

إصلاح المدرسة في الجزائر

قراءة سوسيولوجية في عوامل الإخفاق ومؤشرات التفوق

School reform in Algeria

A sociological reading on failure factors and indicators of superiority

أبو الفتوح بوهريرة^{1*} أيش سمير²

¹ جامعة تامنغست (الجزائر)، abouelfoutouhbouhoreira@univ-tam.dz

² جامعة غرداية (الجزائر)، oubbiche.samir@univ-ghardaia.dz

تاريخ الاستلام: 2023 / 08 / 13 تاريخ القبول: 2023 / 08 / 23 تاريخ النشر: 2024 / 01 / 25

الملخص:

ترتكز بوادر مشاريع الإصلاح في المجتمعات العالمية بالحاجات والمكاسب التي يمكن أن يحققها على المستوى الحضاري لدولها، وخاصة إذا كان الحديث عن شؤون التربية، لذلك تعد هذه المبادرات في مجملها قضية مجتمعية لا يمكن أن يخوض فيها طرف دون أخرى درا للمفاسد التي قد تتبعه والتي قد تؤثر على حياة الأفراد الاجتماعية، في مقابل ذلك أن هاته المشاريع في العالم الثالث وخاصة الجزائر لا تخضع إلا لعوامل الأزمة المجتمعية، أين تبرز الحاجة لإعادة النظر في مواطن الخلل وإصلاحها، وبذلك تتأسس المساعي لرسم السياسة العامة في التربية والاقتصاد والاجتماع والثقافة.. إلخ، باعتباره كل مركب يؤثر في بعضه، لكن هاته المساعي في مجملها يجب ان تخضع لشروط تجعلها مقبولة على مستوى التنظير والعمليات خاصة إذا تناولت موضوع المدرسة.

وهو ما يجعلنا نتساءل عن حقيقة التوجهات النظرية التي تعتمدها مختلف الجهات الرسمية للتربية الوطنية نحو تأسيس براديغم إصلاحي يستهدف المدرسة الجزائرية ؟، وهل باعتبارها محاولة للتكيف مع رياح التغير التي تعصف بها مظاهر الانفتاح العالمي وقضايا العولمة أم أنه مجرد حالة ظرفية تستهدف إصلاح مواطن الاختلال التقنية في المنظومة التربوية وتجاوز أزمة التربية والتعليم قصد الإبقاء على استقرارها وسيرها الحسن لا غير. وهو ما سنحاول معالجته فيما تبقى من هذه الورقة العلمية.

الكلمات المفتاحية: الأزمة التربوية، الاصطلاحات التربوية، السياسة التربوية، المدرسة، التلميذ.

* المؤلف المرسل: د. أبو الفتوح بوهريرة

Abstract:

The beginnings of reform projects in global societies are based on the needs and gains that can be achieved at the civilized level of their countries, especially if it is talking about education affairs, so these initiatives in their entirety are a societal issue in which one party cannot go without another to study the corruptions that may follow it and that may affect the social life of individuals, on the contrary, these projects in the third world, especially Algeria, are subject only to the factors of the societal crisis, where the need arises to reconsider the shortcomings and fix them, thus establishing endeavors to draw public policy in education, economy, society and culture ..As each compound affects each other, but these endeavors in their entirety You must undergo conditions that make it acceptable at the level of endoscopy and operations, especially if you take up the subject of school.

Which makes us wonder about the reality of the theoretical orientations adopted by various official bodies of National Education towards the establishment of a reform paradigm aimed at the Algerian school Is it an attempt to adapt to the winds of change that are being blown by the manifestations of global openness and globalization issues, or is it just a situational situation aimed at fixing technical imbalances in the educational system and overcoming the crisis of education in order to maintain its stability and good functioning only. Which is what we will try to address in the rest of this scientific paper.

Keywords: Educational crisis, Educational conventions, Educational policy, school, students.

مقدمة:

لطالما التعليم عموما قضية اجتماعية حساسة ضمن الاهتمامات السياسية والاجتماعية للمجتمع الحديث، ذلك بما يحمله من رصيد معرفي علمي وثقافي واجتماعي وأخلاقي للذاكرة السوسيو-تاريخية للمجتمع عموما من جهة، ومن جهة أخرى بما ينفرد به من أدوار تندرج في الاستثمار الكامل للمورد البشري الذي يعتبر أساس ومقوم أي مجتمع عالمي.

لذلك تحرص الكثير من الدول الحضارية أخذ هذه الاعتبارات ضمن فلسفتها التعليمية الرسمية، فيما يتعلق بتطوير أنماط التدشنة والتعليم التي تتم داخل منظومتها التربوية قصد الرفع من كفاءة وجودة مخرجات المنظومة عموما في بعدها الإنساني الاجتماعي من جانب والمعرفي العلمي من جانب آخر، وذلك بما يتلاءم مع طبيعة ومتطلبات التغير الاجتماعي الحاصل في المجتمع والعالم عموما.

وعلى هذا سعت السياسة الجزائرية ضمن مراحل تاريخية متفاوتة إلى إعادة النظر أكثر من مرة في شكل وأهداف منظومة التربية الوطنية، وهو ما تجسد صراحة في الإصلاحات التربوية المتعاقبة التي مست شكل ومضمون المدرسة الجزائرية، والتي لحظ فيها (الإصلاحات) اهتمام جد كبير بمسائل تتعلق بتجديد المنهاج وتبني المقاربة بالأهداف ضمن منظومة التدريس وعملياتها التعليمية، وما لوحظ في هذه المرحلة أنها جاءت تقليدية وعاشت في جيلها الأول بعض الإخفاقات على مستوى الغايات والممارسات إبان إصلاحات الوزير السابق بن بوزيد ومستشاره بن زاغو بديلة الألفية الجديدة.

وفي جيلها الثاني بعد سنة 2016 الذي هو بصدد تطبيقه خلال السنوات الحالية من خلال التركيز على اعتماد المقاربة الحداثية لإعادة النظر في هيكلية المدرسة وأساليب التدريس كتوجه حديث يقود العملية التعليمية بالمدرسة الجزائرية والذي ربما سجل نجاحا في بدايته على المستوى التقني والمعرفي في محاكاته لأطر أنظمة التعليم

الحديثة والمعاصرة في البلدان الأجنبية، إلا أنه هو الآخر سرعان ما مر بانتكاسة حقيقة على مستوى التصورات النظرية التي تعكس القطيعة بين الواقع الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع الجزائري والغايات التي تهدف من خلاله سياسات الإصلاح التربوي إلى تحقيقها يضاف إلى ذلك الوسائل المستخدمة لضبط المشروع برمته، سواء من حيث منظومة الهيكلة وأسس المناهج وطرق التدريس.. إلخ، وهو ما لاحظنا أنها سعت في الغالب إلى استنساخ تجربة الدول الصناعية التي أخضعت التربية لقيم النفعية والمقاولاتية وهددت بعدها الإنساني الاجتماعي، ومن جانب آخر أن مشروع الإصلاح يقف عاجز في مواجهة واقع اجتماعي محافظ يرفض التخلي عن الخصوصيات الثقافية والاجتماعية الأخلاقية التي تميز المجتمع الجزائري عن غيره من المجتمعات.

1- الإصلاح التربوي لأجل تجاوز الأزمة:

إن الوقوف على حيثيات هذه الورقة من وجهة أكاديمية يتطلب منا كباحثين استعراض مؤشراتنا ضمن إطار مفاهيمي يساعد القارئ على الإحاطة بدلالاتها المعرفية وعلى ضوء ما ورد في الأدبيات المعاصرة، لذلك يمكن القول أن:

* مفهوم الأزمة والتي يمكن أن نقف على بعدها اللغوي والاصطلاحي الدال على أن هناك خلل أو مشكلة أو ضيق، وبالعودة للمعاجم العربية نجد أن مصدرها يرجع إلى أزم بفتح الالف التي تعني "عض بالفم كله عضا شديدا.. وأزم فلان على كذا أي لازمه وواظب عليه، وأزمت السنة أي اشتد قحطها، والأزمة تعني الشدة والقحط، والأزمة تعني الضيق والشدة، لذلك يقال أزمة مالية وأزمة سياسية وأزمة مرضية". (المعجم الوسيط، 2004، ص16)، وبأخذ نفس التعريف في بقية المعاجم العربية الأخرى كمعجم الرائد لجبران مسعود، وكذا معجم الغني لعبد الغني أبو العزم.. إلخ.

أم من الناحية الاصطلاحية فإن أبسط مفهوم يمكن أن نصف به هذا المصطلح هو أنها ".. من الناحية الاجتماعية توقف الحوادث المنتظمة والمتوقعة واضطراب العادات والعرف مما يستلزم التغير السريع لإعادة التوازن وتكوين عادات جديدة أكثر ملاءمة" (أحمد زكي بدوي، 1978، ص91)، ولا نجد اختلاف في التعريف الوارد في معجم الشامل للعلوم الاجتماعية للدكتور مصلح الصالح، ونفس الأمر بالنسبة للدكتور عبد العزيز عبد الله الدخيل الذي يتناولها " كحادثة اجتماعية ناتجة عن حدوث كارثة مما يتسبب في تعطيل بعض الوظائف الهامة للمؤسسة الاجتماعية" (عبد العزيز عبد الله الدخيل، 2005، ص60)

وعليه يمكن القول أن الأزمة التربوية هي عبارة عن خلل واضطراب وظيفي يصيب النسق التربوية فيعطل مجمل العمليات والادوار والوظائف التي تندرج ضمن وحدات مترابطة لتحقيق غايات اجتماعية تربوية تتعلق بتأهيل الأفراد للعيش والاندماج في المجتمع، وهذا الخلل والاضطراب هو ما يمنع تحقيق ذلك بحيث ينتج من خلال عوامل (مشكلات) عديدة داخلية (تعترض وتعطل النسق التربوي) أو خارجية (تنبع من النسق الاجتماعي العام).

لذلك فالأزمة قد تنبع من عطالة في جزء من النظام التربوي مثل: الإدارة، أو المناهج، أو الخطة الدراسية. كما يمكن أن تتمثل في عطالة تصيب مجموعة من العوامل الداخلية للنظام. وفي كل الأحوال فإن ما يعتري الجزء من عطالة أو تقصير يؤدي إلى شلل عام في مستويات النظام التربوي. وغالبا ما تكون الأزمة التربوية ناشئة عن مجموعة عوامل تاريخية وثقافية واجتماعية ولا سيما التحولات السريعة التي تؤدي إلى خلل في وظيفة النظام وفي سير عمله. وبعبارة أخرى تتمثل الأزمة التربوية في عدد من المشكلات والتحديات التي يواجهها النظام التربوي والتي تؤدي به إلى عطالة وظيفية تتباين في مستوى شدتها ودرجتها. (أسعد وطفة، 2001، ص81)

وعليه تظهر الحاجة للمبادرة تحت مفهوم الإصلاح كمصطلح لتعديل وترميم وتحديث ما أفسد أو ما كان قديما ولا يستجيب للغايات والاهداف ويكون بهذا حالة تقف ضد الخلل والعطالة التي تصيب النظام التربوي، والذي يستهدف منه إعادة تصويب أو تحديث مجمل الأفعال المرتبطة بالأدوار والوظائف والعادات والتقاليد التي تنظم عمليات النسق التربوي وهيكلته وتعيد له غايته وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، لذلك فهو يتضمن " منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمراريته وتوازنا في أداء وظيفته وبصورة منظمة، إما بإحداث تغيرات في جوانب محددة من النظام التربوي أو في جميعها ككل. (أسعد وطفة، 2001، ص 81-82)

والإصلاح لا يكون بشقه الجزئي والكامل لا يكون ضرورة اجتماعية إلا إذا لوحظ نوع من القطيعة بين نواتج النسق التربوي وعدم استجابتها للنسق الاجتماعي للمجتمع العام، بحيث تكون غير قادرة على أداء أدوارها الوظيفية من جهة ولا هي قادرة على دعم الإطار السياسي والاجتماعي والاقتصادي للمجتمع ككل، باعتبار أن الأفراد هم مخرجات النظام التربوي ونتائجهم، وعطالته من عطالة المجتمع أيضا ويساهم بشكل عكسي في اضطرابه وتهديد استقراره، لذلك فإن سياسات عديد البلدان تنتهج عمليات الإصلاح لتطبيق رؤيتها الاستشرافية حول وضعية الحياة الاجتماعية المثالية التي يجب أن يعيشها الأفراد داخل مجتمعاتهم، ويساعدهم في التكيف بشكل أسرع مع مستجدات العصر كالعولمة والتكنولوجيا والانفجار المعرفي والمعلوماتي. إلخ.

لذلك فإن السياسة التربوية في الجزائر رغم كل الظروف العالمية استشعرت هاته التوجهات الحديثة، فعمدة إلى المبادرة الإصلاحية هي كذلك، ولإعادة النظر فيما يمكن تحقيقه من هاته العملية التي تدخل ضمن إطار السياسات العامة للتنمية الاجتماعية، وعليه يمكن القول أن مشروع وفكرة الإصلاح التربوي والتعليمي الذي قاده مهندسي التربية الوطنية مر ضمن مراحل متعددة تستجيب لظروف الحال الذي تمر به الجزائر لذلك كانت:

1-1- إصلاحات المدرسة الجزائرية ثورة على التقليدية وسعي لاعتماد حداثي لمشروع المدرسة:

يجزم الباحثون في شؤون وقضايا النظام التربوي الجزائري أن التربية والتعليم فيه مر بعدة مراحل منها ما هو في العهد العثماني والذي ارتبط غالب بالتعليم الديني لذلك لم يكن مهيكلا بالطريقة اللازمة لتطوره، ليمر بعد ذلك إلى أثناء الاحتلال الفرنسي حيث تميز بنوع من الحداثة التي ميزت الحضارة الغربية عموما والمعبر عنه بنظام المدرسة الحديثة، إلا أنه تميز بالطبقية والانتقائية في شروط تدرس الفرد الجزائري وفق ما تعكسه الأيديولوجيا الفرنكوفونية ونظرتها للشعوب المستعمرة، يضاف إلى ذلك أنه في تلك المرحلة ساد لدى المجتمع الجزائري نظرة عامة في عدم حاجة أبنائه لهذا النوع من التعليم مادام التعليم الديني لم يفقد قومه، كونه قادر على تنمية ملاكات الأفراد الجزائريين في اللغة والحساب والدين، يضاف إلى ذلك جهود جمعية العلماء المسلمين التي حاولت بدورها تأصيل وهيكلية التعليم الديني وفق منظور حداثي يستجيب للمرحلة التي يمر بها المجتمع الجزائري في صراعه مع المستعمر الفرنسي بما يتعلق بنشر الوعي وبناء الشخصية الجزائرية وفق شريعة الإسلام، وهو ما شكل بعد ذلك اللبنة الأولى لنشأت المدرسة الجزائرية الأساسية بعد الإستقلال.

بعد استقلال الجزائر وتأسيس المدرسة الأساسية الجزائرية رسميا انطلاقا من توجهات أممية 16 أفريل 1976م والتي عكست معالم وتوجهات فلسفة التربية للمجتمع الجزائري والتي إرتبطت بالنهج الاشتراكي والقومية الوطنية والعربية في تربية وتعليم النشئ وفق ما يقتضيه الحال في ذلك الوقت، لتتعاقب بعدها جملة من الإصلاحات بداية الألفية إلى غاية 2016م، والملاحظ في كل هذه الإصلاحات أنها جاءت كاستجابة للمتغيرات السياسية والاجتماعية التي عايشتها الدولة الجزائرية عبر مختلف المحطات التاريخية. وتحيلنا الدراسات

والادبيات السابقة انه بعد الاستقلال الجزائر مباشرة سنة 1962م حافظ النظام التعليمي والتربوي على صورته التقليدية ضمن إرث الاستعماري الفرنسي، بالتزامن مع تأميم المدارس التي كانت تحت جناح جمعية العلماء المسلمين والعمل على دمجها ضمن نفس النسق التربوي الاستعماري ما أفقدنا صراحة مكسبا مهما لتجربة مدرسة وطنية تتوافق مع الشخصية الجزائرية وثقافته، وعليه يمكن القول أن عملية الإصلاح بعيد عن الفكرة وضمن مجاله العملي بدأ معطل ومتعثر، فالإبقاء على الإرث التربوي الاستعماري جعل من التعليم غير قادر على تلبية طموحات المجتمع الجزائري في التنمية الوطنية، في وقت دخلت فيه جل بلدان العالم معترك التكنولوجيا والصناعات الحديثة وتجاوز مفهوم الثورة الزراعية بسرعة.

1-2- ترميم المدرسة التقليدية والإبقاء على الإرث الاستعماري:

المعروف أن دواعي التنمية وطموحات من قبل السياسة الوطنية في الجزائر في تبني مسارة النهضة الأوروبية كفكرة وتجربة ناجحة، أظهرت لديهم حاجة ملحة لإحداث نوع من التطوير على الأنظمة التعليمية في إصلاح المدرسة تجسدت بتنصيب "اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم" سنة 1968م، والتي كان من أبرز اهتماماتها هو إدخال الحياة أو إدخال مشاكل البيئة الجزائرية في المدرسة بحيث تستجيب لقضايا الثقافة والقيم الجزائرية والشخصية الوطنية الجزائرية العربية الإسلامية، وكذا محاولة خلق الظروف التي تمكن من نشر التعليم على نطاق واسع في كافة مناطق الوطن، ويذكر الدكتور رابح تركي على حد قوله أن هذه المحاولة ظلت عائمة في السطح ولم تتغلغل إلى أعماق المدرسة وبقي مفعولها محدود، لأسباب تتعلق بالإطارات المكلفة بالإشراف على المنظومة التعليمية إداريا وتربويا وتوجيهيا، فهؤلاء نشأ معظمهم في أحضان المدرسة الفرنسية وبقوا محافظين على فلسفة تلك المدرسة وتقاليدها حتى ولو لم يشعروا بذلك. (رابح تركي، 1990، ص 121)

ويمكن ان ندرك هنا بدورنا عمق الأزمة التي تعيشها التربية الوطنية في الجزائر كونها في هذه المرحلة بالذات ورغم توفر كل السبل النظرية والعملية إلا أنها لم تكن قادرة على إحداث قطيعة مع الفكر التربوي الاستعماري، حيث اختار مهندسوا التربية الوطنية الإبقاء على معالمة حاضرة وبقوة، وذلك نظرا لعاملين الأول متعلق بالخلفية الأيديولوجية الفرانكفونية التي تؤسس لمفهوم وفكرة هؤلاء المهندسون حول شكل وصورة التربية الوطنية، والتي يرونها إحدى غنائم الاستقلال عن الاحتلال الفرنسي الذي يعتبرونها قوة حضارية بدورها، اما الثاني فهو مرتبط بفشل على مستوى الأفكار بمفهوم مالك بن نبي أي أن هؤلاء المهندسين لم يكونوا قادرين على تأسيس فكرة مشروع المدرسة الجزائرية يستجيب لرؤية وطموح وبنية الثقافة والشخصية الجزائرية في بناء المواطن الجزائري.

هذا على المستوى النظري أما على المستوى العملي حتى نكون موضوعيين فإن هذا الخيار الذي انتهجه مهندسي التربية الوطنية في ذلك الوقت ربما كان مبررا لحد ما، كون الجزائر بعد استقلالها لم تكن تملك من الموارد البشرية ولا مؤسسات قادرة على تجسيد مشروع وطني ضمن رؤيا وتطلعات المجتمع الجزائري للتربية والتعليم، وهي نتيجة حتمية للفراغ الذي تركه المعمرين المنسحبين مع الاحتلال الفرنسي والذين كانوا يشغلون مؤسسات الدولة ومن بينها مدارس التربية والتعليم. يضاف إلى ذلك ظروف الاجتماعية والاقتصادية المتأزمة إبان الاستقلال والمرتبطة أساسا بانتشار الجهل والامية والفقر والعوز وكل صور الهشاشة الاجتماعية بين 90 في المئة من الشعب الجزائري، وهو ما لم يترك لصناع السياسة في الجزائر إلا قطع الشك باليقين أن الموارد المتاحة غير قادرة على استنهاض فكرة ومشروع إصلاح التربية والتعليم في هذا الوقت بالذات.

وعليه فإن مساعي السياسة الوطنية اتجاه التربية والتعليم في هذه المرحلة موجهة أساسا لترميم والإبقاء على المكتسبات كمرحلة أولى، يليه كمرحلة ثانية هو انتهاج المنظور الاشتراكي في توزيع العدالة والمساواة الاجتماعية في التربية والتعليم الذي يحظى به الفرد الجزائري من خلال مشروع مجاني وديموقراطية التعليم

المبنية على سياسة إستغلال الموارد البشرية ذوي التأهيل المتوسط في تشغيل القطاع، والتي مكنت من توسيع التربية والتعليم عبر مختلف التراب الوطني وبين كافة فئات المجتمع الجزائري دون استثناء، وهذا يعتبر أبرز مكاسب هذه المرحلة التي حققتها السياسة التربوية في الجزائر إبان الاستقلال على الأقل من ناحية الكم التي حددتها الغايات والأهداف المسطرة، حيث يمكن أن نلاحظ حجم التطور في نسب التمدرس للتلاميذ المسجلين خلال سنة 1962/1963 إلى غاية موسم 1976/1977 حسب حوصلة الديوان الوطني للإحصاء حيث تراوحت النسب كالتالي: (<https://www.ons.dz/spip.php?article2878>)

- 1- التعليم الابتدائي: حيث كان 778 ألف ليصبح 2782 ألف.
- 2- التعليم المتوسط: حيث كان 30.8 ألف، ليصبح 489 ألف.
- 3- التعليم الثانوي: حيث كان 19.5 ألف، ليصبح 121.7 ألف.
- 4- التعليم العالي: حيث كان 2.8 ألف، ليصبح 52.4 ألف.

أما بالنسبة للبنية التحتية لقطاع التربية والتعليم فقد إمتلك الجزائر إبان الإستقلال 2263 مدرسة ابتدائية، و364 مؤسسة للتعليم المتوسط و39 مؤسسة للتعليم الثانوي، ليصبح تعدادها خلال موسم 1976/1977 حوالي 8182 ابتدائية و665 متوسطة يضاف إليها 141 ملحقة، و125 ثانوية يضاف إليها 17 متقنة. أما بخصوص ميزانية قطاع التعليم والتربية خلال المواسم المذكورة سابق فقد تراوحت بين حوالي 170800 ألف دينار لمزانية التجهيز، و548908 ألف دينار، أي ما نسبته ككل 7.27 من الناتج المحلي الخام للدولة والمقدر 9900.0 مليون دينار، ليصبح بعد ذلك خلال 15 سنة 392000 ألف دينار للتجهيز و2412000 ألف دينار، أي ما نسبته ككل 3.79 من الناتج المحلي الخام المقدر ب74075.1 مليون دينار.

1-3- السعي نحو ربط المدرسة الأساسية الجزائرية بمسارات التنمية العالمية:

كان لا بد في هذه المرحلة إحداث قطيعة مع موروث النظام التربوي الاستعماري، وتجسد ذلك في إعادة النظر في منطلقات لجنة الإصلاح وإخفاقاتها وهو ما تم إدراجه ضمن المخطط الرباعي لسنة 1970م - 1973م لأجل تدارك الوضع، فجرى اقتراح إصلاح تربوي ثاني يكون شاملا ومضبوط الأسس والغايات والتوجهات، من حيث أنه يستجيب حقيقة لخصوصيات وتطلعات المجتمع الجزائري، وقد رأينا فيما سبق كيف تطورت ميزانية قطاع التعليم بالتناسب مع حجم عدد المتدربين وعدد الهياكل المعدة لإستقبالهم، إلا أنه في هذه المرحلة إكتفت السياسة التربوية بتحقيق المكتسبات القائمة على توسيع التمدرس بين فئات الشعب الجزائري على حساب المضامين والبرامج والمناهج التي بقيت في خانة التقليدية دون أي تحديث، ومع مرور الوقت وسيادة مظاهر التطور العالمي خاصة إذا تعلق الأمر بثورة التكنولوجيا التي عمت الغرب، ظهرت الحاجة لإعادة النظر في توجهات التربية وأهدافها في تصور يعكس لنا ما يجب ان يكون عليه المواطن الجزائري مستقبلا، وهذا ما جسده صراحة أمية 16 أفريل 1976م ضمن المخطط الرباعي الثاني لسنة 1974م-1977م، والتي كانت المنطلق والقاعدة الرئيسة لبناء أول مدرسة جزائرية وطنية "بمضامينها وإطاراتها وبرامجها. ديمقراطية في إتاحتها للفرص المتكافئة أمام جميع الأطفال الجزائريين، ثورية في توجهاتها، متفتحة على العلوم والتكنولوجيا. (منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، دس، ص 1 ص 2).

ليعلن بعد ذلك عن تأسيس ما يسمى بالمدرسة الأساسية ذات التسع سنوات والمدرسة الثانوية الشاملة التي تجمعان في نظامهما التعليم العام والتقني، والتي تم اعتمادهما رسميا كواجهة للمنظومة التربوية التعليمية في الجزائر سنة 1980. وقد حققت هاتين المدرستين أهم الأهداف التي جاءت به أمية إصلاح التعليم في الجزائر، من حيث التأكيد على الاختيار المتعلق بديمقراطية التعليم وتمثل مبدأ المدرسة للجميع وإلزاميتها في سن

السادسة، وذلك حتى يتمكن جميع الأطفال الجزائريون من الإحاطة بالمعارف والكفاءات ضمن ثقافة وبيئة تربوية تعليمية تستجيب للفوارق الاجتماعية بينهم، والعمل على وتنويع صيرورة الجزارة والتعريب من خلال الحفاظ على الهوية الوطنية ضمن عمليات التعليم والتكوين، وإعطاء اللغة العربية مكانة أساسية ونشرها لتتضمن مختلف البرامج والمناهج الموجه للتعليم. (الطاهر زرهوني، 1993، ص 186-187)

1-4- تبعات سياسية وأيديولوجية ودعوة لتجديد المدرسة الجزائرية بتبني مناهج حديثة للتربية والتعليم: مما تذكره الأدبيات السابقة أنه وبعد أحداث أكتوبر 1988 م وبفعل تبعاته السياسية والاجتماعية التي نتجت بميلاد دستور فيفير 1989 م، والذي من خلاله مبادئ الحرية والديمقراطية والتعددية السياسية ومواكبة اطر التنمية العالمية، وتضمن هذه المبادئ ضمن مقررات التربية والتعليم لتنشئة مواطن جزائري يتبنى هاته الأفكار في حياته الاجتماعية ويتحلى بالثقافة المصبغة بالشخصية الجزائرية، وعليه كان لزاما على مهندسي التربية الوطنية في الجزائري فتح المجال لإثارة النقاش عن الصورة الحقيقية التي يجب أن تكون عليها المدرسة الجزائرية وفق الأهداف والغايات الجديدة.

لذا جرى تأسيس لجنة إصلاح ثالثة في جون 1988 م، تم من خلالها إنجاز وثيقة حول مضامين إصلاح منظومة التربية عرضت على الحكومة سنة 1989 م، وقد جاءت مقترحات اللجنة لتجديد المدرسة الجزائرية عبر مراجعة شاملة لمحتوى المناهج والبرامج، التوقيت والتقييم والتوجيه، الوقوف على مضامين الكتاب المدرسي والمواد المدرسية في التعليم الأساسي، وكذا العمل على الفصل في مسألة تدريس اللغات الأجنبية واختيار المهم منها، والتي شهدت مقترحات متباينة (الطاهر زرهوني، 1993، ص 186-187)، لاسيما في ما يتعلق بأساليب التدريس أو وضع اللغة العربية من اللغات الأجنبية المراد تدريسها، وهذه الوضعية أثارت الكثير من الصراعات بين مهندسي التربية الوطنية وقسمتهم إلى تيارين الأول محسوب على التيار الوطني العربي الإسلامي المعارض لكل ما هو حدائي مرتبط بقيم الغرب، وتيار فركوفوني متشبع بالأيديولوجيا الغربية وخاصة الفرنسية ويملك مشروع وأفكار وتصورات مسبقة لنسخ التجربة الفرنسية والاستفادة منها في ميدان التربية والتعليم واعتمادها معلما للإصلاح التربوي في الجزائر.

ورغم استمرار تبعات هذا الصراع الذي اعتبر أحد العوامل المعطلة والهادرة لمخرجات النظام التربوي في ذلك الوقت إلا أن الأمر لم يمنع من تحقيق مكتسبة مهمة تتعلق بتأسيس المجلس الأعلى للتربية سنة 1996 م من خلال مرسوم رئاسي رقم 96-101 مؤرخ في 11 مارس سنة 1996 م، وتركز بعض من مهامه ضمن المادة الخامسة ب: (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 1996، ص 04)

- يشارك في إعداد السياسة الوطنية للتربية والتكوين في تقويمها قصد المساهمة في ضمان الانسجام الشامل للمنظومة التربية وتحسين مردودها وانسجامها مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- يدرس ويبدى رأيه في كل المسائل المتعلقة بالتربية والتكوين على كل المستويات في شتى جوانبها.
- يضمن ديمومة التشاور داخله بين كافة أطراف منظومة التربية والتكوين.
- يساهم في إعداد قواعد آداب المهنة وأخلاقياتها ومقاييسها في ميدان التربية والتكوين.
- يقترح العناصر الأساسية الإستراتيجية لتنمية شاملة ومنسجمة ومتجانسة لمنظومة التربية والتكوين تبعا للمقاييس العلمية والتربوية المعمول بها عالميا والقيم الهوية والثقافية للمجتمع الجزائري.
- يعمل على تلقين قيم ثورة نوفمبر 1954 ومبادئ النبيلة في نفوس الشباب، ترسيخا وتأصيلا لمكونات الشخصية الوطنية وجودها لديه، من خلال تدريس التاريخ الوطني والثقافة الوطنية.
- يدرس ويبدى الرأي في مشاريع الإصلاح التي تتبادر بها القطاعات المكلفة بالتربية والتكوين

...إلخ.

في مجمل هذه المهام وهذه الصلاحيات التي تمتع بها المجلس الأعلى للتربية كما رأينا ذلك وخاصة في البند الأخير، سمحت له بتجسيد محاولات تبني فلسفات ونظريات التعليم الحديثة، وذلك لتنظيم وتفعيل أركان العملية التعليمية باستدماج منهج المقاربة بالأهداف ضمن فعاليتها البيداغوجية والديداكتكية في المدرسة الجزائرية. وذلك في وقت اكتسبت هذه المقاربة مكانة وإهتمام كبير ضمن أنظمة التعليم العالمية وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، كونها تعمل بالأساس على عقلنة العمليات الديداكتكية ضمن مجال سلوكي تطبيقي يمكن ملاحظته إمبيريقيا وتحويله إلى أهداف (مهارات سلوكية) مصاغة مسبقا (مرتبطة بفلسفة التربية الوطنية) يعمل المدرسون على متابعة تحققها في نهاية كل درس، لذلك فهي تعرف على أنها "مقاربة تربوية سلوكية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية - التعليمية ذات الطبيعة السلوكية سواء أكانت هذه الأهداف عامة أو خاصة، ويتم ذلك التعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم وبتعبير آخر، تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبرا وتقويما ومعالجة" (جميل حمداوي، هشام أدرحو، 2022، ص 329)

يمكن القول أن تبني نهج المقاربة بالأهداف ضمن العملية التعليمية شكل تحدي كبير لقطاع التربية والتعليم في الجزائر، من الناحية البيداغوجية من حيث عدم توفر قابلية لدى المدرسين للتخلي عن المناهج التقليدية القائمة على المقاربة القائمة على المحتوى في ما يشبه التعليم الأكاديمي. فهذه الخطوة التي اعتمدت في وثيقة الإصلاح سجلت في نتائجها عدت مشاكل وانقسامات بين أعضاء اللجنة ذاتها، من بينها ذهاب مسألة اللغة الأجنبية لتأخذ منحى الصراع الأيديولوجي الهوياتي بن المعربين والفرانكوفونيين، كذلك اكتظاظ البرامج الدراسية وكثافة ساعات الدراسة، كما بقيت مضامينها بعيدة جدا عن مسيرة التطورات التي تحدث في المحيط الاقتصادي فضلا عن تخلفها عن ركب العلوم والتكنولوجيا. علاوة على كل هذا فإن تدريس بعض المواد الضرورية لبناء شخصية التلميذ وصقلها كاللغة العربية والتربية المدنية أو تلك التي تساهم في تنمية الملكات العقلية العليا كالفلسفة وبعض فصول برامج الرياضيات... لم تكن تحظى بكل ما تستحقه من عناية وإهتمام (أبوبكر بوزيد، 2009، ص 48)

ومن ناحية أخرى تتعلق باستعدادات الفضاء المدرسي لتطبيق هذه المقاربة على أرض الواقع، من حيث أنها كانت تستجيب للتعليم التقني المهني أين يتم ربط المدرسة والتعليم بعالم الشغل، ونعتبر هذا مبررا إن كان الحديث عن العالم الغربي الذي كان يمر بثورة صناعية آنذاك، لكن في حالة الجزائر التي بنت فلسفتها على النهج والأيديولوجيا الإشتراكية التي تقوم على فلسفة مناهضة لفكر البرجوازية فكرا وعقيدة وعلى مستوى الواقع الاجتماعي، لذلك لم تكن هناك فرصة لتغير ذلك على المستوى القريب فما بالك بالتفكير في جني ثمار هذا الإصلاح وتحقيق غايات وأهداف فلسفة التربية الوطنية. كل هذه المشاكل كانت المغذي والدافع الأول والأساسي للعمل على إجراء إصلاح تربوي رابع على المستوى التقني، لتأتي هذه الإصلاحات سنة 2000م.

5-1- تأسيس اللجنة الوطنية للمناهج وإعادة بعث القوانين التوجيهية للتربية كخطوة لتصحيح لمسار التعليم:

بعد تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية بقرار رئاسي عبر المرسوم رقم 101-2000 المؤرخ في 9 ماي 2000م، بقصر الأمم من طرف رئاسة الجمهورية والتي تخضع لسلطته المباشرة وتندرج مهامها وصلاحياتها في المواد التالية: (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2000، ص 4)

المادة 02: تكلف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي، ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم.

المادة 03: تكلف اللجنة في هذا الإطار باقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة والأهداف والإستراتيجيات والأجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية الجديدة من جهة، وتنظيم المنظومات الفرعية ومحاورها وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية والمادية الواجب توفيرها من جهة أخرى.

المادة 04: تقدم اللجنة في أجل تسعة 09 أشهر من تاريخ تنصيبها نتائج أشغالها في شكل تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها ولإعداد ترتيب قانوني جديد يحكم منظومة التربية والتكوين.

المادة 05: تدرس اللجنة وتقتراح في إطار المسعى العام لمهمتها، وعلى أساس التشخيص الذي تعدده ضمن تقرير مفصل التدابير التي تراها ضرورية وعاجلة لتطبيقها في ميادين ذات أولوية مباشرة مع الدخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنصيبها.

المادة 06: توفر اللجنة في إطارها إنجاز مهمتها للقيام بما يأتي:

- تطلب من الغدارات والهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق والدراسات والمعلومات الإحصائية أو غيرها، المتعلقة بالمنظومة التربوية والتي من شأنها ان تكمل استغلالها.
 - تستلم جميع الدراسات ذات الصلة بمهمها.
 - تستمع على كل شخص يكتسي الاستماع إليه فائدة في سير أشغالها
 - تستعين بخبراء ومستشارين جزائريين أو أجانب او تابعين لمنظمات دولية لمساعدتها في أشغالها.
- بالنظر إلى فحوى هذه المواد يمكن ان نلاحظ حجم الصلاحيات التي تمتعت بها لجنة الإصلاح منذ تأسيسها، وهو ما مكنتها من بعث عدة مشاريع تتضمن في مجملها مراجعات شاملة لمنظومة التربية، سواء من الناحية الهيكلية أو من ناحية مضامين البرامج ومناهج التدريس ومقاربة التدريس، فقد كانت الدواعي لتأسيس هذه اللجنة تنطلق من اعتبار " .. الخطوات التي يشهده تطور العلوم والتكنولوجي وكذا البحث التربوي والإبداعات البيداغوجية والتحولت الاجتماعية على الصعيدين الوطني والدولي .. كل ذلك من العوامل الحاسمة التي من شأنها أن تدفع بصورة دورية إلى إعادة النظر في المضامين والمسااعي البيداغوجية المدرجة في البرامج الدراسية وكيفيات إدارتها من طرف مديري المؤسسات التعليمية ناهيك عن دور المعلم في قسمه الدراسي والمفتشين المكلفين بمراقبته". (أبوبكر بن بوزيد، 2009، ص53)

وسعت هذه اللجنة التي كان على راسها شخصيات ذات بعد ساسي أكاديمي من بينهم عبد الرحمان حاج صالح وخليدة مسعودي والطاهر حجار وإبراهيم حراوية، عملها في التدقيق الشامل لبنية وهيكل المدرسة الجزائرية وعرض القوانين للتوجهات التربوية على الحكومة تواليا من قانون 2002 وقانون 2008م، وهذا الأخير أعاد رسم خارطة فلسفة التربية بالجزائر من خلال التأكيد على: (القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08، 2008)

- إعادة التصميم الشامل لنظام التمدرس بإلغاء المدرسة الأساسية وإعادة بعث المدرسة المتوسطة.
- إعادة صياغة المناهج والأهداف العامة للتعليم انطلاقا من غايات فلسفة التربية الحديثة.
- تحديث البرامج الدراسية السارية، وكذا تعيين الخصائص التقنية الحديثة فيما يتعلق بمدونة التجهيزات التقنية-البيداغوجية والوسائل التعليمية الضرورية لتحقيق اهداف المقرر في المنهاج.
- ضبط سبل تقييم ومتابعة تدرج التلميذ في التعليم وكيفيات التكفل بنتائج أعمالهم.

لتختتم هذه المساعي وتضمن بإقرار القانون التمهيدي للإصلاح الشامل للتربية وتأسيس اللجنة الوطنية للمناهج 2003م، لترقى بعد ذلك لمجلس وطني للمناهج طبقا للقانون التوجيهي الصادر بتاريخ 8 جانفي 2008م، وبدأ عملها في التخلي عن بيداغوجية المقاربة بالأهداف وتبني مقاربة بيداغوجية جديدة، حيث تم إعداد البرامج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على عكس مقاربة الأهداف بالتركيز حول التلميذ وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية محددة، من حيث أنها تؤسس لخيارات تمكن المتعلم من أن يكون قطبا أساسيا تتمحور حوله العملية التعليمية.

وهذا ما يتيح للتلميذ أثناء مساره البيداغوجي التعليمي، اكتساب تكتيكيات وميكانزمات التكيف مع الفضاء التعليمي بمضامينه العلمية والمعرفية بقدراته واستعداداته الخاصة، دون التفاته لما يمكن أن يقدمه المعلم سوى التوجيه والتقويم. لذا نجد في المقاربة بالكفاءات تغييرا كبيرا في تطبيقاتها العملية التي تجمع أطراف العملية التعليمية وطرائق التعليم الحديث فيه، وما يهتم به ضمن هذه المقاربة هو فعاليتها الإيجابية في تحسين عملية التعلم من خلال خلق الدافعية للمتعلم

2- نحو قراءة تقييمية لمبررات تبني مقاربة الكفاءات بالمدرسة الجزائرية:

يجمع الباحثون في كرونولوجية وأسس إصلاح العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية أنها مبنية على إعادة تشكيل وبناء تعليمية المقاربة بالأهداف بمراجعة توجهاتها ومنطلقاتها النظرية وجعلها تستجيب أكثر للواقع والمحيط، لذا جرى الحديث عن تعديل إجرائي يستهدف تبني مقاربة الكفاءة كامتداد لها، حيث استخدام مصطلح الكفاءة بدلا من الهدف الخاص ومصطلح القدرة بدلا من الهدف العام. ومن أجل الإحاطة بمبررات تبني هذه البيداغوجيا بالمدرسة الجزائرية وجب علينا أن نقف على مفهومه وأبعاده الدلالية.

فيمكن تعريفها على أنها " مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجحة لها بشكل ملائم وفعال " (جميل حمداوي، هشام أدرحو، 2022، ص 343)، وذلك من منطلق اعتبار أن اكتساب أي كفاءة محدد لا يتحقق إلا إذا مر بأهداف مصاغة في شكل سلوكيات، كما أنها مقاربة لا ترفض المعرفة والمحتويات المعرفية المقيدة لها، وإنما تعمل على انتقاؤها وتفعيلها في مختلف مواقف الحياة اليومية للمتعلم وترجمتها في شكل سلوكيات تكتيفية ناجحة مع كل موقف أو عارض جديد (عبد السلام نعمون، 2015، ص 494)

2-1- مبررات تبني تعليمية المقاربة بالكفاءات:

تعايشت المدرسة الجزائرية لفترة ليست بالقصيرة على نماذج وأطر بيداغوجية وديداكتيكية تقليدية حددت معالم العملية التعليمية بها، مرهونة بالإرث الاستعماري وكذا محاولات استنساخ التجارب التربوية من الدول الاشتراكية والسوفييتية سابقا، ما جعلها تعيش أزمة في التعليم وهذا بالنظر لتراجع وظيفتها الاجتماعية والتربوية والمعرفية في المجتمع العام، فالرصيد المعرفي التراكمي التي تقدمه للتلميذ في ذلك الوقت وخلال سنوات التمدرس لم يساعده على التأقلم أو التكيف مع التغيرات وخاصة التكنولوجية التي يمر بها مجتمعه والعالم بعمومه.

ذلك أن هذه التعليمية التقليدية استندت على عدت تصورات فلسفية إبستمولوجية ثبت بطلانها في الأواسط العلمية والأكاديمية منذ وقت طويل، ومن أبرز هذه الإشكاليات إصرارها على إستقلالية المعرفة الإنسانية عن العقل البشري، وما مهمة التعليم إلا في نقل هذه المعرفة واختزانها في دماغ وذاكرة الإنسان ليستملكها لاحقا، في حالة التلميذ يكون ذلك في امتحان أو اختبار لا غير. الأمر الذي أثار استغراب الدراسات السوسيو-تربوية هو أن القائمين على عملية التعليم في المدرسة يدركون إخفاق العملية التي يقومون بها، ذلك أن

المعارف المقدمة للتلميذ حاصلة دون الحاجة إليها لذلك يصعب استذكارها في كل مرة، كذلك المتعلمون في المقاربات التقليدية يتغيبون ذهنيا أثناء الدرس بنسبة 31%، بحيث يتضاءل مستوى الانتباه كلما تقدم الدرس وطالت المدة الزمنية المخصصة له. (عبد السلام نعمون، 2015، ص 497)

ضف إلى ذلك غياب الصلة بين المناهج ومقررات المواد التدريسية مع واقع الحياة المجتمعة، وذلك بسبب فشل المدرسة في التعاطي مع معطيات التطور التكنولوجي والصعوبات الكبيرة التي تواجه المتعلمين للإحاطة ومواكبة الانفجار المعلوماتي والمعرفي المتسارع في مختلف المجالات المعرفية، وسبل اختزالها في منهاج تدريسي يعتمد على التخزين والاستدكار، في ضل غياب ملحوظ لتوجهات العمل بمبدأ التغذية الراجعة التي تسعى لخلق وبناء العقل النقدي لذا التلميذ ما يضعف من مستوى تحصيله المعرفي وضعف في مكتسباته التحليلية والابتكارية.

كل هذه المؤشرات تدل على وجود نقص في كفاءة وجود التعليم بالمدرسة الجزائرية، لذا جرى الحديث ضمن رؤى الإصلاحات التربوية المتعاقبة عن وجوب إحداث قطيعة بيداغوجية وديداكتيكية مع الموروث التقليدي للأهداف، وهذا ما تجسد بمساعي تبني مقاربة الكفاءات التي رافقت تحديث مضامين ومناهج التدريس في جيلها الأول والثاني، حيث أتحت في تطبيقها مرونة كبيرة في التعامل مع التطور المعرفي والتكنولوجي الذي يمر به العالم، في نفس الوقت استجابة مثالية لواقع الخصوصيات النفسية والمعرفية والاجتماعية للتلميذ الجزائري، وذلك بالعمل على تنمية سلوكات معرفية حياتية ذات كفاءة لديه. وعليه فالمقاربة الجديدة للمناهج المقرر للتدريس في المدرسة الجزائرية أصبحت الآن تربط المتعلم بالمجتمع الذي يعيش واقعه، بحيث اعتبر أساس وأهم عنصر فعال في العملية التعليمية، وعملت الإصلاحات التصحيحية على تضمين هذا المبدأ ضمن مراحل التعليم المتعددة.

وعليه جاء تنظيم مراحل التعليم في المدرسة الجزائرية إستجابة لهذه الدوافع، حيث أصبحت مرحلة التعليم الابتدائي (التعليم القاعدي) يحاول المتعلم فيها تكوين ثقافة اتصالية، بمعنى بناء القدرة على الاتصال للحصول على المعارف واختبارها وتوظيفها في وضعيات مختلفة، إضافة إلى بناء مهارات أساسية مساعدة على التعلم كالمهارات اللغوية والحسابية والعلمية واستخدام بعض التقنيات... أما في مرحلة التعليم المتوسط يهتم المتعلم بتدريب نفسه على التفكير الناقد، واكتشاف المعارف بزخمها وتنوعها، وجمعها من مصادرها، وإدراك أهمية البناء المعرفي ضمن الحياة الإنسانية، ليركز المتعلم في التعليم الثانوي على البحث والاكتشاف، وذلك بمواجهة مشكلات حقيقية في تدرسه وفي حياته اليومية، يمارس خلالها مهارات التعلم الذاتي في البحث والاستقصاء، وكشف الحقائق، والتمييز بين صحيحها وخطئها. (أبو بكر بن بوزيد، 2009، ص 53-54)

2-1- تقييم التجربة و(بروز عوامل الإخفاق):

يمكن القول إن ما تم عرضه من خلال أدبيات المدخل النظري يمنح إمكانية المقارنة بين تعليمية الأهداف والكفاءات، ويعطينا تصور مبدئي عن التغيرات التي طرأت على أركان وهيكل العملية التعليمية خاصة العلاقة المفترضة بين المتعلم والمعلم والمنهاج والمادة المدروسة، والتي تبني أساسا بفكرة ربط التعليم بالواقع والحياة الاجتماعية التي يعيشونها.

بإيجابية تبني الإصلاحات الأخير لمقاربة الكفاءة ضمن مناهج ومواد الدراسة، سيما وأن الاصطلاحات السابقة كانت هيكلية بامتياز وجلبت معها عدت نماذج تربوية متعددة، ما جعل الفضاء التعليمي في المدرسة الجزائرية يعيش فوضى في تضمن الأهداف الخاصة للتعليم وتجسيد الأهداف العامة لمنظومة التربية داخل العملية التعليمية ما جعلها تستجيب فقط للمتعليمين ذوي القدرات والاستعدادات الخاصة.

لذا جاءت هذه المقاربة في نظرنا لتقليل هذا العبء التعليمي الذي يحمله المعلم والمتعلم معا، كأسلوب تطبيقي مبني على المتعلم بالمقام الأول واعتباره محور العملية التعليمية وتبني نظام متكامل ومتكيف من المعارف والخبرات والمكتسبات التي تتيح له ضمن وضعيات تعليمية/تعليمية مختلفة تحقيق أهداف التعليم ككل. أما فيما يتعلق الإشكالية المطروحة عن ماهية الصعوبات التي تواجه تطبيق مقاربة الكفاءة ضمن المواقف التعليمية باعتبارها أسلوب ديداكتيكي عملي يهدف بالأساس إلى وصول المتعلم لقدرات التحكم بمضامين التعليم وممارسته داخل المدرسة وخارجها أثناء تفاعله مع محيطه؟ فقد رصدت الدراسة على هذه المقاربة بعض الصعوبات التطبيقية لدى أساتذة التعليم الثانوي من بينها أن:

- صعوبات تطبيق تعليمية الكفاءة تتعلق غالبا بصعوبة التعامل مع محتوى المنهاج الجديدة للجيل الثاني.
- نقص أو غياب الوسائل التعليمية يمثل صعوبة كبيرة في عدم تطبيق تعليمية المقاربة بالكفاءة ضمن العملية التعليمية.
- عدم فهم تطبيقات العملية التقويمية وفق بيداغوجية الكفاءات من قبل الأساتذة.
- ضعف تكوين الأستاذ حول تعليمية المقاربة بالكفاءات يعزز من صعوبة تطبيقها في عملية التعليم.

3- تجارب الإصلاح التربوي الوطني بين العجز في تجاوز الأزمة والحد من عوامل الإخفاق:

فيما يتعلق بإشكاليتنا الثانية التي تبحث في معالم الإخفاق في تجارب الإصلاح التربوي الوطني والتي نراها حدثت من مكاسبه وعرقلت تحقيق أهدافه على المستوى المتوسط والبعيد على حد سواء، وسنكتفي هنا بتقديم قراءة نقدية للمشاركين بين المراحل التي مر بها قطاع التربية في الجزائر بالتركيز على مجموعة من النقاط وهي:

- غياب الأسس الفكرية والاجتماعية لمشروع الإصلاح: ككل بلدان العالم المتقدم تعد مسألة الإصلاح والدعوة لمراجعة السياسات العامة للدولة في كل مجالات الحياة قضية مجتمعية بحثية، فقد تكون مطلباً شعبياً يقوم على المستوى الفكري والثقافي الذي يتمتع به أفرادها يحدده طبعاً درجة اندماجهم في شؤون الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، أو يتأسس على برامج تعدد الطبقات والنخب المسيطرة على المشهد السياسي في ذلك البلد والتي تتمتع بمستوى أكاديمي إلى جانب خبرتها السياسية يؤهلها لتقديم مقترحات حول قضايا المجتمع ورفعها للسلطة الحاكمة بناء على الوضعية والظروف التي يعيشها المجتمع العام، " .. ذلك أن السياسة التربوية لا يمكن أن تجد لها سنداً اجتماعياً إلا إذا كانت من بناء الجماعة، فالتاريخ والجغرافيا والدين واللغة والسياسة والاقتصاد والتكنولوجيا والصناعة والطب والفيزياء، مهما بدت أعمالاً أكاديمية نخوية، إلا أنها لا تنفصل عن المشروع المجتمعي، ومن ثمة فهي ملكية جماعية لا يمكن التلاعب بها عن طريق التفرد والإنفراد بها. وتشترك الأطراف المعنية بالشان التربوي في جميع مراحل إعداد الخطة الإصلاحية (الإعداد، التبنّي، التطبيق) عن طريق النقابات والإستشارات المنظمة والحوار والانتخابات، حيث تتم معادلة مرحلة الإعداد بما فيها تشخيص المشكلات وتصور النماذج البديلة كحل.." (العربي فرحاتي، 2019، ص 97)

هذه الصورة تكون غائبة على مشهد الإصلاحات في السياسة العامة الجزائرية، بسبب مركزية احتكار تدبير شؤون الحياة الاجتماعية للمجتمع الجزائري لدى السلطة، ويمتد إلى إقصاء كل الأطراف التي يمكن لها أن تكون على علاقة مباشرة بإيجاد حلول للمشاكل التي تعترض الحياة الاجتماعية للمواطن الجزائري، وليست منظومة التربية والتعليم بمنأى عن هذه الوضعية المتأزمة، صحيح أنه منذ بداية الاستقلال لم تكن هناك بوادر للخلاف

بين مكونات المجتمع الجزائري حول دورها في مواجهة مخلفات الاستعمار من خلال محاربة الجهل والامية والرفع من المستوى التعليمي والثقافي لأفراد المجتمع الجزائري، إلا ان الصورة تغيرت مع التقلبات السياسية التي حصلت في أعلى السلطة الجزائرية في فترة التسعينيات والألفية الجديدة والتي أبانت عن محاولات عديدة لتسييس المنظومة التربوية واستغلال المدرسة كحلبة صراع أيديولوجي محسوب على التيار العربي الإسلام والتيار العلماني الفرنكوفوني، والذي فرض بدوره نسق من الإصلاحات المتعاقبة التي تعرضت لها المدرسة الجزائرية ارتبط فقط بإشكالات الهوية الجزائرية واللغة الرسمية بعيد عن الأطروحات البيداغوجية القائمة على الدراسات والنظريات العلمية الحديثة، في ظل اتهامات ومزايدات بالرداء والمرض وعدم الإنتاجية وتفريخ البطالين والمنحرفين.

ومعنى هذا أن هذه الدعوات للإصلاحات التربوية في مضامينها وأهدافها وغاياتها ووسائلها، لم ترتبط بحاجة مجتمعية واضحة المعالم ولم تدخل ضمن برامج الفاعلين أو الأحزاب الذين ينشطون الحياة السياسية في المجتمع الجزائري، والتي كانت تحكمه شخصيات كثيرا ما أثارت الشكوك حول مستواها الفكري وكفاءتها السياسية التي تؤهلها للمشاركة في وضع الأسس الفكرية والاجتماعية لعمليات الإصلاح التربوي. لذلك فإن معظم النقاشات التي أثّرت حول هذه المسألة لم تخرج عن الإطار الأيديولوجي إلى يومنا هذا، ولم تنزل عن استغلال قوة السلطة لاحتكار أي برامج إصلاحية تتوافق مع أفكارها وتصوراتها وأجندتها.

● مشكلة التعميم وغياب الاستمرارية: فبالعودة لتجارب الإصلاح التربوي والتعليمي لبعض الدول الرائدة حضاريا، نجد أنها مرت هي كذلك بمراحل احتاجت فيها لمراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية، لذلك يمكن القول ان مسألة الإصلاح عالمية لا تختص بها دول نامية عن أخرى متقدمة، وهذه الحاجة كما رأينا سابقا تتعلق بظروف تتعلق الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي... إلخ، الذي يجب على المدرسة باعتبارها أكثر أجهزة التنشئة الاجتماعية أهمية وتأثير على أفراد المجتمع، لذلك " فإن الشعوب المتقدمة لا تقرر الإصلاحات إلا بعد إخضاعها للتجربة على مستوى ضيق فإن أبانت عن نتائج جيدة عممت، وإلا تبقى مجرد فكرة تحتاج إلى نظرة أخرى. والمهم ان ما يخضع للإصلاح يكون رصينا وجيدا ويتابع بعد تعميمه لتحسينه أكثر". (صالح بلعيد، 2010، ص 192)

وهو عكس ما حصل من خلال إصلاح المدرسة الجزائرية، التي كان مشروعها مثاليا مبالغا إن صح القول يجسد لنا أفكار خلق المواطن الصالح القادر على تجاوز ظروف ومتغير العصر بثورتها العالمية والتكنولوجية، ونحن نرى أن هذا المشروع مهما كانت أفكارها صائبا إلا أنه يفتقد لأليات التطبيق وفلسفته ومجاله الذي يمكن من خلاله رؤية نتائج هذه الإصلاحات على المستوى المتوسط على الأقل ولا يمكن تعميمها على كل المنظومة التربوية دون ان تكون هناك رؤيا استشرافية للعائد التربوي على مخرجاتها، فبين 1962 م على غاية 2016 م شهدت إصلاحات متعاقبة ضمن رؤيا لوزراء مختلفين ميزت القطيعة بين تصورات للشأن التربوي في الجزائر.

وهو ما يعبر لنا أن قطاع التربية كان يعيش أزمة تخطيط قبل كل شيء، فمهندسو الإصلاحات التربوية لم يجدوا حرجا في استيراد تجارب الدول الغربية دون مراعاة للواقع الاجتماعي الذي يجب ان تطبق من خلاله، وهو ما ابان لنا عن غياب الإبداع التربوي للنخبة الوطنية التي تم تغييرها وإقصائها بشكل متعمد يبرره سيطرة السياسي عن الأكاديمي، ما خلق لنا كثير من المشاكل تتعلق باستمرار الصراع الإيديولوجي بين التيارات الوطني والحدائي، القطيعة بين مضامين المناهج والبنية الثقافية والاجتماعية التي يعيشها المجتمع الجزائري، وأبانت عن عجز كبير في تبني أي مقاربة نظرية حديثة في تنظيمية العمليات التعليمية التعليمية.

هذا المشاكل اضطرت بالسياسة التربوية في الجزائر وكما رأينا سابقا، لفرض عملية إصلاحات حول الإصلاحات بقرارات سياسية وفي فترات متعاقبة، نرى أنها لم تحظى فيها بمراجعات أكاديمية جادة للمكاسب التي

تحققت بل وتضمنها (إعتبارها حجر الأساس لإستمرار عملية الإصلاح)، أو للمشاكل التي اعترضت هاته العملية وقوضت نتائجها.

● **غياب الفعالية وتراكم الأعباء:** بالعودة لمضامين الإصلاحات التي تعرض لها قطاع التربية والتعليم في الجزائر، بالتركيز أكثر على المدرسة التي نالت النصيب الأكبر من إعادة هيكلة مفاصلها بحيث تستجيب بصورة ديناميكية للتوجهات الحديثة لنظم التربية والتعليم العالمية وفق المقاربات الحديثة، وهذا أمر جيد ومقبول نوعا ما، لكن مع عزل مشروع الإصلاح التربوي عن مكونات المجتمع والغايات التي يصبوا إليها هذا الأخير، بدت معالم غياب الفعالية ضمن ثالوث نظام التعليم (المدخلات-العمليات-المخرجات)، وتراكت الأعباء أكثر على الوظائف التي تقوم بها المدرسة بسبب سيادة المقاربة البراغماتية على الخطاب التربوي الذي يحدد بدوره الوسائل والغايات لتحقيق أهداف التربية العامة.

هذه المشكلات ولدت لدينا حالة من عدم الاستقرار داخل المدرسة تعزز بشكل أكبر من خلال تجاهل مشاريع الإصلاحات لتكوين فكرة عن الكيفيات التي يجب أن تنظم بها الحياة المدرسية أو حتى مراجعة القوانين التي تسيّر المؤسسات التربوية، وهو ما أفرز الكثير من الظواهر المدرسية السلبية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية اليوم، من بينها تفاقم مظاهر السلوك غير السوي يقابله عجز فاضح في تمرير المضامين التربوية من خلال برامج التدريس كونها السبيل الوحيد للحد من أثرها على التلاميذ، زد على ذلك تأزم العلاقة بين المعلم والمتعلم حيث فقد الأول كثير سلطته على مفاصل العملية التعليمية في إقصاء ممنهج للدور التربوي الذي يلعبه داخل حجرة التدريس في إكساب المتعلمين مهارات التفكير والتكيف مع متغيرات الحياة الاجتماعية، وذلك من خلال شرعنة الارتقاء المدرسي عبر سياسة ديمقراطية النجاح بإلغاء الامتحانات الفاصلة ورفع سن التمدريس، ولا ننسى أيضا العبء الذي يلقيه التعليم الموازي (الدروس الخصوصية) على رسالة المدرسة التربوية والاجتماعية عموما.

لصالح متعلم (بالنظر إلى خلفياته الاجتماعية والثقافية) لم يعد يجد معنى للحياة المدرسية التي اكتنف مناهجها الرتابة والجمود، ويحيله هذ الوضع مباشرة لمحاولات كسر هذا الملل من خلال مظاهر التمرد التي نراها في السلوكات المدرسية غير السوية الموجهة نحو المعلم والزلاء والتجهيزات والنظام المدرسي، في مقابل العوائق التي تحيل اندماجه الاجتماعي في الفضاء المدرسي الذي يخضع في مجمله ودون وعي لتنظيم اجتماعي طبقي، ونخص بالذكر هنا العائق الثقافي واللغوي والاقتصادي، التي تعد أكثر وسائل الاضطفاء التربوي بالمفهوم البورديوي الذي يخضع له التلميذ لأجل رهن طموحاته في المسار المدرسي المقترح والذي لا يتلاءم بدوره إلا مع قلة قليلة من فئات الطبقة البرجوازية.

● **الكم في مقابل الجودة:** بالعودة إلى مخطط الإصلاحات السابقة فقد رسمت أهدافها في ضوء مبادئ كانت في وقت ما واقعية جدا، وتجسدت في: ديمقراطية التعليم، التعريب، الجزارة، والمجانية، إلا أن هذه المبادئ ورغم ما حققته من مكتسبات إلا أنها حتى وقت قريب اصطدمت بعائق الكم على حساب الجودة، فلم تعد تطلعات السياسة التربوية الجزائرية هو توفير الحد الأدنى من التعليم لكل فرد الجزائري مع مساعي محاربة الأمية والجهل والحفاظ على قم المجتمع الجزائري... بل ارتبطت بربط هذا المجتمع مع معطيات العالمية والثورة التكنولوجية التي اجتاحت العالم وأخذت النصيب الأكبر من خطط التنمية والتطوير المجتمعي.

وعليه فإن عجز مهندسي الإصلاحات التربوية في ربط مبادئ السياسة التربوية بالتطلعات الجديدة، أبقت أهداف المنظومة التربوية الجزائرية، مجسد في كم وتعداد المدخلات ومخرجات النظام المدرسية (الموارد البشرية المؤطرة والتي يتم تأطيرها) على حساب الجودة كميقياس لنجاح هذه الإصلاحات، لتبرز لنا مجموعة من الاختلالات ترتبط بحالة الهدر والفسل التربوي الذي أصبح ملازم للمدرسة الجزائرية منذ بداية الألفية إلى يومنا هذا (تأزم

العلاقة بين المدرسة والمحيط الإجتماعي، ضعف مكتسبات التلميذ في التعليم القاعدي، الرسوب، التسرب، الاكتظاظ، لا عقلانية نظم التدريس والتقييم وحدود عتبات النجاح، الرفع من سن التمدرس، فوضوية الفضاء المدرسي...إلخ).

● استفحال ظاهرة الهدر التربوي: يعد الهدر عموما يعني تدمير الشيء وجعله غير صالح للاستعمال، وهو مصطلح في أصله ينتمي إلى لغة أهل الاقتصاد، إلا أنه دخل في المجال التربوي من منطلق يظهر أن التعليم يتشابه مع الصناعة. ومن ثم يعتبر الهدر في التعليم ضمنا عدم الكفاءة في استخدام الموارد التعليمية في المؤسسات التعليمية من قبل القائمين عليها، أو بعبارة أخرى ضعف العلاقة بين المدخلات التعليمية مع مخرجاتها، ما يولد نتائج ومؤشرات سلبية تتعلق بـ (Nneka G. Nwaka. 2013.p4)

- تسرب التلاميذ وفشلهم على مدى الدورات العادية في اكتساب رصيد معرفي وأكاديمي مؤهل لتخرجهم وفق معايير الجودة واهداف المؤسسات التعليمية.

- ارتفاع نسبة البطالة بين الخرجين لأسباب تتعلق بقيمة الشهادة العلمية وقصور الرؤيا في العلاقة بين التكوين العالي وسوق العمل.

- جهل الخريج بأدواره عند التحاقه بمختلف الوظائف المتوفرة في سوق العمل.

- هجرة الأدمغة وسوء استخدام الموارد التعليمية مثل الأفراد، الوقت، والموارد المادية والمالية للدولة.

على الرغم من طبيعة تدهور المنظومة التعليمية وفق الأسباب التي ذكرناها سابقا ضمن جميع المراحل التعليمية في الجزائر وحسب الدراسات المشتغلة بقضايا التربية والتعليم، إلا أن المدرسة الجزائرية تعتبر أكثرها تأثر بنواتج الهدر كونها على علاقة مباشرة بأسس التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ولإزال الفارق شاسع بين الموارد والطاقات المستثمر في التعليم ونوعية وكفاءة المخرج منه والذي بلغ حجم الإنفاق عليه في ما يتعلق بمزاني التشغيل والتجهيز التي تعرضنا إليها في بداية هذه الورقة، مقارنة بقطاعات اقتصادية أخرى حساسة في الدولة، ويمكن ان نفرد عدة أسباب مبنية على تصورات الباحث في اقتصاديات التربية أرينزي سلوا A.Salawu؛ والذي يصنفها في ثلاث مسببات وهي: (M.A. Brimer L. Pauli.1971.p12-p14)

- طبيعة المدخلات التعليمية: ويتعلق هذا الجانب بطبيعة التلاميذ وقدرتهم في التكيف مع سير وطبيعة العمليات ضمن الفضاء المدرسي، من حيث ان بعضهم يفشل صراحة في التماشي مع هذه العملية ما يضطره للغياب عن الدروس والحصص، وفي بعض الأحيان قد تؤثر مشاكل صعوبات التعلم عليهم بحيث يجدون صعوبة في فهم ما يتم تدريسه، ما يدفعهم للتخلي عن مسار موصلة التمدرس في اغلب الأحيان، وقد تتدخل بعض العوامل التي تتعلق بالخلفيات الاجتماعية والاقتصادية للتلميذ.

أما من حيث طبيعة الموارد التعليمية المتاحة وانواعها، فلا ننكر بان السياسة في قطاع التعليم قد هيئت كل الظروف المناسبة من هياكل وتجهيزات ومورد بشري لاستقبال لاستقبال أكبر عدد من التلاميذ خلال فترات زمنية متعاقبة وفق الاصطلاحات المنشودة، إلا أنها تفتقر لبطء في النمو المتوازن مع أعداد التلاميذ الذي يزداد كل عام بوتيرة مضطربة ما يشكل عبء كبير على هذه الهياكل وقدرتها في تأطيرهم وفق الكفايات المستهدفة.

كذلك فيما يتعلق بمجال اهداف التربية الوطنية، فمعظم الدراسات تؤكد مثالية الأهداف المسطرة من قبل السياسة التعليمية على المستوى النظري فيما يتعلق في علاقة المورد البشري المخرج ومسار التنمية العام في المجتمع، فهي تفتقد للتطبيقات العملية في الواقع وهو ما يفسره الكم الهائل من التلاميذ المتدربين في كل مراحل التعليم بالمدرسة الجزائرية دون أن تكون هناك قيمة اجتماعية واقتصادية.

هناك كذلك مجال متعلق المحتوى التعليمي للمناهج الدراسية الموجهة لتلاميذ المدرسة الجزائرية، على اعتبار أن معظمها غلب عليها الجانب النظري ويفتقد للطابع التقني، وهو ما نلاحظه بوضوح في الشعب الأدبية خاصة، وبذلك يرهن حظوظ التلاميذ في إدراك مستوى الأبداع إن هم قررو مواصلة التمدرس الجامعي.

- **طبيعة الإدارة والمعالجة الأكاديمية:** وهذا الجانب يتعلق بطرق تسيير وإدارة مؤسسات التربية والتعليم وتطويرها، بالإضافة لنظم البرامج ومناهج التدريس ومدى مواءمتها للمقاربات النظرية المحدثه من جهة ودرجة تكيفها مع المحيط الاجتماعي من جهة أخرى، ونحن نلاحظ الوهن الذي تعانيه مختلف الإدارات المشرفة على المؤسسة المدرسية في ما يتعلق أنظمة التسيير والذي اخذ معظمها منحى الاستبدادية والتسلطية واستفحل فيها العمل بمبدأ العلاقات الشخصية عوض الكفاءة، ما يضعف قدرة إدارة شؤون التربية وفي التعامل مع قضايا المجتمع المدرسي والنظر في مشكلاته.

هناك جانب آخر متعلق بمدى نجاعة نظم التقييم المهاري والمعرفي للمستويات الحقيقية للتلاميذ في المدرسة الجزائرية، الذي قد يفرد جانب كبير من التركيز على ضبابية مسألة التقييم المستمر بدل من الامتحانات الفاحصة، وعدم خضوعها لمقاربات نظرية واضحة.

- **طبيعة المخرجات التعليمية:** ويتعلق هذا الجانب بالمهارات المكتسبة لدى التلاميذ من خلال مختلف مراحل الدراسة، والتي قد لا تكون كافية لولوجهم أو انسجامهم مع التعليم الأكاديمي فيما بعد، وذلك بسبب عدم الكفاء في تحقيق الأهداف التربوية بالتوازن مع متطلبات وشروط التدريس ضمن مقاربات التدريس المعتمدة. وهو ما دفع بمعظم التلاميذ اليوم إلى الاعتماد على عوامل غير أخلاقية لمواصلة مسار التمدرس بغض النظر عن النتائج المحصل عليها، نظراً لأنهم لا يملكون المهارات ذات الصلة والمواقف اللازمة لتطوير وتسريع التنمية الذاتية لهم. وهو ما يفسره عدد الناجحين في المستويات الثلاثة لمراحل التعليم (شهادة التعليم الابتدائي، المتوسط، البكالوريا) التي تبدو مبالغ فيها وتخضع في معظمها لحسابات سياسية منها علمية، وهنا تبدو الحاجة ماسة في هذا المقام لتطبيق استراتيجية فعالة تضمن الاستفادة الواسعة والإدارة الشاملة لمخرجات التعليم من أجل دفع بعجلة التنمية.

4- خاتمة:

بالعودة إلى مسارات الإصلاحات التربوية في الجزائر والتي حاولنا الوقوف على نقطتين هامتين وتعلقان بالمبررات والعائد وهذا الأخير لا يمكن مناقشته إلا ضمن بروز عوامل الإخفاق التي تعترض المشروع ككل، فمن ضمن ما استنتجناه في هذه الورقة أن مشاريع الإصلاح حالة ملازمة لأي مجتمع استجابة لحركيته ونموه وتطوره وأنها يحدث إما بشكل عفوي منشدة للتقدم والتحضر وإما يكون ضمن مطالب شعبية مبنية على ظروف المجتمع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية، وكلاهما محمود.

لكن لا يكون ذلك إلا وفق حكمة تؤطر مشروع هذا الإصلاح خاصة إذا كان موجه للشأن التربوي الذي يرتبط في سياقه النسقي بنظم اجتماعي أخرى فيؤثر ويتأثر بدوره، لذلك فإن على المشروع أن يتأسس على نظرة استشرافية تراعى فيها جانبان: الأول متعلق بأهداف المجتمع ككل، والثانية تتعلق بالمكاسب الحضارية التي يمكن تحقيقها، وهذا ما لم نلاحظه في تجربة الإصلاحات الجزائرية التربوية التي جاءت منفصلة عن الواقع من كل جوانبه، رغم المبادئ والأسس التي انطلقت منها إلا أنها لم تحقق مكاسب يمكن تثمينها على المدى المتوسط والبعيد، وحتى لو حققت بعض هاته المكاسب فقد تم محوها بإصلاح فوق إصلاح منطلقه الأوامر الفوقية والتعليمات الرسمية والبرامج المعدة والمستنسخة من دول غربية بدل أن تعتمد كوجهة للمقارنة.

وعليه فالواجب على السياسية الجزائرية إعادة النظر في جوانب هذه الإصلاحات، بأن تعتبرها مشروعاً يدخل ضمن أمنها واستقرارها، وليست برامج حكومية تتدارس على طاولة البرلمان برفع الأيدي وإنزالها ضمن مزايدات حزبية لا تخضع في مجملها لا إلى الفكر ولا إلى المعرفة ولا إلى مستقبل الجزائر كدولة في طريقها للنمو.

5- قائمة المراجع:

- مجموعة من المؤلفين، المعجم الوسيط، دار الفكر، بيروت، 2004.
- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978.
- عبد العزيز الدخيل، معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديون المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1990.
- جميل حمداوي وهشام أدرحو، محاضرات في علم التدريس (الديكتيك العامة)، منشورات المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث، ط5، المغرب، 2022.
- أبو بكر بن بوزيد، إصلاحات التربية في الجزائر -رهانات وإنجازات-، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.
- مادة العلوم الاجتماعية (السنة الأولى من التعليم المتوسط)، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، دس.
- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، دار موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 1993.
- M.A. Brimer ,L. Pauli, Wastage in education, a world problem, Unesco: IBE Paris – Geneva, 1971
- Nneka G. Nwaka , REDUCING EDUCATIONAL WASTAGE TO REGENERATE NIGERIAN HIGHER EDUCATION FOR NATIONAL DEVELOPMENT, Journal of Assertiveness, Nwafor Orizu College of Education, Nsugbe.2013,
- علي أسعد وطفة، الإصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية، مجلة الطفولة العربية، العدد6، 2001.
- عبد السلام نعمون، النظام التربوي الجزائري ومبررات اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية، مجلد ب، عدد 44، 2015.
- العربي فرحاتي، قراءة في تأزم الإصلاحات التربوية في الوضعين الحداثي والعولمي وملامح البديل، مجلة الأصالة للدراسات والبحوث، مجلد 01، عدد02، الجزائر، 2019.
- صالح بلعيد، أفكار في الإصلاحات التربوية، مجلة اللغة العربية، المجلد 12، العدد 02، الجزائر، 2010.
- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.
- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المجلس الأعلى للتربية، جويلية 1996.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 27، ماي 2000.
- الديوان الوطني للإحصاء،

<https://www.ons.dz/spip.php?article2878> (consulté le 02/07/2023)

