



جامعة الحاج لخضر - باتنة -
كلية الحقوق والعلوم السياسية
قسم العلوم السياسية



السياسة التربوية وانعكاساتها على التنمية الإجتماعية في الجزائر

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية

تخصص: تنظيمات سياسية وإدارية

إشراف الأستاذ الدكتور:

صالح زياتي

إعداد الطالب:

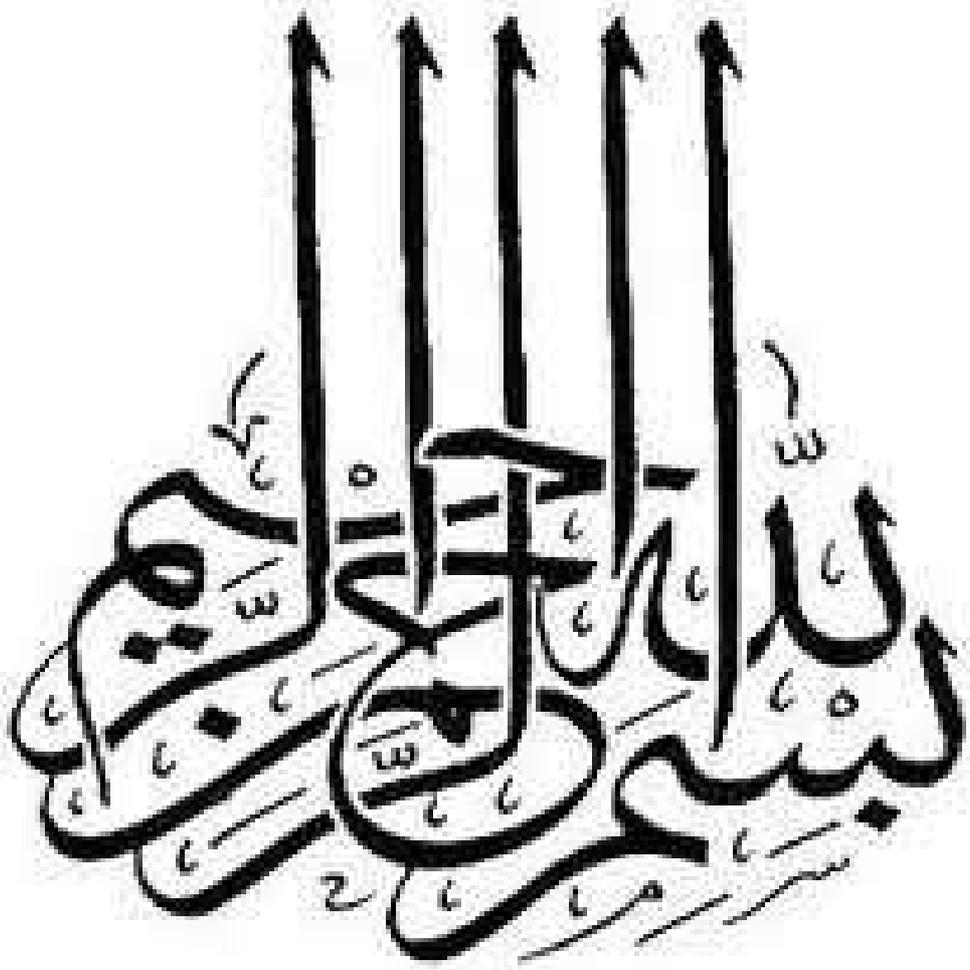
سليم بلحاج

لجنة المناقشة:

رئيساً	جامعة باتنة	أستاذ التعليم العالي	أ.د. مبروك غضبان
مشرفاً ومقرراً	جامعة باتنة	أستاذ التعليم العالي	أ.د. صالح زياتي
عضواً مناقشا	جامعة باتنة	أستاذ محاضر (أ)	د.فايزة ميموني
عضواً مناقشا	جامعة باتنة	أستاذ محاضر (أ)	د.مراد بن سعيد

السنة الجامعية

1435-1436هـ / 2014-2015م



الإهداء

أهدي ثمرة جهدي هذه

إلى:

والذي الكريمين..... حفظهما الله

إلى..... إخوتي وأخواتي

إلى..... زملاء المهنة النبيلة

إلى..... خلية العمر وفلذة كبدي

شكر و عرفان

أشكر الله عز و جل وأحمده على إتمام هذا العمل المتواضع
أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من سبعتني لإنجاز هذا
العمل

وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور صالح زيانبي المشرف على
تأطير هذا العمل أطال الله في عمره وأدامه الله لخدمة الجامعة
كما أنني أتقدم بتواضع أمام كل أساتذتي المحترمين
المرشدين والى جميع طلبة قسم العلوم السياسية .



ملخص عام

ملخص عام:

إن فكرة هذه الدراسة تركز أساسا على الإجابة، عن سؤال محوري ذات أهمية خاصة فيما يتعلق بعلاقة السياسة التربوية بالتنمية الاجتماعية في الجزائر، باعتبار أننا نخوض منذ الإستقلال معركة التنمية بشتى أبعادها وعلى جميع مستوياتها، والتي تتطلب تجسيد الإختيارات الكبرى للدولة في مجال التربية والتعليم إلى أهداف ملموسة، كتوسيع قاعدة ديمقراطية التعليم ومجانيته تحقيق الجزائر والتعريب، دعم التوجه العلمي والتكنولوجي، إتاحة الفرصة للفتاة لتتال حقا من التعليم والتكوين، تدعيم البرامج المختلفة لمحو الأمية وغيرها.

وبما أن لموضوع السياسة التربوية أهمية وطنية، فقد عرفت العديد من التغييرات والإصلاحات الجزئية والشاملة، كان أبرزها إصلاح منظومة التعليم العالي سنة 1971 ثم الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية، بموجب أمرية 1976 وآخرها صدور القانون التوجيهي للتربية رقم: 08-04 المؤرخ في 2008.01.23، الذي أعتبر بمثابة نقطة تحول في مسار السياسة التربوية الجديدة ومرحلة هامة لإعادة رسم معالم النظام التعليمي في الجزائر، كما علفت السلطة في البلاد الآمال على هذا القانون، لبناء منظومة تربوية عصرية قادرة على التكيف ومواجهة مختلف التحديات والتحويلات السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية.

من هذا المنطلق فرضت طبيعة الدراسة إستعمال أكثر من منهج لاكتشاف نظام مفتوح مثل النظام التربوي الجزائري، الذي يتفاعل باستمرار مع بقية الأنظمة في المجتمع سلبا وإيجابا، فلكي نغطي كل أبعاد هذه الدراسة، كان من الضروري الأخذ بفوائد وخصائص كل من المنهج الوصفي والتاريخي والتحليل الرياضي للمعطيات البيانية، للوصول إلى إجابات عن التساؤلات التي شكلت محورا أساسيا للفرضيات المطروحة في هذه الدراسة.

لقد انتهت الدراسة إلى، أن هناك علاقة بين السياسة التربوية والتنمية الاجتماعية، فالساسة التربوية النابعة من فلسفة المجتمع، تشكل أهم ركائز تطور المجتمعات المعاصرة، كما تبين أيضا أن الاستثمارات الكبرى التي وضعتها الدول في مجال النواحي الكمية لم تعد كافية لتلبية احتياجات سوق العمل وهو ما فرض الانتقال من مرحلة التركيز على النواحي الكمية والمدخلات المادية إلى التركيز على النواحي النوعية، التي تؤهل الطلبة للالتحاق بسوق العمل والمساهمة في عمليات التنمية المختلفة.

كما أثبتت الدراسة أن السياسة التربوية في الجزائر في ظل الحكم الفرنسي كانت مسخرة لخدمة أهداف القوى الاستعمارية لا غير، و مع بزوغ فجر الاستقلال أصبحت المنظومة التربوية تعمل أساسا من أجل خدمة مصلحة جميع الفئات من أفراد الشعب دون تمييز، وقد نتج عن هذا ثورة حقيقية في جوانب متعددة، فانقلبت المنظومة التربوية الجديدة من الإطار الألفي إلى الإطار المليونني وهذا من الآثار الثورية للتنمية الاجتماعية في الجزائر.

إذا كانت السياسة التربوية تشكل هدفا من أهداف التنمية الاجتماعية وقد نجحت بالفعل في إيجاد منظومة تربوية عصرية، إلا أن هذه الصورة لا تتطوي في كثير من أبعادها على مزايا تخدم أهداف التنمية الاجتماعية في المجتمع الجزائري، وهذا ما يتطلب مراجعة علمية منهجية مستمرة لبعض فعاليات أبعاد السياسة التربوية، من أجل تحقيق الطموحات المرجوة نحو استثمار بشري ذو نوعية عالية ورفع مستوى الوعي والتطور والرقى للفرد الجزائري.

Résumé :

L'idée de cette étude est basée principalement sur une question fondamentale pour répondre, revêt une importance particulière en ce qui concerne la relation de la politique éducative du développement social en Algérie, compte tenu que nous combattons depuis l'indépendance, la bataille pour le développement dans toutes les dimensions et sur tous les niveaux,

nécessitant de grands choix reflète l'État en matière d'éducation à des objectifs concrets, tels que l'expansion de l'éducation démocratique et libre, atteindre le Boucher et la localisation, soutenir l'orientation scientifique et technologique, permettant à la jeune fille à porter atteinte à leur droit à l'éducation et de formation, renforcement des différents programmes d'alphabétisation et d'autres.

Et comme pour le sujet de la politique éducative d'importance nationale, il a connu beaucoup de changements et de réformes partielles et dans l'ensemble, notamment la réforme du système de l'enseignement supérieur en 1971 et la réforme globale du système éducatif sous la normative de 1976 et plus récemment une loi pour l'éducation numéro : 08-04 daté 2008.01.23, considéré comme un tournant dans le cadre de la nouvelle politique de l'éducation et une étape importante pour façonner le système éducatif en Algérie, alors que les autorités du pays a suspendu le droit, espère pouvoir construire un système éducatif modern capable de s'adapter et faire face aux divers défis et transformations des droits politiques, économiques, sociaux et culturels.

Cette étude a été la nature de l'utilisation d'une méthode pour détecter un système ouvert comme le système éducatif algérien, qui interagit constamment avec d'autres systèmes dans la société négativement et positivement, pour couvrir toutes les dimensions de cette étude, il était nécessaire d'adopter les avantages et caractéristiques de chacun de l'analyse descriptive, historique et mathématique de la graphique de données pour accéder aux réponses aux questions qui forment la pièce maîtresse des hypothèses formulées dans cette étude.

L'étude a conclu qu'il existe une relation entre la politique de l'éducation et du développement social, éducatifs politiques, issu de la philosophie de la société, sont les piliers les plus importants de l'évolution des sociétés contemporaines, il montre également que le grand investissement effectué par les États dans le domaine des aspects quantitatifs, ne suffisent plus répondre aux besoins du marché du travail, qui est une transition d'une focalisation sur les aspects quantitatifs et des intrants matériels pour se concentrer sur les aspects qualitatifs, qui sont admissibles pour l'admission au marché du travail, les étudiants et contribuent aux différents processus de développement.

Comme l'étude a prouvé que la politique éducative en Algérie en vertu de la règle de Français avait été orientée pour servir les objectifs des puissances coloniales seulement et à l'aube de l'indépendance est devenu le système éducatif fonctionne principalement pour servir les intérêts de tous les groupes de personnes, sans discrimination et cela a donné lieu à une véritable révolution dans plusieurs aspects, le système éducatif a déplacé le nouveau millénaire de fenêtre en fenêtre 2 millions cette révolutionnaire des implications pour le développement social en Algérie.

Si l'éducation est l'un des objectifs politiques de développement social et avait déjà réussi à créer un système éducatif modern, mais cette image ne comporte pas de nombreuses dimensions pour servir les objectifs de développement social dans la société algérienne et cela nécessite une

méthodologie scientifique pour les dimensions de la politique de l'éducation, afin de réaliser les ambitions désirées vers l'investissement humain de haute qualité et accroître le niveau de sensibilisation et de la sophistication et raffinement d'algérien individuel en revue quelques-uns des événements.



مقدمة

مقدمة:

إن الأمم والدول لا تقاس بدرجة نموها الإقتصادي أو قوة نظمها السياسية وإنما بنجاعة سياساتها التربوية التي أعدتها، لإستقرار آليات منظوماتها التربوية وفعاليتها النسقية مع بقية الأنظمة المكونة للنسق الكلي للمجتمع وما يؤكد أهمية التربية والتعليم في هذه المجتمعات لاسيما المتطورة هو أنها، ما زالت تستقطب العلماء من الدول التي لم تهتم بإمكانياتها وطاقاتها البشرية رغم أن الإعتماد على الثروة البشرية، هو أكثر أهمية بالنسبة لها من مواردها الطبيعية فهي بحاجة لبناء قاعدة علمية على أراضيها كبديل تحسبا لنفاذ خيراتها الطبيعية التي لم توصلها إلى التقدم المنشود.

هذا لا يعني أن التربية هي أداة للتنمية البشرية فقط لأنها تربي الفرد وتتولى تنمية عقله وقدراته الخاصة واستعداداته وميوله وسمات شخصيته في المثابرة والصبر والكفاح وتحمل المسؤولية والتسامح والعمل والشعور بالإنتماء، أي أن التربية هي التي تصنع المواطن الصالح الذي هو أثنى وأعلى ما يوجد في أي دولة أو مجتمع، بل هي أيضا السبيل إلى تمكين الإنسان من استيعاب حضارة العصر المعقدة بما تتضمنه من تكنولوجيا متقدمة و إنفجارات معرفية هائلة في ثورة المعلومات، كما تزيد رسالة التربية أهمية في كون التعليم مطابا شعبيا تتوق إليه كافة طبقات المجتمع وتزداد الحاجة إليه باستمرار لتحقيق أهداف التنمية الشاملة.

إن الجزائر كجزء من هذا العالم لم تكن في غنى عن هذه الحاجة وما على الدولة إلا أن توفر ما يشبع تعطش الفرد للتعليم، تحقيقا للعدالة الاجتماعية نظرا لما لهذا الأخير من وظائف هامة فزيادة على أنه مصعد إجتماعي يرتقيه أبناء الطبقات الكادحة للوصول إلى الطبقة الوسطى أو العليا كهدف من أهداف التنمية الإجتماعية، لهذا وجب ترسيخ الإيمان في أذهان المسؤولين أن التربية والتعليم هما أقوى دعائم التنمية الشاملة- كضرورة حتمية

حتى نلحق بالركب الحضاري ولا تزداد الهوة التي تفصل بيننا وبين الدول المتقدمة. وفي ضوء تعرض مجتمعاتنا العربية للتحديات الاقتصادية، الثقافية، الأمنية والسياسية تصبح التربية والتعليم قضية أمن قومي، فالتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية سبيل تحقيقها هو التعليم الجيد والتربية الصالحة والرشيده والتربية الوطنية القومية التي تغذي مشاعر الانتماء وتنميها على المستوى العائلي، الاجتماعي، الوطني، العربي والإسلامي في نفوس الشباب الذين يجري النظر إليهم على أنهم صانعوا المستقبل، فالتربية في عصرنا هذا أصبحت أمرا في بالغ الأهمية بالنسبة لمسار الأمم وتقدمها بل يجب أن تبدأ التنشئة الصالحة لأطفالنا في سنوات مبكرة من حياتهم حتى، تأتي ثمارها المرجوة لأن سرعة الأحداث الجارية تتطلب مشاركة فعالة من الشباب في تشكيل وصنع المستقبل وتوجيه مسار الأحداث عوض الوقوف عند التأثر بها.

إن التغيرات والتطورات السريعة والمستمرة في العالم فرضت على المنظومة التربوية في الجزائر واقعا جديدا يجب التكيف معه، حتى تتمكن من تحقيق أهدافها في المجتمع وبالتالي فالعملية التربوية لا تتم في فراغ ولا بد لها أن تعمل في مجتمع تتأثر به وتؤثر فيه، فإذا سلمنا بأن الإنسان هو القوة الحقيقية القادرة على إحداث التغيير في شكل وظروف هذا المجتمع وإذا افترضنا بان التعليم أسلوب للعمل التربوي، على المدى البعيد والقصير فيلزم استحداث الملائمة بين النظام التربوي بكمه وكيفه ومتطلبات المجتمع وأن محاولة خلق نظام اجتماعي جديد لا يمكن أن ينجح إلا إذا تغيرت السياسة التربوية التقليدية، في مضامينها ومستوياتها ومداهها تغيرا ايجابيا ولا يمكن أن تواكب التحولات الجديدة الاجتماعية الاقتصادية والسياسية إلا إذا توفرت للدولة الشروط الأساسية للانطلاق لتحقيق أمالها المستقبلية.

أهمية الموضوع:

تعتبر الجزائر من بين الدول التي حاولت بعد الاستقلال مباشرة تبني سياسة تربوية أصيلة ومتطورة تكيفها حسب أهداف الخطط الإنمائية والظروف الحضارية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، محاولة في ذلك التغلب على المشكلات التربوية الموروثة عن العهد الاستعماري وتحقيق نوع من التوازن بين التعليم ومتطلبات التنمية الاجتماعية، من أجل مواكبة التحولات الاجتماعية والاقتصادية العصرية ولما كان تحقيق مستوى التنمية المطلوب لمواكبة هذه التحولات يحتاج إلى الكفاءات الفنية والمهارات والخبرات البشرية وأن الحصول على هذه المهارات يحتاج إلى مستوى تعليمي، لا يقل عن مستوى التعليم الثانوي فإن أهمية دراسة موضوع السياسة التربوية وانعكاساتها على التنمية الاجتماعية أصبح ضرورة تملئها الرغبة الشديدة في معرفة:

- الاختيارات الأساسية لتنمية البلاد في مجال السياسة التربوية .
- معرفة مردودها ميدانيا والمشكلات التي تعيق الخطوات الإجرائية للإصلاح.
- مدى التوازن الحاصل بين الأهداف النوعية والكمية في المنظومة التربوية كجزء فعال في منظومة التنمية الشاملة.
- ما ينبغي أن يكون عليه النظام التعليمي لتقديم مردود أفضل يلبي احتياجات المنظومة التنموية من الموارد البشرية.

أسباب اختيار الموضوع:

لقد جاء إختياري لموضوع هذه الدراسة- الذي يستحق البحث والتحليل- لأسباب موضوعية وأخرى ذاتية فالأسباب الموضوعية يمكن ذكرها في نقاط أهمها:

- التحولات السريعة في جميع المستويات والإنتشار المتواصل للصراعات الثقافية والحضارية والإنفجار المعرفي، الناتج عن التطور الهائل في مجال التكنولوجيا والإتصال كلها عوامل تفرض على الفرد اليوم الإستعداد لمواجهة الغد لتحقيق التكيف والملائمة ولن يتحقق ذلك إلا بالتربية والتعليم.

- نجاح أي سياسة تربوية في تحقيق أهدافها مرتبط بإستراتيجية التنمية المراد تجسيدها.

- آثارها المباشرة على التنمية الإجتماعية.

- بما أن لهذا الموضوع أهمية بالغة في سلم الأولويات الوطنية،الرامية إلى تحقيق الرفاهية الإجتماعية للمجتمع الجزائري وفي كونه يحاول التعرف على طبيعة العلاقة بين السياسة التربوية والتنمية الاجتماعية في ضوء الفلسفة العامة للدولة الجزائرية الحديثة.

- العمليات المتواصلة لإصلاح المنظومة التربوية وعدم الإستقرار في التشريع التربوي.

- الرغبة في مواصلة التعليم والتكوين نتيجة تبني الدولة سياسة ديمقراطية التعليم ومجانيته.

- الشرخ الكبير واتساع الفجوة بين مدخلات التربية ومخرجاتها.

- عدم وضوح أهداف السياسة التربوية وتباعدها عن أهداف التنمية الإجتماعية.

أما دافعنا الذاتي لتقديم هذه الدراسة، هو أن نضع بين يدي المسؤول،المدرس،الطالب والقارئ مجموعة من القضايا والأفكار،لمعرفة ما يدور داخل النظام التربوي وهياكله

حيث كان لزاما على الدولة التكفل بهذه الآثار في شقها التربوي وفقا للواقع الاجتماعي والسياسي والثقافي الموروث، فكان لصدور أمرية 76/35 المؤرخة في 16 أبريل 1976 بمثابة الأرضية التي تضع اللبنة الأولى للمدرسة الجزائرية، تبرز من خلال مضامين مناهجها أهداف هذه المدرسة بعد الإستقلال. فكانت غايات التربية والتعليم في الجزائر مركزة على حق كل جزائري في التعليم و إلزاميته كمطلب أساسي من مطالب التنمية الإجتماعية.

مع بداية العقد الأخير من القرن الماضي وتحت وقع العديد من الظروف والمعطيات المستجدة على الساحتين العالمية والمحلية أبرزها تأثيرات الأزمة الاقتصادية في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، النمو الديمغرافي السريع، المديونية وآثارها السياسية والاجتماعية و الحراك الاجتماعي المرافق لذلك، كما أن موقع الجزائر الجيوستراتيجي ودخول شراكة أرو متوسطة من خلال التعاون وتبادل المعارف في شتى المجالات، كان من ضروري أن تستجيب الدول المعنية لمتطلبات هذه الاتفاقية وخاصة في شقها التربوي من أجل توحيد مخرجات العملية التعليمية وفقا لأهداف التنمية الاجتماعية حتى تتوافق مع ما هو معمول به عالميا. في خضم ذلك كان لاتفاقية "بولونيا" تأثير على دول الجوار من بينها الجزائر خاصة في مجال التعليم العالي، حيث بادرت إلى تبني نظام (ل م د) في هذه المرحلة التعليمية، أما في قطاع التربية الوطنية فقد سعت إلى تبني إصلاح شامل للنظام التربوي على ضوء سياسة تربوية منتجة تكون واضحة المعالم، بمساعدة عدة منظمات وهيئات دولية أبرزها منظمة اليونسكو التي عملت منذ البداية على تشجيع الجزائر لإحداث إصلاحات عميقة في النظام التربوي وقد تجسد ذلك فعلا من خلال:

1- برنامج دعم وإصلاح المنظومة التربوية الأول: ويدخل في إطار اتفاق التعاون الموقع في أكتوبر 2003 بين وزارة التربية الوطنية والمدير العام لمنظمة اليونسكو ويهدف أساسا

إلى تدعيم الإصلاح التربوي، من خلال المساعدة التقنية وتثبيت الدعائم المؤسساتية لاسيما ما تعلق منها بتغيير جهاز الإشراف على الإصلاح وتوجيهه.

2- برنامج دعم وإصلاح المنظومة التربوية الثاني 2004/2003: وهو امتداد لمرحلة الدعم الأول الذي قدمته اليونسكو، الهادف إلى تنمية قدرات المسيرين والمربين لتحسين نوعية التعليم كهدف أساسي من أهداف التنمية الاجتماعية، فكانت الجزائر بذلك مع موعد آخر لإصلاح المنظومة التربوية والتي شرعت في تطبيقها مع بداية الدخول المدرسي 2003/2002 و هو الإصلاح الذي مس كافة المراحل التعليمية، توج بإصدار القانون رقم 04-08 المؤرخ في: 2008.01.23، المتضمن القانون التوجيهي للتربية واعتبر بمثابة الإطار القانوني والأساس الذي قامت عليه الإصلاحات لتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية.

انطلاقا من الشعور بأن التربية قضية حيوية بالنسبة لتقدم المجتمعات الإنسانية بوجه عام فإنها في الجزائر تبوأ مكانة بارزة في محتوى النصوص والمواثيق الرسمية المتعاقبة وقد تأثرت السياسة التربوية، إيجابا وسلبا بمجمل التغيرات الحاصلة على مستوى المنظومة التنموية الشاملة ونتيجة ذلك، المجهودات الرامية إلى إصلاح النظام التربوي كلما كانت الحاجة ماسة إلى بعث عجلة التنمية الاجتماعية والاقتصادية ومواجهة الرهانات الجديدة ومن ثم تتبلور إشكالية البحث الرئيسية في تساؤل محوري مفاده:

- ماهي علاقة السياسة التربوية بالتنمية الاجتماعية في الجزائر؟ وما مدى إسهامها الكمي والنوعي في دعم أهداف التنمية الاجتماعية؟.

بناء عليه يمكن اشتقاق تساؤلات فرعية على النحو الآتي:

- ماهو دور السياسة التربوية في التنمية الاجتماعية؟.

- هل السياسة التربوية الحديثة المنتهجة في الجزائر في مستوى تلبية أهداف التنمية الاجتماعية؟.

- هل يمكن اعتبار سياسة الإصلاحات التربوية وسيلة ناجعة لتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية؟.

وللوقوف على إجابات منهجية عن الإشكالية المطروحة فقد تم وضع الفرضيات التالية:

- إن للسياسة التربوية مفهوما اجتماعيا ووظيفيا يتمثل في تحقيق التقدم وإحداث تغييرات جوهرية في النظام الاجتماعي.

- إذا كانت التربية تتسم بخصائص كمية وكيفية يحددها طالبي التربية والتعليم من الأفراد فإنه من المحتمل إن يحدث تطابق عدد المقاعد المعروضة، مع عدد الأفراد الطالبين لها فإذا وجدت فروق في الانتماء المدرسي على مستوى الأفراد فإن ذلك لن يكون إلا الصورة للاختلاف في الطلب.

- إن السياسة التربوية تمثل إحدى الصور البارزة للتنمية الاجتماعية في المجتمع الجزائري.

منهج الدراسة:

إن طبيعة الموضوع تستدعي الاعتماد على المنهج الوصفي والتحليلي، نظرا لما تتمتع به البحوث الوصفية من أهمية متميزة في ميادين الدراسات التربوية والاجتماعية، فهي تمكن من الوصول إلى الحقائق العلمية عن الظروف الراهنة وتستنبط العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة وتساعد على تفسير المعطيات البيانية، إن كان جمع البيانات وتوفير المعلومات من المسائل الهامة القائمة التي تقتضيها الدراسة العلمية

للظواهر الاجتماعية إلا أن البحث الوصفي يذهب إلى مدى ابعده من ذلك، بغية تحديد الدرجة التي توجد بها العوامل

العاملة في مواقف معينة وفي ظروف معينة وذلك لتقدير أهميتها النسبية هذا بالإضافة لإسهامه المباشر في تحديد ما يوجد بين هذه العوامل من ارتباطات " فالمنهج الوصفي يهدف إلى جمع الحقائق رغبة في تفسيرها، من أجل الوصول إلى مرحلة التعميم تحقيقاً لأهداف العلم ومنه سنحاول في هذه الدراسة تشخيص الظاهرة السياسية في المجال التربوي وتحليلها ومحاولة ربطها بالتنمية الاجتماعية، من خلال التحليل المنطقي الوثائقي والاستنتاج عن طريق توظيف عمليتي الاستقراء والاستنباط والتحليل الرياضي للمعطيات التي يتوفر عليها البحث كأهم الوسائل المنهجية، كون المنهج الوصفي لا يقتصر فقط على الوصف الظاهري للظاهرة موضوع الدراسة وإنما يتوغل إلى عمقها عن طريق التحليل والاستنتاج كما تم اللجوء إلى المنهج التاريخي عند الحديث عن تطور السياسة التربوية وعلاقتها بالتنمية الاجتماعية في الجزائر على المستويين الكيفي والكمي في الفصل الثاني والثالث من الدراسة.

لقد تم الاعتماد في تشخيص موضوع الدراسة على مجموعة من المراجع والوثائق والبيانات المفيدة و هي :

- المصادر الوطنية والتقارير التي تناولت وضعية التعليم في الجزائر من الناحية الكمية والكيفية قبل وبعد الاستقلال بالإضافة إلى مجموعة من البيانات الإحصائية العامة والوثائق

والنشرات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية وغيرها من الأجهزة.

- مراجع باللغة العربية.

- مراجع باللغتين الفرنسية والانجليزية.

- تقارير، مقالات ومناشير مهمة بقضايا التربية والتنمية الاجتماعية.

خطة البحث:

من خلال الإشكالية والمادة العلمية المتوفرة عالجت موضوعي وفق خطة قوامها مقدمة، ثلاثة فصول و خاتمة:

الفصل الأول: جاء عبارة عن إطار نظري عام لتحديد مفهوم المتغيرين الأساسيين لموضوع البحث وهما السياسة التربوية و التنمية الإجتماعية، باعتبارهما مفهومين يستمدان أصولهما وطبيعتهما الفلسفية والاجتماعية من النظام الإجتماعي ككل، ثم الإشارة في ذات السياق إلى بعض النماذج المجتمعية في السياسة التربوية وصفت بالرائدة في زمنها و لا زالت لإستخلاص بعض النتائج المفيدة للبحث، وبما أن موضوع السياسة التربوية ظل محل نقاش بين مختلف التيارات الفكرية تفاوتت نظرتها النقدية بشكل عام بين الايجابية والسلبية في مدى تأثيرها على مسارات التنمية المختلفة، تتناول البحث أزمة السياسة التربوية في العالم النامي وأكثر تحديدا في الدول العربية بمناقشة عوامل محددة استخلصت كدروس مستفادة و التي أضحت منظوماتها التربوية في عصرنا هذا تواجه تحديات كبيرة و لا تملك وسائل المواجهة الناجعة .

بما أن الأنظمة التربوية لا تعمل في فراغ ومرتبطة بنظام اجتماعي معين يصبوا دائما إلى تحقيق الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، بالصورة التي تسمح بالحديث عن مفهوم متكامل للتنمية الاجتماعية، سأحاول في هذا الفصل التطرق من الناحية النظرية إلى بعض جوانب العلاقة بين متغيري البحث للإجابة قدر الإمكان عن بعض التساؤلات الفرعية التي تخدم التساؤل المحوري للدراسة.

الفصل الثاني: بما أن لموضوع البحث أهمية وطنية فإنه تحت هذا الفصل تم تناول تطور السياسة التربوية واختياراتها الكبرى، من خلال إستقراء الوضع التعليمي في الجزائر على مــــر

ثلاث فترات تاريخية مهمة (قبل الاحتلال، أثناء الاحتلال وبعد الاستقلال) وهي المراحل التي رسمت فيها المعالم الرئيسية للمنظومة التربوية الحالية، بكل ايجابياتها وسلبياتها من الناحية الكمية والكيفية وعلى كل فإن الأرقام الرسمية التي تقدمها وزارة التربية الوطنية سنويا عن انجازاتها بقدر ما تظهر فعلا ايجابيات محددة وجهودا كبيرة، قد بذلت من قبل منظري السياسة التربوية في الجزائر لاسيما في مجال ديمقراطية التعليم ومجانية التعليم والتكوين بقدر ما تخفي سلبيات وتناقضات نظرية وميدانية، أثرت سلبا على أداء المنظومة التربوية فرضت على هؤلاء المنظرين إعادة النظر في صياغة المبادئ العامة للسياسة التربوية وتوجهها وقد تجسد ذلك فعلا، بسلسلة من الإصلاحات الجزئية والشاملة لتجديد النظام التربوي وجعله في مستوى طموح النشء من جهة ومسايرة التحديات العصرية المختلفة من جهة أخرى ولعل أبرزها الإصلاح التربوي الشامل، الذي كان بمثابة العنوان الأكبر في تاريخ النظام التربوي الجزائري مطلع الألفية الثالثة المتوج بالقانون التوجيهي للتربية رقم: 08-04 المؤرخ في: 2008.01.23.

الفصل الثالث: بما أن أهداف التنمية الاجتماعية متعددة ومتنوعة في شتى قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي وحتى السياسي، بحيث لا يتسع المجال في هذا البحث لحصرها ودراستها، فإنه في هذا الفصل تم تقديم بعض المؤشرات أفردتها في شكل مباحث حيث جاء المبحث الأول والثاني، لدراسة مستويات الطلب الاجتماعي و جزأة التكوين بقطاع التربية الوطنية ومنظومة التعليم العالي على ضوء تبني الدولة مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته، كهدف أساسي من أهداف التنمية الاجتماعية وذلك من خلال الرصد

الكمي للطلب الإجتماعي على التعليم في فترات زمنية مختلفة منذ فجر الإستقلال إلى غاية بداية الألفية الثالثة، بإستغلال الإحصائيات والمعطيات الرقمية المتوفرة، فيما تناول المبحث الثالث أهداف التنمية الاجتماعية في منظومة التكوين المهني ومخرجاته كجزء من النظام التربوي ككل، أما المبحث الرابع تم التطرق فيه إلى إحدى اختيارات السياسة التربوية. لتحقيق التنمية الاجتماعية والتمثلة في دعم التوجه العلمي والتقني في كامل المراحل التعليمية، وبما أن الحق في التعليم والتكوين من الحقوق الأساسية للفرد بل مسألة إجبارية نصت عليه جميع المواثيق الرسمية والدساتير المتعاقبة على الدولة الجزائرية منذ فجر الاستقلال، فإن ذلك كان بهدف التقليل من حجم ظاهرة الأمية الموروثة عن العهد الاستعماري ولا تزال رواسبها إلى اليوم وتوفير الإطار الوطني اللازم لقيادة عملية التنمية، لذا جاء المبحث الخامس لقراءة واقع ظاهرة الأمية في الجزائر بالإشارة إلى واقع المرأة التعليمي والمهني باعتبارها الحلقة الأكثر استهدفا في الوسط الاجتماعي.

إن الإنفاق على التعليم هو إستثمار في رأس المال البشري له عائد إيجابي ملموس ليس على الدخل الفردي فحسب، بل وعلى الدخل القومي أيضا وليس على المستوى الإقتصادي فقط ولكن على المستوى الإجمالي والسياسي والتنموي بصفة عامة، والتجارب الناجحة للعديد من الدول التي حققت نجاحات مشهودة، في مجال النمو الإقتصادي والعدالة الاجتماعية لا دليل على ذلك ولا شك أن الولوج إلى عصر المعرفة بما تضمنته من تكنولوجيات متطورة وتغيرات متسارعة وتحديات متنامية، قد ضاعف من أهمية التعليم باعتباره المحدد الرئيسي للحاق بالركب العالمي للتنمية وعلى هذا الأساس جاء المبحث السادس من هذا الفصل لإبراز واقع سياسة الإنفاق وآثارها على قطاع التربية والتعليم في الجزائر كإحدى صور التنمية الاجتماعية.

الفصل الأول

الإطار النظري العام للسياسة التربوية
والنّمية الاجتماعية

الفصل الأول: الإطار النظري العام للسياسة التربوية والتنمية الاجتماعية.

لقد قيل أن الإنسان لا يستطيع أن يتنبأ بالمستقبل وإن كان قادراً على أن يتصور المستقبل وما يمكن أن يطرأ عليه من أحوال وتقلبات، فبإمكاننا أن نضيف إلى هذا القول بأن الإنسان قادر على أن يتكهن بما قد تخبئه الأيام في المستقبل الذي يريده ويسعى لتحقيقه لذا فكل مسؤول عن مصير التربية، لا بد أن تكون لديه فكرة واضحة ولا بد أيضاً من أن يتعرف على الطرق المؤدية إلى تلك الغاية وأن يميز الطريق المستقيم عبر الطرق المتقاطعة لأن الأمر في الأول والأخير يتعلق بالسياسة التربوية رهان كل المجتمعات.

بما أن النظام التعليمي يضطلع في هذه المجتمعات بدور محوري في العملية التنموية كأهم وسيلة يتسنى من خلالها فعلياً تحقيق أهداف التنمية، سأتناول في هذا الفصل بالتحليل الإطار النظري العام للسياسة التربوية والتنمية الاجتماعية لتحديد العلاقة بينهما خدمة لإشكالية وأغراض الدراسة.

المبحث الأول: الإطار النظري للسياسة التربوية.

أولاً: لمحة تاريخية.

إن الذي يبحث في تاريخ الأمم وتراثها وحضاراتها، يجد أن تربية الأبناء وتعليمهم وإعدادهم للحياة المستقبلية كانت من بين الاهتمامات لجميع الآباء، فهم يحاولون توفير التعليم لأبنائهم قدر ما استطاعوا إما في بيوتهم أو في مدارس خاصة أو في مدارس نظامية وذلك لتحقيق أهداف وغايات مختلفة، تبعاً لمستوياتهم الاجتماعية ومن أجل ذلك أنشئت المدارس وأقيمت المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها ومستوياتها لتهيئ الظروف المواتية للارتقاء بكل فرد إلى منسوب أعلى من الرشد والوعي لممارسة أنشطة الحياة المختلفة⁽¹⁾.

(1) - توماس هوبكنز، النفس المنبثقة في المدرسة والبيت، ترجمة محمد العريان، مصر: مكتبة النهضة المصرية، 1969 ص 43.

على هذا الأساس شكل موضوع التربية على مر العصور محور اهتمام المجتمعات الإنسانية بداية بالحضارات اليونانية إلى غاية يومنا هذا، لاسيما تلك التي باتت تصعد درجات السلم الحضاري وتفكر في كيفية نسج الأساليب التربوية العصرية القادرة على مسايرة التحولات السريعة الجارية في المعارف العلمية والتكنولوجية.⁽¹⁾ التي انعكست نتائجها على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في العالم وقد أثر هذا التحول الواسع في أفكار المربين خاصة بعد أن غطت الثورة الصناعية والعلمية، معظم مناطق العالم فقاموا ببلورة الفكر التربوي الحديث وكيفوه حسب مقتضيات التطورات العلمية التي أوقدت شعلة مصابيح هذا العصر وبعد انطفاء هواجس الحرب العالمية الأولى والثانية، اتخذت النظريات العلمية مسارا أكثر سرعة وأحدثت بذلك اتجاها علميا جديدا، أرغم هذا الاتجاه معظم دول العالم على إدخال إصلاحات وتعديلات جوهرية في سياستها التربوية لتكون في مستوى التحولات الحديثة⁽²⁾.

لقد أدت هذه النظرة الجديدة بمعظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء إلى الاستغناء التدريجي عن التركيبات التعليمية البائدة، والمرتبطة بالمعارف التقليدية الجامدة والأفكار الفلسفية المنفصلة عن الواقع الاجتماعي والاقتصادي للإنسان في هذا العصر، خاصة بعد أن دعمت النظم التربوية بنظريات جديدة في علم النفس توصلت إلى الكشف عن طبيعة الطفل وعن استعداداته العقلية وقدراته الإبتكارية وخصائصه المعرفية.⁽³⁾

هذا الاكتشاف أثر على السياسات التربوية التي أدخلت مفاهيم ومواقف جديدة ساهمت في تغيير محتوى التعليم وأساليبه وطرائقه، وذلك وفقا لمتطلبات طبيعة المتعلم من جهة

(1) اليونسكو، " التربية عبر العصور"، دورية التربية الجديدة، العدد 22، المكتب الإقليمي في البلاد العربية بيروت، 1981، ص.64.

(2) لطفي بركات أحمد، دراسات في تطوير التعليم، الرياض: دار المريخ، 1981، ص.103.

(3) أحمد شفيق خطيب، دور التربية العلمية والتكنولوجية في التنمية الوطنية، اليونسكو، 1984، ص.36.

ومتطلبات الحضارة العصرية من جهة أخرى، كما تأثرت السياسات التربوية أيضا بالتطورات العلمية والتكنولوجية التي أصبحت تتدخل في اتجاهات النظم التربوية حتى أصبح هذا التطور في السنوات الأخيرة إحدى الضمانات القوية لتحقيق الإصلاحات الضرورية في ميدان التربية والتعليم وقد احدث هذا التطور العلمي والتغيير التربوي انعكاسا واضحا على التفكير الإنساني وتصوره للحياة ونظرته للبيئة والمحيط الذي يعيش فيه. (1)

لئن كانت هذه الحركة التغييرية ليست من الظواهر الجديدة على الإنسان بل كانت وستبقى قانونا يخضع للحركة الكونية وإنما الجديد فيها، سرعة التغيير الذي يمهل المجتمعات لكي تضع الأسس اللازمة لسياستها التربوية، فعهدت إلى الأخذ والاقْتِناس من الأساليب والنظريات والأفكار التي أعطت قوة الدفع العملية، للتغيير التكنولوجي السريع ورأت في ذلك بأن التغيير الحاصل ما هو إلا نتيجة لتغيرات حدثت على مستوى النظريات والأفكار قد يرجع زمنها إلى عهد بعيد وما هذا الإنتاج التكنولوجي والتطبيق العلمي إلا تعبير عن الأفكار السابقة فقط وكان لهذا أثر كبير، في التحولات السياسية التي شهدتها المنظومة السياسية، الاقتصادية والاجتماعية في كافة العلاقات الإنسانية التي أدت إلى التفاعل بين الإنتاج العلمي والتطور الاقتصادي الذي فتح أبواب التجديدات الجديدة في الأساليب التخطيطية لإصلاح النظم التربوية.

على إثر هذه التطورات والأبحاث السيكولوجية والطرق والأساليب التربوية المعتمدة على المعايير الأكثر احتكاما إلى المنطق العلمي، ازدادت الجهود الفكرية للعلماء لتبرز نظريات تربوية حديثة أخذت كل واحدة بأصول فلسفية معينة، مستندة إلى الأبحاث

(1) محي الدين توك، عبد الرحمان عدس، أساسيات علم النفس التربوي، لبنان: دار جان وإيلي، 1984، ص. 79.

المحققة في حقل السيكولوجيا، السوسولوجيا والبيولوجيا، التي توصلت إليها الدراسات العلمية الحديثة وذلك لتفسير آرائها وتدعيم أفكارها. (1)

تلخيصا لما سبق يمكن القول، أن الدافع إلى تبني سياسة تربوية هادفة يعود أساسا إلى الرغبة الملحة في إعادة الحياة إلى مسارها بعد الحرب العالمية الثانية خاصة وأن هناك دولا أظهرت تفوقا واضحا في المجال العلمي والصناعي.

ثانيا: مفهوم السياسة التربوية.

يطلق هذا المصطلح على مجموعة الوثائق، القرارات والتشريعات المعلنة والتي تتضمن اتجاهات تطوير النظام التربوي برمته وتحديد مختلف الوسائل التي يتم تخصيصها لذلك وهناك مستويات للسياسة التربوية، مستوى مدون في شكل وثائق وقرارات وتشريعات ومستوى آخر في شكل ممارسات وتصريحات للمسؤولين عن النظام التربوي في وسائل الاتصال الجماهيرية المختلفة. (2)

من أمثلة ذلك تبني المسؤولين عن التربية سياسة بعينها لتنظيم القبول بمرحلة تعليمية لتتاح لكل الراغبين في التعليم الالتحاق بها، ويتحتم في ضوء ذلك وضع معايير للاختيار والتفضيل كسياسة القبول بالجامعات على سبيل المثال ويمكن ذلك أيضا المسؤولين على تحديد أولويات الإنفاق على الأنواع المختلفة من التعليم، الذي تعطى له الأولوية المطلقة ثم يليه وهكذا كأن تعطى الأولوية لتعميم التعليم الإلزامي، ليشمل كل من هو في سن الإلزام و أن تتخذ سياسة تربوية لنفسها مهمة تقليص حجم نوع من التعليم، لم يعد يلبي حاجات الواقع مثل التعليم الأكاديمي وتتوسع بدلا من ذلك في التعليم الفني الذي تزداد الحاجة إليه إلى ذلك من السياسات التي لا بد أن تتخذ في المجتمع.

(1) جماعة من أساتذة التربية الحديثة وعلم النفس، التطور التربوي في العصر الحديث، بيروت: مكتبة الحياة، 1974، ص24.

(2) شبل بدران، التربية والمجتمع، رؤية نقدية في المفاهيم، القضايا، المشكلات، ط1، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1999،

يتضح من ذلك أن السياسة التربوية تتحدد منطلقاتها من متطلبات المجتمع كما من إيديولوجيته وفلسفته التربوية ومن إمكانياته المادية والبشرية المتاحة، فتوائم بين كل هذا من أجل التحكم في حركة واقع التعليم وضبط عملية تطوره في المستقبل وقد تتسم السياسة التربوية بالاستقرار في خياراتها واتجاهاتها أو قد يشوبها التناقض والارتجال وعدم الاستقرار⁽¹⁾.

تتعرض خصائص السياسة التربوية على واقع التعليم ومن ثم النتائج الممكنة التحقيق أما عن أسلوب صياغة السياسة التربوية، فتتخذ أشكالا عديدة تتدرج من الأسلوب الذي يقوم على إتاحة المشاركة الكاملة والفعالة لكل الأطراف المعنية بالتعليم، إلى الأسلوب الذي يحيل صياغتها إلى مجرد عملية فعلية، يقوم بها ثلة من المتخصصين تحت الإشراف المباشر للسلطة العليا وما يأتي بين هذين الطرفين من أساليب، تتقرب من هذا الطريق أو ذاك حينما تمزج بين المشاركة الديمقراطية والإنفراد باتخاذ القرار من قبل السلطة العليا. إن إبراز حقيقة تباين منجزات السياسة التربوية لا يتوقف على تباين أساليب صياغتها وطرق وضعها موضع التنفيذ، بل تتحدد فاعلية السياسة التربوية أيضا، من خلال اتساقها وسلامة أساليب صياغتها وتتحدد أيضا هذه الفعالية على أساس طبيعة الوسائل والإجراءات التي تحكم عملية التطبيق للسياسة التربوية.⁽²⁾

السياسة التربوية تتميز بالانسجام والتوافق بين اتجاهاتها ووسائلها فلا يكفي أن تكون السياسة التربوية واضحة الاتجاهات والخيارات، وإنما يتحتم أيضا أن تكون وسائلها وإجراءاتها متسقة فيما بينها وقادرة على الوفاء بما يجب انجازه، وتغير السياسة التربوية وعدم جمودها سمة جوهرية من سماتها الرشيدة و لهذا، فإن تقييم السياسة المنفذة

(1) - إيدجار فور وآخرون، تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1979، ص 235.

(2) - شبل بدران، مرجع سابق، ص 130.

وإخضاعها للمراجعة المستمرة والمنظمة ضرورة حيوية لإمكانية تعديلها لتكون أكثر وفاء لمسؤولياتها.

ثالثاً: تعريفها والمفاهيم المرتبطة بها.

أ/ تعريفها:

إن المصطلحات تثير دائماً جدلاً كبيراً بين المفكرين والباحثين في مختلف فروع المعرفة العلمية ونظراً للضرورة المنهجية في هذا البحث، نرى لزاماً على أنفسنا تحديد تعريف هذا المصطلح موضع البحث وكذا بعض المفاهيم ذات الصلة بالسياسة التربوية والتي سوف ترد في نطاق هذه الدراسة ومن أهم التعاريف التي تناولت معنى السياسة التربوية ما يلي:

بداية تعرف السياسة التربوية بأنها: "بمثابة الخطة الإنمائية والإصلاحية والاجتماعية تنصب على الحاضر مضيئة إليه الأبعاد المستقبلية التي تمثل الغد الأفضل الذي تطمح إليه الأمة".⁽¹⁾ ما يلاحظ من خلال هذا التعريف أنه، لا ينظر إلى السياسة التربوية باعتبارها خطة إنمائية، إصلاحية واجتماعية وإنما شبهها ومثلها بذلك وعليه فقد ركز على حاضر المجتمع كمنطلق لاستشراف مستقبل أفضل لأفراد هذا المجتمع، ولكنه بذلك أغفل البعد التاريخي للسياسة التربوية ويعرفها "لطفي بركات أحمد" بأنها: "إجراء اختيارات أساسية، بيد أنها لا يمكن أن تقتصر على عدد قليل من الأفكار الرائدة وذات المرسى العام، بل عليها أن تحدد غايات اجتماعية واقتصادية وثقافية معينة، من خلال الأهداف التربوية سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها كالإصلاحات والتجديدات، في البنى والمفاهيم والأساليب وحملات محو الأمية والتربية البيئية"⁽²⁾. كما تعرف بأنها: "مجموعة من الأهداف والاتجاهات والمبادئ المنسجمة والمنبثقة والتي ينبغي أن تركز، على مجموعة

(1) عباس مدني، مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، الجزائر، باتنة: دار الشهاب للطباعة والنشر، 1986، ص.76.

(2) لطفي بركات أحمد، مرجع سابق، ص.109.

من المنطلقات الروحية والفلسفية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية في شمول وتكامل، بحيث يمكن من خلالها وما تتضمنه من إجراءات ووسائل أن تحقق أهدافها⁽¹⁾.

يستنتج من هذا التعريف أن السياسة التربوية تشمل مجموعة الأغراض التربوية العامة التي تحدد الموجهات الرئيسية التي يحتاجها النظام الاجتماعي، كما تشمل أيضا الأغراض التربوية البحتة التي تحدد لكل مرحلة تعليمية النوعية المطلوبة وفق فلسفة المجتمع إلا أن السياسة التربوية كما تنتج من القوى الاجتماعية المحلية، فإن القيم الاجتماعية القومية والعالمية تساهم هي الأخرى في جعل السياسة التربوية أكثر فعالية، في تحقيق أهدافها وما من سياسة تربوية إلا وهي تعبر عن الاختيارات السياسية للبلاد وعن تقاليدها وقيمها وتصورها للمستقبل وبهذا الاعتبار تعتبر بالدرجة الأولى وظيفة مرتبطة أشد الارتباط بالسيادة الوطنية.⁽²⁾

أما التعريف الإجرائي المستخدم في هذه الدراسة، هو: "أن السياسة التربوية في مجتمع ما إنما تمثل الإطار العام الذي يوجه العمل الفني والإداري في نظام تعليمي معين كما أنها الإطار الذي يتحدد في ضوئه إنجازاتها بوجه عام، لذلك فهي تعني الاختيار والتحديد من بين الأهداف العامة المنبثقة من فلسفة اجتماعية معينة ونقلها إلى مستوى أغراض محددة مرحلية وهنا يبرز دورها وفعاليتها وتأثيراتها في توجيه العمل التربوي نحو تحقيق أغراضه.

ب/ المفاهيم المرتبطة بالسياسة التربوية.

1/ الإستراتيجية التربوية: من المفاهيم ذات العلاقة بالسياسة التربوية فهي: " تعني الجهد المبذول من أجل الاختيار بين الطرق المتعددة، لبلوغ الأغراض التربوية التي تبلور بعض

(1) عبد الناصر محمد رشاد، التعليم والتنمية الشاملة دراسة في النموذج الكوري، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي، ص، ص.160-

161.

(2) إيدجار فور وآخرون، مرجع سابق، ص.234.

الأهداف العامة المحددة سلفاً، في مرحلة أكثر تحديداً هي مرحلة السياسة التربوية".⁽¹⁾ وبهذا المعنى تصبح الغاية من وضع الإستراتيجية، هي صياغة الاختيارات السياسية في مجموعة من الإجراءات لتحديد ما يجب عمله تبعاً للحالات التي قد تعرض في المستقبل. إن تحويل الاختيارات السياسية إلى خطوات عملية من شأنه أن يساعد على تحديد الهدف المنشود والاعتمادات المالية المخصصة لهذا الغرض ومعايير الحكم، كما يساعد على تصور الاحتمالات والطوارئ، على أن الإستراتيجية التربوية ليس المقصود منها هو الانتقال بالمبادئ السياسية إلى الصعيد العملي فحسب، بل تعمل أيضاً على تزويد رجال التخطيط بالعناصر التي يمكن الاعتماد عليها لإنجاز الأهداف السياسية.

لهذا تعتبر الإستراتيجية التربوية الحلقة الوسطى بين السياسة التربوية بما تتضمنه من أغراض وبدائل من ناحية والتخطيط التربوي بأساليبه وبرامجه من ناحية أخرى ولكي تقوم الإستراتيجية التربوية بوظيفتها الأساسية، التي هي السير بالسياسة التربوية في طريق التجسيد فلا بد من أن تكون شاملة، أي منطبقة على جميع أشكال التربية ومستوياتها، متكاملة مع الأهداف السياسية، الاقتصادية والاجتماعية، لما يوجد من ارتباط وثيق بينهما طوية المدى فهي تتطلب السرعة في الإنجاز ومسايرة لتطور الاختيارات السياسية⁽²⁾.

2/ التخطيط التربوي: التخطيط التربوي من المفاهيم الأساسية ذات الصلة بمفهوم السياسة التربوية وبدون التخطيط لا يمكن الحديث عن سياسة كاملة الأهداف والأبعاد، ذلك أن التخطيط التربوي يؤدي إلى خطط وبرامج معينة محددة في زمانها ومكانها، كما أن كل برنامج يؤدي بالضرورة إلى برامج أخرى تالية وتكون هذه البرامج المتتالية الخطة الشاملة أي أن العملية التي تغير الواقع بعناصره المختلفة، إلى واقع أفضل تتحقق فيه الأغراض المنشودة.⁽³⁾ وقد توسع مجال اهتمام التخطيط التربوي إلى ما هو خارج

(1) محمد الهادي عفيفي، التربية والتغير الثقافي، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1964، ص، ص64-66.

(2) محمد الهادي عفيفي، مرجع سابق، ص.237.

(3) شبل بدران، مرجع سابق، ص.132.

المؤسسات التربوية كالتخطيط للتربية غير النظامية ويدخل في حسابه من جهة أخرى، ما يتم داخل المؤسسات الاجتماعية ويعني هذا أن التخطيط غير التربوي أعم وأشمل من التخطيط التعليمي الذي يقتصر على مراحل التعليم وأنواعه. (1)

إن الأخذ بهذه المفاهيم الثلاثة (أي السياسة والإستراتيجية والتخطيط) لم يعتمد في ميدان التربية والتعليم إلا بعد فترة طويلة من التطور ومهما يكن من أمر، فإن عدم مراعاة التسلسل المنطقي الذي يقضي بالانتقال، من مرحلة السياسة إلى مرحلة التخطيط وضمن الاستمرار والفاعلية للقرارات المتخذة في كل مرحلة هو السبب في التوجه الاعتباري والتطور الفوضوي للسياسة التربوية في العديد من الدول. (2)

ج/ الاتجاهات الرئيسية في السياسة التربوية.

ثمة أربع اتجاهات نظرية مختلفة بشأن مسألة السياسة التربوية الواجب تبنيها للوصول إلى تحقيق أهداف المجتمع المنشودة وتتلخص هذه الاتجاهات فيما يلي:

1- اتجاه الإصلاحات التربوية:

هذا الاتجاه يهدف إلى إصلاح وتحوير السياسات التربوية الحالية وتطوير الأساليب المتبعة في مجال العمل التربوي، الإداري والمهني وسواء كانت هذه الإصلاحات منسجمة مع التحولات الجذرية الحاصلة في الميادين الاقتصادية والاجتماعية أم لا، وحسب هذا الاتجاه أن التدابير التي اتخذتها الهيئات العلمية وكذلك المبادرات التي اتخذها رجال التربية لإصلاح النظم التربوية فتحت المجال أمام الدول، التي تعاني من خلل في سياستها التربوية إلى إجراء تبدلات هيكلية شاملة بالشكل الذي يجعلها تستوعب الطلب الاجتماعي على التربية والتعليم من جهة وتلبية الطلب الاقتصادي من جهة أخرى، هذا بالرغم من أن

(1) إيدجار فور وآخرون، مرجع سابق، ص. 234.

(2) منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، ط3، بيروت: دار النهضة العربية، ص. 274.

هذه الدول تعاني في بعض مراحل تطورها من الجمود البيروقراطي وقلة الإمكانيات يعوقان أحيانا حركة التجديد الجذرية. (1)

2- اتجاه التحولات البنوية:

إن الدول التي حدثت فيها تبدلات سياسية واجتماعية عميقة في العقود الأخيرة من القرن الماضي أدى بها تطور الأحداث أحيانا إلى تحولات بنوية عميقة في سياستها التربوية سواء من حيث مراجعة البرامج وطرائق التدريس، تعميم التعليم، القضاء على الأمية وإعطاء الأهمية اللازمة للتربية المستدامة ومن المسائل الأخرى التي يحرص عليها هذا الاتجاه إنشاء علاقات وثيقة بين المؤسسات التربوية وبين المحيط الاجتماعي، خاصة وأن هناك قناعة تعتبر قطاع التربية بمثابة حركة جماهيرية توجب على كل فرد متعلم أن يساهم في نشر التعليم في الأوساط الاجتماعية التي تعاني من شبح الأمية، هذه الاهتمامات ملحوظة أيضا في البلدان التي تحاول أن تحرر التربية من سلطة الدولة لجعلها نشاطا اجتماعيا ووضعها تحت سلطة القائمين عليها مباشرة. (2)

إن فكرة تغيير البنيات تسود الدول التي ترى أنه لا بد من قلب جميع الأوضاع في صرح التربية والتعليم، حتى ولو أدى الأمر إلى استعمال أسلوب القسر وأنه لا بد أن يحصل نوع من الوئام التام بين العمل المنتج من جهة والتربية من جهة أخرى، وأن الطلبة لا ينبغي أن يشكلوا فئة منفصلة عن كيان المجتمع ومهما اختلفت تجارب الأمم في هذا الميدان، فلا بد من التمييز بين الجوانب الخاصة بكل أمة وهي ناتجة إلى حد بعيد عن الوضع السياسي السائد فيها وعن الفكر المذهبي الخاص بها.

3- اتجاه الانتقاد الجذري:

(1) وزارة التربية الوطنية، "المجلة الجزائرية للتربية"، العدد 2، السنة الأولى، الجزائر، مارس 1995، ص. 10-11.

(2) إيدجار فور وآخرون، مرجع سابق، ص. 62-64.

يمثل هذا الاتجاه في مجال التربية من يدعو إلى نزع الطابع الرسمي عن التربية أو بمعنى آخر محاولة تخلص المجتمع من الطابع المدرسي، هذه النظرية المتطرفة-إن صح التعبير-ناتجة عن البديهية التالية،"إن التربية تشكل حدا متغيرا مستقلا عن كل المجتمعات وعاملا مباشرا من عوامل نشوء التناقضات، الاجتماعية وبالتالي فالسياسات التربوية المنتهجة في كل مجتمع لا تؤدي بالضرورة حسب هذا الاتجاه، إلى خدمة الإنسان وتحقيق الرفاهة الاجتماعية". ولذلك يقول "إيليتش: بأنه ينبغي قلب أوضاع المؤسسات التربوية وإلغاء ما إسمه المدرسة حتى يتمكن الإنسان من استرجاع حريته ومن ثم استرجاع سلطته على المؤسسة التربوية".

إذا نظرنا إلى هذه المفاهيم بمنظار نقدي في شكلها المطلق فإنها لا تلائم أي نظام من النظم الاجتماعية والسياسية الراهنة.⁽¹⁾

4- اتجاه الحركة المناهضة:

تحليل موقف هذا الاتجاه يبدأ من إلقاء الضوء على اتجاهات الطلبة والمربين والباحثين والرأي العام في بعض الأقطار بخصوص الجدوى من النظم التربوية خاصة وأن مصير المجتمعات المستقبلية مرهون بمخرجات هذه النظم، فهناك تشكيك في صلاحية التكوين وفائدته العملية بما يتلاءم والواقع الاجتماعي والاقتصادي من طرف الآباء والطلبة والطبقة الشغيلة موقف فيه من العبر مالا يخفى على أحد، لذلك أصبح المتعلمون في مختلف النظم التربوية في العالم على وعي ومعرفة أن هناك انفصال تام، بين نوع بائد من التعليم وبين حقائق هذا العالم مما يجعلهم يصطدمون بهذا الواقع أو يصدون عنه تماما أو البحث عن حل آخر أكثر مردودا وإنتاجا.⁽²⁾

⁽¹⁾ إيدجار فور وآخرون، مرجع سابق، ص.65.

⁽²⁾ Paul Lengronde. introduction a l'éducation permanente. Paris : U.N.E.S.C.O..1970. PP69-70.

من ثمة فالاهتمام بمسألة السياسة التربوية يتزايد باستمرار فهي موضوع صراع بين الأحزاب والأجيال والطوائف وكثير ما يتحول إلى معارك مذهبية، من هنا ندرك كيف أن المسؤولين المؤيدين للتربية القديمة أكثر تحفظاً عند معالجة القضايا ذات العلاقة بالعقائد والقيم التربوية الراسخة.

المبحث الثاني: نماذج مجتمعية في السياسة التربوية.

أولاً: النموذج التربوي الأمريكي.

لقد ظهرت أمريكا في العقود الأخيرة بمظهر القوة في الساحة الحضارية وسيطرت على كل المراكز الحيوية في الحياة العصرية سيطرة واضحة وهذا ليس لكونها من البلاد الغنية بالموارد الطبيعية والثروات المادية المختلفة، بل لأنها وضعت أسس حضارتها على القواعد العلمية والمبادئ الديمقراطية التي استطاعت بها أن تجمع بين الشعوب الهاربة من اضطهاد الحكومات في الدول الأوروبية.

إذا نظرنا إلى الولايات المتحدة الأمريكية نظرة تاريخية فإن تاريخها يسمح بوضعها في تعداد الدول الحديثة، لكنها استطاعت أن تصنع ما لم تصنعه الدول ذات التاريخ العريق ذلك لأنها اعتمدت في بناء حضارتها على مبدأ الأفضلية في التعليم حيث وضعت تشريعات قبل أن توضع في بعض الدول الأوروبية.⁽¹⁾ وأخذت بهذا حتى لا تقع فيما وقعت فيه بعض الدول التي كانت تخصص التعليم لطبقة معينة وخرجت تنادي "لا خير في التعليم الذي يعم البلاد والعباد".⁽²⁾ وبدأت في إصلاح التعليم وفقاً لـ **جون ديوي** "البرجماتية" الذي عبر بأفكاره عن عقلية الأمريكيين، هذه الفلسفة التربوية هي التي انعكست على التطور الاقتصادي المادي في أمريكا وقد تفتن الاقتصاديون وأصحاب الشركات

(1) - إعداد مجموعة الدراسات اليابانية، "الإصلاح التربوي في و. م. أ.ت/ مكتب التربية لدول الخليج

العربي، الرياض، 1988، ص 18

(2) - مجموعة الدراسات اليابانية، "الإصلاح التربوي في و. م. أ.ت"، مرجع سابق، ص 22.

والمصانع إلى هذا الدور فطلبوا من جميع العمال أن يتعلموا حتى يكون هناك إنتاج أفضل لأن الأفراد المتعلمين أكثر إنتاجية من غيرهم.

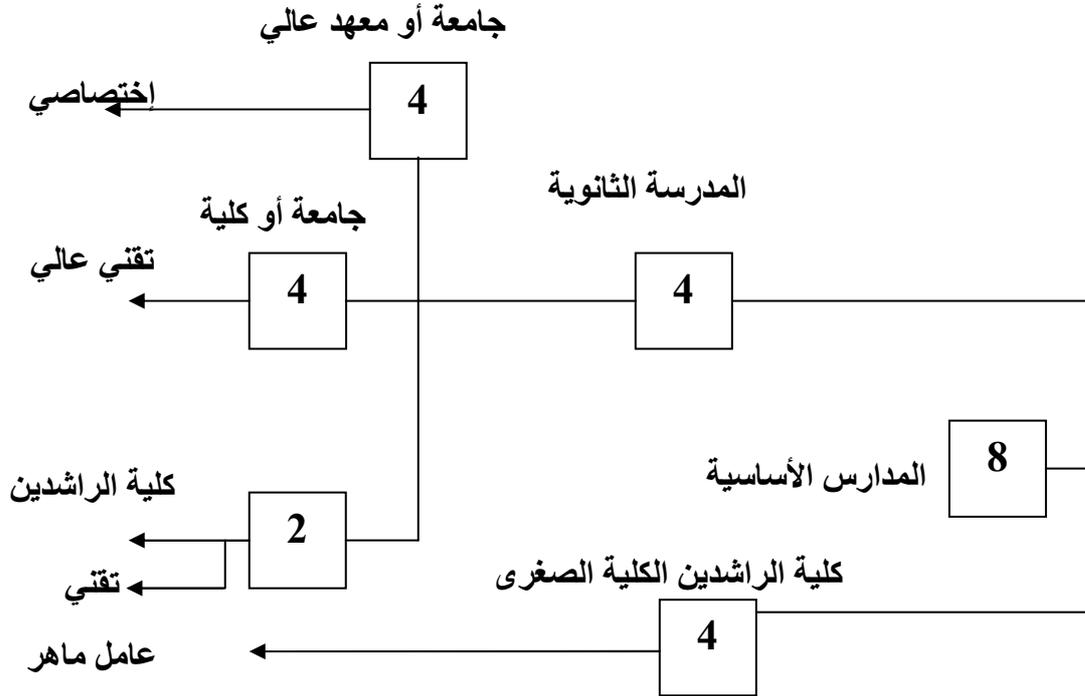
إن دلائل الحضارة الأمريكية تشير إلى أن التعليم في أمريكا اتجه منذ الإصلاحات الأولى إصلاحا نفعيا لأن التخطيط للجمع بين المدرسة والعمل، كان المبدأ الأساسي من مبادئ التعليم الذي يرى ضرورة التوفيق بين المعرفة والخبرة العملية، هذا ما جعل الأميركيون ينظرون إلى التعليم والمدارس التعليمية نظرة إجلال وتقدير، إضافة إلى أنها وحدت المجتمع الأمريكي ودعمت القيم المثالية للديمقراطية ووضعت الأسس الرئيسية لتطوير الصناعة في أمريكا.⁽¹⁾

ما يمكن استخلاصه من النظام التربوي الأمريكي عامة، أن جذوره التاريخية لم تنب في أمريكا كما هو من الشأن بالنسبة للأمريكيين إلا أن هذا لا يقلل من قيمته كنظام تربوي عالمي، بينما نجد كثيرا من الأمم ذات تاريخ قيم وحضارة عريقة عجزت عن تعليم أبنائها أبسط المبادئ العلمية الحديثة والتصميم التالي يبين السلم التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية.

الشكل رقم: (01) السلم التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية.⁽²⁾

⁽¹⁾ نيكولا هانز، التربية المقارنة، ترجمة ميخائيل أسعد أبو الفتوح رضوان القاهرة: دار النهضة العربية، 1966، ص.375.

⁽²⁾ هاشم محمد سعيد عبد الوهاب، التعليم التقني في الوطن العربي، تونس: م.ت.ث.ع ، 1985، ص.156.



ثانيا: النموذج التربوي الفرنسي.

عرفت فرنسا شكلين من أشكال التنظيم التربوي في تعليمها الذي تأثر بالاتجاهات السياسية والمذاهب الدينية الطائفية، مما أدى إلى نشوء صراعات بين الدولة والكنيسة فالشكل الأول من التعليم كان يخضع خضوعاً تاماً لسلطة الدولة، الذي صبغته بالصبغة

العلمانية وأما الشكل الثاني فكان يخضع لمبادئ وقوانين الكنيسة كلاهما

مركزي يتشابهان ويتقاربان في التنظيم والتكوين.⁽¹⁾

بعد قيام الثورة الصناعية لقي هذا التقسيم معارضة كبيرة بحجة أنه لا يمكن أن يعمل ويساعد على تحقيق الوحدة القومية والديمقراطية الفرنسية، ابتداء من سنة 1904 تغير النظام التربوي وصار علمانيا، بينما بقي النظام الكاثوليكي اختياريا وأصبح الإشراف العام على التعليم في يد الدولة وهنا بدأ الفرنسيون المؤيدون للسلطة، يشعرون بفتح أبواب الديمقراطية في فرنسا وأن الوحدة الفرنسية ستتحقق بوحدة السياسة التربوية وأنه بتوحيد التعليم وتعميمه على جميع الطبقات الاجتماعية، سيمكن فرنسا من وضع أقدامها إلى حيث أقدام الدول المنافسة لها من القوى الصناعية والاقتصادية والثقافية وأن الديمقراطية التي تشيدها ترتبط ارتباطا وثيقا بالمفاهيم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية.⁽²⁾

ولما أدرك المجتمع الفرنسي أن الوحدة القومية الفرنسية والتطور الاقتصادي لفرنسا مرتبطان بالتحام المفاهيم السابقة و إن توثيق الصلة بين تلك المفاهيم يتطلب الحزم والإرادة والجدية عملوا على تقديم محاولات إصلاحية، تهدف إلى إعطاء النظام التربوي الفاعلية القصوى للرفع من مستوى الكفاية الإنتاجية للاقتصاد الفرنسي وتطوير القطاع الصناعي.⁽³⁾ ومهما يكن فإن الفرنسيون يعتبرون نظامهم التربوي هذا من أرقى النظم التربوية في العالم وهو يمثل قمة المجد للحضارة الفرنسية والتصميم التالي يبين بنية سلم التعليم الفرنسي.

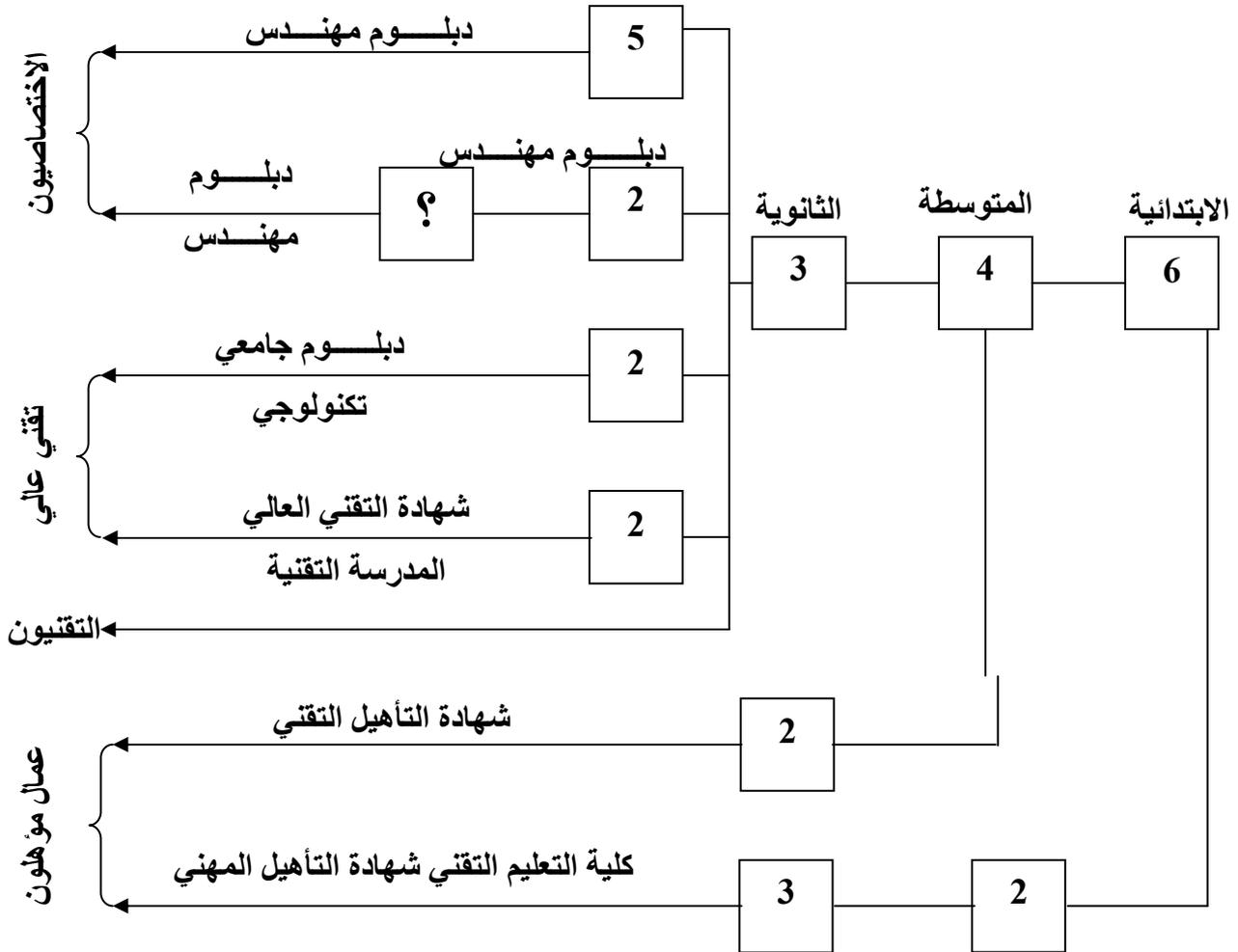
الشكل رقم (02): السلم التعليمي الفرنسي.⁽⁴⁾

(1) - رمضان محمد القذافي، التعليم الثانوي في البلاد العربية تونس المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1988، ص.26.

(2) - نيكولا هانز، مرجع سابق، ص.398.

(3) - وهيب سمعان، دراسات في التربية المقارنة، ط2، مكتبة النهضة المصرية، 1976، ص.166.

(4) - هاشم محمد سعيد عبد الوهاب، مرجع سابق، ص.150.



ثالثا: النموذج التربوي الانجليزي.

يعتبر النموذج التربوي الانجليزي الحديث من النماذج التربوية الراقية في العالم في تنظيمه وفي خصائصه وفي أهدافه ويدل على ذلك ما وصلت إليه إنجلترا من رقي

حضاري في هذا العصر ويعترف المربون، بأن السبب في رقي النظام التربوي الانجليزي يعود إلى جدية الإصلاحات التي قامت بها إنجلترا منذ الحرب العالمية الأولى والتي تركز على فلسفة إصلاحية قائمة على النظام اللامركزي ومسيرة لمبادئ المجتمع الديمقراطي وليكون في متناول الجميع لتحافظ على قوتها ومكانتها الحضارية (1).

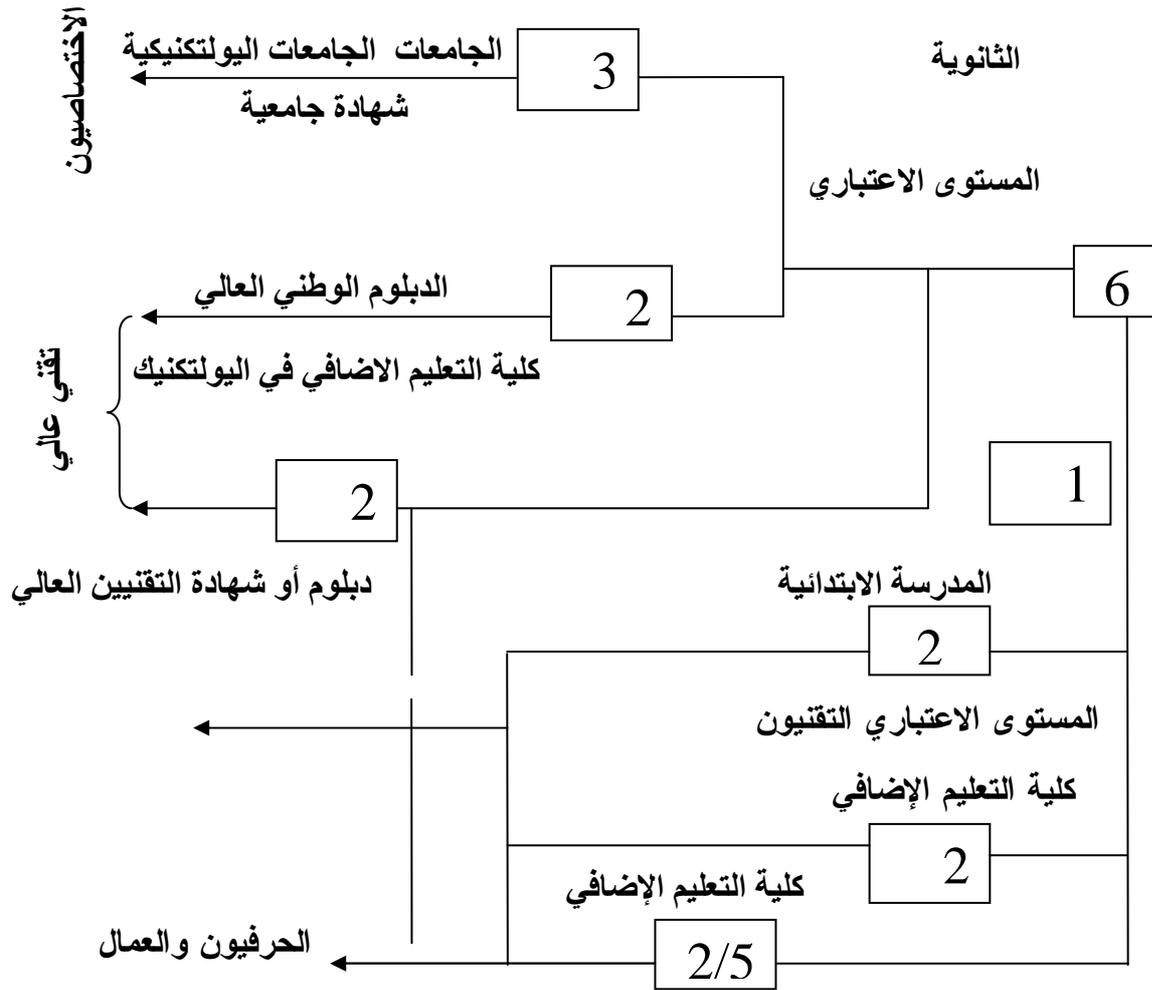
إن موقع ومكانة اللامركزية التربوية في بريطانيا وسط بين اللامركزية الواسعة في الولايات المتحدة الأمريكية وبين المركزية التي نجدها في فرنسا، فالدولة لا تسيطر على شؤون التربية والتعليم بل تشترك في وضع سياسة عامة تهتدي بها السلطة المحلية (2) وتدخل هذه الأخيرة في شؤون التربية والتعليم كان استجابة لمطالب المجتمع البريطاني المحافظ المتمثلة في روح المبادرة وكذلك الحرية الأكاديمية، التي تتمتع بها معظم الجامعات ولذلك يحدد مستوى تدخل الدولة في أمور التربية، لأن تدخلها نشأ عنه تفوق الأغراض التربوية في دائرة سياسة الدولة فتصبح التربية تخدم النظام السياسي، ومن النتائج السيئة في اعتقاد المجتمع البريطاني لتدخل الدولة في ميدان التربية، التعطيل الإداري وسوء التسيير لكن تبقى المركزية حلا لمشكلات كبرى كالتنميط والإشراف المباشر وهذا ما أنقل كاهل السلطة المحلية والتصميم التالي يبين السلم التعليمي في إنجلترا.

الشكل رقم (03): السلم التعليمي في إنجلترا (3).

(1) وهيب سمعان، مرجع سابق، ص 370.

(2) عباسي مدني، مرجع سابق، ص، ص. 86-88.

(3) هاشم محمد، سعيد الوهاب، مرجع سابق، ص. 152.



رابعاً: السياسة التربوية في الجمهورية التونسية.

لقد مرت السياسة التربوية في الجمهورية التونسية منذ استقلالها بإصلاحات بارزة كانت محطات لمراحل مرت بها البلاد، من أجل مواكبة التغير الحاصل محليا ودوليا تمثلت في ثلاث محطات كبرى للإصلاح التربوي توجت بقوانين توجه هذا الإصلاح وترسم معالمه البارزة وفقا للمراحل الزمنية التالية:

أ/المرحلة الأولى (1956-1975).

تميزت هذه المرحلة من سير النظام التربوي التونسي بالعمل على تحقيق هدفين أساسيين بعد نيل الاستقلال، تمثلت في تعميم التعليم على أكبر قدر من ممكن ليمس كافة شرائح المجتمع دون استثناء وتكوين إطارات الدولة، لسد العجز في التأطير ومن ثم ضمان السير الحسن لدواليب التسيير في الدولة التونسية الحديثة، حيث اهتم القانون الأول رقم: 58/118 المؤرخ في: 1958/11/04 بوضع نظام تربوي يعيد لتونس هويتها، من خلال نظام تربوي يستمد مرجعيته من القيم الاجتماعية والثقافية لتونس بدلا عن النظام التربوي الموروث عن العهد الاستعماري.

ب/المرحلة الثانية (1976-1990).

هذه المرحلة تميزت بالاستقرار النسبي في المناهج الدراسية وأساليب التدريس مع إدخال التحسينات والتجديدات عليها من حين إلى آخر، استجابة لمتطلبات وظروف الواقع المحلي حيث كان للتغير الحاصل في سوق العمل، أثرا كبيرا على النظام التربوي في تونس حيث ظهر التوجه نحو تكوين أفراد قادرين على التكيف، مع ظروف الواقع الجديد وإعادة النظر في التوجيه المدرسي ليستجيب لاحتياجات الطلب على اليد العاملة المدربة.

ج/المرحلة الثالثة (1991-2002).

لقد جاء القانون رقم: 91/65 المؤرخ في: 1991/07/29 ليتم الإصلاحات الجزئية التي كانت في كل مرة تحاول أن تكيف النظام التربوي التونسي، وفق مستجدات الأحداث محليا ودوليا غير أن الملاحظ على هذا القانون انه جاء لتعزيز تبني مقاربة التدريس بالأهداف

في المنظومة التربوية التونسية، ثم القانون التوجيهي الأخير أو قانون الإصلاح التربوي في مطلع الألفية الثالثة رقم 2002/80 المؤرخ في 2002/07/23، وهو الذي سنقف على أهم ما ورد في بنوده من أجل منظومة تربوية تستجيب لأهداف التنمية وأمال الأمة التونسية في غد مشرق.

سعى التونسيون إلى العمل على تكيفه مع البيئة الاجتماعية قدر الإمكان،" المتتبع لمسيرة التربية والتعليم في تونس يلاحظ أن التعليم، قد مر بمراحل هامة لمواكبة التغييرات الاجتماعية الإقليمية وإعداد أفراد قادرين على الانخراط بسهولة في الحضارة والثقافة العالمية مع الإثراء والإضافة والحفاظ على طابع الخصوصية واعتبار التحصيل العلمي الحديث من أكبر الأهداف، فكان خيار التجديد التربوي الأخير يؤكد على البعد الاجتماعي للعملية التربوية إذ لا بد أن تخضع هذه العملية إلى تكيف يراعي خصوصية البيئة التونسية انطلاقاً من أن التربية مجهود يرمي إلى التطبع الاجتماعي".⁽¹⁾ فقد جاء في الفصل الأول من هذا القانون "التربية أولوية وطنية مطلقة والتعليم إجباري، من سن السادسة عشر وهو حق أساسي ومضمون لكل التونسيين لا تمييز على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو اللون أو الدين وهو واجب يشترك في الاضطلاع به الأفراد والمجموعة".

أما عن رسالة التربية التي تحمل تصور المجتمع لما ينبغي أن تكون عليه أجيال المستقبل حساً ومعنى تترتب مقاصد التعليم ووظائف المدرسة وقد حددها النص في الفصول (7.8.9) في: ⁽²⁾

1- التربية: وتعنى بالجوانب الأخلاقية والروحية والجسدية والجمالية وبتكوين شخصية الفرد وإعداد المواطن، فهي مجال إكساب القيم وتغيير السلوك وبناء المواقف ودعم مقومات الاندماج الاجتماعي.

(1) - [http : //www.sakhana.com/ index.php](http://www.sakhana.com/index.php)

(2) - www.pedagogie.edunet.tn/primaire/d1/1_cadre1.pdf

2- التعليم: ويهدف إلى تنمية القدرات العقلية والتمكن من المعارف والعلوم ومن ثقافة عامة تتيح الانخراط في مجتمع المعرفة والتعلم مدى الحياة.

3- التأهيل: ويتمثل في إكساب التلاميذ قدرات ومهارات عليها يتأسس مستقبلهم المدرسي وكفاءتهم المهنية اللاحقة وإدماجهم في المجتمع والحياة العملية.

إن السياسة التربوية الجديدة في الجمهورية التونسية، جوبهت بانتقادات مفادها أن هذه الطريقة المستوردة في التعليم ويقصد بها هنا المقاربة بالكفاءات، جاءت لإقصاء عدد من التلاميذ اللذين لا يقدرّون على مواصلة التعليم، لظروف خاصة قد يكون الوضع الطبقي الاجتماعي دور في ذلك و توجيههم قصرا للحياة العملية، خدمة لمصالح اقتصاد السوق والعولمة التي لا تراعي الظروف والواقع الاجتماعي للتلميذ، كما يعتبرها البعض الأخر من النقاد أن المدرسة أصبحت مؤسسة خاصة منفصلة عن أفق التعليم، في المراحل اللاحقة هي معنية فقط بتمكين التلميذ من فرص التكون الذاتي والتدريب للحصول على كفايات تؤهله لإحدى الآفاق المحتملة والتي يحددها في الواقع مقدرة أبويه على الدفع أنها إذن مدرسة طبقية تعد على الأقل لثلاث طبقات من الدارسين:

الأولى أقلية تتمكن من مواصلة تعليمها لما تتمتع به من دعم مادي وإحاطة اجتماعية خارج المدرسة والثانية تتجه إلى التكوين المهني، لتتدرب على شغل يتناسب مع وضعها الاجتماعي وثالثة وهي الأوسع في واقعنا المعيش ستندمج في المجتمع وأي مجتمع، مجتمع البطالة والتهميش والإقصاء. (1)

إصلاح التعليم الجامعي في تونس :

شكل إصلاح التعليم العالي أحد أهم الركائز الأساسية للتنمية التونسية من أجل الوصول إلى مستوى مجتمع المعرفة ولتحقيق مستوى من التنافسية، طورت برنامجا طموحا لإصلاح التعليم العالي في الفترة 2006/2011 تحت عنوان برنامج تدعيم

(1) - <http://arabrenwal.net/index.php>.

إصلاح التعليم العالي وهدفه تحسين المعارف والكفاءات وتأهيل الإطارات حتى تقود إلى بناء اقتصاد متنوع منفتح على المعرفة⁽¹⁾ و يتضمن هذا البرنامج لإصلاح التعليم العالي ثلاث مكونات أساسية:

- تدعيم قدرة استيعاب التعليم العالي العمومي.
- تحديث نظام التعليم العالي بتدعيم الآليات المؤمنة للجودة واستقلالية المؤسسة والحيوية المالية.
- تقديم منح لتحسين الجودة الأكاديمية والنجاح المؤسساتي.
- و البرنامج طموح في أهدافه فهو يضع أهدافا يسعى إلى تحقيقها لأن تكون على قدر كبير من التكيف مع الواقع الاجتماعي والاقتصادي للبلاد و تتمثل في:
- إشراك مختلف الأطراف الجامعية في بدء تنفيذ المشاريع.
- مرونة التصرف.
- التدرج نحو لامركزية المؤسسات.

من خلال عرضنا للنماذج التربوية الأربعة، نتضح لنا أن أهم الملامح التي تميز النظم التربوية المعاصرة في تطورها وعلى اختلاف أنواعها ومبادئها وتتمثل في الاتفاق الجماعي على توفير فرص التعليم للجميع، لأن التعليم أصبح السلاح الوحيد الذي من حق جميع الشعوب أن تملكه أو تطالب بشرعية ملكه لاستخدامه في تطوير مجالات التقدم والرقي كما أصبحت له قيمة هامة، في تدوير الفوارق بين الطبقات الاجتماعية وكسر الحواجز الانفصالية بين الشعوب المختلفة ولاسيما بعد أن نال شهادة المجانية والتوحيد والتعميم.

كما نستخلص أيضا أن فعالية الإصلاحات التربوية ليست محددة في مناطق جغرافية معينة وليست موقفة عند أشخاص معينين أو موروثه عن أجناس معروفين وإنما تتوقف

⁽¹⁾ - <http://www.dtn.rnu.tn/arsite/index.php> .

على توفر القدرات العلمية والإرادات الذاتية للأفراد وعن مدى قدرة هؤلاء الأفراد في استغلال الموارد والإمكانات المادية المتوفرة واستثمارها بما يحقق للمجتمع التقدم والازدهار.

المبحث الثالث: من عوامل أزمة السياسة التربوية في الدول النامية.

لقد ظلت التربية تحوز إهتماما خاصا لدى القيادات السياسية المشرفة على إدارة وتسيير جميع المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في العديد من دول العالم وبشكل خاص تلك التي تنتمي إلى دائرة العالم النامي، حيث أن الإصلاحات التربوية في هذه الأخيرة (أي الدول النامية) غالبا ما تكون بعد أن تعصف بها، مشكلات أو تهزها أزمات أو تفرض عليها تحديات تدفع بها إلى ضرورة الإصلاح وتتلخص عوامل أزمة السياسة التربوية في هذه البلدان فيما يلي:

أولا: السياسة التربوية وخطأ التنظير.

إذا كان هناك انزلاق أفلس المنظومات التربوية في بعض دول العالم وخاصة العالم النامي فذلك مرده أساسا، إلى خضوع المنظومات التربوية في هذه البلدان إلى تنظير خارجي يحدد فلسفتها وأهدافها ومضامين برامجها ويضبط أطرها المرجعية، هذا التنظير الذي تتولاه في المظاهر منظمات دولية ذات ارتباط وثيق بهيئة الأمم المتحدة أو تعمل في أطرها مثل اليونسكو، منظمة العمل الدولية، المكتب الدولي للتربية، المكتب الدولي للتخطيط التربوي وغيرها. حيث توصي هذه المنظمات النخبة صاحبة القرار السياسي والاقتصادي والتربوي في المجتمعات المتخلفة، بقدرة خبرائها اللامعين في التخصصات العلمية المختلفة على الإحاطة بكل الأوضاع التي تعانيها المجتمعات الثالثة وحالات التأزم السائدة فيها.

في هذا الإطار يندرج العمل الذي قامت به اليونسكو U.N.E.S.C.O في الإشراف على توسيع وانتشار التعليم في أمريكا اللاتينية ووضع خطط تربوية لدول أفريقيا والدول العربية ودول أخرى في آسيا⁽¹⁾ (أنظر الملحق رقم:1).

لقد قامت "بريدا Breda" بتقييم النتائج المحققة وتقدير مدى نجاح هذه المخططات التربوية التي نفذت تحت رعاية اليونسكو، انتهت إلى أن البرامج التي تضمنتها المخططات بمضامينها لا يمكن بأي حال من الأحوال نكران فشلها.⁽²⁾ وفسر ذلك بعدم إمكانية المنظمات الدولية بمتخصيصها على فهم واستيعاب الأوضاع الاجتماعية، بكيفية سليمة ومدققة وبتعبير "مالك بن نبي": "أن الخطأ في فهم المعادلة الاجتماعية التي تضبط بعناصرها شبكة العلاقات الاجتماعية بما تتضمنه من بنى نفسية وثقافية قيمية وعقائدية حضارية من الصعوبة بمكان تحسسها وتجديد تفاعلاتها وتأثيرها من طرف خبراء المنظمات الدولية".

من اليقين أن التنظير المفضي إلى فشل مخططات التنمية في العالم المتخلف متعمدا ومقصورا لأن الخبراء والمتخصصين، لا يزنون الأمر جيدا عند وضع مخططات التنمية بالشكل الذي يؤثر سلبا على النتائج وفي جميع المستويات، أما المجتمعات الثالثة فهي تقبل على وضع سياسات ومخططات التنمية المعرقة التي تستنفد الجهد والمال وتضيع الوقت وبالتالي اتساع الفجوة الحضارية، بين العالم المتخلف وبين العالم المتقدم وفي دراسة "عادل حسونة" بعنوان: "العالم الثالث والحوار العقيم" انتهى إلى القول "أن المراقب السياسي والاقتصادي عندما يتصفح التقرير الصادر من البنك الدولي لعام 1980، ثم التقارير الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة للتجارة والتنمية وكذلك اليونسيف واليونسكو وغير ذلك من المنظمات الدولية، سرعان ما تتراحم الأرقام من إحصائيات لتعلن في قاسمها

(1) وزارة التربية الوطنية، المجلة الجزائرية للتربية، مرجع سابق، ص 12-13.

(2) المنظمة العربية للتربية والتعليم، "مستقبل التربية وتربية المستقبل"، تونس، 1987، ص 84-86.

المشترك، أن العالم الثالث في نمو لكنه نحو الأسفل وفي تقدم لكنه إلى الوراء وهذا يعني أن الأرقام تتكلم وليس نحن أي العالم الثالث يطور تخلفه".⁽¹⁾ ويستعرض "عبد القادر يوسف" في مقال له بعنوان "أزمة السياسة التربوية في الوطن العربي" ما مفاده: "أن المنظومات التربوية العربية لا ترتبط بالأطر الثقافية والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والذات الحضارية للمجتمعات المحلية، فهي مشدودة بقوة المرجعية الفكرية والحضارية والثقافية الغربية وليست أكثر من كونها صدى وهامشا لها رغم محاولات الباسها لبوسا عربيا في الشكل بعيدا عن المضمون".⁽²⁾ ومثل هذه السياسات تفرض على المجتمعات النامية بأدوات قسرية من قبل النخبة صانعة القرار".

ثانيا: فلسفة التربية وخطأ المنطلق.

يؤكد "سعيد النل" بهذا الصدد: "أن فلسفة التربية في أي بلد هي امتداد لفلسفة المجتمع واشتقاق من ثقافته والتربية في إطار هذا المفهوم، هي أداة هذا المجتمع في تطوير فلسفته والمحافظة على ثقافته وتمميته من أجل تحقيق التقدم والرفاه والفلسفة التربوية التي لا تستغرق الواقع المجتمعي المحلي، بجميع أبعاده ولا ترتبط بتطلعات الجماهير وحاجاتها هي فلسفة من الصعوبة بمكان أن تجد سندا اجتماعيا يفضي إلى إنجاحها ويمكنها من بلوغ أهدافها".⁽³⁾ وطالما بقيت الفلسفة التربوية في بعض الأقطار النامية تصاغ بعيدا عن واقع المجتمعات فإن ذلك سوف يؤدي إلى بروز أزمة حقيقية في سياستها التربوية وتراوح التخلف دون أن تتقدم أو أن ترتبط بمصالح المجتمع ومشكلاته وطموحاته ووفق هذا المنظور، يمكن فهم وجهة نظر "توينبي" لما قال: "إن تفوق الغرب على سائر العالم في فن

(1) عادل حسونة، "واقع العالم الثالث والحوار الدولي العقيم"، مجلة دار الإسلام، عدد 04، الإمارات العربية، وزارة الأوقاف، 1987، ص، ص. 119-120.

(2) فريدريك أنس غارو، "العلوم الاجتماعية شكل آخر من أشكال التبعية العالم الثالث"، مجلة الثقافة العالمية، العدد 43، الكويت، 1988، ص. 3.

(3) سعيد النل، "الخطوط العامة لبنية مقترحة لأنظمة التعليم في أقطار الوطن العربي"، المجلة العربية للتربية، العدد 01 م.ع.ت.ع، 1981، ص. 141.

الحرب ابتداء من القرن السابع عشر فصاعدا، لا يرجع فقط إلى الأسلحة الغربية أو التمرين والتدريب الغربيين ولا حتى إلى التكنولوجيا، التي توفر المعدات الحربية، إن هذا التفوق لا يمكن فهمه دون أن ندخل في حسابنا كل عقلية المجتمع الغربي ونفسيته".⁽¹⁾

إن السير على منهج الغرب أدى إلى تقييد السياسات التربوية في المجتمعات الرسمية في كثير من دول العالم النامي، بحجة مناشدة المعاصرة وامتلاك التقنية والعلوم الحديثة لكن تبقى دائما مشدودة بقوة للمرجعيات الفكرية والحضارية والثقافية الغربية ومعزولة عن إفادة التنمية لدى المجتمعات المحلية أي انعدام الفعالية الخارجية للسياسات التربوية الثالثة.

هذا ما أشار إليه "س، انسل S. encel" في دراسة بعنوان: "مستقبل التربية وعلاقته بالنظام الاقتصادي الدولي الجديد"، حيث أكد أن التقدم في السياسة التربوية في الأقطار النامية لم يكن يشجع على التفاؤل وبصورة خاصة، فقد أدى الإفراط في الاعتماد على النماذج الغربية ولاسيما في التعليم العالي إلى تعزيز التفكك والتفاوت وخلق لاحتياجات ورغبات لا تتناسب والتنمية حتى بالمعنى الاقتصادي الضيق، خصوصا إذا ما فسرت التنمية بمعنى أخلاقي اجتماعي أوسع وقد ظلت السياسة التربوية سبيلها لإخفاقها في تكييف نفسها بصورة ملائمة مع الحياة الإنتاجية للمجتمع"⁽²⁾.

إذا أسقطنا مضمون هذا القول على وضع الجامعة الجزائرية نرى في ميادين العلوم الاجتماعية أن الكثير من التخصصات (حقوق، علوم سياسية، علم الاجتماع، ..) يعاني المتخرجون منها البطالة، هذا دون التقيد إلى مستوى التكوين وقضايا أخرى وهو ما أفرز حالات يأس وتذمر في أوساط كفاءات علمية تشكل كم هائل من صفوة المجتمع الجزائري وهذا ما يسمى بانعدام فعالية السياسة التربوية، على المستويين الداخلي والخارجي معا

(1) وزارة التربية الوطنية، المجلة الجزائرية للتربية، مرجع سابق، ص، ص. 20-21.

(2) سعيد التل، مرجع سابق، ص. 142.

ومثل هذا الوضع ينسحب عن المنظومات التربوية في العالم النامي، حيث فلسفة التربية مجال واسع للصراع بين القوى غير المتفقة على مشروع مجتمع واحد والإنسان المراد ونوع المجتمع الذي يراد إعداده هذا الواقع هو الذي، جعل السياسة التربوية في المجتمعات النامية أساسا مرتكزة في فلسفتها على منظومات حضارية فكرية وثقافية متباينة وغير منسجمة فيما بينها.

المبحث الرابع : الأسس النظرية للتنمية الاجتماعية.

تعد قضية التنمية الاجتماعية من أكثر قضايا علم الاجتماع غموضا وخلافا بين علماء الاجتماع ويرجع هذا إلى حداثة دراسة هذه القضية، في الفكر السوسيولوجي من ناحية و إلى اختلاف المنطلقات الفكرية الأيديولوجية التي تقف وراء دراستها من ناحية أخرى وينعكس هذا الخلاف على تصور الباحثين لمفهوم ومبادئ ومقومات وعمليات التنمية الاجتماعية وبالرغم من تعدد وجهات النظر في بحث هذا المفهوم، بين علماء العلوم الاجتماعية والمتخصصين في خدمات الرعاية الاجتماعية إلا أنها تجمع في مجملها على ضرورة و أهمية التنمية كما يطالب بها المواطنون في كل من الدول المتقدمة والنامية.

هذا الإجماع جاء نتيجة لفشل التنمية الاقتصادية كوسيلة لتحقيق الحياة المثالية للمواطنين وقد تبين عدم صحة الافتراض القائل، بأن الوصول إلى مستوى أفضل من الحياة المادية سوف يؤدي بالتبعية للوصول إلى حياة اجتماعية أفضل.

أولا: البدايات التاريخية لنشأة وتطور مفهوم التنمية الاجتماعية.

إن ظهور حركة التنمية الاجتماعية في الواقع العالمي حسب: "جيمس ميدجلي" J.MIDGELY في دراسته التي نشرت عام 1994، كمفهوم وكمارسة منتج بريطاني أساسا وبالتحديد أنشأه مديرو الرعاية الاجتماعية، في المستعمرات البريطانية أكد أيضا أن السلطات البريطانية قدمت الرعاية الاجتماعية للمراهقين والمعوقين وكبار السن وفئات

متعددة.⁽¹⁾ ويرى أن الاهتمام بنسق المجتمع القومي يجب أن ينطلق من الاهتمام بأنساق المجتمعات المحلية وذلك من خلال توفير التعليم وبناء المدارس والرعاية الصحية لأبناء هذه المجتمعات لتنمية قدراتهم الذاتية، على توجيه مسارات التغيير الاجتماعي والاقتصادي وتزويدهم بمجموعة من المهارات اللازمة وغدا واضحا أن هناك اهتماما صريحا بالتنمية وتركيزا على المجتمع بدلا من التركيز على الأفراد.⁽²⁾

تبنّت الحكومة البريطانية في عام 1954 بصورة رسمية مصطلح التنمية الاجتماعية ليشمل ضمنا كل من الرعاية الاجتماعية التقليدية وتنمية المجتمع وخلال عقد الستينيات التقطت الأمم المتحدة مصطلح التنمية الاجتماعية، بالشكل البريطاني للممارسة وقامت مفوضية التنمية الاجتماعية المنبثقة عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة بقيادة الجهود المبذولة لوضع التنمية الاجتماعية ضمن أجندة الدول الأعضاء وبخاصة دول العالم الثالث، بالإضافة إلى ذلك فقد دعم معهد بحوث الأمم المتحدة للتنمية الاجتماعية (UNRISD) الجهود المبذولة في مجال بحوث ودراسات الأبعاد الاجتماعية للتنمية والجدير بالذكر، أن ميردال MYRDAL، وسينجر SINGER، هيفنز HFFINS اقترحوا أن تقوم الحكومات بتبني نمط تنمية موحد يجمع بين التنمية الاجتماعية والاقتصادية حتى يمكن التأكد من وصول منجزات التنمية الاقتصادية إلى عموم المواطنين وبخاصة الفقراء. وخلال السبعينات قامت دول ما يعرف بالعالم الثالث، بتبني التخطيط الاجتماعي كوسيلة لترجمة السياسات الاجتماعية التي تركز على الجوانب الإنسانية للتنمية إلى برامج محددة وفي عام 1976 استخدمت منظمة العمل (ILO)، مدخل الاحتياجات الأساسية للتأكد

(1) هناء حافظ، التنمية الاجتماعية، رؤية واقعية من منظور الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2000، ص 60-61.

(2) نبيل السالموطي، علم اجتماع التنمية، دراسة في اجتماعيات العالم الثالث، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية، 1981، ص 169.

من سياسات التنمية الاقتصادية في العالم الثالث قد اشتملت على أهداف الرعاية الاجتماعية بشكل أساسي⁽¹⁾.

أما بالنسبة للموقف في الدول الصناعية المتقدمة فقد كان مختلفا بطبيعة الحال حيث لم تكن التنمية الاقتصادية تشكل قضية ملحة، كما هو الحال في العالم الثالث فالمشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المواطنون في الدول المتقدمة، ناتجة أساسا من وجود فجوة ما أو قصور في برنامج أو قصور إجراءات مؤسسية أو مجتمعية أو عجز المؤسسات الاجتماعية القائمة على إشباع حاجات المواطنين، وبناء على التحليلات العلمية تبين أن الإجراءات البنائية والتي تطبق على نطاق واسع، هي القادرة على مواجهة قصور الأداء البنائي في الدول المتقدمة لإشباع الحاجات الإنسانية واحترام الكرامة البشرية كما هي حاجة الدول النامية أيضا.

هذا وخلال السبعينات شعر القائمون على تعليم الخدمة الاجتماعية وبعض من العلماء الاجتماعيين بحاجة المهنة إلى التحول التتموي ومع نهاية الفترة أنشئ اتحاد الجامعات للتنمية الاجتماعية الدولية كي يحقق هذا الغرض وعلى الرغم من كل تلك الجهود المبذولة في إطار التنمية الاجتماعية، إلا أنها في كثير من الأحيان قد اختفت في ظل السياسات المحافظة التي سادت فترة الثمانينات والتي سميت "بالتأثيرية" و"الريجانية" وجدير بالذكر أن تلك المحافظة قد انعكست نتائجها على دول العالم الثالث،⁽²⁾ ومع الاتجاهات الحديثة القائمة الآن وخاصة في ظل إفرات العولمة، أصبحت مشكلة الفقر في العالم والمجاعات وحقوق الإنسان مشكلات ذات طبيعة ملحة، قادت الأمم المتحدة الجهود

(1) - هناء حافظ، مرجع سابق، ص، ص. 62-64.

(2) - هناء حافظ، مرجع سابق، ص، ص. 64-65.

المبذولة للوصول إلى الإجراءات والترتيبات الضرورية لتحسين مستوى المعيشة للجميع (1).

ليعقد في مارس من عام 995 "بكونهاجن"، مؤتمر قمة العالم للتنمية الاجتماعية وحضره 120 رئيس حكومة ودولة، للتعرف على أهمية التنمية الاجتماعية وتحسين ظروف المعيشة و ليضعوا ذلك، كأهداف لها أولوية مطلقة وقد بحثت هذه القمة موضوعات هي:

- استئصال جذور الفقر من العالم.

- زيادة العمالة المنتجة في جميع البلدان.

- التكامل الاجتماعي.

هذا وقد شاركت الدول الإسلامية ضمن الدول المشاركة، محاولة أن تساهم في وضع مفاهيم ذات أهمية والتي تعكس وجهات نظر الإسلام ووجهات النظر الأخرى. (2)

ثانياً: تحديد المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم التنمية الاجتماعية.

المفاهيم والمصطلحات العلمية هي في حقيقة الأمر تصورات ذهنية يحددها العلماء للتعبير عن أفكارهم وأرائهم حول الواقع ومظاهره، فكلما تطورت صياغة المفاهيم في علم من العلوم واستطاع المهتمون والعلماء الوصول إلى مفاهيم جديدة، فإن ذلك يدل بشكل عام على تقدم المعرفة في هذا العلم وقدرتها على مواجهة العديد من المشكلات الواقعية ومعنى ذلك أن تحديد المفاهيم المرتبطة بأي دراسة علمية، أمر على درجة

(1) علي الطراح، غسان سنو، التنمية البشرية في المجتمعات النامية والمتحولة دراسة في أثارها، العولمة والتحويلات العالمية، ط1، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية، 2004، ص.281.

(2) هناء حافظ، مرجع سابق، ص، ص.64-66.

كبيرة من الأهمية والتنمية الاجتماعية باعتبارها مجال وميدان حديث، يتبدى أمامنا ما قد يسود بعض المفهومات الخاصة بهذا الميدان وذات العلاقة به من خلط وعدم وضوح.

أ/النمو: GROWTH.

تشير الكتابات الاقتصادية والسوسيولوجية المعاصرة على أن هناك اختلافا بين مصطلحي النمو والتنمية ويمكن تحديد أوجه الاختلاف بين الاصطلاحين، في أن مصطلح النمو: "ظاهرة تحدث في جميع المجتمعات على اختلاف مستوياتها الاجتماعية والثقافية والحضارية وهو مفهوم يستخدم للدلالة على الزيادة الثابتة أو المستمرة في جانب معين من جوانب الحياة"، كما يستخدم المصطلح "للإشارة إلى حدوث زيادة مستمرة في الدخل القومي الحقيقي لدولة ما و في متوسط نصيب الفرد منه مع مرور الزمن".

أما التنمية: فعبارة عن تحقيق زيادة سريعة تراكمية ودائمة عبر فترة من الزمن" و إذا كان النمو ينظر إليه على أنه عملية تلقائية، تحدث من غير تدخل من جانب الإنسان فضلا عن النمو يحدث في الغالب الأعم عن طريق التطور البطيء والتحول التدريجي لذلك نجد معظم التغيرات الناتجة عن طريق النمو، هي تغيرات كمية وليست كيفية (1) غير أن مفهوم التنمية يرتبط بتقدير الموقف تقديرا يعتمد على الواقع الموضوعي باستخدام أسلوب التخطيط العلمي كأداة لتحقيق التنمية.

ب/التقدم: PROGRESS.

يرتبط الكلام عن التنمية بمصطلح التقدم وهو من المصطلحات الأساسية في الفكر الاقتصادي والسوسيولوجي، التي أصبحت تثير لبسا واضحا عند المحاولة في تحديد مفهوم التنمية بشكل عام، التقدم مفهوم نسبي يختلف معناه باختلاف الزمان والمكان وقد عرف بصورة مبسطة أنه: "يعني الانتقال من نقطة إلى نقطة أبعد منها". (2) فالإنسان يتقدم في

(1) عبد الباسط، محمد محسن، التنمية الاجتماعية، ط2، القاهرة: مكتبة وهبة، 1977، ص ص. 89-91.

(2) محمد منير مرسي، تخطيط التعليم واقتصادياته، القاهرة: دار قباء للطباعة، 1998، ص. 78.

العمر بمعنى أنه ينتقل من مرحلة عمرية إلى أخرى والتلميذ يتقدم في الدراسة بمعنى أنه ينتقل من مستوى تعليمي إلى أبعد منه.

كما يعرفه هوبهاوس: " أنه ظاهرة اجتماعية حضارية وهي نتاج الجهود الاجتماعية ولا يمكن أن تفسر بعوامل لا صلة لها بالحضارة".⁽¹⁾ ويتضمن هذا المصطلح صفة خلقية بمعنى الإحساس بالمسؤولية المشتركة وتعد هذه العملية أساسية، لتوجيه قوى التغيير لخدمة الإنسان ويعد الهدف من التقدم غائي وهو يتضمن خلال مراحل المتعاقبة ازدهارا ورقيا أكثر فأكثر من المراحل السابقة، وعادة ما ينظر إلى التقدم كتطلع للمستقبل وفي هذه الحالة فلا بد له في هذا المجال أن يرتبط بالواقع الاجتماعي وتحليل للحاضر وانتقاء من الماضي وهو ما يرمي إلى إحداث التغيير وتوجهه نحو خير الكثيرين.

ج/التحديث: MODERNISATION.

من المصطلحات الجديدة المستخدمة في عالم التنمية اليوم مصطلح التحديث وهو مصطلح بدأ تداوله في أواخر الخمسينات و أوائل الستينات من القرن الماضي ولقد كان استعمال المصطلح يؤخذ على أنه، استحداث شيء قديم وتحويله إلى صورة حديثة بالأخذ بالأساليب العلمية الحديثة في المجالات المختلفة أو بمعنى آخر، إعادة تشكيل شيء لكي يتناسب مع متطلبات الوقت الحديث فالتحديث إذن هو من خصائص عمل التكنولوجيا وأسلوب الحياة والتنظيمات الاجتماعية وأسلوب الإنتاج.⁽²⁾

كما ذهب "ولبرت مور W.MORE" إلى: " أن التحديث يتضمن إحداث تحول شامل في بناء ونظم المجتمع التقليدي، الذي لم يصل بعد إلى المجتمع الحديث ويستهدف هذا التحول إحلال نموذج التكنولوجيا ونموذج التنظيم الاجتماعي المميز للمجتمعات الغربية

(1) هناء حافظ، مرجع سابق، ص. 61.

(2) صلاح العيد، وآخرون، علم الاجتماع، دراسات نظرية وتطبيقية في تنمية وتحديث المجتمعات النامية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ص. 25.

بدلاً من النماذج المتخلفة القائمة داخل المجتمع المتخلف".⁽¹⁾ فهو إذن عملية تتصف بها المجتمعات المتقدمة لصعوبة تطبيق أبعادها ومكوناتها، على المجتمعات المتخلفة وما تقوم به البلدان النامية عبارة عن عملية محاكاة ونقل للنظم والتنظيمات والابتكارات والتكنولوجيا كأبعاد تبرز عن التحديث من الدول المتقدمة واكتساب الجديد منها، وتتم عملية المحاكاة والنقل عن طريق الاتصال والاحتكاك بالمجتمعات المتقدمة وصولاً إلى نموذج مجتمعي حديث مغاير تماماً عن ذلك النموذج القائم.

د/التغير الاجتماعي SOCIOLCHANGE:

يعد مصطلح التغير من أوسع المصطلحات السوسيولوجية إذا ما قرن بمصطلحات أخرى مثل الحركة أو التنمية أو التقدم، ذلك أن علم الاجتماع الحديث في أشكاله العلمية، يميل إلى رفض الفكرة التي تقول بوجود سبب مهيمن للتغير الاجتماعي وتميل في الوقت نفسه، إلى الاعتراف بتعددية أنماط التغيير.⁽²⁾ فبعض عمليات التغيير تكون نابعة من الداخل، أي تحدها أسباب داخلية في نظام اجتماعي معين وأخرى يكون مصدرها الخارج وعمليات أخرى، تكون مختلطة وبعض العمليات تكون في خط مستقيم وأخرى منحرجة و بعض العمليات، تكون متوقعة بينما تكون أخرى متوقعة بصعوبة كبرى وبالتحديد لأنها تكون في مرحلة معينة من تطورها مولدة لطلب التجديدات.⁽³⁾

كما يعرف التغير الاجتماعي بأنه: "ظاهرة طبيعية تخضع لها مظاهر الكون وشؤون الحياة من خلال التفاعلات والعلاقات والتبادلات الاجتماعية التي تفضي إلى تغير دائم". هذا يعني أن التغير في البناء الاجتماعي يتضمن الظواهر التي تحدث أثراً في نظم المجتمع وتؤثر في العلاقات بين الناس و في علاقاتهم بالنظم الاجتماعية القائمة في

(1) - هناء حافظ، مرجع سابق، ص. 63.

(2) - مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1986، ص. 55.

(3) - بودون واف، بوريكو ريمون، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ط1، ترجمة سليم حداد، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1986، ص. 168.

المجتمع كحركة التصنيع مثلا أو تنظيم الأسرة أو التوسع الأفقي في الزراعة و ما يصاحبها من حركة التهجير والتوطين وتكوين مجتمعات جديدة وينقسم التغيير الاجتماعي إلى قسمين أساسيين هما: (1)

- **التغيير الكيفي:** ويتم عندما يستحدث عنصر بنائي جديد داخل مجتمع مما يتطلب حدوث توافق بقية عناصر المجتمع معه، كاستحداث نظم جديدة للميكنة الزراعية داخل إحدى القرى التقليدية.

- **التغيير الكمي:** ويحدث عند حدوث نمو أو تدهور لبعض العناصر القائمة داخل المجتمع.

ه/تنمية المجتمع: COMMUNITY DEVELOPEMENT

يعتبر مفهوم تنمية المجتمع المحلي من أبرز المفاهيم التي أثير حولها العديد من الخلط وخاصة بينها وبين مفهوم التنمية الاجتماعية ولإزالة الخلط والغموض حول مفهوم تنمية المجتمع يجدر الإشارة إلى أهم تعريفاته كالتالي:

يرى "موري روس M.ROOS" إن مفهوم التنمية الاجتماعية يعبر: "عن العلمنة التي يتمكن بها المجتمع المحلي، من تحديد حاجاته وأهدافه وترتيب هذه الحاجات والأهداف وفقا لأولويتها مع إنكفاء الثقة والرغبة في العمل، لمقابلة تلك الحاجات والأهداف والتعرف على الموارد الداخلية والخارجية المتصلة، بهذه الحاجات والأهداف والقيام بالعمل إزائها ومن خلال ذلك يمكن أن تنمو وتمتد روح التعاون والتضامن في المجتمع". (2) أما تعريف منظمة الأمم المتحدة ONU ووكالاتها المتخصصة في العمل الاجتماعي ينص على: "أن التنمية هي العمليات التي توحد بين جهود الأهالي وجهود السلطات الحكومية، لتحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات المحلية وتحقيق لتكامل هذه

(1) هناء حافظ، مرجع سابق، ص، ص. 67-68.

(2) نفس المرجع السابق، ص، ص. 69-70.

المجتمعات في إطار حياة الأمة ومساعدتها على المساهمة التامة، في التقدم القومي وتقوم هذه العمليات على عاملين أساسيين، أحدهما مساهمة الأهالي أنفسهم في الجهود المبذولة لتحسين مستوى معيشتهم وثانيهما توفير ما يلزم من الخدمات الفنية وغيرها بطريقة من شأنها تشجيع المبادرة والمساعدات الذاتية والمساعدات المتبادلة، بين عناصر المجتمع وجعل هذه العناصر أكثر فعالية" واستطاع المؤتمر العالمي للخدمة الاجتماعية سنة 1962 المنعقد ب"ريو دي جانيرو" أن يصل لتعريفات معينة لتنظيم المجتمع وتنمية المجتمع، فقد عرف المؤتمر تنمية المجتمع بأنها: " جهد واع ومقصود يستهدف مساعدة المجتمعات المحلية، على إدراك حاجاتها وتحمل المسؤولية لمواجهة مشكلاتها ولهذا تزيد قدرة الأهالي، على المشاركة الكاملة في حياة الأمة"⁽¹⁾.

و/ التنمية: DEVELOPMENT

تباينت الآراء ووجهات نظر العلماء والمفكرين والباحثين حول تحديد مفهوم التنمية وترجع صعوبة الاتفاق إلى اختلاف توجهاتهم الفكرية و الإيديولوجية و بالتالي اختلاف استخدامهم وتوظيفهم لهذا المفهوم، في تحقيق أهداف معينة وفيما يلي سوف يستعرض البحث تصورات مختلفة لمفهوم التنمية:

فهناك من يرى: "أن التنمية عملية حضارية متكاملة تعنى بدفع كفاءة القوى المنتجة بما ينمي الثروة القومية ويولد الفائض الاقتصادي اللازم للتوسع المضطرد، في الاستثمار كما تعنى التنمية بتوفير الخدمات الأساسية للأفراد المنتجين، لتوفر لهم الشروط الموضوعية للوصول إلى التطور التكنولوجي المطلوب"⁽²⁾. هذا التصور يؤكد على الاهتمام بالجانب الاقتصادي في عمليات التنمية، لما يترتب عليه من خدمات اجتماعية لهؤلاء المنتجين ويرى "د. عبد الهادي والي": "أن التنمية أصبحت شعارا للطموح والجهد، فهي تعني التركيز

(1) - نبيل السمالوطي، مرجع سابق، ص 171.

(2) - خيري عزيز، التنمية والتحديث في الوطن العربي، بيروت، لبنان: دار الأفاق الجديدة، 1983، ص 10.

على العمل من أجل إحراز تغيير واسع النطاق، نحو الاتجاهات المرغوبة والطموح في التغيير و إيجاد الوسائل التنظيمية لإحرازه يعتبر مسألة محورية للتصور الحديث للتنمية⁽¹⁾. ومفهوم التنمية يختلف باختلاف التوجهات الفكرية والإيديولوجية بمعنى أنها ترتبط من حيث أهدافها وتصوراتها وعملياتها بالإطار الإيديولوجي للمجتمع ولهذا يمكن أن تبرز ثلاث اتجاهات ذات طابع إيديولوجي تسيطر على طبيعة التنمية في عالم اليوم وهي:

-الاتجاه المحافظ: هذا الاتجاه يرفض البعد التاريخي في دراسة الواقع ومن ثم لا يربط ربطا واضحا بين النمو الاقتصادي والتنظيم الاجتماعي ويرتبط بالمنظور البرجماتي الذي يرفض التحليل الديالكتيكي للواقع الاجتماعي.

-الاتجاه الوظيفي: يرى أنصاره أن التنمية تتحقق من خلال تعديلات وظيفية دون مساس بتكامل النسق القائم واستمراريته.

-الاتجاه الماركسي: ينطلق من تصورات مختلفة تقوم أساسا على تغيير الأساس المادي للمجتمع مع ما يستتبع ذلك من تغييرات مصاحبة، في نظم المجتمع وبالتالي يكون طريق التنمية هو التغيير الشامل لبناء المجتمع الذي تفرضه حتمية التاريخ⁽²⁾.

من ثمة يتضح مدى أهمية التنمية الشاملة التي تحدث تغييرا حضاريا يتناول كافة أبنية المجتمع ويشمل جوانبه المادية والمعنوية وعليه اتجه العلماء المعاصرين إلى دراسة قضايا التخلف والتنمية، معتمدين على منهج تكاملي يأخذ في الاعتبار جميع العوامل الاقتصادية والاجتماعية، مؤكداين بذلك حقيقة الترابط بين الجوانب الاقتصادية والاجتماعية للتنمية وأهمية الجوانب الاجتماعية للتنمية⁽³⁾. ولا شك أن الإنسان في المجتمع المعاصر

(1) خيرى عزيز، مرجع سابق، ص. 12.

(2) محمد عاطف غيث، محمد علي محمد، دراسات في التنمية والتخطيط الاجتماعي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1990، ص. 16.

(3) هناء حافظ، مرجع سابق، ص، ص. 75-76.

هو هدف التنمية وأداتها الفعالة في تحقيق تقدم المجتمع وأن خطة التنمية الاجتماعية هي المسؤولة عن إنتاج الثروة البشرية.

ثالثاً- تعريف التنمية الاجتماعية: SOCIOL DEVELOPEMENT

يجب أن يكون واضحاً منذ البداية صعوبة وجود تعريف يحظى بقبول جميع العلماء الاجتماعيين حول التنمية الاجتماعية لذلك فسوف يتم في هذا البحث تناول بعض التعريفات التي اشتملت عليها أدبيات التنمية:

لقد أوضحت كثير من الكتابات أنه يعد من أكثر مفاهيم التنمية غموضاً وذلك لأن مدلول التنمية "اجتماعي"، كما يشير محمود الكردي مازال غامضاً وغير محدد ويزداد غموضاً وإبهاماً عندما يقترن بمفهوم آخر مثل التنمية.

ويحدد "روب ROUPP" التنمية الاجتماعية بأنها: "تكيفا يهدف لتغيير الظروف أو التكيف مع الظروف، فالتنمية تعتبر تغيراً من مواقف غير مرغوب فيها إلى مواقف أخرى مرغوب فيها، كما تعني استخدام الإدارة البشرية لإعطاء التغيير اتجاهاً منطقياً من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة و هي بذلك تعتبر مرتبطة بالأهداف الإنسانية في انصهارها مع القيم الاجتماعية من الزوايا التالية:

* نمو اتجاهات الإنسان نحو التعاون الاجتماعي الداخلي والخارجي.

* نمو العلاقات التعاونية الحرة.

* نمو قدرة الإنسان على التحكم وضبط الأحوال والظروف المعيشية في بيئته الطبيعية والاجتماعية. (1)

بهذا المعنى فالتنمية الاجتماعية تحمل معنى التماسك بين أفراد يعيشون معا في علاقات مستمرة خلال فترة زمنية محددة يتقاسمون ظروفًا معيشية واحدة ومن ناحية أخرى يفترض "جيل" GIL: "أن التنمية الاجتماعية هي مجموعة ترتيبات خاصة من

(1) محمد الكردي، التخطيط للتنمية الاجتماعية، مصر، القاهرة: دار المعارف، 1977، ص 95.

السياسات المختارة بوعي من المواطنين تركز على المساواة والتعاون و العمل الجمعي⁽¹⁾.

وبالتحليل الدقيق لمختلف المفاهيم السابقة للتنمية الاجتماعية يمكن أن نحددها إجرائيا على أنها: "عملية تغيير شامل ومخطط تتناول كل أو بعض جوانب الحياة المادية والبشرية، بغرض تحقيق الأهداف الشعبية المتبلورة بشكل ديمقراطي والمستمدة في نفس الوقت من تاريخ الأمة في ظل إيديولوجية تترجم آمالها في الحاضر والمستقبل". وبصفة أساسية فإن هذا التعريف قد انصب على تحديد خواص الظاهرة الخارجية وهي:

- * يعتبر العنصر البشري هو أساس عملية التنمية الاجتماعية.
- * عملية تعتمد على أسلوب التخطيط الاجتماعي.
- * مجالاتها متنوعة يتم عن طريقها تنمية العنصر البشري مثل التعليم والصحة ... الخ.
- * هناك عائدا من الخدمات الاجتماعية يمكن قياسه عن طريق تقييم المدخلات والمخرجات.

* يحتاج المجتمع إلى استمرارية عملية التنمية الاجتماعية لتأثرها بالتنمية الاقتصادية.

* إن الهدف النهائي للتنمية الاجتماعية يتركز في إحداث تغييرات اجتماعية مرغوبة تلحق ببناء ووظيفة المجتمع وتساهم في تحقيق الأهداف المستقبلية المنشودة والتي تتحدد بأسلوب ديمقراطي وفي إطار من تاريخ الأمة وفي ظل إيديولوجيتها.

رابعا: المداخل النظرية للتنمية الاجتماعية.

من المداخل النظرية التي تناولت قضية التنمية الاجتماعية بوجه عام ما يلي:

أ/ المدخل التربوي:

لقد ساد هذا المدخل الدوائر العالمية المتبنية لحركة الإصلاح الريفي وحركة التربية الأساسية وحركة الإرشاد الزراعي في أمريكا وحركة مدارس المجتمع في الفلبين خلال

(1) عبد الهادي الجوهري وآخرون، دراسات في علم الاجتماع السياسي، أسبوط: مكتبة الطليعة، 1979، ص، ص. 103-104.

الخمسينات من القرن الماضي ويرتكز هذا المدخل على فلسفة تعليم الكبار ومحو الأمية لأنه حسب أنصار هذا المدخل يوجد ترابط وتلازم كاملين بين التقدم الاقتصادي في بلد من البلدان وبين التقدم التعليمي.⁽¹⁾

وهما ترابط وتلازم عبر عنهما الأستاذ فوراستيه FOURASTIE بقوله: "إن البلد المتخلف اقتصاديا هو بلد متخلف تربويا"⁽²⁾.

من منطلق هذه الفكرة كان لتحقيق معدلات مرتفعة في إلزامية التعليم والقضاء على شبح الأمية في اليابان دورا حاسما في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية منذ أيام "مائيجي" ومما قال في هذا الإطار "السير دافيد اكليس" "sir david eccles" وزير التربية البريطاني في مارس من عام 1961، معبرا عن نتائج إهمال التربية في بريطانيا لحاجات التقدم العلمي السريع في عصرنا وعن آثار ذلك على التنمية الاقتصادية الاجتماعية قائلا: "ليس نقص المال هو الذي يحد من النمو الاقتصادي لبريطانيا، إن ما نشكو منه اليوم هو التربية الناقصة التي كان يتلقاها 70 بالمئة من أطفالنا قبل الحرب العالمية الثانية، إن إهمالنا الشامل للعلم جعلنا نهمل التكوين التقني ولهذا نجد شعبنا كله من الكنائس حتى رئيس مجلس الوزراء قد أعدوا إعدادا فاضحا، غير متلائم مع مهمات العالم المقبل ينبغي أن يدخل الصناعة والتجارة إيمان عميق بالتربية وإرادة من أجل تحسين التكوين المهني وليس لنا أمل غير هذا إذا أردنا أن نحفظ بمكاننا في العالم."⁽³⁾

لقد جدد المؤتمر العام التاسع لليونيسكو "بينيو دلهي" التأكيد على أن التربية الأساسية يجب أن تستهدف مساعدة أولئك الذين لم تصل إليهم تلك المساعدة من المؤسسات التعليمية القائمة على تفهم مشكلات بيئاتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم، كمواطنين وكأفراد

(1) نبيل السمالوطي، مرجع سابق، ص. 134.

(2) عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي، أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقات في البلاد العربية، لبنان: بيروت، دار العلم

للملايين، 1997، ص، ص. 24-25.

(3) نفس المرجع السابق، ص. 28.

ولاكتساب مجموعة من المعارف والمهارات لتحسين أحوالهم تحسينا طرديا وللاشتراك بصورة فعالة في النهوض بالمجتمع، من الناحيتين الاقتصادية والاجتماعية.⁽¹⁾ معنى هذا أن التربية الوظيفية هي التي تراعي النظم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والدينية التي تثيري التعبير الإنساني وتوسع دائرته ومجاله.

ب/ مدخل العملية:

يرتكز هذا المدخل على عملية التنمية البشرية والتي تهدف في الأساس إلى إنماء الطاقات البشرية والرفع من كفاءتها، من ناحية وإتاحة الخيارات والفرص أمامها بكل عدل وموضوعية وفق قاعدة الحرية والمساواة والمسائلة واتخاذ القرارات بالمشاركة الفعالة والمسؤولة من ناحية أخرى،⁽²⁾ فالبرامج في هذا المدخل ليس لها هدف مادي واضح بحيث لا تهتم بالنتائج وبالمنجزات فالعملية هي الأساس، في إحداث التنمية الاجتماعية في اتجاه إيجابي يحقق القضاء على اللامبالاة التقليدية المجتمعية ومشاركتهم النوعية في توجيه مسارات مجتمعهم مع الوصول بهم إلى ترشيد القرارات وممارسة التنفيذ، أي أن هدف العملية هو تحويل أبناء المجتمع إلى عناصر إيجابية في الموقف الإنمائي من خلال إبراز قيادات محلية قادرة وفعالة على اتخاذ القرارات وتنفيذها في وقتها ويعالج البعض هذا المدخل من منظور مفهوم المشاركة participation والتي يحدد بعض الدارسين أبعادها، في ثلاثة أبعاد هي (بعد المشاركة في اتخاذ القرارات، وبعد المشاركة في الأنشطة، وبعد المشاركة في قيم التنمية) هذه هي الأبعاد الأساسية للمشاركة الطوعية عند" وليام أيفان W.EVAN"⁽³⁾ ويتبنى هذا المدخل أغلب دراسي التنمية في الغرب مثل" روس، ونلسن، وآرن، وغيرهم. ولقد حدد" روس" على سبيل المثال مجموعة من المداخل الاجتماعية الفرعية، القادرة من وجهة نظره على مواجهة مشكلات التخلف في المجتمعات

(1)-محي الدين صابر، التغير الحضاري وتنمية المجتمع، سرس اللبان، 1983، ص. 259.

(2)-علي الطراح، غسان سنو، مرجع سابق، ص. 7.

(3)-نييل السمالوطي، مرجع سابق، ص. 135.

المحلية وهي (أولا مدخل الخبير) الذي يعتمد على الأخصائي الذي يحدد المشكلات ويعد نماذج جاهزة للمواجهة ويظل فترة داخل المجتمع ينهي بعدها علاقته مع أبناء المجتمع،(ثانيا المدخل المتعدد) الذي يعتمد على مجموعة من الخبراء الذين يحددون المشكلة ويرسمون أسلوب المواجهة من خلال مجموعة من النماذج الجاهزة،(ثالثا مدخل الموارد الداخلية) وهنا يكون التركيز على جماهير المجتمع أنفسهم مع الاستعانة بمرشد خارجي كموجه⁽¹⁾.

حسب "بيدل W.BIDLLE" فإن جماهير المجتمعات المحلية ضحية لما تعانيه نتيجة اعتمادها على فلسفة تقديم الخدمات والتسهيلات الجاهزة من خارج المجتمع المحلي وفشلها في تحقيق فلسفة التنمية الخاصة بها ويلاحظ أنه على الرغم من مختلف العمليات التربوية التي تصاحب تقديم هذه التسهيلات والخدمات، فإنه يصعب الوصول بالناس إلى التكيف مع النظم المستحدثة ولذا يتبنى فكرة معيشة الأهالي وحثهم على التجديدات من الداخل حتى يصلوا إلى درجة من النضج الذاتي بحيث يصبحون قادرين على مواجهة مشكلاتهم وهذا الأسلوب في نظره أكثر من أسلوب الحلول الجاهزة.

ج/ المدخل الإداري:

يعتبر قضية التنمية الاجتماعية هي إحدى القضايا الفرعية داخل العملية الإدارية الشاملة وقد ظهر هذا المدخل واضحا لدى الدوائر الاستعمارية البريطانية، تلك الدوائر التي عولجت في إطارها قضية تنمية المجتمع المحلي لأول مرة كأسلوب إداري يمكن أن يستخدم في إدارة المستعمرات الإفريقية. لقد كان الهدف الأساسي لهذا المدخل خدمة المصالح الاستعمارية، خلال التركيز على بعض القطاعات التي تخدم هذه المصالح، مع اجتذاب مساهمة الأهالي في تحقيق هذا الهدف ففي "مؤتمر كامبردج الصيفي حول الإدارة الإفريقية" سنة 1948، تم التأكيد على: "أن التنمية الاجتماعية حركة تستهدف حياة أحسن

(1)-نبيل السمالوطي، مرجع سابق، ص، ص. 136-137.

للمجتمع المحلي نفسه، من خلال المشاركة للأهالي وإذا أمكن من خلال مبادأة المجتمع المحلي نفسه وإذا لم تتيسر هذه المبادأة المحلية، فإن هذه الحركة تستخدم التكنيكات والأساليب التي توظف وتستثير هذه المبادأة ضمانا للحصول على استجابة حماسية وفعالة للحركة".

الواضح من هذا المدخل أنه، تم الحرص على استبعاد مفاهيم التغيير الثوري في علاقات الإنتاج أو بناء القوة كما حرص على تجزئة عملية التنمية بجعلها " حركة" محلية منفصلة عن البناء القومي ولا تنبثق عن تخطيط سيادي. (1)

ه/ المدخل الاقتصادي:

هذا المدخل يركز في عملية تنمية المجتمع المحلي على قضايا الإنتاج ويدخل في إطاره برامج التصنيع وتطوير الإنتاج الزراعي وتقوم فلسفة هذا المدخل على أن تحسين الظروف الاقتصادية، هي أساس كافة التغييرات الحاصلة داخل النسق الاجتماعي ككل الأمر الذي يجعل هذه المتغيرات انعكاسا لتلك الظروف ويحاول أنصار هذا المدخل، معالجة قضية التخلف من خلال مفاهيم الدخل القومي ومتوسط الدخل الفردي والمقارنة بين الدول النامية في مرحلتها الحالية وبما كانت عليه الدول المتقدمة منذ بداية حركة التقدم الاقتصادي بها (2) ففي الهند مثلا هناك طبقة وسطى هائلة العدد تعيش تحت خط الفقر بالرغم من تبوئها مكانة ذات أهمية في صناعة تكنولوجيا المعلومات وبرامجها تتطور وتتمو ناهيك عن قدرتها النووية (3).

أما بالنسبة للدول النامية فإن طاقتها لا تزال ضعيفة وعلى الدوام تعاني من آفة التخلف لذلك أنصار هذا المدخل يقترحون، أن تكون مسيرة التنمية في تلك الدول مماثلة لمسيرة التنمية في الدول الأوروبية، متى أرادت لمجتمعاتها الرفاهية المطلوبة وأن تضع

(1) - نيبيل السمالوطي، مرجع سابق، ص، ص. 109-110.

(2) - نفس المرجع السابق، ص. 138.

(3) - علي الطراح، غسان، سنو، مرجع سابق، ص. 45.

نفسها على طريق النمو الاقتصادي المنشود أبعد من الإنتاج والصناعة إلى التوزيع المدروس والعاقل والقيم الإنسانية والقيم الاجتماعية والقيم الثقافية التي أصبحت رهان كل المجتمعات الحديثة.

و/ المدخل التكاملي:

يركز هذا المدخل على الأسلوب التكاملي في معالجة مشكلات التخلف من خلال تشجيع أبناء المجتمع المحلي، على اتخاذ خطوات عملية تجعل حياتهم المادية والروحية أكثر غنى بالاعتماد على الجهود الحكومية ونظرا لأهمية هذا المدخل في النهوض بالحياة الاجتماعية للمجتمعات المحلية، بادرت إحدى الهيئات الرأسمالية الأمريكية وهي "مصلحة التعاون الدولي" إلى تبني فكرة مفادها تنمية المجتمع-عملية للعمل الاجتماعي-حيث الأهالي ينظمون أنفسهم للتخطيط والعمل ويحددون حاجاتهم ومشكلاتهم العامة والفردية، ثم يضعون الخطط الجماعية والفردية لمواجهة هذه الحاجات والمشكلات وتنفيذ هذه الخطط بالاعتماد الأكبر على موارد المجتمع مع دعمها عند الضرورة بخدمات وموارد الهيئات الحكومية والأهلية من خارج المجتمع.⁽¹⁾

بالنسبة للدور الحكومي في برامج التنمية الاجتماعية حسب هذا المدخل دراسات الأمم المتحدة تتصور ثلاثة دوائر أساسية:

- **الدائرة الأولى:** تتناول الإجراءات المباشرة الواجب اتخاذها في مجال تنمية الخدمات الحيوية مثل الرعاية الصحية والاجتماعية والتربوية والإرشاد الزراعي في المناطق الريفية.

(1) - نبيل السمالوطي، مرجع سابق، ص 111.

- الدائرة الثانية: تتناول الإجراءات التوعيمية أو ما أُصطلح عليها بالخدمات التوعيمية والتي تتمثل في إعداد العاملين في مختلف برامج التنمية لإجراء الأبحاث العملية القادرة على تطوير الواقع القومي والمحلي.

- الدائرة الثالثة: تتناول برامج عمل الحكومة لإحداث التنمية الاجتماعية و تقوم على الأداء الجيد للخدمات العامة فهي أساس كافة العمليات الإنمائية في المجتمعات المحلية وتتمثل في إقامة البناء الهيكلي للاقتصاد القومي كالأجهزة والمؤسسات الإنتاجية الكبرى.⁽¹⁾

كما تذهب بعض الدراسات حول التنمية الاجتماعية في هذا المدخل إلى التأكيد على أن تنمية المجتمع المحلي نشاط منظم، يهدف إلى تحسين الظروف المعيشية للمواطنين و تحقيق التكافل الاجتماعي وممارسة الأهالي لعملية التوجيه الذاتي وأن حركة الإصلاح الريفي يجب أن تتضمن الإصلاح الاقتصادي والتربوي والصحي والعمرائي وكافة برامج الرعاية الاجتماعية للفئات النوعية الأخرى. ويبرر الاتجاه التكاملي بطريقة أوضح في كتابات "ماهشوري" السوسيولوجي الهندي الذي يشير إلى أن مفهوم التنمية الاجتماعية يتضمن مجموعة من المشروعات المتناسقة والمركزة في منطقة جغرافية واحدة، مثل مشروعات التنمية الزراعية والحيوانية والتعليم والصحة والصناعة ويؤكد على أهمية الدور الحيوي للحكومة في إدارة وتمويل العملية الإنمائية، ويؤكد في نفس الوقت على أهمية المشاركة الجماهيرية ويختلف هذا الاتجاه عن اتجاه العملية الذي يركز على العملية والمضمون معا مع الأخذ بفكرة تعدد المضامين داخل إطار التنمية الاجتماعية.⁽²⁾

على ضوء ما سبق يمكن استخلاص أربعة اعتبارات ينبثق منها المدخل التكاملي

وهي:

(1) - محي الدين صابر، التغيير الحضاري، مرجع سابق، ص 251 - 254.

(2) - محي الدين صابر، مرجع سابق، ص 259-261.

* إن التكامل الوظيفي لحلقات التخلف يقتضي تكامل المواجهة بالأساليب والوسائل اللازمة.

* إن تعدد الحاجات والمشكلات يقتضي أخذها جميعا في الاعتبار عند التخطيط للمواجهة.

* ضروري تطوير صورة من التنسيق بين الإسهام الشعبي والإسهامات الحكومية.

* إن تنمية نظام الحكم المحلي في المجتمعات المحلية أساس أول انطلاق برامج تنمية ناجحة.

خامسا: مبادئ ومقومات التنمية الاجتماعية.

أ/ مبادئ التنمية الاجتماعية: كشفت الدراسات المختلفة في مجال التنمية الاجتماعية عن بروز مجموعة من المبادئ، في أول دراسة منظمة عن قضية التنمية الاجتماعية صدرت في وكالات الأمم المتحدة سنة 1963، بعنوان "تنمية المجتمع والتنمية القومية" حاولت من خلالها إيجاد صيغة من الارتباط بين برامج العمل المحلي وبين برامج العمل على المستوى القومي وهذه المبادئ هي:

* يجب أن تصدر برامج التنمية في الحاجات الأساسية للمجتمع وأن تصدر البرامج الأولى بوجه خاص استجابة للحاجات التي يشعر بها الأهالي، ويعبرون عنها بصراحة ويجب في هذا الصدد أن يميز بين الحاجات والمصالح، فالثانية هي حاجات قد تكون قائمة وهامة من وجهة نظر مخططي برامج التنمية ولكنها لا تقع في مجالات اهتمام الأهالي ويستهدف هذا المبدأ استشارة مشاركة الأهالي واهتمامهم ببرامج التنمية والانتقال من مجال الحاجات إلى مجال المصالح.

* قيام عملية التنمية على أساس من التوازن في كافة المجالات الوظيفية المختلفة وهي في هذا تختلف عن أنشطة الإصلاح المحلي، التي يمكن أن تتم من خلال جهود متخصصة ومتباعدة.

* تستهدف برامج التنمية زيادة فاعلية مشاركة الأهالي في شؤون المجتمع المحلي وإعادة إحياء نظم الحكم على أساس أكثر فعالية أو استحداث نظم، إذا لم تكن موجودة من قبل فالترابط العضوي بين الديمقراطية السياسية والديمقراطية الشعبية أو الاقتصادية لا تتحقق إلا من خلال مواجهة مشكلة اللامبالاة، لدى الجماهير ومواجهة المشكلات الأساسية المدعمة لحلقات داخل النسق المجتمعي وفي مقدمتها، مشكلات الأمية الهجائية والفكرية والقيم الثقافية المتعلقة بالإنجاب وبحجم السرعة وعدم إقدام أبناء المجتمع على تبني مشروعات الجهود الذاتية.

* تشجيع وتدريب القيادات الشعبية والمحلية لأن عملية التنمية لا يمكن أن تتحقق من خلال القيادات العلمية والمهنية.

* ضرورة التركيز على مساهمة الشباب والنساء في برامج التنمية من خلال برامج التربية الأساسية وتعليم الكبار ونوادي الشباب وأجهزة رعاية الأمومة والطفولة والجمعيات والنوادي الشبانية⁽¹⁾.

* يجب دعم الجهود الذاتية المستشارة بخدمات حكومية فعالة ذلك لأن تنمية المجتمع تستهدف تحقيق التكامل بين عوامل ثلاثة هي:

- قدرة المواطنين على العون الذاتي والعمليات العلاجية التي تقوم بها أجهزة الرعاية الاجتماعية التي تعدها الأجهزة الحكومية، ويجب أن يزود المنمون الاجتماعيون بالفهم الواضح لسوسيولوجية وخصائص المجتمع الفردي، وبالقدرة على العمل الجماعي والتعامل مع الريفيين لخلق الاتجاه نحو الاعتماد على النفس بينهم.

- يتطلب إعداد برنامج التنمية على المستوى القومي اعتناق سياسة اجتماعية متسقة واستخدام تنظيمات إدارية فعالة وتعبئة كافة الموارد العلمية والتطبيقية والاستعانة ببرامج فعالة للتدريب واستخدام مناهج متطورة للتجريب والتقييم.

(1) -نبيل السمالوطي ، مرجع سابق، ص .ص. 200 - 202.

- التقدم الاقتصادي والاجتماعي على المستوى المحلي يتطلب تبني خطة للتنمية المتوازنة على المستوى القومي فالمجتمعات المحلية عاجزة بمفردها عن مواجهة الكثير من مشكلاتها الأمر الذي يقتضي ضرورة توظيف بعض الموارد في خدمة هذه الموارد.

من خلال هذه المبادئ يمكن القول، أن جوهر التنمية الاجتماعية يتمثل في الوصول بالجماهير إلى القدرة على تحليل المواقف ومواجهة المشكلات، والانخراط في العمل الجماعي من خلال مشروعات تعاونية والارتقاء بمستويات الطموح الفردي والمجتمعي وهذه أبعاد أساسية جدا في سبيل التوصل إلى عملية الانطلاق الذاتي SELF GENERATING PROCESS الهدف النهائي لبرامج التنمية.

إن تركيز المنظمة الأممية على مبادئ المساعدة الذاتية والإرشادية والهيئات والتغيرات التنظيمية والسياسية ينبثق عن طبيعة المجتمعات المحلية، التي كانت محل تقييم مجهوداتها التنموية وعن قوة التنظيمات الأهلية وحركة تنظيم المجتمع، كما يستخلص من جهة أنه يمكن الفصل الكامل بين المعالجة السوسولوجية للتنمية الاجتماعية والتوجه الإيديولوجي ذلك لأن المعالجة السوسولوجية لقضايا المجتمع، خاصة في بعض المجالات كالتفكير المخطط والطبقة والتنظيم الاجتماعي، لا يمكن فصلها عن بناء القوة والسيطرة في المجتمع وعن علاقات الإنتاج السائدة وعن أهداف المجتمع العليا وتصور وظيفة الحكومة.. إلخ.

ب/ مقومات التنمية الاجتماعية.

1/ الدفعة القوية على المستوى القومي:

إن خطط التنمية في عمومها لا بد أن تأخذ بالتفاعل والاعتماد المتبادل بين الأنساق المجتمعية، الصغرى والكبرى واستحداث تشريعات تنظيمية للتنمية وفي علاقات القوى والإنتاج والاقتصاد القومي في مجموعه ضرورة أساسية لأية خطة ناجحة على مستوى المحلي، ويصدر الأيمان بالدفعة القوية وأهميتها على مستوى القومي خاصة في الدول

النامية، مما يذهب إليه "ميل JS.MILL": من أن الوسائل الهزلية لا يتمخض عنها سوى آثار هزلية". وتبعاً لذلك تتسع الهوة الضاربة بين الدول المتخلفة والمتقدمة وتتزايد هوة الانفصام الاجتماعي، بين الريف والحضر داخل الدولة الواحدة وسيادة ظاهرة الفجوة الديمغرافية. (1)

وهكذا فإن إطلاق خطة فعلية للتنمية في المجتمعات المحلية، أمر يستلزم إستراتيجية إنمائية ملائمة على المستوى القومي ويقصد بها النمط أو الأسلوب الذي تلتزم به السلطات أو السياسة العامة الموجهة لخطة وبرامج التنمية وتتوقف الإستراتيجية المختارة بمفهوم "بتلهائم"، على الظروف السائدة عند بدء حركة التنمية وماهية الأهداف المنشودة ودور الدولة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية⁽²⁾. بهذا عملية التنمية الاجتماعية في المجتمعات المحلية و في دول العالم النامي خاصة، تتطلب انطلاق عملية اقتصادية على المستوى القومي تقوم على أساس إحداث تغييرات بنائية في شتى مجالات الحياة تتبثق عن دفعة قوية على أساس إستراتيجية ملائمة.

2/ استحداث مؤسسات التنمية الوظيفية داخل المجتمع المحلي:

إن الظروف التاريخية التي مرت بها المجتمعات النامية ساهمت في حرمان المواطنين، من الحصول على معظم الخدمات الأساسية وامتد ذلك حتى حصول هذه الدول على استقلالها، مما أدى في اتجاه آخر إلى ظهور أنماط ثقافية معوقة للتقدم الاجتماعي والاقتصادي. من هنا فإن أية عملية للتطوير والتنمية لا بد أن تستند على مؤسسات إنمائية تكون في متناول أبناء المجتمعات المحرومة، تتوفر على طاقات بشرية مؤهلة في كافة التخصصات وهو الأمر الذي آثار فيما بعد مشكلة الإمكانيات المتاحة ولهذا لجأت بعض الدول لسد الفراغ المؤسسي الموجود، إلى أسلوب الأخصائي المتعدد الأغراض والمهام ولكنها جميعها إجراءات وسياسات مرحلية، تقوم على الدور التخصصي وهو ما يطلق

(1) - نبيل السمالوطي، مرجع سابق، ص 208-209.

(2) - محمد زكي الشافعي، التنمية الاقتصادية، ج1، دار النهضة العربية، 1968، ص. 145.

عليه البعض الدور الروتيني والدور السياسي الجماهيري و يطلق عليه البعض الدور الإرشادي ولعل الاقتصار على أيا منهما لا يؤدي بحركة التنمية إلى تحقيق أهدافها المخططة.

3/ استحداث الأنساق الديمقراطية داخل المجتمعات المحلية:

إن تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية تتطلب إحداث تنظيمات شعبية، تتمتع بصلاحيات واسعة إلى جانب سلطة الدولة تمثل فئات الشعب العاملة والتقرب من منبع الحاجات العامة، لإشباعها وبالتالي القضاء على روتينيات العمل وتحقيق المواجهة المباشرة للمشكلات المحلية، بالتنسيق الكامل بين الجهود الحكومية والشعبية وهذا ما تتبعه الكثير من الدول التي تأخذ بفلسفة التنمية الاجتماعية الشاملة.

ويرى المهتمين في هذا الإطار، أن إجراء التنمية الاجتماعية يمكن تشريعه عن طريق نقل وزرع المؤسسات القانونية والسياسية من الدول المتطورة إلى تلك الأقل تطورا والنامية ذلك أن برامج الإصلاح الاقتصادي والاجتماعي⁽¹⁾، تؤكد على أهمية إعادة توزيع الملكية غير المنقولة وتشجيع قيام المؤسسات التجارية والشركات الخاصة وبالتالي إشاعة وتطوير الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، مثل الحق التعليم والتربية، الرعاية الصحية، الحق في العمل، الدخل والوظيفة، فبدون هذا الاصطلاح لا يرى المتأثرين بهذه النظرة فوائد حقيقية تذكر في مجالات التنمية الاجتماعية.⁽²⁾

المبحث الخامس: علاقة التنمية الاجتماعية بالتنمية الاقتصادية وبالخدمة الاجتماعية.

إن تنمية المجتمع تعني تطوير مستويات الحياة بصورة أفضل من خلال الاستخدام الأكثر كفاءة للموارد الطبيعية والقضاء على الأمية ورفع المستويات الصحية والثقافية مع التركيز على استشارة جهود الأهالي، ليقوموا على مختلف المشروعات القائمة التي تستهدف أحوالهم وهذا يعني أن التنمية الشاملة لأي مجتمع تقوم على الترابط وتكامل

(1) - محمد زكي الشافعي، مرجع سابق، ص، ص. 149-152.

(2) - محمود عودة، أساليب الاتصال والتغيير الاجتماعي، دار المعارف، 1971، ص. ص. 12-14.

التنمية الاجتماعية والاقتصادية، لإحداث التغيرات المادية والبشرية المنشودة وبصورة متوازنة حيث تلعب كل من التنمية الاجتماعية والاقتصادية دورا تبادلي في الأخرى⁽¹⁾ و يتضح هذا في العرض التالي:

أولاً: علاقة التنمية الاجتماعية بالتنمية الاقتصادية.

أ/ دور التنمية الاجتماعية في التنمية الاقتصادية:

تشير العديد من الدراسات والتقارير الخاصة بالمنظمة الدولية للأمم المتحدة إلى أن هدف برامج التنمية الاجتماعية، هو تحقيق الظروف السابقة للنمو الاقتصادي أو تهيئة المناخ المادي وتقدم مختلف التسهيلات الإنمائية اللازمة، ويمكن تحديد الدور الذي تلعبه التنمية الاجتماعية في التنمية الاقتصادية كالتالي:

- المساهمة في تهيئة وخلق الظروف المواتية لحدوث التنمية الاقتصادية وذلك من خلال التصدي للظروف والمشكلات الاجتماعية التي تحول دون انطلاق التنمية الاقتصادية.
- دراسة الاعتبارات الاجتماعية التي يجب مراعاتها عند التخطيط للعملية الصناعية والتي تشمل تحديد مناطق بدء وانطلاق التصنيع وتوزيعها في أنحاء البلاد، فضلا عن الاعتبارات الاجتماعية المصاحبة من الهجرة إلى المدن والمناطق الصناعية الجديدة، وتهيئة ظروف العمل المناسبة داخل التنظيمات الصناعية.
- التنبؤ بالمشكلات الاجتماعية التي قد تتجم عن عملية التنمية الاقتصادية والاستعداد لمواجهتها.⁽²⁾
- توفير الخدمات الصحية والتعليمية والسكنية والاجتماعية للمواطنين والتي تلعب دورا أساسيا في زيادة مردودهم في المجالات ذاتها.

(1)-JAN DE LANG. Indicators of social development in u.n. social change and economic development. paris. 1967..P17.

(2)- فاروق محمد العادلي، دراسات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، القاهرة: دار الكتاب الجامي، 1982، ص، ص. 207-

- تنمية المناطق المتخلفة والتخفيف عن المناطق المزدهمة، حيث أن انتشار الصناعة وتوزيعها على مختلف المناطق وعدم تركزها في المدن الصناعية الكبيرة، يساعد على تنمية وتطوير المناطق المتخلفة ويسهم في حل مشاكلها والارتقاء بمستوى أفرادها، فضلاً عن أنه يخفف من المشاكل الاجتماعية الكثيرة التي تتعرض لها المناطق المزدهمة ويحد من سوء الحالة الصحية وانتشار الأوبئة وكثرة الحوادث وعدم توفر الخدمات العامة الاجتماعية وعدم تلبيتها لاحتياجات الأفراد. (1)

- الرعاية الاجتماعية للأسرة باعتبارها أهم التدابير التي تتخذ للتحكم في مؤثرات التصنيع الاجتماعية واتجاهاته المختلفة ويزيد من مساهمة التصنيع في الارتفاع بمستوى الأسرة اقتصادياً واجتماعياً، لذا يتطلب الأمر رؤية الخدمات الاجتماعية في عدة أشكال ليساعد الأسر على الاستقرار ولتأخذ الأسرة مكانها الوظيفي في مجتمع المستقبل كعنصر هام في البناء الاجتماعي.

- المساهمة في إيجاد الاستقرار اللازم للتنمية الاقتصادية عن طريق توفير الجو المناسب للتجاوب بين الأهالي والحكومة والحماسة للتنمية الاقتصادية والرغبة في التنمية السريعة والتضحية بالحاضر جزئياً لبناء مستقبل أفضل. (2)

ب/ دور التنمية الاقتصادية في التنمية الاجتماعية:

إن المشكلة التي تواجه الدول النامية في الوقت الراهن لا تقتصر فقط في وضع برامج وخطط تنموية لزيادة دخل الفرد فيها وإنما تتعدى ذلك، إلى ضرورة تضيق الهوة والحد من التفاوت الاقتصادي والاجتماعي بينها وبين الدول المتقدمة ويمكن تحديد الدور الذي تلعبه التنمية الاجتماعية سواء في الدول المتقدمة أو الدول النامية، فهي تتطلب

(1) - مسعد الفاروق حمودة، الخدمة الاجتماعية والتنمية الاجتماعية، الإسكندرية: مذكرات منشورة المكتب الجامعي الحديث، 1979، ص. ص 39-40.

(2) - هناء حافظ بدوي، محمد عبد الفتاح، أساسيات ممارسة الخدمة الاجتماعية في مجال التنمية الاجتماعية، مرجع سابق، ص. ص 168-169.

الأموال اللازمة التي تمكنها من إحداث توسع في مرافقها وتنويع الخدمات بها وفقا لمتطلبات الشرائح العريضة من المجتمع، فكلما تحقق الارتفاع النسبي للتنمية الاقتصادية كلما أمكن التوسع في الخدمات المطلوبة وتدعم كفاءة الموجود منها، كما أن الزيادة في الدخل القومي تؤدي إلى الزيادة في دخل الفرد بما يترتب عليه من ارتفاع في المستوى المعيشي للسكان ومن زيادة القدرة على إشباع الحاجات الأساسية وكذلك ارتفاع معدلات القيد بمختلف مراحل التعليم وحياسة السلع المعمرة وغير المعمرة.⁽¹⁾

- تتطلب التنمية الاقتصادية إحداث تغيرات أساسية في البناء المهني أو تكوين القوى العاملة داخل المجتمع فمن المعروف، أن غالبية سكان الدول المتخلفة يعملون في الإنتاج الزراعي الأولي و الحرفي المتخلف ومع بداية عملية التصنيع، فإن الضرورة الاقتصادية تفرض توجيه جزء كبير من القوى العاملة، تجاه الصناعة والخدمات التي تتطلبها ونحو المهن العليا التي تتطلبها عملية التنمية الشاملة، تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن أغلب الدول النامية تعاني من بطالة مقنعة في الزراعة وهي تعي جيدا أن تحويل جزء من القوى العاملة في الزراعة للانتفاع بها في القطاع الصناعي، لا يؤثر على الإنتاج الزراعي كما وكيفا والبديل العلمي في هذا الإطار يستوجب تحديث آليات العمل الزراعي وإمداد القطاع الصناعي بالإطارات المتخصصة مهنياً، وهذا المطلب يلقي عبئاً كبيراً على أجهزة التربية والتعليم والتدريب التي يجب أن تكون وأن توظف في خدمة برامج التنمية الاقتصادية.⁽²⁾

- تهيئة الظروف المناسبة لإحداث التغير الاجتماعي نحو مجتمع أفضل وأكثر رفاهية بمعنى الرخاء الاقتصادي يفرض على أفراد المجتمع، نمطاً حياتياً يمس سلوكهم وطريقة تفكيرهم ويمنحهم حرية التعبير أكثر مع توسيع سلطتهم، في المشاركة لصنع القرار

(1) - علي الطراح، غسان سنو، مرجع سابق، ص. 120.

(2) - أحمد دويدار، التنمية الاجتماعية في الاتحاد السوفياتي، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، 1967، ص. 83.

وتمكنهم من الوصول إلى ما يدور حولهم محليا وإقليميا وعالميا من أحداث بفضل ما توفر من وسائل الاتصال الرقمية وبأسهل الطرق.⁽¹⁾

- احترام دور المرأة في العمل ومدى مساهمتها الفعالة في برامج مشروعات تنمية المجتمع المحلي باعتبارها تمثل نصف إمكانيات المجتمع، فالظروف الاقتصادية المواتية أسست علاقات وطيدة بين المرأة ومجتمعها وأصبحت أكثر اتساعاً، من حيث إزالة اللامساواة وتوسع مجال نشاطها وتحريرها من غبن التقاليد الضيقة وتحسين وضعها المعنوي والنوعي في مجال حياتها الخاصة كما في مجال حياتها العامة، ففي الآونة الأخيرة أعطى مؤيدوا حقوق المرأة اهتماماً بالغاً للعوامل التي تؤثر بشكل عام على تمكين المرأة ورفاهيتها معتمدين على الخبرات التي خلقتها المرأة في المجالات الحكومية والخاصة وعلى الحاجات المتزايدة لأدوار المرأة في مجالات التنظيم والبناء الاجتماعي.⁽²⁾

ج/ علاقة التنمية الاجتماعية بالتنمية الاقتصادية:

لقد أصبحت التنمية مطلب حيوي وهدف لكل دول العالم سواء النامية أو المتقدمة ولقد حازت قضية التنمية الكثير من الاهتمام، في الفكر العالمي المعاصر بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، إذ أشار مؤتمر التنمية والتجارة الذي عقد في جنيف في مارس 1964 ومؤتمر دول عدم الانحياز، الذي عقد في القاهرة في أكتوبر من نفس العام إلى هذه الحقيقة بوضوح إذ ذكر أن تنمية البلاد المتخلفة تعتبر أهم القضايا الدولية الحالية.⁽³⁾ ويؤكد العديد من العلماء الارتباط بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فيرى البعض أن العلاقة بين جوانب التنمية الشاملة لا تقبل الانفصال أو التجزئة- وخاصة منذ

(1) - حامد عامر، اقتصاديات التعليم، القاهرة: مكتبة المعارف، 1968، ص. 19.

(2) - نفس المرجع السابق، ص. 30.

(3) - هناء حافظ، مرجع سابق، ص. 132.

النصف الثاني من القرن الماضي- فقد أصبحت التنمية الشاملة تقوم على نوع من الموازنة بين الجانبين الاقتصادي والاجتماعي في عمليات التنمية ومشروعاتها جميعا.⁽¹⁾ إلا أن هناك وجهات نظر لبعض العلماء نحو هذه العلاقة وطبيعتها حيث ترى وجهة النظر الأولى أنه، لا يمكن قيام تنمية اجتماعية إلى جانب التنمية الاقتصادية على اعتبار أن هذه التنمية الأخيرة تستوعب بالضرورة برامج التنمية الاجتماعية، حسب هذا الطرح فإن الإنفاق على البرامج التربوية والصحية والخدماتية المختلفة لا يعتبر وسيلة للتنمية الاقتصادية، بل أن هذه البرامج نفسها برامج للتنمية الاقتصادية ويحاول "ponssioen" تصنيف التنمية إلى ثلاثة أقسام- التنمية الاجتماعية والتنمية السياسية والتنمية الاقتصادية ولكنه يعود ليؤكد، أن المفهوم الاقتصادي يستوعب كافة الأنواع الأخرى فهو اقتصاديا لأنه يتضمن خلق وإنتاج السلع والخدمات واجتماعي، لأنه يتضمن خلق جماعات اجتماعية جديدة تحتوي على بناءات مستحدثة للأدوار والمراكز والقيم تختلف عن الأدوار والمراكز والقيم التي كانت تسود داخل التجمعات التلقائية ويستدل في هذا الإطار العديد من رجال الاقتصاد بحالة المجتمعات النامية، التي كانت في حاجة ماسة وسريعة إلى التنمية الاقتصادية هدفها الرفع من المستوى الاجتماعي للأفراد وزيادة الدخل القومي لتمكين الدولة من التوسع في تقديم الخدمات لمواطنيها ويجعل المواطنين أقدر على تعليم أبنائهم والعناية بهم صحيا.

أما وجهة النظر الثانية، فترجع إلى علماء العلوم الاجتماعية والذين ينادون بالتنمية الاجتماعية كركيزة لها الأولوية في برامج التنمية وهم يستندون في رأيهم إلى أن التنمية الاقتصادية سوف لا تسير بخطى سريعة وأساس متين، إذ انتشر الجهل والمرض بين أفراد المجتمع فرجال الصحة يؤكدون أن الوصول إلى مستويات صحية مقبولة تدفع الناس إلى العمل المثمر والاشتراك في جهود تنمية المجتمع المختلفة، كما أن التعليم هو السبيل إلى

(1) مديحة مصطفى، ماهر أبو المعاطي، التخطيط الاجتماعي والسياسة الاجتماعية، القاهرة، 1988، ص34.

النضج الفكري و إلى الابتكار ورفع الكفاية الإنتاجية وإتقان العمل ولن يتوقع زيادة في الإنتاج في مستوى الإنتاجية، ما لم يكن المشتغلون في هذا الإنتاج على مستوى كاف من اللياقة الصحية وعلى درجة عالية من العلم والمعرفة، تمكنهم من تحقيق هذه الكفاية ومن هنا يعتقد الاجتماعيون، بأن تلك الخدمات يجب أن تعطي الأولوية في برامج التنمية الاجتماعية وأن تسبق برامج مشروعات الإنتاج الاقتصادي.⁽¹⁾

الواقع أنه من الناحية العملية والتطبيقية ليس هناك خط واحد محدد يفصل بين كل من التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية، ففي عصرنا الحاضر غدت العلاقات والروابط التي تحكم الصلة بين الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية، أصبح من الضروري أن يدخلها واضعو برامج التخطيط في حساباتهم عما كانت عليه في الماضي. فالتنمية المتزنة وسيلة وغاية معا فقد تختلف فيها الوسيلة بين زمان ومكان ولكن الغاية دائما واحدة وهي الاستثمار لكل شيء ما في ذلك العنصر البشري⁽²⁾

ويمكن تحديد أهم عوامل الإلتقاء بين كل من التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية في النقاط التالية:⁽³⁾

- إن الفرد هو هدف التنمية ومحورها ووسيلتها وأن التغيير المادي لا بد وأن يصاحبه تغير اجتماعي مواز، حتى يتهيأ للفرد الموائمة مع ما يتم من تطوير وعلى ذلك فإن عملية التنمية المادية يجب أن تتوازي مع الإمكانيات الاجتماعية والتي يجب أن تتطور باستمرار قصد تحقيق التوازي مع النمو الحضاري.

(1) - نبييل السمالوطي، مرجع سابق، ص، ص. 354 - 355 .

(2) - Mosely.Williams.R. partners and beneficiaries questioning. Donors development in practice. 1994.pp. 50- 57.

(3) - Livings Tone.A. social policing in developing contreis.lodon.routledge.kegan.PAUL.1969 PP56-57.

- إن التكامل بين جميع أنواع النشاطات حتمي لتحقيق فاعليتها في تحقيق التنمية الشاملة وليس المقصود بالتكامل مجرد تجميع وحدات الخدمات والمرافق و لكن المقصود منه وجود التفاعل فيما بينها بحيث تعمل بأسلوب متجانس يكمل كل نشاط منها الآخر.

- لم يعد ينظر إلى التنمية في الوقت المعاصر على أساس أنها النمو الاقتصادي وحده بل أن الاهتمام أخذ يتجه إلى مجالات التنمية الاجتماعية والبشرية والثقافية وأصبح ذلك المفهوم الجديد منتشرًا بين مختلف دول العالم.

ثانياً: علاقة التنمية الاجتماعية بالخدمة الاجتماعية.

إن الخدمة الاجتماعية حقائق وفلسفة وطرق لا تختلف عن فلسفة وحقائق التنمية الاجتماعية وتكامل الخدمة الاجتماعية يزيد من أوجه التقارب بين فلسفة وأهداف الخدمة الاجتماعية والتنمية الاجتماعية، وتوطين الخدمة الاجتماعية يزيد كذلك من واقعية وفعالية أدوارها في تحقيق التنمية الاجتماعية ومن ثم، فإن الدور الذي يقوم به الاختصاصي الاجتماعي في أي موقع هو مدلوله دور تنموي وعليه يمكن تحديد العلاقة بين الخدمة الاجتماعية والتنمية الاجتماعية في النقاط التالية:

- الخدمة الاجتماعية والتنمية يشتركان في التركيز على الفرد والعمل على تحريره حتى يستطيع أداء دوره في الحياة وذلك بتدعيم مواقفه الاجتماعية وإزالة المعوقات التي تواجهه أثناء تأدية الخدمة.

- تشترك التنمية الاجتماعية والخدمة الاجتماعية في العمل على إحداث التغييرات اللازمة في النظم الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية وهذا تحقيقاً للرفاهية الاجتماعية المنشودة من طرف الفرد والمجتمع ككل.⁽¹⁾

- إذا كانت الخدمة الاجتماعية تعتبر القوة المحركة التي تهتم بالفرد باعتباره النواة الأساسية للمجتمع فإنه في المقابل تحرص على توجيه وتدعيم وحدات المجتمع ومنظّماته

(1) -Livings Tone. A.op.cit .pp.57-64.

والتنسيق من أجل العمل في وحدة متكاملة،⁽¹⁾ لذلك فالتنمية الاجتماعية تعتمد على طرق الخدمة الاجتماعية من خلال عملها مع التجمعات في جميع القطاعات على المستويات المختلفة فردية جماعية ومجتمعية كانت.

- تساهم الخدمة الاجتماعية الإنمائية في دفع قوة المشاركة الشعبية والإستفادة من جهود المواطنين للإسهام في خطة التنمية ويتحقق ذلك، من خلال جهود الخدمة الاجتماعية بالمساهمة في إيقاظ وعي المجتمع المحلي ودفعهم إلى المبادأة، كما تساهم في إيجاد علاقة التعاون والتفاهم بين المسؤولين الحكوميين والمجتمع المحلي،⁽²⁾ إلا أنه من العيب أن يستخدم السياسيين وغيرهم أسم "الشعب" في أنشطة الرفاهية الاجتماعية، من أجل مصالحهم الشخصية أو تحقيق شهرة أو قوة سياسية أو اجتماعية وتبقى مسؤولية الحكومة قائمة في إتاحتها الفرصة أمام المجتمع المحلي لتحقيق فاعلية أنشطته سواء على مستوى الإقليمي أو القومي.

- تستند كل من الخدمة الاجتماعية والتنمية الاجتماعية على قاعدة علمية تتمثل في البحث العلمي والدراسات التطبيقية التي تستطيع أن تبين الاحتياجات الفعلية في كثير من قطاعات المجتمع والتي توضع من أجلها العديد من البرامج التنموية، فضلاً عن طريق البحث العلمي يمكن التعرف على احتياجات القوى العاملة والمشكلات الاقتصادية وكيفية دراسة المجتمع المحلي وتحديد الأولويات المطلوبة والعاجلة وإعادة تنظيم النشاط السياسي والإداري وأي بديل للإمكانيات المادية والبشرية القومية.

والخدمة الاجتماعية بذلك تقوم بدورين ذات أهمية في التنمية الاجتماعية:

- التمهيد لحدوث التنمية ذاتها عن طريق تحديد الموارد والإمكانات والطاقات القائمة والكافية التي يمكن إتاحتها وإعادة العنصر البشري والشخصية التنموية المتفاعلة في أحداث التنمية وإزالة المعوقات والأسباب، التي تعوق التنمية والتغير في النظم والأوضاع

(1)-محمد أحمد بيومي، علم الاجتماع وقضايا السياسة الاجتماعية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1998، ص، ص 43-44.

(2)-هنا حافظ، مرجع سابق، ص ص. 257-259.

القائمة والكشف عن احتياجات ومطالب المجتمع وكل ذلك مقدمات لا بد منها لحدوث عملية التنمية.

- زيادة معدلات أداء الفرد والمجتمع لحدوث التنمية ذاتها في مختلف المواقف والمجالات والكشف عن المشكلات التي تعترض مسار التنمية، والعمل على مواجهته وتحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة في الاستفادة من عائد التنمية، وكذا التمييز بين رأس المال الاجتماعي ورأس المال الاقتصادي⁽¹⁾ تبعاً لذلك أصبح المخطط الاجتماعي يولي اهتماماً بمختلف العناصر الاجتماعية ذات العلاقة بالتنمية الاجتماعية.

المبحث السادس: التربية كأداة للتنمية الاجتماعية.

إن نموذج المجتمع الجديد يدل على مدى عمق ارتباط النظام التربوي بالمجتمع مما حدا بالقول على أن التربية تعتبر عالماً قائماً بذاته وصورة منعكسة للعالم الذي نعيش فيه فهي خاضعة للمجتمع من جهة، كما أنها من جهة أخرى عنصر فعال لتحقيق أهداف هذا المجتمع من خلال تنمية موارده البشرية وتجنيدها بالصورة التي تحقق فعلاً التنمية الاجتماعية.

أولاً/ النظرة الاقتصادية للتربية.

لما كان التخطيط للتربية والتعليم يعني الاهتمام بالحاضر والمستقبل كان لا بد من إدخال التربية في نطاق العمل المنتج والنظرة إليه، على أنه استثمار اقتصادي طويل الأجل ثم أن الأخذ بمنهج التخطيط في التنمية الاقتصادية، قد تطلب ضرورة إدخال التربية باعتبارها من العوامل الإنتاجية الهامة المؤثرة في الدخل القومي ودراسة دورها في تحقيق أهداف الإنتاج القومي.

لقد أدرك رجال الاقتصاد منذ وقت طويل أهمية تنمية الموارد البشرية والواقع أن النظرة الاقتصادية للتربية والتعليم ظهرت في كتابات قديمة، كإشارات سريعة من ذلك ما

(1) -هنا حافظ، مرجع سابق، ص 259-260.

ذكره "مالتس" صاحب النظرية المعروفة في العلاقة بين الموارد والسكان، حيث رأى أن التعليم عامل من عوامل تحديد النسل، كما رأى فيها طريقة لتنمية صفات الإدخار والحرص والتدبير، من جهته يرى "آدم سميث" في كتابه "ثروة الأمم": "أن القدرات المكتسبة والنافعة لدى أعضاء المجتمع تعتبر ركنا أساسيا في مفهوم رأس المال الثابت"، كما أبرز "ألفريد مارشال" الاقتصادي المعروف القيمة الاقتصادية للتربية إذ يشير إلى: "أن أكثر أنواع الاستثمارات الرأسمالية قيمة ما يستثمر في البشر".⁽¹⁾

لقد بدأ يتضح دور التربية في التنمية الاقتصادية منذ نهاية الربع الأول من القرن العشرين وبداية الحرب العالمية الثانية، بعد أن ظهرت مشكلة التخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية تنبه رجال الاقتصاد إلى عمليات التعليم والإنفاق عليه، هذا وكان للحرب العالمية الثانية وما تلاها من تطورات اجتماعية وعلمية أثر بالغ في بلورة الاعتبارات الاقتصادية للتربية ورسم سياستها ولا شك أن الدور الذي تلعبه الدول بإسم المصلحة العامة في إحداث التنمية الاقتصادية هو الذي أدى إلى تخطيط التربية في إطار التنمية القومية.⁽²⁾

من هنا بدأت المفاهيم الاقتصادية تدخل في مجال التربية و هذا ما جعل الأمريكي "تيودور شولتز" في خطابه الرئاسي للجمعية الأمريكية الاقتصادية عام 1960 يقول: "إن عدم النظر بصراحة إلى الموارد البشرية، على أنها نوع من رأس المال وعلى أنها وسائل للإنتاج وتنتج عن الاستثمار، قد أدى إلى التمسك بالنظرة القديمة إلى العمل على أنه القدرة على أداء العمل اليدوي الذي يحتاج إلى قليل من المعرفة والمهارة."⁽³⁾

هذه النظرة إلى العمل كانت خاطئة فيما مضى وما زالت كذلك، فإحصاء الأفراد اللذين يستطيعون العمل ويريدونه واعتبار هذا العدد مقياسا لكمية عامل اقتصادي معين لا يعني

⁽¹⁾ هاريسون ومايزر، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي، ترجمة، إبراهيم حافظ (ب ب ط + س ط)، ص.ص. 18-19.

⁽²⁾ عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص. 22.

⁽³⁾ سيد إبراهيم عبد الجبار، دراسات في التجديد التربوي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص. 66.

أكثر مما يعني إحصاء مختلف أنواع الآلات لتحديد أهميتها الاقتصادية بوصفها رصيذاً من رأس المال أو فيضاً من الخدمات الإنتاجية، كذلك أوضح "سيمون كوزنفس" أن مقاييس تكون رأس المال الثابت مقاييس معيبة، لأنها تغفل الإنفاق على التربية والبحوث التي تستهدف الربح والترويج وما إلى ذلك مما يسهم في النمو الاقتصادي عن طريق زيادة وكفاية الجهاز الإنتاجي المعقد". وفي مؤتمر التنمية الاقتصادية والاستثمار في التعليم المنعقد في واشنطن في أكتوبر 1961، تأكد بصفة قاطعة اعتبار التربية والتعليم عملية استثمارية و جاء في وثيقة المؤتمر ما يلي: "بعد أن كان رجال الاقتصاد ينظرون إلى التعليم على أنه استهلاك أصبحوا ينظرون إليه على أنه استهلاك فعلي". ووضع التعليم تحت عنوان "صناعة الاستثمار" و يعني النهوض بالمستوى الثقافي والعلمي للشعب يوازي في الأهمية النهوض بمستوى الأشياء وهذا الاتجاه، يساعد على وضع التربية والتعليم على درجة واحدة من قطاعات النشاط الاقتصادي⁽¹⁾. وقد ترتب على ذلك تنافس بلدان العالم - خاصة الصناعية منها - في الإنفاق على قطاع التربية كونه يشكل مدخلاً مهماً في تلبية الطلب الاقتصادي من الموارد البشرية و لإبراز هذه الحقيقة الجدول رقم: (01) يبين بعض مؤشرات الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم العالي في الدول المتقدمة (1990-1994).

الدولة	متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي الأمريكي 1994 بالدولار	متوسط نصيب الطالب من الإنفاق العام على التعليم العالي بالدولار الأمريكي 1994	النسبة المئوية لما ينفق على الطالب بالنسبة لنصيبه من الناتج المحلي الإجمالي %	النسبة المئوية لما ينفق على التعليم العالي بالنسبة للإنفاق العام على التعليم 90-94
كندا	21459	11132	59.9%	27.9%
و.م.أ	26397	14607	55.3%	25.2%
اليابان	21581	7556	35%	/
فرنسا	20510	6032	29.435%	16.7%
ألمانيا	19675	7902	40.2%	21.4%
المملكة	18620	8241	44.3%	22.3%

(1) نفس المرجع السابق، ص، ص. 67-68.

				المتحدة
--	--	--	--	---------

*- المصدر: البنك الدولي ، تقرير عن التنمية البشرية ، 1997.

يظهر من البيانات الكمية الواردة في الجدول أعلاه، حجم الإنفاق المتزايد من جانب الدول المتقدمة على التعليم العالي والذي لا يمكن تفسيره في ضوء النظرية الاستهلاكية للتعليم فهذه الدول وجدت بلا شك، أن الإنفاق بمعدلات كبيرة يأتي بعائد أكبر من الإنفاق القليل بحيث أنه إذا تم حساب ما ينفق على الطفل في المدرسة الابتدائية والثانوية والجامعية - نجد أن العائد نتيجة لهذا الإنفاق يوم يتخرج هذا التلميذ بشهادة في تخصص معين- إنما هو في زمن يفوق كثيرا ما أنفق عليه وبالتالي ظهرت محاولات عديدة ترمي إلى قياس مدى إسهام التربية في النمو الاقتصادي ونميز هنا أسلوبين الأول هو "ل — / دنيسون " إعتد فيه على أن الإنتاجية أو المخرجات الاقتصادية (Y) هي محصلة أو وظيفة (F) لكل من رأس المال المادي (K) والعمل (L) والمعادلة الآتية تلخص ذلك: (1)

$F = Y(L, K)$ والثاني أسلوب معدل العائد لرأس المال البشري وهو الأسلوب الذي استخدمه "شولتز" وغيره وقارن فيه بين معدل رأس المال البشري ومعدل رأس المال المادي وقد توصل إلى نفس النتيجة التي توصل إليها "دنيسون" واستخدم هذا الأسلوب لدراسة مدى إسهام التربية في النمو الاقتصادي في بعض الدول النامية والمتقدمة على السواء وهي أن زيادة تعليم القوى العاملة يسهم بجزء كبير في النمو الاقتصادي للبلاد.

ثانيا: مسألة استيعاب مخرجات النظام التربوي.

لقد شهد عقد الستينات من القرن الماضي اهتماما كبيرا من جانب المخططين التربويين بدراسة العلاقة بين التربية وسوق العمل وكان الهدف هو إعداد القوى العاملة المدربة التي تستطيع الوفاء بمطالب النمو الاقتصادي السريع، إلا أن كثيرا من الدول

(1) - محمد منير مرسي ، تخطيط التعليم واقتصادياته، القاهرة : دار قباء، الطباعة، 1998، ص.65.

لاسيما الدول الغربية شهدت ركودا اقتصاديا كانت له نتائج الوخيمة على الاقتصاد القومي وتفاقم مشكلة البطالة وانتشارها لاسيما بين الشباب.⁽¹⁾

إن ذلك يتصل بما شهدته بعض القطاعات الاقتصادية مثل الصناعة من تغيرات تكنولوجية سريعة كان لها تأثيرها الكمي والنوعي على سوق العمل، من حيث الأعداد المطلوبة للعمل ونوعيتها ومهارتها ونتيجة لهذه التغيرات فقد أسلوب التنبؤ بالقوى العاملة فعاليته وأهميته وبرز من جديد أسلوب تخطيط القوى العاملة، الذي يعتمد على المعلومات المتحصلة من متطلبات سوق العمل وعن نوعية المتخرجين من النظام التعليمي.⁽²⁾ ووجد من تجارب كثير من الدول أن الشباب المتخرج حديثا من الأنظمة التربوية، يصعب عليه الحصول على وظيفة أو الاحتفاظ بالوظيفة التي حصل عليها وذلك لنقص إعدادهم وتأهيلهم للوظائف، فوجهت انتقادات لاذعة إلى النظام التربوي، بأنه عاجز عن إعداد الصغار لحياة الكبار ومطالبها المتغيرة كما أشير إلى الإنخفاض المسجل في المستويات التعليمية والمهارات الأساسية وعدم مطابقة المناهج الدراسية والتعليمية للواقع.⁽³⁾ وفي دراسة العلاقة أيضا بين التربية وسوق العمل حضي محتوى المنهج باهتمام كبير وتركز حول ما ينبغي أن تقدمه المؤسسات التعليمية لتلاميذها، من أجل تحقيق التنمية القومية للبلاد وهناك في هذا المجال وجهتا نظر بالنسبة لمحتوى المنهج الدراسي، أحدهما ذات صبغة تقليدية تركز على تدريس المواد التقليدية والأخرى حديثة، تتادي بتدريس العلوم الحديثة وأهم صعوبات المزوجة بين المدارس والوظائف أو سوق العمل، يكمن في نظر بعض المربين في الازدواجية القائمة بين وجهتي النظر السابقتين وبدأت العديد من الدول تعيد النظر في علاقة النظام التربوي بسوق العمل وتقوم بمحاولات وتجارب، للربط بين المنظومتين منها بريطانيا التي كانت من الدول السباقة بدأت عام 1976، ببرنامج "خبرات

(1) - محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 66-67.

(2) - إيدجان فور وآخرون، مرجع سابق، ص 55.

(3) - نفس المرجع السابق، ص 73-74.

العمل للشباب" بين سن (16-18 سنة) وبرنامج فرص الشباب الذي بدأ تنفيذه عام 1978 ثم حل محله مشروع تدريب الشباب.⁽¹⁾

أما في الجزائر فقد شكل موضوع دعم علاقات التعاون بين المؤسسات العلمية وبين المؤسسات الاقتصادية محورا في غاية من الأهمية، بالنسبة للتوجه الاقتصادي الجديد للبلاد حيث يسعى إلى إيجاد جسر للشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية والخدماتية من خلال منح فرص لحاملي الشهادات الجامعية، للمساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية وذلك بإجراء تربصات وتكوين ميداني داخل هذه المؤسسة وترسيخ علاقات التبادل بين الجانبين ومساعدتهم على إنشاء مؤسسات مصغرة، ثم الاندماج في عالم الشغل والحصول على مناصب عمل ويعد هذا المشروع المسمى "تامبوس 3" والذي يدخل ضمن المشاريع الأربعة الجزائرية، التي تم اقتناؤها من طرف الإتحاد الأوروبي من ضمن 500 مشروع معروض من طرف دول شمال وجنوب البحر الأبيض المتوسط، فرصة لترقية وتعزيز الاندماج المهني لفائدة الباحثين الشباب والطلبة.⁽²⁾

لقد حاولت في هذا الإطار بعض الدراسات الإجابة عن هذا التساؤل الذي مفاده: هل من الممكن المزوجة بين النظام التربوي وسوق العمالة؟ منها الدراسة التي أشرف عليها المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) في أربع دول متفاوتة من حيث النمو الاقتصادي ويتعلق الأمر ببنما، أندونيسيا، كينيا وفرنسا الدراسة خلصت إلى عدم إمكانية التوصل لمؤشرات قاطعة الدلالة بين مخرجات النظام التربوي واحتياجات منظومة سوق العمل وعجزت الخلاصة العامة، التي تم التوصل إليها عن حل المعضلة التي أرهقت المربين والاقتصاديين ورجال السياسة في الدول الصناعية وغيرها من الدول، بيد أن النظام التربوي يسهم بصورة مباشرة في تحقيق طريقة التفكير الإيجابية واتجاهات الأفراد

⁽¹⁾ محمد منير مرسي ، مرجع سابق، ص. 68 .

⁽²⁾ جريدة الأيام الجزائرية، عدد (83)، المؤرخة في 20/12/2005، ص5.

نحو العمل⁽¹⁾ بمعنى أن هناك جانبان رئيسيان للعلاقة بين النظام التربوي ومتطلبات سوق العمل من الأيدي العاملة، أحدهما يتعلق بالمنهج الرسمي الذي يستهدف تخريج أفراد متعلمين مهرة لسوق العمل والثاني يتعلق بالمنهج غير الرسمي الذي يتعلق بالاتجاهات والقيم التي يكتسبها الأفراد وتكون الإطار الفكري العام نحو العمل.

مما سبق يمكن القول، أن المزاجية بين نظامين كبيرين بحجم النظام التربوي ومنظومة سوق العمل في المنظومة التنموية، يبقى ممكنا متى تم التأكد من قوة قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي وأهدافها المستقبلية.

ثالثا: دور التربية في التنمية.

إن التنمية أساسا هي عملية تغيير للواقع الاجتماعي وارتقاء به في طريق التقدم وتحريك للمعطيات الطبيعية وتحويلها إلى مادة اقتصادية، عن طريق العلم وتطبيقاتها التكنولوجية وهي تتوصل بالإنسان كما أن غايتها الإنسان ذاته.⁽²⁾ ويعنينا من هذا التعريف أن التنمية عملية تغير حضارية وتجديد لمقومات الحياة في الاتجاه الإيجابي، من بناء علاقات اجتماعية ومهارات وأساليب إنتاج متطورة وطرق تفكير ملائمة ومشكلة التنمية، بهذا المعنى تكمن في طبيعة التغير وما تستلزمه من عمليتي الهدم والبناء أو الحذف والإضافة ولكل منها متطلباته ومعوقاته فالخروج عن القيم الاجتماعية الراسخة وتغير نظم العلاقات بين أفراد المجتمع المحلي تأخر جديد يتبعه أنماط سلوكية مغايرة لما كان مألوفا أمرا صعب على المجتمع تقبله فإذا كانت تنمية المجتمع تتضمن تغييرا ثقافيا شاملا، بمعنى أنه تغير يتوقف مداه وعمقه على مدى ارتباطه بالإنسان الذي يحدث هذا التغيير فإن ذلك هو فعل التربية في حياة الأفراد إلى اتجاهات فكرية أصيلة.⁽³⁾

(1) محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص.ص. 69-70.

(2) منير المرسي سرحان، مرجع سابق، ص. 266.

(3) هناء حافظ، مرجع سابق، ص. 267.

إذا كانت التنمية الاجتماعية والاقتصادية تقوم أساساً على زيادة الإنتاج وعدالة التوزيع وحسن الاستهلاك، فإن ذلك كله سيلزم التربية في نشر الوعي الإنتاجي وتأصيله لدى الأفراد كما أن تمرس عادات استهلاكية نابعة من وعي استهلاكي صحيح، يضمن ترشيد الاستهلاك وبالتالي يضمن موازنة الأفراد في تقدير حقوقهم وواجباتهم المتصلة بتنمية المجتمع. (1)

لذلك تقوم التربية بدور هام في كسب ثقة الأفراد لما تقدمه التربية الاجتماعية من خدمات لهم ذلك هو أساس استجاباتهم المختلفة، لمطالب التنمية في مراحلها البعيدة وإذا كانت التنمية تتمثل في معاشة أفكار العصر ومنجزاته فهي تقبل وتكيف لنمط حضاري تمثله الثورات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية .

من هنا كانت الصعوبة التي تعانيها الدول النامية ذلك أنها ترغب في الحفاظ على طابعها الحضاري بسلوكياتها الاجتماعية الموروثة وترغب في نفس الوقت في الانتفاع بمنجزات الحضارة المعاصرة، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإنها تواجه صعوبة إمكانية القيام بعملية انتقائية، بانتزاع العناصر المادية والإنتاجية والتنظيمية مع إبقائها على القيم والعادات ومعنويات الحياة الاجتماعية وعلاقتها وهكذا ترضى الدول النامية بهذا الحل في مسيرتها لإستحداث التنمية الاجتماعية على نحو غير متكامل. (2)

من سمات الحضارة المعاصرة ما يشجع هذا الاتجاه ذلك أنها حضارة تتسم بطبيعة سلعية بمعنى أنها حضارة سوق أي أن من يملك الثمن، يشتري عناصرها المادية فيمتلك مظهرها وليس جوهرها وهو الفرق بين شراء التنمية وصنع التنمية فلكي توجد التنمية الحقيقية لا بد من وجود القدرة على إحداثها، فبعض الدول النامية تستطيع أن تشتري

(1) - منير المرسي سرحان، مرجع سابق، ص. 267.

(2) - Fredrik Harbison. Charles mayers.education manpower and economic growth gaw hall.ny
.1964.pp 12-13.

الأجهزة العلمية ولكنها لا تستطيع صناعتها بل ولا إدارتها وتشغيلها بالكيفية المطلوبة كما أنها لا تستطيع تكيفها تكيفا اجتماعيا⁽¹⁾.

إن السياسات التربوية الحديثة مطالبة بخلق الأسس الفكرية والعلمية والاجتماعية للتقدم والتنمية في المجتمع بطريقة متحررة، قادرة على الإبداع وتجديد أنواع التدريب المختلفة لأفراده كقوة بشرية مؤثرة في عملية التنمية ولم يعد التعليم في هذا العصر تحصيلاً للمقررات الدراسية والنجاح في الامتحانات هو الغاية من التربية، بل أصبح التعليم باعتباره تعديلاً للسلوك الإنساني وعونا له على التكيف مع مقتضيات التغير والاستجابة لمطالب التطور هو غايتها المنشودة ونتيجة لذلك عدلت المدرسة كمؤسسة تعليمية وظيفتها التقليدية فتحوّلت من الإلحاح على أسلوب التعليم إلى التركيز على أسلوب التعليم وتوسعت في استخدام التقنيات الحديثة التي تمكن التلميذ من التعلم داخل المؤسسة وخارجها.

كما اضطر المسؤولين على التربية في العديد من دول العالم إلى الاستعانة بكثير من أشكال التعليم غير المدرسي، ذلك أن التعليم خارج نطاق المدرسة أخذ اليوم يقدم إمكانيات واسعة فمن واجب كل دولة أن تستفيد منها، بما يعود بالنفع على البلاد ويذكر "صحفي صيني" في هذا المجال واصفا النظام التربوي الصيني، الذي يعد رائداً في توسيع التعليم الرسمي وغير الرسمي قائلاً: "البرنامج التربوي الصيني لا يشمل على المدارس التي تديرها الدولة فحسب ولكن التي تديرها أية مؤسسة، كالمصانع والمناجم وتنظيمات الشوارع" ويدرس الصينيون كل الوقت أو جزء منه في المدارس والبيوت في مقررات لها رسوم ويدرسون أيضاً المقررات المجانية⁽²⁾.

إن تعليم الكبار أضحى ميدانا واسعا لتأهيل الأفراد وتعويضهم على ما فاتهم، من الاستفادة بفرصة التعليم النظامي وهذا الميدان يشمل غير النشاط الحكومي نشاط المؤسسات والهيئات والجمعيات في التدريب على الخدمات الاجتماعية والتعليمية.

(1) - Fredrik Harbison .opcit.P14

(2) - محي الدين صابر "دراسات حول قضايا التنمية وتعليم الكبار"، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ص. 94-95.

(1) وتجدر الإشارة إلى أن هناك الملايين من البشر في مختلف بلدان العالم وجدوا صعوبة في مجابهة الظروف الجديدة والمشاكل العويصة منذ النصف الثاني من القرن العشرين، ذلك أن التحولات الحاصلة في ميادين الصناعة والزراعة والتجارة... الخ فرضت على الأمم والشعوب، تعليم الراشدين في إطار ما يسمى بالتربية المستمرة اللذين اشتدت حاجاتهم إلى المعرفة العلمية من أجل المساهمة الفعلية في بناء المجتمع.

إن علاقة التعليم بالتنمية علاقة عضوية فعالة فهو نتاج التنمية وغاية من غايتها فالتنمية تهدف أخيرا إلى تحقيق تغيير شامل وإيجابي، في التركيب الاقتصادي والاجتماعي من أجل زيادة الدخل القومي والفردى ورفع مستوى الحياة الاجتماعية، وهي الأداة القادرة على تأهيل قدرات الإنسان فيها وإشباع حاجاته وتمكينه من بناء علاقة سليمة بين الشعوب من أجل إقرار السلام العالمي. (2)

هذه الموائمة بين التربية والتنمية لها ما يبررها واقعا في دولة صغيرة مثل كوريا الجنوبية اعتبرت نموذجا مقدما للإصابة بمرض التخصص والتأهيل الفني المفرط ويمكن التدايل على ذلك من خلال الخطاب الذي ألقاه "بارك شونج هي" الرئيس الكوري في مؤتمر المعلمين الوطني المنعقد بتاريخ 22 مارس 1972 حيث قال: "لقد بدأت رياح جديدة تهب علينا، فقد بدأت حركة المجتمع الجديد في أنحاء البلاد ولكي تطبق هذه الحركة بنجاح، يتعين على جميع المدارس أن تدعم التعليم الفني وأن توسع أكثر في التعليم الموجه نحو الصناعة، كما يجب على كل كلية أن تخصص في خدمة مصالح المجتمع في أفضل شكل مركزي كما ينبغي على الكليات والمعاهد في المدن الساحلية ومدن الموانئ، أن تركز برامجها لتطوير صيد الأسماك وأن تركز المعاهد والكليات في المناطق الزراعية على

(1) – Fredrik Harbison. "education for development". scientific.amrican.vol .24.n3 .1963

N3.1963.pp.44-46

(2) - محي الدين صابر، "مرجع سابق، ص. 95.

الزراعة⁽¹⁾. يتضح من هذا أن بارك والذي يعد المهندس الأول في التنمية الكورية كان على قناعة بأهمية النظام التعليمي في إحداث التنمية المنشودة في المجتمع الكوري. خلاصة يمكن القول، أن التربية على هذا النحو تعتبر أداة أساسية من أدوات التنمية وكجزء من حقيقة التنمية، لذلك أصبح التخطيط التعليمي ضرورة لرفع مستوى التربية وتحسين كفاءته من ناحية واستثماره كأداة تنموية فعالة من ناحية أخرى.

رابعاً: التربية وتنمية الموارد البشرية.

إن بناء النظام الاجتماعي بكل أنساقه في أي مجتمع، هم من الصفوة الممتازة التي تستطيع تنظيم وقيادة المسيرة نحو التقدم، لهذا فالواقع أن ثروة أي أمة من الأمم وما لديها من إمكانيات النمو الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، تنبع من قدرتها على تنمية مواردها البشرية وهذه العملية النوعية يراد بها زيادة المعارف والمهارات والقدرات لدى جميع الأفراد والمجتمع وتوجيهها، بحيث تحقق الصالح العام للفرد والمجتمع ويمكن وصف هذه العملية من الناحية الاقتصادية، بأنها تجميع لرأس المال البشري واستثماره بصورة فعالة في تطوير النظام الاقتصادي⁽²⁾. أما من الناحية السياسية فتعني إعداد الأفراد للقيام بدورهم كمواطنين صالحين في مجتمع ديمقراطي ومن الناحية الاجتماعية والثقافية، فإن تنمية الموارد البشرية تستهدف مساعدة أفراد المجتمع على أن يحيوا حياة أكثر نفعاً.⁽³⁾

تتحقق تنمية الموارد البشرية بطرق عديدة أهمها، التربية النظامية المقصودة وتبدأ بالتعليم الابتدائي وتستمر في مختلف مراحل التعليم التالية بما في ذلك الجامعات والمعاهد العليا، كما تتم تنميتها في مواقع العمل أو ما اصطلح على تسميته في بعض التشريعات الإدارية (بالتكوين أثناء الخدمة) بواسطة برامج تدريبية وضعت لأجل تحقيق هذا الغرض بالإضافة إلى ذلك تولي الحكومات أهمية كبيرة لبرامج تعليم الكبار، كطريقة ناجحة لتنمية

(1) - عبد الناصر محمد رشاد، مرجع سابق، ص. 180.

(2) - هاربيسون ومايزر، مرجع سابق، ص، ص، 14-15.

(3) - نفس المرجع السابق، ص. 30.

الموارد البشرية، وبتوفير المناخ الثقافي الملائم والخدمات المكتملة للتعليم النظامي مثل زيادة العناية بصحة الأفراد وبخاصة الطبقة العاملة و توفير فرص التنقيف الذاتي في المجتمع. (1)

لقد تأكد الدور الذي يسهم به النظام التربوي في أحوال التنمية البشرية إذ يشير تقرير التنمية البشرية لعام 1999، الصادر عن الأمم المتحدة إلى الارتباط الملحوظ وترتيب الدول على أساس حالتها التعليمية، ضمن مكونات التنمية البشرية فالدول الصناعية تحتل المواقع الأولى في ترتيب الدول 147 يتراوح المؤشر التعليمي فيها ما بين 0.99 - 0.90 الحد الأقصى واحد صحيح، باستثناء دولة الكويت التي تقع في ترتيب 30 مؤشر الحالة التعليمية بها 0.73، فإن بقية الدول العربية بما في ذلك الجزائر تقع معظمها في ترتيب ما بين 41-120 بمؤشر تعليمي 0.77 - 0.62 (2) و الجدول رقم: (02) يوضح بعض مؤشرات الحالة التعليمية للدول العربية وبعض الدول الأخرى بصورة إجمالية لسنة 1999.

البيان	معدل الأمية		معدل القيد في مراحل التعليم		مؤشر الحالة التعليمية	الإنفاق على التعليم	
	ذ- %	إ- %	ذ+ %	أ - %		الناتج الوطني الإجمالي	الإنفاق الحكومي
الدول العربية	41.4	53.6	59	54	0.59	5.9	15.7
كل الدول النامية	28.6	39.1	59	55	0.67	3.6	14.8
أمريكا اللاتينية	12.8	13.8	72	77	0.82	4.5	17.9
الدول الصناعية	1.3	1.4	92	93	0.96	4.5	12.7
مجموع العالم	22	28.9	63	60	0.73	4.8	12.7

المرجع: ملتقى دولي، "برنامج التصحيح الهيكلي وآثاره على قطاعي التعليم والصحة"، المرجع السابق، ص 51.

مع إدراكنا لمختلف الخلفيات التي ترتبط بها مؤشرات هذا الجدول ومع التفاوت الواضح بين الدول العربية والمناطق الأخرى من العالم، يظهر أن صورة التعليم في البلدان العربية تعرف تدنيا وربما يعود ذلك إلى التطبيق السطحي للأساس الديمقراطي الذي من

(1) - سيد إبراهيم الجبار، مرجع سابق، ص، ص. 81-82

(2) - ملتقى دولي، "برنامج التصحيح الهيكلي وآثاره على قطاعي التعليم والصحة"، جامعة باتنة، 2000 ص 51.

المفروض أن كل الأنظمة التربوية الحديثة تقتضي نشر التعليم، بشكل واسع في أوساط جميع طبقات المجتمع وبشكل إلزامي حتى وأن تم تبني هذا المبدأ فإنه غالباً يكون عشوائياً وعفويًا لا يخضع للتخطيط التربوي اللازم في هذه الظروف، كما يعود تدني مستوى المردود التربوي في ذات البلدان إلى معاناة الأسر من الثالث المتكون من الأمية، الفقر والجهل والتي تفضل في أسوأ الظروف إرسال أبنائها لممارسة بعض الأعمال الزراعية والصناعية⁽¹⁾.

أما وضع المرأة التعليمي لا يزال مصحوباً بتقليد إجتماعي يمنعها من الإلتحاق بمقاعد الدراسة أو مواصلة الدراسة في بعض الأحيان وكذلك تجد صعوبة في ممارسة الأعمال الحرة الاقتصادية والاجتماعية، في الوقت الذي أصبحت فيه المرأة في الدول الصناعية تبذل جهوداً كبيرة في عالم التقنية الحديثة⁽²⁾ و يوضح في ذات السياق "سينكلر وبيركس" هذه النقطة على النحو التالي، إن الأنظمة التعليمية في الدول العربية والدول النامية لم تكن النمط المناسب بأكبر درجة لإحتياجات اقتصادياته السريعة النمو وبالفعل فقد عمق النظام التعليمي من نفور معظم السكان من الوظائف الغير إدارية في الأجهزة الحكومية و في دراسته عن الموارد البشرية في مصر مثلاً- يكتب "هاريسون" لم يصمم النظام التعليمي في مصر للإرتقاء بالجماهير فهدفه الأساسي هو تدريب الناس لوظائف حكومية"⁽³⁾.

إذا كانت الدول العربية والنامية على حد سواء قد تبنت التعليم الحديث وبذلت جهوداً كبيرة في بناء المدارس فإنها لم تبذل جهوداً موازية، للتركيز على نوعية التعليم فمزال التعليم لا يفي بالاحتياجات الاقتصادية ومازالت خطوات تحديثه بطيئة، المشكلة الأخرى

(1) - جميل صليبا، مستقبل التربية في العالم العربي، لبنان: بيروت، منشورات عويدات، ط2، 1972، ص 196 - 197 .

(2) - نفس المرجع السابق، ص.204.

(3) - Fredrik Harbison. "human resources for Egyptian enterprise". n.y mc.graw middle east with special reference to the gulf states. the journal. of developing areas.13 april.1979.book.company.inc.P106.

التي حالت دون الحصول على مورد بشري كامل الأبعاد حسب "نبيل علي" ترجع أصلاً إلى عملية استنساخ النماذج والتجارب التربوية للدول الغربية وبيبرز موقف اليونسكو من قضية تنمية الموارد البشرية من أن توسع في التعليم وتحسين جودته، ضرورة ملحة في الوقت الراهن لمستقبل التنمية في العالم خاصة، في ظل تزايد الاتجاهات نحو التحديث التكنولوجي الذي يستدعي مستويات أكثر تأهيلاً من العمالة، لأن أبرز ملامح العصر ما بعد الصناعة هو خروج أعداد متزايدة من البشر من عملية الإنتاج السلعي الذي سوف يقوم به أشخاص أقل فأقل تكويناً.

هذا الخروج الكبير من عملية الإنتاج السلعي الذي شهد أكبر عملية استخدام للبشر في الإنتاج المادي في تاريخ الإنسانية⁽¹⁾، جعل البلدان المتقدمة منذ ثمانينات القرن الماضي تعلن التسابق في مجال تنمية الموارد البشرية المؤهلة القادرة على التحكم في المعلومات المتدفقة واستخدامها بما يحقق لها التطور الإيجابي والقدرة على التنافس، لذلك اتجهت نحو تطوير سياسة التعليم العالي وتحسين مناهجه وزيادة الإنفاق عليه كحل بديل وبالفعل كان "المشروع المجسد الجامعة للجميع" وصور مختلفة "كالجامعة المفتوحة" و"الجامعة الافتراضية" دور ريادي في تفعيل إستراتيجية تنمية الموارد البشرية و الجدول رقم: (03) يوضح نسب الانتساب إلى التعليم العالي بهذه البلدان (1980-1992):

النسبة المئوية للمقيدين في التعليم العالي %		الدولة
1992	1980	
99	42	كندا
76	56	وم أ
32	31	اليابان
46	26	فرنسا
28	20	المملكة المتحدة
36	27	ألمانيا

المرجع: ملتقى دولي، "برنامج التصحيح الهيكلي وآثاره على قطاعي التعليم والصحة"، مرجع سابق، ص. 61.

(1) -جميل صليبا، مرجع سابق، ص. 143- 144.

القراءة الأولية للأرقام الواردة في الجدول أعلاه، تشير إلى إصرار الدول المتقدمة على تحقيق التوسع الخطى في التعليم العالي، في حين يتم تركيز الجهد التنموي في البلدان النامية على التوسع في التعليم الأساسي، هذا التوجه مزدوج المعايير يضع أساساً قوياً للفصل بين اتجاهات مسارات التنمية بين هاتين المجموعتين وهو التوجه الذي دعي إليه البنك الدولي.⁽¹⁾

إن الاهتمام بدور التعليم في التنمية البشرية ليس بالأمر الحديث فقد أولى الكلاسيك اهتماماً بذلك الدور منذ قرنين خلت ومع مرور الزمن زادت بحوث علماء التربية وعلماء الاجتماع ومنظري السياسات التربوية في هذا الاتجاه لإنقاذ المجتمعات الإنسانية من التخلف، وقد أكدت تلك البحوث في مجملها على أهمية التعليم في تجسيد أهداف التنمية واعتبرت ذلك بمثابة استثمار في رأس المال البشري، فالتعليم يعود على الأفراد بجملة من المزايا المادية وغير المادية؛ إذ تبين أنه يسهم في رفع الإنتاجية وزيادة مستويات الأجور كما يسهم في تحسين المستوى الصحي للأفراد وارتقائهم في السلم الاجتماعي.

خامساً: التربية والتنمية الاجتماعية.

إن المعالجة السوسولوجية للتربية في علاقتها بالتنمية الاجتماعية تبرز عدداً من الملاحظات الجوهرية المتعلقة بشكل خاص بنظم التربية في البلدان النامية، فعقب حصولها على استقلالها وجدت نفسها تحت سيطرة الوصاية الأجنبية والسلطة الاستعمارية حرمتها من ممارسة وظيفتها بحرية وديمقراطية وخضعت إلى الرقابة المجرية، شلت كل نشاطاتها وإيقاف حركتها التنموية وعلى الرغم من تحررها فإنها لم تتل من العلم إلا بقاياها أو ما يناقضه.⁽²⁾ لتبقى جهودها في هذا المجال مرهونة بالنماذج المستوردة لا تخدم في جوهرها مصالح العالم الثالث ولا تلبى متطلبات التنمية الاجتماعية، لأن عملية النقل

(1) -ملتقى دولي، "برنامج التصحيح الهيكلي وآثاره على قطاعي التعليم والصحة"، مرجع سابق، ص. 61.

(2) -محي الدين صابر، قضايا التنمية في المجتمع العربي، تونس: الدار التونسية للنشر، 1983، ص. 31.

هذه تتم دون تكييف حقيقي مع واقعها الاجتماعي في ظل مناخ اقتصادي واجتماعي وفي ظل مذاهب إيديولوجية معينة وفي ظل توزيع سكاني أغلبيته في المراكز الحضرية لسد حاجاته الإدارية والتجارية مع الاهتمام بقليل من مشكلات المجتمع الريفي، بسبب هشاشة القطاع الصناعي الذي يعد عامل جذب للسكان نحو المناطق الحضرية والحاجة إلى القطاع يعد حديث العهد بهذه المجتمعات.

هذا يعني أن أهداف النظام التربوي ترتبط بأهداف المجتمع وحاجاته الاجتماعية عادة ما تتبلور عبر العشرات بل المئات من السنين لا تعبر فقط عن ماضي أمة أو مجتمع وإنما تعبر في نفس الوقت عن التطلعات والطموحات المستقبلية لهذه الأمة، أو لهذا المجتمع إن تحديد أهداف التنمية الاجتماعية بشكل واضح ودقيق يمكن بلا شك من وضع القاطرة في السكة الصحيحة وبالتالي يوفر جهدا ووقتا للمجتمع، هو في أمس الحاجة إليها وفي نفس الوقت يمكن من إنجاز العمل و التحكم فيه ومنه تحقيق التقدم الإيجابي، لكن ليس بالصورة المجردة فهو لا يعني شيء في ظل التطورات الكبيرة التي تشهدها العديد من القطاعات الاقتصادية والاجتماعية وكذلك تزايد الحاجات الاجتماعية⁽¹⁾. وعلى هذا الأساس صنفنا المجتمعات إلى مجتمعات متقدمة وأخرى نامية وأخرى تعاني من هاجس التخلف وأصبح مصطلح التنمية الاجتماعية، يستعمل للتفرقة بين هذه المجتمعات في درجة تطورها الحضاري ونموها الاقتصادي وإنتاجها الصناعي وغير ذلك.

من هنا يتضح أن مفهوم التنمية الاجتماعية يختلف من مجتمع إلى آخر كما تختلف وسائلها وأهدافها أيضا من مجتمع إلى آخر وصارت التنمية الاجتماعية ضرورة من ضرورات التنمية الاقتصادية، نتيجة لما تتميه من قدرات ولما توفره من كفاءات بشرية

(1) -مصطفى زايد، مرجع سابق، ص، ص. 99-100.

تخدم الاقتصاد وأحد مجالات الاستثمار الكبرى والهامة ومفتاح التنمية يوجد في أيدي الأفراد المتعلمين المدربين والمجتمع المتعلم هو مجتمع أكثر إنتاجية.⁽¹⁾

لقد أكدت التجارب التي شهدتها العالم المعاصر في النصف الأخير من القرن الماضي تلك الصلة الوثيقة بين المنظومة التعليمية وبين التنمية الاجتماعية والثقافية التي عرفتها بلدان كانت في مؤخرة القافلة في ميدان العلوم والآداب والتقنيات، فأصبح لديها بعد سنين فائض من الخبرة تستثمر خارج حدودها لأغراض كثيرة، فقد خرجت الجزر اليابانية على العالم في الثلاثينات من القرن الماضي عملاقا تتحدى أرضها الفقيرة وبراكينها المدمرة وعزلتها الرهيبة، لتغير خريطة الشرق ولم تزدها هزيمتها العسكرية في الحرب الكونية الثانية سوى إصرار على الانتصار برصيدها من الخبرة.⁽²⁾

أما في بلد كالصين فشعار المدرسة في كل مكان والكتاب والكفاءة في العمل معيار للترشح للجامعة وقد ترتب على انتشار التعليم في كثير من البلدان وجود استعداد أكبر لدى العمال للانتقال جغرافيا ووسع كذلك في نطاق المهن، التي يمكن أن يعملوا فيها واستطاع أولئك القادرون على إيجاد أماكن في المدارس، أن يستفيدوا كثيرا من فرص الدخل الأفضل المتاحة للعمال المتعلمين .

يظهر نقيض هذه الصورة في تلك البلدان التي لم تستطيع توظيف طاقاتها البشرية ولم تكتشف إستراتيجية تربوية ناجعة واعتبرت المؤسسات التربوية مؤسسات هامشية لا علاقة لها بمتطلبات وأهداف التنمية الاجتماعية،⁽³⁾ إذن من المسلمات أن تكون هناك أهداف للتنمية ومن المسلمات أيضا أن تستمد أهداف التنمية الاجتماعية من معطيات المجتمع الذي ترتاده هذه الظاهرة (أنظر الملحق رقم:02).

⁽¹⁾ تيودور شولتز، القيمة الاقتصادية للتربية، ترجمة محمد الهادي عفيفي، محمد السيد سلطان، مكتبة الأنجلو المصرية، 1975، ص.42.

⁽²⁾ محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة الجامعة الجزائرية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1989، ص 177.

⁽³⁾ نفس المرجع ، ص ، ص. 180-181.

خلاصة:

إن تضمين مفهوم التنمية الاجتماعية في السياسات التربوية الحديثة هو من الأهمية بمكان فلا يمكن أن تنفصل التربية عن التنمية، إذ أنها أحد العوامل الأساسية التي ترتبط بالتنمية الاجتماعية، فالسياسات التربوية في المجتمعات الإنسانية هي التي تؤدي إلى إحداث التحولات العامة وتساهم في مردودية مختلف القطاعات الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية وبالتالي معادلة التربية والتنمية الاجتماعية هي نموذج للإشكالية، التي تمكن من ملاحظة السياسات التربوية في ممارستها الفعلية، كما أنها تمنح الفرصة لتقييم امتدادات السياسات التربوية بما في ذلك الأهداف والخيارات ومجالاتها الفعلية، وبالتالي العلاقة بين التربية والتنمية الاجتماعية لا يمكن أن تكون مجرد علاقة آلية، لاسيما أن طبيعة النظم التربوية في البلدان النامية تحتاج إلى تلك العلاقة المتفاعلة بين مخرجات النظم التعليمية وحاجتها إلى الاندماج في سوق العمل.



الفصل الثاني

ملامح السياسة التربوية
في الجزائر

الفصل الثاني: ملامح السياسة التربوية في الجزائر.

إن التعليم يحتل مكانة مرموقة في نفوس الجزائريين وما يدل على ذلك تفانيهم في خدمة العلم وبذل الجهود المتواصلة لتعليم كافة فئات المجتمع، فالكليات والزوايا والمدارس التي كانت تمول في غالبيتها من طرف أفراد المجتمع، جعلت من التعليم في مكانة سامية قبل حلول الاحتلال الفرنسي للجزائر ومنذ أن وطأت أقدام الفرنسيين للجزائر، كان هدفهم الأول هو فصل هذا الشعب عن انتمائه ومقوماته الحضارية والثقافية بزرع ثلوث التخلف، الجهل، الفقر والمرض بين صفوف المواطنين.

بعد أن نالت الجزائر استقلالها دخلت في سباق مع الزمن والمعضلات الاجتماعية الاقتصادية والنفسية لشعب منهك من جراء حقبة لعقود من التجهيل والاضطهاد أبان الحكم الفرنسي، فكانت مسيرة إصلاح التربية تسير بوتيرة متسارعة، عليها تعوض ما فات حيث سعت الدولة إلى ضرورة إدخال تحسينات تراعي الجوانب الكيفية في الإعداد والتكوين من خلال مقاربات جديدة في النظام التربوي لتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية.

المبحث الأول: وضعية التعليم في الجزائر (قبل 1830).

إن التعليم في مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر كان مزدهرا تتكفل بتمويله فئات الشعب الجزائري بكل الوسائل والآليات المتوفرة، سواء من هبات وعطايا أو الوقف الإسلامي أو الصدقات الممولة من الزكاة تقدم لدور العلم والعبادة في المساجد والزوايا والكليات لم يكن الأتراك ينظمون العملية التعليمية في الجزائر، بل كانت متروكة للعمل الجمعي إن جاز التعبير، لكنهم لم يعرفوا نشر العلم ولم يقفوا في وجه من يتصدر لذلك، بل كان هناك تشجيع في فترات معينة من خلال إكرام أهل العلم في المناسبات الرسمية. " لم يكن للعثمانيين في الجزائر سياسة للتعليم و لا خطة رسمية لتشجيعه، و العناية بأهله و تطويره وتوجيهه وجهة تخدم المصالح الإسلامية العليا من جهة

والمصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى" فحب التعليم كان نابعا من التمسك بالدين لدى الفرد الجزائري، فحث الدين على طلب العلم كان دافعا قويا للجزائريين للتحصيل العلمي ولم يقتصر التعليم على الذكور فقط، بل امتد لتعليم الإناث ودوما تحت غطاء الدين وتوجيهه و رغبة في تعلم الفرائض والقرآن الكريم من أجل إقامة الشعائر الدينية بصورة صحيحة وقد ذكر "السيد شيلر" الذي عاش في الجزائر أكثر من خمسة عشر سنة "إن في الجزائر مدارس خاصة لتعليم البنات لم يشهدها هو لكن الناس حدثوه عنها وأن النساء هن اللاتي يدرن هذه المدارس".⁽¹⁾ والإحصائيات والأرقام الموثقة تدل على هذه الحقيقة في مدينة قسنطينة فقط كان يوجد بها عام (1837) أي عام احتلالها (79) كتابا ومدرسة قرآنية يتردد عليها حوالي 1350 طفلا وطفلة.⁽²⁾

كما قدرت الكتابات والزوايا في الجزائر سنة 1871 بحوالي 2000 بين زاوية وكتاب موزعة تقريبا على القطر الجزائري شمالا وجنوبا، تقدم التعليم لـ 28000 تلميذ تقريبا فكانت في قسنطينة مثلا 90 مدرسة تحتوي على 1400 تلميذ سنة 1873 وسكانها قدروا بـ: 24000 نسمة في نفس السنة - حسب الإحصائيات الرسمية - كان في نواحي تلمسان 40 زاوية في الجزائر العاصمة 100 مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب.⁽³⁾ أما مصادر التكوين في الجزائر لتخريج العلماء قبل الاحتلال الفرنسي فقد تباينت إلى ثلاث مصادر للتكوين ذكرها أبو القاسم سعد الله.⁽⁴⁾

1- **المدرسة الجزائرية:** وتمثلها المساجد والزوايا بما تقدمه من دروس في مجالات مختلفة لعل أبرزها تحفيظ القرآن الكريم والنحو البلاغة والتفسير... إلخ من العلوم ذات الصلة بالقرآن الكريم والسيرة النبوية.

(1) - أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1991، ص، ص، 341-342.

(2) - بوفلجة غيات، التربية ومتطلباتها، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1993، ص. 28.

(3) - الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر: رغاية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994 ص 14.

(4) - أبو القاسم سعد الله، مرجع سابق، ص، 392.

2- المدرسة المزدوجة الجزائرية والإسلامية: وهي المدرسة التي يجمع فيها الطالب بين تكوينه في الجزائر ومن ثم الالتحاق بالمعاهد والمدارس العربية لإكمال الدراسة ثم العودة للجزائر لمباشرة العمل الوظيفي، كمثل عن ذلك جامع الزيتونة والأزهر اللذين كانا يقصدهما الكثير من طلبة العلم من الجزائريين وبعض المعاهد في الشام و الحجاز .

3- المدرسة الإسلامية عموما: وهذه المدرسة جاءت بها طائفة من علماء المسلمين اللذين لم يكونوا جزائريين في الأصل، لكنهم استوطنوا الجزائر وتولوا فيها وظائف مختلفة كالإفتاء والإمامة ساهموا هم أيضا في عمليات التكوين، فالتعليم في تلك الفترة وبشهادة المحلل نفسه الذي يقر بأن حالة التعليم في الجزائر في بداية الاحتلال كانت أفضل من حالته في جنوب أوروبا أما فيما يخص الأمية في الجزائر في ذلك العهد، كانت أفضل من فرنسا ذاتها وهذا بشهادة الجنرال "ولسن استهازي" (WILSEN ESTHAZI): "إن الجزائريين اللذين يحسنون القراءة والكتابة كانوا في ذلك العهد، أكثر من الفرنسيين اللذين كانوا يقرؤون ويكتبون إن 45% من الفرنسيين كانوا أميين حينذاك وان الجزائريين احتلها جنود فرنسيون من طبقة جاهلة تمام الجهل (...). يجب علينا أن نعترف احتراما للحقيقة، أن المسلمين في إفريقيا الشمالية رغم انخفاض مستوى العلوم فيها وقلة الكتب، كانوا يولون مسائل التربية والتعليم عناية لها قيمتها".⁽¹⁾ أما إيفون توران (YVONNE TURIN) فقد ذكرت في كتابها "المواجهة الثقافية في الجزائر المستعمرة"، "عن دوماس قوله: "إن التعليم الابتدائي كان كثير الانتشار بالجزائر أكثر مما نعتقد عادة، إن علاقتنا بالأهالي في المقاطعات الثلاث أثبتت أن متوسط الأفراد من الذكور يحسنون القراءة والكتابة".

يستخلص مما سبق، أن الفترة التي سبقت المحلل كان فترة مضيئة في تاريخ التربية والتعليم في الجزائر رغم ما اعترافها من نقائص، نابغة عن عدم وجود خطة مدروسة

(1) - الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص، ص. 22-23.

وأهداف محددة ولكن على الأقل على الصعيد الشخصي للأفراد كانت نسبة الأمية في حدودها المتدنية، حيث كانت نسبتها في الجزائر غداة دخول المحتل تقدر بـ5% وكتب عن ذلك الرحالة الألماني "فيلهلم شيمبرا"⁽¹⁾ حين زار الجزائر في شهر ديسمبر 1831 يقول: "لقد بحثت قصدا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة، غير أنني لم أعثر عليه في حين أنني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوروبا".

المبحث الثاني: السياسة التربوية في الجزائر قبل الاستقلال.

ليس من الصعب على الباحث المتتبع لسياسة فرنسا في الجزائر بصفة عامة وسياستها التعليمية بصفة خاصة أن يلاحظ بأنها، كانت لا تخفي أن هدفها في الجزائر هي تحقيق سياسة الاندماج والتغريب، بحيث لم تحد عنها طوال فترة تواجدها في الجزائر ولما عجزت عن فرض هذه السياسة جعلت من التعليم وسياتها الأساسية لتحقيق هذا الهدف.⁽²⁾ فقد تعرضت المؤسسات التربوية الدينية الموجودة بالجزائر (قبل الاحتلال) لحضر شديد طيلة الفترة الاستعمارية بمختلف الأساليب والوسائل القمعية، لأنها كانت تمثل عائقا كبيرا وشديدا ضد السيطرة الاستعمارية وسياستها التنصيرية وقد تجلى عملها التخريبي في تحويل المؤسسات التعليمية إلى كنائس لنشر المسيحية وإغلاق المساجد وحول الباقي من المؤسسات التعليمية إلى ثكنات عسكرية ومرافق إدارية ومعامل للقتل والتعذيب.

هذه الممارسات كانت ترمي من خلالها إلى طمس الثقافة العربية والإسلامية للشعب الجزائري ومغالطته بإسم الإدماج السياسي والمساواة مع الفرنسيين وإبعاده عن قيمه الحضارية وزعمه بأنه رسول الحضارة، يتناقض عما كان يخطط له سرا وعلنا فالمحتل الفرنسي لم يهتم بمصلحة الفرد الجزائري، ولم يكن غرضه من تربية وتعليم الأبناء

(1) - http://www.el_massa.com/ar/content/view/8785.

(2) - NECIB Rdjem. industrialisation et le system éducatif algerien.alger :opu.1986.p28.

الجزائريين إعداد المعلمين والفنيين القادرين على إقامة تنمية حرة في المجتمع،⁽¹⁾ ولا حتى إعداد مواطنين لهم صورة الفرنسيين حتى أن المستوطنين كانوا يعارضون كل التدابير التي قد تظهر اهتماما في نظرهم لفائدة تعليم أبناء الجزائريين ولا حتى تلك التي تهدف لفرنستهم حتى لا يتساون معهم ولا يتمتعون بجميع حقوق الجنسية الفرنسية، فكانت قناعتهم الراسخة في هذا الإطار: "أنه من الحمق استفادة الأطفال الجزائريين من تعليم في مدرسة وجدت لتعليم أشخاص متقدمين ينتمون لبلد متحضر، لأن الجزائريين هم أشخاص بئسين متأخرين"⁽²⁾ وحتى تتمكن القوة الاستعمارية من إبعاد الجزائريين عن المدارس العربية لما تشكله من خطر على وجودها وعائقا دائما في تحقيق أهدافها الكبرى، حاولت أن توهم المجتمع الجزائري بحقيقة مفادها: "لا فرق بين الطفل العربي والطفل الفرنسي" ولا مانع من تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية التي كانت في كل مرة يتغير إسمها بعد فشلها ويمكن قياس هذا الاستبعاد من خلال الجدول رقم: (04) الذي يوضح نسبة المسلمين الجزائريين اللذين يعرفون القراءة والكتابة الفرنسية (غداة الفاتح من نوفمبر 1954).

من 100 شخص يعرفون القراءة والكتابة		من 100 شخص عمرهم أكثر من 6 سنوات		العمر
إناث	ذكور	إناث	ذكور	الجنس
88	89	7	13	19-16 سنة
71	73	2	9	34-20 سنة
59	64	1	8	44-34 سنة
58	57	1	7	54-45 سنة
51	50	1	6	64-55 سنة
57	40	1	4	64- وأكثر

المرجع: عبد اللطيف بن أشنهو، تكون التخلف في الجزائر، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والإشهار، ص. 481.

(1) شارل روبيير أجرون، تاريخ الجزائر المعاصرة، ترجمة عيسى بن حنفي، ط1، بيروت، 1982، ص. 113.

(2) الطاهر زرهني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994، ص. 15.

تظهر الأرقام في الجدول أعلاه، أن التعليم الخاص بالجزائريين كان فرنسيا بنسبة 100 % في المرحلة الابتدائية ونسبة 99 % في المرحلتين الثانوية والعالية، لم يكن يهدف إلى تثقيف الجزائريين ورفع مستواهم العلمي والحضاري، بل كان همه الأكبر هو صهرهم في البوتقة الفرنسية، هذه الحقيقة أكدها القائد الفرنسي صاحب التشريعات التعليمية "جول فيري" بأن الاستعمار لا ينفصل عن التربية⁽¹⁾. لأجل ذلك أنشئ التعليم العربي الفرنسي رسميا بموجب مرسوم مؤرخ في: 06 أوت 1850 وكان يسود هذا التعليم منذ البداية نقصا في الإقبال لأن الإدارة الاستعمارية، كانت مناهضة للحركة التعليمية ويكفي التذليل على ذلك بالأرقام بحيث لم يتعدى عدد التلاميذ 6000 تلميذ في عام 1870، كما بدا مستوى التعليم في الانخفاض منذ ذلك التاريخ وأوقفت الاعتمادات المالية، الموجهة لبناء مدارس جديدة كما حرمت معظم المدارس من الإعانات التي كانت تمنح لها من قبل المجالس المحلية المشرفة عليها.⁽²⁾

إن الهدف من تعليم الجزائريين هو حملهم على تشرب روح العظمة الفرنسية وليس رفع مستواهم الذهني والفكري والاجتماعي ومما يؤكد طابع الاندماج في سياسة فرنسا التعليمية أن اللغة العربية ليس لها وجود، في التعليم الابتدائي الذي تتكون فيه شخصية المواطن تكوينا قوميا وأن تاريخ الجزائر وجغرافياتها مثلا يدرسان لأبناء الجزائر، لأقل من ثلاثة أسابيع طوال سنوات المرحلة الابتدائية، فيما تاريخ فرنسا وجغرافيتها يدرسان ويراجعان طوال سنوات هذه المرحلة.⁽³⁾ وبعد إلغاء المدارس العربية الفرنسية ظهرت نزعة توسعية تزعم توسيع التعليم وتعميمه لفائدة الجزائريين وشكلت لجنة من مجلس

⁽¹⁾ - جريدة الشروق اليومي الجزائرية ، العدد 10، 10/04/2001، ص. 10.

⁽²⁾ - يحي بو عزيز، السياسة الاستعمارية من خلال مطبوعات حزب الشعب الجزائري، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص. 164-165.

⁽³⁾ - سعيد عبادي، "التنشئة السياسية بين المدرسة والبيئة والثقافة دراسة سوسولوجية في التفكير السياسي لطلاب الأقسام النهائية في الجزائر"، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996، ص. 40.

الشيوخ الفرنسي، يترأسها " جول فيري " في الثلث الأخير من القرن التاسع عشر ومن الأهداف الخفية لهذه النزعة اعتبار المدرسة سلاحا مناسباً لضرب الروح الوطنية الجزائرية وفرنسة الأبناء المتمدرسين تدريجياً ولذلك أصدر قانون: 1883/02/13 القاضي بتطبيق مجانية التعليم بالنسبة للجزائريين، مصحوباً بإجراءات قمعية تتخذ ضد أولياء التلاميذ اللذين يرفضون تعليم أبنائهم في المدارس الفرنسية.⁽¹⁾ ورغم الإدعاء بتعميم التعليم إلا أنه كان محصوراً في بعض المناطق الشمالية فقط حيث قدر الأطفال الذين هم في سن الدراسة، خاصة الفئة العمرية (6-13 سنة) بـ: 535.389 تلميذاً لم يسجل منهم في المدارس، سوى 10.631 تلميذاً أما الباقي فمصيره الشارع (انظر الملحق رقم: 03)، كما أن المعمرين عارضوا هذا القانون واعتبروه فرصة هامة للجزائريين للمطالبة بحقوقهم السياسية والاقتصادية و التمرد في أوساط الأهالي وكانوا يتحججون بأن إنشاء المدارس لصالح أبناء الجزائريين، يستلزم نفقات باهضة يتعذر على ميزانية الخزينة تحملها خاصة وأن السكان لا يساهمون بما فيه الكفاية من مدخولات الخزينة لكن هذه الحجة ليس لها ما يبررها في الواقع، حسب بعض الكتابات التاريخية لأن الجزائريين كانوا يدفعون ضعف ما كان يدفعه الفرنسيون، ضف إلى ذلك أن الأحزاب الفرنسية المتطرفة هي الأخرى كانت تعارض كل إجراء رسمي من الإدارة يرمي إلى تحسين وضعية التعليم في الجزائر،⁽²⁾ والجدول رقم: (05) يبين حجم ميزانية التعليم لكل من الفرنسيين والجزائريين (1907-1928).

ميزانية تعليم الفرنسيين	ميزانية تعليم الجزائريين	
7.013.000	1.555.000	1907
8.579.000	2.171.000	1918
32.979.000	60991.000	1920
84.344.000	21.003.000	1928

(1)- الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص، ص . 23-24.

(2)- نفس المرجع السابق، ص، ص. 133-134.

المرجع: الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص. 23.

الواضح من هذه الأرقام، أن الإعتمادات الموضوعة لتعليم الجزائريين خلال الفترة الأنفة الذكر لا تساوي إلا ربع أو خمس الإعتمادات المالية المقررة، لتعليم الفرنسيين لتبقى سياسة الجهالة العمياء تخيم على أبناء الشعب الجزائري، طيلة النصف الأول وبداية النصف الثاني من القرن العشرين لتمتد آثارها السلبية لفترة ما بعد الاستقلال.

وتشير بعض الإحصائيات في هذه الفترة إلى مدى عمق الدعوة الاستعمارية لترخيص الحواجز أمام مرور الأبناء الجزائريين بالمدرسة والجدول رقم: (06) يبين تطور المجموع العام للتلاميذ بالتعليم الابتدائي خلال الفترة الممتدة من (1952-1961).

النسبة المئوية للمؤوية للتعليم العمومي والخاص %	التعليم العمومي المجموع العام	المجموع	التعليم الابتدائي				السنوات
			الكم الجزائري		الكم الأوروبي		
			الإناث %	المجموع	الإناث %	المجموع	
4.90	379056	18676	45.60	6.606	70.50	12070	1953/1952
4.80	436577	20.910	54.50	5.607	66.00	15303	1955/1954
4.30	422830	18138	53.70	5641	64.60	12497	1956/1955
3.20	456366	14606	58.90	2923	66.70	11683	1958/1957
2.00	724870	14822	56.20	6011	71.20	8811	1960/1959
2.60	824712	21413	49.40	9974	63.60	11439	1961/1960

*- Necib Redjem. industrialization et system éducatif algerien.alger.opu.1986.p126.

توجد حقيقة أخرى أكثر خطورة، هي الاختلاف في الكيفية التي يمكن من خلالها إبقاء الشعب الجزائري بعيدا كل البعد عن الاهتمام بقضاياه المصرية، حيث تتازعت مختلف التيارات المناهضة لحركة التعليم في الجزائر، حول تعليم القرآن وتحفيظه في المدارس الفرنسية ومسألة إدماج أبناء الوطن وفرنستهم بتعليمهم في المدارس الخاصة بأبناء المعمرين.⁽¹⁾ لكن الاستمرار في الصراع والتوسيع من دوائره عاق المصالح

⁽¹⁾ الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص. 20.

الكبرى، للوجود الفرنسي بالجزائر لذا تم الاهتمام إلى حل وسط تمثل في وضع برامج تعليمية تقتصر أساسا على القراءة والكتابة دون بقية العلوم والفنون والتاريخ الوطني، وكان محتوى التعليم ذات طابع عملي زراعي يوفر اليد العاملة التي يحتاج إليها المعمرون وطابع سياسي يهدف إلى تعود الأطفال وتنشئتهم على الخوف من المعمر والخضوع له، حيث لجأت السلطات الاستعمارية إلى فتح ورشات للإناث ومشاعل للذكور للصناعة التقليدية لكن بالشكل الذي يخدم مصالح المعمر⁽¹⁾، كما عمدت إلى تحويل المدارس القليلة إلى ملحقات يديرها ممرنون جزائريون تحت سلطة مدراء فرنسيون ولم يأتي ذلك إلا بعد ضغط كبير ومظاهرات شعبية طالب فيها الشباب الجزائري، بضرورة فتح أبواب هذه المؤسسات لهم والخروجين منها لا يلحقون أبدا بمصلحة الأملاك أو بأملك المستعمرين فحملة الدبلومات الفرنسية هم المفضلون ومن ناحية أخرى، فإن انعدام انتشار الصناعة أدى إلى تحديد عدد الفنيين المتخصصين، اللذين يمكن الاستعانة بهم ويكفي استدعاء عدد قليل من الفرنسيين من فرنسا ليتولى الأعمال التي قدموا من أجلها.

هذا يعني أن التعليم الفني أنشئ حديثا من جهة ومن جهة أخرى، فإنه لا يقوم إلا بقسط بسيط جدا من الغرض الذي أنشئ من أجله في معناه ومداه، كما أن توزيع هذا التعليم على بعض الأقسام المهنية في المدارس الحديثة وبعض المدارس الابتدائية وهو نوع أولي من التعليم يقصد به تكوين عمال مساعدي عمال فقط ومدة الدراسة وحتى كفاءة المدرسين من الناحية الثقافية تجعل من هذا التعليم أداة غير ذات موضوع، هذا يعني أن التعليم الفني والمهني فضلا عن أنه في حالة بدائية فإنه وقف على العنصر الفرنسي فقط وذلك بسبب المعارضة التي تبديها المدارس الوطنية الفرنسية التي تخشى أن تفقد ميادين العمل لخريجها.⁽²⁾ الوضعية نفسها وجد عليها التعليم الثانوي فالدخول إليه صعبا للغاية

(1) - نفس المرجع السابق، ص، ص. 26-27.

(2) - يحي بوعزيز، مرجع سابق، ص. 179.

بسبب تعقد شروط المسابقة عند الدخول في الفصل السادس، الحد الأقصى لسن القبول في هذه المرحلة التعليمية هو 12 سنة.⁽¹⁾ وعلى ذلك فإن الجزائريين نظرا لتعليمهم المتأخر لا يدخلون المدرسة إلا حوالي سن السابعة ونقص التعليم الذي حصلونه، فإن عددا قليلا جدا منهم يجتاز المسابقة في الفصل السادس في السن المقرر ومن جهة أخرى ارتفاع المصاريف والتكاليف السنوية للدراسة وهي ما بين 40.000 و 50.000 فرنك فرنسي بالإضافة إلى المصروفات المتنوعة التي أثقلت كاهل العائلات، حقيقة أن المجانية تمنح في العادة للطلبة المتقدمين و اللذين تدعوا حالتهم المتنوعة العائلات، إلى الاهتمام بهم ومع هذا فإن عدد اللذين يمنحون المجانية سنويا أضحى هزيلا جدا، ففي العام الدراسي 1939-1940 قدر عدد الطلبة الجزائريين بـ: 1358 طالبا مقابل 16771 طالبا أجنبيا، هذا يعني أن الكم الأجنبي تفوق عن الكم الجزائري بـ: 16 مرة أما في العام الدراسي 1949-1950 تضاعف عدد الجزائريين بشكل طفيف جدا، مقارنة بالعدد الأجنبي الذي تضاعف بـ: 4 مرات أي أن المجموع الإجمالي للطلبة الأجانب تضاعف بـ: 20 مرة في ظرف عشر سنوات و تجدر الإشارة إلى أن طلبة التعليم الثانوي من بين العائلات الغنية كالملاك والتجار الميسورين والموظفين اللذين على استعداد بأن يضحوا كثيرا في سبيل تعليم أبنائهم.⁽²⁾

أما حال التعليم العالي بالجزائر خلال الفترة الاستعمارية كان بجامعة واحدة بمجموع 306 طالبا جزائريا سنة 1950 ويكفي التنويه هنا إلى أن ثلاثين فقط، من الكم الإجمالي من خريجي المعهد العالي للدراسات الإسلامية، الذي يعتبر في مصاف معاهد الدرجة الثانية قبلوا في التعليم العالي ذلك أن الشهادة التي تمنح من المعهد العالي للدراسات الإسلامية لا تساوي عندهم شهادة البكالوريا، ويرجع النقص في عدد الطلبة الجزائريين

(1) - نفس المرجع السابق ، ص. 174.

(2) - يحي بوعزيز ، مرجع سابق ، ص ، ص. 175 - 177.

بالمعاهد العليا إلى قلة عدد التلاميذ في المدارس الابتدائية، حيث يتعلم من كل 100 طفل جزائري طفلين مقابل 11 لكل مائة طفل فرنسي وهذا يعني حسب إحصاء 1950، أن أكثر من مليون ونصف مليون طفل جزائري يملأون الطرقات وكثير منهم مضطرون إلى البحث عن العمل في سن مبكرة في المناجم والحقول الخاصة بالمعمرين هذا من جهة ومن جهة أخرى المدارس الثانوية لم تكن تمثل مدخلا للتعليم العالي، لأنه كان -كما أسلف الذكر- يقتصر فقط على أبناء المعمرين والعائلات الجزائرية الثرية وقليلون هم الجزائريون البسطاء اللذين يستطيعون دفع النفقات الباهضة للتمدرس بهذه المرحلة التعليمية، أما المدارس الكبرى مثل: مدرسة الهندسة البحرية ومدرسة سان سير، ومدرسة المناجم... إلخ. فلم تكن تفتح أبوابا للجزائريين وإذا كان قد سمح لهم منذ 1941 الالتحاق بهذه المدارس، فذلك من الناحية النظرية فقط بحيث لم يلتحق بها أي طالب وهو ما يدل على الممارسة الحقيقية للتمييز العنصري والقهر الذي تمارسه الدول المتحضرة كفرنسا على المجتمع الجزائري. ⁽¹⁾ والجدول رقم: (07) عدد الطلبة الجزائريين المسجلين بالتعليم العالي غداة الفتح من نوفمبر 1954.

الكلية	الطلبة الأوربيين	النسبة المئوية	الطلبة الجزائريين	النسبة المئوية
الحقوق	1528	89.51	179	10.4
الطب	471	81.06	110	18.93
الصيدلة	369	91.6	34	08.43
الآداب	1157	87.05	172	12.94
العلوم	762	92.36	63	07.39
المجموع	5430	89.03	558	10.96

المرجع: إبراهيم هياق، "اتجاهات التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة متوسطة أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا"، مذكرة متممة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قسنطينة، 2010-2011، ص. 124.

إن سياسة فرنسا التعليمية أحدثت جرحا عميقا داخل الجهاز التربوي الجزائري، الذي تحول إلى منظومة تربوية استعمارية استهدفت تمزيق شبكة التعليم العربي الإسلامي الذي

(1) يحي بوعزيز، مرجع سابق، ص. 173 - 174.

صدر بشأنه قانون: 1904/12/24، الذي يمنع على أي جزائري أن يفتح أو يتولى إدارة مدرسة عربية، إلا بترخيص وقد أصبح هذا القانون سلاحا رهيبا في يد الإدارة الفرنسية حولت به العمل التربوي في الجزائر، من عامل بناء إلى عامل هدم حضاري ومن وسيلة إصلاح إلى عامل فساد ومن أداة تحرر إلى أداة تبعية.⁽¹⁾ إلا أن القيم الراسخة في أذهان الشعب الجزائري حالت دون بقاء ما هو مفروض عليه من خلال "جمعية العلماء المسلمين" التي حاولت أن تصلح ما أفسده الاستعمار، فأحيت المساجد والمدارس والمعاهد لأنها أدركت أن إصلاح المجتمع، لا يمكن أن يتم دون إصلاح التعليم ورأت أن التعليم أساس كل إصلاح".⁽²⁾

ما يمكن استخلاصه من التحليل السابق، أن الإدارة الاستعمارية حاولت منذ أن وطأت أقدامها الجزائر تغريب المجتمع بكل فئاته عن قيمه العربية والإسلامية والحضارية وما نشؤ الأزمة التربوية في الجزائر بعد الاستقلال، كان بسبب هذه التراكمات التي أنقلت كاهل المنظومة التربوية وجعلتها في منأى عن جهود البناء والتشييد.

المبحث الثالث: السياسة التربوية في الجزائر بعد الاستقلال.

لقد مرت السياسة التربوية في الجزائر بعد الاستقلال بمراحل تاريخية هامة نوجزها فيما يلي:

أولا: مرحلة الأحادية الحزبية:

(1) رابح تركي، الشيخ عبد الحميد ابن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، ط4، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1984، ص.155.

(2) مخلوف بلحسين، "التعليم الأساسي بين النظري والتطبيقي، دراسة تحليلية لواقع مؤسسة متعددة التقنيات للذكور بمدينة "المدينة"، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1986، ص. 24.

لقد وجدت الجزائر غداة استرجاع السيادة الوطنية نفسها في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من تفشي للامية والفقر وغيرها من الأمراض الاجتماعية وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين فكان لزاما على الدولة الجزائرية الفتية، أن تجسد طموح الشعب الجزائري في تحقيق التنمية الاجتماعية و أن تبرز مكونات هويته وبعده الثقافي والوطني وأن تضمن له حقه في التربية والتعليم ومع ذلك لم تبدأ المنظومة التربوية من فراغ، فقد كانت انطلاقتها الأولى مستمدة من الأبعاد التاريخية والحضارية للأمة الجزائرية والمقاومات الشعبية وأدبيات الحركة الوطنية. (1)

أ/المرحلة الأولى من (1962-1970).

بعد الاستقلال كانت السياسة التربوية تهدف إلى تحقيق سيطرة الدولة على النظام التربوي لبت التوجهات و تجسيد الاختيارات الوطنية وتحقيق ولاء كل الطبقات الاجتماعية المكونة للمجتمع الجزائري، رغم أن المنظومة التربوية حينها لم تخضع لقواعد منطقية مدروسة مسبقا و لا لخطة معينة ولكنها كانت تحت ضغط الحاجة المتولدة من الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم،⁽²⁾ حالة الفراغ الرهيب الذي خلفه رحيل الاستعمار فرض الاستمرار في العمل بالتنظيم والتسيير التربوي الذي كان سائدا قبل الاستقلال وأنصب التركيز على تعميم اللغة العربية وإدخالها، كمادة في كل المستويات التعليمية

(1)- Conseil Supérieur de l'éducation".les principes généraux de la nouvelle politique éducative et de la forme de l'enseignement fondamental".alger. Mars.1998p10.

(2)- Ministère de l'éducation nationale." état des lieux du secteur de l'éducation 1962-1998".alger.avril.1998.pp.3-4

وإضافة مضامين جديدة للبرامج التعليمية لها علاقة بالسيادة الوطنية والمحاور المعتمدة باللغة الفرنسية.⁽¹⁾

كما شهدت هذه المرحلة تنصيب لجنة لإصلاح التعليم سنة 1962 عهد إليها وضع خطة تعليمية شاملة ونشرت هذه اللجنة تقريرها في نهاية سنة 1964 لكن النظام التربوي لم يعرف تغييرا كبيرا باستثناء بعض العمليات الإجرائية نذكر منها:

* تعريب المواد ذات الطابع الثقافي والإيديولوجي كالتاريخ، الجغرافيا، التربية المدنية،... إلخ.

* التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين.

* تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.

* بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.

* اللجوء إلى عقود تعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.⁽²⁾

هذا و في الموسم الدراسي 1964/1965 تقرر إلحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين بالتعليم العمومي، لتوحيد التعليم الابتدائي تدريجيا وبدأ تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية و تواصلت عملية التنظيم والتدعيم لباقي السنوات الأخرى ورغم النقص في مستوى المعلمين وتعدادهم وعدد الهياكل التربوية والمستندات التربوية وبروز ظاهرة الإكتضاظ داخل الفصول الدراسية لم تشهد المنظومة التربوية من قبل، إلا أن العملية التربوية كان يسودها الحماس والرغبة في التخلص من التبعية الثقافية التي فرضت

(1) -IBID.P7.

(2) - Conseil Supérieur de l'education.op.cit.p11.

على المجتمع الجزائري طيلة قرن وثلاثين سنة من الاحتلال.⁽¹⁾ والإحصاءات لخير دليل على ذلك إذ وصل المجموع العام للتلاميذ في نهاية هذه المرحلة أي في الموسم الدراسي 1970/1969 إلى 1879851 تلميذا موزعا على 70850 مؤسسة تعليمية⁽²⁾، كما أسندت مع نهاية عقد الستينات من القرن الماضي مهام وزارة التربية الوطنية إلى وزارتين أولهما للتعليم الابتدائي والثانوي والأخرى للتعليم العالي والبحث العلمي وكان لزاما على كل وزارة إعداد ملف إصلاح خاص بها.

ب/ المرحلة الثانية (1970-1980).

تميزت هذه المرحلة بإسترجاع مكانة اللغة العربية في النظام التعليمي وتدعيمها في المرحلة الابتدائية وتعميمها في كل المواد التعليمية الموروثة، عن العهد الاستعماري وأعطت للتعليم طابعا ديمقراطيا، علميا وثوريا، كما عرفت الفترة أيضا إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي أصدرت بعد تعديلها في شكل أمرية 16 أفريل 1976 وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، لكن قبل صدور هذا الأمر المتضمن إصلاحا شاملا للمنظومة التربوية أجريت في بداية المخطط الرباعي الأول 73/70 تعديلات على البرامج والمناهج التعليمية والخرائط المدرسية والإدارية تمهيدا لإصلاح جذري شامل، كما تم توحيد التعليم المتوسط ليكون مستقلا بذاته ويوفر تكافؤ الفرص لجميع الناجحين في امتحان السنة السادسة واستقبالهم في الأولى متوسط، ليوجهوا بعدها نحو التعليم العام أو نحو السنة الإعدادية للمتاقن.

(1) - الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص، ص. 43-46.

(2) - Ministère de l'éducation nationale ".données statistiques.Sous direction

des statistiques'.n37.alger.1999.p200.

كما تم إلغاء تكميليات التعليم التقني والزراعي وتأسيس التعليم المتوسط ليحل محله.⁽¹⁾ وعرفت مسيرة التعريب خلال هذه المرحلة محطات عديدة شملت كل من السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي ولكل أقسام السنة الأولى متوسط بمؤسسات التعليم المتوسط العام، بالإضافة إلى الأقسام العلمية على مستوى السنة الأولى ثانوي وحرصا على تفتح مواهب التلاميذ وتكوين شخصياتهم وتحسين التنظيم التربوي تم إدماج مواد التربية الموسيقية والرسم والأشغال اليدوية في المدارس الابتدائية.

لقد كانت أهداف المخطط الرباعي الأول في مجال التربية طموحة للغاية لكنها لم تكن متكافئة مع الوسائل المتوفرة، إذ كان من المقرر أن ينظر في ضرورة تحويل الحق في الوصاية على مؤسسات التربية الحضانية لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي، للتكفل بإعداد البرامج وتكوين المؤطرين والمراقبة التربوية لمدارس الحضانة ورياض الأطفال التابعة للمؤسسات الوطنية والهيئات المحلية، كما كان من بين أهداف المخطط تحويل التعليم المتوسط وتنسيقه مع التعليم الابتدائي ليتم تأسيس تعليم أساسي مشترك يدوم تسع سنوات لكن المخطط أوشك على نهايته ومشروع إصلاح النظام التربوي لم يشرع في تطبيقه و أوكلت المهمة للمخطط الرباعي الثاني 74/77، الذي لم يعرف خلاله إنجاز أهم من أمرية 16 أفريل 1976⁽²⁾ التي تضمنت تنظيم التربية والتكوين وحددت المهام الكبرى للمنظومة التربوية ضمن قيم الحضارة العربية والإسلامية وهي:

* تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.

* منح المعارف العامة والتقنية والتكنولوجية.

(1) - الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص ص 47-51.

(2) - عبد المالك حمروش، التربية والشخصية الجزائرية العربية الإسلامية بين عبقرية ثورة التحرير وظلال الثورة المضادة، الجزائر، ص 93.

* الاستجابة لمطامح الجماهير في العدالة والتقدم.

* تنشئة الأجيال على حب الوطن.

من جانب آخر أبرزت الأمرية أن المنظومة التربوية الجديدة سوف تسعى لتحقيق مبادئ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب، وتدين جميع أنواع التمييز وترمي إلى إشاعة روح التعاون والتفاهم بين الشعوب وإقامة دعائم السلم العالمي وتحقيق الوفاق بين الأمم وبما أن الأمرية عبارة عن نص موسع جامع بين التشريع وفلسفة الثورة في إطار مقومات الهوية الوطنية، فقد تقرر التدريس في كل المراحل التعليمية وبالنسبة لجميع المواد باللغة العربية واعتبرت الأمرية المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات الحجر الأساس في بناء المنظومة التربوية الشاملة لأنها هي التي ستتولى القيام بتكوين الأجيال كما ونوعاً، خاصة وأنها شاملة متعددة التقنيات يتكامل فيها العلم بالتطبيقات العلمية وبت ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات ومواقف إجرائية.⁽¹⁾

إلا أن مناورات الثورة المضادة أخرت تطبيق الأمرية ولم يتم تنصيب المدرسة الأساسية إلا ابتداء من الموسم الدراسي 1981/1980، بعد قرار اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني وعممت تدريجياً عبر كامل التراب الوطني وكان ذلك نقطة تحول في مجال الإصلاحات التربوية في تاريخ الجزائر المستقلة.⁽²⁾

ج/ المرحلة الثالثة (1980-1990).

شهدت هذه المرحلة تنصيب المدرسة الأساسية ابتداء من العام الدراسي 1981/1980 وتواصلت عملية تنصيب السنوات، في كل من الطور الأول والثاني

(1) - Conseil Supérieur de l'éducation. «Organisation de l'éducation et de la formation en "ordonnance n35-75 du 16 avril.1976".s/d de la documentation. algerie.a998.pp5-52.

(2) - الطاهر زرهوني ، مرجع سابق، ص55

والتالث على التوالي وشرع في إدراج نشاطات جديدة، ضمن برامج جديدة وفقا لأهداف التنمية الاجتماعية الاقتصادية و الثقافية، كما حددت ضوابط الانتقال والتوجيه المدرسي بعد الانتهاء من الدراسة في الطور الثالث نحو سنة أولى ثانوي عام أو تقني أو إدماج المتخرجين منه، في عالم التكوين المهني المناسب لاستعدادات التلميذ ورغباته أو إرساله لعالم التشغيل.⁽¹⁾ وهكذا تم تعميم الطور الثالث في الموسم الدراسي 1983/1982 إلى غاية شهر جوان 1989 وأدرجت به لغة أجنبية ثانية هي الانجليزية، كما أدرجت مادتي الفيزياء والعلوم الطبيعية كمواد جديدة لها علاقة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي وأصبح التعليم الأساسي يتوج بشهادة نهاية المرحلة سميت بشهادة التعليم الأساسي والتي تمنح للناجحين في امتحان ينظم على مستوى الولاية⁽²⁾ ومن الأعمال الموازية للمدرسة الأساسية أو المكملة لها التكوين الخاص بالمعوقين الذي كان يوجه أفرادا تتراوح أعمارهم ما بين 15 إلى 18 سنة نحو الحياة النشطة بعد تكوينهم طبقا للقانون 81-07 لسنة 1981.

أما التكوين المهني شهد خلال هذه المرحلة ديناميكية نشطة تميزت بمايلي:

- إنشاء إدارة مركزية مستقلة خاصة بقطاع التكوين المهني.
- مضاعفة عدد مؤسسات التكوين المهني بمختلف أنواعها وتنوع تخصصاتها.
- جزأة المكونين عن طريق تكوين المكونين وإدماجهم.
- إدخال أنماط ومستويات جديدة للتكوين.

(1) -Conseil Supérieure de l'éducation."principes généraux de la nouvelle politique éducative et la reforme de l'enseignement fondamental". Op.cit.pp13-14

(2) - الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص. 27.

- صدور قانون التمهين وكان ذلك استجابة للضغط الاجتماعي الناجم عن تزايد عدد السكان والمتسربين من قطاع التربية الوطنية وكذلك الطلب المتزايد على اليد العاملة المؤهلة.⁽¹⁾

جام القول إن هذه المرحلة عرفت خطوات إيجابية تمثلت في التغيير الجذري والشامل في منهجيات التعليم والتكوين وأسلوب العمل وتفتح المؤسسات التربوية والتكوينية على المحيط و الوسط البيئي وعلى النواحي الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية، الثقافية والعلمية.

ثانيا/ مرحلة التعددية الحزبية:

أ/ المرحلة الأولى (1990-2002).

إن الإصلاحات السياسية التي تبنتها الجزائر مع نهاية النصف الثاني من عقد الثمانينات وبداية عقد التسعينات من القرن الماضي، أفرزت ظاهرة سياسية جديدة كان لها بالغ الأثر في الوسط المحلي والوطني تجاه العديد من القضايا الداخلية والخارجية، ألا وهي الظاهرة الحزبية التي فرضت على كل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية التكيف مع الوضع الجديد. لأن عملية إرساء قواعد وأسس الحياة الديمقراطية لا يمكن أن تتحقق بدون تطور اقتصادي واجتماعي وثقافي موجه نحو الحداثة والعالمية، مع احترام كامل للمحيط المحلي والجهوي والوطني وما يجري في العالم من مستجدات وتغيرات سريعة، وتوجهات جديدة في مجال التدفق المعلوماتي الكبير والتطور الحاصل في وسائل الإعلام والاتصال، وانتشارها المذهل يستوجب تنمية اجتماعية وثقافية تمكن خاصة الشباب، من امتلاك القدرة على التحكم في هذه الميادين واستغلالها بما فيها من نفع لبلدانهم، وحسب ما تمليه عليهم

⁽¹⁾ "Minister de l'éducation nationale." état des lieux des secteurs del'éducation1962-1998" op.cit.p13-14

عقريتهم الذاتية وتجعلهم قادرين على تحمل مسؤولياتهم كمواطنين في مجتمعاتهم وقادرين على إبداع الأفكار الحديثة والرائدة في معترك الأمم. (1)

بعد انتفاضة أكتوبر 1988 التي كان صداها قويا نتيجة لتراكمات كثيرة على جميع الأصعدة وعلى كل المستويات، كانت تقف ورائها جملة من الأسباب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وحتى الخارجية... إلخ، جعلت النظام السياسي في وضعية حرجة تنذر بالخطر والتهديد والاستقرار. (2) للخروج من هذه الأزمة المثقلة تراكماتها والتي امتد فتيلها إلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية، توصل التفكير إلى إقحام المنظومة التربوية بمختلف مراحلها لاحتواء الجزء الأعظم من الأزمة المفتعلة من خلال إدخال تعديلات جوهرية مست بشكل أساسي البرامج التعليمية في مضامينها وأهدافها العامة والخاصة رغم الخلاف في المواقف والاتجاهات التي بادرت بها بعض الدوائر والأطراف المسؤولة في الدولة.

إلا أن فعاليات الندوة الوطنية خلصت إلى قرارات هامة جسدها التقرير النهائي الذي صدر عن اللجنة الوطنية المكلفة بإصلاح منظومة التربية الوطنية ومنظومة التعليم العالي وتمت المصادقة عليه في 11 جوان 1989 ومن أهم هذه القرارات، تقديم مادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم الأساسي والإبقاء على التربية الإسلامية، مع تغيير برنامجها كما تم حذف المواضيع المتعلقة بالاشتراكية والحزب الواحد لأول مرة في تاريخ الجزائر المستقلة، بعد أن كانت من اختياراتها الكبرى وفي خضم تطورات الأوضاع والنقاش الأيديولوجي الناتج عن الانفتاح الديمقراطي. (3) تمت إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي

(1) - Conseil Supérieur de l'education. "Principes généraux de l'educative". op.cit. P.14

(2) - ابوجرة سلطاني، جذور الصراع في الجزائر، الجزائر: المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1995، ص 169.

(3) - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 18، بتاريخ 20 مارس 1996، ص 3.

وإدراج اللغة الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى) ومحاولة تجسيد المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والدراسي والمالي وتحديد ضوابط الانتقال والتوجيه وإعادة النظر في شعب التعليم الثانوي العام والتقني،⁽¹⁾ الحديث وتحديث برامج المعاهد التكنولوجية ولم يعرف التعليم الثانوي طوال الفترات السابقة، تغييرات جذرية عدا بعض التعديلات الجزئية في المواقيت والبرامج التي ظهرت صورتها النهائية سنة 1991 بإعادة هيكلة شعب التعليم الثانوي.⁽²⁾

أما إعادة صياغة الكتب وفق التعديلات الأنفة الذكر لم تتم إلا سنة 1996 في محاولة لاشتقاق محاورها الرئيسية من الأهداف والمعارف والخبرات التي يتبناها المجتمع و التي ينبغي نقلها إلى المتدرسين في مختلف مراحل المنظومة التربوية، كما تم إدخال بعض التغييرات بقطاع التكوين المهني فقد تم تمديد التكوين بمؤسساته المختلفة إلى المستويين الرابع والخامس للتكفل بالتلاميذ المتسربين بعد امتحان البكالوريا وإدخال أنماط جديدة للتكوين أكثر تكيفا وإنشاء مدارس خاصة للتكوين طبقا للقانون وتحت مراقبة الدولة.⁽³⁾

بما أن تنفيذ المنهج المدرسي ونقله إلى التلاميذ لتحقيق أهداف التنمية المنشودة هو من مهمة المنظومة التربوية، بكل ما تتضمنه من معلمين وأساتذة وعمال وما يسودها من أنماط العلاقات والمعاملات ويحدد نظرة المكونين للبناء الاجتماعي والنظام السياسي القائمين، فإن تحقيق إصلاح متكامل للمنظومة التربوية يتطلب عملية مراجعة شاملة بكل مكوناتها ووضع تصور عقلائي لسياسة تربوية جديدة، لأن تحقيق أهداف المناهج التعليمية يعني تحقيق أهداف المجتمع من العملية التربوية. لذلك أحدث المجلس الأعلى للتربية

(1) – Conseil Supérieur de l'éducation. "principes généraux de l'éducation".op.cit.pp.13-14.

(2) – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، المرجع السابق، ص 4.

(3) – Conseil Supérieure de l'éducation."principes généraux de l'éducation".op.cit.p15

بموجب المرسوم الرئاسي رقم: 96-101 المؤرخ في 11 مارس 1996، كجهاز وطني وهيئة استشارية لدى رئاسة الجمهورية يتولى القيام بتقييم نقدي وتصور شامل وعقلاني لمردود المنظومة التربوية، في كل جوانبها التي تتطلب الإصلاح كي تكون مواكبة لحركة المجتمع ومستشركة لها و مترجمة لطموحه وتوجهه نحو المستقبل، الذي يدنو بخطوات سريعة لا يمكن إيقافها هذا و اعتبر المجلس الأعلى للتربية في ندوته المنعقدة يوم 30 جوان 1998:

- أن التربية مشروع استثماري واستراتيجي لا بد أن يحظى بالأولوية في نطاق التنمية الشاملة للبلاد.⁽¹⁾

- بناء مجتمع متكامل متماسك معتر بأصالته و واثق بمستقبله يقوم على الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام عقيدة وسلوكا وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة والأمازيغية ثقافة وتراثا. هذا وفي شهر مارس 1998 صدرت عنه وثيقة تحمل المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة لإصلاح التعليم الأساسي وتمثلت فيما يلي:⁽²⁾.

- روح الديمقراطية الرامية إلى احترام حقوق الإنسان وحسن التعايش والتكافل الاجتماعي ونبذ العنف.

- العصرنة العلمية التي تمكن المجتمع من التحكم في العلوم الجديدة والإسهام في بناء الحضارة الإنسانية.

- تكوين المواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات التي تؤهله لبناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر.

- امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات الألفية الجديدة والتكيف مع متطلبات العصر.

⁽¹⁾- Conseil Supérieur de l'éducation. "recommandation de la conférence nationale sur les principes généraux de la nouvelle éducative". alger. assises. 2829.30.juin1998 .p10.

⁽²⁾- المجلس الأعلى للتربية، "المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي"، الجزائر، مارس 1998، ص 31.

- ترقية ثقافة وطنية تنبع من مقومات الأمة وحضارتها وتكون متفتحة على الثقافة العالمية.

يتبين من خلال هذه المبادئ أن الهدف من إصلاح النظام التربوي هو بناء مجتمع متكامل بإمكانه مواجهة التطورات الحاصلة، في شتى ميادين الحياة وقد أولت الوثيقة أهمية لمحور العملية التربوية المتمثل في المتعلم من خلال التركيز على بعض من النقاط:

- تكوين أطفال متميزين بسعة الأفق وإكسابهم حياة التفكير وتمكينهم من تكوين نظرة عن العالم دون فقدان هويتهم الثقافية و تعويدهم على احترام الثقافات الأخرى.

- إيلاء أهمية كبيرة للتكوين العام باعتباره الأرضية الضرورية لكل تكيف مستقبلي مع التغيير⁽¹⁾ وتجدر الإشارة في هذا المجال أن التوصيات التي تقدم بها المجلس الأعلى للتربية والمتضمنة إصلاح المنظومة التربوية، جاءت من منطلق قيام العديد من الدول آنذاك بتغيير عميق في المضامين التربوية في كل المستويات وذلك للاهتمام المتزايد الذي بات يولى للجوانب الاجتماعية والثقافية للتربية والوعي بأهمية الترابط الموجود بين التعليم وأساليب العلم والتقدم الحاصل في ميدان العلوم والتكنولوجيا.

ب/ المرحلة الثانية (2003 إلى يومنا هذا).

لقد حققت الجزائر من خلال التحسينات والإصلاحات التي تم إدراجها على النظام التربوي في هذه الفترة مجموعة من الانجازات يمكننا أن نلخصها فيما يلي:

- بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة ومراكز جامعية وجامعات ومعاهد للبحث والتوثيق مع انتشار العديد من مخابر البحث العلمي على مستوى الجامعات.

- جزارة كاملة للقائمين على الشأن التربوي في كافة مراحلهم ومختلف مستوياتهم.⁽²⁾

(1) - Conseil Supérieur de l'éducation .op.cit.12.

(2)- <http://www.mesrs-dz/arabe-mesrs/indxhp>.

- مخزون بشري ضخم ميز الوسط التربوي ما يعادل ربع السكان (7960723 تلميذ) في الدخول المدرسي 2010/2009 ، كما أن نسبة التمدرس للفئة العمرية (6-16 سنة) فاقت 90 %.(1)

- تحقيق مستوى عالي من ديمقراطية التعليم ومجانيته من خلال القضاء على الفوارق الاجتماعية.

- تطور ملحوظ للطلبة الجامعيين في كل التخصصات العلمية.

إن الانجازات التي تمت خلال هذه المرحلة لا يمكن لأي ناقد أن يجحدها أو ينكرها غير أن عملية التغيير سمة من سمات الحياة والنظام التربوي، كنسق من أنساق منظومة المجتمع والمعبر عن آمالها وطموحاتها، يجب أن يكون دوما مواكبا للجديد على كافة المجالات فالتغيير الذي حصل في الجزائر سنة 1989 وما بعدها تطلب ضرورة أن تتغير السياسة التربوية برمتها، لتستجيب لمرحلة جديدة فلا يعقل أن تتكلم المناهج الدراسية على الأحادية الحزبية والاقتصاد الموجه والتلميذ يلامس غير ذلك في الواقع العملي.

ثالثا: مكانة وملامح التعليم العالي في السياسة التربوية.

لقد ورثت الجامعة الجزائرية عادة الاستقلال الهياكل والمناهج والبرامج المتبعة من قبل الإدارة الاستعمارية فخلال الفترة الممتدة من 1966 إلى غاية 1969 و التي تصادف تنفيذ المخطط الثلاثي للتنمية 1967/1969، شهد القطاع تطورا في الطلب الاجتماعي الذي أثار مشاكل كثيرة على مستوى هياكل الاستقبال الجامعية المتوفرة، التي أصبحت غير قادرة على الوفاء بالحاجة ولذلك تطلب الأمر إيجاد حلول مستعجلة للتكفل بالراغبين في مواصلة الدراسة بمؤسسات التعليم العالي، حيث تنازلت وزارة الدفاع الوطني عن بعض

(1)- <http://www.ons.dz/élèves-étudiant-entre20/09/2014>.

هياكلها وثكناتها العسكرية في انتظار انجاز هياكل جديدة خلال مخططات التنمية الاجتماعية والاقتصادية القادمة. (1) كما لم تكن برامجها ومناهجها ترمي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة للتنمية أثناء العشرية الأولى من الاستقلال و لم تكن وظيفتها الاجتماعية والاقتصادية في انسجام مع متغيرات ما بعد الاستقلال، كما شهدت هذه المرحلة انطلاقة التفكير في الإصلاح الجامعي والتوسع في بناء المؤسسات الجامعية في بعض المناطق من التراب الوطني (2) وتوج هذا التفكير بصدور مشروع إصلاح التعليم الجامعي سنة 1971 الذي كان من مراميهِ الكبرى ما يلي:

- إدماج الجامعة الجزائرية في سياق حركة التنمية الشاملة.

- جزأة المؤطرين والمكونين.

- ديمقراطية التعليم وتعريبه.

- تأكيد التوجه العلمي والتكنولوجي.

- تكوين الإطارات من حيث الكم والكيف والضرورية لسد حاجات البلاد. (3)

كما وضعت خلال هذه الفترة الأسس الأولى للبحث العلمي في الجزائر انطلاقا من أن له صلة قوية بعملية تنمية مختلف القطاعات، الاقتصادية والاجتماعية في البلاد كما تضمن مشروع الإصلاح إلغاء السنة الإعدادية، من جميع قطاعات التكوين لتلافي التكوين الموسوعي وزيادة مدة السنة بشهرين لتعويض مدة العطل وإلغاء المنهج السنوي وتأسيس المنهج النصف سنوي والربع السنوي، بهدف تحقيق الانسجام بين المواد التي تدرس على

(1) - تركي راجح أصول التربية والتعليم ، ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ، 1990، ص 152.

(2) - ابوبكر دهيمي، "الإدماج الوظيفي لحاملي شهادات التعليم العالي ، تدرج في سوق العمل ، خريجو جامعة الجزائر/ م ع القانونية والإدارية، م ع النفس ، م ع الاجتماع" رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر، 93-94، ص4.

(3) - Conseil Supérieur de l'éducation. " principes généraux de l'éducation".op.cit.p13.

وجه التتابع وتكامل التكوين بين الفروع وإعادة التأسيس الكامل للبرامج لبلوغ الأهداف التي يتطلبها التكوين والعمل المتدرج لإصلاح المناهج.⁽¹⁾ و في مطلع الثمانينات من القرن الماضي تم تعميق وتوجيه إصلاح 1974، أثناء الندوة الوطنية الأولى سنة 1981 على أساس أن سياسة التعليم العالي تستلهم أهدافها من الواقع الاجتماعي والثقافي للأمة الجزائرية لذا يجب وضعه في الطريق الصحيح لبلوغ الأهداف المسطرة، من هذا المنطلق شرع في تعريب مختلف التخصصات في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية ووضع الخريطة الجامعية التي تنظم القطاع بغية التحكم في التوافد الطلابي وترشيد توزيعه في إطار توحيد المنظومة الجامعية و تقرر تعزيز ديمقراطية التعليم، من خلال إنشاء شبكة المراكز الجامعية في مختلف أنحاء الوطن واستفادت هذه الشبكة في توسعها من هياكل تابعة لقطاعات أخرى وتميزت هذه الفترة أيضا، بإنشاء جامعة التكوين المتواصل بتخصصات متنوعة سنة 1989 لاستيعاب خريجي المرحلة الثانوية أو المتحصلين على شهادة البكالوريا.⁽²⁾

أما حال القطاع خلال عقد التسعينات شهد محاولة جديدة لبناء علاقات وطيدة بين الجامعة والمحيط المهني، بعد ما أصيبت هذه العلاقة بنوع من الفتور في فترة الثمانينات فالمؤسسات الإنتاجية تستعد للدخول إلى ساحة الاقتصاد الحر، حيث يجب أن تكون قوية ومتوفرة على موارد بشرية مكونة تكوينا جيدا قادرا على الصمود في وجه المنافسة،⁽³⁾ من جهة أخرى فإن الجامعة قد شرعت في إعادة النظر في سياسة التكوين التي تنتجها حتى

(2) - ابوبكر دهيمي ، مرجع سابق ، ص، ص. 2-3.

(2) - Conseil Supérieur de l'éducation. "principes généraux de l'éducation." op.cit.p 14.

(3) - لحسن بوعبد الله، محمد لامقداد، تقويم العملية التكوينية في الجامعة ، دراسة ميدانية بجامعات الشرق، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1998، ص.4.

تتمكن من تخريج أطر مكونة تكوينا قويا، لصالح القطاع الإنتاجي وفعلا لقد شهدت الجامعة في التسعينات عملا واسعا لإثراء البرامج الجامعية حتى تكون أكثر استجابة لمطالب التنمية الوطنية بمساهمة أفراد القطاع الإنتاجي نفسه، كما شهدت عملا واسعا آخر لإعداد الأساتذة الجامعيين إعدادا بيداغوجيا عاليا، حتى يتمكنوا من رفع فعالية التكوين الجامعي تمثل هذا العمل في الملتقيات البيداغوجية التي تنظمها مؤسسات التعليم الجامعي المختلفة وفي الملتقيات الوطنية والورشات التدريبية التي نظمتها وزارة التعليم العالي داخل الوطن وخارجه.

مع استقرار الأوضاع السياسية، الاقتصادية والاجتماعية في البلاد خلال الفترة الممتدة من (1999-2010)، شرعت الدولة في وضع مخططات تنمية خماسية هامة (1998-2002، 2005-2009، 2006-2010) وتهدف هذه المخططات إلى تصحيح الأخطاء الموجودة في القطاع والحد من المشاكل التي عرفت الفترات السابقة للارتقاء بالجامعة وإعطائها مكانة دولية مرموقة، من خلال التعاون مع المنظمات الدولية والإقليمية وتبني برامج جديدة لمواكبة التطورات العلمية المعاصرة، كما كان واضحا خلال هذه الفترة السعي إلى توثيق العلاقة بين العالم الأكاديمي (الجامعات ومؤسسات البحث) والعالم الاقتصادي والصناعي على وجه الخصوص، حيث تتميز هذه الفترة بإصدار القانون رقم 99-05 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي و الذي يهدف إلى مايلي⁽¹⁾:

- جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني من أجل تجنب التصلب الناجم عن اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، كما أعاد هذا القانون إحياء نظام

(1) - عمر صخري، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ما بين 1962-2002، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الكليات من جديد وتحديد النظام البيداغوجي للتعليم العالي تحقيقاً لمبدأ المرونة لتمكين الجامعة من الاندماج مع المحيط الخارجي.

- رفع نوعية التعليم والتكوين عن طريق تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات، كما نص هذا القانون على توفير وسائل الاتصال ومد شبكة الأنترنت قصد رفع المستوى الثقافي والعلمي والمهني للطلبة والأساتذة.

- تكريس الاستقلالية المالية وفرض المراقبة البعدية لمؤسسات التعليم العالي حول الانجازات المحققة، كما قامت الدولة برفع ميزانية البحث العلمي من 0.75% من الناتج الداخلي الخام سنة 1999 إلى 1% سنة 2002، حسب ما كان مقرراً في القانون التوجيهي وفي إطار العولمة، من أجل التحكم في العلم والمعرفة انخرطت بلادنا منذ سبتمبر 2004 في السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي⁽¹⁾.

فمن خلال توصيات لجنة إصلاح المنظومة التربوية التي صادق عليها مجلس الوزراء في 20 أبريل 2002 وانطلاقاً من العمل على المدى القصير والمتوسط والطويل تم برمجة إستراتيجية لتطوير القطاع مابين 2004 و 2013، حيث تم وضع هيكلية جديدة للتعليم العالي تكون مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية ولأجل ذلك تم اعتماد إستراتيجية جديدة، تتمثل في نظام يعتمد على ثلاث مراحل (ليسانس، ماستر، دكتوراه) يعطي للجامعة حرية أكثر في تحديد مجالات التكوين والشهادات المرفقة، كما أن صياغة البرامج التكوينية والحجم الساعي يعتبر من صلاحيات المؤسسة الجامعية ليصبح بذلك للوزارة دور التقييم والمتابعة بواسطة لجان جهوية أو وطنية، تضمن تجانس وتحسين

(1) - عبد الكريم حرز الله وكمال البداري، نظام ل.م.د، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية، 2008، ص. 54-55.

عروض التكوين المقدمة من أجل الاستجابة للتطورات العالمية وتطوير ميكانيزمات التكوين الفردي بغية الرفع من جودة التعليم العالي.⁽¹⁾

- إدخال نظام LMD في عام 2004 وتطبيقه من طرف بعض المؤسسات الجامعية عبر التراب الوطني.

لقد سعت الدولة إلى وضع مخططين خماسيين يشمل الأول الفترة الممتدة من (2005-2009) ويهدف إلى مايلي:

- تهيئة ظروف ملائمة للاستمرار في توسيع الشبكة الجامعية والسعي لتوفير أكثر من 500.000 مقعد بيداغوجي جديد.

- تحقيق التوازن الجهوي بتقريب الجامعات لمختلف الطلبة.

- السعي إلى إنشاء خمس مكتبات جامعية مجهزة بمختلف المواد والوسائل العلمية⁽²⁾.

أما في المخطط الخماسي الثاني (2006-2010) فقد سعت الدولة إلى الاهتمام أكثر بالبحث العلمي، حيث وضعت مجموعة من الأهداف يمكن أن نلخص أهم ما جاء فيها فيما يلي: ⁽³⁾

- السعي إلى زيادة عدد الأساتذة حتي يبلغ عددهم 32.975 أستاذ في آفاق 2010.

- رفع عدد البحوث المنجزة من طرف المؤسسات والمراكز البحثية إلى 5430.

⁽¹⁾ نفس المرجع السابق، ص. 85-90.

⁽²⁾ - MERS.quelque agrégat sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique 2006. pp4-5

⁽³⁾ -MERS.programme2006/2010 sur la recherche scientifique et le devlopment.2006.

- السعي لتوفير كل الوسائل المادية والوثائق الضرورية لتثمين نتائج البحث العلمي.

يتضح من خلال ما سبق أن الدولة الجزائرية عمدت في مخططاتها للتنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى تبني سياسة تربوية، تضمنتها مبادئ تم وفقها بناء نموذج للتعليم العالي مثل التعريب، الجزائر، ديمقراطية التعليم والاتجاه التكنولوجي، الذي كان حتمية نتيجة اعتماد الدولة على الصناعات المصنعة وجهودها، لتحسين مستوى الخدمات العمومية المرفقية لتحقيق النهضة الاقتصادية المنشودة وبالتالي، فإن هذه المخططات تعد أساسية وضرورة من ضرورات المرحلة لجعل كل من الجامعة، المراكز والمؤسسات البحثية قطب من أقطاب الإشعاع العلمي والتكنولوجي، لتتمكن من رفع جودة وكفاءة إطارات ومخرجات المؤسسات التعليمية الوطنية من جهة ودفع الاقتصاد نحو تنمية مستدامة من جهة أخرى، لكن رغم الجهود التي تبذلها الجامعة الجزائرية إلا أن التصنيف العالمي للجامعات أبان أن مستوى الجامعات الجزائرية لم يرقى بعد إلى مستوى جامعات العالم المتقدم فالنمو العددي الهائل تسبب في تدهور التكوين والتأطير.

يمكننا القول، إن هذا التدهور قد مس نوعية المخرجات والخدمات التعليمية بسبب ضعف الهياكل اللازمة ولعدم استيعاب تدفقات الطلبة المتزايدة من قبل المنشآت القاعدية القائمة ومعدل التأطير كما ونوعا.

المبحث الرابع: المبادئ العامة و الأبعاد الأساسية للسياسة التربوية في الجزائر.

أولا/ المبادئ العامة للسياسة التربوية.

لقد جاء في مختلف النصوص الرسمية المنضمة للحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية للجزائر المستقلة، أن المبادئ العامة للسياسة التربوية تمارس على نطاق القيم العربية والإسلامية والمبادئ السياسية المناسبة، لتطلعات المجتمع الجزائري وتهدف أساسا إلى تنمية شخصية الفرد وتقويتها وإكسابه المعارف العلمية والتقنية وإقامة العدالة

الاجتماعية و ترسيخ حب الوطن، في نفوس الأفراد ومحاربة كل أشكال التمييز والتفرقة بين الشعوب والأمم واحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للمجتمعات ومن أهم المبادئ التي تسير عليها المنظومة التربوية كي تتماشى مع أهدافها واتجاهاتها الرئيسية ما يلي:

- يكون التعليم في النظام التربوي الجزائري إلزاميا ومجانيا لجميع الأطفال البالغين سن التعلم ويمارس هذا في جميع المراحل والمستويات.

- اللغة العربية هي لغة التعليم في المواد وجميع المستويات التعليمية وتدرس إلى جانبها لغة أو عدة لغات أجنبية وذلك حسب ما تقتضيه الحاجة العلمية والعصرية.

- تتولى الدولة الإشراف على النظام التربوي في كافة المراحل ولا يسمح لأي هيئة أو جهة من الجهات فتح مدرسة أو إقامة مؤسسة تكوينية أخرى.

- ضرورة ارتباط النظام التربوي بالمخططات التنموية الشاملة بالحياة العلمية المتفتحة على الميادين الاقتصادية.⁽¹⁾

إن الهدف من ممارسة هذه المبادئ للمنظومة التربوية هو إضفاء طابع الوطنية الحرة القائمة على العدالة الاجتماعية والديمقراطية التعليمية وإضفاء أيضا طابع العالمية والعصرية العلمية وفي نفس الوقت تبرز حقوق المجتمع الجزائري، التي طالما تمنى الحصول عليها وإذا كانت هذه المبادئ العامة مقبولة في المنظومة التربوية، باعتبارها تخدم مصلحة المجتمع الجزائري على المستوى الداخلي والخارجي وإذا كان إعدادها ووضعها على هذه الصورة لم يتعرض لصعوبات كبيرة، فإن الأمر لا يكون كذلك حينما تكون هذه المبادئ في المجال الوظيفي لها أي في الواقع التعليمي، بحيث تخضع إلى مؤشرات قوى

(1) وزارة التربية الوطنية، " النشرة الرسمية"، الجزائر، 1976، ص 86.

الارتفاع والانخفاض لميزان التعليم وهنا تظهر قدرة هذه المبادئ على الثبات والاستقرار في المدار الرئيسي الذي تدور حوله⁽¹⁾.

جام القول، إذا كانت أهداف المنظومة التربوية قد اعتمدت على هذه المبادئ كركائز أساسية لها فإن نجاحها مرهون بترجمة هذه المبادئ والمحاور ترجمة واقعية بالممارسة الفعلية تثبت انتماء المجتمع الجزائري بماضيه الحضاري وبأبعاده المستقبلية، ومادامت هذه المبادئ تمثل فلسفة المجتمع وسياسته التربوية فهي بحاجة إلى المزيد من التحليل المضموني والسند الفكري لتكون أكثر عمقا وأكثر نيرا و إستجابة لرغبات المجتمع.

ثانيا/ الأبعاد الأساسية للسياسة التربوية.

أ/ البعد الإنساني: إن الاهتمام بتكوين الإنسان لم يكن وليد العصور الحديثة بل يعود إلى تاريخ ما قبل إنشاء النظم التربوية وفتح المدارس التعليمية، فمنذ العصور القديمة إلى عصرنا هذا والدراسات الفلسفية والفكرية، انصبحت حول الإنسان وجعلته موضوع أبحاثها ولما كانت طبيعة الإنسان تحمل جوانب متعددة تمثل تكوين شخصيته أكدت الدراسات التربوية على الدلالات التي يشملها تكوين الفرد والعمل على إبرازها وتوظيفها في الحياة وأهمها:⁽²⁾

- العمل على إبراز المكانة الأساسية للفرد في نظام المجتمع سياسيا، اقتصاديا، ثقافيا واجتماعيا.

- العمل على تنمية الشخصية الذاتية وتطوير جوانبها روحيا، وجدانيا، فكريا، خلقيا، جسميا واجتماعيا بصورة عادلة ومتوازنة.

(1) المجلس الأعلى للتربية، "تنظيم التربية والتكوين في الجزائر الأمر رقم 76/35 المؤرخ في 16 افريل 1976"، المديرية الفرعية للتوثيق، 1998، ص 10.

(2) وزارة التربية الوطنية، "مشروع إصلاح التعليم وبناء المدرسة الأساسية"، 1976، ص. 29.

- الفهم الحقيقي للأحداث الجارية في المجتمع و العالم.

- الإدراك الشامل للحقوق والواجبات والمسؤوليات المنوطة به اتجاه نفسه ومجتمعه ووطنه واتجاه القضايا الإنسانية كلها. (1)

ب/ **البعد الاجتماعي والوسط البيئي**: لقد أبرز الفكر التربوي الحديث الأهمية الكبيرة للوسط الاجتماعي والبيئي في إكساب المعارف وتنمية الميول وتطوير السلوكات العامة وتحسين

العلاقات بين الأفراد وتنسيق الخدمات المدرسية، مع غيرها من المؤسسات الأخرى ولعل المربي الأمريكي "جون ديوي" أدرك قيمة "تعلم الحياة بالحياة"، أكثر من غيره في عالم التربية الحديثة لما أعد طريقته الخاصة المعروفة بطريقة المشروعات التي رأى فيها أنجع الطرق التربوية إكساب المتعلم خبرات جديدة من البيئة التي يعيش فيها سواء كانت بيئة طبيعية أو اجتماعية. (2)، فإن هذه البيئة تعمل على تقوية الروابط الاجتماعية بين التلاميذ وتدفعهم إلى العمل وتنمي فيهم الاستعداد لمواجهة الحياة العملية وبهذا الربط بين المدرسة والبيئة تتكون لدى التلاميذ اتجاهات ايجابية لتنمية المجتمع المحلي حاضرا ومستقبلا.

ج/ **البعد الوطني**: لقد حدد المرسوم المؤرخ في 16 أفريل 1976 الصادر بالجريدة الرسمية العدد 33 خصائص السياسة التربوية الجديدة، التي من بينها جعل النظام التربوي

(1)- المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم " إستراتيجية تطوير التربية العربية"، 1979، ص. 266.

(2)- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، القاهرة: دار المعارف، ج2، ط1، 1981، ص106.

نظاما وطنيا في اتجاهاته وأهدافه وركز على اللغة الوطنية أداة للثقافة والتربية والعمل وكذا الحرص على التخلص من آثار الاستعمار والتبعية الثقافية الأجنبية، كما تم التركيز أيضا على عامل الجزارة ويقصد به جعل المنظومة التربوية جزائرية الفكر واللغة والتأطير والمضامين التعليمية وتحديد أهدافها الرئيسية من منظور الفكر العربي الإسلامي ويندرج توطين المنظومة التربوية، ضمن الأهداف العامة للتخطيط الشامل للبلاد وذلك من أجل استكمال التحرر الاقتصادي والسياسي وتدعيم مبدأ الاستقلال الذاتي. (1)

د/البعد الديمقراطي: إذا كانت الأزمنة الماضية لم تسمح بإتباع أسلوب الديمقراطية التعليمية وممارسته في البلاد وحرمة أغلبية الأفراد من الالتحاق بالمدارس وبمختلف المؤسسات التربوية التي تقدم التعليم، فإن ذلك ما جعل المنظومة التربوية الجديدة تركز في أهدافها على ممارسة الديمقراطية التعليمية الصحيحة، لأن ذلك يسمح لجميع الأطفال التمتع بكامل حقوقهم وممارسة حرياتهم والقيام بواجباتهم في إطار المسؤوليات التي كلفوا بتحملها، لأن الفرد الذي لا يقدر على تحمل المسؤولية الخاصة به "لا يكون أهلا لأن يحكم نفسه بنفسه ولا أن يكون عضوا في المجتمع الديمقراطي". (2)

إن نجاح النظام التربوي يتوقف على مدى تحقيق القيم الديمقراطية بين جميع الأفراد ومساواتهم في الحقوق والواجبات، لذلك جاء في نصوص السياسة التربوية الحديثة أن تطبيق الديمقراطية التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية سيعمل على تحقيق عدة أغراض منها:

* - إزالة الفوارق الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية القائمة في الوسط العام.

(1) - Conseil supérieure de l'éducation. "Principes généraux de la nouvelle politique éducative et la reforme de l'enseignement fondamental". Op.cit.p14.

(2) - جورج شهلا، عبد السميع حويلي، الوعي التربوي ومستقبل التربية في البلاد العربية، ط3، بيروت: دار غندور، 1972، ص26.

*- تحقيق الرعاية التربوية الكاملة لجميع المواطنين.

*- توحيد فرص العمل ومواصلة التكوين والدراسة بعد التعليم الأساسي.

*- تمكين المتعلمين من ممارسة الحرية الفكرية. (1)

ه/ البعد العلمي والتكنولوجي: لقد عمد النظام التربوي الجزائري إلى ممارسة الأنشطة المتنوعة للتعليم، ضمن الأسس العلمية التطبيقية داخل المصانع وأماكن البحث العلمي والياديين المهنية الأخرى، حتى عرف هذا الاتجاه في النظم التعليمية المعاصرة بالتنوعية التعليمية المفتوحة على جميع النشاطات العملية، الإجتماعية والفكرية، الهادفة إلى الإبتكار والتجديد في مختلف الفنون وفي أنواع المعارف العصرية. من هذا المفهوم أخذت المنظومة التربوية بعدها العلمي والأخذ بمناهجه الفكرية يتهياً التلميذ لفهم الواقع فهما قائماً على الترابط العلمي والسير المنطقي لظواهر الأشياء الطبيعية والكونية والتطبيقات العلمية.

والتكنولوجية، وحتى تتمكن المنظومة التربوية من تحقيق هذه الغاية وتجعل التلميذ أكثر فهماً لهذه الخصائص، خصصت حيزاً كبيراً من مناهجها التعليمية للعلوم التطبيقية وأعدت بعض الشروط على توفير تعليم شامل متوازن ينسجم فيه العمل الفكري بالعمل اليدوي. (2)

جام القول إن المبادئ الأساسية والأبعاد الرئيسية التي تتضمنها السياسة التربوية حاولت أن تنير بها طريق المنظومة التربوية في المستقبل تمثل الفلسفة الكاملة لها، لأنها حاولت أن تجمع بين عناصر أساسية ترفع قيمة الإنسان في هذا العصر وأن هذه العناصر لا تستغني عنها أية فلسفة تربوية أخرى إذا ما أرادت الرقي لمجتمعها.

(1) - وزارة التربية الوطنية، "مشروع إصلاح التعليم وبناء المدرسة الأساسية"، مرجع سابق، ص. 26.

(2) - Conseil Supérieur de l'education.. Op.cit.p15

المبحث الخامس: مرامي الإصلاح التربوي الحالي في الجزائر.

أولاً: التحديات التي تواجه النظام التربوي في الجزائر.

إن المناداة بإصلاح المنظومة التربوية ما فتئت تتردد على ألسنة المهتمين بالمسألة التربوية في الجزائر مدفوعين برغبة جامحة في الوصول بالنظام التربوي إلى أقصى درجات الفعالية لمجابهة التحديات، خاصة ونحن في البدايات الأولى للقرن الحادي والعشرون وما أفرزته نتائج العلاقات الدولية بعد سقوط جدار برلين وانهيار الاتحاد السوفياتي (سابقاً) وظهور الاتحاد الأوروبي وأمريكا كقطبين تجمعهما كثير من الأهداف، لعل أبرزها فرض منظومة موحدة على الضفة الأخرى من العالم تكون في خدمة مصالحها وتوجهاتها، فصار مصطلح العولمة من أبرز المصطلحات التي أسالت الكثير من الحبر في العقد الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الحالي والجزائر بموقعها الاستراتيجي ومكانتها على الساحة العالمية جغرافية، تاريخاً، اقتصاداً وبشرياً، لم تكن بعيدة عن هذا التحول فكان لزاماً أن تتم مراجعة النظام التربوي من أجل تفعيل دوره في الحياة وتجديد مناهجه وآليات عمله وتبني مقاربات جديدة لذلك و من أهم التحديات التي تواجه النظام التربوي في الجزائر مايلي:

أ/ **تحديات ثقافية** : إن موقع الجزائر الجغرافي وعلاقتها الممتدة شرقاً وغرباً من خلال التبادل التجاري والمعرفي ناهيك عن التطور الحاصل على مستوى الإعلام والاتصال وما ينجر عنه من غزو فكري وثقافي، قد يعصف بمقومات أمتنا هذا ما كنا نخشاه سابقاً من خلال البث الفضائي ولكن بعد مرور عقد من الزمن، انتشرت الانترنت و من خلالها كل أساليب التواصل والاتصال (FACEBOOK-TWITTER)، جعلت من النظام التربوي في بؤرة الصراع الثقافي فلا بد من نظام تربوي قوي يدعم مقوماتنا

الثقافية بكل أبعادها مع التفتح على العالم الخارجي حتى لا يبحث هذا الجيل والجيل القادم على بدائل لا ترحم.

ب/ تحديات اجتماعية: يعتبر النمو الديمغرافي المسجل في الجزائر وارتفاع نسبة الشباب عاملا هاما في النهوض بالأمة ومخزوننا بشريا استراتيجيا، لا بد من الاهتمام به وتوجيهه من خلال زرع قيم الاتحاد والإخاء والتعاون والسلام، بين صفوف الناشئة لتحقيق مجتمع متزن متآلف فالتغلب على الآفات الاجتماعية، كالمخدرات والعنف يساهم النظام التربوي من خلال مناهجه وأساليبه التعليمية في الحد من هذه الظواهر الاجتماعية الخطيرة.

ج/ تحديات اقتصادية: تكتسي النظم التربوية في كل المجتمعات أهمية بالغة كونها البيئة الحاضنة للأجيال ومخزن القوى العاملة في المجتمع، فربط النظام التربوي بالاقتصاد بات من أولويات أي إصلاح تربوي منشود، فإن لم يتم هذا الربط بإحكام ودقة تسبب في خلل وظيفي بين عملية الإصلاح والتنمية الاقتصادية وبالتالي عدم تحقيق الأهداف المدرجة في أي عملية إصلاحية أو تنموية.

د/ تحديات علمية وتكنولوجية: بات من المؤكد أن القرن الحالي من أبرز سماته التطور الهائل في المجال العلمي والتكنولوجي، فمجتمع ما بعد الثورة الصناعية أو مجتمع المعرفة كما ينشده الكثيرون من علماء التربية في العالم، يفرض تحديات على النظم التربوية في كل أنحاء العالم المتقدم منها والنامي على حد سواء، فاستشعار هذا التوجه صار أمرا ضروريا عند الإقدام على أي مبادرة تجديدية أو إصلاحية للنظام التربوي.

ثانيا: اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

نصبت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000، من طرف رئيس الجمهورية في حفل رسمي بقصر الأمم، بناي الصنوبر بحضور العديد من

الشخصيات الهامة في الدولة:- رئيس مجلس الأمة ،رئيس المجلس الشعبي الوطني و رئيس المجلس الدستوري.

- كما حضر الحفل أعضاء الحكومة ، رئيسها،ممثلي الهيئات وإطارات الدولة ورؤساء الأحزاب السياسية.

تطرق السيد/ رئيس الجمهورية في خطابه،إلى أهمية الإصلاح التربوي وضرورته و التحديات التي تجابه المنظومة التربوية والآمال المعلقة على عمل اللجنة،لتشخيص الحالة التي عليها النظام التربوي واقترح الأسس والآليات الكفيلة،بتطوير المنظومة التربوية الجزائرية حاثا أعضاء اللجنة على بذل قصارى جهدهم لبلوغ هذا الهدف النبيل قائلا:" إن إصلاح المدرسة رهان وجودي جوهري بالنسبة للمجتمع الجزائري برمته،ذلك أن الخيارات التي سوف يعلن عنها ستعبر عن تمسكنا بقيم تراثنا الثقافي والحضاري وستعبر عن طموح شبيبتنا المشروع وتوقها إلى بناء مستقبلها،بين أحضان مجتمع ديمقراطي وعصري متفتح على العالم إن المهمة التي أنيطها بلجنتكم الموقرة،مهمة ثقيلة بدون شك ولكنها في ذات الوقت مهمة تستحث الهمم ذلك أن مصير الأمة متوقف عليها وأني على يقين من أن كل واحدة وواحد منكم سوف لن يدخر جهدا للمساهمة في بلوغ هذا الهدف النبيل".⁽¹⁾

إن مهام وصلاحيات اللجنة حددها المرسوم الرئاسي رقم:101-2000،المؤرخ في 09 ماي 2000،حيث تنص المادة 2 منه على مايلي:" تكلف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة،قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة،لمنظومة التربية والتكوين

⁽¹⁾ من خطاب السيد رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية،نادي الصنوبر الجزائر،ماي 2000.

المهني والتعليم العالي ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم".⁽¹⁾

أما المرسوم الرئاسي رقم: 102-2000 مؤرخ في 09 ماي 2000، يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وتتكون اللجنة من رئيس وأربعة نواب للرئيس و153 عضوا ليصبح عدد أعضاء اللجنة 158 عضوا، أعطيت اللجنة مهلة تسعة أشهر من أجل أن يكون التقرير جاهزا وفعلا قدمت اللجنة تقريرها في مارس 2001 للسيد، رئيس الجمهورية بدوره عرضه على مجلس الحكومة للنظر في محتواه وقد شمل التقرير مجموعة من الأقسام تفرد كل قسم بمعالجة جانب من جوانب المنظومة التربوية:

1- التحديات التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر: وذلك من خلال التشخيص للمنظومة التربوية والوقوف على مكامن القوة والضعف فيها، ثم تحديد المتطلبات الواجب توفرها والإجراءات الكفيلة التي تمكن النشء، الاستفادة من تعليم يستجيب لمتطلبات مجتمع المعرفة والتحولت السريعة في كافة مجالات الحياة مع القدرة على مجابهة المشكلات وحلها والتكيف مع المحيط بكل مفرداته.

2- إرساء منظومة للتكوين لتحسين مستوى التأطير: ركز التقرير على أهمية التأطير في كل مراحل العملية التربوية تعليما، إدارة وإشرافا، بحيث لا يمكن الفصل بين هذه العناصر التي يكمل بعضها بعضا وبالتالي لا بد من وجود منظومة متكاملة تستجيب للتغير الحاصل في الميدان التربوي.

3- تجديد الفعل البيداغوجي و مجال المواد الدراسية: و يتم ذلك من خلال دراسة الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات والمناهج البيداغوجية، والعمل على جعل التلاميذ في منأى عن التأثيرات الخارجية ومحاولة التأثير الأيديولوجي أو السياسي، بحيث

(1) مرسوم رئاسي، " يتضمن أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية"، رقم 101-2000 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق لـ 09 مايو 2000.

يهدف هذا الإصلاح إلى تكوين مواطن يكتسب علما ومهارة ومنهجيا سلوكيا وآداب التعايش مع الغير⁽¹⁾.

4 - إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية: إن أي عملية إصلاحية في القطاع التربوي لا تعترف بالتجزئة في إصلاح النظام، بل لابد أن يكون الإصلاح شاملا ومتناسقا بحيث تكون كل العمليات المدرجة في الإصلاح يكمل بعضها بعضا، من المدرسة حتى الجامعة مرورا بالمراحل التعليمية الأخرى، دون نسيان التكوين المهني و التمهين ودوره في توجيه طاقة معتبرة من الشباب إلى وجهة تعود بالفائدة على الوطن فبات من الضروري أن يكون الإصلاح جذريا وشاملا لكل المراحل المختلفة من التعليم.

5- التعليم الجامعي والبحث العلمي: أولت اللجنة جانبا للتكوين الجامعي و البحث العلمي وذلك من خلال الفحص والتشخيص لآليات ومناهج البحث في المستوى العالي مع وضع إطار لتنفيذ هذا الإصلاح.

لقد تعرضت الإصلاحات التربوية الأخيرة للعديد من الانتقادات من طرف المهتمين بالشأن التربوي سواء من المفكرين أو الأساتذة أو الصحافة موجهين لها العديد من الانتقادات لعل أبرزها:

* إن هذه الإصلاحات فوقية ولم تستشر فيها القاعدة المعنية بالدرجة الأولى فهذا "رابح خدوسي"، عضو اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يقترح توسيع النقاش حول المنظومة التربوية قائلا: "...وعليه المطلوب تكوين لجنة أساسية للتفكير والتنظير لمدرسة جزائرية متطورة و يمكن أن تستعين هذه اللجنة، بخبراء من الداخل والخارج وتعمل اللجان الفرعية على ضوء الخطة العامة والاقتراحات والتصورات التي تحدها

(1) رابح خدوسي، مذكرات شاهد 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، ط1، الجزائر: دار الحضارة، 2001، ص

اللجنة الأساسية أو اللجنة الفكرية التنظيرية وعلى لجنتنا فتح قنوات لها نحو المحيط الاجتماعي (الأسرة- الشارع ..) حتى نرقى إلى آمال الرئيس وتطلعات الشعب".⁽¹⁾

* إن الإصلاحات الأخيرة جاءت لتكريس هيمنة لغة معينة على كافة مناحي الحياة وتساهم في كبح عملية التعريب في التعليم، فاعتبار اللغة الفرنسية لغة أجنبية أولى رغم التراجع المسجل لهذه اللغة في مجال البحث العلمي والتكنولوجيا، أمام ضررتها الانجليزية اعتبر من قبل المناهضين لهذا التوجه تكريسا للغة المحتل، كما أن تدريسها اعتبارا من السنة الثانية ابتدائي يعتبر خطرا على اللغة العربية ذاتها، فالتلميذ مازال لم يتعلم لغته الأم حتى يطالب بتعلم لغة أخرى، قد لا يجد من يعينه على تعلمها، خاصة في المناطق الداخلية من البلاد حيث يسجل تدني المستوى التحصيلي في مجال اللغة الفرنسية، "يضيف: "...نحن نريد من أبنائنا أن يهتموا بلغتهم ويعطوها جزءا كبيرا من جهودهم، ثم نأتي هنا ونطلب منهم منذ البداية أن يهتموا باللغة الأجنبية التي لا يحسون بالحاجة إليها في هذه السن فكأننا بهذا الاقتراح نطلب منهم أن يوزعوا حُبهم واهتمامهم بين لغتهم وبين اللغة الأجنبية التي سيجدون أنفسهم مضطرين لتعلمها قبل أن يكتسبوا أساسيات لغتهم، التي هي وسيلتهم الضرورية في التعلم المدرسي و التي بها يتواصلون مع أقرانهم ومع بيئتهم وتراثهم".⁽²⁾

إن فتح المدارس الخاصة بدون ضوابط محددة ودقيقة يرى فيه هذا الطرف عودة لخلق الطبقة في المجتمع ومن ثم تعميق الهوة بين أبناء المجتمع وخلق نوع من الازدواجية في التعليم الذي جاءت المدرسة الأساسية للقضاء عليه، وتخليص البلاد من خطر هذا المنهج في التعليم، فهذا الوزير السابق للتربية "علي بن محمد" يشير صراحة إلى ذلك قائلا: "وهكذا يمكن أن نخلص إلى حقيقة لا تحتمل الخلاف لأنها واضحة وضوح النهار و هي أن كل إصلاح تقومون به أيها السادة والسيدات ويشرف عليه المجلس الأعلى

(1) - رايح خدوسي، مرجع سابق ، ص،ص. 24- 25.

(2) - عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، الجزائر: جسور النشر والتوزيع، 2009، ص. 132.

الوقور، مهما تكن التغييرات الجوهرية والتعديلات الأساسية، التي يمكن أن يدخلها على المنظومة التربوية لا يمكن أن يحظى بالرضا والقبول إلا إذا أدى الوظيفة المرحلية وبشكل مقنع إلى إتاحة تحقيق الهدفين الخالدين:

- التعليم بالفرنسية.
- السماح بفتح المدارس الخاصة. (1)

أما أصحاب تأييد الإصلاحات بشكلها الحالي يرون أن الإصلاح المعتمد في المنظومة التربوية هو استجابة لطموح المجتمع الجزائري و في التطور والالتحاق بالأمم المتطورة و أن كل ما قيل لا يعدو أن يكون انتقادات غير مؤسسة، لأن القوانين التي صدرت في مجال التربية تضع اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو الخاصة للتربية والتعليم. (2) أما اعتماد اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية مرده لقرب هذه اللغة من واقع المجتمع فهي تعتبر غنيمة حرب نستفيد منها ليس أكثر أما الترميز العالمي في مجال تدريس العلوم الرياضية والفيزيائية واستخدام المصطلحات العلمية في مادة العلوم الطبيعية والحياة فهي ضرورة لا بد منها، حتى يكتسب الطالب رصيذا معرفيا واصطلاحيا بهذه الرموز لتكون عوناً له في إكمال دراسته العليا، فقد لاحظنا صعوبة تفاعل الطلبة عند وصولهم إلى الجامعة في الفروع العلمية والتقنية من استيعاب الكم الهائل من الرموز العلمية في مدة وجيزة، لذا وجب تزويد طلبتنا بهذا النمط من العلوم خدمة لأهداف البحث العلمي ليس إلا.

إن دعاة عولمة المدرسة ينتقدون خصومهم بالمبالغة في موضوع الهوية ويرون أن موضوع الهوية المبالغ فيه حتى صار هاجسا، أدى إلى الحيلولة دون تفعيل دور المدرسة وتفاعلها مع المستجدات العالمية وبالتالي تحولت إلى مدرسة منغلقة على ذاتها وهو ما

(1)- علي بن محمد : معركة المصير أو الهوية في المنظومة التربوية ، الجزائر: دار الأمة، 2001 ، ص. 232.

(2)- القانون التوجيهي 04-08 مؤرخ في 23/01/2008، "المتضمن القانون التوجيهي للتربية"، المادة 33.

ذهب إلى طرحه "تور الدين طوالي الثعالبي" بقوله: "إن مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية الجزائرية وجدوا أنفسهم في وضعية مفارقة بيداغوجية، حيث تحتل ثقافة الوجدان جوهر الصفة التربوية".⁽¹⁾

مما سبق نسجل التباين بين من يحملون المدرسة الجزائرية كل نتائج الإخفاقات المسجلة وينعتونها بكل الصفات كالمدرسة المنكوبة والمريضة، بل قد تهادى آخرون بوصفها منتجة للإرهاب والتطرف، في حين يرى الطرف الآخر في المدرسة الأساسية أنها بكل ما فيها من عيوب مدرسة جزائرية وضعت مناهجها من أجل المحافظة على الهوية الوطنية، ضد التغريب و أن أي عملية إصلاحية تتم، لا بد من أن تراعي هذه الجوانب وان المدرسة الجزائرية انعكاس لمراحل مرتبطة بالتطور الاجتماعي في الجزائر وأنها بكل مراحلها ساهمت في تقديم خدمة هامة للمجتمع، فجزارة الإطار الجزائري على كافة الأصعدة، لا ينكره إلا جاحد كما أن المكانة التي يصلها كثير من الطلبة الذين يتابعون دراستهم العليا في الجامعات يدل على أن التكوين القاعدي في الجزائر رغم ما يقال عنه يقدم تكويننا مقبولا وان تحميل المدرسة كل العيوب المسجلة هو تجني وحياد عن جادة الصواب ولا يتمتع بالموضوعية العلمية في التحليل.

إن عملية الإصلاحات التي تمس الأنظمة التربوية تهدف بالدرجة الأولى لتحسين المردود التربوي هذا الهدف الذي لن يتحقق في غياب شعور كل الأطراف دون استثناء بقدر حال من الرضا عما تقدمه المدرسة، لهذه الأسباب بات من الضروري أن تكون كل عملية إصلاح تربوي تحضى باتجاه ايجابي نحوها من قبل الجميع وأي إصلاح فوقي لا يراعي هذه القواعد الأساسية يكون مآله الفشل، فالفرد عضو من الجماعة إذا شعر بعدم موافقة ما يقوم به لمنظومته القيمية والثقافية نحى نحو التمرد والعمل في الاتجاه

⁽¹⁾ - نور الدين طوالي الثعالبي، تحوير البيداغوجيا في الجزائر (التغيير الاجتماعي، تصور الهوية وتحوير التربية في الجزائر)، ترجمة ناصر موسى بختي وآخرون، المغرب: الرباط، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، 2005، ص 21-22.

المضاد، مما يعرض العملية برمتها إلى الفشل من هنا تسعى البلدان المتطورة، بان تكون نظمها التربوية نابعة من وجدان شعوبها وان يكون كل فرد في الأمة مستشعر أهميته في بناء النظام التربوي ومتطلع إلى جني ثمار العملية التربوية.(1)

هذا ما جعل الرئيس الجزائري الراحل "هواري بومدين" في واحدة من خطاباته الشهيرة خاصة عندما يتعلق الأمر بمسألة التربية والتكوين بقوله: "كما حرصنا على استرجاع جميع مواردنا و ثرواتنا المادية، فأنا سنعمل على تعزيز ذلك بتربية وطنية مثلى تساعدنا على استرجاع جميع ثرواتنا المعنوية وعناصر شخصيتنا والمكونات الأساسية لذاتيتنا ومن أهمها الوسيلة الأولى للتعبير عن الشخصية وتماسكها وازدهارها، حسب عبقرية شعبنا وأصالته وبدون استرجاع هذا العنصر الهام الذي هو عنصر اللغة فإن، مجهودنا سيظل أبترا وشخصيتنا ستبقى ناقصة وذاتيتنا جسما بلا روح ثم يضيف إن التربية .. مهما كانت راقية إذا لم تكن وطنية فليست بتربية وأن التكوين مهما كان عاليا، إذا لم يكن بلغة البلاد فسيبقى ناقصا أبترا وربما ترتب عليهما انحرافات تحيد بنا عن الحياة وتظلنا عن وجهتنا السليمة وإن إحلال لغتنا مكانتها الجديرة بها في التعليم والإدارة ومختلف مظاهر الحياة اليومية والقومية لا تقل أهمية في نظرنا عن أي مشروع من مشاريعنا الثورية الكبرى"(2).

المبحث السادس: قراءة تحليلية لأمرية 1976 والقانون التوجيهي الحالي للتربية.

لقد عزز القانون التوجيهي للتربية ما جاء في الأمرية من خلال تحديده لرسالة المدرسة والمتمثلة في:

(1) رابح خدوسي ، مرجع سابق، ص 13.

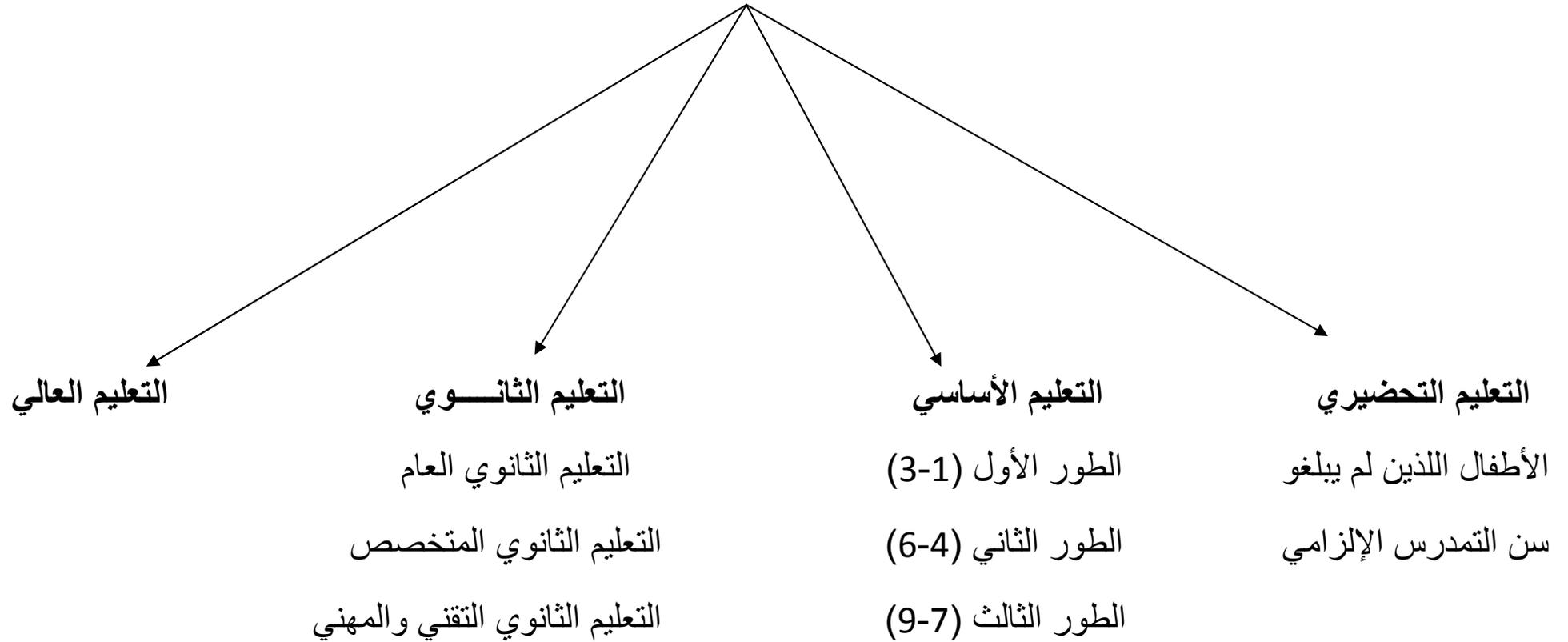
(2) الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين، "نظرة حول واقع المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال"، الجزائر، 2001، ص 17.

- تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه و منفتح على الحضارة العالمية.
- تجذير الانتماء للجزائر وتعلق التلاميذ بالوحدة الوطنية ووحدة التراب ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة و الأمازيغية.
- ترسيخ قيم ثورة نوفمبر ومبادئها النبيلة.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية و الأخلاقية والثقافية والحضارية
- التعليم الإلزامي في القانون التوجيهي للتربية من خلال المادة 12 يضع عقوبة لكل مخالف لأحكام هذه المادة، كما استفاد التلاميذ المعوقون من سنتين إضافيتين كتمديد التدريس الإلزامي كلما كانت حالتهم تستدعي ذلك.
- التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة، يعتبر هذا مكسبا بقوة القانون فلا يمكن لأي شخص طبيعي أو معنوي ينشأ مدرسة في الإقليم الجزائري، أن يتخذ لغة غير اللغة العربية كلغة تدريس و إلا سيقع تحت طائلة مخالفة النصوص الصريحة للقانون، لكن القانون لم يغفل ضرورة الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية والتكفل بتعلمها في كل مراحل التعليم كما سن إجبارية تعليم التربية البدنية والرياضية.
- كما أن القانون التوجيهي للتربية وضح أصناف مستخدموا قطاع التربية وكيفية تكوينهم المستمر وتحركهم المهني والحث على ضرورة، أن يتمتع مستخدمي التربية من خلال القوانين الخاصة بهم بمكانة اجتماعية ومعنوية تبرز خصوصيتهم وتثمن موقعهم في سلم أسلاك الوظيفة العمومية.

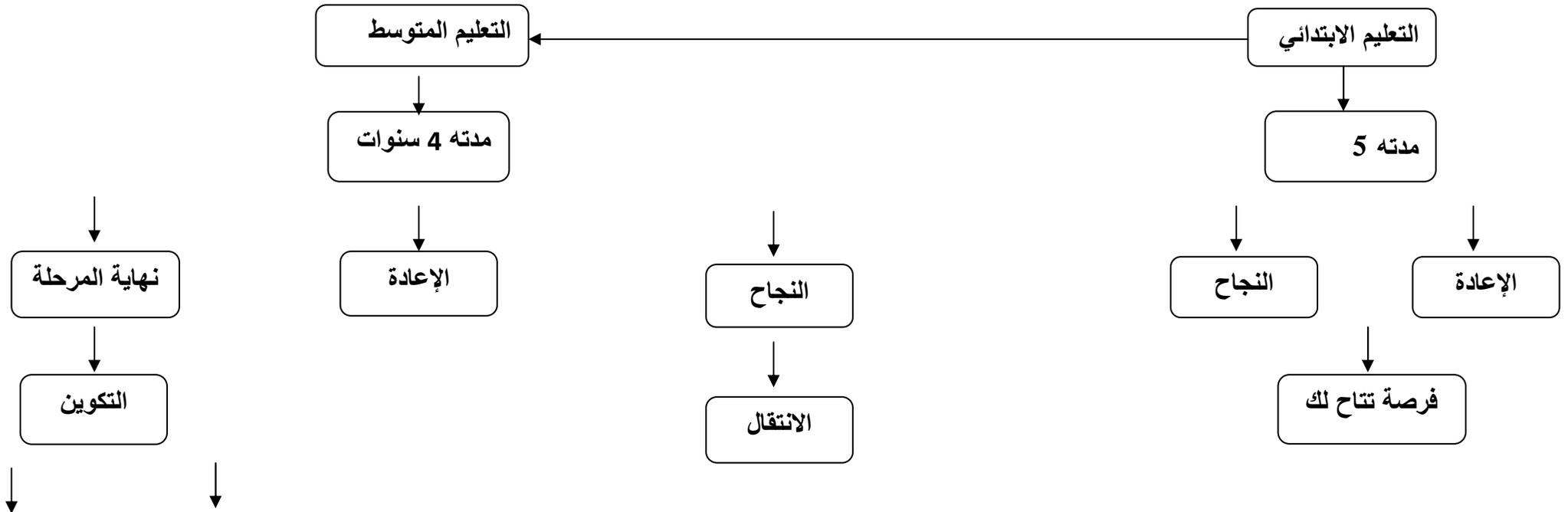
- الاهتمام بتحديد مهام المدرسة بدقة وبالتربية ما قبل المدرسة من خلال تخصيصه فصلا خاصا بالتربية التحضيرية و تحديده لأهداف هذه التربية.
- البعد التكنولوجي والتقني وأهميته في المدرسة كان ضمن القانون التوجيهي للتربية من خلال ضرورة تعليم المعلوماتية والتحكم بنظم سيرها، من طرف التلاميذ وكذلك استعمال الوسائل الحديثة في العملية التعليمية، كما شهدت هيكلية التعليم بصورته الجديدة التي حددت بالمراحل التالية: (انظر الشكل رقم: 4+5).
- **التعليم التحضيري:** للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 03 و 06 سنوات.
- **التعليم الأساسي:** ومدته 9 سنوات ويشمل التعليم الابتدائي 05 سنوات والتعليم المتوسط 4 سنوات.
- **تعليم ما بعد الإلزامي:** يتمثل في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الذي يؤدي إلى الجامعة ومعاهد التكوين العالي ومسار مهني يتمثل في تخصصات التكوين والتعليم المهنيين الذي يؤدي إلى عالم الشغل استجابة للتوجهات الجديدة، وظهور تخصصات جديدة تتطلب تكويننا خاصا، مما جعل من هيكلية التكوين المهني ضرورة لا بد منها، حيث أصبح التكوين والتعليم المهنيين أحد مكونات المنظومة الوطنية للتربية وقد جاء في المادة الثالثة من القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين تحديد دور هذا القطاع كما سبق الإشارة إليه، في الاستجابة للتغيير الحاصل في المجتمع بحيث يهدف هذا القطاع إلى تنمية الموارد البشرية بتكوين يد عاملة مؤهلة في جميع ميادين النشاط الاقتصادي والترقية الاجتماعية والمهنية للعمال كما يساعد على تلبية حاجيات سوق العمل.⁽¹⁾

(1) قانون رقم: 07-08 مؤرخ في 23 فبراير 2008 ، يتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين، ص33.

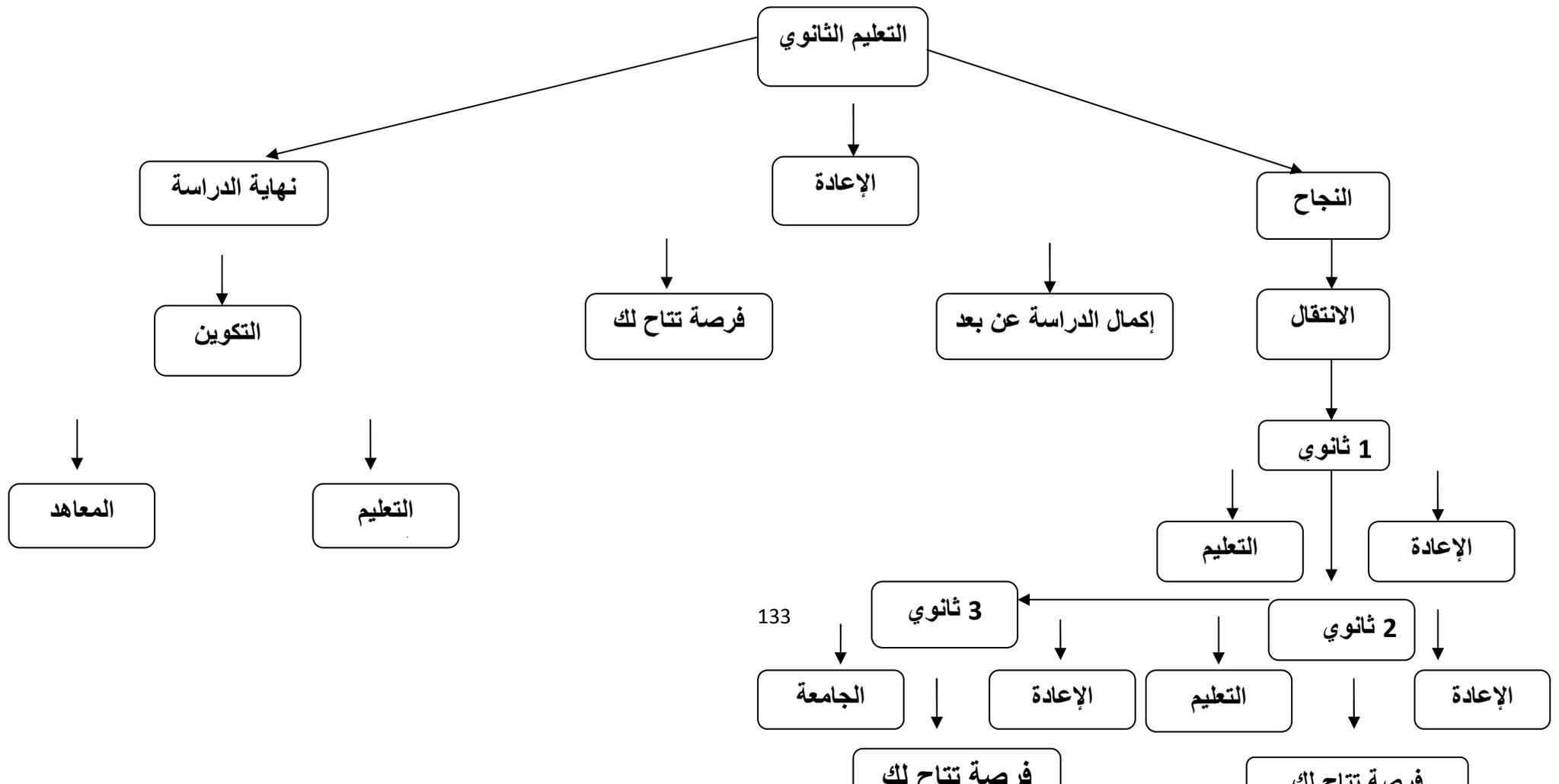
الشكل رقم: (04) هيكلية النظام التربوي الجزائري (1976)



الشكل رقم: (05) الهيكل الجديدة للمنظومة التربوية الجزائرية
(2004).



المعاهد المهني



- أما بالنسبة للبحث التربوي في القانون التوجيهي للتربية أصبح يندرج ضمن السياسة الوطنية للبحث العلمي مع ضرورة إشراك المعلمين والأساتذة في محيطهم المدرسي وتطوير نشاطاتهم في ميادين التقويم التربوي لضمان نشر نتائجه وتممينه.

- كما تم بموجب هذا القانون التخلي عن المعاهد التكنولوجية للتربية والتي كانت تضطلع وفقاً لأمرية 1976 بتكوين معلمي المدرسة الأساسية وأساتذة التعليم المتوسط وكافت بتكوين الأساتذة والمعلمين مؤسسات التعليم العالي، غير أن هذا التوجه قد شكل تباين في عملية التكوين، مما تسبب في ظهور معوقات على مستوى العمل الميداني لدى فئة المكونين فالمعاهد التكنولوجية للتربية تحت وصاية وزارة التربية، كانت تضمن تكويناً موحداً يتماشى مع أهداف المدرسة الأساسية وكان المتربصين في هذه المعاهد، يخضعون لتربصات مغلقة ومفتوحة من أجل التدريب على ممارسة الفعل التربوي والذي هو ليس بالأمر اليسير.

لقد جاء في القانون التوجيهي للتربية في الفصل السادس منه إنشاء أجهزة استشارية للتربية والتكوين ممثلة في:

* **المجلس الوطني للتربية والتكوين:** يضطلع بمهمة التشاور والتنسيق بين مختلف قطاعات المنظومة التربوية والشركاء الاجتماعيين وقطاعات النشاط الوطني المعنية.

* **المرصد الوطني للتربية والتكوين:** تم إنشاؤه بمرسوم رئاسي رقم: 03-407 مؤرخ في 2003/11/05، يضطلع بمهمة معاينة سير المنظومة التربوية بكل مكوناتها وتحليل العوامل الحاسمة في وضعيات التعليم والتعلم وتقييم نوعية الخدمات التربوية وأداءات المدرسين والمعلمين وإبداء اقتراحات لاتخاذ تدابير التصحيح والتحسين.

* **المركز الوطني البيداغوجي و اللساني:** من أجل تعليم اللغة الأمازيغية.

* المركز الوطني لإدماج الإبداع التربوي وتطور تكنولوجيا الإعلام والتربية: أسس
بمرسوم رئاسي رقم: 03-471 مؤرخ في: 02 نوفمبر 2003.

كما تم تفعيل أجهزة أخرى كانت موجودة سابقا لكن جرى تحسينها وتفعيل أدوارها
خدمة للتربية والتعليم في الجزائر وهي:

- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

- الديوان الوطني للتعليم عن بعد: تم إعادة تنظيم دوره وأهدافه بواسطة مرسوم تنفيذي
رقم: 01-288 مؤرخ في 20 سبتمبر 2001.

- المعهد الوطني للبحث في التربية.

- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: إن تعليم الكبار ومحاربة الأمية التي تشكل
عائقا أمام التنمية الاجتماعية كان ضمن إطار القانون التوجيهي للتربية، حيث حدد مجانية
هذا النمط من التعليم وتوفير الوسائل الكفيلة بنجاح العملية التعليمية الموجهة للشباب
والكبار اللذين لم يستفيدوا من تعليم مدرسي أو تعليمهم المدرس منقوصا ويرغبون في
تحسين مستواهم الثقافي و الارتقاء في المجالين الاجتماعي والمهني.

أما النشاط الاجتماعي في الوسط التربوي، فإن القانون سعى إلى رسم معالم أساسية
من أجل الحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتحقيق التوازن الجهوي وتوفير
الظروف الملائمة لتدريس التلاميذ، من خلال مجموعة من الإعانات المرتبطة على وجه
الخصوص بالوسائل التعليمية، النقل المدرسي، التغذية والصحة المدرسية، النشاطات
الرياضية والثقافية.

إن قراءة القانون التوجيهي للتربية وعلى ضوء الإسقاطات التي تعتمد من خلال
أمرية 16 أفريل، يمكننا أن نسجل أن القانون التوجيهي للتربية وبعد سجال كبير بين
المؤيدين والمعارضين لمشاريع الإصلاح التربوي في الجزائر، خرج في حلة تستجيب لأهم

الغايات والأهداف المتوخاة من المدرسة الجزائرية في مطلع الألفية الثالثة بحيث أن الثوابت الأساسية المدرجة في الدستور وبيان أول نوفمبر، قد وضعها المشرع الجزائري بين ثنايا القانون فالعربية والإسلام والأمازيغية، كمقومات للهوية الوطنية ضمنها القانون صراحة حيث جعل التعليم باللغة العربية إلزاميا، في كل مراحل التعليم سواء عموميا أو خاصا مؤكدا على ضرورة تنمية مبادئ وقيم الإسلام في نفوس الناشئة من خلال المناهج الدراسية المعتمدة.

بما أن نجاح العملية التربوية متوقفة على المربي بالدرجة الأولى، نسجل المكانة التي يسعى القانون لتكريسها لمستخدمي التربية، من خلال تصحيح الوضع المادي للمعلم والأستاذ بحيث يزداد راتبه بنسبة 50 بالمائة، خلال خمس سنوات في كل سنة 10 بالمائة غير أن التقرير لم يتطرق إلى ما يمكن أن تكلفه مثل هذه الإصلاحات، مع العلم أن الميزانية الحالية المخصصة للتعليم تصب أكثر من 94 بالمائة منها، في رواتب المعلمين والأساتذة والباقي لبقية النشاطات أي 07 بالمائة فكيف سيكون الأمر وقد نادى التقرير بالعودة إلى سياسة تكوين المكونين؟⁽¹⁾.

خلاصة:

إن الجزائر بعد الاستقلال وجدت نفسها أمام أوضاع تربوية واجتماعية واقتصادية وثقافية تبعث على القلق، فورثت طيلة 130 عاما حياة متدهورة مارس الاستعمار أثناء هذه الفترة أنواعا مختلفة من أساليب التدمير والتخريب ووقف من المؤسسات التعليمية موقفا عدائيا والامية بلغت أعلى المعدلات، حيث بلغت عشية اندلاع الثورة التحريرية 95 بالمائة وما كان موجودا من التعليم فهو موجه لفئة محدودة العدد يعطى بلغة أجنبية عن الشعب وقيمه العربية والإسلامية وتراثه وتقاليد، يهدف إلى نشر ثقافة أجنبية تزيد من التبعية

(1) - جريدة الخبر الأسبوعي الجزائرية، العدد 107، 20-26 ماي 2001، ص 6.

وتهيئ للاستلاب الثقافي والحضاري، الذي يؤدي في الأخير إلى تكريس مشروع التغريب والنيل من مقومات الشخصية الوطنية، وبالرغم من حذوة الإيمان والعلم وحب الوطن كما أكدت عليه النصوص الرسمية لحزب جبهة التحرير الوطني، ابتداء من لوائح المؤتمر الثاني (طرابلس 62) وما بعد فترة الحزب الواحد واتجاه الجهود آنذاك إلى تأسيس منظومة تربوية علمية وعصرية متأصلة تعمل على تحقيق الأهداف التالية:

- تعميم التعليم وتعريبه.
- توسيع محتويات البرامج والوسائل و العاملين.
- توسيع طاقات الاستيعاب بصورة متواصلة.
- بروز التوجه العلمي والتكنولوجي.
- ترسيخ القيم والأخلاق الجماعية.
- سد الثغرات بين المراحل التعليمية لتحسين مردود النظام التربوي .
- تمثين عرى التضامن الوطني وبناء الوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعي.

غير أن تجسيد النظام التربوي للاختيارات الكبرى التي رسمها منظروا السياسة التربوية في الجزائر على أرض الواقع واجهته صعوبات وعوائق أخرت في مسيرة تطوره، فبعد مرور أكثر من نصف قرن على المجتمع الجزائري منذ استقلاله رواسب الفترة الاستعمارية وتناقضاتها بقيت راسخة في عمق منظومتنا التربوية وملازمة لكل مجهود إصلاحي يستهدفها.

الفصل الثالث

علاقة السياسة التربوية
بالتنمية الاجتماعية في الجزائر

الفصل الثالث: علاقة السياسة التربوية بالتنمية الاجتماعية في الجزائر.

لقد كان لإضفاء الصبغة الوطنية على النظام التربوي بعد الاستقلال أثر إيجابي في توثيق الصلة وترصيص البناء بينه وبين الحياة الاجتماعية والاقتصادية، للمجتمع واعتمدت السياسة التربوية في ذلك على بعض المبادئ التعليمية الأساسية المستمدة من مضمون الديمقراطية ومبادئ العدالة الاجتماعية، كالمساواة في الفرص التعليمية وتعميم التعليم وتقرير مجانيته في كافة المستويات.⁽¹⁾ و ذلك قصد التخفيف من حدة آثار الاستغلال الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والعمل على تكوين وتنشئة الإنسان الجزائري كهدف أساسي من أهداف التنمية الاجتماعية.

في ضوء ذلك، يحاول الفصل التالي تبيان علاقة السياسة التربوية بالتنمية الاجتماعية من خلال دراسة مستويات الطلب الاجتماعي على التربية والتعليم، جزأرة التكوين بالمنظومة التربوية، تنمية ودعم التوجه العلمي والتكنولوجي، استعاب مخرجات منظومة التكوين المهني في عالم الشغل، جهود الدولة في مكافحة ظاهرة الأمية وترقية الوضعية الاجتماعية للمرأة بتحليل واقعها المهني والتعليمي ومن ثم تقييم آثار سياسة الإنفاق المنتهجة من قبل الحكومة في قطاعي التربية الوطنية والتعليم العالي، لتحسين الأداء التربوي وتحقيق العدالة الاجتماعية قبل وبعد ما اصطلح عليه بمرحلة الرفاه الاقتصادي والاجتماعي.

المبحث الأول: الطلب الاجتماعي على التعليم في المنظومة التربوية.

⁽¹⁾ حزب جبهة التحرير الوطني، "ملف منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي"، نشر وتوزيع قطاع الإعلام والثقافة والتكوين

شهد نظام التعليم في الجزائر منذ بداية مرحلة الاستقلال، كما ورد في الفصل الثاني من البحث عديداً من التطورات والإصلاحات نتيجة للتحويلات الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية التي مرت بها البلاد فمن ناحية أدى النمو الديمغرافي السريع إلى تضاعف عدد المتدربين في مختلف المراحل التعليمية، وهو الأمر الذي أوجب على صانعي القرار تكثيف الجهود لإعداد المؤطرين وتشديد الهياكل استجابة لتنامي الطلب الاجتماعي على التعليم، ومن ناحية أخرى كان لطبيعة المرحلة الاقتصادية والظروف المصاحبة لها دور محوري في صناعة السياسة التعليمية.

أولاً/ معدلات الانتساب إلى التعليم الأساسي (ط1+ط2).

إن التعليم الأساسي هو القاعدة الأساسية للمنظومة التربوية يمنح تربية قاعدية ويضمن حد أدنى من المعارف والخبرات والمهارات لجميع الأطفال، ويهيئهم للقيام بدورهم في المجتمع وينمي فيهم روح المواطنة و من منطلق أن التعليم الأساسي هو حق لكل طفل جزائري وهو إجباري ومجاني يضمن مبدأ تكافؤ الفرص للجميع، تشير البيانات الإحصائية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية إلى حدوث تطورات كمية كبيرة في أعداد التلاميذ بالتعليم الأساسي من كلا الجنسين (الذكور والإناث)، لاسيما في الطورين الأول والثاني من هذه المرحلة التعليمية كمطلب أساسي من مطالب التنمية الاجتماعية في الجزائر و الجدول رقم: (08) يبين تطور المجموع العام للتلاميذ في الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي خلال مواسم دراسية مختلفة.

عدد التلاميذ ط1 + ط2 (إذ)	السنة الدراسية
777.636	63/62
1.049.435	64/63
1.370357	67/66
1851416	71/70
3061252	80/79
4027612	90/89
4674947	(*)97/96
4720950	(**)01/2000

(* المصدر: وزارة التربية الوطنية، "بيانات إحصائية"، الجزائر، 97/96 ص 202.

(**) source. <http://www.onsdz/enseignement.2000.htm>.2006

إن القراءة الأولية للمعطيات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه، تبين أن الجزائر نجحت في توسيع قاعدة التعليم الأساسي في الطورين الأول والثاني، حيث بلغ معدل النمو على إمتداد قرابة أربع عشرات 35.6% و تضاعف العدد الإجمالي ما بين العامين الدراسيين (1963/1962-2001/2000) بـ: 6.07 مرة، وترجع الزيادة المسجلة في انتساب التلاميذ إلى الطورين إلى تبني الجزائر سياسة التعليم المكثف منذ أول دخول مدرسي عرفته المنظومة التربوية والذي كان صعبا للغاية، نتيجة انعدام الوسائل والهيكل والمؤثرين الأكفاء ويضاف إلى ذلك وعي الأسر بضرورة وأهمية التعليم لأبنائها، كل هذه العوامل شكلت تحديا كبيرا آنذاك فرض على الدولة مواجهته وفق ما يتماشى والاختيارات الأساسية للبلاد .

نتيجة ذلك ففي عشرين سنة الأولى من الاستقلال تضاعف عدد تلاميذ الطورين بـ: 2.38 مرة ومع مطلع عقد الثمانينات أي الفترة التي شهدت ميلاد المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات ذات التسع سنوات، تطور المجموع العام بشكل واضح حيث بلغ 3061252 تلميذا أي بفارق معتبر قدر بـ: 1209836 مقارنة بالموسم الدراسي 71/70⁽¹⁾. إلا أنه ومع بداية سنوات التسعينات التي تزامنت مع اشتداد الأزمة والإصلاحات الاقتصادية التي باشرتها الجزائر وتراجع أسعار البترول في الأسواق العالمية وأمام قلة الاعتمادات المالية المخصصة لهذا القطاع، خاصة على مستوى ميزانية التجهيز فإن مؤشر الانتساب إلى هذه المرحلة التعليمية بدأ في الاستقرار، بل وفي بعض الأحيان في التراجع نتيجة للوضع ذاتها برزت في الأفق مظاهر سلبية، أثرت على المرود التربوي للطورين الأول والثاني الاكتظاظ بالأقسام الدراسية وصل إلى مستويات

(1) حزب جبهة التحرير الوطني، "ملف منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي"، مرجع سابق، ص. 23.

عالية جدا، مقارنة بالمعدل المتعارف عليه وهو 25 تلميذ في القسم بالرغم من أن المعدل شهد بعض التحسن خلال السنوات الأخيرة أنظر (الملحق رقم: 04).

فإن ذلك راجع بشكل أساسي إلى التخلي عن الالتحاق بالمدرسة لفئة كبيرة من السكان وكذا تفاقم ظاهرة التسرب المدرسي وازدياد معدلات الرسوب، حيث بلغت في الطورين في الأربع سنوات الأخيرة من عقد التسعينات (1994-1998) 33.35%⁽¹⁾ و 9% من إجمالي التلاميذ خلال الموسم الدراسي (2007-2008)، فضلا عن التراجع المسجل في مستوى النجاح من سنة إلى أخرى لدى الجنسين، فقد تم الاهتمام خلال سنوات الإصلاحات بكل شيء ما عدا قطاع التربية والتعليم الذي ظل قطاعا هامشيا حتى بداية هذا القرن (انظر الملحق رقم: 05).

هذه النقائص والاختلالات ساهمت بلا شك في مضاعفة نسبة الأمية من جهة وتجعل من هدف التعليم والتكوين من الأهداف الأساسية للتنمية الاجتماعية كما تطالب به معظم المؤسسات المتخصصة، كالليونسكو وغيرها أمرا مستبعدا في الأمد القصير في ظل الإمكانيات المتاحة من جهة وتزايد الطلب الاجتماعي في هذا الطور التعليمي من جهة أخرى.

ب/ معدلات الانتساب إلى التعليم الأساسي (الطور الثالث).

في موازاة تزايد الطلب الاجتماعي على التربية والتعليم في الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي، عرف التعليم المتوسط وهو ما سمي بالطور الثالث والذي تحددت معالمه الكبرى بموجب الأمر رقم: 76/35 المؤرخ في 16/04/1976، سلسلة من

(1) - ملتقى دولي، "التصحيح الهيكلي وأثاره على قطاع التعليم والصحة"، مرجع سابق، ص. 78.

التحولات الكمية الايجابية لاسيما على صعيد الاستقبال السنوي لمؤسسات التعليم المتوسط لأعداد معتبرة من التلاميذ الوافدين من المرحلة الابتدائية. (1)

لقد كان الهدف من هذه التحولات تجسيد الاختيارات الأساسية للبلاد في مجال التعليم خاصة في ظل النمو الديموغرافي السريع، لذا سوف يتم استقراء هذا الواقع من خلال مناقشة معدلات انتساب التلاميذ من الجنسين (الذكور والإناث)، إلى هذه المرحلة التعليمية كمطلب أساسي من مطالب التنمية الاجتماعية، من خلال معطيات الجدول رقم: (09) الذي يوضح مجموع التلاميذ المنتسبين إلى التعليم المتوسط خلال مواسم دراسية مختلفة.

السنة الدراسية	عدد التلاميذ 3 (ذ+إ)
63/26	30790
64/63	74384
67/66	115334
71/70	191957
80/79	737902
90/89	1408522
97/96 (*)	1762761
2001/2000 (**)	2016370

(*) المصدر: وزارة التربية الوطنية، "بيانات إحصائية"، الجزائر، 97/96 ص 202.

(**) Source. <http://www.onsdz/enseignement.2000.htm>. 2006

تشير البيانات الكمية في الجدول أعلاه، إلى الارتفاع المستمر في معدودات التلاميذ بالطور الثالث من التعليم الأساسي، حيث تضاعف بـ: 65.48% ما بين الموسمين الدراسييين (1963/1962-2001/2000)، الشيء الذي يوحي بأن الدولة منذ بداية عهدها أصرت على تحقيق ديمقراطية التعليم ومجانيته في هذا الطور التعليمي، لكون

(1) تركي رابح، أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 67.

هذا الأخير المصدر الذي يمد بمدخلات التعليم الثانوي ويلبي حاجات الدولة من الأيدي العاملة المتوسطة و التي كانت المنظومة التنموية في أشد الحاجة إلى استغلال طاقاتها.

لقد تعزز هذا الهدف بخوض الدولة تجربة التخطيط التنموي من 1967 إلى غاية 1989 والتي أكدت في مجملها، على ضرورة تكوين الموارد البشرية التي تتطلبها عملية التنمية الشاملة لتحقيق الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي، استكمالاً للاستقلال السياسي بهذا ارتفع مؤشر انتساب التلاميذ في الطور الثالث، نتيجة الإصلاح التربوي الشامل الذي أحدث خلال المخطط الرباعي الثاني (74-77) ودخل حيز التطبيق، سنة 1980 الذي من ضمن أهدافه تحويل التعليم المتوسط وتوحيد الأطوار الثلاثة من الهرم التعليمي بواسطة المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات. (1)

بالرغم من التطور الحاصل على الصعيد الكمي في معدودات التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية إلا أنه يخفي العديد من النقائص، أثرت سلباً على المردود التعليمي للتلاميذ من جهة ومردود التعليم ما بعد الأساسي من جهة أخرى ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- حتمية تطبيق المدرسة الأساسية التي دخلت حيز التطبيق في العام الدراسي 81/80 أدى إلى ارتفاع في عدد التلاميذ بالقياس إلى العدد القليل من المتوسطات الموجودة مما شكل ضغطاً في طاقة استيعابها، حيث أدى الاكتظاظ المسجل في الإكماليات إلى تراجع معدلات الانتقال من سنة إلى أخرى، فالانتقال من السنة 7 أساسي إلى السنة الثامنة أساسي في السنة الدراسية 83/82 كانت نسبته المؤوية تقدر بـ: 93.52% و تراجعته إلى حدود 91.23% في العام الدراسي 85/84، أما نسبة الانتقال من السنة الثامنة أساسي

(1) - حزب جبهة التحرير الوطني، "التخطيط والتنمية توجيهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى المتوسط والطويل" الجزائر 19 سبتمبر 1983، ص49.

إلى السنة التاسعة أساسي خلال نفس الفترة كانت 94.04 % لتتخفص إلى حدود نسبة 91.97% (1).

- ضف إلى ذلك فإن التحولات التي عرفتها البلاد على الصعيدين السياسي والاقتصادي كان لهما أثر سلبي على قطاع التربية الوطنية بشكل عام، حيث نتج عنهما التأخر في تسليم المنشآت لمواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد وما سلم منها كان نصف جاهز كما أن بعضها لم يكن صالحا للتعليم لقدمها وضيقها (2) وصار بذلك عدد الهياكل التربوية يتحكم في معدلات النجاح في شهادة التعليم الأساسي من سنة إلى أخرى.

والجدول رقم: (10) يبين نتائج الناجحين في شهادة التعليم الأساسي للفترة (1997-2000).

2000	1999	1998	1997	
243585	194231	234179	215255	المقبولين لإجراء الامتحان
110364	87767	105102	100145	الذكور
133221	106464	129077	115110	الإناث
%41.41	%33.09	%41.25	% 39.29	نسبة الناجحين
%39.03	%29.98	%36.16	%34.84	الذكور
%43.62	%36.19	%46.58	%44.20	الإناث

-source. <http://www.onsdz/enseignement.2000.htm>.2006.

يلاحظ من خلال الأرقام الواردة في الجدول أعلاه، أن نسب النجاح في شهادة التعليم الأساسي عرفت حالة من اللااستقرار والتراجع والتفاوت عند الجنسين، الأمر الذي سوف يعزز من ظاهرة التسرب المدرسي في أوساط التلاميذ الأقل من 16 سنة، ففي الموسم الدراسي (2007-2008) مثلا بلغ إجمالي المنفصلين عن الدراسة بمرحلة التعليم المتوسط أكثر من ربع مليون تلميذ (274817)، 13% بالنسبة للذكور و7.63% بالنسبة

(1) الديوان الوطني للإحصائيات، "إحصائيات" مجلة ربع سنوية، رقم 1993، 37، ص9.

(2) حزب جبهة التحرير الوطني، مرجع سابق، ص.22.

للإناث (انظر الملحق رقم: 06)⁽¹⁾. بالإضافة إلى ذلك فإن التوزيع غير العادل للمؤسسات التربوية عبر التراب الوطني لم يتم تحقيقه، إذ أن كثير من البلديات لا تحتوي على إكماليات مما أدى إلى الإخلال بسياسة التوازن الجهوي وكان لذلك انعكاس سلبي على وضعية تدرس التلاميذ خاصة في صف الإناث، فالأولياء يترددون في تسجيلهن في مدارس بعيدة عن المنزل العائلي أو يخرجن من المدارس بعد سن العشرة أعوام هذا السلوك ساهم في تغذية ظاهرة الأمية وانتشارها بمعدلات كبيرة في أوساط النساء (أنظر الملحق رقم: 07).

ثالثا: معدلات الانتساب إلى التعليم الثانوي العام و التقني.

تعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها وتمثل في النظام التربوي الجزائري، النقطة المركزية للمراحل التعليمية الأخرى بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي، وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى و تعمل المدرسة الثانوية حسب الأهداف المحددة لها إلى مساعدة التلميذ وتطوير قدراته واستعداداته و كيفية توظيف إمكاناته الفعلية بأحسن الطرق، وهذا عن طريق ما تقدمه من مواد تدريبية ونشاطات عملية متنوعة تربط التلميذ بالحياة وتصله بالعالم و من أجل تحقيق هذا الغرض، جاء في السياسة التربوية الوطنية التأكيد على أهمية هذه المرحلة التعليمية في الاضطلاع بالمهام الأساسية لتنمية البلاد وترقية المجتمع.

(1) فيصل بوطيبة، "العائد من التعليم في الجزائر"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الاقتصاد، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2010/2009، ص، 83.

نظرا لأهمية هذه المرحلة في السياسة التربوية الجزائرية باعتبارها خزاننا استراتيجيا لتوفير الإطارات المتوسطة التأهيل لتجسيد البرامج التنموية التي أطلقتها الدولة في ربوع الوطن منذ الاستقلال، لا بئس أن استعرض الملامح النظرية لهذه المرحلة التعليمية ومن ثم إلقاء نظرة على تطور الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم في النظام التربوي كمطلب أساسي من مطالب تحقيق التنمية الاجتماعية في البلاد.

لقد شهد التعليم الثانوي تطورات كبيرة مثله مثل باقي مراحل التعليم تبعا للتطورات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها. ففي أول الأمر عقب نيل الاستقلال كان التعليم الثانوي مهيكلا في ثلاثة أنماط من التكوين تؤدي كل منها إلى شهادة خاصة وتتمثل في التالي: (1)

1- التعليم الثانوي العام: يدوم ثلاث سنوات ويحضر لامتحان شهادة البكالوريا في ثلاث شعب هي: رياضيات، علوم تجريبية وفلسفة.

2- التعليم الصناعي والتجاري: يحضر التلاميذ لامتحان الأهلية في الدراسات الصناعية والأهلية في الدراسات التجارية، تدوم الدراسة خمس سنوات ولكن سرعان ما تم تحويلها إلى شعب التقنية الصناعية وتقنية المحاسبة وتوجيهما بشهادة بكالوريا تقني.

3- التعليم التقني: يحضر لشهادة التحكم خلال ثلاث سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية من أحد مراكز التعليم التقني (CAP).

مع بداية عقد السبعينيات أولت الحكومة اهتماما خاصا بالتعليم الثانوي التقني نظرا لما تم التخطيط له من برامج تنموية، متمثلة في المخططين الرباعيين الأول (1970-1973) والثاني (1974-1977)، ويبرز ذلك فيما تضمنه المرسوم رقم: 71-173 المؤرخ في 17 جوان 1971 الذي جاء فيه: "تم التأسيس لتعليم ثانوي مهمته تكوين إطارات ذوي تكوين متوسط استجابة لحاجة الاقتصاد الوطني"، إلا أن الأهداف المرسومة في هذا الشأن لم تفلح كما كان مسطرا، إذ سرعان ما تقهقر التعليم التقني نتيجة لعديد من الأسباب وذلك في ظل

(1) غيات بوفلجة، التربية والتعليم في الجزائر، الطبعة الثانية، الجزائر: وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2006، ص. 54.

تتامي الحاجة لليد العاملة متوسطة التأهيل، لذلك تعين على القطاعات الاقتصادية تعويضا لتلك الخسارة القيام بتكوين خاص للأفراد أو اللجوء إلى سياسة الابتعاث للخارج وهو الأمر الذي خفف من الآثار الاجتماعية والاقتصادية المتوقعة بسبب تراجع التعليم التقني.⁽¹⁾

إذا كان أهم إصلاح في التعليم الابتدائي شرع فيه خلال الموسم الدراسي 80-81 ومن قبله إصلاح التعليم العالي سنة 1971، كما تمت الإشارة إليه في هذا البحث فقد جاء إصلاح التعليم الثانوي متأخرا، إذ لم يشرع في تنصيبه وتطبيقه إلا بمناسبة الموسم الدراسي 85-86 أي السنة التي أنشئت فيها جذوع مشتركة تفرعت إلى شعب عديدة وبعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي كان يحتوي فقط على تقني رياضي وتقني صناعي، فأحدثت أيضا شعب تقنية كالبيوكيمياء، الإعلام الآلي، الكيمياء الصناعية...⁽²⁾. عموما ورغم التحولات التي عرفت المدرسة الأساسية في هذه الفترة إلا أن التعليم الثانوي لم يعرف تحولات كبيرة رغم إسناده إلى جهاز وزاري مستقل وقد اقتصر الإصلاحات على التحولات التالية:⁽³⁾

1- في التعليم الثانوي العام:

- إدراج التربية التكنولوجية سنة 85/84 ثم العدول عن ذلك سنة 90/89.
- إدراج التعليم الاختياري (لغات، إعلام آلي، تربية بدنية) ثم التخلي عنه لاحقا.
- فتح شعبة العلوم الإسلامية.

2- في التعليم التقني:

- تطابق التكوين في المتاقن مع الثانويات التقنية.
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحاصلين على بكالوريا تقني.
- تعميم تدريس مادة التاريخ في كل الشعب.

(1) Kaci tahar, Réflexions sur le système éducatif, Casbah éditions, Alger, 2003, p 77.

(2) الطاهر زرهوني ، التعليم في الجزائر قبل الاستقلال، الجزائر موقف للنشر، 1993، ص.59.

(3) غيات بوفلجة، مرجع سابق، ص.55-57.

- فتح شعب جديدة.

وقد تم سنة 1989 تأسيس لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم استغلالها و مع مطلع التسعينيات، أُعيدت صياغة برامج السنة أولى ثانوي خلال الموسم الدراسي 91/0 وتم تنصيب الجذوع المشتركة علوم إنسانية علوم وتكنولوجيا وآداب، ثم تلتها تعديلات في السنوات الثانية والثالثة في الموسمين التاليين، أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوي التقني فقد اتخذت مبادرة مراجعة برامج كل الشعب في الموسم الدراسي 1993/ 1994 بعد تنصيب لجنة إصلاح المنظومة التربوية في 09 ماي 2000 تم الشروع خلال الموسم الدراسي 2005/2006، إعادة هيكلة التعليم الثانوي بدءا من السنة أولى ثانوي وتكنولوجيا حيث سيضمنان جذعين مشتركين، كما تم إلغاء ست تخصصات في امتحان البكالوريا منها تخصص الشريعة، كما طالت الإصلاحات في هذه المرحلة برامج كافة مستويات التعليم الثانوي بل إنها أعادت هيكلة التعليم التقني منذ سبتمبر 2005 حيث تم إلغاء أغلب الشعب التقنية وكذا تحويل الثانويات التقنية إلى ثانويات التعليم العام. (1) و تبرز مؤشرات انتساب التلاميذ إلى التعليم الثانوي هذه المكانة من خلال استقرار معطيات الجدول رقم: (11) الذي يوضح تطور المجموع العام للتلاميذ بالتعليم الثانوي العام والتقني في فترات زمنية مختلفة.

السنوات	عدد تلاميذ التعليم التقني (ذ + إ)	السنوات	عدد تلاميذ التعليم الثانوي العام (ذ + إ)
65/65	1397	64/63	5823
70/69	5509	67/66	14645
75/74	9124	71/70	34988
85/84	42575	80/79	183205
90/89	165482	90/89	753947
91/90	153560	91/90	753974

(1) أحمد اميمة، إصلاح المنظومة التربوية، في الجزائر 1998-2005.

الفصل الثالث: علاقة السياسة التربوية بالتنمية الاجتماعية في الجزائر

/	97/96	64888	97/96
(**)975862	2001/2000	(*) 58319	2001/2000

(* المصدر: وزارة التربية الوطنية ، "بيانات إحصائية" ، مرجع سابق، ص 202.

(**) - <http://www.meducation.edu.dz/arabe/2000.htm>.2006

الواضح من الجدول أعلاه، أن التعليم الثانوي العام عرف تطور معتبر من الناحية الكمية تحقيقا لأهداف التنمية الاجتماعية بتبني البلاد ديمقراطية التعليم ومجانيته، حيث ارتفع عدد المسجلين بهذه المرحلة التعليمية بين الذكور والإناث من 5829 تلميذا في الموسم الدراسي (63-64) إلى 975862 تلميذا، خلال الموسم الدراسي (2000-2001) أي أن الزيادة بلغت طيلة هذه الفترة 970030 تلميذا و مع أن الأرقام دلت على نقلة نوعية في الزيادة الكمية، إلا أنها لا تدل فعلا على أن المؤسسات التعليمية استطاعت أن تضم جميع التلاميذ الملزمين بالتعليم الثانوي الزيادة اقتصر فقط على التعليم الثانوي العام مقارنة بالتعليم التقني الذي غاب نهائيا من المؤسسات التعليمية في السنوات الأولى من الاستقلال، و لما ظهر كان بكم ضعيف و قليل إذ لم يصل عدد التلاميذ المسجلين فيه.

إلا 1397 تلميذا في الموسم الدراسي (64-65) و خلال هذه الفترة وما تلاها بدأت ترسم المعالم الأولى لتسيير قضايا التنمية و قطاعاتها المختلفة، التي تغذيها المؤسسات التعليمية بمخرجاتها من الأطارات الفنية ذات القيمة العلمية اللازمة و بالأخص من الشريحة العمرية الممتدة من (16-19 سنة)، و لما كانت المرحلة الثانوية تعمل على إعداد التلاميذ للحياة العلمية والعملية باعتبارها مرحلة تنتهي بشهادة معينة تمكن التلاميذ من الاندماج في الحياة الاقتصادية و الاجتماعية للمشاركة في تنمية البلاد مثلما هو الشأن في المجتمعات المتطورة، فإن المدرسة الثانوية في بلادنا في بداية عهدها تنقصها هذه الخاصية و ذلك للأسباب التالية :

- أنها مدرسة حديثة النشأة .

- تفتقر إلى الأسس التنظيمية و الأساليب المنهجية.

- تفتقر إلى الأجهزة و الوسائل التي تؤهلها لممارسة وظائفها الحقيقية .

- طغيان التصاعد العددي للتلاميذ وذلك عملا لتحقيق بعض المبادئ التعليمية التي تعمل البلاد من أجل الوصول إليها، هذا التصاعد لا يمكن أن ينخفض لأن الزيادة الديمغرافية في ارتفاع شديد من جانب و تفهم أغلبية الآباء لقيمة التعليم في هذا العصر من جانب آخر.

تتضح أمامنا هنا نقطة هامة أن الزيادة الملحوظة في الجدول السابق لا تشمل كل التلاميذ الملزمين بالتعليم الثانوي، وإنما تشمل النسبة التي انتقلت من التعليم المتوسط فقط كما تظهر لنا مشكلة أخرى عدم التوازن العددي بين التعليم الثانوي العام والتعليم التقني فلم يسجل التعليم التقني أي تفوق في معدلاته، منذ نشأة المنظومة التربوية وإذا كانت السياسة التربوية حددت الاتجاهات العامة للتعليم الثانوي وركزت أكثر على التعليم العلمي المتعدد التقنيات .

فإنه يلاحظ من خلال المعطيات الكمية الواردة في الجدول السابق، أن نسبة تلاميذ التعليم التقني ضعيفة و ليست في مستوى تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية ففي السنة الدراسية (2000-2001)، كان الفارق يقدر بـ: 917543 تلميذا لصالح التعليم الثانوي العام، هذا التفاوت من شأنه أن يحدث خلافا في التوازن الإنمائي و في توسيع مجالات التنمية و في زيادة الإنتاج و مناصب الشغل و التوظيف.

هناك نقطة أساسية تظهر ذات أثر كبير في عدم التحكم في التوازن التعليمي و هي النقص في التوجيه المدرسي، الذي يقوم بعملية الاختيار الصحيح لذوي الاستعدادات القادرة على مواصلة الدراسة في التعليم الثانوي و ترك هذا الأمر إلى معيار جاف هو الامتحان فقط وهنا يطرح التساؤل ما إذا كان بإمكان الأستاذ أن يعالج المنهج التعليمي بأسلوب صحيح أمام هؤلاء التلاميذ الموجهين بهذه الكيفية؟ قد يبدو هذا ممكنا بالنسبة للتعليم

العام الذي يعتمد الأسلوب النظري، أما بالنسبة للتعليم التقني فالأمر يختلف لأن التلميذ يقع بين المواد العلمية و المواد التقنية تحتاج إلى الدراسة التطبيقية و التدريب العلمي و هو ما لم يكن التلميذ قد تدرب عليه سابقا.

يستنتج مما سبق أن التعليم الثانوي بنوعيه العام والتقني قد شهد فعلا تطورا كبيرا في معدوداته وفي مؤسساته(انظر الملحق رقم:08)، أما عائدته فكان بسيطا ومحدودا لم يف بحاجة البلاد من الأطارات المتوسطة اللازمة، للتنمية الاجتماعية والاقتصادية وبما أن الاتجاه الذي انتهجته البلاد في سياستها التعليمية المتمثل في إلزامية التعليم الابتدائي وتوسيعه فقد أدى إلى الزيادة في الطلب الاجتماعي والضغط على التعليم الثانوي بأنواعه المختلفة وذلك لتزايد وعي المجتمع بقيمة التعليم، وأهميته في حياتهم الاجتماعية إلا أن هذه الزيادة كانت على حساب النوعية المطلوبة لبناء الاقتصاد الوطني.

تبرز نسب النجاح المنخفضة في شهادة البكالوريا وارتفاع معدلات الرسوب والتسرب المدرسي سنويا(أنظر الملحق رقم:09) التدني الواضح في النوعية التعليمية، فمثلا خلال الموسم الدراسي 2008/2007 كان إجمالي التلاميذ المتسربين من التعليم الثانوي حوالي 156 ألف تلميذ من جملة المتسربين من التعليم قبل الجامعي المقدر بنصف مليون تقريبا خلال نفس السنة وكانت نسبة المتسربين من الذكور زهاء 20% مقارنة بـ 14.5% تقريبا عند الإناث كما هو موضح في (الملحق رقم:10).

رابعا: معدلات الانتساب إلى التكوين المهني.

إن الثروة المادية للمجتمع لا يمكن أن تنمو و تستمر في نموها إلا إذا صاحبته زيادة في الرصيد الوطني من الثروة البشرية المزودة بالمهارات الفنية و بالوعي السياسي و بالطموح و الجدية و على هذا الأساس اهتمت الجزائر، بالتكوين المهني و الفني في سياستها الوطنية للتنمية منذ السنوات الأولى من الاستقلال واعتبرته جزء لا يتجزأ من

النظام التربوي. يضم في مؤسساته المختلفة و المنتشرة عبر التراب الوطني جميع الفئات و الشرائح الاجتماعية الراغبة في التكوين أو مواصلة التكوين، وهو هدف أساسي من أهداف التنمية الاجتماعية في البلاد، بالتالي كان تحليل التكوين المهني في إطار المنظومة التربوية بالغ التعقيد من تحليل المنظومة نفسها وهذا بسبب طابعه المتفرع، إذ أن هناك أنواعا عديدة ومختلفة من التكوين تضم مؤسسات التكوين المهني التابعة لوصاية الوزارة المكلفة بالتكوين المهني ومؤسسات التكوين التابعة لوصاية وزارات أو مؤسسات أو هيئات أخرى.⁽¹⁾ مهما تكن طبيعة المؤسسات و الهيئات و الجهات التي تنتمي إليها، فإن هدفها واحد هو تأطير الطلب الاجتماعي المتزايد على التكوين المهني وهذا الطلب تمثله أربع فئات اجتماعية يمكن اعتبارها رئيسية وهي على النحو التالي:

- فئة المتسربين من المدراس والمسجلين سنويا في إطار الطرد أو التخلي عن الدراسة في مختلف مراحل النظام التربوي خاصة خلال العشرية الماضية من القرن الماضي.
- فئة الشباب الذين هم في انتظار تكوين و لا يتجاوز سنهم الثلاثين عاما و الذين يشكلون أغلبية البطالين بنسبة 80% من بينهم 75% يتمتعون بمستوى تعليمي ما بين الابتدائي و الثانوي لكنهم لم يسبق لهم أن تلقوا تكوينا مهنيا.
- تعداد العمال الراغبين في تحسين مؤهلاتهم أو المضطرين لاكتساب كفاءات جديدة نظرا للتطورات التكنولوجية و التحولات الاقتصادية والاجتماعية الجديدة.
- أعداد العمال المسرحين الذي فاق مجموع عددهم 213.000 شخص إلى غاية السداسي الأول من سنة 1998 بزيادة قدرها 60000 عامل سنويا منذ سنة 1994.⁽²⁾ فيما يلي

(1) بوفلجة غيات ، التربية و التكوين في الجزائر ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ، 1992 ، ص. 73.

(2) المجلس الاقتصادي و الاجتماعي ، "مشروع تقرير حول التكوين المهني " ، الدورة 13 ، ماي 1999 ، ص. 46.

نورد الجدول رقم: (12) يبرز تطور عدد المتدربين، حسب نوع التكوين وذلك خلال الفترة الممتدة من (1990-2000)⁽¹⁾

المجموع	التكوين عن بعد	الدروس المسائية	التمهين	المراكز	
217702	30800	4000	85283	97619	1990
211711	40277	/	80136	91298	1991
228414	41500	4284	81266	101364	1992
196421	00	4488	83092	108841	1993
222903	00	4414	97937	120552	1994
241143	13700	3944	102051	121448	1995
251347	13321	5465	104223	12833	1996
253874	11862	6657	102983	132372	1997
239642	11862	8629	98503	121098	1998
303564	13501	14897	113141	162025	2000

بالرجوع إلى معطيات الجدول أعلاه يلاحظ أن، المجموع العام للمتدربين قد شهد تطورا محسوسا حيث انتقل من 217702 متدربا سنة 1990 إلى 303564 متدربا خلال سنة 2000 أي بنسبة زيادة قدرت بـ 139.44 % وعلى صعيد التكوين بالمراكز، سجل عدد المتدربين بها نسبة 50% من العدد الإجمالي للمسجلين وبلغت نسبة الزيادة بين سنوات (1990-1998) 2.73% سنويا، أما كم الممتهين فقد تطور خلال نفس الفترة بـ 13220 مقعدا و بالنسبة للتكوين بواسطة الدروس المسائية على الرغم من تضاعف عدد المتدربين في السنوات الأربع الأولى، إلا انه سجل تراجعاً في 1995 أي ناقص (-470) متكوناً، ليستمر العدد في الارتفاع بشكل طفيف بداية من سنة 1996 في حين سجل على مستوى التكوين عن بعد انخفاضا ملموسا في مجموع المتكونين بلغ ناقص (-259.65%) ما بين سنوات (1990-1998).

لقد فرض الطلب الاجتماعي على جهاز التكوين المهني تحقيق تكوين ذي جودة عالية و ذلك بتوفير الإطار اللازم للمتكونين بمؤسساته، إذ تم إحصاء 4740 مكوناً لـ

(1) - <http://www.ons.dz/enseignement.2000.htm> 2006.

61060 متدربا في سنة 1985، أي بنسبة مكون واحد لكل 12 متدربا وسجل في سنة 1997 حوالي 9442 مكونا لـ: 132,372 متدربا، أي بمعدل مكون واحد لكل 14 متدربا، في حين أن القاعدة المعمول بها تتمثل في واحد لخمسة و عشرون 25 متدربا.⁽¹⁾ في هذا إشارة إلى أن المعدل النظري للمؤطرين بجهاز التكوين المهني مرض في الجزائر، بينما لم يتطور مستوى تأهيل المعلمين مقارنة بتنوع أنماط التكوين، التي تطلب التحكم في المناهج الجديدة للتعليم وتفيد الإحصائيات في هذا الإطار أن 75% من أساتذة التكوين المهني لا تتجاوز خبرتهم 5 سنوات إضافة إلى ضعف مستوى التكوين الأساسي لأغلب المكونين نسبة 95% منهم ليس لهم تكوين أساسي يعادل شهادة الكفاءة المهنية.⁽²⁾ (أنظر الملحق رقم: 11).

الأمر الذي أدى إلى التكوين اللانوعي للمكونين بمؤسسات التكوين المهني من ناحية وعدم تلبية متطلبات المؤسسات الاقتصادية للأيدي العاملة المؤهلة من ناحية أخرى ونتيجة ذلك أن حالات اللااستقرار و التراجع و التذبذب في أعداد طالبي التكوين و في مختلف أنماطه و تخصصاته، مردها بالدرجة الأولى إلى حاجات سوق العمل النوعية للعامل المختص و عجز قدرات القطاعات في مجال الاستقبال و التوظيف، بسبب الركود الاقتصادي خلال تلك الفترة الذي شمل مجمل النشاطات و قلة التشاور مع أرباب العمل اللذين لم يبدو رغبة في استقبال الممتهين وما يتم استقباله يستغل غالبا في عمليات لا تمت بصلة لموضوع التكوين كالحراسة و التنظيف مثلا .

نتيجة لكثرة الراغبين في الانتفاع بالتكوين المهني، فإنه لم يكن بالإمكان تلبية كل الرغبات وبالتالي صار انتقائيا عوض أن يكون مفتوحا لكل راغب في ذلك وهو الهدف

⁽¹⁾ كتابة الدولة للتكوين المهني، "الدليل الإحصائي"، الجزائر، 1998، ص 5.

الذي يرجى تحقيقه في الأمد البعيد.⁽¹⁾ و تؤكد ذلك خلال تطبيق نظام استقلالية المؤسسات حيث يقوم مكتب الموارد البشرية، بانتقاء العمال المطلوبين للذين تتوفر لديهم الشروط الأساسية للمنصب أو الوظيفة لأن رفع الإنتاج و تحسينه ضرورة حتمية لتجنب المؤسسة الإفلاس.⁽²⁾ كما يفسر انخفاض معدلات المتدربين في مختلف أنماط التكوين و في شتى المستويات من المستوى الأول إلى غاية المستوى الخامس، بالمستوى المدرسي الضعيف للمتدربين الذي هو في أغلب الأحيان دون الشروط المطلوبة في المجال البيداغوجي للاتحاق بالتكوين المهني.

زيادة على ذلك هناك صعوبات مرتبطة بطاقات استيعاب شبكات المؤسسات العمومية فقدرات الاستيعاب المعلن عنها في معظم الأحيان، أقل من القدرات الحقيقية التي يمكن استخراجها بفضل الاستيعاب الأقصى للهياكل والتجهيزات والوسائل الأخرى التي سخرتها الدولة بتكاليف باهضة⁽³⁾، انعدام التوازن الكمي بين مستويات التكوين حيث تشير الإحصائيات الرسمية خلال الفترة الممتدة من (1992-1997) أن نسبة المتكويين في المستوى الرابع و الخامس عرفت تطورا عديدا، لكنه لا يلبي الحاجات التنموية للمجتمع بينما ظل التكوين في المستويين الثاني و الثالث يحتل الصدارة سنة 97 بنسبة 41.9% و 26.1% على التوالي أما المستوى الأول، فقد تراجع منذ سنة 1994 ليستقر عدد المتدربين في هذا المستوى من التكوين في حدود 0.1% في سنة 1996 و 1997 على التوالي ويعود ذلك إلى تراجع الطلب الاقتصادي على المتخرجين من هذا المستوى التكويني، خاصة في ظل تبني الجزائر سياسات التصحيح الهيكلي وخصوصة القطاع

(1) بوفلجة غيات ، التربية و التكوين بالجزائر، مرجع سابق ، ص 74.

(2) وزارة العمل و الحماية الاجتماعية و التكوين المهني، كتابة الدولة للتكوين المهني، "منشور وزاري موجه إلى مدراء مؤسسات التكوين المهني " ، رقم 18 ، الجزائر ، 1998 ، ص ، ص. 02-03.

(3) المجلس الاقتصادي والاجتماعي، (الدورة 13)، المرجع السابق، ص. 72-73.

العام، القائم أساسا على عملية إدماج ذوي الكفاءة العالية من مخرجات جهاز التكوين المهني خاصة المتخرجين من المستوى الثالث و الرابع والخامس وهو ما يبينه (الملحق رقم:12)، أما درجة اعتبار الشهادات يميز كثير من مسؤولي التوظيف بالمؤسسات الوطنية بين حاملي الشهادات المختلفة إذ أن بعضهم يتخرج من المتاقن التابعة لوزارة التربية الوطنية وآخرون يتخرجون من مراكز التكوين المهني التابعة لوزارة العمل مما أدى إلى التنافس بين خريجي مختلف المؤسسات و حاملي مختلف الشهادات.

مما سبق يمكن القول، أن مؤسسات التكوين المهني لا تهدف في الواقع إلى إعداد قوة عمل ماهرة بقدر ما هي مصممة على استيعاب أولئك الطلاب اللذين فشلوا في تحصيل أكاديمي في مختلف مراحل الهيكل التعليمي، كما أن العمل اليدوي تدهورت قيمته الاجتماعية فهو لا يحض بدعم كبير في أوسط المجتمع، فالأغلبية من حاملي الشهادات تفضل الإدارة أكثر من العمل في ورشات المصانع و أشغال البناء لذلك يبدو من الصعب تحقيق هدف عمالة ذات إنتاجية عالية ومن ثم صعوبة تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية في هذا النوع من التكوين.

خامسا: معدلات الانتساب إلى التعليم العالي.

تعتبر الجامعة مركزا للإشعاع الفكري والمعرفي وضرورة أساسية من ضرورات حياة المجتمعات وتطورها، إلا أنها تستمد تعريفها من الأهداف التي يحددها لها المجتمع الذي تنتمي إليه وهي تختلف عن باقي المؤسسات، كونها تقوم بوظائف متعددة فهي تعمل على تنمية الملكات والمهارات العلمية والمهنية التي تمثل الحجر الأساسي لعمليات التنمية الوطنية.

الجزائر وإيماننا منها بأهمية هذه المرحلة التعليمية في النظام التربوي وقدرته على تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية المتمثلة، في تكوين إطارات كافية من حيث العدد ومؤهلة

تقنيا وعمليا للقيام بمهامها على أحسن وجه ومنطبعة بالشخصية الجزائرية وخصائصها الحضارية ومقتنعة بمبادئ الثورة واختياراتها الكبرى، سرعت العمل وتوجيه كل الجهود لتجسيد مبدأ ديمقراطية التعليم من خلال تدعيم شبكة الهياكل الجامعية عبر التراب الوطني بمؤسسات جديدة لاستعاب المنتسبين إلى هذه المرحلة التعليمية، التي يعول عليها أن تقود مسار التنمية باستخدام أكثر الوسائل فعالية و ملائمة لواقع البلاد و تطلعاته، لتوضيح ذلك أكثر نستقرئ واقع منظومة التعليم العالي من الناحية الكمية، للتأكد من مدى تحقيق ديمقراطية التعليم كمطلب أساسي من مطالب التنمية الاجتماعية و الجدول رقم: (13) يبين تطور المجموع العام لعدد الطلبة المسجلين بالتدرج خلال مواسم جامعية مختلفة (1963/1962-1999/1998) (1).

المتخرجين	م/بالتدرج (ذ+!)	السنوات
93	2725	63/62
378	7478	67/66
1244	19311	71/70
6963	57445	80/79
14097	122084	86/85
22917	181350	90/89
32552	238427	95/94
/متوفر	372647	99/98

إن ابلغ تفسير عن ديمقراطية التعليم بمنظومة التعليم العالي كما هو موضح في الجدول أعلاه، يتمثل في التطور الحاصل والملحوظ في أعداد المسجلين بمرحلة التدرج من الجنسين وذلك بانتقال مجموع المقاعد من 2725 مقعدا في الموسم الجامعي (1962-1963) إلى 372647 مقعدا خلال الموسم الجامعي (1998-1999) أي بمعدل قدره 83.6%.

(1) - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، "الحوالية الإحصائية"، مرجع سابق، ص 22.

بمقارنة عدد الطلبة إلى السكان على اعتبار أن عدد سكان الجزائر خلال هذه الفترة (30 م.ن)، نجد طالبا واحد لكل 80 جزائري و هذا الرقم يعبر عن وثبة في غاية الأهمية و قد تعززت ديمقراطية التعليم بتطبيق اللامركزية و انتشار عدد من مؤسسات التعليم العالي داخل الوطن،تحقيقا لمطلب آخر هو التوازن الجهوي كهدف أساسي من أهداف التنمية الاجتماعية.

لقد تأكد ذلك بموجب نص الميثاق الوطني لسنة 1976 الذي نص على أن: "الجزائر ينبغي أن تحقق في السنوات القليلة القادمة مشروع جامعة أو معهد جامعي في كل منطقة"⁽¹⁾ الغاية من ذلك توفير الإطار الدائم بأقل التكاليف للتخلص من التبعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للإطار الأجنبي،ومن المعالم الكمية لهذا الاختيار بعد قرابة عشرين سنة استقبلت مؤسسات التعليم العالي في الدخول الجامعي 99/98 حوالي 3/4 من الطلبة الجدد (وتخرج منها في الموسم الجامعي 97/98 ما مجموعه 39554 متخرجا منه 19620 إناث) و يتخرج منها من مجموع التخصصات سنويا ما يقارب 40 ألف متخرجا مع العلم أن عدد المتخرجين خلال السنوات الأولى من الاستقلال كان أقل من 100 متخرجا.

إلا أن التطور الحاصل في مستوى الطلب الاجتماعي صاحبه تطور بطيء لمؤسسات التعليم العالي و انتشارها من جهة عبر التراب الوطني،تحقيقا لمبدأ التوازن الجهوي و تباين كبير بينها من حيث قدراتها الاستيعابية من جهة أخرى حيث في الموسم الجامعي 99/98 الجامعات استقبلت 77.66 % مقارنة مع 17.51 % من الطلبة الذين سجلوا في المدارس العليا للأساتذة .

إن هذه الفروقات لديها علاقة ليس فقط بالقدرة الاستيعابية وإنما أيضا بنوع وعدد التخصصات المعتمدة في هذه المؤسسات، إذ أننا نجد في الجامعات الإمكانيات البيداغوجية

(1) - العربي ولد خليفة، مرجع السابق، ص209.

و المادية لتأطير الطلبة في مختلف الفروع و التخصصات الأدبية و العلمية و البعض الآخر منها يفتقد إلى أدنى المرافق و الوسائل التربوية الضرورية⁽¹⁾. إن ارتفاع مؤشرات انتساب الطلبة إلى التعليم العالي الذي استهدف في الأساس مضاعفة عدد المتخرجين المؤهلين لحملة الدبلومات و تحقيق الحد المقبول من التأطير في مجالات التكوين العالي و المتوسط و توسيع الهياكل الجامعية و إمدادها بالوسائل الضرورية للعمل لم يعط النتائج المرجوة ،وفقا لما تقتضيه متطلبات التنمية الاجتماعية و هذا على أساس اعتماد الجامعة التطبيق العشوائي لمبدأ ديمقراطية التعليم بدون تبني التوجه العلمي و التقني المخطط لتحقيق التوازن بين التزايد الكبير في عدد مستوى التعليم و هياكل الاستقبال، أدى إلى حشد أعداد كبيرة من الطلاب في مساحات ضيقة تنعدم فيها أغلب المرافق الضرورية كما كان لهذا الاختيار أثر سلبي على استعدادات و قدرات الطلبة تماشيا مع حاجات البلاد من الإطارات المتوسطة.

كما أدى هذا الوضع إلى تنامي ظاهرة الرسوب حيث بلغ المجموع العام للطلبة الراسبين في مستوى التدرج 620937 راسبا، من العدد الإجمالي للمسجلين و هذا بمعدل 88.47% خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى غاية الموسم الجامعي 98/97 وبالتالي يلاحظ أن الزيادة في عدد المتخرجين الحاصلين على الشهادات الجامعية تعتبر ضئيلة مقارنة بالزيادة المسجلة في مجموع الراسبين من سنة جامعية إلى أخرى⁽²⁾

لتجاوز هذه العقبات من الضروري أن تكون مرحلة التكوين العالي متماسكة أشد التماسك مع ما قبل التكوين الجامعي سواء من الناحية الكمية أو الناحية النوعية، ذلك أن

(1) - العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص، ص. 9- 12.

(2) - محمود بوسنة، " تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي و مدى مساهماته في عملية التنمية عرض لتجربة الجزائر " مجلة العلوم الإنسانية، العدد 13، قسنطينة، دار الهدى عين مليلة، 1999، ص 11 .

اختلال التوازن الموجود حاليا في أعداد الدارسين بمرحلة التكوين العالي يعود إلى أسباب منها ما تنشأ مع بداية المرحلة و منها ما يحدث خلالها و منها ما يلاحظ عند التخرج،الحال أن مرحلة التعليم العالي لا يمكن تصورها إلا كصلة و صل بين التعليم ما بعد الأساسي قبل الجامعي و بين عالم الشغل فدورها حينئذ يتمثل في إكساب الطلبة اللذين يأتونها بسلوكات و مهارات تستجيب للتنمية الاجتماعية كما و كيفا.

المبحث الثاني: جزارة التكوين بقطاع التربية الوطنية ومنظومة التعليم العالي.

لقد أثبتت تجارب الأمم المتحضرة أن تحقيق النهضة والتغلب على الأزمات والقيام بتنمية البلاد لم يعتمد على الوسائل المادية وحدها،بقدر ما أعتمد على الإنسان ذاته فهو الكفيل بتحقيق الحضارة والإبداع العلمي،الفكري،الفني والعمراني وهو لا يستطيع أن يقوم بكل ذلك إلا إذا كان متكون وهذا ما يفسر اهتمام الدولة الجزائرية منذ الاستقلال وما بعدها بالإنسان وبضرورة تكوينه نظريا وتطبيقيا،وعلى هذا الأساس سوف إبراز جهود الدولة في تحقيق الجزارة لملائمة التأطير التربوي على ضوء تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم في مختلف مراحلها.

أولا: جزارة التعليم الأساسي.

إن مشكلة التأطير في المنظومة التربوية عرفت تفاقما منذ السنوات الأولى من استقلال البلاد نظرا للنقص المسجل في الإطارات الوطنية كما ونوعا، مما أدى إلى فتح الأبواب لاستقبال الإطار الأجنبي من الدول الشقيقة والصديقة لمأ الفراغ الذي خلفه الاستعمار بعد رحيله مباشرة و الجدول رقم:(14) يوضح تطور هيئة التدريس بالتعليم الأساسي في مقارنة الكم الجزائري بالكم الأجنبي من المعلمين و الأساتذة في مواسم دراسية مختلفة.

الفصل الثالث: علاقة السياسة التربوية بالتنمية الاجتماعية في الجزائر

الطور الثالث		ط ₁ + ط ₂		الجملة		السنوات
الأجانب	المجموع	الأجانب	المجموع	الأجانب	المجموع	
1251	2488	7212	19908	8463	22396	63/62
1475	2855	9804	26582	11279	29437	64/63
3338	4438	6197	30666	9534	35104	67/66
3699	6955	5494	43656	9193	50611	71/70
3599	26830	609	85499	4208	112329	80/79
621	79783	348	144945	969	224728	90/89
(*)264	99004	175	170956	439	269960	97/96
(**)98	102	56	169559	154	429421	01/00

المصدر: (*) وزارة التربية الوطنية ، "بيانات إحصائية" ، المرجع السابق ، ص 204 .

(**) - meducation.edu.dz/arabe/2000.htm. 2006

يظهر من الجدول أعلاه، أن المجموع العام للمدرسين من الأجانب والجزائريين بالأطوار الثلاث، قد تطور من 22396 مدرسا في العام الدراسي 1962/963 إلى 429421 مدرسا خلال الموسم الدراسي 2000/2001، الملاحظ أن الكم الأجنبي سجل تراجعا مستمرا منذ الاستقلال ويعود ذلك إلى تبني الدولة مبدأ الاعتماد على النفس وتحقيق الجزائر كهدف للتنمية الاجتماعية يجب تحقيقه في الأمد القصير، استكمالا للإستقلال السياسي ونتيجة لذلك لم يبق من المتعاونين الأجانب اللذين كان عددهم عند سنة الإستقلال يقدر بـ: 8463 مدرسا في الموسم الدراسي 2000/2001 أي (-8309) منصبا مما يعني أن هدف الجزائر كمطلب أساسي من مطالب التنمية الاجتماعية قد تحقق.

يصدق هذا المؤشر إذا أخذنا بعين الاعتبار وضعية التعليم عشية الاستقلال حيث تم مغادرة 10000 معلم فرنسي النظام التعليمي، زيادة على 425 معلم جزائري من المجموع 2600 انقطعوا عن التعليم ليلتحقوا بقطاعات أخرى ولسد هذا الفراغ اضطرت الدولة إلى توظيف كل من يقدم ملفا للتدريس، دون النظر في مؤهلاته العلمية استجابة للطلاب الاجتماعي المتزايد الناجم عن الحركة السريعة للنمو السكاني.⁽¹⁾

⁽¹⁾ تركي رايح ، أصول التربية و التعليم ، مرجع سابق ، ص. 463 .

وتحقيقا لهدف الجزائر في هذه المرحلة تم إحداث معاهد تكنولوجية للتربية تتولى تكوين إطارات وطنية للمنظومة التربوية بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم: 115/70 مؤرخ في: 1970/08/01⁽¹⁾، الذي كان له الفضل في الاستغناء التدريجي عن المتعاونين الأجانب المتعددي الجنسيات، لأنه أتضح بعد سنوات مساوئه كونه لا يساعد على تحقيق الوحدة التعليمية وحل المشاكل التربوية، كما يعزى هذا التراجع أيضا في المتعاونين الأجانب إلى تحديد مدة التكوين في المعاهد التكنولوجية إلى عام واحد فقط ثم أصبح ابتداء من عام 1983 يتراوح ما بين عامين وثلاث سنوات بعد أن توفر للبلاد الإطارات الضرورية وذلك حسب نوعية الإطار المطلوب.⁽²⁾

مهما يكن النجاح الذي تم تحقيقه في توفير أعداد الإطارات اللازمة للتأطير في مرحلة التعليم الأساسي و كذا الإستغناء عن الممرنين لضعف مستواهم العلمي و التخلي التدريجي عن الإطار الأجنبي في السنوات الماضية حتى نهاية عقد الثمانينات، فإنه من باب الموضوعية أيضا الإشارة إلى النقائص التي صبغت التجربة الجزائرية في ميدان توفير التأطير اللازم للتلاميذ بهذه المرحلة التعليمية:

- اللجوء إلى توظيف العديد ممن ليس لهم الأهلية الكافية لممارسة المهنة.

- منافسة القطاع الاقتصادي في استقطاب الكفاءات قللت من التحاق أحسن الطلبة بمؤسسات التكوين، لاسيما تلك الخاصة بتكوين مكونين في التعليم الأساسي فكان أغلب من يتقدم إليها ممن لم يسعفهم الحظ في مواصلة دراستهم في مجالات أخرى أو أرغمتهم ظروف خاصة على ذلك.

- فتح العديد من مؤسسات التكوين دونما التأكيد من توفرها على المعايير اللازمة لا من حيث التأطير التربوي والإداري ولا من حيث المرافق، التي ينبغي أن تميز

(1) الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص. 42.

(2) نفس المرجع السابق، ص. 464.

مثل هذه المؤسسات التكوينية التي لم تستطع خلال الأربعين سنة الماضية إرساء قواعد صارمة في اختيار المرشحين إليها، فلم يكن بوسعها إيجاد توازن بين ضغط الحاجة للتكوين من جهة وعزوف الطلاب المتفوقين منهم عن مهنة التعليم و لعل مرد ذلك إلى النظرة السائدة التي تعتبر قطاع التعليم قطاعا غير منتج . (1)

ثانيا: جزارة التعليم الثانوي العام و التقني.

موازاة مع تطور المجموع العام لتلاميذ التعليم الثانوي العام و التقني كان من الضروري أن يتطور كم هيئة التدريس في هذا المستوى التعليمي، كمطلب ملح من المطالب الأساسية للتنمية الاجتماعية في الجزائر، خاصة وأن هذه المرحلة تعتبر مرحلة ذات أهمية في الهرم التعليمي كونها تمد مرحلة التعليم العالي بالمداخلات المطلوبة، من جهة وتوفير الأيدي العاملة من جهة أخرى .

و الجدول رقم (15) يوضح مدى تطور هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الثانوي العام و التقني مقارنة بالكم الأجنبي خلال مواسم دراسية مختلفة .

التعليم التقني			التعليم الثانوي العام			
النسبة - أ-	الأجانب	المجموع	النسبة - أ-	الأجانب	المجموع	السنوات
/	/	/	56.25%	684	1216	63/62
68.4%	171	250	57.06%	921	1614	64/63
/	/	/	9.38%	1811	2610	67/66
/	/	/	68.15%	2759	4048	71/70
/	/	/	46.67%	4371	3356	80/79
/	221	15883	4.00%	2253	40939	90/89
0.10% (**)	7	6708	0.37%	199	52944	97/96
0.06% (***)	4	6637	0.35%	118	55588	01/00

(**) - المصدر: وزارة التربية الوطنية، "بيانات إحصائية"، مرجع سابق، ص. 204 .
 (***) .meducation.edu.dz/arabe/2000.htm. 2006

(1) - ملتقى دولي، "التصحيح الهيكلي و آثاره على قطاعي التعليم و الصحة"، جامعة باتنة، مرجع سابق، ص. 80.

تبين معطيات هذا الجدول، أن النسبة العالية من الأساتذة في هذه المرحلة التعليمية يغطيها التعاون الأجنبي وهي تزداد من سنة إلى أخرى وتفسر زيادة الكم الأجنبي بتوسيع القاعدة التعليمية وتفتح المدرسة الجزائرية على الثقافات والخبرات العالمية ولم تبدأ نسبة المتعاونين في الإنهاء بشكل ملموس، إلا مع بداية عقد الثمانينات لتعرف أدنى معدلاتها خلال فترة التسعينيات مقارنة بالكم الجزائري الذي حقق تقدما ملموسا ما بين الموسمين الدراسي (1979/1980-2001/200) غير أن هناك خلفية أخرى وراء هذه الزيادة، فإذا عبر عنها من منظور المعايير الوطنية التاريخية فهي تدل على مظاهر التخلف، الفقر والجهل أما إذا عبر عنها بالمعيار الاقتصادي، فإنها تعمل على استنزاف الاقتصاد الوطني أكثر مما تعمل على دعم التنمية الوطنية.

أما نسبة انخفاض الأساتذة الجزائريين فهي تترجم النقص الذي تعاني منه هياكل التكوين الخاصة بأساتذة التعليم الثانوي والتقني وعدم الإقبال على مهنة التعليم أثر سلبا في السنوات الأولى من عمر المنظومة التربوية، على تأخير تحقيق هدف الجزارة كهدف أساسي من أهداف التنمية الاجتماعية، فقد تمركز التعاون الأجنبي أكثر في الفروع العلمية وهذا ما يبرز تفوق اللغة الفرنسية عن اللغة العربية في هذه الفترة، لأن معظم المواد العلمية والتقنية تدرس باللغات الأجنبية على حساب اللغة الوطنية وفي تناقض صارخ مع الأهداف الرئيسية للسياسة التربوية.

مما زاد في خطورة هذا الجانب قضية العنصر النسوي الذي لا يقبل العمل إلا قرب إقامته واللذين تم تعيينهم و قبلوا للحاق بمناصبهم قدموا بعض الشروط مثل العمل في المدن الكبيرة وتوفير السكن وغيرها و حتى لا تتوقف عجلة التعليم ويختل توازنه عمدت وزارة التربية الوطنية إلى إجراء تنسيق عام مع وزارة الدفاع الوطني، من أجل استثمار عناصر الخدمة الوطنية في التعليم وتوزيعهم في المناطق التي تعاني من النقص في

التأطير خاصة في المناطق النائية.⁽¹⁾ كما أن تعويض المتعاونين الأجانب بالأساتذة الجزائريين أصبح أمرا سهلا وهذا نظرا لما تفيض به الجامعة الجزائرية، من الأساتذة الجزائريين في مختلف التخصصات العلمية وهذه حقيقة نلاحظ من خلالها التزايد السريع للأساتذة الجزائريين سنة بعد أخرى وعلى إثر هذه الزيادة المعتبرة ارتفعت نسبة الجزارة في التعليم الثانوي العام من 43.75% في الموسم الدراسي 1963/1962 إلى 99.65% خلال السنة الدراسية 2001/2000، أما التعليم التقني فقد سجل نسبة معتبرة في الجزارة، حيث انتقلت من 31.06% في الموسم الدراسي 1964/1963 إلى 99.94% مع نهاية الموسم الدراسي 2001/2000.

ثالثا: جزارة التعليم العالي.

إذا كانت المؤسسة الجامعية تحتاج لأداء وظيفتها إلى قاعدة تربوية وتنظيمية تتميز بالمرونة والقابلية للتطور ومراعاة البعد الإنساني في العلاقات الاجتماعية فإن الطرف الأكثر أهمية هو بدون شك هيئة التدريس بمختلف فئاتها، فالجامعة لا تصنع الخبرة بواسطة الهيكل الإداري والتشريعات فحسب، بل لابد أن تجمع في مدرجاتها ومخبرها عددا من المدرسين والباحثين الذين لا يكتفون بتلقين طلابهم مجموعة من المعلومات المعروفة سابقا في الكتب والأسفار، أو بمجرد نقل الخبرة الموجودة في البلاد الأجنبية ولكنهم يتعاونون معهم على اكتشاف الطريق الأمثل، لاستخدام تلك المعلومات وتمثلها وإعادة صياغتها وتطويرها وفق معطيات الواقع الوطني فالمدرس — فيما يرى — "جون ديوي": (هو ذلك الذي يدرّب طلابه على استخدام الآلة العلمية، وليس الذي

(1) الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 75-81.

يتعلم بالنيابة عنهم هو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية). (1)

بناء على هذا التصور سيتم استقراء الجدول الآتي، لإبراز مدى تحقيق هدف الجزارة كهدف من أهداف التنمية الاجتماعية في هذه المرحلة التعليمية الحساسة وذلك بمقارنة أعضاء هيئة التدريس الأجنبية بهيئة التدريس الوطنية والجدول رقم: (16) يوضح تطور هيئة التدريس بالتعليم العالي في مقارنة الكم الجزائري بالكم الأجنبي خلال فترات زمنية مختلفة (1962-1963/1998-1999).

99/98	95/94	90/89	179 80	75/47	70/69	63/62	
16260	14427	14593	6207	4041	842	298	المجموع العام
غ م	128	142	2588	2166	407	216	عدد أ. الأجانب
غ م	14229	14451	3619	1875	435	73	ع. أ. الجزائريين

المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، "الحوالية الإحصائية"، رقم 28، الجزائر، ديوان المطبوعات

الجامعية، 1999، ص 19.

إن إلقاء النظرة الأولية على المعطيات الكمية الواردة في الجدول أعلاه، تشير إلى أن مؤسساتنا الجامعية منذ بداية عهدها واجهت صراعا على واجهتين، أولا: فك الحصار الذي ضربته الاستعمار وفتح أبوابها للإطار الوطني الذي وجدت نواته الأولى في مدرسي التعليم الثانوي وتتمثل الواجهة الثانية: في محاولة تغيير العقلية التي كانت تعمل على إبقاء الجامعة تابعة وفي خط مناقض تماما لمبادئ الثورة واختياراتها التاريخية وقد استهدف الإصلاح الجامعي تقويم هذا الجرح بسلسلة من الإجراءات العملية والتشريعية غير أن تأويل الإصلاح وبعض تطبيقاته فيما يتعلق بهيئة التدريس جعلت المؤسسة الجامعية عاجزة عن تطوير إطاراتها من حيث الكم والكيف.

(1) - محمد العربي ولد خليفة ، مرجع سابق، ص. 197.

إذ كانت جزأرة الإدارة ومراكز الإشراف ابتداء من الجامعة ومراكز البحث قد تحققت بسرعة وتم إنهاء الوصاية المباشرة التي كان يمارسها الأجانب على التعليم العالي وأنشطة البحث المختلفة، إلا أن هذه العملية لم تستكمل في عدد من المعاهد والتخصصات بجزأرة هيئة التدريس فقد تطلبت الانطلاقة الأولى الاستعانة بالخبرات الأجنبية بأعداد كبيرة جدا من مستوى الأستاذ إلى مستوى المعيد والمساعد الفني ففي أول دخول جامعي كان المجموع العام للأساتذة يقدر بـ 298 أستاذا سجل فيه الكم الأجنبي 216 منصبا مقابل 73 منصبا للكم الجزائري أي بفارق 143 منصبا لصالح المجموع الأجنبي وقد امتد هذا التفوق حتى بداية العقد الثاني من عمر المنظومة الجامعية.

هذا يعني أن السياسة التكوينية المنتهجة لهذا الغرض لم تحقق الأهداف المرجوة المتمثلة في توفير الإطار الوطني اللازم من الناحية الكمية والكيفية، بما يتوافق والتزايد الكبير في عدد الطلاب وتنوع التخصصات العلمية والتقنية ولم تجد اللوائح التنظيمية شيئا في دفع عجلة البحث والتكوين داخل الجامعات نفسها، لأن تطبيقها توقف عند حدود إجراءات إدارية وشكلية الشيء الذي أدى إلى ضعف مستوى التدريس والتردد في تطبيق روح الإصلاح التي تستهدف أساسا رفع كفاية الطالب ورد الاعتبار للأستاذ الكفاء.

إن هذا القصور تعاضم أثناء الاعتماد على سياسة البعثات الطلابية إلى الخارج التي لم تقدم نتائج ايجابية بسبب عدم إشراكها في اقتراح نوع التكوين الذي سوف تتلقاه، مكانه ومدته وضعف المراقبة في الخارج خلال الفترة التكوينية وأكثر من ذلك، إقدام المؤسسات الإنتاجية على استقطاب ذوي المؤهلات العالية بعد عودتهم بفضل ما تقدمه من إجراءات مادية تشجيعية. (1)

(1) - محمد العربي ولد خليفة ، مرجع سابق، ص، ص. 212-218.

لكن ومع بداية عقد التسعينيات، سجل تراجع ملحوظ في تقنيات التكوين بالخارج في مستوى التدرج وما بعد التدرج و ذلك نتيجة، إعادة تحديد الشبكة الجامعية وتوسيعها بانجاز جامعات للعلوم والتكنولوجيا و معاهد وطنية للتكوين العالي مع الزيادة في معدل الطلبة المسجلين في الفروع العلمية والتكنولوجية، خصوصا منذ عام 1983 إضافة إلى دعم التشاور مع القطاعات الاقتصادية المعنية وتنويع التخصصات العلمية وفتح مجال واسع للتربصات في الوسط الصناعي⁽¹⁾.

خلاصة القول، إذا أريد للمؤسسة الجامعية أن تكون بنك الخبرة الذي يتجدد رصيده وينمو فإن السبيل إلى ذلك هو الوصول بتلك المؤسسة إلى درجة تستطيع فيها الاعتماد على نفسها في تكوين باحثيها ومدرسيها، بحيث لا تكون الخبرة الأجنبية سوى تكملة تفيد بدون شك في التعرف على ما وصلت إليه المعرفة العلمية وتحت على المساهمة في تلك المعرفة بجهد يحمل طابع الجودة والحيوية.

المبحث الثالث: التكوين المهني و سياسة التشغيل.

يعمل كل من جهازنا التربوي التكويني وجهازنا الاقتصادي الإنتاجي لتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، حيث يسعى الأول وفقا لسياسة التكوين إلى تخريج حاملي الشهادات تبعا لمقتضيات الكيفية والكمية للتنمية ويسعى الثاني وفق سياسة التشغيل إلى توظيف حاملي شهادات التكوين، لتحقيق معدل النمو الاقتصادي اللازم ويرتبط التكوين المهني بسياسة التشغيل في المنظومة التنموية، إذ يمثل الأول اتجاها نظريا ومنهجيا محددًا في عملية التعليم ويتمحور الثاني حول ظاهرة تتنامى في التشكيل والتعقيد كلما تنامي الحجم الإجمالي للسكان.

(1) - جرب جبهة التحرير الوطني " ملف منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي " ،مرجع سابق،ص 35.

إن الاقتصاد الوطني الذي تميز في منتصف الثمانينات بنمو كبير كان قادرا على امتصاص أغلبية المتخرجين من مراكز التكوين المهني، لأن المؤسسات العمومية كانت آنذاك تكون لتلبية حاجاتها لليد العاملة المؤهلة تحقيقا لأهداف مخططات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فتجلت بوضوح مشكلة إدماج حاملي الشهادات في الأفق خلال سنوات الأزمة الاقتصادية والاجتماعية، التي نجم عنها غلق العديد من المؤسسات الاقتصادية بعد أن أعلنت عن إفلاسها نتيجة تراكم ديونها، ووضعية هذه المؤسسات أدت إلى تسريح العدد الفائض من العمال في العديد من القطاعات مثل الصناعة، البناء والأشغال العمومية إلى حد أصبحت فيه سوق العمل تشكو من فائض في اليد العاملة،⁽¹⁾ والجدول رقم: (17) يوضح عدد العمال المسرحين حسب قطاع النشاط ما بين (1994-1998).

النسبة %	المجموع	المؤسسات الخاصة	المؤسسات المحلية العمومية	المؤسسات الاقتصادية والعمومية	القطاع القانوني قطاع النشاط
1.54	3797	490	1811	1496	الفلاحة
63,29	155662	195	65073	90354	البناء و الأشغال العمومية و الري
29,67	050893	109	26533	24251	الصناعة
14,54	35813	354	11730	23729	الخدمات
100	246165	1148	105187	139830	المجموع

المرجع: المجلس الاقتصادي و الاجتماعي، (الدورة 13)، مرجع سابق، ص 46.

يتبين من المعطيات الواردة في الجدول أعلاه، أن الإصلاحات الاقتصادية لسنوات 1994 حتى 1998 من خلال برنامج الاستقرار الاقتصادي الأول المتفق عليه مع صندوق النقد الدولي (أفريل 1994 مارس 1995)، وبرنامج التصحيح الهيكلي (أفريل

(1) بلقاسم سلاطينية، "سوسيولوجيا التكوين المهني، سياسة التشغيل في الجزائر"، مجلة العلوم الإنسانية، ع10، جامعة منتوري

1995 و مارس 1997)، بالرغم من سمات نجاح هذه الإصلاحات المتمثلة في السيطرة و لو بشكل نسبي ومؤقت على التوازنات النقدية والمالية على المستوى الكلي، إلا أن هذه النجاحات في تحقيق التوازنات الكبرى لم تخف الجوانب السلبية الناجمة عن إغفال الأساس الهيكلي للاختلالات والتوازنات الاقتصادية والاجتماعية،⁽¹⁾ منها تسريح أفواج العمال من المؤسسات العمومية والخاصة على حد سواء، حيث بلغ المجموع العام للمسرحين حسب قطاع النشاط الاقتصادي خلال أربع سنوات (1994-1998) ما يقارب 246165 عاملا، هذا العدد يضاف بلا شك إلى العدد الفائض من الأيدي العاملة التي تنتظر فرصة لإدماجها في الحياة المهنية.

هذا و قد أثبتت نتائج التحقيقات التي أجراها مركز الدراسات والبحث حول المهن والكفاءات في السنوات 92-95-97-98 ما يلي:

- بالنسبة للسنة الأولى والتي شملت عينة صغيرة نسبيا قدرت بـ: 1451 حامل لشهادة مهنية خلال سنتي 1989-1990، بين التحقيق أن نسبة إدماج حاملي الشهادات بلغت 10,5% و 11,5% بالنسبة للمتكونين في المراكز و 9,3% بالنسبة للممتهين، في حين كان إدماج حاملي الشهادات من مستويات التكوين، المستوى الأول 0%، المستوى الثاني 5,9%، المستوى الثالث 7,5%، المستوى الرابع 22,4%، المستوى الخامس 42,4%، أما في سنة 1995 عرفت شبكة الإدماج تغيير غير منتظم حيث ارتفعت من 14,1% إلى 16,6% سنة 1996 لتتخفف إلى 14,5% في سنة 1997، ليخلص هذا التحقيق إلى نتيجة مؤداها أن الممتهين من حاملي الشهادات المهنية يسهل عليهم الاندماج في الحياة العملية مقارنة بالمتخرجين حاملي الشهادات من التكوين في المراكز والجدول رقم: (18)

(1) - ملتقى دولي، " حول برنامج التصحيح الهيكلي وآثاره على قطاع التعليم والصحة"، مرجع سابق، ص 55.

يبين معدل حاملي الشهادات المهنية من مراكز التكوين و التمهين المهنيين (1995-1997).

السنوات	1995	1996	997
التمهين	21,9%	29%	22,2%
مراكز التكوين	9,5%	%12,6	%9,2

المصدر: المجلس الاقتصادي والاجتماعي، (الدورة13)، مرجع سابق ص.46.

أما مناصب العمل التعاقدية الموسمية المفروضة على حاملي الشهادات في هذين النمطين فقد عرفت ارتفاعا خلال السنوات الثلاث و هي الصبغة الظرفية المنهجية لامتناس الفائض من حاملي الشهادات، الذي أضاف إليه خلال سنوات الأزمة الاقتصادية فائض كبير من العمال الذين تم تسريحهم من شتى المؤسسات و حسب قطاع التشغيل تشير النتائج إلى تراجع القطاع العمومي، مقارنة بالقطاع الخاص في توظيف حاملي الشهادات ففي سنة 1997 على سبيل المثال لا للحصر وطف القطاع العمومي 26,3% مقابل 50,6% بالنسبة للقطاع الخاص الذي عرف انتعاشا بفعل سياسات التصحيح الهيكلي الذي جاء لتطهير القطاع العمومي من رواسب الأزمة.

نفس الشيء يقال بالنسبة للتوظيف في المناصب الدائمة، حيث وطف لوحده في السنوات الثلاث على التوالي (95-96-97) 81,7%، 37,72%، 75,4% من المتخرجين خاصة في القطاع الفلاحي والسمعي البصري هذا وقد كشف تحقيق 1998 الذي مس 27481 من المتخرجين سنة 1997 أن نسبة الإدماج كانت تقدر بـ: 10,5%، في حين بلغت نسبت حاملي الشهادات بدون شغل 76,5% ويعود هذا العجز إلى غياب التنسيق ما بين المراكز التابعة للمؤسسات الاقتصادية العمومية المختلفة والقطاعات المكونة، الأمر الذي نتج عنه في اتجاه آخر عدم ملائمة برامج التكوين مع المتطلبات التنموية لأن قطاع التكوين المهني في العشرية الماضية أصبح يضم المتسربين من جميع المراحل التعليمية ولاسيما مستوى التاسعة من التعليم الأساسي وسنوات التعليم الثانوي.

يستنتج من خلال ما سبق، أن التسجيل في مراكز التكوين المهني يتم خارج التكوين المدرسي و بمساعي فردية الشيء الذي جعل هذه المراكز المهنية تستقبل أعدادا من الشبان بصفة مستقلة عن المصالح المعنية، بالتوجيه المدرسي وبذلك تحول التكوين المهني إلى منظومة هامشية تقوم بإنقاذ المتسربين من مختلف المراحل التعليمية ولم ينظر إليها على أنها تركيبة قانونية تكمل مهام المنظومة التعليمية وقطب حيوي يزود، المنظومة التنموية في الجزائر بالأيدي العاملة كما وكيفا إلا أن هذا المبتغى يبقى بعيدا عن مستوى الطموحات القطاعية.

المبحث الرابع: دعم التوجه العلمي والتقني في المنظومة التربوية.

إن تفاوض أي مجتمع لتبوء مكانة هامة في صرح الأمم في العصر الحديث يتطلب القدرة العالية على تخزين واسترجاع وإنتاج المعرفة العلمية والإشراف على توظيفها في حل المشكلات التي تواجهه، لأن المعرفة العلمية والتقنية الحديثة أصبحتا المصدر الحقيقي لخلق الثروة وضمان توليدها.

من هذا المنطلق رأت الجزائر خلال سنوات التنمية التي تلت الاستقلال تدعيم هذا الجانب للحصول على إطارات وطنية مؤهلة علميا وتقنيا، بشكل يجعلها تستغني عن الإطار الأجنبي الذي أصبح يكلف الدولة ماديا من خلال جعل المنظومة التربوية مجالا ملائما لتجسيد هذا المبدأ و قد ظهر ذلك جليا في أمرية 16 أفريل، التي أكدت على الاختيار العلمي والتقني كمطلبا ملحا من مطالب التنمية الاجتماعية في البلاد.

بعد ميلاد المدرسة الأساسية في الموسم الدراسي 1980-1981 أخذت الحكومة على عاتقها تخصيص مكان معتبر للتكوين المتعدد التقنيات وذلك من خلال مزج التكوين النظري بالتطبيقات التكنولوجية في الورشة وعلى مستوى الوحدات

الفصل الثالث: علاقة السياسة التربوية بالتنمية الاجتماعية في الجزائر

الاجتماعية،الاقتصادية،الصناعية والزراعية،⁽¹⁾ويدخل التعليم التكنولوجي مع نهاية الطور الأول لكي يتحقق بصفة واضحة على مستوى الطور الثالث في شكل أشغال الورشات في التكنولوجيا الصناعية والفلاحية وذلك من أجل تحقيق التوجه العلمي والتقني للبلاد. لكن من الناحية العملية لم تستطع المدرسة الأساسية تجسيد المناهج التعليمية الجديدة من الناحية الواقعية بإحداث تكامل بين المواد التعليمية النظرية والتطبيقية وتعدد الأنشطة المقترحة عبر مختلف الأطوار وحجم التوقيت الزمني الأسبوعي شكلا عبئا كبيرا على التحصيل العلمي للتلاميذ. ⁽²⁾ ويظهر ذلك جليا من خلال الجدول رقم: (19) الذي يوضح الحجم الساعي الأسبوعي المبرمج للأطوار الثلاث من التعليم الأساسي حسب مجال التدريس:

الطور الأول		الطور الثاني		الطور الثالث		
ح.س.أ	%	ح.س.أ	%	ح.س.أ	%	
13.30	50.00	30.13/12	44.30	11/31	35.40	مجال اللغات
6.30	24.00	6	19.60	8/9	29.00	م. العلوم
0.30	1.00	1.30	5.00	3/3.30	9.60	م. العلوم الإنسانية
02	7.40	02	5.60	2	6.45	م. النشاطات الفنية
1.30	5.60	02	5.60	3	9.60	م التكنولوجيا
1.30	5.60	1.30	5.00	2	6.45	م. ت الأخلاقية والمدنية والدينية
02	7.40	4.30	14.90	1	3.50	م. التربية البدنية
27.30	100	29.03	100	31/32.30	100	المجموع

المرجع: المجلس الأعلى للتربية "المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي"، مرجع

سابق، ص. 133.

القراءة الأولية لمعطيات الجدول أعلاه، تبين أن الحجم الساعي الأسبوعي في الطور الأول بلغ 27.30 ساعة وبالنسبة للطور الثاني 29.30 ساعة وبين 31 و 32 ساعة مبرمجة للطور الثالث و ما يخص منها للمواد التطبيقية، يعد ضئيلا لا يتمشى والنظرة

(1) - تركي رايح، مرجع سابق، ص 132.

(2) - حزب جبهة التحرير الوطني "ملف منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي"، مرجع سابق، ص. 28-29.

التكنولوجية للبلاد على أساس أنها عامل فاعل في تنمية قدراته الاقتصادية وتطوير المجتمع وتنشئة أجياله وفقا لمبادئها التطويرية لمواجهة احتمالات المستقبل، فعلى سبيل المثال لا للحصر قدر الحجم الساعي الأسبوعي الفعلي للعلوم التكنولوجية، للأطوار الثلاث على التوالي (1.30 ساعة للطور الأول 2 ساعة للطور الثاني و3 ساعات للطور الثالث تدرس فعليا) في المقابل يلاحظ ارتفاع الحجم الساعي المخصص لتدريس العلوم الإنسانية والاجتماعية بحيث تدرس بحجم ساعي قدره 13.30 ساعة في الطور الأول وما بين 12-13.30 ساعة فعليا بمرج تدرسيها لتلاميذ الطور الثاني، أما الطور الثالث قد خصصت له ما بين 11-13 ساعة.

بالرغم من تضاعف معدلات التلاميذ من سنة إلى أخرى في الفروع العلمية والتقنية إلا أن أغلبية التلاميذ أثبتت الواقع خلال فترة دراستهم أنهم لا يتمتعون دائما بالمؤهل العلمي المطلوب للإمام بالقدر الأدنى من برامج المواد العلمية والتقنية والنتيجة توفير رأس مال بشري لا يقدر على إدارة حركة الإنتاج، في شتى قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي وملح العجز هذا راجع أيضا إلى اعتبار التعليم وحده هو الذي يتيح الوصول إلى الدراسات العليا وهو ما قلل من قيمة التعليم التقني الذي ينظر إليه على أنه يخص فئات أخرى من التلاميذ فشلت إلى حد ما في مواصلة نصيبها من الدراسة.

هذا الاعتقاد عمل على تكوين موارد بشرية من المستويين الثالث والرابع ليست في مستوى متطلبات التنمية الاجتماعية، أما على مستوى التعليم العالي فإن تدعيم المبدأ وتعزيزه شكل محور عمل ذي أولوية تجسد من خلال إعادة تجديد الشبكة الجامعية وتوسيعها بانجاز جامعات للعلوم والتكنولوجيا ومعاهد وطنية للتكوين العالي، ساهمت في إقبال الطلبة على الفروع و التخصصات العلمية والتكنولوجية خصوصا منذ عام 1983.

(1)

(1) حزب جبهة التحرير الوطني "ملف منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي"، مرجع سابق، ص 34-35.

كما تدعم هذا المبدأ بتقديم منح تفضيلية وشبه أجور للمتكورين وكذا بالتشاور مع القطاعات الاقتصادية المعنية التي أصبحت طرفا فعالا في اقتراح ودراسة البرامج البيداغوجية وتحديد فترات التربص الميداني في الوسط الصناعي والزراعي، بذلك تغيرت صورة التعليم العالي بشكل ملحوظ مقارنة بالسنوات الأولى للاستقلال بوجه عام ومؤشرات الانتساب إلى التعليم التقني بوجه خاص، حيث انتقل عدد المسجلين في فرع التكنولوجيا من 272 طالبا في الموسم الجامعي 73/72 إلى 99581 طالبا خلال الموسم الجامعي 98/97 و هو تفوق واضح على مؤشرات انتساب الطلبة إلى العلوم الاجتماعية حيث كان في بداية الفترة في حدود 1445 طالبا ليصل إلى 33691 طالبا نهاية الفترة الأنفة الذكر.

أما على مستوى ما بعد التدرج فقد عدد المسجلين في العلوم الدقيقة والتكنولوجيا والعلوم الطبية بـ: 29 طالبا في الموسم الجامعي 64/63، ليرتفع العدد في هذه الفروع إلى (1461-3760-2536) خلال الموسم الجامعي 96/95 وتعزز هذا الاختيار أيضا ببعثات طلابية للتكوين بالخارج في التدرج وما بعد التدرج إلى البلدان الأوروبية وأمريكا الشمالية والجدول رقم: (20) يبين بعثات التكوين بالخارج لفترات مختلفة (75/74-90/89).⁽¹⁾

الدراسات العليا	التدرج	السنوات
535	/	75/74
2126	/	80/79
4925	4600	87/86
2677	2451	89/88
1753	1509	90/89

مهما يكن التطور الحاصل في أعداد المسجلين من الطلبة في الفروع العلمية والتكنولوجية إلا أنه من الناحية الكيفية، يبقى دون متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية و حتى هذا الوقت لا يمكن الحديث عن تكنولوجيا وطنية واضحة

(1) - محمود بوسنة، مرجع سابق، ص 15-16.

المعالم، تجنب القائمين على تنفيذ خطط التنمية الشاملة العمل بقاعدة تسليم المفتاح باليد لإدارة شؤون البلاد.

الحقيقة تمثلت في عدم التناسب بين التكوين الطويل المدى (المستوى السادس) والتكوين القصير المدى (المستوى الخامس) فكل الخطط الإنمائية تلح على ضرورة تحقيق تنمية منسجمة هدفها تكوين إطار من المستوى السادس، مقابل ثلاث أو أربعة إطارات من المستوى الخامس لكن في الواقع يلاحظ تهميش التكوين القصير (تكوين التقنيين السامين) على مستوى الجامعات الجزائرية، حتى المعاهد التكنولوجية الخارجة عن وزارة التعليم العالي تطور بها الإطار من المستوى السادس بشكل ملحوظ دون المستوى الخامس.⁽¹⁾

أمام ضغط الحاجة العاجلة إلى المهندسين وضغط حاملي شهادة البكالوريا اللذين يرفضون اختيار التكوين القصير، واصل التعليم العالي تهميش تكوين الإطارات من المستوى الخامس وما عمق هذه المشكلة هو قلة الوسائل وهياكل الاستقبال والتأطير في المديين القصير والمتوسط والاختلال الظاهر، بين الجذوع المشتركة في فرع التكنولوجيا والقدرات الحقيقية للتكوين في التخصصات العلمية، كما أن إلغاء الأعمال التطبيقية وأشغال الورشات وقلة التجهيزات العلمية والتكنولوجية تعد جميعها عوامل ألحقت الضرر بتكوين الإطارات في هذا المجال وبالتالي تفرغ الاختيار العلمي والتقني من كل محتواه.

المبحث الخامس: محو الأمية وتنمية واقع المرأة التعليمي والمهني.

أولا: قراءة في واقع الأمية بالجزائر.

إن الأمية هي إحدى الآفات الاجتماعية المفروضة على السكان لأن الأميين لم يختاروا أن يكونوا أميين، بل فرضت عليهم فرضا وهذه الظاهرة منتشرة بشكل ملفت للنظر في الدول المتخلفة عكس الدول الأوروبية وبعض الدول الآسيوية، التي تكاد تنعدم فيها مثل اليابان التي حطمت الرقم القياسي في مجال التربية والتعليم إذ تفيد الإحصائيات التي

(1) حزب جبهة التحرير الوطني، مرجع سابق، ص، ص. 15-16.

وردت في التقرير السنوي لليونسكو، أن نسبة الطلاب اليابانيين الثانويين المسجلين عام (1998) هي (98%) ولا تضاهي اليابان في هذا المجال إلا بعض الدول الأوروبية كشأن ألمانيا، فرنسا وبريطانيا أما مقارنة بالدول العربية فالفرق شاسع كما ونوعا. (1)

الجزائر على غرار هذه البلدان تعاني من تفشي الظاهرة، وبات واضحا أن العمل على مواجهتها أصبح جزء لا يتجزأ من أهداف التنمية الاجتماعية، و الجدول رقم: (21) يوضح المعالم الكمية للظاهرة خلال الفترة الممتدة من (1962-1998).

السنوات	السكان	الأميين (م)	% النسبة	% رجال	% نساء
1962	9 مليون	5.600.000	85	غ م	غ م
1966	12 مليون	5.980.000	74.6%	63.3%	85.9%
1977	19 مليون	6.2194.85	59.9%	64.06%	72.06%
1984	غ م	6.370.000	45.4%	30.9%	57.4%
1989(*)	25 مليون	4.411.000	42.70%	31.80%	53.80%
1998(**)	غ م	7.500.00	31.9%	23.7%	40.3%

المصدر: (*) الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار، "96، ص 12.

(**) المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي، "مشروع تقرير حول علاقة التكوين بالشغل"، مرجع سابق، ص 31.

إن جهود الدولة في مجال محو الأمية تعود إلى سنوات الستينات أين أقدمت على تشجيع التعليم المدرسي وتعميمه في كافة المستويات وتدعيم مبدأ التوازن الجهوي في توزيع الهياكل والشؤون التربوية خاصة في المناطق الريفية، التي عرفت معدلات مرتفعة في تفشي الأمية كما تضمنت هذه الجهود الحملات الشاملة، لمكافحة الظاهرة في أوساط العمال والفلاحين لتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة في المؤسسات التربوية بعد الأوقات المخصصة للتدريس النظامي في كل الورشات والمصانع.

(1) جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين، مجلة أنباء الجامعة، العدد 165، فيفري 2011 - ص 14.

هذا الجهد أدى إلى تخفيض نسبة الأمية من 85% سنة 1962 إلى 31.9% سنة 1998 وتدعمت هذه المحاولات بإحداث المركز الوطني لتعليم الكبار سنة 1969 وكذا المركز الوطني لمحو الأمية سنة 1990، وقد اعتبرت المؤسساتان نواة المنظومة المكلفة بالتكوين المستمر لمحو أمية الصغار والكبار على حد سواء، تحقيقا لهدف التنمية الاجتماعية المتمثل في تنمية رأس المال البشري أساس العملية التنموية الشاملة عبر كافة التراب الوطني وتهدف في عملها إلى محو الأمية، بجميع أشكالها وإبراز مخاطرها على المجتمع ولكن على الرغم من النية الحسنة والجهود المبذولة يبقى عدد الأميين في بلادنا في ارتفاع مستمر بشكل ملحوظ منذ الاستقلال. (1)

تشير البيانات الإحصائية في الجدول السابق، إلى أن ظاهرة الأمية تتضاعف بشكل هندسي عند النساء أكثر من الرجال بداية من سنة 1996 حتى سنة 1998 وهو ما يترجم امرأتان مقابل رجل واحد و بالرغم من الانخفاض المسجل في النسب المؤوية للظاهرة إلا انه من الناحية العددية يبدو المجموع العام ضخما، حيث قدر ب: 7,5 مليون أمي محرومين من أبسط آليات القراءة والكتابة الأمر الذي أفرغ الحق في التربية و التعليم من محتواه الحقيقي خاصة في المراحل التعليمية الأولى و الجدول رقم: (22) يبين نسب التمدرس للفئة العمرية (من 6 سنوات إلى 14 سنة) للفترة الممتدة (1966-1998).

السنوات	1966	1977	1987	1998
المجموع	47,20%	70,40%	79,86%	83,05%
الذكور	56,80%	80,80%	87,75%	85,28%
الإناث	36,90%	59,60%	71,56%	80,73%

المرجع: المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، مشروع تقرير حول علاقة التكوين بالشغل، الدورة 14، مرجع سابق، ص. 29.

(1) جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين، أنباء الجامعة، مرجع سابق، ص. 16.

الواضح أن سرعة وتيرة النمو الديمغرافي بقدر ما ساهمت في زيادة الطلب الاجتماعي على التربية والتعليم بقدر ما تفرز في كل عشرية أعدادا مضاعفة من الأميين، حيث بلغ معدل النمو السكاني 2,5% في الفترة الممتدة من 1985-1994 و في النصف الأول من عقد التسعينات لوحدها وصل إلى 2,2%⁽¹⁾ و تعتبر هذه الزيادة طبيعية في ظل ما يسمى " بالدولة الرعية" قبل تخليها عن دورها الاجتماعي والاقتصادي نسبيا في النصف الأخير من عقد الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي، كما يظهر من بيانات الجدول أعلاه، أن زيادة نسب التمدرس جد متواصلة إجماليا عند الذكور والإناث، إلا أن هذه الزيادة كانت أكثر سرعة عند البنين الذين كانت نسبتهم عند الانطلاق تقدر بـ: 56,80% وفي نهاية الفترة وصلت نسبتهم المؤوية إلى 85,28%، في حين كانت نسبة تدرس البنات أقل بفارق نسبي عن الذكور قدره 9,90% و 4,55% على التوالي خلال نفس الفترة ويشكلن منها النساء الريفيات النسبة الأكبر بسبب قلة فرص التعليم بينهن.

إن التقدم الملموس في معدلات التمدرس والتراجع النسبي في الأمية كما رأينا سابقا يبقى إنجازا كبيرا لولا العدد المرتفع للمتسربين من المدارس، خاصة المتسربين مبكرا وهذه التسربات في الواقع سبب أمية تسمى " الأمية العائدة"، والتي تؤدي إلى الجهل ويرتفع العدد عند الأخذ بعين الاعتبار الإناث والفئات الاجتماعية المحرومة و بصفة عامة تقدر نسبة المتسربين من التعليم الأساسي إلى الجامعي 95%⁽²⁾ و إذا كان التفاوت في نسب الأمية كبير بين الجنسين من ناحية فإن المعطيات الإحصائية تشير إلى وجود تفاوت

(1) - المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، (الدورة 14)، مرجع سابق، ص.30.

(2) - ملتقى دولي، "حول برنامج التصحيح الهيكلي وآثاره على قطاع التربية والصحة"، مرجع سابق، ص.32.

توزيع الأمية بين 48 ولاية من ناحية أخرى و الجدول رقم: (23) يبين توزيع نسب الأمية في ثلاث ولايات من ولايات الوطن (1987-1998).⁽¹⁾

1998			1987			السنة
الإناث%	الذكور%	نسبة %	الإناث%	الذكور%	نسبة %	الولاية
54,41	14,69	28,79	81,29	36,01	58,00	أدرار
33,91	43,50	24,35	62,50	32,66	47,54	باتنة
43,83	18,26	31,38	61,42	29,66	48,17	بجاية

لقد وقع الاختيار على ثلاث ولايات من الولايات الـ48 على أساس جغرافي كنماذج تعبر عن مدى انتشار ظاهرة الأمية في ولايات الجنوب والهضاب العليا والمدن الساحلية كعينات، النظرة الأولية تبين أن الجنوب الجزائري يحوي النسبة الأكبر من الأمية إجمالاً وعند الجنسين مقارنة بولايات الهضاب العليا والساحل و مهما يكن التفاوت في نسب الأمية عبر ولايات الوطن إلا أنها تبقى تستهدف المرأة بالدرجة الأولى، وفي استمرار لتهديد مصير الأجيال خاصة إذا علمنا أن التوقعات أشارت إلى وصول عدد الأميين في بلادنا إلى نصف السكان في نهاية هذا القرن.

على الرغم مما حققته الدولة الجزائرية في مكافحة ظاهرة الأمية، فإن معدلاتها حسب بعض الإحصائيات الرسمية لا تزال أعلى من متوسط العالم وحتى من متوسط الدول النامية و تبرز أهمية هذا الأمر، إلى أن انتشار الأمية يؤدي إلى إضعاف الإنتاجية على مستوى الفرد والاقتصاد على حد سواء وعليه فمن وجهة نظر موضوعية التطرق إلى المعالم الغامضة في سياستنا التربوية فيما يتعلق بعملية محو الأمية وتعليم الكبار في نقاط أهمها:

(1) - وزارة التربية الوطنية، "معطيات إحصائية"، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، 1998، ص06.

- عدم الوعي بخطورة المشكلة وآثارها السلبية على التنمية الاجتماعية والاقتصادية خاصة من طرف رجال السياسة والمال حتى الأميين أنفسهم وهنا يطرح الدور الغائب تماما لوسائل الإعلام.

- للقضاء على هذه الآفة تخصص بلدان العالم المتطور ميزانيات هائلة لتطوير مناهج التعليم و توفير الوسائل البيداغوجية وتحسين مردوده، للوصول إلى حياة أفضل و الجزائر في هذا المجال تخصص (5/1) من ميزانية الدولة لقطاع التربية والتعليم لكن ما يوجه لمكافحة الظاهرة يعد قليلا في الوقت الراهن وبالتالي فالتكفل من هذا الجانب يعد شكليا لم يحقق النتائج المرجوة⁽¹⁾.

- مشكلة التنظيم، الرأي العام السائد إلى وقت قريب جدا كان يعتبر وزارة التربية الوطنية الهيئة الوحيدة التي تتكفل بمهمة محو الأمية والحقيقة أن المشكلة قضية مجتمع ليس من اختصاص جهة أو هيئة معينة.

- غياب الربط بين مشروعات محو الأمية وخطط التنمية وهذا بالرغم من الجهود المبذولة من طرف بعض المؤسسات الإنتاجية، إلا أن هذه المحاولات لم تحقق الأهداف المسطرة في غالبية المؤسسات لتنمية الاستمرارية في العملية وعدم اكتراث المسؤولين بذلك..

- غموض وضعف بعض تشريعات محو الأمية ولنا في دستور 1996 مثلا على ذلك حيث أعطى أهمية للتعليم الرسمي والتكوين المهني في المادة 53 و لم يرد فيها ما يتعلق صراحة أو ضمنا بالتعليم غير النظامي، هذا يدل على أنه في الوقت الرهن لا توجد

(1) نقاش وطني حول التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، قصر الأمم، نادي الصنوبر، 09/29-10/09/1996،

سياسة واضحة المعالم لمحو الأمية وتعليم الكبار،⁽¹⁾ مقارنة مع بعض الدساتير العربية هناك ما ينص صراحة على عملية محو الأمية، كمطلب أساسي من مطالب التنمية الاجتماعية فعلى سبيل المثال لا الحصر ينص الدستور الكويتي في مادته 2 من الفقرة الثانية على ما يلي: "أن يوضح القانون الخطة اللازمة للقضاء على الأمية."⁽²⁾

- التسرب المدرسي والتخلي عن الدراسة من قبل تلاميذ المدارس يترتب عليه العودة إلى الأمية وهو ما يسمى "بالأمية العائدة".

من خلال ما سبق يمكن القول انه، دون البحث والسعي قدما نحو الأمام لإيجاد الحلول الناجعة لمكافحة ظاهرة الأمية واستئصالها من جذورها، لا يمكن الحديث عن أهداف للتنمية الاجتماعية، كل سياسة تربوية لا تأخذ بالاعتبار أبعاد وآثار هذه الظاهرة في النظام الاجتماعي فهي سياسة بلا أهداف.

ثانيا: واقع المرأة التعليمي والمهني.

إن تطبيق البرامج التعليمية ميدانياً سمح ب بروز العنصر النسوي في حقل التعليم و التكوين علما أن ذات البرامج المترتبة عن سياسة الدولة، لا تخص المرأة بذاتها حيث تكشف الإحصائيات أن نسبة النساء والفتيات في ارتفاع مستمر سواء كان ذلك على مستوى التعليم أو التكوين وذلك راجع لأسباب تاريخية، تتعلق بالاختيارات السياسية للبلاد غداة الاستقلال حيث قامت مصالح تابعة للدولة آنذاك دون سواها، بإعداد وتنفيذ مجمل البرامج التعليمية كما اهتم المجتمع المدني بقضية المرأة و الفتاة على ضوء التفتح السياسي الذي عرفته البلاد مطلع التسعينيات من القرن الماضي، لما لها من دور فعّال وأساسي في تربية

(1) - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، "دستور 1996"، الجزائر، 4 نوفمبر 1996، ص3.

(2) - يحي هندام وآخرون، تعليم الكبار ومحو الأمية، القاهرة: عالم الكتب، 1978، ص17.

الأجيال الصاعدة وتنظيم المجتمع وتماسكه وبلورة نظرة مستقبلية إيجابية لديها للمساهمة في عملية التنمية.

فقامت هي الأخرى بإعداد مشاريع تربوية مكملة ترمي إلى ترقية مكانة المرأة الاجتماعية في المناطق الريفية والحضرية و خصصت أغلب هذه المشاريع لتعليم وتكوين النساء في شتى المجالات المهنية ذات الصلة بقطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي وتوعيتهن وتحسيسهن حول أهمية دورهن في تنمية البلاد. (1)

إن هذه التنظيمات و الجمعيات التطوعية تمثل تقدم ذي وزن معتبر قامت خلال فترات معينة بحل بعض المشاكل التربوية الراهنة ووسيلة فعالة منحتها الدولة هامشا من حرية التصرف لتقليل الضغوطات اليومية في حدود الإمكان وملء الفراغ - الذي تتسبب فيه بعض الدوائر المناهضة للارتقاء بالمستوى التعليمي والمهني للمرأة في البلاد و يعبر ذلك حقيقة عن إرادتها لترقية المرأة على ضوء الاتجاه السياسي و الاجتماعي الذي أختارته البلاد غداة الاستقلال،(2) حيث أخذت الدولة المسؤولية التامة في كل الميادين المرتبطة بترقية الإنسان وخاصة في مجال التعليم والتكوين بدون تمييز بين المرأة والرجل وبقيت هذه الآثار التي نتجت عن هذا التوجه إلى يومنا هذا.

الملاحظ أن المرأة الجزائرية، استفادت بصفة معتبرة من هذه الآثار نتيجة لتطبيق مبدأ المساواة بين الجنسين في الحقوق والواجبات التي تضمنتها مختلف الموثائق الرسمية و الدساتير التي عرفتها الجزائر كدساتير (1976-1989-1996) ضرورة وإلزامية التعليم لفئات الأعمار ما بين (6 سنوات و 16 سنة)، زيادة على تجسيد مفهوم المجانية

(1) منظمة المرأة العربية، "واقع المشاريع الموجهة للمرأة في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية"، ص. 2-3.

(2) وزارة التربية الوطنية، "عناصر من أجل إستراتيجية وطنية لمحو الأمية"، فيفري 2000، ص. 20.

الفصل الثالث: علاقة السياسة التربوية بالتنمية الاجتماعية في الجزائر

والديمقراطية في هذا المجال.⁽¹⁾ وعليه تسارعت الجهود من أجل تحقيق هذا المبدأ لتعميم التعليم في المناطق الحضرية والريفية وإقامة فرص التفتح والترقية لتشجيع الأسر والعائلات الجزائرية إقحام الفتاة في الحياة التعليمية كإبواب، لخوض غمار معركة البناء والتشييد مع الحرص أيضا على محو الفوارق الجهوية وكذا الجنسية (النوع) وسط هذه الفئة من المجتمع، كمطلب أساسي من مطالب التنمية الاجتماعية في البلاد والجدول رقم: (24) يبين التطور الكمي للإناث بمستويات التعليم بالمنظومة التربوية خلال مواسم دراسية مختلفة.

ما بعد التدرج	التعليم العالي (التدرج)	التعليم الثانوي (ع+ت)	التعليم الأساسي	
غ م	576	غ م	291657	63/62
58	1349	3805	546610	67/66
74	4154	9640	754449	71/70
1390	18090	77897	1621399	81/80
3992	50085	218818	2198922	87/86
4658	64784	394025	2377616	90/89
3756	134912	469900	296873	97/69
/	466084	486621	9303223	20001/2000

المصدر: - الديوان الوطني للإحصائيات، "نشرة رقم 1"، سبتمبر/أكتوبر، 1987، ص 30.

- وزارة التربية الوطنية، "بيانات إحصائية"، الجزائر، 2010

المرجع: ** - جامعة منتوري قسنطينة، مجلة العلوم الإنسانية، دار الهدى عين مليلة، عدد 13 جوان 2000، ص 11.

تشير البيانات الواردة في الجدول أعلاه، إلى التصاعد المستمر لمنحنى انتساب الإناث إلى المراحل التعليمية الثلاثة بالمنظومة التربوية منذ الاستقلال، حيث تضاعف عددهن بمرحلة التعليم الأساسي بـ: 10,17 مرة على امتداد الموسمين الدراسيين 63/62 و 97/96 أما بالنسبة للتعليم الثانوي والتقني، فقد عرف عددهن تضاعفا مستمرا

(1) - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، "دستور 1996"، مرجع سابق، ص 4.

قدر بـ: 123,22 مرة في الفترة الأنفة الذكر، في حين سجلن على مستوى التدرج بالتعليم العالي تضاعفا قدر بـ: 234,22 مرة ،خلال الفترة السابقة الذكر أما على مستوى ما بعد التدرج فقد تضاعف عددهن ما بين الموسمين الدراسيين 67/66 97/96 بـ: 64,75 مرة .

إن هذا التطور العددي راجع إلى تبني الدولة الطابع الديمقراطي في المنظومة التربوية الذي يفرض عليها تأمين تعليم إجباري لكل الأطفال في سن الدراسة، حتى تتمكن من إلغاء كل الحواجز التي تعيق الأجيال الصاعدة، دون مواصلة الدراسة و ذلك بتوفير كل الشروط الضرورية من هياكل قاعدية وتجهيزات والتكفل بالأطفال المنحدرين من أسر فقيرة لا تقوى على مواجهة متطلبات أبنائها تجسيدا لمبدأ مجانية التعليم إذ وضعت كل الأطفال بنات وبنين حضريين أو ريفيين في كفة واحدة بلا تمييز، كما أن معدلات الزيادة المسجلة في صفوف البنات تعود إلى وعي بعض الأسر وإدراكها الثاقب لأهمية وقيمة التعليم في النظام الاجتماعي، حيث عملت على تشجيع بناتها على مواصلة الدراسة من المرحلة الأساسية إلى المرحلة الجامعية بدل المكوث بالبيت فذلك حسب اعتقادها يشكل عالة عليها وعلى المجتمع برمته ويعيق تطوره. (1)

بالرغم من تبني سياسة التعليم المكثف وإقرار مبدأ الحق في التعليم بين البنات والبنين إلا أن التطور الحاصل في معدلات انتسابهن إلى مختلف المراحل التعليمية يخفي العديد من النقائص يمكن إجمالها في هذه النقاط:

- انتشار التسرب المدرسي والرسوب في صفوف البنات خاصة ذوي المستويات الاجتماعية المتواضعة وانتشارها في المناطق الريفية بصورة أكثر منها في المناطق الحضرية ويرجع ذلك إلى الفقر الذي يجلب المرض وسوء التغذية وانخفاض الاعتمادات

(1) - تركي رايح، أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص ص 398-399.

المالية المخصصة للجوانب الاجتماعية للتلاميذ الفقراء، حيث أن التلاميذ المستفيدين من المنح الدراسية لا يتعدى 62473 تلميذا للعام الدراسي (98/97) من المجموع العام الذي يفوق 435858 تلميذا.⁽¹⁾

- تسارع الآباء إلى تزويج بناتهم، مما أدى إلى انقطاع الفتيات عن مواصلة الدراسة في كل المراحل التعليمية لذلك نلاحظ أن الهرم التعليمي بالنسبة للمرأة يضيق بدرجة كبيرة كلما صعدنا في الهرم التعليمي مقارنة بكم البنين.

- نظرة المجتمع السلبية إلى وظيفة المرأة في الحياة خصوصا في المناطق الريفية بأنها وظيفة تقتصر على القيام بالأعمال المنزلية التقليدية، فبناء على هذه النظرة فهي ليست بحاجة إلى التعليم أو مواصلة الدراسة (يكفيها تعليم ابتدائي بسيط أو بقائها بدون تعليم كليا).

- كما أن ظاهرة الاختلاط بين الجنسين في المؤسسات التعليمية تحولت من جو التنافس والتفوق إلى مخابر لعرض المظاهر المتنافية مع القيم والمبادئ الأخلاقية السامية لمجتمعنا بحيث انتشر الفساد ونقش الانحلال الخلقي، في الوسط التعليمي وكثرة الأمراض والمشاكل النفسية والاجتماعية ونتج عن ذلك كله أن أصبح النظام التعليمي يكون جيلا من النساء والرجال مصابا في أخلاقه وميوله ينطلق وراء الشهوات.⁽²⁾

ثم أن هناك مشكلة عويصة وشاقة يعانها الآباء والأمهات، بقدر ما تعانها الدولة منذ استقلال البلاد وتتمثل في مشكلة آلاف البنات اللاتي لا يقبلن في الطور الثالث من التعليم الأساسي، خاصة وهن في مرحلة عمرية حساسة هي مرحلة المراهقة و في سن لا يسمح لهن بالعمل في ميدان الاقتصاد الوطني و لا يتقن أي مهنة أو حرفة، يستطعن بواسطتها شق طريقهن في الحياة ورغم الجهود المبذولة في محاولة لإدماجهن في الكيان

(1) - وزارة التربية الوطنية، نيابة مديرية التخطيط، "معطيات إحصائية"، رقم 37، مرجع سابق، ص 204.

(2) - باقر الشريف القرشي، النظام التربوي في الإسلام، بيروت: دار المعارف للطبوعات، 1983، ص 132.

الاقتصادي للبلاد عن طريق مراكز التكوين المهني الموزعة عبر مختلف مناطق الوطن إلا أن هذا التكوين اعتبر من طرفهن ملاً للفراغ لا غير، حيث يجدن صعوبة في الحصول على وظيفة في مختلف القطاعات الاقتصادية والخدماتية، كما أن الشهادة الممنوحة لهن من طرف مراكز التكوين بعد نهاية الفترة التكوينية لا يتم قبولها أو الاعتراف بها على مستوى بعض القطاعات.

والجدول رقم: (25) يبرز وضعية المرأة المتعلمة في سن العمل مقارنة بوضعيات أخرى لسنة (1996).

النسبة المئوية %	العدد	الوضعيات الاجتماعية
72.56%	625000	نساء عاملات
4.39%	363000	نساء عاطلات عن العمل
72.74%	6016000	نساء مأكثات في البيت
1.93%	160000	نساء متقاعدات
9.03%	747000	طالبات ثانويات
4.35%	360000	وضعيات أخرى
100%	8271000	المجموع

المصدر: الديوان الوطني للإحصاء، "إحصائيات"، الجزائر، 1996.

يلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول، أن النساء المأكثات في البيت شكلن أعلى نسبة والبالغة 72,74% وتليها طالبات المرحلة الثانوية بنسبة 9,03% أي بفارق 63,71% لصالح النساء المأكثات في البيت، هذا الفارق يشير إلى أن أعداد كبيرة من النساء حرمن من حق التعليم في مختلف مراحل التعليم خاصة المرحلة الأساسية وبالتالي سوف يجدن صعوبة كبيرة مستقبلا في الحصول على منصب عمل و الذي كان يبدا من الناحية النظرية حسب الدستور والتشريع الخاص بالعمل أمر تم فصله.

إلا أنه على مستوى الممارسة الأمر مغاير تماما فوجود المرأة في مختلف القطاعات المهنية يبقى ضعيفا بعدد النساء في سن العمل، حيث بلغت نسبة البطالة عند النساء اللاتي تتراوح أعمارهم بين 16 و 24 سنة بـ: 4,78% أما نسبة البطالة الإجمالية، قدرت بـ: 37,31% وهي في الوسط الحضاري تقدر بـ: 35,94% في حين سجلت ارتفاعا ملموسا في الوسط الريفي أين بلغت نسبة 40,85%⁽¹⁾ والجدول رقم: (26) يوضح إجمالي النساء العاملات بالنسبة إلى السكان العاملين :

السنة	1977	1982	1992	1996
إجمالي السكان العاملين	2336970	3473900	4543000	5274000
النساء العاملات	180230	348000	528000	625000
نسبة العمل السنوي	7.71%	10.01%	11.62%	11.85%

المرجع: وزارة التضامن الوطني و العائلة، مرجع سابق، ص.30.

إن القراءة الأولية للمعطيات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه، تشير إلى حدوث تطور طفيف في المجموع الكلي للنساء العاملات من فترة إلى أخرى، حيث انتقلت نسبتهن من 7.71% سنة 1977 إلى 11.85% سنة 1996، لكن يبقى مجموع الرجال العاملين متفوق على مجموع النساء العاملات بالنسبة إلى المجموع الإجمالي للسكان العاملين و يفسر انخفاض معدلات تشغيل النساء، بضعف مستواهن الدراسي المحدود الذي لا يتعدى في بعض الحالات المستوى الابتدائي أو انعدامه أحيانا.

(1) وزارة التضامن الوطني و العائلة، مرجع سابق، ص، ص.32-33.

كما أن ظاهرة توقيف البنات عن مواصلة الدراسة من قبل الآباء ظاهرة أخذت في التنامي بالمستويات الأولى من التعليم الأساسي وأمتد أثرها إلى التعليم الثانوي، خاصة عند البنات اللاتي لم يتحصن على شهادة البكالوريا لذلك نجد نسبة توظيفهن ضعيفة في بعض الاقتصادات كالزراعة و التجارة، البناء والأشغال العمومية وهي قطاعات حيوية في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي تستدعي إشراك المرأة بقوة في بعض مجالات العمل لتحسين مردود إنتاج هذه القطاعات في حين أن الأغلبية يتم توظيفها على مستوى قطاعي الخدمات والإدارة بنسبة 60,28% من النساء العاملات في سنة 1996 حسب بعض الإحصائيات الرسمية.⁽¹⁾

على ضوء ما سبق يمكن القول، أن تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية في إطار منظومة تربوية تكوينية تتمتع بأسس متينة على مستوى مراحلها و أنواعها لا تتحقق إلا بالاعتناء بوضعية المرأة التعليمية والمهنية، كمطلب أساسي في أي عملية تنموية لا يقبل التأجيل خاصة ونحن في العقد الثاني من القرن الجديد، إلا أن السياسة التربوية المنتهجة في بلادنا لم تقدم للمرأة ما تستحق في هذا الإطار وهو دليل ضعف كبير في العلاقات بين مدخلات التعليم ومخرجاته بحيث لم يتمكن من إحداث التوازن والتكامل بين أهدافه و أهداف الخطة الإنمائية المسطرة.

المبحث السادس: تقييم آثار سياسة الإنفاق على التربية و التعليم.

التربية وبما تملك من قدرة على الفعل و التغيير تعد ولا شك أداة هامة للنهوض بالمجتمع ومن هنا فإن مزيدا من الإنفاق عليها، مع ضرورة ترشيد هذا الإنفاق لابد و أن ينتج عنه تقدما لا في قطاع التربية فحسب، بل للمجتمع بأكمله وعلى هذا يصدق القول

⁽¹⁾ - وزارة التضامن الوطني والعائلة، مرجع سابق، ص، 33.

بأن: "الإنفاق على التعليم نوع من الإنفاق الاستثماري حيث يترتب على هذا الإنفاق ارتفاع في مهارات و قدرات الأفراد ومن ثم زيادة الإنتاج". (1)

أولاً: تطور ميزانية قطاع التربية الوطنية.

لقد خصصت الحكومة الجزائرية مبالغ هامة وكبيرة لقطاع التربية الوطنية باعتباره مصدراً هاماً لتراكم رأس المال البشري والخزان الاستراتيجي الذي يمد قطاع النشاط الاقتصادي والاجتماعي باليد العاملة المؤهلة والجدول رقم: (27) يوضح حجم الاعتمادات المالية المخصصة لقطاع التربية خلال الفترة (1999/1964) "بآلاف الدينارات".

السنوات	ميزانية الدولة	ميزانية التربية	النسبة %
1966	3.840.800	719.708	19.23%
1970	4.707.00	1.634.000	20.37%
1980	50.837.837	5.186.727	10.20%
1986 (*)	128.000.000	21.360.775	16.68%
1994	435.272.877	79.888.767	17.62%
1996	748.600.000	122.158.630	16.32%
1999 (**)	1050.692.715	145.597.426	7.42%

المصدر: (*) - الديوان الوطني للإحصائيات، "إحصائيات"، مجلة ربيع سنوية مرجع سابق، ص، 10-11.

(**) - وزارة التربية الوطنية، مديرية التخطيط، "مؤشرات إحصائية"، مرجع سابق، ص. 208.

يتبين من خلال المعطيات الواردة في الجدول أعلاه، أن التطور الإيجابي الحاصل في الإنفاق على قطاع التربية والتعليم، خاصة خلال عقد الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي يرجع إلى مباشرة الدولة تنفيذ مخططات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الذي تتطلب توفير الإطارات المؤهلة، ولأجل ذلك تم تبني سياسة التعليم المكثف في كل

(1)- عبد الناصر محمد رشاد، مرجع سابق، ص. 203.

المراحل التعليمية على مستوى المناطق الريفية والحضرية، لسد حاجيات القطاعات الاقتصادية والاجتماعية وأرجعت الزيادة في الإنفاق خلال هذه الفترة إلى التزايد الكبير في العائدات البترولية من جراء ارتفاع أسعار النفط في الأسواق العالمية، إذ سجلت أعلى نسبة لها سنة 1964 أين وصلت إلى 19,23% و 20,37% سنة 1970.⁽¹⁾

إن هذه المرحلة فرضت على الدولة تطوير مواردها البشرية التي لا غنى عن تطويرها لإنجاز تنمية حقيقية في البلاد، لكن ارتفاع معدلات التمدرس المسجلة زادت في اتساع الحاجيات التعليمية عند كل موسم دراسي وما خصص للقطاع من الميزانية العامة للدولة في مجال التسيير والتجهيز، أصبح لا يغطي كل تكاليفه وبالتالي كان له تأثير سلبي على تحقيق الغايات المتمثلة في تزويد القطاعات النشطة بالقوة العاملة القادرة على المساهمة في تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية.

إذا كان من الميسور لبلادنا أن توفر تمويلا كافيا ولكل القطاعات خلال الفترة السابقة فإنه في مطلع الثمانينات عرفت ضائقة اقتصادية لاسيما في ظل تراجع أسعار البترول واشتداد الأزمة الاقتصادية العالمية عام 1986، هذه الوضعية حالت دون التخفيف من التوترات الاجتماعية التي أصبحت تهدد كيان الدولة برمته، فقطاع التربية لم يكن بمنأى عن التحولات الاقتصادية و الاجتماعية فحجم الاعتمادات المالية المخصصة للتكفل بالقطاع في مجالي التسيير والتجهيز، كانت دون مستوى الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم وقد امتد هذا العجز على طول فترة التسعينات فمنذ سنة 1994 عرفت ميزانية التربية حالة من اللااستقرار والتراجع أحيانا إلى غاية سنة 1999 أين وصلت نسبة ميزانية التربية إلى 7,42% فقط.

(1) - المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، "مشروع تقرير حول علاقة التكوين بالشغل"، دورة 14 مرجع سابق، ص28.

يعتبر هذا التراجع والعجز في الميزانية ترجمة للتدابير التقشفية لبرنامج التصحيح الهيكلي المفروض من قبل صندوق النقد الدولي (أفريل 1995 ومارس 1997) الذي كان له أثر سلبي على مؤشرات المردودية التربوية، فرفع الدعم عن الأسعار وتحريرها بشكل كلي سنة 1996 لا سيما⁽¹⁾ أسعار الكتب والأدوات المدرسية بحثا عن تكلفتها الحقيقية قد عمق من متاعب العائلات الفقيرة المنهكة، من جراء الطابع الركودي لبرنامج التصحيح الهيكلي الذي انعكس سلبا على دخلها الحقيقي الذي تراجع وبنسب مرتفعة حيث اضطرت بعض العائلات إلى عدم تعليم أبنائها خاصة في المناطق الريفية، مما قلل من معدلات التمدرس الحقيقية إذ تشير البيانات الإحصائية الرسمية، إلى تراجع نسبي في معدلات التمدرس حيث انخفضت من 88,39% في الموسم الدراسي 94-95 إلى 87,87% ثم 87,75% خلال السنتين الموالتين 95/96 و 96/97 وذلك بعد فترة طويلة من الارتفاع المستمر.⁽²⁾

كما ساهمت سياسة الإصلاحات الاقتصادية في إحداث ضغط كبير على سوق العمل بطريقة غير مباشرة من خلال ارتفاع معدلات الرسوب والتخلي عن الدراسة، حيث ينزل سنويا أكثر من 250 ألف من الباحثين عن العمل لأول مرة، في ظل عجز شبه تام للاقتصاد الوطني عن امتصاص الكم الهائل من قوة العمل، حيث تؤكد البيانات الإحصائية أن معدلات البطالة قد ارتفعت من 23% سنة 1993 إلى أكثر من 29% سنة 1997 و لما كانت هذه الظاهرة الأخيرة، تنتشر بشكل كاسح أي 80% بين أوساط الشباب، فإن الأمر أصبح خطيرا باعتبار أن هذه الظاهرة تعتبر المهد الطبيعي لنمو العنف والجريمة والمخدرات وغيرها من السلوكات السلبية.⁽³⁾

(1) - ملتقى دولي، "برنامج التصحيح الهيكلي وآثاره على قطاعي التعليم والصحة"، مرجع سابق، ص 63.

(2) - المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، (الدورة 14)، مرجع سابق، ص 29.

(3) - ملتقى دولي، مرجع سابق، ص 76.

بنجاح الجزائر في توسيع قاعدة التمدرس في مختلف المراحل التعليمية، سجل سنة 1998 أكثر من ربع السكان أي (27%) بالمدارس والإكليات والثانويات والجامعات وغيرها من مؤسسات التكوين واعتبر ذلك أمرا طبيعيا، لأن متطلبات التنمية الملحة للكوادر المؤهلة كانت وراء تأطير أعداد هامة من التلاميذ في هذه المستويات و مع بداية سنوات التسعينات التي تزامنت وإجراءات الإصلاحات الاقتصادية، حيث ترشيد النفقات العمومية بهدف القضاء على العجز المسجل في الميزانية العامة للدولة، الذي أضى الأساس في أي سياسة اقتصادية، فإن الطلب على المدرسين الجدد يكون قد قل بشكل كبير لأن المال اللازم لدفع أجورهم لم يكن متاحا حيث أكدت وزارة التربية الوطنية آنذاك في أكثر من مناسبة لوسائل الإعلام الوطنية عن وجود 20 ألف منصب شاغر،⁽¹⁾ الأمر الذي كان له أثر سلبي على مختلف مؤشرات المردودية التربوية فعدد التلاميذ للمعلم الواحد ارتفع بالنسبة لجميع المراحل التعليمية، ففي الطور الأول والثاني ارتفع معدل التأطير من 27,36 خلال الموسم الدراسي 94/93 إلى 28,19 في السنة الدراسية 99/98، كما ارتفع هذا المؤشر خلال الفترة ذاتها في الطور الثالث والتعليم الثانوي والتقني من 17,18 إلى 18,88 بالنسبة للأول ومن 15,98 إلى 16,84 بالنسبة للثاني، غير أنه من الناحية العملية أن هذا المؤشر أكبر بكثير نظرا للعدد الكبير للمعلمين الذين يمارسون أعمالا إدارية أو تم انتدابهم أو في حالات مرضية.⁽²⁾

لقد أدى أيضا التراجع النسبي المسجل على مستوى ميزانية التجهيز والتسيير ونصيب التلاميذ منها إلى تنامي ظاهرة التسرب المدرسي في مختلف الأطوار التعليمية، إذ قدرت نسبة التسرب بـ 95% في التعليم الأساسي إلى بداية التعليم العالي من بين 100 تلميذ يقصون اثني عشر (12) من التعليم، تتحصل نسبة 9% منهم على شهادة

(1) - محمد الطيب العلوي، "أزمة منظومة أم أزمة مجتمع"، الخبر الأسبوعي، العدد 73، (26 جويلية 2000)، ص 09.

(2) - وزارة التربية الوطنية، مديرية التخطيط، "مؤشرات إحصائية"، رقم 37، مرجع سابق، ص 208.

البكالوريا و 5% على شهادة جامعية، ويقدر عدد المتسربين حسب ما تشير إليه المعطيات الإحصائية لوزارة التربية الوطنية بـ 550.000 شاب سنويا، أي بمعدل 6,74% من التعداد الإجمالي 141.000 منهم تم طردهم في السنة التاسعة أساسي و 9300 في السنة الثالثة ثانوي.⁽¹⁾

إن سياسة الإنفاق المتذبذبة استمرت حتى في ظل الرفاه الاقتصادي للدولة وهو ما أثر سلبا على مخرجات النظام التربوي ككل، حيث تشير البيانات الإحصائية مع بداية الألفية الثالثة إلى ارتفاع حجم الإنفاق الحكومي بهذا القطاع ما بين سنة (2000-2002) حيث انتقلت النسبة من 3.79% إلى 4.10%، ثم بدأت في الانخفاض منذ سنة 2003 من 3.68% إلى 3.11% سنة 2006 والحال نفسه بالنسبة لميزانية التسيير سجل مؤشر النمو به تراجعاً بـ: -0.1% سنة 2001 واستقر عند 0.5% خلال سنتي 2003 و 2004 ليرتفع إلى 0.13% سنة 2005 أما بالنسبة لميزانية التجهيز عرف تذبذبات كبيرة بين الارتفاع والانخفاض حيث بلغ أكبر قيمة له سنة 2001 بـ 33% وأدنى قيمة له سنة 2006 بـ: -26%.⁽²⁾

ثانيا: تطور ميزانية التعليم العالي.

يعتبر التعليم العالي مشروعا حكوميا محضا تموله بشكل أساسي الموارد الحكومية وقد شهد الجزء المخصص من ميزانية الدولة لهذا القطاع، ارتفاعا كبيرا خلال الأربعة عقود الماضية و هذا لمواكبة سياسة الاستيعاب ومتطلباته. و الجدول رقم: (28) يبين تطور ميزانية التسيير لهذا القطاع ما بين سنة 1971 و سنة 2005.

⁽¹⁾ وزارة التربية الوطنية، "التسرب المدرسي"، دورية موعدك التربوي، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية، رقم 2001/06، ص 3.

⁽²⁾ وزارة التربية الوطنية، "بيانات إحصائية"، الجزائر، 2010.

الفصل الثالث: علاقة السياسة التربوية بالتنمية الاجتماعية في الجزائر

السنوات	ميزانية تسيير الدولة بالآلاف الدنانير	الاعتمادات المخصصة للقطاع بالآلاف الدنانير	نسبة ميزانية القطاع إلى ميزانية الدولة
1971	4253300	119 606	2.81
1975	13168776	417 500	3.17
1980	27775837	1 493 000	5.83
1985	64186370	2 764 372	4.31
1990	84000000	5 075 000	6.04
1995	437975979	16 877 192	3.85
2000	965328164	38 580 667	4.00
2005	1200000000	78 381 380	6.53

المراجع: حمزة مرداسي، دور جودة التعليم الجامعي في تعزيز النمو الاقتصادي، دراسة حالة الجزائر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التسيير، جامعة باتنة، 2010/2009، ص.75.

إن مقارنة ميزانية تسيير التعليم العالي مع الميزانية العامة للدولة من خلال الجدول المبين أعلاه تمدنا بمؤشرات لها دلالة كبيرة، في استخلاص صورة واضحة للجهد الذي تبذله الدولة الجزائرية من أجل ترقية قطاع التعليم العالي، على مدى أربعة عقود الماضية كهدف أساسي من أهداف التنمية الاجتماعية.

بإنشاء وزارة التعليم العالي سنة 1971 تزامنا مع المخطط الرباعي الأول للتنمية خصص للقطاع 119 606 ألف دج أي نسبة 2.81% من ميزانية التسيير العامة للدولة ثم ارتفعت هذه النسبة إلى 3.17% في المخطط الرباعي الثاني، أي ما يعادل 417 500 ألف دج كما ساهمت زيادة الإنفاق في هذه الفترة، في رفع نصيب الطالب من الأنفاق على التعليم العالي إذ كان يعد من الأنصبة المرتفعة مقارنة بالبلدان الصناعية المتقدمة حيث وصل متوسط الأنفاق السنوي على الطالب إلى 8281 دولار. وقد استمرت الدولة في هذه السياسة التمويلية بضخ الأموال بكميات كبيرة، حتى وصلت سنة 1980 إلى نسبة 5.83% لتتخفف في الخمس سنوات الموالية حيث قدرت في عام 1985 بـ 4.3% وبقيمة مطلقة تعادل 2764372 ألف دج لكن نسبة المبالغ المخصصة للقطاع عادت للارتفاع سنة 1990 بنسبة 6%.

يظهر جليا من هذا أن الدولة لا يمكن أن تتخلى عن مسيرتها في تطوير منظومة التعليم العالي وعلى الرغم من الجهود الكبيرة المبذولة، إلا أن الوضع السياسي والأمني الذي عاشته البلاد في التسعينيات كانت له آثار وخيمة على القطاع، حيث وجهت الدولة كل انشغالاتها بالوضع الأمني، مما أدى إلى انخفاض نسبة ميزانية القطاع سنة 1995 إلى 3.8 % حيث قمة المبالغ تساوي 16877192 ألف دج.

مع بداية عام 2000 إلى غاية 2009، ظهر بما لا يدع مجالا للشك اهتمام الحكومة الكبير بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، من خلال المبالغ الضخمة التي صرفت عليه وتجدر الإشارة هنا إلى أن انخفاض نسبة ميزانية القطاع إلى ميزانية الدولة في بعض السنوات، لا يعني انخفاض المبالغ المخصصة للقطاع وتفسر الزيادة المستمرة في الاعتمادات الموجهة للتعليم العالي على مدى الأربعين سنة الماضية وخاصة العشرية الأخيرة إلى:

- إرتفاع أجور العمال والهيئة التدريسية التي تشكل الجزء الأكبر من ميزانية القطاع.
- إرتفاع عدد مخابر البحث وأنشطة البحث في الجامعات.
- إزدیاد عدد الطلبة المقيمين ما يزيد من النفقات المخصصة للخدمات الجامعية.
- إرتفاع عدد المسجلين في الجامعات حيث شهد تطورا كبيرا لأنه يمثل عنصر أساسي لارتفاع النفقات.

خلاصة:

إن دراسة علاقة السياسة التربوية بالتنمية الاجتماعية في الجزائر، من خلال دراسة وتحليل بعض مؤشراتنا تبين وأنها لم تسهم في الفعالية اللازمة في ترقية الطموحات إلى مستوى التنفيذ، نتيجة عجز النظام التربوي في مسايرة التحولات الكبرى التي شهدتها البلاد

حيث لوحظ في أكثر من موضع ملامح انفصام هذا النظام برمته عن الحاجات التنموية للمجتمع.

هذا الخلل لم يقف عند هذا الحد وإنما تجاوز ذلك وأصاب المورد البشري الذي يفنق للداغية وغير قادر على المساهمة الايجابية في دفع عجلة التنمية، لأن السياسة التربوية لم ترتبط من الناحية العملية بعلاقات نسيجية متشابكة مع الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية للبلاد و أن كل مستوى من المستويات التعليمية لم يتطور بشكل مميز داخل هذا النسيج من العلاقات، فمثلا التوسع الذي حدث في التعليم الأساسي كان فقط لأغراض سياسية أكثر منها اجتماعية واقتصادية، بمعنى توظيف هذه المرحلة للتعبئة العامة في علاقات وإدماج المواطنين في علاقات مباشرة مع الدولة، أما عن فرص الالتحاق بالتعليم الثانوي والتقني عرف تزايدا مع متطلبات التنمية الشاملة إلى قوى عاملة مدربة، لتغطية مطالب الإنتاج الصناعي بالدرجة الأولى أما عن التعليم العالي فإن التوسع في هذا المستوى التعليمي أصبح غير مرغوب فيه من الزاوية الاقتصادية لأنه أدى إلى خلق عدم التوازن بين المهارات التي يرغبها الاقتصاديين وبين المخرجات التعليمية.

الختمة

الملاحق

ملحق رقم (01).

نظرة اليونسكو لمشكلات التربية والتعليم الكبرى والحلول المقترحة لها.

المشكلات	الحلول
1- النمو الهائل في طلب التعليم رغم القيود المادية.	* في البلدان المتقدمة التوسع في التعليم اللاحق لمرحلة الإلزام استجابة لـ " الطموحات الاجتماعية " أكثر منها لحاجات اليد العاملة. * في البلدان النامية إعطاء الأولوية للتعليم الأساسي والى محو الأمية. * البحث عن طرق جديدة لتمويل التعليم (بواسطة الأسرة ،المجتمع المحلي وأرباب العمل). * تحسين فعالية الإدارة التعليمية.
2- انفجار المعرفة بتطور سريع.	* إعادة نظر مستمرة في المحتوى العلمي للتعليم. * إعداد مستديم للمعلمين. * إدخال مقاربة تكاملية شاملة ومركزة حول المشكلات. * تحسين طرائق التعليم: إعداد باحثين خلاقين ومبدعين.
3- عرض غير ملائم من الوظائف بالنسبة لطلاب الشباب المثقف.	* إجراءات ضد اللهث وراء الشهادات . * تدريب أثناء الخدمة بعد الدروس الابتدائية. * تعليم بالتناوب بحسب صيغ -نصف

<p>دراسة - نصف عمل. * تمهين التعليم وإدخال العمل المنتج إلى المدرسة. * إعداد للعمل الذاتي.</p>	
<p>* إعطاء منح للفئة الاجتماعية المعوزة. * إلغاء نظم التعليم النخبوية. * إعداد ما قبل ابتدائي وحلول أخرى للاستدراك. * تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم وإلغاء الرابط الصلب بين السن ومستويات التأهيل * تنويع التعليم وتنسيق هذا التنويع مع تقوية نظام التوجيه والإرشاد.</p>	<p>4 - عدم تكافؤ الفرص ليس فقط على مستوى المجتمع وسوق العمالة بل أيضا على مستوى المدرسة</p>
<p>* لامركزية تشاركية. * اهتمام متزايد بأنماط التعليم غير النظامية وربط التعليم المدرسي ربطا أفضل بالتعليم خارج المدرسة. * استعمال متزايد لوسائل الإعلام التعليمية. * تغير دور المعلم من معلم سلطوي وقمعي إلى مرشد وموجه.</p>	<p>5- بيروقراطية، مركزية، جمود البنى والمناهج.</p>
<p>* تسييس المدرسة غير مقبول ، إعداد أفضل للشبيبة في مجال السياسة ضروري لتقوية الولاء والانتماء والجنوح إلى السلم . * حفز التفاهم والتضامن الدوليين في مجال التعليم.</p>	<p>6- تسييس التعليم.</p>

<p>* النهوض بالتربية من اجل الاستقلال الذاتي والتنمية الذاتية. * تعزيز وتأكيد الثقافة الذاتية لكل شعب. * النهوض بالتعاون الدولي على قدم وساق في مجال البحث والتنمية.</p>	<p>7- تغيير الاستراتيجيات الوطنية في مجال المساعدة المقدمة للتعليم.</p>
<p>* استعمل أوسع للوسائل السمعية البصرية الجديدة بتكليف محتواها لحجات كل مجموعة من الأفراد. * إعطاء مكان اكبر للمعلوماتية في التعليم . * ادخل ثورة تكنولوجية في التعليم. * تغيير دور المعلمين ومشاركة اكبر للمتعلمين في العملية التعليمية . * تكثيف الإعداد الذاتي.</p>	<p>8 - الدور المتزايد للتكنولوجيات الجديدة.</p>

المصدر: اليونسكو، "تأمل في مستقبل التنمية التربوية"، لبنان، مؤسسة الخدمات الطباعة، 1986.

ملحق رقم (02).

يوضح العلاقة بين المجتمع والنظام التربوي القائم فيه.

المخرجات من المجتمع	المدخلات من المجتمع
<p>-أفراد أحسنت تربيتهم وتعليمهم لكي يحققوا الخير لأنفسهم ولمجتمعهم . - أفراد وأعضاء في الأسرة . -أفراد يعملون في شتى مجالات الاقتصاد - قادة مخترعون .</p>	<p>-المعرفة والخبرة. - القيم والأهداف الاجتماعية. - السكان ورصيد - المجتمع من القوى العاملة. -الأهداف التعليمية -المحتوى التعليمي</p>

<p>- مواطنون في مجتمعمهم وفي العالم المحيط بهم.</p> <p>-أفراد يسهمون في تنمية الثقافة الوطنية ويرجع ذلك إلى أن التربية قد أثمرت في تنمية وتحسين مآلديهم من : * المعرفة والخبرات الأساسية. * المهارات العقلية والعلمية. * قوى المنطق العقلي والنقد. * القيم والاتجاهات والدوافع. *قوى الابتكار والاختراع والتجديد.التقدير الثقافي . * الحساسية الاجتماعية . * فهم العالم الحديث.</p>	<p>- التلاميذ ←</p> <p>- المعلمون وغيرهم ←</p> <p>- التمويل ←</p> <p>- العناصر الأخرى ←</p>	<p>-الناتج الاقتصادي والدخل. ←</p>
--	---	------------------------------------

المصدر: كومبز فيليب، أزمة التعلم في عالمنا المعاصر، ترجمة احمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد

جابر، القاهرة : دار النهضة العربية ، 1971، ص.22.

ملحق رقم (03).

عدد التلاميذ الجزائريين المسجلين في المدارس الفرنسية خلال الفترة الممتدة من (1832-1896).

عدد التلاميذ الجزائريين المسجلين	السنة الدراسية
3172	1832
4095	1883
9064	1887
11347	1991
12263	1892
19885	1896

المرجع: الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 18.

ملحق رقم (04) م

الهيكل التعليمي للأطوار 1+2+3 من التعليم الأساسي (1994/1995-2000/2001)

2001/2000	2000/1999	1999/1998	1998/1997	1997/1996	1996/1995	1995/1994	
122.867	121.015	119.490	117.031	116.778	113.542	109.656	عدد قاعات التدريس المستغلة (ط1+ط2)
16186	15729	15507	15199	15426	15186	14836	الملحقات المدرسية (ط1+ط2)
3414	3315	3224	3145	3038	2921	2778	مؤسسات ط3

-<http://www.ons.dz/INFRASTRUCTURES.html>

ملحق رقم (05) م

يوضح عدد ونسبة الإعادة في مرحلة التعليم الابتدائي للموسم الدراسي (2008/2007) .

الإناث		الذكور		المجموع		السنوات
العدد	%	العدد	%	العدد	%	
28083	8.8	46050	12.92	74133	10.97	الأولى
23306	7.64	41043	12.06	64349	9.97	الثانية
20963	6.99	40385	12	61348	9.64	الثالثة
22484	7.44	45584	13.56	68068	10.66	الرابعة
33612	12.17	51329	18.4	84941	15.3	الخامسة

128448	6.91	224391	10.83	352839	8.97	المجموع
--------	------	--------	-------	--------	------	---------

المصدر: وزارة التربية الوطنية، احصائيات، 2008/2007.

ملحق رقم (06).

يوضح عدد ونسبة التخلي عن الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط للموسم الدراسي (2008/2007).

الإناث		الذكور		المجموع		السنوات
العدد	%	العدد	%	العدد	%	
20471	5.37	61161	12.75	81632	9.48	الأولى
18551	6.22	41129	12.69	59680	9.59	الثانية
14692	5.17	27327	10.76	42019	7.81	الثالثة
44036	13.91	47450	18.43	91486	-	الرابعة

20859	246	1013	2001-2000
-------	-----	------	-----------

-Source.<http://www.meducation.edu.dz/arab.2000.htm>2006.

ملحق رقم (09).

نتائج امتحان شهادة البكالوريا خلال دورة جوان 1999

المجموع			التعليم التقني			التعليم الثانوي العام			
المجموع	ا	ذ	المجموع	ا	ذ	المجموع	ا	ذ	
435727	239964	195763	40966	14042	26924	394761	225922	168839	المسجلين
409111	231282	177829	38859	13669	25190	370252	217613	152639	الحاضرين
90853	50689	50689	40167	8738	64532	82115	48401	33714	المقبولين

22.1	21.92	22.59	22.9	16.27	25.62	22.18	22.24	22.09	نسبة النجاح %
------	-------	-------	------	-------	-------	-------	-------	-------	---------------

–Source: <http://www.ons.dz.enseignement.2000.htm>2006

ملحق رقم (10).

يوضح عدد ونسبة التخلي عن الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي للموسم الدراسي 2008/2007.

الإنتـ		الذـ		المـ		السـ
ت		وـ		ع		ت
العدد	%	العدد	%	العدد	%	
15406	7.99	23516	16.01	38922	11.46	الأولى
8553	7.82	12386	12.57	20939	10.07	الثانية

58947	21.94	37194	23.47	96141	22.5	الثالثة
82906	14.52	73096	18.1	2..156	16	المجموع

المصدر: وزارة التربية الوطنية، 2008/2007.

ملحق رقم (11).

تطور عدد المكونين بمؤسسات التكوين المهني (1997-2000)

2000	1999	1998	1997	السنوات
1540	1863	1163	1914	مدربا
7762	7690	7402	7494	درجة أستاذ متخصص (ت م)
30	10	29	34	درجة أستاذ (ت م)
9332	9594	8594	9442	المجموع

-Source: <http://www.ons.dz.enseignement.2000.htm>2006

ملحق رقم (12) م

تطور عدد المتدربين حسب مستوى التكوين (التكوين في المراكز) خلال الفترة :1997-1992* .

المجموع %		المستوى الرابع والخامس %		المستوى الثالث %		المستوى الثاني %		المستوى الأول %		المستوى.ت السنوات
100	101364	19.10	19370	29.4	29813	49.2	49844	0.5	541	1992
100	120552	21.9	25931	21.5	29503	35.2	43193	0.9	1078	1994

100	121448	32.4	39375	25.9	31527	41.3	50167	0.3	397	1995
100	128338	32.7	41977	25.6	32926	41.5	53350	0.1	85	1996
100	132372	31.9	42257	25.1	34502	41.9	55518	0.1	95	1997

المرجع: المجلس الاقتصادي والاجتماعي، "مشروع تقرير حول التكوين المهني"، الدورة 13، المرجع السابق، ص 72.



قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع:

أولا - المصادر:

1/ الوثائق الرسمية:

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، دستور 1996.
- وزارة التربية الوطنية،"النشرة الرسمية"، الجزائر،1976.
- وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني، كتابة الدولة للتكوين المهني،"منشور
- وزاري موجه إلى مدراء مؤسسات التكوين المهني"، الجزائر، رقم 118، 1998.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،"الجريدة الرسمية"،العدد 18، 1996/03/20.
- من خطاب السيد رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية،نادي الصنوبر، الجزائر،13 ماي 2000.
- مرسوم رئاسي رقم:101-2000 مؤرخ في:09مايو2000،يتضمن أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية،القانون التوجيهي للتربية قانون رقم:08-07 مؤرخ في:23 فبراير 2008.

2/ البيانات الإحصائية الوطنية:

- وزارة التربية الوطنية، مديرية التخطيط ،"مؤشرات إحصائية"، رقم:1998،1999/37.
- كتابة الدولة للتكوين المهني،" الدليل الإحصائي"، الجزائر،1998.
- الديوان الوطني للإحصائيات،"نشرة رقم 1"، الجزائر، سبتمبر/أكتوبر1987.
- الديوان الوطني للإحصاء، " نشاط الثلاثي الأول لسنة 1996"، الجزائر، 1996.

- وزارة التربية الوطنية، نيابة مديرية التخطيط، مؤشرات إحصائية، رقم 36، الجزائر، 97/96.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، "الحوالية الإحصائية"، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، رقم 28، 1999.
- الديوان الوطني للإحصائيات، "إحصائيات"، مجلة ربع سنوية، رقم 1993، 37.
- وزارة التربية الوطنية، "بيانات إحصائية"، الجزائر، 2010.

ثانيا- المراجع:

1- الكتب:

أ/ كتب باللغة العربية:

- أحمد، بيومي محمد. علم الاجتماع وقضايا السياسة الاجتماعية المعاصرة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1998.
- سلطاني أبو جرة، جذور الصراع في الجزائر، الجزائر: المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1995.
- السملوطي نبيل، علم اجتماع التنمية، دراسة في اجتماعيات العالم الثالث، لبنان: بيروت دار النهضة العربية، 1981.
- الجوهري عبد الهادي وآخرون، دراسات في علم الاجتماع السياسي، أسويط: مكتبة الطليعة 1979.
- القباني، إسماعيل محمود. التربية عن طريق النشاط، ج2، ط1. القاهرة: دار المعارف.
- الكردي محمد، التخطيط للتنمية الاجتماعية، مصر: القاهرة، دار المعارف، 1977.
- الطراح علي، سنو غسان. التنمية البشرية في المجتمعات النامية والمتحولة دراسات

- ديوان المطبوعات الجامعية،1995.
- بو عبد الله لحسن،مقداد محمد.تقويم العملية التكوينية في الجامعة- دراسة ميدانية
بجامعات الشرق،الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،1998.
- بدوي حافظ هناء،عبد الفتاح محمد.أساسيات ممارسة الخدمة الاجتماعية في مجال
التممية
- الاجتماعية،الإسكندرية،1992.
- بهلول حسن، بلقاسم محمد.سياسة التتمية وإعادة تنظيم مسارها في
الجزائر،ج2.الجزائر:
- ديوان المطبوعات الجامعية،1999.
- بودون واف، بوريكو ريمون،المعجم النقدي لعلم الاجتماع،ترجمة سليم
حداد،ط1،الجزائر:
- ديوان المطبوعات الجامعية،1986.
- غيات بوفلجة،التربية والتعليم في الجزائر،ط2،دار الغرب للنشر والتوزيع،
الجزائر:وهران
- 2006.
- بوفلجة غيات ،التربية والتكوين بالجزائر،الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،1992.
- جماعة من أساتذة التربية الحديثة وعلم النفس،التطور التربوي في العصر الحديث
بيروت: مكتبة الحياة،1974.
- دويدار أحمد.التممية الاجتماعية في الإتحاد السوفياتي،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية
1967.
- هندام يحي. تعليم الكبار ومحو الأمية،القاهرة:عالم الكتب،1978.
- هاربيسون مايزر،التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي، ترجمة حافظ إبراهيم.
- هوبكنز توماس،النفس المنبثقة في المدرسة والبيت،ت/محمد العريان،مكتبة النهضة

المصرية، 1969.

- هانز نيكولا، التربية المقارنة، ترجمة يوسف ميخائيل أبو الفتوح رضوان، القاهرة: دار النهضة

العربية، 1966.

- ولد خليفة، محمد العربي. المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1989.

- زايد مصطفى. التنمية الاجتماعية والتعليم الرسمي في الجزائر (62-80). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1986.

- زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر قبل الاستقلال، الجزائر: موفم للنشر، 1993.

- زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون

المطبعة، 1994.

- عبد الكريم حرز الله والبداري وكمال ، نظام ل.م.د، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية 2008.

- حسين عبد الحميد رشوان، في مناهج العلوم، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، 2003.

- حمروش، عبد المالك. التربية والشخصية الجزائرية العربية بين عبقرية ثورة التحرير وظلال

الثورة المضادة، الجزائر.

- كومبز فيليب، أزمة التعلم في عالمنا المعاصر، ترجمة /احمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد

جابر، القاهرة: دار النهضة العربية، 1971.

- محمد فهمي، سامي وآخرون. طريقة الخدمة الاجتماعية في التخطيط الاجتماعي، التدخل

- لمواجهة المشكلات والحاجات. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1985.
- مصطفى مديحة، أبو المعاطي ماهر، التخطيط الاجتماعي والسياسة الاجتماعية، القاهرة 1988.
- مدني عباس، مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية. بانتة: دار الشهاب، 1986.
- محمد رشاد عبد الناصر، التعليم في التنمية الشاملة-دراسة في النموذج الكوري، ط1 القاهرة: دار الفكر العربي، 1997.
- محمد العادلي، فاروق، دراسات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، القاهرة: دار الكتاب الجامعي، 1982.
- منير مرسي محمد. تخطيط التعليم واقتصادياته، القاهرة: دار قباء للطباعة، 1998.
- محمد حسن، عبد الباسط، التنمية الاجتماعية ط2، القاهرة : مكتبة وهبة، 1977.
- محمد، الشافعي زكي، التنمية الاقتصادية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، 1968.
- محمد القذافي، رمضان، التعليم الثانوي في البلاد العربية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1988.
- نور الدين طوالي الثعالبي، تحوير البيداغوجيا في الجزائر، ترجمة ناصر موسى بختي وآخرون، المغرب: الرباط، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، 2005.
- سمعان وهيب، دراسات في التربية المقارنة، مكتبة النهضة المصرية، 1974.
- سلطاني، أبو جرة، جذور الصراع في الجزائر، الجزائر: المؤسسة الوطنية الجزائرية للطباعة، 1995.
- سعد الله، أبو القاسم، تاريخ الجزائر الثقافي، ج1، ط1. الجزائر: الشركة الجزائرية للنشر والتوزيع، 1981.
- سيد الجبار، إبراهيم، دراسات في التجديد التربوي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر - عودة محمود، أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي، دار المعارف، 1971.

- عبد العزيز، صالح. التربية وطرق التدريس، ج1، ط1، القاهرة: دار المعارف، 1981.
- عبد العزيز، خيرى. قضايا التنمية والتحديث فى الوطن العربى. لبنان: بيروت، دار الأفاق الجديدة، 1983.
- عفيفي ،الهادي محمد. التربية و التغير الثقافى، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1964.
- عاطف غيث محمد. علي محمد محمد، دراسات فى التنمية والتخطيط — ط الاجتماعى الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1990.
- عامر حامد، فى اقتصاديات التعليم، ط2. دار المعرفة، 1968.
- عبد الدائم عبد الله، التخطيط التربوي، أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية ط 8. لبنان: بيروت، دار العلم للملايين، 1997.
- عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات، الجزائر: جسور النشر و التوزيع 2009.
- صخري عمر، التعليم العالى والبحث العلمى فى الجزائر ما بين 1962-2002، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى.
- صليبيا جميل، مستقبل التربية فى العالم العربى، ط2، لبنان، بيروت: منشورات عويدات 1972.
- صابر، محي الدين، التغير الحضارى وتنمية المجتمع، سلس الليان، 1992.
- صالح نازلي، عبود عبد الغانى، فى التربية المقارنة، ط1، عالم الكتب، 1974.
- صابر، محي الدين، قضايا التنمية فى المجتمع العربى، تونس: الدار التونسية للنشر، 1983.
- شولتز تيودور، القيمة الاقتصادية للتربية، ت/ محمد الهادي عفيفي و محمد السيد سلطان مكتبة الأنجلو المصرية، 1975.

- شفيق خطيب، أحمد، دور التربية العلمية والتكنولوجية في التنمية الوطنية، اليونسكو، 1984
- شهلا جورج، عبد السميع حويلي، الوعي التربوي ومستقبل التربية في البلاد العربية، ط3 بيروت: دار غندور، 1972.
- شريف القرشي باقر. النظام التربوي في الإسلام، بيروت: دار المعارف للمطبوعات، 1983.
- تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن باديس، رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، ط4 الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1984.
- (-، -)، أصول التربية والتعليم في الجزائر، ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1990.
- توفيق محي الدين، عدس عبد الرحمان، أساسيات علم النفس التربوي. دارجون وايلي، 1984
- خدوسي رابح، مذكرات شاهد 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، ط1 الجزائر: دار الحضارة، 2001.
- ب/ الكتب باللغة الفرنسية:
- Necib Redjem. industrialization et le system éducatif algerien. alger: o.p.u. 1986.
- Paul. Lengron. introduction a l'éducation permanent. paris: u.n.e.s.c.o. 1970.
- Kaci Tahar, réflexions sur le système éducatif, alger: Casbah éditions, 2003.
- ج/ الكتب باللغة الانجليزية:
- Jan DE Lang. Indicators of social development in u.n. social change and economic development. paris. 1967.

- Moseley.Williams.r.partnersand.beneficiaries questioning.donors development.inpractice.1994.
- Livings Tone.a.social policing in developing contreis.lodon .routledge .kegan paul.1969.
- Fredrik Harbison.charles mayers.education manpower and economic growth.1964.

2- المقالات:

أ/ المقالات باللغة العربية:

- العلوي محمد الطيب "أزمة منظومة أم أزمة مجتمع"، جريدة الخبر الأسبوعي، العدد 26 الجزائر 23، جويلية 2000،
- آتس غارو فريدريك، "العلوم الاجتماعية شكل آخر من أشكال التبعية في العالم الثالث" مجلة الثقافة العالمية، عدد 43، الكويت، 1989.
- النل سعيد، "الخطوط العامة لبنية مقترحة لأنظمة التعليم في أقطار الوطن العربي"، المجلة العربية للتربية، 1981.
- بوسنة محمد، "تأملات حول التعليم في الوطن العربي ومدى مساهمته في التنمية"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 13، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2000.
- بلقاسم سلاطنية، "سوسيولوجيا التكوين المهني سياسة التشغيل في الجزائر"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 13، جامعة قسنطينة، 2000.
- عبد الوهاب هاشم، محمد سعيد، "التعليم التقني في الوطن العربي"، التربية الجديدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم، تونس، 1985.

- عمار عماري، عبد الرزاق فوزي، "أثار الإصلاحات الاقتصادية على التربية الوطنية في الجزائر" ملتقى دولي أثار التصحيح الهيكلي على قطاع التربية والتعليم والصحة في الجزائر باتنة، 22/21/20 نوفمبر 2000.
- صابر محي الدين، "دراسات حول قضايا التنمية وتعليم الكبار"، الجهاز العربي لمحو الأمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- حسونة عادل، "واقع العالم الثالث والحوار الدولي العقيم"، مجلة المنار، العدد 4، الإمارات العربية المتحدة، نوفمبر 1987.

ب/ المقالات باللغة الانجليزية:

- Fredrik Harbison."education for development".review scientific American .vol.24. n3.1963.
- Fredrik Harbison."human resources for egyptian enterprise".n.y mc.graw middle east with special reference to the gulf states.the journal.of developing areas.13 april.1979.book.company.inc..
- Thomas.a."waht is development".journal of international "development.1996.

3- المجلات والدوريات:

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، "الخطوط العامة لبنية مقترحة لأنظمة التعليم في
- أقطار الوطن العربي"، المجلة العربية للتربية، العدد 1، 1981.
- جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين، مجلة أنباء الجامعة، العدد 165، فيفري 2000.
- جامعة قسنطينة، مجلة العلوم الإنسانية، دار الهدى عين مليلة، العدد 13 ، جوان 2000.

- اليونسكو، التربية الجديدة، المكتب الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد 22، 1981.
- وزارة التربية الوطنية، "التسرب المدرسي"، دورية موعذك التربوي، الجزائر، المركز الوطني
- للوثائق التربوية، رقم: 6، 2001.
- وزارة التربية الوطنية، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 2، الجزائر، مارس 1995.
- 4- التقارير:**
- أ/ التقارير باللغة العربية:
- الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين، "نظرة حول واقع المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال والظروف التي مرت بها"، الجزائر، 2001.
- حزب جبهة التحرير الوطني، "ملف منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي"، الجزائر، نشر وتوزيع قطاع الإعلام والثقافة، جويلية 1988.
- جبهة التحرير الوطني، "التخطيط والتنمية، جهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية على المديين المتوسط والطويل"، الجزائر، 1983.
- وزارة التربية الوطنية، "اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي" مشروع تمهيدي، الجزائر، 1989.
- وزارة التربية الوطنية، "مشروع إصلاح التعليم العالي وبناء المدرسة الأساسية، الجزائر 1979.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، "مشروع إصلاح التعليم العالي"، الجزائر، 1971.
- المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، "مشروع تقرير حول علاقة التكوين بالشغل الدورة 14"، الجزائر، نوفمبر 1999.

- نقاش وطني حول التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، قصر الأمم نادي الصنوبر
الجزائر، مارس 1998.
- ملتقى دولي، "برنامج التصحيح الهيكلي وأثاره على قطاعي التعليم والصحة" جامعة باتنة
2000/22/21/20.
- وزارة التضامن الوطني والعائلة"المرأة الجزائرية وأفاق الألفية الثالثة"، الجزائر، مارس 1999.
- وزارة التكوين المهني، "الندوة الجهوية للتكوين المهني"، سطيف، 26/25 أكتوبر 2000.
- المجلس الاقتصادي والاجتماعي، "مشروع تقرير حول التكوين المهني"، الدورة 13، 1999.
- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، "أهم تحديات الألفية الجديدة" الجزائر، 2000.
- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، "يومان إعلاميان حول الأمية"، الجزائر، 1996.
- منظمة المرأة العربية " تقرير عن واقع المشاريع الموجهة للمرأة في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية".
- وزارة التربية الوطنية، "عناصر من أجل إستراتيجية وطنية لمحو الأمية"، فيفري 2000.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، "مستقبل التربية وتربية المستقبل" تونس، 1987.
- اليونسكو، "تأمل في مستقبل التنمية التربوية"، لبنان، مؤسسة الخدمات الطباعة، 1986.
- المجلس الأعلى للتربية، "المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي" الجزائر، مارس 1998.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،"تطوير التربية العربية"، تونس،1976.

ب/ التقارير باللغة الفرنسية:

- conseil superieur de l 'education."recommandation de la conference nationl sur les Principes generaux de la nouvelle poiltique educative".Alger.assise.28-29-30 juin 1998.
- conseil supérieur de l'éducation."Organization de l'éducation et de la formation en Algérie." ordonnance.n35-76 du 16 avril 1976 s/d de documentation.1998.
- Ministère de l'éducation ".etat de lieux du secteur de l'éducation 1962-1998".alger.avril1998.
- MERS."Qeulque agrégat sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifiq"e.2006.
- MERS."Programme2006/2010 sur la recherche scientifique et le développement".2006.

5- الأطروحات:

- بلحسين مخلوف،"التعليم الأساسي بين النظري والتطبيق"،دراسة تحليلية لواقع مؤسسة متعددة التقنيات للذكور بمدينة المدية"،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،جامعة الجزائر، 1987/1986.

- دهيمي أبو بكر،"الإدماج الوظيفي لحاملي شهادات التعليم العالي تدرج في سوق العمل" رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر 1994/1993.

- عبادي سعيد،"التنشئة السياسية بين المدرسة والبيئة الثقافية،دراسة سوسولوجية التفكير

السياسي لطلاب الأقسام النهائية في الجزائر"،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،جامعة

الجزائر، 1996.

- إبراهيم هياق، "اتجاهات التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر"، مذكرة متممة

لنيل شهادة الماجستير، جامعة قسنطينة، 2010/2011.

- حمزة مرداسي، "دور جودة التعليم الجامعي في تعزيز النمو الاقتصادي"، مذكرة مقدمة لنيل

شهادة الماجستير في علوم التسيير، جامعة الحاج لحضر باتنة، 2009/2010.

- فيصل بوطيبة، "العائد من التعليم في الجزائر"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الاقتصاد، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2009/2010.

6- الجرائد الوطنية:

- جريدة الخبر الأسبوعي الجزائرية، العدد (107)، 20/05/2001.

- جريدة الشروق اليومي الجزائرية ، العدد (10)، 13/04/2001.

- جريدة الأيام الجزائرية، العدد (83)، 20/12/2005.

7- المواقع الالكترونية:

- [http ://www.meducation.edu.dz/arabe.2000.htm](http://www.meducation.edu.dz/arabe.2000.htm).2006.

- [http ://www.ons.dz.enseingnement/2000.htp](http://www.ons.dz.enseingnement/2000.htp).2006.

- <http://www.ons.dz/INFRASTRUCTURES.html>

- [http ://www.sakhana.com/ index.php](http://www.sakhana.com/index.php)

- www.pedagogie.edunet.tn/primaire/d1/1_cadre1.pdf

- [http ://arabrenwal.net/index.php](http://arabrenwal.net/index.php)_

- <http://www..dtn.rnu.tn/arsite/index.php>

- http://www.el_massa.com/ar/content/view/8785

- <http://www.mesrs-dz/arabe-mesrs/indxhp9>

- <http://www.ons.dz/élèves-étudiant-entre20/09/2014>.

- [http ://pme_magazine_blog4ever.com/blog/lire](http://pme_magazine_blog4ever.com/blog/lire)

[article411618__1585_html.11](http://pme_magazine_blog4ever.com/blog/lire)

- http://assps.youforumlive.com/montada_f6/topic_ti2.htm



فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجدول

الصفحة	عنوان الجدول	التسلسل
58	جدول يبين مؤشرات الإنفاق الحكومي على التعليم العالي في الدول المتقدمة (1990-1994).	01
66	جدول يبين مؤشرات الحالة التعليمية في بعض التجمعات الدولية لعام (1998).	02
68	جدول يبين معدل المقيدون بالتعليم العالي في الدول المتقدمة (1980-1992).	03
77	جدول يبين نسبة المسلمين الجزائريين الذين يعرفون القراءة والكتابة بالفرنسية (1954).	04
79	جدول يبين حجم ميزانية التعليم لكل من الفرنسيين والجزائريين (1907-1928).	05
80	جدول يبين تطور المجموع العام للتلاميذ بالتعليم الابتدائي (1952-1961).	06
83	جدول يبين عدد الطلبة الجزائريين المسجلين بالتعليم العالي غداة الفاتح من نوفمبر 1954.	07
125	جدول يبين تطور المجموع العام للتلاميذ في الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي (1962/1963-2000/2001).	08
128	جدول يبين تطور عدد التلاميذ في الطور الثالث من التعليم الأساسي (1962/1963-2000/2001).	09
130	جدول يبين نتائج الناجحين في شهادة التعليم الأساسي (97-2000).	10
134	جدول يبين تطور المجموع العام للتلاميذ بالتعليم الثانوي العام والتقني (1964/1965-2000/2001).	11

138	جدول يبين عدد المتدربين حسب نوع التكوين (1990-2000).	12
142	جدول يبين تطور المجموع العام للطلبة المسجلين بالتعليم العالي بالتدرج (1962/1963-1998/1999).	13
146	جدول يبين تطور الكم الجزائري من المعلمين والأساتذة مقارنة بالكم الأجنبي في الأطوار التعليمية الثلاث (1962/1963-2000/2001).	14
149	جدول يبين تطور هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الثانوي العام والتقني مقارنة بالكم الأجنبي (1962/1963-2000/2001).	15
151	جدول يبين تطور هيئة التدريس بالتعليم العالي في مقارنة الكم الوطني بالكم الأجنبي (1962/1963-1998/1999).	16
154	جدول يبين عدد العمال المسرحين حسب قطاع النشاط (94/98).	17
156	جدول يبين نسب المتحصلين على شهادات من مراكز التكوين و التمهين المهنيين (1995-1997).	18
158	جدول يبين الحجم الساعي الأسبوعي المبرمج للأطوار الثلاث من التعليم الأساسي حسب مجال التدريس.	19
160	جدول يبين بعثات التكوين بالخارج (1974/75 - 1989/1990).	20
162	جدول يبين تطور المجموع العام لظاهرة الأمية (1962-1998).	21
164	جدول يبين معدل الأمية عند الفئة العمرية من (6 سنوات إلى 14 سنة) (1996-1998).	22
165	جدول يبين توزيع نسب الأمية في ثلاث ولايات من ولايات الوطن في الفترة الممتدة من (1987-1998).	23
169	جدول يبين التطور الكمي للإناث بمستويات التعليم (1962/63-2000/01).	24
172	جدول يبين وضعية المرأة المتعلمة والتي في سن العمل مقارنة	25

	بوضعيات أخرى مماثلة لها في النظام الاجتماعي (1996).	
173	جدول يبين إجمالي النساء العاملات بالنسبة إلى إجمالي السكان (1977-1996).	26
175	جدول يبين حجم الاعتمادات المالية المخصصة لقطاع التربية الوطنية (1996-1999).	27
179	جدول يوضح تطور ميزانية التعليم العالي (1971-2005).	28

فهرس الأشكال

الصفحة	تسمية الشكل	التسلسل
13	السلم التعليمي الأمريكي.	01
15	السلم التعليمي الفرنسي.	02
17	السلم التعليمي في إنجلترا.	03
117	هيكله النظام التربوي الجزائري (1976).	04
118	الهيكله الجديدة للمنظومة التربوية الجزائرية (2004).	05



فهرس المحتويات

المحتوى

الصفحة	العنوان
	الإهداء
	شكر وعرفان
	ملخص عام
أ- ل	مقدمة
72-01	الفصل الأول: الإطار النظري العام للسياسة التربوية والتنمية الاجتماعية.
01	المبحث الأول: الإطار النظري للسياسة التربوية.
11	المبحث الثاني: نماذج مجتمعية في السياسة التربوية.
22	المبحث الثالث: من عوامل أزمة السياسة التربوية في البلدان النامية.
25	المبحث الرابع: الأسس النظرية للتنمية الاجتماعية.
47	المبحث الخامس: علاقة التنمية الاجتماعية بالتنمية الاقتصادية وبالخدمة الاجتماعية.
55	المبحث السادس: التربية والتعليم كأداة للتنمية الاجتماعية.
123-73	الفصل الثاني: ملامح السياسة التربوية في الجزائر.
73	المبحث الأول : وضعية التعليم في الجزائر (قبل 1830).
76	المبحث الثاني: السياسة التربوية في الجزائر قبل الاستقلال (1830-1962).
84	المبحث الثالث: السياسة التربوية في الجزائر بعد الاستقلال.
101	المبحث الرابع: المبادئ العامة والأبعاد الأساسية للسياسة التربوية في الجزائر

106	المبحث الخامس:مرامي الإصلاح التربوي الحالي في الجزائر.
114	المبحث السادس:قراءة تحليلية لأمرية 1976 والقانون التوجيهي الجديد للتربية.
182-124	الفصل الثالث:علاقة السياسة التربوية بالتنمية الاجتماعية في الجزائر.
124	المبحث الأول:الطلب الاجتماعي على التعليم في المنظومة التربوية.
145	المبحث الثاني:جزارة التكوين بقطاع التربية الوطنية ومنظومة التعليم العالي
153	المبحث الثالث:التكوين المهني وسياسة التشغيل .
157	المبحث الرابع:دعم التوجه العلمي والتقني في المنظومة التربوية.
162	المبحث الخامس:محو الأمية وتنمية واقع المرأة التعليمي والمهني.
174	المبحث السادس: تقييم آثار سياسة الإنفاق على التربية والتعليم.
187-183	خاتمة
200-188	الملاحق
212-201	قائمة المراجع
215-213	فهرس الجدول والأشكال
217-216	فهرس المحتويات