ISSN: 2253-0347
مجلـة علوم الإنسان والمجتمع
Journal of Human and Society Sciences
EISSN: 2602-781X

المجلد: 14 / العدد: 04 / السنة: 2025/ ص ص: 274- 306

السياسات التربوية في الجزائروإصلاح التعليم بين منظوري الجودة الإسلامية والمعايير الدولية

Educational Policies in Algeria and Educational Reform between the Perspectives of Islamic Quality and International Standards

تاريخ الإرسال: 2025/10/14 تاريخ القبول: 2025/12/18 تاريخ النشر: 2025/12/28

بوشمبة مريم[1]، شاطرباش أحمد[2]

[1] مخبر البحوث والدراسات السياسية، جامعة الجزائر3 ، الجزائر ، EMAIL: bouchamba.meriem@univ-alger3.dz

[2]مخبر البحوث والدراسات السياسية، جامعة الجزائر3 ، الجزائر ، EMAIL: chaterbache.ahmed@univ-alger3.dz

الملخص:

سعت الجزائر منذ استقلالها إلى التركيز على قطاع التربية والتعليم من خلال إعادة بعث منظومة تربوية تعكس مقومات وثوابت الدولة الجزائرية المستقلة، وقد قامت في هذا الإطار بعدة إصلاحات مرحلية كان لكل منها ظروفها وحيثياتها التي وجهت مسار المنظومة التربوية تبعا لها، فبين السعي لاستعادة المدرسة الجزائرية وتعريبها وبين عصرنتها ومواكبة عولمة التربية والتعليم وتجويده وفق ما تمليه المتطلبات الدولية، وبين الحفاظ على الأصالة والبحث عن الجودة في التراث الحضاري وتشبث المجتمع العميق به، ما تزال السياسة التربوية الجزائرية محلّ تجاذبات وأخذ وردّ بين مختلف الفواعل المتشاركة في صنع وتنفيذ وتقويم هذه السياسة. فهل استطاعت المنظومة التربوية أن تلبّي بمخرجاتها متطلبات الدولة الجزائرية محليا ودوليا، وأن تجسّد معايير الجودة الشاملة في التعليم، سواء كانت تلك المستمدة من روح انتمائها الحضاري وهويتها الإسلامية العربية، أو تلك المستوحاة من تجارب أجنبية في ظل التوصيات الدولية بضرورة تحقيق مستويات أعلى للجودة الشاملة بمفهومها الحديث؟

الكلمات المفتاحية: السياسة التربوية؛ المنظومة التربوية؛ إصلاح التعليم؛ جودة التعليم؛

المؤلف المرسل: بوشمبة مريم، **الإيميل:** bouchamba.meriem@univ-alger3.dz

Abstract:

Since its independence, Algeria has sought to focus on the education sector by reviving an educational system that reflects the foundations and constants of the independent Algerian state. In this regard, it has undertaken several phased reforms, each of which had its own circumstances and considerations that guided the course of the educational system. Between the quest to restore and Arabise the Algerian schools, modernize them and keep pace with the globalization of education and improve it in line with international requirements, and between preserving authenticity and seeking quality in cultural heritage and society's deep attachment to it, Algerian education policy continues to be the subject of debate and discussion among the various actors involved in its formulation, implementation and evaluation. So the question is: Has the educational system succeeded in meeting the needs of the Algerian state, both locally and internationally, and embody comprehensive quality standards in education, whether derived from its Arab-Islamic identity and civilizational heritage or inspired by foreign experiences in light of international recommendations calling for higher levels of comprehensive quality in its modern conception?
Keywords: Educational policy; educational system; educational reform; quality of education; quality standards.

1. مقدمة:

لا يزال محور التعليم يعدّ أهمّ ركائز الدّولة الحديثة، والتي لا يمكن أن تستقرّ أوضاعها داخليا أو خارجيا دون أن تكون قد حقّقت مستويات عالية فيه. حيث يعتبر التّعليم المحرّك الأوّل للأفراد التي سيُعوّل عليها لاحقا في دفع عجلة النّمو والتّنمية لبلدانها، ومن ثمّ ترتيبها في مراكز متقدمة ضمن الرّكب الحضاري العالمي.

وتعدّ التّربية أهمّ لبِنَات البناء الإنساني في كلّ مجالاته، ولذلك تحرص المجتمعات المعاصرة على تطوير نظمها التّربوية قصد تحقيق أعلى درجات الجودة في مخرجاتها

التّعليمية. وذلك عن طريق الاهتمام برفع مستوى التّعليم النّوعي جنبا إلى جنب المستوى الكمّي.

وفي هذا الباب، ومنذ استقلال الجزائر وهي تقف أمام تحدّ ضخم من بين التّحديات التّنموية الكبرى، وهو معالجة الآثار الثّقافية والاجتماعية التي خلّفها أبشع استعمار عرفه العصر الحديث، استعمار سعى لطمس هوية شعب بأكمله بكل موروثاته الدينية والثقافية والحضارية. وإعداد منظومة تربوية متماسكة ترقى لمواجهة تحدّيات البناء الدّاخلي ومواكبة التّطور المتسارع الرّهيب الذي شهده العالم خلال القرنين العشرين والحادي والعشرين.

لذلك انتهجت الجزائر سياسات تعليمية تضمنت سلسلة من الإصلاحات المرحلية المتعاقبة، سعت من خلالها لبناء تعليم وطني يستجيب - افتراضا - للاحتياجات الداخلية للبلاد ويتماشى في نفس الوقت مع متطلبات العصر وسوق العمل العالمي.

ومن هنا بدأت تبرز إشكالية هذا البناء التي ترتبط أساسا بمدى نجاعة وفاعلية هذه الإصلاحات واستجابة مخرجاتها لما هو مطلوب داخليا من أجل دفع عجلة التنمية من جهة، وتحقيقا للمنافسة في سوق العمل الخارجي من خلال محاكاة معايير الجودة المتوافق عليها عالميا من جهة أخرى. مع ضرورة مراعاة انسجام هذه الإصلاحات مع خصوصيات المجتمع الجزائري وهويته الحضارية وتطلعاته القيمية.

في هذا السياق، لا بدّ لنا أن نتناول جودة التّعليم من المنظور الإسلامي، والتي تعدّ – فرضا – المرجعية الفكرية والأخلاقية المتجذّرة في ضمير الأمة الجزائرية، والنابعة من الهوية الإسلامية للشعب الجزائري، باعتبارها الأنموذج الذي يجب السّعي لتحقيقه. من حيث أنه يؤسس لفهم شامل للتميز التربوي القائم على التكامل بين القيم والمعارف.

إن السياسة التربوية الجزائرية وهي تحاول استيعاب معايير الجودة العالمية ومواكبتها امتثالا لمتطلبات التدويل والعولمة التعليمية، تبقى ملزمة بالمرجعية الحضارية والثوابت الوطنية التي يعتز بها المجتمع الجزائري على اختلاف توجهاته والتيارات التي تقوده على الساحة الداخلية، والمؤثرات الخارجية المحيطة به.

من هنا، يسعى هذه البحث إلى تتبع وتحليل محطات إصلاحات الدولة الجزائرية لمنظومتها التّربوية واستقراء موازنتِها مواكبةَ المعايير العالمية لجودة التعليم، دون الإخلال بالخصوصية الثقافية والقيمية للمجتمع الجزائري، ناهيك عن مدى تحقيقها أو سعيها فعليا لتحقيق مبادئ الجودة في الإسلام على مختلف مكوناتها.

إشكالية البحث:

❖ أين تقع إصلاحات التّعليم في الجزائر على محوري الجودة من المنظور الإسلامي الأصيل والمعايير العالمية المعاصرة للتعليم؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية التساؤلات الجزئية التالية:

- هل يمكن اعتبار الإصلاحات المتتالية للتّعليم في الجزائر ناجمة عن رغبة داخلية للإصلاح من أجل العودة للمقاييس المرجعية الإسلامية؟ وهل حققت الرضى العام في هذا الاتجاه؟
- هل يمكن اعتبار الإصلاحات الأخيرة، المتسارعة الوتيرة، امتثال وتلبية مستعجلة لمتطلبات عالمية؟
- وهل في إطار تجسيد هذه السياسات استطاعت المنظومة التربوية أن تستمر في الاتجاه المحافظ على قيم وخصوصيات المجتمع؟

الفرضيات:

- سعت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال لاسترجاع المدرسة الجزائرية وإرساء أسسها وفقا لخصوصيات الهوية المستردة من الاستعمار الفرنسي.
- سعت الدولة الجزائرية في مرحلة البناء لإنشاء منظومة تربوية شاملة على أسس من القيم الهوياتية والدينية المميزة للشعب الجزائري.
- سعت المنظومة التربوية منذ بداية الإصلاح إلى إنتاج مواطن تتجلّى في سلوكياته ومعاملاته ملامح التربية الأخلاقية والوطنية جنبا إلى جنب مع قدراته ومكتسباته المعرفية.

- جاءت إصلاحات سنة 2003 بتغييرات جذرية وعاجلة مراعاة للظروف الداخلية والدولية آنذاك، أهمها العولمة والتوجه نحو الانفتاح الاقتصادي والتعددية السياسية .
- جاءت إصلاحات الجيل الثاني سنة 2016، كمحاولة مصحّحة ومتداركة لأخطاء ونقائص إصلاحات الجيل الأول بما يقرب ملامح تخرج المتعلمين من معايير الجودة العالمية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تتبع مسار السياسة العامة التعليمية و الإصلاحات التربوية في الجزائر، والتدقيق في أهم مرجعياتها الرسمية من نصوص وقوانين، ومدى انسجامها مع مفاهيم جودة التعليم سواء الإسلامية أو الغربية، من خلال تقييم مخرجات هذه السياسة متمثلة في نوعية الفرد المتحصل عليه بعد تنفيذ السياسة التربوية.

منهجية البحث:

تم الاعتماد على كلّ من المنهج التاريخي لتتبّع تطوّر المنظومة التربوية وأهم المراحل التي مرّت بها في ظلّ الأحداث الداخلية والخارجية المحيطة بها، وتلمّس ذلك الامتداد والبنائية في خطوات تبني الإصلاحات التربوية. بالإضافة إلى اعتماد الوصف عند التركيز على تحليل أهم الأدبيات والمرجعيات والنصوص الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والمقارنة مع معايير الجودة الإسلامية والغربية.

وقد تم تناول هذا البحث من خلال أربعة محاور، تطرقنا في أولها إلى ضبط وتحديد بعض المفاهيم النظرية الضرورية حتى يتسنى التحكم في مدلولاتها وإسقاطها على الظواهر الواقعية محل البحث، ثم تناولنا في المحور الثاني مفهوم الجودة ومعاييرها بين المنظورين: الإسلامي والحداثي، أما المحور الثالث فقد تناول مسار التربية والتعليم بداية من فترة ما بعد الاستقلال إلى مختلف مراحل الإصلاح، وتم تخصيص المحور الرابع لتقييم مسار المنظومة التربوية.

2. الإطار المفاهيمي والنظري:

مفهوم التربية: لغة: تشير المصادر اللغوية أن التربية تدور حول المعاني التالية: الزيادة، النمو، الإصلاح. والتربية هي إعداد وتنشئة وتوجيه وإصلاح وقيادة للإنسان في مختلف مراحل حياته وأبعاد كيانه، وخصوصا في المراحل التي يحتاج فيها الإنسان إلى ذلك. (القضاة و المومني ، 2011، ص14)

اصطلاحا: "التربية عملية مقصودة وهادفة يقوم المربّون من خلالها بخلق مواقف تربوية يكون من حصيلة تفاعل الفرد معها تغيرات في السلوك الإنساني" (القضاة و المومني ، 2011، ص18)

ويخلط البعض بين التربية والتعليم، فالتربية تعني بناء الفرد من مختلف جوانبه العقلية والنفسية والجسمية والوجدانية ويشترك فيها جميع مؤسسات المجتمع، أما التعليم فهو وسيلة اتصال بين معلم ومتعلم لنقل خبرات ومهارات ومعارف، وتنحصر وظيفة التعليم الرسمي وميدانه في المؤسسات التعليمية من مدارس ومعاهد رسمية وخاصة، يحددها ويوجهها مركز صناعة القرار الذي يرسم سياساته من خلال برامج وخطط وأهداف عامة وخاصة ومناهج نظامية محكومة بزمن وسلم محدد. (القضاة و المومني ، 2011، ص21)

مفهوم النظام التربوي أو المنظومة التربوية: المنظومة التربوية هي بمثابة تفاعل متكامل بين عدة عناصر بشرية وإدارية وتربوية وعلمية وقانونية ومالية، تقوم بضمان وظيفتي التربية والتعليم في المجتمع، من خلال إنشاء وزارة خاصة تشرف على إدارتها. (لشهب، د.ت، ص257)

مفهوم المشروع التربوي: هو "مشروع استراتيجي ومتكامل تتوافر له كل متطلبات النهوض بذاكرة وثقافة المجتمعات وتوجهاتها الحالية والمستقبلية، لأنها تطمح إلى إنتاج إنسان يعتز بوطنه ويعيش بوئام ومحبة مع المواطنين الآخرين، وتنمو عنده شيئا فشيئا روح الإبداع والابتكار" .(بوطورة و منصوري، 2022، ص180)

انطلاقا من تعريف المنظومة التربوية والمشروع التربوي يمكن تحديد الرابطة بين المفهومين في كون المنظومة التربوية هي وعاء يحتوي المشروع التربوي، وبالمقابل يعدّ

المشروع التربوي المحرك للمنظومة التربوية ومحور وجودها الذي يعطيها معناها ويحدد مستوى تحقيقها لأهداف وجودوها بما تظهره انعكاساته بالواقع التربوي للمجتمع. (بوطورة و منصوري، 2022، ص180)

مفهوم المنهاج التربوي: لغة: هو الطريق الواضح، قال الله تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا" [سورة المائدة، آية: 48].

اصطلاحا: يتفرع مفهوم المنهاج التربوي إلى تقليدي وحديث، أما المفهوم التقليدي فهو مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية سميت بالمقررات الدراسية. (بن هدية، 2019، ص102)

وأما المفهوم الحديث فقد عرّفه كثيرون ومن ذلك نذكر تعريف الدكتور حسن شحاتة بأنه: "هو الوسيلة أو الأداة ومجموع الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة، وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا" (بن هدية، 2019، ص28)

كما يعرّفه عبد الحافظ سلامة على أنه "مجموعة من المفاهيم النظرية والخبرات العملية التي تتبناها الدولة لتحقيقها عن طريق المدرسة وذلك لصالح الأمة والفرد". (بن هدية، 2019، ص103)

والمنهاج عند محمود أبو زيد إبراهيم "هو تجسيد وترجمة لفلسفة المجتمع التربوية إلى واقع تعليمي معين". (بن هدية، 2019، ص30) حيث أن كل منهاج يقوم على فلسفة مجتمعه والتي هي ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلقة بالقيم والاتجاهات والعادات والمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه كل نشاط فردي وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة اليومية. فالمنهاج التربوي لا ينبغي له الحياد عن فلسفة المجتمع ومكوناته الثقافية والأيديولوجية والتي تنبثق من معتقداته. (بن هدية، 2019، ص.ص122- 123)

وكل منهاج دراسي لا بد أن يرتكز على فلسفة تربوية معينة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع، لتترجم إلى أهداف واستراتيجيات وخطط قابلة للتنفيذ. ويمكن توضيح

الفلسفات التربوية ومدى تأثيرها على المناهج من خلال الامتداد التاريخي الذي يعكس ارتباط المنهاج بالفلسفة التربوية للمجتمع. (سبرطعي، 2008/2007، ص25)

وعليه فإن المنهاج التربوي "هو كل برنامج مسطر من طرف الدولة، يحتوي على مجموعة من الحقائق والنظريات والمعلومات والمعارف والمبادئ والقيم والاتجاهات لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للتلميذ، ويتم ذلك تحت إشراف المدرسة" (بن هدية، 2019، ص30)

مفهوم السياسة العامة التعليمية أو التربوية: Educational policy وهي تلك المبادئ والاتجاهات العامة التي تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها. (حمادي، 2023، ص250)

ويعرفها عبد الجواد السيد بكر بأنها "مجموعة المبادئ والأسس والمعايير والخطوط العامة التي توجه مسار التربية والتعليم في دولة ما، والتي يضعها المجتمع عن طريق أفراده ومؤسساته وتشمل أهداف التعليم وفلسفته ونظامه ووسائل تحقيق الأهداف". (ريابي و درويش، 2021، ص765)

مفهوم الإصلاح التربوي: يرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بعدة مفاهيم منها التجديد التغيير التطوير أو التحديث، ويعني عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معانٍ اجتماعية واقتصادية وسياسية.

ويرى حسن البيلاوي أن الإصلاح التربوي الحقيقي هو ذلك الذي يتضمن عملية تغييرات سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع القوة والثروة في المجتمع. (سبرطعي، 2008/2007، ص39)

ويرى آخرون أن عملية الإصلاح هي معالجة علمية ومتأنية لمختلف المشاكل الطارئة والكامنة التي تؤثر على النظام التربوي، والتي لا يجب أن تكتفي بالمعالجة السطحية لها، بل أن تغوص في أعماق تكوين المجتمع لاكتشاف مختلف العوامل التي قد لا تؤخذ بالحسبان ولكنها تؤثر في تحقيق الأهداف المرجوة. (لكحل، د.ت، ص172)

وتجب الإشارة إلى أن ما ينبغي مراعاته في عملية الإصلاح هو مدى استجابة أي مشروع تربوي لمقومات الأمة ومتطلبات حاضرها وتطلعات مستقبلها. وبهذا فإن الإصلاح لا بد أن يكون ممتدا في التاريخ لتفادي التفاعل السلبي، مستجيبا لمتطلبات الحاضر

ليعبر عن انشغالات حالية، متطلعا ومخططا لمستقبل زاهر حتى لا يكون ارتجاليا، متفتحا على مختلف التجارب العالمية حتى لا يكون منغلقا على ذاته، فالعولمة قد فرضت نفسها ولا بد من التعامل معها بالمحافظة على خصائص الأمة والاستفادة من أحسن التجارب العالمية. (لكحل، د.ت، ص173)

وتكمن أهمية عملية الإصلاح التربوي في أنه يرتبط بالنشء وبدوره في حمل التراث الثقافي والحضاري للمجتمع إلى جانب المهارات والمعارف التقنية المتجددة. وأي تقدير خاطئ على مستوى التنظير والتنفيذ لجوانب الاصلاح قد يساهم في إخلال التوازن داخل المجتمع. ولذلك اهتم المنشغلون بالتربية بتحديد ماهية هذا الاصلاح وشروطه وآلياته واتجاهاته. (سبرطعي، 2008/2007، ص37)

وللإصلاح التربوي شروط لا يجب تجاوزها من ضمنها الانطلاق من الفلسفة التربوية للمجتمع، والتي تعبر عن منظومة قيمية تشمل ثوابته الدينية ومقوماته الثقافية والحضارية والتاريخية التي يسعى المجتمع للحفاظ عليها وتوريثها للأجيال، إضافة إلى اتباع استراتيجية تراعي القطاعات الأخرى، وتتفاعل مع مختلف التغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المحلية والدولية، ومراعاة كل ذلك أثناء تحديد الأهداف بدقة ووضوح وواقعية، ومن ثم توفير مختلف الوسائل الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف سواء من ناحية التأطير أو التجهيز. (سبرطعي، 2008/2007، ص.ص41-45)

3. الجودة ومعاييرها بين التأصيل والحداثة

1.3 مفهوم الجودة وترجمته في الإسلام:

لعل كلمة الجودة (وإن) لم ترد نصا في القرآن الكريم أو السنة النبوية الشريفة كونها مصطلحا حديثا، إلا أنها وردت بما يفوقها مفهوما ودلالة وهو "الإتقان والإحسان"، فالإتقان هو الإحكام، كأن نقول أتقن العمل أي أحكمه. والإحسان هو إتقان العمل والوفاء بمتطلباته على أحسن وجه بعطاء فوق الواجب بمعنى التفضّل. وهناك معان أخرى للجودة في الإسلام منها المهارة، حسن الأداء... (الزهيري، 2015، ص13)

إن الدين الإسلامي هو دين الإتقان في كل شيء، وقد تضمنت الشريعة الإسلامية منظومة حياة متكاملة من القواعد والتوجهات التي تنظم جميع مناحي الحياة بما يضمن التوازن بين المتطلبات الروحية والجسدية للفرد المسلم، والتي تمكنه من تحقيق الإتقان والإحسان في العمل ليحصد الأجر والثواب في الدنيا الآخرة. (الزهيري، 2015، ص12)

منهج الإسلام في تحقيق الجودة: (أبو دف، 2014، ص.ص10-15)

1- التميز: إن أمّة الإسلام هي أمّة التميز في عقيدتها ورسالتها، ولكن هذا التميز لا يكون إلا بجهد الفرد وعمله على إصلاح نفسه ثم محيطه، لقوله تعالى: " وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ" [التوبة، آية: 105]

2- الانتقائية: بمعنى اختيار الأفضل والأجود من كل المتاح، وقد قال النبي صلى الله عليه وسلم في هذا الباب: "إن الله تعالى كريمٌ يحبُّ الكرمَ، ويحبُّ مَعاليَ الأخلاق ويكره سَفاسِفها" (الطبراني) وفي هذا تبنٍّ واضح لمعيار تقديم النوع على الكم.

3- التماس العلم النافع: ومقياسه كل علم يصب في مصلحة الأمة وإقامة الدين، وقد كان من دعاء النبي صلى الله عليه وسلم: "اللهم انفعني بما علّمتني وعلّمني ما ينفعني وزدني علما..." (الترمذي). وقد قرن ابن سحنون نفعية العلم بترجمتها بالعمل قائلا: "من لم يعمل بعلمه، لم ينفعه العلم بل يضره".

4- إتقان العمل وإكماله على أفضل وجه: وهو عملية بنائية تتّسم بالاستمرار والمتابعة والمراجعة والتقييم، بغية الوصول إلى الكمال. ويؤكد ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم: "إنّ الله يحبّ إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه". (أبو يعلى الموصلي والطبراني)

5- استشعار المسؤولية: وقد ورد في الحديث الشريف عن النبي صلى الله عليه وسلم: "ألا كلُّكم راعٍ وكلُّكم مسؤول عن رعيته..." (متفق عليه)

- آليات ضمان الجودة: (أبو دف، 2014، ص.ص16-22)

1- تبني معايير الجودة متمثلة في: اختيار المعلم الكفء، والمحتوى التعليمي المناسب، والأساليب والطرائق المثلى لتبليغه، مع ضبط وسائل فعالة للتقويم، إضافة لبيئة عمل مادية مناسبة متمثلة في مؤسسات التعليم المختلفة، مع توفير علاقات إنسانية

فاعلة ومثمرة وعمل إرادي للبناء. وتبقى هذه المعايير قابلة للإثراء بغرض التحسين المستمر وللحصول على الجودة المبتغاة.

2- تعزيز مبدأ التخطيط ومهاراته: ويدخل ضمن الأخذ بالأسباب والاستعداد في كل الأمور، ومن ثم التوكّل على الله تعالى الذي يقول: "وَأَعِدُّوا لَهُم مَّا اسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ الْخَيْلِ ..." [الأنفال، آية: 60] وتشمل هذه الآية جميع معاني الإعداد والتخطيط المسبق لأي أمر مستقبلي.

3- التقويم المستمر للأداء: ويقصد به تقويم المتعلم والتأكد من اتقانه للتعلم في فترات معينة، وهو مؤشر على حسن أداء المعلم أيضا. وينقسم إلى نوعين: تقويم خارجي تشرف عليه الجهات المسؤولة عن التعليم ، وتقويم ذاتي يقوم به الفرد بنفسه من منطلق نقدي ذاتي، بما يضعه في مسار تدارك الأخطاء وتعديل النقائص.

4- تفعيل الرقابة: وتنقسم بدورها إلى رقابة ذاتية منبثقة من الإحساس بالمسؤولية تجاه النفس والغير، يقول النبي صلى الله عليه وسلم: "إنّ الله سائلٌ كلّ راعٍ عمّا استرعاه أَحَفِظَ أم ضيّع حتّى يسأل الرّجل عن أهل بيته" (النسائي)، ورقابة فوقية من المسؤولين وهي ضرورية وواجب مطلوب، ويمكن الاستشهاد هنا بقول سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "أرأيتم لو استعملت عليكم من خيرِ من أعلم ثم أمرته بالعدل، أكنت قضيت الذي عليّ؟ قالوا: نعم، قال: كلّا حتّى أنظر في عمله، أعَمِل بما أمرته أم لا".

5- التّحفيز: وهو مبدأ أقرّه الإسلام لمن يحسن العمل، وعلى قدر الإتقان تكون المكافأة، يقول الله تعالى: "مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ". [النحل، آية: 97]. والتحفيز نوعان: مادي ومعنوي. ومن مظاهره توفير مناخ انساني قائم على الودّ والاحترام والتقدير بما يُشعر الأفراد العاملين بالأمن والاستقرار الوظيفي، ويشجّعهم على البذل والتفاني لتحقيق أعلى درجات الجودة.

2.3 مفهوم الجودة في العصر الحديث:

يعتبر مفهوم الجودة من المفاهيم الحديثة في المجال التربوي، وينعكس ذلك في صعوبة تحديده واختلاف الآراء حول إعطاء تعريف لها بدقة.

فهي تتعلق بكافة السّمات والخصائص المرتبطة بالمجال التعليمي، والتي تظهر مدى التفوق والإنجاز للنتائج المراد تحقيقها. (الزهيري، 2015، ص9)

وهناك من يعتبرها تغييرا شاملا في ثقافة المؤسسة التعليمية والانتقال إلى التعامل بمعايير متفق عليها عالميا، تسعى للاستخدام الفعال للموارد البشرية بهدف إشباع احتياجات التنمية الشاملة وتحقيق توقعات العملاء.

ونجد أيضا من يعرفها بأنها مجموعة معايير خاصة تقيس كل ما تحتويه المنظومة التعليمية بهدف تلبية حاجات لأفراد، وهي عبارة عن جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أم العمليات أم المخرجات، التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية. (الزهيري، 2015، ص11)

معايير الجودة الشاملة في التعليم:

انتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد Malcom Baldirg سنة 1981، ولتحقيقها نادى بتطبيق عدة مبادئ أهمها: (طعيمة، 2006، ص28)

* وجوب سعي الإداريين وأعضاء هيئة التدريس جميعا إلى تحقيق الجودة.
* التركيز على منع فشل الطلاب بدلا من دراسة الفشل بعد وقوعه.
* استعمال الضبط الإحصائي بدقة لتحسين عمليات الإدارة ونتائج الطلاب.
* أهمية التدريب الأولي لكافة أفراد المؤسسة.
* ضرورة الاتفاق، سنويا، على معايير واضحة لتحديد جودة العمليات والمخرجات.

أما في بريطانيا فقد طُبّقت معايير الجودة الشاملة في التعليم مع بداية التسعينات من خلال إنشاء وحدة فحص أكاديمي Academic Quality Audit Unit لدراسة الجودة الأكاديمية في الجامعات البريطانية، ثم أبدت المنظمة الدولية للتوحيد القياسي ISO اهتمامها بقطاع التعليم لتحدد له معايير عالمية للجودة.

إن إدارة الجودة الشاملة عملية ممتدة ولا تنتهي، وتشمل كل مكونات وأفراد المؤسسة التعليمية (طعيمة، 2006، ص29)، ما يجعل ضبط قائمة معايير لها، عملية غير نهائية، وبالتالي يختلف تحديد هذه المعايير من مؤسسة إلى أخرى باختلاف مداخل تبنيها للجودة. (طعيمة، 2006، ص37)

ووفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونيسكو للتعليم، الذي أقيم بباريس في أكتوبر 1998، تقرر أن مفهوم الجودة في التعليم متعدد الأبعاد وينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته، ومن ضمنها: المناهج الدراسية والكتب المدرسية؛ البرامج التعليمية؛ الطلاب وهيئة التدريس؛ المباني والمرافق والأدوات؛ توفير الخدمات للمجتمع المحلي؛ التعليم الذاتي الداخلي؛ تحديد معايير مقارنة الجودة معترف بها دوليا. (بن فرحات، 2020، ص399)

نظام إدارة جودة التعليم معيار Iso 21001:

وتنص مبادئه على: (International Standard Iso 21001, 2018, p.p 39-49)

- جعل المتعلم محور العملية التعليمية مع مراعاة احتياجات جميع المستفيدين.
- وجود قيادة ذات رؤية مستقبلية تدعم الابتكار والتحسين المستمر.
- إشراك الأفراد وتحفيز جميع العاملين والمتعلمين للمساهمة بفعالية في تحقيق أهداف المؤسسة.
- إدارة التعليم على أساس عمليات مترابطة لضمان الفعالية والكفاءة.
- الالتزام بالتحسين المستمر والتطوير الدائم والتجديد لضمان الاستدامة والتميز.
- اتخاذ القرارات وبناء السياسات بالاعتماد على البيانات والتحليل العلمي.
- إدارة العلاقات وبناء شراكات فعالة مع جميع الأطراف المعنية .
- المسؤولية المجتمعية أي الالتزام بخدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة عبر التعليم.
- إتاحة التعليم والعدالة وضمان تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين بما في ذلك ذوي الهمم.
- السلوك الأخلاقي في التعليم من خلال النزاهة والشفافية واحترام القيم الانسانية.

- أمن وحماية البيانات وضمان سرية معلومات المتعلمين وحمايتها من أي إساءة استخدام.

يمكن القول أن معايير الجودة الشاملة في التعليم أمر راجع للمختصين وللوكالات والمنظمات المختصة، بما يتوافق مع فلسفة الدولة وأهداف نظامها التربوي. لكن يمكن تلخيص مختلف تلك المعايير في المجالين الإداري والتعليمي فيما يلي:

معايير مرتبطة بالطلبة؛ معايير مرتبطة بالمعلمين؛ معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية؛ معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية؛ معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية؛ معايير مرتبطة بالإمكانيات المادية؛ معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع. (بن فرحات، 2020، ص415) ويضيف عليها الزهيري: معايير متعلقة بالبرامج التعليمية، طرائق التدريس، التقويم، وجودة تقييم الأداء لكل ما سبق. (الزهيري، 2015، ص.ص30-32)

4. مسار التربية والتعليم في الجزائر من الاستقلال إلى الإصلاح على ضوء معايير الجودة:

إنه من المهم بمكان أن نتطرق إلى دور الاستعمار الفرنسي في تشكيل مكونات الشعب الجزائري الذي سيتولى مسؤولية بلاده غداة الاستقلال.

ومن منطلق كلاسيكي يرى عالم الاجتماع فلفريد باريتو Pareto أن المجتمع ينقسم إلى طبقتين: الأولى وهي الأقل ذكاء ولا تمثل نخبة، والثانية وهي الأعلى ذكاء وتمثل نخبة تنقسم بدورها إلى نخبة حاكمة وأخرى غير حاكمة. (ريابي و درويش، 2021، ص762)

ولقد كان للسياسة الاستعمارية التعليمية الانتقائية، الأثر البالغ في تشكيل النخب الجزائرية وتوجيه إيديولوجياتهم، حيث نتج عن هذه السياسة بعد الاستقلال تياران متقابلان، الأول مُشكّل من نخب جزائرية استقت تعليمها من المدارس الفرنسية وتشبّعت بالثقافة الغربية. والثاني مُشكّل من نخب تقليدية حافظت على انتمائها الحضاري وارتبطت بمبادئ المدرسة العربية الإسلامية. (ريابي و درويش، 2021، ص764)

ولم تكن صناعة تلك النخبة المثقفة الفرانكوفونية عفوية أو بريئة، بل كانت هدفا ضمن خطط وزارة تعليم المستعمر الفرنسي وهذا ما أكده الوزير ألفريد رامبو سنة 1897 بقوله: "سوف يتحقق الغزو الثالث عن طريق المدرسة، إذ يجب أن نضمن السيطرة

للغتنا، وأن ندخل في أذهان المسلمين الفكرة التي نحملها عن أنفسنا، عن فرنسا ودورها في العالم، وأن تحل المفاهيم الأوروبية الدقيقة محل الجهل والافكار المنغلقة". (زوامبية، 2021، ص.ص211-212). وكانت معظم توصيات الساسة والعسكريين الفرنسيين مرتكزة على مقولة "علموا لغتنا وانشروها حتى تحكم الجزائر فإذا حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها فعلا". (مرابط، 2008/2007، ص74)

وبالفعل فقد أثمرت هذه السياسة حالة من عدم الانسجام غداة الاستقلال وصراعات فكرية وأيديولوجية تولدت عن التباين النخبوي العميق الذي أحدثته السياسة الاستعمارية في الجزائر، صراع بين نخبة فرانكوفونية اندماجية تلقت تكوينا وتعليما فرنسيا فاعتُبرت امتدادا أيديولوجيا لفرنسا، تولت مهام الإدارة وشغلت مناصب مهمة في الوزارات ومختلف القطاعات العمومية ومن ضمنها قطاع التربية والتعليم، ونخبة حافظت على مقومات العروبة والإسلام بفضل الجهود التي بذلتها الحركة الوطنية وجمعية العلماء المسلمين التي تولت التعليم المعرب وتحفيظ القرآن وتعاليم الدين الاسلامي إبان الاحتلال، وكان من نصيبها المجالات الدينية. (ربابي و درويش، 2021، ص767)

- بداية الاصلاح في ظل نظام الحزب الواحد:

كما هو معروف فالسياسة العامة وبما فيها التعليمية تنطلق لمعالجة مشكلاتها من الواقع الذي يعيشه المجتمع، ومن هنا كانت انطلاقة السياسة التعليمية بعد الاستقلال حيث كان على الدولة الجزائرية إعادة نشر التعليم ومحو الأمية بين أوساط كافة الشعب الجزائري دون تمييز.

إذن، يمكن القول أن السياسة التعليمية الجزائرية في هذه الفترة جاءت كرد فعل على سياسات المستعمر الفرنسي، إلا أن اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم سنة 1962 بالرغم من إقرارها بأن المدرسة ستكون أداة للتحرر الثقافي، إلا أنها استمرت بالاعتماد على المدرسة التي أنشأتها فرنسا، حيث انتهجت أسلوبا تدريجيا في بناء منظومة تربوية متكيفة مع المجتمع الجزائري بأوضاعه الموروثة عن الاستعمار آنذاك. ناهيك عن الظروف التي خرجت بها الجزائر من فقر وحرمان وتجهيل ونقص في الإمكانيات المادية والبشرية. بالإضافة إلى الأوضاع الدولية التي أثرت بشكل مباشر على التوجه الأيديولوجي للنظام

الجزائري المتمثل في الاشتراكية ونظام الحزب الواحد، وانعكاس ذلك على مختلف سياساته العامة. (نايلي، 2020، ص3)

إلا أنه في تلك الفترة الانتقالية، اتفقت جميع المواثيق التي أصدرتها الدولة الجزائرية على تبني النهج الاشتراكي وضرورة التعريب وتثمين البعد الإسلامي، كما تم إيلاء أهمية كبيرة لبناء منظومة إدارية وقانونية وبيداغوجية متكاملة ومنسجمة مع اختيارات الشعب الجزائري، وقد توجت هذه المرحلة التجريبية والتأسيسية بالاكتمال والنضج في الميثاق الوطني الذي استفتي عليه الشعب سنة 1975، والذي حدّد لأول مرة الفلسفة التربوية التي ستبنى عليها المنظومة التربوية في الجزائر (نايلي، 2020، ص5)، والتي أكد عليها دستور 1976 في المادة 66 منه والمتضمنة مجانية وإجبارية التعليم الأساسي، وسهر الدولة على تطبيق مبدأ المساواة في التعليم والتكوين المهني و تنظيمه. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 1976، ص1305)

وقد تم تكريس هذه الأهداف في الأمر الرئاسي رقم 76/35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 أو ما يعرف بأمرية 1976 والتي تضمنت أول سياسة عامة وطنية جزائرية كاملة وشاملة ومنظمة للتربية والتكوين في الجزائر. (نايلي، 2020، ص6)

مثلت هذه الأمرية نقطة بداية الانتقال من تأثير المنظومة الفرنسية إلى تأصيل المدرسة الأساسية معتمدة على التعريب والجزأرة، غير أن العمل التطبيقي بها بدأ فعليا سنة 1980.

ومما لوحظ من خلال هذه الوثيقة المرجعية للنظام التربوي الجزائري أنه بالإضافة إلى إقرار التوجه الاشتراكي فيه، تمت محاولة الدمج بينه وبين والعروبة ومبادئ الدين الإسلامي كما نصت على ذلك المادة 8: "يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد..." (الجريدة الرسمية ، 1976، ص534)

والمادة 25 منه "توفر المدرسة الأساسية للتلاميذ: الفقرة الأولى: دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا. وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل والتبادل وتمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم.

الفقرة الرابعة: أسس العلوم الاجتماعية ولاسيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية، ويهدف هذا التعليم إلى توعية التلاميذ بدور ومهمة الأمة الجزائرية والثورة ورسالتهما وبالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي. كما يهدف إلى إكسابهم السلوك والمواقف المطابقة للقيم الإسلامية والأخلاقية الاشتراكية." (الجريدة الرسمية، 1976، ص535)

إلا أن المادة 2 من الأمر الرئاسي 79/35 نصت على أن رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية والإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة، واكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية، والاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم، وتنشئة الأجيال على حب الوطن.

وتبقى هذه الأهداف العامة منطقية بالنسبة لنظام حديث عهد بالاستعمار، رغم كونها تحتاج إلى إثراء وتطوير ووضوح في آليات التطبيق حتى تتماشى مع الفترة المقبلة التي ستخوضها الجزائر المستقلة. خاصة وأن المنظومة التربوية مازالت لم تحقق متطلبات التنمية التي تحتاجها البلاد رغم الامكانيات الكبيرة التي سخرتها الدولة الجزائرية آنذاك.

- الاصلاح في ظل نظام التعددية الحزبية والانفتاح السياسي:

في ظل كمّ التحولات محليا ودوليا، بات من المؤكد على الدولة الجزائرية مراجعة تلك الإصلاحات خاصة بعد الظروف الصعبة التي عرفتها البلاد نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، ذلك التّحول الذي جعل النظام الجزائري يتبنى التوجه الرأسمالي بديلا عن الاشتراكية التي طبعت كل ما سبق من سياسات تنموية في البلاد. تزامن ذلك مع اشتداد تيار العولمة الذي مسّ كل جوانب السياسات بما فيها المجال التربوي، الذي صار يجب عليه التناسق والانسجام مع ما هو مدوّل عالميا، هي عولمة التربية والتعليم إذن صارت تتحكم في سياسات الدول ومنظوماتها التعليمية، عولمة فرضت مجموعة من المقاييس والمقومات التي على الجميع أن يحاول مجاراتها حتى لا يبقى حبيس الداخل وحبيس أنظمة لا ترقى للمنافسة في ظل التسارع الرهيب للمعلوماتية والتكنولوجيا والمعارف المتجددة.

*** المجلس الأعلى للتربية:** في هذا السياق، وبموجب المرسوم الرئاسي رقم 96-101 الصادر بتاريخ 11 مارس 1996، خلال فترة رئاسة الرئيس الأسبق اليامين زروال، تم

تأسيس المجلس الأعلى للتربية كجهاز وطني مستقل يتمتع بالشخصية المعنوية، للتشاور والتنسيق والدراسات والتقويم في مجال التربية والتكوين، يقوم على مهمة التفكير الاستراتيجي والمتابعة النقدية لكل ما يتعلق بالمنظومة التربوية، ويضم في تشكيلته ممثلين عن مختلف القطاعات الوزارية ذات العلاقة، إضافة إلى باحثين ومتخصصين تربويين وخبراء في مختلف العلوم (سعد الله، 2025)، مجلس يكلّف حسب ما سنرى في مهامه بمحاكاة المقاييس العالمية لكن دونما المساس بقيم وخصوصيات الدولة الجزائرية وشعبها.

ومن خلال قراءة نص المرسوم الرئاسي وما نصت عليه المادة الخامسة منه، يمكن تلخيص مهام هذا المجلس في المشاركة في إعداد وتقويم السياسة الوطنية للتربية والتكوين، وابداء الرأي في كل المسائل المتعلقة بها مع ضمان مبدأ التشاور بين كافة أطراف المنظومة التربوية. والمساهمة في إعداد قواعد آداب المهنة وأخلاقياتها ومقاييسها. (المجلس الأعلى للتربية، 1996، ص4)

كما تضمن المرسوم تكليف المجلس باقتراح استراتيجية شاملة لتطوير المنظومة التربوية وفق المقاييس العلمية العالمية والقيم الهوياتية والثقافية للمجتمع الجزائري لا سيما قيم الفاتح نوفمبر 1954، وترسيخ مكونات الشخصية الوطنية لدى الشباب، ودراسة مشاريع الإصلاح، وكذا تقويم آثار السياسات القطاعية لمختلف الدوائر الوزارية على المنظومة التربوية، مع متابعة الاتجاهات الكبرى دوليا في ميدان التربية والتكوين (المجلس الأعلى للتربية، 1996، ص4-5)

وقد نص ذات المرسوم على إعطاء هذا المجلس مزيدا من الصلاحيات وتقديم بعض التسهيلات لأداء تلك المهام. على أن ينصبّ كل ذلك في تقارير تقويمية سنوية يرفعها هذا المجلس إلى رئيس الجمهورية.

وفي سنة 1998، أصدر المجلس الأعلى للتربية وثيقة هامة قام بإعدادها، تحت عنوان "المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي"، حددت الغايات التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها متمثلة في بناء مجتمع متكافل متمسك معتز بأصالته وواثق بمستقبله يقوم على الهوية الوطنية بأبعادها الاسلامية والعربية

والأمازيغية، مع تنمية روح الديمقراطية والعصرنة والعلم لتكوين المواطن القادر على الإسهام في بناء الوطن والحفاظ على هويته والدفاع عنه، وبناء ثقافة وطنية منفتحة على القيم الانسانية العالمية (لكحل، 2007/2006، ص.ص231-232)

كان يفترض أن تشكل هذه الوثيقة حجر الأساس لمسار الإصلاح التربوي مطلع الألفين، إلا أن المجلس الأعلى للتربية لم يستمر طويلا وبانتقال السلطة إلى الرئيس الجديد عبد العزيز بوتفليقة قام بتجميده وتم إنشاء لجنة بديلة له، مؤقتة، وبأعضاء معينين، حددت مهامها وقدمت لها الصلاحيات والامتيازات في انتظار عرض تقريرها وتوصياتها لإصلاح المنظومة التربوية خلال فترة تسعة أشهر. (سليماني، 2012/2011، ص165)

*** تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000:**

بموجب المرسوم الرئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 09 ماي 2000، الذي أصدره رئيس الجمهورية السابق عبد العزيز بوتفليقة، تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مؤلفة من 158 عضو تم تعيينهم من طرف رئيس الجمهورية.

وتم في ذات المنشور تحديد مهام اللجنة متمثلة في إجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية، ودراسة إصلاح كلي وشامل من خلال اقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة، يتضمن المبادئ العامة والأهداف والاستراتيجيات والآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي، وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية والمادية الواجب توفيرها، على أن يتم تقديم نتائج أشغالها في أجل تسعة أشهر من تنصيبها في شكل تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها ومنطلق لترتيب قانوني جديد.(النشرة الرسمية للتربية الوطنية، جانفي 2005، ص41)

صلاحيات اللجنة:

تم تأهيل اللجنة في إطار قيامها بمهامها بطلب واستلام من الإدارات ومختلف الهيئات العمومية جميع الوثائق والدراسات والتقارير والإحصائيات، إضافة إلى الاستماع إلى كل شخص يفيدها في سير أشغالها، والاستعانة بخبراء ومستشارين جزائريين أو أجانب

أو تابعين لمنظمات دولية. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، جانفي 2005،ص.ص41-42)

تشكيلة اللجنة: على عكس المجلس الأعلى للتربية، تولى رئيس الجمهورية بنفسه مهمة تعيين كل أعضاء اللجنة على اعتبارات شخصية متعلقة بالكفاءة والخبرة والاهتمام بمنظومة التربية والتكوين حسب ما نص عليه ذات المرسوم الرئاسي. كما خُصّص لها اعتماد مالي مقيد ضمن جدول ميزانية مصالح رئاسة الجمهورية. وفي مرسوم رئاسي آخر تحت رقم 102-2000، تم تحديد قائمة أعضاء هذه اللجنة ورئيسها ونوابه. وقد ترأسها آنذاك عبد الرحمان حاج صالح، وقد تم تعيين الأربعة نواب الآتية أسماؤهم: بن علي بن زاغو، خليدة مسعودي، الطاهر حجار، ابراهيم حروبية، لكن رئاسة اللجنة انتقلت إلى بن علي بن زاغو ابتداء من سبتمبر 2000. (سبرطعي، 2008/2007، ص76)

وفي الواقع، أثارت تشكيلة هذه اللجنة جدلا واسعا وردود أفعال كثيرة إعلامية وحزبية ومدنية، ومن خلال شهادات بعض أعضائها، ووزير التربية الأسبق علي بن محمد، لم يكن الوضع يسير كما هو متأمل منه، ففي كتابه معركة المصير والهوية في المنظومة التربوية كتب بن محمد: "لقد كان واضحا للعيان أن جهات عدة ذات مصلحة مؤكدة في تزييف واقع المجتمع وتحويل الاهتمامات بالمشكلة الحقيقية هي التي نجحت في الزجّ بأهم مؤسسة اجتماعية في دروب المغامرة المحفوفة بأنواع المخاطر وضروب المكائد التي عرفها المجتمع" (سبرطعي، 2008/2007، ص80)

وقد صنف بن محمد تشكيلة هذه اللجنة إلى فئتين:

- فئة تشكل أغلب الأعضاء وهم معروفون بمواقفهم الاستئصالية وبآرائهم المتطرفة وقناعتهم المعلنة في كل المناسبات والمنابر الإعلامية.

- وفئة بشكل عام محسوبة بالخطأ على التربية والتعليم لم يعرفوا يوما برأي أصيل أو موقف متميز. (سبرطعي، 2008/2007، ص80)

كما أنه إضافة إلى اختلال توازن تشكيلة اللجنة وغلبة التيار التغريبي الاستئصالي الانعزالي المرتمي في أحضان الهيمنة الثقافية واللغوية الفرانكفونية، على حسب تعبيره، فقد علق بن محمد على طريقة عمل هذه اللجنة، حيث باشرت عملها في عزلة في قصر الأمم بنادي الصنوبر طوال أحد عشر شهرا، ثم قدمت تقريرها إلى الرئيس دون أن تطلع

عليه أحدا أو تتم مناقشته علنا، حتى أن أعضاءها أنفسهم لم يصادقوا على الصيغة النهائية للتقرير. ويُرجع بن محمد ذلك إلى خشية أن يكتشف المجتمع ما في التقرير من مغالطات وتحايل على الثوابت. (سبرطعي، 2008/2007، ص81)

ويؤكد في ذات السياق، رابح خدوسي الذي كان عضوا باللجنة، في كتابه "المدرسة والإصلاح مذكرات شاهد"، حيث عبر عن خيبته في هذه اللجنة منذ دورتها الأولى، وقد صنّف هو الآخر أعضاء اللجنة إلى: ربع من الوطنيين المدافعين عن الثوابت وربعين من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع وربع غائب غيابا شخصيا أو بالحضور لا يتحرك إلا لرفع الأيدي. (خدوسي، 2015، ص26)

وذكر أيضا معاناة أعضاء اللجنة من سلطة رئيس مكتبها (يقصد علي بن زاغو) وبعض نوابه في توجيه مسار النقاش حسب ما يريدونه الأمر الذي كان سيستمر لولا سلسلة الاحتجاجات واستقالة أحد أعضائها، إضافة إلى تلاعب في عرض أحد التقارير رغم عدم الاتفاق على جميع اقتراحاته. (خدوسي، 2015، ص37)

كما صرحت السيدة مليكة بودالية (قريفو) في لقاء تلفزيوني، وقد كانت عضوا في هذه اللجنة، بندمها على عدم انسحابها من عضويتها، قائلة أن وجودها هي وبعض الأعضاء كان شكليا وكانوا غير مأخوذ بآرائهم. ناهيك عن كون عمل اللجنة كان ظاهريا فقط في حين أن كل شيء كان متفقا عليه مسبقا وكان مجهزا له حسب قولها. (بودالية، 2022)

اختتمت اللجنة أشغالها رغم كل ما قيل، وقدمت تقريرها إلى رئيس الجمهورية في شهر مارس 2001، وتم عرضه على الحكومة خلال عدة اجتماعات.

*** أهم ما جاء في التقرير:**

من خلال الدراسة التي أجراها الباحث مراد سبرطعي حول هذا التقرير، يمكن تلخيص مجمل الاستنتاجات التي توصل إليها كما يلي: (سبرطعي، 2008/2007، ص.ص87-113)

- ارتباط أهداف مشروع الإصلاح بضرورة التّماشي مع الأهداف ذات البعد العالمي المتمثلة في التسامح والانفتاح على الآخر والتبادل الدولي في مجال التربية أكثر من الاهتمام بالأهداف ذات الطابع الوطني.

- تناول مشروع الإصلاح ضرورة ربط أهداف التربية بالأبعاد المحلية للمجتمع الجزائري والتأكيد على التنوع الثقافي ودور التاريخ الوطني في تعزيز روح الانتماء لدى التلميذ الجزائري، لكن الواقع لم يؤكد هذا الاهتمام بالنظر لتقليص نصيب اللغة العربية في التدريس وللأخطاء الكارثية التي تضمنتها كتب التاريخ وحذف مقطع من النشيد الوطني والذي كان مطلبا فرنسيا سابقا قوبل بالرفض من السلطات الجزائرية.
- ضرورة الارتقاء باللغة العربية وعصرنتها بما يتماشى مع التحولات العالمية في المجال المعرفي والتكنولوجي. لكن بالمقابل لم يكن نفس القدر من الاهتمام بتحسين عملية التدريس باللغة العربية وهذا يبدو تناقضا جليا يعكس رجوح كفة التيار الفرانكوفوني بين أعضاء اللجنة.
- ضرورة تطوير المناهج الدراسية واعتماد محتويات تعزز الروح العلمية للطالب مع استخدام الطرق والأساليب الأكثر تطورا في مجال بيداغوجيا التدريس، وبنسبة اهتمام أقل، ضرورة تفعيل تكنولوجيا الاتصال في المؤسسات التعليمية، إضافة إلى الإدراج المبكر لنشاطات الإيقاظ العلمي والتكنولوجي كمحفز لدفع عملية البحث العلمي فيما بعد.
- اعتماد قيم الديمقراطية في التعليم والمساهمة في تجسيد مبدأ إلزاميته وإجباريته وتكافؤ الفرص، مع الدعوة إلى ضرورة فتح المجال للتعليم الخاص شرط الالتزام باعتماد المناهج الرسمية في وزارة التربية.
- إلغاء مادة التربية الإسلامية وتعويضها بمادة التربية الدينية والأخلاقية، وإلغاء شعبة العلوم الشرعية في التعليم الثانوي في اتجاه تغيير المضامين، في سياق السياسة الدولية الساعية إلى فرض محتوى معين على البرامج والمناهج التربوية للدول العربية والإسلامية.
- الاهتمام باللغات في المنظومة التربوية كان أكثر نقطة عرفت صراعا داخل اللجنة، حيث غلب عليه الطرح الفرانكوفوني الداعي للاهتمام بالفرنسية وتحسين مكانتها على حساب اللغة العربية والانجليزية، أما بخصوص تدريس اللغة الأمازيغية فقد اقتصر على المناطق الناطقة بها، على أن يتم توسيعها فيما بعد في المناطق التي تطالب بها.

- وفي الجانب التقني أبدى المشروع اهتماما بتوفير الوسائل المادية والمنشآت التربوية وبالمعلمين، وبتكوين موظفي التأطير، مع ربط التكوين الجامعي بعالم الشغل.

إن المتتبع لفقرات هذا التقرير المثير للجدل قد يتساءل عن الغاية من مشروع هذا الإصلاح، خاصة وأنه تجاهل البعد الوطني بمختلف مكوناته والذي يعتبر الإطار المرجعي لكل عملية إصلاح قد تعتمدها المنظومة التربوية الوطنية في مسارها. واقترح مرجعية قائمة على المبادئ والقيم العالمية المرتبطة بمفهوم المواطنة والمساواة والتسامح والسلم والانفتاح على الآخر. (مسعودي، 2023، ص696)

وكخلاصة واستنتاجات يرى رابح خدوسي أن التقرير يتضمّن اقتراحات علمية وتقنية جيدة، ولكن بالمقابل ومن جانب البعد الحضاري والأيديولوجي فإنه يهدف إلى الإلغاء والاستئصال من الجذور المشرقية دينا ولغة، وهو ما سعت إليه فرنسا طيلة فترة احتلالها للجزائر. (خدوسي، 2015، 117)

*** الإصلاح التربوي 2003: انشاء لجنة إصلاح المناهج وكتابة مناهج الجيل الأول:**

بتاريخ 11 نوفمبر 2002 أصدر وزير التربية قرارا يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج وتنظيمها وسيرها. حيث نص القرار على أنها هيئة تقنية للدراسة والتنسيق والتوجيه في مجال البرامج التعليمية والمناهج. (بن مشية، 2022/2021، ص121)

وبالفعل، شُرع في تنفيذ إصلاحات تربوية عميقة مست مختلف الجوانب الهيكلية والبيداغوجية، اعتُبرت بمثابة الإعلان الرسمي عن نهاية التعليم الأساسي واستبداله بالتعليم القاعدي، وأهم ما ميّزه هو التغيير الهيكلي للتعليم، واستبدال الأطوار الثلاثة للتعليم الأساسي بمرحلتين: التعليم الابتدائي ومدته خمس سنوات بدل ست سنوات، والتعليم المتوسط ومدته أربع سنوات بدلا من ثلاث، كما تمت مراجعة شاملة وكلية لجميع المناهج الدراسية في كل المراحل والسنوات، والاعتماد على مقاربة جديدة تقوم على الكفاءات بديلا عن المقاربة بالأهداف، واستعانت الجزائر في توظيفها بخبراء أجانب وتجارب لها في الدول المتقدمة منها تجربة إصلاح المناهج الدراسية بمقاطعة الكيبك

الكندية التي قدمها Paul Inchauspé، حيث شُرع في تنفيذ هذه الإصلاحات خلال السنة الدراسية 2004/2003. (لكحل، 2007/2006، ص362)

وتم أيضا اعتماد تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى في السنة الثانية ابتدائي مع الدخول المدرسي سنة 2005/2004 وهو الأمر الذي قوبل بالاستنكار من طرف مختلف فواعل المجتمع المدني واعتُبر تغييرا لوجهة المدرسة الجزائرية نحو الفرنسة وتضييقا على اللغة العربية وعلى مسار التعريب فيها. ولكن تم التراجع عنه فيما بعد وتأجيل تدريسها إلى السنة الثالثة ثم إلى السنة الرابعة فيما بعد، وذلك لعدم توفر العدد الكافي من المعلمين.

تم كذلك فرنسة الرموز والمصطلحات العلمية في مادة الرياضيات بالرغم من كونها ليست رموزا عالمية كما يتحجج البعض.

بالمقابل، تم تقليص الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية إلى ساعة ونصف بدلا من ساعتين في السنوات الأولى الثلاث.

وفي سنة 2005، تم حذف شعبة العلوم الشرعية من التعليم الثانوي الأمر الذي لاقى رفضا واستنكارا واسعا من أطراف سياسية وثقافية وعلمية وجمعوية كثيرة، معتبرين هذا القرار يمثل استجابة لضغوطات أجنبية في اتجاه السير بالمجتمع بعيدا عن ثوابته وانتمائه الحضاري.

أما التاريخ فقد نال نصيبه من التشويه ومحاولة لطمس بعض الحقائق في الكتب المدرسية، بداية من حذف مقطع "يا فرنسا قد مضى وقت العتاب..." من النشيد الوطني كما سبق ذكره، (في كتاب موجه للتلاميذ لسنة 2006، والذي تمت المطالبة بسحبه وتصحيح الخطأ فيه من طرف المنظمة الوطنية للمجاهدين)، إلى كتاب التاريخ للسنة الخامسة سنة 2007، حيث وردت عبارة: "استفادت فرنسا في بداية القرن 19م من الثورة الصناعية لتطوير أسلحتها فشكلت قوة عسكرية مكّنتها من تحرير الجزائر"، وهي عبارة تمجد الاستعمار ممّا يدل على النقل الحرفي لدروس الكتب المدرسية الفرنسية. كما ورد في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط عبارة: "ما كشف عن الوجه الفظيع لفرنسا في نهاية الحرب العالمية الثانية هو أحداث 8 ماي 1945 دفع بالثوريين المتطرفين التابعين

لحزب الشعب الجزائري إلى تطرّف أكبر أدى إلى توسيع الهوة بينهم وبين من كانوا يطمحون إلى العيش بسلام وأمن مع فرنسا". (مسعودي، 2023، ص698)

بات واضحا أن مجمل إصلاحات لجنة بن زاغو غلب عليها الطابع الإيديولوجي الرامي إلى التغريب أكثر من كونها إصلاحات في العمق التربوي الذي يهدف إلى انتشال المدرسة الجزائرية من حالة التراجع الذي بقيت فيه، إجراءات تسير في نفس سياق الصراع الذي عرفته الجزائر بين نخبها منذ استقلالها ولا يزال، والمتمحورِ أساسا حول مسألة اللغات والبعد الحضاري. هذا الصراع الذي كان منذ الاستقلال لكنه احتد مع التعددية الحزبية والانفتاح الديمقراطي الذي غير ملامح الساحة السياسية في الجزائر، حيث تراجع فيها الحزب الواحد وتضعضعت معه النخبة المعربة، وزادت مكانة النخبة المفرنسة خاصة مع تقلد الرئيس السابق عبد العزيز بوتفليقة منصب رئاسة الجمهورية.

إن اللغة ليست مجرد أداة للتواصل والتبليغ بين البشر، بل هي السلطة الرمزية في كل مجتمع، كما لها أهمية قصوى في تقدم المجتمعات باعتبارها أداة لتحقيق الانسجام الاجتماعي، يقول الفيلسوف الألماني فيخته: "أينما توجد لغة مستقلة توجد أمة مستقلة، لها الحق في تسيير شؤونها وإدارة حكمها". (زوامبية، 2021، ص216)

والوضع الراهن للمجتمع الجزائري وما شهده من مخلفات المراحل السابقة من صراع حول تحديد الهوية واللغة، يفرض على السلطات اتخاذ قرار سياسي حزم يفصل في المسألة اللغوية، لأن وحدة اللغة من أهم عوامل توحيد الشعب وتقوية أواصره. ولا يمكن تأسيس أي كيان اجتماعي أو سياسي إلا على أساس لغوي موحد لأن اللغة والهوية وجهان لعملة واحدة، ومن هنا تكمن أهمية المكوّن اللغوي في تحقيق الاستقرار السياسي. (زوامبية، 2021، ص216)

*** صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04- 08 وكتابة مناهج الجيل الثاني:**

بتاريخ 23 جانفي 2008، صدر القانون التوجيهي للتربية الوطنية تحت رقم 04-08، والذي يعتبر أرضية ومرجعا أساسيا لتحديد غايات التربية ومبادئها الأساسية، ودور المدرسة بمختلف مراحلها والجماعة التربوية بكل عناصرها في كيفية تنظيم التمدرس ومنهجية التكفل بالتعليم على مختلف مستوياته، (رحمون، جانفي 2009، ص01) وقد تم

إعداده بناءً على توصيات لجنة الإصلاح الصادرة سنة 2001، (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، فيفري 2008، ص6) حيث نصّ القانون في المادة الثانية منه على هاته الغايات ما تعلق منها بمقومات الهوية الوطنية متمثلة في الإسلام والعروبة والأمازيغية، وأخرى تمثلت في "ارساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة ، من خلال امتلاك القيم التي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وتبني المواقف المتعلقة بحقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية". (الجريدة الرسمية، 2008، ص8)

ومن بعده صدرت المرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي، وكذلك الدليل المنهجي لإعداد المناهج.

وفي سنة 2016، تمت كتابة مناهج الجيل الثاني، وهي عبارة عن إعادة كتابة لمناهج الجيل الأول التي جاءت بها إصلاحات 2001، بهدف معالجة الثغرات والنقائص التي تم رصدها بها، إضافة إلى امتثال المناهج المدرسية للقانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج، وكذلك لتعزيز العمل بالمقاربة بالكفاءات. حيث تجدر الاشارة إلى أن مناهج الجيل الأول تمّت صياغتها ووضعها حيز التنفيذ بطريقة متعجّلة، في غياب الوثائق المرجعية، ونتيجة لذلك عرفت جملة اختلالات منها أنها صُمّمت سنة بعد سنة وفي غياب الإطار المرجعي والبعد المنهجي، إضافة إلى ضعف التنسيق بين الأطوار والمراحل، وعدم توحيد النمطية في تقديم المناهج وتناول المواد، كما أنها لم تأت بالتغيير البيداغوجي المنتظر من تبني المقاربة بالكفاءات. وقد تمت إعادة كتابة المناهج بعد صدور مختلف القوانين والوثائق المنظِّمة للتربية الوطنية، إضافة إلى مصادقة الجزائر سنة 2015 على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة والتي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة. (بن مشية، 2022/2021، ص.ص110-111)

4. تقييم مسار المنظومة التربوية:

إن التتبع للواقع المدرسي يظهر تناقضا منهجيا ومعرفيا في بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات، ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع ويعكس ذلك حالة الفوضى وعدم الاستقرار التي تشهدها المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات المتكررة في فترات وجيزة، الأمر الذي يؤثر على التلميذ ويعرقل التدرج والتكامل في اكتساب معارفه.

كما أن تطبيق المقاربة بالكفاءات واجه جملة عقبات أهمها كون المناهج متذبذبة وغير مستقرة وتبقى نظرية ولا يكمن تطبيقها فعليا بشكل دقيق لعدة أسباب أهمها غياب الشروط اللازمة لتطبيقها سواء على مستوى قدرات المتعلمين أو الموارد والامكانيات المادية والبشرية، وما تكَرُّر الإصلاحات إلا دليل على فشل المدرسة في الوصول إلى الغايات التي كانت تصبو إليها من خلال تبني هذه المقاربة. (درقاوي، 2025، ص288)

وهو ما أكده التقرير السنوي للرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الانسان سنة 2018، حيث وعلى الرغم من أن الجزائر احتلت مراتب متقدمة بين الدول العربية من حيث إجمالي الانفاق العام على قطاع التربية بميزانية تفوق 700 مليار دينار جزائري إلا أنها تصنف ضمن مراتب متأخرة من حيث جودة التعليم. كما أنه في تقرير اليونيسكو لسنة 2017، احتلت الجزائر المرتبة 119 عالميا بين 140 دولة عربية وأجنبية. (بن مشية، 2022/2021، ص114)

إن المقاربة بالكفاءات تعبّر عن مسار تطوّري خاص بالمجتمعات الغربية، وقد تمت دراسة مبررات اعتمادها وجدواها من قبل خبراء في تلك المجتمعات، ولذلك فإن اعتمادها في العالم العربي دون اخضاعها لدراسات معمقة وتكييفها مع خصائص المجتمعات العربية يعتبر خطوة خطيرة، إذ أنها انتُقدت حتى في بيئتها الأصلية فكيف هو الحال إن تم تطبيقها في بيئة أخرى دون تمحيص. (لكحل، 2007/2006، ص300)

وما يلاحظ على جملة الاصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية أنها ما تزال تسير باستراتيجيات غامضة، تتسم بالقرارات الارتجالية والآنية، في غياب التخطيط المدروس والتنفيذ المتقن والرؤية الواضحة لموقع المنظومة التربوية ضمن إشكالية التغيرات الحاصلة في المجتمع، ودورها في الصراع الحضاري القائم على توظيف مخرجاتها مستقبلا. وهي ربما تعتبِر العملية التربوية تسييرا آنيا لواقع محدد يقتصر على المسجلين

الجدد والدارسين والمتخرجين، فهي تهتم بمخلفات تعطل المؤسسات التربوية عن استقبال المتعلمين أكثر من اهتمامها بمآل هذا النظام على المدى المتوسط أو البعيد، أو علاقته بباقي المجالات الحيوية المؤثرة في تنمية المجتمع والمكانة التي يحتلها ضمنها.

ولعل ما تغطي به السياسة التربوية عجزها وفشلها، تلك النفقات المتزايدة من عام لآخر على قطاع التربية، أو من خلال مقارنة عدد المتعلمين المتزايد حتى ولو كان ذلك على حساب نوعية التعليم ودوره التنموي.(لكحل، 2007/2006، ص263)

يجب على الجزائر أن تدرك أهمية ودور المنظومة التربوية في دفع العجلة التنموية، وأن تسعى لجعل المسألة الثقافية أساسا لوحدتها، وتتجنب تحويلها إلى بؤرة توتر اجتماعي ومحل توظيف ايديولوجي وتكريس للتبعية والتخلف، من خلال توفير الارادة السياسية الجادة لتحقيق الاتفاق بين النخب حول مرجعية وفلسفة صارمة لبناء منظومة تربوية بعيدة عما عرفته من اخفاق وتناقضات ثقافية واجتماعية خطيرة تهدد الوحدة الوطنية وتمنع تحقيق الاندماج الثقافي والاجتماعي داخل المجتمع الجزائري. (زوامبية، 2021، ص220)

*** معوقات تقييم السياسة التعليمية في الجزائر:**

بالرغم مما تم رصده من ثغرات وعثرات في سياسات إصلاح المنظومة التربوية، إلا أن ذلك لا يعدو أن يكون آراء سواء منفردة أو مجتمعة من أكاديميين أو باحثين مهتمين بالشأن التربوي أو من بعض أطراف المجتمع المدني، مما يجعل عملية النقد غير ذات جدوى كونها لا تصدر عن هيئات استشارية رسمية أو عن أجهزة إدارية تنفيذية. وهو ما يُصعّب عملية تقييم وتقويم هذه الإصلاحات سواء على مستوى المخرجات أو في توجيه الاقتراحات.

ولعل ذلك يرجع بالدرجة الأولى لطبيعة النظام السياسي الجزائري المعتمد على المركزية والسرية، هذه المركزية الشديدة الممتدة إلى صنع القرار المتعلق بالمنظومة التربوية وتجلت ملامحها في توحيد نظام التعليم والمناهج المفصلة التي تقرر ما يتم تعليمه في المدارس على امتداد القطر الوطني. كما أن من شأن طبيعة النظام السياسي أن تؤثر على موضوعية تقييم سياساته العامة. حيث يرى جيمس أندرسون أن هيمنة السلطة

التنفيذية تشكل عائقا أمام السلطات القضائية والتشريعية في تقييم ناجع لمخرجاتها. (حمادي، 2023، ص255)

إضافة إلى أن غموض الاستراتيجية وأهداف السياسة العامة التعليمية وتغيرها باستمرار، يجعل من الصعب إجراء تقويم موضوعي وواضح لنتائجها. ويَصعُب أيضا أن تصدر الأجهزة الممولة حكوميا (وإن كانت مستقلة عن الجهاز التنفيذي) تقارير موضوعية، في ظل غياب الدعم المادي والتكنولوجي لمراكز البحث ومؤسسات الفكر والتقييم، على عكس ما تقوم به الدول المتقدمة حيث تحصل على تقارير مبنية على مبدأ المنافسة. كما أن تهميش المجتمع المدني وإقصاء مختلف فواعله من العملية التربوية صُنعا وتقويما، يجعل منها عملية مكلفة ماديا وزمنيا وبشريا دونما تحقيق للأهداف المرجوة منها.

وعليه يتوجب تحديد الرؤية والاستراتيجية بوضوح والاستثمار في تطوير وبناء الكفاءات البشرية مع وضع آليات تقييم وتقويم ومحاسبة تقوم بها مجالس وهيئات استشارية مستقلة يضفى عليها طابع الإلزام حتى تؤدي فعاليتها.

5. خاتمة:

منذ الاستقلال والجزائر تسعى كأي دولة مستقلة حديثا لإعادة بناء منظومة تعليمية تعكس مقوماتها وثوابتها وفلسفة مجتمعها بكل مكوناته، وقد ترنّحت سياسات الإصلاح خلال ذلك ما بين التعريب والجزأرة، وديمقراطية التعليم وعصرنته بما يواكب موجة الانفجار المعرفي الناتج عن العولمة، كل ذلك تمّ في مناخ سياسي داخلي عرف تجاذبات بين النّخب المتصرفة في صنع هاته السياسات التعليمية، ومناخ دولي أثّر على مختلف الحكومات في مسألة تكييف وتجويد منظوماتها التربوية.

وقد انعكس كل ذلك على تبني استراتيجيات متسرعة أحيانا وغير واضحة عموما مما أدى لعدم التناسق والاستمراية والبنائية في تلك الاصلاحات خاصة في ظل تعاقب الحكومات والرؤساء والتحول من النموذج الاشتراكي المخطط إلى النموذج الرأسمالي،

وبالتالي نتج هن هذا تعطيل سيرورة تطوير المدرسة الجزائرية وملاءمة مخرجاتها لما يحتاجه سوق العمل لدعم مختلف القطاعات داخليا وخارجيا.

إن الجزائر قطعت أشواطا هامة في إرساء قواعد وأنظمة لتسيير المنظومة التربوية مستعينة في ذلك بتجارب دولية وخبراء أجانب، لكن يبقى ذلك غير كافٍ في غياب دراسات الجدوى من تبني هاته الخبرات وملاءمتها محليّا، والمطالع لمختلف النصوص التشريعية المتعلقة بالتربية والتعليم يجد فيها اقتباسا كبيرا من معايير جودة التعليم المعمول بها عالميا مع محاولة تضمينها الروح الهوياتية المحلية في محاولة لإكسابها طابع القبول لدى المجتمع المتلقي لها، لكن التطبيق على أرض الواقع يظهر حجم الفجوة بينه وبين تلك النصوص، يرجع ذلك ربما لمختلف حلقات ومستويات تفسير وتنفيذ السياسة التعليمية وكذا حجم الامكانيات المسخرة لذلك سواء ما تعلق بالبنية التحتية أو بالتأطير على مختلف مستوياته.

ما تزال الجزائر رغم ما تخصصه من ميزانيات ضخمة لقطاع التربية والتعليم بحاجة إلى استراتيجية أكثر وضوحا وفعالية لتحقيق مستويات أفضل تمكنها من احتلال مراتب أكثر تقدما ضمن مختلف التصنيفات العالمية لمستوى التعليم.

5. قائمة المراجع:

القرآن الكريم وأحاديث نبوية شريفة.

أبو بكر خالد سعد الله. (16 07, 2025). *أين المجلس الأعلى للتربية؟* تاريخ الاسترداد 18 08, 2025، من موقع الشروق أونلاين: https://share.google/gTqscpkfWttkIT7Mu

أحمد لشهب. (د.ت). تحليل سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر. *مجلة البحوث السياسية والإدارية، 3*(4).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (16 أفريل, 1976). الأمر الرئاسي رقم 76/35. *الجريدة الرسمية*(33).

EISSN: 2602-781X————————ISSN: 2253-0347

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (24 نوفمبر, 1976). الجريدة الرسمية، دستور 1976. *(94)*. الجزائر.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية. (جويلية, 1996). النشرة الرسمية للتربية الوطنية: المجلس الأعلى للتربية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (جانفي, 2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية. *الجريدة الرسمية*(04).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية. (جانفي 2005). *النشرة الرسمية للتربية الوطنية: النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية*.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية. (فيفري 2008). *النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية*.

بن يحي بن مشية. (2022/2021). *اتجاهات الشركاء الاجتماعيين نحو الإصلاحات التربوية في الجزائر: دراسة ميدانية بولاية الجلفة، أطروحة دكتوراه، قسم علم اجتماع التربية*. جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

حنان بوطورة، و سميرة منصوري. (2022). مسيرة تطوير المنظومة التربوية بالجزائر: الواقع والتحديات. *مجلة العلوم الانسانية والحضارة، 4*(1).

حيدر عبد الكريم محسن الزهيري. (2015). *الجودة الشاملة في التخطيط والإشراف التربوي*. عمان، الأردن: دار اليازوري.

رابح خدوسي. (2015). *المدرسة والإصلاح: 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.. مذكرات شاهد* (الإصدار ط2). الجزائر، الجزائر: دار الحضارة.

رحمون عبد العزيز. (جانفي 2009). *دراسة القانون التوجيهي للتربية الوطنية*. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة.

رشدي أحمد طعيمة. (2006). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأساس والتطبيقات* (الإصدار ط1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سعيد بن فرحات. (2020). معايير الجودة الشاملة في التعليم. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، *10*(01).

صباح سليماني. (2012/2011). *إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية – منهج التربية المدنية أنموذجا 2003-2011*، *أطروحة دكتوراه في علوم الاجتماع*. قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

عبد الحكيم مرابط. (2008/2007). *التعليم الأساسي والتنشئة السياسية في الجزائر (تجربة المدرسة الأساسية)*، *مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية*. الجزائر، جامعة الجزائر، الجزائر.

عبد الرحمن برقوق. (ديسمبر, 2005). النظام التربوي في برنامج الأحزاب السياسية في الجزائر وباقي الدول العربية. *مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة بسكرة*.

عبد النور زوامبية. (2021). تداعيات صراع النخب الجزائرية على مسألة الهوية الوطنية. *المجلة الجزائرية للأمن الإنساني*، *06*(02).

كلثوم درقاوي. (2025). تحديات المدرسة المعاصرة في ظل المقاربة بالكفاءات. *مجلة رفوف*، *13*(01).

لخضر لكحل. (2007/2006). *استثمار البعد التاريخي في الإصلاح التربوي من خلال تطور التربية في العالم الغربي والعالم العربي، أطروحة دكتوراه في علوم التربية*. قسم علوم النفس وعلوم التربية الأرطوفونيا، جامعة الجزائر، الجزائر.

لخضر لكحل. (د.ت). *إصلاح المنظومة التربوية في المغرب العربي بين البعد التاريخي وتحديات العولمة (الجزائر أنموذجا)*. الجزائر، الجزائر: جامعة الجزائر.

مجيد مسعودي. (2023). صراع النخب على إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر – لجنة إصلاح المنظومة التربوية 2000 أنموذجا. *مجلة السياسة العالمية*، *07*(02).

محمد ريابي، و جمال درويش. (2021). صراع النخب وأثره على السياسة التربوية في الجزائر. *مجلة العلوم القانونية والسياسية*، *12*(1).

محمد علي القضاة ، و خالد سليمان المومني . (2011). *قضايا تربوية معاصرة* (الإصدار ط 1). عمان، الأردن: دار اليازوري.

EISSN: 2602-781X————————ISSN: 2253-0347

محمد نايلي. (2020). البعد البيئي في السياسة التعليمة للجزائر من خلال: الأمر 76/35 المؤرخ في 16أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين . *مجلة مشكلات الحضارة، 09*(01).

محمود خليل أبو دف. (2014). *التربية النوعية في الإسلام نماذج ومفاهيم* (الإصدار ط2). غزة، فلسطين: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

مراد سبرطعي. (2008/2007). *واقع الإصلاح التربوي في الجزائر – تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية*. بسكرة، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

مصطفى حمادي. (2023). تقييم السياسات العامة التعليمية في الجزائر ، المجلد 07، العدد 02. *مجلة الناقد للدراسات السياسية، 7*(2).

مفتاح بن هدية. (2019). *القيم الوطنية في المناهج التعليمية* (الإصدار ط 1). عمان، الأردن: دار الأيام للنشر والتوزيع.

مليكة قريفو بودالية. (12 مارس, 2022). حصة المفيد: المنظومة التربوية [لقاء تلفزيوني]. (عمار بن قادة، المحاور) الجزائر.

International Standard Iso 21001. (2018, May). *Educational organisations-Management systems for educational organisations-Rquirements with guidance for use* (First edition ed.). Geneva, Switzerland.