

المؤسسة التربوية في المجتمع المحلي الجزائري الواقع والرهانات.

د. توفيق زروقي

جامعة العربي التبسي، تبسة - الجزائر

ملخص:

لطالما اعتبرت المدرسة نتاج اجتماعي محض، أنتجتها المجتمعات عبر التجارب الإنسانية التي مرت بها في سيرورتها التاريخية وهي في طريقها إلى تحقيق التنمية الشاملة والبناء الحضاري، وعلى هذا الأساس ارتبطت بالفكر التربوي والتجديد الذي أصبح يحاول الباحثون في مختلف المجالات إلحاقه بما كآلية لمواكبة التغير الاجتماعي الحاصل نتاج التقدم السريع لمختلف التكنولوجيات الحديثة ووسائل الإعلام وكذا النمو الديموغرافي المضطرب للمجتمعات وازدياد متطلبات واحتياجات الأفراد في حركية اجتماعية سريعة التفاعل، بل تخطى الأمر ذلك في البلدان المتقدمة إلى محاولة هندسة الأجيال القادمة من خلالها وعبرها من أجل صناعة روافد حضارية متجددة لمجدها، بفعل تجانس سياساتها التخطيطية التنموية بين الجانب التربوي والجانب الاقتصادي.

الكلمات المفتاحية: التنمية، المؤسسة المدرسية، إعادة الانتاج، التوجيه المدرسي والمهني، الاستثمار، منظومة التعليم الموازي، الكم والنوع المدخلات والمخرجات.

Résumé

Longtemps, l'école a été considérée comme pur produit social, les sociétés l'ayant engendrée à travers leurs expériences humaines durant leur évolution historique vers le développement et la construction civilisationnelle ; sur cette base, l'école s'est associée à la pensée éducative et au renouveau.

En effet, les chercheurs de différents domaines essayent maintenant d'introduire la modernisation et le renouveau à l'école comme mécanisme pour suivre le changement social engendré par le développement rapide des différentes technologies et des médias, et par la croissance démographique et l'accroissement des besoins individuels dans une mobilité sociale très rapide. Dans les pays développés, on essaye même de faire une géométrie des générations futures à travers l'école pour fabriquer des nouvelles ressources civilisationnelles grâce à leurs politiques planificatrices qui créent une homogénéité entre le plan éducatif et le plan économique.

عرف الفكر التربوي وخاصة في السنوات الأخيرة تحولات تربوية مهمة على المستوى النظري والمرتبطة أساسا بالفلسفات والنظريات التربوية أو على المستوى الإجرائي التطبيقي المتعلق بالمناهج وطرق التدريس المتبعة ومحتوى البرامج التعليمية وبنية الأنظمة التربوية الأساسية منها والثانوية وحتى الجامعية والمهنية في العديد من المجتمعات ولاسيما المتقدمة منها استجابة وتكيفاً مع هذا التغير الاجتماعي المضطرب، ومن جملة هذه التحولات الاهتمام المتزايد بالمتدربين في كل أطوار التعليم وبالأدوار المسندة إليهم في العملية التربوية، بعدما شملت الانتقادات المتداولة التعليم التقليدي بوصفه لم يهتم بالقدر الكافي بالتلميذ، بل ظل متمركزاً حول محور واحد يتمثل في المدرّس والمدرسة، كما بقي حبيس المناهج التي تصنع بعيداً عن خصوصيات المتدريس وميوله، بل الأكثر من ذلك اعتمدت بنية النظام السائد ولاسيما في دول العالم الثالث على تسيير هذه الخصائص والميزات من خلال أنظمة إدارية انطلاقاً من مصالح غير مصالح المتعلمين والمتعلمات، في الوقت الذي عرف الخطاب التربوي الرسمي والخطاب السياسي بدورهما في السنوات الأخيرة تحولاتاً هامة وأصبح يركز على المقاربة القائلة بكون أن التلميذ هو محور العملية التربوية وكذا تداولاً متزايداً لمفهوم الديمقراطية، وحقوق الإنسان وضرورة احترامهما بما يتوافق والفروق الفردية في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، وتدعمت هذه المفاهيم بتناول إعلامي كبير الأمر الذي أعطاه أبعاداً اجتماعية سياسية، اقتصادية وتربوية.

ولم يتوقف هذا الوعي عند هذا الحد بل تطور وأصبح يتشكل في إطار تنظيمي اجتماعي، فظهرت منظمات ومؤسسات اجتماعية وإنسانية عالمية تبنت هذه المفاهيم وأصبحت من ضمن مطالبها الاجتماعية، فأصبح من غير المقبول أن يذوب الفرد ضمن الجماعة أو أن تغطي الجموعات الكبرى على الجموعات الصغرى أو الفرد القوي على الفرد الضعيف، كما صار من غير المقبول حتى في البلدان النامية أن تُهمَّش الجموعات الضعيفة أو الأقليات العرقية أو اللغوية، وهكذا تكونت لدى العديد من المجتمعات ثقافة جديدة تشجع

على الاهتمام بالفرد همومه وميوله وخصوصياته داعية في ذلك إلى تكافؤ الفرص بين الأفراد والجماعات المختلفة وإلى إشراك المعنيين في القضايا المتعلقة بهم بدل فرض القرارات بكيفية سلطوية، وهذا ما نادى به مثلاً منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة من خلال عدد من البرامج التربوية والتنموية.

وفي هذا السياق نجد أن المؤسسة المدرسية والتربوية لم تكن معزولة عن هذه السلسلة من التطورات والاتجاه الداعي إلى ضرورة تكافؤ الفرص واحترام الفروق الفردية وضرورة إشراك التلميذ في تسيير مصالحه وأهدافه عن طريق مشروعه الفردي من خلال العملية التربوية، ونتج عن ذلك أن أصبحت المدرسة مسؤولة أكثر مما مضى أمام المجتمع خاصة في ما يتعلق بأخذ القرار وتسيير الإدارة التربوية ودمقرطتها، مطالبة بتبرير العمل التربوي ومراعاة ميول المتعلمين والمتعلمات وأصبحت المشاركة والاهتمام بالمتعلمين عنصرين أساسيين في تقويم مستوى الجودة بالمؤسسات التربوية كما ونوعاً.

وقد قطعت المجتمعات التي تمارس ديمقراطية كبيرة أشواطاً متقدمة في هذا الحقل، حيث انعكس ذلك على تبلور ثقافة اجتماعية تربوية جديدة فيها، فأصبح الأفراد يتمتعون بحق التعبير عن آرائهم والدفاع عن مصالحهم التربوية كما يرونها، وبالتالي التأثير على النشاط التربوي داخل المؤسسات التربوية مما أدى إلى تقوية دور المتعلمين والمتعلمات ومكانتهم الاجتماعية في العملية التربوية والتعليمية والنظام المدرسي ككل، وأدى هذا بدوره إلى تعدد الأنماط التربوية والتعليمية مما أثر على الخدمة التعليمية إيجاباً، فانتشر التعليم الحر والتعليم عن بعد والتعليم الافتراضي وغيرها من أشكال التعليم، وتبوأ مكانة مرموقة أكثر من ذي قبل وأصبحت المؤسسات التربوية تحتهد و تتسابق لإرضاء المتعلمين والمتعلمات وأوليائهم بصفة خاصة والنسق الاجتماعي بصفة عامة، وهذا ما أدى من جهة أخرى إلى التجاوب مع رغباتهم وميولهم من خلال العمل على توفير ظروف تعليمية مقبولة لدى الجميع وفسح المجال للمتعلمين والمتعلمات وأولياء أمورهم من التأثير على العمل التربوي داخل المؤسسة، حيث فرض في الأخير منطق إرضاء الزبون نفسه بقوة على غرار جميع باقي المؤسسات الاجتماعية المتنافسة

على تقديم أحسن الخدمات الاجتماعية، وبالتالي أصبحت المؤسسة المدرسية مطالبة أكثر مما مضى باقتسام سلطتها مع المستفيدين من خدماتها وإشراكهم في قراراتها وتدير أمورها باعتبارها تمس المصلحة المباشرة أو غير المباشرة للمتعلمين وأهاليهم ومن ثم المجتمع ككل وأصبح ذلك من معايير وسمات الحوكمة والجودة في التربية والتعليم.

أما المجتمعات (النامية) والمجتمع الجزائري بوصفه كذلك، فما تزال به المؤسسة المدرسية بعيدة عن هذه التطورات، ما تزال بعيدة عن تحقيق منظومة تربوية مفتوحة، كما لم تحقق تقدما كبيرا في مسألة المساواة في النجاح المدرسي وتحقيق تكافؤ الفرص فيما بين المتعلمين خاصة مع الزيادة الكمية المتنامية على طلب الخدمة التعليمية على مستوى كل الأطوار، حيث جاء في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أنه: "بوسع التقييمات الدولية والإقليمية للتعليم أن تظهر إلى أي مدى تحد عوامل الحرمان، على غرار الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني، من التحصيل العلمي الفردي في كل بلد"، ولعل أبرز سمات ذلك ما يتعلق أساساً بالآلاف المتسربين سنوياً، فظاهرة التسرب المدرسي (La Déperdition Scolaire) تعرف انتشارا واسعا في الجزائر على مختلف مستويات التعليم الأساسي، المتوسط، والثانوي.

هذا إلى جانب ظاهرة اللاتمدرس أو العزوف المدرسي (La Non Scolarisation) في بعض المناطق النائية والصحراوية وحتى بعض المناطق الشبه حضرية والريفية، إذ تعتبر هذه الظاهرة سابقة خطيرة في حق النظام التربوي الجزائري، وكذا ظاهرة التعليم الموازي (الدروس الخصوصية، المدارس الخاصة) الذي أصبح يتنافس كل التلاميذ لشمول تقريبا كل المراحل التعليمية والأطوار، وكل ذلك إنما يعبر عن أحد مظاهر الاختلال الوظيفي للمدرسة الجزائرية ولأدائها التربوي، على الرغم مما اتخذ من إجراءات بعد الشروع في إصلاح المنظومة التربوية كالرفع من نسبة النجاح في البكالوريا التي ما فتئت تتطور بشكل متزايد تزامنا مع الإصلاح التربوي، إلا أن ذلك لم يعكس نجاح الإصلاحات بقدر ما عكس السياسة المتبعة في القطاع التربوي من أجل امتصاص ظاهرة التسرب التي مست 11 مليون متسرب منذ الاستقلال إلى

غاية سنة 2001، تاريخ الشروع في الإصلاح التربوي، والتي فشل نظام التكوين المهني في تجفيفها نظرا لأعداد المتسربين من النظام التربوي وتأهيلهم مهنيا من أجل توجيههم إلى سوق العمل.

حيث أصبح الخطاب الرسمي السياسي نفسه يعترف بذلك ففي خطاب رئيس الجمهورية عشية تنصيبه اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ورد أنه "لا يمكن للتطور الكمي الذي يشهده التعليم رغم الجهود المبذولة، أن يحجب النقائص المسجلة في الميدان والتي تتجلى في التدني الملموس للمستوى التعليمي العام وانخفاض قيمة الشهادات الممنوحة في شتى المستويات وفي التسرب المدرسي الفادح وفي إقصاء مئات الآلاف من الشباب من المدرسة سنويا، بدون منحهم أي تأهيل يتيح لهم الاندماج المهني أو الاجتماعي، والكل يعرف أيضا أنه بالرغم من نسب التمدرس المعلنة فإن ثمة بعض المناطق مازال محرومة من التمدرس، كما أن ظاهرة التخلي عن الدراسة مازال مستمرة بل هي في تفاقم واتساع، ويتم هذا بصفة خاصة على حساب الإناث والفئات الاجتماعية ذات الدخل الضعيف مما جعل نسبة الأمية مرتفعة جدا إلى اليوم وحتى بين فئات الشباب"، وفي هذا الخطاب كما يبدو جليا أكثر من إشارة إلى عدد من مكامن الاختلال الوظيفي داخل المنظمة التربوية.

إذ أن هذه المظاهر تدعو الباحث إلى محاولة الكشف عن طبيعة هذه الاختلالات التي تعرفها العلبة السوداء في مداخلها ومخارجها، فحالات العزوف عن التمدرس وحالات التسرب المدرسي وحتى حالات الإعادة (الرسوب المدرسي) وإتباع شعب وتخصصات معينة دون غيرها من طرف فئات محددة من التلاميذ دون فئات أخرى وفشل إدماج هؤلاء في منظومة التكوين المهني إلا نذر قليل من جملة المؤشرات التي تدفعنا في الوقت الراهن أكثر مما مضى إلى مناقشة مسألة الحظوظ المدرسية وتكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للمتعلمين، وهل هناك حقا ديمقراطية داخل المؤسسة المدرسية الجزائرية من حيث المدخلات والمخرجات، أم أن هذه المدرسة تفرض شروطا غير مرئية أو غير ملاحظة وهي ضمنية خفية وغير ظاهرة لإعادة إنتاج النسق القائم على الطبقة الاجتماعية؟، الأمر الذي يقودنا إلى مناقشة التوجهات الحقيقية والملمح التنموي

للبلاد وحاجات التنمية الوطنية لمدة خمسون سنة قادمة، كل ذلك إنما ينم مشكلة تستدعي الانتباه إلى مضامين هذه المدرسة أو النظام المدرسي ككل بما يحتويه من البنى والأدوار والأهداف التي يمارسها وهل هي في الحقيقة كما يدّعي هذا النظام رسمها في الواقع أم أنها شكل من أشكال التمويه لكسب الرهان لصالح فئة دون فئة أخرى؟، حيث أنه في هذا السياق ذاته لاحظ كارنو (G.Carnot): "بحق أن عدم المساواة في الثروة أقل في أهميته وخطره من عدم المساواة في التربية وفي هذا يقول أن الثري الذي ينتمي إلى طبقة عليا -حتى ولو كان جاهلا- يحتفظ منذ طفولته التي قضاه في وسط مستنير بأفكار عامة أولية وبدرجة من الامتياز في اللغة والتعبير، يتعذر إدراكها عن طريق الدرس والتحصيل"، خاصة وأنه باتت بعض وسائل الإعلام الوطني تتهم المؤسسات التربوية بهذه الممارسات مما يعني أن هناك تيارا داخل المجتمع يهدف إلى تكريس هكذا مظاهر، ولقد جاء في خطاب فخامة رئيس الجمهورية ما يؤكد ذلك، قائلا: "لقد عانت بلادنا سنوات وسنوات من شتى النوائب، من مثل سوء الحال الاجتماعي وتعاसे شرائح عريضة من الشعب وحيرة الشباب الذي راح فريسة للإخفاق المدرسي والبطالة وانسداد سبل المستقبل، لقد طال أمد هذا الوضع الذي لا يطاق، فتسبب في تفاقم التناقضات واشتداد وخز الشعور بالحمرمان والإحباط وإثارة المناوءات داخل المجتمع".

وعلى نفس الوتيرة ذهب بعض وسائل الاعلام تردد وتتناول في ذات السياق هكذا مسائل ومواضيع، حيث جاء مثلا في جريدة الشروق اليومي: "يرى خالد أحمد رئيس جمعية أولياء التلاميذ أن ظاهرة "المعرفة" والمحسوبية في التسجيلات الدراسية عبر العديد من المدارس الجزائرية التابعة للقطاع العام ظاهرة سلبية تم التحذير منها قبل عشر سنوات كاملة، فالكثير من مديري المدارس يغلقون أبواب التسجيلات في وجوه الأولياء ويختارون من يلتحق بالمدرسة على أساس الوضع الاجتماعي ومكان الإقامة وغيرها من المقاييس التي خلقت نوعا من الطبقة في المدارس"، وورد في يومية النهار وفي نفس سياق إبرازها لعدم رضا التلاميذ وأهاليهم عن الشعب التي تم تسجيلهم فيها بعد توجيههم إليها أنه: "شرعت اللجان الولائية للطعون بقطاع التربية عبر مختلف الولايات في دراسة طعون الأولياء والتلاميذ الموجهين من السنوات الأولى

جذع مشترك علوم وآداب إلى شعب سنوات ثانية، تقني رياضي، وتسيير واقتصاد، وكذا رياضيات إلى جانب الموجهين إلى آداب وفلسفة والراغبين، في التوجه إلى اللغات أو العكس. وقد فصلت ذات اللجان في المئات من الطعون المطروحة على مستوى المؤسسات ومراكز التوجيه المدرسي"، كما وردت عناوين أخرى من قبيل أن (عمليات التوجيه تتم عشوائيا وبعيدا عن أهل الاختصاص)، (على وزارة التربية الالتزام في عمليات التوجيه بنتائج التلاميذ ورغبات الأولياء)، حيث أنه من شأن هكذا مظهرات أن تؤدي بنا إلى مناقشة الفعل التربوي داخل الفضاءات المدرسية المختلفة وفضاءات التكوين المهني والتعليم العالي والتكوين الجامعي أوفي حقل التعليم والتكوين بصفة عامة، وكذا الأدوار والوظائف التي يضطلع بها مختلف الفاعلين التربويين وخاصة في مرحلة تعليمية جد حساسة ألا وهي مرحلة التعليم الثانوي أو حتى التكوين المهني، إذ "يشكل التعليم الثانوي قناة مهمة تكسب الشباب مهارات تمكنهم من تحسين فرص العثور على وظائف جيدة، ويعتبر التعليم الثانوي العالي الجودة الذي يؤمن أوسع مقدار ممكن من القدرات والاهتمامات والخلفيات حيويًا جدًا لإطلاق الشباب على درب عالم العمل من جهة ول منح البلدان القوة العاملة المثقفة المستلزمة للتنافس في عالم اليوم القائم على التكنولوجيا من جهة أخرى". أي بمعنى همزة وصل مفصلية هامة بين المسار التعليمي والمسار المهني للفرد من جهة ومن جهة أخرى بين المسار الشخصي للفرد والمسار التنموي للبلاد ككل، وهو في ذات الوقت مفترق طرق كبير (Un grand carrefour)، يقتضي من التلميذ إما مواصلة مساره الدراسي في حال حصوله على تقييمات جيدة وإما أن يتحول إلى مسار بديل يكون غالبًا تكوينًا إضافيًا مهنيًا قصد تيسير إدماجه مهنيًا في سوق العمل.

وفي هذا السياق وباعتبار أن أي نظام لتحقيق أهدافه له مجموعة من الوسائل لبلوغ ذلك فإن النظام التربوي من حيث هو كذلك فهو لا ينشق عن باقي الأنظمة الاجتماعية، بحيث لا بد أن يكون له مجموعة من الوسائل والمضامين لتحقيق أهدافه تلك والتي تلتقي كلها عند المحافظة على الذات أو كما يصطلح عليها بيار بورديو وكلود باسرون (الإبقاء على النظام وإعادة الإنتاج)، إذ "يدين كل نسق تعليم مُمأسَّسٌ بالسَّمات المميزة لبنيته واشتغاله إلى أن عليه

أن ينتج ويعيد الإنتاج بوسائل المؤسسة الخاصة الشروط المؤسسية التي يعتبر وجودها واستمرارها (إعادة إنتاج ذاتي للمؤسسة) ضروريين سواء لممارسة وظيفته التلقينية المختصة به أم لإنجاز وظيفة إعادة إنتاج اعتبار ثقافي ليس نسق التعليم له منتجا (إعادة الإنتاج الثقافي) وتسهم إعادة إنتاجه في إعادة إنتاج العلاقات بين الزمر أو الطبقات (إعادة الإنتاج الاجتماعي)" ، وقياسا على ذلك فإن النظام التربوي يعتمد على جملة كبيرة من الوسائل والأدوات التي يمكن أن تدرج في هذا السياق كالامتحانات، المناهج، أساليب التدريس و التوجيه المدرسي و التربوي؛ إذ يرتبط التوجيه المدرسي بمقدمات طبيعية في سياق تطور التجربة التاريخية الإنسانية العالمية، تتعلق أساسا بظاهرة التخصص العلمي والتخصص المهني، من خلال سلسلة التغيرات التي ارتبطت بتطور العلوم وظاهرة التخصص وتخصص التخصص، وتقسيم العمل في المجتمع، بحيث تتطلب هذه الأخيرة إسناد العمل أو المهن إلى الأفراد وفقا لخصائصهم الفردية ومؤهلاتهم العلمية وهو النسق المتعلق بالتوجيه المهني وأما النسق المتعلق بإسناد هذه التخصصات في حد ذاتها إلى هذا أو ذاك، فهذا ما يتم عبر عملية التوجيه المدرسي والمهني، إلا أن ما يستدعي البحث فيه هو تلك المعايير الحقيقية الكامنة التي يتم على أساسها إسناد هذه الشعب والتخصصات إلى جماهير التلاميذ والمتربين على مستوى مختلف المؤسسات وليس فقط على مستوى المؤسسة المدرسية، وإنما على مستوى مؤسسات التكوين المهني وعلى مستوى التعليم العالي وكذا المؤسسات الاقتصادية المختلفة العمومية والخاصة، حيث تقتضي الفطرة السليمة أن يكون هناك جانب ما أو ملكة ما يبرع أو يميل إليها الفرد دون غيرها وفي هذا السياق كان ابن خلدون سباقا إلى هذا الطرح.

يقول ابن خلدون في مقدمته من الفصل الثاني والعشرون فيمن حصلت له ملكة في الصناعة فقل أن يجيد بعد في ملكة أخرى: "فَقُلْ أَنْ تَجِدَ صَاحِبَ صِنَاعَةٍ يُحْكِمُهَا ثُمَّ يُحْكِمَ مِنْ بَعْدَهَا أُخْرَى وَيَكُونُ فِيهِمَا مَعًا عَلَى رُثْيَةٍ وَاحِدَةٍ مِنَ الْإِجَادَةِ حَتَّى أَنْ أَهْلَ الْعِلْمِ الَّذِينَ مَلَكَتْهُمْ فِكْرِيَّةٌ فَهُمْ بِهَذِهِ الْمَثَابَةِ وَمَنْ حَصَلَ عَلَى مَلَكَتِ عِلْمٍ مِنَ الْعُلُومِ وَأَجَادَهَا فِي إِلَى غَايَةِ فَقُلْ أَنْ يُجِيدُ مَلَكَتِ عِلْمٍ آخَرَ عَلَى نِسْبَتِهِ بَلْ يَكُونُ مُقْصَرًّا فِيهِ إِنْ طَلَبَهُ إِلَّا فِي الْأَقْلِ النَّادِرِ مَنْ

الْأَحْوَالِ وَمَبْنِي سَبَبُهُ عَلَى مَا ذَكَرْنَاهُ مِنَ الاسْتِعْدَادِ وَتَلْوِينِهِ بِلَوْنِ الْمَلَكَةِ الْحَاصِلَةِ فِي النَّفْسِ وَاللَّهُ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى أَعْلَمُ وَبِهِ التَّوْفِيقُ لَا رَبَّ سِوَاهُ" ، إلا أن هذه المسألة لا تتم وفق المعايير العلمية شأنها شأن المساواة في الحظوظ المدرسية حيث تظهر التباينات الاجتماعية المختلفة وتأثيراتها على اختيار هذا الاتجاه أو ذاك، أو حتى التأثير على عدد من الخيارات الثانوية داخل نفس الاتجاه، حيث سبق وأن أشار في هذا الصدد الوزير السابق للتربية الوطنية (بوبكر بن بوزيد) إلى مسألة ضرورة مراجعة نظام التوجيه المدرسي والمهني من خلال اعتباره "أن هيكلية التعليم ما بعد الإلزامي وتنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي من جديد يستدعيان بالضرورة إصلاحا شاملا لجهاز التوجيه المدرسي والمهني المعمول به في نظامنا منذ 1991، ذلك الذي يعتمد بالأساس على مقارنة كمية حيث تعد العلامة -مفهوم التنقيط- التي يتشوه مدلولها وقيمتها بالمعامل المحدد بشكل غير موضوعي، في إطار ما يسمى بلوائح التوجيه، المحدد الرئيسي في ترتيب التلاميذ في هذه اللوائح عند إصدار القرار الأخير من قبل مجلس التوجيه"، وفي ذلك إقرار واضح بفشل السياسة المنتهجة حتى بعد الإصلاح في القطاع اتجاه نظام التوجيه المدرسي والمهني في الفضاء المدرسي (ضحايا التوجيه المدرسي والمهني).

ومن ثم ينبغي التساؤل حول الآليات الطبيعية والحقيقية التي يتبعها النظام التربوي الجزائري في عملية التوجيه المدرسي والمهني وكيفية توجيه التلاميذ إلى هذه الشعبة أو تلك وإلى هذا التخصص أو ذاك دون غيره من التخصصات الأخرى المفتوحة بالمؤسسة المدرسية، وهل هي نفسها التي يدّعيها الخطاب التربوي الرسمي وحتى الخطاب السياسي؟ وبالموازاة وعلى نفس الشاكلة في مؤسسات قطاع التكوين المهني بوصفه امتداد لذات المنظومة التربوية الشاملة (تعليم مدرسي مهني وتعليم عال)، وكذا الأمر نفسه بالنسبة للمؤسسات الاقتصادية الانتاجية، إذ ينبغي التساؤل والبحث في المعايير والأدوات الفعلية الخاصة بتوجيه التلامذة إلى فروع تكوينية مهنية معينة دون أخرى أو بشكل آخر ما هي الممارسات الفعلية المنتهجة في عملية التوجيه المدرسي والمهني في المدرسة الجزائرية أو في مؤسسات التكوين المهني والمؤسسات الاقتصادية أو بالأحرى ما هي الميكانيزمات المتحكممة فعليا في عملية التوجيه من خلف تلك القنوات

البيداغوجية والمعايير المعتمدة المرسخة في القوانين والتنظيمات والمراسيم المعمول بها لممارسة الفعل التوجيهي المدرسي والمهني سواء في المنظومة التكوينية الجزائرية أو في المنظومة المهنية للمؤسسات الاقتصادية الوطنية العمومية والخاصة؟.

وللإجابة عن ذلك أردنا أن نعرض إلى طبيعة الفرد ولاسيما الفرد الجزائري وحاجاته النفسية والاجتماعية ومدى توافقها مع الواقع المدرسي بنوع من التحليل الذي نحاول أن ننأى فيه عن ذلك الطرح السطحي، وهذا بالرجوع إلى بعض ما تم التوصل إليه من إنتاج فكري وعلمي في هذا السياق، ومن ثم إسقاطه على موضوع بحثنا حتى نعقد ذلك الربط بين هذا المتغير وكذا متغيرات الموضوع الذي بين أيدينا هنا، فمعرفة طبيعة الفرد وطموحاته وكذا حاجياته كفرد جزائري لا تختلف عن الفرد الغربي أو الأجنبي، ولكن هنا للتنشئة الاجتماعية والثقافة المهيمنة دورهما في إلقاء ظلالهما على طبيعة التفكير لدى الفرد الجزائري وعلى بنية التفكير الاجتماعي لديه، تؤدي بنا إلى فهم أعمق ومن ثم مساعدتنا على التحليل السوسولوجي لموضوع بحثنا هذا.

1- المؤسسة المدرسية أو الاقتصادية وإشباع الحاجة لدى الزبون

1-1- ماهية الحاجات النفسية والاجتماعية

بالضرورة فإن للمؤسسة المدرسية عددا من الإشبعات (خدمات) التي تلبّيها اتجاه زبائنهم مثلها مثل المؤسسة الاقتصادية، ممثلين أساسا في التلاميذ، جمهور الأولياء، ومن ثم المجتمع العريض بكل نظمه وأنساقه المختلفة والمعرفة فيما إذا كانت المؤسسة المدرسية تستجيب لحاجات التلاميذ أم لا؟، فإنه ينبغي الانطلاق في مناقشة هذه النقطة على مستوى الفرد مباشرة أو الذات لمساءلتها أو أي فرد لسؤاله عن هذا الجوهر المتعلق بحاجاته النفسية، لنقول له ما هي حاجاتك النفسية التي تريد بلوغها، ثم ماذا لو أتينا إلى ذواتنا وطرحنا السؤال ذاته، ذلك ما حاول إريك فروم تبيانه لدى قوله: "حقيقة الأمر أننا لا نعرف إلا القليل جدا، ربما نعرف عن الفيتامينات والسعرات الحرارية أكثر مما نعرف عما تحتاجه أنفسنا كي نعيش حياة سوية"، لكنه وقطعا على الشمولية يمكن أن يلتقي الجميع عند مستوى عام من الفهم لتقاطع الإجابات

حول الاستقرار (الأمن)، سواء كان الأمر يتعلق بالبعد المادي (البيولوجي) أو البعد المعنوي (النفسي والاجتماعي)، حيث جاء في قوله تعالى: "لِيَلْبِغَ قُرَيْشٌ إِبْلَافَهُمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ"، وإن كان هنا المعنى القريب والمباشر من المولى عز وجل يخص قوم قريش فإنه يمكن تعميم الفهم إلى مستوى تحليلي أكبر وأعمق حيث جمع المولى عز وجل بين نعمتين ومشكلتين في ذات الوقت (طعام/جوع) مقابل (الأمن/الخوف)، فالمسألة ووفقا لهذه المعادلة جد واضحة، إذ أن أساس تكون الجماعات هو توفر الجانب البيولوجي (الرزق المادي) والمرتبط أيضا بتوفر الجانب الأمني النفسي والاجتماعي، وهذا الذي فسّر به ابن خلدون سر تكون المجتمعات ودواعي تشكلها، بل إنه أشبه وأقرب إلى قانون في الاجتماع الإنساني، ومن ثم يمكن مقارنة صورة المجتمع المدرسي الذي أصبح يتعد عن تحقيق الأمن المدرسي وصورة المجتمع العمالي في المؤسسة الاقتصادية وافتقاده للشعور بالأمن الوظيفي مع ماسبق من تلك السنن والقواعد المشار إليها في المجتمع القرشي والتي هي في الحقيقة شروط الاجتماع البشري الانساني.

وعلى هذا الأساس فإذا ما ظهرت اختلالات ما في أحد الجماعات فإن الخلل لا يعدو أن يكون نظير اختلال في أحد هذين الدعامتين لقيام الجماعات أو كليهما على مستوى الأعضاء المنضوين لها، ومن سياق التجربة الإنسانية التاريخية ومثل ما سبق وأن أشرنا إليه من كون أن الفرد لا يقف عادة إلا على حصر ما ارتبط بالحاجة البيولوجية متجاهلا الحاجة النفسية التي لا يقيم لها وزنا، وهذا بالنظر إلى ما تشكله الحاجة البيولوجية من أهمية في حياة الأفراد واستمرارهم في البقاء، ومادامت كانت متصلة بغريزة البقاء مباشرة كان تقدير ذلك بالنسبة للأفراد يحتل مكانة ذات أولوية قصوى، بينما يولون للحاجة النفسية أولوية تأتي في الترتيب بالمرتبة الثانية بعد الحاجة البيولوجية، وهذا ما ذهب إليه ماسلو من خلال نظرية الهرم التي تضمنت قاعدته الحاجات البيولوجية كحاجة أولية ومن ثم ينطلق الفرد في سلم الحاجات إلى أن يصل إلى قمة الهرم التي تتمثل في تحقيق الذات، حتى وإن كنت أرى هنا قاعدة هرم ماسلو كان ينبغي أن تنطلق من الحاجات البيولوجية والنفسية في ذات الوقت فالغذاء يقابله

الأمن الذاتي، لأنه لا يمكن أن تغنيها الحاجة البيولوجية عن الحاجة النفسية، وهذا ما رأى خلافه شيئا ما أدلر لما ذهب إلى تأكيد أن أهداف الإنسان بصفة عامة لا تخرج عن أحد الحاجات الآتية:

- التوافق الاجتماعي
- النجاح المهني
- الإشباع العاطفي
- الارتواء الروحي.

ودونما أن نغوص أكثر في نظرية ما بعينها، لا بأس من أن نورد بعض المفاهيم الأخرى لمفهوم الحاجات ودلالاته والذي يرتبط بالفرد والذات الداخلية له وبما قد يتصل أيضا بالمجتمع وبما يحيط بالفرد من فضاء اجتماعي، ففي ما يلي عينة من هذه التعاريف والتي قد تختلف في بعض منها وتلتقي في بعضها الآخر.

2-2- مفهوم الحاجة:

يقول محمد زيدان: "أن الحاجة هي دافع أو حالة داخلية أو استعداد فطري، أو مكتسب شعوري أو لا شعوري عضوي أو اجتماعي أو نفسي يثير السلوك الحركي أو الذهني، ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لاشعورية"، ويعرف البورت الحاجة بأنها كل ظرف داخلي في الشخص يولد حدثا أو فكرا، كما نلاحظ ألبورت يميز في رؤيته للحاجات بين الحاجات عند الطفل والحاجات عند الراشدين ويرى أن هذه الحاجات والدوافع تنمو وتتغير حالها حال الشخصية، فيما يعرفها حامد زهران على أنها: "افتقار إلى شيء ضروري أو نوع من النقص أو العوز المقترن بالتوتر، الذي يزول متى أشبعت هذه الحاجة وزوال النقص".

وانطلاقا من هذه التحديدات المفاهيمية التي تجمع على كون ان الحاجات دوافع داخلية ونوازع ذاتية يمكننا التساؤل حولها فيما لو أن هذه الحاجات وإن كان مبعثها ومصدرها داخلي ألا تعبر عن تبعية خارجية للمحيط الاجتماعي للفرد؟

فمن دون شك أن سؤالاً كهذا يؤدي بنا إلى طرح الموضوع من زاويته السوسولوجية، أي من جانب ارتباط مفهوم الحاجات بمقتضيات الإشباع أو التلبية لدى الفرد، حيث أن اقتران تلبية هذه الحاجات يكون بالتعاون والتعاقد بين الأفراد ولا تقوم على الفرد بنفسه، فضلاً عن كون تلبية الحاجة يقترن بتوفرها، الأمر الذي لا يتأتى دوماً أو لا يكون متاح دوماً مما يجعل الفرد في تبعية دائمة لحيطه، وفي هذا السياق جاء أن: "التفسير المعطى لعدم إشباع جميع الحاجات هو الندرة، بدء من وصف الطبيعة بالبخل (مالتييس) حيث يسبق ازدياد السكان تزايد الأغذية، مروراً بوصف الإنسان نفسه بالبخل (روسو) حيث يحول الإنسان من خلال هدره موارد الطبيعة دون عطائها الكافي، وصولاً إلى القول بتبدل طبيعة الإنسان من خلال تقسيمه الاجتماعي للعمل"، ومسألة كهذه تؤدي إلى الفهم القائل بأن الإنسان بالنهاية هو سبب الندرة وعدم القدرة على تلبية كل الحاجات لنفسه وللآخرين، مما يخلق التدافع والصراع حول تلبيتها وإشباعها وقد يصل الأمر إلى طرق عدائية في ذلك بين الناس، الأمر الذي يجعل بالتالي الرغبة في الوفرة الدائمة لمورد ما حاجة أساسية في كل مجتمع.

وذلك "لأن حاجات الإنسان ليست مادية، غذائية كلها، فهي أيضاً إنسانية. بمعنى أن الإنسان بحاجة إلى أُناده، كمتعاونين وكشركاء جنسيين، فالإنسان عند روسو مستقل فهو إنسان الطبيعة الذي أفسده التعاون الاجتماعي، وهو بخلاف ذلك عند هيجل، إذ أنه يعي ذاته إلا من خلال التغالب والتنازع (علاقة السيد والعبد). الصورة تنقلب مع تقسيم العمل وقيام الملكية، هنا يدور التغالب حول نتاج العمل، حول تفاوت المنتجات (طبقات)، وعليه فإن حاجات الإنسان، بدلاً من تعبيرها عن تبعيته للطبيعة، للأرض، إنما تعبر عن هيمنة البعض على الآخرين، وهنا لا بد من الشراكة في الحاجات، من التأسيس الاجتماعي لإشباعها"، وهذا إنما يوضح أنه بغية تحقيق حاجات الأفراد هناك سيرورة اجتماعية ينبغي الحرص على بقائها واحترام سيرها باحترام قوانين وقواعد هذا السير، ويلاحظ ذلك إما فيما بين الأفراد أو الجماعات، فعلى مستوى الأفراد السيرورة الاجتماعية لتكوّن الحاجات تظهر من خلال الحاجات الاستهلاكية والحاجات المعنوية، حيث تتمثل الحاجات الاستهلاكية فيما هو

اقتصادي في حين أن الحاجات المعنوية هي حاجات حقوقية، كالحق في الاعتراف بالفرد الحق في أن يُحِبَّ والحق في مشاركة اللعبة الاجتماعية، أما على مستوى الجماعات فإن نفس هذه الحاجات تأخذ سياقات جماعية وتتمظهر في شكل حركات اجتماعية، ومن تظاهراتها نجد المعاني التي أوردها خليل أحمد خليل كالتالي:

- إنها حاجات اجتماعية من حيث طريقة تحديدها وتكوينها، ويتولى الدفاع عنها منظمة أو حركة اجتماعية.
 - وهي حاجات اجتماعية لا يمكن إشباعها إلا إذا كانت المطالب المرفوعة مقبولة لدى الجمهور أو لدى السلطات السياسية.
 - وتنشأ نظاما اجتماعيا معينا ينبغي تغييره أو الحفاظ عليه من خلال تطويره (إنشاء مصالح عامة لمواجهة الحاجات المعلنة، مثل الصحة، التربية، السكنى، الأمن)
 - الحاجات الاجتماعية ليست موضوعية ولا صناعية، وسبب ذلك يعود إلى الفرق بين حجم الاستهلاك المنشود وحجم الاستهلاك الحقيقي، إلا أن وصف الحاجات الاجتماعية بكونها غير حقيقية وغير موضوعية، لا يعني أنها غير واقعية، بل هي تعبر عن عادات تبني تدريجيا وتكتسب شرعيتها بالاستناد إلى المثل أو إلى "الأهواء العامة والمهيمنة" (توكيفيل).
- وربما قراءة هذا المفهوم من زاوية أنثروبولوجية تعطينا صورة أخرى عنه من الناحية السوسيولوجية دائما، بحيث أنه وحسب مالينوفسكي (Malinowski) فإنه طالما ارتبط مفهوم الاحتياجات بالثقافة السائدة أو المهيمنة في مجتمع ما من المجتمعات، ومنه نستنتج أن مفهوم الحاجة دوما حلة ثقافية تعبر عن الارتباط بين حاجات الفرد حتى البيولوجية بثقافة المجتمع وعاداته، "فلاحتياجات في رأي مالينوفسكي هي القوى الأساسية الكامنة وراء الظواهر الثقافية، وهو يتكلم بشكل أكثر تحديدا عن (الاحتياجات الثقافية) ويشرحها قائلا: إن الاحتياج الثقافي هو مجموعة كبيرة من الظروف التي يجب إشباعها إذا ما أريد للمجتمع أن يبقى ولثقافته أن تستمر، ويتم إشباع الاحتياجات عن طريق (الاستجابات الثقافية)، على

الرغم من أنه يقر بعدم وجود التطابق الكامل بين الاحتياجات البيولوجية والاستجابة التي تتخذ شكلا منظما اجتماعيا".

هذا ويميز مالنوفيسكي بين نوعين من الحاجات، وهي كما يلي:

- الحاجات الأساسية: وتتمثل في الحاجات البيولوجية، كالتكاثر وتقبله الاستجابة الثقافية المتمثلة في القرابة (الزواج).
- الحاجات الثانوية: وهي حاجات مستمدة من الثقافة ذاتها، مثل حاجة السلوك البشري إلى التنظيم والجزاء وتتمثل استجابته في قواعد الضبط الاجتماعي).

ولدى قراءة بسيطة على ما تم انتاجه من تراكم معرفي بخصوص هذا المفهوم، فإننا في الحقيقة سواء في حقل علم النفس أو حقل علم الاجتماع نجد عدة نقاط تقاطع، فقط اختلاف في الإسقاط ودرجة التعميم، فإذا كان علم النفس يحاول أن يقرن هذا المفهوم بالفرد أكثر، فإن علم الاجتماع يسوقه في سياقات اجتماعية جد واضحة وهي تعبر عن الاشتقاق السوسولوجي للمفهوم الذي يزوج بين احتياجات الفرد واحتياجات المجتمع، حيث كان فضل الريادة في هذا المجال لمالنوفيسكي حسب ميردوك (Murdock)، حيث يقول: " يدلنا تاريخ الانثروبولوجيا على أن مالنوفيسكي كان أول من ربط بين الثقافة واحتياجات الانسان البيولوجية والنفسية الأساسية.. وقد كان اتجاهه الوظيفي أحد دعائم الاهتمام الحديث بموضوع الثقافة والشخصية"، غير أنه لا يمكن الاتفاق تمام الاتفاق مع ميردوك هنا، حيث أنه سبق وأن أشرنا سابقا بكون أن المفكر العربي ابن خلدون هو أول من أشار إلى الجمع بين الحاجة البيولوجية والحاجة الأمنية على اعتبارهما من دواعي الاجتماع الانساني وال عمران البشري وهذا خلال القرن الرابع عشر ميلادي، بينما مالنوفيسكي أشار إلى ذلك خلال القرن التاسع عشر فقط، وهذا يعني ان هناك فارق زمني يقدر بحوالي خمسة قرون كاملة، وأما إذا أتينا إلى تأصيل ذلك في ديننا الحنيف، فإنه سبق إلى ذلك كتاب الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم من خلال السورة الكريمة سورة قريش، حيث جمع المولى عزّ وجل بين الحاجة البيولوجية (أطعمهم من جوع) والحاجة النفسية والاجتماعية (آمنهم من خوف) وهذا ما يزيد عن أكثر

من أربعة عشر قرناً، وفي ثنائية بليغة جمعت في كلتا الصورتين بين الحاجة و الاستجابة، أو بلغة السلوكيين المثير والاستجابة: (الجوع، الطعام) و(الخوف، الأمن)، فضلاً عن كون أن الكلام هنا كان يعني الجماعة كوحدة اجتماعية وليس الفرد، ألا وهو مجتمع قريش في هذه الحالة، ومن ثم صار ذلك إنما يعبر عن قانون إلهي في تكوين المجتمعات وبنائها وسيورها وسنن وقوانين ضبطها.

3- تحديات ورهانات المؤسسة التربوية في الجزائر

وعلى ضوء هذه الاستفاضة في مفهوم الحاجة والنوازع الاجتماعية للجماعات في أي مؤسسة كانت من مؤسسات المجتمع المحلي، جماعات العمال، جماعات التلاميذ، جماعات الأولياء، جماعات النوادي والفرق، وإلى غيرها من الجماعات التي تعمل لتأمين عيشها بيولوجيا وتأمين سكنها نفسياً، يمكن ملاحظة مجموعة من العوائق والتحديات وكذا الرهانات التي يمكن توصيف هذه المؤسسات والجماعات بها والتي نحاول استقراءها على ضوء بعض المؤشرات والملاحظات التي يمكن رصدتها من خلال الواقع الاجتماعي، ومن أهم هذه التحديات والرهانات نذكر ما يلي:

1- مشكلة الاستثمار في التربية:

إلى غاية الثمانينات ما من مشكلة ظاهرة تتعلق بالاستثمار في المجال التربوي في الجزائر تقريباً، عدا بعض المشكلات المتعلقة بالنظام القيمي الرمزي الذي كان مستتبناً في النظام التعليمي والذي تعود جذوره إلى ما بعد الاستقلال إلا أن تلك مشكلة أخرى ربما خصصنا لها بحثاً آخر، فما يستدعي الملاحظة في هذا السياق هو تقفي أثر نمط الإنتاج والاقتصاد القائم على التربية في الجزائر وانعكاساته الاجتماعية، حيث أنه وبعد تلك الراحة الاقتصادية التي كان يعيشها قطاع التربية على غرار باقي الأنظمة أصبحت مع نهاية الثمانينات مهددة، إذ بدأت الدولة تعدل عن التوجه الاقتصادي الإيديولوجي الذي تبنته في السابق لحساب توجه جديد قدم أصبح يجرفها إلى فلكه، خاصة أمام الضعف الاقتصادي الذي اعترى الدولة قبل ظهور المشكلة الأمنية فانخفاض الدينار وسقوط أسعار البترول، وضعف القدرة

الشرائية للفرد، كلها عوامل انصهرت في بوتقة واحدة انفجرت بعد ذلك لتخلف لنا مشكلة اقتصادية أمنية سياسية، توقفت فيها وتيرة التنمية وتراجعت فيها خدمات عديدة ولاسيما التربية كقطاع عريض، ومن ذلك نذكر قرار رئيس الحكومة آنذاك في أعقاب ذلك بتوقيف المناصب المالية في قطاع الوظيف العمومي الذي يضم في جزء كبير منه أساتذة وعمال قطاع التربية والتعليم بكل أطواره.

وباعتبار أن أحد أهم أهداف النسق التربوي في العالم إنما هو دعم النسق الاقتصادي بمزيد من الكفاءات والمؤهلات فإن النسق التربوي الجزائري آنذاك شل تماما إلى جانب النسق الاقتصادي أيضا، ناهيك عن الخسائر الهيكلية لكلا القطاعين، وحتى إن كانت هذه المشكلة مشكلة فترية، إلا أن أثارها مازالت ماثلة إلى الآن من خلال مشكلة اللاتوازن بين الطلب الاجتماعي على الخدمة التربوية وما يترتب عنه من طلب اجتماعي على مناصب العمل والعرض على مستوى سوق العمل أو بين مخرجات النظام التربوي ومدخلات سوق العمل، وهذا بالإضافة إلى المشكلة الاقتصادية للتربية الملائمة لها تاريخيا والمتمثلة في كيفية دعم القطاع التربوي بأقل التكاليف الممكنة مقابل الاستفادة اللازمة، وهي مشكلة نابعة من صلب الفكر الاقتصادي القائم على مسلمة ضرورة الإنتاج والعمل بأقل التكاليف الممكنة مقابل الحصول على أكبر النتائج المطلوبة، وبالتالي فإن إسقاط هذا المبدأ على النسق التربوي يعد احد العوائق الأساسية في وجه الاستثمار في التربية إلى جانب ربط مخرجات النظام التربوي بسوق العمل، خاصة وأنها إذا أردنا قياس مردودية الاستثمار في التعليم فلا بد من قياس عوائد عمل وإنتاج خريجي هذا النظام، "حيث يمثل خريجو المعاهد المدارس والجامعات الناتج النهائي لنظام التعليم وعائد العمل لهؤلاء الخريجين وقيمهم المضافة في النشاط الاقتصادي والاجتماعي هو أحد المعايير الرئيسية للحكم على أثار التحكم في التنمية"، فقيام الاقتصاد على هذا الزعم يؤدي بنا إلى القول بأن التربية كخدمة هي عملية إنتاجية ينتظر منها مردودية عالية، خاصة إذا كانت الدولة تصرف ميزانية هائلة لهذا القطاع مثلما هو واقع في الجزائر، حيث تمثل ميزانية وزارة التربية إلى جانب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أكثر من ميزانية الدولة ككل، وهذا إنما

يعني من الناحية الاقتصادية أنه من المفترض أن يكون العائد التربوي أكثر من الحجم الذي يكون به التمويل أساسا، و أن يكون العائد الاقتصادي لخريجي النظام التربوي أكثر من حيث المداخيل، لكن ما هو ملاحظ سواء على مستوى الكفاءة الداخلية للنظام التربوي أو على مستوى الكفاءة الخارجية إما هو أقل بكثير من حيث العائدات و المداخيل الفردية مقارنة بحجم التمويل عامة، فزيادة الإنفاق في النظام التربوي لا تقابله زيادة في المداخيل الفردية و لا الدخل الوطني.

وهذا ما يمكن أن نتأكد من ثباته بالإطلاع على نسب الراسبين والمتأخرين دراسيا، وبالنهاية هذا ما يشكل صورة على الأداء الداخلي للنسق التربوي وهو الأمر نفسه على صعيد الأداء الخارجي، بحيث أن حل المتخرجين يعانون من بطالة مقنعة وبالتالي هي طاقات اقتصادية معطلة أما تلك التي ولجت سوق العمل فيمكن أن نسجل على مستواها ضعف الأداء فأغلب المتمين لسوق العمل يشتكيهم أرباب العمل من حيث عدم تأهيلهم، حيث تعود هذه المشكلة في جانب منها إلى سوء التوجيه المدرسي والمهني وعم تلاؤم تخصصات الدراسة مع طموحات الأفراد (ضحيا التوجيه المدرسي والمهني)، حتى أصبحت هناك أزمة ثقة بين النسقين التربوي والاقتصادي وأمام ذلك يلجأ الخريجون من جديد إلى النظام التربوي الذي يعاود امتصاصهم في إطار التوظيف باعتباره جزء لا يتجزأ من سوق العمل، كما يمكن أن نضيف على هذا المستوى صورة أخرى من صور الإهدار الخارجي للنسق التربوي والمتمثلة في ظاهرة هجرة الأدمغة والتي هي من أخطر ظواهر الفاقد التربوي والاقتصادي حاليا في البلدان النامية بما في ذلك الجزائر، والتي سبق الحديث عنها في موضع سابق من هذا البحث.

3-2 مشكلة الفاعلية الاقتصادية في النسق التربوي

من المعلوم أن "وظيفة المدارس والمعاهد و الجامعات هي تخريج الطاقات البشرية المدربة أو شبه المدربة أو على الأقل القابلة للتدريب والقادرة على ممارسة عمل معين وهي بذلك توفر ذخيرة المهارات الفنية والعلمية التنظيمية اللازمة للإنتاج السلعي وغير السلعي"، ومن المعروف أيضا أن: "المعرفة وحدها من بين عناصر الإنتاج التي يمكن أن تتزايد كمتوالية

هندسية"، غير أن الصورة الحالية و الماثلة للعيان هي أن هؤلاء المتتمين حديثا لسوق العمل لا يشكلون حقا قوة تدفع اقتصاديات أي بلد من الدول النامية إلى الرقي وحتى أولئك المنضويين لسوق العمل منذ مدة غير وجيزة قل نشاطهم ومردودهم بصورة متوالية هندسية متناقصة الأمر الذي يستدعي مراجعة ضرورية وفي أقرب وقت ممكن لسياسات التوجيه التربوي والمهني في مختلف مؤسسات التعليم والتكوين وبيئة العمل ومتطلبات سوق العمل ونوعية مخرجات النسق التربوي و الربط بين هذا وذاك، لأن محدودية مدخلات سوق العمل وسعة مخرجات النظام التربوي أديا إلى "تخفيض قيمة المؤهلات والشهادات التي يمنحها التعليم مما اضطر خريجي الجامعات والمدارس إلى القبول بإرتياد وظائف ليست ذات صلة بموضوع دراستهم أو ذات رتبة اجتماعية ودخل أقل مما يتوقعون"، وهذا أدى بدوره إلى الانعكاس على نوعية التعليم والتأهيل لدى الذين هم طور التعليم و التكوين في شكل تغذية مرتدة (Feed back) لأهم يعلمون مسبقا ما سوف ينتظرهم بعد نيل الشهادة المراد الحصول عليها أو بمعنى آخر ينعكس على التمثلات الاجتماعية للناشئة فيما يخص مسألة تعليمهم وتكوينهم أو توجيههم وطموحاتهم المهنية، هذا في أحسن الأحوال أما في أسوأها فقد يترك هؤلاء مقاعد الدراسة لدى تنامي هذا النوع من الإدراك لديهم.

ومن ثمة فإن هذه التمثلات الاجتماعية هي بدورها تدخل في سياق متوالية هندسية متزايدة مما يجعل منها سرطاناً يهدد استقرار وتكامل النسق التربوي والاجتماعي، وخاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار عامل الزمن في العملية التربوية كعملية إنتاج غير سلعي، مما ينتج عنه على المدى المتوسط والطويل أزمة حقيقية على مستوى سوق العمل وتطورها، فديناميكية سوق العمل مرهونة بنوعية مخرجات نظام التعليم ومادام هذا الأخير هو نفسه يشهد أزمة على مستوى فاعلية مخرجاته، فإن المشكلة السيكو-اجتماعية بين القطاعين تتعاضد، وتطرح بقوة مشكلة مصداقية النظام التعليمي ومنه جدوى تمويله ونفقاته، هذا الذي اضطر من جهة سوق العمل إلى اللجوء إلى عمالة أجنبية فنية و غير فنية (مؤسسات البناء، المؤسسات البتروكيمياوية، المحروقات والمؤسسات الصناعية والخدماتية، مشروع الطريق السيار) أو إلى إعادة تكوين هذه

العمالة الجديدة، وهذا الذي يسبب تراكما إضافيا لمخرجات النظام التعليمي والذي لجأ في سياق متتابع إلى محاولة إعادة بعث الثقة فيه و المصادقية من جديد من خلال العمل على إصلاح هذا النظام في محاولة يائسة بعد أن أدرك أن هناك إفلاسا تاما على مستواه أي إن على مستوى المدرسة بجميع أطوارها أو على مستوى الجامعة بجميع تخصصاتها، حيث أن محاولة الإصلاح هذه لم تخرج عن كونها عملية تكثيف البرنامج وإعادة تأهيل المعلمين، وإلى إعادة صياغة نظام التعليم العالي من خلال نظام (LMD)، ومن ثم العمل على استقطاب أكبر عدد من الطلبة (سياسة الكم) وتأجيل بطالتهم وتسريحهم ما دام النسق الاقتصادي يعجز عن استيعابهم بمستويات تعليمية ماثلة من خلال إدماجهم في نظام تعليمي عال يتطلب الدقة والصرامة، لكن كل ذلك يعد عملية تزيينية فقط، ما دامت سوق العمل من خلال مدخلاتها ترفض هؤلاء زيادة على لفظ أولئك الذين انتموا إليها في عهد سابق (تطهير للمؤسسات وخصوصتها نظرا لعدم مردودية هذه المؤسسات وإفلاسها بعد رفع الدولة الدعم عنها بفعل انهيار أسعار البترول) خلال فترة التسعينيات، ليعود التاريخ يكرر ذاته كشكل من أشكال (إعادة إنتاج) بعد عشرة سنوات وبعد انخفاض أسعار النفط لجأت الدولة مجددا إلى سياسة التقشف وتجميد عدة مشاريع اقتصادية وتنموية وتسريح بعض العمال بطرق غير مباشرة، كي يمكنها تغطية العجز والفشل في التخطيط التنموي الاستراتيجي.

3-3 رهان النوع والكم في النسق التربوي:

يعد الاهتمام بمشكلة النوع والكم في التربية اهتماما قديما إلا أن زوايا الاهتمام تختلف باختلاف درجة التنمية في هذا البلد أو ذاك، فطبيعة المشكلات المدروسة من قبل الدول المتقدمة على هذا الصعيد غير تلك التي تعانيها الدول المتخلفة، وعلى العموم فإن الدول المتقدمة قد حققت في هذا الاتجاه خطوات جد متقدمة، فنجد أن بريطانيا مثلا في العشريتين الأخيرتين انصب اهتمامها على ما يضمن نوعية التعليم والتربية وأنشأت هياكل لهذا الغرض من قبل حكومة تاتشر (Thatcher) التي بدأت بالتأسيس لصياغة نص تشريعي حول صيغة جديدة للتنظيم الوطني للنوعية الأكاديمية للخريجين سمي بضمان النوعية Assurance qualité و الذي

سرعان ما انتقل إلى دول مختلفة في العالم كنظام غير مباشر لبث هذه السياسة الجديدة التي اتخذت فيما بعد كأرضية لتأسيس جمعية دولية (International network of quality assurance agencies in higher education) INQAAHE سنة 1990، وهي عبارة عن شبكة كبيرة من الدول تضم 25 عضوا من 17 دولة وهي ممثلة أساسا من الدول المنخرطة في اتفاقية (Westminster) والتي نظمت مؤتمرها السادس سنة 2001 بينقالور Bangalore بالهند جذبت إليها 300 مشارك أتوا من 46 بلدا، ومن المشكلات التي عكف على دراستها أصحاب هذه الجمعية بأمريكا هي مستوى النوعية الأكاديمية للطلبة الجامعيين بجامعة كارولينا الشمالية و التي انتهت إلى مجموعة من النتائج من بينها أن هيئة التدريس والأساتذة عموما جزء من المشكلة لأنهم لا يخصصون وقتا كبيرا من التدريس عموما، الأمر الذي دفع "بالمشرع الفدرالي لكارولينا الشمالية إلى استصدار أمر في شتاء 2001 ينص على زيادة حجم الوقت المخصص لتدريس بـ 10% من طرف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات" ثم تعميم هذا الإجراء في أعقاب النداءات المتتالية لإصلاح نظام التعليم الجامعي الأمريكي حسب (ديل).

لكنه في كل الحالات فيما يتعلق بهذه المشكلة بالذات وفي أمريكا، فإنه إذا كانت هيئة التدريس أو أعضائها يعكفون على إنجاز البحوث و الدراسات بما لا يتوافق والتزامهم اتجاه التدريس بالجامعة فإنه لهذه البحوث مردودية استثمارية هامة بالنسبة للاقتصاد الأمريكي، لأنها تتصل بأبحاث تعود على المؤسسات الاقتصادية الأمريكية بنتائج ذات مردودية كبيرة وإذا كان هؤلاء وبعقضى الأوامر المستصدرة من أجل زيادة الحجم الزمني للتدريس فإنه أيضا لذلك مردوديته الخاصة، إلا أنه وفي حالة البلدان المتخلفة فليس الأمر كذلك، إذ أن أعضاء هيئة التدريس أصبح شغلهم الشاغل هو زيادة دخلهم الفردي، وذلك على حساب الجانبين سواء فيما يتعلق بالنوعية الأكاديمية للطلبة، أو فيما يتعلق بإنجاز البحوث الجامعية التي يوظفها هؤلاء، ضف إلى ذلك مشكلة العمل بها وأخذ نتائجها بعين الاعتبار هي مشكلة مرتبطة بمخرجات

نظام التعليم العالي ومدخلات سوق العمل، لذلك كانت هذه المشكلة على كلاسيكيتها مازالت تؤثر على النوعية الأكاديمية لجميع مخرجات نظام التعليم في دول العالم الثالث. بل إن الأمر أكثر من ذلك في حالة المثال الجزائري، إذ أنه ما يلاحظ على المؤسسات الجامعية الجزائرية اليوم أنها تحولت إلى مؤسسات تعليم ثانوي كبيرة، فكل ولاية أصبحت بها جامعة، بحيث أن هذه الجامعة غالبا ما تسعى إلى فتح أكبر عدد ممكن من التخصصات الدراسية بما قصد تلبية جميع رغبات أبناء الولاية تلك على مستواها والحد من هجرتهم إلى ولايات أخرى، خاصة وأن نسبة النجاح في البكالوريا قد ارتفعت عما كانت عليه في السابق استجابة من جهة للعدد المتزايد للتلاميذ المسجلين في مختلف المراحل التعليمية، و استجابة من جهة أخرى للضغط الاجتماعي الذي تولد عن الأجيال المدرسية السابقة التي غادرت المدرسة مبكرا لأحد الأسباب البيداغوجية التربوية أو أحد الأسباب الاقتصادية الاجتماعية و التي كان مآلها الانحراف و مختلف الظواهر الاجتماعية التي نتجت عن كون هؤلاء أصبحوا عالة على المجتمع بجميع مؤسساته الاقتصادية والخدمية، ومع الضغط استجاب النظام التربوي في سياق متفاعل في محاولة إطالة العمر الدراسي هؤلاء بالرجوع للنظام القديم في شكل جديد بالنسبة للتعليم الثانوي، لكن ذلك ما سوف ينتج عنه زيادة مشكلة الكثافة العددية للتلاميذ والتي طالما كانت سببا في عدد من الظواهر كالعنف، المخدرات ومختلف أشكال الجريمة داخل أسوار المدرسة و الجامعة، نتيجة لعدم القدرة على التحكم في آليات ضبط ومراقبة هذه الكثافة العددية.

إن الأمر نفسه ينعكس على نوعية التدريس والتكوين هؤلاء المتعلمين، فلا يمكن تصور تعليم تفاعلي فعال بين مدرس واحد و45 تلميذ بقسم واحد، فكل ما يمكن فعله في بيئة مدرسية كهذه هو العمل مع مجموعة ذات عدد قليل من التلاميذ في القسم أما البقية فتصبح مهملة في العملية التربوية في جميع أبعادها، ناهيك عن إمكانيات وقدرات المعلم ومهاراته التعليمية، وفي أحسن الأحوال فقد يكتفي هؤلاء بحشو أذهان التلاميذ برصيد كمي من المعلومات قدر المستطاع، والتي يفتقدها التلاميذ عند الحاجة إليها لأنها كانت مرتبطة برابط

عصبي واحد ووحيد، ألا وهو الامتحان الذي تزول بزواله، ذلك أن هذا المتعلم لم يتعلم طريقة التفكير المناسبة للوصول إلى هذه الاستجابة (معلومة أو فكرة)، هذا إذا بذل جهدا معينا أما إذا لم يكن ذلك فيلجأ إلى الغش، ومن ثمة فإن هذا الاشتراط عموما (البافلوفي) غير صائب لأنه آلي وغير حيوي بالنسبة للفرد ولا يتضمن التفكير المنطقي الذي يضمن القدرة على التكيف، فكيف إذا بهذا المتعلم الذي يطلب منه عند تخرجه أن ينتج إنتاجا معينا ماديا كان أو غير مادي أو يقدم مردودا ما، في حين أنه كان في المدرسة لا ينتج شيئا، و في أحسن الأحوال سوى أنه كان يعمل على آلية الذاكرة وفقط، بينما كانت جميع إمكانياته الأخرى معطلة.

ومن ثم يمكن الاستنتاج أنه إذا كان التعريف الأكاديمي للتربية هو العمل على ترقية الفرد والعمل معه قصد الوصول به إلى أرقى درجات كماله فإنه بالنسبة لنا أصبح للمدرسة مفعول عكسي، إذ أنها تعطل فيه جميع إمكانياته حتى تلك الفطرية و لا ينحصر من هذه العملية إلا من قد يحاول أن يتعلم ذاتيا (Auto apprentissage)، وبالتالي فإن الاستثمار في التربية وعلى شكله الراهن نقول: أنه ليس استثمارا خطرا فحسب، حسب ما ذهب إليه كارنيرو، هيكلان وهينسان من كون أنه: "ليس فقط التربية هي استثمار لا تحمل مردودية للعالم، لكنه استثمار محاط بخطر نظرا لطابع مردوده غير المتوقع وللخيارات الفردية اتجاه سوق العمل، والأجور المقابلة للمستويات التعليمية المنخفضة" بل إنه يتجاوز كل ذلك إلى أنه في واقعنا لا جدوى منه بالنظر إلى الاعتبارات التي أثرتها آنفا، و بالتالي يمكن القول أن الاستثمار في التربية بقدر ما يمكن أن يخدم الاقتصاد الوطني بقدر ما يمكن أن يكون عالة عليه أيضا.

3-4- المشكلة الإستراتيجية والمعرفية للمؤسسة التربوية:

بالإضافة إلى ما سبق من مشكلات تتعلق بطبيعة النظام التربوي ومخرجاته وبالنظام الاقتصادي ومدخلاته فإن هناك مشكلة أخرى تتعلق بطبيعة هذين النظامين في حد ذاتهما تم تجاهلها وعدم أخذها بعين الاعتبار، مما أدى إلى زيادة تضاعف انعكاسات مختلف المشكلات الأخرى الناجمة عنهما، ألا وهي كون النظام أو النسق التربوي من الناحية السوسولوجية هو نسق سكوني (Statique)، أي أنه غير قابل للتغيير السريع ذلك أنه يرتبط بنسق قيمي آخر ألا

وهو النسق الثقافي، فكون النظام التربوي هو عبارة عن حامل لجملة من القيم والتمثلات الاجتماعية والمعايير القيمية يجعله مثقلا بطاقة مقاومة للتغيير بصفة عامة، على الأقل من حيث المحتوى الأمر الذي يؤدي به إلى رفض كل ما هو جديد وهذا يؤثر على تغييره حتى من الناحية الشكلية الهيكلية أحيانا، ومن ثم فهو ينزع إلى المحافظة على ما هو قائم، أما النسق الاقتصادي فهو عكس ذلك، فهو نسق حركي (ديناميكي Dinamique) ويقبل ويرحب بالتغيير ويتبدل حسب الحاجة، فهو نوعا ما نسق براغماتي يسعى إلى تلبية متطلباته على الرغم من الآثار التي قد تترتب على هذا التغيير، وهو في نهاية الأمر لا يهتم التكيف مع أي من الأنساق الاجتماعية الأخرى باستثناء النسق السياسي الذي يستجيب لقراراته، وهذا هو واقع حال النسقين التربوي والاقتصادي في الجزائر، بل إننا لا نجد مثالا أقوى عن ذلك كله مثل واقع حالنا، إذ أن النظام الجزائري الاقتصادي تغير في كثير من الأشياء وعدة مرات، إلا أن ما يقابله في النسق التربوي ظل مراوحا مكانه إلى غاية اليوم في كليته، حيث بدأت تعثره بعض التغيرات الجزئية والتي لا يمكن ضمان أهليتها من حيث موافقتها للتغير القائم والحاصل في النسق الاقتصادي، بل أن معظم التغيرات التي يعمل على إدخالها غير متوافقة مع النسق الاقتصادي ولعل ذلك ما يلاحظ على أنماط التعليم وشعبه المتاحة التي لا تقابلها نفس متطلبات سوق العمل، فكيف بنا نتساءل عن مردودية خريجي النظام التربوي؟ .

3-5-رهان خصوصية التربية والتعليم والمنظومة الموازية:

إن عدم ملموسية تأثير حجم الإنفاق المالي الكبير على التربية والتعليم في كثير من البلدان أدى إلى ظهور الدعوة القائلة بضرورة خصوصية قطاع التربية والتعليم توازيا مع فتح القطاع الاقتصادي أمام الخواص وخصوصية عدد من المؤسسات والخدمات والتي أظهرت النتائج فيها بأن الدولة تخلصت من أعباء وتكاليف كانت تعود عليها بكثير من الخسائر، لكن دونما النظر في انعكاساتها الاجتماعية التي من جملتها فقدان عدد من الوظائف والحرف والتي أصبحت في نظر النمط الاقتصادي الحالي لا تقابلها أرباحا مادية أو خدماتية، الأمر الذي يملئ ضرورة التخلص منها وعلى نفس الخطوات تمضي الدولة في تبرير قبضة القطاع

الخاص وشرعنة امتلاكه لهذا القطاع الخدماتي الحساس كإقرار بواقع، فمع الدخول الاجتماعي 2005-2006 أقدمت وزارة التربية الوطنية على إصدار تشريع يتم بمقتضاه شرعنة استثمار الخواص في القطاع التربوي مقابل الالتزام بدفتر شروط، مع الاحتفاظ بخدمات القطاع العام في هذا المجال، وذلك بعد أن كان القطاع الخاص ينشط بشكل واسع دون مراقبة ثم يبقى اجتياز الامتحانات الرسمية التي كان هذا الأخير يتجاوز عقبتها بالاتفاق مع مؤسسات أخرى خارج الوطن ليصبح اليوم اجتيازها سهلاً ومعطى بتلقي التعليم في أي مؤسسة خاصة ثم تخطي عقبة الامتحان باجتيازه مع المتعلمين في القطاع العام، وفي ذلك أكثر من محفز لتطوير خدمات القطاع الخاص فيما يتعلق بالتربية والتعليم خاصة وأن هذا الأخير أصبح يحظى باهتمام وطلب اجتماعي متزايد لأنه أصبح ذو ملموسية ربحية واضحة، مقابل قهلهل وتذمر مختلف الفاعلين التربويين في القطاع التربوي العام، وذلك ما يؤكده واقع حاله من خلال الاضطرابات والاختلالات التي أصبح يشهدها، نظراً لجملة من الانعكاسات الاجتماعية التي ظهرت جراء الطاقة التنافسية التي أصبح يحملها الوافد الجديد في مقابل التراجع الذي أصبح يعرفه النظام التربوي العام، بل إن ذلك شجع وبقوة بروز ظاهرة الدروس الخصوصية التي أصبحت تدر أموالاً طائلة على أصحابها وبالمقابل أثقلت عباً النظام التربوي الرسمي القائم الذي زادت هذه الظاهرة فشلاً إلى جانب فشله أصلاً.

وذلك كله يعطي لنا صورة شنيعة عن إغراق النظام التربوي القائم بصورة مبرمجة لصالح النظام الجديد، وهذا على الرغم من الخطوات البطيئة التي يعرفها هذا الأخير، لكنها ثابتة اتجاه تبديل نمط التكوين والتعليم، لكن المشكلة المطروحة هي ما هو الجديد الذي سوف يحمله هذا النمط اتجاه النظام الاقتصادي؟ هل سوف يضمن لنا نوعية أحسن، هل يضمن لنا دراسة حاجيات سوق العمل وبالتالي إحداث تربية وتعليم يتوافق ومدخلات هذا الأخير، هل يضمن لنا الحد من نزيف الأدمغة الحاصل؟ لأنه إذا كنا نسعى إلى استبدال نمط ما من الإنتاج سواء كان سلعياً أم غير سلعياً لجملة من العيوب فلا بد أن يكون النمط البديل حالياً من هذه العيوب، أما إذا سقط في نفس سقطات النظام البائد فما جدوى تغييره ما دام أنه يعيد إنتاج

نفس ما هو قائم بصورة مغايرة، ترتبط بمن لديه القدرة على الدفع أكثر ولتصبح الشهادة لمن يدفع أكثر ومن ثم العلامة في الامتحان، وكذا منصب العمل وإلى غير ذلك من الصور البشعة للرأسمالية المتوحشة.

تلك مناقشات جوهرية قد تبدو الاحابة عنها للوهلة الأولى بسيطة، إلا أننا في حقيقة الأمر نلاحظ جملة من الملاحظات بدأت تنكشف وتنم عن وقوعنا في أزمة تربوية اقتصادية مستقبلية، جوهرها الفرد الذي سيكون ضحية لسياسة تعليمية فاشلة ومن ثم المجتمع ككل، باعتبار أن أي خريج لأي نظام تربوي في أي مجتمع فإن المقياس الوحيد لتكوينه هو إنتاجه ومردوديته نحو ذاته ووطنه، وأمام ذلك نلاحظ جليا أن خريجينا أصبحوا يلهثوا وراء شهادات جوفاء، وأما الذين لم يتخرجوا بعد فيلهثوا وراء علامات ليست من استحقاقهم، وأصبحت بذلك العلامات والشهادات تتحدد خارج البنى الرسمية للتربية والتعليم والتكوين، ومن ثم كيف يتسنى لنا أن نستطيع الجزم بمشروعية التساؤل حول قدرة سوق العمل (النظام الاقتصادي) على التكيف مع هكذا معطيات، وتحقيق التنمية بواقع يؤول فيه أمر المؤسسات لمن يدفع أكثر ولمن يكون أكبر في السلم الاجتماعي لسوق المكنات التي أصبحت بذلك تباع وتشتري أو تُورَّب بعيدا كل البعد عن قاعدة الرجل المناسب في المكان المناسب.

مراجع

- 1.- القرآن الكريم.
- 2.- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، الشباب والمهارات، تسخير التعليم لمقتضيات العمل، منشورات اليونيسكو، ط 01، 2012.
- 3- DJABARI Yousef, Déperdition scolaire en Algérie (analyse quantitative), UNICEF, INRE, 11/02/2001.
- 4- بن بوزيد بوبكر، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 01، 2009.
- 5- أندريه جوسان، طبقات المجتمع، تر: محمد السيد بدوي، الهيئة العامة لقصور الثقافة، مصر، ط 02، 2011.
- 6- عبد العزيز بوتفليقة، خطب ورسائل (05 ماي-20 أوت 2003)، ج 02، نشر مديرية الاتصال والصحافة، رئاسة الجمهورية، الجزائر، 2003.

- 7- - ليلي مصلوب، الطبقة و"المعرفة" تغزوان المدرسة الجزائرية، جريدة الشروق اليومي، العدد رقم: ، 2013/05/16.
- 8- - معاذ، طواير أمام مديريات التربية مع الدخول المدرسي، لجان ولائية تبت في طعون التلاميذ الخاصة بالتوجيه نحو السنوات الثانية ثانوي، النهار الجديد، العدد: ، التاريخ: 2013/09/20 .
- 9- - بدير بورديو وجون كلود باسرون، إعادة الإنتاج، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، تر: ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2007.
- 10- - ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 449.
- 11- - إيريك فروم، مساهمة في علوم الانسان، الصحة النفسية للمجتمع المعاصر، تر: محمد عبيد، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط01، 2013.
- 12- - ألفرد أدلر، سيكولوجيتك في الحياة، تر: عبد العالي الجسماني، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، 1996.
- 13- - محمد زيدان، النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية، دار الشروق للنشر، السعودية، ط 04، 1994.
- 14- - حامد زهران، علم النفس النمو، دار عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط 05، 1999.
- 15- - خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط01، 1984.
- 16- - إيكه هولتكرايس، قاموس مصطلحات الاثنولوجيا والفولكلور، تر: محمد الجوهري وحسن الشامي، الهيئة العامة لقصور الثقافة، مصر، ط2، 1973.
- 17- - زروقي توفيق، الجزائر ومشكلات اقتصاديات التربية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 01، ، جامعة الأغواط. 2007.
- 18- David D. Dille , le paradoxe de la qualité académique, implication pour les universités et les politiques publiques, revue des sciences de l'éducation, vol XXIX ,n°2, 2003.
- 19- - Maccelin Joanise, L'économie de l'éducation ; méthodologies, constats et leçons, série scientifique, Montréal, juillet 2002.