قبل الأساتذة بالتهميش في صـــياغة منـــاهج الإصـــلاح وترتيب آلياته، وهذا ما لمسناه في مناقشتنا مع العديد من الأساتذة لحثهم علـــى التعـــاون والاهتمام بموضوع الاستبيان.و بشكل عام فاتجاهات الأساتذة نحو الإصلاحات التربوية تباينت من مجال لآخر،حيث كان المجال الأول الغايات والمبادئ العامة للتربيـــة يحتـــل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.19)،وانحراف معياري (0.51)،حيث يشكل هذا المجال اتجاها ايجابيا لأفراد العيينة حول ما ورد من مبادئ عامة للتربية في الجزائر،وخاصة ما تعلق بمجانية التعليم كمكسب وطني لا يمكن التنازل عنه،وكذلك مـــا ورد فـــي القـــانون التوجيهي للتربية من ضرورة تعزيز النظام التربوي للشعور بالانتماء الوطني،في حـــين تحتل المناهج المرتبة الأخيرة،من خلال المتوسط الحسابي (2.92) والانحراف المعياري (0.63)،حيث يرى أغلب الأساتذة هذه المناهج قد تم إعدادها بطريقة متسرعة وهي عبارة عن مناهج مستنسخة من نظم تربوية أخرى في غالب الأحيان لا تتماشـــى مـــع الواقـــع الاجتماعي للفرد الجزائري، لكن إدخال التعديلات والتحسينات الذي يتم كل سنة على هذه المناهج بعد الندوات والملتقيات التي تنظم من طرف الوزارة، يرى فيها الأساتذة بصيص

أمل على التحسن المرغوب،فالأخطاء المسجلة في الكتب المدرسية وتباين الطبعات في الكتب بين الدور المختلفة للنشر صعب من الانطلاقة السريعة للعملية الإصلاحية.

أما المجال الثالث فقد سجل متوسط حسابي (3.10) وهذا يدلل على اتجاه مقبول للأساتذة نحو طرق وأساليب التدريس الجديدة كما يدل على ذلك قيمة الانحراف المعياري والذي لم يكن كبيرا (0.40)،نظرا لعدم تباين إجابات الأساتذة نحو هذا المجال فالمقاربة بالكفاءات كمقاربة بيداغوجية يرى فيها الأساتذة مخرجا من الروتين المعطل للإبداع فالتلقين ينهك الأستاذ والطالب على حد سواء، لكن هذه المقاربة تحتاج إلى تدريب حتى يصبح الأساتذة قادرون على ممارسة الفعل التربوي وفق هذه المقاربة.

أما المجال الخامس فقد سجل متوسطا حسابيا(3.06) وانحرافا معياريا(0.66) مشيرا إلى اتجاه موجبا نحو مجمل فقرات المجال ،في حين لم يحقق المجال السادس متوسطا حسابيا يساوي المتوسط الحسابي للمقياس،فكان المتوسط الحسابي للمجال(2.94)،وانحرافا معياريا(0.47) مما يشير إلى عدم تباين الاتجاهات لأفراد العيينة نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة فأغلبية أفراد العيينة يرون في العلاقة بين المدرسة والمجتمع علاقة غير فعالة.

فالاتجاه نحو الإصلاح التربوي يأخذ منحى في الاتجاه الايجابي،عموما من خلال ملاحظتنا للمتوسطات الحسابية ومقارنتها بالمتوسط المرجح فهي في حدودها المتوسطة،كما أن الانحرافات المعيارية لبعض المجالات تشير بوضوح لوجود تباين في إجابات أفراد العيينة نحو الإصلاح التربوي.

كما نسجل ارتفاع نسبة الإجابات المحايدة (13.89)، والذي أشرنا سابقا لوجود عدم رضا لدى فئة الأساتذة،على عدم استشارتهم وتحسسيهم ولو معنويا بأهميتهم في عملية الإصلاح،كما نسجل أن الكثير من الأساتذة يتجنبون الإجابة عن الأسئلة التي تتعلق بعلاقتهم بالإدارة أو المفتشين رغم التوضيح بعدم كتابة الاسم، وإلى التعهد بأن تبقى المعلومات سرية ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ، ورغم ذلك نسجل عدم إقدام الكثير على التعبير عن رأيه بصراحة وتفضيل الإجابة المحايدة.

ثالثا: عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب مجالات الاستمارة

وللوقوف على تباين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط، نحو الإصلاح التربوي في الجزائر بشكل أكثر وضوحا ودقة مجيبا عن تساؤلات الدراسة، وفرضياتها سيتم التطرق بالدراسة والتحليل لكل مجال على حدا.

1- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الغايات والمبادئ العامة للتربية؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والتباين لاستجابات أفراد العيينة، كما يوضحها الجدول التالي:

Descriptive Statistics

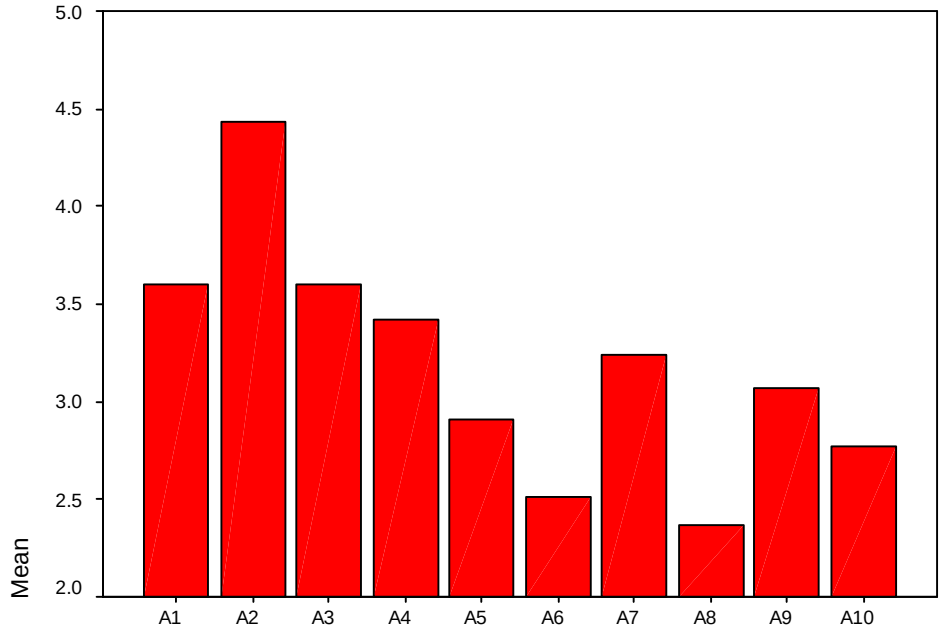
	N	Mean	Std. Deviation	Variance
A1	320	3.6031	1.0632	1.130
A2	320	4.4375	.6689	.447
A3	320	3.6000	1.1153	1.244
A4	320	3.4219	1.1530	1.329
A5	320	2.9031	1.1057	1.223
A6	320	2.5156	1.0443	1.091
A7	320	3.2406	1.1562	1.337
A8	320	2.3688	1.3113	1.719
A9	320	3.0719	1.0435	1.089
A10	320	2.7719	1.1642	1.355
Valid N (listwise)	320			

جدول(33) يوضح حساب المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري للمجال الأول

نسجل في هذا المجال اتجاها ايجابيا نحو الفقرة الثانية التعليم المجاني مضمون للجميع تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص، بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (0.66)، وهذا يدلل على التمسك بهذا المكسب الوطني لفتح المجال أمام كافة فئات المجتمع لنيل حقها في التعليم، وتأكيدا لذلك فإن العبارة رقم (08) والتي تقترح إعادة النظر في مجانية التعليم، كانت هي العبارة التي لم تلق استجابة وموافقة من طرف أغلب أفراد العيينة، حيث جاءت في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (1.31) وهو الأكبر على الإطلاق .

العبارة الأولى والتي تجعل من الدستور منطلقا لعملية الإصلاح التربوي جاءت بمتوسط حسابي(3.60) وانحراف معياري(1.06) أي في المرتبة الثانية موجبة

تماما،لقد لقيت العبارات الأولى من الاستبيان موافقة عالية من طرف أفراد العيينة واعتبارها من ايجابيات الإصلاح التربوي، في حين كان الاتجاه نحو العبارات الأخرى سلبيا مما يعزز الاقتناع بالتوجه الايجابي لأفراد العيينة نحو الفقرات الخمس الأولى ايجابيا،حيث لم تسجل العبارات(6،8،10) متوسطا حسابيا يساوي المتوسط الحسابي العام للمجال،وبانحرافات معيارية عالية نسبيا، أما العبارة (07) فقد حققت متوسطا حسابيا (3.24) وانحرافا معياريا(1.15) ،مما يدلل على وجود تباين في الإجابة بين أفراد العيينة نتيجة لمقارنة المتوسط الحسابي(3.60)،والانحراف المعياري(1.11) للعبارة الثالثة مع السابعة فنجد أنها لصالح العبارة الثالثة،بمعنى أن الإصلاح التربوي الجديد يعزز الشعور بالانتماء الوطني، نفس العملية مع العبارة (05) و(10) وكان لصالح العبارة الخامسة،أي أن الإصلاح التربوي يحقق متطلبات المجتمع، كما يوضح ذلك التمثيل البياني التالي:



التمثيل البياني(01) لاستجابات العيينة للمجال الأول

والتمثيل البياني لاستجابات أفراد العيينة للمجال الأول،حسب العبارات المرفقة يبين حصول الفقرة الثانية(A2)التعليم المجاني مضمون للجميع،على أعلى استجابة في حين العبارة الثامنة(A8) يجب إعادة النظر في مجانية التعليم، تحتل أدنى استجابة مسجلة.

كما نسجل في هذا المجال ارتفاع نسبة الإجابات المحايدة والتي شكلت نسبة كبيرة نوعا ما (15.65%)،كما يوضحها الجدول التالي:

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غيرموافق بشدة
01	64	134	62	51	9
02	165	137	11	7	0
03	75	119	57	61	8
04	53	133	46	72	16
05	20	100	50	129	21
06	7	63	68	132	50
07	33	136	52	73	26
08	28	52	31	108	101
09	24	99	88	94	15
10	22	89	36	140	33
المجموع	491	1062	501	867	279
النسبة	%15.34	%33.18	%15.65	%27.09	%8.71

جدول (34) يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت للمجال الأول

ومن خلال تحليلنا لاستجابة أفراد العيينة لما ورد في المجال الأول، نسجل اتجاها ايجابيا للأساتذة نحو هذا المجال رغم وجود نسبة من المحايدين، إلا أن الأغلبية من أفراد العيينة موافقة على ما ورد في العبارات الايجابية للمجال الأول كما يوضحه الجدول السابق.

2- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو المناهج الدراسية؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والتباين لاستجابات أفراد العيينة، كما يوضحها الجدول التالي:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Variance
B1	320	2.8375	1.1976	1.434
b2	320	3.0938	1.1242	1.264
b3	320	3.3938	1.1062	1.224
b4	320	3.7094	.9794	.959
b5	320	3.4531	1.1272	1.271
b6	320	2.4188	1.2033	1.448
b7	320	2.5781	1.2344	1.524
b8	320	2.9438	1.1677	1.364
b9	320	2.0937	1.1572	1.339
b10	320	2.6906	1.2524	1.569
Valid N (listwise)	320			

جدول(35)يوضح حساب المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري للمجال الثاني

تكتسي المناهج الدراسية أهمية بالغة في أي عملية إصلاحية،لذلك شهدت تباينا في إجابات الأساتذة،مبرزة الاتجاهات المختلفة لعيينة الدراسة،نحو إصلاح المناهج حيث نسجل إجماعا واتفاقا بين أفراد عيينة الدراسة،حول الفقرة الرابعة والتي تبرز احتواء المناهج الدراسية عدد من الكفاءات التي تعزز من العمل الجماعي بمتوسط حسابي،(3.70) وانحراف معياري (0.97)،دالا على وجود إجماع قوي حول هذه الفقرة،وهذا مرجعه إلى تبني مقاربة جديدة في التعليم تعنى بالكفاءات التعليمية،والتي تعتمد على الوضعيات الإدماجية لبناء المفاهيم مما يجعل منها مقاربة تتميز بالدينامية والتغير، في المواقف التعليمية والبعد عن الروتين فالطلبة في هذه المقاربة هم محور العملية التربوية والأستاذ هو الموجه فقط،مما يعزز التفاعل الاجتماعي الصفي وينمي عند الطلبة روح التعاون والتآزر لحل المشكلات التي تجابههم.تأتي بعدها الفقرة الخامسة والتي ترى تحسنا في مكانة اللغات الأجنبية في المناهج الجديدة، من خلال تحسينها وإعطائها أهمية كبيرة يتجلى

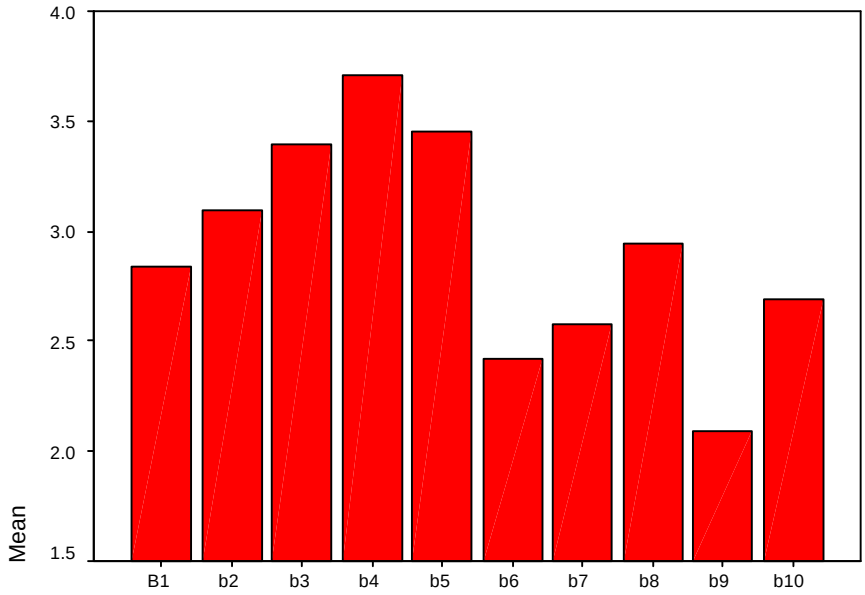
ذلك من خلال إعادة النظر في المناهج الدراسية للغات الأجنبية، وخاصة اللغة الفرنسية والانجليزية غير أن الانحراف المعياري لهذه الفقرة والذي جاء مرتفعا (1.12)، يؤدي بنا إلى تسجيل تباين في إجابة أفراد العيينة تجاه هذه الفقرة ،حيث أن مشكل اللغات لا يحل فقط بتوفير مناهج جيدة،بل لابد من توفير الظروف المناسبة لتطبيق هذه المناهج فالأساتذة يعانون في كثير من الحالات بين مستوى المناهج والمستوى الفعلي للطلبة، فهل يجب أن نرقى بالطالب إلى مستوى المنهاج؟أم يجب أن نخفف من المناهج حتى تلائم المستوى الحقيقي لطلبتنا،وهذا ما قامت به وزارة التربية في العام الدراسي الماضي بإجراء تخفيف للمناهج التربوية مع حذف المكرر منها،في سنوات سابقة أو لاحقة حتى تصبح هذه المناهج قابلة للتنفيذ دون الإخلال بمحتواها الضروري لتكوين التلاميذ.

في حين الاهتمام باللغة العربية في الإصلاحات الجديدة جاء في المرتبة الثالثة،وبانحراف معياري(1.10)،ومتوسط حسابي(3.39) مقارنة بالفقرة السابعة والتي ترى في تراجع مكانة اللغة العربية في الإصلاح الجديد،والتي جاءت بمتوسط حسابي(2.57)،وانحراف معياري(1.23)، ويتجلى هذا لصالح الفقرة الثالثة،مما يدل على تباين إجابات أفراد العيينة، فاللغة العربية في المناهج الجديدة تم رفع الحجم الساعي الأسبوعي لتدريسها كما أن معامل اللغة العربية شهدا ارتفاعا في شهادة التعليم المتوسط،لحث الطلبة على بذل الجهود لتعلم اللغة العربية ،رغم هذا نلاحظ أن اتجاهات الأساتذة نحو مناهج اللغة العربية في حدود المتوسط ولا تنال القبول التام،ومرد ذلك في رأي بعض أساتذة اللغة العربية أن النصوص المدرجة في عملية التعليم مفرغة من محتواها اللغوي الجاد ولا تؤدي وظيفتها اللغوية المطلوبة،بل هي عبارة عن نصوص مبتورة لا تفي بالغرض في تكوين تلاميذ يتحكمون في لغتهم بل هي أقرب للعامية منها للفصحى،وخاصة مع تدني نسبة المطالعة بين صفوف طلابنا في المدارس.

إن العبارة الثانية والمتعلقة بالجوانب الثقافية والاجتماعية والبيئية وحضورها في المناهج الجديدة لم تحقق الإجماع المطلوب بل كانت في حدود المتوسط بمتوسط حسابي(3.09) وانحراف معياري مرتفع نوعا ما (1.12)، دالا على تشتت الإجابات وعدم وجود إجماع حول ما ورد في الفقرة.

في حين لم تستطع العبارات(01،06،09،10)الحصول على المتوسط الحسابي، للمجال(2.91) ، فالعبارة الأولى والتي ترى في إعداد المناهج الجديدة تم وفق مداخل

منهجية تراعي الأسس المعرفية والنفسية، والاجتماعية للمتمدرسين لم تحقق هذه العبارة الإجماع الكافي، وبالتالي ففي نظر العيينة أن المناهج الجديدة فيها جوانب سلبية تتعلق بالأسس السالفة الذكر،وهذا ما يتجلى من خلال المنحنى البياني التالي:



التمثيل البياني(02) لاستجابات العيينة للمجال الثاني

أما العبارة السادسة والتي ترى في المناهج عدم مراعاتها للقدرات المختلفة للتلاميذ، قد جاءت ضعيفة بمتوسط(2.41)،وانحراف معياري (1.20)،مما يدل على تشتت الإجابة وعدم رضا أفراد العيينة عن محتويات المناهج المعدة للإصلاح التربوي.

فالعبارة الثامنة والتي ترى في كثافة المناهج وصعوبة التفاعل معها جاءت بمتوسط حسابي (2.94)، دالا على وجود اتجاه سلبي للأساتذة نحو المناهج الجديدة في مجال اللغات الأجنبية،كما أن العبارة العاشرة والتي ترى في المناهج الجديدة البعد عن الواقع الاجتماعي للتلاميذ حققت متوسطا حسابيا(2.69)،مما يدل على عدم رضا الأساتذة عن المناهج الجديدة كونها لم تراعي واقع التلميذ الجزائري، من حيث الخلفية الاجتماعية التي يأتي منها تلاميذ المدارس مع ارتفاع في نسبة الأمية في أوساط الجزائيين وخاصة الإناث منهم ،مع عدم قدرة الكثير من الأولياء على متابعة المسار التعليمي لأبنائهم إما جهلا أو انشغالا بأمور أخرى مع غياب الوعي بضرورة المتابعة .

والجدول الموالي يوضح لنا نسب الاستجابات على سلم ليكرت لأفراد العيينة:

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غيرموافق بشدة
01	28	91	34	135	32
02	22	133	37	109	19
03	46	134	51	78	11
04	54	177	39	42	8
05	44	159	32	68	17
06	12	75	29	123	81
07	12	92	41	99	76
08	16	121	52	91	40
09	13	35	47	99	126
10	21	91	38	108	62
المجموع	268	1108	400	952	472
النسبة	%8.37	%34.62	%12.5	%29.75	%14.75

جدول(36)يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت،للمجال الثاني

كما نسجل ارتفاع الإجابات المحايدة، والتي سجلنا الملاحظة حولها في أثناء تحليل ومناقشة النتائج العامة للسؤال الرئيس لمشكلة الدراسة، وهي دائما نفس الملاحظات والتي ترتبط بالتكوين الخاص لكل فرد من أفراد العيينة، حيث بلغت نسبة الإجابات المحايدة في المجال(12.5%).

نسجل من خلال نسب الموافقة على ما جاء في فقرات هذا المجال نجد أنـــه إذا اســـتثنينا الإجابات المحايدة وجمعنا فقط إجابات القبول نجد النسبة تقدر ب (42.99%)،في حـــين تصل نسبة الرفض وعدم الموافقة إلى(44.5%).

فالاتجاه نحو المناهج التربوية للإصلاح التربوي لدى أساتذة التعليم المتوسط ،في الاتجـــاه السلبي وتحتاج إلى العمل على تغييرها نحو القبول والإيجابية.

3- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو طرق التدريس وأساليبه؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والتباين لاستجابات أفراد العيينة، كما يوضحها الجدول التالي:

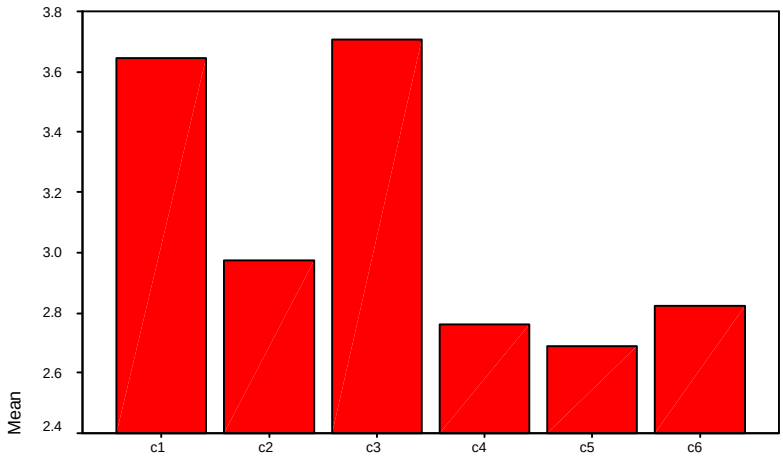
Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Variance
c1	320	3.6469	.9907	.981
c2	320	2.9750	1.1082	1.228
c3	320	3.7063	1.0053	1.011
c4	320	2.7625	1.1085	1.229
c5	320	2.6875	1.1754	1.382
c6	320	2.8250	1.2843	1.650
Valid N (listw	320			

جدول(37)يوضح حساب المتوسط الحسابي،والتباين،والانحراف المعياري للمجال الثالث

تعتبر طرق وأساليب التدريس من الأسس الرئيسة في عملية التعليم ،حيث أن انتهاج أساليب مناسبة لتعزيز وتنمية كفاءات محددة بدقة، يجعل من العملية التعليمية ناجحة بكل المقاييس، وطرق التدريس الجديدة والتي جاءت بها الإصلاحات التربوية،من خلال تبني طريقة المقاربة بالكفاءات كأسلوب فني ،لتنمية قدرات ومهارات معينة لدى التلاميذ من خلال التعلم التعاوني والتشاركي، المبني على الحوار كأفضل أسلوب لتحقيق النجاعة والفعالية في العملية التربوية،لذا كانت اتجاهات الأساتذة نحو الفقرة الثالثة من المجال والتي ترى في التعلم التعاوني وسيلة لتعزيز القدرة على مجابهة المشكلات وحلها تتمتع بموافقة عالية من خلال المتوسط الحسابي (3.70) والانحراف المعياري (1.00) والذي يؤشر لاتجاه مرتفع نحو هذه الفقرة ،في حين جاءت أيضا الفقرة الأولى والتي ترى في المقاربة بالكفاءات كأسلوب لتدعيم وتفعيل العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، جاءت أيضا باتجاه مرتفع من خلال المتوسط الحسابي (3.64)، والانحراف المعياري(0.99) والذي يشير إلى الرضا العالي نحو هاتين الفقرتين،في حين لم تحقق الفقرة الثانية والتي ترى في الإصلاحات الجديدة مراعاة للجوانب المختلفة للمتعلم (معرفية ،وجدانية،حركية) حيث كان المتوسط الحسابي (2.97) والانحراف المعياري(1.10) ،وقد سبق لنا في

مجال المناهج تسجيل عدم رضا الأساتذة عن مراعاة المناهج للجوانب الآنفة الذكر،في حين لم تستطع العبارات (4،5،6)تحقيق متوسط حسابي يساوي المتوسط العام للمجال .
العبارة الخامسة والتي ترى في المقاربة بالكفاءات كأسلوب فني للتعليم غير مقنعة وأن الأساتذة مازالوا يمارسون الفعل التعليمي وفق المقاربة بالأهداف ،فقد تحصلت على متوسط حسابي (2.68) ، انحراف معياري (1.17)، يؤشر إلى وجود شريحة من الأساتذة والتي تجمع على ما سبق الإشارة إليه،بمعنى أنه توجد فئة من الأساتذة لم تقتنع بالأسلوب الجديد في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات،ولا زالت تمارس العملية التعليمية وفق المقاربة بالأهداف ،في حين العبارة السادسة والأخيرة كانت بمتوسط حسابي (2.82)، أما الانحراف المعياري فكان كبيرا(1.28)، والذي يشير إلى التباين والتشتت في إجابة أفراد العيينة،وعلى العموم فالاتجاه نحو أساليب وطرق التدريس كان في الشق الايجابي، عدا الفقرة الخامسة التي أبرزت وجود فئة من الأساتذة،لا زالت غير مقتنعة بجدوى المقاربة بالكفاءات في الإصلاحات الجديدة،وهذا ما يتجلى بوضوح في التمثيل البياني التالي:مما يؤكد الاتجاه الايجابي للعيينة نحو المجال الثالث.
وهذا ما يبرزه التمثيل البياني التالي:



التمثيل البياني(03) لاستجابات العيينة للمجال الثالث

حيث نجد في التمثيل البياني العبارة الأولى تساهم بيداغوجيا الإدماج في تفعيل العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين،والعبارة الثالثة الخاصة بدور التعلم التعاوني في مجابهة حل المشكلات تستحوذ على النصيب الأكبر من موافقة الأساتذة، في حين لم تحصل عبارات الجانب السلبي لطرق التدريس المنتهجة في الإصلاح على استجابات مرتفعة.

كما نسجل ارتفاع الإجابات المحايدة،والتي سجلنا الملاحظة حولها في أثناء تحليل ومناقشة النتائج العامة للسؤال الرئيس لمشكلة الدراسة، وهي دائما نفس الملاحظات والتي ترتبط بالتكوين الخاص لكل فرد من أفراد العيينة، وشعور فئة من الأساتذة بأنهم غير معنيين بالعملية لأنه لا يوجد من استشارهم في عملية الإصلاح التربوي،حيث بلغت نسبة الإجابات المحايدة في المجال(13.59%).

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غيرموافق بشدة
01	48	176	38	51	07
02	19	114	48	118	21
03	54	179	39	35	13
04	10	100	51	122	37
05	19	82	46	126	47
06	28	99	39	97	57
المجموع	178	750	261	549	182
النسبة	09.27	39.06	13.59	28.59	09.47

جدول(38)يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت،للمجال الثالث

لكن على العموم فإن اتجاهات عيينة الدراسة من الأساتذة تنحى نحو الاتجاه الموجب في المجال الثالث والمتضمن طرق التدريس وأساليبه المعتمدة في الإصلاح التربوي،فلو استثنينا فئة المحايدين وجمعنا درجات الموافقة على ما جاء في فقرات المجال لوجدناه بنسبة (45.33%)،ودرجات عدم الموافقة(38.06%).

4- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الامتحانات والتقويم؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والتباين لاستجابات أفراد العيينة، كما يوضحها الجدول التالي:

Descriptive Statistics

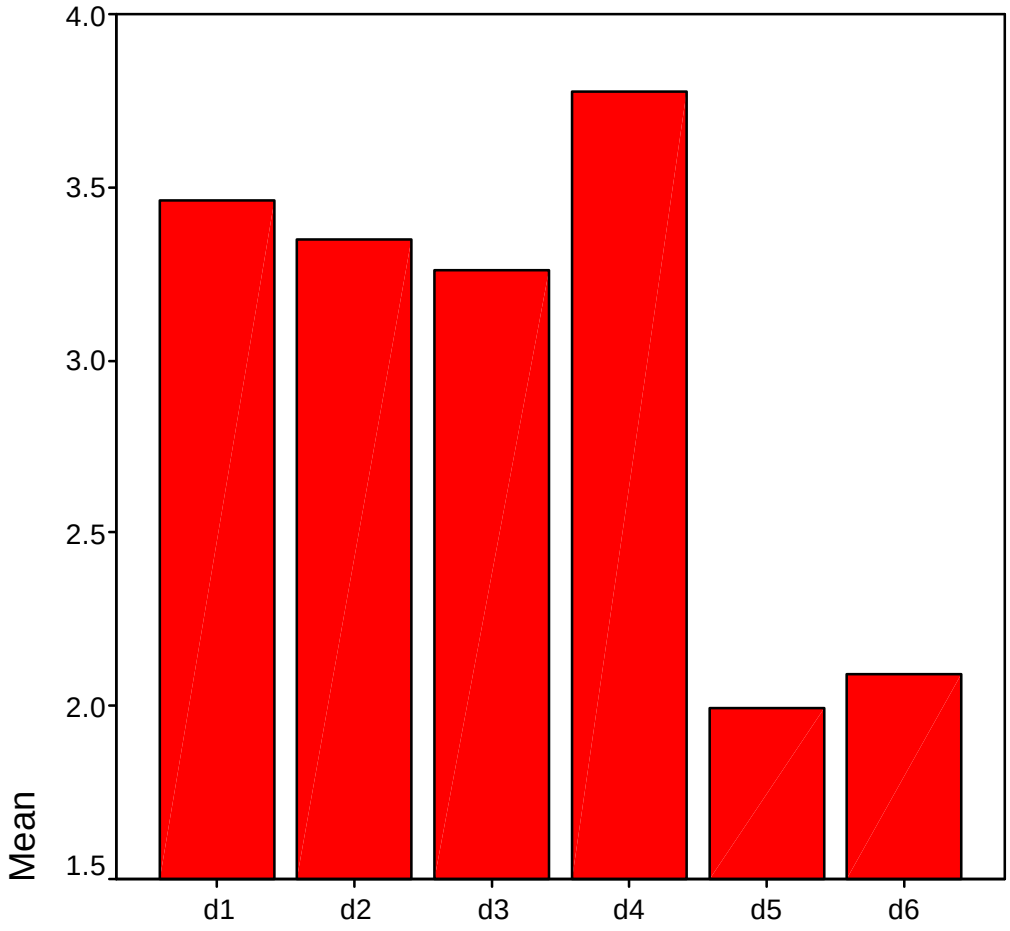
	N	Mean	Std. Deviation	Variance
d1	320	3.4625	1.0908	1.190
d2	320	3.3469	1.0362	1.074
d3	320	3.2562	1.2151	1.476
d4	320	3.7781	.9750	.951
d5	320	1.9938	.9567	.915
d6	320	2.0906	1.1669	1.362
Valid N (listwise	320			

جدول(39)يوضح حساب المتوسط الحسابي،والتباين،والانحراف المعياري للمجال الرابع

إن الامتحانات والتقويم التربوي بكل آلياته،يشكل عصبا أساسيا لأي عملية تعليمية كانت فهو الترمومتر الذي من خلال مؤشراته، نستطيع أن نحدد مدى فعالية النظام التعليمي كما يمكننا أن نُقَوم الأداء التربوي، وندخل التحسينات في وقتها المناسب،والاتجاه نحو هذا المجال من خلال عينة الدراسة، نلحظ أن الفقرات الأربعة الأولى جاءت ايجابية من خلال موافقة الأساتذة على ما جاء في هذه الفقرات، فكل العبارات فاق متوسطها المتوسط العام للمجال،فالفقرة الرابعة والتي تعتبر تقويم مهارات المتعلمين في الأداء عاملا هاما في تنمية روح المنافسة لديهم، جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي(3.77)، وانحراف معياري جيد ب(0.96) ،تلتها الفقرة الأولى بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (1.09)، معتبرة آليات التقويم الجديدة (تشخيصي، تكويني، تحصيلي) فعالة في العملية التربوية.

أما العبارة الثانية والتي حصلت على متوسط حسابي(3.34)، وانحراف معياري(1.03)، والتي ترى في عملية التقويم وما ينجر عنها من تفاعل بين المتعلم والمعلم من جهة، وبين المتعلمين فيما بينهم عملية فعالة لتعزيز التفاعل الاجتماعي، في الوسط التربوي وما ينعكس من جراء ذلك على صيرورة الفعل التربوي بشكل ايجابي ،أما العبارة الثالثة الايجابية فكانت الموافقة على أن عملية المراقبة المستمرة لأعمال التلاميذ، من خلال الآليات المستحدثة في عملية الإصلاح التربوي، أعطت نتائج جيدة من خلال النتائج

المحصل عليها أثناء الاختبارات الفصلية والسنوية، وقد جاءت بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري(1.21).



التمثيل البياني(04) لاستجابات العيينة للمجال الرابع

في حين العبارة الخامسة والسادسة لم تحصلا على متوسط،يعادل المتوسط العام للمقياس إلا أن العبارة الخامسة ورغم حصولها على متوسط حسابي، في الحدود الدنيا(1.99) إلا أن الانحراف المعياري(0.95)، يدل على اتفاق تام بين أفراد العيينة على أن التقويم الجديد يتطلب جهدا كبيرا في الإعداد.

كما نسجل انخفاض الإجابات المحايدة،والتي سجلنا الملاحظة حولها في أثناء تحليل ومناقشة النتائج العامة للسؤال الرئيس لمشكلة الدراسة، وهي دائما نفس الملاحظات والتي

ترتبط بالتكوين الخاص لكل فرد من أفراد العيينة،حيث بلغت نسبة الإجابات المحايدة في المجال(10.41%).

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غيرموافق بشدة
01	43	157	37	71157	12
02	27	155	50	78	10
03	36	146	35	70	33
04	57	191	27	34	11
05	08	23	28	161	100
06	10	50	23	113	124
المجموع	181	722	200	527	290
النسبة	09.42	37.60	10.41	27.44	15.10

جدول(40)يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت،للمجال الرابع

إن اتجاهات الأساتذة نحو مجال الامتحانات والتقويم،كانت في المنحى الإيجابي ،نظرا لكيفية التقويم المعتمدة في الإصلاح (تشخيصي،تكويني،تحصيلي)،فتعدد أساليب التقويم يمكن الأساتذة من فهم أفضل لمتطلبات الفعل التربوي،وكيفيات التدخل لمعالجة مكامن الضعف والقصور في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ،لكن ما يسجل على هذه الآليات هو عملية التدريب عليها من طرف الأساتذة فأغلب الأساتذة لم يتلقوا تدريبا عمليا على هذه الأساليب أثناء التكوين،خاصة الأساتذة المتخرجين من الجامعة واللذين التحقوا بسلك التعليم في غالب الحالات غير مدفوعين برغبة في ممارسة الفعل التعليمي،كما أن هذه الأنماط من التقويم تحتاج إلى المتابعة والصبر،مما يتطلب وقتا كافيا وعددا أقل من التلاميذ في الفصول الدراسية وهذه عقبة أخرى من العقبات التي تعترض نجاح هذا النمط من التقويم التربوي.

5- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو تكوين المكونين(الأساتذة)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والتباين لاستجابات أفراد العيينة، كما يوضحها الجدول التالي:

Descriptive Statistics

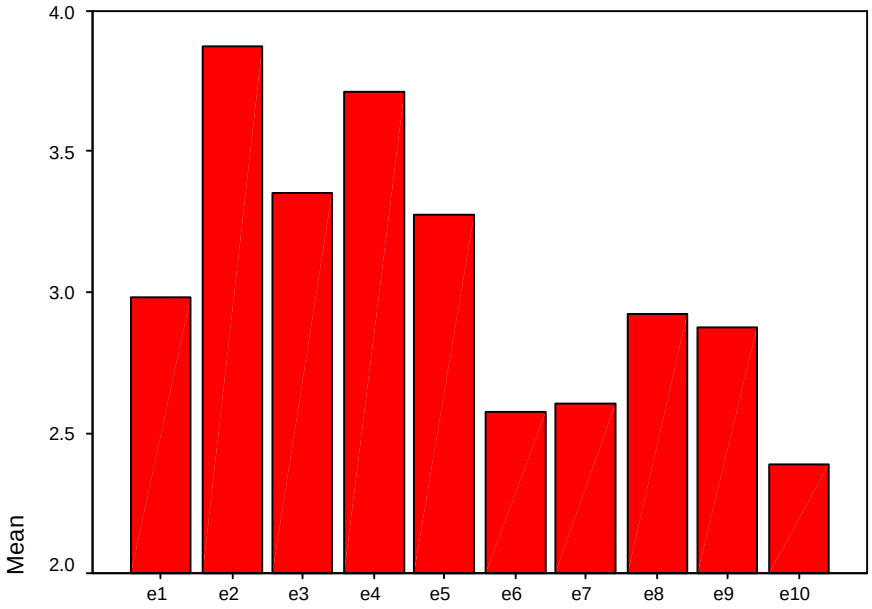
	N	Mean	Std. Deviation	Variance
e1	320	2.9813	1.2265	1.504
e2	320	3.8719	.9230	.852
e3	320	3.3531	1.0987	1.207
e4	320	3.7125	.9593	.920
e5	320	3.2750	1.1768	1.385
e6	320	2.5750	1.1060	1.223
e7	320	2.6063	1.2549	1.575
e8	320	2.9250	1.2141	1.474
e9	320	2.8750	1.2125	1.470
e10	320	2.3875	1.2342	1.523
Valid N (listwis	320			

جدول(41)يوضح حساب المتوسط الحسابي والتباين،الانحراف المعياري للمجال الخامس

تكتسي عملية التكوين المستمر في مسار الموظف،والأستاذ بشكل خاص أهمية بالغة نظرا لضرورة أن يواكب الأستاذ دوما ما استجد من معلومات،علمية أو بيداغوجية لتحسين أدائه التربوي،ونسجل في هذا المجال اتجاها ايجابيا بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.66)، الذي يشير إلى تدني مستوى التشتت بشكل عام ، أما بالنسبة لفقرات الاستبيان فقد حققت الفقرة الثانية،والتي تولي أهمية للندوات الداخلية اتجاها ايجابيا من خلال المتوسط الحسابي(3.87)،والانحراف المعياري(0.92)، مما يدل على اهتمام الأساتذة بالندوات الداخلية فيما بينهم،وإعطائها الأهمية البالغة في تحسين تكوينهم من خلال تبادل الخبرات، وهذا ما لمسناه من خلال المناقشة مع مجموعة من الأساتذة والتي ترى في الندوة الداخلية تعزيز للعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية، وفي نفس الوقت استفادة ذوي الخبرة المحدودة من الأساتذة أصحاب الخبرة الطويلة في ممارسة الفعل التربوي ، تليها الفقرة الرابعة بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري(0.95) والتي ترى في العلاقة بين المفتشين والأساتذة علاقة أساسها الاحترام والثقة المتبادلة، أما العبارة الثالثة فجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.35)،وانحراف

معياري(1.09)، والتي تُثمن من عملية الإشراف التربوي من قبل المفتشين ودورهم في عملية تفعيل الإصلاح التربوي، ثم العبارة الخامسة والتي تنوه بدور المدراء في العملية التكوينية للأساتذة جاءت بمتوسط حسابي (3.27)وانحراف معياري(1.17)،لكن بانحراف معياري كبير نوعا ما مما يشير للتشتت في الإجابة عن هذا السؤال، ويدل على عدم وجود اتفاق كاف بين الأساتذة على الدور الإيجابي للمدراء في العملية التكوينية للأساتذة.

أما العبارات(10،7،6)لم تحقق متوسط حسابي يساوي،المتوسط الحسابي العام للمجال فجاءت في الشق السلبي،مما يعزز الاتجاه الايجابي نحو عملية تكوين الأساتذة،أما العبارتين(9،8)،رغم تحقيقهما متوسط حسابي قريب من المتوسط العام،على التوالي (2.92) و(2.87) إلا أن الانحراف المعياري كان كبيرا(1.21)، مما يدل على التشتت في إجابة العيينة وعدم تمركز الإجابة نحو مستوى واحد، وهذا ما يوضحه التمثيل البياني التالي:



التمثيل البياني(05) لاستجابات العيينة للمجال الخامس

فالتمثيل البياني يوضح استجابة الأساتذة لما ورد في العبارة الثانية، والتي ترى في الندوات الداخلية وسيلة فعالة من وسائل التكوين للأستاذ،تليها العبارة الرابعة والتي تبين العلاقة الوثيقة بين المفتشين والأساتذة والمبنية على والثقة الاحترام المتبادل.

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غيرموافق بشدة
01	38	85	68	91	38
02	62	203	15	32	8
03	37	141	57	68	17
04	50	183	41	37	09
05	27	133	52	69	39
06	9	72	70	112	57
07	20	86	29	118	67
08	21	116	46	92	45
09	24	96	65	86	49
10	28	43	32	139	98
المجموع	328	1158	475	844	395
النسبة	10.25	36.18	14.84	26.37	12.34

جدول(42)يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت،للمجال الخامس

كما نسجل ارتفاع الإجابات المحايدة،والتي سجلنا الملاحظة حولها في أثناء تحليل ومناقشة النتائج العامة للسؤال الرئيس لمشكلة الدراسة، وهي دائما نفس الملاحظات والتي ترتبط بالتكوين الخاص لكل فرد من أفراد العيينة،وشعوره نحو الإصلاح التربوي بالتهميش حيث بلغت نسبة الإجابات المحايدة في المجال(14.84%).

من خلال استعراض النتائج الخاصة بهذا المجال نسجل كما أسلفا أن مجال تكوين الأساتذة سجل اتجاها ايجابيا في الحدود المتوسطة،وذلك لعدة أسباب لعل أهمها ارتفاع نسبة الإجابات المحايدة والتي سجلنا مبررات هذا الارتفاع في نسبة الإجابات المحايدة،كما أن بعض الأساتذة يرى في عملية التكوين المستمر،أنها جاءت ارتجالية ولم توضع لها خطة مدروسة وأنها لا تلبي حاجة الأساتذة في تكوين فعال،ولعل الانحراف المعياري (1.22)،يدل على التباين في الإجابة عن هذه العبارة والتي لم تتجاوز المتوسط الحسابي (3.00).

6- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والتباين لاستجابات أفراد العيينة، كما يوضحها الجدول التالي:

Descriptive Statistics

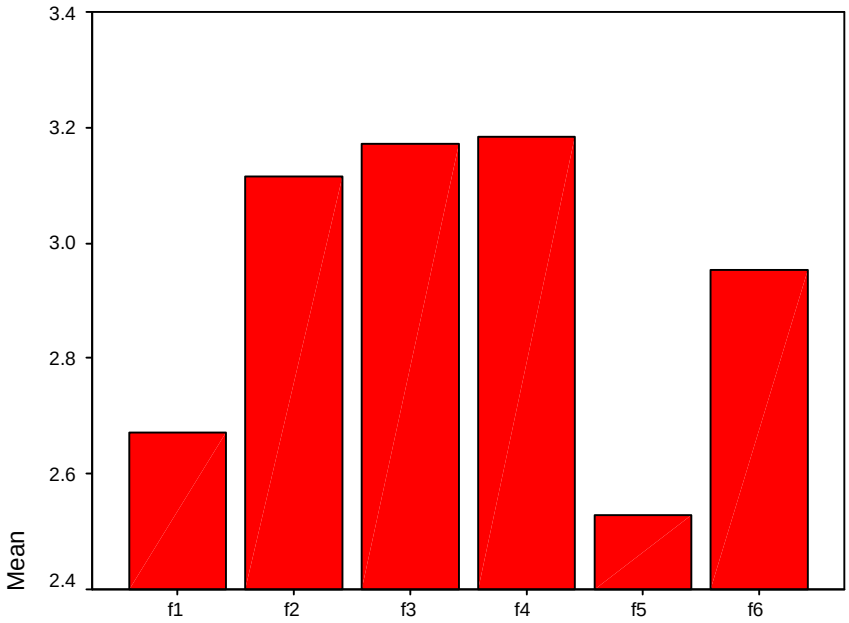
	N	Mean	Std. Deviation	Variance
f1	320	2.6719	1.3992	1.958
f2	320	3.1156	1.1593	1.344
f3	320	3.1719	1.0879	1.184
f4	320	3.1844	1.0684	1.141
f5	320	2.5281	1.1498	1.322
f6	320	2.9531	1.2372	1.531
Valid N (listwis	320			

جدول(43)يوضح حساب المتوسط الحسابي،التباين،الانحراف المعياري، للمجال السادس تعتبر المدرسة فضاء اجتماعيا رحبا، نتيجة للتفاعلات الحاصلة بين مختلف مفردات الوسط المدرسي، وللوظيفة الاجتماعية داخل أسوار المدرسة وخارجها،أهمية بالغة وأي عملية إصلاح للنظام لابد أن تأخذ في حسابها هذه العلاقة.

في مجال الوظيفة الاجتماعية للمدرسة،جاءت العبارة الرابعة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري(1.06)، مما يدل على اتجاه ايجابي للأساتذة نحو ما جاء في الإصلاح التربوي،من إعطاء أهمية كبيرة من أجل إقامة علاقة مجتمعية تشاركية فعالة بين المدرسة والمحيط الاجتماعي حيث أن القانون التوجيهي للتربية أفرد قسما من أقسامه لترقية هذه العلاقة،هذا على المستوى النظري أو ما جاء به الإصلاح التربوي لكن في المقابل نجد الفقرة الأولى جاءت بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (1.39) وهذا يدلل على أن الأساتذة يتبنون اتجاها سلبيا نحو دور الأولياء في الحياة المدرسية، فالوعي بضرورة التواصل المستمر والفعال بين الأولياء والطاقم التربوي ما زال غير كاف في نظر الأساتذة، بل أن كثير من الأولياء لا يولي أهمية لهذا الاتصال والتواصل بينه وبين المدرسة،ويكتفي فقط بالنتائج المحصل عليها في كشوف النقاط خلال الامتحانات الرسمية،ولا يتم الاتصال بالوسط المدرسي إلا في حالة الرسوب في الامتحان، وفي كثير من الأحيان لا يلبي استدعاء المدرسة لتبليغه بنتائج ابنه.

أما الفقرة الثالثة جاءت بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (1.08) ،حيث كانت اتجاهات الأساتذة ايجابية نحو هذه الفقرة والتي ترى في ما جاء به الإصلاح التربوي، من ثقافة تعمل على تماسك المجتمع،من خلال الدروس التي تضمنتها الكتب المدرسية والتي تحث على الإخاء والسلم والتعاون وثقافة احترام الآخر وتعزيز الاتجاه نحو الوحدة الوطنية والترابط بين أبناء الوطن في التاريخ والمصير المشترك.

أما العبارة الثانية والتي ترى في الإصلاح التربوي، مساهما في نقل التراث الحضاري للأمة فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (1.15)،فمادة التاريخ تم إدراجها في السنة الثالثة ابتدائي بدلا من الخامسة سابقا وهذا من أجل ترسيخ ثقافة وتاريخ الأمة في نفوس وعقول النشء،في حين لم تحصل العبارة الخامسة على متوسط يساوي المتوسط العام للمجال حيث كان المتوسط الحسابي (2.52) وانحراف معياري(1.23)،مما يدل على عدم موافقة أفراد العيينة على ما جاء في الفقرة،من أن الإصلاح التربوي أغفل جوانب عديدة من التراث الثقافي والحضاري للأمة،وهذا ما يعزز من الاتجاه الايجابي نحو ما جاء في الفقرة الثانية، أما العبارة السادسة فقد جاءت بمتوسط حسابي (2.95)،وانحراف معياري(1.23)،والتي ترى في الإصلاح التربوي،عدم مراعاته للواقع الاجتماعي ومساهمته في عزل المدرسة عن الواقع الاجتماعي للتلميذ ،فمن خلال المتوسط الحسابي نسجل اتجاها الأساتذة نحو هذه العبارة مرده إلى أن متطلبات الإصلاح التربوي،تقتضي مستوى دراسي وثقافي واقتصادي معين للتلاميذ وأوليائهم، فمثلا جهاز الإعلام الآلي بات ضرورة ومطلبا ملحا في الإصلاحات الجديدة لكن الواقع يسجل عدم توفر هذه الإمكانية، مضافا إلى ذلك المستوى التعليمي للأولياء لا يساعد في كثير من الأحيان،على القيام بالواجبات المنزلية للتلاميذ خاصة في تدريس اللغات.وهذا ما يوضحه التمثيل البياني التالي:



التمثيل البياني(06) لاستجابات العيينة للمجال السادس

حيث من خلال التمثيل البياني تظهر بصورة جلية العبارات التي حققت مستوى مقبول لدى عيينة الدراسة(4.3.2)، وما نلاحظه على هذه العبارات هي أنه كانت في المستوى النظري لما جاء به الإصلاح التربوي، أما على المستوى العملي المتمثل في العلاقة بين المجتمع والمدرسة نسجل اتجاها سلبيا للأساتذة نحو هذه العلاقة فهي علاقة لا ترقى لطموح مشروع الإصلاح التربوي من وجهة نظر الأساتذة،بل يجب إعادة تفعيل هذه العلاقة بآليات جديدة .

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غيرموافق بشدة
01	47	63	21	116	73
02	24	135	43	90	28
03	21	135	65	76	23
04	21	134	68	77	20
05	16	63	55	126	60
06	28	106	56	83	47
المجموع	157	636	308	568	251
النسبة	08.17	33.12	16.04	29.58	13.07

جدول(44)يوضح الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت،للمجال السادس

كما نسجل ارتفاع الإجابات المحايدة،والتي سجلنا الملاحظة حولها في أثناء تحليل ومناقشة النتائج العامة للسؤال الرئيس لمشكلة الدراسة، وهي دائما نفس الملاحظات والتي ترتبط بالتكوين الخاص لكل فرد من أفراد العيينة،وشعوره بالإقصاء والتهميش الذي عبر عنه العديد من الأساتذة أثاء توزيع الاستبيان ،وحيث بلغت نسبة الإجابات المحايدة في المجال(16.04%).

ومما سبق نسجل أن اتجاهات الأساتذة نحو مجال الوظيفة الاجتماعية للمدرسة اتجاها سلبيا وإن بدا تباينا في بعض الفقرات،التي يرى الأساتذة أن الإصلاح التربوي راعى فيها جوانب عديدة مهمة،غير أنه من الناحية العملية فإن ما جاء في هذا المجال يوحى بأن الأساتذة يرون في العلاقة بين المدرسة والمحيط الاجتماعي ما يشبه القطيعة خاصة في السنوات الأخيرة،رغم ما أقره الإصلاح التربوي من وسائل لردم الهوة بين المدرسة والمحيط الاجتماعي، من خلال محاولة الاتصال بالأولياء وحثهم على التقرب من الوسط المدرسي،كما أن ما جاء به الإصلاح التربوي يتطلب مستوى مقبولا من المعارف لدى الأولياء لمتابعة مسار أبنائهم الدراسي، كما أنه يجب توفر مجموعة من العوامل المساعدة على تفعيل التحصيل العلمي للتلاميذ كتوفر حاسوب في المنزل ،هذا لا ينفى أن نشير أن وزارة التربية قد رصدت ميزانيات ضخمة لتعميم تعليم الإعلام الآلي على جميع المتوسطات والثانويات والابتدائيات ليصبح الإعلام الآلي وسيلة مساعدة للتلاميذ والأساتذة على التحصيل العلمي.

خلاصة

بعد ترميز البيانات وتفريغها حسب متغيرات الدراسة على برنامج (SPSS)،تم عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيس للدراسة،والمتمثل في ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر؟ وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط المرجح لمجالات الاستبيان،والذي حدد ب 2.60 فما فوق للمجال الموجب يتضح لنا أن اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي،كانت في المجال الموجب حيث سجل المتوسط الحسابي لمجالات الاستبيان ب(3.03)،وانحراف معياري (0.51)،غير أننا نسجل أن اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي رغم أنها في المجال الموجب لكن المتوسط الحسابي في حدوده المتوسطة،كما أن الانحراف المعياري يشير إلى وجود بعض التباين في إجابات أفراد العيينة، مما يدل على أن الإصلاح التربوي ،لا يلقى القبول التام من طرف الأساتذة مما يعزز لدينا القول أن هناك فروقا دالة بين الأساتذة في اتجاههم نحو الإصلاح التربوي،هذا ما عززته عملية التحليل لكل مجال على حد،مما دفع إلى ضرورة البحث في أسباب هذه الفروق الإحصائية التي توضحها الإجابة عن فرضيات الدراسة حسب متغيراتها.

الفصـــل الثامن

عرض وتحليل

النتائج حسب فرضيات الدراســـــة

* تمهيد

أولا:عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

ثانيا:عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

ثالثا:عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

رابعا:عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

خامسا: النتائج العامـــــة للدراســـــــة

- الخاتمة وتوصيات الدراسة.
- قائمة المراجع والملاحق.
- الملخصـــــات.

تمهيد

بعد عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب تساؤلاتها المدرجة في الفصل السابق، تبين أن هناك تباينا بين اتجاهات أفراد عيينة الدراسة ،هذا دفع بنا إلى البحث في أسباب هـــذا التباين وهل لمتغيرات الدراسة دور في ذلك.

لمعرفة اتجاهات الأساتذة نحو كل مجال من مجالات الدراسة علـــى حدا،وبـــصفة أدق وأكثر تفصيلا،يتم ذلك من خلال تحليل نتائج كل مجال على حدا للوقوف على الفروق بين الأساتذة ،تجاه كل فقرة من فقرات الاستبيان وعلاقة ذلك بمتغيرات الدراسة (الجنس،التخصص،المؤهل العلمي، الخبرة المهنية).

من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط ، ثم الوقوف على الدلالة الإحصائية من خلال اختبار **(one-Way ANOVA)** وباستخدام اختبار **(Post Hoc Tests)** لتحديد لحساب من تكون الفروق بفـــضل أســـلوب المقارنـــات المتعددة للأوساط الحسابية وفق طريقة أقل فرق معنوي **(L.S.D)**.

عرض وتحليل النتائج حسب فرضيات الدراسة

أولا-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ά (0.05)، بـــين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى **متغير الجنس**.

لتأكيد هذه الفرضية أو رفضها، نلجأ لتطبيق اختبار التباين الأحادي لمجالات الاستبيان فنحصل على الجدول التالي:

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TOTAL1	Between Groups	110.451	1	110.451	3.416	.066
	Within Groups	10283.171	318	32.337		
	Total	10393.622	319			
TOTAL2	Between Groups	250.889	1	250.889	6.270	.013
	Within Groups	12724.661	318	40.015		
	Total	12975.550	319			
TOTAL3	Between Groups	72.800	1	72.800	4.395	.037
	Within Groups	5267.797	318	16.565		
	Total	5340.597	319			
TOTAL4	Between Groups	189.114	1	189.114	13.263	.000
	Within Groups	4534.233	318	14.259		
	Total	4723.347	319			
TOTAL5	Between Groups	508.358	1	508.358	11.800	.001
	Within Groups	13700.392	318	43.083		
	Total	14208.750	319			
TOTAL6	Between Groups	135.516	1	135.516	6.096	.014
	Within Groups	7069.484	318	22.231		
	Total	7205.000	319			

جدول(45) تحليل التباين الأحادي Anova لمجالات الاستبيان حسب متغير الجنس

من خلال ملاحظة النتائج المسجلة في هذا الاختبار،يمكننا أن نلاحظ وبوضوح تام أن مستوى الدلالة (sig) وفي كل المجالات أصغر من (0.05)، أي أقل من 5%وهو دال إحصائيا.

(sig) ‹ ά(0.05) ← رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل.

<u>الفرض البديل:</u>

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى **متغير الجنس**.

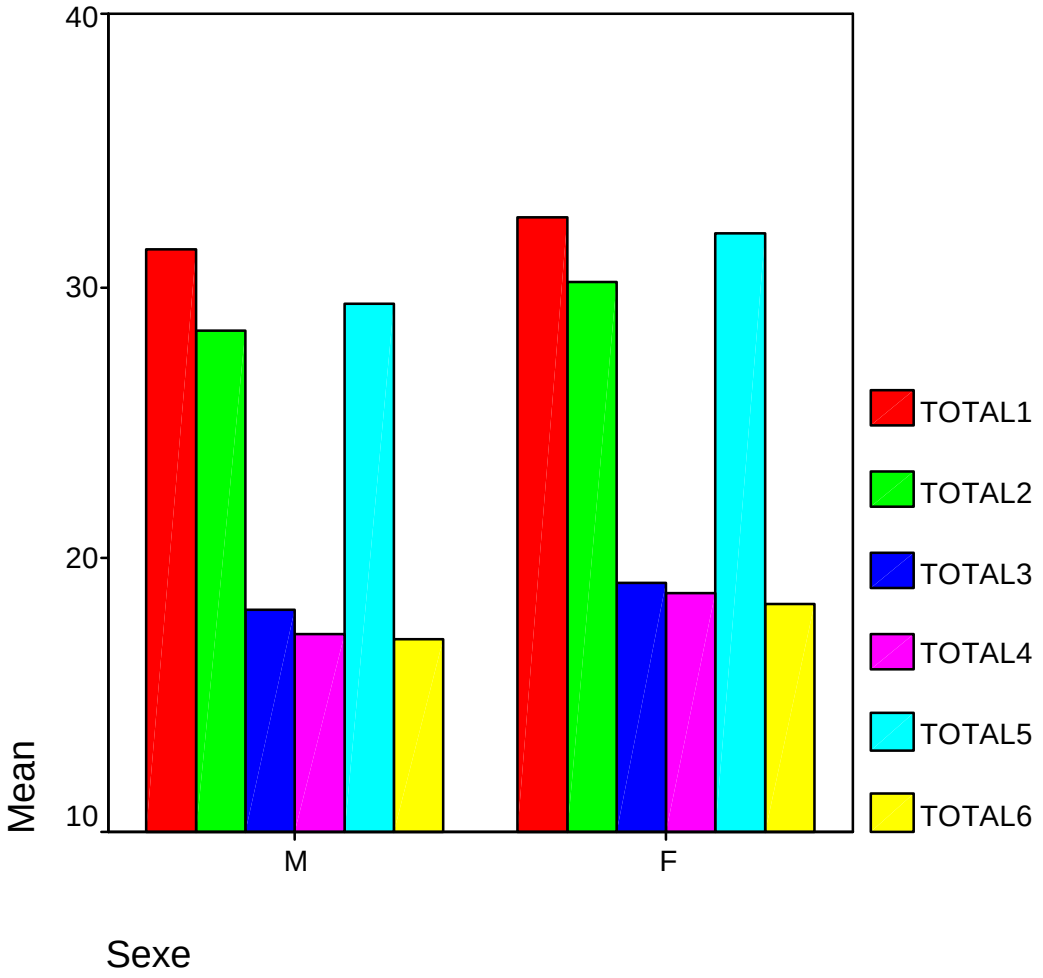
ولتحديد لصالح من هذه الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل جنس على حدا حسب الجدول التالي:

مجالات الاستبيان	Sex الجنس	N العيينة	Mean المتوسط	Std. Deviation الانحراف
TOTAL1	M	171	31.3860	5.8463
	F	149	32.5638	5.4973
	Total	320	31.9344	5.7081
TOTAL2	M	171	28.3860	6.6131
	F	149	30.1611	5.9786
	Total	320	29.2125	6.3778
TOTAL3	M	171	18.1579	3.9443
	F	149	19.1141	4.2099
	Total	320	18.6031	4.0917
TOTAL4	M	171	17.2105	3.8885
	F	149	18.7517	3.6427
	Total	320	17.9281	3.8480
TOTAL5	M	171	29.3860	6.8154
	F	149	31.9128	6.2622
	Total	320	30.5625	6.6739
TOTAL6	M	171	17.0175	4.9805
	F	149	18.3221	4.3902
	Total	320	17.6250	4.7525

جدول(46)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري تبعا لمتغير الجنس

من خلال معطيات الجدول تلاحظ أن الفروق لصالح الإناث دوما،وفي كل المجالات بمتوسط حسابي أكبر من الذكور وبانحراف معياري أقل، فالإناث أكثر ايجابية نحو الإصلاح التربوي من الذكور.

وهذا ما يوضحه التمثيل البياني التالي:



التمثيل البياني(07)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجالات تبعا لمتغير الجنس

من خلال التمثيل البياني المرافق للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العيينة على فقرات مجالات الاستبيان،يبدو واضحا من خلال التمثيل البياني أن في كل مجال من المجالات الستة يكون المتوسط الحسابي للإناث أعلى من الذكور، قد يرجع هذا إلى طبيعة الأنثى الفسيولوجية ومرونتها الطبيعية في تقبل الأوضاع الجديدة والتكيف معها وعناد الذكور وعدم تقبلهم لأي تغيير إلا بصعوبة، وضرورة إقناعهم بما يتم القيام به قبل الشروع في تنفيذه،وقد يكون راجع إلى مثابرة الإناث في فهم محتوى الإصلاح التربوي وضرورته، والعمل على التكيف مع ما جاء به بسرعة وكفاءة.

ثانيا-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى **متغير التخصص**.

لتأكيد هذه الفرضية أو رفضها، نلجأ لتطبيق اختبار التباين الأحادي لمجالات الاستبيان فنحصل على الجدول التالي:

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TOTAL1	Between Group	120.075	1	120.075	3.717	.055
	Within Groups	0273.547	318	32.307		
	Total	0393.622	319			
TOTAL2	Between Group	58.652	1	58.652	1.444	.230
	Within Groups	2916.898	318	40.619		
	Total	2975.550	319			
TOTAL3	Between Group	84.726	1	84.726	5.126	.024
	Within Groups	5255.871	318	16.528		
	Total	5340.597	319			
TOTAL4	Between Group	.670E-02	1	.670E-02	.002	.960
	Within Groups	4723.310	318	14.853		
	Total	4723.347	319			
TOTAL5	Between Group	.842	1	.842	.019	.891
	Within Groups	4207.908	318	44.679		
	Total	4208.750	319			
TOTAL6	Between Group	6.010	1	6.010	.265	.607
	Within Groups	7198.990	318	22.638		
	Total	7205.000	319			

جدول(47) تحليل التباين الأحادي Anova لمجالات الاستبيان حسب متغير التخصص

من خلال ملاحظة النتائج المسجلة في هذا الاختبار،يمكننا أن نلاحظ وبوضوح تام أن مستوى الدلالة (sig) وفي المجالات الثلاث (T1,T2,T3) أصغر من (0.05)، وهو دال إحصائيا.

(sig) ‹ ά(0.05) ← رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل في المجالات (T1,T2,T3) .

الفرض البديل :

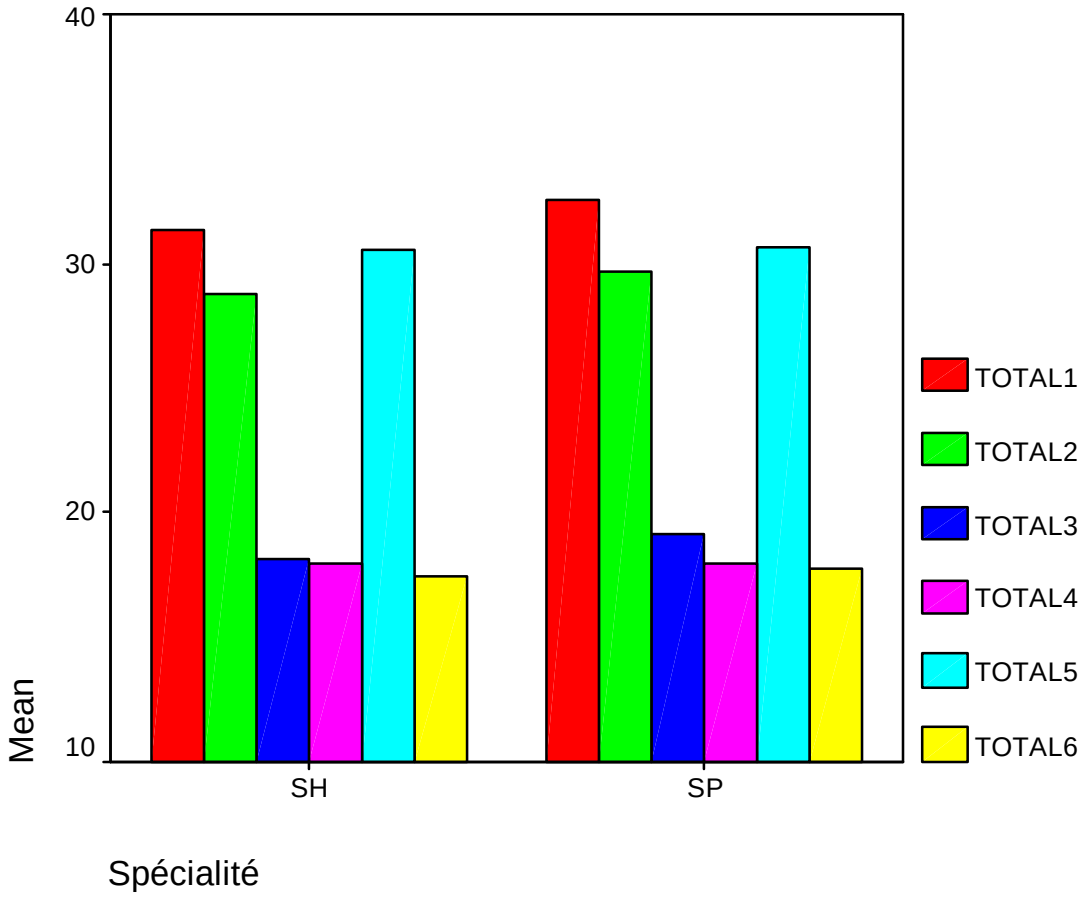
توجد فروقا ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير التخصص في المجالات(T1,T2,T3). بمعني أن الفروق التي تعزي لمتغير التخصص نجدها في المجالات السابقة الذكر،في حين المجالات المتبقية لا نسجل فروق بين أفراد العيينة تعزي لمتغير التخصص، وهي المجالات (T4,T5,T6) . ولتحديد لصالح من هذه الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل تخصص على حدا حسب الجدول التالي:

مجالات الاستبيان	Diplôme التخصص	N العيينة	Mean المتوسط	Std. Deviation الانحراف
TOTAL1	SH	171	31.3626	5.7001
	SP	149	32.5906	5.6652
	Total	320	31.9344	5.7081
TOTAL2	SH	171	28.8129	6.2309
	SP	149	29.6711	6.5331
	Total	320	29.2125	6.3778
TOTAL3	SH	171	18.1228	3.8459
	SP	149	19.1544	4.3039
	Total	320	18.6031	4.0917
TOTAL4	SH	171	17.9181	3.8873
	SP	149	17.9396	3.8154
	Total	320	17.9281	3.8480
TOTAL5	SH	171	30.5146	6.8431
	SP	149	30.6174	6.4970
	Total	320	30.5625	6.6739
TOTAL6	SH	171	17.4971	4.5353
	SP	149	17.7718	5.0015
	Total	320	17.6250	4.7525

جدول(48)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير التخصص

من خلال معطيات الجدول نلاحظ أن الفروق لصالح تخصص العلوم التجريبية دوما، في المجالات (T1,T2,T3)،بمتوسط حسابي أكبر من تخصص العلوم الإنسانية فالمجالات الثلاث الأولى،نجد فروقا في الاتجاه بين العلوم الإنسانية والعلوم التجريبية سبب ذلك أن المجالات الأولى تتعلق بالغايات والأهداف العامة للتربية،والمناهج وطرق التدريس،وفي هذه المجالات يكون لطبيعة المادة المُدَرسَة وتكوين الأستاذ في مجال المناهج دور في تحديد الاتجاه،فالمكون المعرفي في هذه الحالة يكون له السيادة في تحديد الاتجاه، من هنا فالتكوين في العلوم الإنسانية يختلف عن التكوين في العلوم التجريبية، فكان الاختلاف بين المجموعتين في حين لم نسجل هذا الاختلاف في المجالات المتبقية، كالتكوين والتقويم ووظيفة المدرسة اجتماعيا.

وهذا ما يوضحه التمثيل البياني التالي:



التمثيل البياني(08)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجالات تبعا لمتغير التخصص

من خلال التمثيل البياني لاستجابة أفراد العيينة تجاه فقرات الاستبيان ومجالاته، يتضح جليا وبكل وضوح أن الاختلاف بين أفراد العيينة كان في المجالات الثلاث الأولى، أما المجالات الثلاث المتبقية،فلم نسجل أي اختلاف بل كان هناك نوع من الاتفاق حول ما جاء في فقرات هذه المجالات.

ثالثا-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى **متغير المؤهل العلمي**.

لتأكيد هذه الفرضية أو رفضها، نلجأ لتطبيق اختبار التباين الأحادي(Anova) لمجالات الاستبيان فنحصل على الجدول التالي:

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TOTAL1	Between Groups	224.656	3	74.885	2.327	.075
	Within Groups	10168.966	316	32.180		
	Total	10393.622	319			
TOTAL2	Between Groups	391.212	3	130.404	3.275	.021
	Within Groups	12584.338	316	39.824		
	Total	12975.550	319			
TOTAL3	Between Groups	195.867	3	65.289	4.010	.008
	Within Groups	5144.730	316	16.281		
	Total	5340.597	319			
TOTAL4	Between Groups	215.313	3	71.771	5.031	.002
	Within Groups	4508.033	316	14.266		
	Total	4723.347	319			
TOTAL5	Between Groups	1425.159	3	475.053	11.743	.000
	Within Groups	12783.591	316	40.454		
	Total	14208.750	319			
TOTAL6	Between Groups	356.797	3	118.932	5.488	.001
	Within Groups	6848.203	316	21.672		
	Total	7205.000	319			

جدول(49) تحليل التباين الأحادي Anova لمجالات الاستبيان حسب متغير المؤهل العلمي

من خلال ملاحظة النتائج المسجلة في هذا الاختبار،يمكننا أن نلاحظ وبوضوح تام أن مستوى الدلالة (sig) وفي كل المجالات أصغر من (0.05)، وهو دال إحصائيا.

(sig) ‹ ά(0.05) ← رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل.

الفرض البديل:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى **المؤهل العلمي**.

وبما أن المتغير يحمل أكثر من صنفين نلجأ إلى إجراء اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD).

1- المجال الأول:

Multiple Comparisons
LSD

المجال	(I) Diplome المؤهل i	(J) Diplome المؤهل j	Mean Difference (I-J) فرق المتوسطات	Sig مستوى الدلالة
TOTAL1	ITE	ENS	-1.7247	.014
		UNIV	-1.7038	.076
		MAJ	-1.6120	.576
	ENS	ITE	1.7247	.014
		UNIV	2.084E-02	.982
		MAJ	.1127	.969
	UNIV	ITE	1.7038	.076
		ENS	-2.0839E-02	.982
		MAJ	9.184E-02	.975
	MAJ	ITE	1.6120	.576
		ENS	-.1127	.969
		UNIV	-9.1837E-02	.975

The mean difference is significant at the .05 level

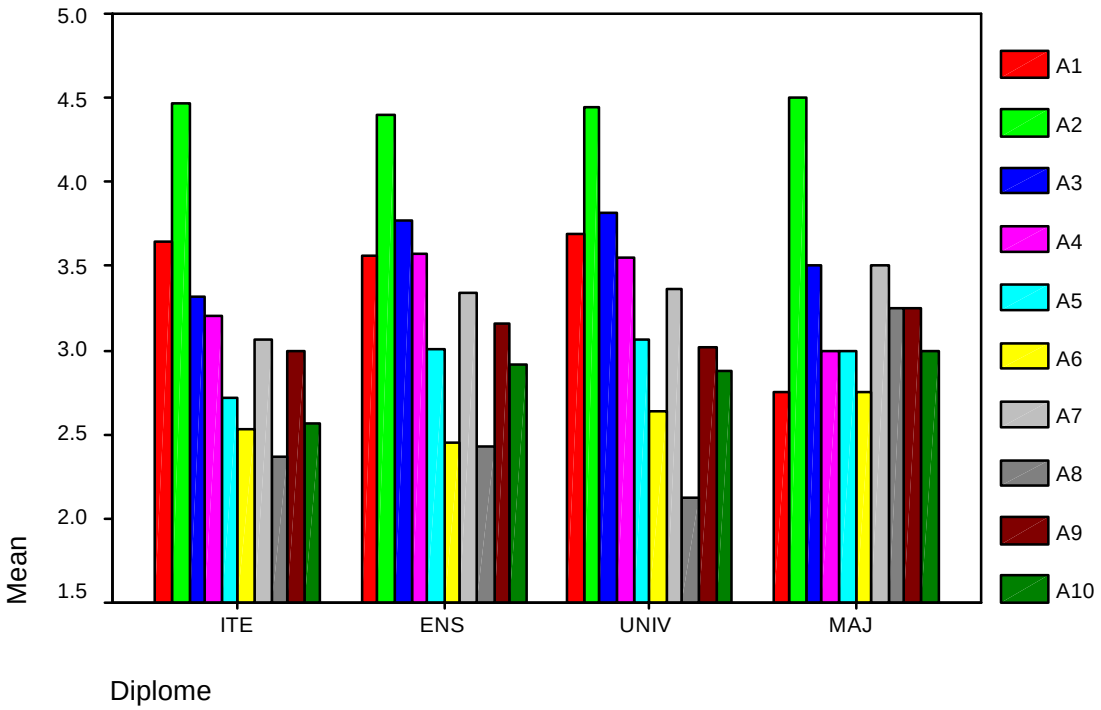
جدول (50) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الأول

من خلال الجدول (50) نلاحظ أن الفرق المسجل في هذا المجال كان بين الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي والأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة ، ولتحديد لصالح من الفروق نلجأ إلى المقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العيينة في المجال الأول.

المجال	DIPLOME المؤهل	N العيينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL1	ITE	125	30.8880	5.9055
	ENS	142	32.6127	5.6050
	UNIV	49	32.5918	5.1272
	MAJ	4	32.5000	7.1414
	المجموع	320	31.9344	5.7081

جدول(51)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الأول

من خلال المقارنة بين المتوسطات الحسابية للمجال الأول يتضح أن الفروق لصالح الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة، ومن حملة الشهادات الجامعية والدراسات العليا بمتوسط حسابي أكبر من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية، فالأساتذة المتخرجين من الجامعة لهم اتجاه أكثر ايجابية من نظرائهم خريجي المعاهد التكنولوجية ، وهذا ما يوضحه التمثيل البياني التالي :



التمثيل البياني(09)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الأول تبعا لمتغير المؤهل العلمي

حيث تظهر الفروق واضحة بين الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي وبين غيرهم من الأساتذة تجاه فقرات المجال الأول، بحيث نسجل الاتجاه الايجابي لأساتذة المعهد التكنولوجي نحو العبارة الثانية والخاصة بالتعليم المجاني أما بقية العبارات فاتجاه الأساتذة نحوها أقل من غيرهم.

يعزى هذا الفرق للخبرة الكبيرة،التي يتمتع بها الأساتذة التابعين للمعهد التكنولوجي للتربية، ومن جهة مشاركتهم في عملية الإصلاح التربوي تمت من خلال المدرسة الأساسية،فأغلبهم يرى في تجربة المدرسة الأساسية نموذجا جيدا بما تحمله من غايات ومبادئ عامة، كانت في حاجة لترقيتها وتحسينها بدلا من إلغائها والبحث عن بدائل أخرى، وأنهم من جهة أخرى لم يستشاروا كأطراف معنية بها لا من قريب ولا من بعيد،على العكس من ذلك فالأساتذة المتخرجون حديثا لا يتحمسون كثيرا لهذا الطرح بل يرون أن كل تغيير يجلب معه نظاما يتوافق مع مستجدات العصر،وأنه علينا أن نطور أفكارنا وأساليبنا نحو كل جديد لنواكب التطور الحاصل محليا وعالميا،لهذه الأسباب فالأساتذة المتخرجون من المعهد التكنولوجي يبدون تحفظهم على بعض الجوانب من الإصلاح التربوي عكس الأساتذة اللذين يمارسون الفعل التربوي لأول مرة.

2- المجال الثاني:

Multiple Comparisons- LSD

المجال	(I) Diplome المؤهل i	(J) Diplome المؤهل j	Mean Difference (I-J) فرق المتوسطات	Sig مستوى الدلالة
TOTAL2	ITE	ENS	-2.2807	.003
		UNIV	-2.2088	.039
		MAJ	-2.4180	.451
	ENS	ITE	2.2807	.003
		UNIV	7.186E-02	.945
		MAJ	-.1373	.966
	UNIV	ITE	2.2088	.039
		ENS	-7.1860E-02	.945
		MAJ	-.2092	.949
	MAJ	ITE	2.4180	.451
		ENS	.1373	.966
		UNIV	.2092	.949

The mean difference is significant at the .05 level

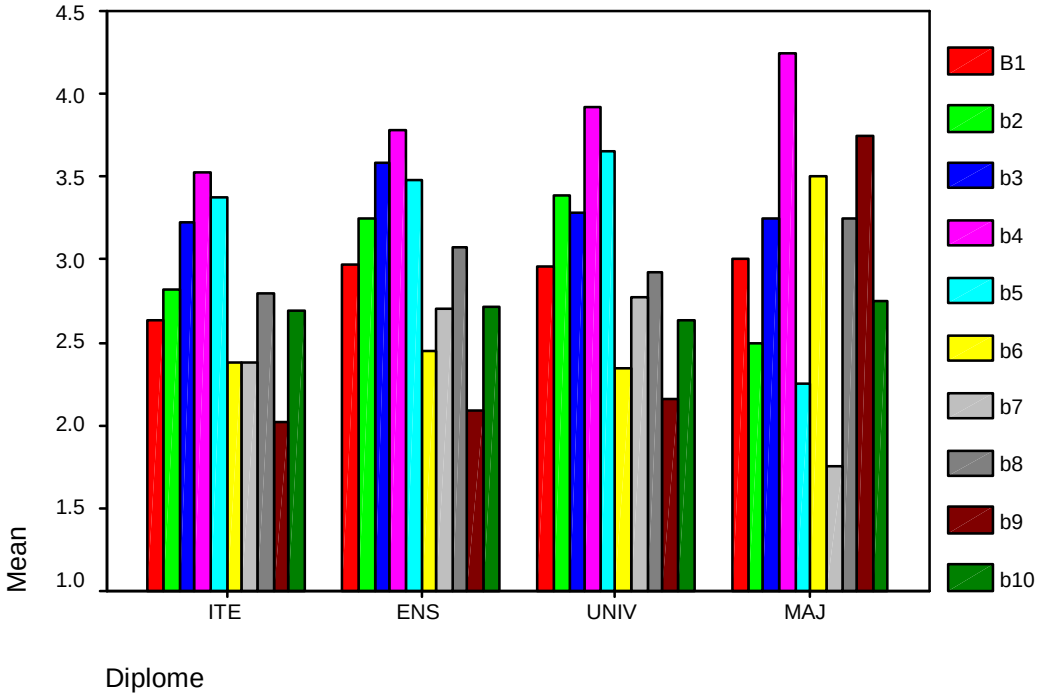
جدول (52) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الثاني

من خلال الجدول (52) نلاحظ أن الفرق المسجل في هذا المجال كان بين الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية وبقية أفراد العيينة الدراسية، ولتحديد لصالح من الفروق نلجأ إلى المقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العيينة في المجال الثاني.

المجال	DIPLOME المؤهل	N العيينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL2	ITE	125	27.8320	6.5460
	ENS	142	30.1127	6.5266
	UNIV	49	30.0408	4.9831
	MAJ	4	30.2500	4.9244
	المجموع	320	29.2125	6.3778

جدول(53)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الثاني

من خلال المقارنة بين المتوسطات الحسابية للمجال الثاني يتضح أن الفروق لـــصالح الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة، ومـــن حملـــة الـــشهادات الجامعيـــة والدراسات العليا بمتوسط حسابي أكبر من خريجـــي المعهـــد التكنولـــوجي للتربيـــة، فالأساتذة المتخرجين من الجامعة لهم اتجاه أكثر ايجابية من الأساتذة خريجي المعاهـــد التكنولوجية.وهذا ما يبرزه التمثيل البياني للفروق في المتوسط الحسابي لفقرات المجال الثاني تبعا لمتغير المؤهل العلمي:



التمثيل البياني(10)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الثاني تبعا لمتغير المؤهل العلمي

فالأساتذة المتخرجون من المعهد التكنولوجي ينخفض اتجاههم نحـــو المجـــال الثـــاني والخاص بالمناهج الدراسية،والتي يتحفظ الأساتذة المتخرجون من المعهد التكنولـــوجي على بعض ما جاء في هذه المناهج من محتويات ، ويرون أنهـــا لا تلبـــي متطلبـــات الإصلاح التربوي، نظرا لما تتميز به من كثافة عالية وبما تتطلبه من وسائل مساعدة على التعامل مع المستوى العلمي لهذه المناهج، فكثيرا من التلاميذ يعانون من صعوبة المناهج خاصة في اللغات نظرا للضعف الكبير المسجل فـــي اللغـــات خاصـــة اللغـــة الفرنسية نظرا لمستوى الطلبة الضعيف في المرحلة الابتدائية، وعند الانتقال للمرحلـــة

المتوسطة يصطدم الطلاب بمناهج أعدت على فرضية أن الطلبة يحملون مستوى معين من المعارف،ولديهم من يساعدهم على التحصيل في المجال اللغـــوي علـــى مـــستوى الأسرة ،مما يخلق لدى الكثير من الطلبة الشعور باستحالة تعلم هذه اللغة نظرا للمستوى العلمي وقلة الإمكانيات المرافقة له.والذي قد تكون عواقبـــه وخيمـــة علـــى مـــستوى التحصيل العلمي لدى شريحة واسعة من الطلاب.

3- **المجال الثالث**:

Multiple Comparisons
LSD

المجال	(I) Diplome المؤهل i	(J) Diplome المؤهل j	Mean Difference (I-J) فرق المتوسطات	Sig مستوى الدلالة
TOTAL3	ITE	ENS	-1.6289	.001
		UNIV	-1.0059	.140
		MAJ	-3.0620	.136
	ENS	ITE	1.6289	.001
		UNIV	.6230	.352
		MAJ	-1.4331	.484
	UNIV	ITE	1.0059	.140
		ENS	-.6230	.352
		MAJ	-2.0561	.328
	MAJ	ITE	3.0620	.136
		ENS	1.4331	.484
		UNIV	2.0561	.328

The mean difference is significant at the .05 level

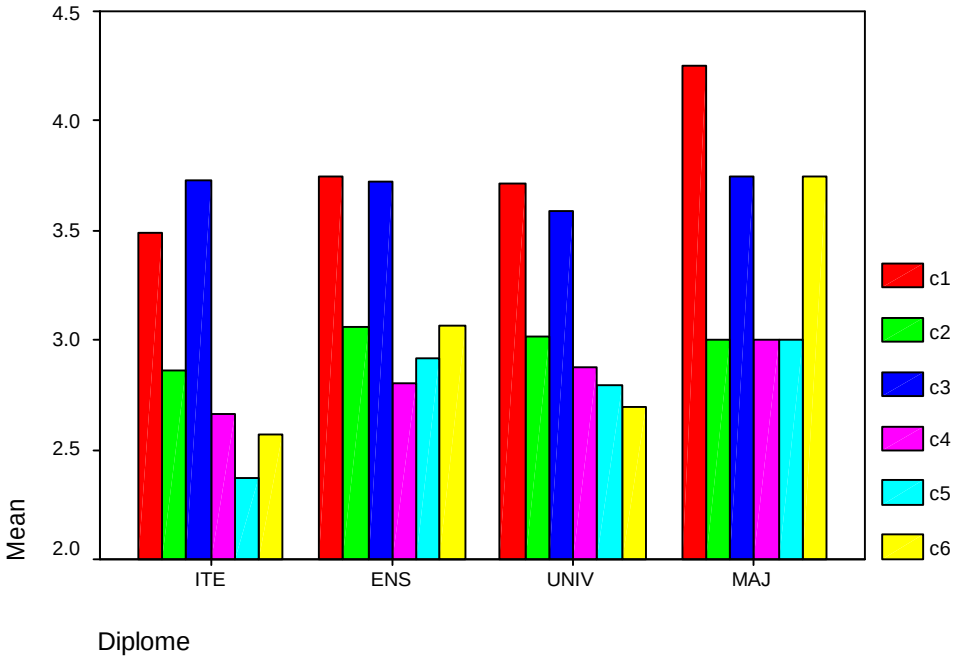
جدول (54) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الثالث

من خلال الجدول (54) نلاحظ أن الفرق المسجل في هذا المجال كان بـــين الأســـاتذة خريجي المعهد التكنولوجي والأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة ، ولتحديد لصالح من الفروق نلجأ إلى المقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفـــراد العيينة في المجال الثالث.

المجال	DIPLOME المؤهل	N العيينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL3	ITE	125	17.6880	3.6883
	ENS	142	19.3169	4.3684
	UNIV	49	18.6939	3.8525
	MAJ	4	20.7500	4.2720
	المجموع	320	18.6031	4.0917

جدول(55)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الثالث

من خلال المقارنة بين المتوسطات الحسابية للمجال الثالث يتضح أن الفروق لصالح الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة، ومن حملة الشهادات الجامعية والدراسات العليا بمتوسط حسابي أكبر من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية، فالأساتذة المتخرجين من الجامعة لهم اتجاه أكثر ايجابية من الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية. وهذا ما يظهر بصورة جلية من خلال التمثيل البياني لفروق المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث بين أفراد العيينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي :



التمثيل البياني(11)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الثالث تبعا لمتغير المؤهل العلمي

فالأساتذة المتخرجون من المعهد التكنولوجي يرون في عملية الإصلاح التربوي الأخير أنها تمت بطريقة فوقية لم يستشر فيها الأساتذة، وأن عملية الإصلاح التربوي وخاصة في هذا المجال تحتاج إلى تدريب وتكوين حقيقي، بعض من الأساتذة عبروا عن رأيهم في المقاربة بالكفاءات بأنها طريقة جيدة، ويتجلى ذلك من خلال موافقتهم مع أفراد العيينة على أن التعلم التعاوني يعزز من القدرة على مجابهة المشكلات،ولكنهم يصرون على العمل بالمقاربة بالأهداف مبررهم في ذلك أن المقاربة بالأهداف، مقاربة تلقوا تكوينا على كيفية إنجاز أعمالهم وفقا لهذه المقاربة، وأنهم مارسوا العمل بها لمدة تصل أو تفوق العقدين من الزمن، وأن المقاربة بالكفاءات لا يعرفون منها سوى الاسم،ويظهر ذلك واضحا من خلال التمثيل البياني المرفق والذي يوضح مستوى قبول المؤهلات الأخرى للأساليب الجديدة في التعليم، والاتجاه السلبي نحو النمط الجديد من طرف الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية.

4- المجال الرابع:

Multiple Comparisons
LSD

المجال	(I) Diplome المؤهل i	(J) Diplome المؤهل j	Mean Difference (I-J فرق المتوسطات	Sig مستوى الدلالة
TOTAL4	ITE	ENS	-1.5358	.001
		UNIV	-1.7579	.006
		MAJ	-3.3140	.085
	ENS	ITE	1.5358	.001
		UNIV	-.2220	.723
		MAJ	-1.7782	.354
	UNIV	ITE	1.7579	.006
		ENS	.2220	.723
		MAJ	-1.5561	.429
	MAJ	ITE	3.3140	.085
		ENS	1.7782	.354
		UNIV	1.5561	.429

The mean difference is significant at the .05 level

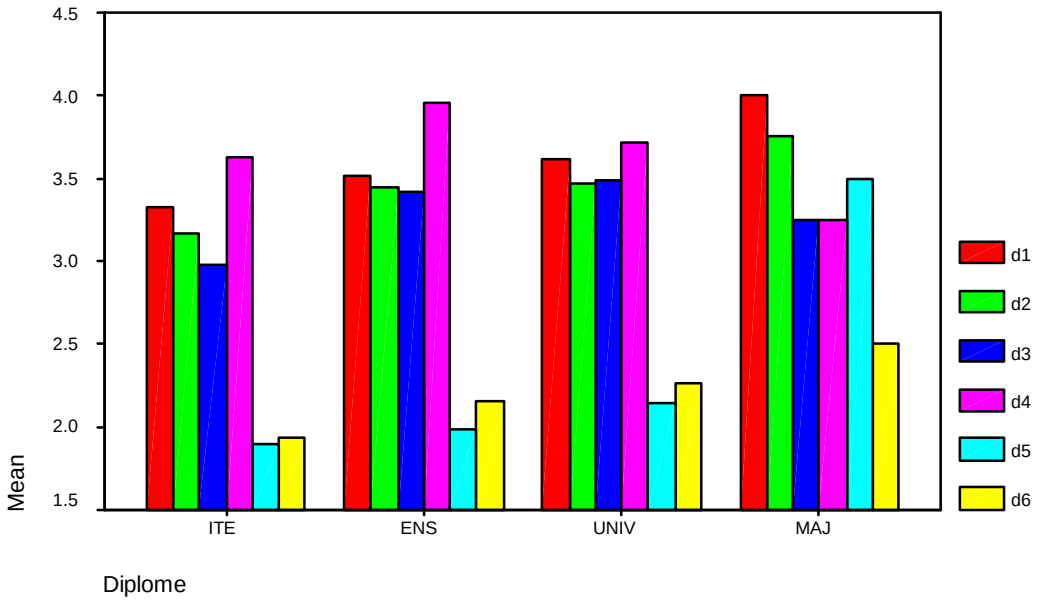
جدول (56) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الرابع.

من خلال الجدول (56) نلاحظ أن الفرق المسجل في هذا المجال كان بين الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي والأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة وخريجي الجامعات،ولتحديد لصالح من الفروق نلجأ إلى المقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العيينة في المجال الرابع.

المجال	DIPLOME المؤهل	N العيينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL4	ITE	125	16.9360	3.8662
	ENS	142	18.4718	3.7106
	UNIV	49	18.6939	3.5426
	MAJ	4	20.2500	6.0759
	المجموع	320	17.9281	3.8480

جدول(57)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الرابع

من خلال المقارنة بين المتوسطات الحسابية للمجال الرابع يتضح أن الفروق لصالح الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة، ومن حملة الشهادات الجامعية والدراسات العليا بمتوسط حسابي أكبر من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.



التمثيل البياني(12)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الرابع تبعا لمتغير المؤهل العلمي

وهذا ما يوضحه التمثيل البياني لفروق المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الرابع بين أفراد العيينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

فالأساتذة المتخرجون من الجامعة لديهم اتجاه أكثر ايجابية من الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية،ففي مجال التقويم والذي تعترضه عدة صعوبات لعل أبرزها هو التدريب الجيد على إعداد مواضيع التقويم، سواء كان تقويما تشخيصيا أو تكوينيا أو تحصيليًا،وما نلاحظه من خلال التمثيل البياني يظهر أن الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي أكثر فهمًا لواقع التقويم في المدرسة الجزائرية لذلك فالعبارات الخامسة والسادسة والتي ترى في عملية التقويم غير فعالة، أخذت متوسطا حسابيا ضعيفا والعبارة الرابعة كانت هي الأقوى في نظرهم لأن عملية التقويم التربوي من أصعب التحديات التي تواجه المنظومة التربوية.

5- المجال الخامس:

Multiple Comparisons
LSD

المجال	(I) Diplome المؤهل i	(J) Diplome المؤهل j	Mean Difference (I-J فرق المتوسطات	Sig مستوى الدلالة
TOTAL5	ITE	ENS	-3.9623	.000
		UNIV	-4.0093	.000
		MAJ	5.2560	.105
	ENS	ITE	3.9623	.000
		UNIV	-4.6996E-02	.964
		MAJ	9.2183	.005
	UNIV	ITE	4.0093	.000
		ENS	4.700E-02	.964
		MAJ	9.2653	.005
	MAJ	ITE	-5.2560	.105
		ENS	-9.2183	.005
		UNIV	-9.2653	.005

The mean difference is significant at the .05 level

جدول (58) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الخامس.

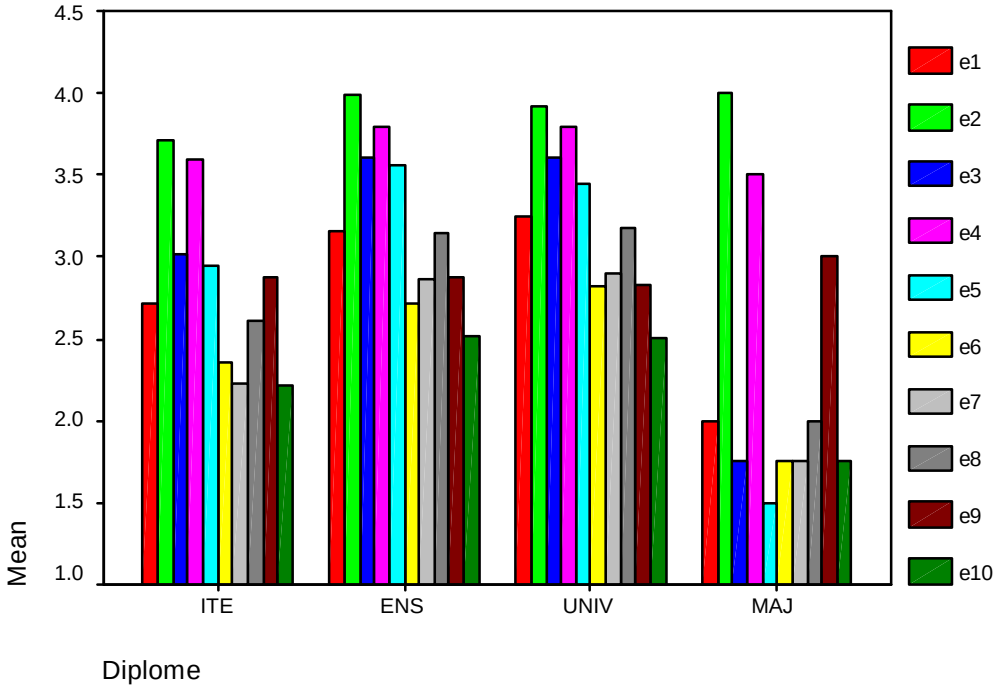
من خلال الجدول (58) نلاحظ أن الفرق المسجل في هذا المجال كان بين الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي والأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة وخريجي الجامعات،ولتحديد لصالح من الفروق نلجأ إلى المقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العيينة في المجال الخامس.

المجال	DIPLOME المؤهل	N العيينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL5	ITE	125	28.2560	6.2848
	ENS	142	32.2183	6.6760
	UNIV	49	32.2653	5.7147
	MAJ	4	32.0000	3.3665
	المجموع	320	30.5625	6.6739

جدول(59)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الخامس

من خلال المقارنة بين المتوسطات الحسابية للمجال الخامس يتضح أن الفروق لصالح الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة، ومن حملة الشهادات الجامعية والدراسات العليا بمتوسط حسابي أكبر من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.

إن عملية التكوين تعتبر وقود القاطرة التربوية فبدون تكوين مستمر وفعال،يجعل من القائمين على الشأن التربوي مستعدين دوما لتقبل الجديد والإبداع في الحاضر لولوج المستقبل،ومن خلال ملاحظتنا للمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العيينة حسب مؤهلاتهم العلمية،والتي نسجل فيها دوما ارتفاع هذه المتوسطات عند فئة واحدة هي المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة وخريجي الجامعات في مقابل الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية،هذه الفئة الأخيرة والتي يأتي اتجاهها نحو عملية التكوين أقل من الفئات الأخرى،وهذا ما يوضحه التمثيل البياني لفروق المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الخامس،بين أفراد العيينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي .



التمثيل البياني(13)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الخامس تبعا لمتغير المؤهل العلمي

إن هذه الفروق والتي تعزى للمؤهل العلمي ما هي إلا انعكاس لظروف يعيشها الأستاذ أثناء مزاولته العمل التربوي، فهذه الفئة الأخيرة والتي في أغلبها وقع على عاتقها القيام بمهام الإصلاح ما قبل الأخير،والمتمثل في إصلاحات أمرية 1976 والتي بدأ العمل بها كما أسلفنا في الموسم الدراسي 1981/1980، ومنذ هذا التاريخ وكل المتخرجين من المعهد التكنولوجي لم تُنظم لهم عمليات رسكلة أو تكوين أثناء الخدمة يكون جادا وفعالا بعيدا عن التكوين المناسباتي والذي لا يخدم العملية التربوية،إن مجموعة من الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي، استفادوا في فترة زمنية من التكوين الجامعي تحت نظام الانتداب، لكن بعد تخرجهم لا يلتحقون بمناصبهم الأصلية ليفيدوا بما تعلموه بل ينتقلون إلى مرحلة من التعليم قد تختلف عن المرحلة الأولى، فبانتقالهم لمرحلة الثانوي لم يعد يربطهم بالتعليم المتوسط شيء، وبالتالي فاللذين لم يلتحقوا بالتكوين الجامعي،لم يبق لهم سوى الندوات المنظمة من طرف المفتشين أو الندوات الداخلية فيما بينهم وهي على الرغم مما يشوبها من نقائص، قدمت سندا للأساتذة في

مشوارهم التعليمي،من هنا فنظرة هؤلاء الأساتذة للعملية التكوينية بحكم خبرتهم الطويلة تختلف عن الأساتذة المنتسبين للتعليم منذ فترة قصيرة.

6- المجال السادس:

Multiple Comparisons
LSD

المجال	(I) Diplome المؤهل i	(J) Diplome المؤهل j	Mean Difference (I-J) فرق المتوسطات	Sig مستوى الدلالة
TOTAL6	ITE	ENS	-2.3090	.000
		UNIV	-1.4359	.068
		MAJ	-1.6400	.488
	ENS	ITE	2.3090	.000
		UNIV	.8731	.258
		MAJ	.6690	.777
	UNIV	ITE	1.4359	.068
		ENS	-.8731	.258
		MAJ	-.2041	.933
	MAJ	ITE	1.6400	.488
		ENS	-.6690	.777
		UNIV	.2041	.933

The mean difference is significant at the .05 level

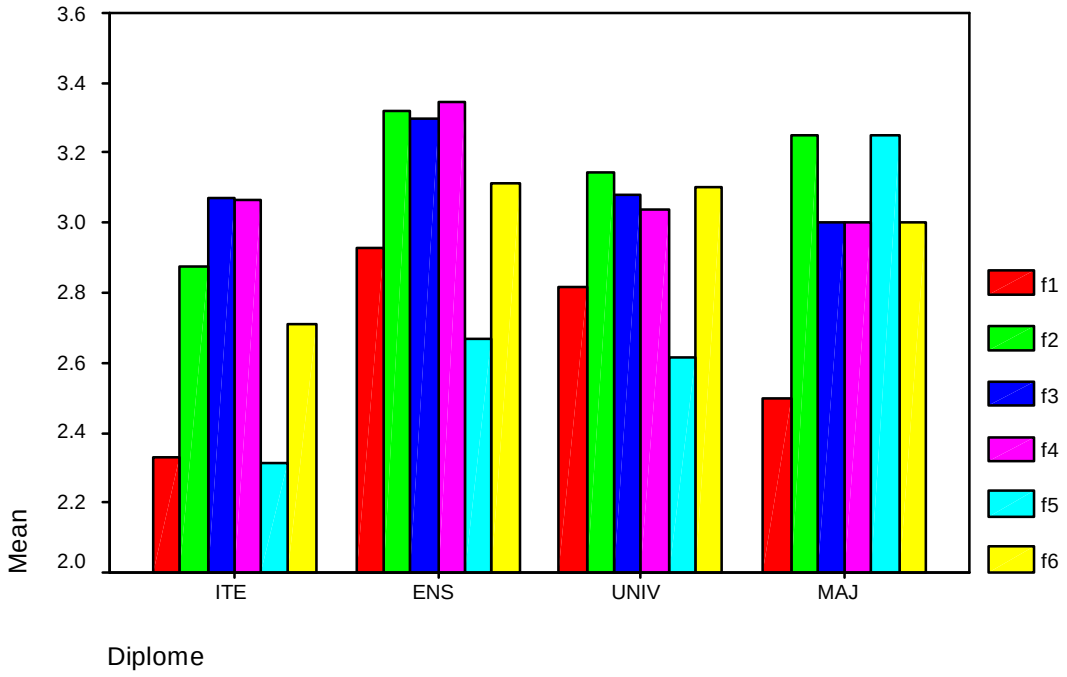
جدول (60) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير المؤهل العلمي للمجال السادس

من خلال الجدول (60) نلاحظ أن الفرق المسجل في هذا المجال كان بين الأساتذة خريجي المعهد التكنولوجي والأساتذة خريجي المدرسة العليا للأساتذة ،ولتحديد لصالح من الفروق نلجأ إلى المقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العيينة في المجال الخامس.

المجال	DIPLOME المؤهل	N العيينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL6	ITE	125	16.3600	4.8133
	ENS	142	18.6690	4.3949
	UNIV	49	17.7959	4.7740
	MAJ	4	18.0000	7.2572
	المجموع	320	17.6250	4.7525

جدول(61)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال السادس

إن الاختلاف في هذا المجال بين الأساتذة حسب المؤهل العلمي يقتصر على اختلاف واحد فقط بين الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة، وخريجي المعهد التكنولوجي للتربية فقط ،وتحديدا في الفقرة الأولى من المجال والتي كان الاختلاف فيها كبيرا،حسب ما يوضحه التمثيل البياني التالي للفروق في المتوسطات بين أفراد العيينة تبعا لمغير المؤهل العلمي:



التمثيل البياني(14)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال السادس تبعا لمتغير المؤهل العلمي

إن مرد الاختلاف بين الأساتذة في الفقرة الأولى من المجال والتي ترى في مساهمة الأولياء بصفتهم أعضاء الجماعة التربوية مساهمة فعالة في الحياة المدرسية، كان الاختلاف بين الأساتذة المتخرجين من المعهد التكنولوجي وبقية الأساتذة حول هذه العبارة التي رأت فيها الفئة الثانية اتجاها لا نقول ايجابيا وإنما من حيث الفروق في المتوسطات أخذت هذه الفقرة متوسطا حسابيا عند الفئة الأولى أعلى من الفئة الثانية ، نحو دور الأولياء في الحياة المدرسية على العكس من ذلك كانت هذه الفقرة سلبية لدى المتخرجين من المعهد التكنولوجي فبحكم الخبرة المهنية والتجارب المختلفة في العلاقة

بين المدرسة والأولياء ، سجل هذا الاختلاف في الاتجاه نحو فقرة واحدة .

رابعا - عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى **الخبرة المهنية**.

لتأكيد هذه الفرضية أو رفضها، نلجأ لتطبيق اختبار التباين الأحادي لمجالات الاستبيان فنحصل على الجدول التالي:

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TOTAL1	Between Grou	636.264	3	212.088	6.869	.000
	Within Groups	757.358	316	30.878		
	Total	393.622	319			
TOTAL2	Between Grou	648.914	3	216.305	5.545	.001
	Within Groups	326.636	316	39.008		
	Total	975.550	319			
TOTAL3	Between Grou	457.945	3	152.648	9.879	.000
	Within Groups	882.652	316	15.451		
	Total	340.597	319			
TOTAL4	Between Grou	274.169	3	91.390	6.491	.000
	Within Groups	449.177	316	14.080		
	Total	723.347	319			
TOTAL5	Between Grou	542.766	3	514.255	12.830	.000
	Within Groups	665.984	316	40.082		
	Total	208.750	319			
TOTAL6	Between Grou	450.907	3	150.302	7.032	.000
	Within Groups	754.093	316	21.374		
	Total	205.000	319			

جدول(62) تحليل التباين الأحادي Anova لمجالات الاستبيان حسب متغير الخبرة المهنية

من خلال ملاحظة النتائج المسجلة في هذا الاختبار،يمكننا أن نلاحظ وبوضوح تام أن مستوى الدلالة (sig) وفي كل المجالات أصغر من (0.05)، وهو دال إحصائيا.

(sig) ‹ ά(0.05) ← رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل.

الفرض البديل:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى **الخبرة المهنية**.

وبما أن المتغير يحمل أكثر من صنفين نلجأ إلى إجراء اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD).

1- المجال الأول:

Multiple Comparisons
LSD

المجال	(I) Experience **الخبرة**	(J) Experience **الخبرة**	Mean Difference (I-J **فرق المتوسطات**	Sig **مستوى الدلالة**
TOTAL1	0-5	5-10	-2.8724	.001
		10-15	-.6010	.603
		Plus de 15	.9974	.179
	5-10	0-5	2.8724	.001
		10-15	2.2714	.066
		Plus de 15	3.8698	.000
	10-15	0-5	.6010	.603
		5-10	-2.2714	.066
		Plus de 15	1.5984	.158
	Plus de 15	0-5	-.9974	.179
		5-10	-3.8698	.000
		10-15	-1.5984	.158

The mean difference is significant at the .05 level

جدول (63) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهني للمجال الأول

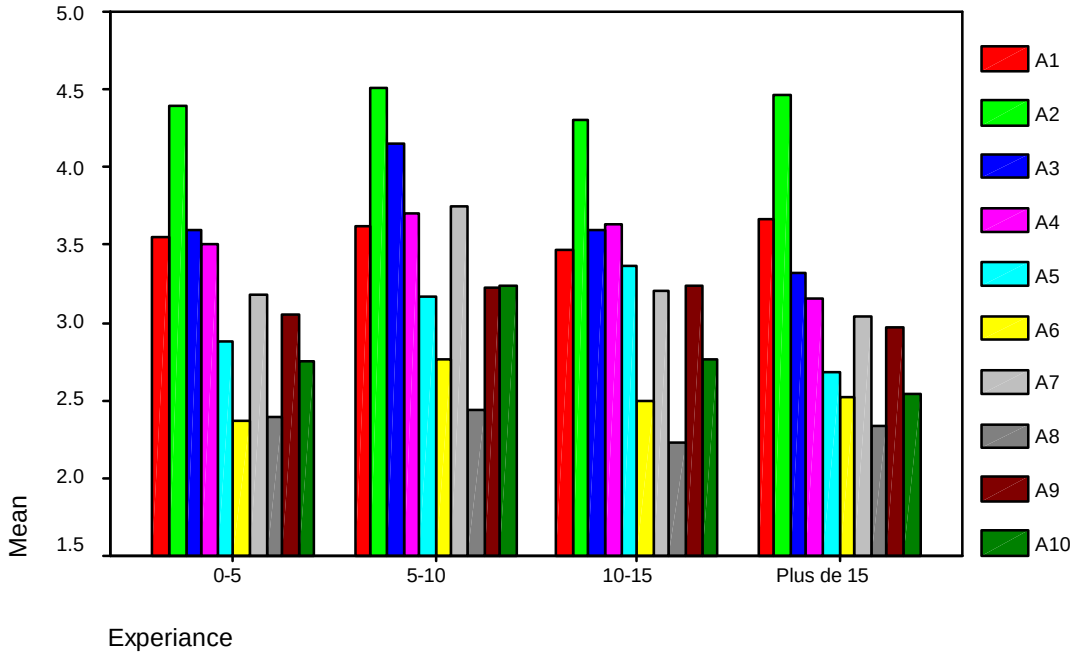
من خلال الجدول (63) نلاحظ أن الفرق المسجل في هذا المجال كان بين الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم في التعليم بين (0-5) سنوات والأساتذة الذين تتراوح خبرتهم التعليمية من (5-10) و الأكثر من 15 سنة ،ولتحديد لصالح من الفروق نلجأ إلى

المقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العيينة في المجال الأول.

المجال	Experience الخبرة	N العيينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL1	0-5	103	31.6990	5.9059
	5-10	63	34.5714	4.7100
	10-15	30	32.3000	4.9491
	Plus de 15	124	30.7016	5.7833
	المجموع	320	31.9344	5.7081

جدول(64)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الأول

من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العيينة حسب متغير الخبرة المهنية نلاحظ أنها لصالح أصحاب الخبرة من (5-10) سنوات بمتوسط حسابي كبير وانحراف معياري أقل في مقابل من خبرتهم (0-5) ، كما يوضح ذلك التمثيل البياني للفروق في المتوسطات الحسابية للمجال الأول تبعا لمتغير الخبرة المهنية:



التمثيل البياني(15)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الأول تبعا لمتغير الخبرة المهنية

إن الاختلاف في الاتجاه بين الأساتذة تبعا للخبرة في المجال الأول يبدو واضحا بين من لهم خبرة كبيرة في مجال التعليم،وغيرهم من الأساتذة حيث نسجل في هذا المجال أن من لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات كانت اتجاههم أقل ايجابيا من غيرهم تجاه ما جاء به الإصلاح التربوي في مجال الغايات والمبادئ العامة للتربية،وهذا ليس له مبرر سوى عامل الخبرة(المكون المعرفي والإدراكي) الذي يكسب الفرد قدرة عدم التسرع في الحكم، والتريث في اتخاذ القرارات.كما أن فئة من لديهم من (5-10) سنوات هم الأساتذة الذين كان التحاقهم بالسلك التعليمي مع بداية تطبيق الإصلاحات، وبالتالي لا يوجد لديهم رصيد معرفي كاف بما كان من مضامين في المدرسة الأساسية ليمكنهم من إجراء عملية مقارنة موضوعية، وبالتالي فالمكون الوجداني تجاه الإصلاح لديهم أعلى من المكون المعرفي.

1- المجال الثاني:

Multiple Comparisons
LSD

المجال	(I) Experience الخبرة	(J) Experience الخبرة	Mean Difference (I-J فرق المتوسطات	Sig مستوى الدلالة
TOTAL2	0-5	5-10	-2.4600	.014
		10-15	.6162	.635
		Plus de 15	1.4544	.082
	5-10	0-5	2.4600	.014
		10-15	3.0762	.027
		Plus de 15	3.9144	.000
	10-15	0-5	-.6162	.635
		5-10	-3.0762	.027
		Plus de 15	.8382	.510
	Plus de 15	0-5	-1.4544	.082
		5-10	-3.9144	.000
		10-15	-.8382	.510

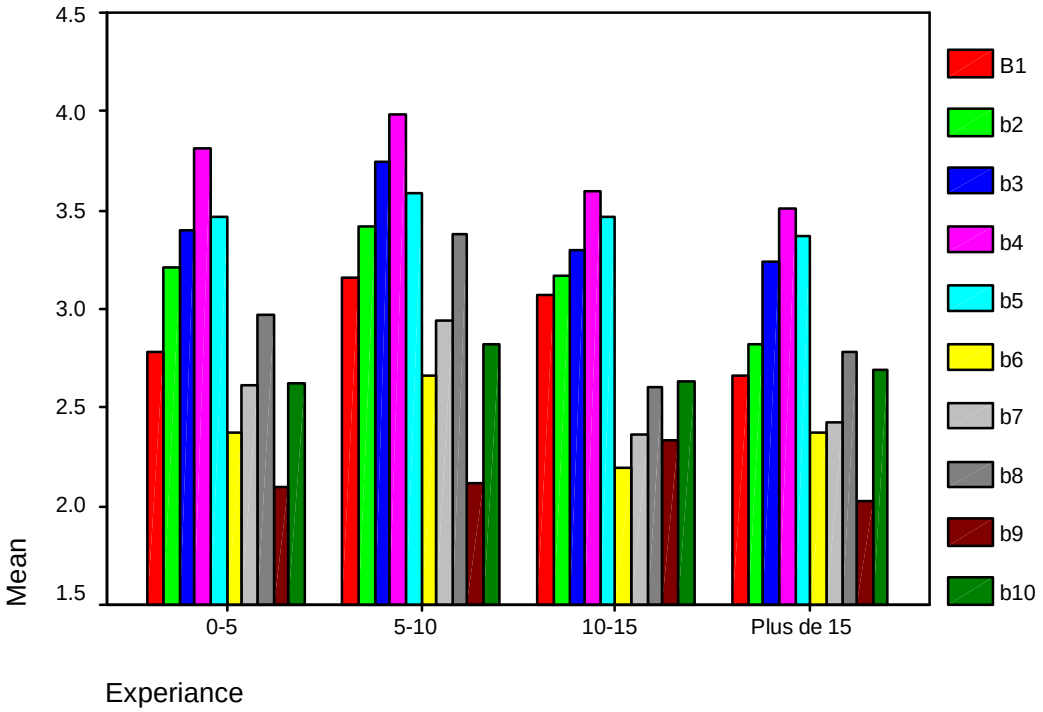
جدول (65) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الثاني

من خلال الجدول (65) نلاحظ أن الفرق المسجل في هذا المجال كان بين الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم في التعليم بين (5-10) سنوات والأساتذة الذين تتراوح خبرتهم التعليمية من (0-5) و(10-15)و الأكثرمن15 سنة،ولتحديد لصالح من الفروق نلجأ إلى المقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العيينة في المجال الثاني.

المجال	Experience الخبرة	N العيينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL2	0-5	103	29.3495	6.4103
	5-10	63	31.8095	5.7132
	10-15	30	28.7333	5.7831
	Plus de 15	124	27.8952	6.4654
	المجموع	320	29.2125	6.3778

جدول(66)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمجال الثاني

إن الاختلاف في الاتجاه بين الأساتذة تبعا للخبرة في المجال الثاني يبدو واضحا بين من لهم خبرة (5-10) بمتوسط حسابي(31.80)، في حين سجل من لديهم خبرة أكبر متوسطات حسابية أقل وانحرافات معيارية أكثر،حيث نلاحظ الاختلاف بين من لهم خبرة أقل من 10 سنوات ومن لديهم خبرة أكبر كما يوضحه التمثيل البياني لفروق المتوسطات الحسابية للمجال الثاني تبعا لمتغير الخبرة المهنية:



التمثيل البياني(16)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الثاني تبعا لمتغير الخبرة المهنية

إن الاختلاف الذي توضحه الجداول السابقة والتمثيل البياني للمجال الثاني والمتعلق بالمناهج الدراسية، نلاحظ الفروق واضحة بين من لديهم خبرة تفوق 10 سنوات مع من لديهم خبرة أقل من ذلك ،فالذين لديهم خبرة أقل من 10 سنوات هم فئة من الأساتذة رافقت تطبيق المناهج الجديدة في الدخول المدرسي 2004/2003 ،وهي تختلف عن من تجاوز هذه السنوات من الخبرة حيث درس بالمناهج القديمة والآن يدرس بالجديدة وهذا يدع له مجالا للمقارنة بين المناهج الحالية والسابقة، وحتما كان لذلك أثر واضح في الاتجاه نحو المناهج الجديدة.

3- المجال الثالث:

المجال	(I) Experience الخبرة	(J) Experience الخبرة	Mean Difference (I-J فرق المتوسطات	Sig مستوى الدلالة
TOTAL3	0-5	5-10	-2.0629	.001
		10-15	1.8657	.023
		Plus de 15	.8442	.108
	5-10	0-5	2.0629	.001
		10-15	3.9286	.000
		Plus de 15	2.9071	.000
	10-15	0-5	-1.8657	.023
		5-10	-3.9286	.000
		Plus de 15	-1.0215	.202
	Plus de 15	0-5	-.8442	.108
		5-10	-2.9071	.000
		10-15	1.0215	.202

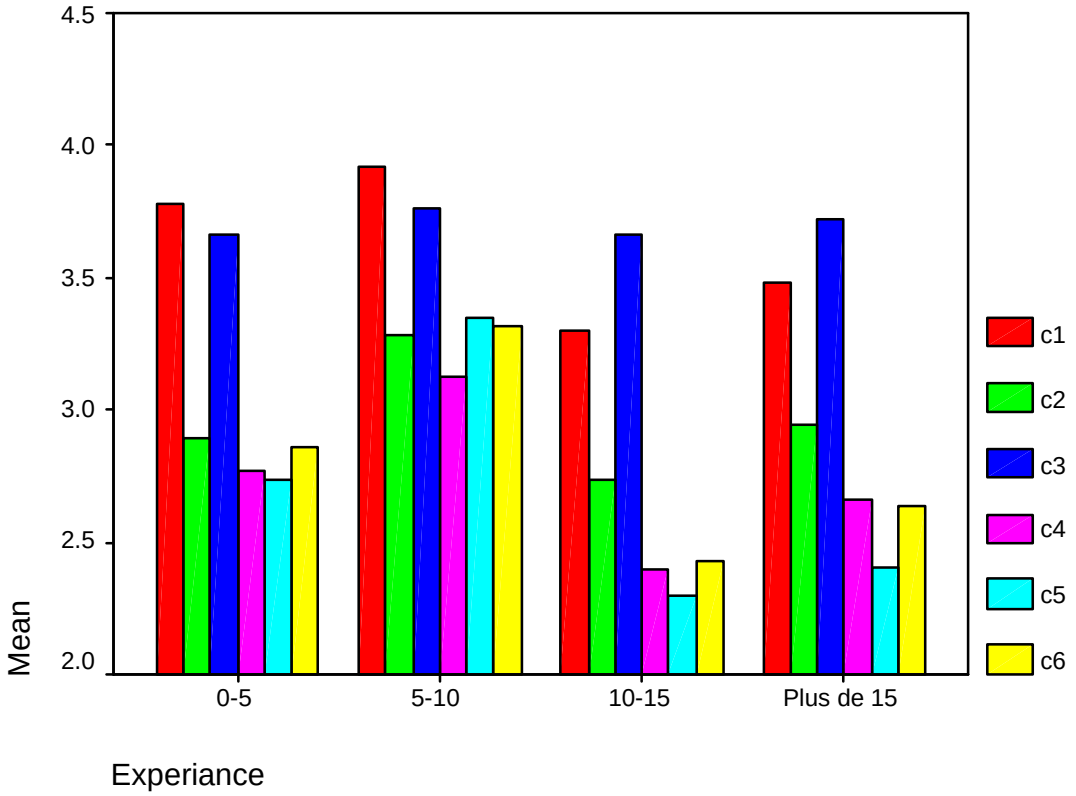
جدول (67) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الثالث

من خلال الجدول (67) نلاحظ أن الفرق المسجل في هذا المجال كان بين الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم في التعليم بين (5-10) سنوات والأساتذة الذين تتراوح خبرتهم التعليمية من (0-5) و(10-15)و الأكثرمن15 سنة،ولتحديد لصالح من الفروق نلجأ إلى المقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العيينة في المجال الثالث.

المجال	Experience الخبرة	N العيينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL3	0-5	103	18.6990	3.7438
	5-10	63	20.7619	4.7339
	10-15	30	16.8333	3.6961
	Plus de 15	124	17.8548	3.6818
	المجموع	320	18.6031	4.0917

جدول(68)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الثالث

إن الاختلاف في الاتجاه بين الأساتذة تبعا للخبرة في المجال الثالث يبدو واضحا بين من لهم خبرة (5-10) بمتوسط حسابي(20.76)، في حين سجل من لديهم خبرة أكبر متوسطات حسابية أقل ،حيث نلاحظ الاختلاف بين من لهم خبرة أقل من 10 سنوات ومن لديهم خبرة أكبر كما يوضحه التمثيل البياني لفروق المتوسطات الحسابية للمجال الثالث تبعا لمتغير الخبرة المهنية:



التمثيل البياني(17)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الثالث تبعا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الثالث

إن الاختلاف الذي توضحه الجداول السابقة والتمثيل البياني للمجال الثالث والمتعلق طرق التدريس وأساليبه ، نلاحظ الفروق واضحة بين من لديهم خبرة تفوق 10 سنوات مع من لديهم خبرة أقل من ذلك،لأن المقاربات الجديدة في التعليم رغم موافقة أغلبية الأساتذة على دورها في تعزيز قدرات الطلاب، إلا أن من لديهم خبرة في التعليم أكبر نجدهم أقل اتجاه من الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل.

4- **المجال الرابع:**

Multiple Comparisons
LSD

المجال	(I) Experience الخبرة	(J) Experience الخبرة	Mean Difference (I-J فرق المتوسطات	Sig مستوى الدلالة
TOTAL4	0-5	5-10	.6764	.261
		10-15	1.2097	.121
		Plus de 15	2.1549	.000
	5-10	0-5	-.6764	.261
		10-15	.5333	.522
		Plus de 15	1.4785	.011
	10-15	0-5	-1.2097	.121
		5-10	-.5333	.522
		Plus de 15	.9452	.217
	Plus de 15	0-5	-2.1549	.000
		5-10	-1.4785	.011
		10-15	-.9452	.217

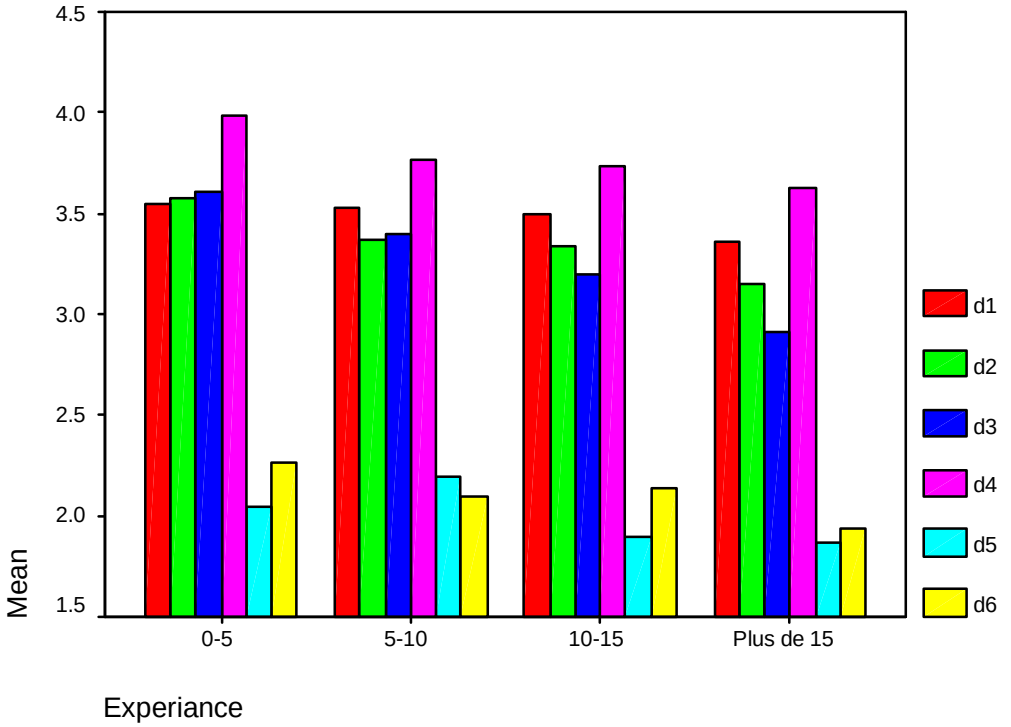
جدول (69) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الرابع

من خلال الجدول (69) نلاحظ أن الفرق المسجل في هذا المجال كان بين الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم في التعليم أكثر من (15) سنة والأساتذة الذين تتراوح خبرتهم التعليمية أقل من 10 سنوات، في حين لم يكن هناك اختلاف مع الأساتذة الذين تجاوزت خبرتهم 10 سنوات،ولتحديد لصالح من الفروق نلجأ إلى المقارنة بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأفراد العيينة في المجال الرابع.

المجال	Experience الخبرة	N العيينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL4	0-5	103	19.0097	3.7456
	5-10	63	18.3333	3.7503
	10-15	30	17.8000	3.8002
	Plus de 15	124	16.8548	3.7475
	المجموع	320	17.9281	3.8480

جدول(70)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الرابع

إن الاختلاف في الاتجاه بين الأساتذة تبعا للخبرة في المجال الرابع يبدو واضحا بين من لهم خبرة (0-5) بمتوسط حسابي(19.00)، في حين سجل من لديهم خبرة أكبر متوسطات حسابية أقل ،حيث نلاحظ الاختلاف بين من لهم خبرة أقل من 10 سنوات ومن لديهم خبرة أكبر كما يوضحه التمثيل البياني لفروق المتوسطات الحسابية للمجال الرابع تبعا لمتغير الخبرة المهنية:



التمثيل البياني(18)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الرابع تبعا لمتغير الخبرة المهنية

إن الاختلاف الذي توضحه الجداول السابقة والتمثيل البياني للمجال الرابع والمتعلق الامتحانات والتقويم ، نلاحظ الفروق واضحة بين من لديهم خبرة تفوق 10 سنوات مع من لديهم خبرة أقل من ذلك،حيث نلاحظ أن من لديهم خبرة تفوق 15 سنة كان المتوسط الحسابي هو الأدنى(16.85) في حين كان من لديهم خبرة أقل من 05 سنوات المتوسط الحسابي (19.00) وهذا مؤشر على أن ما جاء به الإصلاح التربوي في مجال الامتحانات والتقويم،لا يجد موافقة تامة كلما زادت خبرة الأساتذة في الميدان، نظرا لأسباب التي سبق أن أشرنا إليها في التحليل السابق لتساؤلات الدراسة.

5- المجال الخامس:

Multiple Comparisons
LSD

المجال	(I) Experience الخبرة	(J) Experience الخبرة	Mean Difference (I-J فرق المتوسطات	Sig مستوى الدلالة
TOTAL5	0-5	5-10	-1.3279	.191
		10-15	3.1832	.016
		Plus de 15	3.9149	.000
	5-10	0-5	1.3279	.191
		10-15	4.5111	.001
		Plus de 15	5.2428	.000
	10-15	0-5	-3.1832	.016
		5-10	-4.5111	.001
		Plus de 15	.7317	.570
	Plus de 15	0-5	-3.9149	.000
		5-10	-5.2428	.000
		10-15	-.7317	.570

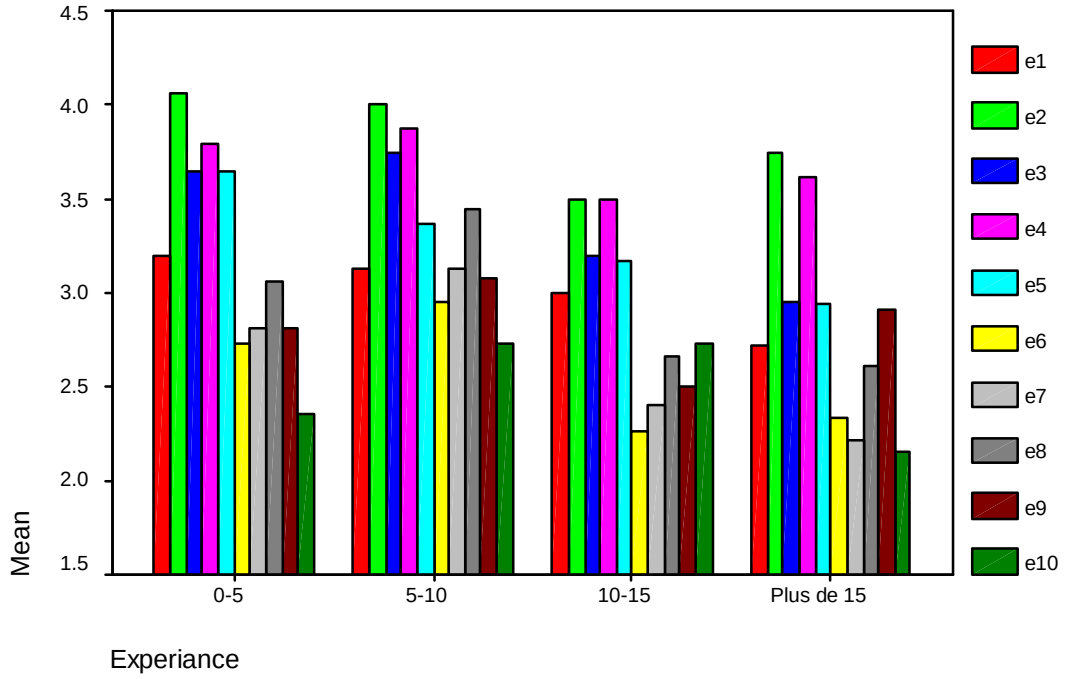
جدول (71) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الخامس

إن الاختلاف في الاتجاه بين الأساتذة تبعا للخبرة في المجال الخامس يبدو واضحا بين من لهم خبرة أقل من 10 سنوات، ومن لديهم خبرة أكبر كما يوضحه التمثيل البيـــاني لفروق المتوسطات الحسابية للمجال الرابع تبعا لمتغير الخبرة المهنية:

المجال	Experience الخبرة	N العينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL5	0-5	103	32.1165	6.0897
	5-10	63	33.4444	6.5716
	10-15	30	28.9333	7.4692
	Plus de 15	124	28.2016	6.1074
	المجموع	320	30.5625	6.6739

جدول(72)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير الخبرة المهنية للمجال الخامس

إن الاختلاف في الاتجاه بين الأساتذة تبعا للخبرة في المجال الخامس يبدو واضحا بين ومن لديهم خبرة أكبر ومن لديهم خبرة أقل، لقد سجل من لديهم خبـــرة مـــن (5-10) سنوات متوسطا حسابيا (33.44) في حين بلغ المتوسط الحسابي لمن لهم خبرة أكبـــر من 15 سنة (28.20)،كما يوضحه التمثيل البياني لفروق المتوسطات الحسابية للمجال الخامس تبعا لمتغير الخبرة المهنية:



التمثيل البياني(19)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال الخامس تبعا لمتغير الخبرة المهنية

إن الاختلاف الذي توضحه الجداول السابقة والتمثيل البياني للمجال الخامس والمتعلـــق تكوين المكونين ، نلاحظ الفروق واضحة بين من لديهم خبرة تفوق 10 سنوات مع من لديهم خبرة أقل من ذلك، فكلما زادت خبرة الأستاذ انخفض اتجاهـــه نحـــو الإصـــلاح التربوي وخاصة في مجال تكوين المكونين،حيث كانت هذه الفئة الأقل حظا في مجـــال التكوين رغم المهام التي تحملتها في فترة حاسمة من تاريخ الجزائر في مجال التربيـــة من خلال مشروع جزأرة الإطار الجزائري، في كل المجالات وخاصة مجال التربيـــة والتعليم ،رغم الانتقادات الموجه لتلك المرحلة من عدم مراعاتها الشروط الـــضرورية والمواصفات المطلوبة في الالتحاق بسلك التعليم.

6- المجال السادس:

Multiple Comparisons
LSD

المجال	(I) Experience الخبرة	(J) Experience الخبرة	Mean Difference (I-J فرق المتوسطات	Sig مستوى الدلالة
TOTAL6	0-5	5-10	-1.5371	.038
		10-15	7.087E-02	.941
		Plus de 15	1.6564	.008
	5-10	0-5	1.5371	.038
		10-15	1.6079	.118
		Plus de 15	3.1934	.000
	10-15	0-5	-7.0874E-02	.941
		5-10	-1.6079	.118
		Plus de 15	1.5855	.093
	Plus de 15	0-5	-1.6564	.008
		5-10	-3.1934	.000
		10-15	-1.5855	.093

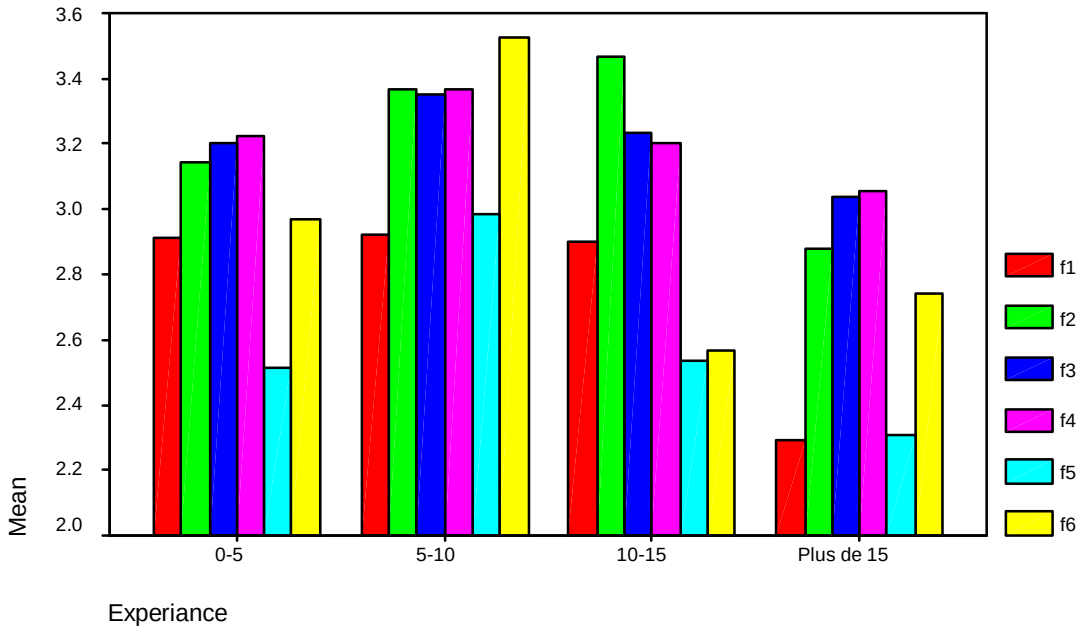
جدول (73) يوضح نتائج اختبار (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن (LSD) وفقا لمتغير الخبرة المهنية للمجال السادس

إن الاختلاف في الاتجاه بين الأساتذة تبعا للخبرة في المجال السادس يبدو واضحا بين من لهم خبرة أقل من 10 سنوات، ومن لديهم خبرة أكبر كما يوضحه التمثيل البيـــاني لفروق المتوسطات الحسابية للمجال الخامس تبعا لمتغير الخبرة المهنية:

المجال	Experience الخبرة	N العينة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري
TOTAL6	0-5	103	17.9709	4.3396
	5-10	63	19.5079	4.7954
	10-15	30	17.9000	4.9713
	Plus de 15	124	16.3145	4.6772
	المجموع	320	17.6250	4.7525

جدول(74)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري تبعا لمتغير الخبرة المهنية للمجال السادس

إن الاختلاف في الاتجاه بين الأساتذة تبعا للخبرة في المجال السادس يبدو واضحا بين ومن لديهم خبرة أكبر ومن لديهم خبرة أقل، لقد سجل من لديهم خبرة من (10) سنوات متوسطا حسابيا (19.50) في حين بلغ المتوسط الحسابي لمن لهم خبرة أكبر من 15 سنة (16.31)،كما يوضحه التمثيل البياني لفروق المتوسطات الحسابية للمجال السادس تبعا لمتغير الخبرة المهنية:



التمثيل البياني(20)يوضح الفروق في المتوسط الحسابي للمجال السادس تبعا لمتغير الخبرة المهنية

إن الاختلاف الذي توضحه الجداول السابقة والتمثيل البياني للمجال السادس والمتعلق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة ، نلاحظ الفروق واضحة بين من لديهم خبرة تفوق 15 سنة مع من لديهم خبرة أقل من ذلك، فكلما زادت خبرة الأستاذ انخفض اتجاهه نحو مجال الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، وهذا طبعا بسبب الخبرة التي تمكن الفرد من إجراء المقارنات بين فترات زمنية مختلفة، ليصوغ من خلال هذه المقارنة قرارا يساعده على تبني اتجاها معيينا نحو موضوع بذاته،فالعلاقة بين المدرسة والمجتمع ورغم الاختلاف بين فئات الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة،فليس معناه أن بقية الفئات ذات الخبرة القليلة لهم اتجاهات ايجابية قوية نحو الوظيفية الاجتماعية للمدرسة، حيث أن المتوسطات الحسابية المسجلة ضعيفة مقارنة بالمتوسطات المسجلة في مجالات أخرى.

خامسا: النتائج العامة للدراســــــــــــــة

إن عملية الإصلاحات التربوية في أي مستوى من مستوياتها،تهدف إلى بعث الدينامية في مفردات المدرسة وتجنيبها آفة الرتابة وروتين العمل الممل، المؤدي إلى خنق روح الإبداع في نفوس الأساتذة لينتقل هذا الفيروس إلى الطلاب،مشكلا وباء يستعصي على العلاج،وهذه الدراسة حاولت أن تقدم صورة لاتجاهات الأساتذة باعتبارهم أعضاء فاعلين في المنظومة التربوية،نحو الإصلاح التربوي في الجزائر رغبة في تحسين الأداء التربوي للوصول إلى المبتغى،وعلى هذا الأساس يمكننا أن نخلص بعد الإجابة عن تساؤلات الدراسة وفرضياتها إلى ما يلي:

1- اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر،كان اتجاها ايجابيا لكن في حدوده المتوسطة،أي لم يكن مرتفعا حيث حقق متوسطا حسابيا(3.03) وانحرافا معياريا (0.51) .

2- اتجاه الأساتذة كان ايجابيا نحو المجال الأول الغايات والمبادئ العامة للتربية لما تضمنه القانون التوجيهي للتربية، من مبادئ التعليم المجاني والإلزامي للجميع وكذلك اهتمامه بتعزيز القيم الوطنية،مع الانفتاح على العالم الخارجي.

3- الاتجاه نحو المناهج التربوية لم يحقق متوسطا حسابيا يساوي المتوسط الحسابي العام للمقياس، فقد سجلنا تباين في اتجاهات الأساتذة نحو المناهج الدراسية الجديدة،حيث كان اتجاه الأساتذة نحو المناهج الجديدة سلبيا.

4- الاتجاه نحو طرق التدريس وأساليبه المعتمدة في الإصلاح، كان الاتجاه نحوها ايجابيا خاصة ما تعلق بأنماط التعليم الجديدة كالتعليم التعاوني،والتشاركي والمقاربة بالكفاءات كأسلوب فني للتدريس،يهدف لتنمية مهارات الطلاب على حل المشكلات.

5- الاتجاه نحو التقويم بآلياته المختلفة كان ايجابيا غير أننا نسجل تباينا بين اتجاهات الأساتذة في العبارة الخامسة والسادسة،نظرا للصعوبات التي تعترض عملية التقويم التربوي متمثلة في التدريب على آليات التقويم وتأثير الكثافة الطلابية على العملية .

6- في مجال التكوين كان الاتجاه ايجابيا،بمتوسط حسابي(3.06) ،انحراف معياري (0.66) ،وخاصة الندوات الداخلية،وعلاقة المفتشين بالطاقم التربوي لم تعد علاقة

رقابة بل تحولت إلى علاقة اجتماعية وطيدة، تتخذ من تبادل المعارف والتوجيهات هدفا لها.

7- الاتجاه في مجال الوظيفة الاجتماعية للمدرسة،كان الاتجاه في حدوده المتوسطة خاصة دور الأولياء تجاه المدرسة،الذي كان سلبيا في نظر الأساتذة.كما أن الإصلاحات الجديدة لا تراعي الواقع الاجتماعي للمتعلمين مما يساهم في عزل المدرسة عن الواقع الاجتماعي.

أما الإجابة عن فرضيات الدراسة فقد سجلنا:

1- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس ، حيث كانت الإناث أكثر ايجابية من الذكور في كافة مجالات الاستبيان.

2- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص ، حيث كان تخصص العلوم التجريبية أكثر ايجابية من تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية.

3- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كان الأساتذة المتخرجين من الجامعة أكثر ايجابية نحو الإصلاح التربوي من المتخرجين من المعهد التكنولوجي للتربية.

4- وجود فروق دالة إحصائيا نحو الإصلاح التربوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية حيث كان الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة من(5-10) ، أكثر ايجابية من بقية فئات العيينة نحو الإصلاح التربوي، بينما كان أصحاب الخبرة أكثر من (15) سنة هم الأقل ايجابية نحو الإصلاح.

الخاتـــــــــمة

إن عملية الإصلاح في أي نظام تربوي،تعتبر أداة ضرورية ومطلبا اجتماعيا ملحا،كلما أحس المجتمع بدبيب الوهن يتسرب لنظامه التربوي،بادر إلى القيام بالإصلاح من أجل تحقيق التحول الاجتماعي المطلوب،ولمسايرة التطور الحاصل محليا وإقليميا وعالميا، لذا تسعى الدول لتجنيد كافة الطاقات وحشد الإمكانات والوسائل مادية كانت أم بشرية لضمان النجاح لهذه العملية، فالإصلاح التربوي لا يستهدف الجوانب المعرفية فقط،ولا يقتصر على التحصيل العلمي التراكمي دون الاستفادة منه في تكوين جيل جديد قادر على الإبداع والابتكار،لتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع ولعل المفاهيم الجديدة التي برزت في حقل التربية،تعطى إطارا واضحا تُرسم من خلال معالمه الأهداف والغايات التربوية،فالجودة الشاملة في التعليم صارت مطلبا تسعى كل الأمم لبلوغه وجني فوائد وثمار هذه المرتبة،لذا فتجنيد كل الطاقات بات ضرورة لا بد منها كما أن الاستفادة من كل جديد في مجال النظريات في علم اجتماع التربية وعلم النفس وكل العلوم ذات العلاقة بالحقل التربوي،صار أمرا بديهيا لتحقيق نجاح أي عملية تستهدف إصلاح النظام التربوي .

والأساتذة كقوة بشرية خلاقة وطاقة هائلة،تسهر على تكوين النشء وإعداده لتحمل لواء المحافظة على المكتسبات المنجزة،والدفع به إلى الإبداع لتحقيق مكاسب أخرى للأمة جمعاء ،هذه الفئة هي في بؤرة الحث والمنفذ للخطة الإصلاحية بكل جوانبها التربوية والتعليمية،وعلى درجة اتجاهها نحو هذه العملية تضبط عقارب عداد وتيرة إنجاز المراحل الأساسية في عملية الإصلاح التربوي،صحيح أن هناك عوامل متعددة لضمان نجاح العملية الإصلاحية لكن يبقى المعلم والأستاذ كطاقة بشرية خلاقة كما يصفها شيخ التربويين حامد عمار ركنا أساسيا في العملية.

والإصلاح التربوي الذي شرعت الجزائر،في تنفيذه مع مطلع الألفية الثالثة والذي رصدت له إمكانات مادية وبشرية ضخمة، يحدوها الأمل في تحقيق تفعيل جاد للمنظومة التربوية،يحتاج من حين لآخر إلى محطات للمراجعة والتقييم للنتائج المحصل عليها رغبة في التقويم الجاد والحقيقي،بعيدا عن كل أشكال التنميق والمجاملة لأن الأمر

ليس بالهين فهو يرتبط بمصير أمة عظيمة تاريخا وجغرافيا تستحق مكانا بين الأمم المتقدمة ولا يتأتى ذلك إلا بالعمل الجاد،للوقوف على مكامن التقصير والعجز في آليات الإصلاح التربوي وتدارك الأمر بالتصحيح لتحقيق الأهداف المنشودة.

إن تحليل اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي في الجزائر،انطلاقا من الإجابة عن التساؤلات السابقة للدراسة وفرضياتها،يدفعنا لنقترح جملة من التوصيات الإجرائية التي لابد منها لتفعيل الاتجاه نحو الإصلاح التربوي، ودفعه إلى الحدود القصوى ايجابيا بدلا من الحدود الايجابية المتوسطة حاليا.

1- الاتجاه نحو المناهج الدراسية المعتمدة في عملية الإصلاح التربوي، في حاجة إلى المزيد من الشرح والتوضيح من خلال الملتقيات والندوات، وخاصة عند الأساتذة الذين يمتلكون خبرة تفوق 15سنة، فرغم مرور7سنوات على الشروع في تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم وتغيير أساليب التلقين، إلى المشاركة والتعاون والحوار مازالت نسبة من المربين غير مقتنعة بجدوى التغيير، لذا وجب إعداد ملتقيات يؤطرها أساتذة جامعيون،مختصون في مجال المناهج التربوية والبيداغوجيا،وبشكل دوري يتلقى فيها الأساتذة المعارف والأسس العلمية للمناهج الحديثة للرفع من الاتجاه ايجابيا، نحو هذه المناهج والأساليب الحديثة في عملية التدريس.

2- التقويم التربوي يحتاج إلى عناية خاصة تعقد من أجلها الملتقيات لتدريب الأساتذة على كيفية إجراء عملية تقويمية فعالة،لتعزيز ثقة الأستاذ في نفسه وقدرته على انجاز العمل التقويمي، بدل من ترك ذلك للاجتهاد الشخصي للأستاذ.

3- الإدارة المدرسية وعلاقتها بالأستاذ تحتاج إلى تفعيل جديد وتغيير في الأساليب الإدارية المنتهجة،وإعداد تكوين فعال لسلك مدراء المؤسسات التربوية لأنه رغم الإجابات المسجلة على الأوراق،لمسنا أثناء حوارنا مع عدد كبير من الأساتذة عدم رضاهم،على الدور التربوي والإداري لبعض المدراء نتيجة لضعف تكوينهم في المجال التربوي والإداري.

4- الإصغاء الجيد من قبل الوصاية إلى انشغالات التربويين، والعمل على التغيير الإيجابي من حين لآخر على المناهج المعدة لكافة المستويات، مع ضمان التنسيق الجيد بين مختلف المواد الدراسية تجنبا للتكرار.

5- التشريع المدرسي وضرورة أن يواكب المستجدات الحاصلة في القطاع التربوي في أقرب وقت ممكن، فرزنامة التشريع المدرسي تحتاج لمراجعة دقيقة لتحسينها وتفعيلها مع التطور الجديد.

6- تفعيل دور جمعيات أولياء التلاميذ تجاه المدرسة من خلال مراجعة القوانين المنظمة لهذه الجمعيات لإكسابها المرونة الكافية،مع تشجيع التواصل بينها وبين الطاقم التربوي من خلال إجراءات عملية كإعداد رزنامة مضبوطة لإشراك الجمعية في الحياة المدرسية بكل تجلياتها،ولا تكون جمعية خيرية في الوسط التربوي بل يجب أن يكون دورها فعالا،في المساهمة في توفير الجو الملائم للتحصيل الدراسي من خلال التوعية المجتمعية.

7- تفعيل دور الإعلام خاصة المرئي منه ، لشرح ضرورة الإصلاح التربوي وأهميته وتجنيد كل الفاعلين في الوسط المدرسي وخارجه، لتحسين الأداء التربوي مع فتح قنوات تلفيزيونيه تعليمية، لتقديم الدعم لمن هم في حاجة لذلك.

8- الخدمة الاجتماعية والنفسية في المدرسة الجزائرية، في حاجة للتدخل وتوظيف مختصين في مجال علم النفس والاجتماع من أجل مساعدة الطاقم التربوي، على أداء مهامه على أفضل وجه في ظل الإصلاح التربوي الجديد.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر

1- القرآن الكريم.

2- الدستور الجزائري.

ثانيا: المعاجم والقواميس

1-**المنجد الأبجدي**، دار المشرق، بيروت،لبنان ،1986، ط2.

2-ابن منظور ،**لسان العرب** ، دار صادر، بيروت،ج8،ج12،1968.

3-**المنجد (معجم حديث)**، دار المشرق، بيروت ،لبنان، ط1، 1982.

4-دينكن ميتشل، **معجم علم الاجتماع** ،ترجمة:إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر،بيروت،1986،ط2.

5-محمد عاطف غيث ،**قاموس علم الاجتماع** ،دار المعرفة الجامعية، مصر ،2005.

6- نايف القيسي، **المعجم التربوي وعلم النفس** ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2006.

7-عبد اللطيف الغاربي وآخرون ،**معجم علوم التربية مصطلحاتها**،المغرب، 1994.

8- Danial Reig ,**Dictionnaire (Larousse)**,Librairie la Rousse,Paris,1983.

ثالثا: الكتب باللغة العربية

1- أنتوني غدنز ،**علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ** ،المنظمة العربية للترجمة،بيروت (لبنان)،2005 .

2- أبو القاسم سعد الله ،**تاريخ الجزائر الثقافي** ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر،1991.

3- الطاهر زرهوني ،**التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال** ،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، رغاية (الجزائر)،1994.

4- السيد على شتا ،**المنهج العلمي في العلوم الاجتماعيـــة** ، مكتبـــة الإشـــعاع للطباعة والنشر والتوزيع ،الإسكندرية ،1997.

5- بوفلجة غياث ،**التربية ومتطلباتهـــا**، ديوان المطبوعات الجامعيـــة ،الجزائـــر ،1993.

6- بن شهرة، **الملتقى التكويني الأول لمديري المدارس الابتدائية** ، معهد عبـــد الحميد بن أشنهو ، وهران ، مارس 2009.

7- بيير بورديو، **العنف الرمزي** ، ترجمـــة نظيـــر جاهـــل، المركـــز الثقـــافي العربي،بيروت (لبنان)،1994،ط1.

8- بدر عبـــد الله الـــصالح،**المنظـــور الـــشامل للإصـــلاح المدرســـي (إطـــار مقترح)**،مؤتمر الإصلاح التربوي تحديات وطموحات ، جامعة الإمارات العربيـــة المتحدة ،دبي ، 17-19-2007.

9- جمال محمد أبو الوفا ،سلامة عبد العظيم حسين، **الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم**، دار الجامعة الجديدة، بنها، 2008.

10- جمال محمد شاكر ،**المرشد في التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss** ،الدار الجامعية ،الإسكندرية،2005.

11- جاك ديلور، **التعلم ذلك الكنز المكنون**، تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنيـــة بالتربية للقرن الحادي والعشرون، اليونيسكو، (1996) .

12- دلال ملحس استيتية،عمر موسى سرحان، **التجديدات التربويـــة**، دار وائـــل للنشر،عمان (الأردن) ،2008.

13- زين العابدين درويش ،**علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**،دار الفكـــر العربي،1991.

14- حسن حسين البيلاوي،**الإصلاح التربوي في العالم الثالـــث**، عـــالم الكتـــب ،القاهرة، 1998.

15- حامد عبد السلام زهران ،**علم النفس الاجتماعي** ،عـــالم الكتـــب ،القـــاهرة ،2006.

16- حامد عمار ،**دراسات في التربية والثقافة** ،مكتبة الدار العربيـــة للكتـــاب ، القاهرة،2006.

17- حسين عبد الحميد رشوان، **التربية والمجتمع**، المكتـــب العربـــي الحـــديث ،الإسكندرية،2002.

18- حامد عمار ، **في بناء الإنسان العربي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988، الكتاب 14.

19- حسين عبد الحميد رشوان ،**في مناهج العلوم**،مؤســـسة شـــباب الجامعـــة، الإسكندرية،2003.

20- كيفين واتكينز وآخرون ، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (ملخـــص)** ،ترجمة سيمون البستاني وآخرون ،اليونسكو.2007.

21- كوثر جين كوجك وآخرون، **دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم فـــي مدارس الوطن العربي**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية ، بيروت، 2008.

22- محمد السكران، **أساليب الدراسات الاجتماعية**،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان(الأردن)،2007.

23- محمد جواد رضا ،**الإصلاح التربوي العربي خارطة طريـــق**،مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت ،2006.

24- مصطفى محسن ،**في المسألة التربوية** ،المركز الثقـــافي العربـــي ،الـــدار البيضاء (المغرب)،2002.

25- مـــصطفى محـــسن،**الخطـــاب الإصـــلاحي التربـــوي** ،المركـــز الثقـــافي العربي،بيروت(لبنان)،1999.

26- محمود عبد الحليم منسي، **المدخل إلـــى علـــم الـــنفس التعليمـــي**، مركـــز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية، ،2002 .

27- محمد محمود الخوالدة، **مقدمة في التربية** ، دار المسيرة ،عمـــان(الأردن)، 2003.

28- محمود عباس عابدين ،**علم اقتصاديات التعليم الحـــديث**، الـــدار المـــصرية اللبنانية، 2000.

29- محمد سلامة محمد غبارى ، **الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية**، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ، 2006.
30- محمد لبيب النجيحي ، **دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1981، ط2.
31- محمد منير مرسي، **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب، القاهرة، 1996.
32- محمد بن حمودة ، **علم الإدارة المدرسية (نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري)** ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، عنابة (الجزائر) ، 2006.
33- محسن خضر ،**مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل**،الدار المصرية اللبنانية،2008.
34- محمد خير الدين ،**مذكرات الشيخ محمد خير الدين ج1** ،مطبعة دحلب،الجزائر،1985.
35- محمد البشير الإبراهيمي،**التعليم العربي والحكومة**، عيون البصائر ،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر،1971 .
36- محمد شفيق،**البحث العلمي مع تطبيقات في مجال العلوم الاجتماعية**،المكتب الجامعي الحديث،مصر،2005.
37- نادية جمال الدين ، " وبعد أنت الآن في الجامعة" ، **مدخل إلى علوم التربية** ، تحرير سعيد إسماعيل علي ، القاهرة ،1982.
38- نور الدين طوالبي الثعالبي،**تحوير البيداغوجيا في الجزائر**،**(التغير الاجتماعي،تصور الهوية وتحوير التربية في الجزائر)**،ترجمة ناصر موسى بختي وآخرون،مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي،الرباط(المغرب)،2005.
39- ناجح رشيد القادري ومحمد عبد السلام البواليز،**منهج البحث الاجتماعي**، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان (الأردن)،2004.
40- نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي، **مفاهيم ومصطلحات العلوم التربوية** ،دار المسيرة،عمان،2008.

41- سعيد ناصف ، **محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها** ، مكتبة زهراء الشرق،القاهرة ،1997.

42- سامي ملحم ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، 2000.

43- سات ريتشارد، **تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية**، ترجمة النحاس أحمد ، مقال نشر في مجلة اليونسكو ، عدد1، 1981.

44- عبد الله محمد عبد الرحمن ومحمد علي البدوي،**مناهج وطرق البحث الاجتماعي**،دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية،2002.

45- عبد الرحمن عيسوي،**علم النفس بين النظرية والتطبيق**،دار النهضة العربية،بيروت ،1984.

46- عبد الرحمن عيسوي ، **علم النفس الاجتماعي مع دراسات في الشخصية العربية**،دار المعرفة الجامعية،مصر،1997.

47- عبد الباسط محمد حسن،**أصول البحث الاجتماعي**،مكتبة وهبة،مصر،1990،ط11.

48- عبد الفتاح محمد دويدار،**علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه**، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، 1998.

49-عدنان يوسف القيوم،**علم النفس الاجتماعي**،إثراء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،ط2009.

50- عبد السلام الشيخ ،**علم النفس الاجتماعي**،دار الفكر الجامعي،الإسكندرية،مصر،1992.

51- على بن محمد ،**معركة المصير والهوية في المنظومة التربوية**،دار الأمة ،الجزائر،2001.

52- على بوعناقة وبلقاسم سلاطنية،**علم الاجتماع التربوي**، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم،دار الهدى النشر والتوزيع،الجزائر،ب ت.

53- علي الحوات ،**ملاحظات حول بناء القدرات البشرية "التعليم" تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2000**، جامعة الفاتح والمركز القومي للبحوث والدراسات العلمية، طرابلس (ليبيا).

54- عبد الله الرشدان،نعيم جعنيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**،دار الشروق، عمان، 2006،ط2.

55- عمر محمد التومي الشيباني، **تطور النظريات والأفكار التربوية**، الدار العربية للكتاب ،ليبيا ، ط2.

56- عبدالله عبد الدائم ،**نحو فلسفة تربوية عربية**، مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت (لبنان)،1991.

57- عبد الله محمد عبد الرحمن،**علم اجتماع التربية الحديثة**،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،1998.

58- عبد الله محمد عبد الرحمن، **علم اجتماع المدرسة** ،دار المعرفة الجامعية،مصر،2001.

59- عبد القادر فضيل، **المدرسة الجزائرية حقائق** وإشكالات ،جسور للنشر والتوزيع،الجزائر ، 2009.

60- عدنان يوسف القيوم ، **علم النفس الاجتماعي** ، إثراء للنشر والتوزيع ، عمان (الأردن) ، 2009.

61- فؤاد البهى السيد،سعد عبد الرحمن ،**علم النفس الاجتماعي** ، رؤية معاصرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة 1990.

62- فرانك ويثرو وآخرون ، **إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين** ، تر : محمد نبيل نوفل ، الدار المصرية اللبنانية ، 2008.

63- فاتن محمد عزازي، **تطوير التعليم الثانوي بين الواقع وتحديات المستقبل** ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ،مصر، ط1 ،2008.

64- فضيل دليو وآخرون،**أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**،منشورات جامعة منتوري ،قسنطينة،1999.

65- رافدة الحريري، **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية** ، دار الفكر ، عمان (الأردن) ،2007.

66- رابح خدوسي ،**مذكرات شاهد 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية**،دار الحضارة،الجزائر،2001.

67- شبل بدران ،فاروق البوهي ، **نظم التعليم في دول العالم (تحليل مقارن)** ،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2001.

68- شبل بدران ،حسن البيلاوي،**علم اجتماع التربية المعاصر** ،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،2003،ط2.

69- توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، **المناهج التربوية الحديثة** ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) ، 2000.

70- خولة طالب الابراهيمي،**الجزائريون والمسألة اللغوية**،ترجمة محمد حياتن،دار الحكمة،الجزائر،2007.

71- خليل عبد الرحمن المعايطة،**علم النفس الاجتماعي** ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان(الأردن)،2000.

72- ضياء الدين زاهر ،**كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل** ، منتدى الفكر العربي ، عمان (الأردن) ، 1990.

73- غازي حسين عناية ،**مناهج البحث** ، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،2007.

74-(y.Bertnand) ،ترجمة محمد بوعلاق ،**النظريات التربوية المعاصرة** ،دار الأمان ،الرباط(المغرب)،2007.

<u>رابعا: الكتب باللغة الفرنسية</u>

1- CHAIB Aissa Khaled,**La Legitimite de l'éducation culturelle universelle**, ET-TALEB Edition information.
2- Jacques ATTALI **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur** , Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie –fev- 1998.
3- Khaled Chaib,**PLAIDOYER pour une école créatrice de renaissance**, Musk editions,Alger,2002.

4- Henri Wadier **,La Réforme de l'education n'aura pas lieu**, Robert Laffont ,paris ,1970.

خامسا: المجلات والنشريات

1- **مجلة الباحث الاجتماعي** ، جامعة منتوري، قسنطينة ،العدد 2، (سبتمبر 1999).

2- **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة منتوري قسنطينة، 2008، العدد 30.

3- **مجلة منتدى الأستاذ** ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسنطينة، العدد 1، 2005.

4- **مجلة منتدى الأستاذ** ،المدرسة العليا للأساتذة،قسنطينة(الجزائر)،العدد 2،ماي 2006.

5- **المجلس الأعلى للتربية** ، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي،ملخص الوثيقة القاعدية، الجزائر،مارس 1998.

6- **مجلة الثقافة**،وزارة الثقافة، الجزائر،عدد 78، نوفمبر /ديسمبر1983.

7- **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**،المديرية الفرعية للتوثيق،المدرسة الأساسية المندمجة(عدد خاص)،1996.

8- **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**،16أفريل1976، العدد185،الصادرة عن المديرية العامة للدراسات والبرامج.

9- **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**،منشور رقم 1533 مؤرخ في 11 مارس 1992 يتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي.

10- علي براجل ، اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي (نموذج التجربة الجزائرية) ، سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية الاجتماعية ، دار الغرب ، وهران –الجزائر، 2002.

سادسا: القوانين والمراسيم

1- **أمر رقم 76-35 مؤرخ في 1976.04.16**،الجريدة الرسمية،عدد33،السنة13، 1976.04.23.يتعلق بتنظيم التربية والتكوين.

2- **مرسوم 76-68 مؤرخ في 1976.04.16**،الجريدة الرسمية،عدد33،السنة13، 1976.04.23.يتعلق بمجلس التربية

3- **مرسوم رئاسي رقم 101-2000** مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق 09 مايو 2000،يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.
4- **القانون 08-04** مؤرخ في 2008/01/23المتضمن القانون التوجيهي للتربية،الجريدة الرسمية، عدد (04)، السنة 45.
5- **أمر رقم 69-37** مؤرخ في 6 ربيع الأول عام 1389 الموافق 22 مايو سنة 1969 يتضمن أحداث مركز وطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون.

سابعا: المواقع الإلكترونية

1-http://ar.wikipedia.org/wik.
2-www.infpe.edu.dz
3- www.almarefh.org
4- http://www.alecso.org
5- http://knol.google.com
6- http://www.edreform.com.
7-[1] http://www.sltrib.com/sltrib
8- http://www.education.gouv.fr.
9- http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr
10- *site.iugaza.edu.ps/fajez/files*
11- http://www.amphi.com/~psteffen/fmf/reform.
12- http://www.mext.go.jp/english/org
13- http://www.alwatan.com
14- http://esraa-2009.ahlamountada.com
15- http://www.worldedreform.com
16-**http://www.sakhana.com/index.php**
17- www.pedagogie.edunet.tn/
18- http://arabrenewal.net
19- http://www.utm.rnu.tn
20- http://www.mohe.gov.jo
21- http://www.el-massa.com
22- http://www.chihab.net
23- http://www.m-moudjahidine.dz
24- http://www.ons.dz
25- http://www.mesrs.dz/arabe_mesrs

الملاحق

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

اتجاهات أساتـــذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي في الجزائر
أساتـــذة متوسطات أولادجلال وسيدي خالد نموذجا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية

أخي الأستاذ ... أختي الأستاذة

تحية طيبة وبعد ...

يُشرفني أن أضع بين أيديكم استمارة البحث الميداني ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية والموسومة كما هو موضح في موضوع الدراسة.
نرجو منكم التفضل بالإجابة عليها وذلك بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة.
نأمل أن تكون إجابتكم إسهاما منكم في خدمة البحث العلمي.
وأحيطكم علمًا أن المعلومات المدونة في الاستمارة لا تستعمل إلا في أغراض البحث العلمي.

شكرا على حسن تعاونكم

من إعداد الطالب:
إبراهيم هياق

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
علي بوعنـــاقـــة

السنة الدراسية: 2010/2009

مجال البيانات الشخصية

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- التخصص:

-علوم إنسانية واجتماعية: ☐ -علوم تجريبيـــــــــــة: ☐

3- المؤهل العلمـــــــــي :

- المعهد التكنولوجي للتربية: ☐ - شهادة جامعية: (ليسانس): ☐

- المدرسة العليا للأساتذة: ☐ - ماجستيـــــــــــر: ☐

4- الخبرة المهنيـــــة:

- أقل من 05 سنوات: ☐ - من 05 إلى 10سنوات: ☐

-من 10إلى 15 سنة: ☐ - أكثر من 15 سنة ☐

المجال الأول: الغايات والمبادئ العامة للتربية

رقم	العبـــــــــــــــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	- يعتبر بيان أول نوفمبر منطلقا أساسيا للنظام التربوي الجزائري.					
2	- التعليم المجاني مضمون للجميع تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص .					
3	- يعزز النظام التربوي في ظل الإصلاح لدى المتمدرسين الشعور بالانتماء الوطني .					
4	- يعمل الإصلاح التربوي على تكوين جيل متفاعل مع التطورات العالمية.					
5	- التخطيط التربوي في الإصلاح الجديد يُحقق متطلبات المجتمع.					
6	- الإصلاح التربوي الجديد يحقق مبدأ تكافؤ الفرص شكليا فقط.					
7	- الإصلاح التربوي الجديد لا يعزز الشعور بالانتماء الوطني.					
8	- يجب إعادة النظر في حق التعليم المجاني للجميع.					
9	- الإصلاح التربوي لا يحقق دعائم مجتمع الديمقراطية.					
10	- التخطيط التربوي في الإصلاح الجديد بعيد عن الواقع الاجتماعي					

المجال الثاني: المناهج الدراسية

رقم	العبـــــــــــــــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	- المناهج معدة وفق مداخل منهجية تراعي الأسس المعرفية والنفسية والاجتماعية.					
2	- الأبعاد المتعلقة بالجوانب الثقافية والاجتماعية والبيئية حاضرة بقوة في المناهج الدراسية.					
3	- تحتل اللغة العربية مكانا مرموقا في المناهج الدراسية الجديدة.					
4	- تتضمن المناهج الدراسية الجديدة عدد من الكفاءات تعزز العمل الجماعي.					
5	- اللغات الأجنبية في المناهج الجديدة تحظى بأهمية كبيرة كأداة للوصول إلى المعرفة والتكنولوجيا.					
6	- تتميز المناهج الدراسية الجديدة بعدم مراعاتها للقدرات المختلفة للتلاميذ (معرفيًا، وجدانيًا، حركيًا).					

7	- الاهتمام باللغة العربية في المناهج الجديدة سجل تراجعا ملحوظا .					
8	- المناهج الجديدة لا تنمي عند المتعلم التفكير العلمي .					
9	- تتميز اللغات الأجنبية بكثافة الدروس وصعوبة التفاعل معها.					
10	- المناهج الجديدة ليست لها علاقة بالواقع الاجتماعي للمتعلم.					

المجال الثالث: طرق التدريس وأساليبه

رقم	العبـــــــــــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	- المقاربة بالكفاءات(بيداغوجيا الإدماج)تساهم في تفعيل العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين .					
2	- التعلم النشط المعتمد في الإصلاحات الجديدة يراعي الجوانب المختلفة للمتعلم (معرفيا ، وجدانيا ، حركيا).					
3	- أسلوب التعلم التعاوني يعزز لدى المتعلم القدرة على مجابهة المشكلات.					
4	- الإصلاح التربوي الجديد يمكن الأستاذ من بناء علاقة اجتماعية ناجحة.					
5	- المقاربة بالكفاءات في التدريس ساهمت في تعميق الهوة بين المعلم والمتعلم.					
6	- أسلوب حل المشكلات(الوضعية الإدماجية) أدى لتعقد العملية التعليمية على المعلم والمتعلم.					

المجال الرابع: الامتحانات والتقويم

رقم	العبـــــــــــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	- الإصلاح التربوي الجديد أحدث آليات جديدة لعملية التقويم هادفة وفعالة (تشخيصي ،تكويني ، تحصيلي)					
2	- عملية التقويم الحديث تعزز لدى المتعلم عملية التفاعل الاجتماعي.					
3	- المراقبة المستمرة لأعمال المتعلمين أعطت نتائج جيدة.					
4	-تقويم مهارات المتعلمين في الأداء ،ينمي روح المنافسة لديهم.					
5	- بناء الاختبارات وفق المناهج الجديدة تتطلب جهدا كبيرا .					
6	- المراقبة المستمرة لأعمال التلاميذ ،أثقلت كاهل الأستاذ نظرا للكثافة الطلابية داخل القسم.					

المجال الخامس : تكوين المكونين (الأساتذة)

رقم	العبـــــــــــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	- عملية التكوين المستمر للأساتذة أعدت وفق منهجية محددة من حيث محتوى التكوين وفترته.					
2	- الندوات الداخلية تعزز من قدرات الأساتذة من خلال تبادل الخبرات.					
3	- الإشراف التربوي من خلال الندوات المحلية للمقاطعات تحت إشراف المفتشين أعطت نتائج مثمرة لتفعيل الإصلاح التربوي.					
4	- العلاقة بين المفتشين المكلفين بالعملية والأساتذة علاقة تتميز بالاحترام والثقة المتبادلة.					
5	- يساهم مدراء المتوسطات في العملية التكوينية بشكل فعال من خلال الزيارات التربوية.					
6	- برامج تكوين المكونين ليست في مستوى تطلعات الأساتذة.					
7	- الندوات الداخلية غير فعالة نظرا للإرهاق الذي يعاني منه الأساتذة خلال الأسبوع.					
8	- الندوات المحلية تحت إشراف المفتشين لا تحظى بالرغبة من قبل الأساتذة .					
9	- يمارس المفتشون التربويون مهامهم كمراقبين أمنيين .					
10	- زيارات المدراء للأساتذة إدارية أكثر منها تربوية.					

المحور السادس: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة

رقم	العبـــــــــــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	- يساهم الأولياء بصفتهم أعضاء الجماعة التربوية مباشرة وبشكل فعال في الحياة المدرسية.					
2	- يعتبر دفتر المراسلة وثيقة هامة في علاقة الأولياء بالمدرسة وهو مستغل بشكل فعال.					
3	-تساهم الجمعيات الثقافية والرياضية في تنشيط الحياة الثقافية والرياضية للمدرسة.					
4	- تعاني المدرسة من صعوبة التواصل مع الأولياء وغياب التعاون معها في ما يخص مستقبل أبنائهم.					
5	- دفتر المراسلة كثير من التلاميذ لا يحظرونه إلى المدرسة.					
6	- الحركة الثقافية والرياضية تعاني من عدم وجود أوقات فراغ لممارسة هذه الأنشطة نظرا لكثافة البرامج.					

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

الموضوع: طلب تحكيم

الأستاذ المحترم/.....

تحية طيبة وبعد
يشرفني أن أعلمكم بأني أقوم بدراسة علمية لبناء مقياس **لاتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، ونظرا لخبرتكم وتجربتكم في هذا المجال أرجو منكم التكرم بالمساهمة في تحكيم هذه الأداة.

شكرا على حرصكم وتعاونكم واهتمامكم وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير.

الطالب:
إبراهيم هياق

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
علي بوعناقـــــــــة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة
كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

قسنطينة في 2010/03/03

إلى السيد : مدير التربية لولاية بسكرة

الرقم / 220 / 2010
الموضوع: تقديم تسهيلات

تحية طيبة و بعد ،

في إطار ربط الجامعة بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي، يشرفني أن أطلب من سيادتكم تقديم التسهيلات الممكنة للطالب **ابراهيم هياق** لجمع المعلومات التي تدخل ضمن البحث الذي تقوم به لإعداد مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية المعنونة : ا" اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي / متوسطات أولاد جلال و سدي خالد " تحت إشراف :أ. د/ **علي بوعناقة** .

تقبلـــوا سيادتكـم فائـق الشكـر و التقديـر

رئيـس القسـم

رئيس قسم علم الاجتماع

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة
مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين والتفتيش
/ الأمـــانة/
الرقم: 89 /م ت ت/ 2010

بسكرة في2010/05/17

مـديـــر التربيـــــة
الـــــى

السادة / مـديـري متوسطـــات
- سيـــدي خـالـــد
- أولاد جـــــلال

الموضـــوع: الموافقـة على إجراء بحث(إستبيان)

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء بحث (إستبيان) (إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي)

للطالـــب:

إبراهيـــم هيـــاق

مـــن جامعـــة منتوري قسنطينة قســـم : علـم الإجتمـاع التحضيـــر رسالـــة الماجستيـر على مستـوى المؤسســـة مع تقديم كل المساعدات في حـدود الإمكانيات المتـوفـرة لديكـــم

ع. مـديـر التربيـــة
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

ع . خير الديـن

مؤسسات البحث الميداني

متوسطات أولادجلال

متوسطة للشيخ النعيمي	متوسطة أبي ذر الغفاري	متوسطة ابن طفيل	متوسطة العقيد شعباني
متوسطة بزيط عبد الحميد	متوسطة الرائد روينة محمد (عمار)	متوسطة هاني محمد	متوسطة منيب بولنوار

عبد الحفار مسعى

متوسطات سيدي خالد

متوسطة خالد بن الوليد	متوسطة حمزة (سيد الشهداء)	متوسطة قط عبد القادر	متوسطة هاني عبد الرحمان
متوسطة الحي الشمالي	متوسطة تونسي عبد القادر	متوسطة حي الغرابة	

عبد الرحمان شالة

ملـــــخص

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر نحو الإصـــلاح التربـــوي، من خلال توزيع استبيان مكون من 06 مجالات مصممة وفق مقياس ليكرت الخماسي،وزعت على عيينـــة مكونة من 320 أستاذ للتعليم المتوسط ،وبعد جمع البيانات تم معالجتها بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)،ومن خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيـــاري وتحليـــل التبـــاين ومعامل الارتباط تم التوصل إلى النتائج التالية:

كانت اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر في الاتجـــاه الموجـــب بوســـط حسابي (3.03) وانحراف معياري (0.51).

كان اتجاه الأساتذة موجبا نحو مجالات الاستبيان ماعدا في المجال الثاني (المناهج الدراسية) والـــسادس (الوظيفة الاجتماعية للمدرسية) حيث نسجل اتجاها سالبا.

وجود فروق في الاتجاه بين الأساتذة تعزي لمتغيرات الدراسة:

- الجنس لصالح الإناث: الإناث أكثر ايجابية نحو الإصلاح التربوي من الذكور.
- التخصص لصالح العلوم التجريبية:أساتذة التخصص العلمي أكثر ايجابية نحو الإصلاح التربـــوي من التخصص في العوم الإنسانية والاجتماعية.
- المؤهل العلمي لصالح خريجي الجامعات والمدارس العليا:أصحاب التكوين الجامعي أكثر ايجابيـــة نحو الإصلاح التربوي،من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.
- الخبرة المهنية لصالح من لديهم خبرة من (5-10) سنوات.

وانتهت الدراسة إلى ضرورة القيام بجملة من الإجراءات لتحسين اتجاه الأساتذة نحو الإصـــلاح التربـــوي من خلال الإصغاء الجيد للأساتذة،وعقد الندوات والملتقيات العلميـــة لتكـــوينهم خاصـــة فـــي المقاربـــات البيدغوجية الجديدة(المقاربة بالكفاءات)،إجراء تغييرات على المناهج الدراسية بالتخفيف منهـــا،و تفعيـــل دور المدرسة في علاقاتها مع المجتمع من خلال آليات جديدة وتعزيز منظومة التشريع المدرسي لتواكـــب عملية الإصلاح التربوي .

Résumé

Le but de cette étude est de connaître les tendances des PEM concernant les dernières nouvelles réformes du système éducative en Algérie , par le biais d'un questionnaire composé de six (06)domaines conçu selon l'échelle quinquennale de LIKERT .

Ce questionnaire a été distribué à un échantillon composé de 320 PEM.

L'analyse des données faite après la restitution des questionnaires, et suivent le programme des analyses statistiques (SPSS),et d'après les moyennes calculées et leurs Ecarts- types .

Nous sommes arrivés aux résultas suivants:

- les tendances des PEM vis-à-vis de ces réformes est assez favorables avec un calcul de moyenne (3.03) avec une Ecarts- types de (0.51).

En général les PEM sont d'un tendance assez favorable sur tous les questions posées dans ce questionnaire à l'exception du deuxième chapitre concernant les programmes scolaires et le sixième chapitre concernant le rôle social de l'école.

Ainsi les partagés des PEM sur les réformes tiennent compte des paramètres suivants:

- les PEM de sexe féminin sont plus favorables a ces réformes que ceux de sexe masculin.
- les PEM de formation scientifiques sont plus favorable que ceux de formation en sciences humains et sociale.
- Les PEM issus des universités et de L'ENS sont plus favorable à ces réformes que ceux issus des ITE.
- Les PEM qui ont ancienneté de 5 à 10 ans sont les plus favorable à ces réformes.
- Cette étude à conclu la nécessité d'entreprendre une série de mesures par l'autorité compétente afin d'encourager les enseignants réticents à adopter ces réformes par des journées de consultations ,des journées pédagogiques et séminaires former les enseignants pour l'apprentissage par les compétences changement ou allégement des programmes .

Permettre à l'école de jouer son rôle social par le biais d'autres mécanismes renforcer la législation scolaire pour mener à bien ces réformes.

PEM= professeur d'enseignement moyen

Summary
This study aims at looking, at the trends in educational reform of the middle school teachers in Algeria, through the distributing at questionnaire consisting of 06 areas which are designed according to the scale of the Likert five-degrees, and distributed to (320) middle school teachers.
After being collecting the data was processed by Statistical Package for Science Social (spss), by calculating the arithmetic mean, standard deviation, analysis of variance and correlation coefficient we reached following results:
A Trends of middle school teachers in Algeria towards a reform were positive with arithmetic average (3.03) and a standard deviation (0.51)
Teachers trends were positive except for the second domain (curriculum) and the sixth VI (the social function of school), which recorded a negative trend these differences were to the variables
of the study:
•Sex in favor of females.
•Specialty for the experimental sciences.
•qualifications for graduates of universities and high schools.
•Professional experience for the benefit of (5-10) years, experienced teachers .
The study concluded the need for quick actions to improve the direction of teachers about educational reform through the good listening to teachers, seminars and scientific meetings for their formation especially in the new pedagogical approaches
making changes in the curriculum by reducing its volume and activating the role of the school in relation to the community through the mechanisms, of new legislation and strengthening the school system to keep pace with the process of education reform .