

منهجية الإصلاح التربوي ومعوقات تطبيق نظم الجودة في التعليم

The methodology of educational reform and the obstacles to applying quality systems in education

د. علي براجل وأ. يوسف عدوان

جامعة الحاج لخضر . باتنة

Abstract:

The educational organization, like any other establishments, is facing increasing challenges to achieve its goals and objectives, especially with the great development of educational methods and applications. This is what establishes the adoption of the reform option as a strategy that seeks to address deficiencies and imbalances in the performance of the education system. These procedures and objectives have become part of so-called quality systems in education in the light of the principle of the best educational reappearance, which is the ability to apply the awareness gathered in reality.

الملخص:

المنظمة التربوية كغيرها من المنظمات تواجه مع الوقت تحديات متزايدة لتحقيق أهدافها وغاياتها وخاصة مع التطور الكبير في الوسائل والتطبيقات التربوية، هذا هو ما يؤسس لتبني خيار الإصلاح كاستراتيجية تبحث عن معالجة أوجه القصور والخلل في أداء منظومة التربية، لكن هذا الإصلاح ووفق ما تم الإشارة إليه ينبغي أن يستند إلى منهجية واضحة الإجراءات والوسائل تحدد مخرجات النظام وخصائصه بشكل صريح وواضح وقابل للتقييم، هذه الإجراءات والأهداف أصبحت تدخل فيما يطلق عليه بنظم الجودة في التعليم في ضوء مبدأ أحسن عائد تربوي والذي يتمثل في القدرة على تطبيق المعرفة المكتسبة في الواقع المعاش .

مقدمة:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية في العشرينيات الأخيرة عدة محاولات إصلاحية، وحسب مؤشرات دلائل التقارير التربوية فإن هذه الإصلاحات لم تصب هدفها الحقيقي ولم تجد مكانها الطبيعي في الواقع التربوي، مما يعني أن الإصلاح الحقيقي يحتاج إلى خبرة تربوية طويلة وتفكير علمي عميق، وتشخيص دقيق للوضع، ورؤية واضحة للمستقبل في ظل التقديرات والتنبؤات المتوقعة، ووفقا للتغيرات الجارية سواء على الصعيد المحلي أو العالمي. وبناء على ذلك فإن الأمر يقودنا إلى القول بأن الأهداف المرجوة من خطط إصلاح التعليم لا يمكن أن

تفي بتحقيق المطلوب وفي الاتجاه المرغوب إلا إذا وفر لها المناخ التربوي الفعال، ونقصد بذلك فعالية الأهداف والمناهج التربوية وفعالية التأطير وطرائق التدريس وفعالية أساليب التقييم والتوجيه وفعالية الإدارة التعليمية، وغيرها من المستلزمات الأخرى.

وعلى الرغم مما قامت به وزارة التربية والتعليم بالجزائر من المحاولات الإصلاحية شملت المنظومة التربوية بما فيها المناهج التربوية وطرق التدريس القديمة والحديثة، وذلك بمحاولة تطبيق المناهج الجديدة المبنية على التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات، شملت المستويات التعليمية . الأساسى والمتوسط والثانوي . إلا أن ذلك لم يؤخذ مأخذ الجد، فكانت النتائج أقل مما هو متوقع.

وانطلاقاً من أهمية التربية في المجتمع وخطورة مشكلاتها يظهر مدى حاجة إصلاح النظام التعليمي إلى توفر مبدأ "الجدية والموضوعية". فالإصلاح التربوي ليس مجرد نموذج يقلد أو برنامج ينقل أو قرار يصدر ويلزم بالتغيير والتنفيذ. إن ما يحتاج إليه الإصلاح التربوي . بالدرجة الأولى . هو تغيير المنظومة الفكرية لجميع الشرائح التي تتولى أمر التربية والتعليم . تشريعاً وتخطيطاً وإشرافاً وتسييراً وتطبيقاً .، تحمل هذه الشرائح رؤية منسجمة وواضحة عن أهداف إصلاح التعليم وغاياته، وتحيط إحاطة كلية لما يجري فيما يحيط بالتعليم من حقائق سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، وتقوم رؤيتها على منظور يبنى على منطق أساسه " الحوار التربوي المقنع " القائم على مبدأ "الاستشارة والتبني؛ أي إشراك جميع الشرائح الفعالة وتوظيف الخبرات التربوية العامة في صنع القرار التربوي من أجل إعطاء الخطة الإصلاحية عمقا معياريا وصدقا موضوعيا نظريا وتجريبيا.

اشكالية البحث:

يعد موضوع إصلاح التعليم في هذا العصر ميزة المنظومات التربوية وقضاياها التي شكلت جزءا هاما من مشكلات السياسة العامة التي واجهت المجتمعات المتقدمة والنامية خلال السنوات الأخيرة، فعلى المستوى الوطني فقد بدأ الاهتمام بإصلاح التربية وتطويرها منذ الاستقلال، وشغل هذا الموضوع اهتمام السلطات السياسية وتابعه المخططون التربويون بأساليب متنوعة تبعا للتوجهات السياسية وأهداف التنمية.

وعلى الرغم مما بذل من جهود في الإصلاحات التربوية المتعاقبة إلا أن النتائج المحققة لم تكن مقبولة، وحسب ما تشير إليه التقارير التربوية، فإن ذلك يعود إلى تراكم الأسباب والمشاكل المختلفة، لاسيما منها الأوامر السياسية الإدارية العقيمة إن من تتبع (خريطة)

الإصلاحات التربوية في الجزائر (تربويا وسياسيا وإعلاميا) يجدها ربما تتصدر المقدمة في التصريحات الرسمية والحوارات التربوية المتنوعة الدائرة بشأن مبادئ التربية الوطنية، وأهدافها العلمية والاجتماعية والاقتصادية، يلاحظ أن إصلاح التعليم أصبح قضية الجميع وبهم الجميع، ولكنه من الناحية الرسمية الواقعية يبقى لا يجد ما يقابله من الإجراءات العملية ميدانيا تؤكد مصداقية النقاشات والحوارات الجارية حوله. ومهما كان الأمر فيبقى هذا الموضوع مثار اهتمام البحوث التربوية لتحديد وتصنيف المشكلات التي تعيق تحقيق أهدافه.

إنطاقا من كل هذا فإن تساؤلات البحث تتمحور حول النقاط التالية:

1. ما هي المنهجية المتبعة في الإصلاحات التربوية؟
2. هل تمكنت الإصلاحات المتبينة عبر الفترات الزمنية المختلفة من تحقيق الأهداف التربوية المحددة؟
3. ما القضايا والمشكلات التي تعيق تحقيق نظم الجودة في التعليم؟

أهم الإصلاحات التربوية المنتهجة:

شكل التعليم أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة مباشرة بعد الاستقلال في 5 جويلية 1962. والدستور الجزائري الصادر سنة 1963، والمواثيق والنصوص الأساسية المرجعية التي تستمد منها السياسة التعليمية أهدافها، اعتبرت التعليم العنصر الأساسي لأي تغيير اقتصادي واجتماعي.

ويعد الإصلاح التربوي الشامل الذي شرع في تجريبه سنة 1976 والذي يمثل بداية إرساء أسس وقواعد المنظومة التربوية في الجزائر. إلا أن الوضع لم يستمر على هذا النهج حيث بدأ التذبذب الحقيقي للمنظومة التربوية بداية من سنة 1991، عند انتهاء ما يعرف بالتعليم التأهيلي، الذي لم يستمر إلا سنة واحدة، مع العلم أن الجزائر تتميز بمنظومة تكوين وتأهيل مهني منفصلة عن التعليم النظامي الأكاديمي، غير أن ما لفت الأنظار أكثر بعد الإصلاحات السابقة هو الإصلاح المعروف بإصلاح "بن زاغو" الذي لقي معارضة شديدة من قبل الأسرة التربوية. إضافة إلى هذا وفي سبيل إنجاح هذا الإصلاح انتهجت سياسة إعادة رسكلة القائمين على شؤون التعليم وخاصة الأساتذة والمعلمين.

وقد اعتبر هذا الإصلاح إصلاحا سياسيا أكثر منه إصلاحا تربويا. وفي نظرنا أن أي إصلاح يجب أن يستهدف معالجة المشكلات الأساسية في الميدان الواقعي، ومن أبر المشكلات التي ظهرت على الواقع التربوي:

(أ) **إشكالية التسرب المدرسي:** حيث يلاحظ تفشي لهذه الظاهرة على جميع المستويات التعليمية خاصة بالنسبة للذكور، وذلك لجملة من الأسباب التي يأتي على رأسها. أن التعليم في وقتنا هذا لا يؤدي إلى نتيجة مرضية من الناحية المادية، فأكبر نسبة للبطالة توجد بين خريجي الجامعات، كما أن فتح مجالات مهنية لا تستدعي تكويننا علميا عاليا، مما أدى بالطلاب إلى ترك التعليم والتوجه للانخراط في هذه المجالات.

(ب) **إشكالية العنف المدرسي:** فالملاحظ أن ظواهر العنف كالضرب والجرح والقذف وحتى القتل أصبحت من الظواهر المتفشية في مؤسساتنا التربوية، وهذا ليس من قبيل الصدفة وإنما هو نتاج تفاعلات اجتماعية وسياسية واقتصادية، أدت إلى استفحال هذه الظاهرة التي لا يمكن معالجتها قضائيا أو إداريا وإنما من خلال معالجة أسبابها تربويا.

(ت) **إشكالية التأطير:** تعد إشكالية التأطير من الإشكالات المؤثرة تأثيرا مباشرا على تحسين نوعية التكوين التعليمي، فأغلب المؤطرين لا يتوفرون على المستوى التعليمي العالي، الأمر الذي قلل من أدائهم التعليمي، ناهيك عن المستوى التربوي، هذا من جهة، من جهة ثانية تعاني المؤسسات التربوية من نقص التأطير، ومن أجل تغطية هذا النقص يلجأ القائمين على التعليم إلى سياسية الاستخلاف التي تجعل عطاء المؤطر محدودا، لعدم ارتباطه بمنصب عمل دائم، الأمر الذي يجعل علاقته بمنصبه علاقة ميكانيكية، وليست علاقة عضوية تفاعلية. المسألة الأخرى التي يمكن إدراجها تحت هذا العنصر هي الظروف المهنية والاجتماعية التي يعيشها المؤطرون، والتي لا تسمح لهم بإعطاء اهتمام أكبر لعملمهم والمتمثل في التأطير والتكوين.

المنظومة التربوية وعوامل التأثير الوافدة:

يؤاخذ بعض المنتبجين على المنظومة التربوية عدم مسابرتها للتطورات الحادثة على المستوى الدولي، والداخلي لاعتمادها على أساليب تقليدية مبنية على التلقين في حين أن التعليم في الوقت الحاضر يعتمد على التفكير والتحليل، ومنه الانتقال إلى مرحلة الإتيقان والإبداع الفكري والعملي. كما يؤاخذ عليها بعض آخر انغلاقها وعدم تفتحها في حين أن العالم يسير نحو الانفتاح، خاصة بعد تطور الوسائل التكنولوجية الحديثة. بينما يرى آخرون أنّ المأخذ الرئيس في كل هذا هو أنها منظومة تخضع للخيارات السياسية وهذا ما حد من فعاليتها العملية. ولعلّ من أبرز العوامل تأثيرا هي أساليب تأثير الفكر "العولمي" على القضايا التربوية في البلاد العربية والإسلامية عموما. وفي الجزائر تم تناول موضوع العولمة في ملف "المبادئ العامة

للسياسة التربوية الجديدة"المقدم من طرف المجلس الأعلى للتربية في ملتقى نادي الصنوبر أيام 8، 9، 10 ديسمبر 1998. ولقد تبين خلاله أنّ أهم العناصر الفكرية التي تؤثر بها العولمة في المنظومات التربوية هي: ربط المفهوم بمجموعة من القيم والمبادئ الأخلاقية والإنسانية العليا التي تهتم التربية مثل: الحرية، الديمقراطية، حقوق الإنسان، الاستقرار، التنمية، احترام قواعد القانون الدولي، شرعية الأمم المتحدة، السلم وتسوية

اعتماد المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج الجديدة:

- وهنا نتساءل، لماذا نعتمد المقاربة بالكفاءات؟ قد تكون الإجابة المنطقية لهذا السؤال هي:
• **أولاً:** أن البرامج الم لأن طبقة حالياً لم تجدد منذ عقود خلت وأصبحت لا تواكب التطورات العلمية والمعرفية الحديثة، وقد عرف المجتمع تغيرات جذرية في مختلف الميادين الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية والسياسية.
- **ثانياً:** اعتماد النظرية التربوية القائمة على تلقين التلاميذ مجموعة من المعارف لم تصبح مجدية في ظل تعقد الحياة المعاصرة، ولأن إعداد الناشئة لخوض غمار الحياة يتطلب اعتماد مقاربة تربوية جديدة تسمح باكتساب القدرات والكفاءات الضرورية والمناسبة للإدماج في المجتمع والمساهمة في ازدهاره.

لقد أوضح المنشور الوزاري المنشور الوزاري 03/002 لـ 2003/06/04 الذي تناول مستجدات البرامج الجديدة أنها تقوم على الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج، وتبني المقاربة بالكفاءات، واعتبار التقويم بعداً من أبعاد الفهم التعليمي /التعلمي، إعطاء الأولوية لنشاط التلاميذ، وتحقيق الانسجام العمودي (ما بين المستويات) و الأفقي (ما بين المواد) لمحتوى المنهاج، تجريب المناهج الجديدة قبل تعميمها. ويعتقد أنه هكذا يستجيب المنهاج لانشغالات وتساؤلات المدرسين مثل: ما الذي يتحصل عليه التلميذ، في نهاية كل مرحلة، من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟ وما هي الوضعيات التعليمية التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات؟ وما هي الوسائل والطرائق المناسبة لاستغلال هذه الوضعيات والتي تساهم في تحفيز نشاط المتعلمين والمساهمة في تكوينهم؟ وأخيراً، ما هي العملية التقويمية المناسبة للتأكد من مدى اكتساب الكفاءات المطلوبة؟ وحتى ندرك طبيعة المقاربة بالكفاءات يجب توضيح مفهومين أساسيين هما:

القدرات: ومن تعار يفها أنها: مجموعة الاستعدادات التي يستعملها الشخص في وضعيات مختلفة، ويعبر عنها بفعل مثل: يتواصل، يحلل، يعالج، يعد، ... فهي ليست قابلة للملاحظة ولا للتقويم. لكن يتعلق الأمر بمحور تكوين يمكن للتلميذ أن يطور فيه مؤهلاته....

الكفاءات: فحسب معجم علوم التربية، فهي تعني القدرة على القيام ببعض المهام. وحسب الباحث (Le Boteref): فهي تعني حسن تصرف معترف به (Savoir agir reconnu). وهناك تعاريف أخرى أكثر شمولاً لمفهوم الكفاءة منها أنها: مجموعة معارف ومهارات منظمة ومنسقة لأجل القيام بصفة مكيفة بنشاط غالباً ما يكون معقداً. وفي الوضعيات الحقيقية تترجم الكفاءة بسلوكات فعلية تسمى بالأداءات. وليس الكفاءة مرادفة للمهارة، وتضم الكفاءة مهارات، ومواقف.

المقاربة	القدرات	الكفاءات
		الخصائص
المجال	تتعلق بكل المواد	خاصة بمادة واحدة
مستوى الهدف	هدف عام	هدف نهائي
مستوى التحكم	نسبي (تنمى مدى الحياة)	مطلق
القابلية للملاحظة والتقويم	غير قابلة	غير قابلة

بعد هذا العرض لاختيار المقارب بالكفاءات وميرراته نجد أنفسنا أمام سؤال ملح فحواه: عندما تم تبني نظام المدرسة الأساسية تم تبريره بنفس المبررات التي تقدم الآن لخيار المقربات بالكفاءات الذي نجده اليوم مغرباً ثم تم التخلي عنه حتى دون محاولة تقييمه، أفلا يمكن أن يكون مصير المقاربة الأخيرة هو نفسه أمام إغراء المقاربات المتطورة حديثاً؟ ألا يمكن أنه تفرض علينا بفعل العولمة بآلياته المختلفة كما تم توضيحها؟

تطوير مقاربة تستند إلى الذكاءات المتعددة:

منذ دعوة (فان لير) إلى وضع النظرية التي اكتشفت في أنواع العقول والتي تهدف وصف القوى البشرية على أسس علمية، والتي تعمل أيضاً على فحص المعرفة البشرية من خلال عدسات فروع المعرفة المتقطعة في: علم النفس وعلم الأعصاب وعلم الإحياء وعلم الاجتماع وعلم الإنسان وأيضاً الفنون والإنسانيات، ومما يذكر القراءة بصورة منتظمة في هذه المجالات يساعد في الحصول على أكبر معلومات ممكنة حول طبيعة الأنواع المختلفة للقوى البشرية والعلاقات بينهم. ولأن (جاردنر) اكتشف أن المصطلح الأكاديمي (القوى البشرية)

كذلك المصطلحات النفسية مثل: المهارات أو القدرات وأيضا المصطلحات العامة مثل الموهبة البراعة بها بعض العيوب فإنه اختار خطوة جريئة للوصول إلى كلمة مناسبة من علم النفس وامتددها بطرق جديدة كانت تلك الكلمة بالطبع (الذكاء) بدأ (جاردينر) بتعريف الذكاء على أنه :القدرة على حل المشكلات أو ابتكار منتجات تكون ذات قيمة داخل كيان ثقافي أو أكثر وبذلك لفت الانتباه الى ان معظم نظريات الذكاء تحديدا تتناول فقط حل المشكلة وتتجاهل خلق المنتجات ،وأنها تفترض أن الذكاء سوف يكون واضحا ومقدرا في أي مكان بصرف النظر عما هو له قيمة أو ليس له قيمة في ثقافات معينة في أوقات معينة وهذا هو التعريف الذي استخدمه (جاردينر).

لم يكن " جاردينر " مطلقا عالم النفس الأول الذي يفترض وجود قوى الإنسان المستقلة نسبيا على الرغم من أنه قد يكون من بين أوائل الأشخاص الذين انتهكوا قواعد اللغة الانكليزية أو لغات أروبية أخرى، بوضع مصطلح الذكاء في صيغة الجمع. ومع ذلك قد بادر بتقديم طرق في اكتشاف مصادر الدليل التي تثبت قائمته التي تتضمن أنواع الذكاء بعض التقارير عن تعدد أنواع الذكاء جاءت أساسا من القياس النفسي التقليدي.

تطوير مقارنة تقوم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

يقصد بطريق التعلم المبني على الدماغ ذلك التعلم الذي يتوافق مع الطريقة الطبيعية التي يتعلم بها المخ وهي طريقة تجمع عدة فروع علمية ومبنية على السؤال الأساسي التالي: ما الشيء المناسب للمخ؟ (جونسون، 10، 2007). إن التعلم وظيفة الدماغ الطبيعية وأكثر من ذلك فإن له فعليا قدرة على التعلم لا تنفد فكل دماغ بشري سليم بغض النظر عن العمر والجنس، والجنسية أو الخلفية الثقافية مزود فطريا بمجموعة من القدرات الكامنة منها: القدرة على استكشاف الأنماط، وقدرات استثنائية لأنواع متعددة من الذاكرة، القدرة على التصحيح الذاتي.

وتمتلك نظرية التعليم المستند إلى الدماغ عدة خصائص منها أنها: طريقة في التفكير في شأن التعلم والعمل، نظام في حد ذاتها، وليست تصميميا معد مسبقا ولا تعاليم مقدسة، وطريقة طبيعية داعمة وإيجابية لتعظيم القدرة على التعلم والتعليم، وفهم التعلم مستند إلى تركيب الدماغ ووظيفته، وليست مذهبا ولا وصفة طبية ينبغي إتباعها، ولكنها تشجع على الأخذ بما يعرف عن طبيعة الدماغ في عملية اتخاذ القرار فباستخدام ما يعرف عن الدماغ، يكمن اتخاذ قرارات أفضل، ويمكن الوصول إلى طلبه أكثر بأقل قدر من الإخفاق، وأخيرا هي اتجاه متعدد

الأنظمة حيث اشتقت من عدد من الأنظمة مثل الكيمياء، علم الأعصاب علم النفس، الهندسة الوراثية، الإحياء، علم الحاسوب.

والخلاصة إن هذه النظرية هي منهج شامل للتعليم والتعلم يستند إلى علم الأعصاب الحديث وإلى ما يعرف حاليا عن التركيب التشريحي للدماغ البشري وأدائه الوظيفي في مراحل تطويرية مختلفة وهي تشتمل على مفاهيم تعليمية تعليمية مختلفة منها: التعلم التقني، أساليب التعلم، أنواع الذكاء المتعدد، التعلم التعاوني، المحاكاة العملية، التعلم التجريبي، التعليم الحركي، التعليم المستند إلى المشكلات.

ويلخص بعضهم هذه النظرية بأنها تعني التعلم مع حضور الذهن (السلطي، 2004، 107، 108). وأنه باستخدام ما نعرفه عن المخ فإننا نتخذ قرارات أفضل ونصل لأكثر عدد من المتعلمين دون أن نفقد انتباه أحدهم. إن التعلم المستند إلى الدماغ يمكن أن يقودنا إلى ما يعرف بمدرسة كل أنواع العقول، والتي يورد لها بعض المختصين الميزات التالية:

- معلمون خبراء بوظائف التطور العصبي وبذلك فهم يعلمون كرواد التعليم المحلي.
- معلمون يلاحظون ويصفون ظاهرة التطور العصبي عند طلابهم ويستجيبون لها.
- معلمون يبنون طرق تعليمهم الخاصة على فهم كيف يعمل التعليم.
- طلاب يتعلمون عن التعلم بينما هم يتعلمون.
- طلاب خبيرون بملامحهم التطورية العصبية ويستطيعون تعقبها.
- طلاب حددت نقاط قوتهم تحديدا صحيحا وتمت تغذيتها.
- طلاب يحترمون الطلاب الذين تختلف ملامحهم التطورية العصبية وصفاتهم الشخصية عنهم.
- مدارس ترحب بالتنوع التطوري العصبي وتبنه.
- مدارس يكتسب فيها جميع الطلاب ويبنون خبرات فريدة ويطورون مجال ألفتهم.
- مدارس توفر طرقا متعددة في التعليم.
- مدارس تؤكد على المشاريع طويلة الأمد، بدلا من النشاطات المنفذة بسرعة.
- مدارس تساعد الأطفال على الانطلاق على طريقتهم الخاصة في النجاح الحركي والإبداع وخدمة المجتمع.
- مدارس تنشئ خطة تعليمية لكل طالب وتحافظ عليها.
- مدارس ترفض إطلاق المصطلحات على طلابها.
- مدارس يستطيع فيها الأطفال أن يتعلموا حسب نظم توقيتهم الطبيعي.

- مدارس تقدم عددا من الطرق التي يمكن فيها الطلاب أن يظهروا معلوماتهم وإنجازاتهم الأكاديمية.
- مدارس تحاول أن تكون أقل حكما على الطلاب.
- مدارس تؤمن للطلاب موجهها من أعضاء الهيئة التعليمية أو من المجتمع.
- مدارس تساعد في تعليم الأهل عن وظيفة التطور العصبي وأن لكل عقل موهبة (لفين، 2004، 463، 462).

تطوير مقارنة تقوم على نظرية لدونة الدماغ:

منذ اكتشاف حقيقة أن الدماغ قابل للنمو باستمرار عكس ما كان يعتقد سابقا، اتجهت الأنظار إلى البحث في محاولة فهم ظاهرة التعلم. ولقد جاءت النتائج تشير إلى أن كل خبرة جديدة تتشكل في صورة ارتباطات عصبية جديدة وبصورة واسعة، وبشكل مستمر. ثم جاءت بحوث الذاكرة في نفس هذا السياق لتؤكد أن الخبرات التي يتم توظيفها في سهولة ويسر هي تلك التي يكون تخزينها في أماكن متقاربة من الدماغ، وأن التي يتم تخزينها في أماكن متباعدة يصعب استدعاؤها من جديد. ولقد توسعت هذه النظرية في الآونة الأخيرة لتفسير ظواهر سلوكية مختلفة.

وإذا استعرضنا هذه النظرية فإن ذلك فقط كي نتساءل: ألي من المتاح تطوير طرق تدريس ووسائل تربوية تتمكن بها من مساعدة دماغ المتعلم على تخزين الخبرات التي يكتسبها في أماكن متقاربة، يكون مصدرها ما نمتلكه من مقومات حضارية، أم أننا سننتظر حتى يملي علينا الآخر منتوجه؟

تداعيات الإصلاح على مستوى الجودة في التعليم العالي:

لعله قد اتضح الآن أنه في ظل ما سبق ذكره، من الصعوبة الكبيرة أن نتحدث عن تطبيق أو تحقيق نظم الجودة الشاملة في مختلف مراحل التعليم في بلادنا. ومن أجل ذلك سنوضح فيما يلي واقع حال التعليم العالي، ومن خلال ذلك يمكن أن نفهم المعنى السابق. لقد شهد التعليم العالي في الجزائر تطورا معتبرا على مدى أربعين سنة خلت، ساعدته في ذلك بعض الظروف والعوامل التي أثرت على تطوره، ولم يقتصر هذا التطور على الزيادة الكمية للطلبة والهيئة التدريسية والمؤسسات التعليمية، وأصناف المستخدمين الإداريين والموظفين الآخرين، بل شمل المناهج الدراسية والتخصصات العلمية، ومراكز البحث العلمي.

فمن حيث الاعتبار الكمي لهذا التطور نجده يدعو إلى التفاؤل بالمخرجات التعليمية الكثيرة والمتنوعة التي بإمكانها أن تغطي احتياجات المجالات الإنمائية، أما من حيث الاعتبار النوعي فالأمر لا يدعو إلى ذلك بكيفية مُرضية، لأن العبرة ليست بالكم المدخلي والمخرجي للتعليم، بل بالنوعية المناسبة لأهداف العصر من ذوي المؤهلات المتخصصة العالية (براجل، 2005، 502)

إن البيانات والإحصاءات التي تنتشرها وزارة التعليم العالي في الجزائر تعكس الزيادات الكثيرة للوافدين إلى التعليم العالي من الناجحين في شهادة البكالوريا، كما تعكس العجز الملحوظ في توفير الظروف العلمية الكافية لرفع جودة التعليم إلى مستوى تحقيق الأهداف العلمية والاجتماعية والاقتصادية المحددة في استراتيجيات إصلاح التعليم العالي وتطويره. ففي السنة الدراسية 2007/ 2008. بلغ عدد الناجحين في شهادة البكالوريا أكثر من 200000 طالب، ونظرا لسياسة التعليم العالي في الجزائر المتمثلة في القبول الكلي للناجحين، صار تسجيل هذا العدد في المؤسسات الجامعية أمرا قانونيا ومبدأ وطنيا. إن تسجيل جميع عدد الناجحين في شهادة البكالوريا يتطلب توفير الإمكانيات المادية والبشرية الكافية، لاسيما ما يتعلق بالهياكل البيداغوجية والوسائل التعليمية، والتأطير العلمي الكافي والمناسب، وهي المستلزمات التي لم يكن بالإمكان توفيرها. إن هذا الأمر يطرح مشكلة خطيرة، ويثير تساؤلات هامة هي:

ماذا نعلم؟ ونقصد به نوع المعارف العلمية التي تقدم للطلبة وحجمها.

أين نعلم؟ ونقصد به طبيعة المؤسسات التعليمية والهياكل البيداغوجية.

كيف نعلم؟ ونقصد به منهجية التدريس وطرقه.

بماذا نعلم؟ ونقصد به الوسائل العلمية والتجهيزات التقنية.

بمن نعلم؟ ونقصد به الأستاذ ومؤهلاته العلمية.

ما مستوى النوعية التربوية المنتجة؟ ونقصد به نوعية المخرجات التعليمية، ومدى قدرتها على

مواجهة التحديات، ومنافسة النواتج التعليمية العالمية؟

لو تمنعنا في الأسباب والمواقف المعوقة في رفع مستوى الجودة في التعليم العالي نجدها كثيرة

ومعقدة، وسنشير إلى البعض منها:

أولا: مركزية التعليم العالي أو عدم استقلالية الجامعة:

تشكل مركزية التعليم في الوقت الراهن عقبة أمام التحسين النوعي في التعليم العالي،

لاسيما في الأنظمة التي تحتكر فيها الدولة التعليم، وتجعل الجامعات خاضعة وتابعة لها، تمارس الرقابة الكاملة عليها، فالسلطة السياسية هي التي تحدد المعارف التي ينبغي تعلمها والطرائق التي يتعين اعتمادها لبلوغ الأهداف، وهي التي تحدد أساليب التسيير والقبول وتسجيل الطلاب وتوظيف الأساتذة وتحديد البرامج الدراسية... وغيرها.

ويشير (اورلوندوألبرنوز Orlando Alborno) إلى أن إثبات الكفاءة في التعليم العالي ترتبط ارتباطا وثيقا بمبدأ الاستقلالية والحرية. فالجامعة لا يمكن أن ترفع كفاءتها وفعاليتها إلا بالاستقلالية والحرية، يتضمن مفهوم استقلالية الجامعة المستويات التالية: استقلالية البحث، استقلالية التعليم، استقلالية الإدارة، استقلالية الإنفاق والاستقلالية الطبيعية والمكانية (ألبرنوز، 1991، 234).

ثانيا: ضعف التأطير العلمي:

تعاني مؤسسات التعليم العالي من نقص كبير على مستوى التأطير النوعي، ويمثل هذا النقص أخطر عائق أمام تحسين النوعية التربوية، ذلك أن عددا كبيرا من الأساتذة من ذوي المؤهلات العلمية العالية غادروا الجامعات الجزائرية إلى الجامعات العربية والأوروبية والأمريكية على الخصوص، مما أدى إلى الاستعانة بالأساتذة من ذوي المؤهلات العلمية المنخفضة من مختلف القطاعات، وإن لم تتوافر فيهم شروط ومؤهلات الكفاءة المطلوبة، وقد أثر ذلك على التكوين النوعي للطلبة في مختلف الاختصاصات الجامعية.

ثالثا: نظام القبول الشمولي للطلبة:

يتمثل هذا الموقف في فتح أبواب الجامعات أمام الطلاب الحاصلين على شهادة البكالوريا دون مراعاة للمستوى التحصيلي للطلبة، علما بأن النجاح يكون بالحصول على معدل يساوي أو يفوق (20/10). إن السياسة المتبعة والجهود المبذولة لضم جميع الناجحين إلى المؤسسات الجامعية المنتشرة عبر المدن الوطنية يعبر عن معالم الوعي بأهمية التعليم العالي في رفع المستوى الحضاري للمجتمع الجزائري، غير أن قلة الإمكانيات جعل المؤسسات الجامعية تستقبل أكثر من طاقة استيعابها.

رابعا: صعوبات التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي غاية رئيسة والسعي إلى تحقيقها مهمة صعبة يتطلب شروطا نفسية وتعليمية متكاملة، لذلك فإن صعوبات التحصيل الدراسي في مستوى التعليم العالي تبدو كثيرة بكثرة أسبابها، منها:

1 . ضعف مستوى الطلاب والانفصال المعرفي بين التكوين الثانوي والتكوين الجامعي، ففي أحيان كثيرة يلتحق الطالب بتخصص لم يسبق له أي تحصيل فيه من قبل، هذا إذا عرفنا أن الأغلبية من الناجحين في شهادة البكالوريا ينحصر معدل نجاحهم ما بين (10 و 12/ 20) (وزارة التعليم العالي. بيانات عامة. 2004)

2 . تشعب تنظيم تخصصات التعليم العالي، الذي يتشكل من جذوع مشتركة وتخصصات غير منسجمة من حيث الإطار المعرفي، مما يؤدي إلى ضعف الاستيعاب وكثرة الرسوب، وتغيير التخصصات كل سنة، والانتقال من مؤسسة إلى أخرى، ويؤدي ذلك إلى بقاء الطالب في الجامعة مدة مضاعفة، فيكون استهلاكه للزمن أكثر من استيعابه للعلم.

3 . كثرة الأساتذة المساعدين ذوي الكفاءات العلمية المنخفضة، يمثلون نسبة (85.01 %)، كثيرا ما يعانون من صعوبات وتعقيدات في تقديم المادة العلمية التي تفوق مستواهم وخبرتهم، حيث تتحول هذه الصعوبات إلى صعوبات تواجه الطلبة في فهم الحقائق العلمية (مدني، 1989، ص، 218).

4 . قلة المراجع العلمية وقدمها: تفتقد المكتبات الجامعية إلى المصادر والمراجع العلمية الحديثة (كما وكيفا)، فلزال الطلبة يعتمدون على المعارف والنظريات العلمية القديمة التي فقدت قيمتها وصحتها، وكأن الهدف هو التعرف على تاريخ العلم فقط، وليس الاستفادة مما استجد فيه، وتوظيفه واستغلال نتائجه في الحياة بشكل عام.

خامسا: طبيعة التقييم الجامعي:

يعد الامتحان أحد التقنيات التربوية الضرورية لمعرفة نتائج التعليم، وإصدار الحكم على ما تحقق من الأهداف التربوية، وبواسطتها يدرك الطالب مستوى تحصيله، كما يدرك الأستاذ ثمره جهده، غير أن الصيغة التنظيمية والتطبيقية المحددة من قبل وزارة التعليم العالي جعلت من التقييم غاية أكثر مما هو تقنية ووسيلة.

إن فترة الامتحانات تستهلك الثلث (3/1) من الزمن الدراسي خلال السنة الجامعية، وغالبا ما تنتهي السنة الدراسية دون إتمام البرنامج الدراسي المحدد، وبعملية حسابية بسيطة فإن كل سنة يضيع منها ربع (4/1) المقرر الدراسي، أي تضيع سنة كاملة خلال أربع سنوات من التكوين، فيصبح التكوين الزمني يساوي أربع سنوات والتكوين العلمي الحقيقي يساوي ثلاث سنوات فقط. كما يبين ذلك الشكل التالي:

المجال الدراسي الرسمي	السنة الرابعة	عدد سنوات الدراسة زمنيا = 4 سنوات عدد سنوات الدراسة فعليا = 3 سنوات	سنة من الهمر التعليمي.	المجال الدراسي الفعلي
	السنة الثالثة		السنة الرابعة	
	السنة الثانية		السنة الثالثة	
	السنة الأولى		السنة الثانية	
			السنة الأولى	

يعبر الشكل السابق عن عدم تناسب مجال الزمن الدراسي الرسمي والمجال الدراسي الفعلي، وبالتالي عدم تناسب الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم العالي، فالكفاءة الداخلية قد نعب عنها بالزيادة العددية لطلبة ونجاحهم في السنوات الدراسية، ونيلهم للشهادات العلمية، فكلما زادت نسبة النجاح والانتقال زادت الكفاءة الداخلية، أما الكفاءة الخارجية فقد نعب عنها بمدى قدرة الطلاب الحاصلين على الشهادات العلمية على أداء أعمالهم بكفاءة ومهارة في المجالات التي يوظفون فيها.

سادسا: فلسفة التوجيه واختيار التخصصات العلمية:

من شروط نجاح الطالب وتفوقه اختيار التخصص المناسب له، وتوجيهه حسب قدراته وميوله ومستوى تحصيله العلمي، وهو ما يستوجب أن تراعيه عملية التوجيه، باعتبارها عملية واعية تقوم على الفهم الدقيق والإدراك العميق لمستلزمات التخصص الذي يختاره الطالب أو يوجه إليه، غير أن الإمكانيات المعرفية التي يحصل عليها الطلبة في المرحلة الثانوية لا تكفي للمعرفة الشاملة بالتخصصات العلمية، وفهم أبعادها المستقبلية.

وينتج عن ذلك بعض القضايا التي تؤثر سلبا على أداء التعليم العالي:

أ. ضعف التحصيل وصعوباته.

ب. ارتفاع نسبة التسرب.

ج. كثرة التغيب عن الدراسة.

د . كثرة الطلبة في بعض التخصصات وقتلتهم في التخصصات الأخرى. زيادة على هذا كله، يواجه التعليم العالي في الجزائر العديد من القضايا التي تنعكس سلبا على رفع مستوى جودته وفعاليتها، ويمكن إيجاز أهم هذه القضايا على النحو التالي:

1 . عدم وضوح الأفق العلمي في استراتيجيات التعليم العالي، إذ تنشأ الجامعات، وتفتح التخصصات العلمية دون توفر شروط الكفاية الكافية:

2 . عدم التوازن في التكوين النوعي في البرامج العلمية: سواء على مستوى التخصصات العلمية أو على مستوى المؤسسات التعليمية، بحيث يرفض بعض الطلبة الدراسة في بعض المؤسسات أو نيل الشهادة من مؤسسات أخرى، نظرا لحدائثة عهدها وضعف مستواها.

3 . هجرة الأساتذة ذوي الكفاءات العلمية العالية إلى الخارج، وذلك بسبب الظروف الاجتماعية والمادية مثل:

أ . ضعف الرواتب

ب . عدم توفر السكن

ج . انعدام العوامل المحفزة على الأداء الجيد.

4 . بيروقراطية التسيير الإداري والتعامل الوظيفي.

5 . ارتفاع نسبة الإناث في التعليم العالي عن الذكور.

6 . الهدر التعليمي (الفاقد التعليمي): زيادة على ظاهرة الرسوب المرتفعة والانقطاع عن الدراسة هناك ظاهرة ازدواجية التخصص الدراسي، بحيث يقوم الطالب بتحضير شهادتين في تخصصين مختلفين في آن واحد.

7 . ضعف الاعتماد المالية المخصصة للتعليم العالي.

انطلاقا من هذه العوامل وغيرها، فإن ما تقدمه المؤسسات الجامعية في الجزائر وما تخرجه من نواتجها البشرية على اختلاف تخصصاتها العلمية لا يرقى إلى مستوى تلبية احتياجات المجتمع، وأصبح لا بلانم الظروف المتغيرة للعصر، وبمعنى آخر أن التعليم العالي أصبح لا يستجيب لكل ما هو مطلوب منه ولا يوفر كل ما هو مرغوب فيه من ذوي الكفاءات والخبرات المتنوعة والمتخصصة.

من خلال معايشتنا للظروف والأوضاع التي عرفها التعليم العالي، نرى أن ما يقدم من المعارف العلمية في الجامعات، وما يقدمه التعليم العالي إلى المجتمع في شكل نواتج تعليمية لا يعبر عن الجهود المبذولة، ولا عن الطموحات المأمولة. ومن جهة أخرى، وبالنظر إلى الظروف العامة (في مختلف المجالات) فيمكن القول بأننا لا يمكن أن نكون نظاما تعليميا عالي الجودة في مجتمع يعاني

من التخلف، وأن جميع المجالات التي يرتبط بها نظام التعليم العالي متخلفة، تعاني من الاضطراب واللاتوازن واللاستقرار. إن المواقف المعوقة في رفع الجودة لا تتعلق بمكونات نظام التعليم العالي فقط، بل تتعلق أيضا بالظروف والأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة محليا وعالميا. مهما كانت الحثثيات والمعوقات، التي أثرت على جودة التعليم العالي كثيرة ومعقدة، إلا أن ذلك لا يمنع من بذل مزيد من الجهود لتحسين وتطوير مستوى التعليم، وتفعيل نشاط المؤسسات التعليمية، وإثبات قدرات وكفاءات المتخرجين، والمساهمة الفعالة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. ليس شرطا أن يظهر ذلك بصورة مباشرة في الأسواق التجارية في شكل سلع ومنتجات استهلاكية للحصول على أرباح وفوائد معينة، أو أن يظهر في سوق البورصات المالية العالمية في شكل أوراق نقدية لعملات مختلفة. إن هذه المظاهر ليست من خصائص النظام التربوي، ولكنها من نتائج عائداته الجيدة.

المراجع:

- 1 . أورنولدو البورنوزو، الاستقلالية وإثبات الكفاءة في التعليم العالي، مستقبلات، العدد.78، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان / الأردن، 1991.
- 2 . إيريك جونسون، ترجمة مكتبة جرير، التعلم المبني على العقل، المملكة العربية السعودية، ط1، 2007
- 3 . باولو فرايري، ترجمة يوسف نور عوض، تعليم المقهورين، بيروت / لبنان، دار القلم، 1980.
- 4 . عباسي مدني، النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1989 .
- 5 . علي براجل، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2004.
- 6 . علي براجل، مؤتمر جودة التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة البحرين. 2005
- 7 . مجدي عزيز إبراهيم، التفكير لتطوير الابداع وتنمية الذكاء، عالم الكتب، ط1، 2007، القاهرة.
- 8 . مل لفين، لكل عقل موهبة، شركة الحوار الثقافي، بيروت، لبنان، 2004.
- 9 .نادية سميح السلطي، التعلم المستند إلى الدماغ، دار المسيرة، عمان، ط1، 2004
- 10 . إحصاءات عامة، وزارة التعليم العالي، الجزائر، 2004.
- 11 . بيانات عامة، وزارة التعليم العالي، الجزائر، 2004.
- 12 . www.hoggar.org/index.php?Itemid-12 : 2009/04/15
- 13 - www.oulloum2006.jeeran.com 16/04/2009
- 14 - www.onefd.edu.dz/expose/educatif.PPT 2009/04/15