

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر
كلية الآداب و العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع

المنظومة التربوية الجزائرية و التنمية

دراسة ميدانية لمعرفة تأثير المنظومة التربوية على التنمية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية

تحت إشراف الدكتور:
حسان الجيلاني

إعداد الطالب:
هويدي عبد الباسط

السنة الجامعية 2005/2004

مقدمة البحث و إشكاليته

- 1- مقدمة
- 2- إشكالية البحث
- 3- أهداف البحث
- 4- أهمية البحث
- 5- تحديد المفاهيم الأساسية الواردة في البحث

مقدمة:

إن مسابرة مجرى الأحداث و التطورات التي يشهدها العالم تفرض أن تكون وتيرة التنمية و البناء للبلدان سريعة و ذات قفزات نوعية لا تدع مجالاً للارتجال أو العمل العشوائي، فمنذ ظهور الثورة الصناعية تفتنت الدول إلى ضرورة استغلال الأيدي العاملة الكفأة القادرة على التحكم في مستجدات التصنيع فظهرت مهن جديدة و اختفت أخرى و تزايدت متطلبات التخصصات الدقيقة لتستطيع هذه

الدول تحقيق مشروع التنمية على شتى الصعد، في ظل مختلف المستجدات و الظروف، و لا شك في أن هذا الاهتمام المتزايد انعكس في تقدير دور المنظومة التربوية ذلك أن هذه الأيدي العاملة و هذه الإطارات التقنية هي ثمرة استثمار طويل الأمد في المنظومة التربوية.

إن المنظومة التربوية اليوم كبقية المنظومات الأخرى عليها أن تثبت فعاليتها و كفايتها الإنتاجية لتدعيم مشروع التنمية المنتهج و ذلك من خلال أدائها لمهامها المنوطة بها ولكن على واضعي الاستراتيجيات التنموية من جهة أخرى أن يولوا المنظومة التربوية الأهمية التي تستحقها كي ينجح هذا الاستثمار في التربية و ينتج عمال و مهندسين و فنيين قادرين على تحقيق التنمية و مواجهة التحديات التي تفرضها الظروف المتغيرة و المتطورة.

و الجزائر من بين أوائل الدول النامية التي أولت أهمية بالغة لمشروع التنمية و يتجلى ذلك في العديد من السياسات التنموية المنتهجة بدأ بالمخططات التنموية التي كان من أهم مبادئها الاستراتيجية أولوية بعض القطاعات عن غيرها ، ولكن السؤال المطروح الآن هل أن الخيارات الاستراتيجية التي تبنتها الجزائر في سياستها التنموية كانت ناجحة و إذا لم تكن كذلك فما هي مواطن الضعف و الفشل التي يعاني منها المشروع التنموي الجزائري و من خلال هذا النقاش يبرز موضوع المنظومة التربوية كأحد المنظومات التي من الواجب أن يركز عليها المشروع التنموي الجزائري ذلك أنها المصدر الأساسي من الموارد البشرية التي تمد المجتمع بالكفاءات و المهارات القادرة على تحقيق مشروع التنمية المنشود.

من هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تستهدف، معرفة دور المنظومة التربوية الجزائرية في خدمة التنمية، و لدراسة هذا الموضوع رأينا أن نقسمه إلى خمس فصول يحتوي كل فصل على الآتي:

الفصل الأول: المنظومة التربوية في ظل سياسات التنمية، و يحوي أربعة مباحث، نتحدث في **المبحث الأول** عن الإتجاهات الرئيسية للتنمية، في الدول المتقدمة و الدول النامية، ثم في الجزائر، أما في **المبحث الثاني** فننتحدث عن مكانة المنظومة التربوية في مخططات التنمية، ثم في **المبحث الثالث**، نتحدث عن المنظومة التربوية في ظل الإصلاحات، ثم في **المبحث الرابع**، نتحدث عن إنعكاسات السياسة التنموية الجزائرية على المنظومة التربوية.

الفصل الثاني: و نتحدث فيه عن المنظومة التربوية (الأهداف و المفهوم)، و يحتوي على أربعة مباحث، **المبحث الأول:** و يتناول المنظومة التربوية الجزائرية، البناء الهرمي، الأهداف، و الركائز، أما **المبحث الثاني:** و يتناول التخطيط التربوي مفهومه، و أهدافه، و أنواعه، أما **المبحث الثالث:** فيتناول مشاريع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، ثم **المبحث الرابع:** و يتناول النتائج العامة لتجربة الجزائر في ميدان التربية و التعليم البحث العلمي.

الفصل الثالث: و يتناول المنظومة التربوية الجزائرية و التنمية، و يحتوي على أربعة مباحث، **المبحث الأول:** و يتناول دور المنظومة التربوية في التنمية الشاملة بالجزائر، أما **المبحث الثاني:** فيتناول المنظومة التربوية الجزائرية و سياسة التنمية أما **المبحث الثالث:** فيتناول مكامن الضعف في المنظومة التربوية الجزائرية، ثم **المبحث الرابع:** الذي يتناول الانعكاسات السلبية لضعف المنظومة التربوية على السياسة التنموية في الجزائر.

الفصل الرابع: و يتناول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، و نستعرض فيه، منهج البحث، و فروضه، و الدراسة الاستطلاعية، و مجالات الدراسة و أدوات البحث، و مؤشرات الدراسة الميدانية، و كيفية اختيار العينة.

ثم **الفصل الخامس:** الذي يحوي عرضا للنتائج و تحليلها و خلاصة عامة للنتائج.

1- إشكالية البحث:

من خلال ما تقدم فإن إشكالية هذا البحث تتمثل في محاولة فهم كيف تؤثر المنظومة التربوية الجزائرية على التنمية، إذ أن منظومة تربوية ناجحة يمكن أن تساهم في نجاح مشروع التنمية عموماً كما أن فشلها أو ضعفها قد يؤثر على مشروع التنمية، ولكن بالمقابل يجب أن نعلم أن المنظومة التربوية هي أحد المنظومات التي من الواجب على واضعي الاستراتيجيات التنموية أن يولوها العناية التي تستحق حتى تسهم بدورها في إمداد المجتمع بالموارد البشرية اللازمة لتحقيق مشاريع التنمية الناجحة، و المنظومة التربوية هي استثمار طويل الأمد شأنها في ذلك باقي القطاعات الاقتصادية الكبرى.

و لفهم هذه العلاقة فإننا اخترنا دراسة المشروع التنموي الجزائري بالموازاة مع مشاريع المنظومة التربوية منذ انطلاق مخططات التنمية و التي تعتبر البداية الحقيقية لمشروع الجزائر التنموي القائم على أساس استراتيجية واضحة المعالم و تمتد هذه الدراسة حتى سنة 2004.

و تنقسم هذه الفترة إلى مرحلتين:

1- مرحلة المخططات التنموية (1967 إلى 1989)

2- مرحلة الإصلاحات (1990 إلى 2004)

و السؤال الأساسي الذي سوف نحاول الإجابة عليه هو:

كيف أن التذبذب الذي عاشته المنظومة التربوية الجزائرية و قصورها عن تزويد قطاعات التنمية بـموارد بشرية كافية كـميا و نوعيا انعكس سلبا على المشروع التنموي الجزائري ككل مما جعله يتميز بعدة اضطرابات و اختلالات.

إن العلاقة الوثيقة بين فكري التنمية و التقدم التكنولوجي من جهة و العلم و العقلانية من جهة أخرى يحتم علينا فهم هذه العلاقة على العموم و محاولة دراستها دراسة جادة في التجربة التنموية الجزائرية، ذلك بغية الوصول إلى مؤشرات تمكننا من قياس درجة الارتباط بين الفكرتين و الذي من شأنه أن يعطينا صورة عن دور المنظومة التربوية في نجاح أو فشل المشروع التنموي، فهذا الأخير يجب أن يقوم على أساس علمي و على كواهل كوادر متعلمة بالدرجة الأولى هذه الكوادر التي تعتبر ثمرة استثمار طويل الأمد في المنظومة التربوية.

2- أهداف البحث:

و تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على مجموعة من الأسئلة أهمها:

1- هل أن ضعف التنمية في الجزائر يعتبر انعكاسا للتذبذب الذي عاشته المنظومة التربوية الجزائرية و لقصورها عن تزويد قطاعات التنمية بـموارد بشرية كافية كـميا و نوعيا؟

2- هل أن الإهدار البشري و المادي عبر العديد من السنوات، متمثلا في العديد من المؤشرات كالتسرب المدرسي و الإعادة و الفشل الدراسي و هجرة الأدمغة و بطالة الإطارات الجامعية... كان من بين الأسباب التي أضعفت المشروع التنموي الجزائري؟

3- هل أن الأخطاء الكبرى التي وقع فيها المخطط الجزائري، و المتمثلة في عدم التوافق بين أهداف المنظومة التربوية و متطلبات التنمية في الجزائر منذ الإستقلال انعكس سلبا على المشروع التنموي الجزائري؟

4- لماذا رغم أن النظام التربوي و التعليمي في أي بلد، هو الممون الأساسي بالموارد البشرية لجميع القطاعات التي تسهم في تحقيق المشروع التنموي، ولكن الجزائر رغم جهودها المبذولة في قطاع التربية و التعليم ولكن نسبة الاستعانة بالكفاءات و المهارات العلمية في كافة القطاعات لا زالت جد منخفضة؟

3- أهمية البحث:

و تكمن أهمية الدراسة التي سوف نقوم بها في عدة نقاط نوجزها فيما يلي:

1- محاولة تسليط الضوء بطريقة علمية و موضوعية على التجربة التنموية الجزائرية منذ انطلاق مخططات التنمية في سنة 1967 و التي تعتبر البداية الحقيقية للمشروع التنموي الجزائري القائم على أسس التخطيط الاستراتيجي، حيث أننا سنحاول كشف مكامن الضعف و الفشل في هذا المشروع و التي نرى مظاهرها السلبية واضحة في وقتنا الحالي متمثلة في الأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و السياسية المتردية للبلاد.

2- إن أهمية البحث تتمثل كذلك في أنه يحاول إيجاد علاقة سببية بين ضعف التنمية و ضعف مشاريع المنظومة التربوية الجزائرية فكأنه يفترض أن فشل مشاريع المنظومة التربوية كان أحد أهم الأسباب التي أدت إلى فشل المشروع التنموي الجزائري، و أن تنمية شاملة مستدامة تفترض أساسا وجود منظومة تربوية قوية و ناجحة تكون مصدرا للموارد البشرية الكفأة و القادرة على تحمل أعباء التنمية من جيل إلى الذي يليه.

3- كذلك تكمن أهمية البحث في أنه من أوائل البحوث في بلادنا الذي يحاول ربط نجاح مشاريع المنظومة التربوية بنجاح التنمية ككل، حيث أن هذا الربط يجعل من المنظومة التربوية منظومة عملية و واقعية و مفهومة الدور و لها مهام واضحة يجب عليها تأديتها و أنها إن لم تساهم في نجاح المشروع التنموي فإنها بذلك تكون قد تخلت عن دورها و مهامها الاجتماعية.

4- و من بين النقاط المهمة التي يحاول البحث فهمها ميدانيا، دراسة ثمار المنظومة التربوية (الموارد البشرية) منذ انطلاق مخططات التنمية و مدى مساهمتها في إنجاح التنمية.

4- تحديد المفاهيم الأساسية الواردة في البحث:

التنمية:

تعريف هيئة الأمم المتحدة:

إن التنمية هي العمليات التي توحد بين الأهالي، و جهود السلطات الحكومية لتحسين الأحوال الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية للمجتمعات المحلية، و تحقيق لتكامل هذه المجتمعات في إطار حياة الأمة، و مساعدتها على المساهمة التامة في التقدم القومي، و تقوم هذه العمليات على عاملين أساسيين: أحدهما مساهمة الأهالي أنفسهم في الجهود المبذولة لتحسين مستوى معيشتهم، و ثانيهما توفير ما يلزم من الخدمات الفنية و غيرها بطريقة من شأنها تشجيع المبادرة و المساعدات الذاتية، و المساعدات المتبادلة بين عناصر المجتمع، و جعل هذه العناصر أكثر فعالية⁽¹⁾ و التنمية هي مجموعة عمليات دينامية متكاملة، تحدث في المجتمع من خلال الجهود الأهلية و الحكومية بأسباب ديمقراطية، ووفق سياسة اجتماعية محددة، و خطة واقعية مرسومة. و تتجسد مظاهرها في سلسلة من التغييرات البنائية و الوظيفية التي تصيب كافة مكونات البناء الاجتماعي للمجتمع و تعتمد هذه العملية على موارد المجتمع المادية و الطبيعية و البشرية المتاحة و الميسرة للوصول إلى أقصى استغلال ممكن في أقصر وقت مستطاع و ذلك بقصد تحقيق الرفاهية الاقتصادية و الاجتماعية لكل أفراد المجتمع⁽²⁾.

(1) – Marchall B. Clinard. Slums and Community development. New York. 1966. p 117.

(2)- كمال التابعي: تغريب العالم الثالث؛ دراسة نقدية في علم اجتماع التنمية، دارالعارف للطبعة لأولى 1993 القاهرة، ص، 17.

و التنمية هي عملية مجتمعية واعية و دائمة ، يجب أن تكون موجهة لإيجاد تحولات هيكلية تؤدي إلى تكوين قاعدة و إطلاق طاقة إنتاجية ذاتية يتحقق بموجبها تزايد منتظم في متوسط إنتاجية الفرد و قدرات المجتمع ، و ذلك كله لا يتم إلا ضمن إطار من العلاقات الإجتماعية يؤكد الارتباط بين المكافأة و الجهد و يعمق أجواء المشاركة و يوفر متطلباتها و يهدف إلى توفير الاحتياجات الإنسانية و ضمانات الأمن الشامل⁽³⁾.

التربية:

التربية في اللغة العربية مأخوذة من فعل ربي أي غذى الولد و جعله ينمو، و ربي الولد هذبته، فأصلها ربا يربو أي زاد و نما⁽⁴⁾.

أما التربية في الاصطلاح فإنها تفيد معنى التنمية، و هي تتعلق بكل كائن حي... و هي تعني باختصار أن نهئى الظروف المساعدة لنمو الشخص نموا كاملا من جميع النواحي لشخصيته العقلية، و الخلقية، و الجسمية، و الروحية، أي أن التربية ما هي إلا تهيئة ظروف تتاح فيها الفرص لأن نوجه كل مقومات التربية التي ننشئ الأشخاص صغارا و كبارا تنشئة سليمة في النواحي الخلقية، و الجسمية، و العقلية، و الروحية⁽⁵⁾.

إن تربية النفس و تهذيبها و تثقيفها عملية مستمرة تحتاج دائما و على مر السنين إلى تجديد يساعدها على إعداد المستقبل المنشود⁽⁶⁾.

إذا فالتربية هي عبارة عن عملية التفاعل و التكيف بين الفرد و بيئته بما فيها من أفراد و نظم و جماعات و ثقافة، و عادات، و تقاليد إلى أخره⁽⁷⁾.

و نورد فيما يلي بعض تعريفات التربية عند الفلاسفة القدماء و المعاصرين:

تعريف أفلاطون: التربية هي إعطاء الجسم و الروح كل ما يمكن من الجمال، و كل ما يمكن من الكمال.

تعريف أرسطو: الغرض من التربية هو أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد و ضروري في الحرب و السلم. و أن يقوم بما هو نبيل و خير من الأعمال، ليصل إلى حالة السعادة. و القصد منها أيضا إعداد العقل لكسب العلم كما تعد الأرض للنبات و الزرع.

تعريف ملتون: التربية الكاملة هي التي تجعل الإنسان صالحا لأداء أي عمل - عاما كان أو خاصا- بدقة و أمانة و مهارة في حالات السلم و الحرب.

تعريف دوفيلتير: التربية هي تنمية الفرد من جميع نواحيه العقلية و الجسمية و الخلقية، لا إعداده لمهنة خاصة، ولكن ليكون مواطنا صالحا مفيدا لمجتمعه، قادرا على أداء واجبه نحو نفسه و نحو أمته..

تعريف كانت: إن التربية هي الوصول بالإنسان إلى الكمال الممكن.

تعريف بستالوزي: التربية هي تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة متلائمة.

تعريف سبنسر: التربية هي إعداد الإنسان ليحيا حياة كاملة.

تعريف هاريس: التربية إعداد الفرد إعدادا يمكّنه من مساعدة أبناء أمته لقاء مساعدة يتلقاها منهم⁽⁸⁾.

"إن التربية لكي تكون فعالة يجب أن تضع المجتمع، بجميع عوامله و إمكانياته في اعتبارها، فتستجيب و تشارك و تساعد في صوغ المجتمع و تشكيله، مستخدمة كافة إمكانياتها لإعادة البناء الاجتماعي و تحقيق العصرية"⁽⁹⁾.

(3)- علي خليفة الكوراي: نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة ، مركز دراسات الوحدة العربية الطبعة الأولى سنة 1985، بيروت . ص 22.

(4) - تركي رابح: أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، ص 18.

(5) - نفس المرجع، ص ص 18 19.

(6) - الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، دار موفم للنشر، الجزائر، 1993، ص 7.

(7) - تركي رابح: دراسات في التربية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1987، ص 240.

(8) - كامل سليمان، علي العيد الله: التربية أصولها- طرقها- وسائلها، منشورات مجلة الثقافة، بيروت، 1964، ص ص 176 177 178.

(9) - محمد لبيب النجحي: دور التربية في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية للدول النامية، ط2 دار النهضة العربية، بيروت، 1981، ص 04.

"تعتبر التربية وسيلة المجتمع للمحافظة على بقائه و استمراره و ثبات نظمه و معاييرها الاجتماعية و قيمه و خبرات و معارف الأجيال السابقة. و تحقق التربية هذا الهدف بنقلها التراث الثقافي للجيل الجديد. و بذلك يكون دور التربية هو تنمية السلوك الإنساني و تطويره و تغييره لكي يناسب كل ما هو سائد في مجتمع ما. فالتربية تهدف إلى إعداد و تشكيل الفرد للقيام بأدواره الاجتماعية في مكان ما و زمان ما، على أساس ما هو متوقع منه في هذا المجتمع... و التربية تنتقل لأفراد الجيل الجديد المعارف و الخبرات و المهارات و الاتجاهات و القيم و المعايير الاجتماعية و أنماط السلوك المتعارف عليها و المحددة ثقافياً... و التربية عملية اجتماعية هادفة ذات مراحل و أهداف، يقوم بها وسطاء بصورة رسمية أو غير رسمية"⁽¹⁰⁾.

تعريف قاموس علم الاجتماع:

تشير أكثر استخدامات هذا المصطلح عمومية إلى التنشئة، و التدريب الفكري و الأخلاقي، و تطوير القوى العقلية و الأخلاقية، و بخاصة عن طريق التلقين المنظم سواء في المدارس أو منظمات أخرى تتولى عملية التربية طوال اليوم⁽¹¹⁾.

التعريف الإجرائي لمفهوم التربية:

كل تعريف من التعريفات السابقة يحمل مدلولاً عن المثل العليا التي تبغي التربية تحقيقها. و الباحث يرى بالنتيجة، و بحسب التعريفات الحديثة، أن التربية عملية تغيير و تكيف، و نمو مستمر في الفرد، تعمل دائماً على إيجاد التوازن بينه و بين البيئة التي يعيش فيها، و أنها مساعدة ملكات الطفل و قواه الكامنة على النمو، و توجيه هذه القوى بغية إعداده ليحيا حياة كاملة، و ليكون ماهراً في عمله، قويّ الجسم، كامل الخلق، منسق التفكير، رقيق الشعور، حسن التعبير، نقي الوجدان، محباً لوطنه يتعاون مع أبناء أمته و يتبادل معهم النفع.

التعليم:

"التعليم هو نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم.. و التعليم داخل في التربية، بل هو أحد أساليبها و وسائلها الصالحة في تنمية النشئ.. و التعليم مصاحب للتربية و مرافق لها فالفرد بواسطة التعليم يستفيد من اكتساب المهارات في مختلف المواضيع، و يستفيد من مكتسباته خلقياً و اجتماعياً، لأن التعليم تشغيل للخبرات، و تهيئة للتجارب الموصلة إلى تأصيل المعرفة، إذ التعليم جزء من التربية العقلية، ولكن التربية أعم و أشمل من التعليم على كل حال"⁽¹²⁾

"و التعليم بمفهومه الاجتماعي ليس إلا وسيلة تتخذها المجتمعات من أجل تحقيق أهدافها القومية، الاجتماعية و اقتصادية و سياسية. و يتأكد المفهوم الشائع بأن الإنسان الذي أحسن تعليمه و تربيته هو صانع التنمية"⁽¹³⁾

(10) - سمير أحمد السيد: علم اجتماع التربية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص 37.

(11) - محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979.

(12) - سمير أحمد السيد: مرجع سابق، ص 179.

(13) - حسن محمد حسان: التعليم الأساسي بين النظرية و التطبيق، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، 1993، ص 17.

الفصل الثاني

المنظومة التربوية

المفهوم-الأهداف

المبحث الأول: المنظومة التربوية الجزائرية
(البناء الهرمي، الأهداف، الركائز)

المبحث الثاني: التخطيط التربوي

المبحث الثالث: مشاريع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية
المبحث الرابع: النتائج العامة لتجربة الجزائر في ميدان التربية والتعليم و البحث العلمي

تمهيد:

لقد شهد العالم في منتصف القرن العشرين تغيرات حضارية سريعة و تحولات سياسية واجتماعية و اقتصادية هامة انعكست بمظاهر مختلفة و متباينة على مختلف المجتمعات و في مختلف القارات. و قد أحدثت هذه التغيرات و التحولات تفاوتاً كبيراً بين المجتمعات، و أصبحت المساهمة العلمية و التكنولوجية بين الدول الكبيرة و الصغيرة لا تقاس بزمن و لا تقدر بثمن و أصبحت الدول الصغرى تسير تحت ضغوط الدول الكبرى.

و للتخفيف من حدة الضغوطات على الدول الصغيرة عمدت هذه الدول إلى إصلاح أنظمتها التربوية، و لاسيما المستقلة كما هو الشأن بالنسبة للجزائر التي حاولت بعد الاستقلال مباشرة إصلاح المنظومة التربوية و تطويرها حسب أهداف الخطط التنموية و الظروف الحضارية و الأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية، و ذلك بغية التغلب على المشكلات التربوية الموروثة من عهد الاستعمار.

إلا أن التغلب على هذا و إبراز ذلك لم يكن سهلاً أمام منظومة تربوية جديدة اصطدمت منذ ولادتها بعقبات تربوية و اجتماعية و اقتصادية صعبة و ظروف تاريخية قاسية لم تسمح بالتوفيق بين الرغبة الشديدة في التعليم و بين توفير النوعية التعليمية الجيدة لمسيرة متطلبات العصر و مواكبة التحولات الاقتصادية و الاجتماعية، التي تفرزها التغيرات الحضارية و التطبيقات العلمية و التكنولوجية.

و للخروج من هذا الوضع المحرج قامت الجزائر بمحاولات لإصلاح التعليم، و تبنت في ذلك استراتيجيات تعليمية جديدة تهدف إلى تجويد التعليم و توسيع مجالاته و توثيق الصلة بين الواقع

التعليمي و الواقع الاقتصادي و الاجتماعي المتغير، على اعتبار أن إصلاح التعليم شرط من شروط التنمية الوطنية الشاملة.

يحاول هذا الفصل تسليط الضوء على تجربة المنظومة التربوية الجزائرية مبرزاً نقاط قوتها و مبيناً نقاط ضعفها، علنا نستطيع معرفة الأسباب الكامنة وراء ضعفها و مدى تأثير ذلك على المشروع التنموي الجزائري ككل.

المبحث الأول: المنظومة التربوية الجزائرية (البناء الهرمي-الأهداف-الركائز)

1- البناء الهرمي لمراحل التعليم في الجزائر و وظائف كل مرحلة:

لقد قسم التعليم إلى مراحل متدرجة نتيجة لتصور علمي سابق هو أن الإنسان يمر بأدوار معينة في مراحل حياته و أن لكل مرحلة فيها معالمها التي تميزها عن غيرها من المراحل الأخرى.

و تنقسم مراحل التعليم في الجزائر إلى أربع و هي كما يلي:

1-1- مرحلة التعليم التحضيري: و تسمى أيضا حضانة و رياض الأطفال و يستغرق التعليم فيها مدة سنتين، و يقبل فيه الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 4 إلى 6 سنوات و ذلك وفقا لشروط يحددها وزير التربية.

و هو تعليم مجاني و غير إلزامي، و ينظم التعليم التحضيري وفقا لأحكام الأمر رقم 35.76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين في الجزائر.

يمنح التعليم التحضيري باللغة العربية فقط و يهدف إلى :

- ◀ - مساعدة الأطفال على تفتح طاقاتهم و قدراتهم المختلفة.
- ◀ - تحضيرهم للحياة الجماعية.
- ◀ - مساعدتهم على التعرف على مكونات البيئة.
- ◀ - تحفيظهم سوراً من القرآن الكريم.
- ◀ - تدريبهم على ممارسة الأنشطة الممهدة للقراءة و الكتابة و الحساب.
- ◀ - تنمية الذوق الجمالي لديهم.
- ◀ - تهيئتهم للدخول إلى المدرسة.

1-1-1- وظائف التعليم التحضيري: لقد حدد مرسوم إنشاء المرحلة التحضيرية و وظائف التعليم

التحضيري في الأمور التالية:

- مساعدة الأسرة الجزائرية على تربية أولادها، و العمل على ازدهار شخصيتهم عن طريق التدريبات الرياضية البدنية الملائمة، و تربية حواسهم، و العمل على إيقاظ مداركهم الذهنية، و تعليمهم العادات الاجتماعية الحسنة، و إعدادهم لحياة الجماعة.

- إعداد الأطفال للالتحاق بالمدرسة الأساسية عندما يبلغ عمرهم السادسة و ذلك بتلقينهم مبادئ القراءة، و الكتابة و الحساب⁽¹⁴⁾.

1-2- مرحلة التعليم الأساسي: نشأت مرحلة التعليم الأساسي في عام 1976 بمقتضى المرسوم

الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية، للجمهورية الجزائرية، و هي مرحلة مكونة من إدماج مرحلة التعليم المتوسط بعد اختصارها من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات. في المرحلة الابتدائية التي تستغرق ست سنوات، و بذلك فإن مرحلة التعليم الأساسي تستغرق تسع سنوات، بحيث أن الطفل الذي يدخل المدرسة الأساسية و عمره ست سنوات لا يغادرها إلا بعد أن يبلغ عمره ستة عشر عاماً.

(15)

(14) - تركي راجح: أصول التربية و التعليم ، 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، التاريخ غير موجود، ص 56

(15) - نفس المرجع، ص 57

و هو يمثل المرحلة الإلزامية التي تدوم 9 سنوات، و تشمل الشريحة العمرية 6-16 سنة. ومهمة التعليم الأساسي هي إعطاء تربية قاعدية مشتركة لتلاميذ هذه المرحلة ، الالتحاق بالتعليم الأساسي إجباري لكل طفل بلغ ست سنوات.

1-2-1- أهداف التعليم الأساسي :

- يهدف التعليم الأساسي إضافة إلى تحقيق الأهداف العامة للتربية إلى :
 - - يتمكن من اللغة العربية، وإتقان التعبير بها مشافهة و تحريراً، والتزود بأداة للعمل والاتصال تمكن من تلقى المعارف واستيعاب مختلف المواد وإتاحة التجاوب مع المحيط.
 - - استيعاب الأسس الرياضية و العلمية التي تمكن من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي و الجامد .
 - - دراسة الخطط الإنتاجية و تربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته.
 - - استيعاب أسس العلوم الاجتماعية ولاسيما المعلومات التاريخية و المدنية والسياسية والأخلاقية و الدينية الرامية إلى توعية التلاميذ بدور و مهمة الأمة الجزائرية وبالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي، وإكساب وتمثل السلوك والمواقف المطابقة للقيم الإسلامية .
 - - تذوق الجوانب الجمالية، وإيقاظ الأحاسيس و المشاعر التي تمكن من المساهمة في الحياة الثقافية و تنمية و ترقية المواهب البارزة في هذا المجال .
 - - منح تربية بدنية أساسية ، و ممارسة الأنشطة الرياضية و تشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المنافسات التي تنظم في إطار الرياضة المدرسية .
 - - تعلم اللغات الأجنبية التي تتيح الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات، والتعرف على الحضارات الأجنبية و تنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.

1-2-2- تنظيم مرحلة التعليم الأساسي :

- تشتمل مرحلة التعليم الأساسي على ثلاثة أطوار :
 - الطور الأول أو القاعدي: يدوم من السنة الأولى إلى السنة الثالثة ويرتكز على:
 - ◀ وسائل التعبير الأساسية (اللغة العربية - التربية الرياضية)
 - ◀ النشاطات المتعلقة بالتربية الجمالية(التربية التشكيلية ، الموسيقية ، التربية البدنية)
 - ◀ المواد الاجتماعية (التربية الإسلامية - التربية الاجتماعية).
 - الطور الثاني أو طور الإيقاظ : يدوم من السنة الرابعة إلى السنة السادسة ويرتكز على :
 - ◀ تعزيز المكتسبات السابقة.
 - ◀ إدراج نشاطات جديدة (اكتشاف الوسط الفيزيائي و التكنولوجي والبيولوجي والاجتماعي، اللغة الأجنبية الأولى (فرنسية أو إنجليزية).
 - شرع في إدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى إلى جانب اللغة الفرنسية في الطور الثاني من التعليم الأساسي ابتداء من السنة الدراسية 1992-1993، وقبل ذلك كانت اللغة الفرنسية اللغة الأجنبية الوحيدة في التعليم الابتدائي.
 - الطور الثالث أو طور التوجيه: يدوم من السنة السابعة إلى التاسعة ويرتكز على:
 - ◀ تعميق المكتسبات السابقة.
 - ◀ تجسيد المعارف و المفاهيم المكتسبة بوضعيات عملية وواقعية (العمل في المشاغل و في الحديقة المدرسية و الرحلات).
 - ◀ إدراج اللغة الامازيغية بصفة اختيارية.
 - ◀ إدراج اللغة الأجنبية الثانية (الفرنسية) لمن اختار الإنجليزية كلغة أجنبية أولى أو الإنجليزية لمن اختار الفرنسية كلغة أجنبية أولى وهذا ابتداء من السنة 8 أساسي.

يمنح الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي بالمدارس الابتدائية. أما التعليم في الطور الثالث فيمنح بالمدارس الاكاديمية.

وتشكل كل مدرسة اكاديمية و مجموعة من المدارس الابتدائية الملحقة بها ما يسمى "بالمدرسة الأساسية المندمجة". و ينسق التعليم بهذه المرحلة مجلس للتنسيق يتكون من مدير المدرسة الاكاديمية ومديري المدارس الابتدائية.

1-2-3- وظائف مرحلة التعليم الأساسي:

- تتمثل في الارتفاع بمستوى تعليم المواطن الجزائري من ست سنوات إلى تسعة سنوات تمهيدا إلى أن تصبح مرحلة التعليم العام في المستقبل المنظور مرحلة إجبارية. بحيث لا يغادرون مقاعد الدراسة حتى يحصلوا على شهادة البكالوريا (نهاية التعليم الثانوي) و بذلك يرتفع مستواهم العلمي حتى يكونوا قادرين على التلاؤم مع عصرنا الحديث الذي يتميز بأنه عصر انفجار في العلوم و التكنولوجيا و بالتالي يكونون قادرين على المشاركة بطريقة فعالة في التنمية الصناعية و الزراعية، و الثقافية لبلادهم بفعالية و كفاءة.

- لقد كان الهدف من إنشاء هذه المرحلة هو التقريب بين التعليم النظري (العلوم والانسانيات) و التعليم التقني (التعليم المهني و التكنولوجي) بحيث يصبح المتعلم أيا كان تخصصه يجمع في تعليمه بين العلوم الدقيقة و العلوم الإنسانية من ناحية، و بين العلوم التقنية و المهنية المختلفة من ناحية أخرى⁽¹⁶⁾.

- تنشيط القدرات الابتكارية لدى الطفل.

- إكساب و صقل بعض المهارات العلمية الأساسية التي يحتاج إليها الطفل في حياته المقبلة⁽¹⁷⁾.

1-3-3- مرحلة التعليم الثانوي: و هي المرحلة الثالثة من مراحل التعليم في الجزائر و مدة الدراسة بها ثلاث سنوات و ينقسم التعليم الثانوي في الجزائر إلى قسمين التعليم الثانوي العام و التكنولوجي و يشمل العلوم النظرية الدقيقة منها و الإنسانية و التعليم الثانوي التقني و يشمل الفروع التقنية. و هو المرحلة التي تلي مباشرة مرحلة التعليم الأساسي، و يستقبل حوالي 50% من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على أساس استعداداتهم و قدراتهم لمواصلة الدراسة الثانوية من جهة و طاقات الاستقبال المتوفرة في مؤسسات التعليم الثانوي من جهة أخرى.

تدوم مرحلة التعليم الثانوي ثلاث(3) سنوات طبقا للأمر 76 المؤرخ في 16 أفريل 1976. و من مهامه :

◀- مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للتعليم الأساسي.

◀- دعم المعارف المكتسبة.

◀- التحضير لمواصلة التعليم العالي.

◀- التخصص التدريجي في مختلف الميادين.

◀- التحضير للالتحاق بالحياة العملية.

1-3-1- أهداف التعليم الثانوي :

يرمي التعليم الثانوي إلى :

◀- إكساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا.

◀- تنمية قدرات التحليل و التعميم و التكيف مع مختلف الوضعيات.

◀- تنمية روح البحث.

◀- تنمية القدرة على التقييم الذاتي.

1-3-2- تنظيم مرحلة التعليم الثانوي :

(16) - تركي راجح: أصول التربية و التعليم، مرجع سابق، ص 57

(17) - حسن محمد حسان: التعليم الأساسي بين النظرية و التطبيق، دار النهضة، بيروت 1993، ص 105.

تشمل مرحلة التعليم الثانوي نوعين من التعليم :

□ - التعليم الثانوي العام.

□ - التعليم الثانوي التقني.

تنظم السنة الأولى من التعليم الثانوي بنوعيه في شكل **جذوع مشتركة** ثلاث هي :

الجذع المشترك آداب : يركز على اللغات و المواد الاجتماعية.

الجذع المشترك علوم : يركز على العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية والرياضيات.

الجذع المشترك تكنولوجيا : يركز على الرياضيات، و العلوم الفيزيائية والرسم التقني والتكنولوجيا.

تنبثق عن الجذوع المشتركة 15 شعبة تعليمية (الشكل 8) تتميز كل شعبة بمواد أساسية تتراوح

(من 2-5) تعطي للشعبة طابعها التخصصي من حيث حجمها الساعي ومعاملاتها.

يتفرع التعليم الثانوي بدء من السنة الثانية إلى:

تعليم ثانوي عام يحتوي على خمسة (5) شعب هي :

◀ - شعبة العلوم الدقيقة.

◀ - شعبة علوم الطبيعة و الحياة.

◀ - شعبة الآداب و العلوم الإنسانية.

◀ - شعبة الآداب و اللغات الأجنبية.

◀ - شعبة الآداب و العلوم الشرعية.

تتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي (عام)

تعليم ثانوي تقني و يحتوي على الشعب التالية :

◀ - الإلكترونيك.

◀ - الكهروتقني.

◀ - الصنع الميكانيكي.

◀ - الأشغال العمومية و البناء.

◀ - الكميائي.

◀ - تقنيات المحاسبة.

تتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة **بكالوريا التقني**.

و يشترك كل من التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني في الشعب التكنولوجية التالية :

◀ - الهندسة الميكانيكية.

◀ - الهندسة الكهربائية.

◀ - الهندسة المدنية.

◀ - تسيير و اقتصاد.

تتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة **بكالوريا التعليم الثانوي (التكنولوجي)**.

يمنح التعليم الثانوي في مؤسسات التعليم الثانوي التالية :

◀ - ثانويات التعليم العام.

◀ - ثانويات التعليم التقني (متاقن).

◀ - الثانويات المتشعبة (تعليم عام و تعليم تقني).

و من حيث نظام الدراسة تنقسم إلى ثلاثة أنواع :

◀ - مؤسسات ذات نظام داخلي.

◀ - مؤسسات ذات نظام نصف داخلي.

◀ - مؤسسات ذات نظام خارجي.

1-3-3-وظائف التعليم الثانوي: يحدد المرسوم رقم 79-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 المتعلق بتنظيم التربية و التكوين في الجزائر، وظائف التعليم الثانوي و أهدافه في الجزائر على النحو التالي:

- التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي على أساس الشروط التي يحددها الوزير المكلف بالتربية و مهمته هي زيادة على مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة إلى المدرسة الأساسية تتلخص في الأمور الآتية:

- دعم المعارف المكتنية

- التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ و حاجات المجتمع.

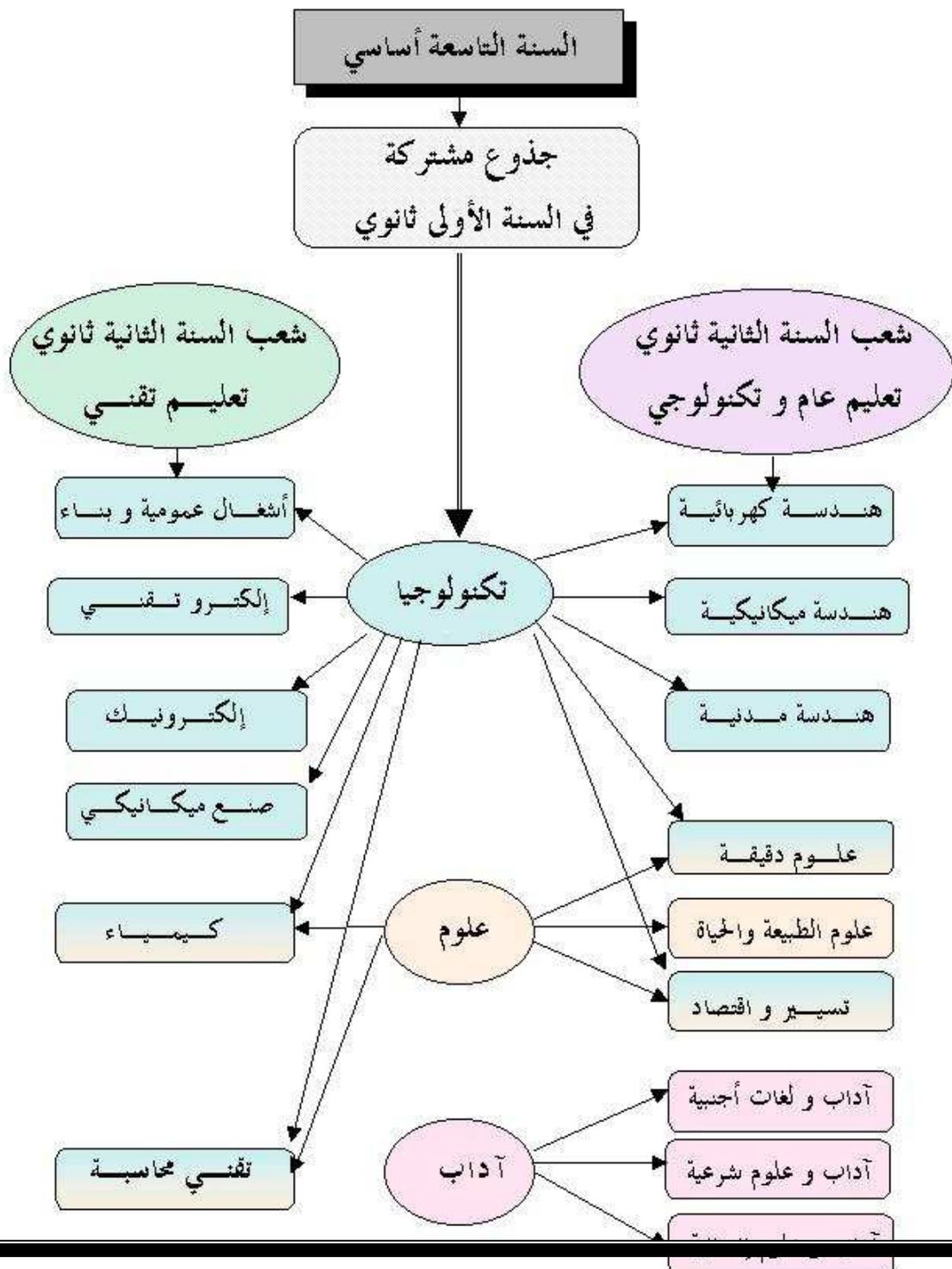
و يهدف التعليم الثانوي العام إلى إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

أما التعليم الثانوي التقني فيهدف إلى إعداد الشباب للعمل في قطاعات الإنتاج و هو لذلك يقوم بتكوين تقنيي

و التعليم

و منظمات

هيكلية التعليم الثانوي



شكل رقم (08) يوضح هيكله التعليم الثانوي

4- مرحلة التعليم العالي: و هي المرحلة الرابعة و الأخيرة من مراحل التعليم في الجزائر و تمثل قمة الهرم التعليمي، ليس لمجرد كونها آخر مراحل النظام التعليمي وحسب، بل لأنها – و هو الاعتبار الأهم- تقوم بمهمة خطيرة في صياغة الشباب فكرا و وجدانا و فعلا و انتماء. و من خريجي الجامعات تتخلق القيادات للمجتمع في مختلف المجالات العلمية و الاقتصادية و السياسية و الإدارية و الثقافية، و التي من خلالها يتابع المجتمع مسيرته تقدما أو ثباتا أو انحسارا⁽¹⁹⁾. و تتم الدراسة في هذه المرحلة في نوعين من المؤسسات هما: الجامعات و المعاهد العليا. و تختلف مدة الدراسة حسب الاختصاصات و هي نوعين:

- التكوين قصير المدى: و هو ثلاث سنوات مخصص للحصول على شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية

- التكوين طويل المدى: و يشمل سبعة سنوات للأطباء و خمس سنوات للمهندسين و البيطرة و الصيدلة و أربع سنوات للحصول على شهادة الليسانس

- و تجدر الإشارة إلى أن الجامعات الجزائرية تمنح درجة الماجستير للطلبة بعد سنة تحضيرية و على الأقل سنة في تحضير الرسالة كما تمنح درجة الدكتوراه للطلبة بعد مدة أربع سنوات على الأقل في تحضير الرسالة.

4-1- وظائف مرحلة التعليم العالي:

مرحلة التعليم العالي هي آخر المراحل التعليمية و أرقاها درجة و تنفرد بالتعليم العالي في الغالب مجموعة صغيرة من الطلاب الممتازين في ذكائهم و معارفهم العلمية. فبينما التعليم الأساسي كما هو في الجزائر يجب أن يكون إجباريا و شاملا لكل أطفال الشعب بدون استثناء لأنه من حقوق الطفل الأساسية. و بينما التعليم الثانوي الذي يأتي بعد التعليم الأساسي، يجب أن يتوفر لمعظم شباب البلاد إن لم نقل كلهم، حتى يتمكنوا من كسب رزقهم أو متابعة دراستهم في الجامعة، فإن التعليم العالي يكون عادة قاصرا على الطلبة الذين يمتازون بالفطنة و الذكاء، و ذلك بالنظر إلى أن أعباءه ثقيلة لا يقوى على النهوض بها سوى أصحاب المواهب الممتازة و هم في العادة قلة في كل مجتمع هذا و يمكن حصر وظائف التعليم العالي في ثلاث وظائف أساسية هي كما يلي⁽²⁰⁾:

- نشر العلم

- ترقية العلم

- تعليم المهن الرفيعة

إن هذه المراحل الأربع زيادة على قطاع التكوين المهني، تشكل ما يسمى المنظومة التربوية الجزائرية و الشكل رقم (09)⁽²¹⁾ يوضح الهيكل العامة للمنظومة التربوية الجزائرية.

(19) - حامد عمار: الجامعة بين الرسالة و المؤسسة، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 2001، ص 52.

(20) - تركي رابح: أصول التربية و التعليم، ص 70.

(21) - من الأنترنت، موقع وزارة التربية الوطنية.

كما ينص التقرير العام للمخطط الرباعي الأول على أن سياسة رفع المستوى الثقافي و التقني المقررة، ناشئة عن الضرورات الموروثة من التاريخ و عن متطلبات التنمية المقبلة. و لهذا فقد عبر هذا المخطط عن هذه السياسة من خلال هدفين أساسيين هما:

- تلبية الحاجات الاجتماعية للتربية.

- تلبية حاجات الاقتصاد للعامل المؤهل.

لقد اعتمدت الجزائر عددا من الوسائل تهدف كلها إلى تحقيق الأهداف الملحة لخدمة المنظومة التربوية. و بهذا فإن الإصلاحات التي تمت في هياكل التعليم كانت تهدف إلى العمل على تطوير الثقافة التقنية و التكنولوجية، و كذلك وضع حد للأفكار الموروثة و المناهضة للتعليم التقني و المهني. و لعل هذا ما جعل المخطط الرباعي الثاني يولي عناية خاصة بالمحتوى العلمي و التقني، فضلا عن تكوين يد عاملة متخصصة، فضلا عن الاهتمام الخاص بالقيم العربية الإسلامية و التعريب، و توفير الإطارات اللازمة للاقتصاد الوطني و كذلك التجديد الثقافي في إطار قيمنا الثقافية الأصيلة.

و هذا ما جعل جهود التعليم تنصرف نحو عدة أهداف أساسية تمثلت في:

- بث و نشر الروح العلمية و التقنية مع توسيع القاعدة التربوية و تكييفها مع المحيط و هو مطلب ذو طابع سياسي اجتماعي.

- الاختيار العلمي و التقني و هو يهدف إلى تكييف التعليم مع حاجيات الاقتصاد الوطني و جعله في خدمة التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، و هو مطلب ذو طابع اقتصادي.

- تكريس التعليم من أجل العمل على تفتح الشخصية و التطوير الفكري و الحس الفردي، و هو مطلب ذو طابع ثقافي.

و بالنسبة للتعليم العالي فقد كانت أهدافه كما يلي:

- تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات في مختلف التخصصات حسب المتطلبات الحقيقية للتنمية.

- ضبط خطة بيداغوجية مدروسة لتحسين نوعية التكوين دون إغفال الصعوبات المادية و البشرية.

- استعمال العدد المحدود من الأساتذة بأنجع الطرق⁽²³⁾.

3- ركائز المنظومة التربوية الجزائرية:

لقد قامت المنظومة التربوية الجزائرية على مجموعة من الركائز أهمها:

3-1- الأصالة: و هي أن تكون المنظومة التربوية معبرة عن الأصالة الحقيقية لهذا الشعب، أي أن تتمكن المدرسة من صياغة قيمها من خلال قيم المجتمع، و أن تستنطق تاريخه كله، من خلال جميع حقبه، و أن تعبر عن حضارته، و أن تجعل هذه الحضارة قادرة على التفاعل الدائم مع معطيات العالم الخارجي، و أن تستطيع التحاور من مركز قوة مع هذه الحضارة العالمية التي نعيشها، لأن الحضارة التي ورثناها حضارة عظيمة، و لا بد أن نمدها بواقع العصر الجديد⁽²⁴⁾.

3-2- الحداثة: إن كل مدرسة مطالبة بأن تقوم بالدورين الوظيفيين لكل منظومة تربوية و هما: دور الحفاظ، و دور التغيير. كل مؤسسة مدرسية في العالم يتعين عليها أن تلعب هذين الدورين في أن واحد، إذا أرادت أن تكون منظومة حية، و هما دور المحافظة و دور التغيير. و ينبغي ألا يقع الانحراف الذي كثيرا ما شاب نظرنا إلى الحداثة حين ظننا أنها مجرد اقتناء للوسائل العصرية، و حين كنا نعتقد أننا ننشئ مدرسة مسايرة للعصر بمجرد أن نقيم فيها الوسائل العصرية من مختبرات و أجهزة معلوماتية و وسائل أخرى متطورة. إن الحداثة هي سلوك و هي فكر نشيط، و هي منهج في التعامل مع الواقع. الحداثة إبداع و هي حالة نفسية و عقلية تكون عند المعلم و المفتش و المسير و المربي عموما لخلق واقع في المدرسة الجزائرية يتميز بالطرح الجريء، و التحليل العلمي و المناقشة الموضوعية و القدرة على نقد الأفكار و ترجيح بعضها على البعض⁽²⁵⁾.

(23) - مصطفى زايد، مرجع سابق، ص 182.

(24) - علي بن محمد: معركة المصير و الهوية في المنظومة التعليمية، دار الأمة، الجزائر، 2001، ص 35

(25) - نفس المرجع، ص 36

3-3- العقلانية: إن المدرسة الناجحة هي التي تتجنب أن تملي السلوك، أو تفرضه، أو تدرب على الاستجابة التلقائية و الآلية له، لأن الطفل ليس آلة نبرمجها كما نشاء. الطفل كائن إنساني ينبغي أن ندرجه لا على رد المواقف المسجلة في ذاكرته، بل ينبغي أن ندرجه على إحداث المواقف، و على تبني ما يناسب رأيه منها.

إن العقلانية تستلزم منا أن نمكن الطفل الجزائري بصفة تربوية، من القيم الحية الخالدة، و أن نغرس فيه بذور المبادئ التي تجعله يتخذ الموقف المناسب له في الوقت المناسب، وهذا الموقف المناسب لا يمكن أن يكون إلا في صالح الوطن و في صالح الحضارة و في صالح الثقافة و في صالح التقدم و السير إلى الأمام⁽²⁶⁾.

3-4- الفعالية: إن المنظومة التربوية في كل أمة من الأمم، و لاسيما الأمم المتخلفة، هي أكبر جهاز إنتاجي، و لكي يكون الجهاز الإنتاجي مليئا لمطالب الأمة التي تنتظر منه الكثير، ينبغي أن يكون فعالا. و عندما نقول فعالا فالقصد هو أن يكون له مردود في مستوى التضحيات المادية و المعنوية الكثيرة التي تتحملها الأمة من أجل تعليم أبنائها. وتأتي هذه الفعالية عن طريق الكفاءة، و الكفاءة ليست وحيا يوحى بل هي جهد يبذل. هي عمل دائم، و هي استمرار في الفعل الايجابي، و تأتي أيضا عن طريق الجدية التي هي من تقاليد المدرسة و يمكن أن تغيب الجدية في قطاعات أخرى، ولكن المنظومة التربوية مسئولة ليس فقط عن الجدية داخل هياكلها، بل على إحداث روح الجدية في المحيط الخارجي لأنها هي التي تفعلها و تبثها، و تنشر قيم التمسك بها⁽²⁷⁾.

المبحث الثاني: التخطيط التربوي

1- تعريف التخطيط التربوي:

يمكن تعريف التخطيط التربوي بأنه العملية المتصلة المنظمة التي تتم عن طريق تنمية الموارد البشرية بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته إلى أقصى درجة ممكنة، و من الإسهام إسهاما فعالا بكل ما يقدر عليه في تقديم النواحي الاقتصادية و الثقافية و الاجتماعية، و ذلك وفق أهداف محددة، و في إطار السياسة العامة للدولة.

و التخطيط التربوي ضرورة تحتمها الظروف الاقتصادية و الثقافية و الاجتماعية التي يعيش فيها مجتمعنا الحديث، و السبب الحقيقي الذي يحتم اتخاذ اتجاه واضح نحو التخطيط التربوي هو عدم اتزان بين متطلبات المجتمع الحديث من التعليم، و ما يمكن أن يوصف بالنمو الطبيعي أو التلقائي لنظم التعليم الحالية في أغلب الدول، و قد جعل هذا من الضروري اتخاذ تدابير و إجراءات خاصة تتصل بسياسة التعليم و اتجاهات نموه كما وكيفا، بحيث تعيد الاتزان بين متطلبات المجتمع من التعليم و قدرة أجهزة التعليم و التدريب على الوفاء بهذه المتطلبات⁽²⁸⁾.

2- التخطيط التربوي و الهدف من التربية و التعليم: إن التخطيط التربوي يتناول فيما يتناول نمط التربية و التعليم لتحديد الأهداف على أساس هذا النمط ثم تحقيق هذه الأهداف. و بمعنى آخر وضع سياسة عامة محددة لكل مرحلة تعليمية من حيث المدة، و عدد المتعلمين، و أوجه الاستفادة منهم بعد التخرج في كل مرحلة و وسائل إعدادهم للوصول بهم إلى مستويات معينة حسب الاحتياجات اللازمة للمشروعات الاقتصادية و الاجتماعية و العمرانية التي تتكون منها الخطة العامة.

(26) - علي بن محمد، مرجع سابق، ص 37

(27) - نفس المرجع، ص 38

(28) - تركي راجح: مبادئ التخطيط التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص 17.

و لذلك يستلزم الأمر دراسة كل ناحية من نواحي الحياة في المجتمع سواء كانت صحية أو عمرانية أو اجتماعية أو ثقافية أو تعاونية دراسة متعمقة لكي نلم بها إماما تاما حتى نعد ما يلزمها من كوادرات أو إطارات بواسطة التخطيط التربوي⁽²⁹⁾.

و بذلك يعنى التخطيط التربوي برسم السياسة التربوية للدولة، من خلال وضع أهداف محددة للسياسات التربوية ثم تحديد استراتيجيات و أساليب و برامج و إجراءات عمل لتنفيذها⁽³⁰⁾.

3- التخطيط التربوي عند رجال التربية و الاقتصاد: إن التخطيط التربوي مفهوم جديد لم يظهر في كتابات رجال التربية أو الاقتصاد إلا منذ سنوات قليلة اللهم إلا في الدول الاشتراكية التي اتخذت من التخطيط أسلوبا عاما للتنمية في جميع قطاعات النشاط الاقتصادي و الاجتماعي.

و قد كانت أول محاولة منظمة على طريق التخطيط التربوي بمفهومه الحديث هي تلك التي قام بها الاتحاد السوفياتي سابقا في عام 1923 عندما وضع أول خطة خماسية له، و أعقب ذلك سلسلة خطط أكثر إحكاما و تطورا.

و التخطيط التربوي تخطيط جزئي، لأنه لا يتناول سوى قطاع واحد فقط من قطاعات النشاط في المجتمع هو التربية و التعليم، و هو يهدف إلى رسم صورة للمستقبل و إلى عقلنة تطوير النظام التعليمي، عن طريق تنسيق القرارات المتخذة بشأن مختلف جوانب النظام التربوي، و أقسامه من حيث الزمان و المكان و هو يتوخى من وراء ذلك زيادة الفاعلية أو الكفاءة الداخلية لنظام التعليم، و زيادة إسهامه في عملية التنمية على المستوى الوطني⁽³¹⁾.

4- التخطيط التربوي و تنمية القوى البشرية: المعروف أن التخطيط التربوي علاوة على كونه معنيا بإعداد الأفراد و تدريبهم في شتى مجالات الحياة لكي يساهموا في خطة تنمية المجتمع فإنه يتضمن أيضا تخطيطا للقوى البشرية في المجتمع، فهو يتناول الإلتحاق بمدارس كل مرحلة تعليمية، و تتبع الخرجين، و الوقوف على مدى كفاءاتهم الفنية، و علاقة المتخرجين بخطة التنمية الاقتصادية و إعداد الأخصائيين، و البطالة و العمالة... كما يتناول تركيب الهيكل التعليمي، و العلاقة البشرية بين المداخل المختلفة.

و هذا كله من عناصر العملية التعليمية التربوية⁽³²⁾.

المبحث الثالث: مشاريع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية

لقد ظلت جميع مشاريع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية عبارة عن استيراد نماذج غربية غريبة عن المجتمع الجزائري، و رغم فشل هذه التجارب إلا أن أصحاب القرار لم يتنبهوا بعد إلى أن ما يصلح لمجتمع قد لا يصلح لمجتمع آخر، كما أنه يجب عند وضع منظومات تربوية جديدة أن نأخذ بعين الاعتبار حاجات و ميول و رغبات و واقع التنمية في المجتمع الذي نعيش فيه، و تطويع الظروف المحيطة بنا لتتوافق مع معطيات المنظومة التربوية الجديدة.

و فيما يلي عرض لأهم محطات إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية عبر تاريخها:

1- إصلاح سنة 1969: إذا كنا مقتنعين بأن التعليم بدأ يتخلى فعلا عن العلاقات التي كانت تربطه بالفترة الاستعمارية فالنقائص و الثغرات ظلت طاغية فيه.

فتمثلت التغييرات التي عرفها هذا الإصلاح في بعض التغييرات في الشعب الأدبية بزيادة في توقيت اللغة العربية و الفرنسية و توزيع توقيت الفلسفة على اللغة الوطنية و مؤقتا على اللغة الفرنسية و أما الشعب العلمية فقد أصبحت أكثر وضوحا و أكثر دقة مما كانت عليه.

و تجدر الإشارة إلى أن تعريب الفلسفة و التاريخ و الجغرافيا لأسباب دينية سياسية وطنية... أجبرت أساتذة هذه المواد الجزائريين الناطقين باللغة الأجنبية على التكيف و التحول إما إلى أساتذة في موادهم

(29) - نفس المرجع، ص 21.

(30) - سمير أحمد السيد: علم اجتماع التربية، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 197.

(31) - تركي راجح: مبادئ التخطيط التربوي، مرجع سابق، ص 22.

(32) - نفس المرجع، ص 23.

المعربة بعد فترة تكوينية قصيرة و إما إلى أساتذة اللغة الفرنسية، أو إلى شغل مناصب إدارية، و هذا ما وقع فعلا.

ولكن المبادئ التي يركز عليها في تطوير المنظومة التربوية، و في إصلاحها والاختيارات الأساسية التي يعتمد عليها من تعريب التعليم تعريبا شاملا و ديمقراطيته وجزأرتة و طابعه العلمي و التقني، لم تكن فقط معمقة و مدققة من الناحية النظرية لكنها أصبحت مطبقة سارية المفعول.

هذا، و لا يحق لنا أن نتعرض لهذا الإصلاح دون الإشارة إلى مشاكل الموظفين الذين احتاجهم قطاع التربية في هذه الفترة لأنه رغم التزايد الملموس في عدد الأساتذة إلا أن العدد لم يكن متكافئ مع عدد التلاميذ، كما أن عدد الجزائريين منهم لم يكن يمثل إلا نسبة ضئيلة من العدد الإجمالي. و إلى جانب ذلك نلاحظ التزايد المستمر لعدد التلاميذ واكتظاظهم في الأقسام لا يسهل إطلاقا المهمة التربوية⁽³³⁾.

2- إصلاح سنة 1974: جاء هذا الإصلاح ضمن مشروع أولي لإصلاح التعليم الابتدائي الذي زكي فعلا ولكن لم يشرع في تطبيقه إلا خلال الخطة الثانية 1977/1974 و لم تصدر النصوص ذات الأهمية القصوى إلا في أفريل 1976 و لم يشرع فعلا في تنصيب المدرسة الأساسية إلا ابتداء من الموسم الدراسي 1981/1980 بعد قرار اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني حول التربية و التعليم العالي و التكوين في دورتها الثانية من 26 ديسمبر إلى 30 ديسمبر 1979.

أما الخطوط العريضة لهذا الإصلاح فهي كالتالي:

- لقد اعتمد إصلاح التعليم المدرسة الأساسية كقاعدة تدوم الدراسة الإلزامية فيها تسع سنوات و توفر بواسطتها تربية عامة بوليتكنية (متعددة التقنيات).

- ترتبط بهذه المدرسة الأساسية التي تعتبر بحق الحجر الأساسي لبناء التعليم الجديد مؤسسات تعليمية ثانوية عامة أو مؤسسات تكوين مهني إما قصير النفس من المستوى الثالث و إما طويل النفس من المستوى الرابع.

و يحتوي الهيكل التعليمي الذي يتفرع عن مرحلة التعليم الإلزامي أي التعليم الذي يزاول في المدرسة الأساسية البوليتكنية:

- على بنية تعليمية ثانوية تقوم أساسا بإعداد التلاميذ للالتحاق بالتعليم العالي و الجامعة و هذه البنية تتفرع إلى فرعين رئيسيين هما:

- تعليم ثانوي عام يعد الطالب إلى البكالوريا في ثانوية تعليم عام.

- تعليم ثانوي متخصص و هذا يقوم بإعداد الطلبة إلى بكالوريا التعليم الثانوي العام وفي آن واحد يقوم بتكوين إضافي متخصص يهدف إلى دعم و تفتح المواهب و المهارات الخاصة و يفيد هذا التكوين الإضافي الذي يقصد أساسا تزكية المهارات التي تعود على التلاميذ بفوائد منها:

العناية التربوية الخاصة أو المساعدة في متابعة دراستهم العليا⁽³⁴⁾.

3- إصلاح سنة 1976: لقد ارتكز هذا الإصلاح حول مبدأ أساسي مفاده أنه إذا أردنا قطع أشواط أخرى في ميدان التربية و التعليم و تحقيق مراحل أخرى تطبيقا للاختيارات الأساسية للبلاد من جزارة و ديمقراطية و تعريب التعليم و تلبية حاجيات البلاد و متطلبات تنميتها، و جب علينا أولا و قبل كل شيء فتح مراكز كافية و خاصة لتكوين جميع الأصناف التي تحتاج إليها مؤسسات التعليم الثانوي.

فتضمن لنا هذه الخطة الاستراتيجية المسطرة الاستغناء في أقرب وقت ممكن عن التعاون المتعدد الجنسيات و تكون لها انعكاسات ايجابية لا محالة على أنظمة التعليم و مضامينه و طرقه.

(33) - الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، 1988، موفم للنشر، الجزائر، ص 74

(34) - الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 52

فلا شك أن المهمة الحقيقية للتربية و التنشيط بالثاويات تبقى مجرد نظرة خيالية إذا لم نبدأ بإصلاح الأساليب الحالية في توظيف الأساتذة و المؤطرين التربويين و الإداريين وخاصة إذا لم نأخذ بكل جدية عملية تكوين عمال متصفين بالكفاءة التقنية و الالتزام العميق.

فلابد من الاهتمام بالقوانين الخاصة بهؤلاء الموظفين و ذلك من أجل القيام بتصحيح النقائص التي ظهرت أثناء تطبيقها سنة 1968 و ما بعدها لإعطائهم الدرجة التي يستحقونها في نطاق تطبيق القانون العام للعامل و بالنظر للمهمة المقدسة التي كلفوا بها والتي أكد عليها أكثر من مرة الميثاق الوطني الذي طرح على الشعب كموضوع للتقييم والإثراء إذ نص في صفحة 92 على أن للتربية و الثقافة دورا بالغ الأهمية في تطوير الشخصية الوطنية و الهوية الجماعية و في إقامة مجتمع متوازن لا يكون فيه المواطن مبتورا عن أصوله و لا متروكا على هامش التقدم⁽³⁵⁾.

4- إصلاح سنة 1980: لقد كان تحضير السنة الدراسية الجديدة 1980/1979 أثناء ملتقى ضم في بداية جويلية 1979 الإطار العام في حقل التربية مناسبة لوزارة التربية لتحديد منطلقات و أساس النظام التربوي في الجزائر على ضوء توجيهات الميثاق الوطني و مقررات المؤتمر الرابع لجهة التحرير الوطني و أحكام الأمر المتعلق بالتربية و التكوين الصادر في 16 أفريل سنة 1976 و انطلاقا من الحرص على توحيد المدرسة و توحيد أفكار المتخرجين منها.

فبعد أن أشير إلى المنطلقات و الأسس التي يجب أن يستلهمها النظام التربوي في تخطيطه لبناء مدرسة متطورة، مدرسة تستجيب لمطامح الشعب، مدرسة تعمل بمبدأ التربية المستمرة و تسعى لتكوين مجتمع متعلم من خلال، مدرسة تحرص على رفع مستوى الأداء المدرسي و تحقيق الكفاية الداخلية و الخارجية في هذا الأداء على أساس أن العمل التعليمي، عمل استثماري يهدف إلى تجنب كل ما يؤدي إلى إهدار الجهد و المال⁽³⁶⁾.

5- إصلاح سنة 2003: في كل مرة تغير الجزائر منظومتها التربوية حسب تغيرات العصر فمن المدرسة التقليدية إلى المدرسة الحديثة التي تركز أساسا على سلوك التلميذ الخارجي إلى المدرسة التي تركز أساسا على باطن التلميذ و حاجياته فهذه الأخيرة هي التي تعنى بالتدريس بالكفاءات و هو الهدف الذي ارتكزت عليه الإصلاحات الجديدة.

فإذا كان إصلاح المنظومة التربوية يهدف إلى تحديد غايات التعليم حتى تكون أكثر ملاءمة لحاجات الأفراد و المجتمع المفترضة، و إلى تحقيق أهداف التكوين و استخدام أحسن الوسائل و أنجع الطرائق، فإن مقاربة الكفاءة تبدو في هذا المنظور استراتيجية محكمة الآليات و الجوانب لتحقيق الهدف⁽³⁷⁾.

مفهوم الكفاءة: هي معرفة اندماجية من مجموعة من القدرات و الإمكانيات كالمعرفة و العلم و الاستعداد و طريقة التفكير في سياق واحد لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة. فنقول هذا البناء كفاءة أي يمتلك مجموعة من القدرات التي تمكنه من بناء دار مثلا و هذه القدرات تتمثل في قدرة القياس و التحكم في الاستقامة و فن الديكور و حسن التصرف مع المواد الأولية للبناء... الخ.

مفهوم القدرة: هي القوة على الشيء و تعني الاستطاعة أو الاستعداد للقيام بشيء معين مثل المقارنة و الترتيب.. الخ.

مفهوم المهارة: هي قدرة وصلت إلى درجة الإتقان. و يمكن أن نطلق كلمة قدرة على أمور ترتبط بالمعرفة أما المهارة فهي توحى بالأمر التطبيقية.

لماذا إصلاح المنظومة التربوية: إن الجزائر بلد يطمح إلى مواكبة العصر و لعل هذا يؤدي أولا إلى تغيير التوجه و المعتقدات و المعارف القديمة فالبرامج التي تعتمد التدريس بالأهداف (و هو عنوان المدرسة الأساسية) أصبحت غير قادرة على إنتاج التلميذ الذي يمكن فيما بعد الدخول في العالم

(35) - نفس المرجع، ص 102.

(36) - الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 120.

(37) - مصطفى بن حبيلس: كلمة العدد، مجلة نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 47، السنة 2002، ص 1

التكنولوجي الحديث و بالتالي رجعت عملية التدريس الجديدة حتى يتمكن الفرد الجزائري من التغلب على مستجدات العصر. من هنا يمكننا أن نتساءل هل البرامج الماضية كانت خاطئة؟
منطلقات الإصلاحات الجديدة:

أ- الطفل يحمل مكتسبات قبلية و هي عبارة على كفاءات و أفعال و سلوكيات مسبقة بحكم وجوده في مجتمع إنساني له معتقدات و مبادئ اجتماعية معروفة.

ب- البعد الإنساني: و هذه الحاجة أصبحت ملحة للفرد الجزائري حتى يتمكن من تحقيق رغباته الاجتماعية التي يطمح إليها المجتمع الإنساني و المبنية أساسا على الحب و التعاون و الأخوة و الانضمام إلى روح الجماعة و إبداء الرأي في جميع المواقف المختلفة الأنماط.

ج- الدراسات الحديثة أثبتت أن التذكر يكون حاضرا بنسبة عالية إذا كان التعلم عن طريق الرؤيا أكثر من السمع و الشم و اللمس و الذوق.

و بناء على هذه المنطلقات تولدت قناعة لدى اللجنة الوطنية للإصلاح المنظومة التربوية بضرورة استبدال استراتيجية التدريس بالأهداف باستراتيجية التدريس بالكفاءات و لقد شرعت الجزائر في تطبيق هذا الإصلاح ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003.

المبحث الرابع: النتائج العامة لتجربة الجزائر في ميدان التربية و التعليم و البحث العلمي

1- تعدد الإصلاحات بدون استراتيجية واضحة: من المعلوم أن المنظومة التربوية ليس لها أي معنى إذا لم تكن متداخلة الحلقات منسجمة مع المجتمع الذي يعيشها و يتلاحم معها تلاحما يخدم و يلبي الحاجيات الأساسية لمجموع السكان و من هذه الوجهة فإن المدرسة الجزائرية لا زالت في طور البناء رغم التعديلات و التغييرات التي أدخلت على هذه المدرسة الناشئة.
إن إصلاح التعليم لم ينسجم و يتلاءم و مهماتها من حيث تسهيل إنتشاره و توسيعه في المجتمع الجزائري.

إن هذا العمل الإصلاحي الهام و الشاق و الطويل لا يمكن إنجازه إلا بطريقة تعاھدية و بمقتضى خطة محكمة و الواقع أن هذا الإصلاح مازال في حاجة لتعديلات متواصلة و تكييفا مستمرا مع مقتضيات و أماني التقدم و التنمية⁽³⁸⁾.

2- تكوين إطارات التربية: إن المجتمع الذي لا يستطيع أن ينمي موارده البشرية، لن يستطيع أن ينمي أي شيء آخر فيه بصورة ايجابية⁽³⁹⁾. من هذا المنطلق، فإن مشكلة تكوين المعلمين تعتبر، من أكثر المشاكل إلحاحا و أهمية، في نظم التعليم المعاصر، لما لها من أسباب فرضت نفسها على واقع القرن العشرين...ولكن الغريب في الأمر فعلا، هو أن نظام التعليم في الجزائر، يضعها في ختام مشكلات التعليم، من حيث الأهمية، و من حيث الاحتفال بها.

و لعلنا لا نبالغ إذا ادعينا، أن مشكلة تكوين المعلمين تعتبر أساس مشكلات التعليم في الجزائر، و أساس مشكلة تحلفها، و مشاكلها التنموية بالتالي، و ذلك لأن المعلم الجيد، قادر على أن يعوض النقص، الذي يمكن أن يكون موجودا، سواء في فلسفة التعليم وأهدافه، أو في المناهج و طرق التدريس، و في نقص الامكانيات..أيضا.

(38) - الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 61

(39) - علي خليفة الكواري: نحو فهم أفضل للتنمية باعتبارها عملية حضارية، مجلة المستقبل العربي، العدد 49، السنة 1983، ص 22.

و لقد ظلت الجزائر عبر المراحل السابقة و في أثناء جميع الإصلاحات التربوية تفتقر إلى فلسفة لتكوين المعلمين تلك الفلسفة التي تقوم على أساس ثلاث جوانب رئيسية:
الإعداد الثقافي: إن المعلم يحضر إلى الفصل الدراسي و معه نظراته عن وظيفته، وأحكامه المسبقة، و مخاوفه الشخصية، و طموحاته، و إنسانيته، و عاطفته⁽⁴⁰⁾ و لذلك فإن الإعداد الثقافي هو شرط أساسي لمهنة التدريس، على خلاف مهنة الطب و الهندسة مثلا، فالثقافة العامة، ضرورية لكل معلم، بحكم كونه مربيا. وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم، كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه، و التأثير فيهم، و من ناحية أخرى، تساعد الثقافة العامة المعلم، على نضوج شخصيته، و اتساع أفقه، و سعة إدراكه، كما تساعده، في القيام بالدور الاجتماعي المطلوب منه، ذلك أنه ليس ملقنا بل المطلوب منه تجاه تلاميذه، أن يصنع منهم مواطنين واعين، أكفاء، يعملون من أجل أنفسهم و من أجل مجتمعهم⁽⁴¹⁾.

الإعداد الأكاديمي: فإن تعمق المعلم في مادة تخصصه، شرط ضروري، لنجاحه كمعلم، لأن فاقده الشيء لا يعطيه، و هذا يفترض من المعلم أن يكون متجددا في معلوماته، باستمرار، غير روتيني.
الإعداد المهني: فإنه هو الذي يتعلق بالجانب المهني، و يميز المعلم كرجل، له أصوله المهنية، التي تتطلب التدريب و المران، و تشمل الثقافة المهنية للمعلم، ناحيتين أساسيتين:
 - إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس و أصولها.

- على نظم التعليم أن توفر للمعلم أسباب الحياة حتى يتمكن من القيام برسائلته على أكمل وجه⁽⁴²⁾.
 إن ما نلاحظه من مشكلة تكوين إطارات التعليم في بلادنا هو التراجع الكبير الذي شهدته هذه الاستراتيجية، فالأرقام تشير إلى أن عدد الإطارات تراجع في العشر سنوات الأخيرة إلى نصف ما كان عليه في العشر سنوات الماضية، و الجدول رقم (09)⁽⁴³⁾ يبين ذلك بالتفصيل.

الجدول رقم * (09)

يبين تطور أعداد الإطارات التعليمية المكونة من 1963 إلى 2002

| السنوات | 67-63 | 72-68 | 77-73 | 82-78 | 87-83 | 92-88 | 97-93 | 02-98 |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| أعداد الإطارات | 9571 | 29673 | 31389 | 22568 | 33115 | 33165 | 18510 | 8698 |

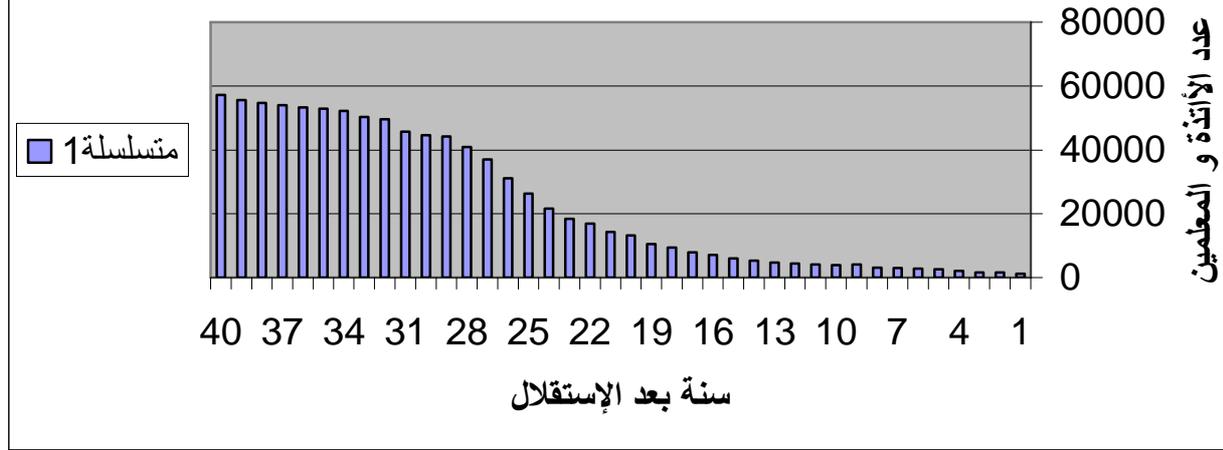
(40) - حامد عمار: في التوظيف الاجتماعي للتعليم، ط2، مكتبة الدر العربية للكتاب، مصر، 1997، ص 118

(41) - كمال سليمان، علي العبد الله: التربية أصولها طرقها، وسائلها، منشورات مجلة الثقافة، بيروت، التاريخ غير موجود. ص 75.

(42) - عبد الغني عيود: التربية و مشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 183 192

(43) - SOUS-DIRECTION DES STATISTIQUES, MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

مخطط يبين تطور أعداد الأساتذة و المعلمين



شكل

رقم (10) يبين تطور أعداد الأساتذة و المعلمين ما بين سنتي (2002/1962)

3- الإدارة المدرسية: ليس من المبالغة أن توصف الإدارة في أي مؤسسة أو نشاط بأنها الطاقة المحركة لمختلف المكونات التي يتألف منها مجمل الموارد و الإمكانيات المتاحة لعمل من الأعمال⁽⁴⁴⁾ و من الأمور التي يتجه الاهتمام إليها في مجال تطوير المنظومة التربوية و التي أهملتها معظم مشاريع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية هي ضبط استراتيجية جديدة لتغيير نمط الإدارة المدرسية و إخراجها من حالة التهميش التي هي عليها، و دفعها إلى المساهمة في عملية الإصلاح، و إشراكها في اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير المناهج و الطرائق و التفاعلات التربوية الأخرى، و جعلها أداة تنسيق و تنشيط لأعضاء الفريق، و لكل العمليات التربوية الجارية في المدرسة و خارجها. مما ينعكس على نشاطها اليومي فتتحول من جهاز فوقي مسير إلى عنصر أساسي في العملية، و طرف معني بموضوع التجديد متحمس له مدرك أبعاده. و لا يمكننا تأدية هذا الدور إلا إذا كانت تعيش وقائع التطوير و تسهم فيه و كانت واعية بأهميته و تفاصيل فلسفته. و هذا مرهون بتوفير فرص التدريب الكافية للعاملين فيها لصقل مواهبهم، و تعميق معارفهم، و إبراز مسؤولياتهم لأن التدريبات التي تنظم لرجال الإدارة عموما قاصرة و محدودة لا تحقق الغرض المطلوب⁽⁴⁵⁾، كما أننا لو نظرنا إلى المستويات العلمية لرجال الإدارة و الموظفين العموميين لعرفنا حجم الكارثة، إذ أن أقل من 2 % منهم فقط ذوي مستوى جامعي في سنة 1987، و ارتفعت هذه النسبة لتصل سنة 1997 إلى 4 % فقط و الجدول رقم (10) يوضح ذلك بالتفصيل.

جدول رقم* (10)⁽⁴⁶⁾

يبين المستوى التعليمي للعمال و الموظفين مقارنة بين سنتي (1997/1987)

(44) - حامد عمار: من مشكلات العملية التعليمية، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 1997، ص 23.

(45) - عبد القادر فضيل: التعليم الاساسي و نماذج ربطه بالتعليم الثانوي عربيا و عالميا، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس 1992، ص 62

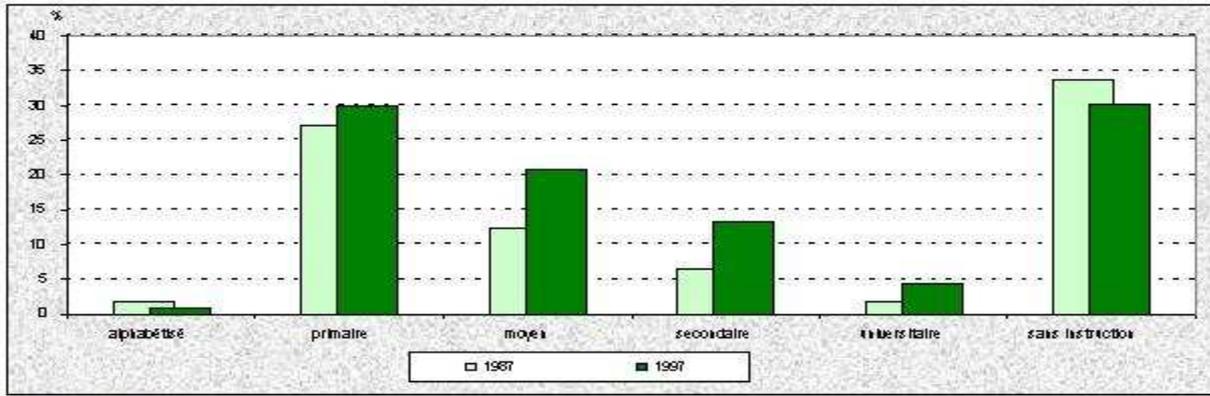
(46) - من الأنترنت: موقع الديوان الوطني للإحصاء، إحصائيات سنة 2002.

| | alphabétisée | 1 ^{er} et 2 ^{ème} paliers | 3 ^{ème} palier | secondaire | universitaire | sans instruction |
|---------------------|--------------|---|-------------------------|-------------|---------------|------------------|
| Année 1987* | | | | | | |
| Femmes | 0.3 | 11.6 | 4.8 | 2.5 | 0.6 | 21.5 |
| Hommes | 1.6 | 15.4 | 7.5 | 3.9 | 1.3 | 12.2 |
| TOTAL | 1.8 | 27.0 | 12.3 | 6.4 | 1.9 | 33.7 |
| Année 1997** | | | | | | |
| Femmes | 0.3 | 13.9 | 8.5 | 5.0 | 1.8 | 18.7 |
| Hommes | 0.6 | 16.0 | 12.9 | 7.4 | 2.5 | 11.4 |
| TOTAL | 0.9 | 30 | 20.7 | 13.4 | 4.3 | 30.1 |

* Données du recensement de la population de 1987.

** Projection de la population de 1987.

Tableau



Graphique 1

شكل رقم (11) يبين المستوى العلمي للعمال و الموظفين مقارنة بين سنتي (1997/1987)

4- البحث العلمي: لا شك في أن نتاج البحث العلمي و التكنولوجيا و ما يضيفه إلى رأس ماله الراهن هو من أهم العلامات البارزة لعصر العولمة⁽⁴⁸⁾، كما أن البحث العلمي هو عصب الرقي و التقدم و العملية الأهم في التنمية، لكن على الرغم من ذلك إلا أنه لم يكن في أي مرحلة من مراحل إصلاح المنظومة التربوية ذو أولوية و يتجلى ذلك في المخصصات المالية المتدنية و انعدام الحوافز و عدم الاهتمام بتكوين مراكز و فرق للبحث في شتى التخصصات بل إن البحث العلمي بقي محصوراً داخل مخابر الجامعات ولم يكن هناك تصور واضح بشأن الاستفادة منه في ميادين الصناعة و الفلاحة و غيرها من القطاعات.

و لقد ظل الأساتذة الجامعيون طوال عقود من الزمن يناضلون من أجل الاعتراف بأهمية البحث العلمي، هذا الاعتراف الذي لم يكن يحتاج إلى نضال أو فتح للحوار مع شتى الوزارات من أجل التوصل إلى صيغ مقبولة، إن هذا المؤشر لوحده يوضح عمق أزمة الوعي بالأوليات الاستراتيجية لقيام عملية تنموية ناجحة.

و لذلك فإذا ما أردت الجزائر أن تنهض بالبحث العلمي فعليها زيادة ميزانيات البحث العلمي و ربط مراكز الأبحاث بالشركات و المصانع لتتولى الإنفاق و التمويل و المساهمة في دعم الأنشطة الثقافية و العلمية⁽⁴⁹⁾.

5- المناهج و البرامج الدراسية:

(47) - من الأنترنت: المرجع السابق.

(48) - حامد عمار: في التنمية البشرية و تعليم المستقبل، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 1999، ص 134.

(49) - محمد الروبي عبد الوهاب: إصلاح العملية التربوية...بداية العلاج، مجلة العربي، العدد 493، ديسمبر 1999، ص 191.

تعنى المدرسة بإعطاء التلميذ قدرا معيناً من المعارف في كل فرع من فروع العلوم يتناسب مع مداركه و حاجاته. كما يتصل اتصالاً وثيقاً بحاجات البيئة و المجتمع. و تعبر المناهج التعليمية في مختلف مراحل التعليم، تعبيراً صادقاً عن فلسفة الدولة و اتجاهاتها و ما تهدف إليه من تطلعات و آمال⁽⁵⁰⁾.

و المناهج من زاوية أخرى، هي مجموعة الثقافات و التجارب و المواقف التعليمية التي تشمل جوانب المعرفة النظرية و التطبيقية⁽⁵¹⁾.

و يمكننا أن نوجز أهم نقاط الضعف التي عانت منها المناهج التعليمية الجزائرية في جميع مراحل التعليم في النقاط التالية:

- لقد كانت معظم المناهج المعتمدة منذ فجر الاستقلال إلى يومنا هذا مستوردة من تجارب الآخرين و الأمثلة على ذلك كثيرة (التدريس بالأهداف، التدريس بالكفاءات...).

- لم يكن هناك توافق بين أهداف هذه المناهج و ما تهدف إليه الدولة، و ما تسعى إلى تحقيقه من شؤون سياسية، و اقتصادية و اجتماعية.

- لم تكن هذه المناهج تمثل فلسفة المجتمع (أيديولوجية) و ما ترمي إليه خطته في التنمية. فتارة ننتهج الاختيار الاشتراكي و ندعي أنه أفضل فلسفة تقوم عليها التنمية و تارة أخرى ننقلب إلى النقيض الرأسمالي و ندعي أنه أفضل سبيل لبلوغ مصاف الدول المتقدمة و بين هاذين النقيضين ضاعت المنظومة التربوية.

- لم توفق معظم هذه المناهج في التوفيق بين النواحي النظرية و العملية التطبيقية مما أنتج جيلاً من الإطارات ذوي معارف تطبيقية هزيلة.

- لم تكن هذه المناهج في كثير من الأحيان تناقش حياة المجتمع و إمكانياته و موارده و مصادر ثروته.

6- ضعف التمويل و التجهيز:

على الرغم من الأهمية التي أولتها مخططات التنمية للمنظومة التربوية إلا أن تمويل و تجهيز هذا القطاع لم يكن بالقدر اللازم مما أنتج انعكاسات سلبية تمثلت فيما يلي:

- الاكتظاظ داخل الأقسام مما أفقد مفهوم الفوج التربوي محتواه فأصبحنا نكدس التلاميذ داخل القاعات دون مراعاة لأدنى شروط التواصل بين الأستاذ و تلاميذه.

- النقص الواضح في المخابر و الورشات مما انعكس سلباً على مصداقية العملية التربوية و أهدافها.

- الظروف الغير صحية سواء داخل المؤسسات التعليمية أو داخل الأقسام فالتلميذ و الأستاذ على السواء لم يعودا يحسان بأنهما داخل مؤسسات تعليمية أو قاعات دراسية.

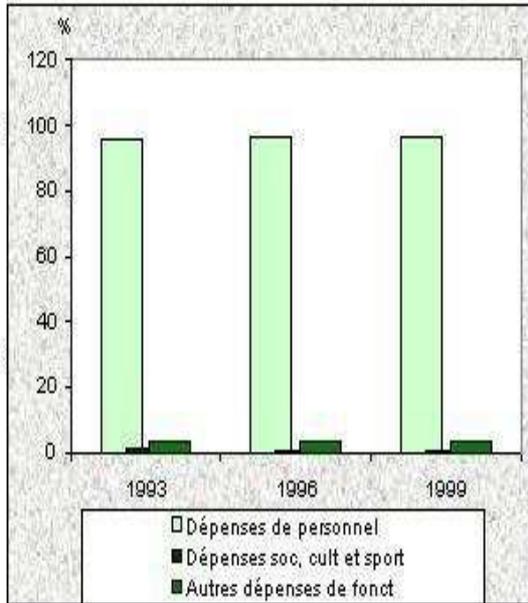
و الشكل رقم (12) يبين تطور ميزانية التربية بين سنتي (1993/1999)، كما يقارن الجدول رقم (12) بين ميزانية التجهيز لقطاع التربية مع الميزانية العامة للدولة.

⁽⁵⁰⁾ - P. LEBEL: audio-Visuel et pedagogie. Edition ESF. Paris. 1979. P 75.

⁽⁵¹⁾ - G. MIALARET: Traite de psychologie appliqué. Sous la direction de ; M. REUHLIN. RUF. Paris. 1971. p 62.

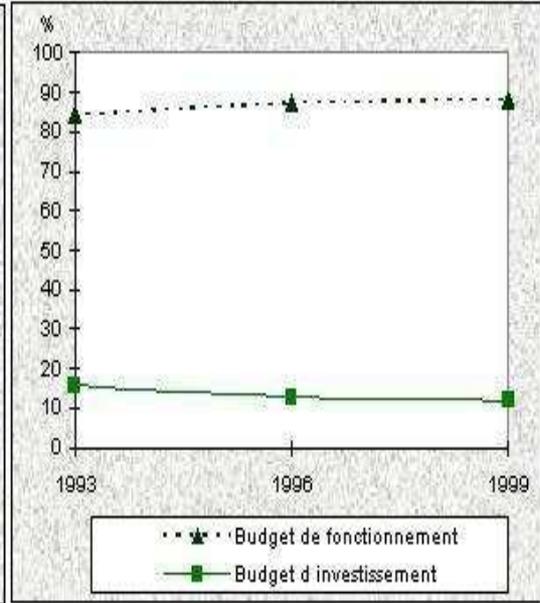
Graphique 1

Répartition des crédits de fonctionnement par catégories fonctionnelles



Graphique 2

Evolution du budget de l'éducation



Graphique 1

Graphique 2

شكل رقم (12) (52) يبين تطور ميزانية التربية بين (1999/1993)

Tableau 1

Répartition des crédits de fonctionnement par catégories fonctionnelles

| | 1993 | 1996 | 1999 |
|--|------|------|------|
| Dépenses de personnel | 96.0 | 96.1 | 96.2 |
| Dépenses à caractère social, culturel et sportif | 0.9 | 0.6 | 0.5 |
| Autres dépenses de fonctionnement | 3.1 | 3.3 | 3.2 |

Tableau 2

Evolution du budget de l'éducation.

| | 1993 | 1996 | 1999 |
|--------------------------|------|------|------|
| Budget de fonctionnement | 84.2 | 87.2 | 87.9 |
| Budget d'investissement | 15.8 | 12.8 | 12.1 |

جدول رقم* (11) (53) يبين تطور ميزانية التربية بين (1999/1993)

جدول رقم* (12)

يبيّن ميزانية التجهيز لقطاع التربية بالنسبة للميزانية العامة للدولة (54)

| ميزانية الدولة | ميزانية التجهيز لقطاع التربية وطنية | نسبة % | سنوات |
|----------------|-------------------------------------|--------|-------|
| | | | 1962 |
| | | | 1963 |
| 1108706 | 170800 | 15.41 | *1964 |
| 903460 | 234200 | 25.92 | 1965 |
| 1745715 | 30000 | 1.72 | 1966 |
| 1375000 | 200000 | 14.55 | 1967 |
| 1537000 | 147850 | 9.62 | 1968 |
| 4009000 | 614000 | 15.32 | 1969 |
| 3573000 | 654000 | 18.30 | 1970 |
| 2835000 | 669000 | 23.60 | 1971 |

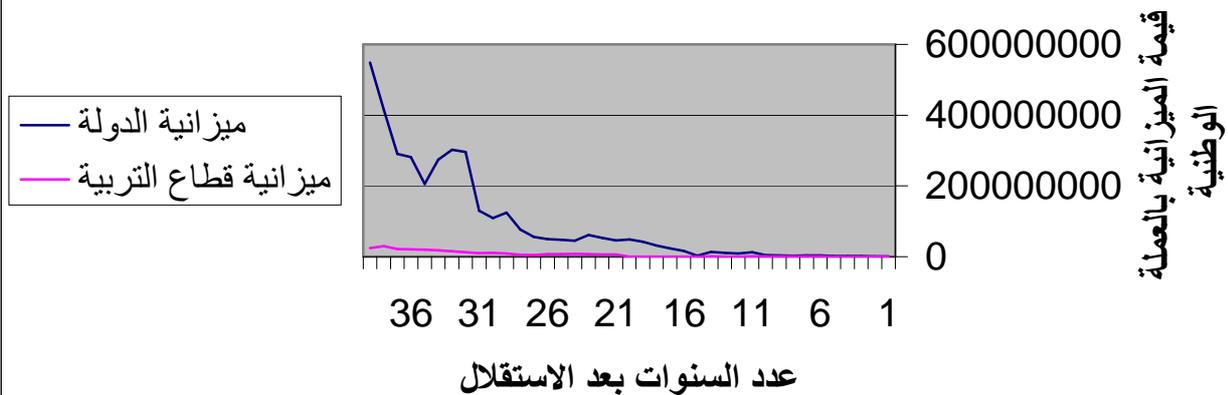
(52) - من الأنترنت: الديوان الوطني للإحصاء

(53) - من الأنترنت: نفس المرجع

(54) - من الأنترنت: موقع وزارة التربية الوطنية (www.meducation.dz).

| | | | |
|-----------|----------|-------|-------|
| 3435000 | 525700 | 15.30 | 1972 |
| 4190000 | 665000 | 15.87 | 1973 |
| 13022000 | 666000 | 5.11 | 1974 |
| 8685000 | 125000 | 1.44 | 1975 |
| 10873500 | 392000 | 3.61 | 1976 |
| 13211400 | 1025600 | 7.76 | 1977 |
| 2913444 | 288005 | 9.89 | 1978 |
| 16260000 | 315400 | 1.94 | 1979 |
| 23122000 | 231500 | 1.00 | 1980 |
| 31593000 | 285000 | 0.90 | 1981 |
| 42604000 | 213000 | 0.50 | *1982 |
| 48246000 | 253000 | 0.52 | 1983 |
| 46026000 | 6490000 | 14.10 | *1984 |
| 52800000 | 6520000 | 12.35 | 1985 |
| 61000000 | 7470000 | 12.25 | 1986 |
| 45000000 | 7854000 | 17.45 | 1987 |
| 47500000 | 7100000 | 14.95 | *1988 |
| 49500000 | 7130000 | 14.40 | 1989 |
| 56012000 | 4551364 | 8.13 | *1990 |
| 77000000 | 5124000 | 6.65 | 1991 |
| 124000000 | 9199334 | 7.42 | 1992 |
| 109000000 | 10706796 | 9.82 | 1993 |
| 130000000 | 10200000 | 7.85 | 1994 |
| 295900000 | 12200000 | 4.12 | 1995 |
| 301600000 | 15600000 | 5.17 | 1996 |
| 273500000 | 17900000 | 6.54 | 1997 |
| 205000000 | 19800000 | 9.66 | 1998 |
| 280844000 | 20900000 | 7.44 | 1999 |
| 290239000 | 22005000 | 7.58 | 2000 |
| 415500000 | 29800000 | 7.17 | 2000 |
| 548978000 | 24176000 | 4.40 | 2001 |

مخطط يقارن بين الميزانية العامة للدولة و ميزانية قطاع التربية ما بين سنتي (1964-2001)



شك

ل رقم (13) يقارن بين الميزانية العامة للدولة و ميزانية قطاع التربية ما بين سنتي (2001-1964)

7- النتائج العامة: إن كبرى مشكلات التربية و التعليم مازالت تعبر عن نفسها في النسب العالية لأمية الكبار بصفة عامة و للإناث بصفة خاصة.

- إن حركة التوسع في التعليم الأساسي في الجزائر قد جاءت بصفة عامة دون تخطيط واضح، إذ خضعت في معظم الأحوال لضغوط في الطلب الاجتماعي على التعليم في البيئات التي تزخر بالسكان بدرجة أكبر بدلا من خضوعها لحاجيات حقيقية في هذه البيئات مما نتج عنه التكديس و التخلخل فأثر ذلك على مردودية التعليم.

- على الرغم من اطراد زيادة أعداد الملتحقين بمرحلة التعليم الثانوي فإن المشكلة الأساسية تظل قلة و ضعف تكوين الأطر المتوسطة الفنية بسبب سيادة الطابع الأكاديمي النظري على التعليم الثانوي حتى التقني منه، و هو الحلقة الرئيسية لتكوين هذه الأطر المتوسطة.

- عدم وجود خريطة متكاملة للتوسع في التعليم العالي الجامعي، مما ساعد على أن يكون التوسع فيه بلا تخطيط و بلا رؤية واضحة، و لذا فقد تكررت أنماط الجامعات و المعاهد و التخصصات، و بدأ النقص في إعداد هيئات التدريس، و بدأت أسباب عدم الاستقرار بينهم.

- إن النظام التربوي السائد في الجزائر يقوم على تسلط نظام الامتحانات بصورته التقليدية التي تقوم على اختبار كفاءة التلقين أساسا، كما أنها تعاني جمود مناهج التعليم وانغلاق المدرسة و ابتعادها عن وسائط البيئة. فهي مدرسة بعيدة عن مشكلات المجتمع لا تدرسها أو تعالجها بشكل يدفع إلى تطوير مناهجها و ربطها بمصادر غنية للمعرفة و للمهارة و أساليب الإنتاج خارج أسوار المدرسة⁽⁵⁵⁾.

- إن بعض خبراء اليونسكو يذهبون إلى أن تكثيف الجهود من طرف الدول النامية من أجل النهوض بالتعليم النظامي، يكلف تلك الدول أموالا طائلة و بالتالي، فمثل هذا النظام لا يلائم الأوضاع الاقتصادية السائدة فيها، و ذلك أن نشر التعليم من حيث الكم على حساب الكيف اقترن به تدهور ملحوظ في النظام التربوي⁽⁵⁶⁾.

خلاصة و تقييم:

من خلال ما درسناه في هذا الفصل يمكننا أن نستخلص الآتي:

- لم تستطع المنظومة التربوية الجزائرية على الرغم من الجهود المبذولة من تعميم التعليم بالمرحلة التعليمية الأولى (مرحلة التعليم الإلزامي)، فقد بلغت نسبة التعليم الإلزامي 86.5 % و هي نسبة منخفضة جدا مقارنة مع الدول المتقدمة و حتى بالمقارنة مع بعض الدول العربية و دول العالم الثالث. - لم تتمكن المنظومة التربوية الجزائرية من حشد كل من هم في سن التعليم للالتحاق بالمدارس فقد بقيت نسبة 13.5 % من الأطفال حتى سنة 2002 لم تلتحق أصلا بالمدارس مما رفع النسبة العامة من الأمية في البلاد كليا و تبقى هذه النسبة بين صغار السن مرتفعة.

- لم تتمكن المنظومة التربوية الجزائرية من الاحتفاظ بأغلب التلاميذ حتى انتهاء المراحل التعليمية بل إن نسبة التسرب المدرسي في جميع مراحل التعليم بقيت مرتفعة (وصلت إلى أكثر من 10 % في بعض السنوات أما في السنة التاسعة أساسي و الثالثة ثانوي فإنها وصلت في بعض السنوات الدراسية حد 25 %) على الرغم من أنه في معظم الدول الصناعية قام المشروع القومي حاليا بتمديد التعليم الإلزامي حتى سن 16 أو 18 سنة⁽⁵⁷⁾.

- إن نسب النجاح في شهادة البكالوريا و شهادة التعليم الأساسي تبين مدى عجز المنظومة التربوية الجزائرية في تكوين التلميذ من النواحي العلمية و المنهجية مما يؤهله للحصول على هاتين الشهادتين

(55) - إبراهيم سعد الدين و آخرون: صور المستقبل العربي، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985، ص 96.

(56) - حنفي بن عيسى: مشكلة الأمية في مختلف جوانبها، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، العدد 03، جوان 1995، ص 53

(57) - هانك فان دايل: التربية المقارنة، ترجمة: جورجيت الحداد، عويدات للنشر و الطباعة، بيروت، 2000، ص 14.

و أصبح من البديهي لدينا أن تكون نسب النجاح في شهادة البكالوريا تتراوح بين 15 و 20 % فقط أما شهادة التعليم الأساسي فتتراوح بين 25 % إلى 30 % و هو ما يشكل نسبة كبيرة من الإهدار التربوي سواء المالي أو البشري.

- عدم كفاءة المنظومة التربوية في إعداد الطالب لإتقان الحد الأدنى من المهارات والمعارف و الخبرات التي يتوقع أن يتقنها في نهاية السنة الدراسية، فتكون النتيجة الطبيعية لذلك إما إعادة أو التسرب قبل إتمام المرحلة التعليمية المقيد بها، و نتائج شهادة البكالوريا و شهادة التعليم الأساسي في المعدلات العامة أو معدلات المواد تبين ذلك بوضوح، و لذلك فإنه من المنطقي أن توحى النسبة المرتفعة للتسرب المدرسي بضعف نجاعة المنظومة التربوية و كلفتها العالية⁽⁵⁸⁾.

- النقص الحاد في الموارد المالية الذي حال دون أن تستجيب المنظومة التربوية للأهداف التي سطرت لها من المساهمة كغيرها من المنظومات الاجتماعية في التنمية الشاملة.

- فقدان لاستمرارية القيادة التربوية، مما أدى إلى تقلب السياسات و الأهداف التربوية الأساسية، و إلى هجر للخطط التربوية المعتمدة سابقا.

- نقص الجهود التخطيطية الموازية، الموجهة إلى الاقتصاد جملة، و إلى المنظومة التربوية على الخصوص، و هي جهود ضرورية لتوفير إطار مناسب لربط خطط التعليم بالخطط القومية الشاملة للتنمية.

- تهميش فكرة مزج التعليم بالعمل (الجوانب النظرية مع الجوانب التطبيقية)، و العمل بالحياة، حيث بقيت هذه الفكرة مجرد شعارات لا مكان لها في الواقع.

- هناك بعض المغالطات تخص الاعتمادات المالية المخصصة لقطاع التربية ذلك أن نسبة 95 % من ميزانية التسيير مخصصة في بلادنا لأجور الموظفين في هذا القطاع⁽⁵⁹⁾.

- فشل مشروع التعليم التقني في الوصول إلى أهدافه، من ربط وثيق بين الواقع العملي في الميدان و المكتسبات و المعارف العلمية فلقد حاولت كل الدولة العربية تقريبا و منها الجزائر إيجاد أنواع منفصلة من التعليم الثانوي. إلا أن الممارسات المجتمعية المخلة بنظام القيم و الحوافز و أسلوب التوجيه لهذا النوع من التعليم حرمت البلاد من فرص مثلى لاستغلال طاقات الشباب⁽⁶⁰⁾.

أخيرا فلا شك أن المنظومة التربوية الجزائرية تحتاج إلى مراجعة شاملة لكونها عجزت عن الوصول إلى أهدافها بمستوى محترمة، بل شهد هذا المستوى تدهورا في السنوات الأخيرة إلى أن أصبحت المدرسة الجزائرية تخرج شبه أميين. و أسباب ذلك تعود أساسا إلى السياسة الارتجالية التي امتازت بالركود و الاعتماد فقط على استيراد تجارب الآخرين، مع ضعف في تكوين الإطارات و نقص رهيب في الإمكانيات المادية، أضف إلى ذلك كل العراقيل التي وضعت في طريق مسيرة التعريب قصد إفشال هذه العملية ثم تبرير العودة إلى التعليم باللغة الفرنسية.

و على الرغم من أن الدراسات الحديثة بينت أن الظواهر التنموية الاقتصادية و التقدم التكنولوجي في الولايات المتحدة الأمريكية و أوروبا و اليابان تعود إلى دور التنمية، و أن أكثر من ثلاثة أخماس (5/3) الدخل الحقيقي يرجع إلى تأثير إرتفاع المستويات التعليمية على زيادة القدرة على الإنتاج إلا أن الجزائر لحد الآن ما زالت تصنف قطاع التربية من القطاعات غير المنتجة.

(58) - وزارة التربية الوطنية: التسرب المدرسي، سلسلة الملفات التربوية (مودك التربوي)، العدد 06، الجزائر، 2001ص 03.

(59) - عبد القادر ميسوم: تحسين الأداء التربوي و الفعالية لدى المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2001، ص 06.

(60) - علي خليفة الكواري: نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985، ص 102.

الفصل الثالث

المنظومة التربوية الجزائرية و التنمية

المبحث الأول: الدراسات السابقة في الموضوع
المبحث الثاني: دور المنظومة التربوية في التنمية الشاملة
بالجزائر

المبحث الثالث: مكان الضعف في المنظومة التربوية
المبحث الرابع: الانعكاسات السلبية لضعف المنظومة التربوية
على السياسة التتموية في الجزائر

تمهيد:

لقد أصبح من المعترف به لدى الجميع اليوم، أن المشكلات و القضايا التربوية و الثقافية كمحو الأمية و إنشاء و تطوير التعليم، و تغيير الاتجاهات الثقافية لمجتمع ما، يؤثر بطريقة ايجابية في مجالات التحولات الاقتصادية و الاجتماعية، و في هذا الصدد يرى آرثر لويس أن فشل أي سياسة تنموية يرجع إلى قلة التعليم و انتشار الأمية، و يرى أن التطور الذي أحرزه الاتحاد السوفيتي سابقا في أقل من نصف قرن يرجع إلى الاستثمارات الضخمة التي أنفقت على التعليم⁽⁶¹⁾. إن التربية و التعليم هما مفتاح التنمية و مفتاح التحديث و الانطلاق الاقتصادي لسبب أصبح بديهيا هو أن التنمية تعدّ و تدربّ العنصر البشري الذي يضطلع بأعباء التنمية و التحديث. و من هنا أصبح التعليم عنصرا من عناصر الاستثمار يدخل في كل قطاعات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية. و ترتب على ذلك أنه كلما زادت مخصصات التعليم من الميزانية العامة للدولة كان معناه زيادة نسبة الاستثمار في القوى البشرية لمختلف نواحي الإنتاج.

(61) - مريم أحمد مصطفى، إحصان حفطي: قضايا التنمية في الدول النامية، دار المعرفة الجامعية للطباعة و النشر و التوزيع، الإسكندرية، التاريخ غير موجود، ص 256.

و سوف نحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على مجموعة من القضايا المتصلة بهذا الموضوع، فنتعرف أولا على الدراسات السابقة في هذا الموضوع، ثم دور هذه المنظومة في التنمية الشاملة بالجزائر، ثم نتعرف على مكامن الضعف في المنظومة التربوية، و في الأخير نخلص إلى استنتاج الانعكاسات السلبية لضعف المنظومة التربوية على السياسة التنموية في الجزائر.

المبحث الأول: الدراسات السابقة في الموضوع

1- الدراسة الأولى:

و هي عبارة عن رسالة لنيل شهادة الماجستير من إعداد الأستاذ علي براجل أستاذ مساعد بمعهد علم النفس و علوم التربية بجامعة قسنطينة و يتمحور موضوع الدراسة حول إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر و مدى استجابته لمطلب التنمية.

حيث تناول الباحث في هذا البحث إصلاح التعليم الثانوي و دوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية تناولاً تحليلياً و تقييمياً من جانبيه الكمي و الكيفي من الإستقلال إلى نهاية المخطط الخماسي الأول و دراسة و تحليل الإصلاحات المستهدفة إلى غاية سنة 2000.

1-1- الإشكالية:

تتلخص إشكالية هذه الدراسة في محاولة الإجابة على مجموعة من الأسئلة أهمها:

- 1- إذا كانت إصلاحات التعليم الثانوي ضرورة اقتضتها التحولات العميقة في الحياة العصرية فالى أي مدى ساهمت الطاقات البشرية في تحسين المستوى الاجتماعي والاقتصادي.
- 2- إذا كانت سياسة إصلاح التعليم الثانوي تحققت في الواقع، فالى أي مدى حقق الواقع التعليمي متطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- 3- إذا كان تحقيق أهداف التخطيط التنموي الشامل يتوقف إلى حد كبير على مردودية التعليم الثانوي و فعاليته، فإن ذلك يتوقف على مدى فعالية التعليم الأساسي و العالي.
- 4- إذا كانت التنمية الاجتماعية و الاقتصادية تعاني من صعوبات شتى، فالى أي مدى يمكن للتعليم الثانوي توفير الطاقات البشرية القادرة على تذليل صعوبات التنمية الوطنية.

1-2- نتائج الدراسة:

إن ما توصلت إليه الدراسة نظريا و ميدانيا أن مستوى النوعية المتخرجة من التعليم الثانوي لم تعبر عن مستوى الجهود المبذولة ماديا و فكريا و تقنيا و بشريا، حيث بينت الدراسة في نتائجها أن جميع المحاولات الإصلاحية السابقة و الخطوات الإجرائية المتخذة و المطبقة في الواقع التعليمي لم تتمكن من تجاوز الصعوبات و القضاء على المتناقضات القائمة في التعليم الثانوي و التي لم تسمح بتهيئة الناتج التعليمي تهيئة جيدة بحيث يكون في مستوى تحقيق الآمال المعلقة عليه.

و ظهر ذلك جليا من خلال تتبع الباحث لتطور التعليم الثانوي كما و كيفا و في علاقته مع القطاعات التعليمية و الإنمائية، حيث بينت الدراسة أن هناك هوة قائمة بين مستويات التعليم بجميع فروعها و تخصصاته و بين التخطيط التنموي بجميع قطاعاته، و بما أن جميع الإصلاحات السابقة لم تتمكن من القضاء على أغلب الظواهر المتناقضة في التعليم الثانوي و في كيفية إحداث التوازن و التكامل بين أهدافه و أهداف الخطط الإنمائية فإن نتائج هذه الدراسة أوصت بضرورة وضع خطة إصلاحية جديدة تكون أكثر قدرة على تجاوز الصعوبات و القضاء على المشكلات و التخلص من المتناقضات القائمة في النظام التربوي عامة و الواقع التعليمي خاصة.

3-1- تقييم:

هناك الكثير من النقاط في هذه الدراسة و التي سوف نحاول تفاديها في دراستنا و من أهمها:
1- إتمدت هذه الدراسة على أداة الاستمارة التي وزعت على مجموعة من الأساتذة والطلبة الذين يدرسون حاليا و أهملت طبقة مهمة من مجتمع البحث، تتمثل في الأجيال السابقة التي تشغل مناصب عمل الآن و التي لها تأثير مباشر على تخطيط و تسيير مشاريع التنمية مما أثر على النتائج العامة للبحث.

2- اقتصر هذا البحث على دراسة علاقة التعليم الثانوي كأحد مراحل التعليم مع التنمية، ولكننا نرى كي تكون الدراسة وافية فإنه من الأفضل أن يشمل موضوع التنمية دراسة علاقة المنظومة التربوية كمنظومة موحدة لها أهداف تتضمن خدمة مباشرة لأهداف التنمية مع هذه الأخيرة.

3- اقتصر هذا البحث على دراسة الهيكلة العامة للتعليم الثانوي و مضمون البرامج الدراسية للشعب الموجودة في هذا التعليم و تأثير ذلك على مشاريع التنمية، ولكن هذا لم يكن كافيا، حيث أنه كان من الأفضل كذلك التطرق إلى دراسة مخرجات هذا النوع من التعليم و مدى قدرته و فعاليته ميدانيا في خدمة مشاريع التنمية، من أجل أن نأخذ صورة أكثر دقة حول نجاعة الدور الذي يقوم به التعليم الثانوي لخدمة أهداف التنمية.

2- الدراسة الثانية:

و هي عبارة عن رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع من طرف الدكتور مصطفى زايد، تحت عنوان التنمية الاجتماعية و نظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980).

1-2- الإشكالية:

تتمثل الأهمية العلمية لهذا الموضوع في محاولة التوصل إلى إجابة علمية موضوعية عن تساؤل عام يتعلق بماهية التنمية الاجتماعية باعتبارها قضية العصر للمجتمعات الصناعية.
يطرح الباحث في دراسته هذه ثلاث أسئلة:

- ما هو مفهوم التنمية الاجتماعية من منظور علم الاجتماع؟

- هل هناك اتفاق حول المفهوم السوسولوجي للتنمية الاجتماعية؟

- ما هي العلاقة بين التعليم و التنمية الاجتماعية؟

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يحاول التعرف على العلاقة بين التعليم الرسمي و التنمية الاجتماعية في الجزائر خلال فترة زمنية محددة، و هذا من خلال التعرف على مدى قدرة فعاليات أبعاد نظام التعليم الرسمي في خدمة أهداف التنمية الاجتماعية في ضوء الفلسفة العامة للدولة الجزائرية الحديثة و من خلال مخططاتها الكبرى للتنمية.

و تحقيقا لأهداف البحث، فقد انطلق الباحث من تساؤل واضح و هو:

- ما هو المنظور السوسولوجي للتنمية الاجتماعية من خلال واقع و ظروف البلدان النامية؟ و إلى أي مدى أمكن بلورة رؤية واضحة لهذه العملية؟

- ثم ما هي علاقة التنمية الاجتماعية بالتعليم الرسمي في الجزائر؟ و ما مدى إسهام التعليم الرسمي في دعم أهداف التنمية الاجتماعية؟

و للوقوف على إجابات علمية منهجية فقد عالج الباحث الموضوع اعتمادا على فرضيات ثلاث هي:

1- إن للتنمية الاجتماعية مفهوما سوسولوجيا عاما.

2- إن نظام التعليم الرسمي في الجزائر يمثل إحدى صور التنمية الاجتماعية البارزة.

3- إن نظام التعليم الرسمي ينطوي على أبعاد تدعم أهداف التنمية الاجتماعية.

2-2- نتائج الدراسة:

تتلخص أهم النتائج العامة للبحث فيما يلي:

1- إن ظاهرة التنمية الاجتماعية، ظاهرة حية، و نشيطة، خاصة على مستوى مجتمعات العالم الثالث. و لكن ليس هناك اتفاق حول المفهوم السوسولوجي للتنمية الاجتماعية.

2- إن نظام التعليم الرسمي في الجزائر يمثل بحق، إحدى صور التنمية الاجتماعية البارزة.
3- إلا أن هذه الصورة لا تنطوي في كثير من أبعادها على مزايا تخدم أهداف التنمية الاجتماعية في المجتمع الجزائري.

و هذا مما يتطلب مراجعة علمية منهجية لبعض فعاليات أبعاد نظام التعليم الرسمي، بما يخدم أهداف التنمية الاجتماعية.

2-3- تقييم:

على الرغم من العمق و الدقة اللتان ميزتا هذه الدراسة مما أفادنا كثيرا إلا أننا نرى من الأفضل تفادي بعض نقائص هذه الدراسة و من أهمها:

1- كما فعلت الدراسة الأولى فإن هذه الدراسة بدورها لم توفق إلى حد كبير في تحديد مجتمع البحث الذي اقتصر حسب نظر الباحث على المعلمين و الأساتذة من جميع مراحل التعليم، بينما حسب اعتقادنا أن مجتمع البحث يشمل كذلك فئة العمال الذين كانوا نتاج هذا التعليم، كما أنهم الآن يشاركون في صنع التنمية و بالتالي فإن الشرطين يتوفران في هذه الفئة كي تندرج ضمن مجتمع البحث.

2- إن التأثير الدقيق لنظام التعليم الرسمي على التنمية لم يظهر جليا في هذا البحث حيث أن الباحث اعتمد فقط على آراء مفردات العينة دون أن يدعمها بأرقام و مؤشرات إحصائية وطنية واضحة و قابلة للقياس، مما أضفى على الدراسة طابعا تعميميا طغى عليه الاهتمام بالنواحي الكمية، مهملا بذلك النواحي الكيفية، الكفيلة بالكشف عن مواطن الضعف في منظومتنا التربوية.

المبحث الثاني: دور المنظومة التربوية في التنمية الشاملة بالجزائر:

1- المنظومة التربوية كأداة للتنمية الشاملة:

تمثل التربية الجهاز المنمي للذكاء و الكاشف للعبقرية، فهي الأداة المثلى التي تتوسلها الأمم للارتقاء إلى قمة الحضارة، و يكاد اليوم يختصر الصراع بين الدول المتقدمة كصراع سبق و تنافس بين منظوماتها التربوية، باعتبارها المجسدة لكل مظاهر الإنماء و التطور و القوة بجميع أبعادها⁽⁶²⁾.

و تعتبر المنظومة التربوية و خاصة الجانب الرسمي منها (التعليم النظامي) المسئول الأول عن تحقيق أهداف التنمية الشاملة بالمجتمع، باعتبار أن التنمية الشاملة لا تقتصر على النمو الاقتصادي فقط، بل تمثل عملية التغير الواعية بأبعادها الاقتصادية و السياسية و الثقافية. إذ تهدف بالإضافة إلى تحقيق زيادة منتظمة في الدخل الحقيقي للفرد إلى نموه الشخصي و المهني و رفاهيته و قدرته على اتخاذ القرار و المشاركة الاجتماعية و السياسية في مجتمعه و الاستفادة من مؤسساته المجتمعية.

و لما كانت عملية التنمية الشاملة لا يمكن أن تتحقق أهدافها دون مساهمة جميع مؤسسات المجتمع و تساندها و التنسيق بينها من خلال التخطيط الشامل و أن التربية بصفة عامة و التعليم الرسمي بصفة خاصة هما المحددان الرئيسيان لكفاءة المورد البشري المحرك لهذه المؤسسات و المحدد لقدرتها على أداء دورها، فإن التعليم الرسمي تقع عليه مسؤولية مواجهة متطلبات التنمية الشاملة على المدى القريب و البعيد.

و التعليم الرسمي في حد ذاته من حيث عدد سنوات الدراسة ليس ضمانا لتحقيق أهداف التنمية الشاملة، و إنما نوعية هذا التعليم و درجة كفاءته و ارتباط أهدافه بواقع المجتمع و طبيعة العصر و متطلبات التنمية الشاملة. هي المحدد لنتائج هذه العملية. و يتأثر التعليم الرسمي بالتربية غير الرسمية و النظام الأسري و الاقتصادي و السياسي للدولة و المستوى المعرفي و التكنولوجي و النسق أقليمي السائد، و يؤثر بدوره فيها محددًا درجة مساهمتها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة بالمجتمع.

إن للتعليم و خاصة التعليم الرسمي دورا أساسيا في المحافظة على استمرارية النظام الاجتماعي أو تغييره وفق ارادة اجتماعية مدروسة، و للمراحل الأولى من التعليم أهمية خاصة في هذا الشأن⁽⁶³⁾.

(62) - محمد الصالح جدي: التربية في العالم الثالث المتخلف مأساة واقع، و ضاببية مستقبل، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 02، مارس، الجزائر، 1995، ص 10.

2- التعليم و العائد على الفرد:

لقد أصبح التعليم مطلباً قومياً لإعداد الفرد للقيام بدوره في المجتمع بنجاح و الإسهام الفعال في عملية الإنتاج و الخدمات.

و التعليم يؤهل الفرد لشغل مراكز اجتماعية ذات الدخل المرتفع و المكانة الاجتماعية الرفيعة. فهناك علاقة بين نوع و سنوات الدراسة و الدخل من العمل الذي يحصل عليه الفرد باعتبار أن التعليم يزيد من الكفاءة الإنتاجية للعامل. فالمهن التي تتطلب سنوات طويلة من الدراسة و التدريب و التي تعتبر هامة و أساسية لسد حاجة المجتمع تكون عادة مرتبطة بمركز اجتماعي و مكانة اجتماعية عالية و دخل كبير من الوظيفة مثل مهنة الطبيب في معظم دول العالم الثالث و المحاماة و التمويل و إدارة الأعمال في الدول المتقدمة، و الهندسة في الدول النامية لأن هذه الدول النامية ما زالت في طور العمران و النمو.

و قد وجد كل من ليارد و بساشاروبولس Psacharopoulos و Layard علاقة بين سنوات الدراسة و الدخل من الوظيفة من دراسة عينة تمثل 8000 عامل في بريطانيا سنة 1972. استناداً إلى هذه النتائج وجد الباحثان أن إضافة سنة دراسية من التعليم تؤدي إلى زيادة في دخل الفرد بمعدل 8.5 % أسبوعياً⁽⁶⁴⁾.

هذا كما أن التعليم لا يؤدي إلى زيادة دخل الفرد من الوظيفة فقط و إنما يقلل أيضاً من فرص تعرضه للبطالة و في حالة حدوثها فإن الفترة تكون قصيرة لأن مؤهلات المتعلم العلمية و المهنية تمكنه من الحصول على عمل آخر في فترة وجيزة.

فالفردي المؤهل أكاديمياً و مهنياً و الذي تنفق المؤسسة أموالاً طائلة على تدريبه قد يكون مكلفاً لها أن تستغني عن خدماته بسهولة و خاصة إذا كانت خبراته و مهاراته مرتبطة ارتباطاً مباشراً بنشاط المؤسسة التي يعمل بها.

إن التعليم المرتبط بقدرات الفرد و ميوله يساعده على شغل الوظيفة المناسبة له، و هذا بدوره يعمل على إرضائه الوظيفي مما يزيد من كفايته الإنتاجية و تكيفه مهنياً و اجتماعياً داخل العمل. فتتسم علاقاته مع زملائه في العمل بالتعاون و الاحترام و التقدير المتبادل و تقدير جهوده في العمل من جانب المسؤولين كما ينعكس نجاحه في عمله و رضاه المهني و الوظيفي على القيام بأدواره الاجتماعية بنجاح في المجتمع دون التعرض للصراع نتيجة لتعارض متطلبات الأدوار الاجتماعية المختلفة التي يمارسها. فالفردي المتعلم يكون في العادة أكثر تكيفاً اجتماعياً و فهماً لطبيعة أدواره المختلفة مما يساعده على التنسيق بين متطلبات هذه الأدوار⁽⁶⁵⁾.

3- ربط التعليم مباشرة بالإنتاج:

إن التغيير لا يمكن أن يتحقق إلا بربط التقدم التربوي ربطاً وثيقاً بعصرنة الإنتاج الزراعي و الصناعي، إذ لا يوجد موضوع واحد في الاستراتيجية الخاصة باستخدام التعليم من أجل التقدم الاقتصادي أكثر إثارة من هذا الموضوع. إنه يتعلق بوضع التعليم في علاقته باحتياجات الإنتاج العاجلة في المجتمع، و لا يستطيع المرء حين يدرس قطراً نامياً كالجوائز إلا أن يتأثر بالاحتياجات في القطاعات الزراعية و الصناعية من الاقتصاد. فالأساليب الزراعية ينبغي تحسينها، و أن يزداد لإنتاج الطعام، و أن يتسع نطاق الدعم الفلاحي في الريف و القرى، و أن تكون أساليب التسويق أكثر كفاية و عصرية و تنظيم.

و في الجانب الصناعي، فإن الاحتياجات تتضح، لاستخدام أوسع، و إنتاج أفضل، و طرق أفضل للتوزيع، و بحث علمي أكثر، و السؤال الآن كيف يمكن مواجهة هذه الاحتياجات؟

(63) – Clyde Klukhohn and others. Personality in nature. Society. And Culture. Twelfth printing. New York. Alfred A. Knopf. 1969. p 253.

(64) – George Pasacharopoulos and R.Layard. Human Capital and Earnings: British Evidence and a Critique. Review of Economic Studies XL VI. NO.3.(JULY. 1979). PP 485 504.

(65) - سمير أحمد السيد: مرجع سابق، ص 169.

و فيما يتعلق بالتعليم توجد طريقتان أساسيتان متاحتان، فمن ناحية يمكن استخدام المدارس كوسائل للتدريب من أجل عمليات الإنتاج بحيث تجهز مناهجها و تعليمها لتخريج العمال المهرة الذين يتقدمون مباشرة إلى الوظائف و هم مجهزون تماما و مزودون بالخبرة. و من ناحية أخرى يمكن استخدام المدارس بصفة غير مباشرة، أكثر منها مباشرة، كمنتجة للموارد البشرية و ذلك لمواجهة احتياجات الإنتاج في الاقتصاد، و بتأكيد أكثر على المهارات الأساسية في المعرفة و اللغة، و العلوم الطبيعية و الاجتماعية، و تحويل الكثير من عبء تدريب العمال المهرة خارج الوظيفة و في أثنائها إلى العمل و الصناعة⁽⁶⁶⁾.

4- أهمية العنصر البشري في التنمية:

إن تنمية الطاقات و القدرات الإنسانية هدف نهائي و غاية الغايات في جهود التنمية و السعي المجتمعي في مختلف مجالاته و قطاعاته، و للتعليم دوره من خلال تأهيل و تدريب القوى البشرية التي تحتاجها خطط التنمية و العمل على تقدم المعرفة و مساعدة الفرد على قيامه بأدواره الاجتماعية في المجتمع و التعامل مع الظروف الجديدة داخل و خارج العمل بكفاءة⁽⁶⁷⁾. و لذلك تعتبر الأنشطة الاقتصادية و السياسية أهدافا وسيطة، أو وسائل و موارد لبناء الإنسان و تنمية طاقته الكامنة التي أودعها الله فيه⁽⁶⁸⁾.

إن التجارب التنموية في الجزائر تشير إلى أن مسيرة التنمية مرتبطة بشكل وثيق بنجاح التنمية البشرية. و قدرتها على تغيير بناء قوة العمل لديها. فعدد سكان الجزائر 32 مليون نسمة أغلبيتهم في سن الشباب، و وجود هذه النوعية من الموارد البشرية يخلق إمكانية حقيقية للتنمية إذا ما أحسن استغلالها و الاستفادة منها، و تم إشراكها في اتخاذ القرار، و إذا ما توفر لإدارتها نظام من الحوافز الايجابية المرتكزة على الربط الوثيق بين المكافأة و الجهد، و إذا ما ربط الأجر بالإنتاجية الحقيقية⁽⁶⁹⁾.

إن التربية و التعليم يمثلان الاستراتيجية الطويلة المدى في تنمية الموارد البشرية و التعليم الذي يتطلبه إعداد إنسان التنمية، هو تعليم نوعي يستهدف إعداد الإنسان القادر على الخلق و الإبداع و المستعد للمبادرة و التصدي للظروف المستجدة، نتيجة للتحويلات المحلية و التغيرات العالمية المحيطة⁽⁷⁰⁾.

5- التخطيط التربوي من أجل التنمية الشاملة بالجزائر:

1-5- أهداف التخطيط التربوي:

- يهدف التخطيط التربوي إلى توفير فرص تعليمية متكافئة لأفراد المجتمع لمواصلة تعليمهم بالمراحل التعليمية المختلفة بكفاءة تتناسب مع قدااتهم و ميولهم. فالتخطيط السليم يساعد المتعلم على اكتشاف قدراته و توجيهها توجيها صحيحا مما يزيد من فرص نجاحه المدرسي و المهني و رضائه الوظيفي و نموه الشخصي، و هذا بدوره ينعكس على إنتاجيته و تكيفه مهنيا و اجتماعيا و يمكنه من النجاح في ممارسة أدواره الاجتماعية المتوقعة منه في مجتمعه⁽⁷¹⁾.

- يهدف التخطيط التربوي من أجل التنمية إلى تلبية احتياجات المجتمع من العمالة التي تحتاجها عملية التنمية، فالتخطيط التربوي يحدد نوع التعليم المتطلب في مرحلة زمنية من حياة المجتمع و درجة كفاءته و التخصصات المطلوبة بالإعداد و الكفاءة التي تحددتها عمليات الإنتاج و الخدمات بالمجتمع و متطلبات العصر، و بذلك يعمل على توفير ما تحتاج إليه التنمية من مهنيين و

(66)

- محمد لبيب النجيجي: دور التربية في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية للدول النامية، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، 1981، ص 104.

(67) - Atkinson. G.B. The Economics of Education. London: Hodder and Stoughton. 1983. p 48.

(68) - حامد عمار: نحو تجديد تربوي ثقافي، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 1998، ص 41.

(69) - علي خليفة الكواري: نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة، مرجع سابق، ص 40.

(70) - علي خليفة الكواري: التنمية كعملية حضارية، مرجع سابق، ص 23.

(71) - سمير أحمد السيد: مرجع سابق، ص 202.

فنيين و خبراء و إداريين بالأعداد و الكفاءة المتطلبة من خلال التعليم الرسمي و غير الرسمي. كما يحدد النسق ألقيمي المساند لعمليات الإنتاج و يؤكد من خلال التعليم الرسمي و غير الرسمي⁽⁷²⁾.

- إن التقدم المعرفي و التكنولوجي الهائل الذي يعيشه العالم في الوقت الحاضر يتطلب من التربية إعداد الأفراد لمسايرته و التكيف معه و الاستفادة منه، فالتخطيط التربوي يحدد نوعية المعارف و المهارات و القيم و الاتجاهات المتطلبة لإعداد متعلمين يمكنهم الاستفادة من مصادر المعرفة المتنوعة و تطبيقاتها و الاستفادة من التقدم التكنولوجي. و بذلك تؤكد الخطة التربوية على البحث العلمي و التجريب و إتاحة الفرص أمام المتعلم للاستفادة من التقدم المعرفي و التكنولوجي و تطبيقه⁽⁷³⁾.

- لقد أصبح التنسيق بين الخدمات التعليمية التي تقدمها الدولة لمواطنيها مطلباً أساسياً لمسئولته عن نوعية التعليم الذي تقدمه و مناسبته لمتطلبات سوق العمل و طبيعة العصر. و هذا يتطلب العمل على تحقيق توازن بين مستوى و كفاءة التعليم في المراحل التعليمية المختلفة.

و لما كان التعليم عملية مستمرة فإن التنسيق بين الخدمات التعليمية بالمراحل المختلفة أساساً لنجاح الفرد المهني و نجاحه في الحياة. فمعرفة قدرات الطفل و استعداده في سن مبكرة و مساعدته على توجيهها تمكنه من النجاح المدرسي و التخصص المهني المناسب في المستقبل. و تقلل من نسب الرسوب و التسرب⁽⁷⁴⁾.

- يكشف التخطيط التربوي و يحدد الفرص المتاحة لحسن استثمارها و توجيهها و المشكلات و المخاطر المتوقعة لمواجهةها و العمل على حلها. و يتم ذلك من خلال الدراسة و التحليل لنشاطات النظام التربوي و أجهزته الداخلية و النظم الاجتماعية الأخرى التي تؤثر عليه. و بما أن التخطيط الجيد يركز على تحديد الحاجات الأساسية للنظام لمواجهةها و حل المشكلات التي تؤثر عليها سلباً فإن القصور في تحديد تلك الحاجات قد يؤثر على نجاح عملية التخطيط و تنفيذ الخطة⁽⁷⁵⁾.

5-2- علاقة التخطيط التربوي بالتخطيط من أجل التنمية:

لقد أثبتت الدراسات الحديثة (UNESCO) أن ظواهر التنمية الاقتصادية و التقدم التكنولوجي في الولايات المتحدة الأمريكية و أوروبا و اليابان تعود إلى دور التنمية، و أن أكثر من ثلاثة أخماس (5/3) الدخل الحقيقي يرجع إلى تأثير ارتفاع المستويات التعليمية على زيادة القدرة على الإنتاج⁽⁷⁶⁾ و لذلك فإن الخطة العامة التي ترسمها الدولة لا بد أن يتأثر كل جانب منها بالجوانب الأخرى فهناك علاقة عضوية بين التخطيط الشامل و التخطيط التربوي. فتنمية الإنتاج مثلاً لا بد أن تؤثر في خطة التعليم و التربية و البرامج التي توضع لتنظيمها.

و من جهة أخرى فإن خطة التنمية الاقتصادية و الاجتماعية التي لا يمكن أن تقوم إلا على أساس ركائز ثلاث يعتبرها يوسف سايع زوايا المثلث الحرج و هي الحرية و العدالة و الوحدة⁽⁷⁷⁾، لا يتم تحقيقها إلا بتوفير الخطة المناسبة للبرامج التعليمية التي تحقق أعداد الفنيين اللازمين و العدد الكافي من ذوي المهارات الذين يمكنهم أن يسهموا في العملية الإنتاجية وفقاً لمقتضيات برامج الخطة و مشروعاتها.

إن التخطيط الشامل يفيدنا في التخطيط المسبق لحل المشاكل العلمية⁽⁷⁸⁾... و يقتضي تخطيط التربية و التعليم الأخذ بعين الاعتبار الأهداف و المستويات في كل مرحلة من المراحل، و تحديد المدة اللازمة لذلك، ثم بحث الوسائل التي تحقق الوصول إلى هذه المستويات، و بصفة عامة فإن التربية و التعليم يستمدان أهدافهما من أهداف الدولة التي تحددها الخطة و لذلك فإن التعليم يجب أن يتلاءم مع

(72) - نفس المرجع، ص 202.

(73) - نفس المرجع، ص 203.

(74) - سمير أحمد السيد: مرجع سابق، ص 203.

(75) - نفس المرجع، ص 205.

(76) - مقداد محمد: إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر و مدى استجابته لمطلب التنمية، مجلة الرواسي، العدد 10، جانفي- فيفري 1994، ص 81.

(77) - حليم بركات: المجتمع العربي المعاصر، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985، ص 452.

(78) - R. MUCCHIELLI: Organigrammes et Sociogrammes. Editios ESF. Paris. 1976. P 06.

السياسة العامة و أن يتلاءم مع برامج التخطيط من ناحية كفاية الأشخاص للأعمال التي يتم إعدادهم لها، فأساس التخطيط التربوي هو تصوير المستقبل بالصورة التي تتطلع إليها الدولة، و تقويم الحاضر و تعديله بحيث يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة عن طريق توفير الاحتياجات اللازمة⁽⁷⁹⁾.

6- المنظومة التربوية كمصدر لتنمية الموارد البشرية:

إن من بين المشكلات التي تعاني منها الجزائر فيما يخص الموارد البشرية، انخفاض مستويات التأهيل و التدريب لديها و بالذات المهارات الفنية و العلمية، و هي أهم مشكلة تواجه الجزائر في مجال تعبئة قوة العمل لديها القادرة على تسيير عجلة التنمية في مختلف المجالات. فالبيانات تشير إلى أن نسبة العلميين و الفنيين في كل ألف نسمة لعام 2001 لا تزيد عن 4.7 في الوقت الذي تبلغ فيه نسبتهم 147.6 في الدول المتقدمة، و هذا مرتبط بشكل وثيق بمستوى انتشار التعليم بين السكان و بأنماط التعليم السائدة، فمثلا نجد أن معدل القراءة و الكتابة بين الكبار (فوق 15 سنة) يصل في معظم الدول المتقدمة إلى 99% في الوقت الذي تصل نسبتهم في الجزائر إلى 63%⁽⁸⁰⁾. هذا بالإضافة إلى مشكلة عدم تطبيق التعليم الابتدائي الشامل إذا لا تزال نسب معتبرة من التلاميذ لا تلتحق بالمدارس الابتدائية، حيث تبلغ نسبة الالتحاق في معظم الدول المتقدمة 100% بينما تصل في الجزائر إلى 86.5%⁽⁸¹⁾، و الجدول رقم (13) يبين ذلك بالتفصيل،

الجدول رقم* (13)

يبين نسب الالتحاق بالمدارس بالنسبة للأطفال ما بين (06 و 15 سنة)

| 2000/1999 | 1999/1998 | 1999/1998 | 1997/1996 | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|
| 89.02 | 90.46 | 91.12 | 91.98 | ذكور |
| 83.87 | 84.31 | 84.12 | 83.48 | إناث |
| 86.50 | 87.45 | 87.69 | 87.82 | المجموع |

كما يصل معدل التمدرس في مجمل البلدان النامية إلى 60% من مجموع السكان فوق سن الخامسة عشرة، هذا و تنخفض نسبة الالتحاق بالمدارس الثانوية بصورة أكبر لتصل إلى 53% في الجزائر. في حين أن نسبة الملتحقين بالمدارس الثانوية التقنية تصل إلى 6.9% من مجموع الملتحقين بالمدارس الثانوية، في مقابل 23% في البلدان المتقدمة.

و بالإضافة إلى نقص الكفاءات أو المهارات الفنية لدى قوة العمل في الجزائر فإن هناك ظاهرة أخرى لا تقل عنها أهمية و هي نقص المهارات و الخبرة الإدارية اللازمة لإدارة المشاريع الاقتصادية. و على الرغم من القيمة التنموية لمهارات التعليم الأساسي (كالقراءة و الكتابة و الحساب) و تقدم الجزائر في هذا المجال تدريجيا إلا أن زيادة معدلات النمو السكاني تحد من انخفاض معدلات الأمية، كما أن حاجة السكان لأطفالهم من أجل العمل تؤثر أيضا على ارتفاع معدلات تسرب الأطفال من المدارس حيث بلغت حوالي 7% في السنة الدراسية 2003/2002، أي أكثر من نصف مليون تلميذ. هذه المشكلات أثرت على حجم و نوع قوى العمل الملتحقة سنويا بسوق العمل. و الذي يؤثر بدوره على نمط و اتجاه التنمية الاقتصادية في الجزائر.

(79) - تركي رايح: أصول التربية و التعليم، مرجع سابق، ص 21.

(80) - (Encyclopedie (ENCARTA 2002- Rechercher- Chronologie interactive- Multimedia et internet- Outils educatifs- Editorial

(81) - C'est le nombre des **scolarisés** (Source = Ministère de l'Education Nationale) de 6 à 15 ans dans les enseignements du 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} cycles et le secondaire rapporté à la **population scolarisable** (Source = ONS)

فالمشكلة لازالت مستفحلة فلكي يتم تطوير نوعية الموارد البشرية يجب تطوير أسس الرعاية الصحية والاجتماعية و تطوير النظام التعليمي، و إنشاء المدارس التقنية التي تخدم القطاع الصناعي و توفر الموارد، بقدر ما عليها من مسؤولية في إتباع سياسات بعيدة المدى في تنمية الموارد، و بالذات في مجال التنمية البشرية. فمشكلة مثل تعبئة قوى العمل مرتبطة أساسا بعدة عمليات أهمها خطأ التوجه التعليمي أو عدم فعاليته في استيفاء متطلبات العملية التنموية أو مواكبة التغيرات في التركيب المهاري للمهن و التقنية المستخدمة. و الذي هو مرتبط إلى حد بعيد بمشكلتين هامتين⁽⁸²⁾:

- عدم وضوح الهدف التنموي في الجزائر. حيث تتخبط بين النماذج و الاستراتيجيات ذات الطابع الحر، أو ذات الإدارة المركزية. فتنقل من نظام إلى آخر بدون تخطيط أو استيعاب لأساليب و نظام عمل كل أسلوب اقتصادي.

- عدم تخطيط و تنظيم التعليم وفقا لأهداف استراتيجية التنمية أو النموذج المتبع.

7- دور المنظومة التربوية في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية:

إن المنظومة التربوية الجزائرية منوط بها القيام بدور هام فهي عامل هام من عوامل نقل تصورات التنمية الاجتماعية و الاقتصادية إلى الأفراد، و كذلك ربطها بالأهداف العامة للتنمية، هذا فضلا عن تزويد الأفراد بالمهارات الفنية، بالإضافة إلى إعداد قادة التحول في مختلف مستويات النسق الاجتماعي العام بأبعاده السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية.

و فضلا عن ذلك فالعلاقة بين النظام التربوي و التنمية الاجتماعية و الاقتصادية علاقة وثيقة الصلة، فالجزائر كبدا سائر في طريق النمو تعاني من سيادة التفكير التقليدي، و تحكمها قيم جامدة، تقف في سبيل التغيير، و تعترض مجراه، و من ثم فإنه عن طريق التعليم يمكن العمل على إزالة المعوقات الثقافية، و خلق اتجاهات علمية جديدة تساعد على تلافي جوانب القصور الناتجة عن بعض القيم الموروثة.

و التعليم يساعد على اكتشاف و تنمية قدرات الأفراد و مواهبهم، و يهيئ لهم سبيل التفكير الموضوعي في مختلف المسائل، كما يزيد قدرتهم على الخلق و الإبداع. هذا علاوة على كونه يحفز الأفراد على تحقيق التقدم، و يجعل العقول و النفوس أكثر استعدادا لتقبل التغيير و الرغبة فيه، فالإرادة الحرة الواعية هي محصلة التعليم⁽⁸³⁾، و التربية و التنقيف تعتبران الركيزة الأساسية التي لا غنى عنها في إحداث التنمية بمفهومها الاجتماعي الواسع و يعتبر التعليم إحدى القوى المحررة للأفراد و الجماعات و المجتمعات، فهو يزيد من طموح الأفراد، و يدفعهم إلى الصعود في السلم الاجتماعي، و يساعد الجماعات و الفئات المحرومة من الحقوق الاجتماعية على الالتحام ببقية الجماعات الموجودة في المجتمع، و المطالبة بتحسين أوضاعهم الاجتماعية، كما أن التعليم يعتبر أداة من أدوات النضال و السعي إلى حصول أهل البلاد أنفسهم على إدارة شئون مجتمعهم و من هنا ارتبطت أهداف التعليم بمطالب الحركات الوطنية خاصة في قارتي آسيا و أفريقيا.

كما يلاحظ أن التعليم في وقتنا الحاضر لم يعد مجرد خدمة تؤدي لجماهير الشعب فحسب، بل انه أصبح استثمارا قوميا من الدرجة الأولى، استثمار يعمل على إعداد القوى البشرية التي تقوم على أكتافها مشروعات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، هذه المشروعات التي يجب توفر العمالة لها بالعدد و النوع اللازم لكل نشاط، لذلك تهتم الأمم حاليا بتقدير العائد من عمليات التعليم كوسيلة من وسائل ضبط اقتصادياتها القومية، المادية و البشرية.

7-1- دور المنظومة التربوية في دعم الوحدة الوطنية و التنمية السياسية:

إن الهدف الأول للتربية ليس زيادة إنتاج البضائع و الخدمات، إن هدف التربية هو توسيع قاعدة الفهم حتى يستطيع الناس أن يستغلوا قدراتهم الفطرية روحية و اجتماعية و عقلية. و تصبح التربية بذلك

(82) - جهينة سلطان العيسى و آخرون: علم اجتماع التنمية، الأهالي للطباعة و النشر و التوزيع، سوريا، 1999، ص 200.

(83) - D. CHEVROLET: methods directives et formation d adultes. Edition ESF. Paris. 1979. P 76.

قيمة حتى و لو لم تسهم في التنمية الاقتصادية. إن التعليم واحد من الحقوق الإنسانية العالمية، و هو ضرورة لنمو الشخصية الإنسانية و يقوم على أساس احترام الحقوق الإنسانية و الحريات الأساسية. و في الجزائر كبلد نامي، يجب أن نتأكد من أن أي تقدم في الإنتاج الاقتصادي يجب أن يكون مصحوبا بنمو في المهارات السياسية و المعارف و الأفكار الديمقراطية و الإنسانية التي لا تمكن الناس من التأكد من التوزيع العادل للبضائع التي ينتجها النظام الاقتصادي فحسب ولكنها تتيح لهم أيضا مميزات إنسانية و اجتماعية أخرى يتيحها النظام الاقتصادي الحديث⁽⁸⁴⁾.

إن من أولى الأهداف الأساسية المدنية في التربية تأكيد الإحساس بالوحدة الوطنية لدى كل مواطن. و هنا تظهر هذه الحاجة في صورة معقدة. فالهدف الوحيد الذكي أمام كل مجتمع فخور بثرواته الإنسانية هو الوحدة الوطنية مع التنوع. و ليس معنى هذا أن تبني الدولة الديمقراطية الحديثة بالتضييق على الثروة و التنوع في التقاليد الموجودة في المجتمع، ولكن بأن يشجع التنوع في إطار الوحدة الوطنية، و يجب على التربية أن تعلم احترام التقاليد و إسهامات الآخرين، فالوحدة لا تكون بالضغط و القمع ولكنها وحدة الإسهام المتنوع و عندئذ تستطيع هذه أن تقدم الأمن مع التنوع مما يؤدي إلى حياة سليمة للجميع.

و الأهداف السياسية و المدنية للتربية لا تقتصر على تحقيق الوحدة الوطنية فالأساس الأول للديمقراطية السياسية تكوين ناخب متعلم قادر يستطيع أن يصدر القرارات التي يتطلبها النظام السياسي⁽⁸⁵⁾. فإذا ما كان هدفنا هو القرارات الذكية و أن يكون المواطنون قادرين على تطبيق هذه الأحكام بكفاءة. فإن التعليم هو الحد الأدنى من المطالب. و يجب أن لا يقتصر هذا التعليم على مناطق معينة من المجتمع كالمدن في مقابل الريف. فإذا كان هناك تمثيل مناسب لكل اهتمامات المجتمع فإن الهدف الوطني الأسمى هو التعليم للجميع بصرف النظر عن الإقليم أو البعد عن مراكز النشاط، أو المستوى الاقتصادي للعائلة⁽⁸⁶⁾.

2-7- دور المنظومة التربوية في النمو الاقتصادي و التنمية:

لقد كان لنتائج الكثير من الدراسات المتعلقة بدور التربية الرسمية في التنمية و أسباب قصورها عن تحقيق أهدافها في الكثير من الدول النامية أثر مباشر على اهتمام الكثير من هذه الدول بإعادة النظر في سياساتها التعليمية⁽⁸⁷⁾، إذ يعتبر التعليم العامل الأول و الأكثر أهمية للتنمية الشاملة بالمجتمع، لارتباط التعليم بتأهيل و تدريب المهنيين و الفنيين و العمال الذين تحتاج إليهم عملية التنمية بالمجتمع في القطاعات المختلفة و على كل المستويات. كذلك تساهم التربية في النمو الشخصي لأفراد المجتمع و تزويدهم بالمعارف و القيم و المهارات التي يحتاجونها للقيام بأدوارهم الاجتماعية المتوقعة منهم. فالتعليم يكسب الفرد مجموعة من المعايير و الاتجاهات التي تساعد على النمو الشخصي و تزيد من قدرته على الاستفادة من مصادر المعرفة في مجتمعه و حسن الاستفادة من الخدمات التي تقدمها الدولة لأفرادها.

يساعد التعليم على التقدم التكنولوجي و المعرفي بالمجتمع و زيادة فرص الابتكارات و الاختراعات في المجتمع و حسن توظيف المعرفة في عمليات الإنتاج و الخدمات مما يساعد على النمو الاقتصادي بالمجتمع⁽⁸⁸⁾.

هذا و ترتبط كفاءة التعليم ليس فقط بالكفاية الإنتاجية للعامل، ولكن أيضا بالكفاءة للمنتج. فجودة المنتج لا تحددها كفاءة العامل في الإنتاج فقط بل أيضا قدرة العاملين في المؤسسة على معرفة أفضل طرق الإنتاج التي تحقق أكبر كفاءة نوعية مع مراعاة سعر التكلفة و العائد على المؤسسة، و في الوقت نفسه

(84) - محمد لبيب النجحي: مرجع سابق، ص 44.

(85) - G. MIALARET: les sciences de l'education. Edition RUF. Paris. 1984. p 71.

(86) - محمد لبيب النجحي: مرجع سابق، ص 44.

(87) - Behrman Jere and Birdsall Nancy: **The Quality of Schooling**. Quantity Alone is Misleading. America Economic Review 73 (dec. 1983) PP 928 946.

(88) - سمير أحمد السيد: مرجع سابق، ص 174.

المحافظة على موارد المؤسسة و حماية البيئة، كذلك الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة لرفع الروح المعنوية للعاملين بها وتشجيعهم على العمل في ظروف اجتماعية و نفسية تمكنهم من ذلك.

و الحقيقة الواضحة أن نصيب الفرد من الدخل الوطني في الجزائر أقل بكثير من فرنسا أو أمريكا، لكن هذا لا يعكس بالضرورة الفرق بين كل من الجزائر و هذين الدولتين في مصادر الثروة بقدر ما يعكس بالدرجة الأولى الفرق بينهما في مستوى كفاءة استثمار الموارد المتاحة إلى أقصى درجة ممكنة. كما تختلف الجزائر عن باقي الدول المتقدمة في معدل معرفة القراءة و الكتابة و تعميم التعليم الابتدائي. فبينما تمكنت الدول المتقدمة من محو الأمية بنجاح سنة 1960 يصل معدل الأمية في الجزائر سنة 2003 إلى أكثر من 34 % و بينما تمكنت الدول المتقدمة من تعميم التعليم الابتدائي سنة 1960 لا زالت نسبة الإلتحاق بالمدارس الابتدائية في الجزائر لا تتجاوز نسبة 86.50 %.

هذا و يظهر إسهام التعليم في النمو الاقتصادي بشكل واضح في نوعية العمالة التي يوفرها التعليم. و قد حدد البنك الدولي إسهام التعليم في التنمية في ثلاث مجالات مستقلة:

- تكسب الفرد معرف و مهارات و قيما و اتجاهات و أساليب تعليمية تؤهله لمواصلة التعليم و التدريب و الاستفادة من الفرص التعليمية و المهنية المتاحة.

- يسهم التعليم في نجاح البرامج التعليمية التي تعدها الدولة مثل برامج التعليم المستمر و برامج الرعاية الصحية و الاجتماعية. حيث إن التعليم يؤهل المتعلم لحسن الاستفادة من الخدمات التي تقدمها الدولة لأفرادها.

- إسهام التعليم في التنمية من خلال تأهيل و تدريب القوى البشرية التي تحتاجها خطط التنمية و العمل على تقدم المعرفة و مساعدة الفرد على قيامه بأدواره الاجتماعية في المجتمع و التعامل مع الظروف الجديدة داخل العمل و خارجه بكفاءة⁽⁸⁹⁾.

و يعتبر تحليل دينسون Denison لمصادر النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة في الفترة من 1929-1969 تحليلا شاملا و متكاملًا فقد أرجع النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة في تلك الفترة إلى خمسة أنماط رئيسية من التغيرات و هي:

- تقدم المعرفة و خاصة المعرفة التكنولوجية و الإدارية و التنظيمية. إذ يقرر أن حوالي ثلث الزيادة في النمو الاقتصادي للولايات المتحدة في تلك الفترة كانت ناتجة عن التقدم في هذه المعرفة.

- كمية العمل: و قد قدر إسهام العمل في النمو الاقتصادي في تلك الفترة بنسبة 29 % .

- رأس المال: و قد عزا 19 % من الزيادة في النمو الاقتصادي في تلك الفترة إلى رأس المال.

- التعليم: و يشير هنا إلى سنوات الدراسة التي أكملها العمال الذين يعملون في قطاع الأعمال و قد قدر إسهام التعليم في هذه الفترة بنسبة 14 % و يرى أن التعليم قد انعكس في ارتفاع مستوى المهارات و زيادة التخصصات.

- التحسن في حشد و استخدام المصادر: و يتضمن ذلك تحويل المال من القطاعات ذات الإنتاجية المنخفضة مثل الزراعة إلى قطاعات أكثر إنتاجية مثل الصناعة، و قد أسهم ذلك بنسبة 10 % في النمو الاقتصادي في تلك الفترة⁽⁹⁰⁾.

3-7- دور المنظومة التربوية في التنمية الثقافية و العلمية:

إن التنمية الثقافية و العلمية تعني نمو هذه العناصر العقلية و الفنية من ثقافة الإنسان الكلية التي لها أو ليس لها علاقة مباشرة مع ما يعتبر عادة مادة سعادته و أمنه.

فهل يعتبر العمل كمفهوم تعبيرًا عن السلوك الثقافي؟ أم هل العمل سلوك اقتصادي؟ و في الحقيقة فإنه ليس هذا و لا ذاك ولكنه كلاهما لأننا نميل إلى أن العمل لا بد أن ينظر إليه كشيء ثقافي و اقتصادي في نفس الوقت⁽⁹¹⁾.

(89) - سمير أحمد السيد: مرجع سابق، ص 177.

(90) - سمير أحمد السيد: مرجع سابق، ص 174.

هل يستطيع أحد أن يتكلم عن تربية من أجل العمل من ناحية في مقابل تربية من أجل الثقافة من ناحية أخرى؟ هل من الممكن مع التحديد أن نميز التربية بأنها تهدف إلى إعداد الأفراد للعمل فقط؟ هل نستطيع مع تحديد أكثر أن نعرّف التربية بأنها تحقق الفهم الثقافي و التقدير الثقافي؟ و فيما نبذله من جهد للوصول إلى إجابات فإننا عادة ما نصنف التربية كترربية مهنية أو فنية و تربية عامة أو حرة ولكن الناس عادة ما يخلطون بين التصنيفين. إن الفرد المهني المتعلم ينحو إلى أن يكون له بصائر دقيقة حرة و الفرد المتعلم الحر يظهر فطنة عملية ظاهرة. و علاوة على ذلك فإننا قد نقلنا هذه الثنائية إلى مجال تخطيط تنمية الموارد البشرية. إننا نتكلم عن التربية للاستهلاك و التربية للإنتاج. إن ثقافتنا بما لها من مدرسة في الشعر و الموسيقى و اللاهوت، متقدمة بحيث أنها، تستطيع أن تسهم في طريقة حياتنا اليومية، من ناحية الجمال الفني و اللغوي، و من ناحية التفكير العميق و من ناحية مفاهيم واجبات الكرامة و الأخلاق و الدين. إن التوفيق بين الاهتمامات الاقتصادية المعاصرة و بين هذا التأمل الهادئ البطيء للقيم يجب أن يكون الاهتمام الدائم لكل أو لائق الذين يضطلعون بالمهام التربوية. إن إسهامنا في تقدم و ازدهار الثقافة العالمية سيكون ظاهريا تافها ما لم يتخلله إحساسنا الخاص بالماضي واستمراره كحقيقة في الحاضر.

إن النمو الثقافي هو أكثر من مجرد النقل الثقافي، أكثر من تمرير لتراث معين. إن النمو الثقافي له قوته الابتكارية المنتجة. و من هذه القوة كما من أية خطة حالية للثقافة تستمد التربية المناسبة طبيعتها لأن العامل الخلاق و هو في قلب مفهوم النمو يعني أن التربية التي تهتم بنقل التراث فحسب، سواء أكان هذا التراث أجنبيا قوميا، أو عالميا، و التي تفشل في رفع الخيال أو تحقيق روح الاختراع لا يمكن أن تعتبر تربية للنمو جديرة بهذا الاسم⁽⁹²⁾.

4-7- دور المنظومة التربوية في تعزيز القيم و الإتجاهات التنموية:

من الأدوار الأساسية التي يمكن للتعليم المساهمة في التنمية من خلالها، دوره في تصحيح الخلل الذي يعانیه نسق القيم الراهن من أجل إرساء قيم تنموية و اتجاهات مجتمعية، تساعد البلاد على مواجهة التحدي الذي أفرزه تصدع قيم العمل و الإنتاج، و انفكك الارتباط بين المكافأة المادية و المعنوية، و بين كل من الجهد و الإنتاجية، و تراجع القيم المعنوية و المجتمعية لصالح القيم المادية و الفردية الأنانية، فضلا عن تحدي مستوى الاستهلاك الراهن و نمطه التفاخري المسرف المبذر.

و لا شك أن هناك مطلبا عاجلا هو مواجهة الخلل أقيمي الذي برزت جوانبه عبر ما تم تناوله من مشكلات تواجه التنمية في الجزائر، و ما أفرزته هذه المشكلات من آثار سلبية على سلوكيات أفراد المجتمع و جماعاته و مؤسساته، و ما أدت إليه من ضعف الحس الاقتصادي وضعف الشعور بالمسؤولية المجتمعية، و قلة الاعتبار للوظيفة الاجتماعية للجهود و الموارد المتاحة للمجتمع. و لعل نظام التربية و التعليم هو أكثر تلك المصادر نظامية و استعدادا للمواجهة السريعة باعتباره مدخلا من أجل مواجهة تصدع قيم العمل و الإنتاج، و خلق الاتجاهات الأكثر قدرة على مواجهة تحديات بدء عملية التنمية و تلبية متطلبات استمرارها و يمكن لنظام التربية و التعليم أن يسهم في هذا الإصلاح القيمي عن طريقين متكاملين:

- ترسيخ أسس موضوعية يتم بموجبها تقويم الدارسين، و إسناد الشهادات، و تقرير المكافآت، بموجب الجهود الفعلية المبذولة، و في ضوء النتائج الفعلية المحققة دون تهاون في المستوى و دون محاباة في التقويم أو انحراف لمعايير.

- زرع القيم و التوجهات المطلوبة في نفوس النشء من خلال المناهج و النشاطات المدرسية و الجامعية. إن المادة التي يقدمها الكتاب و الممارسة التي يتيحها النشاط يمكن أن تقوم بدور كبير في

(91) - محمد لبيب النجحي: مرجع سابق، ص 118.

(92) - نفس المرجع، ص 123.

غرس قيم و خلق اتجاهات مطلوبة، إذ تم إصلاح المناهج و تقويم البيئة المدرسية، و تم التأكيد على ضرورة تلازم العلم و العمل و ارتباط المدرسة و الجامعة بالمجتمع⁽⁹³⁾.

5-7- المنظومة التربوية و المهام الاجتماعية:

لقد كانت متطلبات التنمية الاجتماعية في ميدان المنظومة التربوية منذ الاستقلال تتلخص في مواجهة آثار المخططات الاستعمارية التي حيكّت إبان فترة مدتها 130 سنة من الاحتلال و الاستعمار الاستيطاني، و التي تمثلت في أشكال متعددة جاوزت حدود الهيمنة السياسية و الاقتصادية إلى محاولة مسخ المجتمع الجزائري عن طريق القضاء على كل مقوماته الثقافية كاللغة العربية، و القيم العربية الإسلامية، و لهذا فقد كان من الطبيعي في أعقاب استرجاع البلاد لاستقلالها أن تسترجع لغتها مكانتها في مختلف الهياكل التعليمية، و يلاحظ أن مختلف المخططات التنموية قد كرست جهودها للعمل نحو هذا الهدف الذي يعتبر من أهم الأهداف الأساسية للتنمية الاجتماعية. و بهذا بدئ في تعريب التعليم الابتدائي.

و قد تطلب تجسيد أهداف السياسة الجديدة في مجال التعليم مجهودات تناولت بالتعديل أيضا المحتوى الذي فرضته فرنسا في جميع المواد التعليمية بما في ذلك التاريخ و الجغرافيا و على كافة المراحل التعليمية⁽⁹⁴⁾.

و تحقيقا لجملة من الأهداف المتصلة بالنهوض بالوضعية الاجتماعية للإنسان، و تنمية شخصيته فضلا عن إشراك كل أفراد المجتمع في معركة التشييد و البناء في مختلف مجالات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، فقد ارتبطت المشاركة تبعا للمستويات التعليمية و دون أي اعتبار آخر سوى المقدر الشخصية.

و في هذا الصدد ينص التقرير العام للمخطط الرباعي الأول على أن سياسة رفع المستوى الثقافي و التقني المقررة، ناشئة عن الضرورات الموروثة من التاريخ و عن متطلبات التنمية المقبلة. و أن الوسائل الهامة التي تستفيد من الأولوية التي منحت لها في توزيع الاستثمارات، كانت مرتبطة بدرجة تخلف البلاد طيلة الفترة الاستعمارية، و بضرورة تلبية الحاجة للتربية و التي يشعر بها الشعب و المفروضة للتقدم الاقتصادي، و بالنظر أيضا لمتطلبات تنمية الاقتصاد فضلا عن الزيادة السريعة في عدد السكان الذين ينبغي أن تفتح أمامهم إمكانات أوسع فأوسع من أجل رفع مستوى تربيتهم و تكوينهم⁽⁹⁵⁾.

و لهذا فقد عبر المخطط الرباعي الأول عن هذه السياسة من خلال هدفين أساسيين هما:

- تلبية الحاجات الاجتماعية للتربية.

- تلبية حاجات الاقتصاد للعامل المؤهل.

و قد اعتمد المخطط عددا من الوسائل تهدف كلها إلى تحقيق الأهداف الملحة للفترة المحددة بمدة المخطط و لتلبية ضرورات المستقبل الأبعد⁽⁹⁶⁾.

كما أن العمل في مجال التعليم كمطلب ثوري من مطالب التنمية الاجتماعية كان يهدف إلى إزالة فكرة الانتقاء بغرض استخلاص النخبة و الحواجز و التقسيمات المصطنعة، و وضع نظام ديمقراطي للتعليم، و بهذا فإن الإصلاحات التي تمت في هياكل التعليم المتوسط و الثانوي كانت تهدف إلى عدد من الأغراض أهمها: الأعداد لمراحل التكوين العالي، و العمل على تطوير الثقافة التقنية و التكنولوجية، و كذلك وضع حد للأفكار الموروثة و المناهضة للتعليم التقني و المهني.

⁽⁹³⁾ - علي خليفة الكواري: مرجع سابق، ص 101.

⁽⁹⁴⁾ - مصطفى زايد: مرجع سابق، ص 181.

⁽⁹⁵⁾ - نفس المرجع، ص 182.

⁽⁹⁶⁾ - راجع: رئاسة مجلس الوزراء، التقرير العام للمخطط الرباعي 1973/1970، المطبعة الرسمية، الجزائر: جانفي 1979، ص 129.

و لعل هذا ما جعل المخطط الرباعي الثاني 1977/1974 يولي عناية خاصة بالمحتوى العلمي و التقني، فضلا عن تكوين اليد العاملة المتخصصة، و هذا ما جعل جهود التعليم تنصرف نحو عدة مطالب أساسية تتمثل في:

- بث و نشر الروح العلمية و التقنية مع توسيع القاعدة التربوية و تكييفها مع المحيط و هو مطلب ذو طابع سياسي اجتماعي.

- الاختيار العلمي و التقني و هو يهدف إلى تكييف التعليم مع حاجيات الاقتصاد الوطني وجعله في خدمة التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، و هو مطلب ذو طابع اقتصادي.

- تكريس التعليم من أجل العمل على تفتح الشخصية و التطوير الفكري و الحس الفردي، و هو مطلب ذو طابع ثقافي.

المبحث الثالث: مكان الضعف في المنظومة التربوية:

1- إصلاح التعليم و ربطه بالتنمية:

تحدد علاقة التعليم بالقطاعات الإنمائية المختلفة من خلال تحديد الأهداف الاقتصادية والاجتماعية و وضوح التوجهات السياسية للبلاد، و لذلك فإن ما ينجم من مشاكل اجتماعية و اقتصادية تنعكس سلبا على المجتمع لا يتحمل مسؤوليتها قطاع التعليم باعتباره عاملا من العوامل الفعالة في التنمية، وإنما الذي يتحمل مسؤوليتها بصفة مباشرة الهيئات المسؤولة في توجيه نظام التعليم و القوى التخطيطية له، و على هذه الهيئات يتوقف تطبيق الخطوات الإستراتيجية لعملية الإصلاح تطبيقا جديا، و لأنه أيضا بمقتضى قراراتها يتم تحديد أهداف التعليم و توجيهه و تسيير هياكله، و بقدر اهتمامها بهذا القطاع تزداد أهميته أكثر و تظهر قيمته و تتضح علاقته بجوانب القطاعات الأخرى.

أولا: علاقة التعليم بالهيئات المكلفة بالتخطيط: بينت الدراسات التربوية و الاقتصادية أن التعليم لا يجب أن يبقى معزولا عن الواقع كما هي عليه الحال حاليا في بلادنا، حيث لا توجد صلة ربط حقيقية تربطه ببقية مواضيع الخطة العامة للتنمية و الهياكل التخطيطية، و على الرغم من تعدد الإصلاحات التربوية في بلادنا و تحسن الظروف الاقتصادية و ارتفاع المداخيل المالية للدولة لكن هذه العلاقة مازالت مفقودة.

إن مهمة المخططين في هذا الجانب تنحصر في وضع استراتيجيات لتكليف المتخرجين من التعليم حسب احتياجات التنمية من الكفاءات العلمية المهنية ذات التخصصات المتنوعة و التي يتم تشغيلها و توجيهها إلى القطاعات الاقتصادية المختلفة، إن هذه النظرة التي تربط بين الجانبين تبين لنا مدى العلاقة القائمة بين التخطيط التعليمي و التخطيط الشامل، و على الرغم من اختلاف وجهات النظر و أساليب التخطيط و مراحلها و مداه إلا أن الاتفاق بدأ واضحا في العلاقة القائمة، و تتمثل أساسا في العمل على الاستثمار الجيد للموارد البشرية و الطبيعية و المالية و هذا ما يفقد إليه النظام التربوي الجزائري حاليا.

ثانيا: علاقة التعليم بمختلف مراكز التكوين و التأهيل: يرتبط التعليم بمستويات التكوين و التأهيل على نطاق واسع من أجل تحسين مستوى المهارات و الاختصاصات اللازمة للاستجابة لخطط التنمية و أهدافها، و يساعد هذا الارتباط على تخفيف حدة البطالة لخريجي التعليم⁽⁹⁷⁾.

إن التعليم في الجزائر لازال يعاني من ضعف العلاقة بينه و بين مجالات التكوين و التأهيل، هذا على الرغم من أن سياسة التخطيط هدفت إلى التنسيق التام بين جميع المجالات التعليمية و التكوينية.

إن فقدان هذه العلاقة أثر على الانسجام و التكامل بين هذه المجالات و بين مختلف العمليات التي تقوم بها هذه الميادين المعنية بالتكوين مما يستوجب إحداث أساليب تخطيطية فعالة تجعل من التعليم و مخرجاته ترتبط ارتباطا عضويا بالحاجات المتطورة للمجالات الاجتماعية و الاقتصادية، و ذلك يستوجب تحديد محتويات البرامج التكوينية، و كل ما يتعلق بالأهداف و المعارف الأساسية، و شروط

القبول في مختلف التخصصات وتنظيم الفترات التدريبية و التعاون على استعمال الوسائل التربوية و المهنية، و يكون هذا التعاون ضرورياً لأن التعليم بوضعه الحالي لا يمكنه لوحده أن يهيئ النوعية اللازمة من اليد العاملة مادامت الدراسة تعتمد على الجوانب النظرية، و هذا ما يتطلب مشاركة الميادين التكوينية و انتهاج سياسة مناسبة تتماشى مع ميادين التكوين و عالم الشغل⁽⁹⁸⁾.

ثالثاً: علاقة التعليم بعالم الشغل: لقد حاولت السياسة التربوية إظهار هذه العلاقة بوضوح لما اتجهت إلى الاهتمام بالتعليم التقني و إقامة المتاقن التعليمية التي أصبحت تمثل جزءاً هاماً في سياسة توسيع التعليم الثانوي و تنويع أهدافه، ذلك أن هذا النوع من التعليم يهيئ لسوق العمالة الوطنية حاجاته من العمال و الفنيين المختلفين و المتنوعين من حيث المستوى و التأهيل المهني.

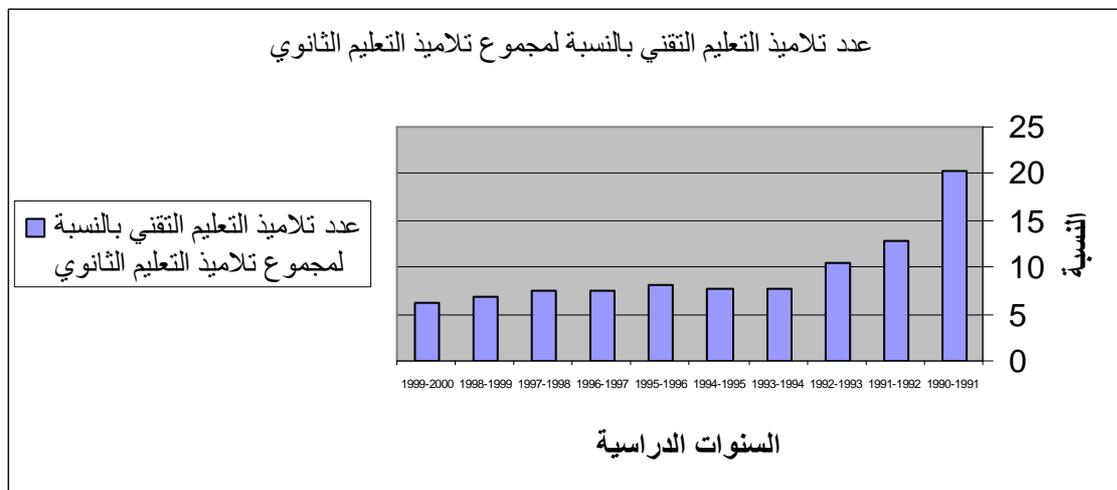
ولكن هذا النوع من التعليم لم يصل إلى أهدافه كما هو معلوم و ذلك، لاحتقاره من طرف التلاميذ و الأولياء على السواء، و عدم توفر التجهيزات و الكتب في المواد التقنية بالقدر الكافي باللغة العربية، و نقص التأطير الجيد، و اختلاط هذا التعليم مع التعليم العام في ثانويات التعليم العام، الشيء الذي يعطي التلميذ فرصة ليقارن نفسه مع زميله الذي ينتمي إلى التعليم العام و الذي ستكون له مناسبات لمتابعة الدراسة في الجامعة، فيشعر بأن منزلته أدنى، فيفر من التعليم التقني و يحاول التسجيل في التعليم العام⁽⁹⁹⁾.

و الجدول رقم (14) و الشكل رقم (14) يبينان نسبة تلاميذ التعليم التقني في عشرية التسعينات مقارنة مع مجموع التلاميذ.

الجدول رقم * (14) ⁽¹⁰⁰⁾

يبين نسبة تلاميذ التعليم التقني في عشرية التسعينات مقارنة مع مجموع التلاميذ

| | |
|-------|-----------|
| 20.38 | 1990-1991 |
| 12.92 | 1991-1992 |
| 10.56 | 1992-1993 |
| 7.71 | 1993-1994 |
| 7.75 | 1994-1995 |
| 8.1 | 1995-1996 |
| 7.58 | 1996-1997 |
| 7.39 | 1997-1998 |
| 6.89 | 1998-1999 |
| 6.26 | 1999-2000 |



⁽⁹⁸⁾ - نفس المرجع، ص 84

⁽⁹⁹⁾ - الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 163.

⁽¹⁰⁰⁾ - من الأنترنت: موقع وزارة التربية الوطنية، إحصائيات، 2001

إن هذه الأسباب جعلت المتخرجين من التعليم التقني لا يتلاءمون مع سوق العمالة الوطنية من الناحية النوعية، وذلك لعدم حدوث التوافق بين سياسة التخطيط الاقتصادي و سياسة التخطيط التعليمي، بحيث ازداد التعليم الثانوي توسعا و نموا بنسبة أكثر لم تقابلها الزيادة في النمو و التوسع من الجوانب الأخرى بنسبة متكافئة أو متقاربة، و هذا ما جعل من الصعب تحديد و معرفة نوع الخبرات الواجب تكوينها و المهارات الواجب تحضيرها والمستويات الواجب إعدادها في المؤسسات التعليمية لعالم الشغل.

إن مسألة إصلاح التعليم أصبحت شرطا أساسيا لتحسين النمو الاقتصادي الوطني و رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات الاقتصادية و تحسين مستوى الخدمات الاجتماعية. و هذا الشرط تؤكد واقعا بعد أن أصبحت جميع المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية و التجارية و الزراعية و غيرها تضع مستوى التعليم شرطا أساسيا للالتحاق بها⁽¹⁰²⁾.

2- التعليم العالي و البحث العلمي:

يعتبر التعليم العالي من أبرز وسائل المجتمع لإعداد الطاقة البشرية و صقلها و تنمية مهاراتها بالعلم و المعرفة و التدريب. و قد اهتمت الجزائر منذ الاستقلال بالتعليم العالي، فسارعت إلى إنشاء مؤسساتها لهذا النوع من التعليم أيضا و كثفت من بعثاتها إلى الخارج في الوقت نفسه.

و لقد كان الهدف واضحا و مقبولا من إيجاد مؤسسات التعليم العالي و دفع الطلاب إليه خارجيا و داخليا، إلا أن إطلاق الهدف بدون تقييد أفرز بعض المشكلات التي يعاني منها التعليم العالي في الجزائر و بالتالي أضعف دوره في تلبية مطالب التنمية. لقد أدى تشجيع التعليم العالي بشكل مطلق إلى توجه أعداد كثيرة للتخصصات غير المطلوبة، و أدى ربط التعيين بالشهادات و القيمة الاجتماعية المعطاة لها إلى التهافت على مؤسسات التعليم العالي و الابتعاد عن التعليم الثانوي التقني و ما فوقه، و أصبح من المسلم به تقريبا و جوب إتاحة الفرصة لاستكمال التعليم العالي للجميع تقريبا. و قد أدت بعض السياسات السابقة إلى افتتاح المراكز الجامعية في كل مدينة تقريبا بدون إتباع لضوابط موضوعية تحدد الاحتياجات دون وجود لأي شكل من أشكال التخطيط للقوى العاملة.

إن من أفرزات التوسع في التعليم العالي و إطلاق القبول في فروع بدون ضوابط ما تشهده الجزائر من ترفع عن التعليم المهني و التقني من ناحية، و ما تشهده كذلك من كثرة المتخرجين المتراممين في أجهزة الإدارة الجزائرية كمظهر من مظاهر البطالة المقنعة، كما أن من أفرزاته و هو الأخطر ما يشاهد من تدني مستوى التعليم العالي و هو الذي نفترض في أن يكون قمة الهرم و التحصيل و لب المعرفة. و تدني المستوى هذا جاء لعوامل متعددة أهمها أن كثرة افتتاح المراكز الجامعية تلزم القائمين عليها في الكثير من الأحيان الاستعانة بالطلبة المتخرجين من نفس الجامعة للتدريس و التأطير مما ينعكس سلبا على المستوى عموما، و من العوامل الأخرى زيادة الطلب بشكل مطلق على التعليم العالي لشهاداته و التوجه الاجتماعي السائد بتمكين كل راغب من ذلك. و لعل نظرة على إحصاءات المسجلين في مؤسسات التعليم العالي تبين لنا أنواع التخصصات التي تستحوذ على جهوده.

الجدول رقم * (15) (103)

يبين أعداد الطلبة الملتحقين بكل تخصص للسنة الدراسية 1998/1997

| التخصصات | 98/97 | |
|--------------------------------|--------|-------|
| العلوم الدقيقة | 21889 | 6.1% |
| العلوم التطبيقية و التكنولوجية | 102246 | 28.6% |
| العلوم الطبية و البيطرية | 31043 | 8.7% |

(101) - من الأنترنت: نفس المرجع إحصائيات، 2001

(102) - علي براجل: مرجع سابق، ص 85.

(103) - من الأنترنت: موقع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

| | | |
|-------------------------------|--------|-------|
| علوم الأرض | 28702 | 8.0% |
| العلوم الاجتماعية و الإنسانية | 155638 | 43.5% |
| مجموع مرحلة التدرج | 339518 | 94.9% |
| مجموع مرحلة ما بعد التدرج | 181126 | 5.1% |
| المجموع العام | 357644 | 100% |

إن عدم وجود خريطة متكاملة للتوسع في التعليم العالي و الجامعي، ساعد على أن يكون التوسع فيه بلا تخطيط و بلا رؤيا واضحة. و لذا فقد تكررت أنماط الجامعات و الكليات و التخصصات، و بدأ النقص في إعداد هيئات التدريس، و بدأت أسباب عدم الاستقرار بينهم⁽¹⁰⁴⁾.

إن من أولى متطلبات استراتيجية التنمية صرف جهد مكثف لإصلاح التعليم العالي و تطويره، و يقتضي ذلك إصلاح المناهج و طرق الإدارة و التدريس و توجيه القبول بصرامة لحاجات المجتمع و متطلبات التنمية⁽¹⁰⁵⁾.

و لابد للجزائر حتى تستفيد من ثمار البحث العلمي، أن تمتلك قاعدة علمية مهيأة و قادرة على الخلق و الإبداع و الابتكار و ليس مجرد الإضافة السطحية للمحصول العلمي الإنساني، إضافة لوجود قاعدة صناعية تملك سمات التقدم التقني و ترتبط بالبحث العلمي التطبيقي إلى مستوى تستطيع من خلاله تحويل الإنجاز العلمي إلى واقع تكنولوجي⁽¹⁰⁶⁾.

3- المؤسسة التربوية الجزائرية و الطالب:

إن المدرسة بصفتها مؤسسة اجتماعية مطالبة بالقيام بالعمليات اللازمة لإكساب الأشخاص صفاتهم الجمعية، و ذلك بنقل الإرشادات، و القواعد، و الإيديولوجيات المكتوبة و غير المكتوبة، و الرموز التنظيمية الضرورية⁽¹⁰⁷⁾، و لذلك فإنه من الواجب أن نسعى إلى أن تكون المؤسسة التربوية في أن واحد، أداة للتنمية الاجتماعية و الازدهار الوطني في جميع المجالات، و فضاء راقيا يتكون فيه تلاميذنا و شبابنا على الأخلاق الفاضلة، و المبادئ السامية، و التسامح و التضامن، و التحصيل العلمي الرصين، و أن تستوعب كل ما ينجزه المشروع الوطني من تطوير للذهنيات و ترقية للفكر، و تحسين للمستوى العام⁽¹⁰⁸⁾.

إن المؤسسات التربوية الجزائرية كانت و لازالت في معظم الأحيان مؤسسات تقليدية، تساعد على توليد العزلة بين الطالب و مجتمعه، و تلعب دورا بارزا في تكوين الأفكار الخيالية و الطوبائية لدى الشبيبة، فضلا عن أنها ما تزال تأخذ بمبدأ السلطة القديمة، السلطة الأبوية المفروضة على شبيبة ينكرونها أصلا و ينكرون قيمها.

و نظرة محللة إلى واقع المراهق و الشاب في مثل هذه المؤسسات التربوية التقليدية تكفي لإقناعنا بذلك.

فالطالب في المدرسة الجزائرية اليوم طالب مقطوع الأوصال مفصول عن الحياة، و هو يدرب في مثل هذه المدرسة التقليدية على التعامل مع الأفكار و المجردات و العمليات النظرية أكثر مما يدرب على التعامل مع الواقع الحي المشخص. و هكذا تقود مثل هذه المدرسة في أحسن الأحوال إلى تكوين متعلمين ممتازين غير أنهم بعيدين عن فهم مشكلات مجتمعهم و الواقع الذي يعيشون فيه.

و الطالب في مثل مؤسساتنا التربوية مفصول عن ذاته، بمعنى أن ثمة هوة كبيرة قائمة بين عمره الحقيقي الذي تصحبه حاجات و رغبات جسدية و اجتماعية و اقتصادية عديدة، و بين عمره الاجتماعي الذي لا يسمح له بأن يروي تلك الحاجات و الرغبات. و تزداد تلك الهوة مع طول عمر

(104) - إبراهيم سعد الدين و آخرون: مرجع سابق، ص 96.

(105) - علي خليفة الكواري: مرجع سابق، ص 104.

(106) - عبد القادر رزيق المخادمي: هجرة الكفاءات العربية، دوافعها و اتجاهاتها، دار هومة، الجزائر، 2002، ص 31.

(107) - Wilbur B. Brookover and David Gottlieb. Asociology of education. Second edition. (New York. American book company 1964). P. 39

(108) - علي بن محمد: مرجع سابق ص 30.

الدراسة و تأخر الطالب عن دخول الحياة. و هكذا يفقد الطالب زمنا طويلا استقلاله الاقتصادي الذي يلعب دورا كبيرا في تأخير شعوره بذاته، و يضطر أن يحيا حياة طفل، مهما تقدم به العمر، و يفصل عن ذاته و كيانه النامي قسرا و قهرا⁽¹⁰⁹⁾.

4- مظاهر الأزمة في ميدان التربية و التعليم:

يمكننا تلخيص المظاهر الأساسية لأزمة التربية و التعليم في الجزائر في النقاط التالية:
- ما تزال الجزائر في بداية انطلاقها التربوية، بعد سنوات طويلة من التخلف التربوي، الأمر الذي يجعل الجهود التي تبذل للتوسع في التعليم مهما عظمت عاجزة عن امتصاص نتائج التقصير و الإهمال الطويلين الذين أصابا التعليم في السنين الماضية، و من هنا تقصر الجهود التي تبذل عن مطالب الضغط الاجتماعي المتزايد و عن آمال الجزائر في القضاء على هوة التخلف و اللحاق سريعا بركب التقدم العالمي.

- هناك عامل أساسي يقف في وجه التطور السريع الذي تنشده الجزائر في مجال التربية و التعليم، و يحول دون وفائها بمطالب الضغط الاجتماعي و بمستلزمات التنمية. هذا العامل الأساسي هو تقصير امكاناتها المالية و المادية و البشرية عما تتطلبه و تنشده من توسع سريع. فميزانيات التربية- رغم قفزتها السريعة في السنوات الأخيرة إلا أنها لا تكفي لسد جانب من تلك الحاجات و الأبنية المدرسية و التجهيزات اللازمة لا تتوافر بنفس السرعة التي تتطلبها الأعداد المتزايدة من الطلاب.

- نتاج العملية التربوية و مردودها الكمي و الكيفي ما يزالان ضعيفين مما يزيد في الأزمة، و يجعل الجهود المبذولة و الأموال الكثيرة التي تنفق، لا تؤتي إلا بعض ثمراتها، بينما يذهب أكثرها هدرا و ضياعا. فهناك تسرب و رسوب كبيرين من جهة، و هناك فراق بين محتوى التربية و حاجات المجتمع و ضرورات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية من جهة ثانية.

- الأعداد القليلة و غير المؤهلة غالبا تأهيدا ملائما، التي يخرجها النظام التعليمي بعد هذه الجهود كلها، لا يجد الكثير منها مجالا للعمل المنتج في السوق الاجتماعية و الاقتصادية وذلك لفقدان الارتباط بين أعداد الطلاب و إعدادهم و بين حاجات القوى العاملة. الأمر الذي يؤدي إلى تزايد البطالة في أوساط المثقفين و إلى هجرة الأدمغة الممتازة⁽¹¹⁰⁾. و الجدول رقم (16) يبين أعداد المهاجرين الجزائريين إلى مختلف البلدان الأوروبية⁽¹¹¹⁾.

الجدول رقم* (16)

يبين أعداد المهاجرين الجزائريين إلى مختلف البلدان الأوروبية

| البلد | فرنسا | بلجيكا | ألمانيا | أنجلترا | المجموع |
|-----------|--------|--------|---------|---------|---------|
| العدد | 361000 | 3000 | 1463 | 600 | 366063 |
| النسبة(%) | %98.61 | %0.82 | %0.4 | %0.16 | %100 |

المبحث الرابع: الانعكاسات السلبية لضعف المنظومة التربوية على السياسة التنموية في الجزائر:

(109) - عبد الله عبد الدايم: الثورة التكنولوجية في التربية العربية، ط3، دار العلم للمليين، بيروت، 1981، ص 61.

(110) - عبد الله عبد الدايم: مرجع سابق، ص 120.

(111) - عبد القادر رزيق المخادمي: مرجع سابق، ص 65.

1- تأثير عدم التوافق بين منجزات المنظومة التربوية و متطلبات التنمية:

و يتجلى ذلك في نقطتين أساسيتين:

- انفصام العلاقة التام بين المنظومة التربوية و باقي قطاعات التنمية.
- عدم التوافق بين الاختصاصات الموجودة بالجامعة و مراكز التكوين و معاهد التكوين من جهة و متطلبات سوق العمل من جهة أخرى.

لقد أفرزت التجربة التنموية الجزائرية نقصا كبيرا على صعيد تنمية القوى الإنتاجية و هو ضعف التكامل بين التعليم و التكوين من جهة و متطلبات التنمية من جهة أخرى، و أحدث ذلك اختلالات توازنية متفاوتة الحدة بين العرض المتاح من الأيدي العاملة المتكونة و طلب القطاعات الاقتصادية و الاجتماعية في مختلف التخصصات⁽¹¹²⁾.

و كان لابد لتفادي هذا الضعف من التخطيط للقوى العاملة الذي يعتبر نقطة ارتكاز أساسية للتوفيق بين أهداف المنظومة التربوية و متطلبات التنمية، بل هو حلقة الوصل الأساسية بينهما. إذ أننا لو أردنا تقييم الهيكل الوظيفي في المجتمع الجزائري لوجدناه شأنه شأن المجتمعات النامية الأخرى على شكل هرم ممزق الصورة، قاعدته عريضة من العمال غير المهرة. ثم يليها بالتدرج عمالا شبه مهرة، أما ما يلي ذلك من الأعمال الفنية بمراتبها المختلفة فإنها تمثل اختناقا و عنق زجاجة. و هي مستويات تقابل التعليم التقني و ما يليه من التعليم العالي، في حين أننا إذا نظرنا لمثل هذا الهرم الوظيفي في المجتمعات المتقدمة لرأيناه على شكل معين هندسي في وسطه العريض مهارات فنية و في أسفله أعمال عادية و شبه ماهرة قليلة و في قمته وظائف الإشراف و التخطيط و التنفيذ العليا القليلة أيضا. فحيث تمثل المهارات الفنية التي تحتاجها التنمية الاقتصادية نقطة الضعف في هيكلنا الوظيفي فإنها تمثل نقطة القوة في التركيب الوظيفي للمجتمعات المتقدمة صناعيا. إن المسئول الأول عن الاختناقات المشار إليها في الهيكل الوظيفي في المهارات الفنية هو عدم الإقبال على التعليم التقني و انحراف هذا التعليم عن أغراضه و أهدافه التي أنشئ من أجلها. و لقد ساد عدم الإقبال على التعليم التقني كاتجاه اجتماعي عام لأن هذا التعليم لا يحظى بمكانة اجتماعية تتكافأ مع أهميته في تنمية المجتمع و اقتصادياته.

و ستظل هذه المشكلة قائمة ما لم يخطط للتعليم بحيث يؤثر في التنمية. إن علاج هذه المشكلة يحتاج إلى أن يخطط لهذا التعليم على أساس دراسة بنية الوظائف و المهن في المجتمع دراسة دقيقة تقوم بحصر شامل لواقعها، ثم عمل دراسات لمستقبلها قائمة على أساليب التنبؤ و التوقع الدقيق في مجال التخطيط التربوي، ثم عمل ترجمة دقيقة لهذه المهن من الناحية الكمية و الكيفية إلى مستويات تعليمية، و محاولة بناء بنية التعليم على هذا الأساس، و بهذا يمكن للتربية أن تؤدي دورها و أن ترتقي بمتطلبات المهن و الوظائف الجديدة، و تتغلب على الاختناقات الموجودة في التركيب الوظيفي و المهني في المجتمع الجزائري⁽¹¹³⁾.

2- تأثير عدم كفاية الإطارات:

من المشاكل الحادة التي تعاني منها الجزائر، في صراعها العنيف ضد التخلف و التأخر و مكافحة الفقر بين السكان، قلة الإطارات القادرة على قيادة النهضة الاقتصادية والاجتماعية بكفاءة و مهارة. و هذا يرجع أساسا إلى ضعف بنية التعليم و تأخر مناهجه، و طرقه، و قلة انتشاره بين السكان، مما لا يساعد على تخريج إطارات بعدد كاف، و تتمتع بالقدرة و الكافية على فهم التكنولوجيات الحديثة و التعامل معها بفعالية و قدرة⁽¹¹⁴⁾.

و لقد أدى ضعف توافق برامج التعليم مع حاجات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية إلى جعل جانب التعليم التقني المطلوب بقوة من طرف القطاعات الاقتصادية عاجزا عن تغطية هذه الحاجة.

(112) - محمد بلقاسم حسن بهلول: سياسة تخطيط التنمية و إعادة تنظيم مسارها في الجزائر، ج1، مرجع سابق، ص 117

(113) - محمود السيد سلطان: دراسات في التربية و المجتمع، دار المعارف، مصر، 1975، ص 266.

(114) - رايح تركي: مبادئ التخطيط التربوي، مرجع سابق، ص 65.

النتيجة المترتبة عن هذه الاختلالات التوازنية هي ظهور عجز هام في إشباع حاجات المجتمع إلى استخدام الكفاءات الوطنية، وأنواع متفاوتة الحدة من العجز في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية أو تخصصاتها ثم ظهور اختلالات توازنية متفاوتة الحدة على صعيد مستويات التكوين والمشكلة المعقدة جدا في التعليم والتكوين هي المتمثلة في مستوى ما يمكن تسميته بالإطارات الاسنادية مثل العمال المؤهلين و المساعدين و الأعوان شبه الطبيين، حيث يحدد المخطط الخماسي حاجاته إلى هذا النوع من الأيدي العاملة بحوالي 403000 شخص منهم 68000 عامل مؤهل أو مساعد. و حسب طاقة التكوين المتاحة و المنتظرة فإن العدد المحتمل تكوينه هو 245000 إطار إسناد. و سوف لا يغطي هذا العدد سوى نسبة 60% (115). و قس على ذلك في جميع القطاعات مما يعني أنه على الرغم من الأعداد الهائلة التي تخرجت إلا أن المنظومة التربوية الجزائرية لا زالت عاجزة عن تحقيق كفاية القطاعات من اليد العاملة الماهرة و الشبه ماهرة.

3- تأثير إهمال البحث العلمي:

من الواضح دون ريب أن مساهم البحث العلمي في التنمية في بلادنا لا زال ضعيفا فعلى الرغم من الهياكل و المراكز و الهيئات التي أنشأتها الدولة في هذا المجال إلا أن هذه الهيئات كلها لم تقدم إلى حد الساعة على وضع خريطة للتوزيع العلمي للباحثين الجزائريين و حصر إمكانياتنا الوطنية في هذا الميدان، على الأقل من الناحية الكمية، لأنه إذا كان من الصعب في هذه المرحلة وضع معايير موضوعية صارمة للتقدير الكيفي، فإنه من الممكن بل من المستعجل معرفة ما يوجد في بلادنا من باحثين سواء أكانوا ممارسين فعلا داخل مراكز البحث و الجامعات و المؤسسات الأخرى أو كانوا من غير الممارسين ممن لم تستوعبهم هياكل البحث الراهنة، نظرا للحواجز المفتعلة بين مراكز التكوين والتعليم من جهة و بين الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية من جهة أخرى فمن المعروف أن قطاعات الإنتاج لا تقدم التسهيلات المطلوبة للباحثين و تعتبرهم في بعض الأحيان من الطفيليين، كما أنها لا ترى ضرورة الاستعانة بالباحثين المحليين و تقديم مشاريعها و مشكلاتها للدراسة و التعاون مع مراكز البحث و الجامعات و ذلك بسبب انعدام تقاليد البحث في تلك المراكز و الجامعات و الرغبة الشديدة في التعامل مع مكاتب البحث الأجنبية التي تبيع الخبرة حسب الطلب و تجهيز المشاريع و تحل المشاكل في لمح البصر، يضاف إلى ذلك ما تعانيه الجامعات بوجه خاص من مشاكل داخلية بيداغوجية ومادية مثل كثرة عدد الطلاب و نقص الأساتذة و قلة التجهيزات العلمية و قد تجلت هذه النظرة التي يمتزج فيها النفور بالاستعلاء في عدم إقبال الإطارات المؤهلة على العمل في الجامعة و سد النقص الذي تعاني منه المعاهد المختلفة على الرغم من الصيغ المرنة

4- ضعف مردود سياسات الإصلاحات المتكررة للمنظومة التربوية:

إن التعليم بمفهومه الاجتماعي ليس إلا وسيلة تتخذها المجتمعات من أجل تحقيق أهدافها القومية، اجتماعية و اقتصادية و سياسية، و يتأكد المفهوم الشائع بأن الإنسان الذي أحسن تعليمه و تربيته هو صانع التنمية، و صانع ذاته و بيئته التي يعيش فيها، و المجتمع الذي ينتمي إليه و في ضوء ذلك يتأكد أن التغيير و التطوير و الإصلاح الحقيقي للمنظومة التربوية لا يتأتى من مجرد إصلاحات سطحية و شكلية مفروضة من داخل البلاد أو خارجها و إنما يرتبط بالضرورة بإحداث تعديلات جذرية في العملية التربوية، تشمل أهدافها و مضمونها و محتواها (116).

و لقد أدت جميع الإصلاحات المنتهجة سابقا إلى بروز نفس النقائص من الناحيتين الكمية و الكيفية و يتجلى ذلك في العديد من النقاط أهمها:

- الاعتماد في مناهج التعليم على الجوانب النظرية و إهمال الجوانب العملية.
- بقاء نسب الأمية مرتفعة.

(115) - محمد بلقاسم حسن بهلول: سياسة تخطيط التنمية و إعادة تنظيم مسارها في الجزائر، ج2، مرجع سابق، ص 75.

(116) - حسن محمد حسان: التعليم الأساسي بين النظرية و التطبيق، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، 1993، ص 17.

إن متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، و مشاركة عدد متزايد من الرجال و النساء في النشاط الاقتصادي المعقد، و ضرورة ربط المدرسة بالعمل، و قطاع التربية بالقطاعات الاقتصادية، كل ذلك يستلزم تكوين العاملين في حقل الإنتاج و تعليمهم سواء كانوا ناشئين أم راشدين و ذلك لأن الأنظمة الاقتصادية أصبحت في حاجة ماسة لعمال أكفاء⁽¹¹⁷⁾، و ذلك يستلزم من الدولة بذل جهود أكبر من أجل محو الأمية التي تشمل قطاعا ضخما من الشعب الجزائري، إن محو الأمية يجعل جماهير الناس في المجتمع مدركة تماما و بوضوح كاف، أهداف التقدم و التنمية كما أنها تجعلهم قادرين على فهم القوانين والقواعد العليا للمجتمع و تاريخه و المشاركة بوعي في تشكيل مصيره عبر تقدم المجتمع إلى مراحل جديدة⁽¹¹⁸⁾.

إن المجتمعات الإنسانية، في ظل حضارة العصر، تتغير تغيرات جوهرية. و هي و إن كان منها المتقدم و المتخلف إلا أن المجتمعات كلها تستهدف التقدم. و خصائص التقدم عديدة و متنوعة منها:

- أن المجتمع يأخذ بالديمقراطية طريقة لحياته.
- و أن يتبع المنهج العلمي و يطبق العلم في مناحي الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية و الإدارية.

- و أن يعيش في ظل إدارة علمية حديثة.
- و أن يبني مؤسساته التربوية على أساس عصري⁽¹¹⁹⁾.

و هذه الخصائص كلها تتطلب من المجتمع الجزائري أن يكون مجتمعا متعلما كي يستطيع أن يقيم هذه الدعائم كلها. و بديهي أن القلة من الأفراد التي كان المجتمع يعتمد عليها لم تعد بقادرة على أن تفي بمتطلبات البناء العصري الجديد للمجتمع الجزائري. فالديمقراطية تتطلب أن يكون الكل مشاركا في سياسة البلاد و أحداثها، و بالتالي واعيا و متعلما وقادرا على تتبع التغيرات الحادثة في المجتمع. و استخدام الأساليب العلمية و التكنولوجية الحديثة في مجالات الحياة المختلفة تتطلب أناسا متعلمين يستطيعون استيعاب هذه التغيرات و متطلباتها فإذا أخذنا الصناعة كمثال للنشاط الاقتصادي الحديث لرأينا أنها تعتمد على الآلات المعقدة التي تتطلب معرفة تقنية عالية⁽¹²⁰⁾.

5- تأثير الإهدار البشري و المادي في المنظومة التربوية على التنمية:

إن الإهدار مصطلح اقتصادي يستخدم في التربية باعتبار أن التربية عملية استثمار في رأس المال البشري ينتج عنها عائد كأى مشروع. و قد ينتج عن هذا الاستثمار هدر في الموارد أو في نتائج هذا الاستثمار أي في عدم كفاءة النظام في اعداد الموارد البشرية في ضوء أهداف التربية المحددة من حيث الكم أو التخصص أو درجة الكفاءة المتوقعة. و يتمثل هذا الإهدار التربوي في جانب أو أكثر⁽¹²¹⁾، كهجرة الكفاءات أو التسرب المدرسي.

5-1- التسرب المدرسي:

توحي النسب المرتفعة للتسرب المدرسي بضعف نجاعة المنظومة التربوية و كلفتها العالية. فإذا أخذنا السنة الدراسية 1999/1998 لوحدها، نلاحظ أن عدد المطرودين من النظام الدراسي يقدر ب: 550000 تلميذ (أي ما يعادل 6.74 % من التعداد الإجمالي) 141000 منهم تم طردهم في السنة التاسعة أساسيا و 93000 في السنة الثالثة ثانوي.

(117) - حنفي بن عيسى: مشكلة الأمية في مختلف جوانبها، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، العدد 03، جوان 1995، ص 48

(118) - علي عبد الرزاق جليبي: دراسات في المجتمع و الثقافة و الشخصية، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، 1984، ص 155.

(119) - محمود السيد سلطان: مرجع سابق، ص 296.

(120)

- محمود السيد سلطان: مرجع سابق، ص 296.

و يتجلى لنا من خلال تحليل مسار عينة من التلاميذ وفق معايير حددتها منظمة اليونسكو أنه من بين 100 تلميذ يلتحق بمقاعد الدراسة في السنة الأولى أساسي: 67 يصلون إلى السنة التاسعة، 46 % منهم بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي، و 21 % دون أن يعيدوا السنة و لو مرة واحدة. 39 يتحصلون على شهادة التعليم الأساسي (31 % بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي، و 8 % بدون أن يعيدوا السنة و لو مرة واحدة). يتضح مما سبق ذكره أن 33% من التلاميذ الذين يلتحقون بمقاعد الدراسة في السنة الأولى لن يصلوا إلى السنة التاسعة أساسي، و أن 61 % منهم لن يتحصلوا على شهادة التعليم الأساسي⁽¹²²⁾. و تتبلور آثار التكرار و التسرب المدرسي بصرف 13 سنة من التمدرس لكل تلميذ من نسبة 67 % الذين يصلون إلى غاية السنة التاسعة بدلا من صرف ثماني سنوات فقط. و إذا ما أضفنا إلى ظاهرتي التسرب المدرسي و التكرار آثار الرسوب في امتحان شهادة التعليم الأساسي، نصل إلى صرف 25 سنة تدرس بالنسبة إلى 39 % الذين يحصلون على شهادة التعليم الأساسي بدلا من السنوات التسع الضرورية. ... هذا ما يتعلق بالتعليم الإجباري. أما فيما يخص التعليم الثانوي الذي يستقبل نصف تعداد التلاميذ السنة التاسعة أساسي فنفس الدراسة تبين أن من بين 100 تلميذ الذين يلتحقون بالسنة الأولى أساسي: 34 يصلون إلى السنة الثالثة ثانوي (29 بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي و خمسة دون أن يعيدوا السنة و لو لمرة واحدة) 14 يتحصلون على شهادة البكالوريا (13 بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي و 1 دون أن يعيد السنة و لو لمرة واحدة)⁽¹²³⁾ من خلال الأرقام التي أوردناها سابقا يتضح لنا حجم الإهدار التربوي و من وراءه الإهدار المادي و المالي نتيجة الرسوب و التكرار و الفشل الدراسي مما يعني أن نسبة معتبرة من الأموال التي تصرف على قطاع التربية و التعليم تذهب هباء دون أدنى استثمار. و الجدول رقم (17) يوضح نسب التسرب المدرسي و إعادة السنة في الأطوار الأولى الثلاث و التعليم الثانوي⁽¹²⁴⁾.

الجدول رقم * (17)

يوضح نسب التسرب المدرسي و إعادة السنة في الأطوار الثلاث و التعليم الثانوي

| الطور | الابتدائي | | الإكمالي | | الثانوي | | المجموع | |
|---------|-----------|------------|----------|------------|---------|------------|---------|------------|
| | العدد | النسبة (%) | العدد | النسبة (%) | العدد | النسبة (%) | العدد | النسبة (%) |
| التسرب | 84047 | 1.76 | 218301 | 10.83 | 124276 | 12.78 | 426624 | 6.68 |
| الإعادة | 550560 | 11.66 | 427326 | 21.20 | 248610 | 26.48 | 1226496 | 16.90 |
| المجموع | 634607 | 13.28 | 645627 | 32.02 | 372886 | 38.34 | 1653120 | 25.90 |

يشير هذا الجدول إلى أن أكثر من ربع التلاميذ في الأطوار الثلاث يتسربون خارج المدرسة أو يعيدون السنة و أن ما يقارب الثلث من تلاميذ الإكمالي يلاقون نفس المصير، إن هذه الأرقام مخيفة و تدعو للوقوف وقفة تأمل، في الموارد البشرية المهذرة و ما يتبعها من موارد مالية، تذهب كل عام دون جدوى.

كما أن المشكلة تتفاقم هنا عندما نعلم أن عددا كبيرا من الذين يتسربون من المرحلة الثانوية لا يمكنهم العمل، و بذلك يرفعون من معدل البطالة بمجتمعاتهم⁽¹²⁵⁾.

(122) - سلسلة الملفات التربوية (موعدك التربوي)، التسرب المدرسي، الجزائر، العدد 06، 2001، ص 3.

(123) - سلسلة الملفات التربوية (موعدك التربوي): التسرب المدرسي، مرجع سابق، ص 4.

(124) - من الأنترنت: موقع وزارة التربية الوطنية، إحصائيات سنة 2001.

خلاصة و تقييم:

لقد حاولنا في هذا الفصل أن نتعرف على الانعكاسات السلبية لضعف النظام التربوي الجزائري على التنمية و يمكننا أن نخلص هذه الانعكاسات في النقاط التالية:

1- الإهدار التربوي و المادي: و يتمثل في (التسرب المدرسي، الفشل الدراسي، تكرار السنة، الإهدار المالي، الإهدار في التجهيزات و الكفاءات،...)، إن هذا الإهدار كان من بين الأسباب التي أضعفت كاهل الدولة مما انعكس سلبا على المشروع التنموي الجزائري.

2- إن من بين الأخطاء الكبرى التي وقع فيها المخطط الجزائري، هي عدم التوافق بين أهداف المنظومة التربوية و متطلبات التنمية في الجزائر منذ الإستقلال مما انعكس سلبا على المشروع التنموي الجزائري و يتجلى ذلك أساسا في:

- الانقسام التام بين المنظومة التربوية و باقي قطاعات التنمية.
- عدم التوافق بين الاختصاصات الموجودة بالجامعة و مراكز التكوين و معاهد التكوين من جهة و متطلبات سوق العمل من جهة أخرى.

3- على الرغم من الجهود التي بذلتها الجزائر في قطاع التربية و التعليم ولكن نسبة الاستعانة بالكفاءات و المهارات العلمية في كافة القطاعات لا زالت جد منخفضة و بالتالي لم تسهم المنظومة التربوية بالقدر الكافي في توفير الإطار الفنية اللازمة لمختلف القطاعات.

4- لقد أدى إهمال البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، إلى نقص ملحوظ في تطوير الأساليب الإنتاجية و أساليب التسيير داخل المؤسسات.

5- إن الإصلاحات العديدة و المتكررة غير الهادفة في كثير من الأحيان و التي كانت في كثير من الأحيان ترفع شعارات (التعريب، الجزارة، رفع المستوى، المدرسة الأساسية،...) لم يكن لها أي دور في تفعيل دور المنظومة التربوية للمساهمة في التنمية.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- 1- منهج البحث
- 2- فرضيات البحث
- 3- الدراسة الاستطلاعية
- 4- مجالات الدراسة
- 5- أدوات جمع البيانات
- 6- مؤشرات الدراسة الميدانية
- 7 - عينة البحث

تمهيد:

إن قيمة النتائج التي يتحصل عليها أي باحث في دراسة ما و مدى صحتها يتوقفان مع الإجراءات التي اتبعها و الأساليب التي استخدمها في معالجة موضوع دراسته، و هذا يتطلب منه عرض هذه الإجراءات و الأساليب و توضيح كيفية إتباعها و طريقة استخدامها.

من هذا المنطلق، و بعد تطرقنا في الفصول السابقة للمشكلة محل الدراسة و الإطار النظري الذي اتبعناه في معالجتها، سيتم في هذا الفصل عرض الإجراءات المتبعة و أهم الأساليب المستخدمة للحصول على النتائج، و ذلك من خلال عرضنا لمنهج البحث، و فرضيات الدراسة التي سيتم التحقق من صحتها أو نفيها و إجراءات الدراسة الاستطلاعية التي يتم القيام بها، و أهم نتائجها و ما توصلنا إليه من خلالها، ثم نعرض ميدان الدراسة و العينة التي أجريت عليها و الأدوات المستخدمة في جمع البيانات و الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها ثم في الأخير خلاصة و تقييم للفصل.

1- منهج البحث.

تختلف المناهج باختلاف المواضيع، فكل منهج وظيفته و خصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه⁽¹²⁶⁾ و المنهج مهما كان نوعه يعني الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث⁽¹²⁷⁾.

ولهذا ارتأينا إتباع المنهج الوصفي التحليلي لدراسة المشكلة موضوع البحث و المتمثلة في إيجاد علاقة تأثير واضحة للمنظومة التربوية على السياسة التنموية عموما، إذ أن الأولى عامل أساسي في نجاح أو فشل الثانية، كذلك فإن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع و وصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة و يوضح خصائصها، و التعبير الكمي يعطينا وصفا رقمياً يوضح مقدار الظاهرة و حجمها و درجتها⁽¹²⁸⁾، و سوف لن نقتصر في استخدامنا للمنهج الوصفي على جمع البيانات و تبويبها ولكننا سنحاول بالإضافة إلى ذلك تحليلها و تفسيرها.

إن المنهج الوصفي يسمح لنا بوصف مختلف مشاريع إصلاح المنظومة التربوية منذ الإستقلال و مقارنتها مع بعضها، كما أنه يسمح لنا بمعرفة مدى تأثير كل من هذه المشاريع على التنمية في الجزائر، و ذلك من خلال استخدام مختلف الأدوات في جمع البيانات و تحليل و تفسير النتائج المتوصل إليها، كما يمكننا من خلال إتباع خطوات المنهج الوصفي استكشاف مكامن الضعف في النظام التربوي الجزائري و معرفة أثر ذلك في التنمية ككل.

2- فرضيات البحث.

الفرضية الرئيسية:

إن النظام التعليمي بإعتباره الممون الأساسي بالموارد البشرية للمجتمع و باعتباره الوعاء الذي تصب فيه جميع مشارب الأمة و يتعلم فيه أفرادها مبادئ العلم و التحضر و الوطنية و يكتسبون فيه التقنيات و المهارات، نظرا لذلك فإن أي أمة تريد النهوض و التنمية يجب أن تولي هذا القطاع أولوية

(126) - عمار بوحوش، محمد محمود الذنبيات: مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص92.

(127) - تركي رابح: مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1984، ص ص 107-108.

(128) - جابر عبد الحميد: أحمد خيرى كاظم، مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984، ص 135.

استراتيجية هامة، من هذا المنطلق فإن أي نقص أو ضعف أو اضطراب يصيب هذا القطاع سوف ينعكس بصفة مباشرة على مشروع التنمية ككل وبالتالي:
إن التذبذب الذي عاشته المنظومة التربوية الجزائرية و قصورها عن تزويد قطاعات التنمية بموارد بشرية كافية كميًا و نوعيًا انعكس سلبيًا على المشروع التنموي الجزائري ككل و جعله يتميز بعدة اضطرابات و اختلالات.

الفرضيات الجزئية.

و للتحقق من هذه الفرضية الرئيسة نرى أن نقسمها عدة فرضيات جزئية كي يسهل علينا التحقق منها و هي:

الفرضية الأولى: هناك عدم توافق بين منجزات المنظومة التربوية و متطلبات التنمية في الجزائر منذ الإستقلال مما انعكس سلبيًا على المشروع التنموي الجزائري و يتجلى ذلك أساسًا في:

- الانقسام التام بين المنظومة التربوية و باقي قطاعات التنمية.
- عدم التوافق بين الاختصاصات الموجودة بالجامعة من جهة و متطلبات سوق العمل من جهة أخرى.

الفرضية الثانية: يعتبر النظام التعليمي في أي بلد، المكون الأساسي بالموارد البشرية لجميع القطاعات و التي تسهم في تحقيق المشروع التنموي، ولكن الجزائر رغم جهودها المبذولة في قطاع التربية و التعليم إلا أن نسبة الاستعانة بالكفاءات و المهارات العلمية في كافة القطاعات ما تزال جد منخفضة و بالتالي لم تسهم المنظومة التربوية بالقدر الكافي في توفير الإطارات الفنية اللازمة في مختلف القطاعات.

الفرضية الثالثة: إن إهمال دور التعليم العالي و البحث العلمي و التعليم التقني و التكوين المهني، كان عائقًا أساسيًا يحول دون تفعيل دور المنظومة التربوية للمساهمة في التنمية.

الفرضية الرابعة: إن عدم استقرار المناهج و البرامج التعليمية نتيجة الإصلاحات العديدة و المتكررة، غير الهادفة في كثير من الأحيان، كذا الاعتمادات المالية المتدنية، كل ذلك أسهم في ضعف مردود المنظومة التربوية و يتجلى عدم الاستقرار في:

1- الإصلاحات المتكررة.

2- مناهج و برامج التعليم.

3- الاعتمادات المالية المتدنية.

الفرضية الخامسة: إن الإهدار بمظهره البشري و المادي عبر العديد من السنوات، و أمثله (هجرة الأدمغة، التسرب المدرسي، الفشل الدراسي، تكرار السنة، الإهدار المالي، الإهدار في التجهيزات (...،) كان من بين الأسباب التي تضعف كاهل الدولة مما ينعكس سلبيًا على المشروع التنموي الجزائري.

3- الدراسة الاستطلاعية.

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسًا جوهريًا لبناء البحث كله⁽¹²⁹⁾ و ذلك لما يمكن للباحث تحقيقه من خلالها، إذ تهدف الدراسة الاستطلاعية إضافة للتحقق من صلاحية أدوات البحث إلى تعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته و تجميع الملاحظات و التعرف على أهمية البحث و تحديد فروضه... الخ⁽¹³⁰⁾. و بناء على ذلك و قبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية سوف نحاول القيام بدراسة استطلاعية الهدف منها:

- التعرف أكثر على مجتمع البحث و عينة الدراسة.

- التحقق من صحة أدوات جمع البيانات و تقنياتها و مدى صلاحيتها لجمع المعلومات

(129) - محي الدين مختار: بعض تقنيات البحث و كتابة التقرير، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 1995، ص 48

(130) - نفس المرجع السابق، ص 48.

- اكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن أن نصادفها خلال إجراء الدراسة الأساسية و ذلك لمواجهتها أو تفاديها.

و لتحقيق هذه الأهداف سنتبع الإجراءات التالية:

الاتصال بأكثر عدد ممكن من أفراد مجتمع البحث حسب التقسيم الفئوي بغية إطلاعهم على الموضوع و معرفة آرائهم الأولية حوله و الاستفادة من محاورتهم في بناء الاستبيان.

و على العموم، سيتم من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية التوصل إلى ما يلي:

- تحديد ميدان الدراسة بدقة

- تحديد عينة الدراسة بدقة (حجمها، كيفية اختيارها، مميزاتها...)

- التحقق من صلاحية أدوات جمع البيانات (الاستبيان، الملاحظة، المقابلات).

- تجميع ملاحظات خاصة ستساعدنا على تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

4- مجالات الدراسة.

4-1- المجال المكاني:

تمثل ولاية الوادي الحدود الجغرافية لبحثنا الميداني، و من خلال الدراسة الاستطلاعية تم التعرف على القطاعات الأساسية، التي سنجري عليها الدراسة و هي:

1. قطاع التعليم العالي

2. قطاع التربية و التعليم

3. قطاع الإدارة و الخدمات

4. قطاع التكوين المهني

5. قطاع الصحة

6. قطاع الصناعة

7. قطاع الفلاحة

8. قطاع التجارة

9. قطاع الأشغال العمومية

10. قطاع البريد و المواصلات

لقد اخترنا هذه القطاعات لعدة أسباب أهمها:

1- أن هذه القطاعات مهمة لارتباطها ارتباطا وثيقا بالتنمية، حيث أنها تشغل مكانة هامة في مشاريع التنمية.

2- إنها القطاعات التي تحوي الحجم الأكبر من العمال، مقارنة بباقي القطاعات الأخرى.

3- ليس في إمكاننا أن تشمل دراستنا الميدانية كل القطاعات، لهذا فضلنا أن نأخذ القطاعات الهامة لاشتمالها عددا أكبر من العمال.

4-2- المجال الزمني:

أما المجال الزمني للبحث فسوف يستغرق الفترات التالية:

4-2-1- الدراسة الوثائقية و النظرية: و قد استغرقت هذه الدراسة شهور (سبتمبر، أكتوبر، نوفمبر،

ديسمبر من سنة 2003 و شهر جانفي من سنة 2004)

4-2-2- المسح الإحصائي: أما الدراسة الإحصائية أو المسح الإحصائي فقد تم فيه البحث عن كل ما

يتعلق بالمؤشرات الرقمية و الجداول الإحصائية سواء من المذكرات الإحصائية المحلية و الوطنية،

أو عن طريق الأنترنت و المواقع الجزائرية المتخصصة في نشر مثل هذه المعلومات، كالديوان

الوطني للإحصاء و المجلس الإقتصادي الاجتماعي، و مواقع وزارة التربية الوطنية و وزارة التعليم

العالي و البحث العلمي على الأنترنت، وذلك للتعرف بشكل دقيق عن المتغيرين الرئيسيين في البحث

و محاولة استخراج البيانات و المعطيات المبينة لانعكاسات فشل المنظومة التربوية الجزائرية على

التنمية و قد استغرقت هذه الفترة شهري فيفري و مارس من سنة 2004، و سوف تبقى متواصلة إلى نهاية البحث، و ذلك بغية تجديد بعض البيانات متى كان ذلك ضروريا.

4-2-3- الدراسة الميدانية:

لقد تمت هذه الدراسة على مرحلتين

- المرحلة الأولى: و هي الدراسة الاستطلاعية، و قد جرت ما بين 15 مارس 2004 إلى غاية 15 أفريل من نفس السنة.

المرحلة الثانية: و هي إجراءات الدراسة الأساسية، و قد جرت ما بين 15 أفريل 2004 إلى غاية 04 جويلية من نفس السنة و تم فيها توزيع الاستبيان و استخراج النتائج و كتابة التقرير النهائي للبحث.

5- أدوات جمع البيانات:

يحتاج الباحث إلى أدوات معينة لجمع البيانات و المعلومات الضرورية الخاصة بدراسته، و تحديد طبيعة مشكلة البحث و فروضها و الأهداف المتوخى تحقيقها و الأدوات التي على الباحث الاستعانة بها دون غيرها.

إن الحصول على المعلومات التي تعتمد عليها الدراسة من أهم خطوات البحث العلمي، كما أن الأدوات المستعملة في ذلك تؤثر في نتائج البحث، و نظرا لأن المنهج الوصفي، التحليلي الذي اختاره الباحث، يتطلب أدوات بحث تتميز بالدقة، و الموضوعية، و قدرة على جمع أكبر قدر من البيانات و المعلومات بأقل جهد ممكن، لذا اختار الباحث وسائل جمع البيانات التي تناسب موضوع البحث من جهة، و تناسب البحث الأمبريقي من جهة أخرى، و تركز بصفة خاصة على الملاحظة و المقابلة و الاستمارة⁽¹³¹⁾.

و نظرا لطبيعة الموضوع و مختلف متغيراته اعتمد الباحث على الأدوات التالية:

5-1- المقابلة:

تحتل المقابلة مكانة هامة في البحث السوسولوجي إذ تعد من الأدوات الأساسية الأكثر استعمالا و انتشارا في الدراسات الميدانية و الإمبيريقية ، و ذلك لما توفره من بيانات و معلومات حول الموضوع و تعرف بأنها وسيلة لتقصي الحقائق و المعلومات باستخدام طريقة منظمة⁽¹³²⁾ و تستخدم كغيرها من الوسائل لجمع البيانات التي تخدم موضوع البحث ، و يعرفها البعض بأنها تلك " المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحادثة ذاتها ، و لا "تتطلب أخصائيا متمرنا ليجمع المعلومات المطلوبة ... " كما أنها " تتضمن الحصول على إجابات لأسئلة ذات صلة مباشرة بالموضوع " فهي عبارة عن " طريقة التحقيق التي تتميز بالإتصال وجها لوجه " .

و للمقابلة أنواع:

- المقابلة الحرة أو العفوية :و تستخدم في الدراسات الاستطلاعية و الاستكشافية والهدف منها هو الإطلاع على جوانب الموضوع الذي عادة ما يكون غامضا ، و في هذا النوع يترك للمبحوث المجال ليعبر بحرية عن آرائه و اتجاهاته ومشاعره .

(131) - حسان الجيلاني: الجماعات الصغيرة في التنظيم دراسة إمبيريقية لمعرفة أثر الجماعات الصغيرة في التنظيم، أطروحة مقدمة للحصول على درجة الدكتوراه في علم الاجتماع، جامعة الفاتح، ليبيا، 1999.

(132) - مسعودة بيطام ، الملاحظة و المقابلة في البحث السوسولوجي ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة منتوري قسنطينة ، عدد 11 سنة 1999، ص 122

- المقابلة الموجهة : و هي التي يوجه فيها الباحث مسار مقابله مع مبحوثه من خلال تحديد الموضوع الذي يريد دراسته و لكن يترك المجال للمبحوث ليعبر عن رأيه في موضوع البحث .

- المقابلة المنظمة أو المقننة : و هي مقابلة رسمية و محكمة التنظيم تعتمد على الاستجواب بين الباحث و المبحوث بطريقة مباشرة .

و لقد قام الباحث باستخدام جميع أنواع المقابلات المذكورة آنفاً، كما أجرى مجموعة من المقابلات التي رأيناها تخدم موضوعنا و كانت مع بعض الإطارات المسيرة و نواب في المجالس الشعبية المحلية و كذا نواب المجلس الشعبي الوطني و مجلس الأمة و بعض الأساتذة الجامعيين و كذا بعض أرباب العمل ذوي العلاقة بالموضوع .

2-5- صحيفة الاستبيان:

و تسمى عند البعض بالاستمارة⁽¹³³⁾ و هي عبارة عن دليل يتضمن مجموعة من الأسئلة يتم التعرض لها وجها لوجه بين الباحث و المبحوث أو كما يعرفها "محمد علي محمد"⁽¹³⁴⁾ بأنها قائمة من الأسئلة أو الاستمارة التي يقوم بها الباحث باستيفاء بياناتها من خلال مقابلة تتم بينه و بين المبحوث ، و تعرف أيضا بأنها مجموعة من الأسئلة تتعلق بموضوع البحث الذي ينوي الباحث القيام به و تشمل ورقة الاستبيان عادة أنواع مختلفة من الأسئلة منها المفتوحة التي يجيب عنها المبحوث بحرية كاملة ، و منها المغلقة التي يتقيد الشخص المبحوث متبعا للاحتتمالات المعطاة له⁽¹³⁵⁾

وتعد الاستمارة من أهم الطرق و أوسعها انتشارا في جمع البيانات و استقصاء المعلومات من مصادرها ، فهي " تساعد على جمع معلومات جديدة مستمدة مباشرة من المصدر " إن الهدف من استمارة الاستقصاء في هذا البحث، هو استكمال المرحلة الأخيرة من البحث، و المتصلة بالفرضية الرئيسية، و التي تنص على أن التذبذب الذي عاشته المنظومة التربوية الجزائرية و قصورها عن تزويد قطاعات التنمية بموارد بشرية كافية كميًا و نوعيًا انعكس سلبًا على المشروع التنموي الجزائري ككل مما جعله يتميز بعدة اضطرابات و اختلالات. لهذا فإن الهدف الأساس و المركزي من الاستمارة هنا هو التوضيح و البرهنة على التساؤل الرئيس في هذا البحث.

محاوِر الأسئلة:

إن أسئلة الاستمارة لم توضع بشكل عشوائي أو تحكمي، و إنما وضعت بشكل يمكننا من قياس مدى الانعكاسات السلبية لفشل المنظومة التعليمية الجزائرية في بلوغ أهدافها على المشروع التنموي الجزائري.

لذلك وضعت محاور الأسئلة التالية:

أولاً: البيانات المميزة

ثانياً: أسئلة تتعلق بتأثير عدم التوافق بين منجزات المنظومة التربوية و متطلبات التنمية.

ثالثاً: أسئلة تتعلق بتأثير عدم كفاية الإطارات من الناحيتين الكمية و الكيفية.

رابعاً: أسئلة تتعلق بتأثير إهمال دور التعليم العالي و البحث العلمي و التعليم التقني و التكوين المهني على التنمية.

خامساً: أسئلة تتعلق بتأثير عدم استقرار المنظومة التربوية على التنمية.

(133) - نفس المرجع، ص 124

(134) - محمد علي محمد ، علم الاجتماع و المنهج العلمي ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، الطبعة الثانية سنة 1981 ، ص 267

(135) - البروفيسور ميتشيل دينكن: مرجع سابق ، ص 169

سادسا: أسئلة تتعلق بتأثير الإهدار البشري و المادي في المنظومة التربوية على التنمية عموما.

6- مؤشرات الدراسة الميدانية:

سيعتمد هذا البحث على مجموعة من المؤشرات الدقيقة و المضبوطة و القابلة للقياس للتأكد من صحة الفرضيات المطروحة و لذلك قسمنا هذه المؤشرات حسب ارتباطها بالفرضيات الفرعية و هي:

- مؤشرات الفرضية الأولى: المتعلقة بتأثير عدم التوافق بين منجزات المنظومة التربوية و متطلبات التنمية.

- مقارنة بين الاختصاصات الموجودة بالجامعات و احتياجات سوق العمل.

- نسب الإطارات العاملة خارج ميادين اختصاصها.

- نسب بطالة الإطارات الجامعية.

- مؤشرات الفرضية الثانية: المتعلقة بتأثير عدم كفاية الإطارات.

- نسب الإطارات العليا في كل قطاع.

- نسب العمال المتعاقدين

- نسب حاجات سوق العمل من الإطارات.

- مؤشرات الفرضية الثالثة: المتعلقة بتأثير إهمال دور التعليم العالي و البحث العلمي و التعليم التقني و التكوين المهني على التنمية.

- نسبة المخصصات المالية لهذه القطاعات من الميزانية العامة.

- نسبة أعداد الباحثين إلى عدد السكان.

- عدد مراكز البحث و المخابر.

- مؤشرات الفرضية الرابعة: المتعلقة بتأثير عدم استقرار المنظومة التربوية على التنمية.

- قياس الحجم الساعي للأعمال التطبيقية مقارنة مع الحصص النظرية.

- الإكتظاظ داخل الأقسام.

- نسب الأمية.

- نسب إنتشار التعليم.

- نسب أعداد الأساتذة بالنسبة للتلاميذ.

- نسبة المخصصات المالية من الميزانية العامة.

- نسب تكوين الإطارات التعليمية

- مؤشرات الفرضية الخامسة: المتعلقة بتأثير الإهدار البشري و المادي في المنظومة التربوية على التنمية عموما.

- نسب هجرة الأدمغة.

- نسب التسرب المدرسي

- نسب تكرار السنة

- نصيب التلميذ من ميزانية التربية و التعليم

- نصيب الطالب من ميزانية التعليم العالي و البحث العلمي

7- عينة البحث.

بعد إعداد الصورة النهائية للاستمارة الاستبائية، بدأنا بتوزيع الاستمارات على العينة، حيث امتدت هذه الفترة من 15 أبريل إلى 15 جوان من سنة 2004.

و لقد تم خلال هذه المرحلة توزيع 200 استمارة على 2704 إطار يعملون في ولاية الوادي و هو ما يعادل نسبة 7.39 % من مجتمع البحث (مجموع الإطارات الذين يشملهم البحث)، يتوزعون على عشر قطاعات أساسية.

إن مجتمع الدراسة هنا يشمل جميع الإطارات العاملة بالقطاعات العشرة التي اخترناها، شريطة أن يكونوا من ثمرة المنظومة التربوية الجزائرية.

و لقد آثرنا أن تشمل الدراسة فئة الإطارات فقط، لعدة أسباب، أهمها:

- أنهم الفئة التي أنهت دراستها الجامعية أو المتخرجين من المعاهد و مراكز التكوين الجزائرية و بالتالي فجميع من سيشملهم صحيفة الاستبيان مروا بمعظم مراحل التعليم.

- أنهم الفئة الأقدر على إعطاء آراء دقيقة و موضوعية حول هذين المتغيرين موضوع الدراسة، (المنظومة التربوية، التنمية).

- أنهم يشغلون مناصب تنفيذية عليا في قطاعاتهم، و بالتالي، فهم أكثر من غيرهم، دراية بأسرار عملهم.

- أن أغليبتهم قد مروا أثناء ترقياتهم بالكثير من المناصب المتنوعة، تعطيهم الميزة عن غيرهم في الخبرة و التجربة.

- أنهم الفئة الأقل عددا، بحيث يمكن حصرهم بسهولة، فلا نضطر للبحث في فئة العمال جميعهم الذين يعدون بالملايين و طنبا و بعشرات الآلاف محليا.

1-8- حجم العينة و طريقة اختيارها:

إن طبيعة البحث فرضت علينا استخدام أسلوب العينة غير العشوائية الحصصية حيث نقسم مجتمع البحث إلى عدة فئات ثم نختار من كل فئة حصة تتناسب و حجم الفئة و تعبر بشكل حقيقي عن طبيعة المجتمع.

من خلال ما تقدم يتضح لنا أن مجتمع البحث يتكون من 2704 إطار سوف نأخذ منهم 200 إطار كعينة و هو ما يشكل نسبة 7.39 % و هي نسبة مقبولة إذا ما عرفنا أن حجم مجتمع البحث يقدر بالآلاف و هو حجم كبير جدا لا يمكننا أن نأخذ منه عينة تشكل نسبة أكبر من التي أخذناها.

و بالتالي سيشكل مجموع أفراد العينة 200 إطار، ستوزع عليهم الاستمارة وفقا للمعايير التالية:

2- حسب نسبة الإطارات في كل قطاع.

3- حسب المستويات المختلفة للإطارات (إطارات عليا، إطارات متوسطة، إطارات دنيا)

و الجدول رقم*(17) يبين طريقة اختيار العينة حسب عدد الإطارات في كل قطاع، حيث أخذنا النسبة العامة المختارة من مجموع الإطارات و طبقناها على كل قطاع و هي (7.39 %).

جدول رقم*(17)

يبين طريقة اختيار العينة حسب عدد الإطارات في كل قطاع

| النسبة | عدد العينة المختارة | عدد الإطارات | القطاعات |
|--------|---------------------|--------------|------------------------|
| 7.63% | 10 | 131 | قطاع التعليم العالي |
| 7.39% | 95 | 1286 | قطاع التربية و التعليم |
| 7.32% | 23 | 314 | قطاع الإدارة و الخدمات |
| 6.74% | 6 | 89 | قطاع التكوين المهني |
| 7.36% | 24 | 326 | قطاع الصحة |
| 7.39% | 13 | 176 | قطاع الصناعة |
| 7.69% | 9 | 117 | قطاع الفلاحة |
| 7.69% | 6 | 78 | قطاع التجارة |
| 7.54% | 8 | 106 | قطاع الأشغال العمومية |

| | | | |
|-------------------------|------|-----|-------|
| قطاع البريد و المواصلات | 81 | 6 | 7.39% |
| المجموع | 2704 | 200 | 7.39% |

2-8- خصائص العينة.

بعد تحديد أفراد العينة حسب المعايير التي ذكرناها آنفا كما هو مبين في الجداول (17) و بعد و توزيع الاستبيان عليهم تم استخلاص الخصائص المميزة لأفراد العينة حسب ما هو مبين في الجداول التالية:

جدول رقم (01):

يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر

| الفئة العمرية (سنة) | التكرار | النسبة (%) |
|---------------------|---------|------------|
| أقل من 25 | 32 | 16 |
| 25 - 30 | 43 | 21.5 |
| 31 - 35 | 41 | 20.5 |
| 36 - 40 | 25 | 12.5 |
| 41 - 45 | 21 | 10.5 |
| 46 - 50 | 19 | 9.5 |
| 51 - 55 | 10 | 05 |
| 56 - 60 | 9 | 4.5 |
| المجموع | 200 | 100 |

يتبين من الجدول رقم (01) أن الفئة العمرية السائدة هي من 25 إلى 30 سنة بـ43 فرد أي ما نسبته 21.5% ثم تليها الفئة من 31 إلى 35 سنة بـ 41 فردا أي ما نسبته 20.5% ثم الفئة الأقل من 25 سنة بـ32 فردا أي ما نسبته 16% أما أقل عدد فكان للفئة من 56 إلى 60 سنة بـ9 أفراد أي ما نسبته 4.5%.

من خلال هذا الجدول يمكننا أن نستنتج أن فئة الشباب هي السائدة و هو ما يتطابق مع النسب الحقيقية للفئات العمرية للإطارات الجزائرية.

جدول رقم (02)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

| الجنس | التكرار | النسبة (%) |
|---------|---------|------------|
| ذكر | 171 | 85.5 |
| أنثى | 29 | 14.5 |
| المجموع | 200 | 100 |

يبين الجدول رقم (02) أن الغالبية الساحقة لأفراد العينة هم من الذكور بـ171 فردا أي ما نسبته 85.5%، بينما عدد الإناث 29 فردا أي ما نسبته 14.5%، و يمكننا القول أن هذه النسب كذلك تتفق إلى حد كبير مع النسب الحقيقية للجنسين للإطارات الجزائرية العاملة.

جدول رقم (03)

يوضح الحالة العائلية لأفراد العينة

| النسبة (%) | التكرار | الحالة العائلية |
|------------|---------|-----------------|
| 27 | 54 | أعزب |
| 60.5 | 121 | متزوج |
| 07 | 14 | مطلق |
| 5.5 | 11 | أرمل |
| 100 | 200 | المجموع |

يبين الجدول رقم (03) أن 121 فردا أي ما نسبته 60.5% من أفراد العينة متزوجون وأن 54 فردا عازبا أي ما نسبته 27% ، أما نسب المطلوقون و الأراامل فهي قليلة نوعا ما و قد تراوحت بين 7% إلى 5.5% مما يعني أن الغالبية العظمى من أفراد العينة متزوجون.

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب القطاعات

| النسبة (%) | التكرار | القطاع |
|------------|---------|-------------------------|
| 05 | 10 | قطاع التعليم العالي |
| 47.5 | 95 | قطاع التربية و التعليم |
| 11.5 | 23 | قطاع الإدارة و الخدمات |
| 03 | 6 | قطاع التكوين المهني |
| 12 | 24 | قطاع الصحة |
| 6.5 | 13 | قطاع الصناعة |
| 4.5 | 9 | قطاع الفلاحة |
| 03 | 6 | قطاع التجارة |
| 04 | 8 | قطاع الأشغال العمومية |
| 03 | 6 | قطاع البريد و المواصلات |
| 100 | 200 | المجموع |

من خلال الجدول (04) نلاحظ أن النسبة الأغلب من مفردات العينة مأخوذة من قطاع التربية و التعليم، بنسبة 47.5% من مفردات العينة، و ذلك لأن قطاع التربية و التعليم يحوي على العدد الأكبر من الإطارات، و كذا أطوار التعليم (الابتدائي، الاكمامي، الثانوي)، ولقد ركزنا على هذا القطاع لارتباطه الوثيق بإشكالية البحث كما أن أفراد هذا القطاع يمثلون المتغير الأساسي في موضوع البحث، و بالتالي فإن إطارات هذا القطاع من شأنها أن تقيس مؤشرات الفرضية الأساسية أكثر من غيرها. ثم يليه قطاع الصحة بنسبة 12%، ثم قطاع الإدارة و الخدمات بنسبة 11.5%، ثم قطاع الصناعة بنسبة 6.5%، ثم باقي القطاعات كل حسب نسبة الإطارات فيه.

جدول رقم (05) يوضح الأقدمية في العمل لأفراد العينة

| النسبة (%) | التكرار | الأقدمية |
|------------|---------|----------|
| 16 | 32 | 5 - 0 |

| | | |
|------|-----|------------|
| 21.5 | 43 | 10 -6 |
| 20.5 | 41 | 15 -11 |
| 15.5 | 31 | 20 -16 |
| 9.5 | 19 | 25 -21 |
| 09 | 18 | 30 -26 |
| 08 | 16 | أكثر من 30 |
| 100 | 200 | المجموع |

يبين الجدول رقم (05) أن 43 فردا أي ما نسبته 21.5% من أفراد العينة لهم أقدمية من 6 إلى 10 سنوات و أن 41 فردا أي ما نسبته 20.5% لهم أقدمية من 11 إلى 15 سنة، أما اقل نسبة فهي لفئة أكثر من 30 سنة بـ16 فردا أي ما نسبته 8%، من خلال هذه النسب يتضح لنا أن أغلب أفراد العينة لهم خبرة أكثر من 10 سنوات عمل، و هذا يدل على أنهم ساهموا في مشاريع التنمية منذ إنطلاقها كما أنهم ساهموا في برامج المنظومة التربوية و كذا محطات إصلاحها المتعددة.

جدول رقم (06)

يوضح مكان السكن لأفراد العينة

| النسبة (%) | التكرار | السكن |
|------------|---------|---------|
| 69 | 138 | المدينة |
| 31 | 62 | الريف |
| 100 | 200 | المجموع |

يبين الجدول رقم (06) أن الغالبية الساحقة من أفراد العينة من سكان عاصمة الولاية، حيث أن عددهم 138 فردا أي ما نسبته 69% بينما 62 فردا فقط أي ما نسبته 31% من سكان أطراف العاصمة أو القرى و البلديات المحيطة بها، إن هذه الأرقام تعني وجود هجرة نحو عاصمة الولاية، فمعظم مراكز العمل الخاصة بفئة الإطارات تتمركز في عاصمة الولاية عدا بعض الثانويات، أو الورشات الصغيرة الواقعة على أطراف المدينة، كما أن عاصمة الولاية تستقطب هذه الفئة لمقدرتها الاقتصادية على السكن فيها حيث تتوفر مرافق و ظروف حياتية أفضل من تلك المتوفرة في الأطراف، فمعظم مراكز العمل الخاصة بفئة الإطارات تتمركز في عاصمة الولاية.

جدول رقم (07)

يوضح المستوى الدراسي

| النسبة (%) | التكرار | المستوى الدراسي |
|------------|---------|-----------------|
| 70.5 | 141 | جامعي |
| 18.5 | 37 | ثانوي |
| 4.5 | 09 | اكمالي |
| 2.5 | 05 | ابتدائي |
| 1.5 | 03 | تكوين مهني |
| 2.5 | 05 | أخرى |
| 100 | 200 | المجموع |

يبين الجدول رقم (07) أن 141 فردا أي ما نسبته 70.5% من أفراد العينة ذوو مستوى جامعي و أن 37 فردا أي ما نسبته 18.5% ذوو مستوى ثانوي أما باقي المستويات فهي بنسب قليلة، مما يعني أن معظم أفراد العينة من الإطارات المتعلمة حتى المرحلة الجامعية، إن ذلك يعني أن غالبية أفراد العينة ممن أنهموا دراستهم الجامعية و بالتالي فغالبية من ستشملهم صحيفة الاستبيان قد مروا بعظم مراحل

التعليم، كما أن ذلك يعني أن معظم أفراد العينة ذوو مستوى علمي عال مما يمكنهم من إعطاء إجابات دقيقة وموضوعية حول الأسئلة المتعلقة بموضوع الدراسة، و كذلك بحكم مناصبهم التنفيذية العليا التي يشغلونها في قطاعاتهم، هم أكثر من غيرهم دراية بأسرار عملهم وأكثر دقة في المعلومات التي سيصرحون بها، كما أن تنوع مستويات أفراد العينة يعني أن هناك فئة لا بأس بها منهم من تدرج و ترقى إلى مناصب تنفيذية عليا على الرغم من تواضع مستوياتهم نسبيا، إن ذلك يعني تنوع الآراء و غناها و هو ما نبحت عنه.

خلاصة و تقييم:

يمكننا أن نخلص في آخر هذا الفصل إلى أننا حاولنا إتباع المنهجية الأكاديمية المعتادة في البحوث العلمية، حيث أن المنهج المتبع في دراسة المشكلة و هو المنهج الوصفي التحليلي يسمح لنا بإيجاد علاقة تأثير واضحة بين المتغيرين الأساسيين في الموضوع، كما أنه يسمح لنا بوصف الظاهرة وصفا دقيقا والتعبير عنها كميا و كيفيا، أما فيما يخص الفرضيات التي سيحاول هذا البحث التحقق منها، فهي فرضية عامة، تعزو السلبيات التي تتخبط فيها التنمية إلى التذبذب الحاصل في المنظومة التربوية وقصورها عن تزويد مختلف قطاعات التنمية بموارد بشرية كافية كميا و كيفيا، و كي يسهل التحقق من هذه الفرضية قسمناها إلى خمس فرضيات فرعية، كما ساعدتنا إجراءات الدراسة الاستطلاعية التي تم القيام بها في معرفة ميدان الدراسة و العينة الواجب اختيارها، و الأدوات التي من الأفضل استخدامها فتمكنا من تحديد ميدان الدراسة بمدينة الوادي و اخترنا عشرة قطاعات أساسية للقيام بذلك وحددنا عينة الدراسة بمائتي فرد يشغلون مناصب متوسطة أو عليا و لقد كانت طريقة اختيار هذه العينة تعتمد على أسلوب العينة غير العشوائية الحصصية فأخذنا من كل القطاعات حصصا متساوية تتناسب و عدد العمال في تلك القطاعات، و لإجراء الدراسة على هذه العينة استخدمنا وسيلتي المقابلة والاستمارة و كل منهما ساعدتنا في استخراج بيانات ستسهم عن طريق

استخدام الأساليب الإحصائية في التحليل و المناقشة في التوصل إلى نتائج عامة والتحقق من صدق الفرضيات، و سوف نحاول في الفصل القادم عرض و تحليل النتائج ومناقشتها.
يمكننا في الأخير القول أن هذا الفصل مكننا من تحديد الإطار المنهجي لإجراءات الدراسة الميدانية، و بالتالي فقد أضاء لنا الطريق لفهم الهدف من الدراسة و كذا معرفة الطرق والوسائل التي علينا استخدامها للتوصل إلى أفضل النتائج.

الفصل الخامس

عرض و تحليل النتائج

- 1- تمهيد
- 2- عرض و تحليل النتائج
- 3- خلاصة النتائج العامة للدراسة

تمهيد:
سوف نحاول في هذا الفصل عرض و تحليل النتائج التي توصلنا إليها للتحقق من الفرضيات التي وضعناها و سوف يكون ذلك عن طريق عرض و تبويب إجابات المبحوثين في جداول حتى يسهل استخلاص النسب و الأرقام ذات الدلالة الإحصائية كما أننا سنستعين بالبيانات و المعطيات الإحصائية الموثقة و المأخوذة من الجهات المختصة في ذلك، مما سيساعدنا في التوصل إلى خلاصة عامة لنتائج هذه الدراسة.

عرض و تحليل النتائج:

1 - التوافق بين منجزات المنظومة التربوية و متطلبات التنمية:

1-1- مدى تحقيق المنظومة التعليمية لأهدافها في خدمة التنمية:

يمكننا التحقق من مدى تحقيق المنظومة التربوية لأهدافها في خدمة التنمية من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (08)

يوضح هل أدت المنظومة التربوية دورها في خدمة التنمية، ثم ما هي المجالات التي قصرت فيها

| الفئات | الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|--------|------------|---------|------------|
|--------|------------|---------|------------|

| | | | |
|-------------|------------|--------------------------------------|----|
| 13.5 | 27 | تعميم التعليم | لا |
| 17.5 | 35 | محو الأمية | |
| 36 | 72 | تزويد سوق العمل بإطارات ماهرة | |
| 8.5 | 17 | نشر و تعميم التكوين المهني و التمهين | |
| 3.5 | 07 | أشياء أخرى | |
| 79 | 158 | المجموع الجزئي | |
| 15.5 | 31 | نعم | |
| 5.5 | 11 | لا أدري | |
| 100 | 200 | المجموع | |

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن 158 فردا من أفراد العينة أي ما نسبته 79 % يرون أن المنظومة التربوية لم تؤد دورها المنوط بها في خدمة التنمية، بينما 31 فردا فقط أي ما نسبته 15.5 % يرون أن المنظومة التربوية ساهمت في خدمة التنمية، و يرى 11 فرد أي ما نسبته 5.5 % أنهم غير قادرين على تحديد إجابة دقيقة فيما يخص هذا الموضوع.

كما يتضح من خلال نفس الجدول أن الأفراد الذين يرون أن المنظومة التربوية لم تؤد دورها المنوط بها، يعتقدون أن هذه الأخيرة قصرت في عدة مجالات أهمها: مجال تزويد سوق العمل بإطارات ماهرة، حيث يعتقد 72 فردا من أفراد العينة بذلك أي ما نسبته 36%. ثم يأتي مجال محو الأمية في الدرجة الثانية من حيث الأهمية حيث يعتقد 35 فردا أي ما نسبته 17.5 % أنها قصرت في حل هذه المشكلة، إن هذه الإحصائيات تتفق مع ما أصدرته وزارة العمل و الحماية الاجتماعية، من أن نسبة العجز في الأيدي العاملة في جميع القطاعات بلغت سنة 2002، 25.68 %، أما فيما يخص الإطارات العليا فإن النسبة ترتفع إلى 32.48 %⁽¹³⁶⁾، و هو ما يتفق كذلك مع ما صرحت به وزارة التربية الوطنية حيث تشير الأرقام إلى أن نسبة 13.5 % من الأطفال الجزائريين لا يلتحقون بالمدارس⁽¹³⁷⁾، كما أن الملاحظ يمكنه أن يرى أنه بعد أكثر من أربعين سنة من الاستقلال ماتزال نسبة الأمية في الجزائر تفوق 34.12 %⁽¹³⁸⁾، و لا شك أن هذه النسبة تعبر بحق عن ضعف النظام التربوي، كما أنها تشير إلى أنه لا يمكن للتنمية أن تنجح في ظل مجتمع ثلثه أمي، إن التنمية تتطلب وجود قاعدة عريضة من المتعلمين، ففي عصر تتزايد فيه أهمية الاتصالات المكتوبة والمقروءة لا يمكن أن يتفاعل أفراد المجتمع الأميين. كما أن عملية التنمية ذاتها تعتمد على لغة الاتصالات للجميع، و لا يكفي وجود نخبة متعلمة لتحقيقها. و غني عن التأكيد بأن التعليم، فضلا عن كونه وسيلة للتنمية و مؤشرا لإنجازاتها، هو أيضا مظهر من مظاهرها، يفيد منه الإنسان في تحسين معيشته و رفع دخله و تطوير ذوقه و اختيار غذائه و العناية بصحته و المحافظة على سلامته، و كل هذه مطامح تنموية في حد ذاتها.

من خلال هذه الأرقام و الإحصائيات يمكننا القول أن المنظومة التربوية الجزائرية رغم الجهود التي لا يمكن نكرانها إلا أنها لم توفق إلى حد كبير في الوصول إلى الأهداف التي من شأنها أن تخدم التنمية في بلادنا.

1-2- التوافق بين الاختصاصات التعليمية و متطلبات سوق العمل:

يمكننا التحقق من مدى التوافق بين الاختصاصات التعليمية و متطلبات سوق العمل من خلال الجداول التالية:

جدول رقم (09)

(136) - وزارة العمل و الحماية الاجتماعية، إحصائيات 2002.
(137) - موقع وزارة التربية الوطنية على الأنترنت، إحصائيات 2003.
(138) - المركز الوطني لمحو الأمية، إحصائيات 2002.

يوضح هل هناك توافق بين الاختصاصات التعليمية و متطلبات سوق العمل، ثم المجالات التي تفتقد إلى التوافق

| الفئات | الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|---------------------|--|---------|------------|
| لا | التوظيف في غير مجال الاختصاص | 37 | 18.5 |
| | عدم وجود خطة واضحة لاستثمار القوى العاملة | 15 | 7.5 |
| | التخصصات التي تدرس غير موجودة في سوق العمل | 21 | 10.5 |
| | خلل في طرق التوجيه نحو التخصصات المطلوبة | 13 | 6.5 |
| | البرامج التعليمية لا تتوافق و متطلبات الواقع | 62 | 31 |
| | أخرى | 4 | 2 |
| المجموع الجزئي (لا) | | 152 | 76 |
| نعم | | 34 | 17 |
| لا أدري | | 14 | 7 |
| المجموع | | 200 | 100 |

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن 152 فردا أي ما نسبته 76 % يرون عدم وجود توافق بين الاختصاصات التعليمية الموجودة على مستوى نظامنا التعليمي و متطلبات سوق العمل، بينما يرى 34 فردا أي ما نسبته 17% أن هناك توافق في حين لم يحدد 14 فردا إجابة دقيقة حول هذا الموضوع.

كما يوضح نفس الجدول أن مجموع الأفراد الذين يقولون بعدم وجود توافق بين الاختصاصات التعليمية و متطلبات سوق العمل، يعتقدون أن عدم التوافق يتجلى أساسا في أن مضامين البرامج التعليمية لا تتماشى و متطلبات الواقع حيث يرى هذا الرأي 62 فردا أي ما نسبته 31 %، بينما يرى 37 فردا أي ما نسبته 18.5% أن عدم التوافق يتجلى في الأعداد الهائلة من الموظفين في غير مجالات اختصاصهم، و لقد تعزز هذا الإتجاه السلبي في سياسات التوظيف القائمة و كيفية تحديد الحوافز المادية و المعنوية و شروط الخدمة حيث تتم تلك على أساس من عدد السنوات الدراسية و الشهادة المحصل عليها بغض النظر عن نوعية الدراسة و العمل المسند للخريج و مدى الحاجة إليه و ندرة التخصص. و قد نتج عن هذه الممارسات إقبال منقطع النظير على إحراز الشهادات من أعلى المستويات و صراع اجتماعي كبير في سبيلها لمجرد الحصول على شهادة جامعية مهما كان التخصص أو مدى حاجة البلاد إلي هؤلاء الخريجين، كما أدى إلى توظيف أعداد هائلة من المتخرجين في غير مجالات اختصاصاتهم، و قد تفجرت هذه الأزمة على المستوى المحلي عند تكليف مصلحة التوظيف العمومي و المراقب المالي على مستوى الولاية بتطبيق القانون الأساسي للتوظيف في جانفي 2002⁽¹³⁹⁾ و الذي يلزم التطابق بين الشهادة المحصل عليها و الوظيفة المشغولة مما نتج عنه تجميد ملفات أعداد هائلة من الموظفين قدرت نسبتهم على مستوى ولاية الوادي لوحدها بـ 21.37 % من مجموع العمال.

من خلال هذه الأرقام و الإحصائيات السابقة، يمكننا القول بأن التوافق بين الاختصاصات التعليمية و متطلبات سوق العمل مازال ضعيفا، مما ينجر عنه سلبيات جمة، تؤثر على كفاءة و قدرة الإطار في إتقان العمل.

جدول رقم (10)

(139) - منشور رقم 107 المؤرخ في 2001/05/12، مصالح الوزير المنتدب لدى رئيس الحكومة المكلف بالإصلاح الإداري و التوظيف العمومي.

يوضح هل أن هذه الصور من عدم التوافق كانت سببا فيما تعانيه التنمية من ضعف

| الفئات | التكرار | النسبة (%) |
|---------|---------|------------|
| نعم | 127 | 63.5 |
| لا | 46 | 23 |
| لا أدري | 27 | 13.5 |
| المجموع | 200 | 100 |

يبين الجدول رقم (10) أن 127 فردا أي ما نسبته 63.54% يرون أن عدم التوافق بين الاختصاصات الموجودة في نظامنا التعليمي و متطلبات سوق العمل كان سببا فيما تعانيه التنمية من ضعف، بينما لا يرى 46 فردا أي ما نسبته 23% ذلك، في حين لم يبدي 27 فردا أي ما نسبته 13.5% رأيا واضحا بشأن هذا الموضوع.

إن ما يمكننا أن نستنتجه من خلال معطيات الجدول رقم (10) و الجدول رقم (09) و الإحصائيات المأخوذة عن وزارة التعليم العالي و البحث العلمي المتعلقة بنسبة الطلبة الملتحقين بمختلف الاختصاصات تدل على عدم وجود توازن بين النوعية المطلوبة من القوى العاملة و العرض المتوفر من الخريجين الذي لا يقابل هذا العرض، و لذلك يرى خبراء التربية و الاقتصاد بأن التوسع في التعليم ينبغي أن يقوم على دراسة وافية للحاجات الحقيقية للقوى العاملة. إن من بين النتائج السلبية لإقدام الجزائر على سياسات تعليمية غير مدروسة وجود فائض في أعداد الخريجين مما تسبب فيما يسمى بظاهرة بطالة المتفقيين.

جدول رقم (11)

يوضح هل عملت في مجال اختصاصك الذي درست

| الفئات | التكرار | النسبة (%) |
|---------|---------|------------|
| دائما | 105 | 52.5 |
| أحيانا | 56 | 28 |
| نادرا | 39 | 19.5 |
| المجموع | 200 | 100 |

يبين الجدول رقم (11) أن 105 فردا أي ما نسبته 52.5% عملوا طوال فترة عملهم في مجال اختصاصهم بينما 56 فردا أي ما نسبته 28% كانوا أحيانا يعملون في مجال اختصاصهم أي أنهم في بعض الأحيان كلفوا بمهام ليست في مجال اختصاصهم و يعتقد 39 فردا أي ما نسبته 19.5% أنهم نادرا ما كانوا يعملون في مجال اختصاصهم، و إذا ما أمعنا النظر في النسبتين الأخيرتين نرى أنهما نسبيا مرتفعتان أي أن نسبة 47.5% من العمال كانوا في أحيابين كثيرة يكلفون بمهام خارج نطاق اختصاصهم.

إن هذه النسب تبين بشكل واضح الأسباب الكامنة وراء سوء التسيير في مختلف القطاعات، فكيف نطلب من الموظف أن يقوم بمهامه على أكمل وجه بينما نحن نكلفه بمهام ليس له بها سابق معرفة، بل كيف نبحت عن الإبداع، و رفع مستوى الإنتاجية من عامل لا يفهم ميدان عمله.

1-3- حاجة الإطارات العاملة للرصيد المعرفي الدراسي:

يمكننا التحقق من مدى حاجة الإطارات العاملة للرصيد المعرفي الدراسي من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (12)

يوضح هل يساعد الرصيد المعرفي الدراسي العامل في ميدان عمله، ثم ما هي الأشياء التي يفتقدها العامل من هذا الرصيد

| الفئات | الاحتمالات | العدد | النسبة (%) |
|------------------------|-------------------------------|-------|------------|
| نادرا | الرصيد المعرفي النظري | 17 | 8.5 |
| | التطبيق الميداني | 69 | 34.5 |
| | التطابق بين النظري و الميداني | 31 | 15.5 |
| | أخرى | 10 | 05 |
| المجموع الجزئي (نادرا) | | | 63.5 |
| دائما | | | 19.5 |
| أحيانا | | | 17 |
| المجموع | | | 100 |

يبين الجدول رقم (12) أن 127 فردا أي ما نسبته 63.7% من العينة كانوا نادرا ما يحتاجون إلى الرصيد المعرفي الدراسي في ميدان عملهم، بينما يرى 39 فردا أي ما نسبته 19.5% أنهم دائما في حاجة إلى هذا الأخير ، في حين يعتقد 34 فردا أي ما نسبته 17% أنهم أحيانا يحتاجون الرصيد المعرفي الدراسي.

كما يبين نفس الجدول أن 69 فردا أي ما نسبته 34.5% أن الذي كان ينقصهم من الرصيد المعرفي الدراسي هو التطبيق الميداني بينما يرى 31 فردا أي ما نسبته 15.5% أن ما ينقصهم هو التطابق بين المعارف النظرية و المعارف الميدانية. و هذا ما نلاحظ غيابه بشكل ملحوظ في نظامنا التعليمي، إذ أن معدل الحصص التطبيقية بالنسبة للحصص النظرية ما يزال متدنيا حتى في الفروع والإختصاصات التقنية (كالكهروتقني) (12.5% بالجامعة، 6% بالثانوية)، والكترونيك (15% بالجامعة، 7.5% بالثانوية)، و الآليات (15% بالجامعة)، الميكانيك (12.5% بالجامعة، 6% بالثانوية)⁽¹⁴⁰⁾.

من خلال هذه الأرقام يمكننا أن نستنتج أن هناك قطيعة شبه كاملة بين ما يتلقاه الطالب أثناء مراحل دراسته و بين ما سيكلف به من مهام ضمن وظيفته مما يضطر الإدارات المستخدمة في كثير من الأحيان إعادة تكوين الإطار، حتى في الجوانب التقنية المتعلقة بصلب اختصاصه و التي من المفترض أن يكون ملما بجوانبها.

2- مدى مساهمة المنظومة التربوية في توفير الموارد البشرية لخدمة التنمية:

و يمكننا معرفة ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (13)

يوضح مدى مساهمة المنظومة التربوية في توفير الموارد البشرية لخدمة التنمية، ثم الأشياء التي قصرت فيها

| الفئات | الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|--------|--|---------|------------|
| لا | عدم كفاية الإطارات الماهرة لجميع القطاعات | 33 | 16.5 |
| | عدم كفاءة و قدرة الإطارات | 31 | 15.5 |
| | الاستعانة بالمتعاقدين (المؤقتين) في ميادين العمل | 15 | 7.5 |
| | الاستعانة بغير ذوي الاختصاص في ميادين العمل | 24 | 12 |
| | أخرى | 9 | 4.5 |
| | المجموع الجزئي (لا) | 112 | 56 |
| | نعم | 76 | 38 |
| | لا أدري | 12 | 6 |
| | المجموع | 200 | 100 |

يبين الجدول رقم (13) أن 112 فردا أي ما نسبته 56% يعتقدون أن المنظومة التربوية لم تساهم في توفير الموارد البشرية بشكل كاف لخدمة التنمية، بينما يعتقد 76 فردا أي ما نسبته 38% أنها ساهمت في ذلك.

كما يبين نفس الجدول أن 33 فردا أي بنسبة 16.5% من العينة ممن يعتقدون بعدم إسهام المنظومة التربوية في توفير الموارد البشرية لخدمة التنمية، يرون أن ذلك يتجسد أساسا في أن المنظومة التربوية لم توفق في توفير الأعداد الكافية من الإطارات الماهرة لجميع القطاعات، بينما يرى 31 فردا أي ما نسبته 15.5% أن ذلك يتجسد أساسا في عدم قدرة و كفاءة الإطارات الخريجة من المنظومة التربوية في أداء عملها على أكمل وجه.

يجب أن نشير هنا إلى نقطة هامة و هي أن السبب في التناقض الموجود بين الأعداد الهائلة من المتخرجين من الجامعات و المعاهد و مراكز التكوين المهني و بين العجز الحاصل في مختلف القطاعات في العمال و الإطارات الماهرة يعود لعدة أسباب أهمها:

- عدم وجود خطة واضحة لتوجيه الطلبة نحو الاختصاصات التي يحتاجها سوق العمل مما ينتج عنه أعداد هائلة من الطلبة غير مرغوب فيهم في سوق العمل.

- القناعة الموضوعية في كثير من الأحيان لدي المستثمرين من أن الرصيد المعرفي للطالب المتخرج غير مجدي في ميدان العمل و لا يميز هذا المتخرج ذا التكوين العالي عن غيره من المستخدمين البسطاء مع ما يتبع ذلك من أجر زهيد يقبله التقنيون البسطاء.

- إن معظم القطاعات التنموية في بلادنا كالزراعة و الصناعة و التجارة، لا تعتمد على الأساليب العلمية مما يجعل المستثمرين غير ملزمين بتوظيف كفاءات علمية ماهرة، تتطلب أجورا عالية.

- الشروط المجحفة من صندوق النقد الدولي و التي قضت بتوقيف أي عملية توظيف منذ سنة 1994، بل قضت بتسريح الآلاف من العمال و حل العديد من الشركات بداعي الإفلاس.

من خلال هذا التحليل يمكننا أن نستنتج أن العجز في الإطارات الماهرة في قطاع الصناعة و المقدر بـ 27.36% و 36.71% في قطاع الصناعة و 31.17% في قطاع التجارة⁽¹⁴¹⁾ له ما يبرره على الرغم من الأعداد الهائلة من الخريجين من الجامعات و المعاهد و مراكز التكوين المهني.

1- دور التعليم العالي و البحث العلمي و التعليم التقني و التكوين المهني:

1-1- التعليم العالي:

يمكننا التحقق من مدى مساهمة قطاع التعليم العالي في التنمية، و أوجه تقصيره، و أسباب هذا التقصير من خلال الجدولين التاليين:

جدول رقم (14)

يوضح هل أدى التعليم العالي دوره في التنمية، ثم الأشياء التي قصر فيها

| الفئة | الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|---------------------|---|---------|------------|
| لا | عدم نقل التكنولوجيا من الخارج | 20 | 10 |
| | التقصير في ابتكار تكنولوجيا وطنية متطورة | 41 | 20.5 |
| | عدم إعداد الإطارات بشكل جيد | 29 | 14.5 |
| | التناقض بين الاختصاصات و احتياجات واقع البلاد | 27 | 13.5 |
| | أخرى | 9 | 4.5 |
| المجموع الجزئي (لا) | | | 63 |
| نعم | | | 31.5 |
| لا أدري | | | 5.5 |
| المجموع | | | 100 |

يبين الجدول رقم (14) أن 126 فردا أي ما نسبته 63% يعتقدون أن قطاع التعليم العالي لم يؤد دوره في التنمية، بينما يرى 63 فردا أي ما نسبته 31.5% عكس ذلك.

كما يبين نفس الجدول أن 41 فردا أي ما نسبته 20.5% يرون أن عدم نجاح قطاع التعليم العالي في أداء دوره في خدمة التنمية يتجسد أساسا في تقصير هذا الأخير في ابتكار تكنولوجيا وطنية متطورة، بينما يعتقد 29 فردا أي ما نسبته 14.5% أن ذلك يتجسد أساسا في عدم إعداد الإطارات الخريجة إعدادا جيدا لميادين عملهم، في حين يرى 27 فردا أي ما نسبته 13.5% أن ذلك يتجسد أساسا في التناقض الموجود بين الاختصاصات التي تدرس بالجامعات و احتياجات سوق العمل.

إننا حين نعلم أن نسبة القوى العاملة من خريجي الجامعات تشكل أقل من 4.5%⁽¹⁴²⁾ من مجموع القوى العاملة في البلاد، كما أن أكثر من 50% من هذه النسبة هم أساتذة التعليم العالي و الثانوي ، ندرك أن باقي القطاعات لا تشغل إلا ما نسبته 2% فقط من الإطارات العليا، إن هذه الأرقام لمؤشر خطير على افتقار معظم القطاعات إلى الأيدي العاملة الماهرة ذات الكفاءة العليا، كما أن هذه النسب القليلة جدا من الإطارات العليا في معظمها تكلف بمهام إدارية، بعيدة عن مجالات اختصاصها، إن ذلك يعني أن هذه القطاعات في معظمها غير قادرة على تطوير تكنولوجيا وطنية، أو حتى عن إستيراد التكنولوجيا من الخارج، و لذلك فإن معظم القطاعات متزال تعاني من استفحال الأساليب التقليدية في التسيير، المعتمدة أساسا على البيروقراطية الإدارية، مما نتج عنه غياب روح المسؤولية و المبادرة و سجن للقدرات الإبداعية و المفكرة في المكاتب، كي تؤدي أدوارا لم تكون لها أصلا.

لقد رأينا من خلال عرضنا للنتائج كيف أن التعليم العالي لم يؤد دوره في خدمة التنمية، ولقد ظهر ذلك في عجزه عن تطوير تكنولوجيا وطنية من شأنها أن تكون قاعدة أساسية لتطوير الأداء في جميع القطاعات، كما ظهر ذلك في عجز قطاع التعليم العالي عن إعداد إطارات المستقبل لميادين عملهم بشكل جيد، و قد أوردنا أنفا الأرقام التي تدلل على عدم قدرة قطاعات التعليم عموما على إعداد الطالب لفهم و استيعاب ما تتطلبه وظائفهم مستقبلا من مهام.

من خلال هذا التحليل يمكننا أن نستنتج أنه في ظل هذه الظروف التي يمر بها قطاع التعليم العالي فإنه لا يمكننا الحديث عن دور ريادي لهذا القطاع في خدمة التنمية.

جدول رقم (15)

يوضح أسباب تقصير التعليم العالي في خدمة التنمية

| الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|------------|---------|------------|
|------------|---------|------------|

| | | |
|------|-----|--------------------------------------|
| 34 | 68 | عدم كفاية الإعتمادات المالية المخصصة |
| 30.5 | 61 | عدم كفاية الأساتذة |
| 12.5 | 25 | هيمنة العمل البيروقراطي |
| 11 | 22 | كثرة الطلبة |
| 12 | 24 | أخرى |
| 100 | 200 | المجموع |

يبين الجدول رقم (15) أن 68 فرداً أي ما نسبته 34% يعتقدون أن سبب تقصير قطاع التعليم العالي في أداء دوره في خدمة التنمية يعود لنقص الإعتمادات المالية المخصصة لهذا القطاع، مقارنة مع أهميته، بينما يعزو 61 فرداً أي ما نسبته 30.5% السبب لعدم كفاية التأطير داخل الجامعة، و يرى البقية أن هناك أسباباً أخرى منها هيمنة العمل البيروقراطي و كثرة الطلبة.

تشير الإحصائيات المقدمة من قبل وزارة التعليم العالي و البحث العلمي للسنة الدراسية 2002/2001⁽¹⁴³⁾ أن نسبة الطلبة إلى الأساتذة في التعليم العالي بالجزائر هي: أستاذ لكل 30 طالب و هي نسبة مرتفعة جداً مقارنة مع جمهورية مصر العربية مثلاً: أستاذ لكل 14 طالب، و يعود ذلك للتضييق في فتح أقسام للدراسات العليا و التوسع الكبير في التعليم العالي، إن من إفرازات هذا التوسع و إطلاق القبول في فروع التعليم العالي بدون ضوابط ما تشهده بلادنا من ترفع عن التعليم التقني و التكوين المهني من ناحية، و كثرة الخريجين من ناحية أخرى، كما أن من إفرازاته و هو الأخطر تدني مستوى التعليم العالي و هو الذي نفترض أن يكون نهاية الهرم و قمة التحصيل و لب الموضوعية.

و لعل نظرة على إحصاءات المسجلين في مؤسسات التعليم العالي تبين أنواع التخصصات التي تستحوذ على الجهود، إذ من مجموع الطلبة المقيدون في التعليم العالي للسنة الدراسية 2003/2002 هناك 43.5% يدرسون في العلوم الاجتماعية و الإنسانية بينما 8.7% في العلوم الطبية و البيطرية و 6.1% في العلوم الدقيقة و 28.6% في العلوم التكنولوجية و 8%⁽¹⁴⁴⁾ في علوم الطبيعة و الأرض، حيث تؤكد هذه النسب عزوف الطلبة عن دراسة العلوم التكنولوجية و العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الأرض هذه الاختصاصات التي من المفترض أن تكون عماد الصناعة و الزراعة و هي القطاعات الأساسية في التنمية الاقتصادية.

كما أن من أهم المشكلات التي تعاني منها المؤسسة الجامعية في بلادنا السيطرة و الاهتمام الملح بالجانب البيروقراطي في أولوياتها و همومها، و حركة الأداء في مهماتها اليومية و الموسمية. و يتجلى ذلك في مختلف مستوياتها التنظيمية، سواء على مستوى الجامعة أو الكلية أو القسم، أو في مسائل القبول و التحويل و توزيع الطلاب و الامتحانات و الترقيات و الإعارات و التعليمات و المخالفات المالية و السلوكية، إلى غير ذلك من المسائل الإدارية. و مع أهمية هذه الأمور، إلا أنها تغطي على معالجة القضايا العلمية و الفنية و التخطيطية بما يدفعها إلى المرتبة الثانية. و تزخر محاضر جلسات مجلس الجامعة و الكليات و الأقسام بالشؤون الإدارية. و قليلاً ما تجد مناقشة قضايا فاعلية التدريس أو البحوث أو توجيه الطلاب و رعايتهم ما تستحقه من مساحة أو تركيز⁽¹⁴⁵⁾.

1-2- البحث العلمي:

يمكننا التحقق من مدى مساهمة البحث العلمي في التنمية، و أوجه تقصيره، و أسباب هذا التقصير من خلال الجدولين التاليين:

(143) - وزارة التعليم العالي و البحث العلمي إحصائيات السنة الدراسية 2002/2001.

(144) - وزارة التعليم العالي و البحث العلمي 2003.

(145) - حامد عمار: مواجهة العولمة في التعليم و الثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 2000، ص 158.

جدول رقم (16)

يوضح هل ساهم البحث العلمي في التنمية، ثم الأشياء التي قصر فيها

| الفئة | الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|---------------------|---------------------------------|---------|------------|
| لا | حل مشكلات الواقع | 61 | 30.5 |
| | البحوث العلمية المفيدة | 14 | 07 |
| | تطوير المعارف في مختلف القطاعات | 27 | 13.5 |
| | نقل التكنولوجيا من الخارج | 19 | 9.5 |
| | العمل على تطوير تكنولوجيا وطنية | 35 | 17.5 |
| | أخرى | 06 | 03 |
| المجموع الجزئي (لا) | | 162 | 81 |
| نعم | | 24 | 12 |
| لا أدري | | 14 | 07 |
| المجموع | | 200 | 100 |

يبين الجدول رقم (16) أن 162 فردا أي ما نسبته 81% يعتقدون أن البحث العلمي لم يؤد دوره في خدمة التنمية، بينما يعتقد 24 فردا أي بنسبة 12% عكس ذلك.

كما يبين نفس الجدول أن 61 فردا أي ما نسبته 30.5% يعتقدون أن عدم أداء البحث العلمي لدوره في خدمة التنمية يتجسد أساسا في أن البحوث العلمية المنجزة في معظمها لا تحل مشكلات الواقع، بينما يعتقد 35 فردا أي ما نسبته 17.5% أن ذلك يتجسد أساسا في أن البحث العلمي في بلادنا لم يوفق في تطوير تكنولوجيا وطنية، في حين يرى 27 فردا أي ما نسبته 13.5% أن ذلك يتجسد أساسا في القطيعة بين مختلف القطاعات والبحث العلمي حيث لم يستطع هذا الأخير أن يطور المعارف في هذه القطاعات.

لقد أدى إهمال البحث العلمي و التكنولوجيا و المبالغ الزهيدة المخصصة له إلى قتل روح الإبداع و المبادرة الشيء الذي حرم الكوادر العلمية و الفنية الكفاءة من الدور الذي كان يجب أن تلعبه في تطوير الاقتصاد الوطني. إن عدم توفير مجالات البحث العلمي في بلادنا أين لم تجد الكفاءات المواقع التي تمكنها من ممارسة اختصاصاتها أدى إلى هجرة باحثينا نحو البلدان المتقدمة، فوفق بعض التقديرات يعمل (98%) من المشتغلين بالبحث العلمي و التكنولوجيا على المستوى العالمي كله في الدول المتقدمة وأن (99%) من نشاطهم يتجه نحو مشكلات تهم تلك الدول⁽¹⁴⁶⁾.

إن هذه الأرقام تكشف دون شك الأزمة الخانقة التي يعيشها البحث العلمي في بلادنا، مما انعكس سلبا على التنمية في جميع قطاعاتها دون استثناء، فأى بلد ذلك الذي يريد أن يحدث تنمية، دون أن يعطي البحث العلمي المكانة اللازمة، و أن يجتهد في إصلاح هذه المنظومة كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

جدول رقم (17)

يوضح أسباب تقصير البحث العلمي في خدمة التنمية

| الدرجة | العدد | النسبة (%) |
|-----------------|-------|------------|
| نقص التمويل | 76 | 38 |
| نقص مخابر البحث | 42 | 21 |

| | | |
|------|-----|-------------------------|
| 17 | 34 | نقص الباحثين |
| 15.5 | 31 | نقص عدد الأبحاث المقدمة |
| 8.5 | 17 | أخرى |
| 100 | 200 | المجموع |

يبين الجدول رقم (17) أن 76 فردا أي ما نسبته 38 % يعتقدون أن السبب في أن البحث العلمي في الجزائر لم يؤد دوره المنوط به في خدمة التنمية يرجع إلى نقص تمويل هذا القطاع، بينما 42 فردا أي ما نسبته 21% يعزون ذلك إلى نقص مخابر البحث، في حين تختلف نسب الأسباب الأخرى كـنقص الباحثين و عدم ارتباط البحوث العلمية بالواقع المعيش من 15.5% إلى 17%. إن نسبة الإنفاق على البحث العلمي في بلادنا لا تتجاوز 0.5% من الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر و هي نسبة متدنية جدا إذا ما قورنت بالولايات المتحدة الأمريكية (2.5%) أو اليابان (2.9%) أو السويد (3.4%)⁽¹⁴⁷⁾، كما تشير الإحصائيات إلى أن نسبة عدد الباحثين إلى عدد السكان في الجزائر هي 0.125‰ و هي نسبة منخفضة جدا إذا ما قورنت بكندا 3‰، أو اليابان 7‰، أو فرنسا 5‰⁽¹⁴⁸⁾ إن هذه الأرقام و المؤشرات لدليل على الهوة السحيقة الفاصلة بيننا و بين البلدان المتقدمة كما أنها توضح سبب تقصير البحث العلمي في بلادنا عن أداء دوره في التنمية

لقد ظهر لنا من خلال عرضنا للنتائج أن البحث العلمي في بلادنا لم يسهم بالقدر الكافي في خدمة التنمية، و يتجسد ذلك أساسا في أن البحث العلمي في بلادنا لا يهتم كثيرا بحل مشكلات الواقع، كمشكلات الصناعة والزراعة، و غيرها من القطاعات، كما أن ذلك يتجسد في أن البحث العلمي في بلادنا لم يسهم في تطوير تكنولوجيا وطنية رائدة، و في تطوير المعارف و التقنيات في مختلف القطاعات، الأمر الذي كان من شأنه أن يحسن المردود و أن يسهم في بعث روح الابتكار و الإبداع و الاختراع، و هي العناصر الأساسية التي قامت عليها الثورة الصناعية في أوربا، كذا الاقتصاد النامي لدول جنوب شرق آسيا و الصين.

1-3- التعليم التقني:

يمكننا التحقق من مدى مساهمة التعليم التقني في التنمية، و أوجه تقصيره، و أسباب هذا التقصير من خلال الجدولين التاليين:

جدول رقم (18)

يوضح هل خدم التعليم الثانوي التقني أهداف التنمية، ثم الأشياء التي قصر فيها

| الفئات | الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|--|------------|---------|------------|
| عدم تزويد مختلف القطاعات بالأيدي العاملة الماهرة | | 61 | 30.5 |

(147) - حامد عمار: في التنمية البشرية و تعليم المستقبل، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، 1999، ص 206.

(148) - من الأنترنت: مواقع مختلفة

| | | | |
|------|-----|---|----|
| 14 | 28 | عدم إعداد التلاميذ كما يجب للمراحل التعليمية المختلفة | لا |
| 13 | 26 | إنخفاض نسب النجاح في هذا النوع من التعليم | |
| 05 | 10 | أخرى | |
| 62.5 | 125 | المجموع الجزئي (لا) | |
| 25.5 | 51 | نعم | |
| 12 | 24 | لا أدري | |
| 100 | 200 | المجموع | |

يبين الجدول رقم (18) أن 125 فردا أي ما نسبته 62.5% يعتقدون أن التعليم التقني في الجزائر لم يؤد دوره في خدمة التنمية، بينما 51 فردا أي ما نسبته 25.5% يعتقدون عكس ذلك.

كما يبين نفس الجدول أن 61 فردا أي ما نسبته 30.5% يعتقدون أن عدم أداء التعليم التقني لدوره في خدمة التنمية يتجسد أساسا في أن هذا القطاع لم يوفق في تزويد مختلف القطاعات بأيدي عاملة ماهرة، بينما 28 فردا أي ما نسبته 14% يعتقدون أن ذلك يتجسد أساسا في عدم إعداد التلاميذ كما يجب لمختلف المراحل التعليمية من جامعات ومعاهد ومراكز للتكوين المهني. كما أن 26 فردا أي ما نسبته 13% من المبحوثين يعتقدون أن ذلك يتجسد في إنخفاض نسب النجاح في هذا النوع من التعليم، خاصة نسب النجاح في امتحان شهادة البكالوريا، فإذا أخذنا متوسط نسبة النجاح في العشر سنوات الأخيرة للنوعين من التعليم، نجد أنها 17.35% بالنسبة للتعليم التقني، و 21.61% بالنسبة للتعليم العام⁽¹⁴⁹⁾، كما تشير إحصائيات وزارة التعليم العالي و البحث العلمي لسنة 2002 إلى أن نسبة الإعادة في السنة الأولى جامعي بالنسبة للطلبة الآتين من الشعب التقنية 34.15% في حين بلغت بالنسبة للطلبة الآتين من شعب التعليم العام 26.46%⁽¹⁵⁰⁾،

إن السبب وراء عجز التعليم التقني عن القيام بدوره في خدمة التنمية يعود إلى نقص تمويل هذا النوع من التعليم، الذي هو في الحقيقة يحتاج إلى توفير إمكانيات خاصة، كالورشات، والمخابر، وقاعات للإعلام الآلي، و كل هذه الإمكانيات تتطلب، صيانة وتجديدا،

لقد بلغ العجز في الأيدي العاملة سنة 2002 نسبة 25.68% أين تحتل الإطارات المتوسطة المرتبة الثانية من حيث العجز بعد الإطارات العليا حيث بلغ ما نسبته 24.19% في وقت كان يفترض فيه أن تكون تلك الإطارات ثمرة التعليم التقني.

لقد حاولت السياسة التربوية في بلادنا إظهار العلاقة بين التعليم التقني و عالم الشغل بوضوح عندما اتجهت إلى الاهتمام بالتعليم التقني و إقامة المتاقن التي أصبحت تمثل جزءا هاما في سياسة توسيع التعليم الثانوي و تنويع أهدافه، ذلك أن هذا النوع من التعليم يهيئ لسوق العمالة الوطنية حاجاته من العمال و الفنيين المختلفين و المتنوعين من حيث المستوى و التأهيل المهني.

و إذا كان التعليم التقني حظي بهذا الاهتمام إلا أن الخريجين منه (نوعيا) لا يتلاءمون مع سوق العمالة الوطنية، و ذلك لعدم حدوث التوافق بين سياسة التخطيط الاقتصادي وسياسة التخطيط التعليمي، بحيث ازداد التعليم الثانوي توسعا و نموا بنسبة أكثر لم تقابلها الزيادة في النمو و التوسع من الجوانب الأخرى بنسبة متكافئة أو متقاربة، و هذا ما جعل من الصعب تحديد و معرفة نوع الخبرات الواجب تكوينها و المهارات الواجب تحضيرها والمستويات الواجب إعدادها في المؤسسات التعليمية (الثانوية) لعالم الشغل الوطني.

إن هذه المؤشرات جعلت معظم التلاميذ يرغبون في إتمام تعليمهم في التعليم الثانوي العام و ذلك لارتفاع نسب النجاح و لتعدد تفرعاته و اختياراته الجامعية، مما أثر على نوعية التلاميذ الموجهين

(149) - وزارة التربية الوطنية: إحصائيات سنة 2002.

(150) - وزارة التعليم العالي و البحث العلمي إحصائيات سنة 2002.

نحو التعليم التقني سلبا، على الرغم من أن هذا النوع من التعليم في بلدان متقدمة يستقطب النوابع و الأفاض.

جدول رقم (19)

يوضح الأسباب التي حالت دون أن يؤدي التعليم التقني دوره في التنمية

| الدرجة | التكرار | النسبة (%) |
|---------------------------------------|---------|------------|
| نقص التمويل | 41 | 20.5 |
| عجز مناهج التعليم | 23 | 11.5 |
| التخصصات لا تتناسب و احتياجات التنمية | 28 | 14 |
| عدم كفاية التأطير | 27 | 13.5 |
| عدم رغبة الأولياء و التلاميذ فيه | 38 | 19 |
| الأعمال التطبيقية غير كافية | 32 | 16 |
| أخرى | 11 | 5.5 |
| المجموع | 200 | 100 |

يبين الجدول رقم (19) أن 41 فردا أي ما نسبته 20.5% يعتقدوا أن السبب في أن التعليم التقني لم يؤد دوره المنوط به في خدمة التنمية يعود أساسا إلى نقص تمويل هذا النوع من التعليم رغم أهميته الإستراتيجية في التنمية، فالملاحظ الآن أن متوسط حصص المبالغ المالية المخصصة للتعليم التقني، الذي تميزه عن التعليم العام تقدر بـ500.00 دينار جزائري للتلميذ أي أن متقنا تحتوي على 1000 تلميذ تتحصل على مبلغ، 500000.00 دج سنويا، و هو بالطبع مبلغ غير كاف.

بينما يعزوا 38 فردا أي ما نسبته 19% ذلك إلى أن التخصصات التي تدرس في هذا النوع من التعليم لا تتناسب و احتياجات التنمية، في حين 32 فردا أي ما نسبته 16% يرون أن حجم الأعمال التطبيقية غير كاف رغم أن هذا النوع من التعليم يقوم أساسا على العمل التطبيقي.

رغم أن الهدف من استحداث التعليم التقني و إنشاء مؤسسات تعليمية بهذا النوع هو الجمع بين التعليم في الأقسام الدراسية و التدريب في الورشات الصناعية على أساس أن العمل التدريبي في المصانع له تأثير إيجابي على التحصيل، و يدعم التعليم في الأقسام في جانبيه النظري و التطبيقي، إلا أن هذا الطموح لم يتحقق في الواقع و بقي حبرا على ورق مما أثر على صلب العملية التعليمية في هذا النوع من التعليم و المعتمدة أساسا على الجوانب العملية و التدريبية، فاستحال التعليم التقني تعليما نظري صرفا و أصبح الخريج من هذا النوع من التعليم لا يفقه في الأعمال التطبيقية المتعلقة بصلب تعليمه الشيء الكثير مما أثر على المستوى فانخفضت نسب النجاح فيه لاسيما شهادة البكالوريا الشيء الذي أثر على نسبة إقبال التلاميذ على هذا النوع من التعليم و أصبح التوجيه إليه مساويا عند الأولياء للتوجيه نحو الحياة العملية، و كنتيجة لذلك أصبح يوجه إليه التلاميذ الضعفاء الأمر الذي يتناقض تماما مع أهدافه، فأصبح الاستمرار فيه عند الغالبية العظمى من (التلاميذ و الأولياء و الأساتذة) غير مجد، و في دراسة وطنية أجرتها مديريةية التقويم و التوجيه على مستوى وزارة التربية الوطنية⁽¹⁵¹⁾، بينت أن 2.99% فقط من التلاميذ الناجحين إلى السنة الأولى ثانوي يرغبون في التوجيه نحو الجذع مشترك تكنولوجيا في مقابل 88.81% يرغبون في الجذع مشترك علوم و 8.35% يرغبون في الجذع مشترك آداب، كما بينت الدراسة أن 89.13% من الأساتذة لا يرغبون في توجيه التلاميذ المتفوقين إلى شعب الهندسة الكهربائية و الهندسة الميكانيكية و الهندسة المدنية، وأن 93.16% من التلاميذ الناجحين إلى السنة الثانية ثانوي غير راغبين في التوجيه نحو شعب الكهروتقني و الهندسات

(151) - مديريةية التقويم و التوجيه: دراسة أسباب عزوف التلاميذ عن التعليم التقني، أفريل 2003.

الثلاث، و أن 97.46 % من الأولياء يفضلون توجيه أبنائهم للجذع مشترك علوم على توجيههم للجذع مشترك تكنولوجيا. إن هذه الأرقام توحى بمدى العجز الذي وصل إليه هذا النوع من التعليم، فأى أهداف و أي طموحات نرجوها من تعليم فقد مصداقيته لدى التلاميذ و الأولياء و حتى الأساتذة، إننا إن كنا نريد لهذا النوع من التعليم أن يحقق أهدافه فلا بد علينا من إصلاحه بما يتواءم و أهداف التنمية في بلادنا.

إن هذه الأرقام و النسب تبين أن هناك عاملين أساسيين يجسدان ضعف دور التعليم التقني في خدمة التنمية و هما، العامل الأول: أن هذا النوع من التعليم لم يسهم في تزويد القطاعات بأيدي عاملة ماهرة ، أما العامل الثاني: فيتمثل في أن هذا النوع من التعليم عجز عن إعداد التلاميذ كما يجب للمراحل التالية، و لقد دللنا على ذلك بنسب النجاح في شهادة البكالوريا و نسب إعادة السنة في السنة الأولى جامعي.

1-4- التكوين المهني:

يمكننا التحقق من مدى مساهمة التكوين المهني في التنمية، و أوجه تقصيره، و أسباب هذا التقصير من خلال الجدولين التاليين:

جدول رقم (20)

يوضح هل أسهم التكوين المهني في التنمية، ثم ما هي الأشياء التي قصر فيها

| الفئات | الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|--------|---|------------|-------------|
| لا | تزويد مختلف القطاعات بأيدي العاملة الماهرة | 37 | 18.5 |
| | إنعدام علاقته مع مختلف مراحل التعليم | 19 | 9.5 |
| | عدم تهيئة التلاميذ من النواحي التطبيقية لميادين العمل | 33 | 16.5 |
| | عدم توافق الاختصاصات مع احتياجات عالم الشغل | 22 | 11 |
| | أخرى | 12 | 06 |
| | المجموع الجزئي | 123 | 61.5 |
| | نعم | 43 | 21.5 |
| | لا أدري | 34 | 17 |
| | المجموع | 200 | 100 |

يبين الجدول رقم (20) أن 123 فردا أي ما نسبته 61.5% يعتقدون أن التكوين المهني لم يؤد دوره المنوط به في خدمة التنمية، بينما 43 فردا أي ما نسبته 21.5% يعتقدون عكس ذلك.

كما يبين نفس الجدول أن 37 فردا أي ما نسبته 18.5% يعتقدون أن عدم نجاح التكوين المهني في أداء دوره في خدمة التنمية يتجسد أساسا في عجزه عن تزويد مختلف القطاعات بأيدي عاملة ماهرة بالقدر الكافي، بينما 33 فردا أي ما نسبته 16.5% يعتقدون أن ذلك يتجسد أساسا في عجز هذا القطاع عن إعداد التلاميذ كما يجب لفهم ميادين عملهم مستقبلا، فرغم أن قطاع التكوين المهني يبقى من أفضل قطاعات المنظومة التربوية خدمة للتنمية إلا أنه مازال يعاني من العديد المشاكل و الصعوبات جعلت دوره منقوصا و غير مكتمل و يتمثل ذلك في عجز هذا القطاع عن توفير القدر الكافي من العمال و المهنيين الماهرة في مختلف القطاعات، كما أن هذا النوع من التكوين لا ياهل العمال و المهنيين من النواحي التطبيقية و العملية لفهم و إتقان ميادين عملهم بالشكل المطلوب. و يعود ذلك إلى أن الاختصاصات التي تدرس في هذا القطاع لا تتناسب مع الحاجيات الآنية للتنمية، كما أن ذلك يعود إلى نقص الاعتمادات المالية المخصصة لهذا القطاع.

جدول رقم (21)

يوضح أسباب تقصير التكوين المهني عن خدمة التنمية

| الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|---|---------|------------|
| نقص التمويل | 41 | 20.5 |
| عجز مناهج التعليم | 28 | 14 |
| الاختصاصات التي تدرس لا تتناسب و احتياجات التنمية | 47 | 23.5 |
| عدم كفاية التأطير | 36 | 18 |
| عدم رغبة الأولياء و التلاميذ فيه | 31 | 15.5 |
| أخرى | 17 | 8.5 |
| المجموع | 200 | 100 |

يبين الجدول رقم (21) أن 47 فردا أي ما نسبته 23.5% يعتقدون أن التكوين المهني لم يؤدي دوره في خدمة التنمية كما يجب و ذلك لأن الاختصاصات التي تدرس فيه لا تتناسب وحاجيات التنمية، بينما 41 فردا أي ما نسبته 20.5% يعززون ذلك إلى نقص تمويل هذا القطاع، في حين يعزو 36 فردا أي ما نسبته 18% السبب إلى عدم كفاية الإطارات في هذا القطاع، كما يعزو 31 فردا أي ما نسبته 15.5% السبب إلى عدم رغبة الأولياء والتلاميذ في هذا النوع من التعليم، و يمكننا أن نلخص نقاط الضعف التي يعاني منها هذا قطاع التكوين المهني في الأفكار التالية:

- عدم وجود سياسة موحدة نتيجة تعدد الجهات المكونة (الوزارات) وفق حاجاتها الخاصة
- ضعف توافق برامج التعليم مع حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية مما جعل التكوين المهني المطلوب بقوة من طرف القطاعات الاقتصادية عاجزا عن تغطية هذه الحاجة.

- ضعف التكامل بين كل من فرعي التعليم و التكوين المهني، فأصبح العدد الذي يلفضه التعليم الابتدائي و المتوسط و الثانوي سنويا، و نسبته ما يزيد عن 7% من مجموع التلاميذ، الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و 19 سنة، لا يستوعب التكوين المهني منهم إلا نسبة 29% فقط و تعادل هذه النسبة في السنة الدراسية 2002/2001 136747 تلميذ من المجموع الكلي للتلاميذ المطرودين من نفس السنة و هو 471542 تلميذ⁽¹⁵²⁾.

النتيجة المترتبة عن هذه الاختلالات التوازنية هي ظهور عجز هام في إشباع حاجات المجتمع إلى استخدام الكفاءات الوطنية، و أنواع متفاوتة الحدة من العجز في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية أو تخصصاتها ثم ظهور اختلالات توازنية متفاوتة الحدة على صعيد مستويات التكوين. و يقدر العجز العام في إشباع حاجات التنمية، خلال الخمس سنوات الأخيرة، برقم إجمالي هو 650000 شخص موزعين بين إطارات عالية بعدد 67000 شخص و إطارات متوسطة بعدد 180000 شخص و عمال مؤهلين بعدد 403000 شخص.

إن المشكلة المعقدة في قطاع التكوين المهني تتمثل في مستوى ما يمكن تسميته بالإطارات الإسنادية مثل العمال المؤهلين و المساعدين المهنيين و التقنيين السامين في فروع الإعلام الآلي و الميكانيك و الكهرباء، و غيرها من الفروع التي يحتاجها سوق العمل لاسيما قطاعي الصناعة و الزراعة، إن التناقضات الملاحظة على مستوى خريجي الجامعات تتكرر عند خرجي التكوين المهني و التمهين ففي حين تقدر وزارة العمل والحماية الاجتماعية نسبة العجز في العمال المهنيين و التقنيين السامين بـ 24.19% إلا أننا نلاحظ أن نسبة بطالة الخريجين من هذا القطاع تصل إلى 29.77% و هي نسب متناقضة ولكننا حاولنا الكشف عن السبب الذي يعود وراء ذلك عند تحليلنا للجدول رقم (13).

4- دور الإصلاحات المتكررة و عدم استقرار مناهج و برامج التعليم:

1-4- إصلاحات المنظومة التربوية:

يمكننا التحقق مما إذا كانت إصلاحات المنظومة التربوية تتماشى مع أهداف التنمية، و كذا الآثار السلبية لهذه الإصلاحات من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (22)

يوضح هل خدمت الإصلاحات أهداف التنمية، ثم ما هي الآثار السلبية لهذه الإصلاحات

| الفئات | الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|----------------------------|--|---------|-------------|
| لا | عدم استقرار المناهج و البرامج الدراسية | 37 | 18.5 |
| | عدم مراعاة الواقع الجزائري | 17 | 8.5 |
| | عدم تهيئة الأساتذة لهذه الإصلاحات | 15 | 7.5 |
| | غير قائمة على دراسات علمية | 32 | 16 |
| | أخرى | 06 | 03 |
| المجموع الجزئي (لا) | | | 53.5 |
| نعم | | | 43 |
| لا أدري | | | 3.5 |
| المجموع | | | 100 |

يبين الجدول رقم (22) أن 107 فردا أي ما نسبته 53.5% يرون أن الإصلاحات المتعددة لم تساعد المنظومة التربوية في أداء دورها لخدمة التنمية، بينما 86 فردا أي ما نسبته 43% يعتقدون عكس ذلك.

كما يبين نفس الجدول أن 37 فردا أي ما نسبته 18.5% يعتقدون أن عدم نجاح الإصلاحات خلف آثارا سلبية تمثلت أساسا في عدم استقرار المناهج و البرامج الدراسية، بينما يرى 32 فردا أي ما نسبته 16% أن هذه الآثار تمثلت أساسا في عدم تماشي الإصلاحات و أهداف التنمية، في حين يرى 17 فردا أي ما نسبته 8.5% أن من بين الآثار السلبية لهذه الإصلاحات عدم أخذها خصوصيات الواقع الجزائري بعين الاعتبار.

إن الرؤى الحالية لإصلاح التعليم لازالت مغطاة بطبقات كثيفة من الضبابية حجبت الأبعاد الحقيقية و المراحل الأساسية للخطة الإصلاحية، مما جعل خطوات هذه الخطة تسير على أرضية صعبة، ففي دراسة أجريت في السنة الدراسية 2004/2003 حول جدوى الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية (التعليم بالكفاءات)⁽¹⁵³⁾، تبين أن 87.42% من معلمي السنة الأولى ابتدائي و 83.67% من أساتذة السنة الأولى متوسط حتى شهر أكتوبر من نفس السنة لا يعرفون شيئا عن مضمون هذه الإصلاحات، و أن 72.58% من الأساتذة حتى شهر نوفمبر لم تصلهم البرامج الدراسية و الكتاب المدرسي، و أن 98.15% من المعلمين لم يتلقوا أي تكوين يعرفهم بالبرامج الجديدة للسنة الأولى ابتدائي. إن هذه النسب و المؤشرات مخيفة و تبين بما لا يدع مجالا للشك الارتجالية و التسرع في تطبيق هذه الإصلاحات. إن منظومة كالمنظومة التربوية بأهميتها و حساسيتها تتخذ فيها مثل هذه القرارات و بهذا التسرع، إن ذلك يرفع ألف علامة استفهام و يمكننا أن نتساءل لصالح من هذا التحول؟ هل من مصلحة أبنائنا أن يكونوا محلا للتجارب الفاشلة مرة تلو أخرى؟ و هل هذه الخطة تتفق مع ما تسعى إليه الجزائر من ترقى للتنمية و التقدم؟، و يمكننا بعد ذلك أن نتساءل هل من حقنا أن نطالب نظامنا التربوي أن يكون مصدرا لتمويل مختلف قطاعات التنمية بالموارد البشرية الكفأة.

4-2- مناهج و برامج التعليم: يمكننا التحقق من نجاعة المناهج و البرامج الدراسية، وكذا معرفة أوجه التقصير التي أعاققتها عن أداء دورها في التنمية من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (23)

يوضح هل مناهج و برامج التعليم تتماشى و أهداف التنمية، ثم ما هي أوجه التناقض فيما بينهما

| الفئة | الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|----------------------------|--|---------|-------------|
| لا | عدم الربط بين التعليم و البيئة | 21 | 10.5 |
| | عدم تجديد البرامج الدراسية | 15 | 7.5 |
| | تجاهل أهداف التنمية عند التخطيط للتعليم | 42 | 21 |
| | عدم إدخال التدريبات العملية في المناهج | 27 | 13.5 |
| | عدم الاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة | 17 | 8.5 |
| | أخرى | 13 | 6.5 |
| المجموع الجزئي (لا) | | | 67.5 |
| نعم | | | 26 |
| لا أدري | | | 6.5 |
| المجموع | | | 100 |

يبين الجدول رقم (23) أن 135 فردا أي ما نسبته 67.5% يعتقدون أن مناهج وبرامج التعليم لا تتماشى و أهداف التنمية، بينما 52 فردا أي ما نسبته 26% يعتقدون عكس ذلك.

كما يبين نفس الجدول أن 42 فردا أي ما نسبته 21% يعتقدون أن أوجه التناقض الأساسية بين المناهج و البرامج الدراسية من جهة و أهداف التنمية من جهة أخرى هو تجاهل هذه الأهداف عند التخطيط للتعليم، بينما 27 فردا أي ما نسبته 13.5% يرون أن أوجه التناقض تتمثل في عدم إدخال التدريبات العملية في مناهج التعليم بما يخدم أهداف التنمية.

رغم أن نصوص التعليم الأساسي تركز مناهجها على استخدام الطرائق التربوية الحديثة التي تحت المتعلم على الملاحظة و الممارسة المستمرة وتجعله يكتشف الحقائق بنفسه، إلا أن الدراسات الميدانية⁽¹⁵⁴⁾ تبين أن المعلمين لا يزالون يستعملون الأساليب السطحية في التعليم تلك التي لا تساعد على الإثارة العقلية للمتعلم، و لا تمكن من نقله من التعلم السطحي إلى التعلم العميق...

أما فيما يخص التعليم العالي، فقد تبين أن الأساتذة هم أيضا يفتقرون إلى الطرائق و المناهج التربوية الملائمة، فقد بين بوعبد الله⁽¹⁵⁵⁾ أن طرائق و مناهج التدريس المتبعة في الجامعة الجزائرية مازالت تقليدية، و لا تتوافق مع التطورات التي حدثت في أساليب التدريس الحديثة التي يقتضيه تعليم العلوم الدقيقة و التكنولوجية، التي تعتمد على الأعمال التطبيقية، و ممارسة التدريبات العملية و الخرجات العلمية للمصانع و الورشات، الشيء الذي جعل المدرسة و الجامعة في معزل تام عن محيطها الخارجي، علاوة على عدم استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في العمليات التعليمية كالإعلام الآلي و غيره. إن كل ذلك جعل مثل هذه المناهج لا تتماشى و أهداف التنمية التي تتطلب تكوين طالب كفاء قادر على فهم محيطه و التأثير فيه و تغييره إلى الأفضل.

(154) - ابن دانية أحمد: طرق التدريس و الآثار العقلية للتلميذ في المدرسة الجزائرية، مجلة الرواسي، العدد 01، شهر جانفي، باتنة، 1991، صص 30-45.

(155) - بوعبد الله لحسن و آخرون: قراءة في التقييم التربوي (تقييم العملية التكوينية بالجامعة)، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، باتنة، 1993، صص

4-3- توفير الإمكانيات و الإعتمادات المالية:

يمكننا التحقق من مدى التأثير السلبي لعدم توفير الإمكانيات و الإعتمادات المالية على التنمية من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (24)

يوضح الأشياء التي لم توفرها الدولة مما انعكس سلبا على التنمية

| النسبة (%) | التكرار | الأشياء |
|------------|---------|--|
| 32.5 | 65 | عدم كفاية الإعتمادات المالية المخصصة لقطاع التربية |
| 17.5 | 35 | عدم وفرة المؤسسات التعليمية بالقدر الكافي |
| 9.5 | 19 | عدم تجهيز هذه المؤسسات و تهيئتها وفقا للمعايير الدولية |
| 14 | 28 | الاحتفاظ داخل الأقسام |
| 18 | 36 | الوضعية الاجتماعية السيئة للمعلم و المتعلم |
| 8.5 | 17 | أخرى |
| 100 | 200 | المجموع |

يبين الجدول رقم (24) أن 65 فردا أي ما نسبته 32.5% يعتقدون أن من بين الأشياء التي لم توفرها الدولة الإعتمادات المالية الكافية المخصصة لقطاع التربية و التعليم، بينما يعتقد 36 فردا أي ما نسبته 18% أن الاحتفاظ داخل الأقسام هو من بين الأشياء التي تنعكس سلبا على العملية التربوية، في حين يعتقد 35 فردا أي ما نسبته 17.5% أن عدم توفر المؤسسات التعليمية بالقدر الكافي مما يعني فرص التعليم لكل طفل أثر سلبا مما جعل المنظومة التربوية لا تؤدي دورها المنوط بها في خدمة التنمية، من جهة أخرى تؤكد الإحصائيات أن متوسط قيمة الأموال المخصصة للتجهيز في قطاع التربية في الخمس سنوات الماضية لا تتجاوز 5% مما يعني أن الإستثمار في هذا القطاع مازال ضعيفا، و أن معظم الأموال المخصصة له تصرف كأجور للموظفين، و ليس في بناء المؤسسات و تجهيزها بالمخابر و الورشات و التجهيزات اللازمة، إن نسبة نمو المؤسسات التعليمية في العشر سنوات الأخيرة إنخفضت بشكل ملحوظ حيث أنها بلغت في عشرية الثمانينات 32.83% ثم تراجعت في عشرية التسعينات إلى 18.21% ثم تراجعت في الخمس سنوات الأخيرة إلى 8.55%⁽¹⁵⁶⁾، و هذا كله تسبب في حرمان أعداد كبيرة من الأطفال من الدراسة حيث بلغت نسبة المحرومين من الدخول إلى المدرسة (من 6 إلى 15 سنة) 13.5% و هي نسبة كبيرة جدا، كما أن ذلك تسبب في تفشي ظاهرة اكتظاظ المدارس و الصفوف المدرسية حيث ارتفع معدل الفوج من 23.15 تلميذ في الفوج سنة 1981/1980 إلى 29.76 سنة 1991/1990 حتى وصل إلى 36 سنة 2004/2003 و هي أرقام تشير إلى تفاقم الأزمة و استفحالها، هذا دون أن ننسى الوضعية الاجتماعية السيئة للمعلم و المتعلم معا، مما تسبب في أزمة في السنة الدراسية الماضية (2004/2003) بإضراب أساتذة التعليم الثانوي لمدة تجاوزت الشهر و النصف، الشيء الذي تسبب في تأخر الدروس خاصة للأقسام النهائية. إن هذه الأوضاع المزرية التي تمر بها منظومتنا التربوية

تتطلب من المسؤولين التوقف أمامها مليا لمعرفة مكامن الخلل ومعالجتها حتى تستعيد المنظومة التربوية دورها الريادي في قيادة التنمية.

5- دور الإهدار البشري و الإهدار المادي:

5-1 هجرة الأدمغة:

يمكننا التحقق من الآثار السلبية لهجرة الأدمغة على التنمية و كذا أسباب هذه الهجرة من خلال الجدولين التاليين:

جدول رقم (25)

يوضح هل لهجرة الأدمغة آثارا سلبية على التنمية، ثم ما هي هذه الآثار

| النسبة (%) | التكرار | الاحتمالات | الفئة |
|-------------|------------|----------------------------------|-------|
| 35 | 70 | نقص الكفاءات | نعم |
| 14.5 | 29 | العجز في نقل التكنولوجيا | |
| 17 | 34 | تدني مستوى التكنولوجيا الجزائرية | |
| 8.5 | 17 | تدني مستوى التعليم | |
| 10.5 | 21 | أخرى | |
| 85.5 | 171 | المجموع الجزئي (نعم) | |
| 10 | 20 | لا | |
| 4.5 | 09 | لا أدري | |
| 100 | 200 | المجموع | |

يبين الجدول رقم (25) أن 171 فردا أي ما نسبته 85.5% يعتقدون أن لهجرة الأدمغة آثارا سلبية على التنمية، بينما يعتقد 20 فردا أي ما نسبته 10% عكس ذلك.

كما يبين نفس الجدول أن 70 فردا أي ما نسبته 35% يعتقدون أن من بين أهم الآثار السلبية لهذه الظاهرة هو نقص الكفاءات الوطنية التي كان من الممكن أن تساهم في التنمية، بينما 34 فردا أي ما نسبته 17% يعتقدون أن من بين أهم الآثار السلبية لهذه الظاهرة العجز في نقل التكنولوجيا، في حين يرى 29 فردا أي ما نسبته 14.5% أن هذه الظاهرة تتسبب في تدني مستوى التكنولوجيا الوطنية.

إن هجرة ذوي الاختصاص تمثل خسارة مادية و بشرية، و هذا ما يسميه البعض بالمنافع الضائعة أو الكلفة المحتملة من قبل دول كالجائر، و التي تتمثل في الإنفاق على إعداد الكوادر المهاجرة و عدم الاستفادة منها في عملية التنمية، كما أن الإنفاق على إعداد الكوادر يعتبر إضافة إلى رأس المال و

الإنتاجية، و في هذه الحال تمثل هجرة ذوي الاختصاص هدرا للثروة القومية إذ أن مردود الإنفاق تجنيه الدول المهاجر إليها و ليس الدول التي تحملت هذه النفقات. كما أن استنزاف الكوادر من قبل الدول المتقدمة يلعب دورا في تطويرها فهي بالتالي تجني منافع صافية مما يعني تثبيت الفجوة بين الدول المتقدمة و الدول النامية. و تبين دراسة للأمم المتحدة و التنمية، أن الـ 230 ألف مهاجر الذين غادروا الدول النامية إلى الدول المتقدمة خلال الفترة بين 1961/1972 حققوا قيمة رأسمالية مقدارها 60 مليار دولار، و تكشف دراسة أمريكية أن المساهمة الصافية في الدخل القومي للعلماء و المهندسين و الأطباء الذين هاجروا إلى الولايات المتحدة سنة 1970 بلغت حوالي 3.662 مليار دولار.

إن من بين الآثار السلبية لهذه الهجرة هو اضطرار الجزائر التي فقدت كفاءاتها العالية لحساب الدول المتقدمة، إلى التماس مساعدات من البلدان المتقدمة ذاتها. و هذه المساعدات ضخمة في حالة الجزائر، ففي سنة 1976 كان الأجانب يمثلون قرابة 28 % من مجموع الكفاءات الجزائرية العالية في ميدان الصناعة و قد وصلت هذه النسبة إلى 43 % سنة 1969 بل بلغ المتوسط في بعض فروع الصناعة نسبة عالية تصل إلى 50 % ترتب عن ذلك و كنتيجة حتمية إنفاق كبير للأموال على الكفاءات العالية الأجنبية مثلين إلى ثلاثة أمثال راتب نظيره الجزائري بل قد يصل إلى 10 أو 12 مثلا، و في الصناعة و الحديد و الصلب يصل إلى سبعة أمثال.

جدول رقم (26)
يوضح أسباب هجرة الأدمغة الجزائرية

| النسبة (%) | التكرار | السبب |
|------------|---------|--------------------------------|
| 22.5 | 43 | ضيق مجالات العمل |
| 33.5 | 67 | تدني الأجور و المكافآت المالية |
| 23.5 | 47 | سوء الوضع الاقتصادي |
| 14 | 28 | أسباب أمنية |
| 7.5 | 15 | أخرى |
| 100 | 200 | المجموع |

يبين الجدول رقم (26) أن 67 فردا أي ما نسبته 33.5 % يعتقدون أن هجرة الأدمغة تعود إلى تدني الأجور و المكافآت المالية مقارنة مع ما يتلقاه الباحث في الخارج، بينما 47 فردا أي ما نسبته 23.5 % يعتقدون أن السبب في هجرة الأدمغة يعود إلى سوء الوضع الاقتصادي، بينما 43 فردا أي ما نسبته 21.5 %، يعتقدون أن السبب وراء هجرة الأدمغة يعود إلى ضيق مجالات العمل اللائقة يمثل هذه الأدمغة.

إن من الأسباب الرئيسية التي يعزى إليها النزوح عن الجزائر، ضيق مجالات العمل، ويعترف جميع المسؤولين عن اختلاف مشاربهم في الجزائر أن الفنيين و الاختصاصيين لا يستطيعون أن يستخدموا علومهم و خبراتهم و معارفهم. إن تظافر عوامل ظرفية خارجية كالصدمة البترولية لسنة 1986، زيادة على عوامل أخرى مرتبطة بالسياسة الداخلية، أثر بصورة سلبية على تطور الشغل، و أدى إلى ضعف الاستثمار العمومي، مما تسبب في انخفاض نسبة النمو (أقل من 1 بالمائة) و انخفاض محسوس في عدد الوظائف الجديدة منذ توقيع الإتفاقية مع صندوق النقد الدولي.

إن أكثر العقول المهاجرة هم من القوى العاملة الذين لا يستطيعون إيجاد أعمال تناسب دوائر اختصاصهم أو هم من الذين يسعون لأن يعيشوا حياة أفضل في الخارج، و هم على ثقة بأنهم سوف يحصلون عليها، زد على ذلك الانخفاض الشديد في عروض العمل، إذ تشير الدراسة التي أجرتها الوكالة الوطنية للشغل، أنه تم تسجيل انخفاض محسوس للعروض في مجال الشغل و نسبة مرتفعة للطلب، في الفترة الممتدة بين 1985 و 1990، مقارنة بالفترات التي سبقتها. إن مقارنة معدل العرض في الوظائف بالطلب عليها خلال السنوات الأخيرة، تبين وجود فارق كبير بينهما (157).

إضافة إلى العوامل المذكورة سابقا، هناك عامل آخر لا يقل أهمية كدافع قوي على هجرة الكفاءات الجزائرية العالية نحو الخارج، فقد ارتفعت حركة النزوح للعلماء من الجزائر في التسعينات أو ما أصبح يسمى بالعمريية السوداء و ارتباط ذلك بشكل ملموس بعدم استقرار الكفاءات في الجزائر.

5-2- التسرب المدرسي و تكرار السنة: يمكننا التحقق من الآثار السلبية للتسرب المدرسي و تكرار السنة على التنمية و كذا أسباب هذه المشكلة من خلال الجدولين التاليين:

جدول رقم (27)

يوضح هل هناك آثار سلبية للتسرب المدرسي و تكرار السنة، ثم ما هي هذه الآثار

| الفئة | الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|-------|----------------------------|---------|------------|
| نعم | انتشار البطالة | 42 | 21 |
| | خسارة اليد العاملة الماهرة | 50 | 25 |
| | انتشار الفقر | 19 | 9.5 |
| | انتشار الأمية | 24 | 12 |
| | أخرى | 16 | 08 |
| | المجموع الجزئي (نعم) | 151 | 75.5 |
| | لا | 26 | 13 |
| | لا أدري | 23 | 11.5 |
| | المجموع | 200 | 100 |

يبين الجدول رقم (27) أن 151 فردا أي ما نسبته 75.5% يعتقدون أن للتسرب المدرسي و تكرار السنة آثارا سلبية على التنمية، بينما 26 فردا أي ما نسبته 13% يعتقدون عكس ذلك. كما يبين نفس الجدول أن 50 فردا أي ما نسبته 25% يرون أن من أهم الآثار السلبية لهذه الظاهرة هو خسارة الكثير من اليد العاملة التي كان من الممكن أن تساهم في خدمة التنمية عوض طردها إلى الشارع، بينما يرى 42 فردا أي ما نسبته 21% أن هذه الظاهرة تسببت في ارتفاع نسبة البطالة، في حين يرى 24 فردا أي ما نسبته 12% أن هذه الظاهرة تسببت في ارتفاع نسبة الأمية.

إن الآثار السلبية للتسرب المدرسي لا تكمن فقط في هاتين النقطتين فقط، فالتسرب المدرسي كما أنه يغذي صفوف البطالين و الأميين، فإن البطالة معناه خلق جو ملائم للانحراف، خاصة لدى المراهقين، كما أن التسرب معناه دخول معترك الحياة بمستوى ثقافي و علمي ضعيف، أي دون سلاح يحصن شخصية الطفل، و يقف في وجه المغريات، فينساق المراهق نحو الانحراف دون أن يدرك أنه في طريق تؤدي إلى الهاوية. إن التسرب المدرسي يتسبب في جعل اليد العاملة أقل كفاءة (سواء في ميدان الإنتاج أو الخدمات) لأن الإنتاج في عصرنا يخضع للوسائل التكنولوجية التي يصعب التكوين فيها لمن يكون مستواه العلمي و الثقافي محدودا.

إن العلاقة وثيقة جدا بين كل من التسرب المدرسي من جهة و البطالة و الأمية من جهة ثانية ذلك أن نظرة بسيطة للإحصائيات المقدمة من طرف وزارتي العمل و الحماية الاجتماعية و وزارة التربية تبين ذلك بوضوح، حيث أن نسبة التسرب المدرسي سنة 2000 بلغت 6.74% أي ما يعادل

550000 تلميذ⁽¹⁵⁸⁾ أما نسبة البطالة لنفس السنة فهي 29.52%⁽¹⁵⁹⁾ أما نسبة الأمية فقد بلغت في نفس السنة 33.14% أما في سنة 2002 فقد تزايدت جميع النسب فقد وصلت نسبة التسرب المدرسي إلى ما يقارب 7% أما نسبة البطالة فقد بلغت 29.77% و نسبة الأمية بلغت 34.12 إن ذلك يعني أن معظم التلاميذ المطرودين من صفوف الدراسة يصبحون بطالين و يرجع معظمهم إلى الأمية، ذلك أن أكثر من 50% منهم تسرب في سنوات التعليم الابتدائي و الإكمالي.

جدول رقم (28)
يوضح أسباب التسرب المدرسي و تكرار السنة

| النسبة (%) | التكرار | السبب |
|------------|---------|---|
| 17.5 | 35 | عدم اهتمام مشاريع التنمية بمعالجة هذه المشكلة |
| 9.5 | 19 | عدم كفاءة الأساتذة و المعلمين |
| 16.5 | 33 | عدم كفاءة المناهج الدراسية |
| 14 | 28 | عدم كفاءة طرق التدريس |
| 13 | 26 | أسباب مرضية و نفسية |
| 20 | 40 | أسباب اجتماعية |
| 9.5 | 19 | أخرى |
| 100 | 200 | المجموع |

يبين الجدول رقم (28) أن 40 فردا أي ما نسبته 20% يعتقدون أن السبب وراء ظاهرة التسرب المدرسي و تكرار السنة يعود إلى أسباب إجتماعية كال فقر و البعد عن مكان الدراسة و حاجة الأهل للتلميذ، و غيرها بينما يرى 35 فردا أي ما نسبته 17.5% أن السبب يعود إلى أن مشاريع التنمية لم تهتم بهذه المشكلة و لم تعتبرها معضلة يجب حلها، في حين يرى 33 فردا أي ما نسبته 16.5% أن السبب يعود إلى عدم كفاءة المناهج الدراسية، فرغم تعدد الإصلاحات في نظامنا التربوي إلا أن مسألة التسرب على خطورتها لم تكن الشغل الشاغل لدى مخططي مشاريع التنمية و لا المخططين التربويين في بلادنا، إذ أن النصوص المنظمة لمجمل عمليات الإصلاح لم تشر إلى التسرب المدرسي إلا كظاهرة خطيرة يجب الانتباه لها دون أن تتخذ خطوات أو برامج عملية للحد منها، لقد أثبتت الكثير من الدراسات العلمية الحديثة أنه ليس صحيحا كما هو شائع، أن التلميذ المتسرب من الدراسة أو المعيد السنة، غير ذكي و لا يمكن أن يكون إطارا في المستقبل، فكثيرا ما كانت المناهج و طرق التدريس المعتمدة على التلقين و الحفظ، منفرة للأذكاء فالدراسات العلمية تؤكد أن أسباب التسرب لا ترجع في معظمها إلى ضعف القدرات العقلية و القدرة على التحصيل إذ بينت دراسة أمريكية قام بها فاغنير (1991) wagner أن أسباب التخلف عن الدراسة تختلف باختلاف نمط الصعوبات التي يعاني منها التلميذ و أرجع 49.5% منها إلى إضطرابات اجتماعية و وجدانية و 25.2% إلى عوائق صحية 25.3% إلى التخلف العقلي و صعوبات التعلم، مما يعني أن معالجة هذه المشكلة سوف ينقذ 74.7% من التلاميذ باعتبارهم قادرين على التحصيل العلمي و ربما كان منهم المتفوقون غير أنهم يعانون عدم التأقلم مع المناهج و طرق التدريس السائدة في بلادنا.

إن وراء ظاهرة التسرب المدرسي و تكرار السنة، أسبابا اجتماعية، كال فقر، و بعد المؤسسات التربوية، عن أماكن السكن كما أن عدم اهتمام مشاريع التنمية أثناء عملية التخطيط بل و السكوت عن هذه الظاهرة في كثير من الأحيان بدعوى الإكتظاظ كان له الأثر السيئ على التنمية عموما، و رغم

(158) - وزارة التربية الوطنية، إحصائيات السنة الدراسية 1998/1999.

(159) - وزارة العمل و الحماية الاجتماعية، إحصائيات سنة 1998.

أن هذه الظاهرة قديمة، و مازالت قائمة، إلا أن المشاريع التنموية لم تحاول معالجة هذه الظاهرة، بل بالعكس، فإنه كثيراً ما تصدر قرارات من أجل تكريس هذه الظاهرة بدعوى الحفاظ على المستوى.

3-5- الإهدار المادي و المالي:

يمكننا التحقق من الآثار السلبية للإهدار المادي و المالي على التنمية و كذا أسباب هذا الإهدار من خلال الجدولين التاليين:

جدول رقم (29)

يوضح هل أن الإهدار المادي و المالي في المنظومة التعليمية له آثار سلبية على التنمية، ثم ما هي هذه الآثار

| الفئات | الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|--------|--|---------|------------|
| نعم | استنزاف الموارد المالية المخصصة للتنمية الاجتماعية | 45 | 22.5 |
| | استنزاف الموارد المالية المخصصة لقطاعات أخرى | 37 | 18.5 |
| | استنزاف الموارد المالية المخصصة لتطوير التكنولوجيا | 61 | 30.5 |
| | أخرى | 32 | 16 |
| | المجموع الجزئي (نعم) | 175 | 87.5 |
| | لا | 06 | 03 |
| | لا أدري | 19 | 9.5 |
| | المجموع | 200 | 100 |

يبين الجدول رقم (29) أن 175 فرداً أي ما نسبته 87.5% يعتقدون أن هناك آثاراً سلبية للإهدار المادي و المالي في المنظومة التربوية على التنمية، بينما 06 أفراد أي ما نسبته 03% يعتقدون عكس ذلك.

كما يبين نفس الجدول أن 61 فرداً أي ما نسبته 30% يعتقدون أن من بين أهم الآثار السلبية لهذه الظاهرة استنزاف الموارد المالية المخصصة لتطوير التكنولوجيا، بينما 45 فرداً أي ما نسبته 22.5% يعتقدون أن من بين أهم الآثار السلبية لهذه الظاهرة استنزاف الموارد المالية المخصصة للتنمية الاجتماعية.

إن هذا الإهدار و الإسراف و سوء تسيير الأموال العامة كان نتيجة حتمية لتفشي بعض مظاهر البيروقراطية الناتجة أحياناً عن ضعف مستوى التكوين الذي يسمح بسرعة معالجة قضايا التسيير و تصفية الملفات، و أحياناً عن التهاون و التماطل، بسبب ضعف سلطة الردع و نقص الصرامة و غياب الضمير، و أحياناً أخرى عن التهرب من اتخاذ المبادرات، نتيجة ضعف الثقة بالنفس أو الخوف من النتائج المترتبة عنها. كما أن هذا الإهدار كان نتيجة ضعف التحكم في الإحصاءات الدقيقة عن الموارد المالية و المادية و البشرية و الطبيعية للمجتمع، مما جعل عملية صرف الأموال العامة

في جميع القطاعات و لاسيما قطاع التربية عملية شبه فوضوية لا تقوم على أسس علمية و معلومات دقيقة، ويرجع هذا الضعف إلى عدم توفر الدولة على جهاز إحصائي منظم قوي قادر على حصر و تصنيف هذه الموارد و تقدير الحاجات الأساسية و أولويات كل قطاع.

جدول رقم (30)

يوضح أسباب هذا الإهدار المادي و المالي

| الاحتمالات | التكرار | النسبة (%) |
|--|---------|------------|
| فشل في طرق تخطيط التنمية | 62 | 31 |
| الفشل في الرقابة على الأموال المخصصة للتنمية | 61 | 30.5 |
| الفشل في طرق تسيير التنمية | 64 | 32 |
| أشياء أخرى | 13 | 6.5 |
| المجموع | 200 | 100 |

يشير الجدول رقم (30) إلى أن 32 % من المبحوثين يعتقدون أن السبب وراء هذا الإهدار المادي و المالي فشل الطرق المنتهجة في التسيير القائمة على أساس نظام بيروقراطي بالغ التعقيد، يكرس المركزية و لا يترك للمبادرة الشخصية مجالاً لمعالجة بعض المشكلات، و لا يسمح بالنقد، و تحمل المسؤوليات على مستويات تنفيذية دنيا، في حين يرى 31 % من المبحوثين أن السبب وراء هذه الظاهرة هو فشل طرق التخطيط المنتهجة، و التي تقوم على أساس مركزية القرار، و طموحات زائفة، و غير واقعية تفترض أنه من الممكن تحقيق أهداف كبيرة في أقل وقت ممكن، أما 30.5 % من المبحوثين فيعتقدون أن هذه الظاهرة تعود إلى الفشل في الرقابة على الأموال المخصصة للتنمية، مما يسهل عمليات الإهدار المادي و المالي، اللذان كان لهما بالغ الأثر السيئ على التنمية، فرغم أن القطاعات التي تتكون منها المنظومة التربوية الجزائرية في مجملها تشكو من نقص الاعتمادات المالية إلا أنها في نفس الوقت، تشكو من الكثير من مظاهر التبذير و سوء استخدام هذه الأموال. إن الملاحظ لتصنيف أبواب صرف الأموال المخصصة لقطاع التربية و التعليم المعمول به سواء على المستوى المركزي أو المحلي يلاحظ بوضوح أن أكثر من 90 % من الميزانية المخصصة لقطاع التربية تخصص للتسيير منها 96.2 % تصرف كأجور للعمال و أقل من 2.5 % من ميزانية التسيير تخصص لتغطية الاحتياجات البيداغوجية و 10 % من ميزانية قطاع التربية تخصص للإستثمار و زيادة مؤسسات جديدة.

و لقد أوردنا في الفصل الثاني من هذا البحث مؤشرات تتعلق بتمويل قطاع التربية مقارنة مع الميزانية العامة للدولة و لقد لاحظنا كيف أنه في غالب الأحيان كانت الميزانية العامة في تزايد أما ميزانية قطاع التربية فإما ثابتة أو في تناقص فمن خلال المخطط رقم (16) لاحظنا أن التناسب بين ميزانية قطاع التربية و الميزانية العامة انخفض من 11.62 % في سنوات السبعينات إلى 8.84 % في سنوات الثمانينات ثم إلى 7.99 % في سنوات التسعينات ثم وصل إلى أقل مستوياته في الخمس سنوات الأخيرة ليبلغ 6.38 %.

إن هذه الأرقام و المؤشرات لدليل على النقص الحاد في الموارد المالية الذي حال دون أن تستجيب المنظومة التربوية للأهداف التي سطرت لها للمساهمة كغيرها من المنظومات الاجتماعية في التنمية الشاملة.

خلاصة النتائج العامة للدراسة:

إن الهدف من هذه الدراسة هو معرفة أحد أهم أسباب ضعف المشروع التنموي الجزائري، و هو حسب ما افترضناه، عجز المنظومة التربوية الجزائرية عن الوصول إلى أهدافها، مما أدى إلى خلل كبير في حجم و نوعية الموارد البشرية التي تنتجها هذه المنظومة، الشيء الذي انعكس سلبا على التنمية ككل.

و لقد توصلنا من خلال دراستنا إلى النتائج التالية:

1- هناك عدم توافق بين ما حققته المنظومة التربوية و ما تطلبتة التنمية في الجزائر منذ الإستقلال مما انعكس سلبا على المشروع التنموي الجزائري.

و يتضح ذلك في ثلاث عناصر أساسية

أ- عجز المنظومة التربوية الجزائرية عن الوصول إلى أهدافها بما يخدم التنمية، كمحو الأمية، و نشر و تعميم التعليم، و تزويد القطاعات بالموارد البشرية اللازمة...

ب- عدم وجود توافق تام بين الاختصاصات التعليمية و متطلبات سوق العمل، أي أن الدولة ليس لديها خطة واضحة بشأن الاختصاصات التعليمية الواجب توفيرها، في الجامعات والمعاهد، و مراكز التكوين المهني، لخدمة التنمية، و لا لحجم الإطارات التي نحن في حاجة إليها من خلال هذه الاختصاصات و يتضح ذلك في، التوظيف في غير مجال الإختصاص، و بطالة الإطارات الجامعية، و فقر الكثير من القطاعات إلى موارد بشرية كفاءة...

ج- إن معظم الإطارات العاملة لا تحتاج و لا تستخدم الرصيد المعرفي الدراسي، مما يعني أن ما يتلقاه الإطار أثناء دراسته، لا علاقة له مباشرة مع مهامه في منصب عمله، رغم حاجة الإطارات الماسة لإعادة الرسكلة و التكوين، و خاصة، اكتساب مهارات عملية.

2- رغم جهود الجزائر المبذولة في قطاع التربية و التعليم ولكن نسبة الاستعانة بالكفاءات و المهارات العلمية في كافة القطاعات مازالت جد منخفضة و بالتالي فإن المنظومة التربوية لم تسهم بالقدر الكافي في توفير الإطارات الفنية اللازمة لمختلف القطاعات، و يتضح ذلك في، نسب عجز الكثير من القطاعات، من الإطارات الماهرة، و الاستعانة بالعمال المتعاقدين المؤقتين، و الاستعانة بغير ذوي الإختصاص في مجالات العمل المختلفة.

3- إن إهمال دور التعليم العالي و البحث العلمي و التعليم التقني، و التكوين المهني، كان عائقا أساسيا حال دون تفعيل دور المنظومة التعليمية للمساهمة في التنمية، و يتضح ذلك من خلال:

أ- عجز قطاع التعليم العالي عن تهيئة الظروف لابتكار تكنولوجيا وطنية متطورة، و عدم إعداد إطارات المستقبل الأعداد اللازم، و فشل هذا القطاع في تهيئة الظروف لنقل التكنولوجيا المتطورة من الخارج.

ب- عجز البحث العلمي عن حل مشكلات الواقع، و تطوير المعارف في مختلف القطاعات، و المساهمة للابتكار تكنولوجيا وطنية متطورة.

ج- عجز التعليم الثانوي التقني عن تزويد مختلف القطاعات، بأيدي عاملة ماهرة اسنادية، و عجزه في إعداد التلاميذ كما يجب لمختلف مراحل التعليم التالية.

د- عجز قطاع التكوين المهني عن تزويد مختلف القطاعات باليد العاملة، و عدم تهيئة التلاميذ من النواحي العملية لفهم ميادين عملهم مستقبلا، و ضعف علاقته مع باقي القطاعات، خاصة، قطاع التربية و التعليم.

4- إن عدم استقرار المنظومة التربوية نتيجة الإصلاحات العديدة و المتكررة، غير الهادفة في كثير من الأحيان كانت عائقا أساسيا حال دون تفعيل دور المنظومة التربوية للمساهمة في التنمية و يتجلى ذلك في:

أ- كان من بين الآثار العديدة للإصلاحات الكثير للمنظومة التربوية، عدم استقرار المناهج، و البرامج الدراسية، و عدم إجراء هذه الإصلاحات و التعديلات وفق ما تتطلبه التنمية، و عدم مراعاتها للواقع الجزائري.

ب- إن التخطيط للمناهج و البرامج الدراسية، منفصل تماما عن ما تهدف إليه التنمية في الجزائر، كما أن هذه المناهج لا تربط بين البرامج الدراسية، و البيئة التي يعيش فيها التلميذ و يتفاعل معها، و المطلوب منه مستقبلا أن يؤثر فيها، كما أن الكثير من المناهج الدراسية، تفتقر إلى إدخال التدريبات العملية كجزء مهم من العملية التربوية، علاوة على القطيعة شبه التامة بين مختلف أطوار التعليم.

ج- إن الاعتمادات المالية المخصصة للقطاعات المكونة للمنظومة التربوية لا زالت جد منخفضة و تحت الطموحات، فنقص المؤسسات التعليمية رفع من نسب الأطفال غير الملحقين بالمدارس، و كذا نقص التجهيزات و الورشات و المخابر أثر على مردود العملية التربوية، كما أن الوضعية السيئة للمعلم و المتعلم، نتيجة للفقر، و تدني الأجور، أسهما في نشر ثقافة تفيد بعدم جدوى التعليم كطموح مستقبلي للتلميذ.

5- إن الإهدار التربوي و الإهدار المادي عبر العديد من السنوات، متمثلا في (هجرة الأدمغة، التسرب المدرسي، الفشل الدراسي، تكرار السنة، الإهدار المالي، الإهدار في التجهيزات...)، كان من بين الأسباب التي أضعفت كاهل الدولة مما انعكس سلبا على المشروع التنموي الجزائري، و يتضح ذلك من خلال:

أ- هجرة الأدمغة، التي خلفت ورائها آثارا سيئة، تمثلت في فقر البلاد للكفاءات و المهارات التقنية، و تدني مستوى التكنولوجيا الوطنية...

ب- التسرب المدرسي و تكرار السنة، اللذان أسهما في إنتشار الفقر، و البطالة، و انحراف الأحداث، إتقال كاهل الدولة بأعداد هائلة من المتسربين من المدارس كل سنة.

ج- الإهدار المالي و المادي: فعلى الرغم من الإعتمادات المالية الضئيلة المخصصة للقطاعات التعليمية في الجزائر، إلا أن الملاحظ يمكنه أن يرى بروز الكثير من مظاهر التبذير و سوء تسيير المال العام، و إهدار للتجهيزات، و عدم استغلال الكثير منها على مدى سنوات، نتيجة البيروقراطية، و غياب أجهزة الرقابة، و غياب الحس بالمسؤولية.

الاقتراحات و التوصيات

الاقتراحات و التوصيات

يمكننا أن نلخص أهم مقترحات و توصيات الدراسة فيما يلي:
إن من أبرز المهمات الملقاة على عاتق المنظومة التربوية و التي من المفترض أن تقوم بها حتى تساهم بدورها المرجو في خدمة التنمية في بلادنا، اهتمامها بثلاث جوانب أساسية:
- توفير حد أدنى من التعليم و محو الأمية: إذ أن عملية التنمية تتطلب وجود قاعدة عريضة من المتعلمين، ففي عصر تزايدت فيه أهمية الاتصالات المكتوبة و المقروءة لا يمكن تفاعل أفراد المجتمع الأميين. كما أن عملية التنمية ذاتها تعتمد على لغة الاتصالات للجميع، و لا يكفي وجود نخبة متعلمة لتحقيقها. و غني عن التأكيد بأن التعليم، فضلا عن كونه وسيلة للتنمية و مؤشرا لإنجازاتها، هو أيضا مظهر من مظاهرها، يستفيد منه الإنسان في تحسين معيشته و رفع دخله و تطوير ذوقه...
- تنمية القدرة على الإبداع و التفكير المستقبلي: لأن التنمية في أساسها تعتمد على جهود الأفراد و مبادراتهم و قدراتهم على التكيف و الاستنباط بما يتلاءم مع متغيرات الحياة التي يعيشونها، و لم تنجح أمة من الأمم في تطوير وسائل حياتها إلا عندما فرضت ظروف وجودها و تطورها السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي أسلوبا للتعامل الاجتماعي السياسي يمكن كل فرد من استغلال طاقته الكافية إلى أبعد الحدود.

- تعزيز القيم و الاتجاهات التنموية: من الأدوار الأساسية التي يمكن للتعليم المساهمة في التنمية من خلالها، دوره في تصحيح الخلل الذي يعانيه نسق القيم الراهن من أجل إرساء قيم تنموية و اتجاهات مجتمعية، تساعد على مواجهة التحدي الذي أفرزه تصدع قيم العمل و الإنتاج، و إنفكاك الارتباط بين المكافأة المادية و المعنوية، و بين كل من الجهد و الإنتاجية، و تراجع القيم المعنوية و المجتمعية لصالح القيم المادية و الفردية الأنانية، فضلا عن تحدي مستوى الاستهلاك الراهن و نمطه التفاخري المسرف المبذر.

- تنويع قنوات التعليم الثانوي وفقا لمطالب التنمية و التطور: فقد ارتبط التعليم الثانوي تاريخيا بالتعليم العالي و الجامعي أكثر من ارتباطه بالتطورات الاجتماعية و الاقتصادية فغلبت عليه الصفة النظرية.

و لذا فلا بد من تحريك و تطوير المدرسة الثانوية و ربطها ربطا وثيقا بمتطلبات التنمية و الحياة العملية و ذلك من خلال تطعيم المناهج بدراسات عملية أو بمجالات تكنولوجية.

- تطوير التعليم العالي: بما يقتضيه ذلك من طرح نماذج جديدة من التعليم العالي في ضوء حاجات التنمية. فنظام الكليات الصغرى أو المتوسطة، و الكليات البيئية، و الجامعات الإقليمية و الجامعات المفتوحة و التعليم بالمراسلة و التعليم المتناوب كلها نماذج و صيغ تحتاج البلاد إلى تجربتها و الأخذ ببعضها و تطويرها في ضوء حاجات الواقع.

- إعادة تشكيل و تجديد البنى التربوية القائمة: فالقضية الجوهرية، هي ضرورة تغيير فلسفة التربية و محتواها و أدواتها بحيث تكون أكثر تفاعلا مع قضايا ومشاكل المجتمع. و يقتضي ذلك بدوره تطوير محتوى التعليم و أدواته و طرائقه و أساليبه من خلال المناهج و توجيه عناية خاصة إلى العلوم و الرياضيات الحديثة و اللغات الأجنبية و تطوير الكتب المدرسية الصالحة باعتبارها من أهم أدوات التعليم كذلك لا بد من أن يرافق تطوير الكتاب المدرسي تطوير التقنيات التربوية و الوسائل التعليمية بحيث تلازم الكتاب المدرسي في أهميته و دوره.

- التعريب و تدعيم اللغة العربية: و يقتضي ذلك تطوير طرق تدريس اللغة العربية و تيسير تعليمها بالمدارس، و مساهمة المعلمين على اختلاف تخصصاتهم في تأكيد الفصحى في تفاعلهم مع الناشئين و في تدريبهم، و كذلك تصدي مؤسسات التعليم العالي لهذه القضية بتعريب المواد التي لم تعرب بعد. - يجدر ببلادنا من أجل تحقيق ارتباط أوثق بين التعليم و احتياجات التنمية أن تركز على الجوانب الأربعة التالية: القضاء على ازدواجية التعليم العام و التقني، و الازدواجية اللغوية، توسيع مسارات التعليم الثانوي و تزايد مرونتها، الاعتماد على نتائج التعليم و الخبرة، رفع مستوى التعليم الجامعي و استكمال وظائفه.

- و أخيرا فإن هذه الاقتراحات و التوصيات كلها تتطلب زيادة الإنفاق على التربية و التقليل من التفاوت الحاصل مقارنة مع قطاعات أخرى، ربما تكون أقل أهمية من قطاع التربية، ذلك أن نسب الإنفاق على التربية من الناتج العام مازالت ضئيلة و ليست في المستوى المطلوب من دولة تريد أن تكثف جهود التنمية من أجل الخروج من ربقة التخلف و التبعية.

الخاتمة

الخاتمة

إن الهدف من هذه الدراسة هو معرفة أحد أهم أسباب ضعف المشروع التنموي الجزائري، و هو حسب ما إفترضنا، عجز المنظومة التربوية الجزائرية عن الوصول إلى أهدافها، مما أدى إلى خلل كبير في حجم و نوعية الموارد البشرية التي تنتجها هذه المنظومة التربوية، الشيء الذي انعكس سلبا على التنمية ككل.

إن عملية التنمية هي في جوهرها انعكاس لتوجهات الإنسان و جهوده، لذلك فإن كيفية تنشئة هذا الإنسان و تنمية قدراته يجب أن تحتل المقام الأول في استراتيجيات التنمية. إن المجتمع الذي لا يستطيع تنمية الإنسان غير قادر في نهاية الأمر على تنمية أي شيء آخر. و تنمية الإنسان و إن كان مجالها أشمل من جانب التربية و التعليم إلا أن نظام التربية و التعليم له دور كبير في تنمية قدرات الإنسان، و تقويم سلوكه و إطلاق مبادرات الخلق و الإبداع لديه. لذلك فإن نظام التربية و التعليم تقع عليه مسؤولية لا تقل عن مسؤولية بقية مراكز التنشئة و مصادر تنمية القدرات الأخرى، من حيث إيجاد الإنسان الذي يستطيع تحمل أعباء التنمية الشاملة و يتمكن من التمتع السليم بثمراتها و إنجازاتها.

و تقع على المنظومة التربوية في الجزائر مسؤولية رائدة باعتبارها أكثر المداخل المتاحة، فهي أكثر الوسائل نظامية و أقدرها على الاحتكاك المباشر مع النشء و التأثير السريع على توجهاتهم و تنمية قدراتهم.

إن التنمية عملية شاملة تتضافر فيها جهود كافة القطاعات و المنظومة التربوية أحد أهم هذه القطاعات التي لو أردنا أن ينجح مشروعنا التنموي في الوصول إلى أهداف، فعلينا أن نوليها العناية اللازمة، و لقد توصلت الدراسة في ختامها إلى ما يلي:

- 1- إن الجهود التي بذلتها الدولة في ميدان التربية و التعليم لا يمكن نكرانها، ولكنها على الرغم من ذلك كانت و مازالت غير كافية، كما أنها غير منظمة، و غير مدروسة، و غير هادفة في أحيان كثيرة مما نتج عنه نقائص جمة أثرت على المردود التنموي على العموم.
- 2- إن من أهم النقائص التي تشكو منها المنظومة التربوية الجزائرية و كان لها الأثر الكبير على التنمية، هو عدم انسجام أهدافها مع غايات التنمية، فدور المنظومة التربوية في التقليل من نسب الأمية و نشر التعليم و تعميمه، و تزويد كافة قطاعات التنمية بالموارد البشرية، لا زال دون الطموحات المرجوة.
- 3- إن التخطيط للقوى العاملة في البلاد غائب تماما، و هذا ما جعل، المنظومة التربوية في معزل تام عن أهداف التنمية، فليس هناك تقديرات حقيقية دقيقة، لإحتياجات كل قطاع من قطاعات التنمية لحجم و نوعية القوى البشرية في كافة التخصصات، و هو ما أفرز تناقضا صارخا تمثل في بطالة الإطارات الجامعية من جهة، و فقر كافة القطاعات للمهارات و الكفاءات الفنية من جهة أخرى.