الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية شتمة

قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:02/PG/D/LMD/SOC/17

اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية بالجزائر

- دراسة ميدانية بولاية الجلفة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه LMD في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالب:

بن مشيه بن يحيى

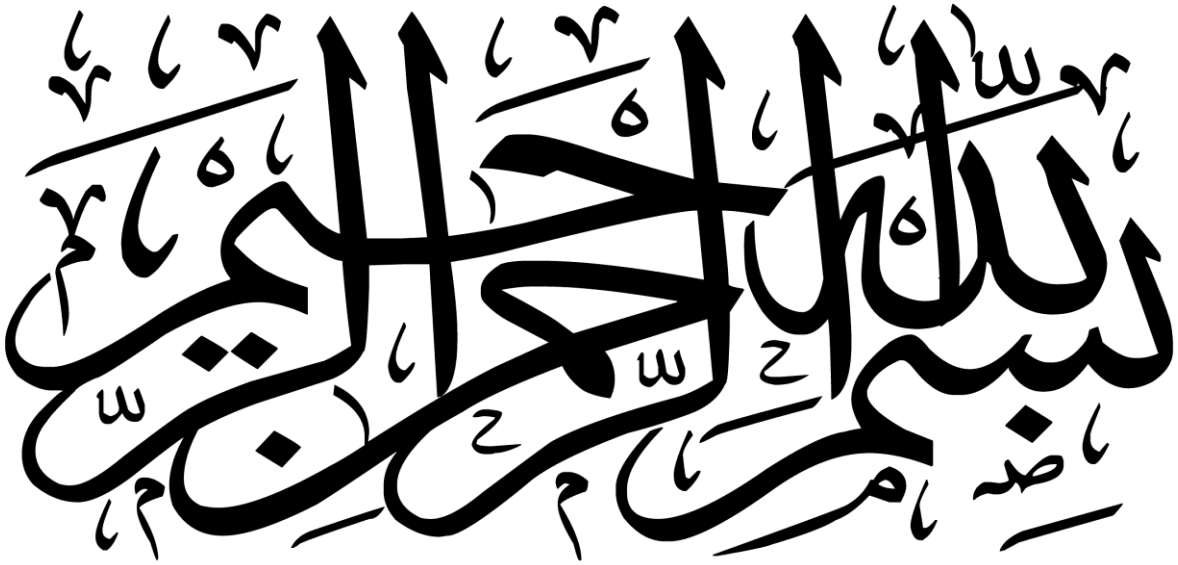
إشراف الأستاذ(ة):

أ.د.يحياوي نجاة

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
01	نورالدين زمام	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
02	نجاة يحياوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفاً ومقرراً
03	هنية حسنى	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	مناقشا
04	صورية فرج الله	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
05	جميلة بن زاف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
06	خديجة لبيهي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021


بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر و التقدير

قال الله تعالى: "وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ" سورة هود الآية رقم 88

الحمدلله كما ينبغي لجلال وجهك العظيم، والصلاة والسلام على اشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين.

أتوجه بالشكر و العرفان لكل من كان له بصمة لإخراج هذه الرسالة على ارض الواقع، في البداية أتقدم بجزيل الشكر و الامتنان لمشرفتي الأستاذ الدكتور نجاة يحياوي، التي أنارتني بعلمها، و إرشاداتها في كل خطوة، وكانت عونا لي لتحدي الصعاب، فجزاها الله خير جزاء.

كما أتوجه بالشكر للأساتذة المحكمين، والمؤسسات التي سهلت لنا البحث بدءا بجامعة محمد خيضر ببسكرة، دون أن أنسى كل أعضاء المكاتب الولائية لنقابات التربية و جمعيات أولياء التلاميذ الذين لم يبخلوا علينا وأجابوا على أسئلة المقابلة الاستطلاعية و الاستبيان.

كما أتقدم بجزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة، وإلى الأساتذة الذين ساهموا في تكويني العلمي بقسم علم الاجتماع.

إهداء

- إلى روح أبي الطاهرة، رحمة الله عليه
- إلى أمي الحبيبة حفظها الله ورعاها وأطال في عمرها
- إلى زوجتي الغالية وسندي في هذه الحياة
- إلى فلذات كبدي: أمير، أنس، وصغيرتي زينب التي كانت تؤنسني بالجلوس معي أثناء إنجاز هذا العمل.
- إلى أخوتي الأعزاء.
- إلى أصدقائي وزملائي.
- إلى كل طالب علم.

إلى كل هؤلاء أهدي لهم هذا العمل المتواضع.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية الأخيرة في المجال القيمي و البيداغوجي و الابستمولوجي (المعرفي)، وهل هذه الاتجاهات هي أقرب إلى الإيجابية أم إلى السلبية؛ وأيضا محاولة الكشف عن مدى مساهمة الشركاء الاجتماعيين في إنجاح هذه الإصلاحات باعتبارها شريكا اجتماعيا أساسيا يطالب دائما بإصلاح المنظومة التربوية باعتبارها فاعلا في التغيير الاجتماعي؛ وأيضا لمعرفة الطرق التي يستعملها الشركاء الاجتماعيين للتأثير في صنع السياسة التعليمية، فكان السؤال العام للدراسة على النحو التالي: ما طبيعة اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية الأخيرة؟

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات، فكان الاستبيان هو الأداة التي جمعنا بها المعلومات و المكون من 03 مجالات مصممة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وزعت على عينة مكونة من 138 نقابي وجمعوي يمثلون أعضاء المكاتب الولائية لنقابات قطاع التربية وجمعيات أولياء التلاميذ، ثم قمنا بتوزيع وتفريغ وتحليل البيانات عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، فكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- ✓ اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد القيمي للإصلاحات التربوية في الجزائر.
- ✓ اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد البيداغوجي للإصلاحات التربوية في الجزائر.
- ✓ اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد الابستمولوجي (المعرفي) للإصلاحات التربوية في الجزائر.

وخلصنا من خلال هذه الدراسة إلى ضرورة القيام بجملة من الإجراءات لتحسين اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية الأخيرة وذلك من خلال إشراكهم في صنع السياسة التعليمية، وإبعاد المدرسة الجزائرية عن الصراعات الإيديولوجية و السياسية، مع مراعاة هذه الإصلاحات لخصوصية وثقافة المجتمع الجزائري.

Study summary:

This study aims to try to reveal the trends of the social partners towards the recent educational reforms in the field of value, pedagogy and epistemology (cognitive), and whether these trends are closer to positive or negative. A basic social always calls for reforming the educational system as an actor in social change. And also to know the ways that the social partners use to influence educational policy-making. The general question of the study was as follows: What is the nature of the social partners' attitudes towards recent educational reforms؟

To achieve the objectives of this study, we used the descriptive approach because it is the most appropriate for such studies. The questionnaire was the tool with which we collected information, and it consisted of 03 fields designed according to the five-year Likert scale. It was distributed to a sample of 138 trade unionists and associations representing members of the state offices of the unions of the education sector and the associations of parents in the Wilayat of Djelfa, then we distributed, unpacked and analyzed the data through the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The results of the study were as follows:

- ✓ The negative attitudes of the social partners towards the value dimension of educational reforms in Algeria.
- ✓ The negative attitudes of the social partners towards the pedagogical dimension of educational reforms in Algeria.
- ✓ The negative attitudes of the social partners towards the epistemological (cognitive) dimension of educational reforms in Algeria.

And we concluded through this study that it is necessary to carry out a set of measures to improve the attitudes of the social partners towards the recent educational reforms by involving them in making educational policy, and keeping the Algerian school away from ideological and political conflicts, taking into account these reforms for the specificity and culture of Algerian society.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير	.....
الإهداء	.....
ملخص الدراسة	.....
فهرس المحتويات	.....
قائمة الجداول	.....
قائمة الأشكال	.....
مقدمة	أ ب ج د
الجانب النظري	
الفصل الأول: **موضوع الدراسة**	
أولا: إشكالية الدراسة	06
ثانيا: فرضيات الدراسة	10
ثالثا: أهمية و أسباب اختيار الدراسة	10
رابعا: أهداف الدراسة	12
خامسا: تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة	13
سابعا: المقاربة النظرية للدراسة	17
ثامنا: الدراسات السابقة	23
الفصل الثاني: **الشركاء الاجتماعيين**	
تمهيد	42
أولا: الشركاء الاجتماعيين	43
1 – الشركاء الاجتماعيين في الجزائر...قراءة تحليلية للمفهوم	43
1 – 1 – نقابات التربية	44
1 –2 – جمعيات أولياء التلاميذ	45
2 – حقوق وواجبات الشركاء الاجتماعيين في النظام التربوي الجزائري	47
2 – 1 – حقوق الشركاء الاجتماعيين في النظام التربوي الجزائري	47

2 – 2 – واجبات الشركاء الاجتماعيين في النظام التربوي الجزائري	49
ثانيا: المراحل التاريخية لتطور العمل النقابي و الجمعوي في الجزائر منذ الاستقلال	51
1 – العمل النقابي قبل التعددية السياسية	51
2 – العمل النقابي و الجمعوي بعد التعددية السياسية	52
2 – 1 – الاتحاد العام للعمال الجزائريين في ظل التعددية	53
2 – 2 – النقابات المستقلة في ظل التعددية	53
3 – 3 – جمعيات أولياء التلاميذ في ظل التعددية	55
ثالثا: علاقة الشركاء الاجتماعيين بالدولة الجزائرية	56
1 – التضييق على الحريات النقابية	57
2 – تفجير النقابات المستقلة و الجمعيات	60
3 – عدم إشراك النقابات المستقلة في اللقاءات الثنائية و الثلاثية	61
رابعا: الأساليب التي يستخدمها الشركاء الاجتماعيون لتحقيق المطالب	63
1 – التفاوض الجماعي	63
2 – الإضراب عن العمل	65
3 – الوساطة بالتوفيق و التحكيم	67
خلاصة الفصل	68
الفصل الثالث: **الإصلاح التربوي في الجزائر**	
تمهيد	70
أولا : مفهوم الإصلاح التربوي وبعض المفاهيم المقاربة	71
1 – مفهوم الإصلاح التربوي	71
1 – 2 – مفهوم الإصلاح التربوي في ظل الأزمة التربوية التي تعيشها دول العالم الثالث والوطن العربي	76
1 – 3 – الإصلاح التربوي في الجزائر	77
1 – 4 – بعض المفاهيم المقاربة لمفهوم الإصلاح التربوي	78
ثانيا: المحطات الكبرى للإصلاح التربوي في الجزائر	81
1 – المحطة الأولى: التعليم بعد الاستقلال (1962 – 1976)	81

1 – 1 – إصلاح سنة 1969	82
2 – المحطة الثانية: إصدار أمرية 35/76 وإقامة المدرسة الأساسية (1976 – 2001)	83
2 – 1 – إصلاح التعليم وتنصيب المدرسة الأساسية	84
2 – 2 – تعريف المدرسة الأساسية	84
2 – 3 – خصائص وأهداف المدرسة الأساسية	85
2 – 4 – الانتقادات التي تعرضت لها هذه الإصلاحات	87
2 – 5 – صعوبات المدرسة الأساسية ومحاولات تعديلها بعد سنة 1990	88
2 – 6 – تجربة المجلس الأعلى للتربية 1996 في الإصلاح التربوي	89
3 – المحطة الثالثة: الإصلاح التربوي الجديد سنة 2001	89
3 – 1 – السياق العام لتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2001	90
3 – 2 – تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة2001 وإطارها المرجعي	92
3 – 3 – إنشاء وتنصيب اللجنة الوطنية للمناهج	99
3 – 4 – الإجراءات التي جاءت بها إصلاحات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2001	103
3 – 5 – الانتقادات التي تعرضت لها هذه الإصلاحات	104
3 – 6 – إصدار القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08 – 04 سنة 2008	107
3 – 7 – إعادة كتابة المناهج سنة 2016 (مناهج الجيل الثاني)	109
3 – 8 – الانتقادات الموجهة إلى مناهج الجيل الثاني	112
خلاصة الفصل	114
الفصل الرابع: **صنع السياسة التعليمية**	
تمهيد:	116
أولا: السياسة التعليمية...دراسة تحليلية للمفهوم:	117
ثانيا: – المؤسسات الرسمية والغير رسمية المساهمة في صنع السياسة التعليمية:	119

1 – المؤسسات الرسمية	119
2 – المؤسسات غير الرسمية	121
ثالثا: دور الشركاء الاجتماعيين في صنع السياسة التعليمية	124
1 – الاستشارة أثناء صنع السياسة التعليمية	124
2 – تقديم مقترحات للسياسة التعليمية	124
3 – التعديل من السياسات القائمة	125
رابعا: نماذج لاتجاهات السياسة التعليمية بين الادارة المركزية واللامركزية في بعض دول العالم	125
1 – في الدول الليبرالية الرأسمالية	129
2– في الدول الشمولية	138
3 – في الدول العربية	141
خلاصة الفصل	147
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: **الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**	
تمهيد	149
أولا: الدراسة الاستطلاعية	150
1 – عينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية	150
1 – 1 – عينة الدراسة الاستطلاعية	150
1 – 2 – اجراءات الدراسة الاستطلاعية	150
2 – عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية	151
ثانيا: مجالات الدراسة	152
ثالثا: المنهج المتبع في الدراسة	157
رابعا: الأدوات المستخدمة في جمع البيانات	158
خامسا: عينة الدراسة	166
سادسا: المعالجة الإحصائية و أساليبها	168
خلاصة الفصل	170

الفصل السادس عرض و تحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجه	
تمهيد	172
أولا: عرض وتحليل الدراسة	173
1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	173
2 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	201
3 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	227
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة	251
1 – مناقشة نتائج الفرضية الأولى	251
2 – مناقشة نتائج الفرضية الثانية	255
3 – مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	259
ثالثا: الاستنتاج العام	263
خلاصة الفصل	265
خاتمة	267
قائمة المراجع	271
قائمة الملاحق	283

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أسماء نقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ التي شملها المجال المكاني و البشري لدراستنا، مع توضيح عدد الذكور و الإناث لكل نقابة وجمعية، ونسبة هذه الأخيرة للعدد الكلي لكل نقابة و جمعية	155
02	توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	156
03	أسماء المحكمين و الجامعات التي ينتمون إليها	162
04	توزيع قيم البنود المحذوفة لتحسين قوة الارتباط (ألفا كرونباخ)	163
05	معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات	165
06	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أعطت للإسلام المكانة التي يستحقها كدين وثقافة وحضارة	173
07	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية في جميع الأطوار كافي	175
08	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة عززت من مكانة اللغة العربية كلغة وحضارة وثقافة	177
09	يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة اللغة العربية في جميع الأطوار كافي	179
10	يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما للغة الأمازيغية كلغة وكثقافة وكتراث	181
11	يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي للغة الامازيغية في جميع الأطوار كافي	183
12	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة أولت الإصلاحات التربوية الأخيرة اهتماما أساسيا لمفهوم المواطنة باعتمادها في المناهج الجديدة عبر المراحل التعليمية	185
13	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التربية المدنية	187

	في جميع الأطوار كافي	
14	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما لتاريخ الجزائر	189
15	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التاريخ في جميع الأطوار كافي	191
16	يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة ساهمت في زرع ثقافة تقبل الأخر (أي تدعو إلى انتهاج الحوار و التعايش السلمي مع الأخرين)	193
17	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة عملت على إدراج التكنولوجيا العلمية منذ السنوات الأولى للمسار الدراسي	195
18	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة تدعم تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ	197
19	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت عناية بالفئات الخاصة (معاقين، موهوبين...)	199
20	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها الإصلاحات التربوية الأخيرة تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي	201
21	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على العمل الجماعي تقلص من الفروق الفردية بين التلاميذ	203
22	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المقررات المدرسية في المناهج الجديدة مسايرة المقررة وغير كثيفة للفترة الزمنية	205
23	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يعيق أشكال العمل الجماعي الذي يتطلبه التدريس بالمقاربة بالكفاءات	207
24	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة ألاحظ توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية الإيضاحية الضرورية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات	209
25	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة نقص المدارس العليا للأساتذة وإغلاق المعاهد التكنولوجية اثر سلبا على تكوين الأساتذة	211
26	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التوظيف المباشر للأساتذة يؤثر سلبا	213

	على أداء الأستاذ وكفاءته في مجال التدريس	
27	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التكوين المستمر للأساتذة كافي وناجع	215
28	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة صعوبة تعديل السلوك المكتسب منذ سنين لأغلبية الأساتذة يعيق عملية التكوين على المقاربة بالكفاءات	217
29	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة وجود مجموعة من الأخطاء في الكتاب المدرسي يؤدي إلى خلط المفاهيم لدى المتعلمين	219
30	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة عدم توافق عناصر المنهاج مع محتويات الكتاب المدرسي في بعض الدروس يعرقل سير العملية التعليمية	221
31	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الامتحانات الاستدراكية لكل الأطوار لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي	223
32	يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التقويم في المناهج الجديدة يحقق نتائج أفضل	225
33	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المحتويات التعليمية في المناهج الجديدة تتجنب تكديس المعارف	227
34	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تراعي التوزيع المتدرج للمحتويات التعليمية	229
35	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تراعي المستوى المعرفي للمتعلم في بناء المعارف الجديدة	231
36	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المضمون المعرفي للمناهج الجديدة مستمد من الواقع المعيشي للمتعلمين	233
37	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة هناك صعوبات مفاهيمية تتعلق بالمصطلحات والمفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات يصطدم بها التلاميذ و الأساتذة (غموض في مفاهيم المناهج الجديدة)	235
38	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الأنشطة في المناهج الجديدة تساهم في بناء و تنمية الكفاءات	237
39	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الانسجام الخاص بالمادة عبر	239

	الأطوار يوفق بين مراحل النمو النفسي للمتعلم	
40	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة بنيت على اسس علمية (نفسية، معرفية، اجتماعية)	241
41	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة بنيت وفق التنظيم المنطقي للمعارف	243
42	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديد تراعي الانسجام بين مختلف المراحل التعليمية	245
43	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تتسم بالانسجام المعرفي بين المواد الدراسية	245
44	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة هناك تشارك وتقاطع بين مختلف المواد	249
45	دلالة الفروق بين الشركاء الاجتماعيين في اتجاهاتهم نحو البعد القيمي للدراسة.	252
46	قيمة معامل الارتباط بين اتجاهات النقابات والإصلاحات الخاصة بالبعد القيمي.	254
47	دلالة الفروق بين الشركاء الاجتماعيين في اتجاهاتها نحو البعد البيداغوجي للدراسة.	256
48	قيمة معامل الارتباط بين اتجاهات الشركاء الاجتماعيين والإصلاحات الخاصة بالبعد القيمي.	258
49	دلالة الفروق بين الشركاء الاجتماعيين في اتجاهاتها نحو البعد الابستمولوجي (المعرفي) للدراسة.	260
50	قيمة معامل الارتباط بين اتجاهات الشركاء الاجتماعيين والإصلاحات الخاصة بالبعد الابستمولوجي (المعرفي).	252

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أعطت للإسلام المكانة التي يستحقها كدين وثقافة وحضارة	174
02	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية في جميع الأطوار كافي	176
03	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة عززت من مكانة اللغة العربية كلغة وحضارة وثقافة	178
04	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة اللغة العربية في جميع الأطوار كافي	180
05	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما للغة الأمازيغية كلغة وكثقافة وكتراث	182
06	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي للغة الامازيغية في جميع الأطوار كافي	184
07	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي للغة الامازيغية في جميع الأطوار كافي	186
08	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التربية المدنية في جميع الأطوار كافي	188
09	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما لتاريخ الجزائر	190
10	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التاريخ في جميع الأطوار كافي	192
11	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة ساهمت في زرع ثقافة تقبل الأخر (أي تدعو إلى انتهاج الحوار و التعايش السلمي مع الأخرين)	194
12	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة عملت على إدراج التكنولوجيا العلمية منذ السنوات الأولى للمسار الدراسي	196

13	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة تدعم تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ	198
14	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت عناية بالفئات الخاصة (معاقين، موهوبين...)	200
15	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها الإصلاحات التربوية الأخيرة تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي	202
16	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على العمل الجماعي تقلص من الفروق الفردية بين التلاميذ	204
17	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المقررات المدرسية في المناهج الجديدة مسايرة للفترة الزمنية المقررة وغير كثيفة	206
18	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يعيق أشكال العمل الجماعي الذي يتطلبه التدريس بالمقاربة بالكفاءات	208
19	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة ألاحظ توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية الإيضاحية الضرورية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات	210
20	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة نقص المدارس العليا للأساتذة وإغلاق المعاهد التكنولوجية اثر سلبا على تكوين الأساتذة	212
21	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التوظيف المباشر للأساتذة يؤثر سلبا على أداء الأستاذ وكفاءته في مجال التدريس	214
22	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التكوين المستمر للأساتذة كافي وناجع	216
23	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة صعوبة تعديل السلوك المكتسب منذ سنين لأغلبية الأساتذة يعيق عملية التكوين على المقاربة بالكفاءات	218
24	يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة وجود مجموعة من الأخطاء في الكتاب المدرسي يؤدي إلى خلط المفاهيم لدى المتعلمين	220
25	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة عدم توافق عناصر المنهاج مع محتويات الكتاب المدرسي في بعض الدروس يعرقل سير العملية التعليمية.	222

26	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الامتحانات الاستدراكية لكل الأطوار لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي	224
27	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التقويم في المناهج الجديدة يحقق نتائج أفضل	226
28	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المحتويات التعليمية في المناهج الجديدة تتجنب تكديس المعارف	228
29	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تراعي التوزيع المتدرج للمحتويات التعليمية	230
30	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تراعي المستوى المعرفي للمتعلم في بناء المعارف الجديدة	232
31	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المضمون المعرفي للمناهج الجديدة مستمد من الواقع المعيشي للمتعلمين	234
32	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة هناك صعوبات مفاهيمية تتعلق بالمصطلحات والمفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات يصطدم بها التلاميذ و الأساتذة (غموض في مفاهيم المناهج الجديدة)	236
33	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الأنشطة في المناهج الجديدة تساهم في بناء و تنمية الكفاءات	238
34	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الانسجام الخاص بالمادة عبر الأطوار يوفق بين مراحل النمو النفسي للمتعلم	240
35	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة بنيت على أسس علمية (نفسية، معرفية، اجتماعية)	242
36	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة بنيت وفق التنظيم المنطقي للمعارف	244
37	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديد تراعي الانسجام بين مختلف المراحل التعليمية	246
38	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تتسم بالانسجام المعرفي بين المواد الدراسية	248

39	توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة هناك تشارك وتقاطع بين مختلف المواد	250

مُقـــدمـــة

مقدمة:

لقد واجهت الأنظمة التربوية في العالم منذ منتصف القرن الماضي العديد من التحديات المعرفية والتكنولوجية والثقافية، فجاءت الإصلاحات التربوية التي باشرتها العديد من الدول كردة فعل لمواجهة هذه التحديات ومنحها القدرة على مواكبة التطورات العالمية الحاصلة؛ فالمدرسة لم تعد معزولة عن سياقها الحضاري الراهن وعن التحولات العلمية العميقة التي أصبح يعيشها العالم؛ إلا أن هذه الأنظمة واجهت عدة إشكالات من بينها الهوة الموجودة بين المدرسة والمجتمع والتي أدت لعدم مواكبة هذه التغيرات المتسارعة، لذا عملت هذه الدول على إشراك الكثير من فعاليات المجتمع كالشركاء الاجتماعيين في صنع السياسة التعليمية لسد هذه الهوة. مما أدى إلى نجاح الكثير من الدول بذلك في الرقي بالتربية والتعليم ككندا والهند، وهذا ما توصلت له الدراسات السابقة الأجنبية المذكورة في دراستنا.

أما في بلدان العالم الثالث و الوطن العربي تتعاظم الهوة الموجودة بين المدرسة و المجتمع نتيجة الاستعمار الذي مرت به، والتي أدت إلى تخلف وقصور منظوماتها التربوية و تقهقر التعليم بها بسبب ما تشهده من صراع إيديولوجي ومحاولة فرض النموذج الغربي على هذه البلدان في إطار العولمة خاصة بعد أحداث 11 سبتمبر 2001 بأمريكا؛ وأيضا محاولة تغييب المجتمع المدني كالشركاء الاجتماعيين للمشاركة في رسم السياسات التعليمية لاعتبارات سياسية وثقافية، وهذا ما توصلت له الدراسات السابقة العربية المذكورة في دراستنا.

وفي الجزائر فقد تأثر النظام التربوي بسبب السياسة الاستعمارية المنتهجة التي هدفت للقضاء على ثوابت الشعب الجزائري، لذلك فقدت باشرت الدولة بعد الاستقلال عدة إصلاحات تربوية، فجاءت أمرية 16 أفريل 1976 بنصوص ومحتويات تعتمد على جزأرة التعليم و تعريبه ومجانيته وديمقراطيته وإجباريته؛ إلا أن هذه الإصلاحات عرفت الكثير من الأخطاء و الاختلالات في الجانب المعرفي والمنهجي، ويرجع ذلك بسبب الانفراد في صنع السياسة التعليمية وغياب المجتمع المدني المستقل، لأن الجزائر كانت في ظل النظام الاشتراكي والأحادية الحزبية والتي لا تسمح إلا للمنظمات الجماهيرية التابعة لحزب جبهة التحرير الحاكم بالتواجد كنقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين UGTA.

وفي بداية الألفية الثالثة (عام 2001) شرعت الجزائر في إحداث إصلاحات تربوية شاملة في ظل التعددية السياسية، سعت من خلالها إلى تحديث وتطوير نظامها التربوي وفق مستجدات المجال البيداغوجي والعلمي ورغبتها في مواكبة التطور التكنولوجي والعلمي، واللحاق بالركب الحضاري في ظل ثورة العولمة، إلا أن هذه الإصلاحات التربوية لم تحقق النتائج المرجوة، ففي التقرير السنوي للرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان لسنة 2018 والذي صدر بمناسبة عيد العلم المصادف لـ 16 أفريل الذي عرضته الشروق أونلاين، والذي يقول فيه أن الإصلاحات التربوية فشلت، على الرغم من أن الجزائر تحتل مراتب متقدمة بين الدول العربية من حيث إجمالي الإنفاق العام على قطاع التربية والتعليم بميزانية تفوق 700 مليار دينار، إلا أنها تتواجد في مراتب متأخرة، مشيرة إلى التقرير الصادر عن منظمة "اليونسيكو" لسنة 2017 الذي صنف الجزائر في المرتبة 119 عالميا من بين 140 دولة عربية وأجنبية، من حيث جودة التعليم.

ويرجع فشل الإصلاحات التربوية الأخيرة لعدة أسباب نذكر من بينها تغييب الشركاء الاجتماعيين، والصراع الإيديولوجي بين النخب المفرنسة والنخب المعربة الذي ترجع جذوره للأيام الأولى للاستقلال، ومحاولة هيمنة التيار المفرنس على المدرسة من خلال القيام بإصلاحات تربوية تسمح بعلمانة التعليم وإعادة إنتاج الثقافة المهيمنة بعيدة عن قيم ومعتقدات المجتمع الجزائري؛ فأغلبية الشركاء الاجتماعيين باعتبارهم فاعلين في قطاع التربية لم يقبلوا بالكثير من هذه الإصلاحات، وتم التعبير عن ذلك بالاحتجاجات والإضرابات. فحسب عبد العالي دبلة فإن: "عودة الفاعل يتيح لنا التحرر من كل وصاية أو تبعية لأية جهة فكرية كانت أو عقائدية إنه يتيح لنا الاختلاف، يتيح لنا التعبير عن آرائنا وأفكارنا بكل حرية وبدون وصاية، يتيح لنا أن نندمج في هذا العالم ونحن نحافظ على خصوصيتنا فلن يكون هناك تعارض طالما واعون بذلك".

وترجع أسباب اختيار الباحث لمشكلة البحث لانشغال الرأي العام الوطني بالإصلاحات التربوية الجارية لحد الأن، إضافة للانتقادات التي تتعرض لها هذه الإصلاحات من قبل الخبراء والمختصين في قطاع التربية، ومن قبل الشركاء الاجتماعيين من نقابات وجمعيات أولياء التلاميذ؛ وجاءت أيضا هذه الدراسة للمساهمة في توضيح موقف الشركاء الاجتماعيين من الإصلاحات التربوية ومعرفة بعض الأسباب التي أدت لعدم تحقيق هذه الإصلاحات لجزء من أهدافها، ومحاولة منه لتغطية هذا

النقص الموجود من جهة، ولإثراء البحث العلمي وإعطاء فرصة للباحثين باعتمادها كدراسة سابقة من جهة أخرى، بالإضافة إلى التراكم المعرفي الذي يفتح آفاق جديدة للدارسين والمهتمين بالحقل المعرفي.

بناءً على هذا الطرح قمنا بتقسيم دراستنا هذه إلى ستة فصول، حيث تناولنا في **الفصل الأول** موضوع الدراسة، وتم فيه تحديد إشكالية الدراسة، وصياغة الفرضيات، بالإضافة إلى التطرق لأهمية الدراسة وأسباب اختيارها، وأهداف الدراسة، ثم تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة، ثم تطرقنا للمقاربة النظرية للدراسة، وفي الأخير قمنا باستعراض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

وتناولنا في **الفصل الثاني** الشركاء الاجتماعيين في الجزائر، حيث قدمنا قراءة تحليلية لمفهوم الشركاء الاجتماعيين، ثم تطرقنا لحقوقهم وواجباتهم في النظام التربوي الجزائري، ثم عرضنا المراحل التاريخية لتطور العمل النقابي والجمعوي منذ الاستقلال، كما قمنا بإظهار علاقة هؤلاء الشركاء بالدولة الجزائرية، ثم تطرقنا للأساليب التي يستخدمونها لتحقيق مطالبهم.

أما **الفصل الثالث**، فقد تم التطرق فيه لمفهوم الإصلاح التربوي و المفاهيم المقاربة، وذكر أهم المحطات الكبرى التي مر بها الإصلاح التربوي بالجزائر بدءا بالمحطة الأولى التي امتدت من الاستقلال لغاية صدور أمرية 35/76 سنة 1976، ثم المحطة الثانية التي امتدت من سنة 1976 إلى غاية تنصيب اللجنة الوطنية بإصلاحات التربوية سنة 2001، ثم المحطة الثالثة من تنصيب هذه الأخيرة لغاية اليوم وتضمنت إصدار القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 سنة 2008 وإعادة كتابة مناهج الجيل الثاني2016.

وتناولنا في **الفصل الرابع** صنع السياسة التعليمية، حيث قدمنا قراءة تحليلية لمفهوم السياسة التعليمية، ثم تطرقنا للمؤسسات الرسمية والغير رسمية المساهمة في صنع السياسة التعليمية، ثم عرجنا على دور الشركاء الاجتماعيين في صنع هذه السياسة، وفي الأخير تطرقنا لنماذج خاصة باتجاهات السياسة التعليمية بين الإدارة المركزية واللامركزية في بعض دول العالم.

أما **الفصل الخامس** فقد خصصناه للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وفيه تم التعرض للدراسة الاستطلاعية حيث تم التفصيل في عينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، ثم تطرقنا لمجالات

الدراسة، وبعدها حددنا المنهج المتبع الذي رأينا أنه الأنسب لدراستنا، لنتطرق بعد ذلك للأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والعينة، وأخيرا المعالجة الإحصائية وأساليبها.

أما **الفصل السادس** فخصص لتحليل نتائج الدراسة المتعلقة بمحاور الفرضيات المدروسة، ثم مناقشة النتائج، وفي الأخير خلصنا إلى النتائج العامة للدراسة.

واختتمنا دراستنا بخاتمة فقائمة المراجع ثم الملاحق التي رأيناها ضرورية.

الفصل الأول

موضوع الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة:

تولي دول العالم اهتماما بالغاً بالتربية باعتبارها عاملا أساسيا للاستثمار في الرأسمال البشري وأداة فعالة للتنمية الشاملة للمجتمع وذلك من خلال تزويده بالكفاءات المؤهلة التي تساهم في بنائه وازدهاره وتحافظ على عناصر هويته، فالتربية قاعدة متينة لتكوين الأجيال المشبعة بروح الانتماء الحضاري والمتفتحة على روح العصر ومتطلباته، لذلك عمدت هذه الدول على إصلاح منظوماتها التربوية وتطويرها بغية مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي ومسايرة ثورة العولمة. حيث خصصت لها المال و الجهد وأعدت الخبراء والمختصين. وبما أن الإصلاح التربوي ينطلق من السياسة التعليمية المنتهجة لأي دولة، فنجاح صنع هذه السياسة يؤدي حتما إلى نجاح الإصلاح التربوي والذي ينعكس بالإيجاب على مخرجات التعليم و البلد ككل. ويتطلب تخطيط سياسة تعليمية تتسم بالاستقرار والثبات، وتقوم على مقومات علمية أصيلة، وتعتبر عملية رسم السياسة التعليمية من أهم متطلبات التخطيط والتطور لجميع الدول ومصدر رئيسي في إعداد وتنمية وتعليم الموارد البشرية المؤهلة في جميع المجالات التي يحتاجها المجتمع لتحقيق الرخاء والتطور في مختلف مناحي الحياة.

رغم ما يعترى الإصلاح التربوي من مشكلات باعتبار المدرسة كحقل للصراع الاجتماعي، وتحولها إلى موضوع للتنافس بين مختلف القوى الاجتماعية، لاحتكار امتيازاتها والاستفادة منها أولا، واستثمارها ثانيا، كوسيلة أساسية للصراع حول السلطة السياسية وفرض الهيمنة الثقافية و السياسية لأيديولوجية ما، ولذلك يعتبر بيير بورديو أن أي نشاط تربوي (كالإصلاحات التربوية) هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين.

وتدعم منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والعلم و الثقافة (اليونيسكو UNESCO) وبمشاركة منظمات المجتمع المدني دول العالم إصلاح التعليم خاصة الدول النامية من أجل زيادة أداء النظم التعليمية وتلاؤمها مع الواقع ومتطلبات العصر باعتبار التعليم ألية للاستثمار في المستقبل.

فالدول المتطورة هي التي تجعل من الإصلاح التربوي مشروع يشارك فيه الجميع، لإدراك تلك الدول لأهمية مشاركة منظمات المجتمع المدني في عملية التنمية والتطور التربوي، وهذا من خلال المشاركة الفاعلة وإتاحة الفرصة الحقيقية لأفراد المجتمع ومؤسساته من نقابات وجمعيات في الإصلاحات التربوية، باعتبارها حركات اجتماعية تعمل على إحداث التغيير داخل المجتمع. فحسب

آلان تورين فإن دور الحركات الاجتماعية لا يتوقف عند الجانب الاجتماعي بل يصل إلى الغاية السياسية، باعتبارها فاعلا تاريخيا في القدرة على الإنتاج داخل المجتمع.

وعانت معظم الدول العربية من هيمنة الاستعمار الغربي في نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر الذي عطل تنميتها وكان سبب في تخلفها وتفشي الجهل والأمية بها، ومع بداية حركات التحرر والاستقلال، شهد تطور التربية والتعليم في هذه الدول العديد من المعوقات كتخلف المناهج الدراسية والتبعية للخارج، ولذلك سعت هذه الدول جاهدة لمواجهة هذه السلبيات بانتهاج سياسة تعليمية بما يتوافق ومقوماتها الوطنية فاتجهت إلى إصلاح منظوماتها التربوية.

وتأثرت منظمات المجتمع المدني في المنطقة العربية من سياسة التسيير المركزي التي انتهجتها الكثير من الدول العربية بعد الاستقلال مما عطل مشاركة هذه الأخيرة في الحياة العامة للمجتمع والمساهمة في بناءه، ومنها المشاركة في صنع السياسة التعليمية، بسبب خضوعها لسلطة الدولة، رغم أن العديد من هذه المنظمات ولدت في زمن الاستعمار وساهمت في الاستقلال، وقوبلت كل محاولات المجتمع تنظيم نفسه في منظمات و جمعيات خارج فلك السلطة بالقمع والسجن. إلا أنه في نهاية القرن العشرين ونتيجة للعولمة التي أسهمت في رفع مستوى الوعي و الشعور بالمواطنة، اتجهت الكثير من الدول العربية إلى تبني الديمقراطية والتحول من النظام الاشتراكي إلى النظام الرأسمالي الليبرالي، مما أدى إلى ظهور منظمات مجتمع مدني قوية وفعالة ومستقلة عن سلطة الدولة.

وتعمل المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم (ألكسو ALECSO) على التصدي لمشكلات التنمية والارتقاء بواقع التربية في الدول العربية وتحديث مضامينها وتكوين العاملين بها تماشيا مع روح الحضارة العربية الإسلامية، كالاهتمام باللغة العربية وذلك بتطوير مناهجها وطرق تدريسها، وتعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقريب بين الأنظمة التربوية بين الدول العربية والاستفادة من النماذج العالمية، وتفعيل العمل العربي المشترك في ميدان التربية والتعليم.

وسعت الجزائر على غرار الكثير من الدول على إصلاح النظام التربوي في المجال القيمي والبيداغوجي والمعرفي بعد الاستقلال، كالاهتمام بمواد الهوية الوطنية وتبني الخطاب المدرسي الأصيل الذي يثمن القيم التقليدية، مع التأكيد على وضع طرائق تدريس تراعي واقع المدرسة الجزائرية، ووضع مناهج تربوية تحوى مضمون معرفي ومحتوى تعليمي مستمد من الواقع المعيشي للمتعلمين،

إلا أن الإصلاحات الأخيرة التي أجريت في بداية الألفية (عام 2001) لم تمر دون ردود أفعال مساندة وأخرى معارضة، في ظل وجود نخبتين في المجتمع الجزائري، نخبة تمثل التيار المعرب ونخبة أخرى تمثل التيار المفرنس، حيث تعمل كل نخبة على أن تؤثر على المدرسة لكي تعيد إنتاج أيديولوجيتها من خلال تربية التلاميذ على المناهج التي تسعى جاهدة لفرضها. فمنذ بدء عمل لجنة بن زاغو كثر الجدال واشتد الصراع بين الأصوات المعارضة لسياسة هذه الإصلاحات والأصوات المساندة لها، بين نخبة مفرنسة مهيمنة على دواليب السلطة وتمثل ثلثي اللجنة حسب عضو اللجنة رابح خدوسي، ونخب معربة مهيمن عليها تمثل ثلث اللجنة؛ وتتهم النخبة المفرنسة المدرسة الأساسية بأنها مصدر لتخريج الإرهابيين لأن مناهجها ذات طابع ديني وتعتمد اللغة العربية في التدريس التي لم تعد تستطيع مواكبة التطور الحاصل في العلوم والتكنولوجيا حسب تصورها، وتدافع عن اللغة الفرنسية في التدريس باعتبارها مصدرا للحداثة والتنوير ولغة العلوم والتكنولوجيا وأنها الأقرب للمجتمع الجزائري بحكم القرب الجغرافي والعلاقات التاريخية، وإتهام معارضيهم بأنهم صاروا في موقع المقاومة لكل انفتاح وإصلاح؛ ونخبة معربة مشبعة بالفكر العربي الإسلامي تدافع عن المدرسة أصيلة ومتفتحة، ترى أن المتباكين على أطلال المدرسة المنكوبة يدفعون بها إلى الانسلاخ عن ثوابت الأمة باسم العصرنة والحداثة.

بعد ظهور نتائج اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية برئاسة علي بن زاغو وعرض الخطوط الرئيسية لها، تعرضت لانتقادات لاذعة من عدة الأطراف كالأحزاب السياسية وفعاليات المجتمع المدني من بينهم جزء كبير من الشركاء الاجتماعيين (نقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ)، أولا لعدم إشراكها في هذه الإصلاحات، وثانيا تحفظها على الكثير من هذه الإصلاحات.

وباعتبار أن الإصلاح التربوي هو نتاج السياسة التعليمية المنتهجة من طرف الدولة الجزائرية التي تحتل موقعا هاما في إعدادها ورسمها والتخطيط، وذلك لاعتمادها النظام المركزي في التسيير، فالقانون الجزائري لا يلزم المشرعين بإشراك المجتمع المدني في رسم السياسة العامة للدولة، فلا يتجاوز دور الشركاء الاجتماعيين في صنع السياسة التعليمية الاستشارة، لكن لهم الحق في تقديم مقترحات تتعلق ببعض السياسات التعليمية المنتهجة أو التدخل في عملية صنعها بهدف تعديلها بشكل يتلاءم مع أهدافها ومطالبها، ومن الطرق التي يستخدمها الشركاء الاجتماعيين للتأثير على السلطات

في صنع هذه السياسة شكل الإقناع كالمفاوضات وقد تتخذ شكل الإرغام والضغط كالإضراب عن العمل في حال فشل التفاوض في تحقيق المطالب.

ولذلك فدراستنا تتمحور حول الاطلاع على اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية، فالاتجاهات إذا كانت إيجابية يكون لها بالغ الأثر الإيجابي نحو عملية الإصلاح التربوي والمساعدة في نجاحها، أما إذا كانت سلبية فان الإقبال على عملية الإصلاح التربوي يشوبها التردد وعدم الحماس وقلة الفعالية وأحيانا العمل في الاتجاه المعاكس لها.

فدراسة الاتجاه تكتسي أهمية بالغة في العلوم الاجتماعية وذلك من خلال دراسة اتجاهات الفاعلين في تسليط الضوء على الموضوع المدروس بكل حيثياته، فالاتجاهات النفسية و الاجتماعية تمثل الدافع و المحرك للفرد، لتبني اتجاه معين وعلى ضوء هذا الاتجاه كان سلبا أو إيجابا تكون ردود الفرد تجاه هذا الموضوع.

هذا ما دفع بنا إلى إثارة الإشكالية التالية حول الاتجاهات التي يتبناها الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية في الجزائر، وهي كالآتي:

ما طبيعة اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاح التربوي في الجزائر؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

الفرضية العامة: اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو الإصلاحات التربوية في الجزائر.

الفرضيات الجزئية:

- **الفرضية الجزئية 01:** اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد القيمي للإصلاحات التربوية في الجزائر.
- **الفرضية الجزئية 02:** اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد البيداغوجي للإصلاحات التربوية في الجزائر.
- **الفرضية الجزئية 03:** اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد المعرفي للإصلاحات التربوية في الجزائر.

ثالثا: أهمية و أسباب اختيار الدراسة

1 – أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تحديد اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو عملية الإصلاح التربوي والاستفادة من هذا المواقف والآراء التي يبديها الشركاء الاجتماعيين بالقبول أو الرفض أو الحياد في تحسين الظروف المحيطة بالعملية، رغبة في المساعدة على إتمام نجاحها، في ظل الصراع الإيديولوجي الذي يرهن مصير المدرسة الجزائرية؛ وإثراء مجال البحث التربوي في مجال الاتجاهات نحو الإصلاح التربوي لأهل الاختصاص للاستفادة من نتائج الدراسة.

2 – أسباب الدراسة:

أ – الأسباب الذاتية:

ترجع الأسباب الذاتية لاختيارنا موضوع البحث كما يأتي:

1 – اطلاعنا الشخصي على الموضوع نظريا بقراءتنا لبعض الكتب والمقالات والمذكرات، وميدانيا كوننا على إطلاع واحتكاك دائمين بالشركاء الاجتماعيين، مما أكسبنا بعض الملاحظات والاقتراحات بخصوص دور الشركاء الاجتماعيين في الإصلاحات التربوية.

2 – ممارسة الباحث لمهنة أستاذ تعليم ثانوي، وأيضا ممارسته للعمل النقابي من خلال ترأسه للاتحادية الولائية لمستخدمي قطاع التربية المنضوية تحت لواء النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العمومية بولاية الجلفة، مما جعله قريب من موضوع الدراسة.

ب – الأسباب الموضوعية:

ترجع الأسباب الموضوعية لاختيارنا موضوع البحث كما يأتي:

1 – موضوع الدراسة يمثل ظاهرة اجتماعية تتطلب الدراسة بسبب أهمية الإصلاحات التربوية ودورها في التنمية الشاملة للمجتمع، و أيضا للتنافر الأيديولوجي الذي تشهده المدرسة وتأثيره عليها.

2 – لأنه موضوع الساعة باعتبار الحديث عن الإصلاحات التربوية في المجتمع يتجدد مع كل دخول اجتماعي وطوال السنة الدراسية، وهذه الإصلاحات التربوية مازالت مستمرة إلى يومنا هذا من خلال إعادة كتابة مناهج الجيل الأول تحت ما يسمى الجيل الثاني.

3 – عودة الفاعل بعد تغييبه وهيمنته على الواقع الاجتماعي، حيث أعادت له الاتجاهات الحديثة الاعتبار. ففي الجزائر لم يكن مفهوم المجتمع المدني متداولا أثناء مرحلة الأحادية السياسية إلا أن الوضع تغير مع الانفتاح السياسي و السماح بالتعددية السياسية بعد إقرار دستور 1989 وبداية تشكيل منظمات المجتمع المدني قوية وفعالة من بينها الشركاء الاجتماعيين.

رابعا: أهداف الدراسة:

يضم موضوع دراستنا جملة من المتغيرات التربوية بين ما هو كلاسيكي كالإصلاحات التربوية و السياسة التعليمية، ومنها ما هو حداثي كالشركاء الاجتماعيين، هذا المزج يتوجه بنا نحو البحث لأجل تحقيق جملة من الأهداف **العلمية والعملية** تتمثل في:

1 – محاولة الكشف عن اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية في المجال القيمي والبيداغوجي والمعرفي، وهل هذه الاتجاهات هي أقرب إلى الإيجابية أم إلى السلبية.

2 – محاولة الكشف عن دور الفاعل في التغيير الاجتماعي.

3 – محاولة الكشف عن مدى مساهمة الشركاء الاجتماعيين في إنجاح الإصلاحات التربوية في الجزائر.

4 – محاولة الكشف عن الطرق التي يستعملها الشركاء الاجتماعيين للتأثير في صنع السياسة التعليمية.

5 – محاولة إثراء البحث السوسيولوجي الذي هو عمل تراكمي ومستمر من خلال تسليط الضوء على العلاقة بين الشركاء الاجتماعيين و السلطة الحاكمة، ومعرفة نوعها، هل هي علاقة تعاونية أم صراعية.

خامسا: تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة

1 – الاتجاه:

1 – 1 – مفهوم الاتجاه لغة:

"إن الاتجاه لغويا مشتق من الفعل اتجه، اتجاها، أي قصد وأقبل"[1]

ورد في لسان العرب لابن منظور أن الاتجاه: "هو التوجه و القصد نحو شيء معين. الاتجاه هو الوجه الذي تقصده. وشيء موجه إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف. الجهة أو الوجهة. الموضع الذي نتوجه إليه وتقصده."[2]

1 – 2 – مفهوم الاتجاه اصطلاحا:

يعرفه عدنان يوسف القيوم على أنه: "ميل وتوجه من الأفراد لإصدار حكم، بالتأييد أو المعارضة أو المحايدة تجاه الأشياء أو الأشخاص أو المواقف"[3]

ويعرفه حامد عبدالسلام زهران على أنه: "استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم، للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو ومواقف، أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة"[4]

ويذهب كامبيل Kampel في تعريفه للاتجاه الاجتماعي: "بأنه يتمثل فيما بين استجابات الفرد للمواقف الاجتماعية من اتساق واتفاق"[5]

فالاتجاهات هي استجابة الأفراد للقضايا و المسائل المحيطة بهم بإصدار حكم قد يكون بالإيجاب أو السلب. وهو استعداد نفسي نتيجة الخبرة التي مر بها الفرد.

---

[1] جبران مسعود: **الرائد معجم لغوي عصري**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1990، ص.28.

[2] ابن منظور: **لسان العرب**، المجلد الخامس عشر، دار صادر، بيروت، لبنان، 2000، ص.161.

[3] عدنان يوسف القيوم: **علم النفس الاجتماعي**، إثراء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص.196.

[4] حامد عبدالسلام زهران: **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، ط5، القاهرة، مصر، 1984، ص.136.

[5] الجيوشي فاطمة: **مناهج البحث التربوي**، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 1989، ص.247.

1 – 3 – مفهوم الاتجاه إجرائيا:

هو مجموعة من الاستجابات إما بالإيجاب أو السلب يتخذها الشريك الاجتماعي نحو الإصلاحات التربوية في بعدها القيمي والبيداغوجي و المعرفي، ويعبرها عنها بصيغة القبول أو الرفض، ويقاس في بحثنا هذا بمحصلة الدرجات التي يحصل عليها الشركاء الاجتماعيين من خلال استجابتهم على استمارة الاستبيان التي تقيس اتجاهاتهم نحو الإصلاحات التربوية.

2 – الإصلاح التربوي:

2 – 1 – مفهوم الإصلاح لغة:

تبوأت كلمة الإصلاح مكانة عالية في القران الكريم، وذكرت أكثر من مائة وسبعين مرة بأساليب متنوعة وسياقات مختلفة، ومدلولات في الأغلب تؤدي إلى الكف عن الفساد.

وجاءت كلمة الإصلاح في قوله تعالى :﴿ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ سورة هود :الآية 88

وكلمة إصلاح مرادف لكلمة إفساد، و تعني إقامة الشيء وتعديله بعد فساده واعوجاجه لتحقيق النفع و إزالة الضرر.

الإصلاح: نقيض الإفساد، واصلح الشيء بعد فساده: أقامه.[1]

أصلح الشيء أي أحسنه.

2 – 2 – مفهوم الإصلاح اصطلاحا:

"مفهوم الإصلاح يتضمن معنى التعديل و الإضافة و الحذف في بنية قائمة فعلا على أساس وجود تصور في أنها بنية غير سليمة"[2]. ويقصد بالإصلاح في هذا التعريف تقويم الاعوجاج القائم بتصحيح الأخطاء وسد الثغرات وإزالة مظاهر الاختلال.

---

[1] ابن منظور، **المرجع السابق**، ص.267.

[2] الجيار سيد: **دراسات في التجديد التربوي**، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، 1978، ص.18.

وحسب القطب فالإصلاح في المجتمع هو:" حركة تغيير قصدية يراد بها المراجعة و المساءلة والتحسين، لنقل المجتمع من وضع يتسم بالجمود و التقليد إلى وضع آخر يتسم بالنشاط والاجتهاد"[1] ويقصد في هذا التعريف بالإصلاح تغيير المجتمع وجعله افضل مما هو عليه.

2 – 3 – مفهوم الإصلاح التربوي إجرائيا:

الإصلاح التربوي هو عملية تخطيطية وفلسفة تربوية منبثقة من السياسة التعليمية المنتهجة لأي دولة، تشمل تحديث المناهج الدراسية وتصحيح الاختلالات ومعالجة الظواهر السلبية وتطوير النظام التربوي بما يتماشى والخصائص الحضارية للمجتمع، وبمشاركة كل الفاعلين التربويين ومنظمات المجتمع المدني، بعيدا عن الصراع الإيديولوجي الذي يعطل كل عملية إصلاح.

3 – الشركاء الاجتماعيين:

3 – 1 – مفهوم الشريك الاجتماعي لغة:

ويعرف الشريك بأنه: "المشارك أي من دخل مع غيره في عمل أو أي أمر كان، ج شركاء"[2]

3 – 2 – مفهوم الشركاء الاجتماعيين اصطلاحا:

"المقصود بالشركاء الاجتماعيين: مؤسسات الدولة و الجماعات المحلية والنقابات المعتمدة وفروعها على مستوى الولايات، الدوائر، البلديات، المؤسسات التربوية، جمعيات أولياء التلاميذ المعتمدة ومكونات الحركة الجمعوية ذات الصلة المباشرة."[3].

---

[1] القطب سمير: **أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومتطلباته التربوية دراسة ميدانية**، مستقبل التربية العربية، المجلد 11، العدد38 (69–176)، مصر، 2005، ص.69.

[2] محمد هادي اللحام وآخرون: **القاموس عربي–عربي**، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 2005، ص.396.

[3] وزارة التربية الوطنية: **ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2016، ص.22.

وحدد المنشور الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12 جويلية 2012 في المادة 98 الشركاء الاجتماعيين كالتالي: "يقصد بالشريك كل شخص له صلة دائمة بمؤسسة التربية و التعليم، لاسيما:[1]

- التنظيمات النقابية الُمسجلة.
- جمعيات أولياء التلاميذ الُمعتمدة.

فالشركاء الاجتماعيون حسب وزارة التربية الوطنية هم نقابات التربية المسجلة، وجمعيات أولياء التلاميذ المعتمدة، وكل من له صلة بالتربية والتعليم.

وحدد أيضا المنشور الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12 جويلية 2012 في المادة 99 عمل الشركاء الاجتماعيين كالتالي: "يعمل الشريك و/أو المتدخل، كل في مجال اختصاصه، في إطار ترقية الحياة المدرسية على ما يأتي:[2]

- تبادل المعلومات بما يخدم مصلحة التربية و التعليم،
- التنسيق و التشاور الدائمين بما يخدم السير الحسن لمؤسسة التربية والتعليم وضمان استقرارها،
- تجسيد التعليم النوعي من خلال ترقية العمل الجماعي وتشجيع المبدرات الفردية و الجماعي.

حيث يساعد الشركاء الاجتماعيين في ترقية الحياة المدرسية، والرقي بالمدرسة الجزائرية من خلال الشراكة مع وزارة التربية الوطنية بواسطة الحوار والتفاوض.

3 – 3 – مفهوم الشريك الاجتماعي إجرائيا:

الشريك الاجتماعي في دراستنا هذه هم نقابات التربية و جمعيات أولياء التلاميذ وهم منظمات تطوعية يؤسسها مجموعة من أفراد من المجتمع بغية خدمة التربية و التعليم، كل في مجاله فنقابات التربية تدافع عن العمال و الموظفين بقطاع التربية في المجال الاجتماعي والاقتصادي وحتى السياسي؛ أما جمعيات أولياء التلاميذ فهدفها الدفاع عن مصالح التلاميذ. وهم جزء من المجتمع

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12 جويلية 2012 الذي يحدد كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها، الفصل السادس، أحكام خاصة بالشركاء و المتدخلين**، المادة 98، الجزائر، 2018، ص.11.

[2] **المرجع نفسه**، ص.11.

المدني، ويتأثر دور الشريك الاجتماعي بنوعية الطرق المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجو تحقيقها، ويعتبر كفاعل غير رسمي يشارك في صنع القرار التربوي.

سابعا: المقاربة النظرية للدراسة

مما لا شك فيه أن أي بحث سوسيولوجي يعتمد على مقاربة نظرية لتفسير وتحليل أبعاد الظاهرة المدروسة، ومن أجل البحث عن المعاني والدلالات السوسيولوجية التي تحملها البيانات الكيفية و الكمية المتحصل عليها.

لذا نتناول في دراستنا هذه ظاهرة متداخلة ومتشابكة الأبعاد، هي الإصلاح التربوي في المنظومة التربوية في الجزائر، وموقف الشركاء الاجتماعيين منها، وارتأينا الاعتماد على مقاربتين نظريتين تناسب الظاهرة المدروسة، وهي نظرية الرأسمال الثقافي عند بيير بورديو كنظرية أساسية ونظرية اتجاه الفعل لآلان تورين الخاصة بالحركات الاجتماعية كنظرية مدعمة لتساعدنا في التحليل، "فالاكتفاء بمقاربة واحدة سيعطينا تحليلا أحادي الجانب، ونظرة من زاوية واحدة فقط للموضوع، ولا يمكننا الإلمام بمختلف جوانبه، هل تكفي مثلا المقاربة البنائية الوظيفية، أو الصراعية الماركسية، لمعالجة الحركات العمالية مثلا، فالأولى تنظر إليها نظرة عدائية وتعتبرها حالة مرضية يجب محاربتها والقضاء عليها، و الثانية تعتبرها نتاج الاستغلال الرأسمالي يجب تدعيمها حتى تقود التغيير الثوري للنظام الرأسمالي العالمي."[1]

فالصراع حول الثوابت الوطنية في المدرسة الجزائرية بين النخب الفرنكوفونية و النخب المعربة انعكس على الإصلاحات التربوية، فهو صراع ثقافي لذا ارتأينا اعتماد مقاربة الرأسمال الثقافي لبيير بورديو لتحليل وتفسير هذا الصراع داخل المدرسة، دون إغفال دور الشركاء الاجتماعيين من نقابات للتربية وجمعيات أولياء التلاميذ في هذا الصراع، وذلك باعتماد المقاربة الثانية وهي اتجاه الفعل لآلان تورين التي تقوم بتحليل دور الحركات الاجتماعية. وسنستعرض أهم ما جاءت به النظريتين في مجال التربية:

[1] ناصر قاسيمي: **التحليل السوسيولوجي، نماذج تطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017، ص.127.

1 – نظرية الرأسمال الثقافي عند بيير بورديو Pierre Bourdieu

تصنف نظرية الرأسمال الثقافي لبيير بورديو "ضمن الاتجاهات النقدية في التربية(الراديكالية) والتي تنتمي في أغلب التصنيفات النظرية إلى الاتجاهات الماركسية المحدثة"[1]. فالمقاربة الصراعية تعتبر المدرسة فضاء للصراعات الطبقية.

يرى أصحاب الاتجاه الراديكالي الصراعي أن الإصلاح التربوي لا يهدف لخلق نوع من التوزان الاجتماعي بل يهدف لتكريس هيمنة الطبقة المسيطرة، وهو تغير تربوي يبرز لنا الصراع بين الأجنحة إيديولوجياً، حيث "يحدث التغير حسب أنصار هذا الاتجاه من خلال التنافس والصراع بين أصحاب المصالح المتعارضة من المنتمين إلى طبقات و إيديولوجيات متباينة، وينظر إلى الإصلاح التربوي على أنه تغير تربوي يمثل نتاج صراعات متواصلة على الصعيد السياسي والاجتماعي ويفسرون اتجاهات الإصلاح بربطه بالمستجدات الناشئة التي تفرض نوعا من الضغط، ويتطلب بدوره تبني إجراءات مستعجلة للتخفيف من حدة الأزمة التي أنتجها ارتفاع مستوى الصراع، وتبعا لهذا الاتجاه، فإصلاح التعليم لا يعد من قبيل التطور الذي يحدث بشكل طبيعي أو كاستجابة ضرورية وظيفية، بل إن ذلك يأتي استجابة للتناقضات القائمة بين الطبقات الموجودة."[2]

ويعتبر بورديو أن الإصلاح التربوي هو نوع من العنف الرمزي* الممارس ضد الطبقة المهيمن عليها، لأن مهندسيه من الطبقة المهيمنة، "إن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين"[3]

وفي الجزائر أثناء الشروع في الإصلاحات التربوية في بداية الألفية، وبعد تنصيب اللجنة المكلفة بهذا الإصلاح كان معظم منتسبيها من التيار الفرنكفوني اليساري الداعي إلى تغريب البلاد،

---

[1] شبل بدران، حسن حسين البيلاوي: **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، ط2، الإسكندرية، مصر، 2003، ص.222.

[2] حامد عمار: **الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية وإقتضاءات تربوية**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 1999، ص.254.

***العنف الرمزي:** هو عنف هادئ خفي ومجهول حتى بالنسبة لضحاياه، وهو فعل بيداغوجي يفرض الثقافة المهيمنة وذلك باسم شرعية السلطة البيداغوجية.

[3] بيير بورديو: **العنف الرمزي**، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان، 1994، ص.7.

وكان هو التيار المهيمن، والذي فرض تعسف ثقافي على الطبقة المهيمن عليها ويتمثل ذلك التعسف في فرض تدريس اللغة الفرنسية في بداية المشوار الدراسي للتلاميذ ونشر مبادئ العلمانية، وتطبيق مناهج تعليمية مستوردة، ويهدف هذا التعسف الثقافي لإعادة إنتاج الثقافة المسيطرة.

ويرى بورديو أن مفهوم إعادة إنتاج الثقافة في المدرسة على أنه: "ربما كان هو الوسيلة الفضلى لربط عدد كبير من الموضوعات التي تناولتها المنظورات المعاصرة حول التربية والتعليم. ويشير مفهوم إعادة الإنتاج الثقافي إلى الوسائل والطرق التي تنتهجها المدارس، بمشاركة المؤسسات الاجتماعية الأخرى، لإدامة نواحي اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية جيلاً بعد جيل. ويلفت هذا المفهوم انتباهنا إلى السبل التي تتمكن بها المدارس، عبر مناهجها الدراسية الخبيئة، من ممارسة التأثير على تعليم القيم والتوجهات والعادات. إن المدارس ترسخ وجوه التنوع في القيم الثقافية والتوجهات التي يكتسبها المرء في المراحل المبكرة في حياته؛ وعندما يغادر الأطفال المدرسة، تمارس هذه القيم الثقافية آثارها على الناس بتحديد آفاق الفرص أمام بعضهم أو فتح مجالات واسعة أمام بعضهم الآخر."[1]

ويمكن القول أن الثقافة التي يتلقاها التلميذ هي ثقافة الطبقة المهيمنة وهي ثقافة غير محايدة، وبالتالي فالمدرسة تعيد لنا إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، ولذا لا يمكن فصل الحقل التربوي عن السياسي، فالمدرسة هي مكان لفرض المواقف السياسية للطبقة المهيمنة.

"إن نظرية بورديو هي باختصار تنطلق من إعادة الإنتاج الثقافي كأداة للسيطرة والقهر بديلاً عن العوامل الاقتصادية من خلال تقديم التعليم ورأس المال الثقافي إلى المتعلمين بما في ذلك اللغة واللهجات وأنماط السلوك والاتجاهات وطرق التفكير والاهتمامات وتعلمها من خلال الأنساق الرمزية التي تمتلكها الصفوة ويكسبها النظام الاجتماعي شرعية عامة، وإن كل فرد يتمثل هذا الرصيد الثقافي فإنه يصبح من أتباع النظام القائم."[2]

---

[1] أنتوني غدنز: **علم الاجتماع**، ترجمة فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، ط4، بيروت، لبنان، 2005، ص، ص.560، 561.

[2] نعيم حبيب جعنيني: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية و التطبيق**، دار وائل للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص.109.

ويرى بورديو أن الدور الرئيسي لأي نشاط تربوي كالإصلاحات التربوية تتمثل في إعادة الإنتاج الثقافي من أجل الطبقات المهيمنة، وتوريث ثقافتها عبر الأجيال؛ فنظريته تنطبق على الواقع الجزائري التربوي والاجتماعي ومحاولة النخبة المسيطرة على فرض ثقافتها بواسطة المدرسة من خلال الإصلاحات التربوية، باعتبار أن المدرسة أداة خفية للهيمنة فالثقافة المدرسية هي ثقافة الطبقة المهيمنة.

فالمدرسة بالنسبة لبورديو غير قادرة على تغيير المجتمع تغييرا جذرياً، ولا سبيل لنجاح إصلاح المدرسة إلا بواسطة عملية جذرية تغير من البنى الاجتماعية المستبدة؛ والحركات الاجتماعية قد تقود حركة التغيير هذه في نظر العالم آلان تورين.

نظرية آلان تورين Alain Touraine **المتعلقة بالحركات الاجتماعية:**

هناك تصورات نظرية مختلفة اهتمت بالعمل النقابي و الجمعوي والتي تنظر لها كعامل للتحول الاجتماعي، منها نظرية الحركات الاجتماعية التي جاء بها آلان تورين واعتبار النقابة كحركة اجتماعية بعدما تجاوزت مطالبها الاجتماعية إلى المطالب السياسية. وأن دور النقابة عنده "أنها لم تكتفي بما هو عمالي وإنما تعداه ليصل إلى كل ما هو سياسي، فهي نسق يجمع العمال كفاعلين اجتماعيين لهم أيديولوجيات مختلفة"[1]

وباعتبار أن المقاربة النظرية يحددها موضوع الدراسة وبما أننا نتناول بالدراسة موضوع الشركاء الاجتماعيين والإصلاح التربوي، واعتبار الشركاء الاجتماعيين كحركة اجتماعية، وطرفا فاعلا، حيث أن الفاعل أصبح يحتل مكانة أساسية في قلب التحاليل السوسيولوجية المعاصرة بعدما غيبته البنيوية والوظيفية ونزعت منه حريته ووعيه وعقلانيته، ومن أبرز المنادين بعودته نجد العالم آلان تورين الذي يرى أن المجتمع هو نتاج الفعل الاجتماعي للأفراد والجماعات العضوية. ويعتبر: "أن المجتمع لا يعيد نفسه من خلال النظام التربوي، ولكن من خلال الحركات الاجتماعية التي تقوده دائما إلى الأمام، وبالنسبة لتورين فإن الحركات الاجتماعية هي المكان الأكثر تعبيرا التي تقود العالم"[2]. فالفعل الذي

---

[1] بن حمزة حورية: **مطبوعة سوسيولوجيا الحركات العمالية**، 2017/2016، الطارف، الجزائر، ص.51.

[2] عبد العالي دبلة: **مدخل إلى التحليل السوسيولوجي**، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، ط1، الجزائر، 2011، ص.48.

يقوم به الفاعل هو الذي يبني المجتمع. والفعل الاحتجاجي الذي تمارسه الحركات الاجتماعية في المجتمع يجعل منها طرفا فاعلا.

ويحدد تورين أفعال الحركات الاجتماعية "بأن ما يقوم به الفاعلون ليس مجرد ردود أفعال تجاه تكريس المؤسسات الاجتماعية عليهم عن طريق الهيمنة والمنافسة 'التنافس من أجل الهيمنة"، ولكنهم ينتجونها ويحددونها بتوجهاتهم الثقافية وبالصراعات الاجتماعية للمنخرطين فيها"[1]

وفي موضوع التربية ينظر آلان تورين إلى المدرسة على أنها لا يجب أن تكون محل صراع أيديولوجي، ومهمتها هي الإعداد للحياة الاجتماعية و المهنية، وأنها تقرب الأفراد من الثقافات الأخرى والانفتاح عليها ومن أهدافها بلوغ المعرفة، وتحقيق العمل الاقتصادي والأخلاقي من أجل الوضع السلبي للنظام التعليمي الذي يتجسد في النزاع الدائر بين المدرسين والتلاميذ، والذي يقوم على العنف، أو الصراع القائم على ما هو ديني وثقافي بين النظام التربوي الأقليات الثقافية، ويرى أن المدرسة تعتبر عامل أساسي في تكوين وتنشئة الأفراد على القيم الديمقراطية. كما أنه يدعو إلى تعليم يحدد على مستوى البرامج ثلاثة أهداف كبرى، وهي التمرس على الفكر العلمي والتعبير عن الذات والاعتراف بالآخر.

ويفترض آلان تورين في المدرسة أن "تكون متباينة ثقافيا مجتمعيا وغير متجانسة"[2]، لذا يجب "أن تأخذ بعين الاعتبار مسألة التباينات و الفروقات الاجتماعية التي تميز التلاميذ، وألا تقرر مصيرهم بناء على أوضاعهم الاجتماعية والثقافية، وأن تكون داعمة لخياراتهم وقراراتهم، حتى يستطيعوا التغلب على العقبات التي يواجهونها في مسارهم العلمي والثقافي"[3]

---

[1] عليوة علي: **الصراع وإدارة الصراع عند كل من آلان توران، بيار بورديو، ميشال كروزيه**، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد 02، العدد 09، الجزائر، 2018، ص.142.

[2] آلان تورين: **ماهي الديمقراطية؟ حكم الأكثرية أم ضمانات الأقلية**، دار الساقي، ط3، بيروت، لبنان، 2016، ص.193.

[3] آلان تورين: **براديغما جديدة لفهم عالم اليوم**، ترجمة جورج سليمان ، المنظمة العربية للترجمة، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2011، ص.230.

وفي كتابه عن الديمقراطية يبين دور المدرسة في تنحية العقبات و الصعوبات أمام تلاميذ الطبقات الفقيرة في ظل الصراع الأيديولوجي، وبناء الشخصية الديمقراطية، باعتبار أن النظام التعليمي مبنى على الفوارق والتمايزات الاجتماعية، ويعتبر أن المدرسة تخدم مصالح النخب الحاكمة على حساب الطبقات الفقيرة.

نجد أن نقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ من أبرز الحركات الاجتماعية الناشطة في قطاع التربية في الجزائر، حيث تعتبر هذه الحركات من المدافعين والمنظرين لعودة الفاعل لفاعليته ودوره، لأن هؤلاء الفاعلين يمتلكون وعي يميزهم عن بقية أفراد المجتمع، بحكم أن أغلبهم من ذوي المستوى الجامعي، مما يؤهلهم للدفاع عن مصالح العمال والموظفين بالنسبة لنقابات التربية ومن جهة أخرى الدفاع عن مصالح التلاميذ بالنسبة لجمعيات أولياء التلاميذ، هذا بالنسبة للجانب الاجتماعي، أما بالنسبة للجانب السياسي فهذه الحركات الاجتماعية تدلو بدلوها في شأن الإصلاحات التربوية منذ عدة سنوات، فأغلبها لم تتوانى في الدفاع عن مقومات وثوابت الأمة في ظل سيطرة أقلية تريد فرض ثقافتها على الأغلبية عن طريق المنظومة التربوية. وفي ظل هذا الصراع الثقافي فإن الحركات الاجتماعية حسب آلان تورين هي المنظم و الرئيسي لهذا الصراع. و"يؤكد أن انتماءه للسوسيولوجيا هو انتماء من أجل التغيير ورفض سيطرة النظام الاجتماعي على الفاعلين"[1].

وعودة الفاعل يتيح لنا الاستثمار في الخطابات السياسية و الثقافية حسب عبد العالي دبلة فيقوي بأن: "عودة الفاعل يتيح لنا التحرر من كل وصاية أو تبعية لأية جهة فكرية كانت أو عقائدية إنه يتيح لنا الاختلاف، يتيح لنا التعبير عن آرائنا وأفكارنا بكل حرية وبدون وصاية، يتيح لنا أن نندمج في هذا العالم ونحن نحافظ على خصوصيتنا فلن يكون هناك تعارض طالما واعون بذلك"[2].

---

[1] عليوة علي، **المرجع السابق**، ص.142.

[2] عبد العالي دبلة، **المرجع السابق**، ص.54.

ثامنا: الدراسات السابقة:

1 – الدراسات العربية:

1 – 1 – الدراسة الأولى:

أجرى هذه الدراسة محمد جابر قاسم و عبداللطيف حسين حيدر سنة 2008 بدولة الإمارات العربية، بعنوان **آراء النخبة الإماراتية المثقفة في واقع التعليم و الإصلاح المدرسي.**

انطلقت هذه الدراسة الميدانية من مبدأ مؤداه أن الإصلاح المدرسي مسؤولية كل فئات المجتمع والتي لابد من تكافلها للارتقاء بالتعليم، لذا تتخذ من المشاركة المجتمعية مدخلا للإصلاح المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك لاستقصاء آراء النخبة الإماراتية المثقفة باعتبارها من الفئات المجتمعية ذات الرؤى الثاقبة المتميزة القادرة على الإسهام في الإصلاح المدرسي وتؤدي إلى تطويره.

وهذه الدراسة تعتبر مشاركة النخبة المثقفة من أفراد المجتمع الإماراتي بآرائهم في الرقي بالتعليم نوعاً من أنواع المشاركة المجتمعية خاصة وأن هؤلاء النخبة يمثلون كثيراً من التشكيلات الاجتماعية والمهنية بالمجتمع.

وتمثلت إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن الإفادة من آراء النخبة الإماراتية المثقفة وأفكارها في تشخيص واقع التعليم الإماراتي وإصلاحه وتطويره؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

1 – ما رأي النخبة الإماراتية المثقفة في أهداف التعليم الإماراتي، وما مدى تحققها في الواقع التعليمي؟

2 – ما الأهداف التعليمية الأخرى التي ترى النخبة الإماراتية المثقفة ضرورة تضمينها في أهداف التعليم؟

3 – ما رأي النخبة الإماراتية المثقفة في أهم التحديات التي تواجه التعليم الإماراتي؟

4 – ما رأي النخبة الإماراتية المثقفة في حل المشكلات التعليمية الأكثر إلحاحا التي يعاني منها نظام التعليم الإماراتي؟

5 – ما أفكار النخبة الإماراتية المثقفة ومقترحاتهم لمواجهة أبرز التحديات وعلاج أكبر المشكلات التي يعاني منها التعليم الإماراتي؟

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي لتنفيذ هذه الدراسة واستعانا في ذلك ببناء استبيانة ذو ثلاثة بدائل (موافق، غير متأكد، غير موافق)، تضمنت أربعة محاور؛ المحور الأول تحدث عن أهداف التعليم الإماراتي ومدى تحققها، وأما المحور الثاني فتناول التحديات التي تواجه التعليم الإماراتي، أما المحور الثالث فتناول قضايا التعليم الإماراتي ومشكلاته، أما المحور الرابع فقد تُرك لشخصيات النخبة المثقفة تحديد ثلاثة تحديات أو قضايا أو مشكلات تشغل تفكيرهم وبيان مقترحاتهم.

وتتكون عينة النخبة من 120 شخصية إماراتية متميزة، لها منجزات في مجال عملها ولديها اهتمامات بقضايا التعليم الإماراتي، ولها مساهمات في الخدمة المجتمعية. من بينها رؤساء مؤسسات ونواب جامعات، وأساتذة جامعات، وصحفيين مهتمين بقضايا التعليم، وتربويين، ورجال أعمال، ورؤساء مؤسسات مدنية وأهلية، ومثقفين، ومفكرين.

وهدفت الدراسة إلى تحديد أهمية المشاركة المجتمعية في إصلاح التعليم الإماراتي وتطويره، والوقوف على مدى الإفادة من آراء النخبة الإماراتية المتميزة في إصلاح التعليم وتطويره، وتحديد إشكالية التعليم العربي عامة و الإماراتي خاصة.

وقد توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

بالنسبة للمحور الأول فيمكن القول أن أهداف التعليم الإماراتي المشتقة من سياساتها التعليمية لم تتحقق بصورة مرضية في رأي النخبة، خاصة الأهداف ذات الطابع العصري الحديث التي لم تتحقق كتزويد المتعلمين بمهارات تعينهم على فهم مقدمات التغيير ونواتجه، وأيضا تنمية قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي المستمر، وهذا يدل حسب الباحثان على أن أهداف التعليم الإماراتي مازال في إطار النظام التعليمي التقليدي؛ لذا لابد من تبني الأفكار التربوية الحديثة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية التي تتطلبها المرحلة الحالية و المستقبلية.

وبالنسبة للمحور الثاني ترى النخبة أن أكبر التحديات التي تواجه التعليم الإماراتي هي التحديات المعرفية والتقنية، حيث يتطلب من التعليم الإماراتي تطويراً يواكب مجتمع المعرفة والاعتماد المتزايد عليها، و الانتقال من استيراد المعرفة إلى إنتاجها. ثم تليها التحديات الاجتماعية والثقافية من أهمها الانفتاح الإعلامي وتأثيره حيث تحتاج إلى توعية مجتمعية وقرارات سياسية للحد من تأثيرها السلبي على التعليم الإماراتي.

وبالنسبة للمحور الثالث ترى النخبة أن هناك تدنيا في مخرجات التعليم الإماراتي ونواتجه، وأن واقع مناهج التعليم لا يقابل التحديات التي تواجه التعليم كالعولمة والانفتاح والانفجار المعرفي والتغيرات الاجتماعية المستجدة، ويلاحظ عزوف المواطنين عن مهنة التعليم وخاصة الذكور منهم بسبب قلة التقدير المادي و المعنوي، وأن الممارسات التقليدية في إدارة التعليم عن طريق المسؤولين فقط نتائجها غير مرضية. لذا وجب الاتجاه نحو الشراكة في إدارة التعليم و الإفادة من المشاركة المجتمعية في إدارته.

وبالنسبة للمحور الرابع ترى النخبة عدم وجود استراتيجية أو سياسة واضحة للتعليم في دولة الإمارات وطالبوا باستراتيجية وطنية تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الثقافية و الفكرية للمجتمع الإماراتي. وضرورة إعداد هيئة تعليمية و إدارية ذات مستوى وجودة عالمية. مع القضاء على العجز الشديد في أعداد المعلمين الذكور بزيادة التقدير المادي و المعنوي وتحسين ظروف العمل. وتسجيل أيضا التركيز على اللغة الإنجليزية و إهمال اللغة العربية وتأثيرها على الهوية و الانتماء و الثقافة، وأشار معظمهم أنه لا مانع من دراسة الإنجليزية شريطة ألا تكون على حساب اللغة العربية واعتبروا العناية بالعربية واجباً وطنيا يتطلب ترغيب الطلبة في لغتهم الأم. وأيضا من المقترحات إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي و البحث و الاستكشاف و التجريب. وتقويم أداء الطلبة و تحصيلهم الدراسي.

1 – 2 – الدراسة الثانية:

أجرى هذه الدراسة عواطف يوسف محمد عبدالحي خلال العام الدراسي 2013/2012 بدولة فلسطين بعنوان **دور مؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي ومعوقات ذلك من وجهتي نظر المسؤولين التربويين ومديري مؤسسات المجتمع المدني التربوية في فلسطين.**

انطلقت هذه الدراسة الميدانية من مبدأ حتمية الإصلاح التعليمي واعتماد مؤسسات التعليم كمعيار للحكم على جودة التعليم. حيث تتجه معظم الدول المتقدمة و النامية على حد سواء تتجه إلى بناء مشاركة مع مؤسساتها المجتمعية، من أجل تطوير وتحسين التعليم، والحد مما يعانيه من مشكلات متنوعة ومتجددة تتطلع دائما إلى بناء مشاركة المجتمع المدني بجميع فئاته ومؤسساته.

وتمثلت إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما هو دور مؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي وماهي معوقات ذلك من وجهتي نظر المسؤولين التربويين ومديري مؤسسات المجتمع المدني التربوية في فلسطين؟

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للتعرف على آراء المبحوثين من خلال استبانة يتم الاجابة على فقراتها وفق تدرجي خماسي وهو "موافق جدا" ويعطي 5 درجات، و"موافق" ويعطي 4 درجات، "محايد" ويعطي 3 درجات، و"معارض" ويعطي درجتين، و"معارض بشدة" ويعطي درجة واحدة وتكونت من ثلاثة أجزاء: المعلومات الشخصية للمستجيب، و الدور المنوط بمؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي في فلسطين ومعوقات ذلك الدور، ووزعت هذه الاستبانة على 105 مسؤولاً من مسؤولي التعليم العام (رؤساء الأقسام في وزارة التربية و التعليم الفلسطينية) و5 من المدراء العامين لمؤسسات مجتمع مدني تربوية في محافظة رام الله والبيرة، وتمت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012-2013.

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي ومعوقات ذلك من وجهتي نظر المسؤولين التربويين ومديري مؤسسات المجتمع المدني التربوية في فلسطين.

وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

1 – إن درجة الدور المنوط بمؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي كانت بدرجة متوسطة، وأن أبرز الأدوار هي القيام بالأعمال التطوعية كتشجير المدارس، والتخطيط في برامج محو الأمية، بينما كانت أدنى الأدوار أهمية هي تشجيع البحث العلمي في برامج مؤسسات المجتمع المدني.

2 – إن درجة معوقات دور مؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي كانت بدرجة متوسطة، وأن أبرز تلك المعوقات هي: الإدارة الفردية الغالبة على مؤسسات المجتمع المدني التربوية، وضعف حماسة المسؤولين للمشاركة في الأعمال التطوعية الجماعية، وارتفاع أسعار المتطلبات المادية اللازمة للمساهمة في حل مشكلات التعليم المعاصر، والتخوف من مشاركة المؤسسات المجتمعية في الإصلاح التعليمي، وقصور القوانين التي تحدد نوع المشاركة الفعالة بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع المدني.

3 – أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول دور مؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي في فلسطين، والمعوقات التي تؤثر على دور مؤسسات المجتمع المدني، باختلاف كل من الجنس، الصفة الوظيفية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والعمر.

1 – 3 – الدراسة الثالثة:

أجرى هذه الدراسة بلقيس غالب الشرعي بكلية التربية جامعة السلطان قابوس سنة 2007 بعنوان **دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي.**

تطرقت الباحثة في هذه الدراسة للتحديات التي يواجهها المجتمع المدرسي في الوطن العربي نتيجة للتسارع و التغيير الكبيرين التي يشهدها العالم في مجالات الحياة المختلفة، والانتشار المتزايد للتقدم العلمي، و الثورة العرفية، و التحولات الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية، وأهم هذه التحديات أوجزتها في التغيير الاجتماعي و الثقافي، وضعف دور الأسرة، قلة المشاركة التطوعية، الثورة المعرفية و التقدم التكنولوجي، إعداد قيادات المستقبل، التعلم الذاتي(المستمر).

وتطرقت أيضا إلى آليات الشراكة المجتمعية في الإصلاح المدرسي من بينها مجالس الآباء باعتبارها أحد المؤسسات المجتمعية التي تسهم مساهمة فاعلة في تفعيل دور المدرسة، ومنظمات المجتمع المدني باعتبارها سمة من سمات المجتمعات الناجحة في القرن الواحد والعشرين.

وتمثلت إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما التحديات التي يواجهها المجتمع المدرسي؟ – ما آليات التعاون بين المجتمع و المدرسة؟

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المكتبي الذي يعتمد على تحليل محتوى المعلومات والبيانات المكتبية من خلال الرجوع إلى الوثائق و الأبحاث السابقة. واستعان الباحث بتحليل المضمون كأداة لجمع البيانات، أما بالنسبة لمواصفات العينة فتمثلت في الوثائق و الأبحاث السابقة، والاطلاع على المؤتمرات والندوات العلمية و العالمية التي أقيمت من أجل تفعيل الإصلاح المدرسي.

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأدوار الأساسية التي ينبغي أن يقوم بها المجتمع من أجل المشاركة في الإصلاح المدرسي، وذلك من خلال مؤسساته المتنوعة. والتعرف على التحديات

التي يمكن أن تعيق المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي وتذليل الصعاب أمام صانعي القرار وواضعي السياسات التعليمية في عملية الإصلاح المدرسي.

وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- أن مجالس الآباء في مجتمعاتنا لا زالت تعاني من قصور شديد في أدائها لمهامها و أدوارها الحقيقية و أخذت تنحى منحى الخمول و التراجع، وقد يرجع السبب في ذلك إلى كثرة المهام و الأعباء المادية التي تلقيه المدرسة على كاهل المجلس مما يحبط من فاعليته، وفي نفس الوقت وفي الغالب لا يوجد حضور اجتماعي وتربوي فاعل ممثل في المجلس كأعضاء وبذلك لا يكون قادرا على أداء وظائفه وتحقيق أهدافه على أكمل وجه.
- أن عملية إشراك أولياء الأمور تعتبر وسيلة أساسية لدعم تنمية الشعور بالمسؤولية(المشاركة في اتخاذ القرارات) أخلاقيا و دينيا ووجدانيا، من أجل تحقيق تعليم متميز يحقق الأهداف المشتركة بين الجميع من خلال اتخاذ القرارات الجماعية و التمويل الجماعي.
- فاعلية دور المجتمع المدني لم ترسخ كثقافة اجتماعية لدى أفراد المجتمع، وذلك لاعتبارات ثقافية و اقتصادية وسياسية.

2 – الدراسة الأجنبية:

2 – 1 – الدراسة الأولى:

أجرى هذه الدراسة كاترين س. بوهمه Catherine S.Boehme سنة 2014 بمدرسة ويست فلوريدا الثانوية للتكنولوجيا المتقدمة، بعنوان **إصلاح المدارس في كندا وفلوريدا: دراسة التباين.** (School Reform in canada and Florida: A Study of contrast) West Florida High School for Advanced Technology.

انطلقت هذه الدراسة الميدانية من مبدأ مقارنة التعليم بين مقاطعة ألبرتا بكندا وولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أقامت مبادرات لإصلاح المدارس على مدار الخمسة عشر عامًا الماضية في محاولة لتحسين جودة مدارسهما. ركزت ألبرتا على التحسين المنهجي من خلال إشراك المجتمع في تقييم الاحتياجات التعليمية، ورفع المستويات العالية لإعداد المعلمين، وتحسين الممارسات التعليمية الفعالة من خلال التطوير المهني. ركزت جهود فلوريدا على مساءلة الطلاب والمدرسين

والمدارس والمقاطعات عن نتائج الاختبارات عالية المخاطر من خلال زيادة عدد التقييمات المطلوبة ودقتها وزيادة النتائج السلبية لدرجات التحصيل المنخفضة. كشفت نتائج اختبار برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) الذي تديره منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(OECD) لعام 2012 أن طلاب ألبرتا يحافظون على تصنيفاتهم العالية مقارنة بالدول الأخرى التي تدير PISA، مما يُظهر اختلافات ضيقة نسبيًا في درجات الطلاب للأطفال ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض وأولئك الذين ينتمون إلى خلفية مهاجرة حديثة. في المقابل تستمر درجات طلاب فلوريدا في إظهار عدم إحراز تقدم في التصنيف القطري والإقليمي والاختلافات الواسعة في تحصيل الطلاب من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة وخلفيات مهاجرة.

وتمثلت إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما سبب تفوق الطلاب في المدارس الكندية النموذجية على الطلاب في مدارس فلوريدا في التقييمات الدولية مثل برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) الذي تديره منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)؟

تضمنت الجولة الدراسية التي قام بها الباحث إلى كندا، التي رعاها الصندوق الوطني لدعم التعليم العام، ستة وأربعين معلمًا محترفًا، كما تحدث الباحث مع بعض مدراء الولاية والمقاطعات، وقادة المؤسسات التعليمية، وقادة النقابات والمسؤولين من وزارة التربية والتعليم المحلية.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- إشراك المجتمع في الإصلاح المدرسي حيث يشير الجهد المبذول منذ البداية لتعزيز المناقشة العامة وردود الفعل إلى التزام حقيقي بإشراك المجتمع في نظام التعليم الكندي. لقد شاركت جمعية معلمي ألبرتا (ATA) بشكل وثيق في هذه المحادثات، كما فعل قادة الأعمال والمجتمع.
- يوجد في ألبرتا عدد أقل بكثير من الطلاب الذين يعانون من الفقر مقارنة بكندا بشكل عام، وأقل بكثير من فلوريدا.
- اختلاف بين ألبرتا وفلوريدا وهو مدى ارتباط وضع الهجرة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي. ففي ألبرتا، العلاقة بين وضع المهاجرين والوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض ضعيفة،

بينما في فلوريدا، ترتبط حالة المهاجرين ارتباطًا وثيقًا بالوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض والإنجاز الأكاديمي المنخفض.

- فجوات التحصيل صغيرة بين الطلاب المهاجرين وغير المهاجرين وبين الطلاب من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة بألبرتا عكس فلوريدا.
- وبالنسبة لإعداد المعلم والتطوير المهني، يسارع رئيس جمعية معلمي ألبرتا ATA إلى الاعتماد على الأداء الأكاديمي لألبرتا وفقًا للمتطلبات الصارمة المتمثلة في حصول المعلمين على شهادة تدريس كاملة قبل الدخول إلى الفصل الدراسي كمدرس مسجل. ولا يتم الترخيص للمعلمين ومديري المدارس في ألبرتا إلا إذا أكملوا جميع دورات الشهادات. بما في ذلك 48 ساعة معتمدة (ساعات فصل دراسي) في علم أصول التدريس و 24 ساعة معتمدة على الأقل في تخصص موضوع معين، وعلى الأقل لمدة عشرة أسابيع كاملة تحت الإشراف (250 ساعة تدريب). على عكس العديد من الولايات في الولايات المتحدة ، بما في ذلك فلوريدا.
- رواتب المعلمين في ألبرتا أكبر من معلمي فلوريدا. وتساهم الأجور المنخفضة نسبيًا في فلوريدا والولايات المتحدة في النقص الحالي في المعلمين.
- أحد أكبر الاختلافات بين ألبرتا وفلوريدا هو الدور الذي تلعبه النقابات المهنية المختلفة في ألبرتا في صنع القرار بشأن القضايا التعليمية على مستوى المقاطعات والمجتمع. ويتم إضفاء الطابع الرسمي على مشاركة الوالدين والمجتمع من خلال المنظمات التمثيلية وتعزيزها من خلال المناقشات وورش العمل المجتمعية التي تُعقد في منصات رقمية وجهاً لوجه.
- يبدو أن ألبرتا تحافظ على مستواها العالي من المساواة والإنجازات الطلابية وتتجه نحو تركيز أقوى على التطبيق والكفاءة العالمية. بسبب تغيير المناهج ودور ATA إلى مستوى المشاركة العامة في أعمال إصلاح المدرسة.

2 – 2 – الدراسة الثانية:

أجرى هذه الدراسة شانتي جاغاناثان shanti jagannathan سنة 2001 بالهند بعنوان: **دور المنظمات غير الحكومية في التعليم الابتدائي، دراسة لست منظمات غير حكومية.**

The Role of Nongovernmental Organizations in Primary Education A Study of Six NGOs in India.

توضح هذه الدراسة فائدة التحالف بين الحكومة و المنظمات غير الحكومية لتحقيق التعليم الابتدائي الشامل في عدة نقاط منها:

- دعم الحكومة لجهد المنظمات غير الحكومية لإدخال الأطفال خارج المدرسة إلى المدارس، من خلال توفير المعلمين في الوقت المناسب، وأماكن الفصل الدراسي، وغيرها من الموارد.
- التعاون بين الحكومة و المنظمات غير الحكومية في تحسين جودة التعليم، ويتطلب ذلك بأن تقوم معاهد تدريب المعلمين بالتقييم والتعلم من نماذج المنظمات غير الحكومية لتدريب المعلمين من خلال تطوير أدوات التعلم الملائمة والمرنة، بما يتماشى مع أساليب التدريس والتعلم المبتكرة.
- يمكن للمنظمات غير الحكومية أن تكون شريكة ذات مصداقية مع الحكومة في صياغة سياسات التعليم الابتدائي، وهذا يستلزم تعاوناً وليس مبادرات موازية من قبل المنظمات غير الحكومية؛ لذا يجب على المنظمات غير الحكومية تقييم نماذجها وتحسينها باستمرار، إذا كان للمنظمات الحكومية أن تلعب دورا سياسيا في التعليم. فسوف تحتاج إلى معالجة مجالين تم إهمالهما: بناء قدرات المنظمات غير الحكومية، التطوير التنظيمي.

وتمثلت إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما دور المنظمات غير الحكومية في التعليم الابتدائي؟

هدفت الدراسة إلى توثيق دور ومساهمة بعض منظمات غير حكومية في التعليم الابتدائي والاستفسار كيف يمكن أن تدعم وتثري المنظمات الحكومية برامج التعليم الوطني والتعاون مع الحكومة في إطار واسع، وتوضيح المزايا النسبية التي يمكن أن تحققها المنظمات غير الحكومية في مشاريع التعليم.

تناولت عينة الدراسة ستة منظمات غير حكومية العاملة في مجال التعليم. واعتمدت الدراسة في منهجها على مسح البيانات والمعلومات التي جمعها من التقارير السنوية المنشورة، وتقارير الرصد، وزيارات لمكاتب المنظمات غير الحكومية، ومناقشة موظفيها وكبار المسؤولين فيها، إضافة لزيارة معلمي ومديري المدارس، والعمال المتطوعين، وأعضاء لجان التعليم المدرسي.

استخدمت الدراسة مجموعة من الاستبيانات مع جميع المنظمات غير الحكومية للحصول على معلومات نوعية.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالي:

- ضرورة وضع استراتيجيات مصممة خصيصا للمبادرات من أجل الأطفال الذين لايزالون خارج المدرسة، والأطفال الذين يعملون في الشوارع، وأطفال الأحياء الفقيرة، وأطفال الأسرة المهاجرة.
- يجب على الحكومة دعم جهود المنظمات غير الحكومية من خلال توفير الفصول الدراسية والمعلمين.
- هناك إدراك متزايد لأهمية ضمان جودة التعليم للحد من التسرب وزيادة معدلات الالتحاق،
- الاعتراف بدور المنظمات الحكومية مثل: مراكز الموارد المهنية.
- بناء ثقافة التعاون والشراكة مع المنظمات غير الحكومية، وعلى الحكومة النظر في البنية التحتية للمنظمات غير الحكومية ودعم بناء قدراتها.

3 – الدراسات الجزائرية:

3 – 1 – الدراسة الأولى:

أجرى هذه الدراسة فرج الله صورية خلال السنة الجامعية 2017/2016 بمدينة ورقلة بعنوان **تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة.**

بدأت هذه الدراسة الميدانية 2015/04/23 واستمرت حتى تاريخ 2015/05/30 وأجريت بولاية ورقلة وشملت مجموعة من مؤسسات التربية و التعليم وعلى وجه الخصوص بعض ثانويات الولاية وعددها سبعة (7 ثانويات) واستغرقت 39 يوم.

وتمثلت إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: كيف يمكن تقويم الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين؟

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، أما أدوات جمع البيانات فاستخدمت الملاحظة أداة جمع البيانات المتمثلة في السجلات و الوثائق فقد تتبعت الباحثة في هذه الدراسة بعض الملفات و التقارير الخاصة بأعمال اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي؛ واستخدمت المقابلة، واستخدمت الاستمارة لاستكمال المرحلة الثانية من البحث، أي الجانب الميداني والمتصلة بالتوظيف المباشر لتساؤلات الدراسة، وقد اشتملت الاستمارة على 49 سؤال.

استخدمت في هذه الدراسة العينة القصدية، حيث تم اختيار فئة من الأساتذة القدماء من ذوي الخبرة المهنية والأقدمية التي تجاوزت 10 سنوات فعلية في قطاع التربية.

تلخصت أهداف الدراسة في تسليط الضوء على مشروع الإصلاح التربوي بالجزائر في مرحلة ما بعد الإلزامي (أي التعليم الثانوي)، وأيضا الوقوف عند العلاقة التي تربط مرحلة التعليم الثانوي بالمحيط الاجتماعي و المحيط الاقتصادي، ومدى قدرة الإصلاح التربوي للمساهمة في تحقيق أهداف التنمية الشاملة، وعلاقة إصلاح التعليم الثانوي بالمستويات التعليمية لأخرى و القطاعات الاقتصادية والمجالات الإنمائية المختلفة، وأيضا واقع إصلاح التعليم الثانوي والمشكلات التي تعيق تطوره من حيث الكم و الكيف، وما يجب أن يصل إليه إصلاح التعليم الثانوي حتى يحقق مردود أفضل ويصبح مشروع استثماري فعال، وأيضا تقويم مردود الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين، والتعرف على إيجابيات الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعليين التربويين، والتعرف على سلبيات الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين، وأيضا الوقوف على الاقتراحات أو البدائل المقترحة لإصلاح التعليم الثانوي و المقدمة من طرف الفاعلين لتربويين.

وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- إن السياسات التعليمية التي تم تطبيقها منذ عام 1962 م أي منذ الاستقلال إلى يومنا هذا بخصوص الإصلاحات التربوية يغلب عليها الطابع الكمي اكثر من الكيفي.
- لقد أثرت التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي مرت بها الجزائر خلال تاريخها المعاصر على المنظومة التربوية التعليمية الجزائرية تأثيرا كبيرا وساهمت في وضع العديد من مخططات الإصلاح التربوي.
- تباينت واختلفت نوعية التعليم من حيث هيكلته وأساليبه ومناهجه ووسائله وأهدافه...من إصلاح تربوي إلى أخر ومن فترة زمنية إلى أخرى.
- كان التعليم عامة و التعليم الثانوي خاصة و لايزال أداة هامة للتنمية و التكوين والاستثمار في الموارد البشرية وبالتالي تطوير المجتمع، ومواجهة التحديات الداخلية و الخارجية.

- اختلفت نظرة المثقفين الجزائريين للإصلاح التربوي، وهذه ليست بالفكرة الجديدة، وإنما صاحب هذا الجدال المدرسة الجزائرية في جميع محطاتها الإصلاحية، وكثر النقاش وازدادت حدته خاصة بعد تطبيق الإصلاح التربوي الأخير.
- كان التعليم مركزيا ولايزال إلى حد الساعة، والدولة هي الممول الأول للتعليم في بلادنا، ومشاركة المجتمع المدني في دفع نفقات التعليم تكاد تكون معدومة، لذلك فإن الدولة هي المسؤول الأول عن وضع السياسات التربوية.
- الإصلاح التربوي الأخير يحمل بين طياته مكتسبات ومكامن قوة يجب تثمينها، ونقاط ضعف يجب تلافيه، وتصحيح مسارها حتى يستفيد أكبر قدر ممكن من أبناءنا من هذه الإمكانيات خاصة وأن الدولة قد صرفت أموال طائلة من أجل النهوض بهذا القطاع الحساس.

وفي الجانب البيداغوجي كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- رفض أغلبية الأساتذة للآليات الجديدة لعملية التقويم الهادف (تشخيصي، تكويني، تحصيلي) في المناهج الجديدة .
- عدم نجاعة التدريس بالمقاربة بالكفاءات لأنها لا تتناسب مع الواقع الجزائري، و لا تتماشى مع استعدادات التلاميذ، وكذلك عدم ملائمتها للواقع التربوي في مدارسنا التي يتميز بالاكتظاظ داخل الأفواج التربوية، وقلة الوسائل التعليمية،، وانعدام التكوين الفعلي للأساتذة.
- التكوين بالمقاربة بالكفاءات لم يكن كافي.
- المناهج الجديدة غير ملائمة.
- ضرورة تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ وتنشيط دورها باستمرار لتفعيل الاتصال بين الأسرة والدراسة.

3 – 2 – الدراسة الثانية:

أجرى هذه الدراسة إبراهيم هياق خلال العام الدراسي 2011/2010 بجامعة منتوري بقسنطينة بعنوان **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا.**

انطلقت هذه الدراسة الميدانية من كون الأستاذ هو المشرف على تنفيذ السياسات التربوية المعدة من طرف المختصين و الأكاديميين، والتي تسعى إلى النهوض بالمنظومة التربوية وتجديد مناهجها الدراسية، ولا يمكن أن نضمن نجاح عملية الإصلاح التربوي، بدون الأستاذ، لذا على القائمين على الشأن التربوي الإصغاء جيدا وفتح قنوات الحوار باتجاه هذه الفئة.

وتمثلت إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ماهي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي (2003) في الجزائر؟ هل هي اتجاهات إيجابية نحو العملية أم سلبية، وهل هناك فروق بين الأساتذة تجاه مجالات الإصلاح التربوي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي، التخصص، الخبرة المهنية).

اعتمد الباحث المنهج الإحصائي و المنهج الوصفي في تكامل بينهما خدمة لأهداف البحث، حيث لكل منهج ما يبرره منهجيا للإجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة؛ وتجرى الدراسة في مجال مدينتي أولاد جلال، وسيدي خالد بولاية بسكرة و التي تضم 15 مؤسسة تربوية (متوسطة)، وتم إنجاز الدراسة خلال السنة الدراسية 2010/2009.

وفي هذه الدراسة تم اعتماد الاستمارة كأداة لجمع البيانات من مجتمع البحث؛ وتمثلت عينة الدراسة في مجموع أساتذة التعليم المتوسط المرسمين، أو في طور الترسيم الذين يمارسون نشاطهم التعليمي ضمن مجال دائرتي أولاد جلال وسيدي خالد والبالغ عددهم 414 أستاذ وأستاذة.

وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، كان اتجاها إيجابيا لكن في حدوده المتوسطة.
- اتجاه الأساتذة كان إيجابيا نحو المجال الأول الغايات و المبادئ العامة للتربية لما تضمنه القانون التوجيهي للتربية، من مبادئ التعليم المجاني و الإلزامي للجميع وكذلك اهتمامه بتعزيز القيم الوطنية، مع الانفتاح على العالم الخارجي.
- 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.

- الاتجاه نحو طرق التدريس وأساليبه المعتمدة في الإصلاح، كان الاتجاه نحوها إيجابيا خاصة ما تعلق بأنماط التعليم الجديدة كالتعليم التعاون، والتشاركي و المقاربة بالكفاءات كأسلوب فني للتدريس، يهدف لتنمية مهارات الطلاب على حل المشكلات.
- الاتجاه نحو التقويم بآلياته المختلفة كان إيجابيا.
- في مجال التكوين كان الاتجاه إيجابيا، وخاصة الندوات الداخلية، وعلاقة المفتشين بالطاقم التربوي لم تعد علاقة رقابة بل تحولت إلى علاقة اجتماعية وطيدة، تتخذ من تبادل المعارف والتوجيهات هدفا لها.
- 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.

3 – 3 – الدراسة الثالثة:

أجرى هذه الدراسة محمد طاهيري سنة 2019/2018 بالجزائر، بعنوان **النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر**.

انطلقت هذه الدراسة للبحث عن أسباب الجدل حول الهوية بين النخب في الجزائر خاصة بعد الإصلاحات التربوية 2003، والبحث في هذا الموضوع أحال الباحث إلى الثقافة في بعدها الدينامي. وتسلط هذه الدراسة الضوء على الإصلاحات التربوية وترتكز في تحليلها على حاملين مهمين للثقافة و الهوية وهما الحامل التاريخي وحامل الأوضاع الاجتماعية فالمجتمع الجزائري عرف الاستعمار أولا والعولمة ثانيا.

أما بالنسبة لحدود الدراسة الزمانية و المكانية، فهي دراسة قام فيها الباحث بتحليل وثائق وهي عبارة عن قوانين وعن كتب مدرسية، وتمت الدراسة الميدانية في الفترة ما بين أفريل وأكتوبر من سنة 2018.

وتمثلت إشكالية هذه الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: هل تعزز المناهج المدرسية في الإصلاحات التربوية لسنة 2003 الهوية الجزائرية المنصوص عليها دستوريا؟

أما التساؤلات الفرعية فكانت كالتالي:

- هل تسمح هرمية المعرفة المقدمة في المناهج المدرسية للإصلاحات التربوية لسنة 2003 بتعزيز الهوية الوطنية؟
- هل يسمح المحتوى المعرفي المقدم في المناهج المدرسية لإصلاحات التربوية لسنة 2003 بتعزيز الهوية الوطنية؟
- هل يسمح تنظيم الفضاء المدرسي بتعزيز الهوية الوطنية؟

واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتنفيذ هذه الدراسة واستعان في ذلك بتحليل المحتوى بوصفه أداة لجمع البيانات. وتمثل مجتمع البحث في النظام التربوي الجزائري، أما العينات فكانت جزء من القوانين الناظمة لقطاع التربية وجزء من الكتب المدرسية الرسمية الموجهة للتلميذ الجزائري. واعتمد الباحث على العينة القصدية.

هدفت هذه الدراسة إلى ربط الظاهرة بسياقها السوسيولوجي للحصول على تفسيرات علمية بعيدا عن الاجتزاء والاختزال والتحيز الأيديولوجي. وتسليط الضوء على الحركية الثقافية التي يعيشها الشعب الجزائري في احتكاكه مع الثقافة الغربية حيث سيكون مجسدا في هذا هو المدرسة. وتحديد الآليات المستعملة عبر المدرس للتعامل مع النموذج الثقافي الجزائري.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- تعمل هذه الإصلاحات على تهميش مواد التاريخ والتربية الإسلامية و اللغة العربية وذلك بتقليل الحجم الساعي والمعامل بالنسبة للمادتين الأوليين وبإفراغ المادة الثالثة من أي حمولة ثقافية تعزز الهوية العربية الإسلامية.
- محتوى منهاج التربية الإسلامية يُحيد العقيدة الإسلامية أن تكون أساسا لنظام معرفي يميز الحضارة الإسلامية التي تربط بين الوحي والمعرفة، حيث سيفصل التلميذ بين العلم والدين وهذا الفصل يميز الثقافة الغربية وهو ما تدعو إليه النخبة الفرنكوفونية. وكذلك يكرس منهاج التربية الإسلامية كون العقيدة الإسلامية تتعلق بمجال الفرد أكثر مما تتعلق بمجال الجماعة.
- هناك اهتمام بمعامل وزمن اللغة العربية ولكنه اهتمام مغالط إذ أن محتوى منهاج اللغة العربية خال من أي حمولة ثقافية تعزز الانتماء للحضارة العربية الإسلامية.
- محتوى منهاج التاريخ يهتم أساسا بالأحداث السياسية في إطار الدولة الوطنية لا في إطار الحضارة الإسلامية، ويتناول الجانب الثقافي لتاريخ المجتمع بصفة ثانوية، فلا توجد دروس

مستقلة لشخصيات علمية أو أدبية أو ثقافية ولا توجد دروس مستقلة لتناول تاريخ مدن أو معالم، كما أنه لا يركز على حرب فرنسا على عناصر هوية المجتمع الجزائري ويعرض العلاقة مع فرنسا كعلاقة تتناوب بين الصداقة العداء مهملا الصراع الثقافي، وهو ما من شأنه تكوين ذاكرة جماعية مشوهة انتقائية تقتصر على الأحداث السياسية فلا يعتز التلميذ بالانتماء لهذا التاريخ.

جوانب الاتفاق و الاختلاف بين دراستنا والدراسات السابقة:

على الرغم من الاستفادة الهامة من الدراسات السابقة لهذا البحث إلا أن لكل دراسة خصوصياتها التي تميزها عن غيرها، فهذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة في بعض النقاط وتختلف عنها في أخرى، ويمكن الإشارة إلى أهم النقاط كما يلي:

من حيث الهدف من دراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية على المستوى القطري، أي على مستوى الجزائر، وهو ما تتفق فيه مع الدراستين الأولى والثانية والثالثة من الدراسات الجزائرية، في حين تسعى بقية الدراسات السابقة إلى تناول الموضوع على المستوى العربي والدولي.

كما تهدف هذه الدراسة إلى جمع مادة علمية أمبريقية من خلال النزول إلى الميدان والاتصال الفعلي بالشركاء الاجتماعيين متمثلة في نقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ وجمع بيانات ميدانية، وهو ما تتفق فيه مع الدراسة الأجنبية والدراستين الأولى و الثانية من الدراسات العربية والدراستين الأولى والثانية من الدراسات الجزائرية، في حين اهتمت الدراسة الثالثة في كل من الدراسات العربية والجزائرية بالدراسة النظرية والأمبريقية المكتبية دون الدراسة الميدانية.

من حيث المنهج المعتمد :

تتفق هذه الدراسة مع جل الدراسات السابقة في تبنى المنهج الوصفي، وان استعانت بعض الدراسات السابقة بالإضافة إلى ذلك بمناهج أخرى كالمنهج المكتبي والمنهج الإحصائي أو منهج مسح البيانات و المعلومات.

من حيث أدوات جمع البيانات :

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الثانية من الدراسات الأجنبية والدراستين الأولى و الثانية من الدراسات العربية والدراستين الأولى والثانية من الدراسات الجزائرية في تطبيق أداة جمع البيانات والمتمثلة في الاستمارة كأداة رئيسية، أما الدراسة الثالثة من الدراسة العربية و الجزائرية فكانت أداة جمع البيانات متمثلة في تحليل المضمون.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد كان لهذه الدراسات السابقة أثر كبير في وضع ملامح هذه الدراسة وتوجيه مسارها، وذلك بفضل ما قدمته من خلفية نظرية وتصور أمبريقي لموضوع الشركاء الاجتماعيين والإصلاحات التربوية، ويمكن إبراز مجالات الاستفادة كما يلي:

- قدمت هذه الدراسات على المستوى النظري كماً ثرياً من المعارف النظرية والتحليلية التي ساعدت على فهم موضوع الشركاء الاجتماعيين والإصلاحات التربوية، واستيعاب مختلف أبعاده وجوانبه. فالدراسة الأولى والثانية من الدراسات الأجنبية والدراسة الثانية والثالثة العربية تناولت أهمية المشاركة المجتمعية في الإصلاح التربوي والمعوقات التي تعترض هذه المشاركة؛ أما الدراسة الأولى العربية والدراسة الأولى الجزائرية تناولت موقف منظمات المجتمع المدني والفاعلين التربويين من الإصلاح التربوي؛ وبالنسبة للإصلاح التربوي تناولت الدراسة الثالثة الجزائرية البعد القيمي، والدراسة الأولى والثانية الجزائرية والدراسة الأولى العربية تناولت البعدين البيداغوجي و المعرفي من دراستنا.
- كما ساهمت هذه الدراسات السابقة على المستوى المنهجي في وضع المحاور الأساسية التي يرتكز عليها البناء المنهجي لهذه الدراسة، وخاصة ما تعلق بضبط الإشكالية، واختيار منهج

الدراسة باعتبار أن أغلب الدراسات السابقة تبنت المنهج الوصفي، وكذلك اختيار أدوات جمع البيانات المناسبة، وفقرات الاستبانة التي احتجتها، والتعريفات الاصطلاحية.

- وعلى مستوى النتائج فقد قدمت هذه الدراسات السابقة محكاً مرجعياً تمت الاستعانة به في مناقشة نتائج الدراسة، ومقارنتها بما توصلت إليه هذه الدراسات السابقة ومدى تطابقها من عدمه، تحقيقا بذلك لمبدأ التراكم العلمي.

الفصل الثاني

الشركاء الاجتماعيين

في الجزائر

تمهيد:

يشكل الشركاء الاجتماعيون (نقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ) مجموعة من المؤسسات الاجتماعية المستقلة، التي تنشط بقطاع التربية الوطنية بالجزائر، حيث تختلف هذه المؤسسات حسب المفهوم والسياق، وتعتبر جزءا لا يتجزأ من المجتمع المدني.

لذا حاول الباحث في هذا الفصل تسليط الضوء على المتغير المستقل في هذه الدراسة ألا وهو متغير الشركاء الاجتماعيين في الجزائر.

وتم فيه تقديم قراءة تحليلية لمفهوم الشركاء الاجتماعيين في الجزائر، ثم تطرق إلى حقوقهم وواجباتهم في النظام التربوي الجزائري، وعرج على المراحل التاريخية لتطور العمل النقابي والجمعوي في الجزائر منذ الاستقلال قبل فترة التعددية السياسية وبعدها، أي بعد سن دستور 1989 الذي منح الكثير من الحريات، وتناول الباحث أيضا بإسهاب الأساليب التي يستخدمها الشركاء الاجتماعيون لتحقيق المطالب والمتمثلة في التفاوض الجماعي والإضراب على العمل وأخيرا الوساطة بالتوفيق والتحكيم.

أولا: الشركاء الاجتماعيون

تُولى المنظمات الدولية أهمية كبيرة للمجتمع المدني باعتباره منظمات غير ربحية ومستقلة عن السلطة السياسية، تجسد أسمى معاني المساواة والحرية وحقوق الإنسان، وتساهم في نجاح الديمقراطية الاجتماعية، واعتبارها مفتاح يفكك أسرار النظام الاجتماعي، وهذا ما يؤكده أصحاب الطريق الثالث مثل أنتوني غيدنز و بنجامين باربر الذين يعتبرون: "أن المجتمع المدني قد يكون الحلقة المفقودة في نجاح الديمقراطية الاجتماعية، في الوقت نفسه، أصبح المجتمع المدني في الأوساط الأكاديمية هو الطبق الشهي للعلوم الاجتماعية، فهو المفتاح التحليلي الجديد الذي سيكشف ما يكتنف النظام الاجتماعي من غموض."[1]

وتمثل التنظيمات النقابية و الجمعيات النواة المركزية للمجتمع المدني، باعتبارها أكبر تجمع خارج هياكل الدولة، ويوضح الكيالي أسباب تأسيسها على أنها:" تشكل لأغراض المساومة الجماعية بشأن شروط الاستخدام ولرعاية مصالح أعضائها الاقتصادية و الاجتماعية عن طريق الضغط على الحكومات والهيئات التشريعية والالتجاء إلى العمل السياسي في بعض الحالات المعينة"[2]

وحسب هذا التوضيح فإن نقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ بقطاع التربية الوطنية بالجزائر، لها مطالب مهنية واجتماعية، كالزيادة في الأجور وتفعيل طب العمل وتوفير السكن، والدفاع عن مصلحة التلاميذ المادية والمعنوية، وأيضا لها مطالب سياسية كالمساهمة في صنع القرار التربوي باعتبارها فاعل هام وأساسي كشريك اجتماعي.

1 – الشركاء الاجتماعيين في الجزائر...قراءة تحليلية للمفهوم:

جاء تعريف الشركاء الاجتماعيين في ميثاق أخلاقيات المهنة التي أصدرته وزارة التربية الوطنية بالجزائر كالتالي: "المقصود بالشركاء الاجتماعيين: مؤسسات الدولة والجماعات المحلية

---

[1] مايكل إدواردز: **المجتمع المدني النظرية و الممارسة**، ترجمة: عبدالرحمن عبدالقادر شاهين، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، بيروت، لبنان، 2015، ص.19.

[2] عبدالوهاب الكيالي: **الموسوعة السياسية**، ج6، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، القاهرة، 1990، ص.604.

والنقابات المعتمدة وفروعها على مستوى الولايات، الدوائر، البلديات، المؤسسات التربوية، جمعيات أولياء التلاميذ المعتمدة ومكونات الحركة الجمعوية ذات الصلة المباشرة."[1]

وحدد المنشور الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12 جويلية 2012 في المادة 98 الشركاء الاجتماعيين كالتالي: "يقصد بالشريك كل شخص له صلة دائمة بمؤسسة التربية و التعليم، لاسيما:

- التنظيمات النقابية المُسجلة.
- جمعيات أولياء التلاميذ المُعتمدة."[2]

فالشركاء الاجتماعيون حسب وزارة التربية الوطنية هم نقابات التربية المعتمدة، وجمعيات أولياء التلاميذ المعتمدة، وكل من له صلة بالتربية والتعليم.

1 – 1 – نقابات التربية:

يرى عماد الدين حسن في مفهوم النقابات المهنية و العمالية: "أنها التنظيم الاجتماعي المهني الذي يستهدف تحقيق مصالح أصحاب المهنة والحفاظ على هذه المصالح، وتدعيمها بشتى الوسائل المشروعة اجتماعيا ويحكم هذا التنظيم مجموعة من اللوائح و القوانين التي تحدد الأهداف والغايات والوسائل والأساليب التي تتخذ للوصول إلى هذه الأهداف وتلك الغايات."[3]

فالنقابة تنظيم مهني مطلبي، يضم مجموعة من العمال والموظفين في مؤسسات العمل، ويكون له امتداد وطني على المستوى المركزي، يعمل هذا التنظيم على تحقيق مطالب مرتبطة بالعمال في المجال الاجتماعي والاقتصادي وحتى السياسي، باستعمال كل وسائل الضغط المشروعة.

وتعتبر النقابات التي تنشط في قطاع التربية من أقوى النقابات المتواجدة في قطاعات الوظيف العمومي وأكثرها تمثيلا وجلبا للحقوق.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، المرجع السابق**، ص.22.

[2] وزارة التربية الوطنية: **القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12 جويلية 2012، المرجع السابق**، ص.11.

[3] محمد الأصمعي، محروس سليم: **الإصلاح التربوي و الشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق**، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2005، ص.41.

ويبلغ عدد نقابات التربية في الجزائر عشرة وهي: الاتحادية الوطنية لعمال التربية FNTE المنضوية تحت لواء الاتحاد العام للعمال الجزائريين UGTA، الاتحادية الوطنية لمستخدمي قطاع التربية FNPSE المنضوية تحت لواء النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العمومية SNAPAP، النقابة المستقلة لعمال التربية والتكوين SATEF، الاتحاد الوطني لمستخدمي التربية والتكوين UNPEE، النقابة الوطنية لعمال التربية SNTE، المجلس الوطني المستقل لمستخدمي التدريس للقطاع ثلاثي الأطوار للتربيةCNAPESTE، النقابة الوطنية المستقلة لأساتذة التعليم الثانوي والتقني SNAPEST، مجلس أساتذة الثانويات الجزائرية CLA، النقابة الوطنية المستقلة لأساتذة التعليم الابتدائي SNAPEP، النقابة الوطنية للأسلاك المشتركة والعمال المهنيين للتربية الوطنية SNCCOPEN.

1 – 2 – جمعيات أولياء التلاميذ:

لتحديد مفهوم جمعيات أولياء التلاميذ نتطرق إلى مفهوم الجمعية.

فقد استخدم هذا المصطلح منذ منتصف القرن الثامن عشر، " فالجمعية هي شكل معين من أشكال اجتماع (أو تكتل) مجموعة من الأفراد، والتي تفترض أن تكون على توافق واتفاق بين أفرادها لتحقيق هدف مشترك محدد"[1] ، ويكون هذا التكتل في شكل جمعية تربوية أو نقابية أو سياسية أو مهنية أو دينية؛ وهي مرتبطة بالعمل التطوعي.

وحسب المنظمة العالمية لحقوق الأنسان فإن:" لكل شخص حق في حرية الاجتماعات والجمعيات السلمية، ولا يجوز إرغام أحد على الانتماء إلى جمعية ما. "[2] فالعمل الجمعوي عمل إرادي، تطوعي، محمي قانونا، وذلك للدفاع سلميا عن المصالح المشتركة للأفراد المجتمعين تحت غطاء ما يسمى بالجمعية.

---

[1] Gilles FERREOL avec d'autres auteurs**: Dictionnaire de sociologie**, Armand colin,4ème édition, Paris, France, 2012, P.16.

[2] الأمم المتحدة: **الإعلان العالمي لحقوق الإنسان**، المادة 20، 1948.

جاء تعريف هيئة الأمم المتحدة للجمعية تحت تسمية المنظمة غير الحكومية واعتبارها "مجموعة من المواطنين على المستوى المحلي أو الوطني أو الدولي بحيث لا تكون جزءا من حكومة ما، ولا تعمل من أجل الربح، وتشارك في إثارة قضايا معينة تخص الأسرة أو المجتمع"[1]

وجاء التعريف العام للجمعيات في الجزائر حسب نص القانون 90-31 في المادة الثانية:" تمثل الجمعية اتفاقية تخضع للقوانين المعمول بها، ويجتمع في إطارها أشخاص طبيعيون أو معنويون على أساس تعاقدي ولغرض غير مربح، كما يشتركون في تسخير معارفهم ووسائلهم لمدة محددة أو غير محددة من أجل ترقية الأنشطة ذات الطابع المهني والاجتماعي والعلمي والديني والتربوي والثقافي والرياضي على الخصوص"[2]

أما منصف وناس فيعرفها كالتالي:" الجمعية نمط من المشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية، وأنها هيكل من هياكل الإدماج السياسي والاجتماعي، وأنها تدريب فردي وجماعي على الاستفادة من المعارف ووضعها موضع التطبيق تحقيقا للنفع العام"[3]

ومن خلال التعاريف السابقة فالجمعية هي تجمع عدد من الأشخاص تحت إطار قانوني قد يكون هذا التجمع ذو طابع مهني أو اجتماعي أو تربوي أوديني أو ثقافي أو رياضي، هدفه خدمة المجتمع والصالح العام.

أما **جمعية أولياء التلاميذ** فألزم المنشور الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12 جويلية 2012 إدارة المؤسسات التربوية بتسهيل إنشاءها حيث جاء في المادة 92 منه ما يلي: "تتخذ إدارة

---

[1] الطويل، رأفت علي يوسف: **الخصائص النفسية و الاجتماعية للمشاركين في المجال التطوعي، دراسة سيكولوجية بيئية مقارنة بين الريف و الحضر**، تحت إشراف: فيوليت فؤاد إبراهيم، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه، معهد الدراسات و البحوث البيئية – قسم الإنسانيات – جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 1998، ص.21. بحث غير منشور.

[2] **القانون رقم 31/90 المؤرّخ في:** 04 ديسمبر 1990، المنشور بالجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد53، الجزائر، 1990. ص.1.

[3] المنصف وناس: **الحياة الجمعياتية في المغرب العربي، التاريخ و الأفاق**، المجلة العربية لحقوق الإنسان، العدد04، 1997، تونس، ص.137.

مؤسسة التربية و التعليم التدابير اللازمة لتسهيل إنشاء جمعية أولياء التلاميذ باعتبارها إطار مفصل للربط بين الأسرة ومؤسسة التربية و التعليم وتدعيما للعلاقة بينهما."[1]

وجمعية أولياء التلاميذ تنشط في المجال التربوي، وهي مؤسسة اجتماعية غير رسمية، وهي هيئة إدارية قانونية، تتشكل من مجموعة من أولياء التلاميذ يتم انتخابهم على مستوى المؤسسة التربوية، وتقوم جمعيات أولياء التلاميذ المحلية على مستوى الولاية بانتخاب مكتب ولائي يتكفل بمهمة التواصل مع مديرية التربية والسلطات الولائية، ومجموع المكاتب الولائية تنتخب مكتب وطني يتكفل بمهمة التواصل مع وزارة التربية والسلطات المركزية.

وتعتبر جمعية أولياء التلاميذ كشريك اجتماعي لوزارة التربية الوطنية لتحقيق تعليم أفضل، فهي تعمل على توثيق الروابط بين المدرسة وأولياء التلاميذ والوصاية، وأيضا تدافع عن الحقوق المعنوية و المادية للتلميذ.

وجمعيات أولياء التلاميذ في الجزائر عددها ثلاثة وهي: الفيدرالية الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ FNAPE، الجمعية الوطنية لأولياء التلاميذ ANPE، المنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ ONPE.

2 – حقوق وواجبات الشركاء الاجتماعيين في النظام التربوي الجزائري:

2 – 1 – حقوق الشركاء الاجتماعيين في النظام التربوي الجزائري:

أصدرت وزارة التربية الوطنية في 29 نوفمبر 2015 ميثاق أخلاقيات المهنة بعد مشاورات بين الإدارة المركزية لوزارة التربية والشركاء الاجتماعيين من نقابات وأولياء للتلاميذ، ليؤسس لأرضية صلبة للشراكة، وتم التوقيع عليه من طرف ثمانية النقابات و جمعيتين اثنتين لأولياء التلاميذ، وامتناع نقابتين هما نقابة مجلس أساتذة الثانويات الجزائرية CLA، ونقابة المجلس الوطني المستقل لمستخدمي التدريس للقطاع ثلاثي الأطوار للتربية CNAPESTE، معللة رفضها بعدم التوقيع على الميثاق أن بعض بنوده يحد من الإضراب الذي يكفله القانون والدستور؛ إضافة لامتناع المنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ ONPE عن التوقيع.

[1] وزارة التربية الوطنية: **القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12 جويلية 2012، المرجع السابق**، ص.10.

وتم التركيز في جانب الحقوق على الجانب المحلي لدور نقابات التربية والاقتصار على حل المشاكل المهنية والاجتماعية بالحوار والتنسيق وحصره في الحق الحصول على المعلومات التي تهم النظام التربوي والمؤسسات التربوية، التكفل بالمشاكل المهنية، أما بالنسبة لصنع القرار التربوي على المستوى المركزي فتم التطرق إلى مساهمة نقابات التربية في تنفيذ السياسة التربوية وليس صنعها حسب ما جاء في البند التالي: "السهر على تكثيف التنسيق والتشاور المتواصل مع الشركاء الاجتماعيين في تنفيذ السياسة التربوية والقضايا المتعلقة بالمسارات المهنية لمستخدمي قطاع التربية الوطنية"[1]

وتم الحث في هذا الميثاق على "إرساء لغة الحوار ومد جسور الثقة بين الإدارة والشركاء الاجتماعيين"[2]، وفي هذا البند لم يتم توضيح أهداف الحوار، وهل يشمل المشاركة في الإصلاحات التربوية الجارية أو المساهمة في صنع القرار التربوي، أما القصد منه هو حل المشاكل المهنية و الاجتماعية العالقة.

"ويرمي هذا الميثاق إلى توفير ظروف إقامة جو من الثقة المتبادلة بين مختلف مكونات الجماعة التربوية و الفاعلين في القطاع وشركائهم الاجتماعيين...لتنفيذ العديد من العمليات التي يجب القيام بها من اجل الرفع من الأداء البيداغوجي ونوعية الحكامة واحترام الأخلاقيات"[3]، حيث تطرق الميثاق إلى خلق جو من الثقة المتبادلة بين الوزارة و الشركاء الاجتماعيين للرفع من الأداء البيداغوجي دون المساهمة في رسم هذا الأداء.

أما بالنسبة لجمعيات أولياء التلاميذ تم التركيز في جانب الحقوق على الجانب المحلي لها وحصره في الحق في الإعلام بشان ظروف سير المؤسسة التربوية وتقديم المساعدات المادية الضرورية، وإنجاز النشاطات اللاصفية، وكذا الأعمال ذات الطابع الاجتماعي التي تقوم بها هذه المؤسسات، دون التطرق لمشاركة جمعيات أولياء التلاميذ في صنع القرارات التربوية الوطنية، إلا انه تم التطرق في احد بنود الميثاق انه يمكن لجمعيات أولياء التلاميذ طرح المشاكل التي

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، المرجع السابق**، ص.23.

[2] **المرجع نفسه**، ص.23.

[3] **المرجع نفسه**، ص.24.

تصادفها وحلها على المستوى الوطني أو المحلي، فجاء في نص البند ما يلي: "التكفل بالمشاكل المطروحة من طرف جمعيات أولياء التلاميذ على المستوى الوطني والمحلي بالتشاور والتنسيق"[1]

وحسب المادة 26 من القانون التوجيهي: "يمكن جمعيات أولياء التلاميذ المنشأة طبقا للتشريع الساري المفعول، تقديم اقتراحات إلى الوزير المكلف بالتربية الوطنية ولمديريات التربية بالولايات."[2]

تم حصر حقوق جمعيات أولياء التلاميذ في تقديم اقتراحات تخص القرارات التربوية دون المشاركة في رسمها أو المساهمة في صنعها.

2 – 2 – واجبات الشركاء الاجتماعيين في النظام التربوي الجزائري:

حدد ميثاق أخلاقيات المهنة واجبات نقابات التربية وذلك باحترام القوانين المنظمة للعمل النقابي داخل المؤسسات التربوية، دون التطرق للواجبات النقابات على المستوى المركزي وعلاقتها بوزارة التربية، فقد جاء في البند الأول بخصوص واجبات الشركاء الاجتماعيين: "حددت القوانين المنظمة للعمل النقابي طرق تدخل الشركاء الاجتماعيين في إطار العمل داخل المؤسسات التربوية، على أن تكون ممارسة العمل النقابي مبنية على الإقناع وقبول الرأي والرأي الأخر"[3]

أما بالنسبة لجمعيات أولياء التلاميذ فالبند الثالث بخصوص واجبات الشركاء الاجتماعيين يحث الجمعيات على دعم الاستقرار في المؤسسات التربوية وذلك بـ: "السعي لتوفير جو من الهدوء والنظام في المحيط العائلي، بحيث يضمن حسن سير تمدرس أبنائهم"[4]، أما البند الرابع فيدعو جمعيات أولياء التلاميذ على الاضطلاع بدورها في حماية المؤسسات التربوية، حيث جاء

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، المرجع السابق**، ص.21.

[2] وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04المؤرخ في 23 جانفي 2008**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2008، ص.71.

[3] وزارة التربية الوطنية: **ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، المرجع السابق**، ص.22.

[4] **المرجع نفسه**، ص.21.

فيه ما يلي:" المساهمة بفعالية في تحريك جمعية أولياء التلاميذ بالمؤسسة والسهر على حسن سيرها"[1]

والهدف من صياغة ميثاق لأخلاقيات المهنة هو ضمان استقرار قطاع التربية في الجزائر، والتوجه نحو مدرسة ذات نوعية، بإعطاء دافع قوي للأستاذ للعمل في كنف الهدوء والاستقرار، وجعل الحوار الوسيلة الوحيدة لحل المشاكل، وذلك بعد الاحتجاجات والإضرابات التي شهدها القطاع في السنوات الأخيرة، حيث كان للشركاء الاجتماعيين الحق في مناقشته قبل إصداره.

إلا أنه بتاريخ 10 ديسمبر 2018 اصدر تكتل النقابات المستقلة في قطاع التربية الوطنية المنضوي تحت لوائه ست نقابات، بيان رقم 2018/01 (البيان في الملاحق) قرر فيه الانسحاب من ميثاق أخلاقيات قطاع التربية، مقاطعة جميع الاجتماعات والنشاطات التي تنظمها الوزارة ردا على عدم الوفاء بالتزاماتها ووعودها بشأن الميثاق ، واستهجانها من طريقة التعامل مع النقابات محليا ووطنيا التي تتنافي والشراكة الاجتماعية الحقيقية التي تسعى من خلالها فرض المزيد من أساليب التضييق على الحريات النقابية من بينها: إلغاء العمل بمحاضر الاجتماعات الثنائية، عدم توفر المقرات للنقابات، عرقلة حق التفرغ للممثلين النقابيين لممارسة نشاطهم، اللجوء إلى المحاكم في حل النزاعات الجماعية؛ إضافة إلى التسويف والهروب إلى الأمام المعتمدة من قبل الوزارة بخصوص حل المشاكل المطروحة على غرار ما يحدث في ملفي(الخدمات الاجتماعية، والقانون الأساسي)، ورفض سياسة تسيير القطاع بقرارات استفزازية وتعليمات فوقية من شأنها إدخال القطاع في أزمة كإدراج المعالجة البيداغوجية في العطلة الأسبوعية، وحمل البيان الوزارة سياسة الأحادية و الانفرادية المعتمدة في كل ما يتعلق بالتغييرات الجديدة في النظام التعليمي أو ما اصطلح عليه بالإصلاحات دون إشراك النقابات.

ويتعلق الأمر بأربع نقابات موقعة على الميثاق وهم الاتحاد الوطني لمستخدمي التربية والتكوين UNPEE، النقابة المستقلة لعمال التربية والتكوينSATEF، النقابة الوطنية لعمال التربية SNTE، النقابة الوطنية المستقلة لأساتذة التعليم الثانوي والتقنيSNAPEST، ونقابتان غير

[1] وزارة التربية الوطنية: **ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية، المرجع السابق**، ص.21.

موقعتان على الميثاق هما المجلس الوطني المستقل لمستخدمي التدريس للقطاع ثلاثي الأطوار للتربية CNAPESTE، مجلس أساتذة الثانويات الجزائرية CLA.

وكان رد وزارة التربية الوطنية عن طريق المدير السابق للموارد البشرية بوزارة التربية الوطنية، محمد بوخطة، ففي تصريح له لقناة النهار اعتبر انسحاب النقابات من ميثاق أخلاقيات المهنة، بأنه ((لا حدث))، مشيرا إلى أن هذا الميثاق ولد ميتا، ومشروع فاشل، ولا يتم الاعتماد عليه في ظل وجود القوانين، وأضاف أن ما يحدث ما بين الإدارة و الشريك الاجتماعي، هو نتيجة انعدام الثقة القانونية وثقافة الالتزام."[1]

ثانيا: المراحل التاريخية لتطور العمل النقابي والجمعوي في الجزائر منذ الاستقلال

1 – العمل النقابي قبل التعددية السياسية:

ظهر العمل النقابي و الجمعوي في الجزائر قبل الاستقلال، وتمثل ذلك في تأسيس الاتحاد العام للعمال الجزائريين بتاريخ 24 فيفري 1956، ولعب دورا هاما في الثورة التحريرية المباركة التي أدت إلى استقلال الجزائر، حيث عمل على تعبئة الجماهير، والعمل على نقل القضية الجزائرية إلى المحافل الدولية، وقيامه أيضا بالعديد من النشاطات النقابية مثل الإضرابات في فترة الاحتلال الفرنسي. فالحركة النقابية منذ بداية ظهورها دافعت عن الجانب المهني إضافة إلى تدخلها في الجانب السياسي.

وواصل الاتحاد العام للعمال الجزائريين نشاطاته بعد الاستقلال، حيث بنى أسلوبه النضالي على الحوار و التفاوض، وتخلى على الإضرابات و الاحتجاجات إلا ما ندر، بحجة أن ذلك يمس ويضر بالاقتصاد الوطني، وكان يعتبر الممثل الوحيد للعمال في ظل سيطرة الحزب الحاكم على مفاصل الدولة حتي ظهور التعددية سنة 1989، مما أدى إلى تراجع دور الاتحاد العام للعمال الجزائريين الذي اكتفى بفرض هيمنته على المؤسسات العمومية ذات الطابع الاقتصادي.

---

[1] **موقع النهار أونلاين**: تاريخ الدخول 2020/05/11، ساعة الولوج 14:32،
/إطار–سابق–بوزارة–التربية–انسحاب–نقابا/ http// www.ennaharonline.com

لقد تميزت هذه الفترة بضعف العمل النقابي لارتباط الاتحاد العام للعمال الجزائريين UGTA بحزب جبهة التحرير الوطني التي كانت تسير البلاد، ومشاركة التنظيم النقابي في تسيير دواليب السلطة مبتعدا عن كونه نقابة مطلبية.

2 – العمل النقابي والجمعوي بعد التعددية السياسية:

بصدور دستور 23 فيفري 1989، الذي اعتمد التعددية السياسية و النقابية، وأعقبه صدور القانون رقم 14.90 المؤرخ في 02 جوان 1990 المعدل و المتضمن كيفيات ممارسة الحق النقابي، حيث جاء في مادته الثانية بأنه:" يحق للعمال الأجراء، من جهة، والمستخدمين، من جهة أخرى، الذين ينتمون إلى المهنة الواحدة أو الفرع الواحد أو قطاع النشاط الواحد أن يكونوا تنظيمات نقابية خاصة بهم وذلك لأجل الدفاع عن مصالحهم المعنوية و المادية."[1] ؛ والقانون رقم 02.90 المتعلق بالوقاية من النزاعات الجماعية في العمل وتسويتها وممارسة حق الإضراب المؤرخ في 06 فبراير 1990؛ بحيث أصبح من حق العمال والموظفين تكوين نقابات تمثلهم وتدافع عن حقوقهم المهنية و الاجتماعية، مما سمح ذلك بظهور الكثير من النقابات المستقلة؛ وأيضا صدور القانون رقم 31.90 بتاريخ 4 ديسمبر 1990 والمتعلق بالجمعيات.

إن انخفاض سعر البترول في الثمانينات أدخل الجزائر في أزمة اقتصادية حادة، وانعكس سلبا على الأوضاع المهنية الاجتماعية والنفسية كانتشار البطالة وانخفاض القدرة الشرائية للطبقة العاملة، كل ذلك ساهم في نمو العمل النقابي و الجمعوي ، وأدى إلى ظهور الكثير من النقابات والجمعيات المدافعة عن الفئات المتضررة.

2 – 1 – الاتحاد العام للعمال الجزائريين في ظل التعددية:

إن الوضع الجديد أرغم نقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين على قبول بالتعايش الديمقراطي مع النقابات الأخرى بعيدا عن الأحادية، وإعلانها الاستقلال عن حزب جبهة التحرير الوطني والدولة.

---

[1] **القانون رقم 14/90، المتعلق بممارسة الحق النقابي:** الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 23، 1990، ص.1.

وهذا ما يؤكده جابي عبدالناصر في كتابه: " أما استقلالية الاتحاد العام عن الدولة فتمثلت في الابتعاد النسبي عن النظام السياسي، هذا الابتعاد ظهر من خلال اتخاذ الاتحاد العام مواقف اقتصادية وحتى سياسية مختلفة عن تلك التي يتخذها النظام السياسي مثل إعادة الجدولة والخصخصة."[1]

ليشهد الاتحاد العام للعمال الجزائريين تحول من نمط النقابة المسيرة إلى النمط المطلبي التي يتماشى و المتغيرات الاقتصادية الجديدة.

وبالفعل بدأ الاتحاد شن العديد من الإضرابات كالاتحادية الوطنية لعمال التربية (FNTE) التابعة له، وأيضا نقابة مركب الحجار بعنابة، و الفيدرالية الوطنية لعمال السكك الحديدية.

إلا أنه لحد الأن لا يزال النظام السياسي يحابي الاتحاد العام للعمال الجزائريين من خلال إشراكه دون غيره في اللقاءات الثنائية (الحكومة و الاتحاد العام للعمال الجزائريين) و الثلاثية بين الحكومة والباترونا(أرباب العمل) والاتحاد العام للعمال الجزائريين، وذلك لدراسة الملفات والقضايا المتعلقة بالعمل والعمال، وإقصاء النقابات المستقلة بما فيها النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العمومية، بحجة عدم وجود تمثيل لها للقطاع الاقتصادي.

2 – 2 – النقابات المستقلة في ظل التعددية:

في بداية الألفية واستقرار الأوضاع السياسية في الجزائر، أدى ذلك إلى ظهور نقابات مستقلة فئوية أكثر راديكالية على مستوى المؤسسات العمومية ذات الطابع الخدماتي كالتربية، (لأن المؤسسات العمومية ذات الطابع الاقتصادي بقيت محتكرة من طرف الاتحاد العام للعمال الجزائريين) التي شنت الكثير من الإضرابات و الاحتجاجات من أجل تحسين الظروف المعيشية للعمال و الموظفين، وأيضا من أجل المساهمة في صنع القرار التربوي، ورافق ظهور النقابات المستقلة ظهور العديد من جمعيات أولياء التلاميذ.

[1] عبدالناصر جابي: **الجزائر من الحركة العمالية إلى الحركات الاجتماعية**، المعهد الوطني للعمل، الجزائر، 2002، ص.97.

ومن بين الاحتجاجات التي مارستها النقابات المستقلة في قطاع الوظيف العمومي، ما قامت به النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العمومية SNAPAP من إضراب عن الطعام بداية من 07 أوت 2001، ومن أهم المطالب التي تضمنتها عريضة المطالب لهذا الإضراب، إبطال المادة 02 من قانون 14/90 التي تنص على:" يحق للعمال الأجراء، من جهة، والمستخدمين، من جهة أخرى، الذين ينتمون إلى المهنة الواحدة أو الفرع الواحد أو قطاع النشاط الواحد، أن يكونوا تنظيمات نقابية، للدفاع عن مصالحهم المادية والمعنوية"[1] ؛غير المطابقة لاتفاقية منظمة العمل الدولية والتي صادقت عليها الجزائر، والتي تعتبرها كعرقلة للحرية النقابية في تأسيس نقابات يمكنها أن تشمل كل قطاعات النشاط في شكل كونفدرالية، فقد رفضت الحكومة سنة 1999طلب للنقابة إنشاء كونفدرالية تجمع العمال الجزائريين في نقابة واحدة هي النقابة الوطنية المستقلة للعمال الجزائريين لا تتشابه مع الكونفدرالية التي تجمع النقابات ؛ إضافة إلى مراجعة بعض مواد القانون 14/90 من بينها المادة 35 المتعلقة بالتمثيلية، والتي تنص على:" تعتبر تمثيلية داخل المؤسسة المستخدمة و الواحدة التنظيمات النقابية للعمال التي تضم 20% على الأقل من العدد الكلي للعمال الأجراء لدى هذه المؤسسة المستخدمة و/ أو التنظيمات النقابية التي لها تمثيل 20 % على الأقل في لجنة المشاركة، اذا كانت موجودة داخل المؤسسة المستخدمة المعنية"[2]؛ لأن نسبة الـ 20 % عالية جدا بالنسبة للتمثيل في عدد من الدول على غرار فرنسا التي تشترط 11 % فقط، ولولا يطبق القانون فلن نجد تنظيم نقابي واحد له هذه النسبة؛ وأيضا من أسباب الإضراب إعادة النظر في بعض القوانين الاجتماعية كقانون تسيير الخدمات الاجتماعية وتوزيع السكن الاجتماعي.

أما بالنسبة للتعليم العالي فجاء تأسيس المجلس الوطني لأساتذة التعليم العالي CNAS بعد إضراب أساتذة الجامعيين للمطالبة بالأجور وتحسين ظروف العمل في جانفي 1992.

---

[1] **القانون14/90، المرجع السابق**، ص.1.

[2] **المرجع نفسه**، ص.5.

وفي قطاع التربية ظهرت العديد من النقابات التي اعتمدت في بداية نشاطاتها على الاحتجاجات و الإضرابات، كإضراب 2003 التي شنته نقابة المجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي CNAPEST (كان هذا الإضراب قبل اعتماد التنظيم بصفة قانونية)

واستطاعت النقابات المستقلة في قطاع التربية من الضغط على الجهات الوصية لتغيير طريقة إدارة وتسيير الخدمات الاجتماعية، من طريقة التسيير المركزية التي كانت تتحكم فيها نقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين UGTA إلى دمقرطتها بإجراء انتخابات على المستوى المحلي في المؤسسات التربوية من أجل انتخاب اللجان الولائية و الوطنية، مما انعكس بالإيجاب على عملها واستفادت شرائح كبيرة من الموظفين من هذه الخدمات، بعدما كانت محرومة منها، فكلما زاد العمل النضالي كلما زاد التأثير على صناع القرار.

2 – 3 – جمعيات أولياء التلاميذ في ظل التعددية:

ظل العمل الجمعوي تابعا وفاقدا للاستقلالية قبل التعددية السياسية، وهذا ما يؤكده عمر دراس بقوله: "لقد عايشت الحياة الجمعوية في ظل ما يزيد عن ربع قرن منذ الاستقلال تحت الاحتكار السلطوي"[1]

فكانت السلطة تحكم قبضها على الجمعيات في ظل الحزب الواحد من أجل السيطرة على المجتمع، فحسب عمر دراس فإن: "تنصيب الدولة لنفسها زعيما على المجتمع ومن أجل إحكام القبضة تم خلق منظمات من شأنها التطويق على المجتمع"[2]

وبعد السماح بالتعددية السياسية سنة 1989، وفي ظل التغيرات التي شهدت المدرسة الجزائرية تم تأسيس الفيدرالية الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ برئاسة الحاج البشير دلالو، للدفاع عن التلميذ وحمايته، ثم تأسيس الجمعية الوطنية لأولياء التلاميذ والمنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ.

---

[1] عمر دارس: **الظاهرة الجمعوية في ظل الإصلاحات الجارية، واقع وأفاق**، مجلة إنسانيات، العدد 28، 2005، ص.23.

[2] **المرجع نفسه**، ص.26.

ومما يعاب على الكثير من الجمعيات من بينها جمعيات أولياء التلاميذ أنها تسير في فلك السلطة، حيث يرى عمر دراس: "إن بعض الجمعيات لا تظهر إلا في بعض المناسبات والمواعيد التي تطلب فيها السلطة حتى إن بعض هذه الجمعيات ناطقة باسم السلطة أكثر من تمثيلها للمواطنين"[1]

ثالثا: علاقة الشركاء الاجتماعيين بالدولة الجزائرية

تميزت علاقة أغلب نقابات المستقلة بالتوتر والمواجهة مع السلطة في الكثير من الفترات، بسبب عرقلة السلطة و الإدارة للعمل النقابي، واختيار النقابات الأسلوب المطلبي الذي يقلق السلطة، وأيضا من أسباب التوتر محاباة و تفضيل نقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين، وعدم سماح السلطة لبقية النقابات بالامتداد للقطاع الاقتصادي، مما يعتبر تراجع عن التعددية النقابية التي جاء دستور 1989.

وترى سلوى شعرواي جمعة على أنه:" توجد العديد من المواقف المعقدة بين الدولة ومنظمات المجتمع المدني والتي تنتج مثلا من معارضة جمعية أو نقابة لسياسة عامة ما في الوقت الذي تعتمد فيه على دعم مالي من الدولة، لأداء بعض وظائفها، كذلك فإن الدولة تجد نفسها في حاجة لتطبيق قيودها الضبطية على بعض منظمات المجتمع المدني، كما توجد جمعيات أو نقابات تقوم الدولة بتأسيسها خدمة لمصالحها"[2] ، فتمويل الدولة للنقابات والجمعيات غير شفاف وغير عادل، حيث تقدم الأموال وتوفر الإمكانيات للنقابات والجمعيات المساندة لبرامج السلطة، وتضيق على المعارضة منها.

---

[1] عمر دراس: **المشاركة الجمعوية وعلاقة الشباب بالسياسة في الجزائر**، مركز البحث في الانثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، كراسك crasck، العدد 05، وهران، الجزائر، 2002، ص، ص.26 ،27.

[2] سلوى شعراوي جمعة، وآخرون: **إدارة شؤون الدولة و المجتمع**، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، القاهرة، مصر، 2001، ص، ص. 24 ،25.

ومن تجليات الصراع بين النقابات المستقلة و السلطة ما يلي:

1 - التضييق على الحريات النقابية:

رغم أن القانون و التشريع الجزائري يسمح ويعترف بالعمل النقابي وحق الإضراب والاحتجاج، إلا أن السلطة تضع القيود القانونية والإدارية لعرقلة هذا الحق فمثلا الإضرابات التي شنتها نقابات التربية المستقلة سنة 2009 والتي شملت جميع الأطوار التعليمية، وكانت نسبة الاستجابة لها عالية جدا، وارتبطت المطالب المرفوعة في الحركة الاحتجاجية بتحسين الظروف المهنية و الاجتماعية للمربي و الممثلة في:[1]

- إلغاء تعليمة الوزير الأول القاضية بإلغاء الأثر الرجعي لنظام المنح والتعويضات رغم وجود مرسوم رئاسي يثبت هذا الأثر.
- البث في نظام المنح و التعويضات.
- إلغاء القرار رقم 158/94 الذي يمنح امتياز تسيير أموال الخدمات الاجتماعية للاتحاد العام للعمال الجزائريين UGTA
- وضع تصنيف للأمراض المهنية المرتبطة بقطاع التربية وتطبيق القوانين الخاصة بطب العمل على موظفيه.

ولمواجهة هذه الحركة الاحتجاجية والمطالب العمالية تمثل رد فعل السلطة في الخطوات التالية:

أ- تجاهل الإضراب و التقليل من نسبة لتجاوب معه.

ب- المسارعة بإصدار حكم قضائي يلغي شرعية الإضراب.

ت- فتح باب المفاوضات مع النقابات الممثلة فعليا (المجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم الثانوي والتقني CNAPEST والاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين UNPEF، وقد تمخض عنها ما يلي:

---

[1] الزبير بولعناصر: **الحركة النقابية في الجزائر في ظل التجربة الديمقراطية 1999-2010**، رسالة لنيل شهادة: ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، تحت إشراف: نورالدين حاروش، قسم العلوم السياسية و العلاقات الدولية، كلية العلوم السياسية و الإعلام، جامعة الجزائر3، 2011/2010، ص- ص.177-180، بحث غير منشور.

- تشكيل لجنة مشتركة لتحضير مشروع المقترحات التي ستقدم قبل 31 ديسمبر 2009 إلى اللجنة الحكومية المكلفة بإقرار نظام المنح والتعويضات.
- تجميد القرار رقم 158/94 في انتظار وضع مشروع يحدد آليات عملها بعيدا عن هيمنة أي طرف نقابي.
- تشكيل لجنة لمتابعة ملف طب العمل والأمراض المهنية.
- تعهد الوزارة بإلغاء جميع الإجراءات العقابية بسبب الإضراب.

إلا أن الوزارة راوغت النقابات ولم تف بكل التزاماتها وتعهداتها مما دفع النقابات للشروع في إضراب لأسبوع متجدد آليا وحدد لانطلاقته يوم 24 فيفري تاريخ رمزي لذكرى تأميم المحروقات وتأسيس التحاد العام للعمال الجزائريين UGTA، أما الجولة الثانية من الحركة الاحتجاجية فقد تهيأت السلطة لها من خلال وضع استراتيجية غاية في العدوانية والقسوة و المراوغة و التضليل أقحمت فيها كل من الصحافة وأولياء التلاميذ و القضاء تمثلت فيما يلي:

1 – تأليب الرأي العام ضد المربين، ففي 10 يناير 2010 خرجت أغلب الصحف اليومية تحمل عناوين بالبند العريض تتناول الزيادات التي ستلج جيوب المدرسين ومبلغ المستحقات المقدر بعشرات الملايين، وهكذا دون مراعاة واجب التحفظ المهني والالتزام بعدم كشف الأسرار المهنية، عمدت الوزارة إلى إشهار روات موظفيها متعمدة التضليل في الأرقام لإيصال رسالة إلى الأولياء تبرز مدى جشع المربين وأنانيتهم وتغليبهم لمصالحهم الضيقة المادية على حساب مستقبل تمدرس التلاميذ.

2 – في 01 مارس 2010 أصدرت الوزارة حكما قضائيا غيابيا غير قابل للاستئناف أو الطعن يأمر الأساتذة بالالتحاق بمناصب عملهم دون أن يبث في مدى قانونية الإضراب.

3 – في 02 مارس 2010 عقب اجتماع لمجلس الحكومة تم اتخاذ جملة من القرارات تضمنت بيانا استنفر جهاز الدولة لتوقيف الإضراب في حملة لم يشهد لها مثيل في تاريخ الجزائر المستقلة.

عبرت الفيدرالية الوطنية لأولياء التلاميذ عن أسفها الشديد إزاء الإضراب الذي تشنه نقابة الكناباست رغم المساعي التي قامت بها الفدرالية لدى الأمين للنقابة وتعهدات الحكومة بتلبية مختلف المطالب قريبا، واعتبرت هذا الإضراب غير مبرر، وأن الحركة الاحتجاجية التي تشن لا تخدم التلميذ لا الأساتذة ولا قطاع التربية، حيث دعا دلالو الأمين العام للفيدرالية النقابات إلى التريث والصبر، حيث سيتم اتخاذ القرار النهائي والإعلان عنه قريبا، وأنه يجب وضع حد لمسلسل الإضرابات الذي يعود من جديد ليربك الأولياء وأبناءهم، خاصة أنه يتزامن مع الامتحانات التي ستنطلق قريبا، ما سيؤدي إلى تأخر الدروس، والتأثير على مستقبل التلاميذ، إلا أنه في المقابل اعترف بشرعية مطالب النقابات التي دعت إلى الإضراب، غير أنه اعتبر الضغط الذي تمارسه بدخولها في إضراب متجدد غير مبرر.[1]

لقد تبنت السلطة سياسة التضييق على الحريات النقابية، إلا أن هذه السياسة المتبعة من قبل السلطة تجاه النقابات المستقلة أثبتت فشلها وعدم عدالتها و فعاليتها، وذلك باستعمال القضاء لتوقيف الإضرابات والاحتجاجات وعدم جديتها وصدقيتها أثناء التفاوض والحوار، في حين نجد أن الاتحاد العام للعمال الجزائريين يحظى بمكانة مميزة لدى الإدارة رغم أنه فقد التمثيل لدى القاعدة العمالية خاصة في قطاع التربية.

وقد طالبت نقابات التربية من السلطة بعدد من المطالب السياسية التي تفرض نفسها وتبنى عليها المطالب العمالية منها:

- عدم التمييز فيما بين النقابات إلا بالعمل والمردود و التمثيل الحقيقي للقواعد العمالية.
- تسهيل عملية إيجاد مقرات ثابتة، مع انتداب على الأقل المكاتب الوطنية و الولائية للتفرغ للعمل النقابي.
- عدم الارتجالية في اتخاذ القرارات التربوية.
- التوزيع العادل لريع لنفط على كافة فئات المجتمع بما فيهم مستخدمي قطاع التربية.

---

[1] **موقع جزايرس**: تاريخ الدخول: 2020/06/28، ساعة الولوج: 10:50
http//www.djiazairess.com/elmassa/30295

- استقلالية السلطة القضائية حتى لا تعاني النقابات، واستعادة الثقة في العدالة، وعدم تعرضها لأية ضغوطات.

إن الاستراتيجية التي تبنتها نقابات التربية لتحقيق مطالبها هي أسلوب المواجهة والإضرابات والاحتجاجات مع السلطة ومحاولة التكتل مع بعضها البعض.

إلا أن الاتحاد العام للعمال الجزائريين UGTA سعى للحفاظ على مكانته التاريخية وذلك بانتهاجه أسلوب الحوار والمهادنة مع السلطة والمشاركة في اللقاءات الثنائية والثلاثية بين الحكومة وأرباب العمل.

ويوضح نعيم بن محمد سيطرة نقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين بقوله: "في ظل هذا الصراع التمثيلي يبقى الاتحاد العام يحتكر التفاوض الرسمي باسم العمال مع الحكومة وأرباب العمل، زيادة على سيطرته على الخدمات الاجتماعية و الأموال المخصصة لها من المؤسسات والعمال باختلاف مواقعهم وانتماءاتهم النقابية، مما يسمح لهذه النقابة بالحصول على امتيازات لهياكلها وإطاراتها لا تستفيد منها النقابات المستقلة التي لازالت تعاني من المشاكل التنظيمية والمادية"[1] إن تدعيم السلطة للاتحاد العام للعمال الجزائريين يجعل العمل النقابي مسيسا.

2 – تفجير النقابات المستقلة و الجمعيات:

استطاعت السلطة تحويل الصراع بينها وبين النقابات المستقلة إلى صراع داخل هذه النقابات لإنهاكها وإضعافها فعملت على إحداث انقسامات بينها، فمثلا بعد إضرابات نقابة CNAPEST سنة 2003 و 2004 ونظير نجاح هذه الإضرابات عمدت وزارة التربية من خلال الأمين العام لوزارة التربية الوطنية على إقناع منسقها الوطني التي كانت تربطه علاقات به على تسيير النقابة وإبعاد العناصر الراديكالية، إلا أن المجلس الوطني للنقابة رفض ذلك وتم إقصاء المنسق الوطني، فلجأ إلى تأسيس نقابة أخرى لها تقريبا نفس الأهداف وأيضا نفس التسمية مع تنظيمه السابق باختلاف حرف واحد SNAPEST، وتستهدف نفس الفئة وهي أساتذة التعليم الثانوي، وتم منح الاعتماد لكلتي النقابتين، وأيضا شهدت النقابة الوطنية لعمال التربية والتكوين

[1] الزبير بولعناصر، **المرجع السابق**، ص.140.

UNPEF إنشاء جناح موازي سنة 2000 سُمي نقابة الـ SNTE، وزيادة عدد النقابات المعتمدة الذي وصل الأن 24 نقابة (الجدول في الملاحق)، حيث أصبحت لكل فئة في قطاع التربية نقابة.

وكان هدف السلطة هو وضع تنظيم مشابه للتنظيم النقابي الأصلي جاهز للحوار والتوافق، وسحب الثقة و النفوذ من التنظيم الأصلي، وتقديم النزاع أمام الرأي العام على أنه صراع حول المناصب.

وأيضا زيادة عدد جمعيات أولياء التلاميذ الذي أصبح عددها 4 جمعيات.

3 – عدم إشراك النقابات المستقلة في اللقاءات الثنائية و الثلاثية:

لقد عملت الحكومة الجزائرية منذ فترة طويلة على تنظيم العديد من اللقاءات الثنائية والثلاثية مع نقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين وأرباب العمل مما حقق لها الإشادة من المنظمات الدولية، وهذا ما يؤكده عمر ثامري بقوله: "على ضوء التشجيع الذي أولته المنظمة الدولية للعمل لعملية الحوار الثلاثي(حكومة، منظمات عمال، أرباب العمل)، أخذت الجزائر في تكريس هذا السلوك الذي يلعب الدور المهم في إرساء قواعد الاستقرار في عالم الشغل وتحقيق السلم والأمن الاجتماعي."[1]

وتعتبر اجتماعات الثلاثية التي تجمع بين (الحكومة وأرباب العمل و الاتحاد العام للعمال الجزائريين) أو الثنائية بين (الحكومة والاتحاد العام للعمال الجزائريين) عادة دأبت الحكومة على تنظيمها في بداية التسعينات وذلك مرة كل سنة تهتم بمشاريع الإصلاح الاقتصادي والسياسي الاجتماعي، ومن أهم القضايا التي تناقش في هذه الاجتماعات، النظر في الأجر الوطني الأدنى المضمون، التقاعد دون شرط السن، إصلاح نظام التعويضات، التعاضديات الاجتماعية...وغيرها من القضايا التي تهم الطبقة الشغيلة.

---

[1] ثامري عمر: **التعددية النقابية في الجزائر من الحظر إلى التقييد**، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه في الحقوق، تحت إشراف: غاوتي سعاد، كلية الحقوق، بن عكنون، جامعة الجزائر 1، الجزائر، 2013/2012، ص.205.بحث غير منشور.

رغم الأهمية الكبيرة لهذه اللقاءات لما لها من فائدة للعمال والموظفين، إلا أن الحكومة الجزائرية تقصي النقابات المستقلة من المشاركة فيها، بحجة عدم تمثيلتها للعمال والموظفين، حيث لا يشارك فيها إلا الاتحاد العام للعمال الجزائريين.

وبالنسبة للنقابات المستقلة فإن الثلاثية أصبحت هيئة حكومية، تصاغ كل قراراتها بأمر من السلطات، واعتبار مشاركة الاتحاد العام للعمال الجزائريين ضعيفة وغير ملبية لتطلعات العمال والموظفين، واقتصار دورها على الموافقة فقط دون إبداء رأيه أو تقديم مقترحات.

ولعدم وجود نص قانوني يوضح عمل هذه الاجتماعات، سمح ذلك للحكومة بتنظيمها واستدعاء ما تشاء لخدمة مصالحها.

ورغم أن النقابات المستقلة في الجزائر هي نقابات إصلاحية لا تهدف إلى تغيير السلطة الحاكمة، إنما هدفها تحقيق مطالبها والمساهمة في صنع القرار، عن طريق التفاوض والحوار، حيث يؤكد نعيم بومقورة ذلك بقوله: "أن السياسة النقابية هي سياسة إصلاحية محصورة بين أسلوبين: المراقبة و التسيير"[1]

تظهر العلاقة بين الشركاء الاجتماعيين والوصاية علاقة صدامية وعلاقة عداء تقليدية من الوهلة الأولى، فالنقابة تلعب دور المدافع عن العمال والموظفين وجمعيات أولياء التلاميذ تلعب دور المدافع عن مصلحة التلميذ، والوصاية تملك السلطة السياسية والتنفيذية التي تمنحها حق إصدار القرارات.

إلا أن المشاكل الداخلية التي تعاني منها النقابات جعلها أقل قوة وفعالية، فحسب ناصر جابي "فإن النقابات المستقلة لم تستطيع حتى الآن وبعد مرور أكثر من عقدين قريبا على تكوينها من حل الكثير من المشاكل التي تعترضها كتلك المتعلقة بالجوانب التنظيمية وحقها في المشاركة في العملية التفاوضية المركزية رغم الاعتراف القانوني بوجودها وقوة تمثيليتها

[1] نعيم بومقورة: **الحركة النقابية في الجزائر وسياستها المطلبية، الأجر نموذجا**، مجلة إضافات، العدد 01، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008، ص.31.

القطاعية"[1]؛ والكثير من الشركاء الاجتماعيين أصبح داعما ومؤيدا لسياسات الحكومة ووزارة التربية الوطنية.

وهذا ما ينطبق على الكثير من الدول العربية حسب محمد عبدالحميد إبراهيم بقوله أن: "الدولة القوية مقابل المجتمع المدني الضعيف هو أكثر الأشكال انطباقا على واقع العلاقة بين الدولة والمجتمع المدني في العالم العربي، حيث لم يصل المجتمع المدني إلى مرحلة الاستقلال الوجودي عن الدولة، بل إن الدولة نجحت في تحويل مؤسسات المجتمع المدني في معظم بلدان الوطن العربي إلى تنظيمات تعمل كامتداد لأجهزة الدولة"[2]

لكن من المنطقي أن تكون العلاقة بين الشركاء الاجتماعيين و السلطة علاقة تكامل لبناء دولة قوية تقوم على مؤسسات دستورية، كما أنه لا توجد دولة قوية وعادلة دون نقابات وجمعيات قوية وممثلة لشرائح المجتمع.

رابعا: الأساليب التي يستخدمها الشركاء الاجتماعيون لتحقيق المطالب:

يعتمد الشركاء الاجتماعيون عدة أساليب للتأثير على السلطات لتحقيق المطالب والحصول على المزيد من التنازلات من الحكومة، وهذه الطرق تتخذ أشكالا مختلفة، فقد تتخذ شكل الإقناع كالمفاوضات أو التفاوض، وقد تتخذ شكل الإرغام أو الإكراه كالإضراب عن العمل.

1 – التفاوض الجماعي:

يتمثل التفاوض الجماعي في الحوارات والمناقشات الدورية المباشرة التي تجري بين الشركاء الاجتماعيين و الوصاية المتمثلة في وزارة التربية الوطنية لأجل الوصول إلى تلاقي في الأفكار والرؤى والمقترحات حول انشغالات العمال والموظفين وتحقيق المطالب المرفوعة كرفع الأجور وتحسين ظروف العمل.

---

[1] ناصر جابي: **الجزائر الدولة و النخب، دراسات في النخب، الأحزاب السياسية والحركات الاجتماعية،** منشورات شهاب، الجزائر، 2008، ص.101.

[2] ضيف الأزهر، زعطوط كلثوم: **مفهوم المجتمع المدني بين التأصيل النظري ومشكلة المرجعية،** مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 33، الجزائر، 2018، ص.51.

وفي القانون الجزائري وحسب القانون رقم 90-11 المؤرخ في 26 رمضان عام 1410هـ والموافق لـ 21أبريل 1990 و المتعلق بعلاقات العمل، وفي بابه الثاني والخاص بحقوق العمال وواجباتهم، الفصل الأول، حقوق العمال وفي مادته الخامسة: "يتمتع العمال بالحقوق الأساسية التالية: التفاوض الجماعي، اللجوء إلى الإضراب عن العمل"[1]

"تعتبر المفاوضة الجماعية أسلوبا وديا لإيجاد حل لمنازعات العمل الجماعية، وتعد أسلوبا مباشرا للحوار والنقاش بين طرفي النزاع الجماعي، يلتقي العمال سواء نقابيين أو منتخبين مباشر من طرف العمال وصاحب العمل وذلك لتبادل أوجه الحوار والآراء للوصول إلى مجموعة من الحلول المطروحة الممكنة التي يكون فيها رضا الطرفين."[2]

وحسب مخلوف كمال :"أصبح التفاوض الجماعي اليوم جزء لا يتجزأ من قواعد قانون العمل، وهذا راجع إلى دوره في الحفاظ على استقرار علاقات العمل، وآثاره على المجتمع كونه وسيلة لتحقيق السلم الاجتماعي، وذلك عن طريق الربط بين قانون العمل والواقع الاجتماعي مما أدى إلى خلق جو من التواصل"[3] فالتفاوض يعتبر أسلوبا سلميا وديا وراقيا، تستعمله النقابات وجمعيات أولياء التلاميذ لتحقيق المطالب المرفوعة.

ومن أمثلة التفاوض الجماعي الاجتماع الذي عقد بوزارة التربية الوطنية تحت إشراف وزيرة التربية نورية بن غبريط وإطارات الوزارة من جهة والشركاء الاجتماعيين الممثلين في الأمناء والمنسقين الوطنيين لنقابات التربية وممثلين عن منظمات و جمعيات أولياء التلاميذ من جهة أخرى، وذلك يوم الاثنين 04 سبتمبر 2017، وركزت الوزيرة على أهمية ومكانة الحوار مع الشريك الاجتماعي ضمن سياسة الوزارة في تسيير القطاع، وتم عرض المحاور الكبرى لسياسة

---

[1] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **العدد17**، مؤرخ في أول شوال عام 1410 هـ الموافق لـ21 افريل 1990، ص.573.

[2] أحمية سليمان: **الوجيز في شرح علاقات العمل في التشريع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998، ص.15.

[3] مخلوف كمال: **مبدأ السلم الاجتماعي في تشريع العمل بين آلية التفاوض كأساس لتكريس المبدأ والإضراب كوسيلة ضغط**، رسالة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم، تخصص قانون، تحت إشراف: محمد سرور، كلية الحقوق و العلوم السياسية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2014، ص.10. بحث غير منشور.

التعليم في الجزائر على المستوى البيداغوجي حيث تم الإعلان المخططين الوطنيين للتعلمات والتقويمات؛ وعلى المستوى الاجتماعي المهني حيث أعلنت الوزيرة على تسوية رتب التعليم، وفتح المناصب والحصول على رخص من الوظيفة العمومية لاستغلال القوائم الاحتياطية، وألحت الوزيرة على ضرورة التكوين المستمر والدائم من أجل مواكبة السياسة الإصلاحية للمناهج التربوية، ثم فتح المجال للشركاء الاجتماعيين لطرح انشغالات واهتمامات مستخدمي القطاع.[1]

ومن أمثلة التفاوض الجماعي أيضا حينما قررت وزارة التربية الوطنية عقد ندوة وطنية يومي 24 و 25 جويلية 2016 مخصصة لتقييم الإصلاح التربوي واعتماد مقترحات وفرضها كتوصيات مرجعية للتغيير، ومن جانب أخر تم الإعلان عن تنصيب برامج الجيل الثاني. حيث تم توجيه الدعوة لنقابات قطاع التربية وجمعيات أولياء التلاميذ دون الكشف عن محتويات البرامج والمناهج، وعدم تزويدهم بالتوثيق المتعلق بالمداخلات المبرمجة الذي تؤكد سياسة التعتيم والسرية المنتهجة من طرف وزارة التربية الوطنية، وهذا ما أدى إلى غضب المنسق الوطني لنقابة الكناباست مصرحا بما يلي: "ليس هناك تفاوض في الجزائر...نحن تابعون للحكومة"، فهي التي تفصل في القضايا العالقة تقبل أو ترفض وهذا ما يبين ارتباط التربوي بالسياسي.

ولأجل ذلك فإن نقابات وجمعيات أولياء التلاميذ لقطاع التربية الوطنية اجتمعت بتاريخ 31 مارس 2016، وبعد نقاش موسع للوضعية التي آل إليها القطاع سجلت ما يلي:

- رفض سياسة التعتيم والسرية المنتهجة في تغيير البرامج والمناهج الدراسية.
- رفض سياسة الأمر الواقع والتسرع في تطبيق الإصلاحات الجديدة.
- رفض تطبيق البرامج الجديدة في الطورين الابتدائي والمتوسط في آن واحد.

[1] **موقع وزارة التربية الوطنية:** تاريخ الدخول: 2020/07/18، ساعة الولوج: 20:18
https//www.education.gov.dz/activity/2-l-الشركاء-تلتقي-الوطنية-التربية-وزيرة/

- إشراك النقابات وجمعيات أولياء التلاميذ في كل مراحل التغيير والإصلاح و اطلاعها بمحتويات البرامج والمناهج ومضامين الكتب قبل إصدارها.[1]

2 - الإضراب عن العمل:

وفي حال فشل التفاوض الجماعي في تحقيق المطالب، يلجأ الشركاء الاجتماعيون إلى وسائل ضغط أخرى كالاحتجاج أو الإضراب وهو التوقف المؤقت عن العمل من قبل العاملين أو الموظفين المكلفين بالقيام به بهدف إرغام الوصاية على تلبية المطالب المرفوعة، فالإضراب أو التلميح به جزء من عملية المساومة.

وجاء في القانون رقم 90-2 المؤرخ في 10 رجب عام 1410 الموافق لـ6 فبراير سنة 1990 يتعلق بالرقابة من النزاعات الجماعية في العمل وتسويتها وممارسة حق الإضراب"[2]

ففي الباب الثالث تحت عنوان ممارسة حق الإضراب، الفصل الأول تحت عنوان كيفيات ممارسة حق الإضراب، المادة 24: إذا استمر الخلاف بعد استنفاد إجراءات المصالحة والوساطة المنصوص عليها أعلاه، وفي غياب طرق أخرى للتسوية، قد ترد في عقد أو اتفاقية بين الطرفين، يمارس حق العمال في اللجوء إلى الإضراب وفقا للشروط والكيفيات المحددة في أحكام هذا القانون.

وحسب عمار بوضياف: "الإضراب هو توقيف إرادي جماعي عن العمل لمدة محددة أو غير محددة بغرض تحقيق مطالب مهنية أو اجتماعية"[3]

---

[1] موساوى فاطمة: **الاحتجاجات النقابية في المؤسسة التربوية وأثرها على المشروع المعرفي و المهني للتلميذ - معسكر نموذجا-**، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه الطور الثالث، تحت إشراف: جيلاني كوبيبي معاشو، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، الجزائر، 2018/2017، ص.88.بحث غير منشور.

[2] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **العدد 6**، مؤرخ في 11 رجب عام 1410 هـ الموافق 6 فبراير سنة 1990، ص.233.

[3] عمار بوضياف: **الوجيز في القانون الإداري**، جسور للنشر و التوزيع، ط2، المحمدية، الجزائر، 2007، ص.337.

الإضراب يمثل أداة ووسيلة ضغط تمارس ضد السلطة الوصية بغية التوصل إلى تلبية حاجات ومطالب يدعو إليها المضربون"[1].

ومن أهم الإضرابات التي قامت بها النقابات المستقلة في قطاع التربية إضراب وطني شامل انطلق يوم 08 نوفمبر واستمر اربع وعشرون يوما، وإضراب ثان بدءا من 4 فيفري 2010، وكانت مدته أسبوعا وتم تجديده لأسبوع آخر، لكن العدالة قضت بعدم مشروعيته، وقد استجابت النقابة لقرار العدالة لوقف الإضراب دون تحقيق المراد من هذا الإضراب، كما التزمت الوزارة بعدم الخصم من الأجور أيام الأضراب مع إلغاء كل المتابعات القضائية والإدارية ضد جميع المضربين بشرط أن يتم استدراك الدروس، وكانت أهم المطالب مراجعة النظام التعويضي لموظفي التربية، التجسيد الفعلي لطب العمل، إعادة النظر في القانون الأساسي لعمال التربية، تسيير أموال الخدمات الاجتماعية بكيفية تراعي مبدأين أساسين هما الانتخاب والتضامن.

إن طبيعة العلاقة بين الدولة والشركاء الاجتماعيين تتوقف على توجهات هذه الأخيرة، فهناك من الشركاء الاجتماعيين كالاتحاد العام للعمال الجزائريين والفيدرالية الوطنية لأولياء التلاميذ والجمعية الوطنية لأولياء التلاميذ تعتبر من المنظمات الداعمة لتوجه الحكومة ومعاداة كل من يقف ضدها وتنتهج أسلوب الحوار والتفاوض بعيدا عن منطق المواجهة، عكس النقابات المستقلة والمنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ التي انتهجت أسلوب المواجهة للضغط لتحقيق المطالب كالاحتجاجات والإضرابات.

3 – الوساطة بالتوفيق و التحكيم:

"عندما يتعذر الوصول إلى اتفاق بين النقابة والإدارة ومرحلة المفاوضات الجماعية، تتطلب دخول طرف ثالث إما مُوفق أو مُحكم، فالتوفيق هو العملية التي تتطلب تدخل طرف ثالث للمعاونة والحث وحفز كل من الإدارة والنقابة للتوصل إلى اتفاق معين، فهو يحاول تقريب وجهات النظر ولكنه لا يتخذ قرارات بل هو عنصر محايد؛ أما التحكيم فهو العملية التي يقوم بها

[1] عمار بوضياف، **المرجع السابق**، ص.338.

الطرف الثالث بجمع الحقائق المعلومات من الطرفين الأساسيين، ثم يتوصل إلى قرار ملزم للطرفين"[1].

وهذه الأساليب مكملة لبعضها البعض فإن لم ينجح الإضراب يتم اللجوء إلى التفاوض الجماعي، وإن لم ينجح التفاوض يتم اللجوء إلى التوفيق و التحكيم بواسطة طرف ثالث قد يكون حزب من الأحزاب السياسية مثلا.

"في حالة فشل أطراف الخلاف في التسوية، يمكن أن يتدخل وسيط لحل ذلك، كالوزير المكلف بالقطاع أو الوالي، أو رئيس المجلس الشعبي البلدي، ويكون كفئ يعرض على طرفي الخلاف اقتراحات لتسوية خلافهما، وإذا استمر الإضراب رغم الوساطة يمكن أن يعرض الوسيط الخلاف إذا اقتضت ضرورات اقتصادية أو اجتماعية قاهرة على اللجنة الوطنية للتحكيم."[2]

---

[1] عبدالغفار حنفي: **السلوك التنظيمي في إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية، مصر، 2007، ص.335.

[2] عجة الجيلالي: **الوجيز في قانون العمل و الحماية الاجتماعية: النظرية العامة للقانون الاجتماعي في الجزائر**، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر، 2005، ص.227.

خلاصة الفصل

مر نشاط الشركاء الاجتماعيين بالجزائر بالعديد من المراحل والتحولات و التغيرات بعد الاستقلال فمن الأحادية النقابية والجمعوية، وسيطرة حزب جبهة التحرير الوطني على المنظمات الجماهيرية وعلى رأسها نقابة الاتحاد العام للعمال الجزائريين الذي كان مشاركا في التسيير، واعتباره جهاز رقابة أكثر منه وسيلة دفاع عن العمال والموظفين؛ إلى التعددية السياسية وتأسيس العديد من النقابات والجمعيات المستقلة وخروجها عن الهيمنة الحزبية والسياسية ومحاولة إثبات دورها كشريك اجتماعي يدافع عن الحقوق مستعملة العديد من الأساليب النضالية لتحقيق المطالب كحق التفاوض الجماعي والإضراب عن العمل، حيث استطاعت أن تفتك به الكثير من حقوق العمال والموظفين، مما اكسبها قاعدة عمالية عريضة.

وتشوب علاقة الشركاء الاجتماعيين الكثير من التوتر مع السلطة بسبب التهميش الذي تتعرض له وضرب مصداقيتها بافتعال انشقاقات داخلها، وإقصائها من المشاركة في صناعة السياسة العامة للدولة، فالشركاء الاجتماعيين بقطاع التربية مقصيون من المشاركة في صناعة القرار التربوي.

الفصل الثالث

الإصلاح التربوي في الجزائر

تمهيد:

باشرت الجزائر منذ فجر الاستقلال إصلاحات على المنظومة التربوية هدفت كلها للقضاء على التعليم الذي ورثه الشعب الجزائري عن الاستعمار، وإثبات شخصية الشعب الجزائري الأصيلة المتمثلة في استعادة أرضه وهويته وتاريخه.

وشهد المجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات المعاصرة تغيرات سريعة في جميع المجالات، صاحبها تطور هائل في تكنولوجيا الاتصال والانفتاح على العالم، إضافة لثورة العولمة، والتي انعكست بدورها على النظام التربوي مما يتطلب السعي دائما في مسيرة الإصلاح التربوي والتي ما انفكت الجزائر تعمل جاهدة منذ الاستقلال على تطبيقها لمسايرة التطور.

لذا حاول الباحث في هذا الفصل تسليط الضوء على المتغير التابع في هذه الدراسة ألا وهو متغير الإصلاح التربوي في الجزائر.

وتم فيه التطرق إلى مفهوم الإصلاح التربوي وبعض المفاهيم المقاربة له، ثم عرج على أهم المحطات الكبرى للإصلاح التربوي في الجزائر، وتناول بإسهاب أمرية 35/76 التي جاءت بنصوص ومحتويات تعتمد على جزأرة التعليم وتعريبه ومجانيته وديمقراطيته وإجباريته. ثم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2001، التي هدفت إلى تحديث النظام التربوي وفق مستجدات المجال البيداغوجي والعلمي ورغبتها في مواكبة التطور التكنولوجي والعلمي السريع، وتوجت هذه الإصلاحات بإصدار القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 سنة 2008 للمساهمة في تحسين نوعية التعليم الممنوح، وأخيرا التطرق لإعادة كتابة مناهج الجيل الأول 2016 أو ما عرف بتسمية مناهج الجيل الثاني.

1 – الإصلاح التربوي وبعض المفاهيم المقاربة...قراءة تحليلية للمفاهيم:

يطرح إسماعيل رابحي تعريفا للإصلاح في إطار مستويين متكاملين وهما:

الإصلاح كإجراء: ويعني عمليات تقديم الوضع الراهن في ضوء أهداف الخطط السابقة والمستجدات الآنية والتوقعات المستقبلية.

الإصلاح كنتاج: هو عملية تنمية وتطوير الإمكانيات المتاحة بهدف تحقيق أعلى مستويات المنفعة.

ينبغي الإشارة إلى أن إصلاح أي قطاع ما يجب أن يمس الجانب التشريعي – القانون المنظم لذلك القطاع – وإلا اعتبر الأمر مجرد تعديلات إجرائية سطحية لا ترقى لينطبق عليها مفهوم الإصلاح[1]

فالإصلاح يبدأ بتقييم ما هو موجود في الواقع استنادا إلى ما تم إنجازه سابقا والمتوقع عمله في المستقبل، ثم القيام بعملية التنمية والتطوير للوصول للأحسن في حدود الإمكانيات الموجودة، على أن يتم تقنين هذا الإصلاح.

وغالبا يتم الإصلاح في المجتمع في جانبين الجانب السياسي والذي يكون بتأكيد احترام حقوق الإنسان و تطبيق الديمقراطية وإطلاق ملكات الإبداع والفكر والعقل؛ ومن الجانب الاجتماعي الذي يهتم بالأسرة والمؤسسات الاجتماعية وبما تقدمه من خدمات تعالج الفقر والجهل وغيرها.

1 – مفهوم الإصلاح التربوي:

عند ربط الإصلاح بالتربية تتنوع التعاريف والمفاهيم وتتشابك المعاني لتتفق أحيانا وتختلف أحيانا أخرى حسب وجهات النظر والتوجهات الفكرية والإيديولوجية، إلا أن الجميع يؤكد

---

[1] إسماعيل رابحي: **الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل**، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه علوم في علم النفس، تحت إشراف: نادية بعيبع، قسم العلوم لاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2013/2012، ص.115.بحث غير منشور.

على أهمية الإصلاح التربوي للنهوض بالتربية ومن ثم النهوض بالمجتمع لان التنمية والاستثمار في البشر مفتاح التقدم والرقي والازدهار .

ونحاول أن نستعرض مجموعة من التعاريف والمعاني للإصلاح التربوي من وجهات نظر مختلفة:

يرى عبد القادر فضيل أن كلمة الإصلاح كلمة فضفاضة تتسع لكثير من الدلالات والمعاني، وتتضمن عددا من المقاصد و الغايات، وتستوجب جملة من الإجراءات:[1]

1 – فقد يعني الإصلاح تصحيح الأخطاء والمفاسد، وإزالة الاختلال ومعالجة الظواهر السلبية.

2 – وقد يعني الإصلاح السعي لتطوير النظام التربوي، وإعادة بناء المناهج، وتحديث الوسائل وأساليب العمل.

3 – وقد يعني الإصلاح التغيير الجذري لبنية النظام، والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها، ولعناصر السياسة التعليمية التي توجهه.

4 – وقد يتصور البعض أن شعار الإصلاح الذي يردده الكثيرون يمكن أن يصبح حقيقة بإصدار مجموعة قرارات إدارية، تستهدف إحداث تغيرات شكلية، بإعادة هيكلة مرحلة تعليمية، أو إدراج مواد ونماذج تعليمية جديدة، أو تغيير بعض المصطلحات، أو إدخال بعض التعديلات الشكلية في نظام الامتحان والمواقيت، أو في محتوى التعليم بالحذف والإضافة، كما وقع عندنا في السنوات الماضية.

إلا أن عبدالقادر فضيل يحذر من التغيير الراديكالي للإصلاح، فهو يرى:" إن الدعوة إلى تغيير جذري شامل في نظم التعليم دعوة مخيفة، كما يقول د/محمود قمير (إنها دعوة إلى هدم ما هو قائم، والبناء من جديد على أنقاضه، وهذا عمل صعب ... ثم إن هذا القديم لن يخلي مكانة للبناء الجديد بين عشية وضحاها، مما يحدث فجوة زمنية كبرى يتجمد فيها التعليم عند درجة الصفر)"[2]

---

[1] عبدالقادر فضيل: **المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات**، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2013، ص، ص. 66، 67.

[2] **المرجع نفسه**، ص.83.

ويرى أسعد وطفة أن الإصلاح قد يكون على شكل تغييرات كلية أو جزئية حسب المشكلات التي يعاني منها النسق التربوي أو المجتمع فيقول: "وقد يأتي الإصلاح التربوي في شكل تجديدات وتعديلات جزئية وقد يتم في صورة تغييرات جذرية تتناول جميع العوامل التي تتعلق بالوضعية التربوية، بما تنطوي عليه من سياسات وأهداف وعناصر مختلفة، وغني عن البيان أن الإصلاح يكون جوهريا وجذريا عندما يتم في سياق تحولات اجتماعية وشاملة، وقد يكون جزئيا عندما يتم في إطار البنى و السياسات الاجتماعية القائمة في إطار المجتمع، هذا ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الإصلاح التربوي وهي: النوع الذي يركز على أهمية تحقيق التوازن النسبي و الإصلاح الذي يأخذ طابع التغيير التدريجي وأخيرا الإصلاح الذي يأخذ اتجاه التغيير الجذري. وتحدد هذه الصيغة على منوال الأزمة أو المشكلات التي يواجهها المجتمع أو النظام التربوي في نسق الحياة الاجتماعية."[1]

في حين يرى محمد منير مرسي: "إن الإصلاح التربوي هو أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع التعليمي سواء أكان الأمر متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم أو الإدارة أو البرامج أو طرائق التدريس أو الكتب المدرسية وغيرها "[2]

وهذا التعريف جاء بنظرة ضيقة فهو يحصر الإصلاح التربوي في النسق التربوي فقط، مع إهمال النسق الاجتماعي و السياسي و الاقتصادي.

"وقد يكون الإصلاح عاما أو خاصا، شاملا أو جزئيا، دائما أو مؤقتا، طويل الأجل أو قصير الأجل"[3] فالإصلاح ليس وصفة جاهزة لتطبيقها أو برنامج صالح لجميع الأوقات وإنما يتم اللجوء حسب التطورات الراهنة وبعد التقييم.

---

[1] علي أسعد وطفة: **الإصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية**، مجلة الطفولة العربية، العدد 06، الكويت، 2001، ص.82.

[2] محمد منير مرسي: **الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1999، ص.8.

[3] **المرجع نفسه**، ص.9.

وهناك تعريف أوسع وأشمل لضبط مفهوم الإصلاح التربوي، لأنه يضيف للنسق التربوي الأنساق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وقد يكون الإصلاح كلي أو جزئي، وهو عملية تهدف إلى التنمية الاجتماعية.

فحسب فاجيرليند وساها Fagirlind & Saha فإن: "الإصلاح التربوي مصطلح شائع في الأوساط التربوية ويشير إلى عملية التغير في النظام التعليمي، أو في جزء منه، نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية و اقتصادية وسياسية".[1]

وحسب بولستون Paulston فان" بعض علماء اجتماع التربية يعرفون معنى الإصلاح التربوي الحقيقي بذلك الإصلاح الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية و اقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة و الثروة في المجتمع."[2]

وهناك من يرى أن الإصلاح التربوي هو تغيير شامل وعميق يشمل السياسة التربوية وذلك من خلال فلسفة التربية، وهذا التغيير يكون من صلاحيات السلطات التنفيذية للدولة." فالإصلاح التربوي ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التربوي القومي، على المستوى الكبير Macro Level ، أو بعبارة أخرى: تلك التعديلات الشاملة الأساسية، في السياسة التعليمية، التي تؤدي إلى تغيرات في المحتوى، والفرصة التعليمية، والبنية الاجتماعية أو في أي منهم، في نظام التعليم القومي في بلد ما."[3]

"الإصلاح التربوي الشامل يكون – في معظم الأحيان – خيارا سياسيا يتضمن تغييرات جوهرية في الاستراتيجية التربوية التي تترجم توجهات السياسة التربوية العامة في المجتمع، كما أن القرارات المتعلقة بهذا الإصلاح تصبح من مسؤوليات السلطات الحكومية أو الهيئات التشريعية في المجتمع الذي يشهد عملية التغيير المقصود."[4]

---

[1] حسن حسين البيلاوى: **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1988، ص.9.

[2] **المرجع نفسه**، ص.10.

[3] دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان: **التجديدات التربوية**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص.42.

[4] **المرجع نفسه**، ص.42.

يقول "سعيد كتاني": بدل البحث عن أفضل الإصلاحات لفرضها على نظام تعليمي، يجدر بنا التفكير في علاقة المعرفة بالمجتمع وعلاقة المعلم بالتلميذ وعلاقة المدرسة بالمجتمع، مما يرجع فكرة التعليم و العقد الاجتماعي، أي أن أساس كل تعليم وكل إصلاح في التعليم هو العقد الاجتماعي Le contrat social "[1]

يقول عبدالكريم غريب: "يفيد الإصلاح التربوي الرقي بحالته الراهنة إلى مستوى أحسن و أجود، ويتم ذلك، وفق صيرورة تخضع لمنطق النمو والتطور، كما يتم ذلك في بعض الحالات وفق طفرات نوعية"[2]

فالإصلاح التربوي يهدف لتطوير وتجويد التعليم ويتم ذلك وفق تطور مرحلي تتبعي مع مرور الوقت ويواكب العصر، ولا يكون ظرفي آني.

والإصلاح التربوي يرتبط بالسياسة التعليمية للدول وأن يكون شاملا حسب الفريجات، فيرى: "إن بنية النظام التعليمي والسياسة التعليمية أحد المكونات الأساسية، التي ينبغي أن تنطلق منها أي مبادرة جادة للإصلاح التعليمي."[3]

"الإصلاحات الحقيقة في أي نظام تعليمي هي تلك الإصلاحات التي تشمل شكل ومحتوى الأنشطة التربوية التي تتم داخله، ونمط العلاقات البنيوية- الثقافية و الاجتماعية- التي تتم ومن خلالها العملية التربوية."[4]

---

[1] Said KOUTANI: **Le système d'enseignement entre rationalité et devenir**, L'Harmattan, Paris, France, 1999, P.155.

[2] عبدالكريم غريب: **المنهل التربوي**، عالم التربية، ط1، الدار البيضاء ،2006، ص.816.

[3] غالب عبد المعطي الفريجات: **الإصلاح و التطوير التربوي**، دار دجلة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص.18.

[4] **المرجع نفسه**، ص.18.

1 – 2 – مفهوم الإصلاح التربوي في ظل الأزمة التربوية التي تعيشها دول العالم الثالث و الوطن العربي:

هناك تعاريف أخرى للإصلاح التربوي في ظل الأزمة التربوية التي تعيشها دول العالم الثالث و الوطن العربي، ومن هذه التعاريف نذكر:

يقول شبل بدران وحسن حسين البيلاوي أثناء تحليلهما لأزمة الإصلاح أن معظم الإصلاحات التربوية هي معالجة للجانب الفني البيداغوجي دون أن تتوجه للعمق، مستشهدين برأي **بيير بورديو** Pierre Bourdieu:" يؤكد بورديو أن الإصلاحات التربوية التي تركز كل جهودها الإصلاحية والأكاديمية في إصلاح ومعالجة الجوانب الفنية التكنيكية في عملية الاتصال البيداغوجي، دون أن تعالج بنية العلاقات الاجتماعية لعملية الاتصال البيداغوجي فإنما تركز جهودها على الجوانب المزيفة و المصنعة في العملية التربوية.[1]

أما وطفة فيرى أن الإصلاح التربوي يهدف إلى تخليص النظام التربوي من الأزمة التربوية وقد يكون هذا الإصلاح شاملا أو جزئيا فيقول :"مفهوم الإصلاح التربوي الذي يشير إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته وبصورة منتظمة. وقد يتجه الإصلاح إلى إجراء تغييرات نوعية في جميع النظام التربوي المراد إصلاحه كما يمكن للإصلاح أن يتم في جانب من جوانب النظام التربوي."[2]

ويرى بسام مصطفى: "إن إصلاح النظم التربوية تحقيقا للتنمية الشاملة لا يتم إلا بالرؤية الشاملة المتكاملة والمتوازنة والمتعمقة في البناء المجتمعي والتحليل الدقيق للقوى المؤثرة في هذه النظم"[3]

---

[1] شبل بدران، حسن حسين البيلاوي، **المرجع السابق**، ص.136.

[2] علي أسعد وطفة: **الإصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية، المرجع السابق**، ص.81.

[3] أسماء محمد المصري: **سياسات الإصلاح التربوي في التعليم الجامعي التركي**، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد 21، 2017، ص.586.

إن الأزمة التربوية التي تشهدها دول العالم الثالث و الدول العربية مردها إلى سطحية الإصلاحات التربوية واقتصارها على النسق التربوي، دون الأنساق الأخرى، واهتمامها بالجانب البيداغوجي وإصدار قرارات إدارية فقط، فالإصلاح التربوي الشامل والمتكامل والمتوازن في البناء الاجتماعي هو الذي يستطيع إخراج النظام التربوية من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل.

1 – 3 – الإصلاح التربوي في الجزائر:

وضح رئيس الجمهورية الإصلاح التربوي الذي تسعى إليه الجزائر بمناسبة تنصيبه اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ماي 2000، فقال في خطابه: "إن الإصلاح الذي نشرع فيه اليوم يتمثل في عمل طويل النفس، فهو كعملية بذر في أرض خصبة يقوم بها الأجداد للأجيال، إنها عملية متواصلة، وجهد دائم لمواكبة التطور المستمر لمجتمعنا وللعالم من حولنا"[1]

أما وزير التربية أبوبكر بن بوزيد فيرى أن: "الإصلاح الشامل للمؤسسة التربوية يرمي إلى تشييد نظام تربوي متناسق وناجع، قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل المتعددة، وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة."[2]

ويتساءل الخبير في شؤون التربية والتعليم وعضو اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية رابح خدوسي عن ماهية الإصلاح التربوي في الجزائر فهل هو إصلاح أم ترميم؟ "هل هو إصلاح للتعليم في الجزائر ينطلق من أفكار جديدة تغير الذهنيات و الطرائق التربوية ...الخ، أم الهدف إدخال تعديلات معينة على بعض الحالات الموجودة في راهن المنظومة التربوية في مختلف مراحلها"[3]

---

[1] **من خطاب السيد رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ماي 2000**، مجلة المربي، العدد الأول، أفريل 2004، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ص.8.

[2] Boubekeur BENBOUZID**: L'approche par cométences dans l'école algérienne**, Office nayional des publication scolaire (ONPS), algérie, 2006, p.7.

[3] رابح خدوسي: **مذكرات شاهد**، دار الحضارة ، ط1، الجزائر، 2002، ص.24.

إلا أن الكثير حذر من فشل الإصلاح التربوي في الجزائر إذا اعتمد على الخبراء الأجانب من دون مراعاة للواقع الجزائري وخصوصيته، فـ "الإصلاح التربوي إذا اعتمد على استيراد الخبرات التربوية جاهزة من خارج بيئته المحلية، فإنه يفرز اغترابا في التربية و الثقافة وإحساسا بعدم انتمائه لبيئته وهذه هي بداية أزمة الهوية"[1]

إذاً فالإصلاح التربوي هو عملية متواصلة ومستمرة ويتم اللجوء إليه كلما اقتضت الضرورة لذلك، ويجب أن يكون الإصلاح متوافق مع مقومات وثوابت الأمة، لا من خارجها، لأن ذلك يولد اغترابا وإحساسا بعدم الانتماء.

1 – 4 – بعض المفاهيم المقاربة لمفهوم الإصلاح التربوي:

يرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بمفاهيم مقاربة ومشابهة له يستخدمها أهل الاختصاص في التربية وهي:

وهذا ما يؤكده مرسي "مفهوم الإصلاح التربوي يرتبط بمفاهيم متعددة منها التجديد والتغيير والتطوير و التحديث "[2]

التجديد: يعرف هيموناتين Hémonatine التجديد التربوي وهو التعريف الأكثر أهمية على أنه:

أولا: إدخال كل جديد أو تغير في الأفكار أو السياسات أو البرنامج أو الطرائق أو المرافق أو البيئة التعليمية فقائمه بالفعل على اتساعه.

ثانيا: هو العملية الدينامية لابتكار هذه التغيرات و التخطيط لها وتطبيقها.

---

[1] قرايرية/حرقاس وسيلة: **تقييم مدى تحقق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديد في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحل الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة**، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، تحت إشراف: لوكيا الهاشمي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2009–2010، ص.21.بحث غير منشور.

[2] محمد منير مرسي، **المرجع السابق**، ص.9.

ويقصد به "ابتداع أو اكتشاف بدائل جديدة لنظام التعليم القائم، و تلبية حاجات المجتمع الذي يوجد فيه، والإسهام في تطويره".[1]

يرى أحد أعلام التجديد التربوي ماتوي مايلز Mathew Miles "بأن التجديد التربوي تغيير محدد مقصود وجديد يعتقد بأنه أكثر فاعلية في تحقيق أهداف النظام، أما روجرز و شوميكر Shoemaker & Rogers " يعرفان التجديد التربوي بأنه فكرة أو ممارسة أو موضوع ينظر إليه على أنه جديد، هذا التعريف للتجديد ينطبق على تعريف الاختراع عند البعض، بينما هناك وجهة نظر أخرى تقول بأن هناك فرقا بين التجديد و الاختراع، فالاختراع أقرب إلى الإنجازات المادية كاختراع الطباعة أو الألة، أما التجديد فهو عادة ألصق بالإنجازات الفكرية أي عالم الأفكار"[2]

"التجديد التربوي جزء من عملية إصلاح متسقة وشاملة، فإن موقع التجديد من الإصلاح هو موقع التغيير الجزئي المحدود من التغيير الجذري الشامل."[3]

"التجديد التربوي يعني التجديد أو الاستحداث الذي يتم في نطاق ضيق من النظام التعليمي، وعلى المستوى الصغير Micro Level وقل أن يتضمن مصطلح التجديد التربوي بهذا المعنى أية أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية كبيرة Macro Level "[4]

ويعرفه "**كارتر جود** Carter Good" في معجمه التربوي :" التجديد يعني تقديم فكرة جديدة أو طريقة مستحدثة أو أسلوبا جديدا في المنهج أو الإدارة التعليمية أو غيرها"[5]

التجديد ينظر إليه انه شيء جديد اكثر من كونه إعادة ترتيب أو تنظيم شيء موجود سلفا، وهو تغيير محدد مقصود وجديد، والتجديد يخص الإنجازات الفكرية، وهو تغيير صورة بأخرى، حين يتضمن التجديد تعديلا أو تحولا أو تنوعا.

---

(1) فاطمة بنت قاسم العنزي: **التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني**، دار الراية للنشر والتوزيع، ط1، الاردن،2011، ص.13.

(2) محمد منير مرسي، **المرجع السابق**، ص.6.

(3) دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان، **المرجع السابق**، ص.42.

(4) حسن حسين البيلاوى، **المرجع السابق**، ص.9.

(5) محمد منير مرسي، **المرجع السابق**، ص.7.

التغيير: جاء في تعريف مايلز Miles: " التغيير مصطلح بدائي غير محدد تقريبا، وهو يعني عادة أنه بين الزمن أ و الزمن ب حدث تعديل أو اختلاف ملحوظ بالنسبة لشيء ما."[1]

يعرفه كارتر جود Carter Good في معجمه التربوي: بأنه التعديل الجزئي أو الكلي لعنصر ما في الشكل أو النوعية أو العلاقة.

ويعرفه جريفت Griffths: بأنه يعني تعديلا في بنية لمنظمة سواء في أهدافها أو أغراضها ومراميها أو في طرقها و أساليبها، أي مراجعة أهداف المنظمة وتوجهاتها وقواعدها وأصولها أو إدخال طريقة جديدة عليها."[2]

"إن التغيير – بعكس الثبات – مفهوم ديناميكي علاقي يتم بموجبه التغيير المقصود – بفعل فاعل واع – ، أي إن نوعية و التغيير واتجاهه يرتبطان ارتباطا وثيقا بنوعية تغيير الذات الإنسانية واتجاهه فكرا وممارسة"[3]

"التغيير في التربية يجب ألا ينظر إليه على أنه يمثل غاية مقصودة لذاتها، وإنما على أنه جزء من عملية إصلاح متسقة شاملة لمنظومة من منظومات المجتمع كالنظام التعليمي مثلا، سواء تم هذا التغيير في قيمه أو فلسفته أو مفاهيمه أو بنيته أو محتواه أو طرائقه أو غير ذلك من تغييرات مادية أو مفاهيمية أو علائقية لهذا النظام التعليمي."[4]

التطوير: هو "مجموعة التغييرات الإيجابية المحملة بالقيم التربوية و العلمية التي تحدث في نظام تعليمي معين بقصد زيادة فعاليته وتحقيق كفايته الإنتاجية، أو تحويل وضعيته ليكون أكثر استجابة لحاجات التغيير الاجتماعي المنشود في ثقافة المجتمع الذي ينشأ فيه، وتغيير وجهته ليكون أكثر مواكبة لمعطيات التقدم الحضاري الموجود في ظروف العصر الذي ينتمي إليه."[5] كل تطوير جزئي محدود يمكن اعتباره تجديد، وكل تطوير جذري شامل يمكن اعتباره إصلاح، ومعيار التفرقة بينهما هو مقدار القيمة المضافة إلى مسار التنمية المجتمعية.

---

[1] محمد منير مرسي، **المرجع السابق**، ص.6.

[2] **المرجع نفسه**، ص.7.

[3] دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان، **المرجع السابق**، ص.37.

[4] **المرجع نفسه**، ص.39.

[5] دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان، **المرجع السابق** ، ص.40.

التحديث: هو: "مختلف العمليات والتدابير و الانتقال بنظام معين من وضعية تقليدية متقادمة إلى وضعية متملكة لشروط ومواصفات الحداثة لمفهومها الشامل من تقنيات ومناهج و أساليب خبرات وممارسات ومضامين وأنشطة وقيم وعقليات وسلوكيات أي القطع من المرجعيات التقليدية واستبدالها بمرجعيات حديثة، جديدة وعصرية"[1]

اذا التحديث يمثل إلغاء الماضي لتحقيق المستقبل، ومسايرة متطلبات العصر.

ثانيا- المحطات الكبرى للإصلاح التربوي في الجزائر

مرت المنظومة التربوية في الجزائر بثلاث محطات كبرى بعد الاستقلال 1962، المرحلة الأولى امتدت من الاستقلال لغاية صدور أمرية 35/76 سنة 1976، ثم المحطة الثانية امتدت من سنة 1976 إلى غاية تنصيب اللجنة الوطنية بإصلاحات التربوية سنة 2001، ثم المحطة الثالثة من تنصيب هذه الأخيرة لغاية اليوم وتضمنت إصدار القانون التوجيهي 2008 وإعادة كتابة مناهج الجيل الثاني2016.

1- المحطة الأولى: بعد الاستقلال (1962-1976)

ورثت الجزائر وضعا كارثيا كان له بالغ الأثر على التعليم غداة الاستقلال نتيجة الفراغ المتعمد الذي تركه المستعمر، وذلك بسحب المعلمين الفرنسيين ومغادرتهم البلاد بصفة جماعية، ومحاولة الاستعمار طمس هوية الشعب وتجهيله و تنصيره وفرنسة التعليم طيلة 130 سنة من الاستعمار.

"وقد كان الواقع الاجتماعي والتربوي يتميز بعدة مظاهر، يمكن حصرها فيما يلي، انخفاض مستوى التمدرس عند الجزائريين، حاجة الجزائر إلى إطارات، توفر قيادة وطنية، توفر الإمكانيات المادية بسبب مداخيل الدولة من المحروقات ...كل عوامل ساعدت إلى حد بعيد على الدفع القوي للمدرسة وتوسيعها، ونالت التربية في الجزائر المستقلة حصة الأسد من الاهتمام، وقد أدى ذلك إلى عدة مظاهر منها انتشار المدارس، ديمقراطية التعليم "[2]

---

[1] دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان، **المرجع السابق** ، ص.58.

[2] بوفلجة غياث: **التربية و التكوين بالجزائر**، دار الغرب للنشر و التوزيع، ط1، الجزائر، 2002، ص، ص.37، 38.

"وفي أول دخول مدرسي تم في أكتوبر سنة 1962 في الجزائر المستقلة اتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، وقد تم توظيف 3452 معلما للعربية و 16450 للغة الأجنبية منهم عدد كبير من الممرنين قصد سد الفراغ المدهش الذي أحدثه عمدا أكثر من 10000 فرنسي غادروا بلادنا بصفة جماعية"[1]

" لقد كان التعليم غداة الاستقلال مقسما إلى مرحلتين وهما مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم العام، وهو ما صار يعرف من بعد بمرحلة التعليم المتوسط"[2]

"وفي انتظار وضع إصلاح شامل يتناول بنيات التعليم ومضامينه وطرائقه، أجريت على التعليم تحويرات مختلفة منذ سنة 1962 ومن الإجراءات الفورية التي اتخذت نذكر الإطار الوطني الجزائري الذي وضع فيه التعليم في بلاد استعادت سيادتها وحريتها و استقلالها وأعادت الاعتبار للغة الوطنية والتربية الدينية والأخلاقية والمدنية والتاريخ والجغرافيا وغيرها ثم شكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الأول في 1962/12/15 حددت الاختيارات الوطنية للتعليم تمثلت في التعريب والجزأرة وديمقراطية التعليم والتكوين العلمي والتكنولوجي."[3]

1 – 1 – إصلاح سنة 1969:

تمثلت إصلاحات 1969 في: "التغيرات التي عرفتها هذه السنة في الشعب الأدبية بزيادة في توقيت اللغة العربية و الفرنسية وتوزيع توقيت الفلسفة على اللغة الوطنية ومؤقتا على اللغة الفرنسية وأما الشعب العلمية فقد أصبحت أكثر وضوحا وأكثر دقة مما كانت عليه"[4]

" ولكن المبادئ التي يرتكز عليها في تطوير المنظومة التربوية، وفي إصلاحها و الاختيارات الأساسية التي يعتمد عليها من تعريب التعليم تعريبا شاملا وديمقراطيته وجزأرته وطابعه العلمي

---

[1] الطاهر زرهوني: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر، 1993، ص.42.

[2] بوفلجة غياث، **المرجع السابق**، ص.39.

[3] الطاهر زرهوني، **المرجع السابق**، ص.42.

[4] **المرجع نفسه**، ص.73.

والتقني، لم تكن فقط معمقة ومدققة من الناحية النظرية لكنها أصبحت مطبقة وسارية المفعول."[1]

" ولا يحق لنا أن نتعرض لهذا الإصلاح دون الإشارة إلى مشاكل الموظفين الذين نحن في حاجة إليهم لتطبيق هذا الإصلاح لأنه رغم التزايد الملموس في عدد الأساتذة لايزال هذا العدد غير متكافئ مع عدد التلاميذ...أما توظيف الأساتذة الأجانب، فكان يخضع لشروط العرض و الطلب وضغوط شتى لا حاجة إلى ذكرها هنا و الغريب أنه لم تباشر وقتذاك أية عملية كبرى تخطيطا وتنسيقا لتكوين الأساتذة للتعليم الثانوي"[2]

لقد أولت الجزائر المستقلة اهتماما كبير بالتعليم، مما أدى إلى زيادة عدد المدارس واعتمدت مجانية التعليم، وبدأت بتعريب المواد، وأدخلت مادة التربية الدينية والأخلاقية والمدنية والتاريخ والجغرافيا، وقامت بتوظيف الآلاف من المدرسين؛ ورغم أن الانطلاقة كانت محتشمة وارتجالية إلا أن قطار الإصلاح قد انطلق.

2- المحطة الثانية: إصدار أمرية 35/76 وإقامة المدرسة الأساسية (1976-2001):

"تعد أمرية 16 أفريل 1976 أهم إنجاز إصلاحي يخص إصلاح المنظومة التربوية والتي لايزال العمل مستمر بها حتي يومنا هذا (لغاية صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04، سنة 2002)، وتشتمل الأمرية على تنظيم التربية و التكوين الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته وتنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص وتنظيم التربية التحضيرية، تنظيم البحث التربوي وإعداد البرامج و الوسائل التعليمية، تكوين المستخدمين، التنظيم والمراقبة والتفتيش التربوي، التوجيه المدرسي، الخدمات الاجتماعية، الإدارة المدرسية"[3]

---

[1] الطاهر زرهوني، **المرجع السابق**، ص، ص.73، 74.

[2] **المرجع نفسه**، ص.74.

[3] المجلس الأعلى للتربية: **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**، مارس 1998، ص.111.

2 – 1 – إصلاح التعليم وتنصيب المدرسة الأساسية:

"كان تحضير السنة الدراسية 1979–1980، أثناء ملتقى ضم في بداية جويلية 1979 الإطارات العاملة في حقل التربية، مناسبة لوزارة التربية لتحدد منطلقات وأساس النظام التربوي في الجزائر على ضوء توجيهات الميثاق ومقررات المؤتمر الرابع لجبهة التحرير الوطني وأحكام الأمر المتعلق بالتربية و التكوين الصادر في 16 أفريل 1976 وانطلاقا من الحرص على توحيد المدرسة و توحيد أفكار المتخرجين منها."[1]

2 – 2 – تعريف المدرسة الأساسية:

تعرف بـ "أنها البنية التعليمية القاعدية التي تكفل لجميع الأطفال تربية أساسية واحدة لمدة تسع سنوات تسمح لكل تلميذ بمواصلة التعليم إلى أقصى ما يستطيع نظرا لمواهبه وجهوده كما تهيئه في نفس الوقت وتعده إلى الالتحاق بوحدات الإنتاج أو بمؤسسات التعليم المهني"[2]

"إن النظام التربوي الجديد لا تنحصر مهمته في نقل العلوم والمعارف والتقنيات فقط ولكن مهمته بالدرجة الأولى هي تربية النشء الصغير تربية شاملة...إن المدرسة الأساسية تضمن لجميع الأطفال ولمدة تسع سنوات، تعليما واحدا وتكوينا موحدا وطنية تستمد مضامينها من قيم المجتمع الجزائري وأصالته وتطلعاته باستعمال اللغة الوطنية أداة للتربية والتعليم ولتبليغ التعاليم الإسلامية والمبادئ السياسية الجزائرية"[3]

والمدرسة الأساسية هي: "مدرسة شاملة متعددة التقنيات يتكامل فيها العلم بالتطبيقات العلمية وبترجمة المعارف النظرية إلى مهارات أو مواقف إجرائية وتتجسد في النهاية عناصرها واختياراتها الأساسية التي أخذت بعين الاعتبار في وضع معالم الإصلاح للنظام التربوي فيما يلي:

1 – ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص لجميع الأطفال لذين لهم حق في الدراسة من 6 إلى 16 سنة وبصفة إلزامية ومنحهم مجانية التعليم في جميع المستويات وفي جميع المؤسسات التعليمية.

---

[1] الطاهر زرهوني، **المرجع السابق**، ص.120.

[2] **المرجع نفسه**، ص.121.

[3] **المرجع نفسه**، ص، ص.121،122.

2 – جزأرة التعليم من ناحية المضمون والبرامج والمناهج والكتب والوسائل التربوية والتأطير.

3 – تعريبه تعريبا كاملا.

4 – تفتحه على المحيط القريب والبعيد، عن طريق دراسة الوسط وتعلم اللغات الأجنبية.

5 – الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا.

6 – ربط التربية بالحياة والثورة الجزائرية.

7 – اعتبار التربية بمعناها الواسع لتشترك في مسؤوليتها الشاملة المتكاملة المؤسسات المدرسية والأسرة والمنظمات الاجتماعية والهيئات الوطنية على اختلاف مهامها و نشاطاتها.[1]

2 – 3 – خصائص وأهداف المدرسة الأساسية:

إن المدرسة الأساسية هي محاولة للتغيير، تماشيا مع المستجدات من تعميق للتعريب ومسايرة للتغير الاجتماعي و الاقتصادي الذي تشهده الجزائر، وترسيخا للمبادئ السياسية للدولة ولطموحات الجماهير، وأهم خصائصها:[2]

1 – دوام تسع سنوات لكل طفل.

2 – ضمان قدر متساو من المعلومات لكل طفل.

3 – توحيد لغة التعليم.

4 – ربط البرامج التعليمية بالقيم العربية و الإسلامية.

5 – تعويد التلاميذ على العمل اليدوي وترغيبهم فيه.

6 – مراعاة نمو قدرات الطفل عند وضع البرامج.

ولخص محمد الشريف خروبي، وزير التربية السابق، في تقديم بمناسبة صدور أول عدد من مجلة التربية 1982، أهداف المدرسة الأساسية فيما يلي:"...ومن أهداف المدرسة الأساسية ضمان التعليم لمدة تسع سنوات لكل طفل، في إطار برنامج تعليمي منسجم، تتكامل فيه الدروس

---

[1] الطاهر زرهوني، **المرجع السابق**، ص.122.

[2] بوفلجة غياث، **المرجع السابق**، ص، ص.45، 46.

النظرية و التطبيقية، وتراعي فيه كل الجوانب الثقافية التي تهدف إلى اكتشاف مواهبه، ثم العمل على تهذيبها وصقلها"[1]

صاحبت هذه الإصلاحات في حركة التربية في الجزائر تحولات ونتائج إيجابية من بينها: "التغيير الجذري والشامل في مجال منهجيات التعليم والتكوين وأسلوب لعمل وتفتح المدرسة على المحيط وعلى الوسط من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والعلمية و التكنولوجيا...وإدراج المواد التي لها تأثير عميق في تربية الناشئة وتكوينها المتكامل ألا وهي التربية المدنية الوطنية والتربية الإسلامية والتربية التكنولوجية ببعديها الصناعي والزراعي والتربية البدنية والرياضية والتربية الفنية والجمالية والتكوين السياسي، كذلك إدخال لغة أجنبية أولى من السنة الرابعة ولغة أجنبية ثانية من السنة الثامنة أساسي تجسيدا لمبدأ التفتح على الغير."[2]

وأولت أمرية 35/76 أهمية كبيرة بتكوين الموظفين فالأمر المؤرخ في 16 أفريل 1976، والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين ينص على ما يلي في :

المادة 49: الهدف من تكوين الموظفين التابعين للتربية هو إكسابهم المعلومات والمعارف اللازمة لعملهم.

والتكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهمة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي والالتزام السياسي الدائم بمبادئ الثورة.

المادة 50: ينظم التكوين في مؤسسات ملائمة موضوعة تحت إشراف الوزير المكلف بالتربية وتختلف مدته تبعا للتخصص لمطلوب أو العملية المنوي القيام بها.

ويشمل المعلمين والموظفين الإداريين والمفتشين من مختلف المستويات، ويتم عند الحاجة بمساهمة الوزارات والهيئات المعنية.

---

[1] بوفلجة غياث، **المرجع السابق**، ص، ص.48، 49.

[2] الطاهر زرهوني، **المرجع السابق**، ص.128.

"إن تكوين المعلمين و الأساتذة للمدرسة الأساسية قد حقق فعلا هدفه من ناحية الكمية ولكنه مازال ناقصا من ناحية النوعية، فكان المعلم والأستاذ يتلقيان بالمعهد التكنولوجي للتربية تكوينا أوليا يدوم سنة دراسية فقط أي لا تفوق مدته سبعة أو ثمانية أشهر وهذا غير مرض"[1]

إن إقامة المدرسة الأساسية سمحت للتلميذ الجزائري الحق في التمدرس لمدة تسع سنوات كاملة مع تعريبه ومجانيته وإجباريته وديمقراطيته مع الاهتمام بالتاريخ، وهدفت هذه المدرسة إلى تلقين المعارف والعلومَ إضافة لتربية النشء تربية شاملة في إطار قيم المجتمع الجزائري وأصالته، دون أن تقفل عن تكوين الموظفين ومنحهم تكوينا بيداغوجيا علميا.

2 – 4 – الانتقادات التي تعرضت لها هذه الإصلاحات:

"نظرا لضخامة التجديد التربوي الناتج من تنصيب وتعميم المدرسة الأساسية، كان من اللائق أن تؤخذ الإجراءات اللازمة وفي الوقت المناسب لتقييم التعليم الملقن فيها سنة بعد سنة ومرحلة بعد مرحلة لئلا نشاهد أن الواقع لا يتناسب دائما والنصوص المتعلقة بالإصلاح وذلك ظاهر في: نقص الترابط والتجانس والتكامل بين المواد وتعدد التقنيات، وفي تشعيب المواد وتضخم النشاطات وتكدس التوقيت، وفي تأليف الكتب وطبعها بسرعة وفي أخر لحظة تحت الضغوط والظروف المعروفة وبدون تجريب في غالب الأحيان وبدون معالجة البرامج الموضوعة ...والدليل على ذلك الأخطاء التي لوحظت في كتب الفيزياء والتكنولوجيا وبعض القواميس والكتب التي جمعت بعد توزيعها على المؤسسات و التلاميذ أو وضعت على جهة بعد طبعها وصرف أموال باهظة لأن تغييرات أدخلت على برامجها ومواضيعها على أن توزيع كتب أخرى لم تقع في الوقت المناسب أو لم توضع بين أيدي التلاميذ والمعلمين التابعين للولايات النائية بعد مرور سنة دراسية كاملة."[2]

نظرا لضخامة مشروع الإصلاح التربوي وثقل الموروث الاستعماري، والتسرع في تنفيذ الإصلاحات، وعدم إشراك الفاعلين التربويين فيه والانفراد في صنع السياسة التعليمية من قبل

---

[1] الطاهر زرهوني، **المرجع السابق**، ص.137.

[2] **المرجع نفسه**، ص، ص. 130، 131.

السلطة، إلا أنها وقعت أخطاء واختلالات في الجانب المعرفي والمنهجي من نقص في الترابط والتجانس والتكامل بين المواد ووقوع أخطاء في الكتب المدرسية.

2 – 5 – صعوبات المدرسة الأساسية ومحاولات تعديلها بعد سنة 1990:

لقد عرف العالم في هذه المرحلة تغييرات سياسية واقتصادية واجتماعية، تمثلت خاصة في سقوط الاتحاد السوفياتي، تبعته تداعيات تمثلت في سقوط جدار برلين، وتهاوي الدول الاشتراكية سابقا، وتحولها إلى النظام الرأسمالي، أما في الجزائر فقد اعتمدت التعدية الحزبية ودخلت اقتصاد السوق، وهو ما تطلب القيام بإجراءات إصلاحية على المنظومة التربوية الجزائرية، تمثلت أهمها:[1]

- أهم تعديل كان بتكييف أمرية 76، حتى تواكب التغيرات.
- إجراء تعديلات جزئية سنة 1989 على برامج المواد الاجتماعية، ثم مجموع المواد سنة 1993، في إطار تخفيف المحتويات، مع إعادة الصياغة سنة 1996.
- تم إدراج الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى)
- محاولة تطبيق المدرسة الأساسية لمندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي، تنفيذا لما جاء في أمرية 76.
- تم إنشاء المجلس الأعلى للتربية، لتنسيق الإصلاح سنة 1996.

رغم أن المدرسة الأساسية حققت إيجابيات كثيرة ومحاولتها محو أثار الاستعمار، إلا أنها عانت من نقائص كثيرة لما تطلبه الإصلاح الذي جاءت به من إمكانيات مادية وبشرية هائلة، فهي تتطلب عدد قليل من التلاميذ في الأقسام وتحتاج إلى وسائل تعليمية وأجهزة في المخابر، إلا أن ذلك لم يعد ممكن في ظل النمو الديمغرافي السريع و دخول الجزائر في أزمة اقتصادية جراء انهيار أسعار البترول، إضافة إلى محاربتها من طرف المتحيزين للمدرسة الفرنسية في الجزائر.

---

[1] بوفلجة غياث، **المرجع السابق**، ص.49.

2 – 6 – المجلس الأعلى للتربية و الإصلاح التربوي في الجزائر:

أنشأت الجزائر المجلس الأعلى للتربية من أجل الإشراف على عملية الإصلاح التربوي الشامل في الجزائر، رغم أن المجلس الأعلى للتربية لم يعمر طويلا، إلا أنه تجربة تحتاج إلى تقييم.

ويتكون المجلس الأعلى للتربية، بموجب المرسوم الرئاسي المؤرخ بتاريخ 12 نوفمبر 1996 المتضمن تعيين أعضاء المجلس الأعلى، من 156 عضوا، يتوزعون كما يلي:[1]

مؤسسات وأجهزة الدولة (24 عضو)، المربون و المكونون (72 عضو)، التنظيمات النقابية والطلابية وجمعيات أولياء التلاميذ (30 عضو)، شخصيات من عالم التربية والعلوم والثقافة والاقتصاد (30 عضو).

ينقسم المجلس إلى أعضاء منتخبين ينتخبهم زملاءهم، وأعضاء معينون تختارهم المصالح المختصة برئاسة الجمهورية.

"المجلس الأعلى للتربية هيأة استشارية تابعة للرئاسة، ويقدم تقريرا سنويا إلى رئيس الجمهورية عن حال قطاعات التربية والتكوين. كما أنه يقترح تعديلات عن التنظيم التربوي الجزائري، من حيث الأهداف والطرق و المناهج وهيكل التنظيم. وهو يعطي أيضا رأيه في كل الإصلاحات أو القوانين المتعلقة بقطاعي التربية والتكوين والتي تصدرها الوزارات والمصالح المهتمة بالتربية."[2]

3– المحطة الثالثة: (2000 إلى يوم هذا) الإصلاح التربوي الجديد 2001:

طالت المنظومة التربوية في الجزائر العديد من الانتقادات سواء من طرف المعلمين أو الشركاء الاجتماعيين بسبب تراجع نوعية التعليم، فكان رد وزير التربية الأسبق بوبكر بن بوزيد بقوله :"وفي ذات الوقت ينتقد أولياء التلاميذ المنظومة التربوية في بلادهم؛ غير أنهم لا يملكون

---

[1] بوفلجة غياث، **المرجع السابق**، ص، ص. 169، 170.

[2] **المرجع نفسه**، ص. 172.

إمكانيات إرسال أبنائهم للدراسة في الخارج"[1] موجها كلامه لأعضاء لجنة الإصلاح التربوي لحثهم على تجويد المدرسة من أجل طمأنة هؤلاء الأولياء على مستقبل أبنائهم.

3 – 1 – السياق العام لتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

أ – الأوضاع الداخلية:

- من أسباب الإصلاحات التربوية التحديات التي تواجهها المنظومة التربوية والذي أشار لها التقرير العام للجنة ذاتها: "التحديات التي يشير إليها الوضع المزري للمنظومة التربوية والتي هي صلب الإصلاح وهذه التحديات عديدة ومتنوعة، وتشكل عددا من الأساليب التي توضح وتبرر الإجراءات المقترحة من طرف اللجنة في اطار الورشات."[2]

- **فشل المجلس الأعلى للتربية:**

لقد كان "الاهتمام بإصلاح المنظومة التربوية هو الدافع وراء إنشاء المجلس الأعلى للتربية سنة 1996، وهو الدافع الأساسي لإنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم"[3]

وتكون المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي المؤرخ بتاريخ 12 نوفمبر 1996 المتضمن تعيين أعضاء المجلس الأعلى للتربية من 156 عضوا، ونظم المجلس ندوة وطنية بمشاركة ممثلي أهم الأحزاب في الجزائر، وممثلي أهم الجمعيات الوطنية الفاعلة، وأهم الشخصيات التربوية والثقافية الوطنية، وقد كانت النتيجة الوصول إلى الاتفاق على الوثيقة، مع تسجيل بعض التحفظات كإدراج اللغة الأجنبية في سنة مبكرة، وإدخال القطاع الخاص إلى القطاع التربوي.

"إن إنشاء المجلس الأعلى للتربية هو مطلب كل المربين، لهذا فإن إنشاءه أدى إلى الاعتقاد بدخول مرحلة جديدة من إنشاء الهياكل المختصة لمواجهة التحديات التربوية،

---

[1] بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص.23.

[2] اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: **التقرير العام**، 2001، الجزائر، ص.40.

[3] بوفلجة غياث: **التربية والتعليم**، دار الغرب للنشر و التوزيع، ط2، وهران، الجزائر 2006، ص.120.

وأن ذلك هو الخطوة الأولى نحو وضع استراتيجية واضحة، مبنية على أسس علمية لإصلاح المنظومة التربوية، إلا أن غياب تلك الاستراتيجية أدى إلى إلغاء المجلس عند انتقال السلطة إلى رئيس جديد للجمهورية، والذي ألغى غالبية المجالس الاستشارية التي أنشاها الرئيس السابق اليمين زروال"[1]

بعد فشل المجلس الأعلى للتربية، و أمام التحديات الداخلية و الخارجية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية، وهو ما دفع بالدولة الجزائرية وبتوجيه من رئيس الجمهورية عبدالعزيز بوتفليقة إلى إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

- النتائج غير المرضية في الامتحانات الرسمية (مثلا البكالوريا): " كل الناس الذين يناقشون قضايا التربية بمن فيهم المسؤولون عن هذا القطاع يتخذون من هذه النسبة دليلا على فشل المدرسة، وإفلاس النظام...ولكن الحقيقة التي يغفلها المحللون هي أن نسبة النجاح في الامتحانات الرسمية وحدها ليست المؤشر الوحيد الدال على كفاية المدرسة أو ضعفها"[2]
- ظهور التعددية السياسية التي تفرض على النظام التربوي إدراج مفهوم الديمقراطية وبالتالي تزويد الأجيال التالية بروح المواطنة.[3]
- التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير المركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق[4]
- "غياب استراتيجية للإصلاح، وضعف التنسيق بين مختلف مراحل ومجالات التكوين، والانتماء الحضاري للمدرسة الجزائرية"[5]

---

[1] بوفلجة غياث، **التربية و التكوين بالجزائر**، **المرجع السابق**، ص، ص. 179، 180.

[2] عبدالقادر فضيل، **المرجع السابق**، ص.161.

[3] وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية لإصلاح المنظومة التربوية**، 2005، ص.9.

[4] اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، **التقرير العام**، **المرجع السابق**، ص.45.

[5] بوفلجة غياث، **التربية و التكوين بالجزائر**، **المرجع السابق**، ص. 182.

ب – الأوضاع الخارجية:

- ظهور العولمة الاقتصادية و السياسية " يتطلب منظومة تربوية قوية تحافظ الدولة من خلالها على قيم المجتمع ومقومات حضارته. كما تكنه من الوقوف في وجه المغريات المادية، والمنافسة التجارية و الصناعية الحادة."[1]
- تطور وسائل الاتصال و المعلومات وما نتج عنه من ضغط ثقافات القوى المهيمنة على الثقافات المحلية بشكل متزايد، يفرض على المدرسة تبني تربية تعتمد على كفاءات التحليل و المقاربة وقدرات الاتصال و التواصل وذلك بالتحكم في لغة ومنهجية الاتصال التي تتجه نحو العالمية.[2]
- الوضع السياسي العالمي المتوتر بعد تفجيرات أمريكا في سبتمبر 2001، وإتهام الأنظمة التعليمية بالعالم العربي بأنها تخرج الإرهابيين، ولجوء الولايات المتحدة الأمريكية للضغط على الدول العربية من أجل تغيير مناهجها الدراسية.

3– 2– تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 وإطارها المرجعي:

أ – تنصيب اللجنة:

"تم تنصيب اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي يوم 13 ماي 2001 من طرف رئيس الجمهورية عبدالعزيز بوتفليقة في حفل رسمي نظم بقصر الأمم بنادي الصنوبر وبحضور شخصيات في الدولة منهم ومن القطاع، وأعضاء من الحكومة وممثلي الهيئات، وإطارات الدولة، ورؤساء الأحزاب السياسية، والأمين العام للاتحاد العام للعمال الجزائريين، والمحافظ السامي للأمازيغية، وممثلو الحركة الجمعوية."[3]

---

[1] بوفلجة غياث، **التربية و التكوين بالجزائر، المرجع السابق** ، ص.184.

[2] اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، **التقرير العام، المرجع السابق**، ص.47.

[3] **المرجع نفسه**، ص.10.

مقتطف من خطاب السيد رئيس الجمهورية عبدالعزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ماي 2000: "إن الإصلاح الذي نشرع فيه اليوم، يتمثل في عمل طويل النفس، فهو كعملية بذر في أرض خصبة يقوم بها الأجداد للأجيال، إنها عملية متواصلة، وجهد دائم لمواكبة التطور المستمر لمجتمعنا وللعالم من حولنا"[1]

وتصريح وزير التربية الوطنية في افتتاحية العدد الأول من مجلة المربي : "وهذا الإصلاح الذي بادر به رئيس الجمهورية لم يكن وليد لنزوة حب التغيير، أو نتيجة عمل ارتجالي، بل هو جهد متواصل طويل لتحليل وتشخيص منظومتنا التربوية. هو إصلاح تفرضه رغبتنا في التكفل بالحاجة الفردية والاجتماعية من جهة، وتفرضه كذلك الضرورة الحتمية للاستثمار في مجال نوعية الموارد البشرية، وذلك على غرار المجتمعات المعاصرة، حيث تشكل المعرفة الثروة الحقيقية لديها، ورأس مالها البشري هو موردها الأساسي"[2]

وتصريح المفتش العام بوزارة التربية الوطنية برابح بن ميرة في العدد 6 من مجلة المربي: إن إصلاح أي منظومة تربوية مرهون بإصلاح الإدارة التربوية، إن على الصعيد المركزي أو المحلي أو على مستوى المؤسسة التعليمية. في هذا السياق تأتي الدعوة إلى العمل بمشروع المؤسسة ومشروع المصلحة. فإذا كان الأول يخص المؤسسة التربوية، فإن الثاني يتعلق بالإدارة التربوية بمختلف مصالحها"[3]

ب – مرسوم التعيين:[4]

إن رئيس الجمهورية،

- بناء على الدستور لاسيما المواد 53 و 65 و 77 (الفقرة الأولى) منه.

---

[1] **من خطاب السيد رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ماي 2000**، مجلة المربي، العدد 01، **المرجع السابق**، ص.8.

[2] بوبكر بن بوزيد: **افتتاحية مجلة المربي، المرجع نفسه**، ص.3.

[3] حاجي فريد: **لقاء مع السيد المفتش العام**، مجلة المربي، العدد 06، ماي/جوان 2006، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ص.20.

[4] رابح خدوسي، **المرجع السابق**، ص.15.

- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 101 – 2000 المؤرخ في 5 صفر عام 1412 الموافق 9 مايو 2000 والمتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.[1] يرسم ما يأتي:

المادة الأولى: تبين تشكيلة اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية المحدثة بموجب المرسوم الرئاسي رقم 101 – 2000 المؤرخ في 5 صفر عام 1412 الموافق 9 مايو سنة 2000 والمذكور أعلاه في الملحق بهذا المرسوم.

المادة الثانية: ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية للإصلاح المنظومة التربوية المنشور بالجريدة الرسمية رقم 27 بتاريخ 10 ماي 2000.

جـ – قائمة أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

وتنص المادة 07: "يعين رئيس الجمهورية أعضاء اللجنة لاعتبار شخصي بحكم كفاءتهم وتجربتهم والعناية التي يولونها لمنظومة التربية والتكوين."[2]

وتتكون اللجنة من رئيس وأربعة نواب و153 عضوا، حيث :

تولى الرئاسة : عبدالرحمان حاج صالح (تمت ترقيته إلى منصب رئيس الأكاديمية الوطنية للغة العربية).

أما نواب الرئيس فهم:

بن علي بن زاغوا (رئيس اللجنة ابتداء من سبتمبر 2000 وعمر إسكندر نائب له، وتمت ترقية السيد عبدالرحمان حاج صالح لمنصب رئيس الأكاديمية الوطنية للغة العربية)

وخليدة مسعودي، الطاهر حجار، إبراهيم حراوبية.

ويصنف رابح خدوسي أعضاء اللجنة إلى ثلاثة أصناف: (ص23)

- ربع من الوطنيين المدافعين عن الثوابت.

---

[1] **مرسوم رئاسي رقم 101 – 2000 مؤرخ في 5 صفر عام 1412 الموافق 9 مايو 2000**: المتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الجزائر، 2000.

[2] اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، **التقرير العام، المرجع السابق**، ص.17.

- ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة و المجتمع.
- ربع غائب، غياب شخصي أو غياب بالحضور(أي لا يتحرك إلا لرفع الأيدي)

وقسم وزير التربية السابق علي بن محمد أعضاء اللجنة إلى فئتين:

الفئة الأولى: وهي تتشكل منها أغلبية الأعضاء، وهم معروفون بمواقفهم الاستئصالية (قصد الاستئصال الحضاري بالذات وهو الأصل والآخر ليس إلا فرعا منه) وبآرائهم المتطرفة وقناعتهم المعلنة في كل المناسبات وفي كل المنابر الإعلامية.

الفئة الثانية: وأتكلم هنا بوجه عام في أغلبية أعضائها محسوبين خطأ عن التربية و التعليم فهم لم يعرفوا يوما برأي أصيل أو موقف متميز، كانوا طوال حياتهم أدوات طبيعية تستجيب بالغمزة الخاطفة و الإشارة العابرة لمشيئة من يتصورون أن بيده تلبية رغباتهم...[1]

فأعضاء اللجنة تتكون عدد كبير من قياديين في أحزاب لائكية علمانية معادية للتيار الوطني والإسلامي ومدافعة عن تغريب المدرسة، وعدد قليل من المنتمين للتيار الوطني الإسلامي.

د – اللجان الفرعية :[2]

تم إنشاء خمسة لجان فرعية بتاريخ 31 ماي و 1جوان 2000 وهي:

- لجنة الإصلاح البيداغوجي (43 عضوا)
- لجنة نظام تكوين المكونين (18 عضوا)
- لجنة تجديد وتنظيم المنظومة التربوية (27 عضوا)
- لجنة الوسائل المادية للإصلاح (07 أعضاء)
- لجنة جامعة الغد والبحث العلمي (حوالي 15 عضوا).

---

[1] علي بن محمد: **معركة المصير و الهوية في المنظومة التعليمية**، دار الأمة، الجزائر، 2003، ص، ص. 96، 97.

[2] رابح خدوسي، **المرجع السابق**، ص.25.

هـ – مهمة اللجنة:

حدد رئيس الجمهورية مهام اللجنة، حيث جاء في خطابه:" إن الإصلاح التربوي عملية تتطلب تفان طويلا و نشاطا دؤوبا متواصلا يرتكز على جهد مستمر للتكيف مع تطور مجتمعنا مع العالم الذي أصبح في تغير دائم "[1]

مهمة اللجنة وأعضائها حددها المرسوم رقم 101 المؤرخ في 09 ماي 2000 حيث تشمل المهمة المهام والصلاحيات التالية:

المادة 02: تكلف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي مفصل لجميع العناصر المكونة المنظومة التربوية و التكوين المهني و التعليم العالي، ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم.

المادة 03: تكلف اللجنة في هذا الإطار باقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة تشمل على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة والأهداف والاستراتيجيات والآجال المتعلقة بالتنفيذ التدرجي للسياسة التربوية الجديدة من جهة، وتنظيم المنظومات الفرعية ومحاورها وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية والمادية الواجب توفيرها من جهة أخرى.[2]

ز – أهم نتائج اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

– التقرير العام للجنة:[3]

قدمت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية إلى رئيس الجمهورية السيد عبدالعزيز بوتفليقة وثيقة التقرير العام، واقتراحات اللجنة التي تتمحور حول الاختيارات التربوية الكبرى، وتمت ترجمة هذه الاختيارات إلى إجراءات ملموسة، ثم عرضها في 15 ورشة، اعتبرتها اللجنة ذات الأولوية، وأوصت بفتحها ابتداء من الموسم الدراسي 2001–2002.

ومن أهم هذه الورشات:

---

[1] اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، **التقرير العام، المرجع السابق،** ص.13.

[2] **المرجع نفسه،** ص.14.

[3] **المرجع نفسه،** ص– ص. 12–18.

الورشة الأولى: تكوين المكونين من أجل نظام مجدد ومستقر لتكوين وتقويم التأطير.

الورشة الثانية: التجديد الجذري للبيداغوجيا التلاميذ في صلب العلاقة البيداغوجية.

" تدريس المواد العلمية كالرياضيات والعلوم التكنولوجية– الفيزيائية– باللغة الأجنبية مع استخدام الترميز العالمي سواء في المرحلة المتوسطة أو الثانوية، لأنه أكثر نجاعة لأن في المراحل العليا من التعليم لا تزال تدرس هذه المواد باللغة الفرنسية، ومن خلال ذلك سيتعلم التلميذ اللغة الفرنسية والرياضيات مثلا في وقت واحد"[1]

الورشة الثالثة: سياسة اللغات: تقويم اللغة العربية، وترقية الأمازيغية، التفتح على اللغات الأجنبية.[2]

بالنسبة للغة العربية: اللغة العربية –حسب التقرير– هي اللغة الوطنية والرسمية، وهي قضية ليست مطروحة للنقاش. ويضيف التقرير إن مشكل اللغة العربية هو ذلك التأخر العلمي والتكنولوجي والثقافي الخطير الذي يميز بلادنا و المجتمعات العربية حيال عالم تتعاظم يه المعارف وسرعة الاكتشافات، إن اللغة العربية، باعتبارها لغة التكوين والتعلم، هي اللغة التي عانت من التسييس المثبط للنقاش حول المدرسة. وتخلص اللجنة إلى أن الجميع اقتنع بعدم نجاعة تعليمها، فهي ضحية تأخر العالم العربي.

اللغة والثقافة الأمازيغية: تكشف اللجنة من الضروري تحاشي الأخطاء التي ارتكبت في حق اللغة العربية، أي تحاشي التسارع، فالأمر يتعلق بإدراجها وتوطينها تدريجيا وتزويدها بالوسائل التعليمية والبيداغوجية. فمسألة اللغة الأمازيغية، أكبر من أن تكون مسألة لغة، إنها قضية هوية.

اللغات الأجنبية:[3]

السماح لأطفالنا بالوصول إلى المعارف العالمية و تشجيعهم على التفتح على الثقافات الأخرى، فإتقان اللغات ضرورة ملحة لمن يريد أن يطل على العالم.

أكدت اللجنة في تقريرها العام على ضرورة إدماج اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية.

---

[1] اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، **التقرير العام، المرجع السابق**، ص، ص. 151، 152.

[2] **المرجع نفسه**، ص.127.

[3] **المرجع نفسه**، ص.130.

وبالنسبة للغة الفرنسية تؤكد اللجنة أنها لاتزال لغة النشاط العلمي والاقتصادي وجزءً هاما من المخطوطات ولغة وسائل الإعلام الوطنية على غرار اللغة العربية. وهي اللغة المفيدة للجزائر من وجهة النظر الجيوسياسية (موقع الجزائر في المغرب وإفريقيا ومجموعة الحوض المتوسطي). بالنسبة للإنجليزية بوصفها اللغة العالمية الأولى، من حيث إنتاج ونشر المعرفة في المجالات العلمية والتكنولوجية.

تدرج الفرنسية بوصفها اللغة الأجنبية الأولى، والإنجليزية بوصفها اللغة الأجنبية الثانية.

تدرج بعض الشعب لغة أجنبية ثالثة اختياريا: الإسبانية، الألمانية...

الورشة الرابعة:[1]

التربية المدنية والخلقية و الدينية: من أجل مواطن يعتز بقيمه وبوطنه ومتفتح على العالم.

التربية الخلقية: فالتربية الخلقية حسب اللجنة تساهم في تكوين الضمير الذاتي بمساعدة التلميذ في اكتساب سلوكيات الحياة، الحوار، الاتصال، التعاون ومعرفة الآخر.

التربية المدنية: تسعى إلى ترقية حس المواطنة لدى التلميذ، باحترام الذات و احترام الغير ليصبح مواطنا مسؤولا.

هكذا، تتأسف اللجنة من غياب هذه المواد من المنظومة التربوية التي باستطاعتها تهيئة المدرسة للتفتح على المحيط الاجتماعي و السياسي.

التربية الإسلامية: رغم أن اللجنة تقر بأهمية التربية الإسلامية في تكوين التلميذ، فهي (اللجنة) تندد بـ "الأخطاء الاستراتيجية و الانحرافات الخطيرة التي تعرضت لها مادة التربية الإسلامية في مضامينها (مواضيع تتناول الموت، العنف، الطلاق، ...) ومستوى المربين القائمين بها، الذين انحرفوا عن التزاماتهم المهنية لتمرير حوافزهم الشخصية".

من هذا التشخيص، اقترحت اللجنة الجمع بين التربية الإسلامية و التربية المدنية في مادة واحدة، هي التربية المدنية والخلقية والدينية لإعطاء التلميذ تدريجيا المفهوم الصحيح للإسلام وتعاليمه."

ويرى البعض من الحاقدين على المدرسة الأساسية أنها مصدر تخرج الإرهابيون الذين يقتلون ويزرعون الفتنة في الجزائر.

الورشة الخامسة: التكفل بالطفولة ما قبل التمدرس: من أجل تعميم تدريجي للتربية التحضيرية.

---

[1] اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، **التقرير العام، المرجع السابق**، ص.147.

" تعميم التعليم التحضيري لكل الأطفال بالغي سن الخمس سنوات على مستوى كل البلاد في عام 2005 ليصل التعميم في 2015 كل الأطفال ما بين سن الثالثة والسادسة"[1]

الورشة السادسة: إدراج التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال جميع مستويات التعليم والتكوين.[2]

وحسب اللجنة فإن التأخر في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال يزيد من خطورة الهوة بين الدول.

وترى اللجنة أن التكنولوجيات ليست بديلا عن المدرسة، وإنما هي وسيلة مكملة، ينتظر منها أن تتسبب في التغيير العميق في صورة مدرسة اليوم.

الورشة السابعة:

تأسيس التعليم الخاص وتنظيمه كجزء لا يتجزأ من المنظومة التربوية الوطنية:[3]

فتح المبادرة أمام القطاع الخاص، فتطوير التعليم الخاص يمثل واحدا ن التوجهات الرئيسية للتربية والتعليم، وهذا ما تقتضيه معطيات الاقتصاد الوطني الجديد"[4]

تؤكد اللجنة على ضرورة فتح حقل التربية للاستثمار الخاص في أنظمته الفرعية المختلفة، لمقتضيات معطيات الاقتصاد الوطني الجديدة

3 – 3 – إنشاء وتنصيب اللجنة الوطنية للمناهج:

أصدر وزير التربية الوطنية قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002 يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج وتنظيمها وسيرها.

أ – **تعريف اللجنة الوطنية للمناهج:** وجاء التعريف بهذه اللجنة في القرار كالتالي:

المادة الأولى: تنشأ لدى الوزير لجنة وطنية للمناهج وتخضع تركيبة هذه اللجنة وسيرها لأحكام هذا القرار.

---

[1] اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، **التقرير العام، المرجع السابق**، ص.171.

[2] **المرجع نفسه**، ص.159.

[3] **المرجع نفسه**، ص.167.

[4] **المرجع نفسه**، ص.181.

المادة 03: اللجنة الوطنية للمناهج هيئة تقنية للدراسة والتنسيق والتوجيه في مجال البرامج التعليمية والمناهج.[1]

ب – مهام وصلاحيات اللجنة الوطنية للمناهج:

وجاء في نفس القرار تحديد وصلاحيات اللجنة الوطنية للمناهج من أجل تحسين المناهج، حيث جاءت مهامها على النحو التالي:

المادة 04: تتكفل اللجنة الوطنية للمناهج في إطار مهامها، بتقديم الآراء و الاقتراحات للوزير بخصوص كل قضية تتعلق بمناهج التعليم ولا سيما:

.التصور العام للتعليم،

.صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية،

.إعداد مرجعية عامة للمناهج،

.تحديد ملامح الخروج للتلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية،

.إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية تتعلق ببناء البرامج التعليمية لكل مادة أو مجموعة مواد دراسية،

.تطابق مشاريع البرامج التعليمية التي أعدتها المجموعات المتخصصة المذكورة في المادة الخامسة، من جهة، والمواصفات المحددة في مرجعية البرامج وحالة المعارف والتطور التكنولوجي من جهة أخرى،

.أساليب تقييم التحصيل ونظم المعالجة والتكفل السيكو بيداغوجي للتلاميذ الذين يعانون صعوبات،

.الترتيبات والإجراءات الخاصة بالتسيير البيداغوجي للمؤسسات التربوية.[2]

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية**، الجزء الأول، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، ط2، الجزائر، 2009، ص.18.

[2] **المرجع نفسه**، ص.19.

المادة 05: تقوم اللجنة الوطنية للمناهج بالتشاور مع المفتشية العامة بتنصيب مجموعات متخصصة حسب كل مادة أو مجموعة مواد حيث تكلف بإعداد مشاريع المناهج التعليمية والوثائق المرافقة لها.[1]

جـ – إصلاح المناهج الدراسية:

جاء في القرار رقم: 2003/245 الصادر عن وزير التربية تعريف المناهج الدراسية كما يلي: " تعتبر المناهج إحدى المركبات الأساسية للعملية التربوية، فهي تعكس فلسفة المجتمع وثقافته التي تنبثق منها نظرته إلى الفرد والدور المنتظر منه القيام به داخل مجتمعه للمحافظة على كيانه وضمان تماسكه وتحقيق آماله وطموحاته. كما أن المناهج تترجم مختلف النشاطات التعليمية / التعلمية التي تسهم في التغيير المنشود للمجتمع وفي تطويره."[2]

د – المبادئ المرجعية الأساسية لإصلاح المناهج:

أهم المبادئ المرجعية التي تستند إليها عملية إصلاح المناهج تمثلت في الأبعاد التالية:

- **البعد الوطني:** الانسجام بين المكونات الأساسية للمجتمع الجزائري: العروبة والإسلام، والأمازيغية.
- **البعد الديمقراطي:** ترسيخ مبدأ الديمقراطية وتكافؤ الفرص و التأكيد على أحقية جميع الأفراد في التعليم مع مجانيته، ضمان الحق في اكتساب لمعارف والعلوم لكل الأفراد.
- **البعد العالمي والعصري:** الجزائر بانضمامها لمختلف المعاهدات الدولية والقرارات الأممية، أثبتت أنها تسعى إلى الحوار الحضاري والتبادل الثقافي والتعايش بين الشعوب في ظل بعد عالمي كوني يجمع كل البشر على المعمورة، فهذا الانفتاح أهلت الجزائر أن تسعى إلى التطور والازدهار عن طريق توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المناهج التعليمية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، المرجع السابق**، ص. 19.

[2] **المرجع نفسه**، ص، ص. 68، 69.

هـ – أهم مستجدات المناهج الجديدة:

هناك عدة مستجدات أتت لمرافقة المناهج الجديدة وهي:

المقاربة بالكفاءات: طريقة تدريس حديثة تم إدراجها ضمن الإصلاحات التربوية وهي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف فهي: "تجعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.[1]

" تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف."[2]

وشرعت الجزائر في تطبيق الإصلاحات التربوية وفق المقاربة بالكفاءات بداية من الموسم الدراسي 2004/2003، وتسعى من خلالها إلى تطوير المناهج الدراسية بما يساير التطورات التربوية الحاصلة على المستوى العالمي؛ حيث أعادت النظر في المقاربات التي تبني عليها مناهجها، فانتقلت من المقاربة التقليدية القائمة على الأهداف، إلى مقاربة جديدة تقوم على المقاربة بالكفاءات، للتحكم في الانفجار المعرفي الهائل الذي تشهده العقود الأخيرة، من خلال ترشيد قدرات للتلميذ لترتبط بأداءاته في الفضاء الدراسي وفي الوسط الذي يعيش فيه على اختلاف مجالاته، لكن ما يعاب على هذه الإصلاحات أنه تم تطبيقها مباشرة دون التحضير لها وتوفير الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية بشكل كافي.

التقويم والمعالجة التربوية:

"إن التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة."[3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، المرجع السابق**، ص، ص. 72، 73.

[2] **المرجع نفسه**، ص.73.

[3] **المرجع نفسه**، ص.73.

تكوين المعلمين و الأساتذة:

"لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد أن ينجح دون تحضير ملائم للعناصر المكلفة بتنفيذه وتبنيه. لذلك فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين المعلمين والمؤطرين لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني و القيادي على أحسن وجه. فالخطة المعتمدة تجعل من الإعلام بالمستجدات التربوية، والتكوين فيها محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي. إن الصيغ المعتمدة متنوعة من حيث الشكل والوسائل تهدف إلى جعل المعلم والأستاذ والمؤطر عناصر فعالة ومسؤولة في عملية التجديد ومنتجة لأدواته ووسائله"[1]

الوسائل التعليمية :

جاء في الأمر 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 التأكيد على ضرورة إدماج الوسائل الحديثة للإعلام و الاتصال في العملية التعليمية، حيث:" تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج، بما تتضمنها من سندات تربوية يستعين المعلم في أدائه، وهي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلماته."[2]

3- 4- الإجراءات التي جاءت بها إصلاحات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2001:[3]

استنادا إلى قرارات مجلس الوزراء وبرنامج الحكومة تقرر على مستوى وزارة التربية الوطنية اعتماد الإجراءات التالية و التي شرع في تطبيقها من السنة الدراسية 2004/2003:

1 – تمديد مرحلة التعليم من ثلاثة إلى أربع سنوات.

2 – تنصيب برنامج السنة الأولى منها ابتداء من شهر سبتمبر 2003 .

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

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، المرجع السابق**، ص، ص. 75، 76.

[2] **المرجع نفسه**، ص.73.

[3] فرج الله صورية: **تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين** التربويين، دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة، المرجع السابق، ص.201.بحث غير منشور.

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

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

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

3 – 5– الانتقادات التي تعرضت لها الإصلاحات:

بعد ظهور نتائج اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية برئاسة علي بن زاغو وعرض الخطوط الرئيسية لها، تعرضت لانتقادات لاذعة من عدة اطراف ومن أبرزها التنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الأصيلة والمتفتحة برئاسة علي بن محمد الوزير الأسبق للتربية الوطنية.

التنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الأصيلة و المتفتحة:

جاء في البيان التأسيسي بنزل السفير في يوم السبت 25 صفر 1422هـ الموافق لـ :19 ماي 2001، ما يلي: إننا نحن ممثلي الأحزاب والمنظمات والاتحادات والجمعيات وكذا الشخصيات الوطنية نعلن عن تأسيس "التنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الجزائرية الأصيلة والمتفتحة".

وأهم ما جاء في لائحة المبادئ والمواقف في التجمع الشعبي، المنظم بمبادرة من التنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الجزائرية الأصيلة والمتفتحة، بقاعة ابن خلدون في الجزائر العاصمة، يوم السبت الخامس عشر من شهر ربيع الثاني عام 1422 هـ، الموافق لليوم السابع من شهر يوليو سنة 2001؛ الممثلين: للقوى السياسية الوطنية، وشرائح الأسرة والتعليمية، والمنظمات والاتحادات الوطنية، والهيئات النقابية، والتنظيمات الكشفية والطلابية، وسائر تنظيمات المجتمع المدني...[1]

[1] التنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الجزائرية الأصيلة و المتفتحة: من أجل مدرسة أصيلة ومتفتحة، **لائحة المبادئ و المواقف**، الجزائر، 2001، ص.1.

المبدأ 02: نعلن، بصراحة، أننا مقتنعون جدا بحاجة المنظومة التعليمية بجميع مكوناتها: المدرسية، والجامعية، والمهنية، إلى إصلاح عميق يحدث الانسجام بين برامجها، ويمكن للتلاميذ من الحصول فيها على التربية اللازمة، والكفاءة العلمية المطلوبة للعصر الذي يحيون فيه، ويتيح للمربين والمعلمين عامة الحصول على تكوين ملائم يمكنهم من مواجهة مطالب مهنتهم بكفاءة عالية.

المبدأ 03: نحذر بقوة من كل عبث بالأسس الدينية و اللغوية التي أجمعت الأمة عليها، قبل الاستقلال وبعده، والتي تعتبر المحاولات المكشوفة الجارية حاليا لزعزعتها تهديدا إجراميا لقواعد الوحدة الوطنية سيعرض الانسجام المجتمعي في البلاد لأنواع المخاطر المهلكة.

المبدأ 04: نرفض، جملة وتفصيلا، التقرير الذي أسفرت عنه أشغال "اللجنة" ونعتبره تقريرا إيديولوجيا، نابعا من فكر أشخاص لا يمثلون إلا أحزابهم المعروفة للجميع باتجاهاتهم اللائكية، ومواقفها التغريبية المعادية، أصلا، لكل ما يمت بصلة إلى هذا الوطن: دينا، ولغة، وتاريخا، وحضارة، وانتماء.

وتم عقد أول ملتقى لها بالمدرسة العليا للأشغال العمومية قاريدي القبة بالجزائر العاصمة، والذي سمى بأرضية القبة، والذي نظمته الجمعية الوطنية لخريجي المدارس العليا، وكان الباحث حاضرا فيه بصفته عضو الجمعية الولائية لخريجي المدارس العليا بالجلفة، ومما جاء فيه " نحن أعضاء الأسرة التربوية، المنتمين إلى كل فئاتها: معلمين، وموجهين، وباحثين، ومسيرين...القادمين من معظم ولايات الوطن، والمجتمعين في القبة، بالجزائر العاصمة، في ملتقى وطني، يومي 21 و22 أوت 2002 بمحضر العشرات من ممثلي جمعيات أولياء التلاميذ القادمين من مختلف جهات الوطن."

وأهم ما جاء فيه:

1- نرفض جملة وتفصيلا تقرير العار الذي أسفرت عنه أعمال لجنة الإصلاح المزعوم.

2- نعتبر التعريب الذي تم في المدرسة، بصفة رائدة مكسباً تاريخيا تحقق للأمة.

3- نصر على الإبقاء على التسمية المعهودة لمادة" التربية الإسلامية"؛ واستقلالها عن أية مادة أخرى.

4- نلح على ضرورة تنويع اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية التعليمية...ونصر على ضرورة تمكين أولياء التلاميذ من اختيار اللغة الأجنبية الأولى لأبنائهم.

5- نصر على عدم إلغاء أمرية 1976، وندعو إلى إخضاعها لكل ما ينبغي أن تخضع له من التعديلات والتغييرات التي تستلزمها الظروف المتغيرة.

6- نطالب بأن تتخذ كل الإجراءات لضمان خضوع المدارس الخاصة_ إذا ما تم التشريع لوجودها القانوني_ لبرامج ومناهج المدرسة العمومية، وتقيدها باستعمال اللغة العربية أداة لتعليم جميع المواد التي تعلم في المدارس العمومية.

7- نستنكر المبادرة التي اتخذتها السلطات السياسية، خارج كل إطار قانوني، وخارج كل شرعية، والتي مكنت بموجبها للسلطات الفرنسية من أن تدشن في بلادنا عهد الإشراف المباشر عبى تربية أبنائنا، وتكوينهم تكوينا تغريبيا، وإعدادهم ضمن الإطار الفرانكفوني، المتعصب، ليصبحوا، بعد مدة، النخبة التي تتحكم في مصير البلاد كلها: قيادة، وتخطيطا، وتوجيها.

8- وفي جميع الحالات فإن مساهمة الأسرة الربوية بكل فئاتها، والإشراك الفعال لكل أطراف الجماعة التربوية ولاسيما جمعيات أولياء التلاميذ ونقابات المعلمين، وتنظيمات المجتمع المدني العاملة في ميادين التربية و التعليم هي التي تضمن القيام بإصلاح تربوي يحل المشاكل الواقعية ويتجنب طرح المشاكل المزيفة، ويضمن أن تبقى المدرسة مرتبطة بالمجتمع لا تتجاوزه ولا تنحرف عن حقائقه الثابتة.[1]

ومما يلاحظ من مكونات اللجنة أن المشاركين كانوا من الفاعلين التربويين والشركاء الاجتماعيين أي أهل القطاع ومن مختلف جهات الوطن، ولم يتم إقصاء أي طرف عكس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية أين تم إقصاء الفاعلين التربويين والشركاء الاجتماعيين من معلمين وأساتذة ونقابات وجمعيات أولياء التلاميذ.

---

[1] التنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الجزائرية الأصيلة و المتفتحة: من أجل مدرسة أصيلة ومتفتحة، **خلاصة المطالب التربوية**، بيان أرضية القبة، الجزائر، 2002.

الهيئات والمنظمات والشخصيات الوطنية التي عارضت تقرير اللجنة:

ومن الهيئات والتنظيمات التي أعلنت موقفها الرافض لتقرير اللجنة، نذكر منها: "الاتحاد العام الوطني لعمال التربية، الفيدرالية الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ، المكتب التأسيسي للجمعية الوطنية للتربية و التكوين..."[1]

ويرى رابح خدوسي عضو اللجنة أن: "ما يعاب على اللجنة أنها جاءت بأوامر فوقية ولم تستشر فيها القاعدة أو أهل القطاع، لذا يقترح رابح خدوسي "تكوين لجنة أساسية للتفكير والتنظير لمدرسة جزائرية متطورة ويمكن أن تستعين هذه اللجنة بخبراء من الداخل و الخارج وتعمل اللجان الفرعية على ضوء الخطوط العامة و الاقتراحات و التصورات التي تحددها اللجنة الأساسية أو اللجنة الفكرية التنظيرية وعلى لجتنا فتح قنوات لها نحو المحيط الاجتماعي (الأسرة – الشارع...الخ)"[2]

3– 6– إصدار القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08–04 سنة 2008:

تم إصدار القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08–04 و المرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي، والدليل المنهجي لإعداد المناهج ، يعود هذا الإصدار لغياب اطار مرجعي لإصلاحات 2003 .

- **الإصلاح التربوي كما جاء في القانون التوجيهي:**

"إن الجزائر قد تبنت مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته وإلزاميته، وفي الوقت ذاته، عملت على تجسيد خيار تعريب التعليم وجزأرة التأطير في مختلف المستويات، وهذا سمح لبلادنا باسترجاع لغتها وثقافتها وترقيتهما بما يتماشى مع قيمها الحضارية، غير أن النموّ الكمي للتربية المحقق ضمن سياق تميز بالانفجار الديمغرافي وفي ذات الوقت بخيار المشروع التربوي ذي الطابع الديمقراطي، قد واجهته صعوبات واختلالات أثرّت على نوعية التعليم الممنوح وكذا على مردود المنظومة ككل، مما أدى إلى تقليص

---

[1] رابح خدوسي، **المرجع السابق**، ص.78.

[2] **المرجع نفسه**، ص، ص. 24، 25.

النتائج و المكاسب المحصل عليها بفضل تضحيات الدولة الجسام، فإصلاح المنظومة التربوية أصبح إذن أمرا ضروريا"[1]

توظيف تكنولوجيات المعلومات و الاتصال في التعليم والتعلم:

المادة 04 من القانون التوجيهي للتربية 04/08 والتي تنص بوضوح على ضرورة إدماج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس[2]

كما تنص المادة 36 أن يمنح تعليم المعلوماتية في كافة مؤسسات التربية و التعليم. بهذه الصفة، تتخذ الدولة كل إجراء من شأنه ضمان تزويد المؤسسات العمومية بالتجهيزات اللازمة.[3]

- **تكريس مبدأ تكافؤ الفرص:**

ظهر هذا التوجه ضمن لقانون التوجيهي رقم 04/08 من خلال مواده رقم: 10، 11، 12، 13، 14 [4]

- **التكوين:**

التوجه اليوم ينحو إلى تكوين المدرسين تكوين متين قبل وأثناء الخدمة، وظهر التوجه ضمن القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 من خلال مواده رقم: 76، 77، 78، 79.

حيث وضحت المادة 76 الفئات التي يتكون منها مستخدمي قطاع التربية الوطنية.

ونصت المادة 77 على أن مستخدمي التعليم يتلقون تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم، فالتكوين الأولى لمختلف أسلاك التعليم هو تكوين من مستوى جامعي، ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، المرجع السابق**، ص.6.

[2] **المرجع نفسه**، ص.63.

[3] **المرجع نفسه**، ص.74.

[4] **المرجع نفسه**، ص- ص. 65-67.

أو الوزارة المكلفة بالتعليم العالي، بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها.

كما يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية، ويمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.

كما نصت المادة 78 أن كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر طوال مسارها المهني، حيث يهدف لتكوين المستمر أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم تجديد معارفهم.

أما المادة 79 فنصت المادة على إنشاء عطلة التحرك المهني، ويقصد بها في مفهوم هذا القانون عطلة مدفوعة الأجر، يمكن منها لمستخدمي التعليم قصد تعميق معارفهم في مجال تخصصهم أو التحضير لتغيير نشاطهم داخل قطاع التربية، أو داخل قطاع آخر تابع للوظيفة العمومية، وتحدد كيفيات منح عطلة التحرك المهني وشروطها عن طريق التنظيم[1]

3 – 7 – إعادة كتابة المناهج سنة 2016 (مناهج الجيل الثاني):

أ – تعريف مناهج الجيل الثاني:

عبارة الجيل الثاني مجرد تسمية لإعادة كتابة مناهج الجيل الأول التي جاءت بها إصلاحات 2001، وحسب لوصيف "فأهداف كتابة الجيل الثاني للمناهج هي معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول، وأيضا امتثال المناهج المدرسية للقانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المنهاج، وأيضا لتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات".[2] وشُرع في إصلاحات مناهج الجيل الثاني بداية من سنة 2016.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، المرجع السابق**، ص- ص. 88-90.

[2] لوصيف عبدالله: **مناهج الجيل الثاني: من التصميم إلى التنفيذ**، ملتقى باتنة، الجزائر، 2015، ص.2.

ب – دواعي اللجوء إلى إصلاح مناهج الجيل الأول:

وضعت مناهج الجيل الأول في غياب الوثائق المرجعية ونتيجة لذلك شهدت اختلالات عديدة منها:[1]

1 – صممت البرامج الحالية سنة بعد سنة وفي غياب إطار مرجعي.

2 – لم تأتي بالتغيير البيداغوجي المنتظر من تبني المقاربة بالكفاءات.

3 – نقص في التنسيق بين الأطوار و المراحل.

4 – وضعت حيز التنفيذ بكيفية مستعجلة.

5 – غياب البعد المنهجي.

6 – عدم توحيد النمطية في تقديم المناهج و تناول المواد.

ولهذا تم إعادة كتابة المناهج، بعد صدور عدة قوانين ووثائق منظمة للتربية الوطنية وعوامل أخرى منها: [2]

- إصدار القانون التوجيهي للتربية الوطنية سنة 2008.
- إعداد وثيقة المرجعية العامة للمناهج.
- الدليل المنهجي لإعداد المناهج.
- خلاصة الاستشارة الميدانية حول التعليم الإلزامي سنة 2013
- صدور ميثاق أخلاقيات المهنة.
- نقص التنسيق بين الأطوار و المراحل، حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفتقد الانسجام و التماسك فيما بينها.[3]
- مصادقة الجزائر سنة 2015 على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة. [4]

---

[1] لوصيف عبدالله، **مناهج الجيل الثاني: من التصميم إلى التنفيذ، المرجع السابق**، ص.4.

[2] لوصيف عبدالله: **مناهج الجيل الثاني 2G**، 2017/2016، الجزائر، 2017، ص.3.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج: **الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج**، الجزائر، 2009.

[4] بن كريمة بوحفص، **الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار**، مجلة مركز جيل البحث العلمي، المدرسة العليا للأساتذة، ورقلة، الجزائر، 2017، ص.23.

"هذا بالنسبة للأسباب المعلنة، أما بالنسبة للأسباب الكامنة وراء تغيير المناهج فلها علاقة بالإملاءات الخارجية و بالمنظمات العالمية، التي تريد الهيمنة الكاملة على العالم العربي والإسلامي تحت ظل العولمة، باختراق المنظومة التعليمية لتلك البلدان باسم تطوير وتغيير المناهج التربوية، والتي تتزامن مع مخططهم العالمي الجديد الرامي إلى الاستحواذ على مناطق الثروة و الحضارة و الرأسمال الرمزي للشعوب، وتأتي على رأس هاته المنظمات الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية التي تلعب دورا كبيرا في تغيير المناهج الداعية للأفكار الأصولية الإسلامية، بالإضافة إلى إبرازها لدور الحضارة الغربية في التقدم الإنساني."[1]

جـ – محاور هيكلة المناهج:[2]

1- **المحور القيمي:** ويتضمن قيم الهوية و الانتماء للعروبة و الأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود وكذا القيم الاجتماعية و الثقافية و الكونية.

2- **المحور البيداغوجي:** ويتضمن النظرية البنائية و البنائية الاجتماعية والمقاربة بالكفاءات والوضعية التعلمية و الوضعية الاندماجية وكذا التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات.

3- **المحور المعرفي:** ويتضمن التنظيم المنطقي للمعارف والمصفوفة المفاهيمية مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلة للمادة.

4- **المحور النسقي:** ويتضمن تقارب وتلاقي المناهج في وحدة تعلمية شاملة وتصور شامل وتنازلي للمناهج وانسجام أفقي وعمودي للمناهج.

د – صفات مناهج الجيل الثاني:[3]

1 – انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي

2 – ارتباط و تمفصل مستويات التعلم

3 – تنفيذ التماشي المرتبط بالمقاربة بالكفاءات

4 – إرسائها في الواقع

---

[1] بن كريمة بوحفص، **المرجع السابق**، ص.24.

[2] لوصيف عبدالله، **مناهج الجيل الثاني: من التصميم إلى التنفيذ، المرجع السابق**، ص.8.

[3] **المرجع نفسه**، ص.19.

5 – مناهج المواد والوضعيات التعلمية لتحقيق الملمح الشامل (وحدة شاملة)

6 – توحيد تنظيم برامج المواد وبنيتها.

هـ – أهداف عملية كتابة مناهج الجيل الثاني:[1]

1 – معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول.

2 – امتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج و الدليل المنهجي لإعداد المناهج.

3 – تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات.

3 – 8 – الانتقادات الموجهة إلى مناهج الجيل الثاني:[2]

- إعطاء مادة اللغة الفرنسية مكانة مهمة وأهمية قصوى ضمن البرنامج الجديد خاصة في الطور المتوسط، حيث تمت معادلة حجمها الساعي لمادتي اللغة العربية و الرياضيات، كما قدر حجمها الساعي بمجموع ما خصص لمواد الهوية الوطنية الأربع وهي التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ و الجغرافيا، إضافة إلى ذلك عدم خضوع حجمها الساعي للتقليص الكبير الذي خضعت كل من مادة اللغة الإنجليزية واللغة العربية والرياضيات، ليتعزز بهذا الطرح القائل بالاعتماد على خبراء أجانب لتحضير المناهج، وذلك للتمكين لثقافتهم وإيديولوجيتهم والسعي لتمرير وصفة جديدة لا علاقة لها بقيم المجتمع.
- كيف يمكن تبرير المفارقة بين أهداف القانون التوجيهي للتربية الوطنية الداعي إلى ضرورة التكفل بالبعد العلمي و التكنولوجي وبين تقزيم الحجم الساعي الذي خضعت له هاته المادتين اللتين تعدان أساس العلوم.
- كما أنه تجب الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بضمانات تفادي الوقوع في الأخطاء المرتكبة عند إنجاز الجيل الأول، على غرار بناء المنهاج سنة بسنة، والنقص في التنسيق الأفقي والعمودي للمناهج، وكيفية تجسيد الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات، وتفادي التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها.

---

[1] لوصيف عبدالله، **مناهج الجيل الثاني: من التصميم إلى التنفيذ، المرجع السابق**، ص.1.

[2] بن كريمة بوحفص، **المرجع السابق**، ص.27.

- إن إقامة الحجج بصعوبة القيام بتجريب المناهج قبل تعميمها (نظرا للاستعجال) وإجراء التصحيحات الأولية ما هي إلا حجج للتهيئة من الآن لتقبل إصلاحات مستقبلية.

وفي الأخير نرى أن الكثير من الخبراء والمختصين والمنظمات أقرت بفشل الإصلاحات التربوية الأخيرة بالجزائر، ففي التقرير السنوي للرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان لسنة 2018 والذي صدر بمناسبة عيد العلم المصادف لـ 16 أفريل و عرضته الشروق أونلاين[1]، والذي يقول فيه أن الإصلاحات التربوية فشلت، على الرغم من أن الجزائر تحتل مراتب متقدمة بين الدول العربية من حيث إجمالي الإنفاق العام على قطاع التربية والتعليم بميزانية تفوق 700 مليار دينار، إلا أنها تتواجد في مراتب متأخرة، مشيرة إلى التقرير الصادر عن منظمة "اليونسيكو" لسنة 2017 الذي صنف الجزائر في المرتبة 119 عالميا من بين 140 دولة عربية وأجنبية، من حيث جودة التعليم.

[1] موقع الشروق أونلاين: **تقرير الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان لسنة 2018**، تاريخ الدخول: 2020/12/08، ساعة الولوج: 13:42،
http//www.echoroukonline.com قطاع-التربية-يعيش-أزمة-خانقة-بفشل-الإصلاحات

خلاصة الفصل

شهد التعليم في الجزائر العديد من الإصلاحات التربوية، أهمها إصلاح سنة 1976 أو ما عرف بأمرية 35/76 والتي جاءت لإثبات وتكريس شخصية وثوابت الشعب الجزائري بعد استعمار غاشم، والمتمثلة في جزأرة وتعريب التعليم، ثم تلته إصلاحات 2001 أو ما عرفت بإصلاحات لجنة بن زاغو والتي جاءت لمواكبة التطورات التكنولوجية و العلمية التي يشهدها العالم. وأخيرا إعادة كتابة المناهج سنة 2016 أو ما عرف بمناهج الجيل الثاني، والمتمثل في إعادة كتابة الجيل الأول التي جاءت بها إصلاحات 2001، وذلك لمعالجة الثغرات وأوجه القصور فيها.

إلا أن الإصلاحات التربوية الأخيرة (إصلاحات لجنة بن زاغو، وإصلاحات الجيل الثاني) في الجزائر تعرضت لانتقادات كثيرة، واعتبرها العديد من المختصين والفاعلين التربويين والشركاء الاجتماعيين على أنها مجرد إدخال تعديلات على المناهج دون إدراج أفكار جديدة في المنظومة التربوية، و من المآخذ أيضا أنه تم القفز على الكثير من ثوابت الأمة كاللغة العربية والتربية الإسلامية، والاعتماد على الخبرات التربوية الأجنبية، والاستعجال في تطبيقها، وتغييب كل الهيئات والمنظمات الفاعلة في الساحة الوطنية من المشاركة فيها.

الفصل الرابع

صنع السياسة التعليمية

تمهيد:

تمثل السياسة التعليمية احد أهم أركان السياسة العامة في جميع الدول، فبناء الحضارة وتربية الأجيال يتطلب تخطيط سياسة تعليمية واضحة المعالم، وتعتبر عملية رسم السياسة التعليمية من أهم متطلبات التخطيط و التطور الاجتماعي لجميع الدول ومصدر رئيسي في إعداد وتنمية وتعليم الموارد البشرية المؤهلة في جميع المجالات التي يحتاجها المجتمع لتحقيق الرخاء والإقلاع الاقتصادي والتطور في مختلف المستويات الحياتية.

إن الإصلاح التربوي ينطلق من السياسة التعليمية المنتهجة لأي دولة، فالعلاقة بينهما مترابطة، فنجاح صنع هذه السياسية يؤدي إلى نجاح الإصلاح التربوي والذي ينعكس بالإيجاب على مخرجات التعليم و البلد ككل.

لذا حاول الباحث في هذا الفصل تسليط الضوء على صنع السياسية التعليمية بين الإدارة المركزية و اللامركزية ودور المشاركة المجتمعية فيها.

وتم فيه تقديم قراءة تحليلية لمفهوم السياسة التعليمية، ثم تطرق إلى المؤسسات الرسمية والغير رسمية المساهمة في صنع السياسة التعليمية، و دور الشركاء الاجتماعيين في صنعها، ثم عرج على اتجاهات السياسة التعليمية بين الإدارة المركزية واللامركزية في بعض دول العالم.

أولا: السياسة التعليمية...دراسة تحليلية للمفهوم:

السياسة التعليمية مصطلح مشتق من السياسة العامة للدولة، ويمكن تناول هذا المفهوم من خلال محورين، **محور المبادئ**، فيرى احمد زكي بدوي بأنها: "المبادئ و الاتجاهات العامة التي تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها"[1]، فحسب هذا التعريف فإن السياسة التعليمية هي الخطوط العامة والقرارات التي تضعها وزارة التربية لتنظيم مسار التعليم وهي التي تشرف عليها لتطبقها المؤسسات التعليمية على المستوى المحلى والولائي والوطني.

أما محسن محمود عياصرة فيرى أن: "السياسة التعليمية هي المبادئ و الأهداف والمناهج أو الطرق و الوسائل التي تحددها الدولة في خطة أو برنامج وطني للمنظومة التربوية في فترة زمنية محددة"[2] يضيف هذا التعريف للتعريف السابق أن السياسة التعليمية يجب أن تكون في فترة محددة أي أنه لا ينبغي أن تكون مفتوحة ومتواصلة.

أما السيدة محمود براهيم سعد فتعرفها كالآتي: "إن السياسة التعليمية شانها شان أي فعل مجتمعي موجه؛ فهي لا تتم إلا في وسط مجتمعي حاضن إياها، ويمدها بفلسفته، وأفكاره، ومقوماته بصفة عامة؛ ومن هنا يمكن القول: إنه لا يمكن تصور مجتمع لديه مؤسسات تعليمية رسمية من دون سياسة تعليمية، وفي المقابل لا توجد سياسة تعليمية من دون مجتمع ، وحسب فهم المجتمع، وقدرته على صنع السياسة وتنفيذها تكون قوتها"[3] ، يؤكد هذا التعريف على أهمية أن تستمد السياسة التعليمية مرجعيتها من فلسفة وأفكار ومقومات المجتمع الموجودة فيه، و تعتبر أن قوة السياسة التعليمية من قوة المجتمع.

أما المحور الثاني لتناول هذا المفهوم فهو **محور الأهداف**، فترى سعاد محمد عيد بانها: "مجموعة من الغايات المجتمعية محددة في أهداف تربوية عامة، تستمد من المتطلبات الحقيقية

---

[1] أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1980، ص.200.

[2] محسن محمود عياصرة: **نظم وسياسات التعليم**، دار وائل للنشر، البحرين، 2011، ص.4.

[3] السيدة محمود براهيم سعد: **المخطط التعليمي دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية** ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، مصر، 2011، ص.29.

لمجتمع وتواجه التحديات التي يتعرض لها، وتوضع لتحقيق تبديل أفضل في الوضع التعليمي ومن ثم الوضع المجتمعي القائم، وتتبع الأسلوب العلمي في كل مرحلة من مراحلها، يضعها مسئولو التعليم بمشاركة فئات مجتمعية متأثرة به بصورة مباشرة وغير مباشرة، وتكون في شكل وثيقة رسمية يلزم تنفيذها"[1] وحسب هذا التعريف فإنه يحدد هدف السياسة التعليمية التي تستمد مرجعيتها من خصوصية المجتمع، وإصلاح الوضع التعليمي من أجل خدمة المجتمع، على أن يتبع منهجية علمية في كل مراحله، تضعها وزارة التربية وبمشاركة المجتمع المدني، وتكون موثقة وملزمة.

إذاً السياسة التعليمية هي مجموعة من المبادئ و الأهداف والقرارات التي توجه التعليم، وأن تحدد في فترة زمنية معينة وفي ظروف سياسة معينة، تنبثق من الفلسفة العامة للمجتمع وتعكس أهدافه واتجاهاته، تعمل على المحافظة على الثوابت الوطنية ففي الجزائر هذه الثوابت متمثلة في الإسلام واللغة العربية والأمازيغية والموقع الجغرافي، وأن يكون هدفها إصلاح النظام التعليم من أجل خدمة المجتمع، فالسياسة التعليمية لا تقتصر على المبادئ والاتجاهات العامة بل تشتمل على أهداف عما يبحث عنه المجتمع من نظامه التربوي.

وبالنسبة لصنع السياسة التعليمية فهناك العديد من التعريفات من بينها تعريف لشهب احمد الذي يرى بأنها:" عملية إدارية وسياسية يتم خلالها وضع سياسات وإجراءات ونظم تتطلبها عملية إدارة وتسيير المنظومة التربوية في سبيل حل المشاكل أو تحقيق الأهداف التي ترغب الدولة تحقيقها في فترة زمنية وفي ظروف سياسة معينة"[2] ، أي إعداد ورسم إجراءات تربوية والتخطيط لها بغاية حل المشكلات التربوية في ظروف ملائمة.

ويعرفها أيضا سعود هلال الحربي بأنها: "عملية تتضمن خطوات عدة، تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي بوضع التشريعات و القوانين المنظمة للعمل مرورا بعمليات نقاش وبحث وجمع

---

[1] سعاد محمد عيد: **تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2013، ص39.

[2] لشهب احمد: **صنع السياسة التربوية في الجزائر**، مجلة المفكر، العدد 11، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2014، ص.257.

للمعلومات، وتشارك في صياغتها جهات رسمية مثل رئيس الدولة ومجلس الوزراء ووزارة التربية والجامعات، وغير رسمية مثل نقابات المعلمين وجمعيات النفع العام وجماعات المصالح والأحزاب السياسية، والهيئات الاقتصادية"[1] يضيف هذا التعريف للتعريف السابق أن صنع السياسة التعليمية تتم بمشاركة المؤسسات الرسمية ممثلة في رئيس الجمهورية والحكومة ووزارة التربية الوطنية، والمؤسسات غير الرسمية كمنظمات المجتمع المدني.

فالدولة ممثلة في رئيس الجمهورية و الحكومة ووزارة التربية الوطنية تحتل موقعا هاما في إعداد السياسة التعليمية ورسمها و التخطيط لها وبمشاركة الفاعلين التربويين و فعاليات المجتمع المدني من أحزاب سياسية و نقابات وجمعيات من بينها جمعيات أولياء التلاميذ، لذا بجب تبني هذه السياسة في ضوء أهداف متفق عنها حتى تستطيع رسم الخطط والإجراءات لتحقيقها.

ثانيا: المؤسسات الرسمية والغير رسمية المساهمة في صنع السياسة التعليمية:

إن عملية صنع السياسة التعليمية بالغة الأهمية مما جعل الجهات المساهمة في صنعها مختلفة، منها المؤسسات الرسمية والمتمثلة في السلطة التنفيذية، الحكومة، السلطة التشريعية، وزارة التربية الوطنية، ومنها المؤسسات غير الرسمية المتمثلة في الأحزاب، التنظيمات النقابية، جمعيات أولياء التلاميذ، وسائل الإعلام.

1– 1 – المؤسسات الرسمية:

وهي الأطراف الفاعلة في صنع السياسة التعليمية وتتضمن:

أ – السلطة التنفيذية:

والمتمثلة أولا في رئيس الجمهورية حسب دستور 1996 منحه صلاحيات تتعلق بصنع السياسات العامة واتخاذ القرار حسب المواد (78، 77، 78، و124و126)، وهو ما مكن رئيس الجمهورية السيد عبدالعزيز بوتفليقة يوم الثلاثاء 13 ماي 2000 بقصر الأمم بنادي الصنوبر من تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

---

[1] سعود هلال الحربي: **السياسة التعليمية مفاهيم وخبرات**، العبيكان، ط1 ،الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007، ص.19.

ب – الحكومة:

هي الهيئة الإدارية الثانية التي تتكون منها السلطة التنفيذية، فقد منح دستور 1996 مكانة كبيرة ودور مؤثر للحكومة في السياسة العامة وفي تنفيذها كما نصت ذلك مواده (79، 80، 84، 85، و119). "لقد ساهمت الحكومة في عملية صنع سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر حيث أنها شاركت في اقتراح أغلبية الأعضاء والمكونين للجنة التربوية باختيار جزء منهم ينتمون وظيفيا إلى قطاع التربية الوطنية، وهي ساعدت الرئاسة على إدراك وفهم مشكلة المنظومة التربوية من خلال التقارير التي كانت ترفعها لها الوزارة، ومن الناحية العملية و الفنية فالحكومة هي التي برمجت مشكلة المنظومة التربوية في أجندتها السياسية ودرستها واعدت البدائل الممكنة والمفضلة لها."[1]

ولعبت وزارة التربية الوطنية دوراً مهيمنا في إعداد جميع المشاريع و النصوص والتقارير المتعلقة بالسياسة التعليمية وقدمتها للحكومة التي درستها. ثم عرضتها على اجتماع مجلس الوزراء بتاريخ 30 أفريل 2003 الذي ناقشها ووافق على المشروع الذي أعدته الحكومة ثم قدم إلى البرلمان للمصادقة عليه.

جـ – السلطة التشريعية:

و المتمثلة في المجلس الشعبي الوطني الذي يقوم بتشريع القوانين وصنع السياسات، كما يتولى الإشراف على النشاط الحكومي ومراقبة أدائه، باعتباره ممثل للشعب، ومن مساهمات المجلس بخصوص السياسية التعليمية نورد ما يلي: "وقد ساهم المجلس الشعبي الوطني من خلال دراسة مشروع السياسة التربوية من طرف لجنة التربية ثم من طرف اجتماع المجلس و التصويت عليها، ثم عرض الملف بعد ذلك لدراسته والمصادقة عليه وفق ما هو محدد له في الدستور وفي قوانينها العضوية، في دراسة ومناقشة مشاريع القوانين التي حضرتها الحكومة حول سياسة إصلاح المنظومة التربوية حيث صادق بتاريخ 27 جويلية 2002 على القرارات التي

[1] بوبكر بن بوزيد، **المرجع السابق**، ص.20.

تضمنت سياسة إصلاح المنظومة التربوية التي أعدتها الحكومة بالإضافة إلى مصادقته على القانون التوجيهي الصادر سنة 2008"[1]

وأيضا تتشكل السلطة التشريعية من مجلس الأمة الذي يمثل الغرفة الثانية في البرلمان، فعند تصويت المجلس الشعبي الوطني على نص لا يعتبر ساريا إلا إذا صادق عليه مجلس الأمة.

1 – 2 – المؤسسات غير الرسمية:

أهم القوى غير الرسمية المؤثرة في صنع السياسة التعليمية نجد :

أ – الأحزاب السياسية:

تمارس الأحزاب السياسية دورها في صنع السياسة التعليمية من خلال عدة قنوات أهمها السلطة التشريعية من خلال تمرير اقتراحاتها في البرلمان أو معارضتها للقوانين وذلك من خلال نوابها وهو ما يعد دورا رقابيا على سياسة الحكومة، وأيضا السلطة التنفيذية حيث أن القيادات السياسية التي تسيطر على الحكومة هي المسؤولة عن اتخاذ قرارات السياسة التعليمية ومتابعة تنفيذها، وأيضا تلعب الأحزاب السياسية دورا رقابيا على نشاط السلطة التنفيذية من خلال وسائل الإعلام.

وفي الجزائر نجد أن الأحزاب السياسية منقسمة لثلاثة تيارات (وطني، إسلامي، علماني)، ولكل تيار برنامجه ورؤيته للنظام التربوي، حيث طغى البعد القيمي على اهتمام هذه الأحزاب أكثر من البعد البيداغوجي و المعرفي داخل المنظومة التربوية، فالتيار الوطني، يؤكد على إدراج الثوابت الوطنية في المنظومة التربوية وتدعيمها كالإسلام و اللغة العربية و الأمازيغية و التاريخ الوطني، وضرورة إشاعة ديمقراطية التعليم، إلا أنه لا يرفض الإصلاحات التربوية المنتهجة من قبل السلطة، لكن يرى أنه يجب تقييمها وتقويمها، ومن بين أحزاب هذا التيار نجد حزب جبهة التحرير الوطني؛ أما التيار الإسلامي فينادي بإصلاح المنظومة التربوية وترقيتها، وفق الثوابت الوطنية، كالاهتمام بمادة التربية الإسلامية وزيادة ساعات تدريسها ورفع معاملها، وتمكين اللغة

[1] لشهب احمد: **المرجع السابق**، ص.266.

العربية في التدريس، وكذا الانفتاح على اللغات الأجنبية الأخرى وعدم اقتصارها على الفرنسية، وأيضا الاهتمام بالتاريخ الوطني، مع رفضها للإصلاح التربوي سنة 2003 والذي ترى فيه أنه لا يتماشى مع مقومات المجتمع وثوابت الأمة الجزائرية، ومن بين أحزاب هذا التيار حركة مجتمع السلم. أما التيار العلماني فهو يختلف جذريا عن التيارين السابقين، فهو ينادى بعلمانية المدرسة الجزائرية وفصل الدين عن الدولة، وجعلها لائكية وعصرية، وهو يدافع عن الإصلاحات التربوية المنتهجة، ومن بين أحزاب هذا التيار التجمع من أجل الثقافة والديمقراطية.

ب – التنظيمات النقابية:

تعتبر التنظيمات النقابية من أكثر التنظيمات التي تلعب دوراً غير مباشر في صنع القرار التربوي باعتبارها أكبر وعاء لتمثيل العمال والموظفين، حيث يوضح بغدادي محمد دورها، فيقول: "تلعب النقابات المهنية للأساتذة باعتبارها نوع من جماعات المصالح دوراً هاماً في مختلف الدول على مستوى صنع السياسات التعليمية، بالإضافة لدورها في الدفاع عن حقوق ومصالح الأساتذة، وتقديم برامج التنمية المهنية المختلفة لهم، كما قد تسهم في رفع ميزانية التعليم، كما لها دور في تنمية أخلاقيات المهنة وفي التربية السياسية لدى أعضائها"[1].

وفي الجزائر وعلى الرغم من أن القوانين والتشريعات تعترف بالنقابة كشريك اجتماعي إلا أنها في الوقت ذاته تضع السلطة القيود الإدارية لها لتحد من مشاركتها وفاعليتها، فالنقابات اختارت الأسلوب المطلبي الذي يقلق السلطة ويؤثر سلبا على سير عمل الحكومة وتعريتها.

جـ – جمعيات أولياء التلاميذ:

هي تنظيم يتشكل من أولياء التلاميذ المتمدرسين في مؤسسة تعليمية، ولها مكاتب وطنية، و تعتبر طرفا هاما في الجماعة التربوية، لما تقوم به من دور في مساعدة التلاميذ و المؤسسة التعليمية، و هي مؤسسات استشارية اقتراحيه تشارك بشكل فعال في ضمان السير الحسن للمؤسسات التعليمية و الإصلاح التربوي.

---

[1] بغدادي منار محمد: **السياسة التعليمية في الدول النامية والمتقدمة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2009، ص.65.

د – وسائل الإعلام:

تساعد وسائل الإعلام دوائر صنع القرار السياسي بتزويدها بالمعلومات وبمعرفة اتجاهات الرأي العام مما يساعد على صنع القرار المناسب أو وضع البدائل له، وهي وسيلة لنقل القرارات ونشرها مع تقديم التحليل و التفسير و المبررات لاتخاذ هذه القرارات.

وتتدخل وسائل الإعلام بشكل غير مباشر في صنع السياسة التعليمية، لطبيعة دورها المزدوج، حيث يتم توظيفها بما يخدم السلطة أو بما يضرها، حسب طبيعة الأجنحة المتصارعة، ففي في الجزائر مثلا نجد الصحف المفرنسة وعلى رأسها جريدة الـ EL Watan تدافع عن خيارات الحكومة ووزارة التربية الوطنية بعد انتهجها علمانة وفرنسة التعليم وذلك بتقليص توقيت مادة التربية الإسلامية وحذف شعبة العلوم الإسلامية، وأيضا التخلي تدريجيا عن التعريب كاستعمال الرموز العالمية في الرياضيات، أما الصحف المعربة وعلى رأسها جريدة الشروق اليومي، فهاجمت سياسات الإصلاحات التربوية التي اعتمدتها الجزائر بداية من سنة 2003، وبسبب ذلك تراجعت وزارة التربية الوطنية على الكثير من القرارات التي أصدرتها كاعتماد تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثالثة ابتدائي بدلا من السنة الثانية ابتدائي.

ثالثا: دور الشركاء الاجتماعيين في صنع السياسة التعليمية:

1 – الاستشارة أثناء صنع السياسة التعليمية:

عندما تعقد الاجتماعات بين الشركاء الاجتماعيين ووزارة التربية الوطنية عند إصدار القرارات التربوية تتم استشارتهم، قد تتوقف الاستشارة عند حد الاستماع الشفهي أو تكون مكتوبة في بعض الأحيان، ويتم تقديم وعد بأنها ستأخذ بعين الاعتبار، دون التأكيد من مدى تحقيق هذا الوعد، ويرجع ذلك لكون الاستشارة غالبا ما تقتصر على رئيس النقابة أو رئيس جمعية أولياء التلاميذ أو أعضاء مكاتبهم، دون الرجوع للمنخرطين والمناضلين.

أما في البرلمان الجزائري فإنه:" لا يتضمن لا قانون داخلي ولا العضوي المنظم لأعماله إمكانية قانونية لإشراك مؤسسات المجتمع المدني وعلى رأسها الجمعيات بأي شكل كان عمله، إلا انه في بعض الحالات تشارك الجمعيات في عمل اللجان البرلمانية المتخصصة التي يغلب عليها الطابع الاجتماعي، إذا استثنينا المادة 43 من القانون الداخلي للمجلس الشعبي الوطني التي تسمح بالاستشارات التي تقوم بها المؤسسات الرسمية لممثلي المجتمع المدني"[1]

فالقانون الجزائري لا يلزم المشرعين بإشراك المجتمع المدني (الشركاء الاجتماعيون جزء من المجتمع المدني) في رسم سياسات العامة للدولة، وإنما يسمح باستشارتهم فقط.

2 – تقديم مقترحات للسياسة التعليمية:

تعتبر النقابات وجمعيات أولياء التلاميذ كقوة اقتراح، حيث تعمل نقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ على تقديم مقترحات لحل المشكلات العالقة، أو تقديم مقترحات تتعلق ببعض السياسات التعليمية لدى وزارة التربية الوطنية. وهذا ما تصبو إليه الدولة الجزائرية من خلال تصريحات المسؤولين الساميين، أخرها تصريح وزير التربية الوطنية واجعوط محمد في اللقاء الذي جمعه بالنقابات بتاريخ 2020/06/27 الذي أكد فيه ذلك على مشاركة النقابات والفاعلين بصنع السياسة التعليمية، حيث صرح بما يلي: "أن النقابات القطاعية ستكون لها مع مجموع

---

[1] عبد الناصر جابي: **العلاقات بين البرلمان و المجتمع المدني في الجزائر، واقع و آفاق**، مجلة الفكر البرلماني، العدد15، مجلس الأمة، الجزائر، 2007، ص.157.

الفاعلين الآخرين في مختلف مستويات تنفيذ السياسة التربوية "كلمتها" خلال الجلسات التشخيصية والتقويمية حول منهجية إصلاح المنظومة التربوية المقرر تنظمها قريبا"[1]

3 – التعديل من السياسات القائمة:

تسعى بعض نقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ في التدخل في عملية صنع السياسة التعليمية بهدف تعديلها بالشكل الذي يتلاءم مع أهدافها ومطالبها وتفادى مخاطر عدم تحقيق أو تعديل تلك السياسات، فمثلا نجد أن الفيدرالية الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ دعت نقابات التربية إلى توقيف الإضراب الذي قامت به لأن ذلك ليس في صالح التلاميذ، كما أنها في نوفمبر 2009 قامت بمفاوضات ومناقشات مع وزير التربية الوطنية لأجل ضبط مخطط وطني للاستدراك الفوري للدروس المتأخرة جراء هذا الإضراب، مع تفادي التسرع و الحشو وتكديس الدروس واحترام وتيرة دراسية متوازنة وعادية، وبالفعل تمكنت الفيدرالية من تعديل السياسة بناء على وزارة التربية الوطنية.

رابعا: نماذج لاتجاهات السياسة التعليمية بين الإدارة المركزية واللامركزية في بعض دول العالم:

تختلف الأنظمة السياسية في العالم، فهناك النظام السياسي الأحادي، وفي ظل هذا النظام، فالحزب الحاكم هو الذي يتحكم في السياسة العامة للدولة ومنها السياسة التعليمية، وتعد الصين وكوريا الشمالية من رواد هذا النظام، وهناك النظام التعددي الحزبي، وفي ظل هذا النظام نجد أن الأحزاب الحاكمة أقل تأثيرا في صنع السياسة العامة ومنها السياسة التعليمية، وتعد من رواد هذا النظام الولايات المتحدة الأمريكية و بريطانيا. وهذا ما يؤكده لخضر لكحل وكمال فرحاوي، في كتابهما (أساسيات الخطيط التربوي النظرية والتطبيقية) بالقول: "يرتبط النظام التربوي ارتباطا وثيقا بالنظام السياسي، ومن هنا فإن السياسة التربوية تختلف من مجتمع لآخر تبعا لطبيعة النظام السياسي، فالتربية في النظام السياسي التعددي تختلف عنها في النظام

[1] **موقع وكالة الأنباء الجزائرية:** تاريخ الدخول: 2021/02/03 ساعة الولوج: 17:28
https//www.aps.dz/ar/algerie/88841-2020-06-14-08-31

السياسي الأحادي، وهي مختلفة في النظام التسلطي عنه في النظام الديمقراطي، كما نجدها مختلفة في النظام اللامركزي أو النظام الفيدرالي."[1]

وأيضا تختلف دول العالم في نمط تسيير الإدارة التربوية، فهناك نمط الإدارة المركزية حيث تكون السلطات والصلاحيات بيد الحكومة ووزارة التربية مع وجود هيئات على المستوى المحلي تنفذ فقط، ونمط الإدارة اللامركزية حيث توجد هيئات محلية تتمتع بجانب من الاستقلالية لكنها تخضع للإشراف من الحكومة المركزية ورقابتها، ونوع ثالث هو نمط يمزج بين الإدارة المركزية واللامركزية فيكون التخطيط ووضع البرامج التعليمية من طرف الإدارة المركزية إلا أنه على المستوى المحلي توجد مجالس خاصة هي المسؤولة عن التعليم وإدارته وتنفيذ ما يصدر عن الإدارة المركزية.

وحسب اتزيوني Etzioni : "أنه في نمط الإدارة التربوية المركزية تكون درجة الضبط والتوجيه من السلطة السياسية المركزية كبيرة وقوية التأثير في عمل الإدارة التربوية، كما في الاتحاد السوفياتي(سابقا) والصين وفرنسا ومعظم دول أوروبا الشرقية (الاشتراكية)، وكثير من البلدان النامية ذات التوجه السياسي الاقتصادي المركزي، وفي نمط الإدارة التربوية اللامركزية فإنها تستمد طبيعتها وأهدافها من النظام السياسي والاقتصادي الحر المتبع في الولايات المتحدة الأمريكية ومعظم دول غرب وشمال أوروبا، وهناك نمط الإدارة التربوية الذي يجمع بين مركزية التخطيط والتوجيه من جهة وحرية التنفيذ الإقليمي والمحلي من جهة أخرى كما هو الحال في دول أوروبا واليابان."[2]

---

[1] لخضر لكحل، كمال فرحاوي: **أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009، ص.47.

[2] رشيد خالد راشد منصور: **المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية**، رسالة لنيل شهادة: ماجستير في الإدارة التربوية، تحت إشراف: عبد محمد عساف، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2004 ، ص.55. بحث غير منشور.

وتعتبر الجزائر من الأنظمة السياسية التي تنتهج نمط الإدارة المركزية في التعليم، فتخطيط السياسة التعليمية يتم على مستوى الحكومة ووزارة التربية الوطنية لتقوم مديريات التربية في جميع الولايات بتنفيذها على مستوى المؤسسات التعليمية المحلية.

أ – الإدارة المركزية:

إن نمط الإدارة المركزية "يميل إلى وضع إدارة التعليم في يد سلطة مركزية عليا، وقد سارت عليه دول عديدة من أجل نشر مبادئ معينة، أو تحقيق تكافؤ الفرص لجميع أبناء الشعب، أو لضمان حصول أبناء الشعب على ثقافة موحدة تزيد في تماسكهم القومي، ومن بين هذه الدول: فرنسا وأستراليا ونيوزيلندا وعدد كبير من الدول النامية من بينها الجزائر.

ومن مزاياها:

- تتفق المركزية كل الاتفاق مع أسلوب التخطيط الاجتماعي و التربوي. فالأجهزة المركزية نظرا لتوافر الأموال و الاختصاصيين عندها، ووجود ووسائل متنوعة تحت تصرفها، تستطيع إجراء مسح شامل للاحتياجات التربوية للدولة في ضوء الخطط الاقتصادية و الاجتماعية، ووضع خطة تربوية متممة لها ومتكاملة معها.
- يستطيع النظام المركزي تحقيق التساوي في توزيع الخدمات التربوية بين جميع أجزاء البلاد وتكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الوطن، بالإضافة إلى توحيد المستويات التعليمية و الأهداف و الاتجاهات وبذلك يدعم الوحدة القومية.
- يحقق النظام المركزي اقتصاداً في النفقات وذلك عن طريق تجنب ازدواج في الوظائف و الموظفين وقلة التداخل في الأعمال.
- تستطيع السلطة المركزية رفع مستوى التعليم عامة لقدرتها على اجتذاب العناصر ذات الكفاءة من مختلف أنحاء البلاد.

ومن مساوئها:

- تشجيع البيروقراطية.
- عدم المساعدة على ملاءمة النظم التربوية للحاجات المحلية، وعلى التجريب والابتكار في ميدان التربية.

ب – الإدارة اللامركزية:

إن الإدارة اللامركزية "تميل إلى إعطاء جميع العاملين في التربية – على اختلاف مستوياتهم – قسطا من الحرية، وجعلهم مسؤولين عن أعمالهم، مع السماح للدولة أو الهيئة المركزية بالتدخل في شؤون التعليم بالقدر الذي يحقق فرصا تعليمية متكافئة لكل طفل ويساعد على تطور التعليم. وتسير على هذا النظام الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وعدد آخر من الدول المتقدمة."

ومن مزاياها:

- أهم الحجج التي يسوقها أنصار هذا النظام للدفاع عنه هي أنه يساعد على ملاءمة الخدمات التربية للحاجات المحلية، فأجزاء البلد الواحد يختلف بعضها عن بعض من حيث الوضع الجغرافي، والموارد المادية، وأشكال الإنتاج، والمستوى الاجتماعي والثقافي، والسكان المحليون أقدر على فهم هذه الأوضاع ومعرفة ما تتطلبه في ميدان التربية من الأجهزة المركزية."
- يساعد على النشاط الابتكاري والتجريب في ميدان التربية، لأنه يعطي الجماعات المحلية والأفراد الحرية لمعالجة شؤونهم الخاصة وحرية القيام بالمشروعات الجديدة، وفرصة الوقوع في الأخطاء وإصلاحها في ضوء خبراتهم المتعددة. ولعله أمر له دلالته، إن معظم التجارب التربوية قد ظهرت في نظم لامركزية.

ومن مساوئها:

- لا تساعد على تحقيق تكافؤ الفرص بين أبناء الشعب.
- تؤدي إلى تباين كبير في المستويات التربوية نتيجة لاختلاف المناطق من حيث مواردها المادية.
- قد تؤدي اللامركزية إلى تفتيت الوحدة القومية إذا عملت الجماعات المحلية و المؤسسات التربوية الخاصة على تحقيق أهداف متباينة متنافرة."[1]

1 – في الدول الليبرالية الرأسمالية:

إن النظام الرأسمالي يؤمن بالفرد وحريته في المجتمع، ويعمل على تلبية رغباته وميوله وتنمية قدراته، وبالنسبة للتعليم فهذا النظام يعمل على تحقيق مبدا تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وإعطاء السلطات المحلية صلاحية إدارة التعليم وتوفير التمويل اللازم له، ولذلك نجد أن غالبية الدول الرأسمالية تنتهج نمط التسيير اللامركزي، حيث تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية رائدة في ذلك، إلا أن فرنسا تخالف الدول الغربية في ذلك، فهي تنتهج نمط التسيير المركزي، الذي تم اتباعه في عهد نابليون للحفاظ على الوحدة الترابية للبلاد من الأخطار في الداخل والخارج التي كانت تهددها في ذلك الوقت، وبقيت تطبقه إلى يومنا هذا. كما يوضحه عبدالهادي مبروك النجار، بقوله: "يمكن التمييز بين اتجاهات السياسة التعليمية، فنجد في الدول الليبرالية الرأسمالية أن إدارة التعليم هي إدارة شعبية حتى في الدول المركزية إداريا، بمعنى أن الشعب هو الذي يدير التعليم مباشرة في ظل التنظيم الإداري اللامركزي، كما في الولايات المتحدة الأمريكية؛ كما أنه يشترك في إدارة التعليم في ظل التنظيم الإداري المركزي كما في فرنسا، وذلك من خلال مشاركة السلطات التعليمية المحلية في إدارة المؤسسات التعليمية أو من خلال نقد نظم التعليم وسياساته سواء في البرلمان أو في الصحف والإذاعة والتلفزيون."[2]

---

[1] ملكة أبيض: **التربية المقارنة والدولية**، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ،1993، ص– ص.70–72.

[2] عبد الهادي مبروك النجار: **صنع السياسة التعليمية، مدخل تحليلي مقارن**، البربري للطباعة الحديثة، القاهرة، مصر، 2009، ص، ص. 43، 42.

"نجد في الدول الليبرالية الرأسمالية أن مسؤوليات وضع مناهج التعليم، بما في ذلك المقررات الدراسية ومحتواها وطرق التدريس وتنظيم الدراسة من الناحية الواقعية، مسؤولية المدرسة وهيئتها التدريسية، ويتمتع المعلمون بحرية التعبير عن وجهة نظرهم، وتتاح فرص الشمولية الاختيار أمامهم فيما يدرسونه وبخاصة فيما بعد المرحلة الابتدائية."[1]

أي أن النظام المركزي المتبع في إدارة التعليم، يعطي صلاحيات واسعة للسلطات المحلية التربوية تتمثل في وضع المناهج التعليمية، وإيلاء لكل منطقة خصوصيتها. فبرامج التعليم تتنوع بدرجة كبيرة ما بين منطقة وأخرى.

1 – 1 – الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الديمقراطية العريقة التي تنتهج النظام اللامركزي في إدارة التعليم، حيث تملك منظومة تربوية ناجحة ومنظمة، وتتميز أمريكا باختلاف الأعراق والأجناس مما أدي بها إلى انتهاج هذا النظام، حيث "يعد نظام التعليم في أمريكا نظاماً لا مركزياً، ولهذا السبب فإن القوانين التي تحكم هيكل ومضمون برامج التعليم تتنوع بدرجة كبيرة ما بين ولاية و أخرى"[2]

ومن أهداف انتهاج النمط اللامركزي التربوي تنمية الممارسات الديمقراطية، بمساعدة الفرد على تحقيق ذاته، ومساعدته في النمو في مختلف مجالات الحياة، فلا يمكن لمجتمع أن يكون ديمقراطيا، إلا إذا تعلم الفرد في المدرسة حقوقه وواجباته. ويوضح لكحل لخضر و كمال فرحاوي في كتابهما(أساسيات التخطيط التربوي النظرية و التطبيقية) هدف ذلك بأن: "النظام الأمريكي الذي يقوم على اللامركزية في التسيير التربوي، وهذا التمسك باللامركزية نابع من رغبة الأمريكيين في إرساء قواعد الديمقراطية و الحرية. ولا نجد في الدستور الأمريكي ذكراً للتعليم وهو ما يجعل التربية و التعليم تحت مسؤولية الولايات."[3]

---

[1] عبد الهادي مبروك النجار، **المرجع السابق**، ص.44.

[2] فتحي محمد أبو ناصر، عبدالله بن محمد الجغيمان: **الإدارة و السياسات التربوية في مجال الموهوبين والمبدعين**، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن ، 2012، ص.85.

[3] لخضر لكحل، كمال فرحاوي: **المرجع السابق**، ص.48.

وبالنسبة لصنع السياسة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، فهي تتم بالشراكة بين الجهات الرسمية ممثلة في الحكومة المركزية و السلطات المحلية و الجهات غير الرسمية ممثلة في المجتمع المدني ومؤسسات القطاع الخاص، بهدف الدفع إلى تعليم أفضل، "ويركز النموذج الأمريكي لتعليم المستقبل، على تطوير الإدارة التعليمية والمدرسية فالتوجيه البارز في النموذج، هو دعم مفهوم الشراكة في الإدارة التعليمية والمدرسية بين الجهات الحكومية في كافة المستويات، الولايات والمناطق المحلية، وفي مؤسسات وهيئات القطاع الخاص والمجتمع المدني والأفراد على مستوى الإدارة المدرسية، يسعى النموذج الأمريكي إلى منح المدراس مزيداً من الحرية لتدعيم مبدأ الإدارة و المبادرة الذاتية"[1]

إضافة لمشاركة الاختصاصيين وأهل الخبرة، وأيضا بمشاركة وسائل الإعلام، "كل المناهج الدراسية في صلب العملية الإصلاحية أي كل العلوم التجريبية والإنسانية والاجتماعي مثار نقاش وإثراء من الباحثين والمختصين رغبة في تحقيق الأفضل، وانخراط المجتمع في العملية بكل أطيافه ووسائل الإعلام بكل أصنافها"[2]

وإضافة أيضا الفاعلين التربويين من مدراء ومعلمون وأساتذة، وأساتذة الجامعات، ونقابات المعلمين، إضافة لجماعات المصالح الخاصة كمنتجو الكتب المدرسية ،"ولا يوجد منهج قومي رسمي للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وتقع مسؤولية المناهج وتخطيطها وتطويرها على عاتق إدارات التعليم بالولايات. وعادة ما يشارك في تخطيط المناهج وتطويرها المتخصصون في المادة ومديرو المدارس و المعلمون، بالإضافة إلى أساتذة الجامعات من المتخصصين في مجال

---

[1] صورية فرج الله: **الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة دراسة ميدانية في مؤسسات تربوية بولاية بسكرة**، رسالة لنيل شهادة: ماجستير في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التنمية، تحت إشراف: نورالدين زمام، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2007/2006، ص.77. بحث غير منشور.

[2] فرد حياد: **تقييم السياسة العامة التعليمية في الجزائر 2003-2013**، رسالة لنيل شهادة: ماجستير في العلوم السياسية و العلاقات الدولية، تخصص دراسات سياسية مقارنة، تحت إشراف: مزوي محمد رضا، قسم التنظيم السياسي و الإداري، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر 03، 2015/2014، ص.51. بحث غير منشور.

التربية، ومجموعات ذات اهتمامات تجارية(منتجو الكتب والمواد التربوية) والمؤسسات القومية للمعلمين والوكالات القومية للاختبار"[1]

ومن الأمثلة نجد أن من أبرز الجهات التي تشترك صنع السياسة التعليمية في ولاية فرجينيا إحدى ولايات الولايات المتحدة الأمريكية النقابات العمالية، بالإضافة لدورها في الدفاع عن العمال و الموظفين، وهذا ما تؤكده الدكتورة منال سيد يوسف حسنين، فتقول:" ويُعد الغرض الأساس من النقابات العمالية هو تمثيل أعضائها في المفاوضات مع أرباب العمل، إلا أنها تؤدي دوراً مهماً في التأثير على السياسة، وصنعها؛ من خلال التحدث لأعضائها، وإجراء المناقشات معهم، كمناقشتهم على المثال في السلامة في مكان العمل، والرعاية الصحية، وغيرها من القضايا الرئيسية."[2]

فنقابات التعليم تشارك في الإصلاح التربوي، ووضع البرامج و المناهج التعليمية، "فمثلا نقابات المعلمين (جمعية التعليم التحالف الإنجيلي) في واشنطن تجري أبحاث حول مختف الممارسات التعليمية، وتساهم نقابات المعلمين في التجديد التربوي من خلال دعم ممارسات جديدة لإصلاح التعليم من خلال عدة مبادرات منها على سبيل المثال، وضعت نقابات المعلمين وحدة المناهج، واستراتيجيات جديدة للتعليم المهني (مثل البرامج التعريفية للمعلم)"[3]

إذا فالولايات المتحدة الأمريكية التي تعتبر من الدول الرأسمالية الديمقراطية، تبنت أسلوب اللامركزية في الإدارة التربوية، بسبب تعدد الأعراق والأجناس في سكانها، ولكل منها خصوصيتها و تقاليديها وأعرافها، وأيضا لحماية الديمقراطية، فنرى أن برامج مناهج التعليم تتنوع بدرجة كبيرة ما بين ولاية وأخرى، فالدستور الأمريكي لا يذكر للتعليم، وذلك لكي يجعله تحت مسؤولية الولايات؛ إلا أن نظام اللامركزية في التعليم المطبق لا يعني الاستقلال التربوي عن الدولة المركزية، فسياسات التعليم العامة تظل محكومة بأسس وتوجيهات من الحكومة الفيدرالية؛

---

[1] فتحي محمد أبو ناصر، عبدالله بن محمد الجغيمان: **المرجع السابق**، ص، ص. 87، 86.

[2] منال سيد يوسف حسنين: **إجراءات مقترحة لتطوير عملية اختيار صانعي السياسة التعليمية في مصر**، مجلة الإدارة التربوية، العدد 22، القاهرة، مصر، أبريل 2019، ص.372.

[3] **المرجع نفسه**، ص، ص. 377، 378.

ويتم صنع السياسة التعليمية في ظل لامركزية الإدارة المدرسة بمشاركة القوى الرسمية الممثلة في الحكومة المركزية والسلطات المحلية، والقوي غير الرسمية في المجتمع المدني والنقابات العمالية ومؤسسات القطاع الخاص كمنتجو الكتب المدرسية، إضافة للفاعلين التربويين من مدراء ومعلمون وأساتذة، وأساتذة الجامعات.

1 – 2 – فرنسا:

تعتبر فرنسا من أبرز الدول الأوربية الديمقراطية، إلا أنها تختلف عن الدول الغربية في إدارة التعليم، فهي تتبنى نظام الإدارة المركزية التربوية، حيث: "نجد النظام التربوي الفرنسي، الذي يعد نموذجا تقليديا للمركزية الشديدة في التعليم"[1]

وتبني فرنسا لنظام الإدارة المركزية التربوية تعود لخلفيات تاريخية أثناء خوض نابليون للحروب، واستعمار الدول، وذلك للحفاظ على الوحدة الترابية من الثورات الداخلية وأطماع الدول المتربصة بها، حيث: "تعتبر فرنسا نموذجا تقليديا للمركزية الشديدة في التعليم، وتعود المركزية في فرنسا إلى نابليون منذ ما يقرب من مائة وثمانين عاما. ولكن المركزية في فرنسا تختلف عنها في الدول الجماعية. فهي لا تستهدف خدمة أهداف عقائدية، وإنما تستهدف المركزية الفرنسية تنمية الوحدة القومية والتضامن القومي والتماسك الاجتماعي ضد الأخطار التي تهدد استقرار البلاد في الداخل والخارج."[2]

وتقوم الحكومة الفرنسية من خلال وزارة التربية والتعليم بوضع المناهج و البرامج لتعليمية وتوظيف المعلمين، دون الرجوع للسلطات المحلية في المقاطعات، حيث أن: "وزارة التربية هي التي تقوم بتقرير المناهج و الكتب المدرسية وتحديد البرامج الدراسية، وتعيين كل العاملين في ميدان التعليم. كما تقوم بإصدار القوانين التعليمية و النشرات التي توجه العمل، ويقوم مفتشوها بالتحقق من أن المدارس تتبع قوانينها وتعليماتها."[3]

---

[1] لخضر لكحل، كمال فرحاوي: **المرجع السابق**، ص.48.

[2] محمد منير مرسي: **التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية**، عالم الكتاب، ط1، مصر، 1998، ص.200.

(3) **المرجع نفسه**، ص.201.

ومن أهم أهداف تطبيق هذا النظام في فرنسا، ما يلي: "تتبنى فرنسا أسلوبا شديد المركزية في إدارة نظامها التعليمي بغية تحقيق الأغراض الآتية:

- تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تطبيقا عمليا، وذلك بتقديم تعليم مجاني إلزامي علماني لجميع أبناء الدولة.
- الإشراف الفني على شؤون التعليم بوضعه في أيدي خبراء مدربين وهؤلاء لا يتوافرون عادة إلا عند السلطة المركزية التي تستطيع إعداد الكفايات العلمية والإدارة المطلوبة.
- تحقيق التماسك القومي عن طريق اشتراك جميع الناشئة في دراسة التراث القومي، والعمل على حفظ الثقافة الفرنسية."[1]

يهدف النظام الفرنسي لتحقيق فرص تكافؤ الفرص بين المتعلمين، فالتعليم مجاني ولكل أفراد الشعب فلا فرق بين أبناء الفقراء أو الأغنياء، وتحقيق اللحمة بين أفراد الشعب الفرنسي، ويهدف أيضا إلى سيطرة الإدارة المركزية التي تستطيع توفير الكفاءات العلمية وتوزيعها بالعدل بين المناطق.

رغم أن النظام الإدارة مركزي إلا أن هناك هيئات لنقده، كالبرلمان، والمجلس الأعلى للتعليم القومي، والنقابات، فـ"بالرغم من أن النظام التعليمي الفرنسي نظام مركزي وبيروقراطي فإنه لا يمنع وجود هيئات كثيره لنقده وتوجيهه، فالبرلمان يلعب دوراً مهما من وقت إلى أخر في مناقشة السياسة التعليمية، كما أن مجلسيه يعينان سنويا عدة لجان لمناقشة الميزانية والسياسة التعليمية بوجه عام، ويوجد أيضا مجلس أعلى للتعليم القومي من أعضاء معينين ومنتخبين ومن بينهم اختصاصيون في المسائل التربوية و التعليمية، ووظيفة هذا المجلس مناقشة السياسة التعليمية وتقديم المشورة للوزير."[2]

كما تتدخل منظمات أولياء التلاميذ في مساعدات السلطات لكن من الناحية المادية و المعنوية كتقديم المساعدات لكنها لا تتدخل في صنع السياسة التعليمية، ويتوقف الأمر على

---

[1] ملكة أبيض: **المرجع السابق**، ص، ص. 72، 73.

[2] محمد وجيه الصاوي: **التربية المقارنة، المنهج و التطبيق**، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، 1993، ص. 189.

استشارة هذه المنظمات فقط، "كما أن هناك منظمات أو لجانا للآباء تقدم المساعدات للمدارس الابتدائية...وتقوم هذه المنظمات بجمع الأموال، كما تتلقى مساعدات من السلطات المحلية من أجل تزويد التلاميذ الفقراء بالملابس و الكتب، وإيجاد الأعمال للتلاميذ الذين يتركون المدرسة، وتعمل منظمات الآباء أيضا على تحسين أوضاع المدارس وذلك بتوفير الشروط الصحية و التجهيزات الضرورية، والاهتمام بدوام التلاميذ، ولكنها لا تتدخل في أمور المناهج والكتب وطرائق التدريس."[1]

إذا ففرنسا التي تعتبر من الدول الرأسمالية الديمقراطية، تبنت أسلوب المركزية في الإدارة التربوية مخالفة الدول الغربية بسبب ظروفها التاريخية، فنرى أن وضع البرامج والمناهج التعليمية من اختصاص الحكومة المركزية، إلا أن هناك هيئات رقابية تنتقد السياسة التعليمية المتبعة، وتسمح للنقابات الناشطة في قطاع التربية و التعليم و منظمات أولياء التلاميذ بمناقشة هذه السياسة بتقديم المشورة دون المشاركة في صنعها.

1 – 3 – اليابان:

تعتبر اليابان من الدول الرأسمالية التي تبنت نظام يمزج بين المركزية و اللامركزية في تسيير الإدارة التربوية، حيث أن صنع السياسة التعليمية من مهام الحكومة المركزية ووزارة التربية، إلا أنه تم منح صلاحيات واسعة للسلطات التربوية المحلية، لتطبيق ما يتناسب مع خصوصياتها، وأيضا لتوفير حرية أكبر للعاملين بقطاع التربية والتعليم وعدم تقييد المبدعين فيه، فحسب موتا Muta، فقد: "قام اليابانيون في أواخر القرن التاسع عشر بمركزة مؤسساتهم بما فيها التربوية، وذلك بهدف اللحاق بالأمم الصناعية الغربية، إلا أن القيادة اليابانية، ومن أجل المحافظة على دورها المنافس كقائدة العالم في عملية العولمة الاقتصادية، قامت في نهاية القرن العشرين بسلسلة من الإصلاحات لتحقيق لا نظامية ولامركزية النظام التعليمي، وذلك لتوفير مرونة كافية وسيطرة محلية على مستوى المدرسة لتحفيز الإبداع، وكذلك تحقيق المبادرة لفردية والالتزام في أوساط الجيل الجديد من الطلبة."[2]

---

[1] ملكة أبيض: **المرجع السابق**، ص.88.

[2] رشيد خالد راشد منصور: **المرجع السابق**، ص.67.

ويعود تطبيق النظام المركزي لعهد الإمبراطور ميجي Meiji (1868–1912) الذي طبق سياسة تهدف لعزل اليابان عن العالم من أجل توحيد البلاد، لكن بعد نهاية الحرب العالمية الثانية وانهزام اليابان التي كانت متحالفة مع ألمانيا، عمدت الولايات المتحدة الأمريكية إلى تطبيق نظام اللامركزية لكي تفكك تماسك وتلاحم المجتمع الياباني، وهذا ما يؤكده عبدالجواد السيد بكر، بقوله: "استخدمت اليابان النموذج الفرنسي في الإدارة وذلك مطلع عصر الإمبراطور ميجي وقد كان ذلك متناسبا مع المركزية الشديدة التي تميزت بها الإدارة اليابانية مع بداية الاحتلال الأمريكي لليابان هدف المحتل التخفيف من حدة المركزية الشديدة وكان من أغراض المحتل التقليل من آثار التماسك الاجتماعي القومي بتطبيق اللامركزية."[1]

وبعد خروج اليابان من هزيمتها في الحرب العالمية الثانية، ولكي تتعافي بسرعة بدأت تأخذ من تجارب الدول المتقدمة، لكن دون إهمال خصوصيات المجتمع الياباني، فتبنت نظام يجمع بين الإدارة المركزية و الإدارة اللامركزية في تسيير الإدارة ومن بينها الإدارة التربوية، وهو نظام فريد من نوعه، والذي حقق نجاحا باهرا، فحدث تطور كبير في التعليم والذي يعتبر أحد أشكال النهضة في البلاد، حيث: "تتميز الإدارة التعليمية في اليابان بمركزية في التخطيط ولامركزية في التنفيذ، حيث إن الوزارة تضع الخطط و التنفيذ يقع على عاتق السلطات الإقليمية والمحلية، واتسمت إدارة التعليم اليابانية بالتكامل بين المركزية واللامركزية وذلك من خلال توفير ميزانيات مضاعفة للنهوض بالتعليم، حتى إن السلطات المحلية تساهم تقريبا بنصف نفقات التعليم."[2]

فوزارة التربية اليابانية تقوم بصنع السياسة التعليمية على مستوى التخطيط والتنسيق، أما التنفيذ و التمويل فهي من صلاحية مجالس التعليم المحلية، فحتى وضع البرامج والمناهج التعليمية، واختيار الكتب المدرسية فهي من اختصاص هذه المجالس، ويصف عبد العزيز سنبل النظام التعليمي الياباني، بقوله التالي: "يعتمد نظام التعليم في اليابان على اللامركزية، ويقتصر

---

[1] عبد الجواد السيد بكر: **التربية المقارنة و السياسات التعليمية**، مطبعة السلام، كفر الشيخ، مصر، 2006، ص، ص. 172، 173.

[2] مهني غنايم: **التربية المقارنة ونظم التعليم**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 2019، ص.236.

دور وزارة التعليم على التنسيق ووضع السياسات العامة طويلة المدى، وبالنسبة إلى مسؤولية وضع الميزانيات المدرسية والمناهج التعليمية والتقنيات في المدارس والإشراف، فهي من اختصاص مجالس التعليم المحلية، أما بالنسبة إلى محتوى التعليم فإن كل مدرسة تقوم بوضع مقررها الدراسي الخاص بها، وفقا للمنهج الدراسي الذي تعده وتنشره وزارة التعليم، وتقوم مجالس التعليم المحلية باختيار الكتب المدرسية بين هذه الكتب التي تعدها الوزارة."[1]

وبعد تطبيق هذا النظام، ولطبيعة الفرد الياباني المثابرة، نجد أن مستوى التعليم ارتفع بشكل كبير، وتطورت اليابان بعد عشرين سنة فقط من هزيمتها في الحرب العالمية الثانية عوض مئة سنة كما توقع الخبراء، وفي أخر الإحصائيات الخاصة بجودة وقوة التعليم، احتلت اليابان المرتبة الثاني عالميا، "ففي النسخة الأحدث من مؤشر بيرسون العالمي للمهارات المعرفية والتحصيل التعليمي احتلت كوريا الجنوبية المركز الأول، تلتها اليابان (بالمركز الثاني)، ثم سنغافورة(بالمركز الثالث)، ثم هونغ كونغ (بالمركز الرابع)."[2]

وهناك عدة مجالس تشارك في صنع السياسة التعليمية باليابان كالمجالس الاستشارية القومية ومجالس التعليم المحلية، وحسب روبرت ليستما robert listma الذي حدد أسباب نجاح التعليم باليابان بوجود هذه المجالس الرقابية التي تتشكل من مختصين في عدة مجالات، بقوله: "ولعل نجاح النظام التعليمي في اليابان يرجع إلى العناية بصنع السياسة التعليمية بوصفها عملية منظمة، ومرتبة، ومتفقا عليها؛ فعلى المستوى القومي تعتمد وزارة التربية على توصيات ثلاثة عشر مجلساً استشاريا دائما، ويعين أعضاء هذا المجلس بقرار وزاري من بين مجموعة من المتخصصين في مجالات متنوعة، ومن خارج الوزارة، فضلا عن المجلس المركزي للتعليم؛ والذي يختص بالقضايا الأساسية في السياسة التعليمية، ومما هو جدير بالذكر أنه نادراً ما

---

[1] صورية فرج الله: **الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة دراسة ميدانية في مؤسسات تربوية بولاية بسكرة، المرجع السابق**، ص.79.

[2] عزام بن محمد الدخيل: **تعلومهم، نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي**، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط4، بيروت، لبنان، 2015، ص.9.

يستمر وزير التربية في منصبه أكثر من عام أو عامين؛ إذ تحرك المناصب الوزارية من حين إلى آخر."[1]

وأيضا من أسباب نجاح النظام التعليمي مشاركة منظمات أولياء التلاميذ في تطوير هذا النظام التربوي من خلال مشاركاتهم بطرح آرائهم، واستشارتهم من قبل القائمين على شؤون التربية، حيث: "يشارك أولياء الأمور بفعالية في النظام التعليمي من خلال ملاحظاتهم وآرائهم ومشاركتهم في تطوير المنهج، ولأولياء الأمر يومان كل عام دراسي يزورون المدرسة ويحضرون الحصص المدرسية مع أبنائهم."[2]

أخذنا ثلاثة أمثلة من الدول الغربية الرأسمالية والتي تنتهج ثلاثة أنظمة مختلفة في تسيير الإدارة التربوية، فنجد النظام اللامركزي في الولايات المتحدة الأمريكية، والنظام اللامركزي في فرنسا، ونظام يمزج بين المركزية واللامركزية في اليابان، وبما أن الأخيرة تعتبر الثانية في ترتيب العشر دول الأولى في مجال التعليم، فهذا يدل على نجاح النظام الذي يجمع بين المركزية في التخطيط، واللامركزية في التنفيذ، أي يتم صنع السياسة التعليمية على المستوى الحكومة ووزارة التربية، لكن يتم فيه فسح المجال للسلطات المحلية للتصرف في هذه السياسية بما يتماشي وخصوصية وإمكانيات كل جهة، وذلك بإعطاء مساحات كبيرة من المرونة في صياغة المناهج التعليمية.

2 – في الدول الشمولية:

تعرف الأنظمة الشمولية أو الكليانية على أنها الأنظمة التي تفرض سيطرتها وسلطتها على جميع جوانب حياة المجتمع، بما في ذلك التعليم، ولا تتسامح مع الأطراف المعارضة لسياساتها، فالسلطة فيها تتحكم في شؤون التربية و التعليم، وتتبني أسلوب المركزية في تسييرها، حيث يصف النجار طبيعة إدارة التعليم فيها، بقوله: "وفي الدول الشمولية فإن إدارة التعليم هي إدارة مركزية حازمة لا تعرف التنوع والمرونة ولا يسمح بهما، وهي تهدف إلى التوحد والدمج

[1] مهني غنايم: **المرجع السابق**، ص.234.

[2] **المرجع نفسه**، ص.248.

وصب مختلف المواطنين في قالب واحد الذي تراه الدولة و الحزب...والتعليم في تلك الدول خدمة من الخدمات التي تقع تحت رقابة الحزب الحاكم."[1]

فالسلطة المركزية هي التي تقوم بصنع السياسة التعليمية دون تدخل الأطراف الأخرى، بما فيهم الفاعلين التربويين كالمعلمين، ويحدد النجار نوع هذه السياسة والتي تعمل على خدمة السلطة، وصقل الفرد بما يخدم مصالح الدولة، وذلك بقوله: "أما في الدول الشمولية نجد أن الدولة تهتم بمحتوى مناهج التعليم وبرامجه بما تراه لتشكيل عقول المتعلمين، وترتفع النظرة إلى المعلم وتقديره في تلك الدول باعتباره أداة النظام في هذا التشكيل الأيديولوجي، ولكن للمعلم أن يخرج عما رسم له، وهو عادة يردد ويلقن ولا فرصة أمامه للتعبير عن رأيه."[2]

ومن بين الدول الشمولية نجد:

2 – 1 – الصين:

تعتبر دولة الصين الشعبية ذات الكثافة السكانية الأولى العالمية من أكثر الدول التي تنتهج سياسة النظام الشمولي المبني على سيطرة الحزب السياسي الواحد، والمتمثل في الحزب الشيوعي الصيني، الذي يتخذ كل القرارات ويحدد السياسيات العامة لتأخذ كل وزارة ما يخصها من هذه القرارات لتنفيذها تنفيذا حرفيا، ومن بين القرارات التي يتخذها على مستوى قطاع التربية والتعليم وضع السياسة التعليمية، ورسم الخطط وتحديد المناهج التعليمية، فكانت "سيطرة الحزب الشيوعي على صنع السياسة التعليمية في الصين، يتخذ كل القرارات الخاصة بالتعليم ويجب تنفيذيها حرفيا، أما وزارة التربية تقوم على الإشراف على التعليم في كل مراحله."[3]

وبعد وضع السياسة العامة من طرف الحزب الحاكم، تقوم وزارة التربية بتنفيذ القرارات والصادرة عنه، "ونظرا لمركزية الإدارة في النظام التعليمي في الصين تعتبر لجنة التربية أعلى هيئة إدارية مسؤولة عن التعليم في الصين وتتضمن مسؤولياتها ما يلي: تنفيذ القوانين والقرارات

---

[1] عبد الهادي مبروك النجار، **المرجع السابق**، ص.43.

[2] **المرجع نفسه**، ص.44.

[3] عبد الجواد السيد بكر: **المرجع السابق**، ص، ص. 172، 173.

التي تصدرها الدولة، وصياغة السياسات التعليمية الخاصة، ورسم خطط شاملة لتطور التعليمي، وتنسيق مجهودات المصالح الحكومية المفتوحة في التعليم، ورسم برنامج عام وإعطاء إرشادات لإصلاح البيئة التعليمية"[1]

إلا أن الصين أجرت إصلاحات تربوية بهدف القضاء على نقاط ضعف المنظومة التربوية، وأدخلت عدة تغييرات على نظام وإدارة التعليم لكن كان هذا الإصلاح جزئي، فشمل الإصلاح لامركزية الإدارة و التمويل بالنسبة للتعليم الأساسي فقط. "وقد انعكس التركيز السياسي، الذي ظهر في نهاية السبعينات، على تحديث الاقتصاد بوضوح على الإصلاحات التعليمية، حيث استهدفت إنتاج قوى عاملة ماهرة ذات كفاءة عالية. وقامت الإصلاحات السياسية حول مدركات بأن جودة ونوعية التعليم تعتبر مشكلة خطيرة على كل المستويات، كما أن التدريب المهني و الفني كان غير كاف، وأن المركزية في التعليم كانت متحجرة. ولهذا فقد تم عمل برامج تدريجية مختلفة من التعقد و الطول و الجودة، وقد أدت اللامركزية، والتي حدثت في إدارة تمويل التعليم الابتدائي والثانوي، إلى زيادة تكاليف العملية التعليمية التي يتحملها الأفراد."[2]

انتهجت الصين طريق الإصلاحات التربوية، من خلال إصلاح إدارة التعليم وتمويله بالتخلي تدريجيا عن المركزية في تسيير الإدارة التربوية، وإدخال اللامركزية وإعطاء المزيد من الصلاحيات للأقاليم المحلية من أجل الرقي بالاقتصاد و الحصول على الكفاءات العلمية، مما أدى بالصين إلى تحقيق نجاحات علمية باهرة، وأصبحت في السنوات الأخيرة تسمى بالعملاق النائم.

ولم تغفل السلطات الصينية في إصلاحاتها التربوية على ضرورة مشاركة المجتمع المدني، ومن بينهم مشاركة منظمات المجتمع المدني كأولياء التلاميذ و المنظمات غير الحكومية في هذا الإصلاح التربوي، "إن مشاركة الآباء ضرورية وأساسية في كل وقت في تأييدهم للمهنيين بالمدارس. والعلاقات الرسمية والتفاعلات بين المدارس والآباء تنحصر في

---

[1] عبد الجواد السيد بكر: **المرجع السابق**، ص.237.

[2] عبد الهادي مبروك النجار: **المرجع السابق**، ص.232.

نطاق المقابلات العامة بالمدرسة و الزيارات المدرسية بواسطة المعلمين للتعرف على الخلفية الأسرية"[1]

إلا أن هذه المشاركة كانت محصورة في نطاق ضيق على المستوى المحلى دون أن ترقى إلى المستوى المركزي، فكان دور الآباء ينحصر على مستوى المدرسة فقط، دون المشاركة الفعلية في الإصلاح التربوي أو التدخل في السياسة التعليمية للبلاد.

أما بالنسبة للمنظمات الحكومية في الصين ودورها في تنمية التعليم فكانت تعاني من نقص دعم الدولة رغم المهام التي تقوم به في محو الأمية، وأيضا إلى إفتقارها للتنظيم. "أما دراسة تشونلان chunlan سنة 2006 المعنونة بالمنظمات غير الحكومية ودورها في تنمية التعليم في الصين، وقد بينت هذه الدراسة أن المنظمات غير الحكومية و بالتعاون مع مؤسسات تنمية الشباب قد قامت في خوض تجارب ومحاولات دعا لها القرن الواحد و العشرون لاستحداث التعليم وزيادة نسبة المشاركة والالتحاق، وتبين أن هذه المنظمات غير الحكومية واجهت استراتيجيات تعكس الصعوبات التي تقابلها في أدائها وعملها، مثل نقص الأموال، كم أن نظام تدريب المتطوعين والموظفين كان قائما دون نظام مدروس."[2]

إذا يعتبر التعليم في الصين مركزيا، حيث يشرف الحزب الشيوعي الحاكم بشكل مباشر على جميع أمور التعليم باستثناء السماح للسطات المحلية بإدارة و تمويل التعليم الابتدائي. حيث تقوم السلطات المحلية بتعديل أسلوب التعليم ليلائم الظروف الخاصة بالمناطق الفلاحية والريفية. والملاحظ أن هناك تهميش لمنظمات المجتمع المدني للمشاركة والمساهمة في تنمية التعليم من خلال تقليص دور هذه المنظمات وعدم تدعيمها معنويا و ماديا.

---

[1] بيومي محمد ضحاوي: **التربية المقارنة ونظم التعليم**، مكتبة النهضة المصرية ودار الفكر العربي، ط2، القاهرة، مصر، 2001، ص.309.

[2] عواطف يوسف حمد عبدالحي: **دور مؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي ومعوقات ذلك من وجهة نظر المسؤولين التربويين ومديري مؤسسات المجتمع المدني في فلسطين**، رسالة لنيل شهادة: ماجستير، تحت إشراف: محمد عبدالقادر عابدين، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين، 2014، ص.54. بحث غير منشور.

3 – في الدول العربية:

تعرضت معظم الدول العربية للاستعمار في فترات سابقة، وخرجت منه منكوبة بحكم السياسة التي كانت متبعة والتي أدت إلى تجهيل الشعوب العربية، وعملت الحكومات الحديثة لهذه الدول بعد الاستقلال على الاهتمام بالتعليم وإعطاءه المكانة التي يستحقها للنهوض علميا واقتصاديا ومحاولة التحرر من الدول الاستعمارية، فاعتمدت غالبية هذه الدولة على مركزية الإدارة التربوية، حيث "تقوم إدارة التعليم في الدول العربية على أسس مركزية تماشيا مع التنظيم الإداري العام لهذه الدول. وتتولى المسؤولية الكبرى في الإشراف على التعليم وزارة يطلق عليها مسميات مختلفة مثل وزارة التربية أو المعارف أو التربية الوطنية أو التربية و التعليم."[1]

إلا أنه بعد سنوات من اعتماد الدول العربية على مركزية التسيير التربوي، هذا الأخير أثبت فشله، ولم تستطع هذه الدول أن تنهض بالتعليم وأصبحت تتبوأ درجات متدنية في ترتيب الدول العالمية من حيث جودة التربية والتعليم، ولذلك وفي اجتماع للخبراء العرب أوصوا باعتماد اللامركزية في تسيير الإدارة التربوية ومنح المزيد من الصلاحيات تدريجيا للمديريات المحلية على مستوى الولايات والأقاليم والتخلي عن مركزية التسيير التربوي الذي أعاق تطور التعليم. حيث "في اجتماع الخبراء العرب حول استشراف آفاق الإدارة التربوية العربية المنعقد في أبوظبي في أيار (2000) عرضا وتحليلا لعدد من التجارب والتجديدات في كل من تونس، لبنان، سوريا، مصر وفلسطين، حيث أوصى بتبني منهج أساسي لتطوير التعليم وتدعيم التوجه نحو اللامركزية، واستصدار التشريعات التي تستهدف الحد من المركزية...وفي مجال الإدارة على المستوى المدرسي والمحلي، أوصت بدراسة اعتماد النظام اللامركزي باعتباره يتيح المجال للمشاركة في صناعة القرار من قبل المعنيين داخل المدرسة وخارجها."[2]

ونأخذ أمثلة من بعض الدول العربية:

---

[1] محمد منير مرسي: **التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية، المرجع السابق**، ص.220.

[2] رشيد خالد راشد منصور: **المرجع السابق**، ص.68.

3 – 1 – مصر:

تعتبر مصر من أكثر الدول العربية كثافة سكانية، وتتميز بموقع استراتيجي حيث تقع في قلب الشرق الأوسط بين الخليج العربي والمغرب العربي، مما جعلها مصدر إلهام للشعوب العربية، ويتميز بها التعليم أنه متطور نوعا ما عن بقية الدول العربية لعدة عوامل منها الحضارة الفرعونية القديمة، ووجود مركز الثقل الإسلامي المتمثل في الأزهر الشريف الذي كان له أثر كبير في تطور النظام التعليمي الديني والدنيوي، ونجحت مصر نوعا ما في تطوير نظامها التعليمي بعد استقلالها من الاستعمار البريطاني، وكان للجانب السياسي تأثيره على النظام التعليمي من خلال ثورة 1952 الذي أثر على الأهداف العامة للسياسة التعليمية ونوع الإدارة التعليمية وأنماطها على المستويات الوطنية و الإقليمية و المحلية، فإدارة التعليم فيها مركزيا حيث "يتضح دور وزارة التربية والتعليم في صنع السياسة التعليمية بمصر من خلال شخصية الوزير بصفة خاصة، حيث ينص الدستور على أن الوزير هو الرئيس الإداري الأعلى لوزارته ويتولى رسم سياسة الوزارة في حدود السياسة العامة للدولة ويقوم بتنفيذها، وهو المسؤول عن وزارته أمام رئيس الجمهورية مسؤولية سياسية، ومن سلطاته اقتراح مشروعات القوانين وإصدار القرارات الخاصة بتنفيذ السياسات التعليمية والخاصة بالمناهج وتقرير الكتب المدرسية وتنظيم أعمال الامتحانات وتقرير الرسوم المدرسية."[1]

إلا أن المركزية في التعليم أثبتت محدوديتها مما أدى بمصر إلى الاتجاه تدريجيا نحو لامركزية التعليم فتم منح الكثير من الصلاحيات للإدارات المحلية، "أما في مصر فحمل النظام الإداري فيها صفة المركزية في البداية، وفي عام 1960 بدأ الاتجاه نحو اللامركزية يأخذ شكلا جديدا من خلال تغيير اختصاصات المحافظات والمديريات والمجالس المحلية، تلا ذلك مجموع من القرارات الوزارية التي دعمت التوجه نحو اللامركزية"[2]

---

[1] عبد الهادي مبروك النجار: **المرجع السابق**، ص.146.

[2] أسامة محمد السيد: **الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية**، دار العلم والإيمان، القاهرة، مصر، 2009، ص.346.

إلا أن منح الكثير من الصلاحيات للإدارات المحلية لم يرافقه تعزيز المشاركة المجتمعية الذي يتطلبها نظام اللامركزية في تسيير الإدارة التربوية، بل حدث العكس كالتضييق على النقابات و الجمعيات الأهلية مما أدى إلى ضعفها وعدم استطاعتها المشاركة في القرارات التربوية والمساهمة في تحسين جودة العملية التعليمية، "وبخصوص تهميش دور منظمات المجتمع المدني، مازال التحول الاجتماعي و الديمقراطي في مصر وما صاحبه من شكوك من جانب الدولة حول دور منظمات المجتمع المدني، وما تعرضت له بعض النقابات من مضايقات لأسباب سياسية وما حدث من تغييرات في قانون الجمعيات الأهلية، وما يوجه من اتهامات لبعضها خاصة تلك التي تتلقى تبرعات أو دعما من الخارج، فهو من الأسباب التي أدت إلى ضعف دور منظمات المجتمع المدني كجهات صانعة لسياسة التعليم."[1]

وأيضا تهميش الفاعلين التربويين في صنع السياسة التعليمية من معلمين و إداريين، "كما أنه من المفترض أن يكون للمعلمين دور في صنع السياسة التعليمية باعتبارهم محور العملية التعليمية ومنفذو السياسة التعليمية إلا إن دورهم في مصر ودور نقاباتهم لا يمثل أي ثقل في صنع السياسة التعليمية على الرغم من أن نقابة المعلمين تعد من أكبر التشكيل النقابي إلا أنه لا يعتد به كجهة فاعلة ي صنع السياسة التعليمية."[2]

وضعف جودة التعليم يرجع لطبيعة النظام السياسي، وغياب المشاركة المجتمعية، حيث "يرجع القصور في عملية اختيار صانعي السياسة التعليمية في مصر إلى مجموعة من الأسباب من أهمها: طبيعة النظام السياسي القائم على المركزية، الأمر الذي انعكس على قطاع التعليم وسياساته، وأيضا غياب النظرة الشمولية للتعليم وسياساته نظراً لعدم مشاركة فئات المجتمع المختلفة باعتبارهم صانعي للسياسة وفي مقدمتها منفذي السياسة التعليمية."[3]

ومجمل القول أن التعليم في مصر لم يتم تطويره بالشكل المطلوب بسبب عوامل كثيرة، منها الإرادة السياسية وعدم تطبيق النظام اللامركزي بالشكل اللائق بسبب تخوف المسؤولين

---

[1] منال سيد يوسف حسنين: **المرجع السابق**، ص.412.

[2] **المرجع نفسه**، ص.412.

[3] **المرجع نفسه**، ص.419.

المحليين من تحمل المسؤولية وإرجاع القرارات الهامة للإدارة المركزية، وإقصاء وتهميش منظمات المجتمع المدني من نقابات وجمعيات أهلية وأيضا تهميش الفاعليين التربويين من معلمين وإداريين.

3 – 2 – المغرب:

كمعظم الدول العربية تتبنى المملكة المغربية نهج التسيير المركزي في تسيير الإدارة التربوية، حيث يتم تخطيط و صنع السياسة التعليمية على المستوى المركزي، أما التنفيذ يكون على المستوى المحلي، حيث "يغلب النمط الإداري المركزي على المؤسسات التعليمية بالمملكة المغربية، على الرغم من الاتجاه نحو تفويض السلطات والصلاحيات من جانب الوزارة والمكاتب المركزية للإدارات الإقليمية(الوسطى) و الإدارات المحلية(المدارس). وعلى رأس كل هذه الإدارات تقع وزارة التربية والتي من مهامها تهيئة وتطبيق السياسة الحكومية في ميدان التعليم، وتتخذ جميع التدابير التنظيمية والمادية والمالية والتربوية لتحقيق أهداف هذه السياسة."[1]، و الإدارة الإقليمية تتمثل في المصالح التربوية التي تشرف على جوانب التفتيش والتوجيه في الجوانب التخطيطية أو التمويلية، أما الإدارة المحلية فتتمثل في إدارة المؤسسات التعليمية، وعلى رأسها المدير.

ورغم العديد من الإصلاحات التربوية التي قامت بها المملكة المغربية، إلا أنها باءت كلها بالفشل، ويعود هذا الفشل لعدة عوامل منها بسبب السياسة الاستعمارية الفرنسية التي عملت على تجهيل الأغلبية من أبناء الشعب المغربي، ونقص الموارد المادية للدولة الناشئة، وصعوبة التمويل نتيجة التزايد السريع والمستمر في أعداد المتمدرسين سنويا، مما أنجر عنه العديد من النتائج السلبية كانتشار التسرب و الهدر المدرسي، وضعف تكوين المؤطرين وغيرها من المشاكل الناجمة عن قلة هذه الموارد، حيث "شهد المغرب، منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، العديد من الإصلاحات التربوية و التعليمية، إلا أن جل الإصلاحات كانت فاشلة بسبب قلة الموارد المالية

[1] بيومي محمد ضحاوي: **المرجع السابق**، ص.417.

والمادية والبشرية، وعدم قدرة المسؤولين عن قطاع التربوي على تفعيل بنود الإصلاح ميدانيا، والعجز عن تطبيقها واقعيا."[1]

ولكي ينجح إصلاح المدرسة في المغرب يرى جميل حمداوي أنه: "لا يمكن تنفيذ لمخطط الاستعجالي المغربي، في ميدان التربية و التعليم، إلا بتظافر كل الجهود قاطبة؛ إذ ينبغي أن ينخرط فيه جميع الفاعلين، كجمعيات الآباء، والجمعيات المدنية، والأحزاب السياسية، والمنظمات غير الحكومية، ورجال السلطة، والفاعلين التربويين والإداريين، وقطاع الحكومة، ولا يتحقق هذا الإصلاح الاستعجالي كذلك إلا بالحوار البناء، والمشاركة الهادفة."[2]

تعتبر التجارب الدولية في رسم السياسات التعليمية مصدرا هاما للإصلاح التربوي، لأنها تعطي لنا صورة واضحة عن الاتجاهات الراهنة في التطوير والتغيير والتجديد في التعليم، وتزودنا بالخبرات والتجارب، وكيف استطاعت هذه الدول التغلب على الصعوبات التي واجهتها.

[1] جميل حمداوي: **التعليم المغربي بين الأزمة و الإصلاح**، ط1، المغرب، 2017، ص.42.

[2] **المرجع نفسه**، ص.52.

خلاصة الفصل

تختلف دول العالم الشمولية منها أو المتقدمة في طريقة تسييرها للإدارة التربوية وفي صنع السياسة التعليمية الخاصة بها، فهناك من تتخذ نمط التسيير المركزي وهناك من تتخذ النمط اللامركزي وهناك من تجمع بين النمطين حيث التخطيط على المستوى المركزي و التنفيذ على المستوى المحلي، و بالنسبة للنظام المركزي فإن ذوي المصلحة العامة لا يشاركون مشاركة فعلية في صنع أو اتخاذ القرارات التربوية، وتكون المشاركة المجتمعية أقل فاعلية ونشاطا، فالقرارات التربوية تصدر من السلطات العليا وفي ظروف غامضة ودون استشارة المعنيين، وتفرض هذه القرارات فرضا، مما يؤدي إلى انخفاض كفاءة النظام التعليمي، وغالبا تتميز هذه الأنظمة بالبيروقراطية والاتجاه السلطوي، أما بالنسبة للنظام اللامركزي فارتبط بتحسين جودة التعليم ومخرجات ذلك على المتعلمين وتعزيز المشاركة المجتمعية في التمويل و اتخاذ القرارات التربوية، وتقليل الإجراءات البيروقراطية، فالأخذ بمبدأ اللامركزية في الإدارة التربوية يؤدي إلى تطور النظم التربوية، وأخذ هذا المبدأ بما يتوافق مع الظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية لكل دولة، من حيث نوع الصلاحيات الممنوحة بين الإدارة المركزية والإدارات المحلية.

إن تأثير منظمات المجتمع المدني ومن بينهم الشركاء الاجتماعيين، يكون في الأنظمة اللامركزية أكثر فاعلية ونشاطا منه في الأنظمة المركزية، فغياب تأثير هذه المنظمات يؤدي إلى افتقار الإصلاحات التربوية إلى الجدية، فوجودها وقوتها مرتبط بمدى تطور المسار الديمقراطي وتكريس الحريات واحترام حقوق المواطنة، وأيضا مرتبط بمدى هيكلة هذه التنظيمات لنفسها وتكوينها وتأطيرها.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

يعتبر الجانب المنهجي للدراسة ذو أهمية بالغة باعتباره إجراءات يجب على الباحث وضعها موضع التنفيذ، للوصول لنتائج علمية وموضوعية عن الظاهرة المدروسة يمكن تعميمها مستقبلا.

وعلى هذا الأساس فقد كانت بدايتنا في هذا الفصل بالانطلاق في الدراسة الاستطلاعية، والتي سمحت لنا ببناء الإشكالية والفرضيات، ثم تطرقنا إلى مجالات الدراسة باعتبارها أداة للتحقق والحيز الذي توجد فيه الظاهرة المراد دراستها، ثم المنهج المعتمد الذي يتم فيه تحديد الطريقة العلمية الملائمة للدراسة، فأدوات جمع البيانات باعتبارها وسيلة من الوسائل التي تمكن الباحث من الحصول على المعلومات التي تخدم البحث، ثم عينة الدراسة التي سمحت لنا بالحصول على الجزء الذي يعوض الكل من مجتمع البحث، وأخيراً استعملنا المعالجة الإحصائية لتحليل ومعالجة البيانات المتحصل عليها.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

إن أول ما يقوم به الباحث في الدراسات الميدانية هو القيام بعملية الاستطلاع للتعرف على مجتمع البحث، وهي أول خطوة قمنا بها، "وتظهر أهميتها كذلك كونها تسمح بالتوجه بالفعل نحو بناء عناصر الإشكالية والفرضيات وسلوك السبيل الفكري المقبول والواقعي الذي لا يحضر على بال الباحث، حتى مع القراءات"[1]

إن الدراسة الاستطلاعية تعتبر كآلية تسمح للباحث بالإلمام بعناصر الإشكالية وبناء الفرضيات حيث تساعده في ضبط هذه العناصر التي لم يستطيع اختزالها من القراءات.

1 - عينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية:

1 – 1 - عينة الدراسة الاستطلاعية:

قبل إعداد دليل المقابلة للدراسة الاستطلاعية وقصد التعرف على مجتمع البحث في دراستنا هذه والتي تستهدف الشركاء الاجتماعيين من ممثلين في نقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ بولاية الجلفة، وبحكم عمل الباحث كأستاذ تعليم ثانوي ونقابي ينتمى للنقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العمومية SNAPAP، فقد وقع اختياره على الأمناء الولائيين لنقابات التربية ورؤساء جمعيات أولياء التلاميذ و البالغ عددهم 12 فردا، وقد كانت العينة قصدية.

وذلك بغية إثارة موضوع الدراسة ومعرفة أراءهم حول اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية في الجزائر.

1 – 2 - إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بتوزيع دليل المقابلة على أفراد العينة الاستطلاعية خلال شهر أكتوبر من سنة 2020، بهدف تحديد العبارات الغامضة و المفردات الصعبة و المبهمة، حتى يقوم بتعديلها أو حذفها

---

[1] سعيد سبعون، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص.77.

وتعويضها بعبارات ومفردات أكثر وضوحا. لأن الهدف منها: "هو تبيان جوانب من الظاهرة المدروسة ما كان للباحث أن يفكر فيها من تلقاء نفسه"[1]

وباعتبار أن الدراسة الاستطلاعية أهم مرحلة في البحث العلمي، "فبناءً على التجربة الاستطلاعية وعلى ضوئها يصادف الباحث بعض الصعوبات والمظاهر التي تستوجب التفسير، فإنه وبالمراجعة النهائية لخطوات البحث، سيكون الباحث مطمئنا لسلامة التنفيذ والفرصة للتعديل ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق".[2] ليتم ضبط أسئلة الاستبيان وفق الملاحظات المسجلة والمتفق عليها وبشكل مضبوط.

فالهدف من الدراسة الاستطلاعية هو الإلمام بجوانب الظاهرة ومحاولة تشخيصها حتى تتكشف للباحث أشياء لم يتفطن لها، واكتشاف للجانب الأمبريقي للظاهرة ومحاولة تذليل الصعوبات التي تواجهه حتي يستطيع الدارس من ضبط إشكاليته والتحقق من فرضياته.

2 – عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية:

أهم النتائج المتحصل عليها تمثلت في:

- معرفة عدد أعضاء المكاتب الولائية لنقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ وعدد الذكور والإناث في هذه المكاتب.
- معرفة وجهات النظر والآراء مختلف الأطراف حول الإصلاحات التربوية.
- أسهمت نتائجه في الضبط النهائي للاستبيان.

---

[1] سعيد سبعون، حفصة جرادي، **المرجع السابق**، ص.78.

[2] محمد خليفة بركات: **علم النفس التعليمي**، دار القلم، الكويت، 1979، ص.79.

ثانيا: مجالات الدراسة

1 – المجال المكاني:

إن المجال المكاني هو: "مقياس آخر يساهم في تمييز البحث. إن المجال الجغرافي له علاقة بالإقليم الذي يغطيه البحث... من وجهة نظر الإقليم المستهدف، يكون البحث محليا، جهويا، وطنيا، دوليا"[1] حيث يعتبر أداة للتحقق لا يستطيع الباحث تجاوزها باعتبارها الحيز الذي توجد فيه الظاهرة المراد دراستها.

في موضوع دراستنا فإن مجال الدراسة هو الجزائر، ونظرا لصعوبة تغطية الدراسة الميدانية لكافة التراب الوطني الشاسع، فقد تم اختيار جزء منه، والمتمثل في ولاية الجلفة التي تقع جنوب العاصمة الجزائر وتبعد عنها بـ 300 كلم، على أساس أنها ولاية من ولايات الجزائر، لا تختلف عن بقية الولايات من حيث وجود الشركاء الاجتماعيين في قطاع التربية.

وتعتبر ولاية الجلفة ولاية سهبية تقع بالهضاب العليا وسط دولة الجزائر، يبلغ عدد سكانها أكثر من مليون ساكن، ويعرف أهلها بالكرم والجود.

في دراستنا هذه تم تحديد المجال المكاني، حيث تم اختيار الإقليم محليا، والمتمثل في المكاتب الولائية لنقابات التربية ولجمعيات أولياء التلاميذ المتواجدة بولاية الجلفة، وتم اختيار هذا المجتمع بحكم سكن الباحث بالولاية، وبحكم عمله كأستاذ ونقابي، أين استطاع الباحث تكوين صداقات وتعارف مع جل أعضاء المكاتب الولائية لنقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ، وهنا يشير الباحث نيكول بارتيه Nicole Berthier: "يمكن اختيار عينة البحث عن طريق العلاقات الشخصية، أو الاجتماعية".[2]

2 – المجال الزماني:

قد تم إجراء الدراسة الميدانية (توزيع الاستمارات وجمعها وتفريغها) خلال الفترة الممتدة من:2020/11/18 إلى غاية: 2020/12/18.

---

[1] موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصبة للنشر**، ط2، الجزائر، 2006، ص.74.

[2] Nicole BERTHIER: **Les techniques d'enquête en sciences sociales Méthodes et exercices corrigés**, Armand Colin, Paris, France, 2008, p.72.

3 – المجال البشري:

أجريت الدراسة الميدانية على 9 نقابات للتربية و3 جمعيات لأولياء التلاميذ، وهي كل النقابات والجمعيات المتواجدة في قطاع التربية على المستوى الوطني، ولها تمثيل بولاية الجلفة، ونحاول أن نقدم تعريف مختصر لكل منها:

1– الاتحاد العام للعمال الجزائريين UGTA: وهي "منظمة نقابية مطلبية حرة ومستقلة من كل وصاية حزبية وإدارية، وأصحاب عمل، وموحدة، وديمقراطية بالنسبة لكافة العمال الجزائريين "[1]، أي أنها تضم كل قطاعات الوظيف العمومي والمؤسسات الاقتصادية، وتم تأسيسها بتاريخ 24 فيفري 1956 (قبل الاستقلال)، ويمثلها بقطاع التربية على المستوى الوطني الاتحادية الوطنية لعمال التربية، وعلى المستوى الولائي نقابة المؤسسة.

2 – النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العمومية SNAPAP: وهي "تنظيم مستقل ذو طابع مهني واجتماعي لجميع العمال الذين يخضعون للمؤسسات والإدارات العمومية ذات الطابع الإداري"[2] أي تضم قطاعات الوظيف العمومي فقط، دون المؤسسات الاقتصادية، وتم تأسيسها بتاريخ 09 سبتمبر 1990، ويمثلها بقطاع التربية على المستوى الوطني الاتحادية الوطنية لمستخدمي قطاع التربية، وعلى المستوى الولائي الاتحادية الولائية لمستخدمي قطاع التربية.

3 – الاتحاد الوطني لمستخدمي التربية والتكوين UNPEF: وهي نقابة مستقلة، تتواجد بقطاع التربية، تأسست بتاريخ 27 أكتوبر 1990، وتضم كل عمال وموظفي قطاع التربية بجميع الأطوار (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ويرأس المكتب بالجلفة السيد بن الأحرش البشير.

4 – النقابة الوطنية لعمال التربية SNTE: وهي نقابة مستقلة، تتواجد بقطاع التربية، تأسست بتاريخ 15 نوفمبر 2000، وتضم كل عمال وموظفي قطاع التربية بجميع الأطوار (ابتدائي، متوسط، ثانوي)،

---

[1] **القانون الأساسي للاتحاد العام للعمال الجزائريين:** المؤتمر الوطني العاشر، المادة رقم 01، الجزائر، 2000، ص.2.

[2] **القانون الأساسي النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العمومية:** المؤتمر الوطني السادس، المادة رقم 01، الجزائر، 2010، ص.2.

5 – النقابة المستقلة لعمال التربية والتكوينSATEF: وهي نقابة مستقلة، تتواجد بقطاع التربية، تأسست بتاريخ 02 جانفي 1991، وتضم كل عمال وموظفي قطاع التربية بجميع الأطوار(ابتدائي، متوسط، ثانوي).

6 – المجلس الوطني المستقل لمستخدمي التدريس للقطاع ثلاثي الأطوار للتربية CNAPESTE: وهي نقابة مستقلة، تتواجد بقطاع التربية، تأسست بتاريخ 10 جويلية 2007، وتضم الأساتذة بجميع الأطوار(ابتدائي، متوسط، ثانوي).

7 – النقابة الوطنية المستقلة لأساتذة التعليم الثانوي والتقني SNAPEST: وهي نقابة مستقلة، تتواجد بقطاع التربية، تأسست بتاريخ 14 جويلية 2007، وتضم أساتذة التعليم الثانوي و التقني.

8 – مجلس أساتذة الثانويات الجزائرية CELA: وهي نقابة مستقلة، تتواجد بقطاع التربية، تأسست بتاريخ 2013/01/02، وتضم أساتذة التعليم الثانوي.

9 – النقابة الوطنية المستقلة لأساتذة التعليم الابتدائي SNAPEP: وهي نقابة مستقلة، تتواجد بقطاع التربية، تأسست بتاريخ 24 أكتوبر 2013، وتضم أساتذة التعليم الابتدائي.

1 – الفيدرالية الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ FNAPE: وهي تنظيم ذات طابع اجتماعي تربوي، هدفها السهر والدفاع على مصالح التلاميذ المادية و المعنوية، ومن أهم صلاحيات الفيدرالية الوطنية تأطير الجمعيات المنخرطة بها، وتقوية قدراتها كونها الجهة المخاطبة لدى الجهات الوصية، وتستشار في مختلف المشاريع التي تقوم بها الوصاية و الممثلة في وزارة التربية الوطنية.

2 – الجمعية الوطنية لأولياء التلاميذ ANPE: وهي جمعية مستقلة، تهدف حسب المادة 04 من قانونها الأساسي إلى المساهمة في تحسين وتطوير المنظومة التربوية الجزائرية، وترقية حقوق التلاميذ التربوية والثقافية والاجتماعية والمادية والمعنوية، والإدلاء بالرأي ومناقشة القضايا ذات الصلة بالتربية والتكوين، والتعاون مع الهيئات والتنظيمات ذات الاهتمام بالتربية والتعليم وتكوين الطفل على المستوى الوطني والدولي في حدود ما يسمح به القانون؛ وهي معتمدة بتاريخ 12 فيفري 2014.

3 – المنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ ONPE: وهي جمعية مستقلة وجاء في تعريفها على أنها: جمعية تربوية يشترك المؤسسون و المنخرطون في تسخير معارفهم ووسائلهم بصفة تطوعية ولغرض غير مربح من أجل ترقية الأنشطة التربوية الثقافية والترفيهية والاجتماعية والرياضية وتشجيعها في

إطار الصالح العام دون مخالفة الثوابت و القيم الوطنية، دون المساس بالنظام والآداب العامة وأحكام القوانين؛ ورقم اعتمادها 2015/25.

ثم قمنا بمسح لكل أعضاء المكاتب الولائية للنقابات و جمعيات أولياء التلاميذ حيث وجدنا عددهم يبلغ 138عضو (119 ذكور و19 إناث)، منهم 105 عضو يمثلون نقابات التربية، منهم 95 ذكور و10 إناث، و33 عضوا يمثلون جمعيات أولياء التلاميذ، منهم 26 ذكور و7 إناث.

جدول رقم(01) يوضح أسماء نقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ التي شملها المجال المكاني و البشري لدراستنا، مع توضيح عدد الذكور و الإناث لكل نقابة وجمعية، ونسبة هذه الأخيرة للعدد الكلي لكل نقابة و جمعية:

نقابات التربية بولاية الجلفة							
الرقم	اسم النقابة	عدد أعضاء المكتب الولائي					
		الذكور		الإناث		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
01	الاتحاد العام للعمال الجزائريين UGTA (نقابة المؤسسة)	13	100	00	00	**13**	**100**
02	النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العمومية SNAPAP (اتحادية التربية)	05	71.42	02	28.57	**07**	**100**
03	الاتحاد الوطني لمستخدمي التربية والتكوين UNPEF	11	100	00	00	**11**	**100**
04	النقابة الوطنية لعمال التربية SNTE	12	92.30	01	7.69	**13**	**100**
05	النقابة المستقلة لعمال التربية والتكوينSATEF	06	54.54	05	45.45	**11**	**100**
06	المجلس الوطني المستقل لمستخدمي التدريس للقطاع ثلاثي الأطوار للتربية CNAPESTE	13	100	00	00	**13**	**100**
07	النقابة الوطنية المستقلة لأساتذة التعليم الثانوي والتقني SNAPEST	13	100	00	00	**13**	**100**
08	مجلس أساتذة الثانويات الجزائرية CLA	12	92.30	01	7.69	**13**	**100**
09	النقابة الوطنية المستقلة لأساتذة التعليم الابتدائي SNAPEP	10	90.90	01	9.09	**11**	**100**
المجمـــــــوع		**95**	**90.47**	**10**	**9.52**	**105**	/////
جمعيات أولياء التلاميذ بولاية الجلفة							
01	الفيدرالية الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ FNAPE	04	57.14	03	42.85	**07**	**100**
02	الجمعية الوطنية لأولياء التلاميذ ANPE	11	84.61	02	15.38	**13**	**100**
03	المنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ ONPE	11	84.61	02	15.38	**13**	**100**
المجمـــــــوع		**26**	**78.78**	**07**	**21.21**	**33**	/////

المصدر: من إنجاز الباحث حسب الإحصائيات المتحصل عليها من رؤساء المكاتب الولائية لنقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ.

ملاحظة: هذا الإحصاء يمثل النقابات و الجمعيات المعتمدة قبل حراك 22 فيفري 2019، أنظر الملحق رقم 03 به جدول يوضح النقابات و الجمعيات التي اعتمدت بعد هذا التاريخ ولغاية 2020/02/19.

من خلال قراءتنا لهذا الجدول نلاحظ أن عدد أعضاء المكاتب الولائية لهؤلاء النقابات والجمعيات يتراوح بين 07 و13 عضو وهو عدد فردي من أجل ترجيح الكفة في حالة التصويت على القرارات.

وأيضا نلاحظ أن نسبة الذكور والمقدرة بـ 90.47 أكبر بكثير من نسبة الإناث و المقدرة بـ 9.52 بالنسبة لنقابات التربية، ونفس الشيء بالنسبة لجمعيات أولياء التلاميذ حيث تبلغ نسبة الذكور 78.78 ونسبة الإناث 21.21؛ ويرجع قلة تواجد العنصر النسوي في المكاتب الولائية رغم تواجدها بقوة في قطاع التربية، لأن متطلبات العمل النقابي والجمعوي والمتمثل في العمل لأوقات متأخرة من الليل، والسفر لولايات أخرى من أجل عقد الملتقيات والنداوت الجهوية والوطنية، وأيضا الاجتماعات الطويلة التي يعقدها هؤلاء مع المسؤولين، كل ذلك حدا من إقبال المرأة على المناصب القيادية.

جدول رقم(02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن:

الرقم	السن	التكرار (ك)	النسبة %
01	[30-20]	11	**7.97**
02	[40-30]	42	**30.43**
03	[50-40]	53	**38.40**
04	[فوق50]	29	**21.01**

المصدر: من إنجاز الباحث حسب الإحصائيات المتحصل عليها من رؤساء المكاتب الولائية لنقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ.

من خلال هذا الجدول يتبين لنا توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير السن على أربع فئات، كما نلاحظ أن أكبر تكرار يقابل الفئة التي تتراوح أعمارها بين 40 و50 سنة بنسبة 38.40 لتليها الفئة الذين تتراوح أعمارها 30 إلى 40 سنة بنسبة 30.43 ثم الفئة التي تتراوح أعمارها ما فوق 50 سنة والتي تتراوح نسبتها21.01 وأخيراً الفئة التي تتراوح أعمارها ما بين 20 و30 سنة والتي تبلغ نسبة7.97.

نلاحظ أن غالبية أعضاء المكاتب الولائية تتراوح أعمارهم بين 30 و50 سنة ويرجع ذلك لخبرتهم الطويلة في العمل ومعرفتهم أن المكاسب الاجتماعية لا تناسب مشوارهم الطويل في العمل هذا بالنسبة لنقابات التربية، وبالنسبة لجمعيات أولياء التلاميذ يكون لدى هؤلاء أطفال في سن التمدرس؛ وأيضا وعي هاتين الفئتين بما يحيط المدرسة الجزائرية من مخاطر، كل ذلك أدى بهؤلاء إلى تبنى العمل النقابي والجمعوي.

ثالثا: المنهج المتبع في الدراسة

إن الباحث يستخدم المنهج المناسب لدراسته والموافق لاختصاصه، وأي كان المنهج المستخدم فهو الطريقة المناسبة التي يسلكها الباحث من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة؛ ولذلك فإن اختيار المنهج في الدراسات الإنسانية يعود لطبيعة الدراسة، واستخدامه ضرورة حتمية في البحث العلمي، حيث يعرفه رشيد زرواتي بأنه: "هو عبارة عن مجموعة القواعد والتصورات والخطط التي يتبعها الباحث، والتي تنير له طريق البحث في موضوع من الموضوعات، بدءا من مرحلة اختيار موضوع البحث إلى كتابة المقدمة والإشكالية وفرضيات البحث وخطة البحث واختيار المنهج الملائم والأدوات الملائمة وجمع المادة العلمية النظرية والميدانية وكيفية عرضها وتحليلها وتفسيرها، إلى الوصول إلى نتائج البحث التي تحل إشكالية مشكل موضوع البحث"[1]؛ والمنهج هو الطريق الذي يستعين به

[1] زرواتي رشيد: **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، ط1، الجزائر، 2007، ص.44.

الباحث و يتبعه في كل مراحل دراسته بغية الوصول إلى نتائج علمية، يمكن تعميمها مستقبلا، ويعرفه أنجرس بأنه: "هو مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف".[1]

ومن المناهج الملائمة لدراسة الظواهر الاجتماعية نجد **المنهج الوصفي**، الذي يعرفه رشيد زرواتي بأنه: "هو المنهج الذي يقوم فيه الباحث بوصف الظاهرة كماهي في الواقع وصفا دقيقا كما وكيفا... وهو طريقة علمية منظمة لوصف الظاهرة عن طريق جمع وتصنيف وترتيب وعرض وتحليل وتفسير وتعليل وتركيب للمعطيات النظرية و البيانات الميدانية بغية الوصول إلى نتائج علمية توظف في السياسات الاجتماعية، بهدف إصلاح مختلف الأوضاع المجتمعية"."[2]

أما متى يستعمل هذا المنهج، فيرى عمار بوحوش أن الباحث: "يلجأ إلى استخدام هذا الأسلوب حين يكون على علم بأبعاد أو جوانب الظاهرة التي يريد دراستها نظرا لتوفر المعرفة بها من خلال بحوث استطلاعية أو وصفية سبق وأن أجريت عن هذه الظاهرة موضوع البحث ولكنه يريد التوصل إلى معرفة دقيقة و تفصيلية عن عناصر الظاهرة موضوع البحث تفيد في تحقيق فهم أفضل لها أو في وضع سياسات أو إجراءات مستقبلية خاصة بها، فالبحوث الوصفية كرصد حالة أو أي شيء سواء كان هذا الشيء وضعا فيزيقيا أو خصائص مادية أو معنوية لأفراد أو مجموعات أو نشاطا إنسانيا".[3] وهو ما يتوفر للباحث لعلمه بأبعاد وجوانب الإصلاحات التربوية الأخيرة وعلاقة الشركاء الاجتماعيين بها باعتباره أستاذ في قطاع التربية ونقابي، وأيضا اطلاعه على بعض الدراسات السابقة التي تناولت الظاهرة المدروسة.

وانطلاقا من هذه الدراسة التي نحن بصدد إنجازها والتي تصف لنا ظاهرة الإصلاحات التربوية الجارية في الجزائر وموقف الشركاء الاجتماعيين منها ومحاولة الكشف عن العلاقة بينهما، فكان **المنهج الوصفي** هو المنهج الأنسب لدراستنا، نظرا للمميزات التي يتصف بها والتي يسمح لنا بوصف الظاهرة والوصول إلى الحقائق العلمية في الظروف الراهنة واستنباط العلاقات بين الظواهر المختلفة.

---

[1] موريس أنجرس، **المرجع السابق**، ص.98.

[2] زرواتي رشيد، **المرجع السابق**، ص، ص. 86، 87.

[3] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1999، ص.138.

رابعا: الأدوات المستخدمة في جمع البيانات

تعتبر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، الوسيلة المنهجية التي تسمح للباحث بالتحقق من فرضيات البحث وذلك بجمع البيانات من المبحوثين، فحسب إحسان محمد حسن فإن: "أدوات جمع البيانات هي جملة من الوسائل التي تمكن الباحث من الحصول على أكبر عدد ممكن من المعلومات التي تخدم بحثه، والأدوات المستخدمة في البحث لا توضع بطريقة عشوائية بل تخضع لطبيعة الموضوع في حد ذاته، فهي تشكل نقطة الاتصال بين الباحث والمبحوث، وتمكنه من جمع المعلومات عن المبحوثين".[1] فإلمام الباحث بالأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتي يمكن الاعتماد عليها لا يتم بطريقة إعتباطية، وإنما توقف على طبيعة لموضوع ونوع البيانات المراد جمعها.

ومن أدوات جمع البيانات **الاستمارة (الاستبيان)** حيث تعتبر أداة لجمع المؤشرات المتعلقة بموضوع ما لظاهرة مراد دراستها فهو وسيلة اتصال مباشرة لجمع البيانات، وهي متعددة، ويمكن تجريبها قبل ضبطها في شكلها النهائي وتقديمها للمبحوثين للتعليق عليها. ويعرفها موريس أنجرس بأنها: "تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة، ذلك أن صيغ الإجابات تحدد مسبقا، هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية، وإقامة مقارنات كمية".[2]

ويرى سعيد سبعون و حفصة جرادي أن الاستمارة تتهيكل على: "جملة من الأسئلة يتم طرحها على أفراد العينة لنحصل من إجابتهم عن هذه الأسئلة على بيانات نلجأ إلى معالجتها كميا بغرض إجراءات مقارنات معين. وعلى العموم تتعلق هذه الأسئلة المباشرة الموجهة للمبحوثين بحالتهم الاجتماعية وبآرائهم وبموافقهم حول ظواهر ووقائع اجتماعية ما".[3]

ويوضح كيفي ريمون و فان كمبنهود لوك كيفية تحديد الأسئلة التي ستطرح في الاستمارة (الاستبيان) فيرى أنه يجب أن: "يرتكز التحقيق بالاستمارة على طرح سلسلة من الأسئلة على مجموعة من المستجوبين تكون في الغالب ممثلة لمجتمع إحصائي معين. تتصل هذه الأسئلة بأوضاع

---

[1] إحسان محمد الحسن: **الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي**، دار الفكر، ط1، بيروت، لبنان، 1981، ص.54.

[2] موريس أنجرس، **المرجع السابق**، ص.204.

[3] سعيد سبعون، حفصة جرادي، **المرجع السابق**، ص، ص. 155، 156.

المستجوبين الاجتماعية و المهنية والعائلية، وبآرائهم، وبموقفهم من أراء أو رهانات إنسانية واجتماعية وبتوقعاتهم، وبمستوى معرفتهم أو وعيهم بالنسبة إلى حدث أو مشكلة أو أي نقطة أخرى تهم الباحثين".[1]

واستخدمنا في دراستنا الاستبيان المغلق حيث: "تكون أسئلته في العادة محددة بعدد من الخيارات مثل العبارات: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق بشدة، لا أوافق، فيتضمن عددا من الإجابات وعلى المستجيب أن يختار الإجابة المناسبة"[2]، ويمتاز هذا النوع من الأسئلة بالمميزات التالية:[3]

1- سهولة تفريغ المعلومات منه وقلة التكاليف.
2- لا يأخذ وقت طويل للإجابة عن الأسئلة ولا مجهود للتفكير.
3- الإجابات محددة وموحدة مما يمكن الباحث من المقارنة بسهولة.
4- سهولة عملية تصنيف وتبويب وتحليل الإجابات، مما يوفر الوقت والمال على الباحث.
5- وضوح المعاني والدلالات وتقليل الحيرة والغموض لدى المستجيب.
6- اكتمال الإجابات نسبيا والحد من بعض الإجابات غير المناسبة.
7- ارتفاع نسبة الردود على الاستبانة.

1 - ضبط الاستبيان:

تم جمع عبارات الاستبيان، وصياغتها على ثلاثة مصادر هي: الاطلاع على الدراسات السابقة، الاطلاع على الكتب والمقالات، البيانات والمنشورات الخاصة بنقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ.

---

[1] كيفي ريمون، فان كمبنهود لوك: **دليل الباحث في العلوم الاجتماعية**، تعريب يوسف الجباعي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1997، ص.226.

[2] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، **المرجع السابق**، ص.67.

[3] حسان هشام: **منهجية البحث العلمي**، دار النقطة، الجزائر، 2007، ص.118.

ومن خلالهم قام الباحث بإعداد الأسئلة، حيث يرى أنجرس أنه: "يتم إعداد الأسئلة وفقا للمؤشرات المتولدة من التحليل المفهومي. بصفة أدق، يؤدي كل مؤشر إلى طرح سؤال أو أكثر. كما يكون كل جزء من وثيقة الاستمارة مطابقا لمفهوم أو متغير من فرضية".[1]

وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، قام الباحث بضبط الاستبيان الذي تكون من ثلاثة محاور موزعة كالتالي 23 سؤال للمحور الأول و25 سؤال للمحور للثاني 18 سؤال للمحور للثالث.

وحاول الباحث أن يحافظ على توازن عدد الأسئلة في كل محور، وبالتالي المحافظة على توازن الاستبيان من حيث البناء المنهجي.

لقد مر إعداد الاستمارة (الاستبيان) بمراحل حتى صار جاهزا لعملية التوزيع، وتتلخص هذه المراحل في الخطوات التالية:

- **إعداد المقياس:**

يتألف المقياس في صورته الأولى من (66) فقرة موزعة على (03) مجالات مرتبة كما يلي:

1 – مجال البعد القيمي في الإصلاحات التربوية الأخيرة:

يتكون هذا المجال من (23) عبارة تتناول مجال التأصيل الوطني المكون من مواد الهوية(الإسلام، العربية، الأمازيغية)، والمواطنة والتاريخ؛ ومجال التفتح عل العالم والمكون من التكنولوجيا العلمية وديمقراطية التعليم وحقوق الإنسان.

2 – مجال البعد البيداغوجي في الإصلاحات التربوية الأخيرة:

يتكون هذا المجال من (25) عبارة تتناول المادة الدراسية من حيث طرائق التدريس وتوفر الوسائل المادية التعليمية والجانب المفاهيمي في بيداغوجيا الكفاءات؛ تكوين الأساتذة (الأولي، وأثناء الخدمة)، والكتاب المدرسي، وأخيرا التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

3 – مجال البعد الأبستمولوجي (المعرفي) في الإصلاحات التربوية الأخيرة:

---

[1] موريس أنجرس، **المرجع السابق**، ص.244.

يتكون هذا المجال من (18) عبارة تتناول المحتويات التعليمية، تنمية الكفاءات، فك عزلة مناهج المواد بعضها عن بعض، تشارك وتقاطع بين برامج مختلف المواد.

أ/- صدق المحكمين:

بعد إعداد المقياس تم عرضه على لجنة من المحكمين ذوي الخبرة و الاختصاص لإبداء ملاحظاتهم حول فقرات الاستبيان:

أعضاء اللجنة التحكيمية		
الرقم	**الأستاذ**	**الجامعة**
01	الأستاذ الدكتور زرواتي رشيد	جامعة البشير الإبراهيمي ببرج بوعريريج
02	الأستاذ الدكتور سحوان عطاالله	جامعة زيان عاشور بالجلفة
03	الأستاذ الدكتور ميهوبي إسماعيل	جامعة البشير الإبراهيمي ببرج بوعريريج
04	الدكتور دلدول جمال	المركز الجامعي مرسلي عبدالله بتيبازة
05	الدكتور ونوقي عبدالقادر	جامعة زيان عاشور بالجلفة

جدول رقم (03) يوضح أسماء المحكمين و الجامعات التي ينتمون إليها

أبدى جميع الأساتذة موافقتهم على محتويات الاستبيان وانسجامها مع فروض الدراسة ووضوح عباراتها، مع تسجيل الملاحظات التالية:

- كثرة عدد الفقرات.
- بعض الفقرات تحتوى على نفس الفكرة.

وبناء على ملاحظات أعضاء لجنة التحكيم قمنا بتقليص عدد الفقرات مع الحفاظ على التوازن في توزيع الأسئلة في كل مجال، وحاولنا حذف الفقرات التي تتشابه في نفس الفكرة ودمجها في فقرة

واحدة؛ حيث تم حذف سبعة عبارات من المجال الأول، وسبعة عبارات من المجال الثاني، وخمسة عبارات من المجال الثالث، ليصبح لدينا 47 عبارة في الاستبيان.

ب/- ثبات الاستبيان:

معامل ألفا كرونباخ:

بعد توزيعنا للاستبيان على 30 مبحوث كعينة استطلاعية، قمنا بجمعها وتفريغها عن طريق برنامج الرزم الإحصائيات Spss، وحتى نتأكد من ثبات هذا الاستبيان كان لابد من حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ الذي يناسب دراستنا هذه والذي من خلاله نحسب معامل التمييز لكل سؤال حيث يتم حذف السؤال الذي معامل تمييزه ضعيف أو سالب، مع تفعيل خاصية حذف الفقرات التي يمكن الاستغناء عليها في برنامج الحزم الاجتماعية Spss من اجل رفع مستوى الثبات (Scale if item deleted)، حيث في البداية كان عدد فقرات الاستبيان 47 بند فكان معامل الثبات المحصل عليه يساوي 0.861 غير أننا سجلنا من خلال الجدول المبين أدناه ضرورة حذف بعض الفقرات وهذا لكون دلالاتهم الإحصائية ستعطي معاملات ضعيفة (معاملات التميز) وحتى يتحسن مستوى معامل الارتباط تم حذف 8 فقرات من الاستبيان، والجدول في الصفحة الموالية يبين ذلك.

الجدول رقم (04) يوضح توزيع قيم البنود المحذوفة لتحسين قوة الارتباط (ألفا كرونباخ)

البنود	تصحيح البند (مجموع الارتباطات)	قيمة ألفا كرونباخ في حالة حذف البند
السؤال1	.958	.958
السؤال2	.844	.959
السؤال3	.745	.960
السؤال4	.936	.959
السؤال5	.102	.962
السؤال6	.425	.961
السؤال7	-.096-	.963
السؤال8	-.305-	.963
السؤال9	.929	.958
السؤال10	.940	.959

السؤال11	.269	.961
السؤال12	.864	.959
السؤال13	.938	.959
السؤال14	.819	.959
السؤال15	.929	.959
السؤال16	.848	.959
السؤال17	.919	.959
السؤال18	-.097-	.963
السؤال19	.786	.959
السؤال20	-.035-	.962
السؤال21	.210	.961
السؤال22	.039	.962
السؤال23	.700	.960
السؤال24	-.862-	.967
السؤال25	-.774-	.965
السؤال26	-.914-	.966
السؤال27	.725	.960
السؤال28	.871	.959
السؤال29	.885	.959
السؤال30	.882	.959
السؤال31	.886	.959
السؤال32	-.816-	.966
السؤال33	.864	.959
السؤال34	.847	.959
السؤال35	.921	.959
السؤال36	.714	.960

السؤال37	.833	.959
السؤال38	.768	.960
السؤال39	.913	.958
السؤال1	.958	.958
السؤال2	.844	.959
السؤال3	.745	.960
السؤال4	.936	.959
السؤال1	.958	.958
السؤال2	.844	.959
السؤال3	.745	.960
السؤال4	.936	.959

بعد قيامنا بعملية التعديل أصبح هذا الاستبيان ذي 39 فقرة أي تم حذف ثمان 8 فقرات وهم كالتالي: 7، 8، 18، 20، 24، 25، 26، 32.

الاستبيان في صورته النهائية:

بعد تحديد جميع مؤشرات الاستبيان والتي افترضنا بأنها مؤشرة تدل على دقته وإخضاعه للثبات لقياس بنوده عن طريق معامل ألفا كرونباخ أصبح الاستبيان في صورته النهائية مقسم على ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

- البعد الأول: يتعلق بالفرضية الأولى وهي البعد القيمي بنوده تبدأ من 01 إلى 14 بنداً.
- البعد الثاني: يتعلق بالفرضية الثانية وهي البعد البيداغوجي بنوده تبدأ من 15 إلى 27 بنداً.
- البعد الثالث: يتعلق بالفرضية الثالثة وهي البعد الأبستمولوجي (المعرفي) بنوده تبدأ من 28 إلى 39 بنداً.

وعند حسابنا لمعامل الثبات ألفا كرونباخ أصبح يساوي 0.961 وهي قيمة تعبر على قوة الثبات واستقرار عبارته وبالتالي قابلية استخدام هذا الاستبيان في هذه الدراسة.

عدد البنود (العبارات)	قيمة معامل ألفا كرونباخ	القرار الإحصائي
39	0.961	قوي جدا

الجدول رقم (05) يوضح يبين معامل ألفا كرونبخ لحساب الثبات

ليصبح الاستبيان جاهز للتوزيع، بعد وضع أما كل عبارة الاستجابات الخمس لمقياس ليكرت الخماسي موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

خامسا: عينة الدراسة

إن الاعتماد على العينة من مجتمع البحث يكمن في صعوبة اتصال الباحث بكل أفراد مجتمع البحث المعنيين بالدراسة حتى يطرح عليهم الأسئلة ولذلك يعتمد على أخذ عينات من مجتمع البحث الأصلي، ويتم اختيار هذه العينات بعدة طرق بداية بتحديد مجتمع البحث الأصلي ثم تحديد حجم العينة ثم اختيار عينة تمثل مجتمع الدراسة.

ويوضح موريس أنجرس ذلك أسباب اختيار العينة بقوله: "إن الكمال في البحث العلمي هو أن نستعلم لدى كل عناصر مجتمع البحث الذي نهتم بدراسته. إلا أنه وكلما تجاوز العدد الإجمالي بعض المئات من العناصر كلما أصبح ذلك صعبا...وذلك بسبب ما يقتضيه البحث من موارد وتكاليف. بالمثل، يمكننا أن نقتصر على المعلومات القليلة الموجودة حول مجتمع بحث معين، عندما يكون الوصول إليه صعبا، لابد أن نقوم بسحب عينة من الأفراد، أي ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي سنجمع من خلاله المعطيات. في ميدان العلم، نتطلع أن تسمح لنا العينة، والمأخوذة من مجتمع بحث معين بالوصول إلى التقديرات التي يمكن تعميمها على البحث الأصلي."[1]

ولذلك فعندما نجد صعوبة في استعلام كل مجتمع البحث نلجأ إلى جزء من هذا المجتمع ونقوم بدراسته ثم نعمم النتائج المتحصل عليها على المجتمع الأصلي، وهذا الجزء هو العينة والتي

[1] موريس أنجرس، **المرجع السابق**، ص.301.

يعرفها رشيد زرواتي بأنها: "هي مجتمع الدراسة التي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزء من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجري عليها الدراسة. فالعينة إذن هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع كله.[1]

ويوضح سعيد سبعون الهدف من اختيار العينة في مسار البحث العلمي، حيث يرى أنها:" ذلك الجزء من الكل الذي يتم استخراجه من أجل إمكانية التحقق من الفرضيات".[2]

أما أهمية العينة فتكمن في: "كونها الوحدة الإحصائية للمجتمع الأصلي تجمع أفرادا يتشابهون في الخصائص و الظروف المشتركة بينهم، ويتم الحصول عليها بطرق مختلفة تبعا لطبيعة الموضوع، ونوعية الدراسة"[3]

وفي دراستنا الموسومة بـ" اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية بالجزائر" فإن الشركاء الاجتماعيين (نقابات التربية وجمعيات أولياء التلاميذ) يمثلون مجتمع الدراسة، ولكبر حجم مجتمع الدراسة وصعوبة الوصول إليها لشساعة ولاية الجلفة، فقد استدعت الضرورة أخذ عينة منه تتناسب مع معطيات الدراسة، فقمنا بمسح لكل نقابات التربية و جمعيات أولياء التلاميذ في مدينة الجلفة والتي بلغ عددها (تسعة نقابات و ثلاثة جمعيات)، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية والممثلة في أعضاء المكاتب الولائية لهذه النقابات والجمعيات، والبالغ عددهم 138 عضو. باعتبار أن العينة القصدية هي: "العينة التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث وذلك نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة. كما يتم اللجوء إلى هذا النوع من العينات في حالة توافر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة محددة من مجتمع الدراسة الأصلي"[4]

---

[1] زرواتي رشيد، **المرجع السابق**، ص.191.

[2] سعيد سبعون، ليلى جرادي، **المرجع السابق**، ص.135.

[3] ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: **مناهج وأساليب البحث العلمي بين النظرية والتطبيق** ، دار الصفاء، ط1، عمان، الأردن، 2000، ص.45.

[4] محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي القواعد و المراحل و التطبيقات**، دار وائل للنشر، ط2، عمان، الأردن، 1999، ص.96.

وهي نوع من العينات غير الاحتمالية (غير العشوائية) ، حيث رأينا أنها الأنسب لموضوع دراستنا، وذلك للخصوصية التي تتسم بها النقابات والجمعيات، لصعوبة معرفة عدد منخرطيها، وتحفظها على الإدلاء بمعلومات عن عملها؛ فالمبدأ الذي يرتكز عليه هذا النوع من العينات: "هو أن اختيار الوحدات التي سوف تمثل العينة هو اختيار موجه ومقصود، وليس هناك صدفة أو احتمال متساو لكل العناصر للظهور في العينة، بل يعرف الباحث إلى حد ما من هي العناصر التي سيتم اختيارها في العينة."[1]

سادسا: المعالجة الإحصائية و أساليبها

للإجابة عن أسئلة الدراسة يجب تفريغ البيانات وإدخالها في الحاسوب وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وحساب النسب المئوية لإجابات المبحوثين عن الأسئلة كما تم استخدام الاختبارات في بعض الإجابات فقط من أجل تحليل التباين بين إجابات المبحوثين في كل سؤال من أسئلة الاستبيان.

- **النسبة المئوية:**

تم حساب النسب المئوية من أجل التعرف على نسبة تكرار درجات المبحوثين في أداتي القياس المستعملة في هذه الدراسة ومعرفة خصائصهم.

وتحسب النسب وفق العلاقات التالية:

$$\text{قانون النسب المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{المجموع الكلي للعينة}}$$

[1] سعيد سبعون، حفصة جرادي، **المرجع السابق**، ص.144.

- **المتوسط الحسابي:**

تم الاعتماد على المتوسط الحسابي بغية تحديد متوسط درجات إجابات المبحوثين بين الحين والأخر، ويعرف المتوسط الحسابي بأنه القيمة التي لو وزعت على كل فرد من أفراد العينة لكان مجموع هذه القيم هو المجموع الحقيقي للقيم الأولى[1].

- **الانحراف المعياري:**

استعملنا الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف الدراجات عن المتوسط، مع ضرورة التخلص من الإشارات السالبة وذلك بتربيع القيم، والانحراف المعياري من مقاييس التشتت التي تضع في حسابها كل القيم ولذلك فهو شائع الاستخدام، ويُلجأ إليه عندما وجود صعوبة في الإشارات السالبة في الانحرافات المتوسطة، وهو الجذر التربيعي للتباين[2] ويرمز له بالرمز SD.

يعطى الانحراف المعياري بالعلاقة التالية:

$$SD = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{N}(x_i - \overline{X})^2}{N}}$$

- **اختبار كاي تربيع (كا^2):**

يعتبر توزيع كاي تربيع من التوزيعات الاحتمالية الشائعة الاستخدام حيث توجد له تطبيقات عديدة بدرجة يمكن معها القول أنه يأتي في المرتبة الثانية للتوزيع المعتدل من حيث كثرة تطبيقاته، ويعتمد توزيع مثل توزيع t اعتمادا كاملا على درجات الحرية، فكلما زادت درجات الحرية كلما قل التواء التوزيع واقترب من التماثل، ويعطى بالعلاقة التالية:[3]

$$\text{كاي تربيع} = \text{مجموع} \frac{(\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار المتوقع})^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$

---

[1] محمود السيد أبو النيل: **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي**، دار النهضة العربية، بيروت، 1987، ص.101.

[2] جيلالي جلاطو: **الإحصاء**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص.75.

[3] عبد الكريم بوحفص: **الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص.214.

خلاصة الفصل

سمح هذا الفصل بإعطائنا صورة شاملة عن الإجراءات المنهجية والميدانية المتبعة بهدف الحصول على البيانات الضرورية لدراستنا، حيث استطعنا تحديد مجتمع البحث المتمثل في الشركاء الاجتماعيين بولاية الجلفة، واستخدمنا الاستبيان باعتبارها الأداة المناسبة، واعتمدنا المنهج الوصفي الأنسب لدراستنا، واخترنا العينة القصدية التي تنسجم مع موضوع البحث، ثم حددنا الأساليب الإحصائية الذي يجب أن نستخدمها والمتمثلة في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، والتي ستساعدنا في تحليل ومناقشة النتائج المحصل عليها في الفصل اللاحق.

الفصل السادس

عرض و تحليل بيانات الدراسة

ومناقشة نتائجها

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض و تحليل ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي تسعى إلى الكشف عن اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية في الجزائر، من خلال طبيعة الاتجاهات الإيجابية والسلبية لأبعادها الثلاثة (البعد القيمي والبعد البيداغوجي والبعد المعرفي)، وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة و المقاربة النظرية المتبناة، وسيتم عرض النتائج من خلال المؤشرات التي تم تحديدها من كل بعد من أبعاد الدراسة.

أولاً – عرض وتحليل الدراسة

1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

التذكير بالفرضية: اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد القيمي للإصلاحات التربوية في الجزائر.

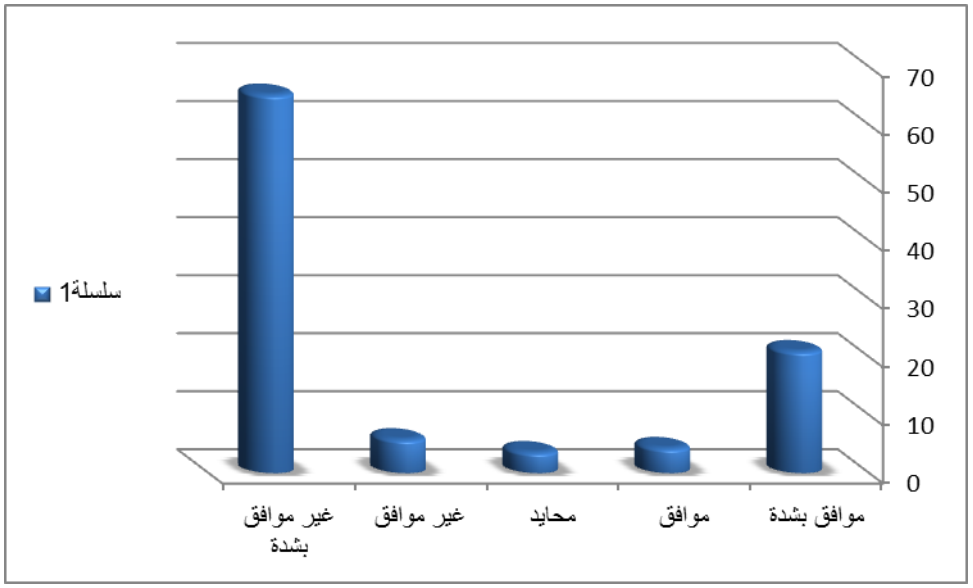
جدول رقم (06): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أعطت للإسلام المكانة التي يستحقها كدين وثقافة وحضارة

موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	20	14.5	383.373	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	13	9.4					
محايد	5	3.6					
غير موافق	5	3.6					
غير موافق بشدة	95	68.8					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(68.8%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(14.5%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(9.4%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق" و "غير موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص مكانة الإسلام التي حظي بها في الإصلاحات التربوية.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (383.373) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تعطي للإسلام المكانة التي يستحقها كدين وثقافة وحضارة.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن الإسلام لم يحظى بالمكانة التي يستحقها **كدين وثقافة و حضارة** في الإصلاحات التربوية الأخيرة، ويرجع ذلك لتخفيف المحتوى المعرفي لمادة التربية الإسلامية في المناهج الدراسية وذلك بإلغاء النصوص والآيات القرآنية الهادفة، مع تناول محتشم للتشريع الإسلامي؛ ووضعها في ذيل ترتيب المواد الدراسية من حيث الأهمية وتقليص معاملها، إضافة إلى عدم توافق الفضاء المدرسي مع ما يدرس في مادة التربية الإسلامية، كعدم وجود قاعات مخصصة للصلاة داخل المدارس؛ وهو ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجراها محمد طاهيري، والتي توصلت إلى أن الإصلاحات التربوية في الجزائر عمدت على تهميش وإهمال التربية الإسلامية وذلك بتحييد العقيدة الإسلامية؛ فالقائمين على الإصلاحات التربوية حاولوا التقليل من شأن التربية الإسلامية بحكم أن أغلب أعضاء اللجنة التي أشرفت على هذه الإصلاحات ذات توجه علماني وفرضت رأيها باعتبارها الطبقة المهيمنة؛ وهي الطبقة التي تمتلك الموارد ولغة المدرسة وتمسك بمقاليد الثقافة وأدواتها من معرفة ومهارات حسب بورديو ؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (01) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أعطت للإسلام المكانة التي يستحقها كدين وثقافة وحضارة.

جدول رقم (07): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية في جميع الأطوار كاف

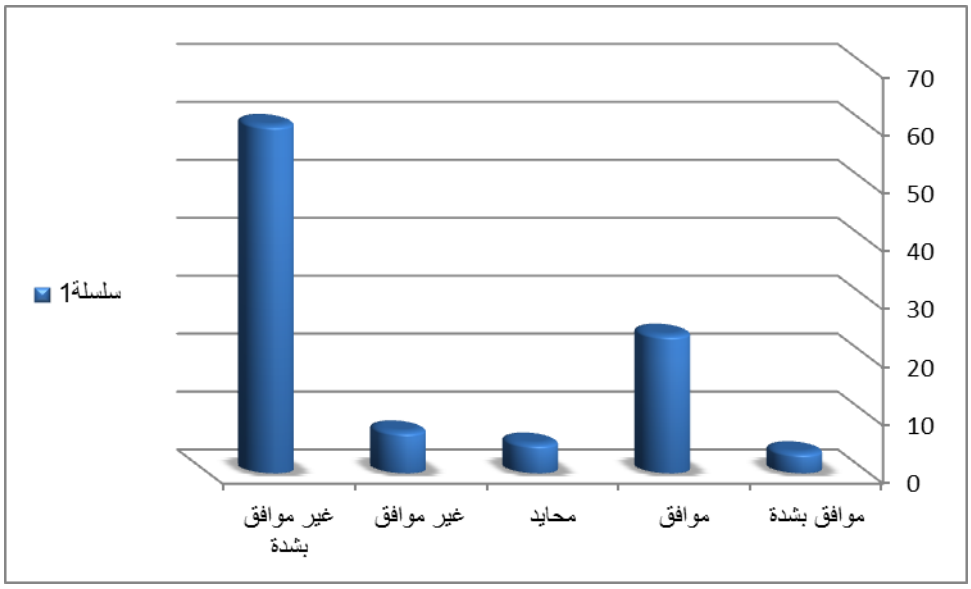
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	5	3.6	293.361	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	33	23.9					
محايد	7	5.1					
غير موافق	10	7.2					
غير موافق بشدة	83	60.1					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(60.1%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(23.9%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(7.2%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(5.1%)** ، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص الحجم الساعي المناسب لمادة التربية الإسلامية.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (293.361) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية في جميع الأطوار غير كاف.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية في جميع الأطوار غير كاف، فالإصلاحات التربوية الأخيرة عملت على تعديل وتغيير برامج مناهج التربية الإسلامية مما أدى إلى تقليص حجمها الساعي وحذف العديد من مناهجها، وحصر هذه المادة في حدود الساعة والنصف في الطور الابتدائي وساعة في الطورين المتوسط والثانوي أسبوعيا، وحجة تقليص الحجم الساعي للتربية الإسلامية أن المعرفة وعلمنة التعليم وعالمية

التوجه الحضاري وحدها من تحقق الإصلاح و التغيير، إن محاولة الطبقة المهيمنة إفراغ مادة التربية الإسلامية من محتواها و وتقليص حجمها الساعي تكييف التلاميذ على القيم التي تراها أنها تستجيب لأفكار هذه الطبقة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (02) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية في جميع الأطوار كاف

جدول رقم (08): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة عززت من مكانة اللغة العربية كلغة وحضارة وثقافة

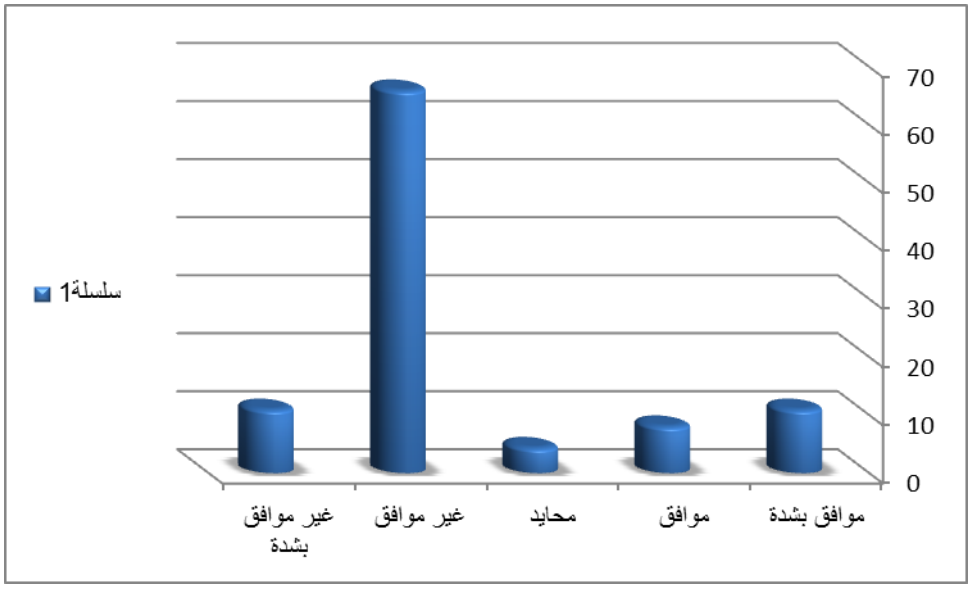
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	15	10.9	322.723	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	11	8.0					
محايد	6	4.3					
غير موافق	91	65.9					
غير موافق بشدة	15	10.9					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(65.9%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(10.9%)** **و(10.9%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة "و"غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نجد نسبة **(8.0%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(4.3%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص مكانة اللغة العربية في الإصلاحات التربوية الأخيرة.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (322.723) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تعزز من مكانة اللغة العربية كلغة وحضارة وثقافة.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن اللغة العربية لم تحظى بالمكانة التي تستحقها كلغة وحضارة وثقافة في الإصلاحات التربوية الأخيرة، فرغم أن مادة اللغة العربية حظيت بصدارة المواد من حيث التوقيت الممنوح لها، إلا أن هناك تقارب في التوزيع السنوي بينها وبين مادة اللغة الفرنسية، ومحاولة خلق منافس لها من خلال إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي والتي أرجعت للسنة الثالثة ابتدائي بعد رفض الرأي العام الوطني من بينهم الشركاء

الاجتماعيين، إن الفعل الاحتجاجي الذي قام به الشركاء الاجتماعيين باعتبارهم كحركة اجتماعية يجعل منهم طرفا فاعلا حسب آلان تورين؛ إضافة إلى إدراج الترميز العالمي والمصطلحات العلمية، فالمواد العلمية تدرس بالعربية لكن برموز تنطق وتكتب بالفرنسية، مما أحدث ارتباك وتشويش للتلاميذ، وأيضا محاولة إدراج اللهجة العامية (الدارجة) بحجة تفادي صدم التلميذ الجديد الذي يلتحق بالمدرسة، وتقريب الفهم للتلميذ، إلا أن هدفها تسطيح الوعي وبث التفرقة بين أبناء الوطن لأن كلمات اللهجة العامية تختلف من منطقة لأخرى، والهدف هو التمكين للغة الفرنسية، أما المحتوى المعرفي المقدم في المناهج الدراسية لا يسمح بتعزيز اللغة العربية، فكتب اللغة العربية خالية من أي حمولة ثقافية، فلم تحمل إنجازات الأمة في تاريخها الطويل ولم تتح للتلميذ أن يتعرف على الشخصيات والإنجازات التي عرفتها أمته ولم تعرفه بمعالم ومدن تاريخية كانت مسرحا لأحداث مهمة؛ ومضامين المواضيع المدروسة أغلبها عالمية وبعيدة عن مقومات الشخصية الوطنية، وهو ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجراها محمد طاهيري، والتي توصلت إلى أن الإصلاحات التربوية في الجزائر عمدت على تهميش اللغة العربية وإفراغها من أي حمولة ثقافية تعزز الانتماء للحضارة العربية الإسلامية، وأيضا يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجراها محمد جابر قاسم و عبداللطيف حيدر التي توصلت إلى أن الإصلاح المدرسي بدولة الإمارات قام بالتركيز على اللغة الإنجليزية وإهمال اللغة العربية مما أثر على الهوية و الانتماء و الثقافة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (03) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة عززت من مكانة اللغة العربية كلغة وحضارة وثقافة

جدول رقم (09): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة اللغة العربية في جميع الأطوار كاف

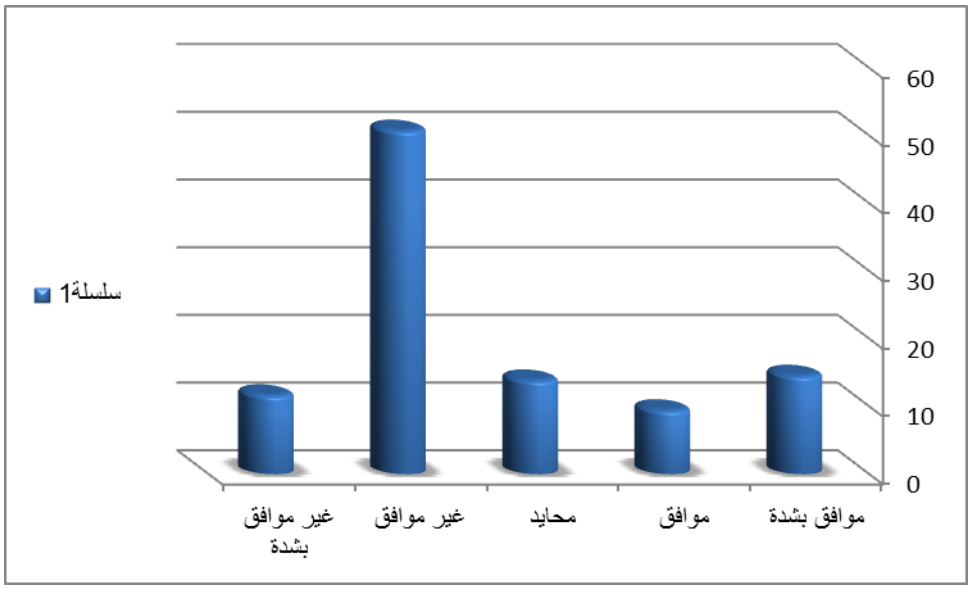
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	20	14.5	401.181	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	13	9.4					
محايد	19	13.8					
غير موافق	70	50.7					
غير موافق بشدة	16	11.6					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(50.7%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(14.5%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(11.6%)** و **(9.4%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(13.8%)** ، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص الحجم الساعي المناسب لمادة اللغة العربية.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (401.181) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الحجم الساعي لمادة اللغة العربية في جميع الأطوار غير كاف.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن الحجم الساعي لمادة اللغة العربية في جميع الأطوار غير كاف، فالإصلاحات التربوية التي اعتبرت أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية و الرسمية، ورغم أن اللغة العربية قد احتلت الصدارة بين المواد الأخرى من حيث الحجم

الساعي في جميع الأطوار، إلا أنه ذلك يعتبر غير كاف، حيث شهد تقليص للحجم الساعي للغة العربية وتقاربها مع اللغة الفرنسية، وحجة التقليص وتهميش اللغة العربية أنها متأخرة علميا وتكنولوجيا وثقافيا في ظل تعاظم المعارف وسرعة الاكتشافات، وبالتالي عدم نجاعة تعليمها، فأصبحت اللغة العربية بعيدة عن دورها في إرساء الوحدة بين أفراد الوطن الواحد والحفاظ على الهوية الحضارية باعتبارها رمز من رموز الهوية الوطنية؛ إن محاولة الطبقة المهيمنة القائمة على الإصلاحات التربوي بالجزائر تهميش اللغة العربية والتقليل من شأنها كعنصر من عناصر الهوية الوطنية حتى تستطيع المحافظة على مواقعها في السلطة وعن مكانتهم الاجتماعية والسياسية و الثقافية وفائدتهم المادية؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (04) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة اللغة العربية في جميع الأطوار كاف.

جدول رقم (10): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما للغة الأمازيغية كلغة وكثقافة وكتراث

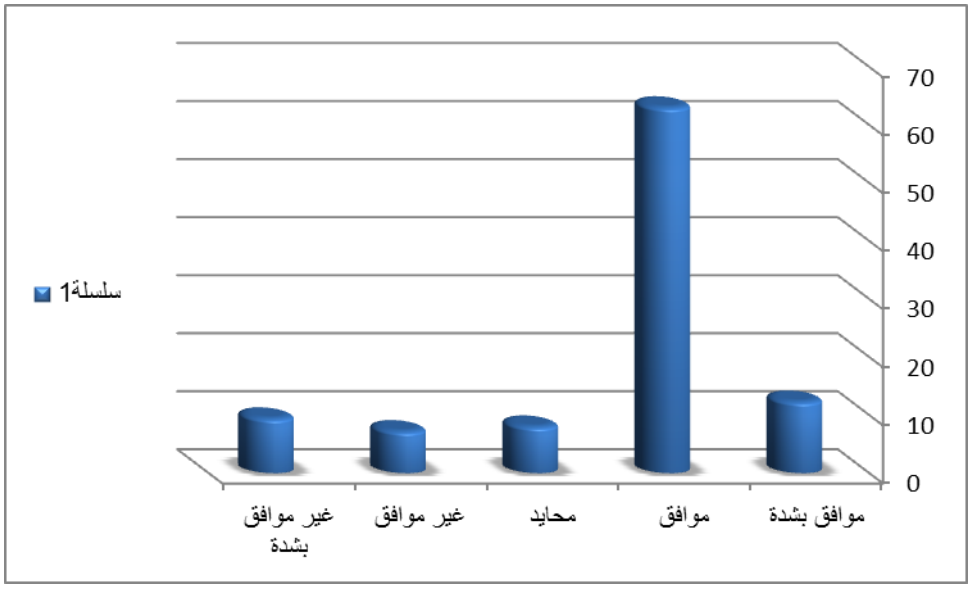
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	17	12.3	279.819	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	87	63.0					
محايد	11	8.0					
غير موافق	10	7.2					
غير موافق بشدة	13	9.4					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(63.0%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(12.3%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(9.4%)** و **(7.2%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "غير موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(8.0%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص الأهمية التي أعطيت للغة الأمازيغية في الإصلاحات التربوية الأخيرة.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (279.819) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما للغة الأمازيغية كلغة وكثقافة وكتراث.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما للغة الأمازيغية كلغة وكثقافة وكتراث، بإدراجها في المناهج التربوية وأوصت بتوطينها تدريجيا وتزويدها بالوسائل التعليمية و البيداغوجية، و أيضا أوصت بتحاشي الأخطاء التي ارتكبت في حق اللغة العربية، وحسب أغلب الشركاء الاجتماعيون فإن الطبقة المهيمنة أولت الاهتمام البالغ للغة

الأمازيغية والمغالاة في إجبارية تعلمها، من أجل خلق منافس للغة العربية للتمكين للغة الفرنسية، رغم أنها لغة غير موحدة لحد الأن، ولم يتفق على كتابة حروفها، هل تكتب بالعربية أو اللاتينية أو التيفيناغ؟ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (05) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما للغة الأمازيغية كلغة وكثقافة وكتراث.

جدول رقم (11): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي للغة الأمازيغية في جميع الأطوار كاف

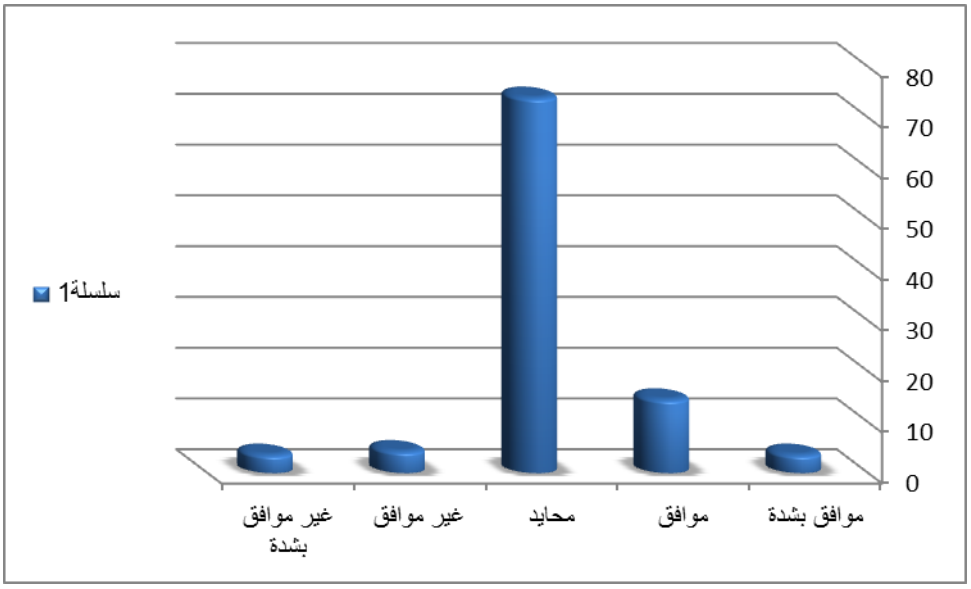
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	5	3.6	316.148	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	20	14.5					
محايد	102	73.9					
غير موافق	6	4.3					
غير موافق بشدة	5	3.6					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(73.9%)** من المبحوثين محايدين وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(14.5%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(4.3%)** و **(3.6%)** و**(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "غير موافق بشدة" و "موافق" على التوالي، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص الحجم الساعي المناسب لمادة اللغة الأمازيغية.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (316.148) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين لا رأي لهم بخصوص عبارة الحجم الساعي للغة الأمازيغية في جميع الأطوار كاف.

ومنه نستنتج مما سبق أن إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي للغة الأمازيغية في جميع الأطوار كانت محايدة، ويرجع ذلك لأن العينة المستجوبة لدينا تقطن بولاية الجلفة وهي ولاية تقريبا غير معنية بتدريس اللغة الأمازيغية، حيث بلغ عدد المؤسسات التي تدرس هذه اللغة مؤسسة واحدة هي مدرسة عبد الرحيم بلعباس بمدينة حاسي بحبح حسب مسؤول الإعلام بمديرية

التربية لولاية الجلفة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (06) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي للغة الأمازيغية في جميع الأطوار كاف.

جدول رقم (12): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة أولت الإصلاحات التربوية الأخيرة اهتماما أساسيا لمفهوم المواطنة باعتمادها في المناهج الجديدة عبر المراحل التعليمية

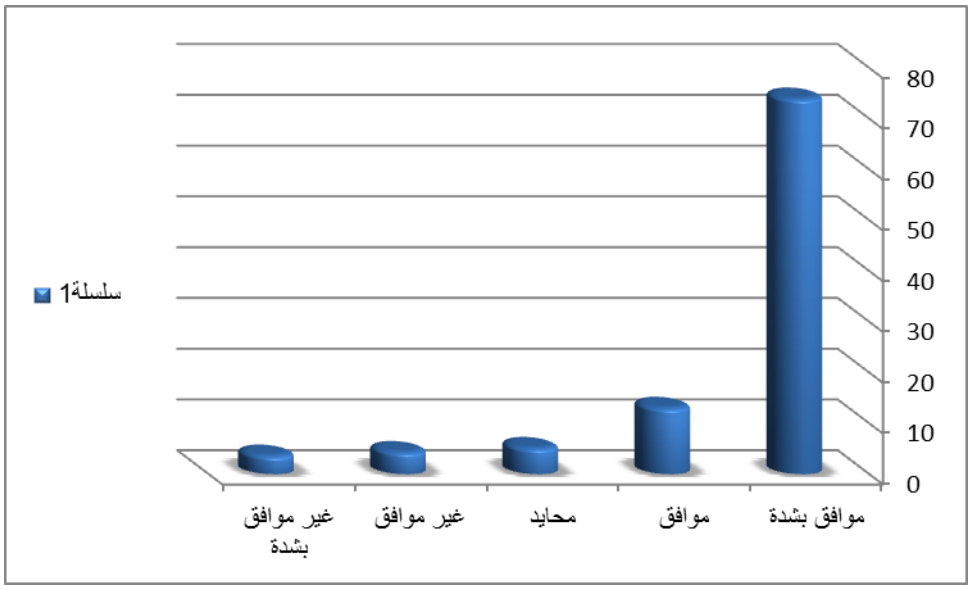
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	102	73.9	146.385	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	18	13.0					
محايد	7	5.1					
غير موافق	6	4.3					
غير موافق بشدة	5	3.6					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(73.9%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(13.0%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد نسبة **(4.3%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(5.1%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص اعتماد مفهوم المواطنة في المناهج الجديدة.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (146.385) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت الإصلاحات التربوية الأخيرة اهتماما أساسيا لمفهوم المواطنة باعتمادها في المناهج الجديدة عبر المراحل التعليمية.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما أساسيا لمفهوم المواطنة باعتبارها من أهم المسائل الأكثر تعقيدا، كونها تمس نقطة حساسة إلا وهي الهوية، والتي كانت محل تنافس بين التيارات المتصارعة، كل منها حاول تطبيق إيديولوجيته منذ الاستقلال.

وتجسد هذا الاهتمام من خلال اعتماد المواطنة في المناهج التعليمية عبر المراحل التعليمية المختلفة، فالإصلاحات التربوية الأخيرة نصت على أن المدرسة تقوم بتعزيز دورها كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية والمساهمة في وحدة الشعب الجزائري، وتكوين الإنسان المواطن المتشبع بحب الوطن وروح الانتماء، الواعي بحقوقه وواجباته الوطنية و الإنسانية و المتفتح على العالم الخارجي دون الشعور بالنقص؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (07) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة أولت الإصلاحات التربوية الأخيرة اهتماما أساسيا لمفهوم المواطنة باعتمادها في المناهج الجديدة عبر المراحل التعليمية

جدول رقم (13): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التربية المدنية في جميع الأطوار كاف

موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	5	3.6	143.190	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	113	81.9					
محايد	6	4.3					
غير موافق	6	4.3					
غير موافق بشدة	8	5.8					
المجموع :	138	%100					

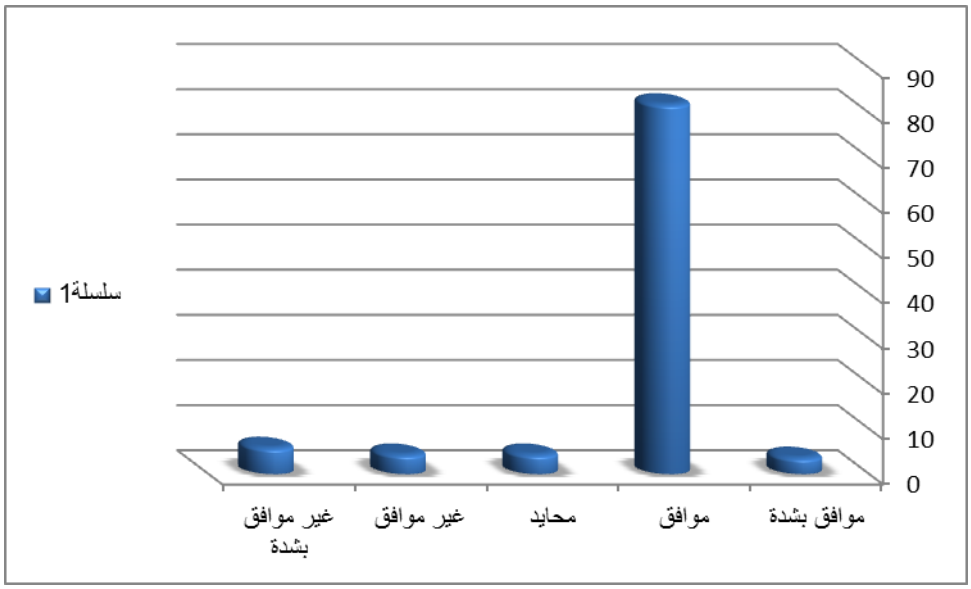
من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(81.9%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(5.8%)**من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة "، بينما نجد نسبة**(4.3%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "غير موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(4.3%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص الحجم الساعي المناسب لمادة التربية المدنية.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (143.190) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الحجم الساعي لمادة التربية المدنية في جميع الأطوار كاف.

ومنه نستنتج مما سبق أن إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التربية المدنية في جميع الأطوار كاف، حيث تم إدراجها مبكراً ومن بداية المرحلة الابتدائية بمعدل 45 دقيقة للحصة؛ وفي المرحلة المتوسطة أصبحت ساعة كاملة.

إلا أن الشركاء الاجتماعيين يرون أن هذه المادة تم فرضها منذ بداية المسار التعليمي للتلميذ، رغم أن السنة الأولى و الثانية ابتدائي يجب أن تكون مخصصة للقراءة والكتابة والحساب فقط، وأيضا

معظم الموضوعات المدرجة في هذه المادة موجودة في منهاج اللغة العربية و التربية الإسلامية؛ إن إدراج مادة التربية المدنية مبكراً ومنحها حجم ساعي كاف هدفه إعطاء المدرسة بُعد إنساني وإبعادها عن التوجيه العقائدي و الديني؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (08) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التربية المدنية في جميع الأطوار كاف.

جدول رقم (14): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما لتاريخ الجزائر

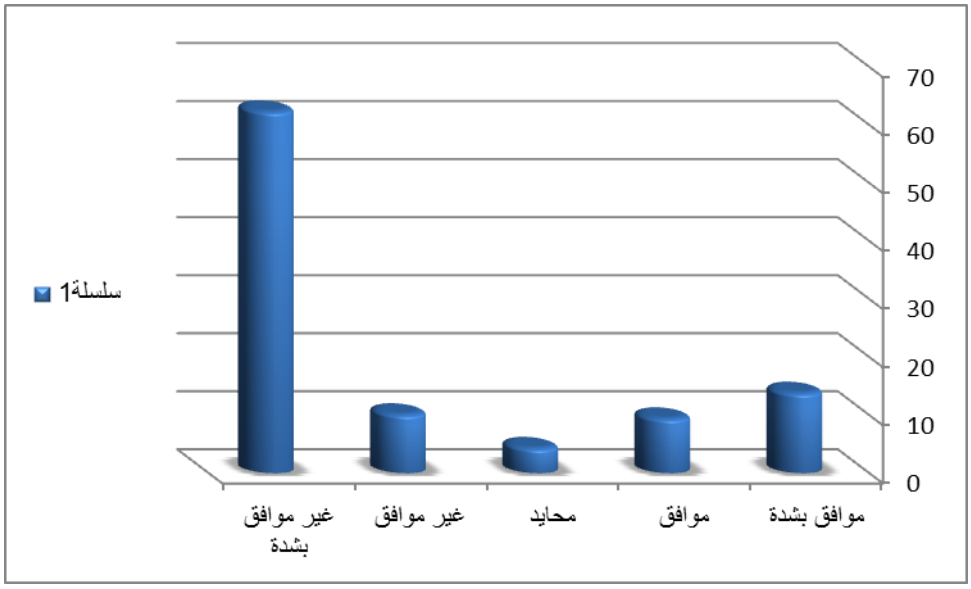
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	19	13.8	352.026	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	13	9.4					
محايد	6	4.3					
غير موافق	14	10.1					
غير موافق بشدة	86	62.3					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(62.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(13.8%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(10.1%)** و **(9.4%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(4.3%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص الاهتمام بتاريخ الجزائر في الإصلاحات التربوية الأخيرة.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (352.026) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تولي اهتماما لتاريخ الجزائر.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تولي اهتماما لتاريخ الجزائر، حيث تم التركيز في منهاج مادة التاريخ على الاهتمام بمختلف أطوار تاريخ الجزائر من غير تفضيل حقبة على أخرى، وهو ما يعني أن التاريخ الروماني ومرحلة الوجود الفرنسي في الجزائر مثلها مثل التاريخ الإسلامي في الجزائر، وتم التركيز أيضا على البعد المغاربي والبعد الإفريقي والبعد المتوسطي وإهمال البعدين العربي والإسلامي، ومن الأمثلة على تهميش تاريخ

الجزائر الحديث نجد أنه تم حذف المقطع الثالث من النشيد الوطني الذي يهاجم فرنسا الاستعمارية في الكتب المدرسية؛ إضافة للتركيز على الجانب السياسي فقط عند التعرض لتاريخ الجزائر، فلا نجد دروسا مستقلة حول مدن أو معالم أو شخصيات أو أحداث ثقافية، كما نلاحظ وجود ميل للتركيز على التاريخ الأمازيغي وإهمال للمدن والشخصيات العربية؛ فالشركاء الاجتماعيين باعتبارهم فاعلون فهم ينتجون أفعالهم ويحددونها بتوجهاتهم الثقافية حسب آلان تورين؛ وهذا ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجراها محمد طاهيري، والتي توصلت إلى أن الإصلاحات التربوية في الجزائر عمدت على تهميش مادة التاريخ والاهتمام بالأحداث السياسية في إطار الدولة الوطنية لا في إطار الحضارة الإسلامية، كما أنه لا يركز على حرب فرنسا على عناصر هوية المجتمع الجزائري؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (09) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما لتاريخ الجزائر.

جدول رقم (15): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التاريخ في جميع الأطوار كاف

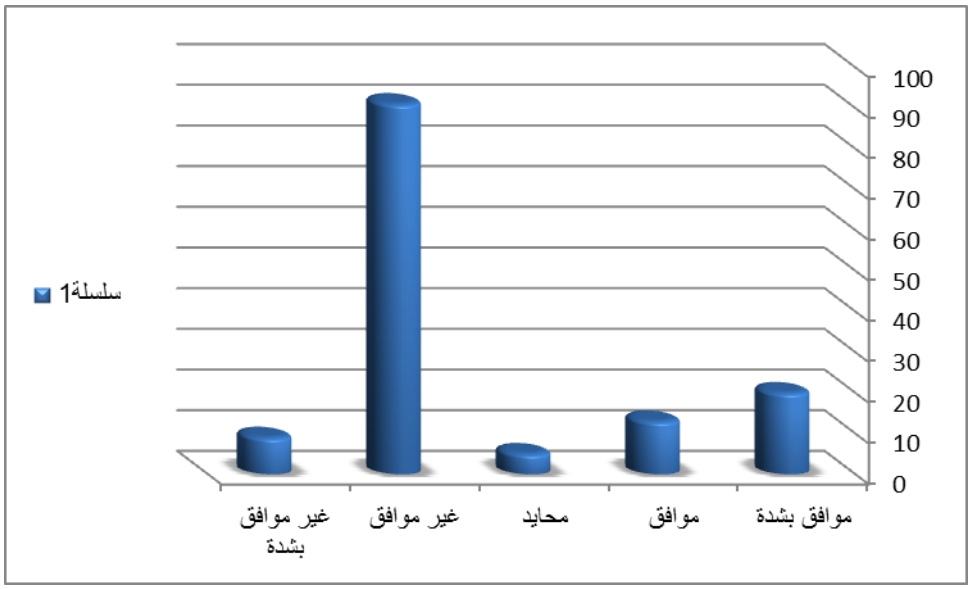
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	20	14.5	348.115	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	13	9.4					
محايد	5	3.6					
غير موافق	91	65.9					
غير موافق بشدة	9	6.5					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(65.9%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(14.5%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(9.4%)** و **(6.5%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق" و "غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص الحجم الساعي المناسب لمادة التاريخ.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (348.115) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الحجم الساعي لمادة التاريخ في جميع الأطوار غير كاف.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن الحجم الساعي لمادة التاريخ في جميع الأطوار غير كافي، فرغم إدراج مادة التاريخ بداية من السنة الثالثة ابتدائي بمعدل 45 دقيقة في السنة الثالثة ابتدائي وساعة ونصف في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي؛ وبالنسبة لمرحلة المتوسط كان الحجم الساعي لها ساعة واحدة، أما مرحلة التعليم الثانوي فكانت تتراوح ما بين ساعتين لشعبة الرياضيات وأربع ساعات لشعبة الآداب والفلسفة، إلا أن هذا الحجم الساعي يبقى ضعيف بالمقارنة مع

بعض المواد الأخرى كمادة الرياضيات أو مادة الفرنسية والتي لا تعتبر من مواد الهوية، إن الحجم الساعي لمادة التاريخ كان غير متطابق مع ما جاء في المادة الثانية من القانون التوجيهي والتي تنص على تقوية الوعي الفردي و الجماعي بالهوية الوطنية، وهذا ما يبين تصور القائمين على الإصلاحات التربوية من خلال إبراز إيديولوجيتهم التي تقصي عناصر الهوية الوطنية؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (10) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الحجم الساعي لمادة التاريخ في جميع الأطوار كاف.

جدول رقم (16): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة ساهمت في زرع ثقافة تقبل الأخر (أي تدعو إلى انتهاج الحوار و التعايش السلمي مع الأخرين)

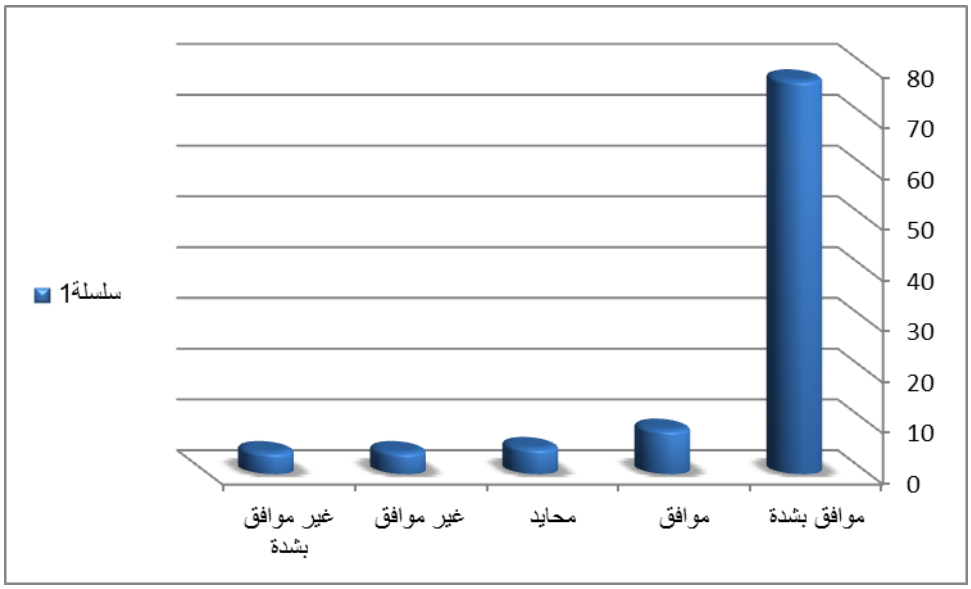
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	107	77.5	179.990	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	12	8.7					
محايد	7	5.1					
غير موافق	6	4.3					
غير موافق بشدة	6	4.3					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(77.5%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(8.7%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(4.3%)** و **(4.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(5.1%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص مساهمة الإصلاحات التربوية الأخيرة في زرع ثقافة تقبل الأخر.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (179.990) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة ساهمت في زرع ثقافة تقبل الأخر (أي تدعو إلى انتهاج الحوار والتعايش السلمي مع الأخرين).

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة ساهمت في زرع ثقافة تقبل الأخر، حيث حظيت فكرة التفتح على العالمية باهتمام كبير في هذه الإصلاحات ومن أهم متغيراتها تقبل الآخر بالدعوة إلى انتهاج الحوار والتعايش السلمي مع الأخرين، فالإصلاحات التربوية الأخيرة جاءت لتؤكد على تكوين مواطن متفتح على الحضارة العالمية، إلا أن

القائمين على الإصلاحات التربوية يربطون هذا التفتح وزرع ثقافة الآخر بامتلاك الآليات اللازمة للتفاعل مع الشعوب و التواصل معهم، ولا يتم ذلك إلا بتعلم اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الفرنسية باعتبارها الأقرب لمحيطنا الداخلي و الخارجي، وهدفهم التمكين لهذه اللغة من أجل إعادة إنتاج الثقافة المهيمنة، فالنظام التربوي يعمل على إعادة إنتاج الفئات الاجتماعية نفسها ويحافظ على النخبة حسب بورديو؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (11) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة ساهمت في زرع ثقافة تقبل الأخر (أي تدعو إلى انتهاج الحوار والتعايش السلمي مع الأخرين).

جدول رقم (17): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة عملت على إدراج التكنولوجيا العلمية منذ السنوات الأولى للمسار الدراسي

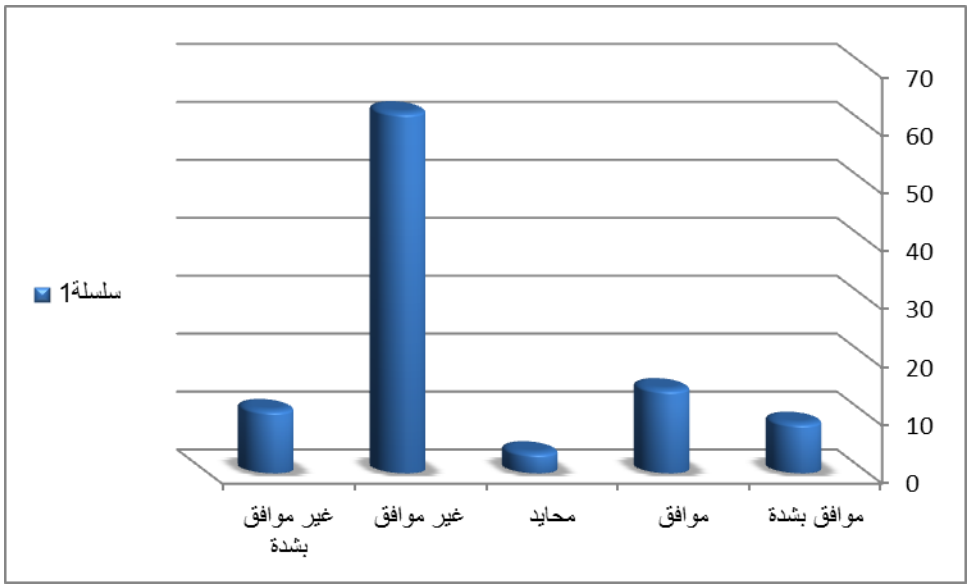
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	12	8.7	331.812	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	20	14.5					
محايد	5	3.6					
غير موافق	86	62.3					
غير موافق بشدة	15	10.9					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(62.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(14.5%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(10.9%)** و **(8.7%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص إدراج التكنولوجيا العلمية منذ السنوات الأولى للمسار الدراسي.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (331.812) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تعمل على إدراج التكنولوجيا العلمية منذ السنوات الأولى للمسار الدراسي.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تعمل على إدراج التكنولوجيا العلمية منذ السنوات الأولى للمسار الدراسي، رغم أن الإصلاحات التربوية الأخيرة وضعت التكنولوجية العلمية كأحد المتغيرات لقياس التفتح على العالمية، فالتكنولوجية العلمية هي تدريس المفاهيم العلمية مع الممارسة التطبيقية وهذا يحتاج إلى وسائل وإمكانيات غير متوفرة في أغلب مؤسساتنا التربوية كتوفر الحواسيب والربط بشبكة الأنترنت، وأيضا نقص أو غياب

القاعات الخاصة لممارسة هذا النشاط؛ ويرى بورديو أن دور التكنولوجيا العلمية يكمن في مساعدة عملية الإصلاح الديمقراطي للتعليم، غير أن الوسائل التكنولوجية تعتمد في عملها على نسق الوظائف الفنية والاجتماعية للنظام التربوي؛ وهذا مايتوافق مع الدراسة السابقة التي أجراها محمد جابر قاسم و عبداللطيف حيدر التي توصلت إلى أن الإصلاح المدرسي بدولة الإمارات يواجه تحديات معرفية و تقنية، وعدم مواكبته لمجتمع المعرفة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (12) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة عملت على إدراج التكنولوجيا العلمية منذ السنوات الأولى للمسار الدراسي.

جدول رقم (18): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة تدعم تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ

موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	33	23.9	286.851	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	6	4.3					
محايد	5	3.6					
غير موافق	86	62.3					
غير موافق بشدة	8	5.8					
المجموع :	138	%100					

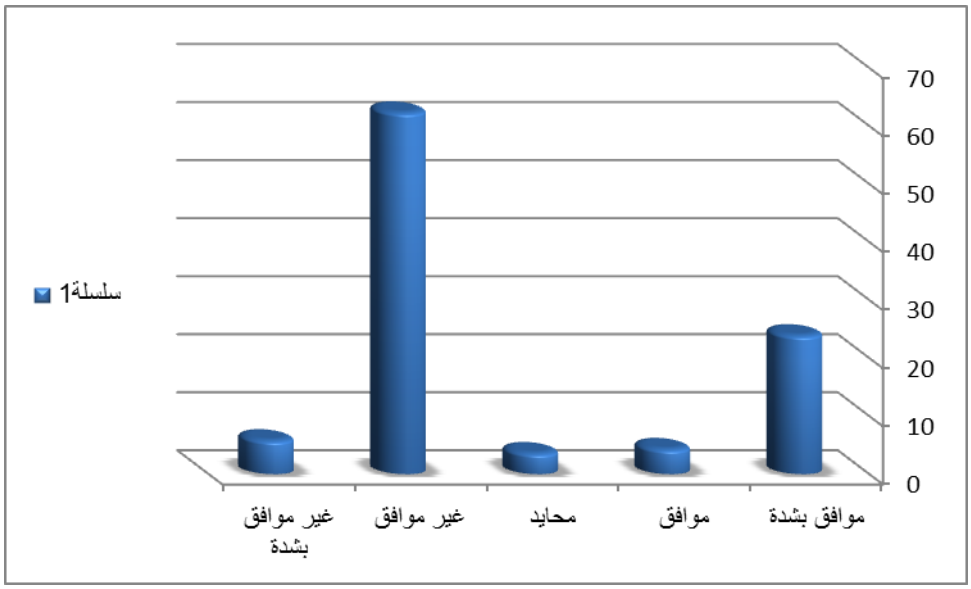
من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(62.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(23.9%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(5.8%)** و **(4.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ في الإصلاحات التربوية الأخيرة.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (286.851) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة لا تدعم تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة لا تدعم تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ، فالمناطق الريفية و الحضرية وأيضا بين مناطق الجنوب والشمال لا تحظى بنفس الحقوق من خلال اختلاف إمكانيات التمدرس، ومشاكل النقل

المدرسي و الاكتظاظ وانتشار الأمية خاصة بين النساء، والتفاوت في راس المال الثقافي بين التلاميذ الذي يُصعب من مهمة التحصيل الدراسي.

إن عدم تكافؤ الفرص التعليمية يُشعر تلاميذ المناطق المحرومة بالعنف الرمزي الممارس ضدهم، فالقائمين على الإصلاحات التربوية يحاولون تكريس وإعادة إنتاج الوضع الاجتماعي القائم، بدون الرغبة في الخروج من هذا الوضع بتنمية وتعزيز وتكافؤ أكبر وأشمل للفرص التعليمية، من أجل خلق مدرسة متحيزة اجتماعيا تسيطر عليها فئة معينة بغرض تحقيق أهدافها الخاصة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (13) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة تدعم تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ.

جدول رقم (19): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت عناية بالفئات الخاصة (معاقين، موهوبين...)

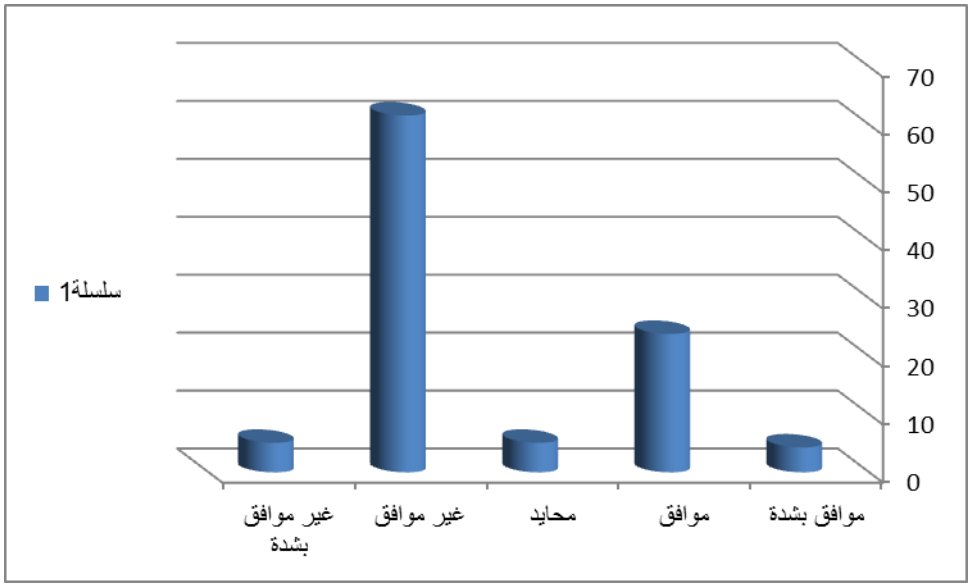
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	6	4.3	325.022	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	33	23.9					
محايد	7	5.1					
غير موافق	85	61.6					
غير موافق بشدة	7	5.1					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(61.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(23.9%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(5.1%)** و **(4.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(5.1%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص العناية بالفئات الخاصة (معاقين، موهوبين...) في الإصلاحات التربوية الأخيرة.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (325.022) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تولي عناية بالفئات الخاصة (معاقين، موهوبين...)

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تولي عناية بالفئات الخاصة (معاقين، موهوبين...)، فبالرغم من الاهتمام بهذه الفئات التي تعتبر إحدى متغيرات حقوق الإنسان في المنظومة التربوية الجزائرية و التي عملت على ضمان حقها في التعليم، إلا أن هناك صعوبات مثل صعوبة تكفل المدارس ببعض الإعاقات، كالتوحد والإعاقة

الحركية، واضطرابات اللغة، وصعوبة توفير مرافق الحياة المدرسية لبعض الحالات المتمدرسة من هذه الفئة، وعدم تقبل هذه الفئة في بعض الأحيان في الوسط المدرسي، ومن جهة أخرى لم تولى الإصلاحات التربوية أهمية للموهوبين الذين يتمتعون بإمكانيات ذهنية غير طبيعية، حيث لا يوجد مدارس خاصة بهذه الفئة، فالقائمين على الإصلاحات التربوية الأخيرة عملوا على حياد المناهج والبرامج دون مراعاة اعتبار لهذه الفئات المعاقين أو الموهوبين منهم، والذي أدى إلى إقصاء الكثير من أبناء الطبقات المهيمن عليها فتحولت اللامساواة الاجتماعية إلى لا مساواة مدرسية؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (14) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت عناية بالفئات الخاصة (معاقين، موهوبين...).

2 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثاني

التذكير بالفرضية: اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد البيداغوجي للإصلاحات التربوية في الجزائر.

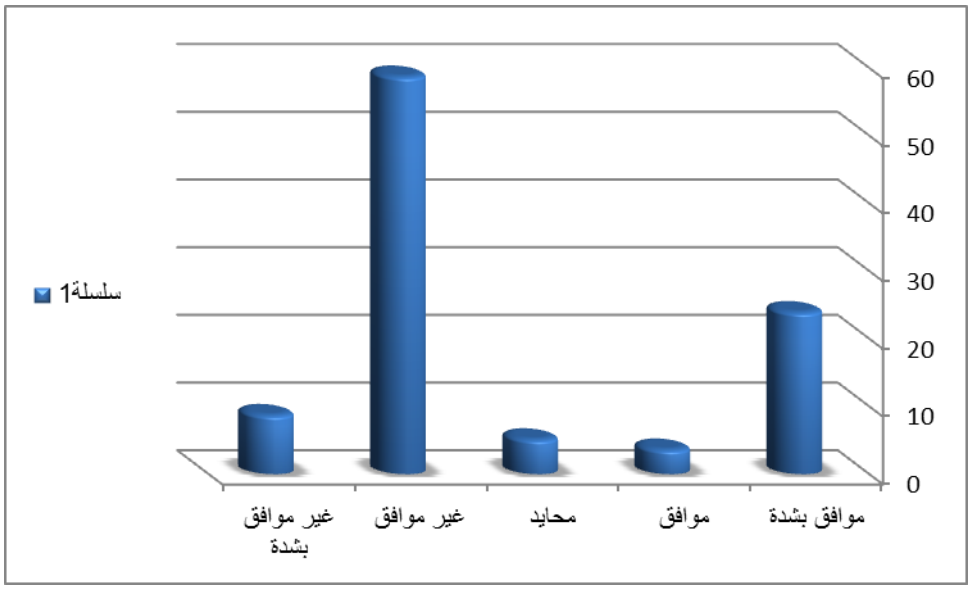
جدول رقم (20): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها الإصلاحات التربوية الأخيرة تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي

موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	33	23.9	258.413	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	5	3.6					
محايد	7	5.1					
غير موافق	81	58.7					
غير موافق بشدة	12	8.7					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(58.7%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(23.9%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(8.7%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(5.1%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص اعتماد التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي في الإصلاحات التربوية الأخيرة.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي، لأن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تم اعتمادها لم تساهم فعلياً في تحسين العملية التربوية لعدة عوامل منها اكتظاظ الأقسام في كل الأطوار، وصعوبة التدريس بها لأنها تتطلب تكوين فعلي للأساتذة ومجهود كبير والكثير من الوقت ومستوى تعليمي مقبول ومعلومات قاعدية بالنسبة للتلاميذ وهذا غير متاح في منظومتنا التربوية، إضافة لكثافة البرامج.

ويُرجع الشركاء الاجتماعيين فشل طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات لتسرع واستعجال القائمين على الإصلاحات التربوية على تطبيقها دون مراعاة للواقع الجزائري، فهذه الطريقة استوردت مباشرة من الغرب الذي قطع أشواطا مهمة في التربية؛ وهذا ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجرتها فرج الله صورية، و التي توصلت إلى عدم نجاعة التدريس بالمقاربة بالكفاءات لأنها لا تتناسب مع الواقع الجزائري، وعدم ملائمتها للواقع التربوي في مدارسنا التي يتميز بالاكتظاظ داخل الأفواج التربوية، وقلة الوسائل التعليمية، وانعدام التكوين الفعلي للأساتذة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (15) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها الإصلاحات التربوية الأخيرة تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي.

جدول رقم (21): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على العمل الجماعي تقلص من الفروق الفردية بين التلاميذ

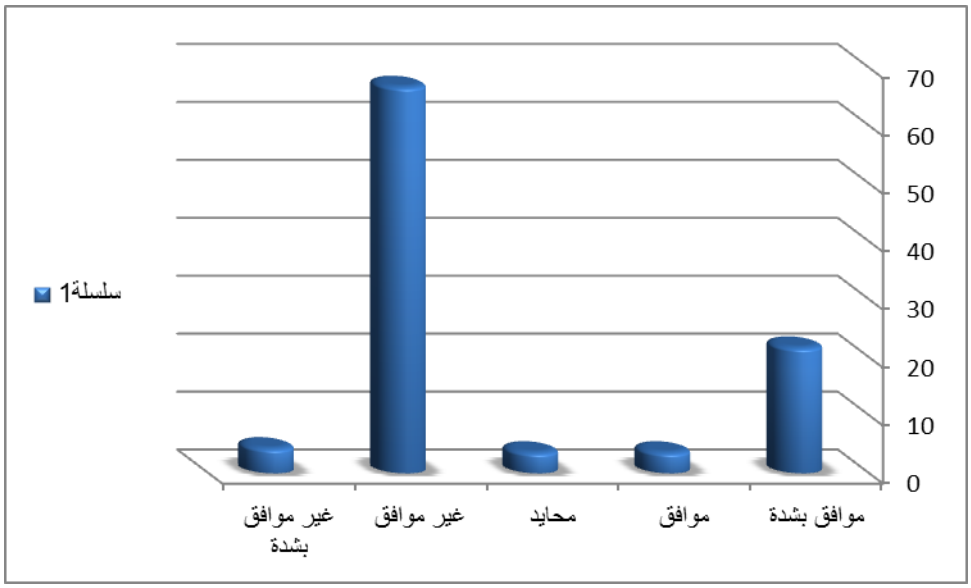
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	30	21.7	261.382	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	5	3.6					
محايد	5	3.6					
غير موافق	92	66.7					
غير موافق بشدة	6	4.3					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(66.7%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(21.7%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(4.3%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها بتقليص الفروق الفردية بين التلاميذ.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (261.382) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على العمل الجماعي لا تقلص من الفروق الفردية بين التلاميذ.

ومنه نستنتج مما سبق أن الشركاء الاجتماعيين يرون أن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على العمل الجماعي لا تقلص من الفروق الفردية بين التلاميذ، لأن المناهج الجديدة لا تراعي الفروق الفردية فهي تخاطب التلاميذ المتفوقين أبناء الطبقة البرجوازية، وتحتوي على معارف ونصوص لا يستوعبها أغلبية التلاميذ، بالإضافة لصعوبتها لأنها لا تتعلق بتعليم المحتويات والمعارف

بالمواد الدراسية بل الأمر يتعلق بتعليم استراتيجيات اكتساب المعارف و استخدامه؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (16) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على العمل الجماعي تقلص من الفروق الفردية بين التلاميذ.

جدول رقم (22): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المقررات المدرسية في المناهج الجديدة مسايرة للفترة الزمنية المقررة وغير كثيفة

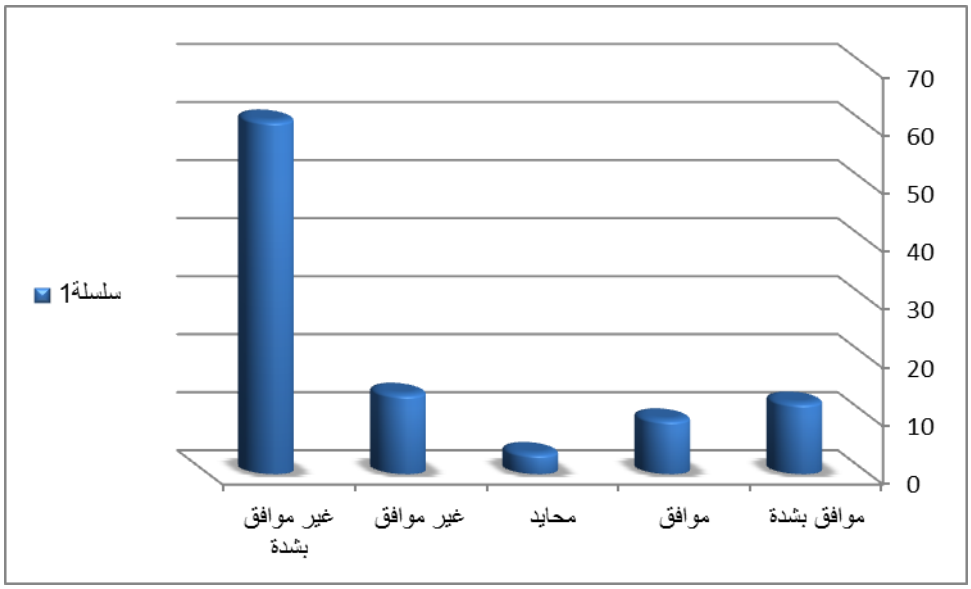
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	17	12.3	345.209	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	13	9.4					
محايد	5	3.6					
غير موافق	19	13.8					
غير موافق بشدة	84	60.9					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(60.9%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(13.8%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "غير موافق"، بينما نجد النسب **(12.3%)** و **(9.4%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق بشدة" و "موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص المقررات المدرسية في المناهج الجديدة وعلاقتها بالفترة الزمنية المقررة لها وكثافتها.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (345.209) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن المقررات المدرسية في المناهج الجديدة غير مسايرة للفترة الزمنية المقررة و كثيفة.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن المقررات المدرسية في المناهج الجديدة غير مسايرة للفترة الزمنية المقررة وكثيفة، باعتبار أن المناهج التي خضعت للإصلاحات الأخيرة غير مدروسة وغير محكمة وتم التسرع في تطبيقها، فالزمن والتوقيت المخصص لمختلف المواد في التوزيع السنوي غير كاف مع كثافة المعارف والمعلومات التي تميز المقررات

الدراسية والتي جعلها تفوق قدرات العقلية للتلاميذ مما أرهقهم وجعلهم ينفور من الدراسة؛ ومن جهة أخرى أصبح المدرس يعيش ضغط بين إنهاء البرنامج في وقت محدد ولو على حساب استيعاب التلاميذ أو المحاسبة من طرف المدير والمفتش على عدم إكماله؛ فكثافة المقررات الدراسية ونقص الحجم الساعي الممنوح لإنجازها يعتبر عنفاً رمزياً ضد المدرسين والتلاميذ على حد سواء، والعنف الرمزي حسب بورديو هو عنف هادئ خفي ومجهول حتى بالنسبة لضحاياه، وهو فعل بيداغوجي يفرض الثقافة المهيمنة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (17) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المقررات المدرسية في المناهج الجديدة مسايرة للفترة الزمنية المقررة وغير كثيفة.

جدول رقم (23): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يعيق أشكال العمل الجماعي الذي يتطلبه التدريس بالمقاربة بالكفاءات

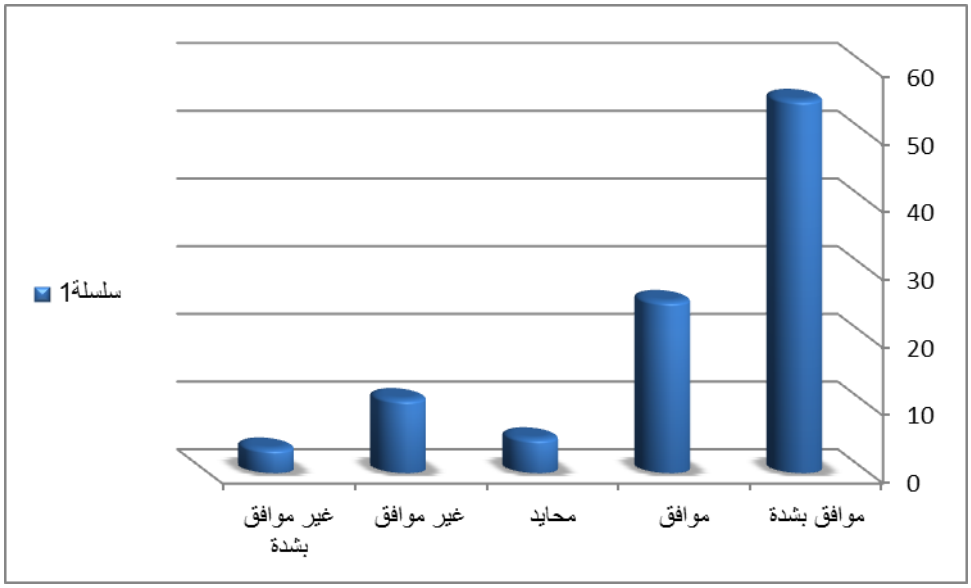
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	76	55.1	255.449	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	35	25.4					
محايد	7	5.1					
غير موافق	15	10.9					
غير موافق بشدة	5	3.6					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(55.1%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة " موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(25.4%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(10.9%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(5.1%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوصاكتظاظ الأقسام بالتلاميذ وعلاقته بأشكال العمل الجماعي الذي يتطلبه التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (255.449) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يعيق أشكال العمل الجماعي الذي يتطلبه التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

ومنه نستنتج مما سبق أن الشركاء الاجتماعيين يرون بأن اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يعيق أشكال العمل الجماعي الذي يتطلبه التدريس بالمقاربة بالكفاءات، فهذه المقاربة تتطلب التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي، وهو ما يصعب تحقيقه في ظل كثرة عدد التلاميذ داخل الأقسام، مما يجعل الأستاذ يعمل على إهمال الجانب التطبيقي العملي فيحرم التلاميذ من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

وبالتالي تأثيره على التحصيل الدراسي، إضافة لذلك فإن الاكتظاظ يتحمل ثقله الأستاذ الذي سبب له صعوبات في التدريس بهذه المقاربة في مقابل مطالبته بتحقيق الكفاءات المطلوبة، مما يعتبر عنفاً رمزياً ضد التلميذ والأستاذ معا؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (18) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يعيق أشكال العمل الجماعي الذي يتطلبه التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (24): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الاحظ توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية الإيضاحية الضرورية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات

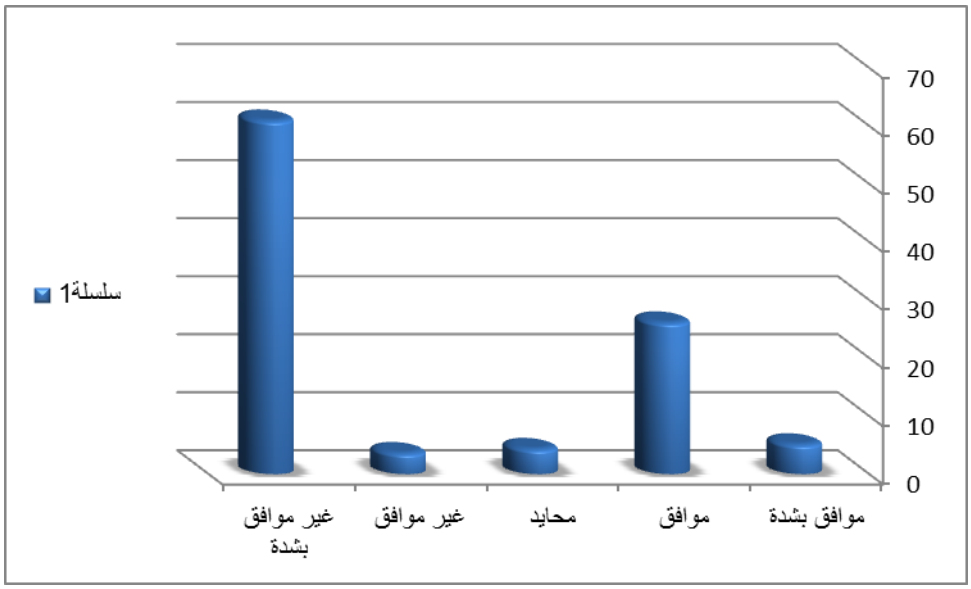
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	7	5.1	283.339	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	36	26.1					
محايد	6	4.3					
غير موافق	5	3.6					
غير موافق بشدة	84	60.9					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(60.9%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(26.1%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(5.1%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق بشدة" و "غير موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(4.3%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية الإيضاحية الضرورية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (325.022) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن عدم توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية الإيضاحية الضرورية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.

ومنه نستنتج مما سبق أن الشركاء الاجتماعيين يرون عدم توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية الإيضاحية الضرورية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات، رغم أن هذه الوسائل تعتبر ضرورية لعملية التعلم وتختصر الوقت والجهد وتساعد الأستاذ على التدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات، إلا أن الكثير من المدارس الجزائرية تفتقر لهذه الوسائل، وحتى المؤسسات التي توجد بها هناك تغييب لها

بسبب الذهنيات المحافظة الموجودة لدى الكثير من المسؤولين من مدراء ومقتصدين وحتى أساتذة لجهلهم بتسييرها؛ إن قلة الوسائل التعليمية والتكنولوجية الإيضاحية يعتبر عنفاً رمزياً ممارس على الأستاذ من خلال معاناته في تنفيذ الدروس وصعوبة نقل المعارف والمعلومات للتلاميذ، وأيضا على المتعلم لهضم حقوقه في التعلم الجيد؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (19) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الاحظ توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية الإيضاحية الضرورية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (25): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة نقص المدارس العليا للأساتذة وإغلاق المعاهد التكنولوجية اثر سلبا على تكوين الأساتذة

موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	97	70.3	295.577	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	25	18.1					
محايد	6	4.3					
غير موافق	5	3.6					
غير موافق بشدة	5	3.6					
المجموع :	138	%100					

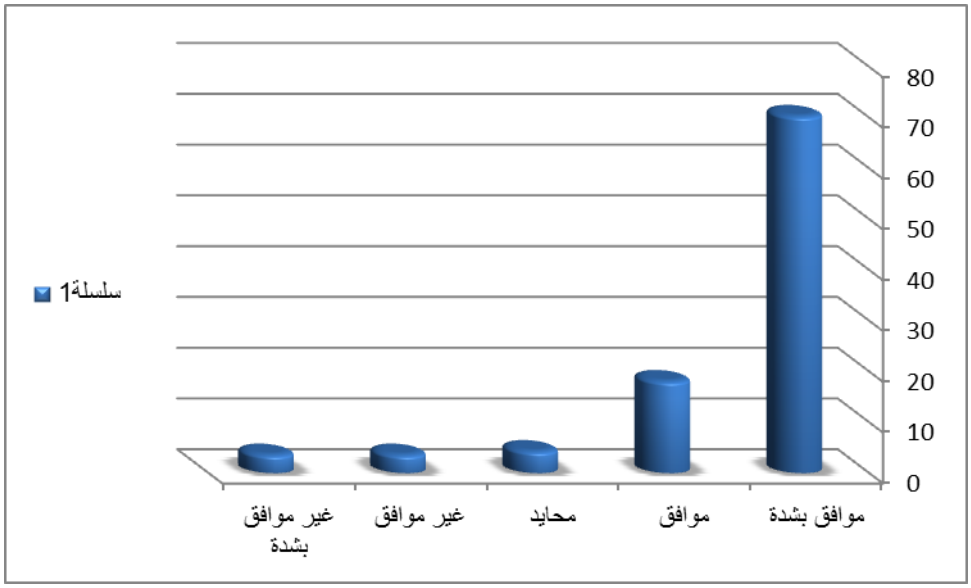
من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(70.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة " موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(18.1%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(3.6%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق" و "غير موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(4.3%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوصنقص المدارس العليا للأساتذة وإغلاق المعاهد التكنولوجية وتأثيره على تكوين الأساتذة.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (295.577) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن نقص المدارس العليا للأساتذة وإغلاق المعاهد التكنولوجية اثر سلبا على تكوين الأساتذة.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن نقص المدارس العليا للأساتذة وإغلاق المعاهد التكنولوجية أثر سلباً على تكوين الأساتذة، فغلق المعاهد التكنولوجية في نهاية التسعينات من القرن الماضي، ونقل التكوين الأولي للجامعة بغرض رفع مستوى التأهيل العلمي، أدى لضعف مستوى الأساتذة وبالتالي ضعف مستوى التلاميذ، فالمعاهد التكنولوجية كانت تقوم بإعداد

وتأهيل وتكوين الأساتذة أكاديميا ومهنيا و ثقافيا عكس الجامعة التي كانت تكون باحثين، إضافة لنقص المدارس العليا للأساتذة التي تقدم تكويناً بيداغوجياً يسمح بتزويد المتكون بالكفاءات التي يتطلبها التدريس.

إن ضعف التكوين البيداغوجي للأستاذ المتخرج من الجامعة سبب له صعوبات في تطبيق طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات؛ مما يعتبر عنف رمزي ممارس ضده، ونقص الأساتذة الذين تلقوا تكوينا أوليا يشمل البيداغوجيا وعلم النفس التربوي والتشريع المدرسي بسبب نقص المدارس العليا للأساتذة، كل ذلك أثر على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ باعتباره عنف رمزي ممارس ضدهم؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (20) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة نقص المدارس العليا للأساتذة وإغلاق المعاهد التكنولوجية اثر سلبا على تكوين الأساتذة.

جدول رقم (26): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التوظيف المباشر للأساتذة يؤثر سلبا على أداء الأستاذ وكفاءته في مجال التدريس

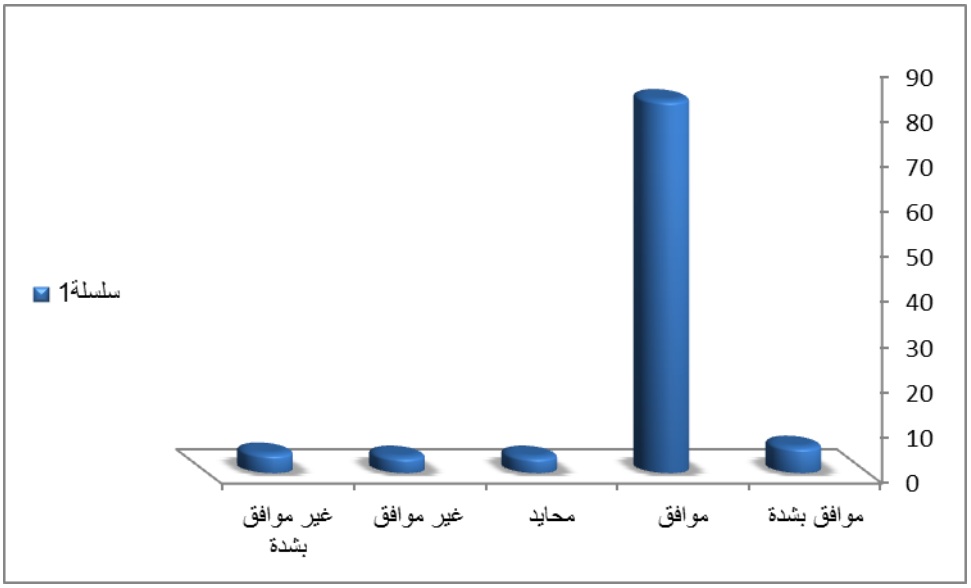
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	8	5.8	241.310	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	114	82.6					
محايد	5	3.6					
غير موافق	5	3.6					
غير موافق بشدة	6	4.3					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(82.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة " موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(5.8%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(4.3%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "غير موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (241.310) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن التوظيف المباشر للأساتذة يؤثر سلبا على أداء الأستاذ وكفاءته في مجال التدريس.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن التوظيف المباشر للأساتذة يؤثر سلبا على أداء الأستاذ وكفاءته في مجال التدريس، فلجوء وزارة التربية الوطنية لعملية التوظيف المباشر باعتماد الشهادات الجامعية يعتبر قرار عشوائي و ارتجالي يمس بجوهر العملية التعليمية لافتقار الأساتذة المتخرجين من الجامعة لطرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، إضافة لانصراف الطلبة الناجحين في البكالوريا عن المدارس العليا للأساتذة التي تتيح للطلبة تخصص واحد وهو العمل

في مهنة التدريس فقط، زيادة على أن معدلات القبول بها عالية جدا، و الضحية في الأخير هو التلميذ؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (21) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التوظيف المباشر للأساتذة يؤثر سلبا على أداء الأستاذ وكفاءته في مجال التدريس.

جدول رقم (27): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التكوين المستمر للأساتذة كاف وناجع

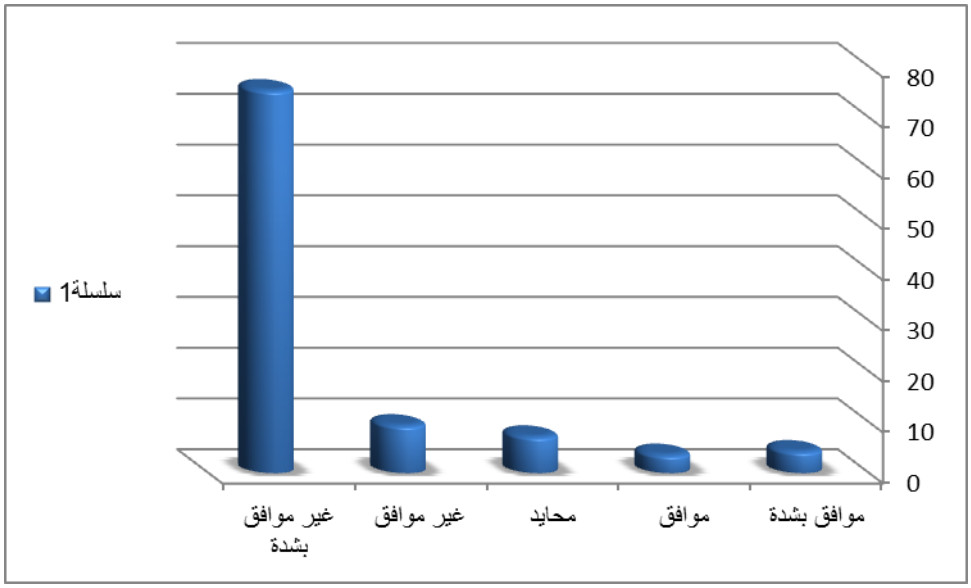
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	6	4.3	316.075	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	5	3.6					
محايد	10	7.2					
غير موافق	13	9.4					
غير موافق بشدة	104	75.4					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(75.4%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(9.4%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "غير موافق"، بينما نجد النسب **(9.4%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(7.2%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوصالتكوين المستمر للأساتذة وعلاقته بالكفاية والنجاعة.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (316.075) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن التكوين المستمر للأساتذة غير كاف وغير ناجع.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن التكوين المستمر للأساتذة غير كاف وغير ناجع، إذ يعتبر التكوين أثناء الخدمة الحالي بعيد كل البعد عن التكوين الحقيقي من أجل أستاذ يتحكم في الجانب المعرفي والبيداغوجي والتربوي، وذلك لغياب تكوين المكونين من مفتشي المواد في بيداغوجيا الكفاءات، وتركيز البرامج التكوينية على الجانب النظري دون العملي التطبيقي، واعتماده على أساليب المحاضرات والمداخلات، والذي أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات والأيام

الدراسية، فالتكوين الحالي يدور حول تحسين مستوى الأستاذ في مواد التدريس وليس حول طرائق التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مما أدى إلى تراجع مردودية الأساتذة؛ الذي بدوره يؤدي إلى ضعف مستوى التلاميذ؛ لذا يعتبر نقص التكوين أثناء الخدمة مظهر من مظاهر العنف الرمزي الممارس ضد الأستاذ و التلميذ، وهذا ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجرتها فرج الله صورية، والتي توصلت إلى أن التكوين على طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات غير كاف؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (22) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التكوين المستمر للأساتذة كاف وناجع

جدول رقم (28): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة صعوبة تعديل السلوك المكتسب منذ سنين لأغلبية الأساتذة يعيق عملية التكوين على المقاربة بالكفاءات

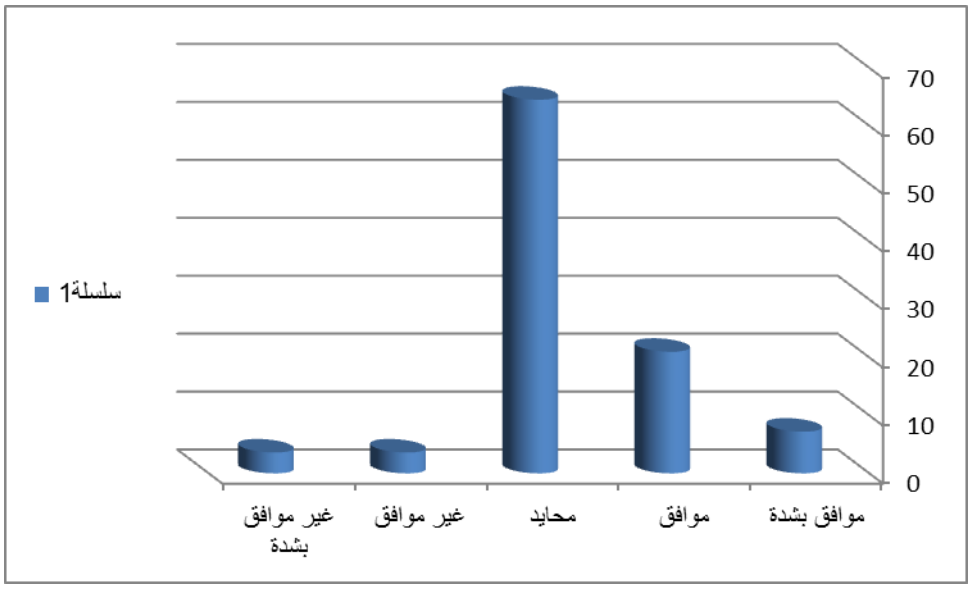
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	10	7.2	281.817	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	29	21.0					
محايد	89	64.5					
غير موافق	5	3.6					
غير موافق بشدة	5	3.6					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(64.5%)** من المبحوثين محايدين وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(21.0%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(7.2%)**و **(3.6%)** و**(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق بشدة" و "غير موافق" و "غير موافق بشدة" على التوالي، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص تعديل السلوك المكتسب منذ سنين لأغلبية الأساتذة وعلاقته بعملية التكوين على المقاربة بالكفاءات.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (281.817) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين لا رأي لهم بخصوص عبارة صعوبة تعديل السلوك المكتسب منذ سنين لأغلبية الأساتذة يعيق عملية التكوين على المقاربة بالكفاءات.

ومنه نستنتج مما سبق أن إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة صعوبة تعديل السلوك المكتسب منذ سنين لأغلبية الأساتذة يعيق عملية التكوين على المقاربة بالكفاءات كانت محايدة، ويرجع ذلك لأن أغلبية الأساتذة القدامى الذين التحقوا بمهنة التدريس منذ فترة طويلة جدا أحيلوا على التقاعد المسبق، ومن بين أسباب هذا التقاعد عدم تأقلم هؤلاء الأساتذة مع طريقة التدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات الجديدة وهذا ما ولد صراع بينهم وبين الأجيال الجديدة التي تلقت تكوينا بيداغوجيا

جيداً، وبالتالي لم تستطع أغلبية العينة المستجوبة الحكم على هذه العبارة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (23) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة صعوبة تعديل السلوك المكتسب منذ سنين لأغلبية الأساتذة يعيق عملية التكوين على المقاربة بالكفاءات

جدول رقم (29): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة وجود مجموعة من الأخطاء في الكتاب المدرسي يؤدي إلى خلط المفاهيم لدى المتعلمين

موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	71	51.4	288.668	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	21	15.2					
محايد	13	9.4					
غير موافق	27	19.6					
غير موافق بشدة	6	4.3					
المجموع :	138	%100					

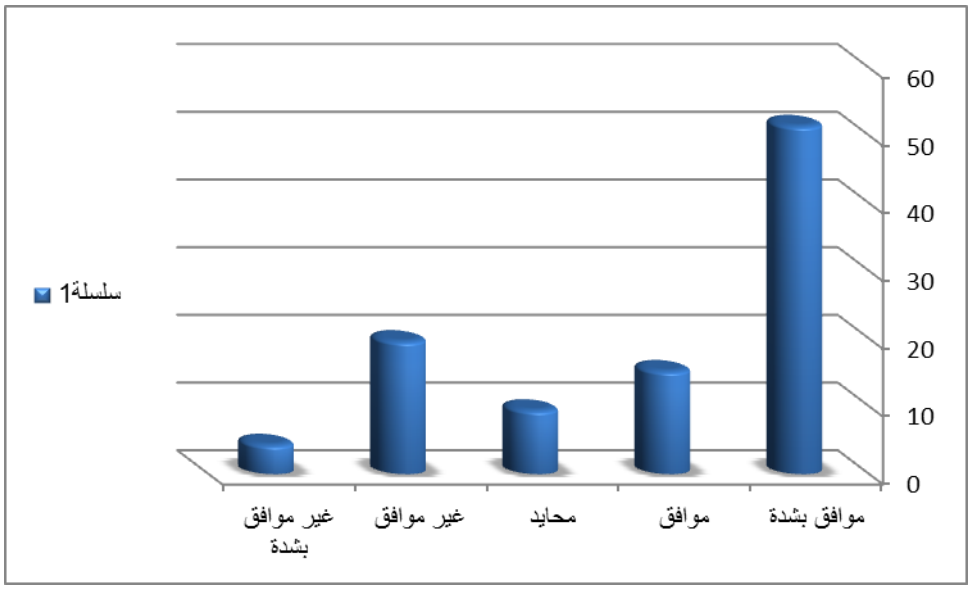
من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(51.4%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة " موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(19.6%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "غير موافق"، بينما نجد النسب **(15.2%)** و **(4.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق" و "غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(9.4%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص الأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي وهل تؤدي إلى خلط المفاهيم لدى المتعلمين.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (288.668) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن وجود مجموعة من الأخطاء في الكتاب المدرسي يؤدي إلى خلط المفاهيم لدى المتعلمين.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن الأخطاء في الكتاب المدرسي تؤدي إلى خلط المفاهيم لدى المتعلمين، ويمكن تقسيم هذه الأخطاء إلى نوعان، فالأول يتعلق بالأخطاء المطبعية غير مقصودة بسبب البزنسة والتجارة في مجال تأليف الكتب، وأيضا بسبب الاستعجال والضغط الممارس على اللجان المختصة للإسراع بإنجازها، أما الثاني فهي الأخطاء التي

تمس القيم الاجتماعية و الدينية والتاريخية فهي مقصودة بسبب التوجه الإيديولوجي لأغلب القائمين على الإصلاحات التربوية.

فالأخطاء في الكتاب المدرسي خلقت صراعات داخل المؤسسات التربوية وأخلطت المفاهيم لدى التلاميذ، حيث تعتبر هذه الأخطاء من تجليات العنف الرمزي الممارس ضد التلميذ الجزائري؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (24) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة وجود مجموعة من الأخطاء في الكتاب المدرسي يؤدي إلى خلط المفاهيم لدى المتعلمين.

جدول رقم (30): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة عدم توافق عناصر المنهاج مع محتويات الكتاب المدرسي في بعض الدروس يعرقل سير العملية التعليمية

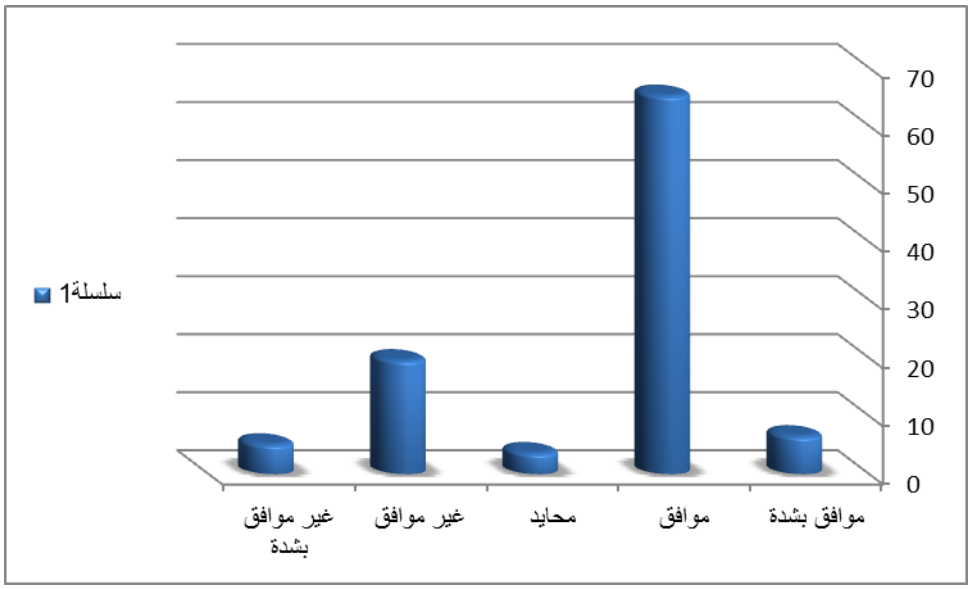
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	9	6.5	203.735	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	90	65.2					
محايد	5	3.6					
غير موافق	27	19.6					
غير موافق بشدة	7	5.1					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(65.2%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة " موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(19.6%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "غير موافق"، بينما نجد النسب **(6.5%)** و **(5.1%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق بشدة" و "غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوصتوافق عناصر المنهاج مع محتويات الكتاب المدرسي في بعض الدروس وعلاقته بسير العملية التعليمية.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (203.735) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن عدم توافق عناصر المنهاج مع محتويات الكتاب المدرسي في بعض الدروس يعرقل سير العملية التعليمية.

ومنه نستنتج مما سبق أن الشركاء الاجتماعيين يرون أن عدم توافق عناصر المنهاج مع محتويات الكتاب المدرسي في بعض الدروس يعرقل سير العملية التعليمية، فرغم أن الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يحتوى المادة الدراسية لتحقيق أهداف المنهاج ويربط بين المكونات الرئيسية للتعليم بين وزارة التربية الوطنية والتلميذ والمجتمع، إلا أن الكتاب المدرسي مازال لم يصل للطموحات المرجوة

من أجل تجويد العملية التربوية في ظل الإصلاحات التربوية لعدة أسباب منها إسناد تأليف هذه الكتب لغير أهل الاختصاص، والتسرع في إنجازها دون دراسة مسبقة، ومنح طباعتها لدور نشر خاصة، وغياب الرقابة الصارمة من طرف الوزارة، وعدم إشراك الفاعلين في القطاع في لجنة الخبراء المكلفة بمراجعة الكتاب المدرسي، وهذا ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجرتها فرج الله صورية، والتي توصلت إلى أن المناهج الجديدة غير ملائمة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (25) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة عدم توافق عناصر المنهاج مع محتويات الكتاب المدرسي في بعض الدروس يعرقل سير العملية التعليمية.

جدول رقم (31): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الامتحانات الاستدراكية لكل الأطوار لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي

موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	7	5.1	429.366	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	91	65.9					
محايد	7	5.1					
غير موافق	13	9.4					
غير موافق بشدة	20	14.5					
المجموع :	138	%100					

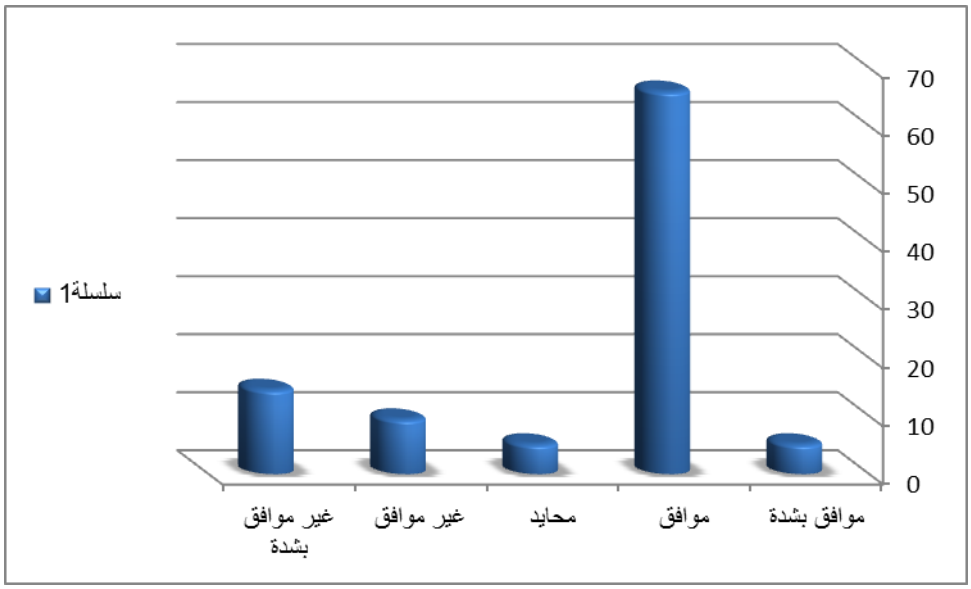
من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(65.9%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة " موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(14.5%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(9.4%)** و **(5.1%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(5.1%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص الامتحانات الاستدراكية لكل الأطوار وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (429.366) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الامتحانات الاستدراكية لكل الأطوار لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن الامتحانات الاستدراكية لكل الأطوار لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي، فقد دأبت وزارة التربية الوطنية على تنظيم امتحانات استدراكية في السنوات الأخيرة لصالح التلاميذ الراسبين حتي يتمكن هؤلاء من الانتقال إلى السنوات الأعلى، بحجة اهتمامها بالتلاميذ ومستقبلهم وتقديراً للظروف الاجتماعية و العائلية القاسية التي قد يكونوا تعرضوا لها، إلا أن هذه الامتحانات تعتبر غير بيداغوجية وغير تربوية تؤدي إلى تدهور

المستوى التعليمي للمتعلمين، فلا يعقل أن يراجع التلميذ دروسه كلها في فترة وجيزة، ويتم تقييمه في امتحان واحد على كل ما درسه في السنة.

فالامتحانات الاستدراكية تعتبر إجراء سياسي لتهدئة الرأي العام بسبب النتائج غير المقبولة التي تحصل عليها التلاميذ في مختلف الأطوار، ومن أجل التغطية على إخفاقات الإصلاحات التربوية؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (26) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الامتحانات الاستدراكية لكل الأطوار لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي

جدول رقم (32): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التقويم في المناهج الجديدة يحقق نتائج أفضل

موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	22	15.9	210.374	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	10	7.2					
محايد	10	7.2					
غير موافق	82	59.4					
غير موافق بشدة	14	10.1					
المجموع :	138	%100					

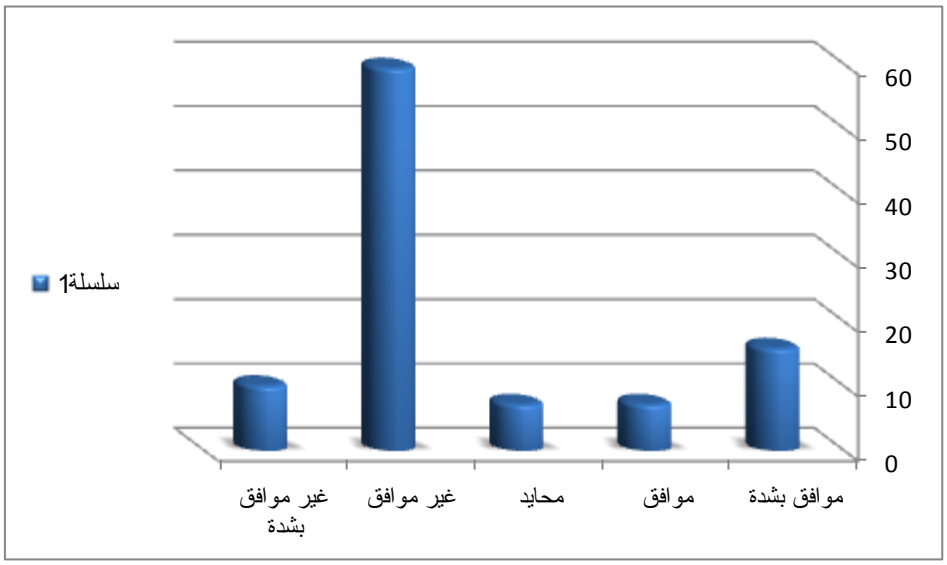
من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(59.4%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(15.9%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(10.1%)** و **(7.2%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(7.2%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص علاقة التقويم في المناهج الجديدة والنتائج المحققة.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (210.374) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن التقويم في المناهج الجديدة لا يحقق نتائج أفضل.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن التقويم في المناهج الجديدة لا يحقق نتائج أفضل، فرغم أن التقويم وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المطبق في الإصلاحات التربوية الأخيرة يعالج مكامن الخلل في عملية التحصيل الدراسي للتلاميذ، من خلال التغذية الراجعة والمراقبة المستمرة وتعدد أساليب التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)، إلا أن المشكل يتمثل في صعوبة عملية تطبيقه من طرف الأساتذة بسبب نقص أو انعدام التكوين والتدريب المستمر. واحتياجه

إلى وقت كافي، وعدد تلاميذ قليل، ووسائل تعليمية حديثة، وهذا غير متوفر بمدارسنا، وهذا ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجرتها فرج الله صورية، والتي توصلت إلى رفض الأساتذة للآليات الجديدة لعملية التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) في المناهج الجديدة.

إضافة إلى ذلك فالتقويم يعتمد على الامتحانات الفصلية، والتي لها وظيفة اجتماعية إذ تعمل على غرس القيم المرتبطة الخاصة بالثقافة المهيمنة في المجتمع، وانتقاء واصطفاء أبناء هذه الثقافة، حيث تمارس هذه الامتحانات عنفاً رمزياً بوضع تلاميذ الطبقات الشعبية المعدومين ثقافيا وأبناء الطبقة البرجوازية المتشبعين ثقافيا في حلبة صراع غير متكافئة داخل قاعات الامتحانات، حيث يتم إقناع تلاميذ الطبقات الشعبية بصورة خفية رمزية أنهم لا يساوون شيئا، بسبب ورقة امتحان تنجز في زمن قصير وفي ظروف اجتماعية غير متكافئة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (27) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة التقويم في المناهج الجديدة يحقق نتائج أفضل.

3 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالث:

التذكير بالفرضية: اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد الأبستمولوجي (المعرفي) للإصلاحات التربوية في الجزائر.

جدول رقم (33): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المحتويات التعليمية في المناهج الجديدة تتجنب تكديس المعارف

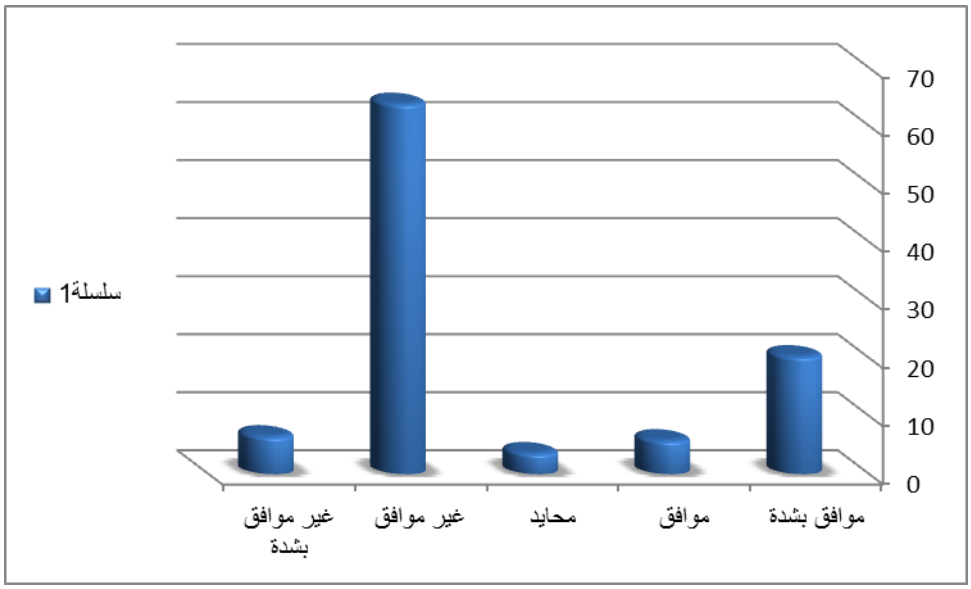
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	28	20.3	206.009	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	8	5.8					
محايد	5	3.6					
غير موافق	88	63.8					
غير موافق بشدة	9	6.5					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(63.8%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(20.3%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(6.5%)** و **(5.8%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص علاقة المحتويات التعليمية في المناهج الجديدة و تكديس المعارف.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (206.009) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن المحتويات التعليمية في المناهج الجديدة لا تتجنب تكديس المعارف.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن المحتويات التعليمية في المناهج الجديدة لا تتجنب تكديس المعارف، ويعود ذلك لعدم ملائمة المحتوى التعليمي لقدرات التلاميذ وكثافة المناهج التربوية وقلة الحجم الساعي الممنوح للحصص، مما أدى بالأستاذ إلى الحشو و الإطناب من أجل إتمام الدروس في وقتها المحدد، وتكليف التلاميذ ببعض الأعمال الدراسية خارج المدرسة مما جعل البيوت قاعات للدراسة، إضافة لكثرة الإضرابات التي تقوم به النقابات والتي تعيق إكمال البرنامج خاصة في الأقسام النهائية مما يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، وهو ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجراها إبراهيم هياق، والتي كشفت عن اتجاه الأساتذة نحو المناهج الجديدة والذي كان سلبيا.

إن عدم ملائمة المحتوى التعليمي لقدرات التلاميذ يرجع للقائمين على الإصلاحات التربوية الذين قاموا بجلب نظام تربوي من الغرب وتطبيقه على التلميذ بدون دراسة أو تجريب ودون مراعاة للواقع الجزائري، ولذلك يعتبر تكديس المعارف بهذه الطريقة من تجليات العنف الرمزي الممارس ضد الأستاذ والتلميذ؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (28) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المحتويات التعليمية في المناهج الجديدة تتجنب تكديس المعارف.

جدول رقم (34): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تراعي التوزيع المتدرج للمحتويات التعليمية

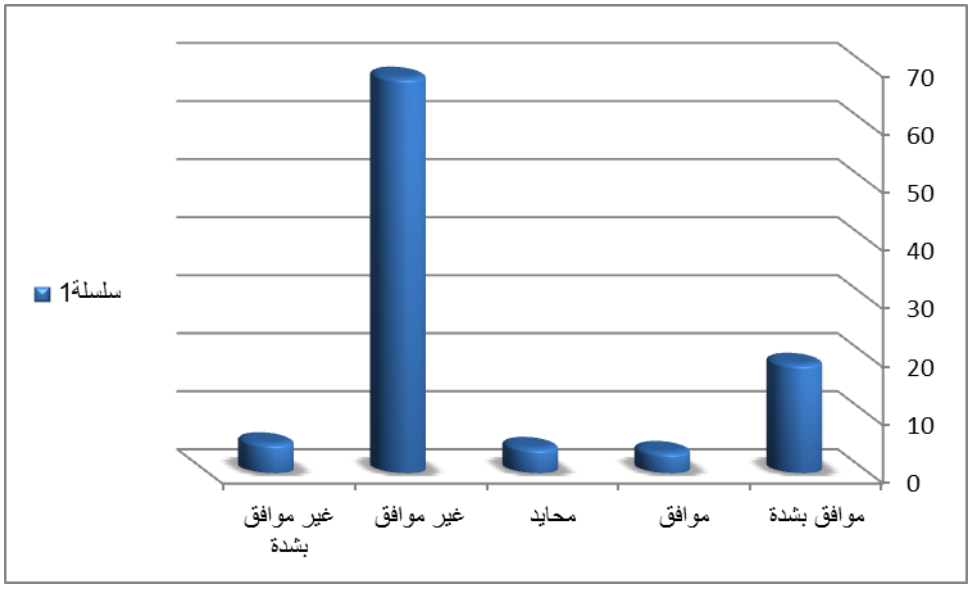
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	26	18.8	201.126	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	5	3.6					
محايد	6	4.3					
غير موافق	94	68.1					
غير موافق بشدة	7	5.1					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(68.1%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(18.8%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(5.1%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(4.3%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص المناهج الجديدة ومراعاتها للتوزيع المتدرج للمحتويات التعليمية.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (201.126) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن المناهج الجديدة لا تراعي التوزيع المتدرج للمحتويات التعليمية.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن المناهج الجديدة لا تراعي التوزيع المتدرج للمحتويات التعليمية، فهذه المحتويات في إطار المناهج الجديدة تنظم في فقرات تحت عنوان عام لكن لا يترجم هذا العنوان بمعارف تنمو تدريجيا إلى أن تصل إلى الدقة المنشودة، فهي لا تراعي نضج واستعداد المتعلم بسبب عدم التزامها بالتدرج من البسيط إلى المركب، وأيضا بسبب عدم الترابط بين المعلومات الجديدة التي يكتسبها التلميذ ومعلوماته القديمة، فأصبح مستوى التلميذ غير

حقيقي في السنة التي يدرس بها، مما أثر على التحصيل الدراسي للتلميذ بسبب العنف الخفي الممارس عليه في مناهج الإصلاحات التربوية الأخيرة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (29) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تراعي التوزيع المتدرج للمحتويات التعليمية.

جدول رقم (35): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تراعي المستوى المعرفي للمتعلم في بناء المعارف الجديدة

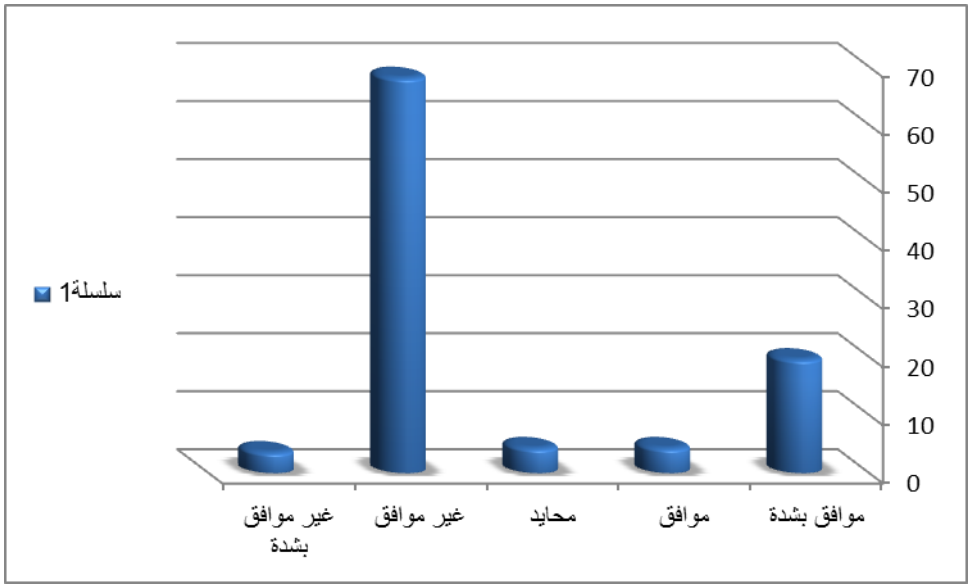
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	27	19.6	208.035	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	6	4.3					
محايد	6	4.3					
غير موافق	94	68.1					
غير موافق بشدة	5	3.6					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(68.1%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(19.6%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(4.3%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق" و "غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(4.3%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص المناهج الجديدة ومراعاتها للمستوى المعرفي للمتعلم في بناء المعارف الجديدة.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (208.035) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن المناهج الجديدة لا تراعي المستوى المعرفي للمتعلم في بناء المعارف الجديدة.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن المناهج الجديدة لا تراعي المستوى المعرفي للمتعلم في بناء المعارف الجديدة، فهذه المناهج لا تتناسب مع المستوى المعرفي للتلاميذ فهي أعلى من مستواهم في مختلف الأطوار التعليمية مما خلق لهم صعوبات في استحضار التصورات والتمثلات لبناء المعارف الجديدة، وأيضا هناك معارف جديدة يمكن إرساءها، وهناك

معارف لا يمكن إرسائها بسبب الفروق الفردية للتلاميذ، فطريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات موجهة للتلاميذ المتفوقين وليس للتلاميذ المتوسطين أو الضعفاء؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (30) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تراعي المستوى المعرفي للمتعلم في بناء المعارف الجديدة.

جدول رقم (36): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المضمون المعرفي للمناهج الجديدة مستمد من الواقع المعيشي للمتعلمين

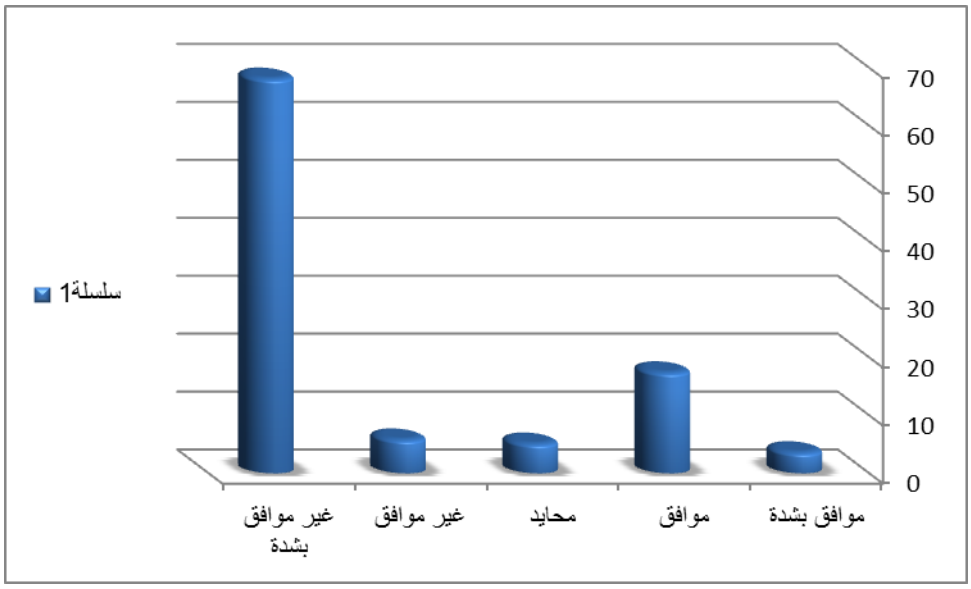
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	5	3.6	266.882	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	24	17.4					
محايد	7	5.1					
غير موافق	8	5.8					
غير موافق بشدة	94	68.1					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(68.1%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(17.4%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(5.8%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(5.1%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص علاقةالمضمون المعرفي للمناهج الجديدة بالواقع المعيشي للمتعلمين.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (266.882) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن المضمون المعرفي للمناهج الجديدة غير مستمد من الواقع المعيشي للمتعلمين.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن المضمون المعرفي للمناهج الجديدة غير مستمد من الواقع المعيشي للمتعلمين، وذلك لعدم مراعاة المناطقية (لكل منطقة خصوصياتها) في إعداد وتأليف الكتاب المدرسي باعتباره يمثل الجانب المعرفي من محتوى المنهاج، فالجزائر قارة بجغرافيتها ومناخها وتنوع ثقافتها؛ وأيضا لتوافق المضمون المعرفي للمناهج الجديدة مع

الرأسمال الثقافي لأبناء الطبقة المهيمنة وبالتالي فهو بعيد عن الواقع المعاش لأبناء الطبقات المهيمن عليها؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (31) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المضمون المعرفي للمناهج الجديدة مستمد من الواقع المعيشي للمتعلمين.

جدول رقم (37): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة هناك صعوبات مفاهيمية تتعلق بالمصطلحات والمفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات يصطدم بها التلاميذ و الاساتذة (غموض في مفاهيم المناهج الجديدة)

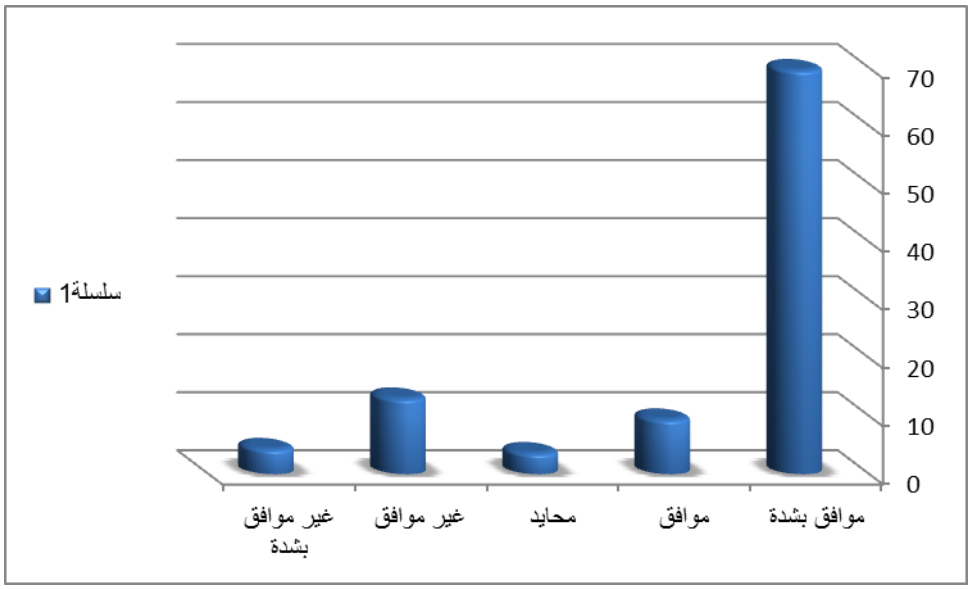
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	96	69.6	239.144	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	13	9.4					
محايد	5	3.6					
غير موافق	18	13.0					
غير موافق بشدة	6	4.3					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(69.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة " موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(13.0%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "غير موافق"، بينما نجد النسب **(9.4%)** و **(4.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق" و "غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص الصعوبات المفاهيمية التي تتعلق بالمصطلحات والمفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات التي يصطدم بها التلاميذ والأساتذة (غموض في مفاهيم المناهج الجديدة).

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (239.144) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن هناك صعوبات مفاهيمية تتعلق بالمصطلحات والمفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات يصطدم بها التلاميذ والأساتذة (غموض في مفاهيم المناهج الجديدة).

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن هناك صعوبات مفاهيمية تتعلق بالمصطلحات والمفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات يصطدم بها التلاميذ والأساتذة (غموض

في مفاهيم المناهج الجديدة)؛ حيث يصعب على المعلم و المتعلم فهم دلالتها مما يجعله غير قادر على توظيفها كالوضعية المشكلة، والوضعية الادماجية، وأيضا تطويرها كالكفاءات الشاملة والعرضية والختامية، وصعوبة تنفيذ المخطط السنوي للتعلمات؛ وهي محاولة لإحداث حالة تثاقف للتلاميذ بتسطير هذه المفاهيم والمصطلحات التي تراعي لغة المدرسة و الطبقة المهيمنة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (32) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة هناك صعوبات مفاهيمية تتعلق بالمصطلحات والمفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات يصطدم بها التلاميذ والأساتذة (غموض في مفاهيم المناهج الجديدة).

جدول رقم (38): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الأنشطة في المناهج الجديدة تساهم في بناء و تنمية الكفاءات

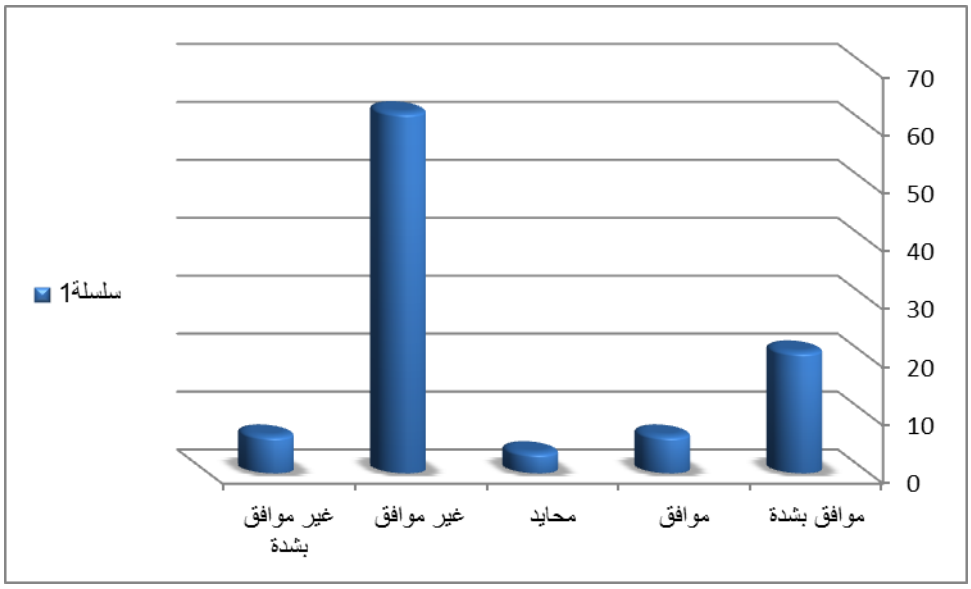
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	29	21.0	236.797	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	9	6.5					
محايد	5	3.6					
غير موافق	86	62.3					
غير موافق بشدة	9	6.5					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(62.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(21.0%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(6.5%)** و **(6.5%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق" و "غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوصالأنشطة في المناهج الجديدة ومساهمتها في بناء و تنمية الكفاءات.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (236.797) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الأنشطة في المناهج الجديدة لا تساهم في بناء و تنمية الكفاءات.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن الأنشطة في المناهج الجديدة لا تساهم في بناء و تنمية الكفاءات، فالأنشطة كثيرة في المناهج الجديدة لا تؤطرها تعليمات واضحة فأحيانا تتطلب للإنجاز وسائل تعليمية غير متوفرة، أو حجم ساعي غير كافي لممارستها، وأحيانا تنجز بشكل توثيق فقط؛ وأيضا هناك أنشطة غير ملائمة للمحتويات من جهة و للكفاءات من جهة أخرى، حيث لا تراعي اختلاف قدرات وخبرات التلاميذ، فالأنشطة كُيفت للتلاميذ المتفوقين وتجاهلت

التلاميذ المتوسطين و الضعفاء؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (33) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الأنشطة في المناهج الجديدة تساهم في بناء و تنمية الكفاءات.

جدول رقم (39): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الانسجام الخاص بالمادة عبر الأطوار يوفق بين مراحل النمو النفسي للمتعلم

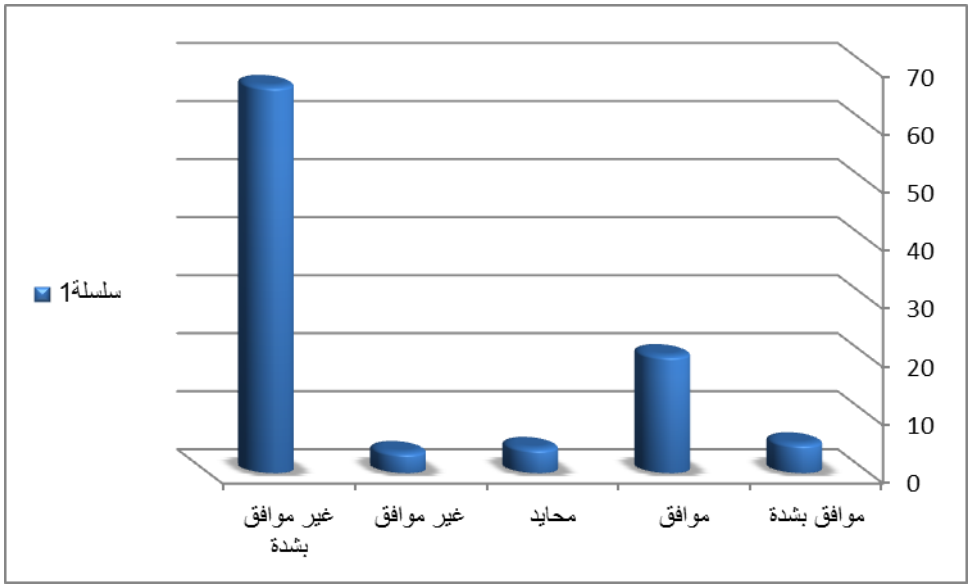
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	7	5.1	241.058	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	28	20.3					
محايد	6	4.3					
غير موافق	5	3.6					
غير موافق بشدة	92	66.7					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(66.7%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(20.3%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(5.1%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق بشدة" و "غير موافق" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(4.3%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص الانسجام الخاص بالمادة عبر الأطوار وتوفيقه بين مراحل النمو النفسي للمتعلم.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (241.058) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن الانسجام الخاص بالمادة عبر الأطوار لا يوفق بين مراحل النمو النفسي للمتعلم.

ومنه نستنتج مما سبق أن الشركاء الاجتماعيين يرون أن الانسجام الخاص بالمادة عبر الأطوار لا يوفق بين مراحل النمو النفسي للمتعلم؛ فتقسيم الأطوار لم يتم وفق مراحل النمو النفسي للمتعلم، فحسب علماء النفس فالمدة الزمنية لكل مرحلة عمرية ينمو فيها الطفل و المراهق تقدر بثلاثة سنوات، إلا أن القائمين على الإصلاحات التربوية الأخيرة لم يراعوا هذا الجانب النفسي، فقد تم إعادة

تقسيم الأطوار بشكل غير متناسق حيث تم تقسيم مرحلة التعليم الابتدائي إلى طورين الأول فيه ثلاثة سنوات و الثاني فيه سنتين، أما مرحلة التعليم المتوسط فتم إضافة سنة لها وأصبحت أربع سنوات، فيما تم الإبقاء على مرحلة التعليم الثانوي بثلاثة سنوات، مما سبب خلل في الانسجام الخاص بالمادة التعليمية و أثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، مما يعتبر تعدي على ظروف تمدرس التلميذ وعنفاً رمزياً ممارس ضده؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (34) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة الانسجام الخاص بالمادة عبر الأطوار يوفق بين مراحل النمو النفسي للمتعلم.

جدول رقم (40): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة بنيت على أسس علمية (نفسية، معرفية، اجتماعية)

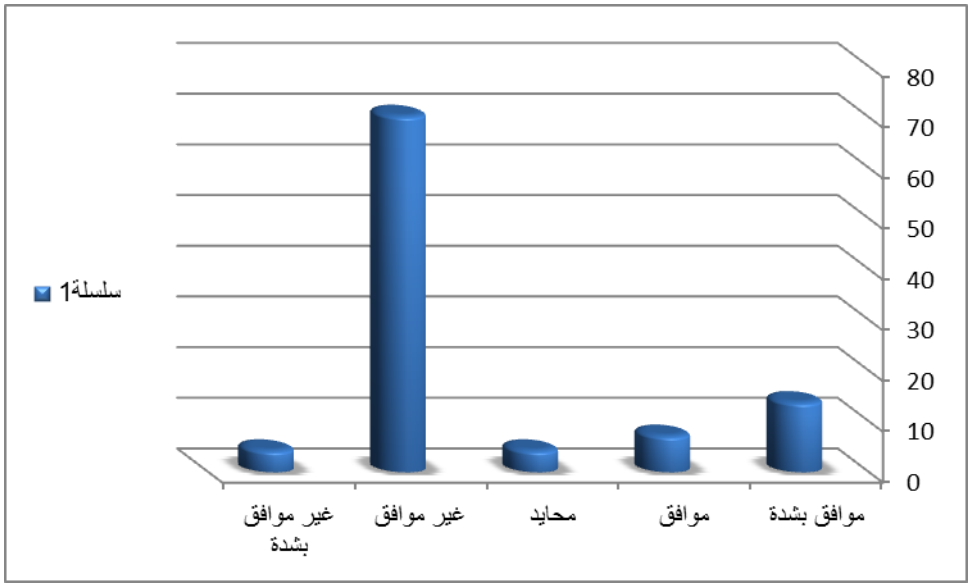
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	19	13.8	315.491	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	10	7.2					
محايد	6	4.3					
غير موافق	97	70.3					
غير موافق بشدة	6	4.3					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(70.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(13.8%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(7.2%)** و **(4.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "موافق" و "غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(4.3%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص المناهج الجديدة وبناءها على أسس علمية (نفسية، معرفية، اجتماعية).

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (315.491) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن المناهج الجديدة لم تبنى على أسس علمية (نفسية، معرفية، اجتماعية).

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن المناهج الجديدة لم تبنى على أسس علمية (نفسية ومعرفية واجتماعية). فمن ناحية الأسس النفسية نجد عدم تناسب محتويات المناهج الجديدة مع المراحل العمرية للتلاميذ، وعدم احترام هذه المحتويات للفروق الفردية الموجودة بينهم، وقلة الأنشطة الرياضية بسبب كثافة المناهج أو غياب المنشآت لممارسة هذه الأنشطة؛

وبالنسبة للأسس المعرفية فنجد صعوبة للمعارف في المناهج الجديدة وعدم ضبط مقدار المعرفة في كل مادة دراسية، إضافة لعدم احترام معايير اختيار المادة الدراسية المرتبط بميول التلاميذ أو احتياجات المجتمع خاصة في التعليم الثانوي؛ وبالنسبة للأسس الاجتماعية فنرى في الكثير من الأحيان تجاهل المناهج الجديدة لفلسفة المجتمع وقيمه عاداته وتقاليده وثقافته وتراثه؛ إن عدم تبني المناهج الجديدة للكثير من الأسس يرجع للخلفية الايديولوجية للقائمين على الإصلاحات التربوية، من أجل تكييف هذه المناهج لسيادة الطبقة المهيمنة؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsof Office Excel 2010)

الشكل رقم (35) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة بنيت على أسس علمية (نفسية، معرفية، اجتماعية).

جدول رقم (41): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة بنيت وفق التنظيم المنطقي للمعارف

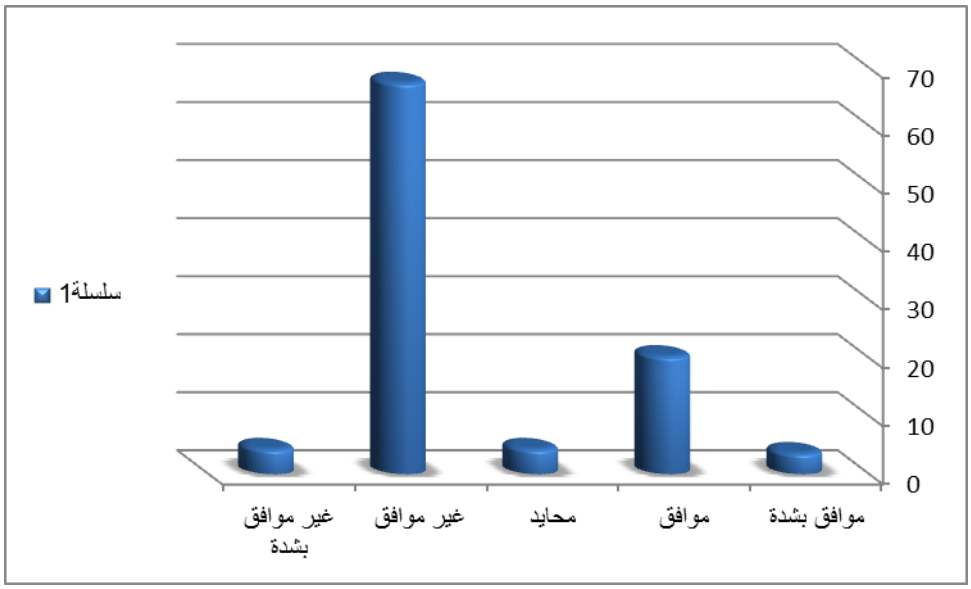
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	5	3.6	222.279	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	28	20.3					
محايد	6	4.3					
غير موافق	93	67.4					
غير موافق بشدة	6	4.3					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(67.4%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(20.3%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(4.3%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(4.3%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوصالمناهج الجديدة وبناءها وفق التنظيم المنطقي للمعارف.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (222.279) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن المناهج الجديدة لم تبنى وفق التنظيم المنطقي للمعارف.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن المناهج الجديدة لم تبنى وفق التنظيم المنطقي للمعارف؛ فالمعارف في المناهج الجديدة تفتقر للكثير من المبادئ التي تنظمها كالانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس للمجرد و من البسيط للمركب ومن السهل للصعب، إضافة لعدم تناسبها مع ميولات المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، إن نقص التنظيم المنطقي للمعارف يسبب للتلميذ صعوبة في السير المنهجي للتعلم لديه مما يفقده القدرة على التفسير

والقدرة على الاستنتاج؛ كل ذلك يرجع للتسرع في تطبيق الإصلاحات التربوية الأخيرة وعدم تجريب هذه المناهج قبل تطبيقها على التلاميذ؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (36) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة بنيت وفق التنظيم المنطقي للمعارف.

جدول رقم (42): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديد تراعي الانسجام بين مختلف المراحل التعليمية

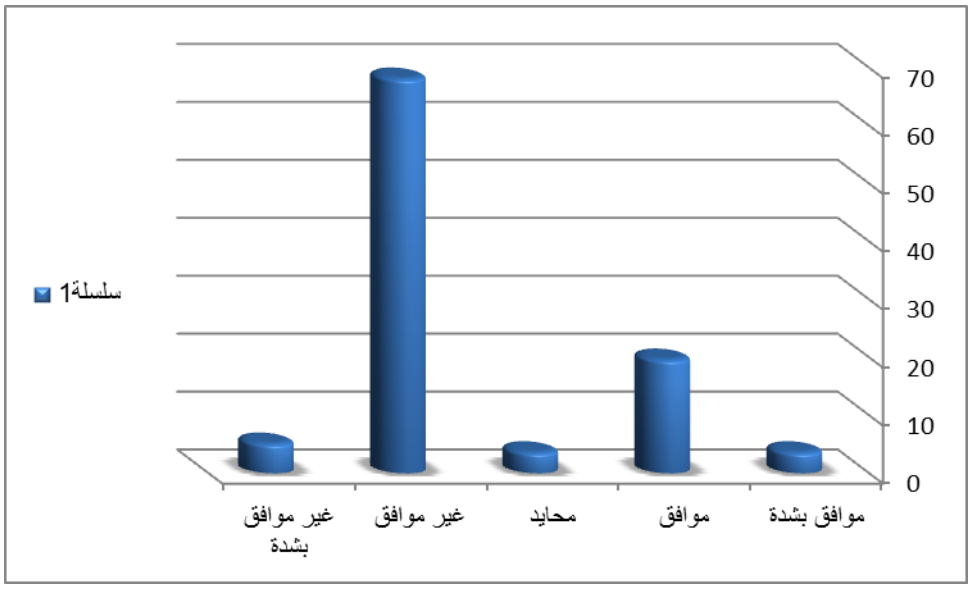
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	5	3.6	234.766	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	27	19.6					
محايد	5	3.6					
غير موافق	94	68.1					
غير موافق بشدة	7	5.1					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(68.1%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(19.6%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق"، بينما نجد النسب **(5.1%)** و **(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص المناهج الجديدة ومراعاتها للانسجام بين مختلف المراحل التعليمية.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (234.766) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن المناهج الجديد لا تراعي الانسجام بين مختلف المراحل التعليمية.

ومنه نستنتج مما سبق أن الشركاء الاجتماعيين يرون أن المناهج الجديدة لا تراعي الانسجام بين مختلف المراحل التعليمية؛ فهناك نقص في الترابط و التنسيق بين المناهج من مرحلة تعليمية لأخرى، فالتلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي بمجرد انتقالهم إلى مرحلة التعليم المتوسط يتدنى مستواهم الدراسي ونفس الشيء عند انتقالهم لمرحلة التعليم الثانوي، فأصبح التلميذ لا يستطيع توظيف معارفه ومكتسباته القبلية منهجيا في وضعيات تعلمية جديدة بسبب التغير الذي يلحق بالمنهاج في كل مرحلة

من المراحل التعليمية؛ ويعتبر ذلك من تجليات العنف الرمزي الممارس على تلاميذ الطبقة المهيمن عليها؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (37) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديد تراعي الانسجام بين مختلف المراحل التعليمية.

جدول رقم (43): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تتسم بالانسجام المعرفي بين المواد الدراسية

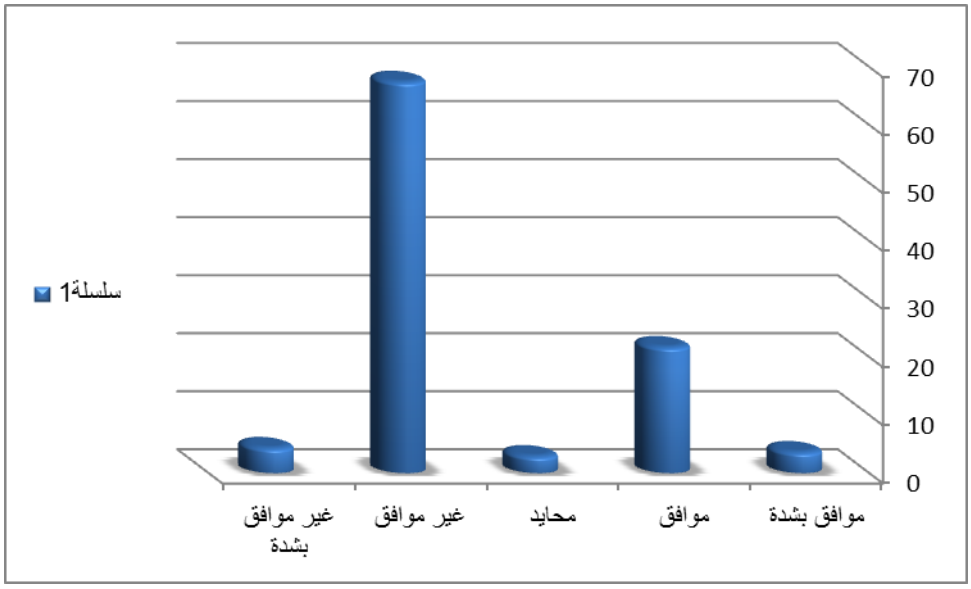
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	5	3.6	203.643	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	30	21.7					
محايد	4	2.9					
غير موافق	93	67.4					
غير موافق بشدة	6	4.3					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(67.4%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(21.7%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(4.3%)** و**(3.6%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق بشدة" و "موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(2.9%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص المناهج الجديدة واتسامها بالانسجام المعرفي بين المواد الدراسية.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (203.643) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين يرون أن المناهج الجديدة لا تتسم بالانسجام المعرفي بين المواد الدراسية.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن المناهج الجديدة لا تتسم بالانسجام المعرفي بين المواد الدراسية؛ فمحاولة ربط المواد بعضها ببعض (أي فك عزلة مناهج المواد بعضها عن بعض) لجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد من قبل القائمين على الإصلاحات التربوية باءت بالفشل في الكثير من الأحيان بسبب فصل الكثير من المواد عن بعضها كالتاريخ والتربية المدنية لأسباب إيديولوجية، وأيضا لاعتبار أن الانسجام بين المواد الدراسية متعلق بمدى تنفيذ البرنامج

لكل مادة، فقد يتخلف الأستاذ في مادة الكيمياء عن التدريس لطارئ ما، فيجد أستاذ مادة العلوم الطبيعية صعوبة في تدريس الموضوع الذي يحتاج لدروس الكيمياء؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (38) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة المناهج الجديدة تتسم بالانسجام المعرفي بين المواد الدراسية.

جدول رقم (44): يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة هناك تشارك وتقاطع بين مختلف المواد

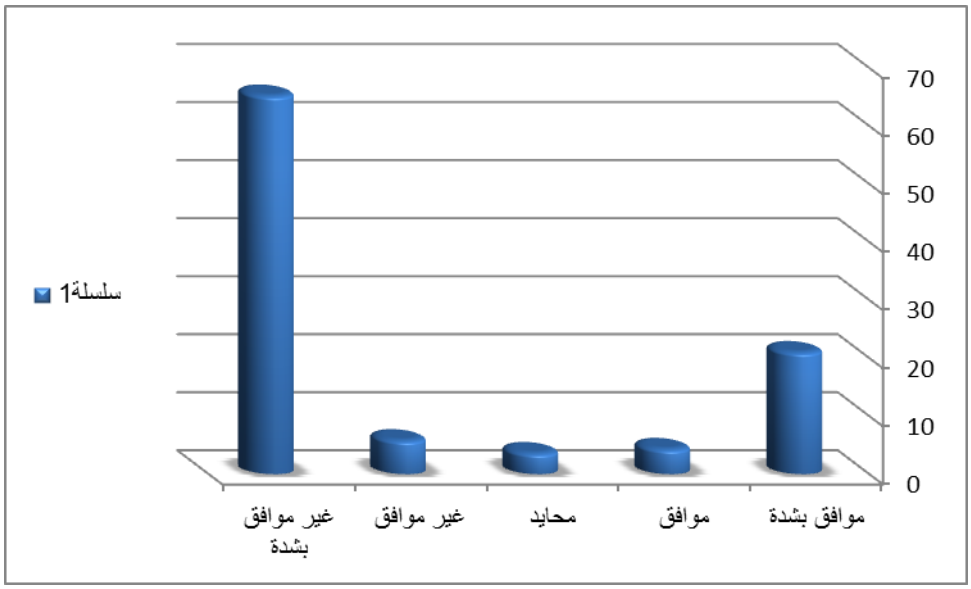
موقف الشركاء الاجتماعيين	التكرار	النسبة (%)	كا^2 المحسوبة	نسبة المعنوية (Sig)	مستوى الدلالة (α)	درجة الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية
موافق بشدة	29	21.0	228.909	0.000	0.05	4	دالة إحصائية
موافق	6	4.3					
محايد	5	3.6					
غير موافق	8	5.8					
غير موافق بشدة	90	65.2					
المجموع :	138	%100					

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نسبة **(65.2%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" وهي أعلى نسبة سجلت، وتليها نسبة **(21.0%)** من المبحوثين الذين أجابوا بعبارة "موافق بشدة"، بينما نجد النسب **(5.8%)** و **(4.3%)** من المبحوثين أجابوا بعبارة "غير موافق" و "غير موافق بشدة" على التوالي، بينما نسبة إجابة المبحوثين المحايدين فكانت **(3.6%)**، وهو ما يدل على تباين إجابات الشركاء الاجتماعيين بخصوص المناهج الجديدة وتعبيرها عن فلسفة المجتمع وأهدافه من خلال برامجه.

في حين أكدت المعطيات الكمية التي أفرزتها نتائج اختبار كا^2، عند مستوى الدلالة (0.05=α) ودرجة الحرية (df=4) وقيمة كا^2 = (228.909) أن قيمة نسبة المعنوية Sig(0.000) أقل من قيمة (α) أي (0.000<0.05) وهو ما يدل إحصائيا على وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة المبحوثين لصالح المبحوثين الذين لا يرون أن هناك تشارك وتقاطع بين مختلف المواد.

ومنه نستنتج مما سبق أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون عدم وجود تشارك وتقاطع بين مختلف المواد؛ فرغم أن القائمين على الإصلاحات الأخيرة ركزوا على تشاركية وتقاطعية المواد التعليمية وذلك بتحقيق انسجام أفقي بينها، من خلال جعل المواضيع في ترابط وتماسك على كل مستوى دراسي حتى تصبح وحدة منسجمة، لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي، ومن أجل ترسيخ كفاءات عرضية تعمل على نمو شخصيته من جميع الجوانب

العقلية و اللغوية و النفسية و الاجتماعية؛ إلا أن هناك ضعف في ترسيخ هذه الكفاءات لدى التلميذ بسبب اختلاف ثقافة المدرسة عن ثقافة المجتمع؛ والشكل أدناه يبين بوضوح الاستنتاج الذي توصلنا إليه من نتائج وتحليل الجدول السابق.



المصدر: من إعداد الطالب باستخدام برنامج (Microsoft Office Excel 2010)

الشكل رقم (39) يوضح توزيع إجابات الشركاء الاجتماعيين وفقا لعبارة هناك تشارك وتقاطع بين مختلف المواد.

2 – مناقشة نتائج الدراسة

2 – 1 – مناقشة نتائج الفرضية الأولى

جاءت نتائج الفرضية الأولى للدراسة وفق تصورات الشركاء الاجتماعيين حول البعد القيمي في الإصلاحات التربوية الأخيرة.

ومن خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية الأولى، وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها الشركاء الاجتماعيين استنتجنا بأن أغلبيتهم يرون بأن الإصلاحات التربوية لم تعطي للإسلام المكانة التي يستحقها كدين وثقافة وحضارة حيث كانت إجابتهم كبيرة في هذا البند إذ بلغت (68%) "غير موافقون بشدة"، كما سجلنا أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تعزز من مكانة اللغة العربية كلغة وحضارة وثقافة، حيث سجلنا في هذا البند نسبة الإجابة بـ (65.9%) ."غير موافقين"، كما سجلنا أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون بأن الإصلاحات التربوية الأخيرة لم تولى اهتماما لتاريخ الجزائر، حيث سجلنا في هذا البند نسبة الإجابة بـ (62.3%) بـ"غير موافقين؛ وهو ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجراها محمد طاهيري سنة 2019/2018 بجامعة زيان عاشور بالجلفة، بعنوان النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر.

ويمكن تقديم تفسير سوسيولوجي لما توصلنا إليه من خلال التأكيد على أن التعسف الثقافي المفروض على أبناء الطبقات المهيمن عليها والتي تعتمده نظرية الرأسمال الثقافي لبيير بورديو، وذلك من خلال تهميش مواد الهوية الوطنية في الإصلاحات التربوية الأخيرة بالجزائر وتغيير الخطاب المدرسي الأصيل الذي يثمن القيم التقليدية إلى خطاب يركز على القيم المعاصرة التي ترتبط بقيم الحوار و السلام، والتركيز على حرية المعتقد والدين، والتفتح على العالم، والتعايش مع الآخر؛ وذلك حتى تستطيع الطبقة المهيمنة المحافظة على مواقعها في السلطة و الحفاظ على المكاسب الاجتماعية والسياسية والثقافية وحتى المادية التي يحظون بها؛ أي يهدف هذا التعسف الثقافي لإعادة إنتاج الثقافة المهيمنة.

ولمعرفة ترتيب الشركاء الاجتماعيين حسب اتجاهاتهم نحو البعد القيمي في الإصلاحات التربوية الأخيرة لدينا الجدول الآتي:

الجدول رقم (45) يوضح دلالة الفروق بين الشركاء الاجتماعيين في اتجاهاتهم نحو البعد القيمي للدراسة.

	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "F"	درجة الحرية "DF"	Sig
البعد القيمي	UGTA	13	2.0385	.17157	276.085	137	0.00
	SNAPAP	7	3.5204	.16348			
	UNPEF	11	3.7403	.08615			
	SNTE	13	3.5440	.17627			
	SATEF	11	3.5974	.14024			
	SNAPEST	13	2.9286	.26567			
	CNAPESTE	13	3.6923	.13485			
	CELA	13	3.5714	.18211			
	SNAPEP	11	3.2727	.09486			
	FNAPE	7	1.4490	.07948			
	ANPE	13	1.6593	.20651			
	ONPE	13	3.5110	.10851			
المجموع :		138	3.0709	.78945			

من خلال معطيات الجدول نلاحظ وجود فروق ظاهرية بسيطة في المتوسطات الحسابية بين مختلف الشركاء الاجتماعيين، واتجاهاتها نحو البعد القيمي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار (F)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمته 276.085 وبمستوى دلالة (0.00)، أي أن قيمة Sig تساوي 0.00 (0%) وهي أقل من مستوى (α=0.05 أي 5%) وبدرجة حرية 137 وهو ما يشير إلى أن هناك تأثير على نوع الشريك الاجتماعي، هذا التباين يتجلى من خلال المتوسطات الحسابية التي يمكن من خلالها ترتيب اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو البعد القيمي.

حيث نجد في المرتبة الأولى نقابة UNPEF حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.7403** والانحراف المعياري **0.08615**، بينما تأتي في المرتبة الثانية نقابة CNAPESTE حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.6923** و الانحراف المعياري**13485**، بينما تأتي في المرتبة الثالثة نقابة SATEF حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.5974** و الانحراف المعياري**14024**، بينما تأتي في المرتبة الرابعة نقابةCELA حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.5714** و الانحراف المعياري**18211**، بينما تأتي في المرتبة الخامسة نقابة SNTE حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.5440** و الانحراف المعياري **17627**، بينما تأتي في المرتبة السادسة نقابة SNAPAP حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.5204** و الانحراف المعياري**16348**، بينما تأتي في المرتبة السابعة نقابة ONPE حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.5110** و الانحراف المعياري**10851**، بينما تأتي في المرتبة الثامنة نقابة SNAPEP حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.2727** و الانحراف المعياري**09486**، بينما تأتي في المرتبة التاسعة نقابة SNAPEST حيث بلغ المتوسط الحسابي **2.9286** و الانحراف المعياري**26567**، بينما تأتي في المرتبة العاشرة نقابة UGTA حيث بلغ المتوسط الحسابي **2.0385** و الانحراف المعياري**17157**، أما في المرتبة الحادية عشر جمعيةANPE حيث بلغ المتوسط الحسابي **1.6593** و الانحراف المعياري**20651**، أما في المرتبة الثانية عشر والأخيرة جمعية FNAPE فبلغ المتوسط الحسابي **1.4490** و الانحراف المعياري **07948.**

نلاحظ أن أبرز الشركاء الاجتماعيين في معارضة البعد القيمي التي جاءت به الإصلاحات التربوية الأخيرة نجد نقابتي UNPEF و CNAPESTE بالنسبة للنقابات و المنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ ONPE بالنسبة للجمعيات، ويعود ذلك لأن هذه النقابات و الجمعيات أكثر استقلالية عن السلطة؛ وتمثلت هذه المعارضة من خلال الاحتجاجات و الإضرابات التي شهدها قطاع التربية بالجزائر في العشرين سنة الأخيرة؛ فمثلا قامت نقابة الاتحاد الوطني لعمال التربية و التكوين UNPEF بتنظيم وقفة احتجاجية يوم الأربعاء 15 نوفمبر 2017 تحت شعار "روح المنظومة الوطنية هي الثوابت الوطنية"(الملحق رقم 04)، نتيجة تهميش الإطارات التربية الجزائريين من عملية وضع المناهج وإنجاز الكتاب المدرسي، وإقصاء النقابات من المساهمة في إصلاح المنظومة التربوية، والمطالبة بعدم الزج بالمدرسة في الصراعات الإيديولوجية، وانتهاج سياسة تربوية جزائرية تأخذ بعين الاعتبار أصالة الأمة ومقوماتها الإسلامية و العربية و الأمازيغية؛ و أيضا نجد بيان المنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ ONPE الموجه لرئيس الجمهورية بتاريخ 2018/02/06 (الملحق رقم 05) يستجدي

فيه الرئيس التدخل لإنقاذ المنظومة التربوية من استخدام طرق وأساليب مستحدثة غريبة لا تتناسب مع المجتمع، ومن أجل الحفاظ على تاريخ وخصوصية المجتمع الجزائري في المنهاج التعليمي، وحث وزارة التربية الوطنية على فتح أبواب الحوار مع الشركاء الاجتماعيين، واستشارتهم في كل ما يتعلق بقطاع التربية ببلادنا. ومن خلال هذه الاحتجاجات و الإضرابات يظهر لنا دور هذه الحركات التي تعتبر المكان الأكثر تعبيراً التي تقود المجتمع حسب آلان تورين.

وحسب الشركاء الاجتماعيين فإن ما تعانيه المنظومة التربوية الجزائرية من مشكلات يرجع لإقصائهم وتهميشهم من المساهمة في الإصلاحات التربوية الأخيرة. وهذا ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجراها كاترين س.بوهمه Catherine S.Boehme سنة 2014 بمدرسة ويست فلوريدا الثانوية للتكنولوجيا المتقدمة، بعنوان إصلاح المدارس في كندا وفلوريدا: دراسة التباين، والتي توصلت إلى أن من أسباب تفوق الطلاب في المدارس الكندية النموذجية على في المدارس فلوريدا هو إشراك المجتمع و النقابات المهنية المختلفة في صنع القرار التعليمي.

من خلال ما سبق تبين وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات الشركاء الاجتماعيين والبعد القيمي للدراسة وللتعرف على مدى تحقق هذه الفرضية قمنا باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون، والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (46): يوضح قيمة معامل الارتباط بين اتجاهات النقابات والإصلاحات الخاصة بالبعد القيمي.

اتجاهات الشركاء الاجتماعيين / البعد	قيمة معامل الارتباط (سبيرمان براون)	قيمة Sig	مستوى الدلالة (α)
البعد القيمي	0.20	0.00	0.05

من خلال الجدول نلاحظ أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات الشركاء الاجتماعيين والبعد القيمي للدراسة، غير أن العلاقة ضعيفة إذ بلغت قيمة معامل الارتباط 0.20 عند مستوى دلالة 0.05 وهو ما يدل على تحقق الفرضية الأولى.

2 – 2 – مناقشة نتائج الفرضية الثانية

جاءت نتائج الفرضية الثانية للدراسة وفق تصورات الشركاء الاجتماعيين حول البعد البيداغوجي في الإصلاحات التربوية الأخيرة.

ومن خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية الثانية، وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها الشركاء الاجتماعيين استنتجنا بأن أغلبيتهم يرون أن التوظيف المباشر للأساتذة يؤثر سلباً على أداء الأستاذ وكفاءته في مجال التدريس حيث كانت إجابتهم كبيرة في هذا البند إذ بلغت (82.6%) "موافقين بشدة"، كما سجلنا أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن التكوين المستمر للأساتذة غير كافي وغير ناجع حيث كانت إجابتهم كبيرة في هذا البند إذ بلغت (75.4 %) "غير موافقين بشدة"، كما سجلنا أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن نقص المدارس العليا للأساتذة و إغلاق المعاهد التكنولوجي أثر سلبا على تكوين الأساتذة حيث كانت إجابتهم كبيرة في هذا البند إذ بلغت (70.3 %)"موافقين بشدة"؛ وهو ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجرتها فرج الله صورية خلال السنة الجامعية 2017/2016 بمدينة ورقلة بعنوان تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة.

ويمكن تقديم تفسير سوسيولوجي لما توصلنا إليه من خلال التأكيد على أن العنف الرمزي عند بيير بورديو، والممارس على الأساتذة والتلاميذ بسبب فرض القائمين على الإصلاحات التربوية طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات دون مراعاة الواقع الجزائري وعدم مراعاتها للفروق الفردية بين التلاميذ، وكثافة المقررات المدرسية ونقص الحجم الساعي الممنوح لإنجازها، والاكتظاظ داخل الأفواج التربوية، ونقص التكوين والتوظيف المباشر للأساتذة، والأخطاء الموجودة في الكتاب المدرسي، وعدم توافق عناصر المنهاج مع محتويات الكتاب المدرسية، وابتكار الامتحانات الاستدراكية لترقيع النتائج المدرسية، وطريقة التقويم التي تعيد إنتاج ثقافة الطبقة المهيمنة، كل ذلك أثر على التحصيل الدراسي للتلميذ وأرهق الطاقم التربوي والإداري.

ولمعرفة ترتيب الشركاء الاجتماعيين حسب اتجاهاتهم نحو البعد القيمي في الإصلاحات التربوية الأخيرة لدينا الجدول الآتي:

الجدول رقم (47) يوضح دلالة الفروق بين الشركاء الاجتماعيين في اتجاهاتها نحو البعد البيداغوجي للدراسة.

	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "F"	درجة الحرية "DF"	Sig
البعد البيداغوجي	UGTA	13	2.3787	.11522	40.090	137	0.00
	SNAPAP	7	3.0000	.10879			
	SNAPEST	11	3.0350	.22653			
	SNTE	13	3.0592	.14781			
	CNAPESTE	11	3.3497	.21583			
	SATEF	13	2.5148	.29188			
	UNPEF	13	3.3905	.20940			
	CELA	13	2.9645	.06747			
	SNAPEP	11	3.0839	.20771			
	FNAPE	7	2.4725	.12894			
	ANPE	13	2.6331	.15750			
	ONPE	13	3.0000	.10879			
المجموع :		138	3.0709	.36452			

من خلال معطيات الجدول نلاحظ وجود فروق ظاهرية بسيطة في المتوسطات الحسابية بين مختلف الشركاء الاجتماعيين، واتجاهاتها نحو البعد البيداغوجي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار (F)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمته 40.090 وبمستوى دلالة (0.00)، أي أن قيمة Sig تساوي 0.00 (0%) وهي أقل من مستوى (α=0.05 أي 5%) وبدرجة حرية 137 وهو ما يشير إلى أن هناك تأثير على نوع الشريك الاجتماعي، هذا التباين يتجلى من خلال المتوسطات الحسابية التي يمكن من خلالها ترتيب اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو البعد البيداغوجي.

حيث نجد في المرتبة الأولى نقابة UNPEF حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.3905** والانحراف المعياري **20940.** بينما تأتي في المرتبة الثانية نقابة CNAPESTE حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.3497** والانحراف المعياري **21583.** أما في المرتبة الثالثة نقابة SNAPEP حيث بلغ المتوسط الحسابي**3.0839** والانحراف المعياري **20771.** أما في المرتبة الرابعة نقابة SNTE حيث بلغ المتوسط الحسابي**3.0592** والانحراف المعياري **14781.** أما في المرتبة الخامسة نقابة SNAPEST حيث بلغ المتوسط الحسابي**3.0350** والانحراف المعياري **22653.** أما في المرتبة السادسة نقابة SNAPAP حيث بلغ المتوسط الحسابي**3.0000** والانحراف المعياري **10879.** أما في المرتبة السابعة جمعية ONPE حيث بلغ المتوسط الحسابي**3.0000** والانحراف المعياري **10879.** أما في المرتبة الثامنة نقابة CELA حيث بلغ المتوسط الحسابي **2.9645** والانحراف المعياري **06747.** أما في المرتبة التاسعة جمعية ANPE حيث بلغ المتوسط الحسابي **2.9645** والانحراف المعياري **06747.** أما في المرتبة العاشرة نقابة SATEF حيث بلغ المتوسط الحسابي **2.9645** والانحراف المعياري **06747.** أما في المرتبة الحادي عشر جمعية FNAPE حيث بلغ المتوسط الحسابي **2.9645** والانحراف المعياري **06747.** أما في المرتبة الثانية عشر والأخيرة نقابة UGTA فبلغ المتوسط الحسابي **2.9645** والانحراف المعياري **06747.**

نلاحظ أن أبرز الشركاء الاجتماعيين في معارضة البعد البيداغوجي التي جاءت به الإصلاحات التربوية الأخيرة نجد نقابتي UNPEF و CNAPESTE بالنسبة للنقابات و المنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ ONPE بالنسبة للجمعيات، ويعود ذلك لأن هذه النقابات و الجمعيات أكثر استقلالية عن السلطة؛ وتمثلت هذه المعارضة من خلال الاحتجاجات و الإضرابات التي شهدها قطاع التربية بالجزائر في العشرين سنة الأخيرة؛ فقد قام تكتل النقابات المستقلة لقطاع التربية الوطنية المكون من 6 نقابات (CELA-SATEF-SNAPEST-SNTE-CNAPESTE-UNPEF) في بيان تحت رقم 2019/05 بالدخول في إضراب وطني شامل يومي 26 و 27 فيفري 2019 مرفوقا بوقفات احتجاجية جهوية يوم 27 فيفري 2019 أمام مديريات التربية بالولايات، وكانت أهم المطالب الخاصة بالجانب التربوي و البيداغوجي:(الملحق رقم 06)

- إعادة النظر في البرامج و المناهج الدراسية بما يتماشى ومستوى التلاميذ لاسيما مرحلة التعليم الابتدائي وتحسين التكوين وظروف العمل والتمدرس لتحقيق شعار التعليم النوعي.
- تخفيض الحجم الساعي لجميع الأطوار مع مراعاة حجم العمل و المهام.

- عدم المساس بالسلطة البيداغوجية للأستاذ.

فالإضرابات و الاحتجاجات التي يشهدها قطاع التربية بالجزائر مرده حسب الشركاء الاجتماعيين إلى التضييق النقابي و الجمعوي الممارس عليهم و سطحية الحوار الذي يجمع بينهم و ممثلي وزارة التربية الوطنية وسياسة الغموض المتبعة في التعامل مع الملفات المرفوعة، وهو ما لا يتوافق مع ما توصلت إليه الدراسة السابقة التي أجراها شانتي جاغاناثان shanti jagannathan سنة 2001 بالهند بعنوان: دور المنظمات غير الحكومية في التعليم الابتدائي، دراسة لست منظمات غير حكومية. والتي تظهر مدى دعم الحكومة لجهد المنظمات غير الحكومية من أجل تحسين جودة التعليم.

من خلال ما سبق تبين وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات الشركاء الاجتماعيين والبعد البيداغوجي للدراسة وللتعرف على مدى تحقق هذه الفرضية قمنا باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون، والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (48) يوضح قيمة معامل الارتباط بين اتجاهات الشركاء الاجتماعيين والإصلاحات الخاصة بالبعد القيمي.

اتجاهات الشركاء الاجتماعيين / البعد	قيمة معامل الارتباط (سبيرمان براون)	قيمة Sig	مستوى الدلالة (α)
البعد البيداغوجي	0.36	0.04	0.05

من خلال الجدول نلاحظ أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ولكن ضعيفة بين اتجاهات الشركاء الاجتماعيين والبعد البيداغوجي للدراسة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.36، وعند مستوى دلالة 0.05 حيث قيمة Sig تساوي: 0.04 وهي أقل من مستوى (α=0.05) وهو ما يدل على تحقق الفرضية الثانية.

2 – 3 – مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

جاءت نتائج الفرضية الثالثة للدراسة وفق تصورات الشركاء الاجتماعيين حول البعد الأبستمولوجي (المعرفي) في الإصلاحات التربوية الأخيرة.

ومن خلال نتائج الجداول المتعلقة بالفرضية الثالثة، وعلى ضوء الإجابات التي أفضى بها الشركاء الاجتماعيين استنتجنا بأن أغلبيتهم يرون أن المناهج الجديدة لم تبنى على أسس علمية (نفسية، معرفية، اجتماعية) حيث كانت إجابتهم كبيرة في هذا البند إذ بلغت (70.3%) "غير موافقين"، كما سجلنا أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن هناك صعوبات مفاهيمية تتعلق بالمصطلحات و المفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات يصطدم بها التلاميذ و الأساتذة، حيث سجلنا في هذا البند نسبة الإجابة بـ (69.6%) "موافقين بشدة"، كما سجلنا أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين يرون أن المناهج الجديدة لم تراعي التوزيع المتدرج للمحتويات التعليمية، حيث سجلنا في هذا البند نسبة الإجابة بـ (68.1%) "غير موافقين"، وهو ما يتوافق مع الدراسة السابقة التي أجراها إبراهيم هياق خلال العام الدراسي 2011/20108 جامعة منتوري بقسنطينة، بعنوان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة على أن اتجاهات الأساتذة نحو المناهج الدراسية الجديدة كانت سلبية.

ويمكن تقديم تفسير سوسيولوجي لما توصلنا إليه من خلال التأكيد على أن العنف الرمزي عند بيير بورديو، والممارس على الأساتذة والتلاميذ بسبب فرض القائمين على الإصلاحات التربوية للمناهج الجديدة التي تحوى مضمون معرفي ومحتوى تعليمي يتوافق والرأسمال الثقافي لأبناء الطبقة المهيمنة وبعيد عن الواقع المعاش لأبناء الطبقات المهيمن عليها.

ولمعرفة ترتيب الشركاء الاجتماعيين حسب اتجاهاتهم نحو البعد الأبستمولوجي (المعرفي) في الإصلاحات التربوية الأخيرة لدينا الجدول الآتي:

الجدول رقم (49): يوضح دلالة الفروق بين الشركاء الاجتماعيين في اتجاهاتها نحو البعد الأبستمولوجي (المعرفي) للدراسة.

	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "F"	درجة الحرية "DF"	Sig
البعد الابستمولوجي (المعرفي)	UGTA	13	1.7949	.20865	431.966	137	0.00
	SNAPAP	7	3.9405	.07927			
	SNAPEP	11	3.8409	.11459			
	SNTE	13	3.6603	.33065			
	SATEF	11	3.9318	.11677			
	CNAPESTE	13	4.1282	.08750			
	SNAPEST	13	3.9231	.12482			
	CELA	13	4.0256	.08596			
	UNPEF	11	4.0530	.09334			
	FNAPE	7	1.7262	.07927			
	ANPE	13	1.7372	.13543			
	ONPE	13	3.9808	.17728			
المجموع :		138	3.4203	.95525			

من خلال معطيات الجدول نلاحظ وجود فروق ظاهرية بسيطة في المتوسطات الحسابية بين مختلف الشركاء الاجتماعيين، واتجاهاتها نحو البعد المعرفي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار (F)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمته 431.966 وبمستوى دلالة (0.00)، أي أن قيمة Sig تساوي 0.00 (0%) وهي أقل من مستوى (α=0.05 أي 5%) وبدرجة حرية 137 وهو ما يشير إلى أن هناك تأثير على نوع الشريك الاجتماعي، هذا التباين يتجلى من خلال المتوسطات الحسابية التي يمكن من خلالها ترتيب اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الأبستمولوجي (المعرفي).

حيث نجد في المرتبة الأولى نقابة CNAPESTE حيث بلغ المتوسط الحسابي **4.1282** والانحراف المعياري **.08750**. بينما تأتي في المرتبة الثانية نقابة UNPEF حيث بلغ المتوسط الحسابي

4.0530 والانحراف المعياري **09334**. أما في المرتبة الثالثة نقابة CELA حيث بلغ المتوسط الحسابي**4.0256** والانحراف المعياري **08596**. أما في المرتبة الرابعة جمعية ONPE حيث بلغ المتوسط الحسابي**3.9808** والانحراف المعياري **17728**. أما في المرتبة الخامسة نقابة SNAPAP حيث بلغ المتوسط الحسابي**3.9405** والانحراف المعياري**07927**. أما في المرتبة السادسة نقابة SATEF حيث بلغ المتوسط الحسابي**3.9318** والانحراف المعياري **11677**. أما في المرتبة السابعة نقابة SNAPEST حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.9231** والانحراف المعياري **12482**. أما في المرتبة الثامنة نقابة SNAPEP حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.8409** والانحراف المعياري **11459**. أما في المرتبة التاسعة نقابة SNTE حيث بلغ المتوسط الحسابي **3.6603** والانحراف المعياري **33065**. أما في المرتبة العاشرة نقابة UGTA حيث بلغ المتوسط الحسابي **1.7949** والانحراف المعياري **20865**. أما في المرتبة الحادي عشر جمعية ANPE حيث بلغ المتوسط الحسابي **1.7372** والانحراف المعياري **13543**. أما في المرتبة الثانية عشر والأخيرة جمعية FNAPE فبلغ المتوسط الحسابي **1.7262** والانحراف المعياري **07927**.

نلاحظ أن أبرز الشركاء الاجتماعيين في معارضة البعد الأبستمولوجي (المعرفي) التي جاءت به الإصلاحات التربوية الأخيرة نجد نقابتي CNAPESTE و UNPEF بالنسبة للنقابات والمنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ ONPE بالنسبة للجمعيات، ويعود ذلك لأن هذه النقابات و الجمعيات أكثر استقلالية عن السلطة؛ فقد سجلت عدة نقابات وجمعيات أولياء التلاميذ لقطاع التربية الوطنية وهي 5 نقابات (SNAPAP-SNAPEP-SNTE-CNAPESTE-UNPEF) وجمعية أولياء تلاميذ واحدة(ONPE) المجتمعة بتاريخ 31 مارس 2016 عدة نقاط منها:(الملحق رقم 07)

- رفضها التعتيم و السرية المنتهجة في تغيير البرامج والمناهج المدرسية.
- رفض تطبيق البرامج الجديدة في الطورين الابتدائي والمتوسط في آن واحد.
- المطالبة بانتهاج سياسة التدرج في تطبيق الإصلاحات بداية من السنة الأولى ابتدائي.
- إشراك النقابات وجمعيات أولياء التلاميذ في كل مراحل التغيير والإصلاح واطلاعهم بمحتويات البرامج و المناهج ومضامين الكتب الجديدة قبل إصدارها.

وجاء هذا البيان رداً على الدعوة الموجهة للنقابات وجمعيات أولياء التلاميذ بعد إتمامهم لكل العمليات لحضور يوم إعلامي بتاريخ 20 مارس 2016 دون الكشف عن محتويات البرامج والمناهج وعدم

تزويدهم بالتوثيق المتعلق بالمدخلات المبرمجة مما يؤكد حسب هؤلاء سياسة التعتيم والسرية المنتهجة من طرف وزارة التربية الوطنية.

وهو ما يتوافق مع ما توصلت إليه الدراسة السابقة التي أجرتها بلقيس غالب الشرعي بكلية التربية جامعة السلطان قابوس سنة 2007 بعنوان دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي. والتي توصلت إلى أن فاعلية دور المجتمع المدني لم ترسخ كثقافة اجتماعية لدى أفراد المجتمع، وذلك لاعتبارات ثقافية واقتصادية وسياسية.

وأيضا تتوافق مع الدراسة التي أجرتها عواطف يوسف محمد عبدالحي خلال العام الدراسي 2013/2012 بدولة فلسطين بعنوان دور مؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي ومعوقات ذلك من وجهتي نظر المسؤولين التربويين ومديري مؤسسات المجتمع المدني التربوية في فلسطين. والتي توصلت إلى قصور القوانين التي تحدد نوع المشاركة الفعالة بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع المدني، والتخوف من مشاركة هذه المؤسسات في الإصلاح التعليمي.

من خلال ما سبق تبين وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات الشركاء الاجتماعيين والبعد الأبستمولوجي (المعرفي) للدراسة وللتعرف على مدى تحقق هذه الفرضية قمنا باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون، والذي تتضح قيمته من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (50) يوضح قيمة معامل الارتباط بين اتجاهات الشركاء الاجتماعيين والإصلاحات الخاصة بالبعد الابستمولوجي (المعرفي).

اتجاهات الشركاء الاجتماعيين / البعد	قيمة معامل الارتباط (سبيرمان براون)	قيمة Sig	مستوى الدلالة (α)
البعد الابستمولوجي (المعرفي)	0.17	0.01	0.05

من خلال الجدول نلاحظ أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ولكن ضعيفة جدا بين اتجاهات الشركاء الاجتماعيين والبعد المعرفي للدراسة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.17، وعند مستوى دلالة 0.05 حيث قيمة Sig تساوي: 0.01 وهي أقل من مستوى (α=0.05) وهو ما يدل على تحقق الفرضية الثالثة.

ثالثا – الاستنتاج العام:

بناءً على النتائج المحصل عليها في الجداول المبينة سابقا والتحاليل و المناقشات التي حظيت بها هذه الدراسة وعلى ضوء القراءات السوسيولوجية والدراسات السابقة التي تطرقنا إليها يمكننا أن نستنتج ما يلي:

1 – تم تحقق الفرضية الأولى "اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد القيمي للإصلاحات التربوية في الجزائر"، لأن معامل الارتباط كان ضعيفا وقيمته 0.20 حسب ما هو موضح في الجدول رقم (46)، وهو ما يدل على أن المبحوثين كانت اتجاهاتهم سلبية نحو البعد القيمي، أي أن الإصلاحات التربوية التي قامت بها الدولة الجزائرية في هذا البعد لم تلقى القبول من قبل الشركاء الاجتماعيين، لان القائمين على الإصلاحات التربوية الأخيرة أهملوا الجانب الهوياتي والقيمي للشعب الجزائري من أجل التمكين لعلمنة التعليم، وتغريب المدرسة الجزائرية، والتركيز على حرية الأديان و التفتح على العالم والتركيز على المواطنة وتهميش البعد العربي الإسلامي، بهدف إعادة إنتاج الثقافة المهيمنة؛ إلا أن أغلبية الشركاء الاجتماعيين رفضوا الدوس على مقومات وثوابت الشعب الجزائري من خلال الاحتجاجات و الإضرابات وأيضا من خلال المفاوضات و الحوار التي مكنت من افتكاك الكثير من المطالب كإلغاء بعض القرارات منها إدراج تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية ابتدائي.

2 – تم تحقق الفرضية الثانية "اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد البيداغوجي للإصلاحات التربوية في الجزائر"، لأن معامل الارتباط كان ضعيفا وقيمته 0.36 حسب ما هو موضح في الجدول رقم (48)، وهو ما يدل على أن المبحوثين كانت اتجاهاتهم سلبية نحو البعد البيداغوجي، أي أن الإصلاحات التربوية التي قامت بها الدولة الجزائرية في هذا البعد لم تلقى القبول من قبل الشركاء الاجتماعيين؛ لأن القائمين عليها تسرعوا في تطبيقها، دون تكوين الأساتذة أو توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على تطبيق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ودون توفير الحجرات المناسبة للقضاء على الاكتظاظ.

3 – تم تحقق الفرضية الثالثة "اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد الأبستمولوجي (المعرفي) للإصلاحات التربوية في الجزائر"، لأن معامل الارتباط كان ضعيفا وقيمته 0.17 حسب ما هو موضح في الجدول رقم (50)، وهو ما يدل على أن المبحوثين كانت اتجاهاتهم سلبية نحو البعد

الأبستمولوجي (المعرفي)، أي أن الإصلاحات التربوية التي قامت بها الدولة الجزائرية في هذا البعد لم تلقى القبول من قبل الشركاء الاجتماعيين، بسبب عدم ملائمة المحتوى التعليمي و المضمون المعرفي لقدرات التلاميذ بسبب جلب نظام تربوي من الغرب دون مراعاة الواقع الجزائري، فالمناهج لا تراعي نضج المتعلمين، وأيضا عدم مراعاة خصوصية كل منطقة، إضافة لنقص الترابط التنسيق بين المناهج بين المواد الدراسية أو المراحل التعليمية.

إن الإصلاحات التربوية الأخيرة بأبعادها الثلاثة القيمية والبيداغوجية والابستمولوجية (المعرفية) لم تلقى قبول أغلبية الشركاء الاجتماعيين، إلا أن هناك البعض الأخر من هؤلاء الشركاء من كان يسير في فلك السلطة بقبوله الكثير من القرارات إما لحسابات سياسية أو ايديولوجية كنقابةUGTA أو جمعية FNAPE.

ورغم اختلاف دراستنا مع الدراسات السابقة في نوع العينة و الفترة الزمنية والمجال المكاني، إلا أن أغلبيتها اتفقت مع نتائجهم، والقاضية بأهمية المشاركة المجتمعية من فاعلين تربويين وشركاء اجتماعيين في صنع القرار التعليمي من أجل الوصول إلى تجويد التعليم، وإبعاد المدرسة عن الصراعات السياسية والإيديولوجية.

ومن خلال ما سبق يمكن أن نكون قد توصلنا إلى أن الفرضيات الجزئية للدراسة قد تحققت كلها والقاضية بأن اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو الأبعاد القيمية والبيداغوجية والابستمولوجية (المعرفية) للإصلاحات التربوية في الجزائر، ومنه تحققت الفرضية العامة القائلة: اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو الإصلاحات التربوية في الجزائر.

خلاصة الفصل

من خلال هذا الفصل تم تحليل البيانات كميا وكيفيا بعد تبويبها وتفريغها في جداول بسيطة ومركبة وباستخدام الأساليب الإحصائية، ثم مناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها بالاعتماد على الدراسات السابقة ومقارنتها بنتائج دراستنا، خلصنا إلى تحقيق ما يلي:

- اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد القيمي في الإصلاحات التربوية الأخيرة.
- اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد البيداغوجي في الإصلاحات التربوية الأخيرة.
- اتجاهات الشركاء الاجتماعيين سلبية نحو البعد الأبستمولوجي (المعرفي) في الإصلاحات التربوية الأخيرة.

خاتمة

خاتمة:

تعد الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر من الموضوعات الهامة التي شغلت الرأي العام الوطني في العشرين سنة الماضية لعلاقتها بمعظم شرائح المجتمع و بالخصوص الأسرة التربوية، وقد تعرضت للانتقاد من طرف الكثير من فعاليات المجتمع المدني وخاصة الشركاء الاجتماعيين، ويرجع ذلك لعدم تحقق الكثير من أهداف هذه الإصلاحات مما انعكس سلباً على جودة التعليم، وذلك بعدم الحصول على تعليم نوعي كفيل بتمكين المتخرجين من الامتلاك الجيد للمعارف والمهارات و التحكم في التكنولوجيا.

وانطلاقا مما سبق فقد جاءت دراستنا هاته لتسلط الضوء على اتجاهات الشركاء الاجتماعيين، هل هي الأقرب إلى الإيجابية أم إلى السلبية؟ وما مدى مساهمة هؤلاء الشركاء في إنجاح الإصلاحات التربوية، وأهم الطرق المستعملة التي ينتهجونها للتأثير في صنع السياسة التعليمية بالجزائر.

وقد حاولنا الإجابة على إشكالية الدراسة ببناء ثلاثة فرضيات موجهة وساعدنا في ذلك تجربتنا الطويلة في التدريس وعملنا كنقابي؛ وارتأينا في دراستنا أن نتوجه مباشرة للمنتسبين لهاته النقابات والجمعيات من خلال طرح استبيان على أعضاء المكاتب الولائية لهؤلاء بولاية الجلفة باعتبارها ولاية تابعة للجزائر ومن هنا يمكن إسقاط النتائج عليها؛ وارتأينا أن أفضل أداة لجمع المعلومات هي الاستبيان في إطار المنهج الوصفي؛ وتم التوصل إلى النتائج المتوقعة وهي عدم قبول غالبية الشركاء الاجتماعيين لهذه الإصلاحات و الإقرار بضعفها؛ وعدم رضاهم مرده لجملة من العوامل من بينها:

- تهميش الشركاء الاجتماعيين أثناء صنع السياسة التعليمية بسبب سياسة الأحادية والانفرادية المعتمدة من طرف السلطة في كل ما يتعلق بالتغييرات الجديدة في النظام التعليمي.
- مركزية التعليم في الجزائر التي أثرت على المشاركة المجتمعية.
- هيمنة النخب التغريبية على لجان الإصلاحات التربوية.
- جلب المناهج التعليمية من الغرب دون التجريب وعدم ملائمتها للواقع الجزائري.

إلا أن هؤلاء الشركاء الاجتماعيين لم يبقوا مكتوفي الأيدي بل شنوا سلسلة من الاحتجاجات والإضرابات محاولة لثني السلطة عن تطبيق الكثير من القرارات التي جاءت بها الإصلاحات والتي تتنافي و الواقع الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي للشعب الجزائري، ومطالبتها بالمشاركة في كل ما يتعلق بمصير المنظومة التربوية.

وأظهرت النتائج أيضا أن أغلبية الشركاء تدافع عن الثوابت ورافضة لهيمنة الطبقة المسيطرة، باعتبارها فاعل قادر على تغيير الواقع الغير مقبول من غالبية الشعب الجزائري.

وقد خلصنا من خلال هذه الدراسة إلى أن نجاح الإصلاحات التربوية وتحقيق أهدافها مرهون بمدى مشاركة كل أعضاء الجماعة التربوية من أساتذة و إداريين وموظفين ومن أولياء التلاميذ وشركاء اجتماعيين وأحزاب وكل ما له علاقة بالتربية والتعليم في هذه الإصلاحات، وأيضا إبعاد المدرسة عن الصراعات الإيديولوجية والسياسية، مع مراعاتها لخصوصية وثقافة المجتمع الجزائري من أجل الرقي بالمدرسة الجزائرية وتجويد التعليم بها.

فبالنسبة للبعد القيمي يجب على الوصاية الاهتمام بمجال التأصيل الوطني والمتضمن مواد الهوية(الإسلام، اللغة العربية، الأمازيغية) وإعطاءها المكانة التي تليق بها، وأيضا الاهتمام بالمواطنة وتاريخ الجزائر؛ أما في مجال التفتح على العالم يجب الاهتمام بزرع ثقافة تقبّل الآخر، وإدراج التكنولوجيا العلمية منذ السنوات الأولى للمسار الدراسي، وفي إطار ديمقراطية التعليم يجب تدعيم تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ، والاهتمام بحقوق الإنسان كالعناية بالفئات الخاصة وعدم تهميشها لأنها جزء من النسيج الاجتماعي.

وبالنسبة للبعد البيداغوجي فتطبيق طريقة التدريس التي تعتمد على المقاربة بالكفاءات تتطلب عدد قليل من التلاميذ في الأقسام لذا وجب توفير مؤسسات تعليمية جديدة تسمح بالقضاء على الاكتظاظ وتوفير وسائل تعليمية مناسبة، إضافة إلى جعل المناهج مسايرة للزمن الدراسي وغير كثيفة. أما بالنسبة لتكوين الأساتذة على طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فيحتاج إلى التكوين الأولي وذلك بزيادة عدد المدارس العليا للأساتذة واسترجاع وفتح المعاهد التكنولوجية التي كانت تكوّن الأساتذة قبل التوظيف، والاهتمام بالتكوين أثناء الخدمة بعد التوظيف وذلك بزيادة الندوات والملتقيات والأيام الدراسية التي تسمح للأساتذة بالاطلاع على المستجدات أولا بأول. وبالنسبة للكتاب المدرسي

فعلى الوصاية تكليف خبراء ومختصين بتأليفه من أجل تجنب الأخطاء، وتوافقه مع المنهاج الدراسي. أما بالنسبة للتقويم ولكي يحقق نتائج أفضل يجب توفير الوسائل التعليمية المناسبة والتكوين الجيد للأساتذة.

أما بالنسبة للبعد الأبستمولوجي(المعرفي) فالمحتويات التعليمية يجب أن تكون مناسبة لقدرات التلاميذ، وأن يكون المضمون المعرفي للمناهج مستمد من الواقع المعيشي للمتعلمين؛ وبالنسبة لتنمية الكفاءات فالأنشطة في المناهج الجديدة يجب أن تراعي اختلاف وقدرات التلاميذ؛ وأن يوافق الانسجام الخاص بالمادة الدراسية بين مراحل النمو النفسي للمتعلم، وأن تبنى المناهج الجديدة على أسس علمية نفسية و معرفية و اجتماعية؛ والتركيز على تشاركية وتقاطعية المواد التعليمية وذلك بتحقيق انسجام أفقي بينها.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

- القران الكريم.

المراجع:

1- المعاجم والقواميس:

1. ابن منظور: **لسان العرب**، المجلد الخامس عشر، دار صادر، بيروت، لبنان، 2000.
2. جبران مسعود: **الرائد(معجم لغوي عصري)**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1990.
3. عبدالكريم غريب: **المنهل التربوي**، عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2006.
4. عبدالوهاب الكيالي: **الموسوعة السياسية**، ج6، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، القاهرة، 1990.
5. محمد هادي اللحام وآخرون: **القاموس عربي-عربي**، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 2005.
6. Gilles FERREOL avec d'autres auteurs**: Dictionnaire de sociologie**, Armand colin, 4ème édition, Paris, France, 2012.

2- الكتب:

1. إحسان محمد الحسن: **الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي**، دار الفكر، ط1، بيروت، لبنان، 1981.
2. أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1980.
3. أحمية سليمان: **الوجيز في شرح علاقات العمل في التشريع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998.
4. أسامة محمد السيد: **الإدارة التعليمية بين المركزية و اللامركزية**، دار العلم و الإيمان، القاهرة، مصر، 2009.
5. آلان تورين: **براديغما جديدة لفهم عالم اليوم**، ترجمة جورج سليمان، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2011.

6. آلان تورين: **ماهي الديمقراطية؟ حكم الأكثرية أم ضمانات الأقلية**، دار الساقي، ط 3، بيروت، لبنان، 2016.
7. أنتوني غدنز: **علم الاجتماع**، ترجمة فايز الصباغ، المنظمة العربية للترجمة، ط4، بيروت، لبنان، 2005.
8. بغدادي منار محمد: **السياسة التعليمية في الدول النامية و المتقدمة**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، 2009.
9. بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر**، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.
10. بوفلجة غياث: **التربية و التكوين بالجزائر**، دار الغرب للنشر و التوزيع، ط1، وهران، الجزائر، 2002.
11. بوفلجة غياث: **التربية والتعليم**، دار الغرب للنشر و التوزيع، ط2، وهران، الجزائر، 2006.
12. بيومي محمد ضحاوي: **التربية المقارنة ونظم التعليم**، مكتبة النهضة المصرية و دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، مصر،2001.
13. بيير بورديو: **العنف الرمزي**، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان، 1994.
14. جميل حمداوي: **التعليم المغربي بين الأزمة و الإصلاح**، ط1، المغرب، 2017.
15. الجيار سيد: **دراسات في التجديد التربوي**، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، 1978.
16. جيلالي جلاطو: **الإحصاء**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.
17. الجيوشي فاطمة: **مناهج البحث التربوي**، كلية التربية، جامعة دمشق، 1989.
18. حامد عبدالسلام زهران: **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، ط5، القاهرة، مصر، 1984.
19. حامد عمار: **الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية وإقتضاءات تربوية**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1999.
20. حسان هشام: **منهجية البحث العلمي**، دار النقطة، الجزائر، 2007.
21. حسن حسين البيلاوى: **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1988.

22. دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان: **التجديدات التربوية**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2008.
23. رابح خدوسي: **مذكرات شاهد**، دار الحضارة، ط1، الجزائر، 2002.
24. ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: **مناهج وأساليب البحث العلمي بين النظرية والتطبيق**، دار الصفاء، ط1، عمان، الأردن، 2000.
25. زرواتي رشيد: **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، ط1، الجزائر، 2007.
26. سعاد محمد عيد: **تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2013.
27. سعود هلال الحربي: **السياسة التعليمية مفاهيم وخبرات**، العبيكان، ط1،الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007.
28. سعيد سبعون، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012.
29. سلوى الشعراوي جمعة، وآخرون: **إدارة شؤون الدولة والمجتمع**، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، القاهرة، 2001.
30. السيدة محمود براهيم سعد: **المخطط التعليمي دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية**، مكتبة الانجلو المصرية، ط1، القاهرة، مصر، 2011.
31. شبل بدران و حسن حسيين البيلاوي: **علم اجتماع التربية المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003.
32. الطاهر زرهوني: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر، 1993.
33. عبد الجواد السيد بكر: **التربية المقارنة و السياسات التعليمية**، مطبعة السلام، كفر الشيخ، مصر، 2006.
34. عبد العالي دبلة: **مدخل إلى التحليل السوسيولوجي**، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، ط1، الجزائر، 2011.

35. عبد الكريم بوحفص: **الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

36. عبد الناصر جابي: **الجزائر من الحركة العمالية إلى الحركات الاجتماعية**، المعهد الوطني للعمل، الجزائر، 2002.

37. عبد الهادي مبروك النجار: **صنع السياسة التعليمية، مدخل تحليلي مقارن**، البربري للطباعة الحديثة، القاهرة، مصر، 2009.

38. عبدالغفار الحنفي: **السلوك التنظيمي في إدارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية للنشر، الاسكندرية، مصر، 2007.

39. عبدالقادر فضيل: **المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات**، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2013.

40. عجة الجيلالي: **الوجيز في قانون العمل و الحماية الاجتماعية(النظرية العامة للقانون الاجتماعي في الجزائر)**، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر، 2005.

41. عدنان يوسف القيوم: **علم النفس الاجتماعي**، إثراء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2009.

42. عزام بن محمد الدخيل: **تعلومهم، نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي**، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط4، بيروت، لبنان، 2015.

43. علي بن محمد: **معركة المصير و الهوية في المنظومة التعليمية**، دار الأمة، الجزائر، 2003.

44. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1999.

45. عمار بوضياف: **الوجيز في القانون الإداري**، جسور للنشر و التوزيع، ط2، المحمدية، الجزائر، 2007.

46. غالب عبدالمعطي الفريجات: **الإصلاح و التطوير التربوي**، دار دجلة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2015.

47. فاطمة بنت قاسم العنزي: **التجديد التربوي و التعليم الإلكتروني**، دار الراية للنشر والتوزيع، ط1، الاردن،2011.

48. فتحي محمد أبو ناصر، عبدالله بن محمد الجغيمان: **الإدارة و السياسات التربوية في مجال الموهوبين و المبدعين**، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن ، 2012.
49. كيفي ريمون، فان كمبنهود لوك: **دليل الباحث في العلوم الاجتماعية**، تعريب يوسف الجباعي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، 1997.
50. لخضر لكحل، كمال فرحاوي: **أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009.
51. مايكل إدواردز: **المجتمع المدني النظرية و الممارسة**، ترجمة: عبدالرحمن عبدالقادر شاهين، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، بيروت، لبنان، 2015.
52. محسن محمود عياصرة: **نظم و سياسات التعليم**، دار وائل للنشر، البحرين، 2011،
53. محمد الأصمعي، محروس سليم: **الإصلاح لتربوي و الشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق**، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2005.
54. محمد خليفة بركات: **علم النفس التعليمي**، دار القلم، الكويت، 1979.
55. محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي القواعد و المراحل و التطبيقات**، دار وائل للنشر، ط2، عمان، الأردن ، 1999.
56. محمد منير مرسي: **الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1999.
57. محمد منير مرسي: **التربية المقارنة بين الأصول النظرية و التجارب العالمية**، عالم الكتاب، ط1، مصر، 1998.
58. محمد وجيه الصاوي: **التربية المقارنة، المنهج و التطبيق**، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، 1993.
59. محمود السيد أبو النيل: **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1987.
60. ملكة أبيض: **التربية المقارنة والدولية**، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ،1993.
61. مهني غنايم: **التربية المقارنة ونظم التعليم**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 2019.

62. موريس أنجرس، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006.

63. ناصر جابي: **الجزائر الدولة و النخب، دراسات في النخب الأحزاب السياسية والحركات الاجتماعية**، منشورات شهاب، الجزائر، 2008.

64. ناصر قاسيمي: **التحليل السوسيولوجي، نماذج تطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017.

65. نعيم حبيب جعنيني: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية و التطبيق**، دار وائل للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009.

3 – المراجع الأجنبية:

1. Boubekeur BENBOUZID**: L'approche par cométences dans l'école algérienne**, office nayional des publication scolaire (ONPS), algérie, 2006.
2. Nicole BERTHIER**: Les techniques d'enquête en sciences sociales Méthodes et exercices corrigés**, Armand Colin, Paris, France, 2008.
3. Said KOUTANI**: Le systéme d'enseignement entre rationalité et devenir**, L'harmattan, Paris, France, 1999.

4– المناشير والقوانين

1. الأمم المتحدة: **الإعلان العالمي لحقوق الإنسان**، المادة 20، 1948.
2. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **العدد 6**، مؤرخ في 11 رجب عام 1410 هـ الموافق 6 فبراير سنة 1990.
3. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **العدد17**، مؤرخ في أول شوال عام 1410 هـ الموافق لـ21 افريل 1990.
4. **القانون الأساسي النقابة الوطنية المستقلة لمستخدمي الإدارة العمومية:** المؤتمر الوطني السادس، المادة رقم 01، الجزائر، 2010.
5. **القانون الأساسي للاتحاد العام للعمال الجزائريين:** المؤتمر الوطني العاشر، المادة رقم 01، الجزائر، 2000.

6. **القانون رقم 14/90** المؤرخ في 02 يونيو 1990، **المتعلق بكيفيات ممارسة الحق النقابي:** الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 23، الجزائر، 1990.
7. **القانون رقم 31/90** المؤرّخ في 04 ديسمبر 1990، **المتعلق بالجمعيات:** الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد53، الجزائر، 1990.
8. اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: **التقرير العام**، الكتاب1، الجزاءان 1و2، 2001، الجزائر.
9. اللجنة الوطنية للمناهج، **الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج**، الجزائر، 2009.
10. المجلس الأعلى للتربية: **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**، مارس 1998.
11. **مرسوم رئاسي رقم 101 – 2000 مؤرخ في 5 صفر عام 1412 الموافق 9 مايو 2000:** المتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.
12. وزارة التربية الوطنية: **إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية**، الجزء الأول، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، ط2، الجزائر، 2009.
13. وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2008.
14. وزارة التربية الوطنية: **القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 12 جويلية 2012 الذي يحدد كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها، الفصل السادس، أحكام خاصة بالشركاء والمتدخلين**، المادة 98، الجزائر، 2018.
15. وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية لإصلاح المنظومة التربوية**، 2005.
16. وزارة التربية الوطنية: **ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2016.

5- الوثائق والمطبوعات:

1. التنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الجزائرية الأصيلة و المتفتحة: من أجل مدرسة أصيلة ومتفتحة، **لائحة المبادئ و المواقف**، الجزائر، 2001.

2. التنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الجزائرية الأصيلة و المتفتحة: من أجل مدرسة أصيلة ومتفتحة، **خلاصة المطالب التربوية، بيان أرضية القبة**، الجزائر، 2002.

3. بن حمزة حورية: **مطبوعة سوسيولوجيا الحركات العمالية**، 2017/2016، الطارف، الجزائر.

6 – الملتقيات:

1. لوصيف عبدالله: مناهج الجيل الثاني: من التصميم إلى التنفيذ، ملتقى باتنة، الجزائر، 2015.

2. لوصيف عبدالله: مناهج الجيل الثاني 2G، 2017/2016، الجزائر، 2017.

7– الأطروحات والرسائل:

أ– الدكتوراه:

1. إسماعيل رابحي: **الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل**، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه علوم في علم النفس، ، تحت إشراف: نادية بعيبع، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2013/2012، بحث غير منشور.

2. ثامري عمر: **التعددية النقابية في الجزائر من الحظر إلى التقييد**، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه في الحقوق، تحت إشراف: غاوتي سعاد، كلية الحقوق، بن عكنون، جامعة الجزائر 1، 2013/2012، بحث غير منشور.

3. الطويل، رأفت علي يوسف: **الخصائص النفسية و الاجتماعية للمشاركين في المجال التطوعي، دراسة سيكولوجية بيئية مقارنة بين الريف و الحضر**، تحت إشراف: فيوليت فؤاد إبراهيم، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه، معهد الدراسات و البحوث البيئية – قسم الإنسانيات – جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 1998، بحث غير منشور.

4. فرج الله صورية، **تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة**، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه في العلوم في علم الاجتماع تخصص تنمية، تحت إشراف: زمام نورالدين، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2017/2016، بحث غير منشور.

5. قرايرية/حرقاس وسيلة: **تقييم مدى تحقق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديد في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحل الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة**، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، تحت إشراف: لوكيا الهاشمي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2009-2010، بحث غير منشور.

6. محمد طاهيري: **النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر**، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه في العلوم، تخصص علم الاجتماع التربوي، تحت إشراف: امحمد بن العربي، قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2019/2018، بحث غير منشور.

7. مخلوف كمال: **مبدأ السلم الاجتماعي في تشريع العمل بين آلية التفاوض كأساس لتكريس المبدأ والإضراب كوسيلة ضغط**، رسالة لنيل شهادة: الدكتوراه في العلوم، تحت إشراف: محمد سرور، كلية الحقوق و العلوم السياسية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر،2014، بحث غير منشور.

8. موساوى فاطمة: **الاحتجاجات النقابية في المؤسسة التربوية وأثرها على المشروع المعرفي و المهني للتلميذ**-معسكر نموذجا- ، رسالة لنيل شهادة: دكتوراه الطور الثالث، تحت إشراف: جيلاني كوبيبي معاشو، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة مصطفى إسطمبولي، معسكر، الجزائر،2018/2017، بحث غير منشور.

ب- الماجستير:

1. إبراهيم هياق: **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا**، رسالة لنيل شهادة: ماجستير في علم اجتماع التربية، تحت إشراف: علي بوعناقة، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011/2010، بحث غير منشور.

2. رشيد خالد راشد منصور: **المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الفلسطينية**، رسالة لنيل شهادة:

ماجستير في الإدارة التربوية، تحت إشراف: عبد محمد عساف، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2004، بحث غير منشور.

3. الزبير بولعناصر: **الحركة النقابية في الجزائر في ظل التجربة الديمقراطية 1999-2010**، رسالة لنيل شهادة: ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، تحت إشراف: نورالدين حاروش، قسم العلوم السياسية و العلاقات الدولية، كلية العلوم السياسية و الإعلام، جامعة الجزائر3، 2011/2010، بحث غير منشور.
4. صورية فرج الله: **الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة دراسة ميدانية في مؤسسات تربوية بولاية بسكرة**، رسالة لنيل شهادة: ماجستير في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التنمية، تحت إشراف: نورالدين زمام، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2007/2006، بحث غير منشور.
5. عواطف يوسف محمد عبدالحي: **دور مؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي ومعوقات ذلك من وجهة نظر المسؤولين التربويين ومديري مؤسسات المجتمع المدني في فلسطين**، رسالة لنيل شهادة: ماجستير، تحت إشراف: محمد عبدالقادر عابدين، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين، 2014، بحث غير منشور.
6. فرد حياد: **تقييم السياسة العامة التعليمية في الجزائر 2003-2013**، رسالة لنيل شهادة: ماجستير في العلوم السياسية و العلاقات الدولية، تخصص دراسات سياسية مقارنة، تحت إشراف: مزوي محمد رضا، قسم التنظيم السياسي و الإداري، كلية العلوم السياسية و العلاقات الدولية، جامعة الجزائر03، الجزائر، 2015/2014، بحث غير منشور.

8- المقالات والمجلات:

1. أسماء محمد المصري: **سياسات الإصلاح التربوي في التعليم الجامعي التركي**، مجلة كلية التربية، العدد 21، جامعة بورسعيد، مصر،2017.
2. بلقيس غالب الشرعي: **دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي**، مجلة الكلية، العدد 24 جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2007.

3. بن كريمة بوحفص، **الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار**، مجلة مركز جيل البحث العلمي، المدرسة العليا للأساتذة، ورقلة، الجزائر،2017.
4. بوبكر بن بوزيد: **افتتاحية المجلة**، مجلة المربي، العدد الأول، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، أفريل/ماي 2004.
5. حاجي فريد: **لقاء مع السيد المفتش العام**، مجلة المربي، العدد السادس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ماي/جوان 2006.
6. ضيف الأزهر، زعطوط كلثوم: **مفهوم المجتمع المدني بين التأصيل النظري ومشكلة المرجعية**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 33، الجزائر، 2018.
7. عبد الناصر جابي: **العلاقات بين البرلمان و المجتمع المدني في الجزائر، واقع وآفاق**، مجلة الفكر البرلماني، العدد15، فيفري 2007، مجلس الأمة، الجزائر، 2007.
8. على أسعد وطفة: **الإصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية**، مجلة الطفولة العربية، العدد السادس، الكويت، 2001.
9. عليوة علي: **الصراع وإدارة الصراع عند كل من آلان توران، بيار بورديو، ميشال كروزيه**، مجلة الرسالة للدراسات و البحوث الانسانية، المجلد 02 العدد 09، الجزائر، 2018.
10. عمر دارس: **الظاهرة الجمعوية في ظل الإصلاحات الجارية، واقع وأفاق**، مجلة إنسانيات، عدد 28،الجزائر، 2005.
11. عمر دراس: **المشاركة الجمعوية وعلاقة الشباب بالسياسة في الجزائر**، مركز البحث في الانثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، كراسك crasck، ، العدد 05، وهران، الجزائر، 2002.
12. القطب سمير: **أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومتطلباته التربوية دراسة ميدانية**، مستقبل التربية العربية، المجلد 11، العدد38 ، مصر، 2005.
13. لشهب احمد: **صنع السياسة التربوية في الجزائر**، مجلة المفكر، العدد الحادي عشر، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر، 2014.

14. محمد جابر قاسم وعبد اللطيف حسين حيدر: **آراء النخبة الإماراتية المثقفة في واقع التعليم والإصلاح المدرسي**، مجلة القراءة و المعرفة، العدد 77، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، 2008.

15. منال سيد يوسف حسنين: **إجراءات مقترحة لتطوير عملية اختيار صانعي السياسة التعليمية في مصر**، مجلة الإدارة التربوية، العدد الثاني وعشرون، القاهرة، مصر، افريل 2019.

16. المنصف وناس: **الحياة الجمعياتية في المغرب العربي، التاريخ و الأفاق**، المجلة العربية لحقوق الإنسان، العدد04، تونس، 1997.

17. نعيم بومقورة: **الحركة النقابية في الجزائر وسياستها المطلبية، الأجر نموذجا**، مجلة إضافات، العدد 01، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2008.

18. Catherine S. Boehme: **School Reform in canada and Florida: A Study of contrast, New England Journal of Public Policy**, Volume26, Issue 1 Special Issue on Education, Article 9, West Florida High School for Advanced Technology, USA, 2014.

19. Shanti Jagannathan: **The Role of Nongovernmental Organizations in Primary Education A Study of Six NGOs in India**, Policy Research Working Paper 2530, World Bank Institute, India, 2001.

9- مواقع الأنترنت:

1. **موقع النهار أونلاين:** تاريخ الدخول 2020/05/11، ساعة الولوج 14:32،
/إطار-سابق-بوزارة-التربية-انسحاب-نقابا/ http// www.ennaharonline.com

2. **موقع الشروق أونلاين:** تقرير الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان لسنة 2018، تاريخ الدخول: 2020/12/08، ساعة الولوج: 13:42، قطاع-التربية-يعيش-أزمة-خانقة-بفشل-الإصلاحات http//www.echoroukonline.com

3. **موقع وكالة الأنباء الجزائرية:** تاريخ الدخول: 2021/02/03 ساعة الولوج:17:28
https//www.aps.dz/ar/algerie/88841-2020-06-14-08-31

4. **موقع جزايرس:** تاريخ الولوج: 2020/06/28، ساعة الولوج: 10:50
http//www.djiazairess.com/elmassa/30295

5. **موقع وزارة التربية الوطنية:** تاريخ الدخول 18 ماي 2021، ساعة الولوج:20:18
/وزيرة-التربية-الوطنية-تلتقي-الشركاء-ا-2/https//www.education.gov.dz/activity

الملاحق

الملحق رقم: 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية شتمة

قسم العلوم الاجتماعية

أخي/أختي النقابي(ة)/الجمعوي(ة)/:

تحية طيبة وبعد:

يسعدني أن أقدم لكم هذا الاستبيان وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة، تدخل ضمن الدراسة الميدانية التي أجريها حول موضوع تحت عنوان:

اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية بالجزائر

وذلك في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه، تخصص علم اجتماع التربية، لذا يرجى وضع إشارة (X) في الإطار الذي ترونه مناسبا لإجابتكم، **مع ضرورة عدم اختيار إجابتين لنفس الفقرة.**

وأحيطكم علما أن المعلومات المدونة في الاستمارة لا تستعمل إلا في أغراض البحث العلمي.

شكرا على حسن تعاونكم.

البيانات الشخصية:

1 – **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

2 – **السن:**

[20-30] ☐

[30-40] ☐

[40-50] ☐

[50فوق[☐

3 – **اسم النقابة أو الجمعية التي تنتمي اليها:**

.....

.....

.....

البعد القيمي:

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	الإصلاحات التربوية الأخيرة أعطت للإسلام المكانة التي يستحقها كدين وثقافة وحضارة					
02	الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية في جميع الأطوار كافي					
03	الإصلاحات التربوية الأخيرة عززت من مكانة اللغة العربية كلغة وحضارة وثقافة					
04	الحجم الساعي لمادة اللغة العربية في جميع الأطوار كافي					
05	الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما للغة الأمازيغية كلغة وكثقافة وكتراث					
06	الحجم الساعي للغة الأمازيغية في جميع الأطوار كافي					
07	أولت الإصلاحات التربوية الأخيرة اهتماما أساسيا لمفهوم المواطنة باعتمادها في المناهج الجديدة عبر المراحل التعليمية					
08	الحجم الساعي لمادة التربية المدنية في جميع الأطوار كافي					
09	الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت اهتماما لتاريخ الجزائر					
10	الحجم الساعي لمادة التاريخ في جميع الأطوار كافي					
11	الإصلاحات التربوية الأخيرة ساهمت في زرع ثقافة تقبل الأخر (أي تدعو إلى انتهاج الحوار و التعايش السلمي مع الأخرين)					
12	الإصلاحات التربوية الأخيرة عملت على إدراج التكنولوجيا العلمية منذ السنوات الأولى للمسار الدراسي					

13	الإصلاحات التربوية الأخيرة تدعم تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ					
14	الإصلاحات التربوية الأخيرة أولت عناية بالفئات الخاصة (معاقين، موهوبين...)					

البعد البيداغوجي:

الرقم	العبـــــــــــــــــــــارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها الإصلاحات التربوية الأخيرة تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي					
02	طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على العمل الجماعي تقلص من الفروق الفردية بين التلاميذ					
03	المقررات المدرسية في المناهج الجديدة مسايرة للفترة الزمنية المقررة وغير كثيفة					
04	اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يعيق أشكال العمل الجماعي الذي يتطلبه التدريس بالمقاربة بالكفاءات					
05	ألاحظ توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية الإيضاحية الضرورية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات					
06	نقص المدارس العليا للأساتذة وإغلاق المعاهد التكنولوجية اثر سلبا على تكوين الأساتذة					
07	التوظيف المباشر للأساتذة يؤثر سلبا على أداء الأستاذ وكفاءته في مجال التدريس					
08	التكوين المستمر للأساتذة كافي وناجع					
09	صعوبة تعديل السلوك المكتسب منذ سنين لأغلبية الأساتذة يعيق عملية التكوين على المقاربة بالكفاءات					
10	وجود مجموعة من الأخطاء في الكتاب المدرسي يؤدي إلى خلط المفاهيم لدى المتعلمين					

11	عدم توافق عناصر المنهاج مع محتويات الكتاب المدرسي في بعض الدروس يعرقل سير العملية التعليمية					
12	الامتحانات الاستدراكية لكل الأطوار لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي					
13	التقويم في المناهج الجديدة يحقق نتائج أفضل					

البعد المعرفي:

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	المحتويات التعليمية في المناهج الجديدة تتجنب تكديس المعارف					
02	المناهج الجديدة تراعي التوزيع المتدرج للمحتويات التعليمية					
03	المناهج الجديدة تراعي المستوى المعرفي للمتعلم في بناء المعارف الجديدة					
04	المضمون المعرفي للمناهج الجديدة مستمد من الواقع المعيشي للمتعلمين					
05	هناك صعوبات مفاهيمية تتعلق بالمصطلحات والمفاهيم الجديدة في بيداغوجيا الكفاءات يصطدم بها التلاميذ و الأساتذة (غموض في مفاهيم المناهج الجديدة)					
06	الأنشطة في المناهج الجديدة تساهم في بناء و تنمية الكفاءات					
07	الانسجام الخاص بالمادة عبر الأطوار يوفق بين مراحل النمو النفسي للمتعلم					
08	المناهج الجديدة بنيت على أسس علمية (نفسية، معرفية، اجتماعية)					
09	المناهج الجديدة بنيت وفق التنظيم المنطقي للمعارف					
10	المناهج الجديدة تراعي الانسجام بين مختلف المراحل التعليمية					
11	المناهج الجديدة تتسم بالانسجام المعرفي بين المواد الدراسية					
12	هناك تشارك وتقاطع بين مختلف المواد					

الملحق رقم:02

دليل المقابلة

1 – اسم النقابة أو الجمعية:

2 – تاريخ تأسيسها على المستوى الوطني و وتعريفها:

3 – عدد الأعضاء في المكتب الولائي:

4 – عدد الذكور والإناث في المكتب الولائي:

5 – ماهي أهم الملاحظات التي ترونها حول الإصلاحات التربوية الجارية:

6 – كيف ترون تناول وسائل الإعلام المكتوبة و المرئية للإصلاحات التربوية الأخيرة:

7 – هل انتم راضون على كيفية تناول الإصلاحات التربوية الجارية لعناصر الهوية الوطنية:

8 – ما هو موقفكم من طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مع تعليل ذلك:

9 – هل تناسب المعلومات و المعارف في المناهج الجديدة واقع المجتمع الجزائري:

10 – ماهي الطرق التي تستخدمونه للتعبير عن عدم رضاكم على القرارات التي تصدرها الوصاية على المستوى المحلي أو الوطني:

الملحق رقم: 03

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

قائمة المنظمات النقابية الجديدة الناشطة في قطاع التربية الوطنية

الرقم	تسمية المنظمة النقابية	الرمز	اسم ولقب مسؤول	الصفة	رقم التسجيل	التاريخ
01	النقابة الوطنية المستقلة لأساتذة التعليم المتوسط	SNAPEM	بن ميرة بن سعيد	أمين عام	117	2019/04/16
02	النقابة الوطنية للمشرفين والمساعدين التربويين	SNSAE	زوبدي عمار	أمين عام	122	2019/04/29
03	النقابة الوطنية المستقلة لموظفي التربية	SNAFE	قرمود بدر الدين	أمين عام	125	2019/05/02
04	النقابة الوطنية للعمال المهنيين لقطاع التربية الوطنية	SNOPSEN	بخلف جيلالي	رئيس	129	2019/07/21
05	النقابة الجزائرية لعمال التربية	SATE	بلعمري محمد	أمين عام	130	2019/06/06
06	نقابة مفتشي التربية الوطنية	SIEN	ربيح شلابي	أمين عام	138	2020/02/02
07	النقابة الوطنية المستقلة لموظفي المصالح الاقتصادية لقطاع التربية	SNAFIE	عبد الواحد بوبحة	أمين عام	139	2020/02/02
08	النقابة الوطنية المستقلة لمساعدي ومشرفي التربية	SNAASE	سماعين بصري	رئيس	140	2020/02/19
09	النقابة الوطنية لمشرفي التربية	SNSE	محمد هاشمي	رئيس	141	2020/02/02
10	المجلس الوطني المستقل لمديري الثانويات	CNADL	عزوز ريكواح	منسق وطني	143	2020/02/02
11	النقابة الوطنية المستقلة لمستشاري التربية	SNACE	عبد الكريم مرحوم	رئيس	145	2020/02/02
12	المنظمة الجزائرية لأساتذة التربية	AOPE	بوجمعة شيهوب	رئيس	146	2020/02/02
13	النقابة الوطنية لمديري المدارس الابتدائية	SNADEP	قعيد عبد الكريم	أمين عام	148	2020/02/19

الملحق رقم: 04

الملحق رقم: 05

المنظمة الوطنية لأولياء التلاميذ
أمن و مستقل- استمرار وتنمية
البريد الالكتروني Onpe@Outlook
صفحة التواصل الاجتماعي للمنظمة (الوطنية لأولياء التلاميذ)
رقم الهاتف النقال للمنظمة: 0553046235
رقم الاعتماد المنظمة 025 وزارة الداخلية

06 FEV 2018

المكتب الوطني
رقم:031/م.و.أ.ت/2018

الجزائر في 2018/02/06

من السيد رئيس المنظمة الوطنية للأولياء التلاميذ

إلى فخـــامة رئيس الجمهورية الجـــزائرية الديمقراطية الشعبية

السيد عبد العزيز بوتفليقة

طلب تدخل

فخامة الرئيس

نحن أعضاء المنظمة الوطنية للأولياء التلاميذ نشكو لكم التهميش المبرمج من طرف وزيرة التربية والمسؤولين المحيطين بها، حيث تم إقصاءنا على غرار الكثير من الشركاء الذين لا يسيرون في النهج الذي تريده الوزيرة رغم أننا ننشط بطريقة شرعية ولدينا اعتماد يحمل رقم 2015/25 وزارة الداخلية منذ 07 ماي 2015 وفق ما تقتضيه القوانين والحريات المنصوص عليها في الدستور ولكن الوزيرة لا تستدعي ولا تستشير إلا من يسيرون معها في الخط من دون معارضة ولا إبداء رأي تريد منا أن نصفق وندافع عن قراراتها الوهمية وتصريحاتها المغلوطة والمتناقضة فقط .

فخامة رئيس الجمهورية

إن ما تعانيه المنظومة التربوية الجزائرية من مشكلات، كالتراجع الكبير في المستوى النوعي للتعليم على أساس المقاييس والمعطيات العالمية، وما عرفه قطاع التربية من إصلاحات عشوائية وإضرابات وتسرب وفشل دراسي، أصبح من المهم جدا الإسراع في تغيير أساليب التعامل مع الشركاء التربويين والتدريس والتكوين، وتحوير المضامين والمناهج الدراسية، وذلك بمشاركة الجميع من دون إقصاء فأولياء التلاميذ يجب أن يقفوا جنبا إلى جنب مع المعلمين والأكاديميين لرفع قيمة التعليم وتحسين الوضع الكارثي الذي آلت إليه هذه المنظومة. فما الفائدة من جمعية أولياء التلاميذ إن لم تطالب بتعديل المنهاج الدراسي

كبقية الفاعلين على الساحة التربوية نريد أن نكون يد واحدة في الإصلاح قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:"**المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا**".

فخامة رئيس الجمهورية

انتم تشجعون وتفتحون أبوابكم للجميع بالدعم والتشجيع وتأمرون كل المسؤولين في هذه البلاد إن يحاوروا أن يكونون عونا في البناء ولا تدخرون أي جهد في بسط هذه السياسة بل وإن استدعت الضرورة تتدخلون شخصيا لخدمة طموحات الشباب وتطلعاته بحذوكم في ذلك أمل أن يكون هذا شباب الجزائر من بين أحسن شباب العالم علما وثقافة .لكن مع الأسف الشديد وفي ظل هذا الجو المشحون حاليا والذي يشهده قطاع التربية لم نلاحظ أي مبادرات الحوار التي دعوت إليها بل راحت الوزيرة بإلحاء من المحيطين بها إلى اتخاذ عدة قرارات عشوائية ومن دون دراسة أدت إلي صب الزيت على النار وتأجيج الغضب على الساحة التربوية مؤخرا. هذه الوضعية التصادمية راجعة إلى غياب النظرة البعيدة وجعلت منها أمور شخصية من ينتصر على الآخر فقط يكون الضحية هو التلميذ وحده.

فخامة رئيس الجمهورية

إن المجتمعات التي أحدثت تغيراً جذرياً في بنيتها وتركيبها ما كان ليحدث لها ذلك ما لم يكن هناك تغيراً جذرياً في المعاملة داخلياً بين لأفراد والمنظمات من جهة ومؤسسات الدولة من جهة أخرى فالاهتمام بالظواهر والشكليات الخارجية في سبيل التغيير التربوي والاجتماعي هي نظرة ضيقة علينا أن نخاطب هذه المنظومة خطاباً بناءً تجديدياً، نزيل ما بها من مفاهيم مغلوطة وتصورات خاطئة بكل شجاعة وإلا سيزداد الوضع تأزما وتعفنا ما لم تتخذ قرارات استعجالية لتصحيح المسار التربوي .

فخامة رئيس الجمهورية

إننا نرى إن المنظومة التربوية الحالية تتجه نحو استخدام طرق وأساليب مستحدثة غريبة لا تتناسب مع المجتمع، نرى تشققات في بعض نواحي مجتمعنا تتطلب حلولاً سريعة ومعالجات إبداعية، الأمر يتطلب تحركاً سريعاً ذاتياً داخلياً من وزارة التربية ثم تحركاً مجتمعنا ويكون هذا التحرك مبنياً على إدراك أسباب ضعف التعليم المجتمع كي نعيد بناءه من جديد على أسس علمية واقعية بعيدة عن تقليد الغرب والشرق، فمجتمعنا لابد أن يكون له خصوصيته وتفرده، فلسنا كالمجتمعات الأخرى؛ فنحن أصحاب تاريخ وثورة وخصوصية دينية وعرقية لابد أن يتميز المنهاج التعليمي عن غيرهم في التعامل مع الإنسان والحياة ككل .

الصفحة 2 / 3

فخامة رئيس الجمهورية

لقد فقد التلاميذ وأولياءهم الثقة في قطاع التربية جراء عدم استشارتهم، وأصبح القطاع حقل للتجارب الفاشلة للوزارة بعد ما كان قطاع التربية أهم مكسب للوطن أضحى ألان النقطة السوداء التي يعاني منها المجتمع كله.

فخامة رئيس الجمهورية

إن الوزيرة أغلقت أبواب الحوار في وجهنا وفي وجه كل الشركاء الاجتماعيين وخيبت الآمال وأملنا فيكم كبير كرئيس كل الجزائريين والقاضي الأول للبلاد وولي كل التلاميذ في استدراك الأمور قبل فوات الأوان وتعفن الوضع .

في الختام تقبلوا منا فخامة الرئيس أسمى آيات الشكر والامتنان.

رئيس المنظمة

رئيس المنظمة
بن زينة علي

النسخ المرسلة :

- نسخة للإعلام
- الوزير الأول
- رئيس المجلس الدستوري
- رئيس المجلس الأمة
- رئيس المجلس الشعبي الوطني
- المجلس الوطني لحقوق الإنسان

الصفحة 3 / 3

الملحق رقم: 06

تكتل النقابات المستقلة لقطاع التربية الوطنية

UNPEF-CNAPESTE-SNTE-SNAPEST-CELA-SATEF

بيـــان:2019/05

عقد تكتل نقابات قطاع التربية الوطنية يوم الخميس14فيفري2019 جلسة عمل لدراسة أفاق الحركة الاحتجاجية، و بعد نقاش جاد ومسؤول خلص اللقاء إلى :

الجانب الاجتماعي و المهني:

- رفض تجاوز وزارة التربية الوطنية لعمل اللجنة المشتركة لمعالجة القانون الأساسي بإعدادها لمشروع دون إشراك النقابات.
- التطبيق الفوري للمرسوم 266/14 و بأثر رجعي.
- إنصاف الأسلاك المتضررة من إعادة التصنيف (موظفو المصالح الاقتصادية، موظفو التوجيه المدرسي و المهني، موظفو المخابر، مساعدي ومشرفي التربية، مستشاري التغذية المدرسة).
- التمسك بمقترح النقابات في اللجنة المشتركة فيما يتعلق بتصنيف أسلاك التدريس في الرتب القاعدية و رتب الترقية بالكيفية التالية: • الابتدائي: 12، 13، 15 • المتوسط: 13، 14، 16 • الثانوي: 14، 15، 17
- الإلغاء النهائي للمادة 87 مكرر و استحداث منحة خاصة بالأسلاك المشتركة و العمال المهنيين.
- التمسك بالتقاعد النسبي و التقاعد دون شرط السن.
- المطالبة بآليات تعيد التوازن للقدرة الشرائية.
- تحيين منحة المنطقة على أساس الأجر الرئيسي الجديد بدل المعتمد في سنة 1989.
- إنصاف الأساتذة المتكونين بعد 03 جوان 2012 بتمكينهم من الاستفادة من الترقية إلى رتبة أستاذ مكون بتثمين خبرتهم المهنية.
- عدم المساس بعطلة نهاية الأسبوع.
- عدم المساس بحق الموظف و العامل في العطلة المرضية.

الجانب التربوي و البيداغوجي:

- إعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية بما يتماشى و مستوى التلاميذ لا سيما في مرحلة التعليم الإبتدائي وتحسين التكوين وظروف العمل والتمدرس لتحقيق شعار التعليم النوعي.
- تخفيض الحجم الساعي لجميع الأطوار مع مراعاة حجم العمل والمهام.
- عدم المساس بالسلطة البيداغوجية للأستاذ.

الحريات النقابية:

- رفع التضييق على حرية ممارسة العمل النقابي محليا ووطنيا (**المحاضر المشتركة ـ توفير المقرات ـ حق التفرغ للممثلين النقابيين أثناء ممارسة نشاطهم ـ حق الدخول إلى المؤسسات التربوية ـ رفع العقوبات و المتابعات القضائية عن النقابيين...**)

و من أجل تحقيق هذه المطالب تقـــرر:

الدخول في إضراب وطني شامل يومي 26 و27 فيفري2019 مرفوقا بوقفات احتجاجية جهوية يوم27فيفري2019 أمام مديريات التربية بالولايات التالية غليزان، البليدة، باتنة و الأغواط بدءا من الساعة العاشرة صباحا 10:00)

ختاما: يدعو تكتل النقابات كل موظفي القطاع إلى التجند لإنجاح الإضراب و الوقفات الاحتجاجية و الاستعداد لمواصلة النضال إلى غاية تحقيق كل المطالب المشروعة.

عاش التضامن النقابي في سبيل تحقيق المطالب المشروعة

الملحق رقم: 07

نقابات و جمعيات أولياء التلاميذ لقطاع التربية الوطنية

الجزائر في : 2016/04/01

بـــيـــــان

تعد التربية والتعليم أولوية أساسية في سياسة الدولة الجزائرية، لما توليه من الأهمية البالغة لتربية أبنائها بتسخير كل الإمكانيات الوطنية لتنمية قطاع التربية الوطنية، والسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية والاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية.
واعتبارا لمكانة المدرسة في المجتمع بكونها تضطلع بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل وتكوين مواطن مزود بمعالم وطنية شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري ووحدته قادر على فهم العالم من حوله منفتح على اللغات العالمية و الحضارات الإنسانية.

وعلى اساس أن الإصلاح الشامل يتطلب نظام تربوي منسجم وناجع يسمح للمجتمع بمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة.

ايمانا منا بان المناهج المدرسية كباقي المناهج التكوينية تخضع دوريا الى ضبط وتحيين وتغيير الأمر الذي لا يتأتى إلا بعمليات تقييميه شاملة تمس جميع المراحل التعليمية وتفرض علينا اعادة النظر فى مراجعة صلاحية المناهج السابقة ومدي الجاهزية فى تحسينها وتنفيذها وكل هذا داخل نسق التجربة والتقويم فى حيز محدود قبل التعميم.

إن التغيير المفاجئ لموضوع الندوة الوطنية المنعقدة يومي 24 و 25 جويلية 2016 المخصص لتقييم مرحلة التعليم الثانوي الى تقييم اصلاح المدرسة واعتماد مقترحات وفرضها كتوصيات مرجعية للتغيير بعيدا عن الانشغالات الحقيقية لمتطلبات الميدان من جانب، ومن جانب آخر فإن الإعلان عن تنصيب برامج ومناهج الجيل الثاني (القرار الوزاري رقم 242 مؤرخ في 11 جوان 2015) وإطلاق الكتب المدرسية تم فى تغييب مقصود لفاعلي القطاع وممثليهم الشرعيين.

إن الدعوة الموجهة للنقابات و جمعيات أولياء التلاميذ بعد اتمامهم لكل العمليات لحضور يوم اعلامي بتاريخ 20 مارس 2016 دون الكشف عن محتويات البرامج والمناهج و عدم تزويدنا بالتوثيق المتعلق بالمداخلات المبرمجة يؤكد سياسة التعتيم والسرية المنتهجة من طرف وزارة التربية الوطنية.

لأجل هذا كله فإن نقابات و جمعيات أولياء التلاميذ لقطاع التربية الوطنية المجتمعة بتاريخ 31 مارس 2016 وبعد نقاش موسع للوضعية الحالية التي آل إليها القطاع تسجل ما يلي:

1- رفض التعتيم والسرية المنتهجة فى تغيير البرامج والمناهج المدرسية.
2- رفض سياسة الأمر الواقع والتسرع في تطبيق الاصلاحات الجديدة.
3- رفض تطبيق البرامج الجديدة فى الطورين الابتدائي والمتوسط في آن واحد.

وتطالب بـ:

1- انتهاج سياسة التدرج في تطبيق الاصلاحات بداية من السنة الاولي ابتدائي.
2- التحضير الجيد و اخضاع الإطارات التربوية المعنية لتكوين كاف لإنجاح العملية.
3- توسيع الاستشارة الى فئات المجتمع الفاعلة وخبراء الميدان حتي نكسب الاصلاح المصداقية والنجاح.
4- إشراك النقابات و جمعيات أولياء التلاميذ في كل مراحل التغيير والإصلاح واطلاعهم بمحتويات البرامج والمناهج ومضامين الكتب الجديدة قبل اصدارها.
5- تأجيل الشروع في تطبيق البرامج الجديدة إلى غاية السنة الدراسية 2018/2017 .