

المناهج التعليمية ورهان تحديات جودة التعليم في الجزائر

Teaching curricula and Challenges bet of teaching quality in Algeria

جميع عمر¹¹ المدرسة العليا للأساتذة بوسعادة (الجزائر)، abosouhil28@ens-bousaada.dz

تاريخ الإرسال: 25-12-2021 تاريخ القبول: 30-05-2022 تاريخ النشر: 15-06-2022

الملخص :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف على أكثر عناصر المنهج إعاقاة لجودة التعليم في الجزائر، وقد استخدم الباحث استبيان مكون من (09) فقرات، طبق على عينة عدد مفرداتها (169) أستاذة من مختلف المراحل التعليمية بولاية المسيلة وبرج بوعريرج، وبعد تحليل البيانات والاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الطبعة (20) كانت النتائج مرتبة كما يلي: كثافة المضامين، غياب الوسائل التعليمية، عدم استثمار نتائج التقييم، تداخل المضامين، التكرار الممل، الطرق المقترحة غير مناسبة، صعوبة المحتويات، قلة التجهيزات و قلة الوثائق التعليمية.

الكلمات المفتاحية : المناهج التعليمية، الرهان، التحديات، الجودة، التعليم

Abstract :

This study aims to discover the most curriculum elements that hinder the quality of teaching in Algeria. The researcher has used a questionnaire composed of (9) items, applied on sample (169) teachers from the different educational levels in M'sila and Borj Bouarraridj cities, after analyzing the data using statistical package of social sciences edition (20), the results follow :

The most important elements that limiting the quality of teaching in Algeria are listed as: Educational programs density. The absence of the educational materials. The non-investisment of evaluation's results. The interference of contents. Boring repetition The teaching methods are inappropriate. Difficulty of contents. Lack of equipment and teaching documents.

Keywords: Teaching curricula, Challenges, Bet, Teaching, Quality

المؤلف المرسل: جميع عمر، أستاذ محاضر أ المدرسة العليا للأساتذة المسيلة - بوسعادة ، مدير مخبر المسألة

البيداغوجية والمسائل المتعلقة بها، الإيميل: abosouhil28@ens-bousaada.dz

1. مقدمة:

بنيت القصور وشيدت الجسور، ونظمت القصائد، وألفت الكتب. وصيغت القوانين وأنجزت الكثير والكثير من الأعمال في مجتمعات نصفها اليوم بالمتخلفة أو القديمة أو التقليدية. ولكنها إنجازات لازالت البشرية تعيش على أطلالها وتفتخر بها، ولازال المعاصرون يبدلون قصارى جهودهم في محاولات لكشف أسرار وصول أصحابها إلى ذاك الحد من الجودة والإتقان، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الجودة في كل مجال من مجالات حياة الإنسان كانت ولا تزال هدف سام من أهداف الأمم، ومسعى غايته تجسيد رغبة الكائن السيد في الظهور، والتميز، والتفوق، وطموح واع إلى إثبات الذات الفردية والجماعية، لذلك فلم نجد زمنا من الأزمان خال من آثار العبقريّة، حتى ولو اقتصر ذلك على شريحة معينة من الناس، أو مجتمع دون غيره من المجتمعات.

لقد تملك الإنسان نزعة السعي بحياته نحو الأجود، دهرًا من الزمن ولا تزال. غير أن هذه النزعة بالنسبة لإنسان القرون الحديثة والمعاصرة تختلف شكلا ومضمونا، من حيث أنها مسيرة بطريقة تفكير مغايرة. وبأهداف واستراتيجيات مركزة وشاملة، فلم يقتنع الإنسان الحديث والمعاصر بالإنجازات محصورة الموقع، والعرق، أو ما إلى ذلك من المتغيرات، ولم يسمح لنفسه بترك ذلك للحظ والصدفة، بل سعى إلى تحقيق ذاته وإبراز نبوغه وفق خطط مبنية على استراتيجيات معدة مسبقا، تتخذ من العلم منطلقا، ومسيرة من قبل المدرسة. واختصار فإن بصيرة الإنسان الحديث والمعاصر نفذت إلى أن سبيل الوصول إلى ما يصبو إليه من جودة الحياة، وما تجره هذه الأخيرة من رفاهية على حياته بكافة جوانبها، هو نتاج الحراك العلمي الدائر رحاه بالنظم التربوية والتعليمية، كما نفذت بصيرته إلى أن تلك النظم لا ولن تقوم لها قائمة إلا بمناهج تعليمية نسجت خيوطها من طرف خبراء مشبعين بما أنتجته آخر التكنولوجيات..

جودة حياة البشرية إذن مرهونة بجودة تعليمهم، وهذه الأخيرة لن يكون لها وجود، في ظل رداءة المناهج التعليمية، ذلك أن المناهج التعليمية ترجمة حقيقية لغايات التربية وأهدافها، وأنها خارطة الطريق المعتمدة، التي يهتدي بها المعلمون في بناء سلوكيات المواطن الكفء لمواجهة ما ينتظره مستقبلا.

د. جميع عمر

وعلى هذا الأساس، وسعياً إلى تزويد المدارس بمناهج تفي بالغرض، ألفت الكتب، وأجريت الأبحاث والدراسات، وأقيمت المؤتمرات، والملتقيات، وأصدرت اللوائح وطرأت القوانين، وفي جميع ذلك توجيه لأصحاب القرار إلى ضرورة إعطاء المناهج التعليمية حقها من الاهتمام، سواء على مستوى البناء أو التعديل أو الإصلاح أو التغيير. وإلى وجوب خلق آليات كفيلة بتقويمها بما يسمح بالكشف الفوري عن مختلف التعثرات والوقوف الآني على مختلف النقائص، مما يجعلها كفيلة بمسايرة كل مستجدات الحياة المحلية والعالمية. وهكذا كانت السياسة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية منذ أكثر من مائة عام مضت، تقول ميتشال س (Michael, S. S, 2013) "لم تتوقف الولايات المتحدة الأمريكية عن عملية تنقيح المناهج التعليمية وتعديلها على مدار مائة عام، وكانت تلك التعديلات مؤسسة على الأطر الفكرية والفلسفية التي تولدت من داخلها، حيث تقول هذه الأخيرة "ومنذ مائة عام تنازعت إصلاحات المناهج فيها أربع أيديولوجيات وكانت لهذه الأيديولوجيات تحاذبات كبيرة وكان لها مساوئ كما كان لها محاسن، والنهاية فإن الولايات المتحدة تملك منظومة تربوية نموذجية" وتضيف ميتشال س Michael, S. (2013) بأن هذه المناهج ورغم ما حضيت به من اهتمام إلا أنها لم تحز على الرضا الكامل، وهي بحاجة إلى مراجعات.

والخلاصة أن الاهتمام بالمناهج التعليمية في أي منظومة تعليمية ليس ضرباً من ضروب مجازاة الحياة، والمساهمة في تسييرها وتيسيرها، بل الأمر قبل ذلك وبعده هو العمل من أجل التحكم في عمليات الاستثمار كلها، ومن دون شك فإن جميع الاستثمارات تظل عديمة الجدوى إذا لم يتقدمها الاستثمار في الرأس المال البشري الذي تقوده المدرسة. وكل ذلك يكون تحت متابعة وتوجيه العلماء والباحثين.

2. مشكلة الدراسة:

"يكاد يجمع أهل التربية بأن المدرسة الجزائرية تعيش في الوقت الحاضر حالة من الضعف والتدهور.. تمحضت عنها كثير من النقائص والسلبيات التي أضرت بكفاية المنظومة التربوية وجودتها" بن عبد الله (2005، ص 07)، وفي نفس السياق يقول بوفلحة (2006، ص 147) "بأن المنظومة التربوية الجزائرية لازالت متعثرة". إن موضوع الرقي بالمنظومة التعليمية في الجزائر كان ولا يزال محل انشغال الكثير من الباحثين والمهتمين، ولأجله أجريت عديد الدراسات والتحقيقات، وقد أشارت نتائجها إلى أن هذا الوضع نتيجة حتمية لعدد كبير من التحديات، ويرجع بعضها الآخر السبب إلى رداءة المناهج التعليمية،

عنوان المقال: المناهج التعليمية ورهان تحديات جودة التعليم في الجزائر

ومن هؤلاء عبد القادر (2013) الذي انتقد المناهج التعليمية، ومن بين أشهر انتقاداته ما يتعلق بطريقة إصلاحها، فيقول: "إن التصحيحات التي مست المناهج في الجزائر تفتقد إلى مراعاة الشروط الأساسية لذلك، ومن تلك الشروط مراعاة واقع المناهج" ... كما يقول أيضا: "بأن التقرير الأولي لإصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر تضمن بأن المناقشات التي طالت المناهج من أجل التصحيح لم تعطى حيزا زمنيا مناسباً" وهذا الكلام يحولنا إلى أمر غاية في الخطورة، لا يتعلق فقط بالمسائل التي ذكرها عبد القادر (2013) مسألة الشروط، ومسألة واقع المجتمع والمنظومة التعليمية ككل، ومسألة الوقت، إنما يتعدى كل ذلك إلى المسألة الإستراتيجية، فتخطي المسائل الثلاثة المذكورة يدل دلالة واضحة على هشاشة إستراتيجية الوصاية.

هذه الأحكام قد يعتبرها البعض تعبيرا عن نقمة بعض الجهات على النظام السياسي، وقد يعتبرها الآخر ترويجا سياسيا، وقد يعتبرها آخرون وجهة بأغراض مختلفة، ولكنها حقائق مؤيدة كما ذكر للتو بموجب دراسات علمية، ومع ذلك وبحسب وجهة نظر الباحث تبقى بحاجة إلى أعمال بحثية أكثر عمقا وتحديدا، فهي وحسب علم الباحث لم تتوغل لتكشف عن أكثر عناصر المنهج مساهمة في تدني جودة التربية والتعليم في الجزائر، وأيها يشكل أكثر تحد أمام صناعة جودة التربية والتعليم في الجزائر، وهو هدف الدراسة الحالية، كونها تسعى إلى التقرب من الفاعلين في المسألة التعليمية وهم الأساتذة في محاولة للإجابة على سؤال البحث الذي فحواه الآتي:

- ما هي أكثر عناصر المناهج التعليمية تحديا لجودة التعليم في الجزائر كما تبدو من خلال استجابات عينة الدراسة؟

3. أهداف الدراسة:

يمكن أن تلخص أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

- الإجابة على سؤال البحث.
- إبراز علاقة جودة التعليم، بالمناهج التربوية في المدرسة الجزائرية.

د. جميع عمر

- معرفة آراء الأساتذة حول أهمية المنهج بمكوناته في الخط من جودة التعليم.
- تزويد المكتبة العربية بدراسة تتناول موضوع البحث الحالي بمتغيراته.

4. أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المناهج التعليمية بالنسبة للمنظومة التعليمية ككل. وبالنسبة للوصاية، والإدارة المدرسية، وكذا بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم، حيث أن هذه الأخيرة وكما يقول أوكبونغ (Ukpong, N. N, 2020)، " تمكن مديري التعليم من فهم أدوارهم، وأدوار كل الفعاليات التربوية والتعليمية، كما تمنحهم القدرة على اتخاذ الإجراءات المناسبة من أجل تطوير مؤسساتهم ، كما تساهم المناهج التعليمية في تدبير محلي يمكن من خلاله تطوير النظام التعليمي ككل ومتابعة مساره بشكل مستمر ودوري، وأيضاً تساهم المناهج التعليمية في وضع معيار يمكن من خلاله قياس الأداء الفعلي لمختلف فعاليات العمل التعليمي واستعرض سلبياته وإيجابياته، ومنه التمكن من تغذية راجعة تساهم في المعالجة الفورية لكل التعثرات الممكنة".

كما يمكن أن تدرك أهمية الدراسة الحالية أيضاً من حيث أنها من الدراسات القليلة التي تتناول الموضوع الحالي بطريقة أكثر عمق، إذ أن يد الباحث لم تصل سوى إلى عدد قليل من الدراسات في الموضوع، وهذه الدراسات تختلف عن الدراسة الحالية من حيث الموضوع.

5. الإطار النظري للدراسة :

1.5. مفهوم المناهج التعليمية وأهميتها:

مفهوم المناهج التعليمية كغيره من مفاهيم العلوم الاجتماعية ككل، ومفاهيم علوم التربية على وجه الخصوص لم يجمع المؤلفون على تعريف واحد له، ولكن المطلاع على ما كتب في هذا الشأن يجد عدد كبير من التعريفات، تتراوح بين الشمول والاختصار، ولو أن واحداً من الباحثين رغب في بناء تعريف جامع مانع لكلفه ذلك الكثير من القراءات تقول بن جامين ك (Benjamin K. S, 2019) "أن الساحة العلمية تتوسع لتشمل الكثير من تعريفات المنهج إلى الحد الذي لا يتسع كتاب بأكمله لسرد كل ما ورد بهذا الشأن". وهذه الكثرة والتنوع لا تعني أن بينها تعارض تام، ولكنها يتقاطع بعضها مع البعض الآخر، ويوجد من بينها ما يمكن أن يفيد بغرض الفهم الحقيقي للمناهج التعليمية، ومنها على سبيل المثال تعريف بن جامين (Benjamin K. S, 2019)

عنوان المقال: المناهج التعليمية ورهان تحديات جودة التعليم في الجزائر

يعرف بن جامين (Benjamin K. S, 2019) المنهج التعليمي بأنه مجموع المحتويات والهداف، والأساليب، و التقييم، والأنشطة اللامنهجية، وبيئة التعلم، والمنهج الخفي، والثقافات المنهج التعليمي بهذا المفهوم يختلف كما يرى جزافيني روجرز (2006) Xavier R عن مجموعة من المفاهيم الأخرى كالبرامج التربوية، المخططات التربوية، والمشاريع التربوية، فهذه المسميات هي مسميات لجزئيات المنهج التعليمي، حيث أن المفاهيم المذكورة مجتمعة تشكل ما يسمى بالمنهج، ويضيف إليها اللقاني (1995، ص6) دليل المنهج الذي يعتبر المرشد، الذي يستدل من خلاله المعلم على كيفية معالجة المادة العلمية وتخطيط الخبرات وكيفية تقويم أداء المتعلمين وغير ذلك.

بهذا التصور تعتبر المناهج التعليمية هي العملية التعليمية نفسها، فبدونها لن يكون للمجتمع التعليمي المحك الذي يرجع إليه عند اقتضاء الحاجة، حاجة توطين خريجي مدارسه، ولن يستطيع المعلم أن يكون له المحك حاضرا ليستدل من خلاله على فعالية مهمته، ولن يكون للتلميذ الملمح الذي سوف يواجه به مستقبله .. الخ . وهكذا إذا صلح المنهج صلحت العملية التعليمية، وإن كان به عور جاءت نتائج المدرسة على نفس الشاكلة، وعلى ضوء ذلك فإن مهمة رجال التخطيط التربوي تكون في غاية الخطورة، إذ أن المناهج إما أن تكون مصدرا لرضا وسعادة كل من المعلم والمتعلم، مما يجعلهما في حالة معتبرة من البذل والعطاء، مستبعدة من حالات الملل والتقاعس عن أداء كل واحد منهم لمهامه، والسبب في ذلك كما يقول محمد صلاح (1992) أن المناهج التعليمية الجيدة تربط التعليم بالمشكلات الماضية والحاضرة، وتجعل من المتعلم يشعر بالسعادة والرغبة والإقبال .. والعكس صحيح، فمتى كانت المناهج التربوية مجانبية للمطالب الحقيقية للمتعلمين، كانت مصدرا لكثير من المشكلات السلوكية كالتمرد الدراسي، والعنف، والتنمر، وما إلى ذلك من المعضلات السلوكية، ومصدرا أيضا لوابل من المشكلات التربوية، كالانسحاب، والهدر، والفشل، ومصدرا كذلك لعديد المشكلات النفسية، كالاكتئاب، الاحتراق النفسي وما شابه.

بهذا الشكل وهذه الكيفية تكون المناهج التعليمية على مخرجات المدرسة انعكاسا مباشرا . واستجابة لمثل هذه الحقائق، وطلبا لإعداد المنظومة التعليمية بمناهج تتمتع بالحد الأدنى على الأقل من الجودة برزت

د. جميع عمر

العديد من النماذج والأنواع للمناهج التعليمية، كلها جاءت مركزة على إلغاء كل ما تتضمنه من سلبات وإضافة التعديلات التي تتوافق مع مستجدات البحث العلمي وأحدث النظريات النفسية والتربوية.

2.5. أنواع المناهج التعليمية:

الشائع أن المناهج التعليمية نوعان، حديث وتقليدي، وبحسب وجهة نظر الباحث فإن هذا التقسيم هو تقسيم تروجي لا أكثر، على اعتبار أن ما يطلق عليه اليوم اسم المناهج الحديثة فيها من المساوئ ما لا يمكن استدراكه إلا بواسطة ممارسات تنسب إلى المناهج التقليدية، وأن ما يطلق عليه تقليدي يوجد فيه ما يلي الحاجة، ويستجيب لمقتضيات الحاضر، والأصح بحسب وجهة نظر الباحث دائما تبني الاتجاه التكاملي في التعامل مع المناهج التعليمية مفهوما وممارسة، والعمل على توظيف الرؤية النسقية للمنهج مع الاستفادة من الجهود والأفكار والنظريات التي أسست عليها المناهج التقليدية والحديثة على حد سواء.

ووفق هذا المنحى تسير علمية إصلاح المناهج وتطويرها. والتخلي على فكرة أن عمليتي الإصلاح والتطوير (موضة) لا غير، أو تقليد من التقاليد، ولكنهما استجابة طبيعية تفرضها ضرورة مجارات التطور والحداثة، على مستوى الأفراد، وعلى مستوى المجتمعات والدول، و أيضا على مستوى فلسفة الحياة. فلأجل أن تكون المناهج كفيلة وفعالة لإحداث مستوى عال من جودة التعليم، ينبغي أن تكون مواكبة للأحداث، وتكون بالتالي على مستوى عال من التجديد والتطور، دون التنكر للماضي برمته، لذلك فالمجتمعات الراقية تتعهد مناهجها بالإصلاح والتعديل بشكل دوري، فهذه الولايات المتحدة الأمريكية التي لم تسبقها في التفوق في مجال التربية والتعليم إلا بعض الدول كالاتحاد السوفيتي، واليابان، لم تتوقف عبر تاريخها على تعهد مناهجها التعليمية بالتصحيح والتعديل والتغيير.

3.5. التحديات التي تواجه المناهج التعليمية:

عملية بناء المناهج اليوم تعترضها الكثير من التحديات لا تختلف في جوهرها عن تلك التي تكلمت عنها (Ukpong, N. N(2020)، عدم الاستقرار السياسي في المجتمعات خاصة مجتمعات العالم السائر في طريق النمو، والمشكلات الاقتصادية، والافتقار إلى قاعدة بيانات صلبة وعريضة وكافية وموثوقة للتخطيط، وعدم كفاية المورد التعليمي، وعدم كفاية أعضاء هيئة التدريس، ونقص موظفي التخطيط والمرافق.

ومع ذلك فإن عملية الإصلاح من أجل ضمان جودة التعليم تبقى قائمة ومسايرة للمنظومة التعليمية طوال تواجدها، تقول (Elliot W. E (2001) بأننا مدفوعون بعدم الرضا عن مدارسنا..

عنوان المقال: المناهج التعليمية ورهان تحديات جودة التعليم في الجزائر

ولكن حالة عدم الرضا هذه لم تكن وليدة القرن الحادي والعشرين بل كانت مرافقة لكل التصحيحات والإصلاحات التربوية على مر الأزمان، والأدلة على ذلك كثيرة، ومن أهمها الوثيقة التي صدرت عن اللجنة الوطنية للتميز في التعليم الصادرة العام (1983) المذكورة في (Elliot W. E (2001). هكذا إذن فإن ظاهرة التعديل والتجديد والإصلاح ليست خاصية تختص بها البلدان الفقيرة ولكنها ظاهرة تمس أكابر مجتمعات العالم، غير أن الباحث يرى بأن للمجتمعات العربية وفي طليعتها المجتمع الجزائري في أمس الحاجة إلى مجهودات مضافة، لتتمكن من صياغة مناهج كفيلة بالارتقاء بجودة المدرسة الجزائرية إلى مستوى التطلعات التي يراها، ويتوق إليها، ونفس الحكم يمكن أن يسحب على المجتمعات السائرة في طريق النمو، ومنها المجتمعات العربية. وذلك استجابة الكم الهائل من الإرهاصات التي تتحدى طريق نموها، وفي هذا الإطار أشار فيصل المذكورة في (شايح، 1433) إلى أن المناهج التعليمية في المجتمع العربي تعاني من ضعف ارتباطها بأهداف وميول الطلاب، وكثافة محتوياتها، بحيث يصعب تغطيته في المدة الزمنية المقررة، وعدم توفر الوسائل التعليمية، وضعف إجراءات التقويم للمعلم، وعدم إعداد المعلم قبل الخدمة لتنفيذ مناهج مشروع التطوير الشامل.

والإصلاح أو التعديل ليس عملية عفوية ولكنها عمليتان تخضعان للتخطيط الاستراتيجي، الذي يمثل العملية الهامة والحيوية، والتي يجب أن تكون بداية لصنع مناهج تتمتع بالجودة المفضية إلى تحقيق مخرجات تنافسية. التخطيط الذي يحقق المبتغى، وهو حسب (Ukpong, N. N(2020" عملية إعداد مجموعة من القرارات حول المؤسسة التعليمية على النحو الذي سيتم تحقيق أهداف وغايات التعليم بشكل كاف في المستقبل مع الموارد المتاحة. ويتعامل التخطيط التربوي مع كيفية تسخير الإنسان المتاح والموارد المادية لتحقيق الأهداف التعليمية. إنها عملية مستمرة موجهها أسئلة محددة من مثل: إلى أين تذهب؟ وكيف تصل إلى هناك بأفضل طريق ممكن؟ .

4.5. تحديات المناهج التعليمية في الجزائر:

إذا كانت المناهج التعليمية عبر مختلف بلاد العالم بما فيها المجتمعات المتقدمة، فإنه من تحصيل الحاصل أن تكون للمناهج التعليمية تحديات، ولكن لكل مجتمع خصوصياته المادية والبشرية وغير ذلك،

د. جميع عمر

وللمجتمع الجزائري خصوصياته وتحدياته انعكس بعضها أو كلها على التربية والتعليم في البلاد. وانعكس على المناهج التعليمية على وجه الخصوص.

إن بناء وإصلاح وتعديل المناهج التعليمية في الجزائر يكتسي طابعا خاصا، وأبرز ميزة في ذلك الإصلاحات المتتالية، ولم يكن الفاصل الزمني بين الإصلاح والآخر مدة زمنية كبيرة، إلى درجة الشروع في الإصلاح قبل تقويم سابقه، وهذا التوجه من قبل الوصاية في التعامل مع الإصلاحات أثار حفيظة الكثير من الباحثين، والمهتمين بالشأن التربوي في البلاد، وأثار تذرهم، ودفع بهم إلى توجيه الكثير والكثير من الانتقادات، حتى أن العام والخاص أصبح يرشق الوصاية والمناهج التعليمية بوابل من الأوصاف التي لا تسر من له قبس من الوطنية والحماسة امتلاك الجزائر لمنظومة تفي بأهداف المجتمع ، لقد دام هذا الوضع لعشرات السنين، وستهلك كم كبير من الخبر والورق، وشغل من وقت المفكرين والباحثين ردحا من الزمن، وحاز على نقاشات مطولة، ليس فقط على مستوى عناصر النخبة الجزائرية، ولكن العامة أيضا كان لهم نصيب. في محاولات لتنبية الوصاية إلى العثرات والكبوت التي وقعت فيها مدرستنا. ورغم ذلك لا يمكن بأي حال من الأحوال نفي النقالات النوعية التي حققتها المدرسة الجزائرية والإحصائيات تشهد على ذلك، فلو تتبعنا نمو المدرسة الجزائرية في الحقبة بين (1962/1980) فقط لوجدنا الكثير مما يسر ويتفاءل خيرا بمجهودات الوصاية المدرسين في الميدان، ويمكن الإطلاع على ما كتبه مصطفى (1986) لمعرفة ما نقصده. فقد كان للمدرسة الجزائر وعلى رغم الانتقادات الموجهة إليها فضل تلبية لطلب الاجتماعي، من الأطباء والمعلمين والإطارات في كل مجال من مجالات الحياة كما كان لها تزويد بلدان العالم المتقدم بمخرجاتها.

ومع ذلك تبقى المنظومة التربوية الجزائرية قادرة على العطاء أكثر بمناهجها، لولا التحديات التي تكبل مسيرها، ومن تلك التحديات مصطفى عشوي (1991)، وعلي بن محمد (2001)، و عبد القادر فضيل (2013) فهؤلاء جميعا ينتقدون وضع مناهج التعليم في الجزائر، ولكل واحد منهم ما يمكن أن يسوقه من أدلة وبراهين عن تدنى مستواها، وأن من قرروا فيها لم يكونوا على قدر عال من الكفاءة والسداد في ذلك، يقول عبد القادر (2013)، بأن التصحيحات التي مست المناهج في الجزائر تفتقد إلى مراعاة الشروط الأساسية لذلك، ومن تلك الشروط مراعاة واقع المناهج، ويقول بأن التقرير الأولي لإصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر تضمن بان أن المناقشات التي طالت المناهج من أجل التصحيح لم تعطى حيزا زمنيا مناسباً.

عنوان المقال: المناهج التعليمية ورهان تحديات جودة التعليم في الجزائر

ربما يعرف العام والخاص الثورة (إن صح هذا القول) التي تشهدها الساحة الاجتماعية والسياسية وحتى الساحة التربوية، حالة عدم الرضا على أداء المدرسة، وقد وجهت انتقادات كثيرة للمناهج التعليمية كما ذكرنا منذ قليل، ليس فقط من طرف عموم الناس، ولكن مصادر الانتقادات متعددة يتقدمها رجال التربية والتعليم أنفسهم منهم إطارات سامية في المنظومة التربوية الجزائرية على غرار بعض الأساتذة الجامعيين المهتمين بالشأن التربوي، والمتخصصون في التربية والتعليم وعددهم كثير من أمثال، أحمد بن محمد الوزير السابق، وبوفلحة غيات(2006)، وعبد القادر، فضيل(2013) وهذا الأخير الذي عاش في قلب الحدث منذ الاستقلال، وتعتبر نقائص المناهج المشار إليها نتيجة طبيعية، نظرا لمحدودية ونسبية الفكر الإنساني الذي أنتجها، كما هي نتيجة إلى وتيرة التطورات الإنسانية المعاصرة، وكان حصا ذلك مخرجات تربوية بمواصفات مغايرة للتوقعات، مشكلات التأخر الدراسي، الرسوب المدرسي، عنف بالمدارس.

لقد كان الصراع الأيديولوجي في ساحة التربية والتعليم ظاهرا موضوعه اللغة والدين، ولكن الحقيقة ابعده من ذلك بكثير، صراع بين أن يكون المجتمع الجزائري بهويته التي أعلن عنها ابن باديس(رحمه الله) وهوية الغير التي عبر عنها أحد أذنان الاستعمار الذي يدعي انه بحث عن الجزائر في كل مكان ولم يجد شيئا يسمى الجزائر، صراع بين من يريدون أن يلبسوا الأسد جلد (الحمار). وهذه الفئة كانت اخطر على المناهج التعليمية في الجزائر كونها تسلقت في المناصب السياسية وكونها تعمل في الخفاء تمارس الخيانة فما يدار في العلن يحاك عكسه تماما في الخفاء والنتيجة تغليب ما كان خافيا على ما يريده أصحاب الاتجاه الصحيح، وكانت حصيلة تلك التعثرات، والإرهاصات مناهج تعليمية تعمل عكس مفعولها، فبحس الفئة المنتقدة لمسار بناء وإصلاح وتعديل المناهج التعليمية في الجزائر فإن المناهج فبدلا من أن قائمة عملية التعليم والتعلم ومن خلالها المدرسين والتلاميذ على البذل والعطاء فقد أصبحت أحد أهم المعوقات.

6. إجراءات الدراسة:

1.6. منهج الدراسة:

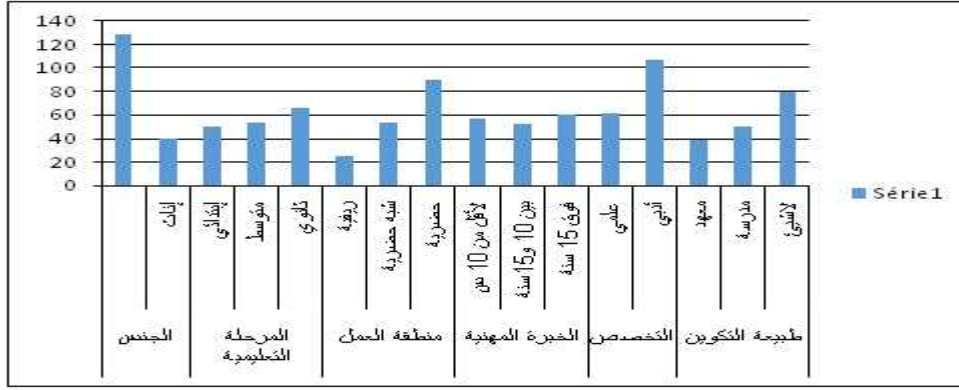
لإتمام مختلف إجراءات الدراسة الحالية تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

2.6. محددات الدراسة:

1.2.6. الحدود البشرية:

يمثل عينة الدراسة من (169) من الأساتذة على اختلاف المراحل التعليمية المنتمون إليها، بولاية المسيلة و برج بوعريج، وتحمل عينة الدراسة الموصفات الموضحة بالشكل 01

الشكل 01 يبين موصفات العينة.



2.2.6. الحدود الموضوعية:

تتناول الدراسة المناهج التعليمية كتحديات أمام تحقيق جودة التعليم بالجزائر.

3.2.6. الحدود المكانية:

أجريت الدراسة في نطاق حدود مكانية متمثلة بمديرتي التربية لولاية المسيلة و برج بوعريج الجزائر.

3.6. أدوات الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة تم بناء استبيان مكون من (09) فقرات، تشير كل فقرة إلى بعد من أبعاد المنهج، والتي يفترض أنها كفيلة بالمساهمة في الرفع من جودة التعليم في الجزائر، تم بناء تلك الفقرات على أساس من أبسط طريقة وهي توجيه سؤال إلى مجموعة من الأساتذة وعددهم (30) أستاذا وأستاذة حول أهم المشكلات المتعلقة بالمنهج و التي تحد من جودة التعليم في الجزائر، وبعد تفريغ استجابات العينة وتبويبها تم تحديد تسعة مؤشرات كونت في مجملها الاستبيان في صورته الولية، بعدها وجه الاستبيان إلى من مجموعة من الأساتذة الجامعيين وعددهم (05)، بغرض الاطمئنان إلى كفايته لرصد الاستجابات

عنوان المقال: المناهج التعليمية ورهان تحديات جودة التعليم في الجزائر

المرغوبة، أسفرت العملية على موافقة الأساتذة على تطبيقه بحكم أن بنوده واضحة وكفيلة وشاملة لتحديد الاستجابات المطلوبة.

4.6. الأساليب الإحصائية المعتمدة :

استخدم الباحث لغرض تحليل بيانات الدراسة والإجابة على تساؤلاتها مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية وهي: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الترتيب، اختبار (ت) للتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات لمجموعتين، اختبار تحليل التباين للتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات لأكثر من مجموعتين.

7. عرض نتائج الدراسة:

1.7. العرض:

ينص السؤال على الآتي:

ما هي أكثر عناصر المناهج التعليمية تحديا لجودة التعليم في الجزائر كما تبدو من خلال استجابات عينة الدراسة؟

جدول 01 يبين ترتيب محاور المنهاج حسب الأهمية

أبعاد المقياس	المتوسط	إ/المعياري	الترتيب
1	3,6627	1,06842	6
2	4,0059	1,04367	1
3	3,7515	1,20407	4
4	3,7101	1,23151	5
5	3,6331	1,10533	7
6	3,5917	1,27435	8
7	3,4556	1,30456	9
8	3,9586	1,1305	2
9	3,7824	0,98794	3
المتوسط الحسابي = 3.7275		المعياري الانحراف = 1.097	

د. جميع عمر

نلاحظ من الجدول 02 أن متوسط تقديرات الأساتذة لكون المنهاج عاملا هاما من عوامل الحد من جودة التعليم بالجزائر بلغ (3.7275)، أما على مستوى الأبعاد فقد كانت كثافة البرامج احتلت الصدارة كونها تحد من المضي في تحقيق جودة التعليم في الجزائر، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (4.0059)، في حين احتل بعد الوسائل التعليمية المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.9586) أما المرتبة الثالثة فكانت لبعد انعدام استثمار نتائج التقييم بمتوسط حسابي (3.7824) واحتل بعد تداخل المضامين المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.7515)، وقد رتبت ما قبل الأخير والمرتبة الأخير على التوالي بعد قلة التجهيزات المخبرية بمتوسط (3.5917)، وقلة الوثائق التربوية بمتوسط (3.4556).

2.7. المناقشة:

نلاحظ من الجدول 02 بأن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة حول كون المناهج التعليمية تشكل تحديا أمام جودة التعليم بالجزائر بلغ (3.7275)، وهو متوسط كبير، وفي هذا تأكيد للاحكام التي وردت ضمن الإطار النظري للدراسة، وهي أحكام لم تكن وليدة القرن الحادي والعشرون بل هي أحكام طالت حتى المناهج التعليمية إبان التسعينيات، حيث أكد كل عشوي (1991)، وبن محمد (2001)، على أن المناهج التعليمية المعتمد آن ذاك لا تتوفر على الشروط والمواصفات المطلوبة التي تؤهلها لبناء منظومة تنافسية، كما طالت البدايات الأولى للقرن الحادي والعشرون حيث أكد بوفلحة (2006) الأحكام السابقة الذكر وكان حينها قد ركز على أهم عنصر من عناصر مدخلات المناهج وهو المعلم، إذ أن المعلم لم يكن في الحسبان ضمن تلك المناهج سواء من حيث الاهتمام بأوضاعه، أو إشراكه في تقويم المناهج وإصلاحها، أو إعدادها.

كما أن النتائج المتوصل من خلال الدراسة الحالية تؤكد ما ذهب إليه عبد القادر (2013)، حيث انتقد هذا الأخير المناهج التعليمية بالجزائر عديد الانتقادات أهمها ارتجالية الإصلاح، وتجاهلها لمقومات الإصلاح، وعدم توظيفها أهم المراكز العلمية، والمعطيات الواقعية. وما ذهبت إليه سحنون (2021) في قولها بأن " أن طبيعة المناهج التربوية في الجزائر تبقى غير فعالة، ولا تراعي الجوانب السوسيو ثقافية للمجتمع".

كل ما سلف بخصوص انتقادات موجهة للمناهج بحسب وجهة نظر الباحث أحكام عامة وشاملة، لا تعكس حقيقة مواطن الخلل في المناهج التعليمية، ومن خلال قراءة الجدول 02، وبالتحديد

عنوان المقال: المناهج التعليمية ورهان تحديات جودة التعليم في الجزائر

العمود 06 المتضمن ترتيب عناصر المنهج الأكثر تحديا لجودة التعليم في الجزائر، حيث نجد العنصر الأول هو كثافة البرامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (4.0059)، في حين احتل بعد الوسائل التعليمية المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.9586) أما المرتبة الثالثة فكانت لبعده انعدام استثمار نتائج التقييم بمتوسط حسابي (3.7824) واحتل بعد تداخل المضامين المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.7515)، وقد رتب في المقام ما قبل الأخير والمرتبة الأخير على التوالي عنصري قلة التجهيزات المختبرة بمتوسط (3.5917)، وقلة الوثائق التربوية بمتوسط (3.4556).

من خلال النتائج السابقة الذكر يمكن تسجيل ملاحظتان، تتمثل الأولى في كون متوسطات استجابات عينة الدراسة متقاربة جدا، وفي هذا بحسب وجهة نظر الباحث تأكيد للنتائج العامة، وهو دلالة على أن المناهج بكليتها تشكل عائقا لتحقيق جودة التعليم في الجزائر، فالمناهج التعليمية كما ذكر في أكثر من موضع من هذه الدراسة كل متكامل، حيث يمتد أي قصور على المستوى الكلي للمنهج إلى باقي العناصر والعكس صحيح. أما الملاحظة الثانية فتتعلق بترتيب العناصر الأكثر ضلوعا في تردي جودة التعليم، حيث أن عنصر كثافة المضامين أتى في المرتبة الأولى، ثم يليه عنصر الوسائل التعليمية، وبعدهما عدم استثمار نتائج التقويم. فبالنسبة لكثافة المحتويات، حقيقة أن التوجهات الحديثة في التربية والتعليم تذهب إلى جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، ولكن عندما نصادف أساتذة متضررون من كثافة المضامين فهذا يعني أن مناهجنا لازالت لم تتخلص من الرؤية التقليدية للمناهج، وهي بالفعل لازالت لم تبني محورية التلميذ، ومن المعلوم لدى العام والخاص بأن المناهج الحديثة ظهرت كثورة على التوجه التقليدي (المقاربة بالمضامين)، على اعتبار أن التركيز على المحتويات تنعكس آثاره على كافة الممارسات التعليمية بدء من الأهداف وانتهاء بالتقويم، لذلك فما جاءت به الدراسة الحالية هو يتوافق إلى حد بعيد مع ما يراه علماء التربية من سلبيات المناهج التقليدية المركز على المحتويات.

إن الاعتقاد السائد لدى بعض التربويين وكثير من العامة والذي مضمونه أن كثافة المضامين يؤثر سلبا على التلاميذ، هو حقيقة ثابتة ولكنها منقوصة، والأصح من ذلك هو أن المحتوى عنصر هام من عناصر المنهج، وأي عيب فيه يمتد آثاره السلبية إلى بقية العناصر، وفي مقدمتها المدرس، فالمدرس في ظل كثافة المحتويات يجد الكثير من الصعوبات، يجدها في إجراء تتطلبه عملية التعليم، بداية من التصميم،

د. جميع عمر

فيصعب عليه بناء المحتوى بالصيغة التي تسمح للمتعلمين بإدراك بنيتها، والربط بينها وبين ماسبق له معرفته، كما يصعب عليه دمجها في بنيته المعرفية، وكذا تعذر توظيفها في الميدان، وانتهاء بتسيير مختلف عمليات التقويم من بدايته إلى نهايته، وبين الاثنين يتعذر على المعلم أن يساير أو يستجيب إلى مختلف الفروق الفردية بين التلاميذ..الخ.

كما نجد عنصر الوسائل التعليمية مرتب مباشرة بعد كثافة المحتويات، وهنا تجدر الإشارة إلى أن مدارسنا لا تزال مغنية لمسألة توظيف الوسائل التعليمية، في الوقت الذي تذهب فيه مجتمعات أخرى، كل مجتمع ومنظومته التربوية إلى أبعد الحدود في استخدام آخر التكنولوجيات في التعليم، نجد في مدارسنا من ينسخ المطبوعات التي يتطلبها الدرس بخط اليد، ولو سألت المعلم كيف يحدث هذا في عصر التكنولوجيا يفاجئك بجواب غريب الإدارة لم تمنحنا الوسائل، هذا بالنسبة لأبسط الوسائل أما إذا تعمق أحد في هذا الموضوع فسوف يرى ويسمع ما يستحب ذكره. وهذا المر لم يعد جديد ولا غريب على مدارس العالم الثالث كله، وذلك للكثير من الاعتبارات وفي مقدمتها الاعتبار الديمغرافي والاقتصادي، وحتى ولو افترضنا توفر تلك الوسائل كما وكيفا، فالمعلم سوف يستغني عنها، لأن الفرصة لن تسنح له في ظل التحدي الأول وهو كثافة المحتويات، أما بالنسبة للتحدي الثالث، وهو أيضا تحصيل حاصل للتحديين الأول والثاني، إذا حاولنا أن نقتصر تصورنا على التقويم كآلية تمنح المعلم تغذية راجعة من أجل تقديم التصويبات والتصحيحات اللازمة، فهو وفي وجود تحد المحتويات وتحد الوسائل التعليمية سوف لن يتمكن من استثمار نتائج التقويم، أما إذا نظر إلى التقويم باعتباره آلية يستخدمها المعلم كما يستخدمها القائمون على التربية والتعليم في أي مجتمع فهذا يطرح إشكالات من نوع آخر وعلى مستوى آخر من الدراسات.

وإذا حاولنا ربط نتائج الدراسة الحالية بما سبق من دراسات وجدناها تتفق مع الكثير من الدراسات من أهمها دراسة فيصل بن فهد الشمري (1432) التي أظهرت بأن المناهج تتصف بضعف ارتباط الأهداف بميول الطلاب ، وكثافة محتوياتها بحيث يصعب تغطيتها في المدة الزمنية المقررة، وعدم توفر الوسائل التعليمية، وضعف إجراءات التقويم للمعلم ، وعدم إعداد المعلم قبل الخدمة لتنفيذ مناهج مشروع التطوير الشامل، وكذلك الحال بالنسبة لدراسة القحطاني(1424) التي أسفرت نتائجها على أن المناهج التعليمية تحمل بين طياتها العديد من جوانب القصور منها عدم الاهتمام بالجانبين الوجداني والمهاري، عدم توفرها على الوسائل التعليمية، وعدم وجود أماكن مناسبة لإعداد الوسائل التعليمية، كما تغفل محتوياتها على الاهتمام بميول التلاميذ ورغبتهم، ودراسة القروني(1416) التي أشارت نتائجها إلى أن أهم

عنوان المقال: المناهج التعليمية ورهان تحديات جودة التعليم في الجزائر

المشكلات التي تواجه منهج التربية البدنية، صعوبة تطبيق الأهداف بصورتها الحالية، عدم مناسبة المحتوى لميول الطلاب، عدم استخدام طرق وأساليب حديثة في تدريس التربية البدنية، واقتصار التقويم على الجانب المهاري دون المعرفي والوجداني، وأخيرا قلة الأدوات، والأجهزة. ودراسة الكثيري ونشوان(1414) التي أسفرت نتائجها على أن أهم معوقات تدريس العلوم، كبر حجم المادة وكثرة الحقائق فيها، بما ينعكس على عدم توظيف المعلمين للطرق التي تعتمد على التجريب المخبري اللازم لتعليم العلوم عدم مناسبة طرق التدريس، نقص أو عدم وجود الأدوات والتجهيزات المخبرية كثرة أعباء المعلمين تقلل من استخدام، وعدم كفاية طرق التدريس على جعل الطلاب محور العملية التعليمية.

8. خاتمة:

سبيل المنظومة التربوية لتحقيق ما هو مرتقب من وجودها على الوجه المطلوب هو مناهج تعليمية تمتاز بالجودة، لأجل ذلك كانت المناهج التعليمية في بلاد العالم المتقدم ذات مستوى رفيع من الاهتمام، إدراكا منها بان أي خلل فيها سيصيب العملية التعليمية ككل، وأنها المرجع والمحرك الذي يرجع إليه لتقييم وتقويم مخرجات المدرسة، وبدونها لن تتمكن الوصاية من توطيد مخرجات المدرسة، وبدونها كذلك لن يستطيع الممارس للعملية التعليمية رصد المعالم التي يتحرك وفقها، ولن يتعرف على معالم صقل وتوجيه تلاميذه وطلابه، وبدونها أيضا لن يكون التلميذ على بينة من أمره فيسير ويسير مساره الدراسي.

وهكذا كانت المناهج التعليمية ولا تزال محط أنظار كل المتابعين، وتبقى موضوعا للبحث لن تفتقر عزائم الباحثين فيه، ولن يكتفى بالنتائج المتوصل إليها مهما بلغت من الجودة، وهي مسألة تقتضيها الحاجات المتجددة للأفراد والجماعات، والمجتمعات، التي تتطلب دفع عجلة التعليم في الاتجاه الطموح فالأكثر طموحا.

ضمن هذه المسئلة - إن صح التعبير - جاءت الدراسة الحالية للتحقق من أطروحة راجت كثيرا في أوساط التربويين وغير التربويين، والتي مفادها أن المناهج التعليمية لها ضلع كبير في عرقلة جودة التعليم في الجزائر، ولم تتوقف الدراسة الحالية عند التصديق على الحكم السابق وحسب بل رغب صاحبها في محاولة للتعرف على أكثر عناصر المنهج مساهمة في تعطيل جودة التعليم في الجزائر، وكانت النتائج بعد

د. جميع عمر

استكمال إجراءات الدراسة تشير في عمومها إلى أن عناصر المنهج بحالتها الحالية تساهم بالفعل في تكبير تقدم المدرسة نحو مخرجات ذات مستوى عال من الجودة، ولكن مساهمتها تلك تظهر بنسب متفاوتة وهي كما تلي: المضامين بكثافتها، الوسائل التعليمية بنقصها أو غيابها، والتقويم بعدم استثمار نتائجه، ثم المضامين بتداخلها، وتكرارها الممل، ثم طرق التدريس المقترحة بعدم مناسبتها، المحتويات بصعوبتها، وأخيرا الوثائق التعليمية بقلتها.

وقد وصفت النتائج التي تم التوصل إليها بأنها تحمل كثيرا من الموضوعية والمصادقية اعتبارا من أنها جاءت موافقة في عمومها لما تم سرده ضمن الإطار النظري والدراسات السابقة، واعتبارا من أن عينة الدراسة من فئة المدرسين الذين يعيشون كل يوم الإرهاصات التي تواجههم، وتحد من فعاليتهم ورغبتهم في تقديم الأفضل لأبناء الوطن، ويؤرقها كثيرا ما تعيشه المدرسة من تعثرات . ومن خلال ما سبق يسمح الباحث لنفسه بتقديم اقتراح وحيد مفاده العكوف على وضع إستراتيجية وطنية للتربية والتعليم، تأخذ في الحسبان كل الإمكانيات المادية والمعنوية اللازمة لدفع المنظومة التربوية نحو أفق تنافسي.

9. المراجع:

- سحنون، أم الخير (2021)، واقع المناهج التربوية للتعليم التحضيري في الجزائر، مجلة الفكر المتوسطي، المجلد 10، العدد 01، ص ص 190-206.
- شايح، بن راشد بن مرضي الحبشان (1433)، مشكلات المناهج المطورة بالصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الأفلاج، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية: قسم المناهج وطرق التدريس. عمادة الدراسات العليا. جامعة الملك سعود.
- عبد القادر، فضيل(2013)، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، المحمدية، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- علي، بن محمد (2001)، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية الصراع بين الأصالة والانسلاخ في المدرسة الجزائرية، برج الكيفان ، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

عنوان المقال: المناهج التعليمية ورهان تحديات جودة التعليم في الجزائر

- القحطاني، سعيد بن قشيم (1421)، مشكلات تدريس مادة التاريخ في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، كلية التربية جامعة الملك سعود الرياض.
- اللقاني، أحمد حسين (1995)، تطوير مناهج التعليم، ط1، القاهرة، عالم الكتب المطبعة النموذجية للأوفست، جمهورية مصر العربية.
- محمد، صلاح الدين وعلي، مجاور (1992)، المنهج المدرسي وبعض المشكلات التربوية. الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- مصطفى، عشوي (1991)، المدرسة الجزائرية إلى أين، باتنة، دار الأمة مطبعة عمار قرفي الجزائر.
- مصطفى، زايد (1986)، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، بن عكنون، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

References

- Aicha .B(2009),Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie,**Les cahiers du CRASC**,No:16,07-21,algérie .
- Alvior, M. G (2014)**The Six Famous Curriculum Theorists**. Retrieved from: <https://simplyeducate.me/2014/12/03/six-famous-curriculum-theorists-and-their-contributions-to-education/>
- Benjamin K.S (2019). **Definition of Curriculum**. Retrieved from:<https://orcid.org/0000-0002-8140-341>
- Elliot W. Eisner(2001). What Does It Mean to Say a School is Doing Well?**Phi Delta Kappan**, (82) 5, 367-372.

- Michael S S (2013). **Curriculum theory : conflicting visions and enduring concerns**. -2nd , California :SAGE Publications.
- Shao-Wen Su(2012). The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making , **Journal of Language Teaching and Research**, 3(1) , 153-158.
- Ukpong, N. N(2020). **Approches to Educational Planning**. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/339469938>
- Xavier R(2006) : **Analyser une action d'éducation ou de formation : Analyser les programmes les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer les réaliser et les évaluer**, pédagogies en développement. collection dirigée par Jean-Marie De Ketele.