

مقاربة سوسيولوجية للسياسة التعليمية في الجزائر

محمد عبيد ، طواهي ميلود
جامعة أبو بكر بلقايد/ تلمسان

Mohammed Abid,

Universite Abu Baker belgaid/ Tlemcen

abidmohammed1276@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/01/17؛ تاريخ القبول: 2021/03/06

Sociological approach to education police in Algeria

Abstract:

The modern Algerian state, like other countries (states), is going through a state of political, cultural , economical and social revolution of change. This revolution represents an important turning point in its path towards development and the desired progress therefore, it is in need To devote all its material and human abilities, capacities, and potentials to catch up with development and civilisation

The most effective way to achieve this goal is to implement an educational policy that is line with the requirements of the social change which carries out the true meaning of investing in human energy and resources on this basis Algerian government has updated and modernised the educational curricula and adopted alternative approaches through which it seeks to improve the teaching methods based on openness to the world and that focuses on achieving the integration of the learner with his reality by linking solutions to problems he might face in his daily Life .

In this case ,the role of the teacher became restricted to guiding his learners(not spoon- feeding). the teacher should be competent (possess) have a high level of competency in matters of knowledge and teaching skills that will enable him to do his job with perfection that meets the learner needs and expectations

Keywords: approach to competencies; education police ; the educational system ; teacher ; learner.

المخلص:

الدولة الجزائرية الحديثة كغيرها من الدول تمر بحالة من الحراك السياسي والثقافي والاقتصادي والاجتماعي، تمثل منعطفًا مهمًا في مسيرتها نحو التنمية والتقدم المنشود، لذلك فهي في أمس حاجة لشحذ كافة امكاناتها وقدراتها المادية والبشرية ، للحاق بركب التقدم والحضارة ولعل السبيل لتحقيق ذلك هو إقرار سياسة تعليمية تتماشى مع متطلبات التغير الاجتماعي تجسد المعنى الحقيقي للإستثمار في الرأسمال البشري .

على هذا الأساس قامت الدولة بتحديث المناهج التعليمية وتعديلها وتبني مقاربات بديلة تسعى من خلالها إلى تحسين طرق التدريس وذلك بتبني نماذج تعليمية قائمة على الانفتاح تركّز على تحقيق الإدماج للتلميذ مع واقعه، من خلال ربط وتوظيف معارفه في حل وضعيات وإيجاد حلول لمشكلات قد تواجهه ، ومن ثم يقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد ، ولا بد أن يمتلك مهارات ومعارف تجعله قادرًا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الاتقان الذي يتجسد في مستوى تكوين التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات؛ السياسة التعليمية؛ المنظومة التربوية ؛ المعلم؛ المتعلم.

مقدمة:

من الخصائص المميزة لهذا العصر الذي تتسارع أحداثه، وتتراكم معارفه، وتتنوع أشكال الصراع فيه أنه عصر يتميز بدرجة عالية من التنافس تسود مختلف مجالات الحياة سواء على مستوى الأفراد بين بعضهم البعض أو بين المؤسسات بعضها وبعض، من أجل تحقيق مستويات أفضل سواء على مستوى الانتاج أو على مستوى الخدمات .

إن تحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات، وإنما أصبح الوصول إلى درجة عالية من تحسين مستوى الخدمات وإتقان العمل وارتفاع مستويات

الأداء إلى أعلى ما يمكن الطموح إليه هو الغاية المنشودة والسقف الذي يحاول الجميع الوصول إليه، والأمل والرغبة الذي يطمحون إلى تحقيقه.

التميز إذن والوصول إلى أقصى درجات الجودة من أهم أسباب البقاء في حلبة السباق وفي عصرنا هذا يمكن القول البقاء للأذكي...وللمتميز. (رشدي أحمد طعمية، 2006: 51)

ومن بين المؤسسات التعليمية تقف المدرسة في موقع خاص ولبنة أساسية في بداية طريق كل ما ذكر سلفا. فهي أساس النظام التعليمي والمحور الذي تدور حوله كافة الجهود، كما لا بد أن تواكب مدارسنا حركات التجديد، وأن تترجم شعارات التميز والجودة إلى أساليب عمل حتى تلحق بركب التقدم، على هذا الأساس تبنت الجزائر منذ عام 2003 إصلاحا بيداغوجيا يهدف إلى إدخال تغيرات في طرق التعليم جاءت بمسمى المقاربة بالكفاءات هدافها تنمية وتطوير مهارات التلميذ الشخصية، المهنية والاجتماعية، وتمكينة من اكتساب كفايات ضرورية تتيح له تأدية مهامات وأنشطة في وضعيات مختلفة وإيجاد الحلول للمشاكل المطروحة أمامه، عكس ما كان معتمدا في الطرق التقليدية للتعليم أين كان المعلم فيها هو المصدر الأساسي للمعرفة والمالك المنفرد للمعلومة والتلميذ مستقبل بحث، هذه المقاربة غيرت المثلث البيداغوجي أصبح في ظلها التلميذ محور وحجر الأساس في العملية التعليمية التعليمية والأستاذ موجه ومسير فقط لهذه العملية .

تحديد المفاهيم: حري بنا قبل توصيف السياسية التعليمية في الجزائر ضبط بعض المفاهيم الأساسية بقصد الوقوف على مختلف مدلولاتها الهادفة.

1- مفهوم السياسة التعليمية :

إن كلمة سياسة مصدر صريح للفعل ساس، يسوس ومعناها في اللغة ساس الناس سياسة أي تولى رياستهم وقيادتهم. وساس الأمور أي دبرها وقام بإصلاحها فهو سائس وجمعه سواس (ابن منظور، 1999: 108).

أما المعنى الإصطلاحي للمفهوم فيشير إلى مجموعة من الأهداف والاتجاهات والمبادئ التي يقوم عليها التعليم في أي مجتمع من المجتمعات، وتحدد إطاره العام ونظمه المختلفة، كما تعني في مجملها تحديد الشكل العام للمراحل التعليمية التي ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، ومجموعة الخطط والبرامج والاتجاهات، وكذلك القوانين والقواعد والنظم والأسس العامة التي تنبثق على ضوئها وبهديها عملية التربية والتعليم. (حكيم عبد الحميد، 2007: 19-20).

وإجرائيا تعني بالسياسة التعليمية كأي سياسة عمومية تحمل مضامين، contenus وتترجم عبر خدمات prestations تنتج تأثيرات effets (Jean-Claude Thoeing, 2010.p420)

وهي عموما تطمح، من حيث المبدأ، إلى تعبئة الموارد، سواء أكانت مادية (أموال، بنايات تحتية) أو لا مادية (معايير وأطر معرفية، حملات تواصل مؤسساتية... إلخ)، من أجل التوفيق بين العرض والطلب في مجال التربية، وملاءمة وسائل خدمات النظام التربوي بنياته، ومناهجه، وبرجاله ونسائه... إلخ مع الحاجات التربوية للمجتمع، بعد تشخيصها وتحليلها كميا وكيفيا (Jacque Fournier, 1971.p13)

ولهذا يصح اعتبار السياسة التربوية بمثابة "الناتج الاجمالي الذي يتمثل في الاختبارات والتوجيهات والتنظيمات والمبادئ التي تحد أهداف ومسار ونتائج النسق التربوي" (عبد اللطيف الفارابي وآخرين، 1998، ص: 270).

وتشمل السياسة التعليمية مجالا جديداً واسعاً، بحيث يبدو من الوهم إدعاء تقديم تصوّر تركيبي له، حتى وإن حصرنا تحليله في حقل التمدّرس لا غير. وبالفعل فعلى امتداد رقعة التراب الوطني وتعني السياسة التعليمية هنا بسير التعليم في جمع مراحلها من التحضير إلى الجامعي.

فهي تهم مجموعة يشمل ملايين التلاميذ والطلبة والمتدربين. وآلاف الأساتذة والاداريين التقنيين،- (www.men.gov.ma/D/D2015/16.pdf)

وهي تنصب أيضاً على عدد كبير من الميادين المتخصصة مثل تكوين الأساتذة، ووضع البرامج، وتنظيم الامتحانات، وتدبير تدفقات التلاميذ، وتقويم التعلّيمات.... إلخ (Agnes VanZaten, 2014p4)

2- مفهوم المقاربة بالكفاءات :

1.1- المقاربة : تعني تصور أو بناء مشروع قابل للإنجاز ، على ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب- الطريقة، الوسائل، الزمن، المكان، المعارف، خصائص المتعلم، الوسط، النظرية البيداغوجية ... إلخ- (فريد حاجي، 2005 : 02)

2.2- الكفاءة : هي القدرة على الفعل الناجع في مجابهة عائلة من الوضعيات التي تتطلب القدرة على تجنيد مجموعة من المواد الضرورية، وتوظيفها على وعي بنتائج هذا الفعل قصد تحديد المشاكل المواجهة وبلوغ الحل في الوقت المحدد. (فليب برنو، 2004 : 12). كما تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية، استناداً إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية.

عموماً فالكفاءة بهذا ليست هي القدرة فحسب ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب؛ ولكنها جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية (فريد حاجي، 2005 : 16)، وتعرف أيضاً بأنها نظام من المعارف

المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو انجاز مهمة من المهام، أو حل مشكلة من المشكلات (محمد بوعلاق، 2004: 22)، ويقصد بالكفاءة أيضا القدرة على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد الداخلية والخارجية قصد حل وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات. تنقسم هذه الموارد إلى :

- الموارد الداخلية تتمثل في المعارف الفعلية وهي مجموع الحركات والإجراءات والطرائق الضرورية لإنجاز مهمة مثلا تصريف الفعل وتوظيفه في الزمن المناسب، حساب مساحة مثلث.. إلخ . أما المعارف السلوكية ترتبط بالاتجاهات والميول التلقائية إزاء شخص أو موضوع أو فكرة أو نشاط مثل مساعدة المحتاجين ، إسعاف مريض ، نبذ العنف .

- الموارد الخارجية وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات والأدوات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتمثل جزء من الكفاءة مثل نصوص، خرائط، مخططات، قواميس. (عدمان مريزق، 2010: 138)

3.2- المقاربة بالكفاءات : هي منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية. (شفيفة العلوي، 2008: 70)

جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وإنتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته (وزارة التربية، 2003: 02) . والمقاربة بالكفاءات ما هي إلا طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على مايلي:

- التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكئون ، أو سوف يتواجد فيها .
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية.(محمد الطاهر وعلي ، 2006 : 09)

3- أهداف السياسة التعليمية :

تختلف أهداف السياسة التعليمية من دولة لأخرى، سواء في ذلك الأهداف العامة أو الخاصة، وذلك للاختلاف بين المجتمعات من حيث المعتقدات والقيم، العادات والتقاليد، والنظرة للطبيعة البشرية، والثروات الطبيعية ؛ ولذا يجب أن تكون أهداف السياسة التعليمية محددة وعملية؛ لتوضح مسار السياسة التعليمية وهدفها ومن الاعتبار التي ينبغي لأهداف السياسة التعليمية أخذها مايلى:(حكيم عبد الحميد، 2007: 22-23)

- أخذ السياسة العامة للدولة بعين الاعتبار، ومن ضمنها السياسة التعليمية ، فالسياسة التعليمية جزء من السياسة العامة للدولة لا تنفصل عنها تؤثر فيها وتتأثر بها؛ حيث أن إعداد القوى البشرية وما يتطلبه من تعليم وتدريب، يعد عنصر مهما في بناء السياسة العامة للدولة ، والتخطيط لها، وكذلك هي الأساس في حفظ التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تنشدها الدولة

- تحقيق الإنسجام والتكامل بين الأهداف الأخرى للأنشطة المختلفة والأهداف التربوية، وهذا الهدف ضروري وحتمي لضمان سير الجهود التعليمية وجهود الأنشطة الأخرى -زراعية، صحية، صناعية إجتماعية إقتصادية- في اتجاه واحد.

- ترابط الأهداف التربوية مع الأهداف العامة للدولة والتي تتعلق بالأنشطة الاجتماعية والاقتصادية، العمرانية والثقافية، بحيث تتكامل معها وذلك ضمانا لتحقيق الهدف النهائي للسياسة العامة في الدولة.

- توفير المرونة الكافية في اختيار الأهداف وتعديلها بحسب ما تقتضيه المصلحة العامة، المعلنة للدولة على شكل خطط موضوعة من قطاعات أخرى؛ ولا تنحصر السياسة التعليمية في وضع المبادئ التوجيهية العامة التي تستخلصها من السياسة العامة للدولة. بل لابد من أن تشمل مجموعة من الأهداف الخاصة المترابطة بينها بقوة، ومنها الأهداف ذات الصبغة الروحية والفلسفية، والثقافية، لكي تقدم فكرة واضحة عن مفهوم الإنسان؛ وبعد ذلك يتم تحديد الأهداف السياسية المتفقة مع الإختيارات المجتمعية الكبرى، ومن ثم يمكن تحديد الأهداف الاجتماعية والاقتصادية التي تتكامل فيما بينها، لتحقيق الغاية المنشودة وفق فلسفة المجتمع في الحياة ومتطلبات التنمية، وبعد ذلك تحدد الخطوط العريضة للأهداف التربوية التي هي الشرط الأساسي لتحقيق الأهداف الأخرى الموضوعة لتحقيق التنمية؛ وفي النهاية تحدد الأهداف المحصورة في النطاق التربوي والتي يجب أن تعبر بصدق عن الاتجاهات السائدة في المؤسسات التعليمية، وبعد تحديد الأهداف لا يكفي البيان تسجيلها، بل لابد من ترتيبها حسب الأسبقية، وتسجيلها ضمن مخطط متماسك، حتى يمكن أن نطلق عليه السياسة العامة للدولة. (إيدغار فور، 1976: 234)

1.3- السياسة التعليمية للمنظومة التربوية بين التقليد والتحديث:

لقد كان التعليم يعتمد على الحفظ وكان الهدف منه نقل المعلومات دون العمل على تحقيق الخبرة، وكانت الطريقة المثلى هي الطريقة التقليدية، مما ساعد على أن تعتمد العملية التربوية على النقل والحفظ والترجمة، وأفضت هذه التشكيلة بالتربية إلى الهامشية وإتساع العموميات على الساحة المدرسية، فغابت الدقة المنهجية، وقل الجهد الفكري وتعذر على الناشئة الطموح إلى فضائل العلم وضعفت مجالات الابتكار. (عبد القادر كراجة، 1997: 34-35) مع تقدم الزمن

استدعت الضرورة تبني منهاج تربوي بديل عن الطريقة التقليدية وعلى سبيل المثال لا الحصر سندرج بعض الأسباب التي أدت إلى هذا الإصلاح وهي:

* البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، فلم تعد لها القدرة على مواكبة التقدم العلمي والمعرفي ؛

*المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقى، في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة، المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي، فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها، خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلى بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال؛ (الأزهر معامير ،2014 / 2015 : 31).

*تأثير التكوين المهني على التعليم العام، فلا أحد ينكر أن المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقاتها الأولى في التكوين المهني، لأن التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي ، أي أن ما يكتسب منها في المدرسة ينبغي أن يكون قابلا للتوظيف والتحويل من طرف المتعلم لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية ومساعدته على الاندماج اجتماعيا ومهنيا، وعليه فتبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع الفائدة البحتة في المعارف النظرية وإنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان التلاميذ بها، مع الاعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما، بمعنى الابتعاد عن المعرفة غير الوظيفية أي تلك التي لايمكن تسخيرها وإستثمارها بشكل مجد لحل وضعيات (مشكلات) . (محمد الطاهر واعلي ، 2006 : 07).

بالإضافة إلى ما سبق أنتجت بيداغوجيا الأهداف جملة من المخلفات إنعكست على التحصيل الدراسي يمكن إدراجها: (عدمان مريزق، 2010: 142)؛

- تقلص الصياغة السلوكية للأهداف النشاط البيداغوجي لفترات قصيرة؛
- لا تذكر بيداغوجيا الأهداف التعلّيمات المعرفية السلوكية البسيطة على حساب التعلّم الوجداني؛
- تجعل بيداغوجيا الأهداف التّفصل بين الأهداف والغاية والمرامي متقهقر، بمعنى الأهداف العامة والإجرائية مشكوك فيها؛
- تخط بيداغوجيا الأهداف بين منطق التكوين ومنطق التّقييم.
- على هذا الأساس أصبح الإصلاح التربوي ضرورة يقتضيها الواقع، والمقاربة بالكفاءات لا تعني القطيعة أو المعارضة مع البيداغوجية الكلاسيكية، بل هي امتداد لها وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي. وتأتي المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة للإجابة على الأسئلة التالية:
- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟
- ما الوضعيات التعليمية/التعليمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات، وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة من معارف ومواقف وسلوكات؟.
- ما هي الوسائل والطرق المساعدة على إستغلال هذه الوضعيات والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة ومسؤولة؟.
- كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم، للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة ؟ فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلّم، ويهدف أساسا إلى إنارة المتعلم فيما يتعلق بمشكله خلال عملية التعلّم.(الأزرهر معامير، 2014/2015: 31)

ويمكن أن ندرج عطفًا على ما سبق بعض المبررات التي أدت إلى اختيار المقاربة بالكفاءات : (عدمان مريزق، 2010: 142-143)

- يقع اختيار المدخل عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي، وتحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية وهي بذلك تدرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل تتكفل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها.

- تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

- يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي التعليمي، باعتباره كما لا متناها من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما بينها.

- يؤدي بناء المناهج بهذه المقاربة إلى إعطاء مرونة أكثر وقابلية أكبر للانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ماله علاقة بتطور شخصية المتعلم.

- تستجيب المقاربة للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي، كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه أثرا دائما ويمكنه من التكيف مع مختلف إشكالات الحياة ، فالجانب العملي من مقارنة الكفاءات يتمثل في كونها :

- ✓ تستخدم قدرات المتعلمين لتحقيق أهداف التعلم؛
- ✓ توحد التصور لدى المعلمين والمتعلمين؛
- ✓ تركز على منطق التعلم؛
- ✓ تكتسب المعرفة بنائيا؛
- ✓ تهتم بالعمليات العقلية المرافقة للتعلم لا بنواتجه ؛
- ✓ تعتبر السلوكات التي ترصدها الأهداف الإجرائية مؤشرات للكفاءة؛
- ✓ تهتم بتفريد التعليم؛
- ✓ لا تعتبر الترتيب مؤشرا للتقدم بل تعتبر الأداء الماهر دليلا عليه.

لمزيد من الإيضاح سنتطرق إلى تبيان جوانب الاختلاف بين المقاربتين في الجدول أدناه: (عدمان مريزق، 2010: 141)

المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
منطق التعليم والتعلم؛ مبدأ الإكتساب والأداء البسيط؛ الإعتماد على كل الوضعيات البعيدة؛ الاهتمام بالنتيجة؛ الاهتمام بالعمل الفردي أولاً ثم الجماعي؛ ربط آلي وتراكمي؛ أولية الجزء؛ الخطأ عيب يترتب عنه جزاء؛ غياب الربط وإن كان فهو شكلي؛ الإنطلاق من الغير؛ الإعتماد على المعيار كمرجع؛ إستراتيجية عامة تهم الجميع؛ نتعلم لنعرف وننجز.	منطق التعليم والتكوين؛ من أجل المشكلات؛ الإعتماد على وضعيات ذات دلالة؛ أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة؛ الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معاً الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي؛ النظرة الشمولية والكلية؛ الخطأ مؤشر لتعديل المسار؛ ربط الحياة بالواقع؛ الانطلاق من الذات؛ الاعتماد على المحك؛ الاهتمام بالمعرفة الفعلية؛ إستراتيجية التعليم الخاص بكل فرد؛ نتعلم لتتصرف.

2.3- خصائص الكفاءة:

أ- **تجنيذ جملة من الموارد :** فالكفاءة توظف مجموعة من الموارد (معارف، مهارات، قدرات، نماذج، أشكال...) قصد مجابهة وضعية معقدة، علماً أن كل كفاءة يمكن أن توظف في حد ذاتها في إطار كفاءات أكثر إتساعاً (فريد حاجي، 2005: 08).

ب- **ارتباطها بحملة من الوضعيات ذات المجال الواحد :** أي أن تكون لدى المتعلم استراتيجية معالجة المعلومات التي تنقسم إلى قسمين في النموذج المعرفي: استراتيجية الفهم واستراتيجية التلخيص بإمكانه توظيفها رغم تعدد الوضعيات وتباينها (إبراهيم ماحي، 2003: 27)، مثلاً تقنية تلخيص نص وأخذ فكرة عامة إذا أتي ذلك، يستطيع معالجة وضعية أخرى كوضع بطاقة قراءة لكتاب ما.

ج- مرتبطة غالبا بالمادة: الكفاءة في الغالب تكون متصلة بمادة واحدة توظف فيها معارف ومهارات وقدرات، مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لإكتسابها؛ (رابح مسعودي، 2004: 13)

د- الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية : يقصد بذلك أن للكفاءة ملمح نهائي يجب الوصول إليه ، بمعنى هناك غاية وظيفية أو عملية سواء في الحياة المدرسية أو الحياة العملية ، فالكفاءة تحمل في ذاتها دلالة لدى المتعلم فعندما يطلب منه إنتاج شيء أو عمل ما أو حل مشكلة تعترضه، يجند خبراته ومكتسباته وقدراته لتحقيق تلك الكفاءة (الكفاءة الختامية)، ومن هنا يتضح أن الغاية النهائية تكون السعي في اكتسابها بالشروط المذكورة سلفا؛

هـ - قابلة للتقويم: فإذا كانت القدرة لا تخضع لمعيار التقويم ففي المقابل من ذلك نرى الكفاءة قابلة للتقويم، ولكي يتحقق ذلك يمكن الإعتماد على معيارين اثنين وهما: نوعية الإنجاز في العمل؛ نوعية النتيجة المتوصل إليها في نهاية الإنجاز.

وبمعنى آخر فإننا نقول أن ما ينتجه المتعلم من أعمال مختلفة (وظائف صفية وواجبات منزلية) تكون مطابقة لمعايير القياس التي توضع كمؤشرات التملك الأدنى، أو على الجودة والاتقان وتجنيد المعارف والمهارات والقدرات السابقة التي لها علاقة بالكفاءة المنتظرة، فالالتزام بهذه الشروط هو جوهر ما يتوخاه تقويم الكفاءات. (محمد الطاهر وعلي ، 2006 : 59-62)

4- مميزات المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض التالية: (محمد الطاهر وعلي ، 2006 : 12-13)

1.4- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكارية: من المعروف أن أحسن الطرق البيداغوجية، هي تلك التي تجعل المتعلم محور

العملية التعليمية / التعليمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك؛ إذ أنها تنادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، على سبيل المثال إنجاز مشاريع، إما بشكل فردي أو جماعي.

2.4- تحفيز المتعلمين على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل، كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من معنى لربطها بواقعه المعيشي، واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارجها، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة؛ كما ينجر عن تطبيق هذه المقاربة، التخفيف من حدة حالات عدم إنضباط التلاميذ في القسم أو قد تزول أحيانا، ذلك أن كل واحدة سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتنمأشى وميوله واهتماماته.

3.4- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم، العقلية والمعرفية، العاطفية والإنفعالية، النفسية والحركية، اعتمادا على الوضعيات والمشكلات، وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنتطلق من واقعه المعيشي وأن ترتبط به.

4.4- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، وذلك يجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها، لأنها ترتبط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها، الاجتماعية، الثقافية، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات، وإنما تساعد على طرح هذه الأخير، مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة، إن الكفاءة من هذا المنظور لا تعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ وإنما بحصر الجواب عن السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنبه تلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية.

5.4- اعتبارها معيار للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها،

وذلك لإخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار، واعتمادها على
بيداغوجيا التحكم.

5- المتطلبات المتعلقة بتطبيق المقاربة بالكفاءة : تتمثل
المتطلبات الأساسية المتعلقة بتطبيق المقاربة بالكفاءات في النقاط
التالية: (عدمان مريزق، 2010: 143)

1.5- تصور آخر للتعليم: تعلم على أساس اكتساب الكفاءات وليس
تكديس المعارف؛ تعلم موجه نحو الحياة إعطاء معنى لأنشطة القسم؛
تبني أسلوب إدماج المعارف عوض أسلوب تراكم المكتسبات؛ توجه
التعليم نحو تنمية القدرات العقلية العليا (التحليل/التركيب وحل
المشكلات).

2.5- تصور آخر للتقويم: تقويم يرتكز على بعديه التكويني
والشخصي ويندمج التقويم ضمن عملية التعلم؛ تقويم مقيس عوض
تقويم معياري وانطباعي؛ تقويم يجنب الرسوب أو النجاح غير
المستحق؛ تقييم يثمن الكفاءات بشكلها العملي بقدر ما يندفع المتعلم في
تنميتها.

3.5- تصور آخر لدور المعلم والمتعلم : في ظروف المنهاج الحديث
ينبغي أن يكون المعلم مبدعا مصغيا منشطا لتلاميذه أكثر مما هو مبلغ
المعارف أو محاضر أو ملق أو قارئ للمذكرات؛ يشارك التلميذ في
تعلمه وتكوينه من خلال جعله في وضعية حل مشكلة بنفسه.

4.5- تصور آخر لتسيير القسم والمؤسسة: في القسم يعمل المدرس
على تفعيل بيداغوجيا الفروق الفردية والوتائر الشخصية في التعلم،
وتجديد العلاقات مع المتعلمين ومعرفة أحسن وضعية لكل متعلم؛ في
المؤسسة يعمل المدير وطاقمه على إعداد مشاريع للمؤسسة تأخذ في
الحسبان التحديات والرهانات الداخلية في المجالات البيداغوجية
والتربوية والتسييرية...إلخ.

6- علاقة المتعلم بالمعرفة والمعلم في بيداغوجيا الكفاءات:

لا يمكن أن تنجح العملية التعليمية بمعزل عن كفاءة المعلم لأنه الموجه المبدع والمنتج أثناء أداء المهمة؛ وفي هذا يرى بعض الدراسين أنه بدلا من أن يكون المعلم هو العامل الرئيسي في تحصيل المعرفة والعلم، فإنه سيمارس أدوار جديدة، إذ يغدو موجه ومثيرا لدافعية التعلم، ومهيا لنشاطات التي تنمي حاجات مختلفة للطلاب، وبذلك يتحرر قليلا من الروتين والملل، ومما يعني به الإهتمام بمصادر التعلم والإبداع في إنتاجها بالتعاون مع الطلاب. (عبد الله بن جبار، 2011: 123)

إذن هناك ضرورة إلى أن يقيم المعلم علاقة بيداغوجية مع المتعلم مبنية على الحوار والمشاركة في بناء المعرفة، والكف عن اعتبار هذه المعرفة غاية في حد ذاتها حتى يتحرر التلميذ من سلطتها وسلطة المدرس الذي كثيرا ما إعتبر المالك لها. (jean houssaye, 2002: 21)

ولضمان نجاح العملية التعليمية لابد حسب بعض الدراسين أن تتوفر عوامل تدرج في مايلي : (عبد الله بن جبار، 2011: 125)

- مراعاة ميول المتعلمين وما يتفق مع رغباتهم وبيئتهم واستعداداتهم؛
- توظيف نشاط المتعلمين في الدرس وإعطائهم فرصة للتفكير والعمل والاعتماد على أنفسهم؛
- العمل في حرية معقولة مع المتعلمين وعدم إرهابهم بأوامر ونواهي؛
- التشويق والترغيب لإثارة الدافعية؛
- إيجاد روح التعلم بين المعلم والمتعلم، وبين البيت والمدرسة لتحقيق أهداف التربية.

من هنا العلاقة بين المعلم والمتعلم ينبغي أن تتسجم فيها كل العناصر التعليمية في جانبها المادي والمعنوي معا، حتى تتمكن

إحداث القفزة النوعية في ميدان تطوير الكفاءات والقدرات للمتعلم الجزائري في خضم الثورة المعرفية التي تفرضها تحديات العصر.

إذا رجعنا إلى المعرفة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي ما يمثله المتعلم في ذهنه من أفكار ورؤى قد تكون صائبة، وقد تكون خاطئة، فهي تتصل بالأهداف التعليمية لكل فلسفة تربوية، وقد جاء تصنيف ريتشارد بيرز بأن هناك ثلاث مجالات للأهداف التعليمي : المجال المعرفي ، المجال الوجداني والمجال الحركي، ما سنركز عليه المجال المعرفي الذي يشمل الأهداف التي تعبر عن محتوى الموضوعات والعمليات ذات الصلة بالمادة المدروسة أي المعرفة والتفكير وقد صنفها بدورها إلى ثلاثة أنواع وهي : (مخلوف بلحسين، 2014: 118-119)

1.6- النوع الأول (المحتوى) : يشمل طبقتين هما: المعارف ويقصد بها معرفة الحقائق مثل الأسماء، التواريخ، الأحداث، الأجزاء، المصطلحات البسيطة، والعلومات بصفة عامة. أما الفهم هو القدرة على الإدراك واستيعاب العلاقات العامة للجزئيات في الأحداث ذات المستويات المعقدة بغرض استعمالها بطريقة وظيفية؛ من التعبيرات التي تستخدم في بناء الأهداف التعليمية في هذا المستوى نجد يستعمل، يقدر، يعارض، ينقد، يصمم، يميز، يفرق، يؤول، يخطط ؛ من هذا المنطلق يعتبر بيرز أن المعرفة توضع على أساس أنها أهداف تعليمية، ولكن ينبغي أن لا تستعمل كأهداف سلوكية إلا ما ندر.

2.6- النوع الثاني (العمليات): فهي عبارة عن مهارات عقلية محددة ، فالمعرفة أصبحت تزداد وبسرعة كبيرة حيث لم يعد من السهل استيعاب كل أجزائها، ولذلك أصبح من الضروري التركيز على تحصيل المعلومات إلى الكيفية التي يتعلم بها الإنسان، أي كيف يفكر؟ وكيف يحل مشاكله؟ فلا ينبغي إجبار المتعلم على حفظ المعلومات لمجرد الحفظ، بل ينبغي التركيز على استخدام هذه المعلومات في التفكير وحل المشكلات.

3.6- النوع الثالث (حل المشكلات): يدخل تحته الاستراتيجيات أي الخطط المبنية على المهارات لغرض حل المشكلات، وتنتج أساسا من المهارة التي تستخدم في إبتكار أو إستخدام عمليات معينة كخطة عمل في وضعية ما لتحقيق هدف معين .

عظفا على ما سبق يتضح لنا في ظل المقاربة بالكفاءات أن المعلم لم يعد الشخص المالك للمعرفة والصانع لها ، بل هو مرشد وموجه للمتعلم في بناء المعرفة من خلال تلك العلاقة التشاركية التي تجمعهم، فالمعرفة بفضل التطور التكنولوجي وما توفره الانترنت من خدمات، أصبحت متاحة للجميع يجدها من أَردها.

7- الصعوبات التطبيقية لتدريس بالمقاربة بالكفاءات:

على الرغم من تبني هذه المقاربة من طرف وزارة التربية الوطنية ، إلا أن تطبيقها الفعلي يعرف صعوبات ميدانية متصلة بجوانب شتى نذكر منها : (العطوي آسيا، 2010: 23)

1.7- الصعوبات المادية :

- ضيق الأقسام الدراسية والاكتظاظ يعيق أشكال العمل الجماعي .
- كثرة التلاميذ في القسم الواحد تحد قدرة المعلم على التعامل مع الفروق الفردية.
- قلة وجود مكاتب داخل المؤسسة التربوية يعيق أشكال التعلم الذاتي لدى التلميذ.

2.7- الصعوبات التكوينية:

- قلة الإطارات الكفاءة المسؤولة على تكوين المعلم حول الكفاءات
- عدم تمكن المكونين (مفتشين ومستشارين) من بيداغوجيا الكفاءات أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات والأيام الدراسية.

- إقتصار التكوين على الندوات والأيام التربوية والملتقيات الجهوية التي تعتبر غير كافية.
- موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح بيداغوجيا الكفاءات بالدرجة الأولى.
- الإقتصار على الإلقاء من طرف المكونين أعاق مشاركة المعلمين في المناقشة والاستفادة الجيدة.
- مدة التكوين القصيرة لا تكفي للتعرف على مستجدات الكفاءة والتحكم فيها.
- قلة المصادر والمراجع حول الكفاءات يشكل صعوبة في التكوين الذاتي.

3.7- الصعوبات المفاهيمية:

- الإدماج مفهوم جديد في بيداغوجيا الكفاءات يصعب تحقيقه.
- صعوبة صياغة الكفاءات حسب مستوياتها
- العجز عن إيجاد وضعيات إشكالية مناسبة للكفاءات المراد اكتسابها للتلميذ.

4.7- صعوبات التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي:

- قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية أدى إلى عجز التلميذ من إستغلال المعارف في الميدان العلمي.
- تعود التلاميذ على التعلم السطحي (حفظ- تكرار) يعيق تعلمهم مع الواقع.
- صعوبة دمج المعارف والمهارات والإتجاهات في حل المشكلات.
- إعتداد الطريقة التقليدية في التدريس يقلل من تحقيق الكفاءة عند التلميذ .
- قلة الخبرات التجريبية داخل المدرسة شكلت صعوبة في التكيف مع الواقع.

- صعوبة توظيف المكتسبات في المواد الدراسية المتقاربة فيما بينها.

8. قراءة نقدية:

1.8- الواقع أن علماء الاجتماع بمن فيهم الرواد (دوركايم، فيبر)، لم يعيروا أي اهتمام للسياسات العمومية بما فيها السياسة التعليمية بحكم انكبابهم في الغالب لدراسة الدولة وارتكازهم إلى الرؤية الماكروسكوبية والتأملات النظرية والشمولية في دراستهم هذه، دون البحث في " الدولة وهي وضعية ملموسة" كما أكد ذلك "فيليب بازس وفديريك بيارى" في مؤلفهم -السياسات العامة وسوسيولوجيا الدولة .

2.8- بينما نلاحظ اليوم بزوغ نظرة براغماتية في السوسيولوجيا تتمثل في الدراسة الامبريقية والميكروسكوبية للأشكال الملموسة للتدخلات العمومية في مختلف القطاعات، بما فيها قطاع التعليم الذي يهملنا هنا.

3.8- وما يبرر ذلك هو الوعي أكثر بأن السياسة التعليمية كفعل عمومي، تبني في خضم التفاعلات الاجتماعية وليس فقط في مكان في قمة الدولة.

4.8- فيعود للسوسيولوجيا بالدرجة الأولى، مهمة دراسة سيورة هذا الفعل الجماعي في العلاقة مع اقتصاد التعبئة الاجتماعية والعلاقات الأفقية بين الدولة والمجتمع المدني والقطاع الخاص، مع ما لذلك طبعا من تداعيات على خطاطات التحليل والأدوات النظرية والمفاهيمية والتساؤلات الممكنة تعبئتها، لدراسة الاجتماعي، ولما يشكل أساس السياسة نفسها وهذه النظرة تتوافق مع ما ذهب إليه "جاك كومايل".

5.8- وعليه فإن السياسة التعليمية كسياسة قطاعية تمثل شكلا من أشكال المأسسة في تقسيم العمل الحكومي، وعقلنة الجهود والموارد، بحيث تدرج كل سياسة عمومية، على غرار- السياسة

التعليمية - ، ضمن قطاع معين من المجتمع، فتتوافق مع عملية تجزئة الواقع عن طريقها تتحدد المشاكل التي يتعين معالجتها(مشاكل التعليم) عن طريق متخصصين في السياسة التعليمية.
خلاصة :

الواقع أن الاستثمار في التعليم له فسيطة الاستثمار في الإنسان وفي ملكاته ومهاراته وذكائه وكفاءته، ليصبح قادر على المساهمة في مجتمع يتطور بسرعة وتتسع مدارك ومعارف أبنائه كل يوم .

وهناك الآن تجارب رائدة لتطوير التعليم ، تمثل ثورة على الأساليب التعليمية القديمة، وتعمل على تنمية الفكر الخلاق لدى التلاميذ، وزيادة قدراتهم على إستيعاب طفرة المعلومات المعاصرة، والتخلص من نمط التعليم التقليدي واستبداله.

على هذا المسار سارت الدولة الجزائرية الحديثة عندما أعادت النظر في النظام التعليمي وأدخلت جملة من الإصلاحات ، تجسدت أبرزها في مدخل المقاربة بالكفاءات التي آتت لكي تسد الفجوة الموجودة بين المدرسة والحياة اليومية، ويصبح هناك معنى ملموس لتلك الوضعيات المقدمة لهم في الحصص الدراسية .

إن المقاربة بالكفاءات أعادت صياغة نمط الاتصال في المثلث البيداغوجي أثناء الموقف التعليمي وأصبحت غايته تحسين فعالية التعليم والتعلم، بما يحويه هذا النمط من مهارات وأساليب وقدرات تحسن من أداء المعلم وتكيف مهامه حسب متطلبات الموقف وتداعيات أنماط شخصيات المتعلمين، كما جعلت من المتعلم محور العملية التربوية فلم يعد ذلك المستهلك السلبي فقط، أصبح في ظلها مشاركا وفعال يجند مهاراته وقدراته لحل وضعيات ومشكلات، وبهذا تكون هذه المقاربة مدخلا يستند إلى إدماج المكتسبات في حل وضعيات الحياة اليومية.

على الرغم من تبني هذه المقاربة من طرف وزارة التربية الوطنية ، إلا أن تطبيقها الفعلي يعرف صعوبات ميدانية متصلة بجوانب عدة، بعد سنوات مازالت هناك ثغرات تحتاج إلى إعادة تقويم وتقييم، مراجعة وتصحيح، وهو ما يتطلب تظافر الجهود كل الفاعلين

التربويين المساهمين في العملية التعليمية من أجل تحقيق جودة التعليم والإستفادة من تكوين المتعلمين .

المراجع:

- * ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأفريقي المصري، (1990). لسان العرب، مجلد 6 ، بيروت: دار صادر.
- * العلوي شفيقة، (2008). «المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد». ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الوطني الأول حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وأفاق ، 24 – 25 نوفمبر 2007 ، الجزائر ، ورقة : مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية.
- * العلوي آسيا، (2010). صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة لنيل شهادة ماجستير في (علم الاجتماع التربوي)، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
- * برنو فليب، (2004). بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، تر لحسن بركتلاري، ط1، الدار البيضاء، المغرب: دار النجاج.
- * بلحسين مخلوف، (2014). « المعلم وعلاقته بالمعرفة والمدرس في المقاربة بالكفايات ». مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية ، منشورات جامعة البليدة 2، العدد العاشر ، ص.ص. 115- 123.
- * بن جبار عبد الله، (2011). «قراءة في برنامج المقاربة بالكفاءات في مادة الفلسفة للطور الثانوي ». مجلة الحكمة ، مجلة مستقلة تصدر عن مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، العدد السابع، ص.ص. 116- 131.
- * بوعلاق محمد، (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات ، ط1، البليدة: قصر الكتاب للنشر والتوزيع.
- * حاجي فريد، (2005). بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، القبة، الجزائر: دار الخلدونية
- * مسعودي رابح، (2004). المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، الجزائر: مطبعة هوناس.
- * ماحي إبراهيم، (2003). مهارات التلخيص لدى الطالب الجامعي كاستراتيجية تعليمية، وهران، الجزائر: منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي.
- * مريزق عدنان، (2010). «المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية». مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، المركز الجامعي بغرداية، العدد الثامن ، ص.ص. 137- 150

- * فور إيدغار وآخرون، (1976). **تعلم لتكون**، ط2، تر حنفي بن عيسى، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- * معامير الأزهر، (2014/2015). **المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة لنيل شهادة ماجستير في (تعليمية اللغة العربية وتعلمها)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- * **من أجل معرفة حجم الفئات المعنية بالسياسة التعليمية في مجتمع مثل المغرب** يمكن الرجوع إلى نشرة وزارة التربية لوطنية والبحث العلمي الموسومة بـ (التربية الوطنية بالأرقام) :- (www.men.gov.ma/D/D2015-16.pdf)
- * طعيمة أحمد رشدي وآخرون، (2006). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- * عبد اللطيف الفارابي وآخرين، 1998، **معجم علم التربية**، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة 2، الدار البيضاء، 1998، ص270.
- * وزارة التربية الوطنية، (2003). **الكتاب المدرسي**، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
- * وعلي محمد الطاهر ، (2006). **بيداغوجيا الكفاءات** ، الجزائر : دار السعادة
- * عبد الحميد عبد المجيد حكيم، (2007). **السياسة التعليمية والتنمية**، ط2، مكة : دار خوارزم العلمية للنشر والتوزيع .
- * houssaye jean, (2014). **le triangle pédagogique**, berne : ESF Editeur
- * Jean-Claude Thoeing, **politique publique**, in Laurie boussaguet et autres (Dir), Dictionnaire des politiques publiques, 3^e édition, éd Presses de la Fondation Nationale sciences politiques, 2010. p240 .
- * Jacques Fournier, **politique de l'éducation**, éd Seuil, Paris, 1971. p13.
- * Agnes Van Zaten, **Les politiques de l'éducation**, éd PUF, 3^e édition, 2014. p4.

للإحالة على هذا المقال:

- عبيد محمد، (2021)، «مقاربة سوسيولوجية للسياسة التعليمية في الجزائر». **المواقف**، المجلد: 19، العدد: 01، جوان 2023، ص.ص 222- 244.