جـــامـــعـــة د.الطـــاهر مـــولاي ســـعيـــدة
كليـــة الحقـــوق والعلـــوم الســـياسية
قســـم: العلـــوم الســـياسيـــة
تخصـــص: ســـياسات عـــامة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية
تخصص: سياسات عامة وتنمية
والموسومة بـــ:

تقييم السياسة التعليمية في الجزائر
دراسة حالة مديرية التربية -ولاية سعيدة-

إعداد الطالبة:
♦ زيتوني نريمال

إشراف الأستاذ:
♦ د. عتيق الشيخ

أعضاء لجنة المناقشة:
الأستاذ:..... د.بن دادة لخضر .....رئيساً
الأستاذ:..... د. عتيق الشيخ.....مشرفاً
الأستاذ:.....د.موكيل عبد السلام.....مناقشاً

السنة الجامعية (1437-1438 هـ/ 2016-2017)

شكر وتقدير

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله ومن تبعه ومن ولاه إلى يوم الدين.

بعد شكري لله عز وجل على انجازي هذا العمل المتواضع

أتوجه لأستاذي الكريم "عتيق الشيخ" كل الشكر

والاحترام والعرفان، بما قدمه لي ولغيري من الطلبة مما

رسم على شخصيتي معالم الإنسان القدير والمتواضع التي

كسبت احترام طلبته له، وقد كان لي الشرف أن حظيت

بإشرافه على مذكرتي، فلك مني كل الشكر والتقدير وجزاك اله

خير جزاء.

إلى كل الأساتذة والعاملين بجامعة الدكتور مولاي الطاهر.

إلى كل العاملين بمديرية التربية لولاية سعيدة

إلى كل طلبة العلوم السياسية

ولا أنسى بدور أن أقدم جزيل الشكر إلى كل من الأستاذ "لخضر"،

والأستاذ "عبد الكريم" .

إهداء

قال الله تعالى: "وقضى ربك ألا تعبد إلا إياه

وبالوالدين إحسانا". صدق الله العظيم

إلى أمي العزيزة حفظها الله وأنعم عليها بالسعادة

والهناء وأطال في عمرها.

الى أبي العزيز حفظه الله وأطال في عمره

إلى كل أخواتي وإخوتي .

إلى عائلة "زيتوني"

إلى كل الأصدقاء وكل طلبة كلية العلوم السياسة دفعة

(2017/2016)

إلى كل من عرفتهم في مسيرتي الدراسية

إلى كل من ساعدني في انجاز هذا العمل المتواضع

إلى كل من وسعته ذاكرتي ولم تسعه مذكرتي

نريمان سعدية

مقدمة

في الوقت الراهن تعمل كل دول العالم على كسب تحدي ورهان التعليم نحو إقامة مجتمع المعرفة، لا تزال الجزائر تتخبط في مشكلات عميقة تعوق تقدمها نحو اكتساب المعرفة للاستفادة منها وإنتاجها، نشرها في وقت لاحق، إن حال التعليم لا يشير في الجزائر على الرغم من تزيين الواجهة بالأرقام الخيالية المتعلقة بالكلام، فالمشكلة الجزائرية ليست في إتاحة التعليم للجميع بقدر ما هي في جودته ونوعية التعليم، باعتبار أن الجزائر تحتاج إلى موارد بشرية مؤهلة لإنجاح ومرافقة مشاريعها التنموية في ظل توفرها على الموارد المالية في هذا الوقت بالتحديد على الرغم من كل ما يقال، إلا أن المشكلة موجودة والحلول غائبة في ظل تحكر الأنظمة التقليدية العادية لتطور في تسيير المنظومة التربوية الجزائرية.

إن قراءتنا للتربية في الجزائر نلاحظ من خلالها بأن السياسة التعليمية تفتقد إلى الرؤية الواضحة المكتملة للعملية التعليمية، حيث تبرز مشكلات محتوى المناهج بشكل الامتحانات وعملية تقييم أداء التلاميذ، الضعف العام في تدريس اللغات الأجنبية بما يساعد على التحكم فيها، كما أن السياسة العامة للبلاد لا تعطي أهمية اللازمة للتعليم على الرغم من توفر الطلب على تعلم الغايات الاقتصادية، حيث تخوض الجزائر رهان التنمية المستديمة في ظل توفر المالية إلى غاية الآن.

1/- أهمية الموضوع:

يكتسي موضوع السياسة التعليمية وتقييمها في الجزائر أهمية بالغة، انطلاقا من كون التغيرات التي طرأت في هذا القطاع، مرتكزة على إصلاحات جديدة تشمل مختلف أطوار النظام التربوي، وبالتالي أهمية هذه الدراسة.

من الناحية العلمية قلة الدراسات حول موضوع السياسة التعليمية وتقييمها على مستوى طرح الأكاديمي، مما يجعل هذا الموضوع يكتسبه الغموض وعدم الوضوح لدى

الكثير من الدارسين وعليه جاءت هذه الدراسة لتقيم تأصيلاً واضحاً حول السياسة التعليمية ومستوياتها، ومراحل التي مرت بها.

أما من الناحية العملية فيرى البعض أن إصلاحات النظام بالجزائر يعيد المنال لصعوبة التغيير أمام مجموعة من العراقيل، كما أنه غير قادر على تحسين النظام التربوي، وبالتالي جاءت هذه الدراسة لتوضح الرؤى وتقدم حقائق مجردة حول واقع تطبيق الإصلاح التربوي السياسة التعليمية في الجزائر، وكيف أثر هذا الأخير من خلال تجربة تقييم السياسة التعليمية في الجزائر، وأخذ مديرية التربية لولاية سعيدة كنموذج والتوصل إلى نتائج وتوصيات بهذا الشأن يمكن الاستفادة منها مستقبلاً.

2/- أهداف اختيار الموضوع:

- إزالة الغموض والتعرف على مفهوم السياسة التعليمية بشكل واضح.
- دراسة تأثير الإصلاحات الجديدة على النظام التربوي في الجزائر.

3/- مبررات اختيار الموضوع:

إن دراسة هذه لم تكون بمعزل عن ذلك للاهتمام الذي حظيت به مسألة التعليم، بل كانت قد استأثرت بجانب كبير من ذلك لطالما أن علة هذه المحاولة كانت هذه الأسباب الموضوعية وأخرى ذاتية.

4/- الأسباب الموضوعية: يمكن إظهارها فيما يلي:

نقص مكتبة العلوم السياسية في مجال الدراسات المختصصة بحق السياسة العامة، خاصة من ناحية السياسة التعليمية باعتبارها نوع من السياسات العامة ومحدوديته الدراسات والأبحاث في هذا المجال خصوصاً في الجزائر.

إن اختيار تقييم السياسة التعليمية في الجزائر وتوضيح آثرها على هاته السياسة.

5/- مبررات وأسباب ذاتية:

الرغبة في تكوين رصيد معرفي ومعلوماتي بشأن موضوع التعليم، وذلك من زاوية أهميته وخصوصية تأثري به.

الموضوع بحد ذاته استجابة انفعالية، وثمرة عقل أحاول من خلالها تلبية حاجات علمية وفكرية جديدة لمختلف الشرائح، والأوساط العلمية، والمثقفة المهمة بهذا الشأن من المواضيع.

أن الفصل الذاتي المهم الذي كان نتاج رغبتي الحقيقية من وراء خوض غمار البحث في موضوع السياسة التعليمية، هو ليس الاجتهاد في تقديم خدمة على منوال على السياسة فحسب، بل كذلك اجتهاد في تقديم وجهة نظر وبرنامج عمل يسمح بفتح آفاق جديدة.

6/- أدبيات الدراسة:

ومن بين أدبيات الدراسة التي تم الاعتماد عليها والتي تتماشى والموضوع ما يلي:

كتاب "صنع السياسة العامة" لجيمس أندرسون الذي يعالج فيه الإطار العام لتحليل عملية صنع السياسة العامة، بالإضافة إلى دكتور فهمي خليفة الفهداوي، في كتابه "السياسة العامة منظور كلي في البنية والتحليل"، والذي تناول فيه تعريف السياسة العامة.

وكذلك الدراسات الأكاديمية مثل "تحليل السياسات العامة" لنور الدين دخان والتي تطرق فيها غلى مفهوم السياسة العامة وكيفية تحليلها على قطاع التعليم، بدراسة حالة الجزائر.

7/- الإشكالية المطروحة:

♦ **ما مفهوم عملية التقييم وتقويم السياسة التعليمية؟ وما واقع هذه العملية في الجزائر؟**

وتندرج تحت هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات الفرعية:

- ما مفهوم السياسية التعليمية؟
- ما الأسس المعتمدة عليها في السياسة التعليمة؟
- كيف تطورت هذه السياسة؟ وما التغيرات التي طرأت على هذا النظام؟
- ما أهم المعايير التي تعتمد عليها في عملية التقييم؟

وعلى ضوء هذه التساؤلات يمكن طرح الفرضيتان الآتيتان:

الفرضية الأولى: قد يعكس مفهوم تقييم وتقويم السياسة التعليمية العاملية التي يتم بمقتضاها معرفة انعكاسات إجابيه أو سلبية المترتبة عن السياسة التعليمية العامة.

الفرضية الثانية: يرتبط تقييم وتقويم السياسة التعليمية في الجزائر لجملة آثار المترتبة عن النشاط الحكومة ضمن هذه العملية.

الفرضية الثالثة: تعكس برامج التقييم في السياسة التعليمية في مديرية التربية لولاية سعيدة العديد من نشاطات التي تجعلها محا مراجعة في كل مرحلة معينة.

8/- الإطار النظري:

لقد وظفت ضمن هذه الدراسة عدة اقتربات منها الاقتراب البنائي الوظيفي الذي تم الاعتماد عليه انطلاقاً من كون السياسة التعليمية في الجزائر هي نتاج لمتغيرات (مدخلات) فرضتها البيئة الداخلية والخارجية على النظام السياسي والتفاعل مع هذه المتغيرات أفرز مجموعة من البرامج (مخرجات)، والتغذية الاسترجاعية التي تعكس مدى نجاعة أو فشل هذا المشروع.

الاقتراب المؤسساتي القانوني الذي تتجلى تطابقاته في المؤسسات الحكومية الجزائرية كالقوانين المنظمة لسيرورة هذا النظام وإدخال إصلاحات جديدة.

كما تمت الاستعانة ببعض أدوات البحث العلمي أثناء القيام بهذه الدراسة والتي من بينها المقابلة التي وظفت خلال الدراسة الميدانية التي أجريت بمديرية التربية لولاية سعيدة مع السيد الأمين العام.

وكذا الملاحظة التي جاءت للاستعانة بها خلال الاطلاع على مكان المراد دراسته.

9/- الإطار المنهجي:

للإلمام الجيد بالموضوع محل الدراسة، وبما يسمح الحصول على المعلومات المناسبة والصحيحة تم توظيف مجموعة من المناهج والتي من ضمنها المنهج التحليلي، وهذا من أجل الحصول على نتائج علمية بطريقة موضوعية، ويتجلى الاعتماد على هذا المنهج من خلال سرد ووصف وتحليل لكلا من مفهوم السياسة العامة والسياسة التعليمية وتوضيح أهم مراحلها والإصلاحات التربوية.

كما تم أيضاً توظيف المنهج التاريخي: وهذا بغرض تحليل الحقائق المتعلقة بالظاهرة المدروسة ومعرفة الظروف التي أحاطت بها، فتحليل الواقع المعاش يتطلب التعرف على حالة النظام السياسي التعليمي (التربوي) قبل دخول الإصلاحات الجديدة لاستخلاص الحاصلة ومن ثم يمكن تقييم هذا القطاع.

إضافة إلى ذلك اعتماد على تقنية الاستبيان الذي يهدف إلى جمع المعطيات وبيانات حول الحالة المدروسة، كما تم اعتماد على المقابلات مع بعض الموظفين وإسقاط هذه التجربة على الواقع من خلال إجراء دراسة ميدانية بمديرية التربية لولاية سعيدة.

10/- هندسة الموضوع:

إن الفصل من هذا الدراسة يتناول الإطار النظري والمفاهيمي للسياسة العامة واتجاهات تحليلها ثم تقيم السياسة العامة كمبحث أول، أما فيما يخص المبحث الثاني تم فيه تطرق إلى مفهوم السياسة التعليمية، وأهم مستوياتها، ثم كيفية تقييمها.

أما الفصل الثاني تحدثنا فيه عن أسس ومقومات التي تركز عليها السياسة التعليمية، ثم خصائص وأهداف التي تسعى إلى تحقيقها كمبحث أول ثم تكلمنا عن السياسة التربوية ومراحل تطورها عبر الزمن من خلال إدخال الإصلاحات المنظمة التربوية، من أجل تكورها وديمومتها بشكل واضح.

وفي الأخير ختمتنا بحثنا هذا بخاتمة تتضمن أهم الاستنتاجات حول تقييم السياسة التعليمة في الجزائر.

11/- صعوبات الدراسة:

واجهت هذه الدراسة عدة صعوبات متمثلة في قلة الكتب ودوريات والمجالات وحدوديتها التي تتناول موضوع السياسة التعليمية في الجزائر، خاصة فيما يتعلق بمعايير تقييمها، وصعوبة الحصول على التقارير الميدانية والإحصائية من الجهات القائمة على تقييم السياسة التعليمية مع ضيق الوقت، حيث لا يمكن تغطية الموضوع بجميع جوانبه.

الفصل الأول

التأصيل المفاهيمي والنظري للسياسة التعليمية

تمهيد:

نحاول في هذا الفصل أن نوضح كيفية تقييم السياسة التعليمية في الجزائر وذلك من مقترب نظري نستطيع من خلال التعرف على مفهوم السياسة التعليمية وأهم معايير تقييمها.

فعلى صعيد المبحث من هذه الدراسة يجري تسليط الضوء على السياسة العامة ثم نذهب إلى عنصرين أساسيين، أولهما الاتجاهات النظرية والسياسية العامة، في حين الثاني يكرس عن أساليب تقييمها.

أما المبحث الثاني فقد بد لي فيه من الأهمية بمكان التطرق أولاً مفهوم السياسة العامة التعليمية، ثم ثانياً مستويات الأساسية لسياسة التربوية، أم العنصر الثالث فقد أفردت فيه الحديث بشكل واضح حول تقييم السياسة العامة التعليمية، وأهم معايير المعتمدة عليها من أجل إنجاح وتحقيق الهدف المنشود.

المبحث الأول: مدخل معرفي حول السياسة العامة.

سيتم التطرق في هذا المبحث إلى محاولة تغطية كل ما تعلق بالسياسة العامة وتحديد مفاهيمها، بداية من نشأتها، ثم تعريفها وأخيراً أساليب تقييم السياسة العامة.

المطلب الأول: مفهوم السياسة العامة

أولاً: تطور مفهوم السياسة العامة

إن السياسة العانة موضوع ومفهوم مستحدث في حقل العلوم السياسة، لكن نجد لها اهتمامات في الحقل المعرفي القديم، فمنذ أن وجد الإنسان وزادت اهتماماته بالظواهر المحيطة به، عرف أشكالاً من التنظيم الذي يخص شؤون أفراد وكل ما يرتبط بمشاكلهم الاجتماعية والسياسية التي تخص شؤون الحكم والمجتمع، وبالتالي يمكن أن نقسم هذا التطور إلى مرحلتين:

1/- المنظور التقليدي للسياسة العامة:

لقد تولى وساهم الإنسان على مرّ الحضارات في تنظيم شؤون المجتمع بأشكال مختلفة وخاصة في أمور الإدارة وفنون الحكم والقيادة والرياسة والتدبير وغيرها مع العلم أن الظواهر الإدارية، كانت أولى اهتماماً من الظواهر السياسية، لأن هذه الأخيرة تنحصر في أيدي الطبقات الحاكمة التي تقتضيها ضرورة الاجتماع والقيام بشؤون الأمة، لكن المشكلات المجتمعية التي هي محاور علم السياسة والتي عرفها الإنسان منذ فجر التاريخ[1].

فالفراعنة مثلاً شهدوا تكور إداري وتنظيم حكومي بصورة منسقة وكفاءة في النظر في الشؤون العامة من خلال (الأراضي والشوارع....إلخ)، وكذلك كل ما يتعلق بشؤون الحكم والسلطة، أما عن الحضارة الصينية فقد بلغت تقدما تقدماً كبيراً في التنظيم السياسي

1- علي الدين وآخرون، **تحليل السياسة العامة** ، القاهرة: مركز الدراسات واستثمارات الإدارة العامة، 2004، ص 13.

وفي هذا يقول علي الشريف: "تعتبر الحضارة الصينية القديمة أول من اشترط للتعيين في الوظائف الحكومية الذي يراعى فيه التجارب العلمية والمؤهلات العلمية..."[1].

ومن جهة أخرى عرف الإغريق أشكالاً مختلفة للسياسات فدرجة الممارسة لشؤون الحكم جعلت علماء وفقهاء اليونان يولون اهتماماً بالغاً في هذا الجانب، حيث يقول أفلاطون: "أن النظام السياسي السليم هو الذي يعتمد على التفكير، ولا يترك أمره للظروف"[2].

إذا مما سبق ومن خلال ما ذكره علي شريف وأفلاطون، أكد أن السياسة العامة ولو من زاوية محددة هي التفكير في مواجهة المشكلات الاجتماعية وتحقيق المصلحة العامة فيعبر عن السياسة أنها نتيجة أو مخرج أي نظام سياسي موجه لخدمة الصالح العام.

فالممارسات السياسية لمواجهة المشكلات المجتمعية ظلت مرتبطة ارتباطاً جوهرياً بحياة المجتمعات كما قطعت أشواطاً كبيرة في سبيل التعامل مع المعطيات الجديدة، فتعقدت الحياة السياسية والاجتماعية، بعد أن كانت الكنائس تعطي تعاليم للحكام والملوك في تدبير شؤون المجتمعات، جاء الإسلام ليعطي نهجاً قوياً واهتماماً جدياً بقضايا المجتمع البشري، وما يخص السياسة والحكم وفق ما أقر الكتاب والسنة في الدول والحكومة والخلافة، حيث جاء بالقيم والدعامات التي ينادي بها المفكرون، في العلوم الاجتماعية، الإدارية والسياسية، والتي تقوم عليها السياسة العامة الممثلة في الديمقراطية، العدل والمساواة، وضع الرجل المناسب في المكان المناسب... إلخ، وغيرها من القيم والإسهامات التي جاء بها الإسلام في مجال تطوير الفكر

1- حسيبة غارو، **دور الأحزاب السياسية في رسم السياسة العامة: دراسة حالة الجزائر من 1997-2007**، مذكرة ماجستير، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011-2012، ص 57.

2 - مصطفى أبو زيد فهمي، حسين عثمان، **الإدارة العامة**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2003، ص 55.

الإداري والسياسي وإسراء العديد من القيم العامة كالثوري والقيادة والسلطة، والسياسة العامة لم تكن أنداك إلا مجرد تدبير لشؤون الأمة وإقامة أمورها بما يصلحه[1].

2/- السياسة العامة من المنظور الحديث:

إن بداية تشكل معالم الدولة في عصر النهضة كان له الأثر البالغ في تطور مفهوم السياسة العامة، حيث بدأ الاهتمام بالمؤسسات السياسية التي أصبحت فيما بعد تأخذ معالم السياسة العامة، حيث أجمع علماء السياسة أن تنشئة الدولة أسس شعوراً إنسانياً يحتم نوعاً من التعاون الإنساني ضمن جماعة، إلى أن ظهرت الدولة الحديثة بمقوماتها وممارساتها وأعبائها وبدأ أيضاً من جهة أخرى علم السياسة يتبلور وأصبح فراعاً من فروع العلوم الاجتماعية وبدالك أنتقل الفكر السياسي من الممارسة إلى التجربة العلمية والميدانية[2].

ولقد عرف مفهوم السياسة العامة تطوراً مرحلياً هاماً، وأصبح يلقى اهتماماً واسعاً من قبل العديد من الفقهاء والعلماء السياسيين، وذلك بفعل زيادة أعباء الدولة وتدخلاتها في بناء المصلحة العامة، الذي شهدته المرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية، فعلى عكس ما كان عليه سابقاً من تحليل سطحي واهتمام تقليدي، الذي كان يشير إلى الجهد الجماعي المنظم لتحقيق الأهداف العامة، فلم تكن فيه إشارة واضحة للساسة العامة سوى بعض المفاهيم في الحكم والسلطة، والتدبير والرئاسة...إلخ كمجرد وصف لسلوك الحكام وما يصدر عنهم من أمور شؤون مجتمعاتهم[3].

1- حسيبة غارو، مرجع سابق، ص 56.

2 - عبد العزيز بن حبتون، **أصول ومبادئ الإدارة العامة**، عمان، دار الجامعية للنشر والتوزيع، 2000، ص 54.

3 - أحمد طيلب، **دور المعلومات في رسم السياسة العامة في الجزائر، دراسة حالة المجلس الاقتصادي والاجتماعي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم العلوم السياسية، جامعة الجزائر، 2007-2008، ص 19.

ومع مصطلح العصر الحديث تعاظم الاهتمام بموضوع السياسة العامة، حيث جرى التركيز على مفهوم السياسة العامة وكيفية بلورتها وتحقيق أهدافها ومضامين وأساليب تنفيذها ضمن إطار تحليلي حسب الأولويات والإمكانيات المتوفرة، وبفعل تنامي الأصوات المنادية بضرورة تدخل الدولة كمحرك للنشاط الاقتصادي وتوجيه الموارد لتلبية حاجيات المواطنين ولأجل استيعاب النمو المتزايد في الخدمات المطلوبة وضرورة توفيرها وتحقيقها، كالتعليم والصحة والمواصلات وإقامة المشروعات...إلخ، كل هذا أدى التركيز على التبريرات الفلسفية للأجهزة التي توكل لها مهمة وضع السياسات العامة والقوى التي تسهم في بلورتها، وجاء هذا التحول في دراسة السياسة العامة بما جاء بع بعض علماء السياسة مثل "هارولد لازويل"[1].

فمفهوم السياسة العامة مفهوم حديث نسبياً، حيث أن مصطلح السياسة العامة (Puplic Plaicy) بالمعني الأكاديمي والعلمي المعروف به وقتنا الحالي لم يظهر قبل عام 1937، حيث اعترفت جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية بتخصص الإدارة، بينما كان علماء السياسة وقتها يركزون اهتمامهم على دراسة النظم السياسية للدول، وعلى نظريات نشأتها وأوجه الشبه والاختلاف في دساتيرها وسلطتها، أما العمليات السياسية التي حظيت باهتمامهم فكانت تقتصر على تسرع القوانين وعلى الانتخابات ودور الأحزاب السياسية في تقاسم السلطة والحكم.

وحتى حين كانوا يستخدمون لفظة السياسات فإنهم كانوا يقصدون لها السياسات الخارجية المنظمة للعلاقات الدولة، أو تلك المتعلقة بالحريات المدنية وحقوق الإنسان، غير أن الأحداث والأزمات والخسائر والضحايا والدمار الذي خلفته الحرب العالمية الثانية ببعض

[1]- عمار خضير الكبيسي، **السياسات العامة مدخل لتطوير أداء المعلومات**، القاهرة، إصدار المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2008، ص ص 49، 50.

السياسيين والأكاديميين في مختلف الاختصاصات إلى ضرورة إعادة النظر في الكثير من البرامج والخطط والتشريعات التي كانت سائدة، على رأسها إعادة النظر في الميزانية العامة السنوية وتحديد مواردها وطرق صرفها لمواجهة تلك الآثار والأضرار والبحث عن البرامج أو استحداث الإدارة الجديدة التي تنهض بها[1].

وبالتالي إذ تم الاهتمام بمفهوم السياسة العامة كممارسة على مر العصور والحضارات فلم تقم أي دولة في ظل النظم الحديثة الديمقراطية التي تتجلى فيها بوضوح معالم السياسات العامة، قّلم تعد حكراً على الزعماء بل أصبحت مفهوماً شاملاً تقوم عليها الاتجاهات الحديثة بوصف السياسة العامة كمصلحة للتفاعلات عدة رسمية وغير رسمية على المستويين الدولي والمحلي[2].

ثانياً: تعريف السياسة العامة

يعتبر تحديد ماهية أي مصطلح أو مفهوم في أي حقل في العلوم الاجتماعية معضلة رئيسية يعاني منها الباحثون في حقل العلوم السياسية، باعتبار هذا الحقل حديث النشأة من الناحية العلمية التجريبية، فقد تضافرت مجهودات العديد من المفكرين والسياسيين في تحديد مفهوم السياسة العامة.

لا يختلف مفهوم السياسة العامة عن الكثير من المفاهيم الأخرى في العلوم الاجتماعية من حيث عدم وجود تعريف واحد له، إذ أرصد أحد الباحثين نحو أربعين تعريف للمفهوم.[3]

[1]- عمار خضير الكبيسي، مرجع سابق، ص ص 81- 82.

[2] - أحمد طيب، مرجع سابق، ص 20

[3] - حسن ابتر طيب، **الدولة العصرية دولة المؤسسات**، القاهرة، الإدارة الثقافية، 2000، ص 294.

كما ربط الباحثين من علماء السياسة والإدارة العامة والاجتماع، مفهوم السياسة العامة بقضايا الشؤون المجتمعة العامة ومجالاتها، التي تتمثل بالمطالب والقضايا، فضلاً عن اختلاف آرائهم حول تعريف المجال العامة "Reahn Puplic" الذي رأى فيه الفيلسوف الأمريكي "جان ديوي J.Dewey" بأن الأنشطة تصبح عامة حين تتولد عنها نتائج يتعدى تأثيرها نطاق الأفراد والجماعات المرتبطين فيها بصورة مباشرة[1].

ولأن مفهوم السياسة العامة لا يزال لحد الساعة يخضع لمحاولات ضبط من قبل الباحثين هذا ما يؤكده تقرير الأمم المتحدة الصادر في أفريل 2008، ولضمان الإحاطة الوافية لهذا المفهوم، سيتم تقديم عدة تعريف للكتاب الغربيين وبعض الكتاب العرب، بحسب منطلقاتها التي تم توجهات أصحابها من الباحثين والداعين لها.

1/- السياسة العامة من منظور ممارسة القوة (السلطة) "POWER":

في البداية لا بد من الإشارة إلى معنى والتي تعتبر بصيغة عامة عن "قدرة شخص أو مجموعة أو حكومة على القيام بعمل يؤثر في شخص أو مجموعة من الأحداث تغير في السلوك المحتمل القيام به إزاء عمل مستقبلي محدد"، وتكون القوة نتيجة امتلاك مصدر أو مصادر القوة المعروفة مثل الإكراه، المال، الخبرة، المنصب، الشخصية...إلخ، وعليه فإن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن نتائج أي مجتمع سياسي ما هو إلى تعبير عن البيئة التي يعيش فيها هذا المجتمع من محصبة أنماط النفوذ، وأن التركيز الأكبر على عملية القوة السياسية وكيفية ممارسة النفوذ لتحقيق السياسات العامة والوسائل التي بها تم ذلك.

[1] – فهمي خليفة الفهداوي، **السياسة العامة منظور في البنية والتحليل**، عمان، دار المسرة، للنشر والتوزيع، 2001، ص 31.

أما ماكس فيبر "M.WEBER" فعرفها من زاوية التأثير على الآخرين: "بأنها احتمال قيام شخص ما في علاقة اجتماعية بتنفيذ رغباته رغم مقاومة الآخرين بغض النظر عن الأساس الذي يقوم عليه هذا الاحتمال"[1].

وانطلاقا من مفهوم القوة، عرف "هارولد لازويل H.LASWELL" السياسة العامة بأنها: "من يجوز على ماذا؟ متى؟ وكيف؟ من خلال نشاطات تتعلق بتوزيع الموارد، المكاسب والقيم والمزايا المادية والمعنوية، وتقاسم الوظائف والمكانة الاجتماعية، بفعل ممارسة القوة أو النفوذ والتأثير بين أفراد المجتمع من قبل المستحوذين على مصادر القوة"[2].

كما توسع في بسط ذلك المنطق كل من "مارك لينـدنبيرك M.LINDENBING" و"بنيامين كورسي B.CROSBY" حين عرفا السياسة العامة عن منطلق برغماتي عملي يخضع لعمليات الأخذ والجذب والمساومة من أنها: "عملية نظامية تحظى بميزات ديناميكية متحركة للمبادلة والمساومة وللتعبير عمن يجوز على ماذا؟ ومتى؟ وكيف؟ كما عن ماذا أريد؟ ومن يملكه؟ وكيف يمكن أن أحصل عليه؟"[3].

غير أن هذا المنظور لقي انتقادات كثيرة من لدن كثير من المفكرين الذين لا يؤمنون بأن القوة وحدها قادرة على تفسير كل العلاقات والتفاعلات والنشاطات التي تدور في فلك السياسة العامة ضمن إطار المجتمع فضلاً عن تداخل مضامين السياسة العامة، فهي تعبر عن الجزء الخفي فيها، وإلا كيف نصف الإجراءات والنشاطات والمبادئ والقواعد، المعبر عنها وحتى المحددات تحقيقها، وأهدافها المنشودة، فلهذا النقد تأثير في بروز تياراً آخر يعرف السياسة العامة من منطلق آخر يختلف تماماً.

---

[1] – محمد نصر مهنا،**العلوم السياسية بين أصالة والمعاصرة**، الإسكندرية، مركز دالتا للطباعة، 2002، ص ص 120 – 121.

[2] – فهمي خليفة الفهداوي، مرجع سابق، ص 16.

[3] – محمد نصر مهنا، مرجع سابق، ص ص 123–125.

2/- السياسة العامة من منظور تحليل النظام "SYSTEM ANALYSIS":

بقد وصف العديد من علماء السياسة النظام بشكل عام وذلك باعتباره مجموعة من الأجزاء تشكل فيما بينها نسقا من العلاقة المتبادل في إطار تلك الوحدة الكلية، ومن هذه الزاوية يولى "ديفد ألستون D.Estton" اهتماماً بالسياسة العامة، أي من وجهة تحليل النظام كنتيجة محصلة في حياة المجتمع من منطلق تفاعلها الصحيح مع البيئة الشاملة التي تشكل فيها المؤسسات والمرتكزات والسلوكيات والعلاقات أصولاً للظاهرة السياسية التي يتعامل معها النظام السياسي، وعليه فهو يعرفها بأنها: "توزيع القيم في المجتمع بطريقة سلوطوية آمرة، من خلال القرارات والنشطة الإلزامية الموزعة لتلك القيم في إطار عملية تفاعلية بين المدخلات والمخرجات والتغذية العكسية"[1].

ويرى "جابريال ألموند G.Almond" أن السياسة العامة تمثل محصلة عملية منتظمة من تفاعل المدخلات (مطالب + دعم + مخرجات "قرارات وسياسات")، للتعبير عن أداء النظام السياسي في قدراته الاستراتيجية، والتنظيمية، والتوزيعية، والرمزية، والاستجابة الدولية من خلال القرارات والسياسات المتخذة.

أما "بربارة ملكينا B.Malkinan" تعرف السياسة العامة بأنها النشاطات والتوجهات الناجمة عن العمليات الحكومية، استجابة للمطالب الموجهة من قبل النظام الاجتماعي إلى النظام السياسي[2].

[1] - كامل متوفي، **مقدمة في مناهج وطرق البحث في العلوم السياسية**، القاهرة، وكالة المطبوعات، 2006، ص 35.

[2] - مهدي زغرات، **دور الفواعل غير الرسمية في تقويم السياسة العامة المحلية في الجزائر** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، تخصص سياسة عامة وإدارة إقليمية، قسم العلوم السياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة خيضر، بسكرة، 2013-2014، ص 16.

يستخلص من تعاريف هذا المنظور أن السياسة العامة هي نتيجة من نتائج النظام السياسي تتفاعل مع بيئته الشاملة، ذلك لأنها لا تكون فعالة ما لم تراعي الظروف البيئية المحيطة بها.

3/- السياسة العامة من منظور المؤسسي (الحكومة) "Gouvernement"

تقوم الحكومة برسم السياسات العامة واتخاذ القرارات وتنفيذها، وتم وضع العديد من التعاريف السياسة العامة ضمن هذا المنظور، فعرفها "توماس داي Thomas Day" هي تقدير أو اختيار حكومي للفعل أو عدم الفعل، إذ هي: "توضيح الماهية أفكار الحكومة، وعملية ضبط الصراع بين المجتمع وأعضاء التنظيم، وهي عملية تضبط السلوك وبيروقراطيات التنظيم وتوزيع المنافع وتحصيل الضرائب وغير ذلك"[1].

أي أنها اختبار الحكومة لما تفعله وما تفعله ضمن مجال معين، فهذا توضيح ماهية أفكار الحكومة وعملة ضبط الصراع بين المجتمع وأعضاء التنظيم من سلوك وبيروقراطيات التنظيم وتوزيع المنافع وغير ذلك.

ويرى "كارل فردريك K.FRIEDRICK" أن السياسة العامة هي "برنامج عمل مقترح لشخص أو جماعة أو حكومة في نطاق بيئة محدودة لتوضيح الفرص المستهدفة والمحددات المراد تجاوزها سعياً للوصول إلى هدف أو لتحقيق غرض مقصود، هذا أن السياسة العامة ليست تلقائية بل عملية هادفة ومقصودة"[2].

[1]- أحمد طيب، مرجع سابق، ص 130.

[2]- جيمس أندرسون، **صنع السياسات العامة** ، ترجمة، عامر الكبيسي، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 1999، ص 15.

أما "جيمس أندرسون J.ANDERSON" فعرفها بأنها: "برنامج عمل هادف يعقبه أداء فردي في التصدي لمشكلة أو لموجهة قضية أم موضوع"[1].

أي أنها تطور من طرف الأجهزة الحكومية من خلال مسؤولياتها، علماً أن بعض القوى غير الرسمية تؤثر في رسم وتطور بعض السياسات.

أما عن الكتاب العرب فقد عرفوا السياسة العامة من هذا المنظور ونذكر منهم "خيري عبد القوي" الذي عرفها بأنها: "تلم العمليات والإجراءات السياسية وغير السياسية التي تتخذها الحكومة قصد الوصول إلى اتفاق على تعريف المشكلة، والتعرف على بدائل حلها وأسس المفاضلة بينها، تمهيد الاختيار البديل الذي يقترح إقراره في شكل سياسة عامة ملزمة تنطوي على حل مرضي للمشكلة"[2].

ويعرفها "احمد سعيفان" هي: "تعبير عن الرغبة الحكومية بالعمل أو الامتناع من العمل وهي مجموعة مبنية ومتماسكة من القرارات والإنجازات يمكن غزوها لسلطة عامة محلية، وطنية أو فوق وطنية، فتضم بذلك أربع عناصر: الهدف، اختيار الأفعال التي تحققه، إعلان الفاعلين لهذه السياسة تنفيذ هذه السياسة"[3].

من خلال ما تم عرضه لجمل تعاريف السياسة العامة التي احتوت عليها المنظورات الثلاثة ولأجل تجاوز النقص والتصور حيث يصبح المنظور الواحد مكمل للآخر.

ومنه نورد تعريف "فهمي خليفة الفهراوي" عن السياسة العامة بقوله: "هي تلك المنظومة الفاعلة (المستقلة والمتغيرة والمتكيفة والتابعة) التي تتفاعل مع محيطها والمتغيرات ذات العلاقة من خلال استجابتها الحيوية (فكراً وفعلاً) بالشكل الذي يعبر عن نشاط مؤسسات

[1]– تامر كامل محمد العزري، **النظم السياسية العامة** ، عمان، دار نجد لاوي، 2004، ص ص 27–28.

[2] – د.خيري عبد القوي، **دراسة السياسة العامة** ، ط1، ذات السلاسل، الكويت، 1979، ص 93.

[3] – أحمد سعيفان، **قاموس المصطلحات السياسية والدستورية والدولية** ، بيروت، مكتبة لبنان، 2004، ص 213.

الحكومة الرسمية وسلطاتها المنعكسة في البيئة الاجتماعية المحيطة بها بمختلف مجالاتها عبر الأهداف والبرامج والسلوكيات المنتظمة، في جل القضايا ومواجهة المشكلات القائمة المستقبلية، والتحسب لكل ما ينعكس عنها، وتحديد الوسائل والموارد البشرية والفنية والمعنوية اللازمة وبيئتها، كمنطلقات نظامية هامة لأغراض التنفيذ والممارسة التطبيقية، ومتابعتها ورقابتها وتطوريها وتقويمها، لما يجسم أو يسجد تحقيقاً ملموساً للمصلحة العامة المشتركة، المطلوبة في المجتمع"[1].

ومما سبق يمكن إعطاء تعريف إجرائي للسياسة العامة المتمثلة في أنها "مجموعة المدخلات المتمثلة في مطالب ومشاكل إلى النظام السياسي الذي يقوم بعملية تحليلها وإخراجها على شكل قرارات وسياسات تعالج قضايا ومشاكل المجتمع الآنية والمستقبلية وتكون خدمة للصالح العام".

المطلب الثاني: الاتجاهات النظرية لتغير السياسة العامة

أولاً: مدخل النظم السياسية

قد ينظر إلى السياسية العامة على أنها استجابة النظام السياسي إزاء الحاجات والمطالب المطروحة عليها من جانب البيئة والنظام السياسي، كما يعرفه ديفيد إيستون يضم مؤسسات وأنشطة مترابطة ومحدودة في المجتمع، تصنع قرارات ملزمة من قبل المجتمع، وتمثل المطالب الدعم والمدخلات المقدمة للنظام من البيئة، وبيئة النظام تشمل كل الظروف الواقعة خارج حدود النظام السياسي للتعرف من أجل إشباع مصالحهم، ويدعم التمثيل في استسلام الأفراد والجماعات النتائج ودفع الضرائب وإطاعة القوانين وقبول القرارات والتصرفات

[1] – فهمي خليفة الفهداوي، مرجع سابق، ص 38.

الصادرة عن النظام السياسي، وهو يستجيب للمطالب، هذا التوزيع والإحلال للقيم يكون السياسة العامة[1].

إن الصندوق الأسود يجسد النظام السياسي وعملياته الجارية في كيفية التعامل مع المدخلات، ويتضمن هذا الصندوق العماليات الآتية فيما يختص بتحليل وصنع السياسة العامة.

ا/ - التحويل أو التغيير.

ب/- تشكيل وبناء الإجراءات المطلوبة في عملية التحويل، من خلال صانعي السياسة العامة.

ج/- بلورة إطار العمل النفسي والاجتماعي الذي تتطلبه السياسة العامة، من أجل إخراجها بمجتمع بصورة إلزامية[2].

ثانيا: مدخل النخبة

السياسة العامة من وجهة نظر هذه الفئة تعتبر بمثابة القيم والتفضلات لدى النخبة الحاكمة، إن القلة الحاكمة ومن خلال البيروقراطية الحاكمة التابعة لها هي التي توجه السياسة العامة وتصنعها، كما لخص DYE/ZIRGLER في كتابهما (تجاهل الديمقراطية) النظرية على التالي:

1/- إن المجتمعات تنقسم غلى قلة تملك بيدها القوة وإلى أغلبية مستضعفة، وإن أفراداً محددين هم الذين يوزعون الخيرات على الجماهير.

[1]- جيمس أندرسون، **صنع السياسة العامة** ، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة1، 1999، ص 31

[2]- ليمام سالمة، بارة سمير، **صنع السياسة العامة**، دراسة في مفاهيم ومنهجية البيئة، عمان الأردن، دار مجد لاوي للنشر والتوزيع، الطبعة 1، 2014، ص 100.

2/- إن القوة الحاكمة ليست ممثلة للكثرة المستضعفة، فكثيراً ما تكون النخبة الحاكمة من الطبقة العليا المتنفذة والغنية.

3/- تتفق أفراد النخبة على القيم والقواعد الأساسية للنظام الاجتماعي، وفي أمريكا مثلاً يعتبر الاتفاق على الملكية الفردية، والقطاع الخاص وحدودية التدخل الحكومي والحرية الفردية مبادئ متفق عليها[1].

إن النخبة الفاعلة لا تخضع لضغوط الجماهير إلا بالحد الأدنى، فالنخبة هي التي تضغط وتؤثر في الجماهير وليس العكس.

ونظرية النخبة تلفت الانتباه إلى دور القيادة في صنع السياسة، وتؤكد الحقيقة القائلة بأن الأقلية هي التي تحكم في كل النظم السياسية، وكون النخبة هي التي تحكم الأقلية منها التي تصنع السياسة العامة والأكثرية لا تمارس أي نفوذ، يعد قولاً يصعب التسليم به على الرغم من شيوعه في السنوات الأخيرة، فالقلة من الأفراد الممثلة لأكثرية قد تمثل كل الخيارات والتفضيلات التي تطرحها الأكثرية على الرغم من قلة الأفراد الذين يمثلونها، وأن هذه النظرية قد تلاءم تركيبة النظام السياسي في بعض المجتمعات ومنها، النامية والمنحازة للشيوعية أكثر منها للنظم الجماعية والتعددية كما في أمريكا[2].

ثالثاً: مدخل الجماعة

الجماعة هي تجمع الأفراد تربطهم مصالح أو مشاعر موحدة يقومون بطرح مطالبهم على الجماعات الأخرى تتخذ طابعاً مصلحياً، هذه النظرية تنطلق من أن التفاعل والكفاح بين الجماعات هو أساس الحياة السياسية، ومنه إن هذا الأخير يعتبر أن السياسة العامة هي

[1]- جيمس أندرسون، مرجع سابق، ص 33.
[2]- نفس المرجع ، ص ص 34- 35.

بمثابة توازن داخل الجماعة التي تتشكل من تنظيمات شبكية تضم أفراد وأحزاب وجمعيات ونقابات[1].

تعمل بالتفاعل والتصارع للتأثير على السياسة العامة ومهمة النظام السياسي هنا هي بإدارة صراع الجماعة، إن هذا سيجعل السياسة العامة المتخذة والتي تعكس رؤية الجماعة التي تزداد درجة تأثرهم وضغطها من خلال عدة مقومات كالقيادة القوية والثروة والقوة التنظيمية التي تجعل من صناع السياسة يأخذونها بالحسبان ويحدد روبرت دال ثلاث نماذج في نظرية الجماعة:

1/- تحالف التحالف المتمركز حول القائد:

ينشأ هذا التحالف من بيت بعض القادة المنتخبين، ومسئولو جماعات المصالح التي تمثل الجماعات القومية، وهذا التحالف ينسق ويعزز من خلال انبثاق رئيس السلطة التنفيذية مزود كارزماتية قوية وهكذا يتم الحفاظ على هذا التحالف خلف الوحدة القيادية.

2/- تحالف البارونات:

هو تحالف بين عدة جماعات سياسية تتميز بعلاقات التشاور والتفاوض - التحالفات الحزبية والغير حزبية- وحتى لو كان بعضهم أكثر نفوذاً من غيرهم، فإنهم يبقون خاضعين لبعضهم بشكل متبادل، إذ أرادوا بلوغ أهدافهم.

3/- تقاسم دوائر النفوذ:

في هذه البنية من السلطة يراقب كل قطاع من قطاعات السياسية العامة من قبل قادة تتكيف أهدافهم واستراتيجياتهم مباشرة مع قطاعات المجتمع الذي يمثلونها، والمشاركة الشعبية لا تأخذ معناها سياسياً، إلا إذا ساهمت في تغيير علاقات القوة بين الفئات القيادية [2].

[1]- لمام سالمة، بارة سميرة، مرجع سابق، ص 91.

[2]- شلغم غنية، **محاضرات في تحليل السياسة العامة** ، مقدمة لطلبة السنة الرابعة علوم سياسية، تخصص تنظيمات إدارية، جامعة ورقلة، 2004، ص 46.

رابعاً: المدخل المؤسسي:

ينطلق هذا المدخل من نظرية مونيسكو لفصل بين السلطات التي يعتبرها آلية ضرورية لتنظيم شؤون الجماعة، كما ينطلق من القاعدة التقليدية التي يقوم عليها علم السياسة، من أنه علم يعني بدراسة المؤسسات الحكومية، وهي المؤسسات الثلاث المؤسسة التشريعية، والمؤسسة التنفيذية، والمؤسسة القضائية، وأن السياسة العامة يتم تحديدها من خلال هذه المؤسسات التي تعمل على تبنيها والسهر على تنفيذها بشكل رسمي.

فالحياة السياسية في أي مجتمع تظل وثيقة الصلة بلوك السلطات الحكومية المتمثلة بالسلطات الثلاث والأحزاب السياسية، ودراسة المؤسسات كانت من خلال المدخل التقليدي الذي يركز على الجوانب الرسمية، وعلى القواعد والصلاحيات والنظم، لكن سرعان ما تحول اهتمام علماء السياسة بدراسة الجانب السلوكي في المؤسسات الحكومية فدراسة المؤسسة التشريعية مثلاً أصبحت ديناميكية وواقعية، بعد ما كانت إستاتيكية وإجرائية بخطواتها، إلا أن الهياكل المؤسسة والإجراءات والقواعد تلعب دوراً في صنع السياسة، ولا يجب أن تعمل في تحليل السياسية، مع الأخذ بعين الاعتبار المظاهر الحركية السياسة[1].

وبالتالي يرى هذا المدخل السياسة مميزة وهي الشرعية، والعمومية، وطابع الإلزام، ويشير هذا المدخل إلى أن المؤسسات ربما تكون موجهة لتسهيل تحقيق نتائج هامة في عمليات تحديد معالم السياسة وإقرارها في المجتمع.

إن المدخل المؤسسي من خلال أنماط الهيكلة للسلوك من خلال أنماط الهيكلة للسلوك الفردي والجماعي، يؤثر في مضمون السياسة العامة، ذلك أن تنشئة بعض المؤسسات قد تكون من أجل تفعيل مخرجات السياسة العامة، أو الحد من مخرجات أخرى، وهذا يعني أن

[1]- جيمس أندرسون، مرجع سابق، ص 38.

أي تغير مؤسسي مرتبط بتغير في السياسة العامة، يعني في ذلك وجود علاقة بين المؤسسة الحكومية والسياسة العامة، وهما يتصلان بدرجة كبيرة بالقوى الاجتماعية والاقتصادية[1].

المطلب الثالث: أساليب السياسة العامة

أولاً: أساليب التقييم التقليدية

الأساليب التقليدية تتصف بأنها غير منظمة وغير علمية، ولكن هذا لا يقل من أهميتها كأداة للتقويم، وتتمثل تلك الأساليب التي تستعملها أجهزة حكومية وغير حكومية في الحكم على جدوى برامج العمل الحكومي، وهي تتميز بأنها منظمة أو عملية دقيقة، ومن أهم أساليبها:

أ/- رقابة السلطة التشريعية على أعمال الجهاز التنفيذي.

ب/- رقابة السلطة التنفيذية على الأجهزة التابعة لها.

ج/- التقويم بواسطة أجهزة حكومية، جماعات الضغط، الصحافة، النقابات[2].

ثانياً: أساليب تقييم العملية الحديثة

وهي تبتعد قدر الإمكان عن الاعتماد على الانطباع الشخصي للوصول للحكم على السياسة العامة، فهي تعتمد قدر الإمكان على القياس الكمي للمتغيرات وآثارها مع الأخذ بالحسبان تلك المتغيرات التي لا يمكن تقديرها كمياً في أدوات فكرية رشيدة على القياس الكمي للمتغيرات للحكم موضوعياً على فعالية السياسات ومدى نجاحها في تحقيق الأهداف، ومن أجل هذا تعرف بحوث التقييم بأنها استخدام أساليب البحث المستعملة في العلوم الاجتماعية في تقييم برامج العمل الحكومي للحكم على درجة النجاح في تطبيقها

[1]- المرجع نفسه، ص 39.

[2]- الموقع الإداري، **تقييم السياسة العامة**، html\\www.mhassan037.blagspot.com\2014\12\blog-post-80، بتاريخ2017/02/22، وعلى الساعة 13:20.

ودرجة فعاليتها والهدف الرئيسي من التقييم العلمي هو الوصول لتقدير دقيق قدر الإمكـــان لمدى التقييم الذي تتوقع أن يحققه تنفيذ سياسة عامة معينة في حل المشكلة العامة، معنى هذا أن التقييم يجب أن يأخذ أربعة عناصر:

أ/- قياس الآثار يتطلب تعميم دقيق لأسلوب البحث العلمي.

ب/- الاهتمام بالآثار الناتجة عن البرنامج مع عدم تجاهل الكفاءات.

ج/- مقارنة الآثار بالأهداف.

د/- للحكم على جدوى البرنامج ما يبرر الهدف الاجتماعي للتقييم العلمي[1].

[1]- الموقع الإداري، **تقييم السياسة العامة**، مرجع سابق.

المبحث الثاني: ماهية السياسة العامة التعليمية

سنتعرف في هذا المبحث على السياسة العامة التعليمية من خلال ما سنقدمه من مفهومها، ثم مستوياتها الأساسية، ثم في الأخير كيفية تقييمها، وما أهم المعايير التي ترتكز عليها.

المطلب الأول: مفهم السياسة العامة

هي سياسة عامة تحيل إلى برنامج عمل حكومي في التعليم أي إلى مجموعة من القرارات والأنشطة العمومية التي تهدف التأثير على الميدان التربوي يقصد هيكلية وتنظيمية، قصد الاستجابة لإنتظارات الجمهور، وما يلاحظ أن الأبحاث وفي الميدان التعليمي يغلب عليها الطابع التربوي، البيداغوجي، والتي غالباً ما تتركز على قضايا وإشكاليات جزئية من جهة، ونظرية من جهة ثانية باستثناء بعض الدراسات التي تندرج ضمن حقل علم السياسة والتي اهتمت بموضوع التنشئة السياسية من خلال المقررات المدرسية والتي نكتفي بدورها لمحاولة قياس مدى انطباق تصور نظري معين علم النشاط التعليمي، فالسياسة التعليمية هي مجموعة من الإجراءات التربوية التي تنشئها السلطة الحكومية لتكوين الإنسان قصد في المجتمع[1].

كما تعرف السياسة العامة التعليمية هي المبادئ والأهداف والمناهج أو الطرق والوسائل التي تحددها الدولة في خطة أو برنامج وطني منظومة تربوية في فترة زمنية أو أنها برنامج وطني للتنمية وإدارة العملية التعليمية وفقاً لمبادئ وأهداف ومناهج ووسائل محددة بصفة قانونية، ويعرفها البعض على أنها مجموعة من الأهداف والاتجاهات التي يقوم بها التعليم في أي مجتمع من المجتمعات وتحديد إطاره العام، وأنها التنظيم العام الذي تضعه الدولة لقيام

[1] – جريدة بريس، الخبر، **السياسة التعليمية: المفهوم والدلالات**، الموقع الكتروني:
www.Aljihatalmaghribia.com/rinit.php?/nreus3484.
الأحد 16 نوفمبر 2014، 05.19.11، وعلى الساعة 16:20.

أوضاع التعليم فيها، بأجهزته الفنية والإدارية، وفقاً ما تراه من أسس وقواعد ولوائح منظمة لإتمامه[1].

المطلب الثاني: مستويات السياسة العامة التعليمية

يمكن حصر مستويات السياسة العامة التعليمية في:

أولاً: السياسات التعليمية الأساسية

تتصف بأنها طويلة المدى تؤثر على التعليم ككل، وترتبط أساساً بما تمارسه الإدارة المركزية للتعليم من نشاطات.

ثانياً: السياسة التعليمية العامة

تتصف بأنها أقصر أجلاً وأكثر تحديداً، ويمكن تطبقها على العديد من أجزاء العملية التعليمية ومكوناتها[2].

ثالثاً: السياسة التعليمية الوظيفية

أو سياسات القطاعات والأقسام، تتصف بقصر الأجل وهي أكثر تحديداً من المستوى السابق، حيث تحكم القرارات والسلوكيات الإدارية داخل إدارة أو قطاع، أو قسم أو منظومة صغرى من منظومات التعليم، كما تشمل السياسة التعليمية الجامعة على مستويين آخرين وهما:

أ/- المستوى الموضوعي:

أي كل ما يتصل بمراحل التعليم وخطط الدراسة والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، وكذا ما يتصل بالأساتذة وإعداد وتدريب القوى البشرية العاملة ومستوياتها وكفايتها، كما

[1]- لشهب أحمد، **صنع السياسة التربوية في الجزائر** ، مجلة المفكر، العدد 11، جامعة محمد خضير، بسكرة، ص 257.

[2]- أسد صليحة، **السياسة العامة التعليمية في الجزائر**، مذكرة ماستر، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة سعيدة، 2014، ص 25.

يتضمن هذا المستوى كل ما يتصل بالمباني الدراسية الجامعية وتجهيزاتها وتكلفتها ... إلخ، غير ذلك من الأمور الفنية والشؤون الإدارية التي تتصل بالمؤسسات التربوية وإدارتها ووسائل تحقيق أهدافها.

ب/- المستوى البيئي:

إذ أن التقسيم الموضوعي لا يمكن أن يتم كله على المستوى المركزي، وإنما هناك أنواع لا بد أن تتم على المستوى البيئي، وخاصة تلك التي تتغير وتتأثر باختلاف البيئات بعضها عن البعض الآخر، ومن أمثلة، ذلك عدد الطلبة في كل بيئة وما يلزمهم من معاهد وأساتذة وجامعات، ومنها أنواع المعاهد والتخصصات التي يحتاج لها البيئة، منها عدد المتخرجين في كل نوع من أنواع المعاهد والتخصصات التي تحتاج لها البيئة، ومنها عدد المتخرجين في كل نوع من أنواع المعاهد وحاجات البيئة إليهم وإلى تخصصاتهم، ومدى رضاؤها عن كفايتهم[1].

المطلب الثالث: تقييم السياسة العامة التعليمية

إذا أردنا الاسترشاد بنتائج التقيين فإن ذلك يتطلب ما يلي:

أ/- أن تكون عملية التقييم شاملة ومستمر.

ب/- أن ترتكز بنفس الوقت إلى أسس العملية السليمة لضمان صدق نتائجها، وهذا لا بد من إشارة إلا أنه عند تقييم السياسة التعليمي العامة فإنه يجب مراعاة معايير العناصر التالية:

1/- اتساق والتكامل بين السياسات الفرعية والسياسات العامة حتى لا يكون هناك تعارض أو تناقض يفقد السياسة العامة معناها.

2/- الدقة الوضوح في صياغة السياسة حتى تعطي الفهم المطلوب ولا تثير أي لبس أو غموض حولها.

[1] - أسد صليحة، مرجع سابق، ص 25.

3/- مدى اشتراك العاملين في مستويات مختلفة في عملية صنع السياسة العامة[1].

4/- مدى تناسب السياسة مع الأهداف.

5/- مرونة السياسة.

6/- درجة الالتزام بالسياسة كأساس للعمل.

7/- مدى معرفة العاملين بهده السياسة وفهمهم لها.

8/- شمول السياسة العامة التعليمية لدرجة نشاط المختلفة.

9/- واقعية السياسة العامة، حتى تقوى على البقاء ومقومة الضغوط والأزمات.

10/- مراعاة مدى إيصال المعلومات من السياسة إلى المسؤولين، عند تفسيرها وتطبيقيها[2].

[1]- الدكتور محمد البناء، **تقييم مشروعات الأسس العلمية والتصنيفات العلمية**، جامعة عبد العزيز، كلية الاقتصاد والإدارة، قسم الاقتصاد، 1432ه/2011، ص 41.

[2] - **تقييم السياسة العامة التعليمية**، من الموقع الإلكتروني:
www.almulaem.net\sabora\shauthead.php?:8209 بتاريخ 2017/02/30، وعلى الساعة 20:30.

خلاصة:

إن التقييم التحليلي للمشروع ينصب على عمليات التقييم التي تتم منذ لحظة البدء في المشروع وطوال حياته العلمية أي دورة حياة المشروع، وهي عملية مستمرة وتتعلق بعمليات المشروع، وتتبع تقدمه، وتتم على مرحلتين مرحلة تقييم التنفيذ للتأكد من أن العمليات اجري وفق ما هو مخطط لها، ثم مرحلة تقييم الإنجاز القياس وتقدير ما تحقق من تقدم نحو تحقيق الأهداف، ومن ثم تقييمها لتكمل بذلك التقييم والتحليل أو التقييم .

الفصل الثاني

واقع تقسيم السياسة التعليمية في الجزائر

تمهيد:

تؤكد كل المؤشرات أن التحديات التي توجهها معظم الدول ومنها الجزائر هي تحديات العولمة والعولمة تعني النظام الذي تفرضه المجتمعات المتقدمة علميا وتكنولوجيا واقتصاديا على الدول المتخلفة في نفس المجالات، وهو نظام يرتكز على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال التي جعلت من العالم قرية متقاربة الأطراف، والأمي اليوم هو من لا يعرف استخدام الأجهزة المعلوماتية وبالتالي يصبح من يمتلك هذه الوسائل ويحسن استخدامها، ولا يوجد أفضل من المدرسة لمواجهة هذه الحتمية أو التحديات المفروضة، لأنها الركيزة التي يعتمد عليها في بناء الأجيال ومنها ينطلق كل تغيير في بناء العقول والذوات وبها ينتقل المجتمع من منطلق التصنيع إلى العلم والمعلوماتية.

ومن هنا يصبح إصلاح المنظومة التربوية أكثر من ضرورة، أن المدرسة الجزائرية، مثل أية مدرسة في العالم، تحتاج دائما إلى مراجعة وإعادة النظر وتطوير وهو ما يطلق عليه عادة الإصلاح وللنفوس مهيأة فعلا منذ سنوات طويلة لإدخال تعديلات وتغيرات تتماشى مع حقائق المجتمع المتغيرة والمتطورة.

المبحث الأول: مظاهر تقسيم السياسة التعليمية الجزائرية

يهتم هذا المبحث بدراسة أهم مظاهر تقسيم السياسة التعليمية الجزائرية التي تتباين من خلال تطور السياسية التعليمية التي تتمثل في توسيع نطاق التعليم والعدالة الاجتماعية ومجانية التعليم والوظيفة التربوية حتى الوصول إلى المنشور الإصلاحي لعملية تقسيم السياسة التعليمية في الجزائر من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

المطلب الأول: تطور السياسة التعليمية في الجزائر (مراحل)

أولاً: السياسية التربوية قبل الاستقلال

ليس من الصعب على الباحث المتتبع لسياسة فرناس في الجزائر بصفة عامة وسياستها التعليمية بصفة خاصة أن يلاحظ بأنها كانت لا تخفي أن هدفها في الجزائر هي تحقيق سياسة الاندماج والتغريب، بحيث لم تحد عنها طوال فترة تواجدها في الجزائر، ولما عجزت عن فرض هذه السياسة جعلت من التعليم وسيلتها الأساسية لتحقيق هذا الهدف، فقد تعرضت المؤسسات التربوية الدينية الموجودة بالجزائر (قبل الاستقلال) لحضر شديد طيلة الفترة الاستعمارية بمختلف الأساليب والوسائل القمعية، لأنها كانت تمثل عائقاً كبيراً وشديداً ضد السيطرة الاستعمارية وسياستها التنصيرية، وقد تجلي عملها التخريبي في تحويل المؤسسات التعليمية إلى كنائس لنشر المسيحية، وإغلاق المساجد، وحول الباقي من المؤسسات التعليمية إلى ثكنات عسكرية ومرافق إدارية ومعاقل للقتل والتعذيب[1].

ثانياً: السياسة التربوية في الجزائر بعد الاستقلال

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

[1] - Conseil Supérieur de l'éducation **.les principes généraux de la nouvelle politique éducative et de la forme de l'enseignement fondamental** l.alger. Mars.1998 p 09.

1/- مرحلة الأحادية الحزبية:

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

2/- المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970:

بعد الاستقلال كانت السياسة التربوية تهدف إلى تحقق سيطرة الدولة على النظام التربوي، لبث التوجهات وتجسيد الاختيارات الوطنية وتحقيق ولاء كل الطبقات الاجتماعية المكونة للمجتمع الجزائري، رغم أن المنظومة التربوية حينها لم تخضع لقواعد منطقية مدروسة مسبقا ولا لخطة معينة، ولكنها كانت تحت ضغط الحاجة المتولدة من الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، (حالة الفراغ الرهيب الذي خلفه رحيل الاستعمار، فرض الاستمرار في العمل بالتنظيم والتسيير التربوي لذي كان سائدا قبل الاستقلال وأنصب التركيز على تعميم اللغة العربية وإدخالها كمادة في كل المستويات التعليمية وإضافة مضامين جديدة لبرامج التعليمية لها علاقة بالسيادة الوطنية والمحاور المعتمدة باللغة الفرنسية[2].

[1] - Conseil Supérieur de l'éducation, p10

[2] - Ministère de l'éducation nationale état des lieux du secteur de l'éducation 1962-1998 .alger. avriI.1998. p p. 3-4

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

1/- تعريب المواد ذات الطابع الثقافي والإيديولوجي كالتاريخ، الجغرافيا، التربية المدنية.....إلخ.

2/- التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين.

3/- تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.

4/- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن1.

3/- المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980:

تميزت هذه المرحلة باسترجاع مكانة اللغة العربية في النظام التقيمي وتدعيمها في المرحلة الابتدائية وتعميمها في كل المواد التعليمية الموروثة، عن العهد الاستعماري وأعطت للتعليم طابعا ديمقراطيا، علميا وثوريا، كما عرفت الفترة أيضا إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 73 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي أصدرت بعد تعديلها في شكل أمرية 16 أفريل 1976، وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، لكن قبل صدور هذا الأمر المتضمن إصلاحاً شاملا للمنظومة التربوية أجريت في بداية المخطط الرباعي الأول 70-73 تعديلات على البرامج والمناهج التعليمية والخرائط المدرسية والإدارية تمهيدا لإصلاح جذري شامل، كما تم توحيد التعليم المتوسط ليكون مستقلا بذاته ويوفر تكافؤ الفرص لجميع

1 - IBID, p7

الناجحين في امتحان السنة السادسة واستقبالهم في الأولى متوسط ليوجهوا بعدها نحو التعليم العام أو نحو السنة الإعدادية للمتاقن[1].

كما تم إلغاء تكميليات التعليم التنقي والزراعي وتأسيس التعليم المتوسط ليحل محله وعرفت مسيرة التعريب خلال هذه المرحلة محطات عديدة شملت كل من السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي، ولكل أقسام السنة الأولى متوسط بمؤسسات التعليم المتوسط العام، بالإضافة إلى الأقسام العلمية على مستوى السنة الأولى ثانوي وحرصا على تفتح مواهب التلميذ وتكوين شخصياتهم وتحسين التنظيم التربوي تم إدماج مواد التربية الموسيقية والرسم والأشغال اليدوية في المدارس الابتدائية[2].

لقد كانت أهداف المخطط الرباعي الأول في مجال التربية طموحة للغاية لكنها لم تكن متكافئة مع الوسائل المتوفرة، إذ كان من المقرر أن ينظر في ضرورة تحويل الحق في الوصاية على مؤسسات التربية الحضانية لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي للتكفل بإعداد البرامج وتكوين المؤطرين والمراقبة التربوية لمدارس الحضانة ورياض الأطفال التابعة للمؤسسات الوطنية، والهيئات المحلية، كما كان من بين أهداف المخطط تحويل التعليم المتوسط وتنسيقه مع التعليم الابتدائي ليتم تأسيس تعليم أساسي مشترك يدوم تسع سنوات لكن المخطط أوشك على نهايته ومشروع إصلاح النظام التربوي لم يشرع في تطبيقه وأوكلت المهمة للمخطط الرباعي الثاني 74-77، الذي لم يعرف خلاله إنجاز أهم من أمرية 16 أفريل

1- الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994، ص ص 47- 51.

2- الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص ص 47- 51.

1976التي تضمنت تنظيم التربية والتكوين، وحددت المهام الكبرى لمنظومة التربوية ضمن قيم الحضارة العربية والإسلامية وهي[1]:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- المنح المعارف الهامة والتقنية والتكنولوجية.
- الاستجابة لمطامح الجماهير في العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

4/- المرحلة الثالثة من 1980 إلى 1990:

شهدت هذه المرحلة تنصيب المدرسة الأساسية ابتداء من العام الدراسي 1981/1980 وتواصلت عملية تنصيب السنوات، في كل من الطور الأول والثاني والثالث على التوالي وشرع في إدراج نشاطات جديدة ضمن برامج جديدة وفقا لأهداف التنمية الاجتماعية الاقتصادية والثقافية، كما حددت ضوابط الانتقال والتوجيه المدرسي بعد الانتهاء من الدراسة في طور الثالث نحو سنة أولى ثانوي عام أو تقني أو إدماج المتخرجين منه، في عالم التكوين المهني المناسب لاستعدادات التلميذ ورغباته أو إرساله لعالم التشغيل[2].

وهكذا تم تعميم الغور الثالث في الموسم الدراسي 1993/1982 إلى غاية شهر جوان 1989وأدرجت به لغة أجنبية ثانية هي الانجليزية، كما أدرجت مادتي الفيزياء والعلوم الطبيعية كمواد جديدة لها علاقة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي وأصبح التعليم الأساسي يتوج بشهادة نهاية المرحلة سميت بشهادة التعليم الأساسي والتي تمنح لناجحين في

1- عبدالمالك حمروش، **التربية الجزائرية العربية الإسلامية بين عبقرية ثورة التحرير وظلال الثورة المضادة**، الجزائر، ص93.

2 - Conseil Supérieur de l'éducation, p p 13-14.

امتحان ينظم على مستوى الولاية ومن الأعمال الموازية للمدرسة الأساسية أو المكملة لها التكوين الخاص بالمعوقين الذي كان يرجه أفرادا تتراوح أعمارهم ما بين 15 إلى 18 سنة نحو الحياة النشطة بعد تكوينهم طبقا للقانون 81-07 لسنة 1981[1].

أما التكوين المهني شهد خلال هذه المرحلة ديناميكية نشطة تميزت بما يلي:

أ- إنشاء إدارة مركزية مستقلة خاصة بقطاع التكوين المهني.

ب- مضاعفة عدد مؤسسات التكوين المهني بمختلف أنواعها وتنويع تخصصاتها.

ت- جزارة المكونين عن طريق تكوين المكونين وإدماجهم.

ث- إدخال أنماط ومستويات جديدة للتكوين.

صدور قانون التمهين وكان ذلك استجابة للضغط الاجتماعي الناجم عن تزايد عدد السكان والمتسربين من قطاع التربية الوطنية، وكذلك الطلب المتزايد على يد العاملة المؤهلة[2].

ثانيا: مرحلة التعددية الحزبية

1/- المرحلة الأولى من 1970 إلى 2002:

إن الإصلاحات السياسية التي تبنتها الجزائر مع نهاية النصف الثاني من عقد الثمانينات وبداية عقد التسعينات من القرن الماضي، أفرزت ظاهرة سياسية جديدة كان لها بالغ الأثر في الوسط المحلي والوطني تجاه العديد من القضايا الداخلية والخارجية، ألا وهي الظاهرة الحزبية التي فرضت على كل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية التكيف مع الوضع الجديد، لأن عملية إرساء قواعد وأسس الحياة الديمقراطية لا يمكن أن تتحقق بدون تطور اقتصادي

[1] - الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 27.

[2] - Ministère de l'éducation nationale, p 15-16.

واجتماعي وثقافي موجه نحو الحداثة والعالمية، مع احترام كامل للمحيط المحلي والجهوي والوطني، وما يجري في العالم من مستجدات وتغيرات سريعة، وتوجهات جديدة في مجال التدفق المعلوماتي الكبير والتطور الحاصل في وسائل الإعلام والاتصال، وانتشارها المذهل يستوجب تنمية اجتماعية وثقافية، تمكن خاصة الشباب، من امتلاك القدرة على التحكم في هذه الميادين واستغلالها بما فيها من نفع لبلدانهم وحسب ما تمليه عليهم عبقريتهم الذاتية وتجعلهم قادرين على تحمل مسؤولياتهم كمواطنين في مجتمعاتهم وقادرين على إبداع الأفكار الحديثة والرائدة في معترك الأمم[1].

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

إلا آن فعاليات الندوة الوطنية خلصت إلى قرارات هامة جسدها التقرير النهائي الذي صدر عن الجنة الوطنية المكلفة بإصلاح منظومة التربية الوطنية ومنظومة التعليم العالي وتمت المصادقة عليه في 11 جوان 1989، ومن أهم هذه القرارات تقديم مادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم الأساسي والإبقاء على التربية الإسلامية، مع تغير برنامجها، كما تم حذف المواضيع المتعلقة بالاشتراكية والحزب الواحد لأول مرة في تاريخ الجزائر المستقلة، بعد أن

[1] - Conseil Supérieur de l'éducation, p 14.

[2] – أبو جرة سلطاني، **جذور الصراع في الجزائر**، الجزائر: المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1995، ص169.

كانت من اختياراتها الكبرى وفي خضم تطورات الأوضاع والنقاش الأيديولوجي الناتج عن الانفتاح الديمقراطي[1].

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

تكوين أطفال متميزين بسعة الأفق وإكسابهم حياة التفكير وتمكينهم من تكوين نظرة عن العالم هون فتدان هويتهم الثقافية وتعويدهم على احترام الثقافات الأخرى.

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

2/- المرحلة الثانية 2003 إلى يومنا هذا:

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

- بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة ومراكز جامعية وجامعات ومعاهد للبحث والتوثيق مع انتشار العديد من مخابر البحث العلمي على مستوى الجامعات.
- جزأرة كاملة للقائمين على الشأن التربوي في كافة مراحله ومختلف مستوياته.

[1] – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 18، بتاريخ: 1996/03/20، ص 3.

تتمكن من تخريج أطر مكونة تكوينا قويا لصالح القطاع الإنتاجي وفعلاً لقد شهدت الجامعة في التسعينات عملا واسعا لإثراء البرامج الجامعية حتى تكون أكثر استجابة لمطالب التنمية الوطنية بمساهمة أفراد القطاع الإنتاجي نفسه، كما شهدت عمك واسعا آخر لإعداد الأساتذة الجامعيين إعدادا بيداغوجيا عاليا، حتى يتمكنوا من رفع فعالية التكوين الجامعي، تمثل هذا العمل في الملتقيات البيداغوجية التي تنظمها مؤسسات التعليم الجامعي المختلفة وفي الملتقيات الوطنية والورشات التدريبية التي نظمتها وزارة التعليم العالي داخل الوطن وخارجه[1].

مع استقرار الأوضاع السياسية الاقتصادية والاجتماعية في البلاد خلل ا الفترة الممتدة من (1999- 2010) شرعت الدولة في وضح مخططات تنموية خماسية هامة (1998،2002)، (2005،2009)، (2006،2010)، تهدف هذه المخططات إلى تصحيح الأخطاء الموجودة في القطاع والحد من المشاكل التي عرفتها الفترات السابقة لارتقاه بالجامعة وإعطائها مكانة دولية مرموقة، من خلك التعاون مع المنظمات الدولية والإقليمية وتبني برامج جديدة لمواكبة التطورات العلمية المعاصرة، كما كان واضحا خلال هذه الفترة السعي إلى توثيق العلاقة بين العالم الأكاديمي والعام الاقتصادي والصناعي على وجه الخصوص.

المطلب الثاني: تقييم السياسة في الجزائر

إن أسباب ضعف التي أثرت في بعض النماذج منه لا ترجع إلى قصور الطالب أو تقصيره، إنما يرجع إلى قصور النظام التربوي إلى الخلل الملاحظ في بناء المناهج، وفي الأساليب التي تتبع في تطبيق هذه المناهج، ولي ضعف طريقة التعلم وإلى ضعف منهجية التي

[1] – عمر صخري، **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ما بين 1962-2002**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ص ص 15-16.

يعتمدها المعلم في التعامل مع المتعلمين، الأساليب التي يعتمدها هذا النظام مما يؤدي ضعف السياسة التعليمية.

إننا حين نستعرض الخطة المعتمدة في المؤسسات التربوية والمضامين التعليمية والأنشطة المدرجة في سنوات التعلم، نصطدم بعدد من مظاهر الخلل التي تؤكد أن المناهج المطبق لم يدرس دراسة علمية، و لم يراعي في تصميمه القواعد التربوية التي تعتمد في اختبار المعلومات وطريقة عرضها وأسلوب تناولها وفق حقائق التعلم ويظهر هنا الخلل في عدة مظاهر أهمها:

أ. انعدام التسلسل في عرض المعلومات والمفاهيم، وعدم التدرج في التناول لتقديم المعلومات قبل أن يحين وقتها في الترتيب.

ب. إدراج بعض المواد المعرفية قبل آوانها[1].

ج. عدم تطابق الوعاء الزمني المخصص لكل نشطا مع ما يلائمه.

د. كثافة المعلومات المبرمجة.

ه. عدم استقرار المناهج نظراً للمتغيرات التي تحدث في مضمون.

و. صعوبة بعض المفاهيم والمعلومات المدرجة.

وتتطلب هذه المرحلة إضافة بعض النشاطات المتعلقة بالمعلوماتية والتداريب العلمية وإصلاح هذا الوضع بالحف والإضافة يجب تشكيل هيئات تقنية من المختصين.

ومما يلاحظ أنه لا يوجد في المناهج والكتاب توافق، لأن الذين وضعوا المنهاج ليس واهم الذين ألفوا الكتاب أو أشرفوا على تأليفه، وهذا ما جعل الوزارة تغيره من حين لآخر للمضمون التعليمي.

[1]- عبدالقادر فضيل، **نظام التعليم في الجزائر**، جسور للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الجزائر، 2016، ص 118.

ولكنها تبقي على الكتاب كما هو، أو العكس تغير الكتاب وتبقى على المنهاج، كما يقع في المستويات العليا والخلل الذي نلمسه في نظام التعليم نجده بارزاً في المجالات الأربعة، في المنهج، وفي الكتاب، وفي طريقة التعليم، وفي الطريقة المتبعة في التقويم، ولكن ما نـــراه في الميدان يؤكد أنه لا توجد لدى الكثير من المعلمين طريقة واضحة تحقق الغاية الـــتي يســـعى غليها، وتمكن المتعلم من الوصول إلى المعرفة التي هي غاية التعلم، وكل ما نراه هو نوع من التلقين والشرح النظري للموضوع.

وتلخيصاً لكل ذلك نقول أن أسباب الضعف بارزة تتجلى في كيفية التعامل مع المتعلم وفي طريقة التعليم، وأسلوب التقويم، ونوع الأدوات المعتمدة عليها[1].

المراجعة الشاملة لنظام التعلم:

إن الملاحظات التي وقفنا عليها من خلال استعراض واقع المناهج ومناقشـــة المســـائل المتعلقة بطريقة التدريس تبين لنا أن مكونات النظام التعليمي بحاجة على مراجعة شاملة، فمن اهم المشاريع الإصلاحية التي تنوي الوزارة القيام بها، وتجعلها في طليعة إهتماماتنا اليوم هـــي المراجعة الشاملة، والدراسة التحليلية لواقع النظام التعليمي وأســـاليبه، ودراســـة أوضـــاع المدرسين دراسة تقويمي بهدف الوقوف على النتائج، وإبراز الصعوبات التي تقف في طريـــق تحقيق الأهداف المنشودة وأهم الإجراءات التي تعتمد في هذه المراجعة هي الدراسة التحليلية للعناصر المكونة للنظام وإجراء عمليات التقويم الشامل التي تتصب على الجوانـــب المعرفيـــة والتربوية والإدارية، لأن أساليب التقويم التي تعتمد في مراجعة نظام التعليم هي التي تفـــرز قيمة المنتوج التربوي، الجهد التعليمي، وتكتشف عن جوانب القصور والتعثر في السياســـة المتبعة، ولكي تتم المراجعة وفق ما نريد، يجب ان تحال الأوضاع التي يتم فيها التعليم لأن آلية هي أساليب التقويم التي تمكن من معرفة حقيقة واقعنا.

[1]– عبدالقادر فضيل، **نظام التعليم في الجزائر**، مرجع سابق، ص 123.

فالدعوى إلى مراجعة تنطلق من شعورنا بأن واقعنا التعليمي او السياسة التعليمية فيها خلل ولا بد من تتبع هذا ومعرفة نوع الخلل والسبب، وهكذا فالتقويم هو الأداة المعتمدة في المراجعة للنظام التعليمي، والتقويم نفس المجال من مجالات المراجعة[1].

المبحث الثاني: تحديات تقييم السياسة التعليمية في الجزائر

تبرز التحديات عدة اتحد من قدرة السياسية التعليمية وفاعليتها في توجيه عمليات التغيير والتنمية الشاملة والاستفادة من نتائجها.

وبالتالي فإنه يبدو من المجد هنا تسليط الضوء على مختلف التحديات المصيرية التي المتوجب دراستها تمهيدا الاعداد الاستراتيجية، ملائمة يمكننا أن تستفيد والى حد كبير طرح هذه التحديات ومحاولة تحليلها من ناحية كمطلب الأول ثم الاصلاحات التي مست هذا القطاع من جهة أخرى.

[1]– عبدالقادر فضيل، **نظام التعليم في الجزائر**، مرجع سابق، ص 124.

المطلب الأول: التحديات السياسة التعليمية في الجزائر

أولاً: التحدي العلمي والتكنولوجي

أصبح المطلب الحيوي الذي تناضل البلاد من أجل اكتسابه، وجعله أحد الرهانات الكبرى التي تتطلع إليها، لأن التحكم في العلوم التقنية واهتلاك المعرفة التكنولوجية من أهم ما تسعى إليه النظم التربوية الحديثة التي تجعل هدفها تكوين علماء متضلعين في مختلف فروع المعرفة متمكنين من العلوم التطبيقية التي هي أساس التقدم الحضاري، وعند تحليلنا لواقع التعليم في بلادنا نجد مناهجنا تفتقر إلى هذه الروح، لأن نظامنا مهتم بتكوين متعلمين يحملون شهادات وليس علماء يحملون علماً، ولديهم قدرة فكرية على توظيف العلم فقي المجالات الجبائية، فالاهتمام بالعلم وبالفكر العلمي الموجود في مناهجنا، ولكن اهتمام نظري، لا يمتد إلى المجالات الجبائية التي تتطلع إليه البلاد في المجال العلمي، والإنتاج المعرفي والتطور التكنولوجي، فالكثير من المتخرجين من المدارس والجامعات لا يملكون الخبرة العلمية الكافية رغم أنهم مروا بمرحلة التعلم واستوفوا تكوينهم في هذا المجال[1]، فالتدريس عندنا يهتم فقط بتلقين المفاهيم والحقائق النظرية المستخلصة من مواد التدريس، وحين نوازن بين ما يجري في البلدان المتقدمة في هذا المجال مقارنة بما عندنا نجد أن بلادنا ما تزال لم تقدم على إحداث التغيير المطلوب في المجال التنظيمي الذي يجعل لإسهام في الثورة العلمية وصناعة مجتمع المعرفة.

ثانياً: التحدي الجمع بين التأصيل والتطوير

هناك جانب آخر من جوانب التحدي وهو محاولة الجمع بين التأصيل والتطوير، فالمساعي المتطلع إليها في هذا المجال وفي ميدان تنظيم التعليم لم تحقق أهدافها، لأن الخطة التي

1- عبد القادر فضيل، **التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، ص 95.

تسيير عليها جعلتنا عاجزين عن إنجاح محاولة الجمع التعليم للجمع بين الاتجاهين، عـــاجزين عن المحافظة على ما يدعم قيم التأصيل في جمع توجيهاتنا، ويدفع إلى التماسك بالأصـــول، وعاجزين كذلك عن إحداث التطوير الذي تنشده، وهذا العجز جعل المحاولات التي تقـــوم بها لا تستوفي الشروط التي تجعلنا نحقق ما نرمي إليه في المجالين، أو السبب هو أن كلا مـــن عملية التأصيل وعملية التطوير تشكل تحدياً كبيراً، وهذا التحدي لم تستطع الجهـــود الـــتي تبذل مواجهته والتغلب عليه لأن المفهوم الذي تناضل من أجله لا يعني المحافظة على التراث من حيث هو تراث، وإنما يعني إعطاء فكرة التي تؤدي المحافظة عليها، القيمة الدينية، واللغوية والتاريخية والحضارية ومدى ارتباطها بواقعنا[1].

ثالثاً: التحدي واقع البحث العلمي

ومن إشكالات التحدي ما يتصل بواقع البحث العلمي وأساليب التحري والتجريب، إن قلة اهتمام بالبحث والتحري من أجل الوصول إلى الحقيقة، إننا حين نوجه تفكيرنـــا إلى هذا الموضوع اتجاه الواقع الذي يعيشه أو الذي لا يمكن الهروب منه أو تجاهله، هذا الواقـــع يبين لنا أننا لا نبدي اهتماماً بارزاً بقضايا البحث مع أن البحث ضرورة مـــن ضـــروريات الحياة العلمية التي توجه أفكارنا وتنبه عقولنا، وتمكننا من اكتشاف المناهج الفكرية التي تقود إلى الحقيقة، وكثيراً ما نفكر في مشروع أو نلجأ إلى اقتباس فكرة أو نظام أو أسلوب عمـــل نتوجه مباشرة إلى تبني ما نفكر فيه من غير أن نتأكد من قيمة الفكرة أو مدى ملاءمتها لنـــا إذ لا نكلف أنفسنا بإجراء تجربة أو تنظيم، ونتجنب الاستعجال في تطبيق حـــتى لا تكـــون النتائج مخالفة لما هدفنا إليه، وهناك أمثلة عديدة كان بإمكان أن تدرس موضوعاتها قبـــل أن

1- عبد القادر فضيل، **التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، مرجع سابق، ص 96.

نقدم على تنفيذها، مثل النظام الذي أقدمت عليه الجامعة قبل تجربته، وهو نظام (L.M.D) هذا النظام لم يتأكد من صلاحيته وملائمته لواقعنا، ومع ذلك أصبح مفعماً[1].

وخلاصة القول أننا نتكلم كثيراً عن العلم والتقدم العلمي، عن التكنولوجيا وعن الوسائل العلمية الحديثة، ولكن ما يجري في الميدان لم نلمس فيه هذا الاهتمام، إن نظامنا التعليمي لا يرتكز على الاهتمام بالقضايا العلمية التي أصبحت تفرض في حياتنا.

رابعاً: التحدي اللغوي

ومن المسائل التي تطرح في مجالات التحدي هي التحدي اللغوي، أو ما تطرحه الدعوة إلى التفتح على اللغات والتحكم فيها، والتوسع في معرفتها، وإعطاء اهتمام بها وتوجيه عناية أجيالنا إلى الإقبال عليها والاستفادة منها، مع التركيز في الوقت ذاته على ترقية تعليم اللغة العربية وتطوير تعليمها، وتعميق البحث في مجالاتها، وإيجاد المنهاج والوسائل التي تدفع إلى جعلها تعيش واقعاً وتحظى باهتمام كبير من قبل كل المواطنين، كما تحظى بمعالجة عملية لمختلف القضايا التي يفرضها التعلم بها، والتعامل معها[2].

إن هذا النوع من التحدي يرتبط بالوضع عندنا لها جانبان تتعلق بوضعية اللغة العربية التي ما تزال وضعية متأججة بين القول والفعل وبين الواقع الإداري العلمي وجانب آخر يتعلق بوضعية اللغات الأجنبية التي لم تحدد سياسة واضحة للتعامل معها وعندما نتأمل في المسالة اللغوية في عمومها، نجد أن ظاهرة التحدي اللغوي الذي يواجهنا اليوم هو نتيجة من نتائج الأخطاء المرتكبة في السنوات الأولى، حين حافظنا على الامتيازات التي كانت تتمتع بها اللغة الفرنسية التي أبقيناها اللغة المعتمدة في نظام حياتنا، وفي مقابل ذلك أهملنا الاهتمام باللغة

1- عبد القادر فضيل، **التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، مرجع سابق، ص 97.
2- نفس المرجع ص 98.

الوطنية، وتركناها مدة تعيش على هوامش الأوضاع، مبعدة عن الحياة العلمية لأن وظائفها أخذت منها، أو ساهم المسؤولين صناع القرار في إبعادها عن وظائفها[1].

المطلب الثاني: اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية

نصبت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000 من طرف رئيس الجمهورية في حفل رسمي بقصر الأمم، بنادي الصنوبر بحضور العديد من الشخصيات الهامة في الدولة: رئيس مجلس الأمة، رئيس المجلس الشعبي الوطني ورئيس المجلس الدستوري.

تطرق السيد رئيس الجمهورية في خطابه، إلى أهميته لإصلاح التربوي وضرورته والتحديات التي تجابه المنظومة التربوية والآمال المعلقة على عمل اللجنة، تشخيص الحالة التي عليها النظام التربوي واقتراح الأسس والآليات الكفيلة بتطوير المنظومة التربوية الجزائرية حاثا أعضاء اللجنة على بذل قصارى جهدهم البلوغ هذا الهدف النبيل قائلا: إن إصلاح المدرسة رهان وجودي جوهري بالنسبة للمجتمع الجزائري برمته ذلك أن الخيارات التي سوف يعلن عنها ستعبر عن تمسكنا بقيم تراثنا الثقافي والحضاري وستعبر عن طموح المشروع وتوقها إلى بناء مستقبلها، بين أحضان ديمقراطي وعصري متفتح على العالم إن المهمة التي أنيطها بلجنتكم الموقرة، مهمة ثقيلة بدون شك ولكنها في ذات الوقت مهمة تستحث الهم، ذلك أن مصير الأمة متوقف عليها وانني على يقين من ان كل واحدة وواحد منكم سوف حتى يذخر جهدا للمساهمة في بلوغ هذا الهدف النبيل[2].

إن مهام وصلاحيات اللجنة حددها المرسوم الرئاسي رقم: 101، 2000 المؤرخ في 09 ماي 2000، حيث تنص المادة منه على ما يلي: " تكلف اللجنة على أساس مقياس علمي وبيداغوجي بإجراء تقسيم للمنظومة التربوية القائمة، قصد إعداد تشخيص مؤهل

1- عبد القادر فضيل، **التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، مرجع سابق، ص 100.

2- من خطاب السيد رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، نادي الصنوبر الجزائر، ماي 2000.

وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقسيم[1].

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

أولاً: التحديات التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر

وذلك من خلال التشخيص للمنظومة والوقوف على مكامن القوة والضعف فيها يتم تحديد المتطلبات الواجب توفرها والاجراءات الكفيلة التي تمكن الناشئ، الاستفادة من التعليم يستجيب لمتطلبات مجتمع المتعرفة والتحولات السريعة في كافة مجالات الحياة مع القدرة على معرفة المشكلات وحلها والتكيف مع المحيط بكل مفرداته.

ثانياً: إرساء منظومة للتكوين لتحسين مستوى التأطير

ركز التقرير على اهمية التأطير في كل مراحل العلمية التربوية تعليما، ادارة وشرفا بحيث لا يمكن الفصل بين هذه العناصر التي يكمل بعضهما البعض وبالتالي بحيث لابد من وجود منظومة متكاملة تستجيب لتغيير الحاصل في الميدان التربوي.

[1]- مرسوم رئاسي، **يتضمن أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية رقم 101، 2000**، مؤرخ في 5 صفر عام 1421 المرافق ل 09 مايو 2000.

ثالثاً: تجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية

ويتم ذلك من خلال دراسة الوسائل التي تساعد على تحديد جـــذري للمحتويـــات والمناهج البيداغوجية، والعمل على جعل التلاميذ في المناخ عن التأثيرات الخارجية ومحاولـــة التأثير الايديولوجي أو السياسي، بحيث يهدف هذا الاصلاح إلى تكوين مواطن يكتســـب علما ومهارة ومنهجا سلوكيا وآداب التعايش مع الغير[1].

رابعاً: إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:

إن أي عملية اصلاحية في القطاع التربوي لا تعترف بالتجزئة في اصلاح النظام، بـــل لابد أن يكون الاصلاح شاملا ومتناسقا بحيث تكون كل العمليات المدرجة في الاصـــلاح يكمل بعضها بعضا، من المدرسة حتى الجامعة مرورا بالمراحـــل التعليميـــة الأخـــرى، دون النسيان التكوين المهني والتمهين ودوره في توجيه طاقة معتبرة من الشباب إلى وجهة تعـــود بالفائدة على الوطن فبات من ضروري ان يكون الاصلاح جذريا وشاملا لكـــل المراحـــل المختلفة من التعليم[2].

إن فتح المدراس الخاصة بدون ضوابط محددة ودقيقة ترى فيه هذا الطرف عودة لخلق الطبقية في المجتمع وخلق نوع من الازدواجية في التعليم الذي جاءت المدرســـة الأساســـية للقضاء عليه، وتخليص البلاد من خطر هذا المنهج في التعليم، فهذا الوزير السابق التربية "علي بن محمد" يشير صراحة إلى ذلك قائلا: وهكذا يمكن أن نخلص إلى حقيقة لا تحتمل الخلاف لأنها واضحة وضوح النهار وهي أن كل اصلاح تقومون به أيها السادة والسيدات ويشرف عليه المجلس الأعلى الوقور، مهما تكن التغيرات الجوهرية والتعديلات الأساسية، التي يمكـــن أن يدخلها على المنظومة التربوية لا يمكن أن يحض بالرضا والقبـــول إلا إذا أدى الوظيفـــة المرحلية وبشكل مقنع إلى اتاحة تحقيق الهدفين الخالدين:

---

[1]- رابح خدوسي، **مذكرات شاهد 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية** ، ط1، الجزائر، دار الحضارة 2001، ص13.

[2]- نفس المرجع، ص ص 24- 25.

أ- التعليم بالفرنسية.

ب- السماح بفتح المدارس الخاصة[1].

أما أصحاب تأييد الاصلاحات بشكلها الحالي يرون أن الاصلاح المعتمد في المنظومة التربوية هو استجابة لطموح المجتمع الجزائري وفي التطور و الالتحاق بالأمم المتطورة وأن كل ما قيل لا يعد وأن يكون انتقادات غير مؤسسة، لأن القوانين التي صدرت في مجال التربية تضع اللغة العربية هي لغة التعليم في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو الخاصة للتربية والتعليم[2].

هذا ما جعل الرئيس الجزائري الراحل هواري بومدين في واحدة من خطاباته الشهيرة خاصة عندما يتعلق الأمر بمسألة التربية والتكوين بقوله: " كما حرضا على استرجاع جميع موارنا وثرواتنا المادية، فأننا نستعمل على تعزيز ذلك بتربية وطنية مثلى تساعدنا على استرجاع جميع ثرواتنا المعنوية وعناصر شخصيتا والمكونات الأساسية لذاتيتها ومن أهمها الوسيلة الأولى للتعبير عن الشخصية وتماسكها وازدهارها، حسب عبقرية شعبنا وأصالته وبدون استرجاع هذا العنصر الهام الذي هو عنصر اللغة فإن، مجهودنا سيظل أبترا وشخصيا ستبقى ناقصة وذاتيتنا جسما بلا روح ثم يضيف ان التربية مهما كانت راقية إذ لم تكن وطنية فليست بتربية وان التكوين والحياة اليومية والقومية لا تقل أهمية في نظرنا عن أي مشروع من مشاريعنا الثورية الكبرى[3].

لقد عزز القانون التوجيهي الحالي للتربية ما جاء في الأمرية 1976 من خلال تحديده لرسالة المدرسة والمتمثلة في:

---

[1]- علي بن محمد، **معركة المصير أو الهوية في المنظومة التربوية** ، الجزائر، دار الأمة، 2001، ص 232.

[2]- القانون التوجيهيذ: 08-04، مؤرخ في: 2008/01/23، المتضمن القانون التوجيهي للتربية، المادة 33.

[3]- الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين، **نظرة حول واقع المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال**، الجزائر، 2001، ص 17.

1. تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه.

2. تجذير الانتماء للجزائر وتعلق التلاميذ بالوحدة الوطنية ووحدة التراب ورموز الامة.

3. تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية .

4. ترسيخ قيم الثورة نوفمبر ومبادئها النبيلة.

5. تكوين جيل متشبع بمبادئ الاسلام وقيمة الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

6. التعليم الالزامي في القانون التوجيهي للتربية من خلال المادة 12 يضع عقوبة لكل مخالف لأحكام هذه المادة، كما استفاد التلاميذ المعوقين من سنين اضافيين كتمديد التدريس الالزامي كلما كانت حالتهم تستدعي ذلك.

7. التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات خاصة.

كما أن القانون التوجيهي للتربية وضح أصناف مستخدمو القطاع التربية وكيفية تكوينهم المستمر وتحريكهم المهني والحث على ضرورة، أن يتمتع مستخدمي التربية من خلال القوانين الخاصة بهم بمكانة اجتماعية ومعنوية تبرز خصوصيتهم وتثمن موقعهم في سلم أسلاك الوظيفة العمومية.

الاهتمام بتحديد مهام المدرسة بدقة وبالتربية ما قبل المدرسة من خلال تخصيصه فصلا خاصا بالتربية التحضرية وتحديد لأهداف هذه التربية[1].

البعد التكنولوجي والتقني واهميتها في المدرسة كان ضمن القانون التوجيهي للتربية من خلال ضرورة تعليم المعلوماتية والتحكم بنظم سيرها، من طرف التلاميذ وكذلك استعمال

[1]- سعيد فهيم، **الآفاق التربية الحديثة في البلاد النامية**، تونس: دار النشر، 1986، ص 154- 155

الوسائل الحديثة في العملية التعليمية، كما شاهدت هيكلة التعليم بصورته الجديدة التي حددت بمراحل التالية، انظر الشكل رقم: 04-05 .

- **التعليم التحضيري:** لأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 03- 06 سنوات.
- **التعليم الأساسي:** ومدته 9 سنوات ويشمل التعليم الابتدائي 05 سنوات والتعليم المتوسط 04 سنوات.
- **تعليم ما بعد الالزامي:** يتمثل في التعليم الثانوي العام التكنولوجي الذي يؤدي إلى الجامعة ومعاهد التكوين العالي ومسار مهني في تخصصات التكوين والتعليم المهنيين والذي يؤدي إلى عالم الشغل استجابة للتوجهات الجديدة، وظهور تخصصات جديدة تتطلب تكوينا خاصا[1].

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

وهناك رؤية أخرى تقول بأن هناك مجال واسع في الجزائر أمام رجال التربية للتفكير في تهيئة الوسائل التعليمية: منها ما يجب أن يكون لهذا المنهاج التربوي الحديث متصلا بأحوال الشعب المادية، يجب أن يؤثر مباشرة على صحة الشعب وثروته.

[1]- قانون رقم 07/08 مؤرخ في 23 فبراير 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين، ص 33.

كما يجب على المنهاج التربوي الحديث أن يحافظ على تراث العربي الروحي، فيجب أن يسمح للمادية الغربية وما يلازمها من ضروب الاستغلال[1].

[1]– قانون رقم 07/08 مؤرخ في 23 فبراير 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين، ص 34.

خلاصة:

وفي الختام يسعنا القول إن السياسة التعليمية هي من اهم السياسات الاجتماعية خاصة والسياسة العامة ككل بما تتضمنه من أسس وخصائص، تجعلها لها أهمية واضحة والجزائر إحدى الدول التي تطبق هاته السياسة وتعمل بها من خلال مواثيق وقوانين ومبادئ لضمان صيرورة هذا القطاع ودوامه فنرى أن الجزائر بعد الاستقلال وجدت نفسها أمام أوضاع تربوية واجتماعية واقتصادية وثقافية تبحث بالقلق، فورثت طيلة 130 عاما حياة متدهورة مارس الاستعمار أثناء هذه الفترة أنواعا مختلفة من أساليب التدمير والتخريب ووقف من المؤسسات التعليمية موقفا عدائيا، والأمية بلغت أعلى المعدلات، ونشر ثقافة أجنبية تزي من التبعية وتهيئ الاستلاب الثقافي والحضاري وبالرغم من حدوة الايمان والعلم وحب الوطن كما أكدت عليه والنصوص الرسمية لحزب جبهة التحرير الوطني، وما بعد فترة الحزب الواحد واتجاه الجهود أنداك إلى تأسيس المنظومة التربوية علمية وعصرية متأهلة تعمل على تحقيق أهداف:

- تعميم التعليم وتعريبه.
- توسيع محتويات البرامج والوسائل والعاملين.
- توسيع طاقات الاستيعاب بصورة متواصلة.
- بروز التوجيه العلمي والتكنولوجي.
- ترسيخ القيم والأخلاق الجماعية.

ولضمان استمراريتها يجب اختيار البديل الذي يضمن مدى نجاحها، فالسياسة التعليمية الجزائرية رغم الاصلاح الذي تم تفعليه في 2003 إلا أنها ما زالت ينقصها نوع التخطيط والمتابعة.

الفصل الثالث
تقييم السياسة التعليمية في الجزائر
- مديرية التربية لولاية سعيدة-

تمهيد:

بعد التطرق إلى الاطار المفاهيمي للسياسة العامة والسياسة العامة التعليمية في الفصل الأول، وتوضح أهم الاصلاحات المنظومة التربوية التي جاءت بها سياسة التعليمية في الجزائر في الفصل الثاني، وانطلاقا من هذه سنعمد إلى دراسة تقسيم السياسة التعليمية (التربوية) في الجزائر من خلال اختيارنا لمديرية التربية لولاية سعيدة كنموذج للدراسة في الفصل الثالث.

سنعرض في هذا الفصل إلى مبحثين: المبحث الأول نتطرق فيه لتعريف ميداني للدراسة والمبحث الثاني نعالج فيه عرض وتحاليل البيانات من خلال الاستبيان.

المبحث الأول: تقديم عام لمقر مديرية التربية لولاية سعيدة

تعتبر مديرية التربية الخلية الأساسية في التنظيم الادارة على الدولة، كونها تشكل قاعدة للمجتمع، وقد حظيت باهتمام السلطات المركزية من خلال النصوص القانونية والدساتير التي سنت الاطار القانوني والوظيفي للمديرية، لهذا سنتطرق إلى التنظيمي ونشأة بالمديرية واهم المهمات المخولة لها باستعانة بهيكلها التنظيمي.

المطلب الأول: نشأة (تعريف مديرية التربية)

تعتبر مديرية التربية لولاية سعيدة من أقدم المديريات حيث أنشأت سنة 1964م وكانت خلال الفترة الممتدة ما بين 1962م إلى 1964 عبارة عن مفتشية تابعة لولاية وهران وقد تداول على تسير ادارة مديرية التربية لولاية سعيدة من 1962م إلى يومنا هذا 16 مديرا وقد تحتوي مديرية التربية على مجموعة من الموظفين يبلغ عددهم 348 موظف المشكلين كالتالي:

الجدول رقم 01: يوضح تعداد المستخدمين لسنة 2016 من حيث صفة

المستخدمين	العدد
المرسمين	148
المتربصين	07
المتعاقدين	21
المجموع	176

المصدر: مديرية التربية مصلحة المستخدمين، من إعداد الطالبة

الجدول رقم 02: يوضح تعداد المستخدمين لسنة 2016 من حيث صنف

المستخدمين	العدد
الإطارات السامية	**02**
الإطارات	**16**
أعوان التأطير (صنف من 10 إلى 14)	**102**
أعوان التنفيذ (صنف أقل من 10)	**53**
المجموع	**172**

المصدر: مديرية التربية مصلحة المستخدمين، من إعداد الطالبة

المطلب الثاني: مهام مديرية التربية

- تنشط مجموع النشاطات التربوية في مجال التعليم الأساسي والتعليم الثانوي والتكـــوين، على مستوى قطاع التربية، وتنسيقها ومتابعتها.
- السهر بالاتصال مع الهياكل والهيئات المعنية، على توفير الشروط التي تمكن الاداء العادي للأنشطة المدرسية والسير الحسن للمؤسسات.
- السهر على احترام تطبيق مقاييس التربوية في مجال البنـــاءات والتجهيـــزات المدرســـية والتربوية.
- السهر على التنظيم والمتابعة والمراقبة التربوية بمؤسسات التربية والتكوين الموضوعة تحت وصاية وزير التربية.
- السهر على تطبيق برامج التعليم واحترام التنظيم المدرسي.
- القيام بتعيين الموظفين التربويين والاداريين والتقنيين وأعـــوان الخدمـــة في المؤسســـات ومتابعتهم وتيسر شؤونهم[1].

[1]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 24.

- تنظيم الامتحانات والمسابقات التابعة للقطاع ومتابعتها باتصال مع الهياكل والهيئات المؤهلة وتسليم البراءات والشهادات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات المذكورة في إطار التنظيم الجاري.
- تنظيم عمليات التوجيه والتقسيم المدرسي وتنفيذها.
- تنفيذ عمليات تكوين الموظفين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم.
- ترقية الانشطة التربوية والثقافية والرياضية في المؤسسات المدرسين، باتصال مع القطاعات والأجهزة والجمعيات المعنية.
- السهر على احترام مقايس حفظ الصحة والأمن في مؤسسات التربية والتكوين التابعة للقطاع[1].

المطلب الثالث: البنية الوظيفية لوظائف المتحولة لكل المصالح

أولاً: مصلحة المستخدمين

مصلحة المستخدمين من بين مصالح المديرية التي تسهر على تسيير الموارد البشرية على مستوى الولاية وذلك باستغلال جميع المناصب المالية الممنوحة للولاية وتسهر على التسيير الطبيعي للمؤسسات التربوية سواء من حيث التأطير التربوي أو الاداري، كما تتكفل بتسوية وضعية المستخدمين على اختلاف أسلاكهم ورتبهم من حيث التعيينات والتثبيتات والترقية وحركة التنقل والاستخلاص والعطل المرضية والتقاعد إلى غيرها من العمليات اليومية التي تخص الموظف.

[1]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، مرجع سابق.

*** الاهداف:**

- العمل على اعداد مخطط التسيير السنوي في وقته المحدد لضمان السير العادي للمصلحة.
- ضبط المناصب المالية الادارية والتربوية.
- تسوية وضعية المناصب المستحدثة والمناصب المحررة .
- ضبط القائمة الاسمية للمستخدمين.

ثانياً: مصلحة الدراسة والامتحانات

تقوم مصلحة الدراسة والامتحانات بالمتابعة الميدانية لتمدرس التلاميذ على مستوى الولاية وفي جميع أطوار التعليم وتسهر على تطبيق مناهج المقرر واعداد الخريطة التربوية على جميع المؤسسات التعليمية وفق الشريحة الممنوحة لمختلف أسلاك التعليم.

الاهداف:

- السهر على تطبيق برنامج وزارة التربية الوطنية.
- مواكبة الإصلاحات التي تعرفها المنظمة التربوية.
- المساهمة في تحسين النتائج المدرسية.

ثالثاً: مصلحة البرمجة والمتابعة

تسهر مصلحة البرمجة والمتابعة على وضع مخطط شامل للتخفيف من حدة مشاكل التمدرس على مستوى الولاية وبرمجة الهياكل الجديدة ومتابعة انجازها وتجهيزها[1].

***/– الاهداف:**

- تسعى المصلحة إلى تحسين ظروف التمدرس وذلك بتجهيز المؤسسات.

[1]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، مرجع سابق.

- تحديد التجهيزات القديمة.
- مواصلة تجهيز مؤسسات التعليم الثانوي والمتوسط بمخابر الإعلام الآلي.

رابعاً: مصلحة تسيير النفقات

مصلحة دفع الرواتب من المصالح المستحدثة مقارنة بالمصالح الأخرى، تقوم بدفع رواتب المستخدمين في قطاع التربية على مستوى الولاية، ومن مهامها ضبط الوضعية العامة للمستخدمين وتسيير الملفات المالية بالتنسيق مع مصلحة المستخدمين.

***/– الاهداف:**

- ضبط وضعية الموظفين العاملين بالقطاع.
- الإسراع في تسوية الوضعيات العالقة.
- المحافظة على وتيرة العمل مع الخزينة في عملية دفع الأجور.

خامساً: مصلحة التكوين والتفتيش

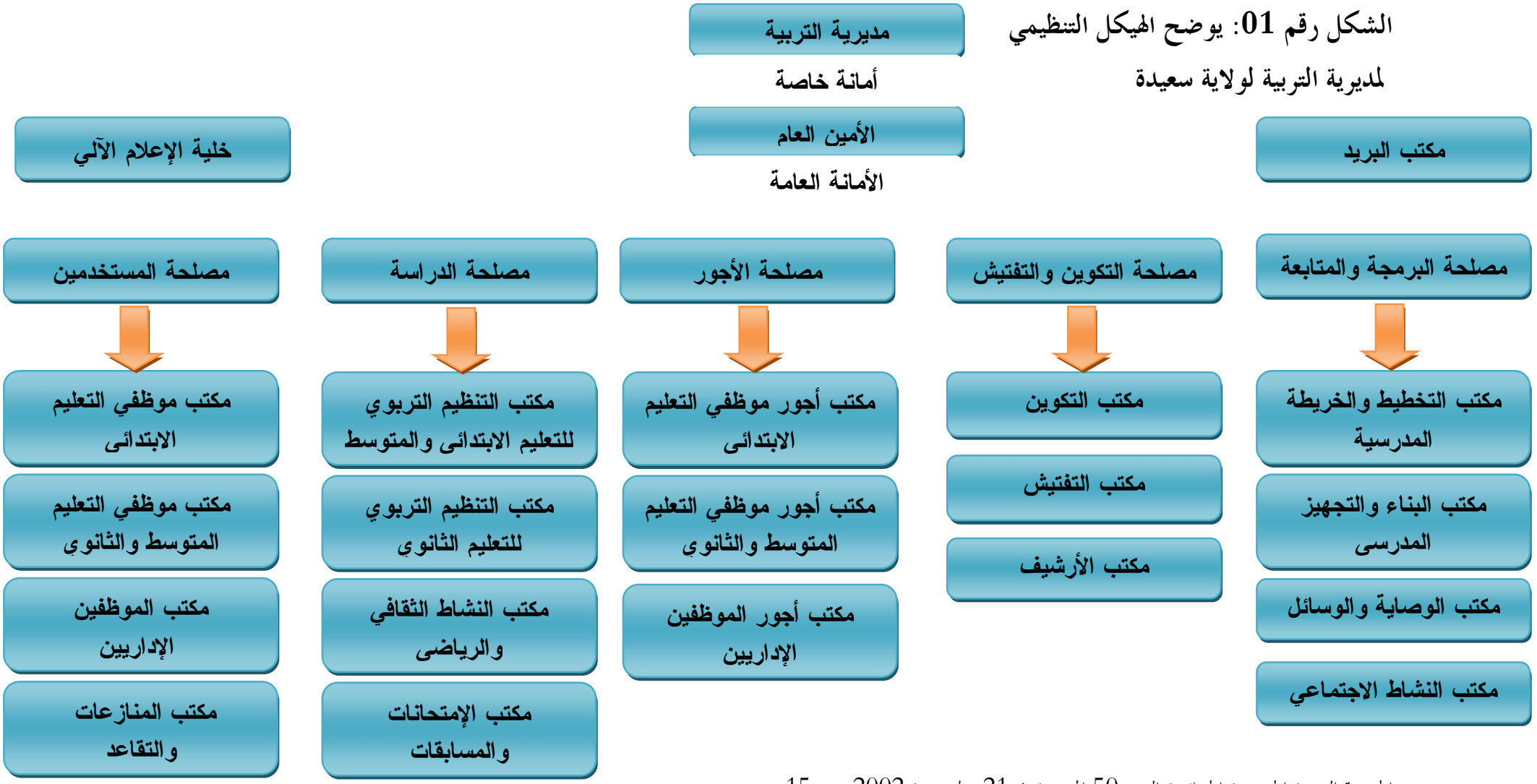
تقوم بتكوين عمال قطاع التربية للأطوار الثلاثة والإداريين وراقبتهم وزيارة الأساتذة في الميدان من خلال المفتشين ليتم من خلال ذلك برمجة عملية تكوينية على ضوء نقائص الملاحظة في أداء المدرسين والموظفين.

***/– أهداف:**

تكوين متخصص: يتم في المعاهد أما مصلحة التكوين معنية باستدعاء المعنيين واعطاء فترة التكوين أي تربص ميداني وتطبيقي في المؤسسات التي يعملون بها التكوين قبل الترقية: في اطار التأهيل: تدفع المديرية مصاريف التكوين وتشرف على استدعاء المعيشة للالتحاق بالمعاهد[1].

[1]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، مرجع سابق.

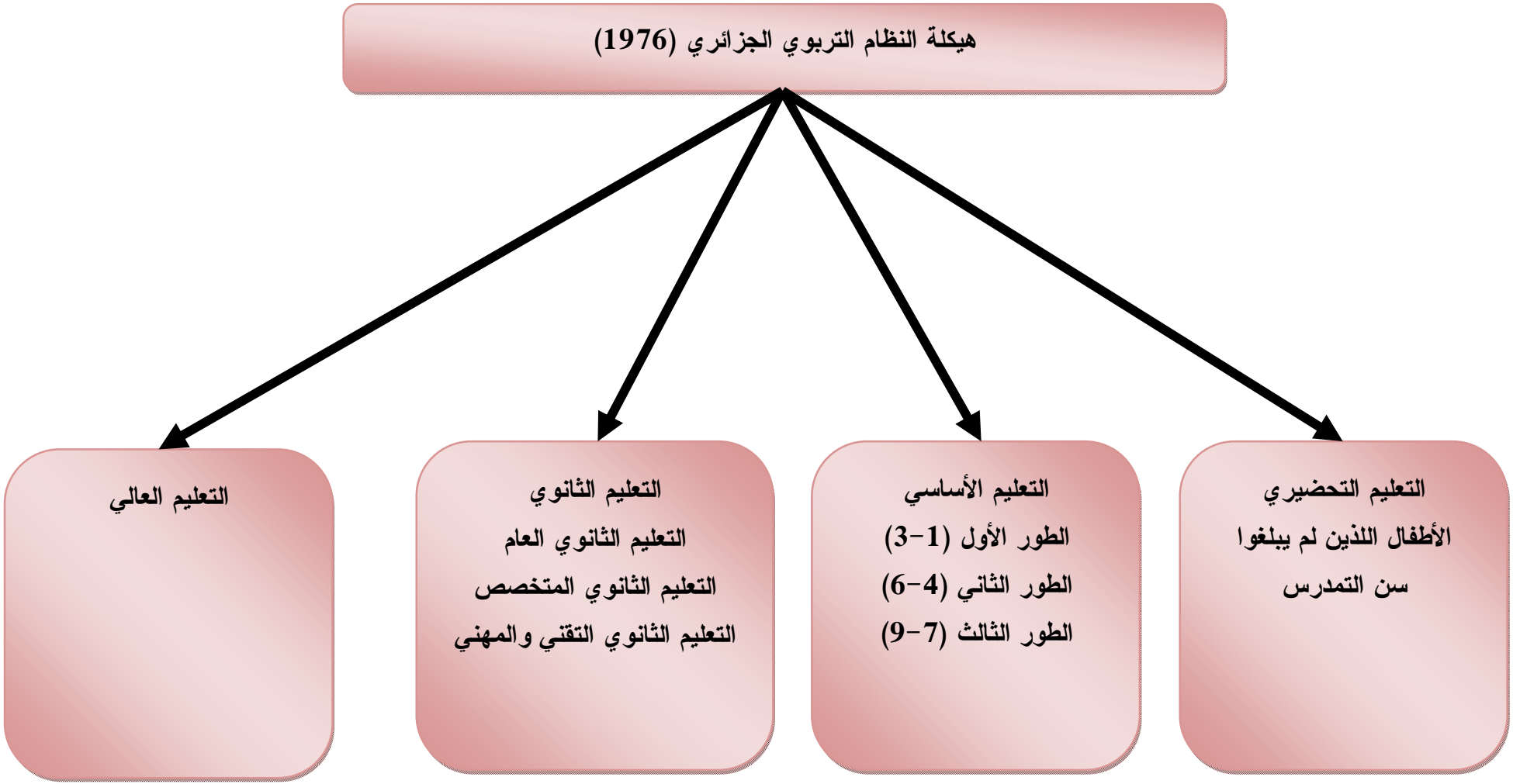
الشكل رقم 01: يوضح الهيكل التنظيمي لمديرية التربية لولاية سعيدة



الجريدة الرسمية الجهورية الجزائرية العدد 50 المؤرخة في 21 يوليو سنة 2002، ص 15.

قرار وزاري مشترك مؤرخ في 20 ربيع الأول عام 1423 الموافق لـــ 02 يونيو سنة 2002، يتضمن تنظيم مصالح مديريات التربية ومكاتبها على مستوى الولايات.

الشكل رقم 02: هيكلة النظام التربوي الجزائري (1976)



المصدر: الجريدة الرسمية الجهورية الجزائرية العدد 50 المؤرخة في 21 يوليو سنة 2002، ص 17

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية

المطلب الأول: منهج البحث

إنّ الظّاهرة الّتي نحن بصدد دراستها تدخل ضمن الدراسات الوصفية التّي لا تقتصر على مجرّد جمع البيانات من المواقع فقط، وإنّما تحليلها وتفسيرها واستخلاص نتائجها معتمدةً في ذلك على الوصف الكمّي والكيفي للظواهر المختلفة، أي أنّها بحوث تهدف إلى وصف الظّواهر والوقائع من خلال جمع الحقائق والمعلومات بصورة واقعية لهذا الموضوع، وبالاهتمام بما ينبغي عليه أن تكون عليه الأشياء والظواهر.

يعتبر المنهج ضروريًا في أيّ بحث لدراسة البحث العلمي، الطريقة الّتي يسلكها الباحث للإجابة الّتي تُثيرها مشكلة موضوع البحث بواسطة خطوات منتظمة من أجل الوصول إلى نتيجة معلومة[1].

أولا: المسح الاجتماعي: تهدف طريقة المسح إلى الحصول على المعلومات اللازمة عن مجتمع المبحوث والاستعانة بالعديد من أدوات البحث العلمي.

1/– حدود الدراسة:

أ/– الحدود الزمنية: لقد تمّ تحديد الفترة الزمنية للقيام للدراسة ابتداءً من شهر أفريل 2017 إلى غاية شهر ماي 2017.

ب/– الحدود المكانية: تهدف للتعرّف على مدى تقييم السياسة التعليمية في الجزائر، لقد اختيرت التربية لولاية سعيدة كنموذج لهذه الدراسة الميدانية.

ج/– الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة مجتمع العيّنة المدروسة للنخبة الإدارية البيداغوجية موظفي مديرية التربية.

[1]– صلاح مصطفى الفوال، **منهاج البحث في العلوم الاجتماعية**، القاهرة، عصر مكتبة غريب، 1983، ص53.

د/– مجتمع الدراسة: إنّ تحديد مجتمع الدراسة بالنسبة للقائم بالبحث شيء مهم، إذ يجب أن يتمّ اختياره بدقة لتكون جميع المفردات تتوفر على الخصائص المطلوب دراستها، فحسب الموضوع المختار للدراسة فإنّ المجتمع المحدّد يتمثل في نخبة إدارية وبيداغوجية وهم موظفي مديرية التربية لولاية سعيدة.

ه/– عيّنة الدراسة: يعتبر اختيار العيّنة من أهمّ الأعمال ابلتي يقوم بها البحث نظر لحاجته الدائمة إلى استعمالها كأداة لجمع البيانات من اجل الوصول إلى تعليمات يطبقها على المجتمع فقمنا باختيار عينة تتكون من (60) موظف وثم الاعتماد على الطريقة العشوائية وهذا لكونها الطريقة المناسبة للبحث نظرا لمدى قدرة هذا النوع من العينات على تمثيل مجتمع الدراسة

الملاحظة : تعتبر من أهم الأدوات والوسائل التي يستخدمها الباحثون الاجتماعيون في جمع المعلومات من الحقل الاجتماعي لأنها تعطي مجال الباحث للملاحظة سواء كانت على المبحوثين أو على المواضع التي تحتاج المعاينة للحصول على المعلومات اللازمة[1]

المقابلة : من الأدوات التي تمت الاستعانة بها وهي محادثة موجهة تقوم بها الفرد مع الأخر بهدف الحصول على أنواع من المعلومات لاستخدامها في البحث العلمي[2].

ثانياً: الإستبيان:[3]

المرحلة الأولى: المرحلة التمهيدية والتي تشمل.

أ– تحديد الهدف الأساسي من البحث.

ب– تحديد مجال البحث.

---

[1]– عمار بوحوش، **دليل الباحث في المنهجية الجرائد** ، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985، ص40.

[2]– محمد عبد الحميد، **تحليل المحتوى في بحوثث الاعلام**، القاهرة، مصر، ديوان المطبوعات الجامعية، سنة 1979.

[3]– مهدي حسين زويلف، **منهجية البحث العلمي** ، عمان، الاردن، دار الفكر والطباعة والنشر، سنة 1998، ص55.

ت– تحديد أداة المتمثلة في الإستمارة .

المرحلة الثانية: وهي الخطوة الميدانية والتي تشمل في:

1. النزول إلى الميدان الجمع البيانات المطلوبة.
2. مراجعة البيانات ثم تصنيفها ليتعامل معها إحصائيا.

المرحلة الثالثة: وهي الخطوة التحليلة والتي تشمل في تحليل البيانات وعرض النتائج بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات يمكن توضيحها.

و/– الأساليب الاحصائية المستخدمة:

اجري التحليل الإحصائي بواسطة الحاسوب ضمن الحزم الإحصائية (SPSS) النسخة 22 وذلك للتحقق من الفرضيات، واستخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات: حساب تكرارات استجابات أفراد العينة على كل فقرة وعلى كل مجال من مجالات الاستبيان.

النسبة المئوية: حساب النسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على كل بند وعلى كل محور من محاور الاستبيان، وعلى الاستبيان ككل.

المتوسط الحسابي: حساب المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على كل بند أو فقرة وعلى كل محور وعلى كل الاستبيان.

الانحراف المعياري: حساب لانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على كل بند أو فقرة وعلى كل محور من محاور الاستبيان، وعلى الاستبيان ككل.

المطلب الثاني: عرض وتحليل نتائج الاستبيان

بعد عملية المراجعة قوائم الاستبيان وإجراء عملية الفرز الإجابات المقدمة من طرف الموظفين، فقد تم الاعتماد وتحليل النتائج على 40 استبيان من بين 60 استبيان كان موجه لموظفي المحكمة إلا أن بعض الموظفين لم يرجعوا الاستمارات الاستبيان ربما ترجع إلى عدم

توفر الوقت لديهم، تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) بعد ذلك تم التعليق على كل النتائج المحصل عليها بنسب مئوية.

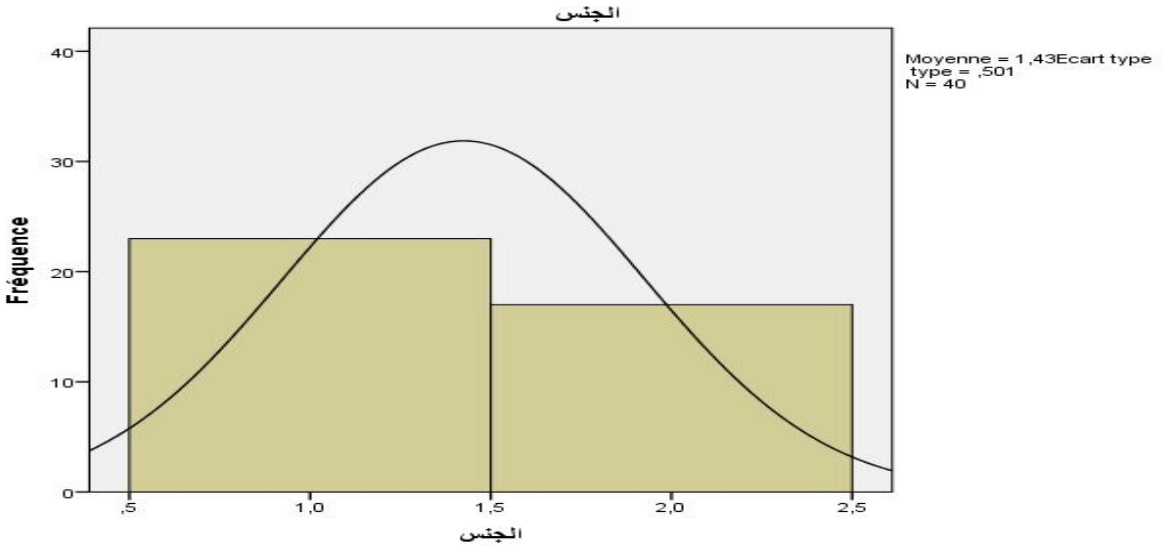
أولاً: عرض نتائج تحليل الاستبيان بالبيانات الشخصية.

1/– الجنس:

والجدول رقم 03: يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	27	%52.5
انثى	13	%47.5
المجموع	40	% 100

الشكل رقم 03: توزيع افراد العينة حسب الجنس.



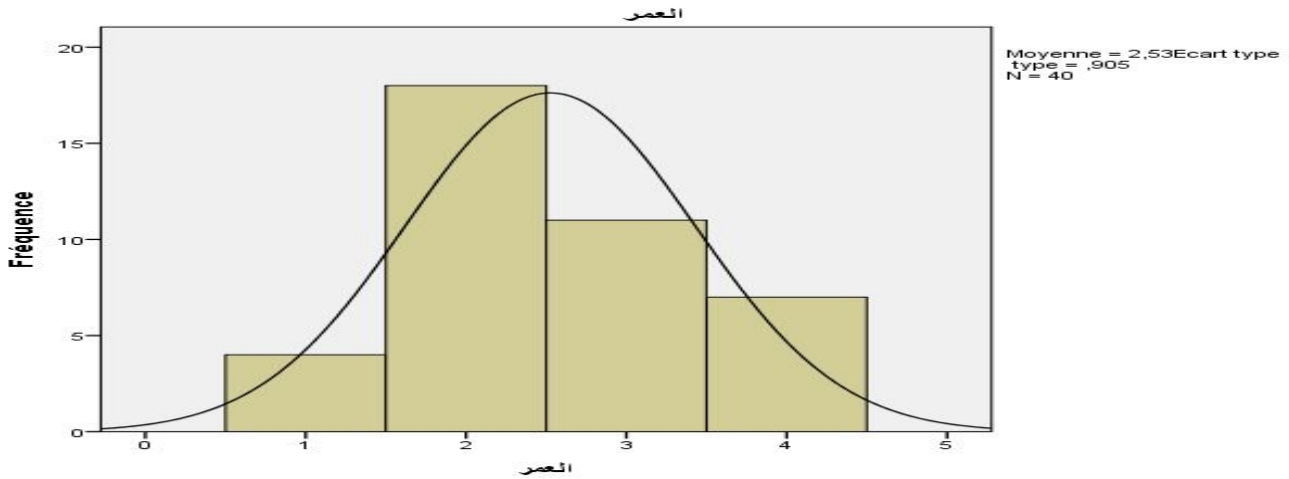
من خلال الجدول 03، والشكل رقم 03 نلاحظ أن العينة العشوائية تتكون من 52.5% من الذكور، و47.5% من الإناث، بعكس الواقع أن يتغلب العنصر الرجالي على النسائي، وهذا راجع للمؤسسة على أنها خدماتية.

2/- السن:

الجدول رقم 04: توزيع أفراد العينة حسب السن.

الإجابة	التكرار	النسبة
أقل من 25 سنة	4	8,7%
من25 الى 35 سنة	18	39,1%
من 35 الى 45 سنة	11	23,9%
أكثر من 45 سنة	7	15,2%
المجموع	40	% 100

الشكل رقم 04: توزيع افراد العينة حسب السن.



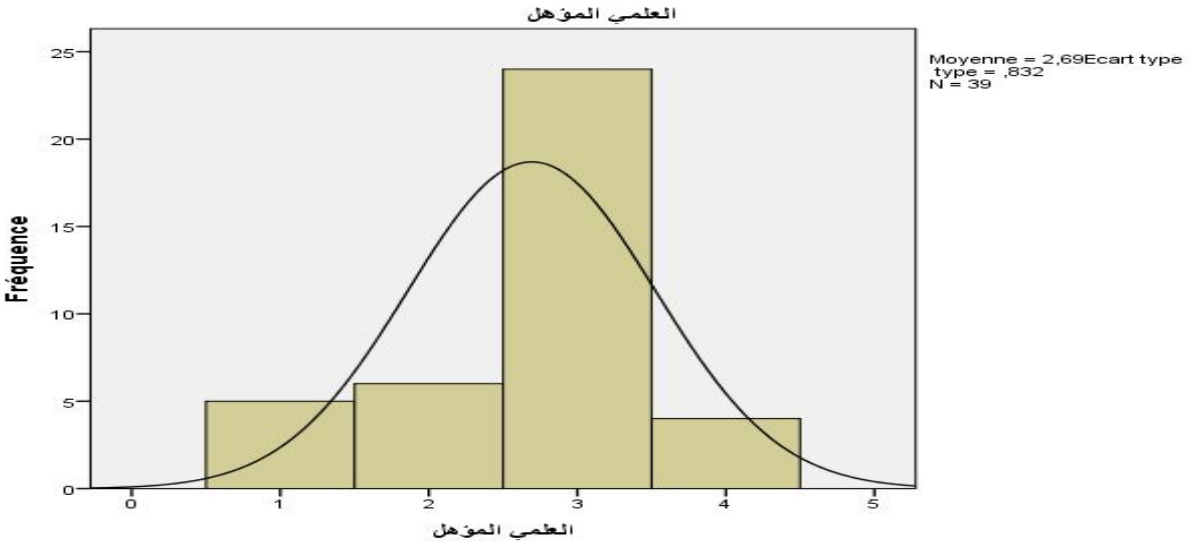
يلاحظ من خلال الجدول 04 والشكل رقم 04 أن أعلى نسبة في مديرية التربية الوطنية تتراوح أعمارهم من بين 25 – 35 سنة، مقارنة في العينة التي تتراوح أعمارهم ما بين 34 – 45 سنة والتي تقدر بنسبة 23.9 % وهذا دال على أن الفئة الشبابية هي التي تسيطر على المؤسسة.

3/– المستوى التعليمي:

الجدول رقم 05: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.

المستوى	التكرار	النسبة
ثانوي	5	%10,9
بكالوريا	6	%13,0
ليسانس	24	%52,2
شهادة عليا	4	%8,7
المجموع	100	%100

الشكل 05: توزيع افراد العينة حسب المستوى التعليمي



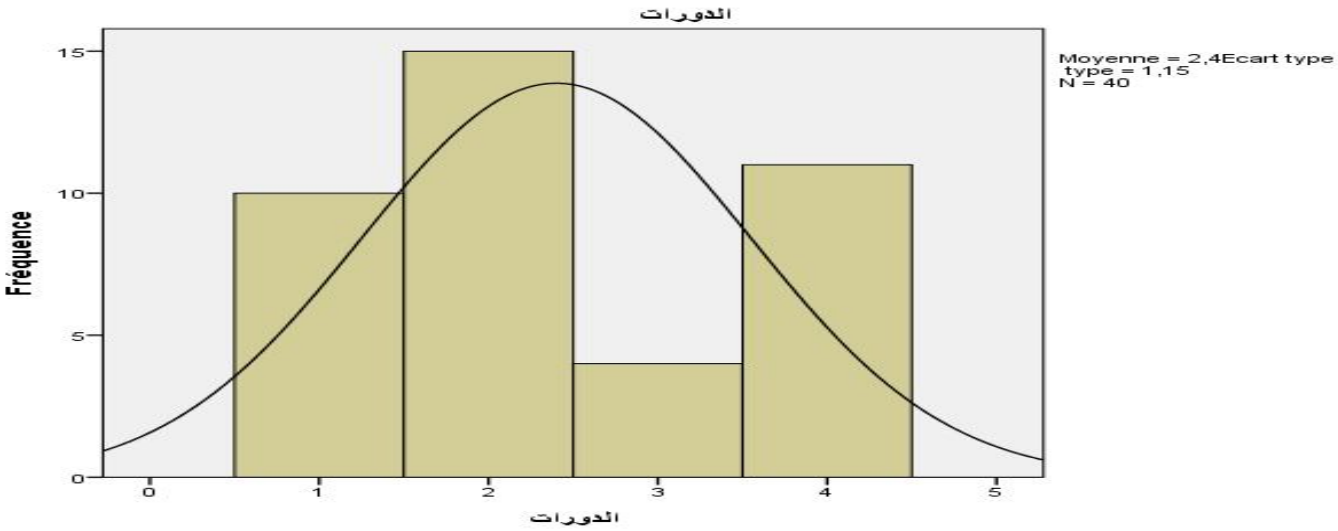
من خلال الجدول رقم 05 والشكل رقم 04 يتضح أن أغلبية أفرد عينة الدراسة من ذوي المستوى الجامعي وقد قدرت نسبتهم بـــ 52.2% ثم تليها نسب أفراد العينة من ذوي المستوى بكالوريا بنسبة تقدر بـــ 13%.

4/– الدورات التدريبية:

الجدول رقم 06: توزيع أفراد العينة عدد الدورات التدريبية

الإجابة	التكرار	النسبة
لم يلتحق بأي دورة	10	%21,7
دورة تدريبية واحدة	15	%32,6
دورتان تدريبيتان	4	%8,7
ثلاثة دورات أو أكثر	11	%23,9
المجموع	40	% 100

الشكل رقم 06: توزيع افراد العينة حسب عدد الدورات التكوينية



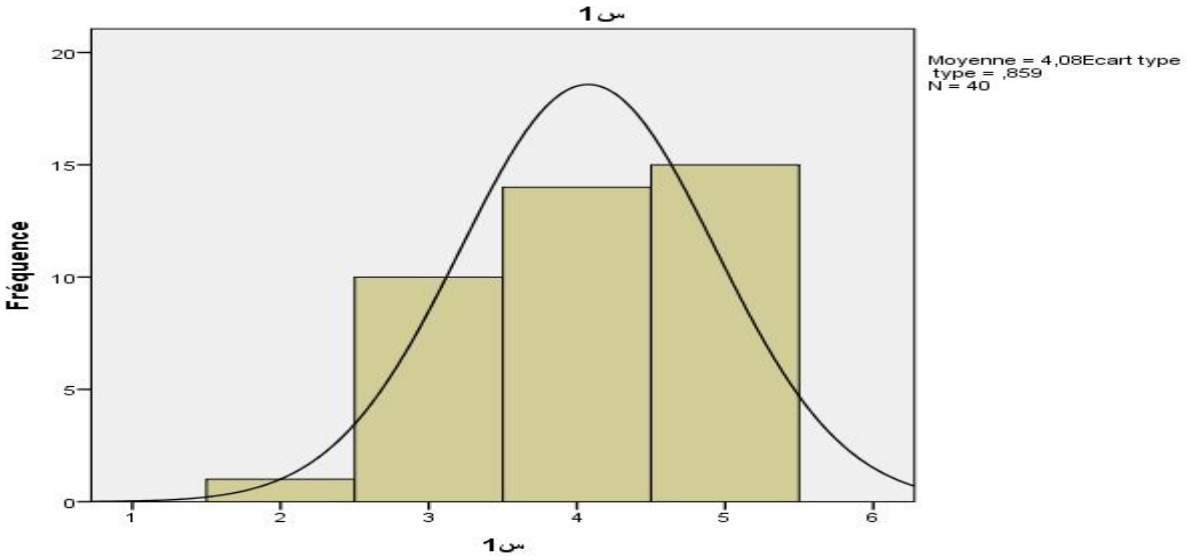
من خلال الجدول رقم 06 والشكل رقم 06 يتضح أن أغلبية أفرد عينة الدراسة من الذين تلقوا دورات تدريبية في المدرية هم أعلى نسبة والتي تقدر ب 32% وهذا دليل على أن المؤسسة تقوم بدورات تدريبية للموظفين في كل قطاع والاختصاصات من أجل الرفع من الكفاءة المهنية

5/– هل أصبح دور المعلم في المقاربة بالكفاءات موجه فقط؟

الجدول رقم 07: دور المعلم في المقاربة بالكفاء موجه فقط

الإجابة	التكرار	النسبة
عالية جدا	8	%20
عالية	10	%25
قليلة جدا	8	%20
قليلة	14	%35
لا أوافق	0	%0
المجموع	40	100%

الشكل رقم 07: دور المعلم في المقاربة بالكفاء موجه فقط



من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 07 والشكل رقم 07 اعلاه ان نسبة 35% كانت بإجابة قليلة لدى أفراد العينة، وهذا ما يدل على أن عدد استوعاب المتعلمين وفهمهم بشكل واضح.

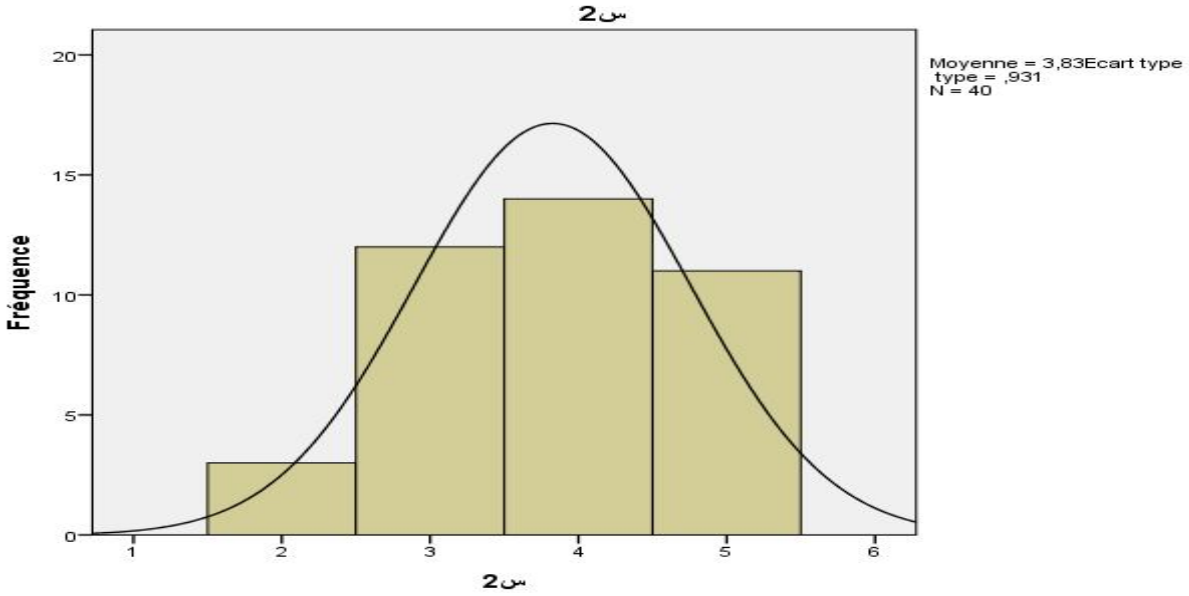
فهنا يبقى المعلم يعتمد على الطريقة التقليدية.

5/– هل يساعد التقويم المستمر في متابعة دائمة للمتعلم؟

الجدول رقم 08: التقويم المستمر في متابعة دائمة للمتعلم

	التكرار	النسبة
عالية جدا	8	%20
عالية	10	%25
قليلة جدا	8	%20
قليلة	14	%35
لا أوافق	0	%0
المجموع	40	%100

الشكل رقم 08: التقويم المستمر في متابعة دائمة للمتعلم



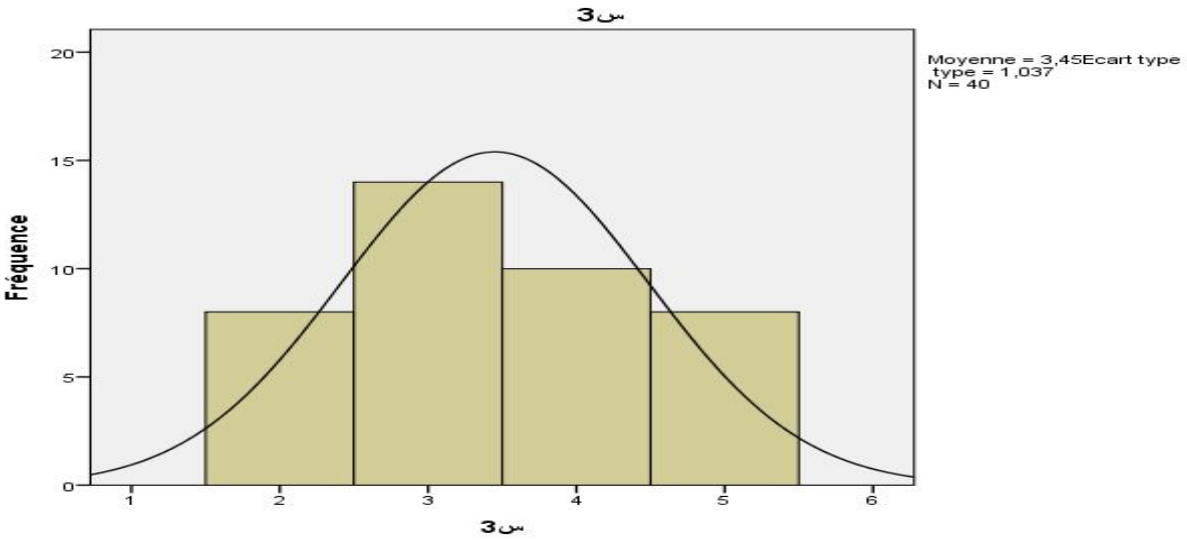
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 08 والشكل رقم 08 اعلاه نلاحظ أن نسبة 35% كانت الإجابة بقليلة، ربما هذا راجح إلى أن المعلم لم يتبع الطريقة الصحيحة في عملية التقييم المستمر.

6/– هل كثافة البرامج تفوق مضمونها مستوى التلاميذ؟

الجدول رقم 09: مدى كثافة البرامج تفوق مضمونها مستوى التلاميذ

	التكرار	النسبة
عالية جدا	8	%20
عالية	10	%25
قليلة جدا	8	%20
قليلة	14	%35
لا أوافق	0	%0
المجموع	40	100%

الشكل رقم 09: كثافة البرامج تفوق مضمونها مستوى التلاميذ



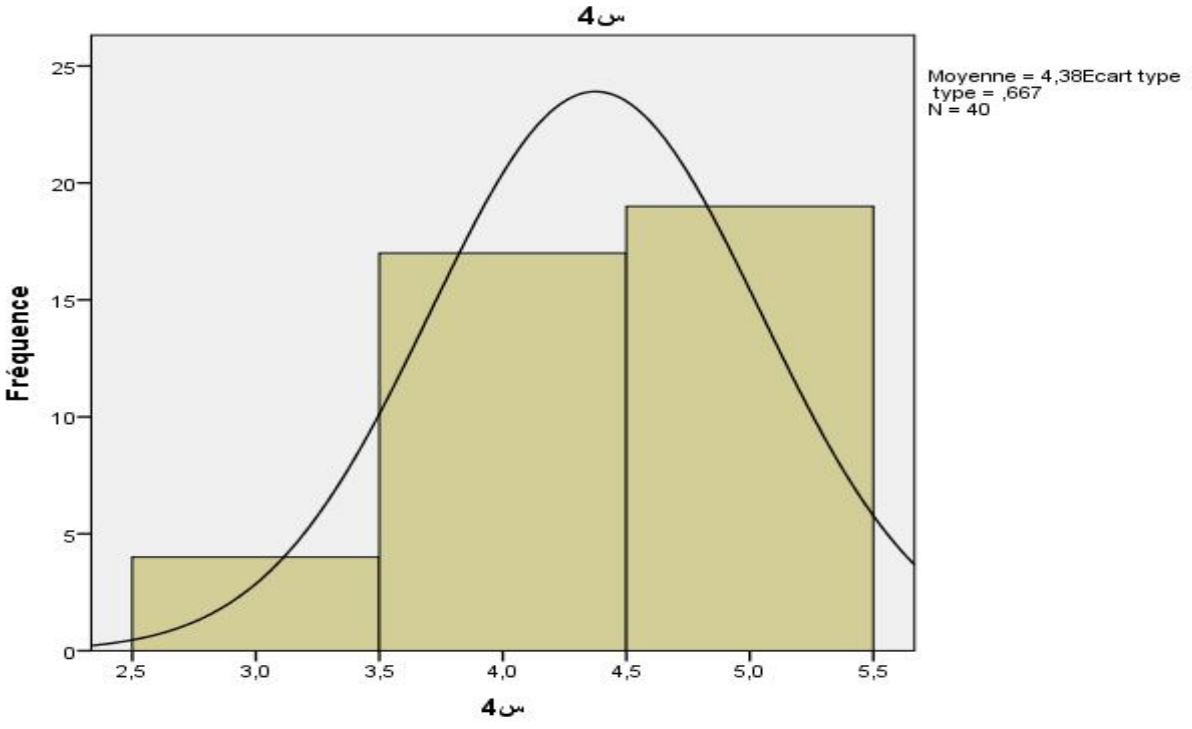
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 09 والشكل رقم 09 نلاحظ أنه أعلى نسبة من أفراد العينة قدرت بـــ 35% وهذا راجع ربما أن البرامج المسطر حسب القوانين المدروسة أو ربما العينة المدروسة أعطت اجابتها بشكل عشوائي.

6/– هل توظيف تكنولوجيات الاعلام والاتصال ساهم في خلق تعليم نوعي؟

الجدول رقم 10: توظيف تكنولوجيات الاعلام والاتصال ساهم في خلق تعليم نوعي.

	التكرار	النسبة
عالية جدا	19	%47.5
عالية	17	%42.5
قليلة جدا	0	%0
قليلة	4	%10
لا أوافق	0	%0
المجموع	40	%100

الشكل رقم 10: توظيف تكنولوجيات الاعلام والاتصال ساهم في خلق تعليم نوعي



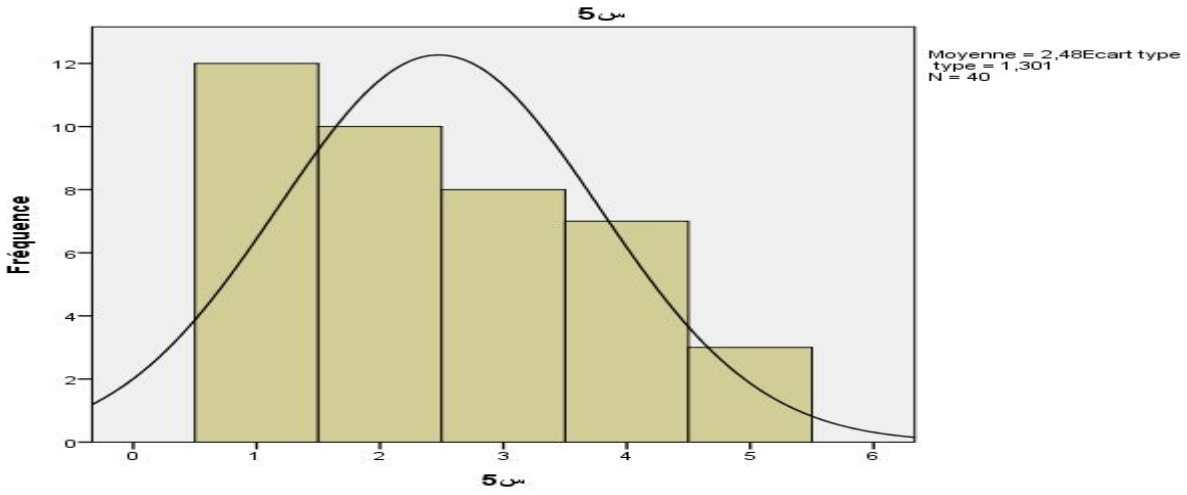
نلاحظ من نتائج الجدول رقم 10 والشكل رقم 10 بأن أكبر نسبة قدرت بـــ 47.54% كانت إجابتها "عالية جداً" وهذا دال على أن الوسائل التكنولوجية منحت تغيير واضح وسهلت في التعليم

7/– هل نقطة تكوين الأساتذة الذين يدرسوا مواد النشاط والإقاذ (التربية الموسيقية والبدنية والرسم) تعيق في تدريس هذه الأنشطة؟

الجدول رقم 11: نقطة تكوين الأساتذة الذين يدرسوا مواد النشاط والإقاذ (التربية الموسيقية والبدنية والرسم) تعيق في تدريس هذه الأنشطة

	التكرار	النسبة
عالية جدا	3	%7.5
عالية	7	%17.5
قليلة جدا	10	%25
قليلة	8	%20
لا أوافق	12	%30
المجموع	40	%100

الشكل رقم 11: نقطة تكوين الأساتذة الذين يدرسوا مواد النشاط والإقاذ (التربية الموسيقية والبدنية والرسم) تعيق في تدريس هذه الأنشطة



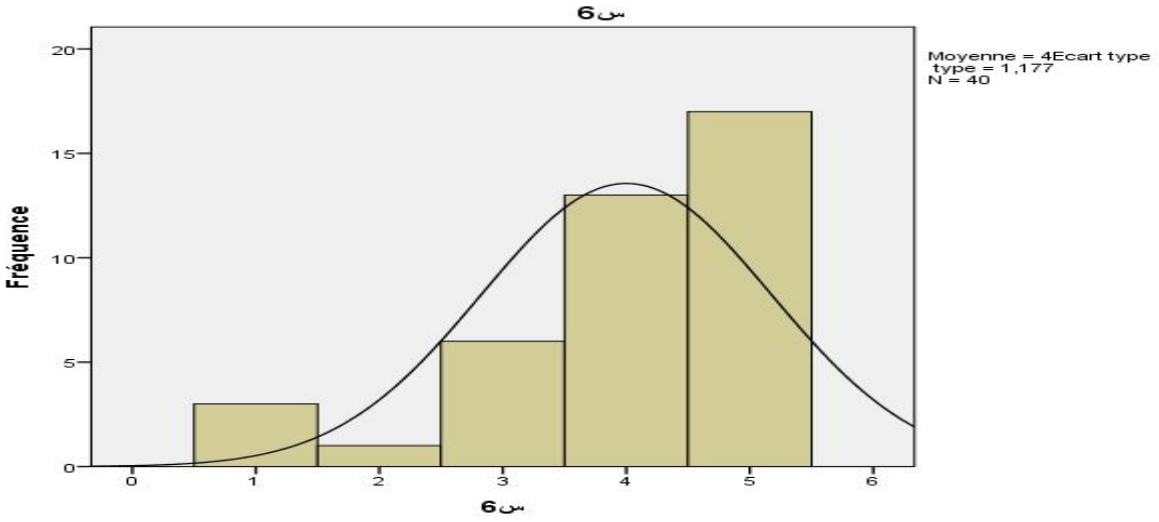
الملاحظ من الجدول رقم 11 والشكل رقم 11 أن الإجابة "لا أوافق" قدرت بـ 30% وهدا راجع إلى أن إعادة تكوين الأساتذة عن طريق البرامج التكوينية يساعد التدريس ويمنحهم خبرة كبيرة في مجال التدريس.

8/– هل تكثيف الندوات التكوينية لأيام الدراسة ساهمت في تكوين الأساتذة الجدد؟

الجدول رقم 12: تكثيف الندوات التكوينية لأيام الدراسة ساهمت في تكوين الأساتذة الجدد

	التكرار	النسبة
عالية جدا	17	%42.5
عالية	13	%32.5
قليلة جدا	1	%2.5
قليلة	6	%15
لا أوافق	3	%7.5
المجموع	40	%100

الشكل رقم 12: تكثيف الندوات التكوينية لأيام الدراسة ساهمت في تكوين الأســـاتذة الجدد



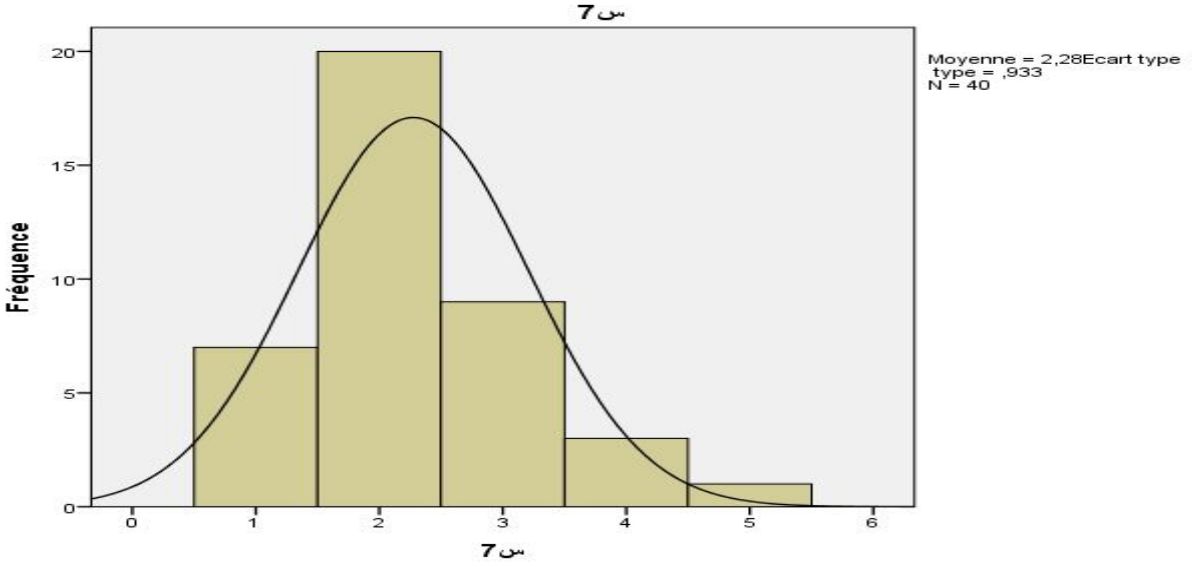
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 12 والشكل رقم 12 اعلاه ن نسبة 42% كانت إجابتهم "عالية جداً" وهذا راجع إلى مدى مساهمة ومساعدة الندوات التكوينية في تكوين الأساتذة الجدد.

9/– هل حقق الإصلاح البيداغوجي هدفه؟

الجدول رقم 13: مدى تحقيق الإصلاح البيداغوجي هدفه.

	التكرار	النسبة
عالية جدا	1	%2.5
عالية	3	%7.5
قليلة جدا	20	%50
قليلة	9	%22.5
لا أوافق	7	%17.5
المجموع	40	%100

الشكل رقم 13: أعمدة بيانية توضح مدى تحقيق الإصلاح البيداغوجي هدفه



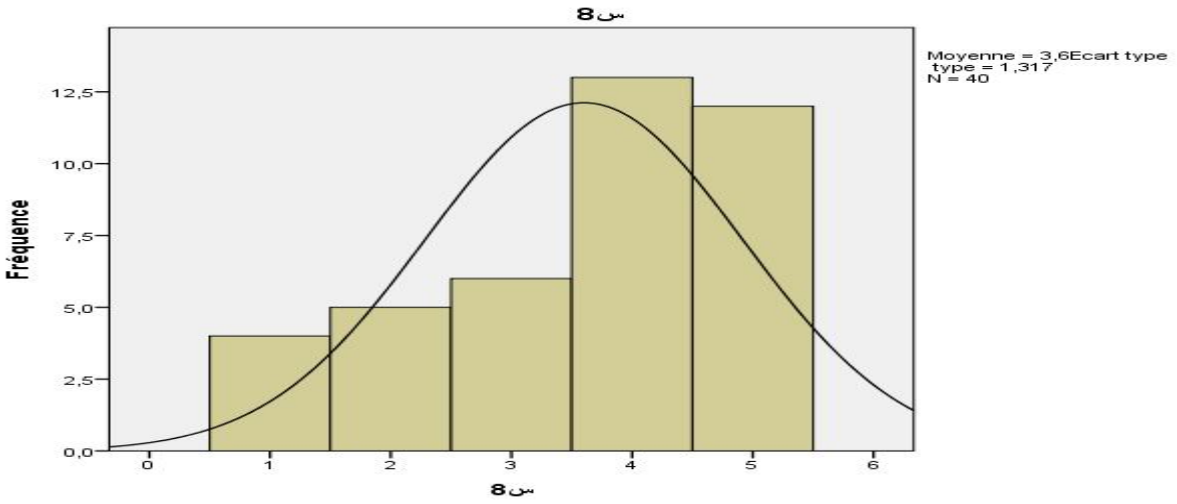
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 13 والشكل رقم 13 اعلاه ان نسبة 50% كانت أعلى نسبة من الإجابة بقليلة جداً وهذا يعني أن الاصلاح لم يحقق هدفه المرجو، ربما هذا راجع إلى نتائج وامتحانات السابقة، أو ربما الإصلاحات في طريق التطبيق، و لم نحكم عليها بحكم مسبق.

10/– هل تكفل الإصلاح بالجانب المهني للتعلم؟

الجدول رقم 14: مدى تكفل الإصلاح بالجانب المهني للتعلم

	التكرار	النسبة
عالية جدا	12	%30
عالية	13	%32.5
قليلة جدا	5	%12.5
قليلة	6	%15
لا أوافق	4	%10
المجموع	40	%100

الشكل رقم 14: أعمدة بيانية توضح تكفل الإصلاح بالجانب المهني للتعلم



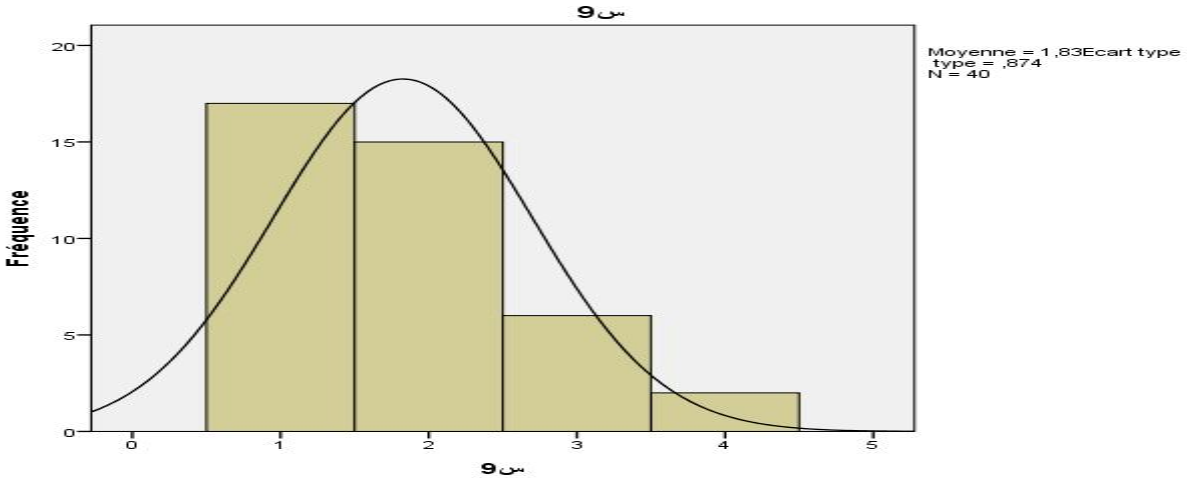
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 14 والشكل رقم 14 اعلاه ان نسبة 32.5% من الإجابات كانت "عالية" لدى أفراد العينة، وهذا ما لاحظناه في السنوات الأخيرة منها الترقية في الرتب، مما يزيد الترقية في الدخل المادي.

11/– هل تكوين المدراء في تسيير إداري ومادي يساعد على تحقيق نجاعة المنظومة التربوية؟

الجدول رقم 15: مدى أهمية تكوين المدراء في تسيير إداري ومادي يساعد على تحقيق نجاعة المنظومة التربوية

	التكرار	النسبة
عالية جدا	0	0
عالية	02	%5
قليلة جدا	15	%37.5
قليلة	06	%15
لا أوافق	17	%42.5
المجموع	40	% 100

الشكل رقم 15: أعمدة بيانية توضح مدى أهمية تكوين المدراء في تسيير إداري ومادي يساعد على تحقيق نجاعة المنظومة التربوية



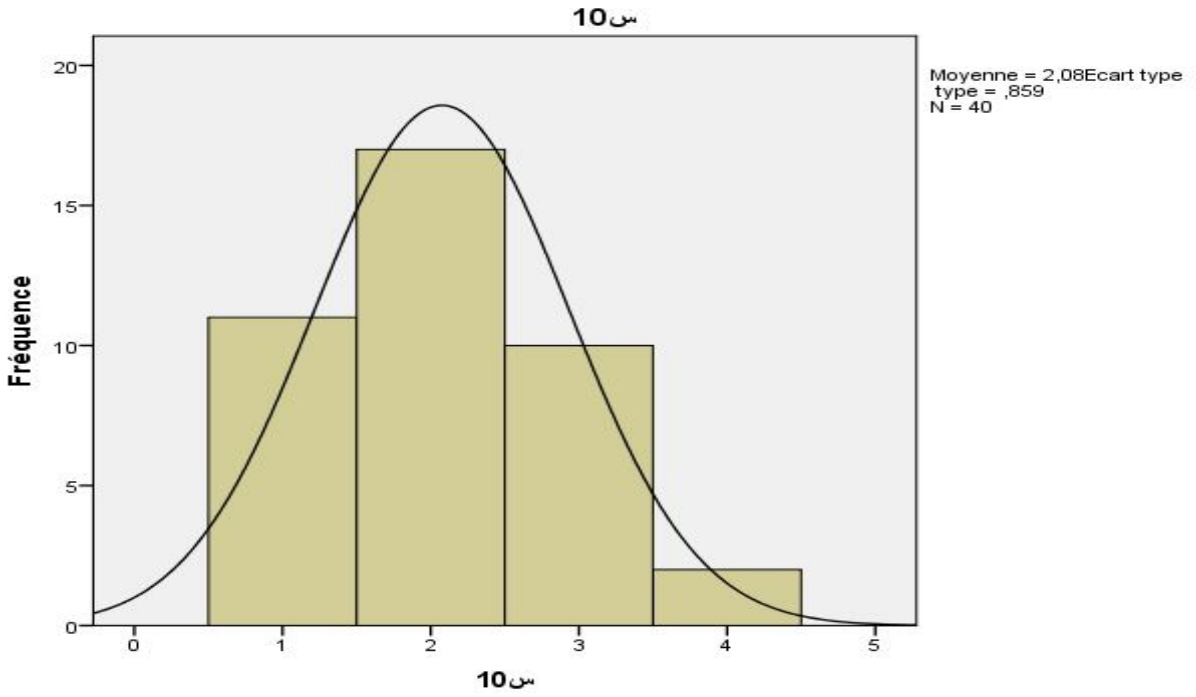
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 15 والشكل رقم 15 نلاحظ أن أعلى نسبة كانت بـــ 42.5% من الإجابة لا أوافق، وهذا راجع أنه ليس للمدراء دور في تحقيق نجاعة المنظومة التربوية، أو ربما يرجع ذلك إلى المعلم بالدرجة الأولى لأمنه هو الذي يعطي المعلومة.

12/– هل حققت الإصلاحات المنظومة التربوية نجاحاً في المدرسة الجزائرية ؟

الجدول رقم 16: مدى نجاعة الإصلاحات المنظومة التربوية المدرسة الجزائرية

	التكرار	النسبة
عالية جدا	0	0
عالية	2	%5
قليلة جدا	17	%42.5
قليلة	10	%25
لا أوافق	11	%27.5
المجموع	40	%100

الشكل رقم 16: أعمدة بيانية توضح نجاعة الإصلاحات المنظومة التربوية المدرسة الجزائرية



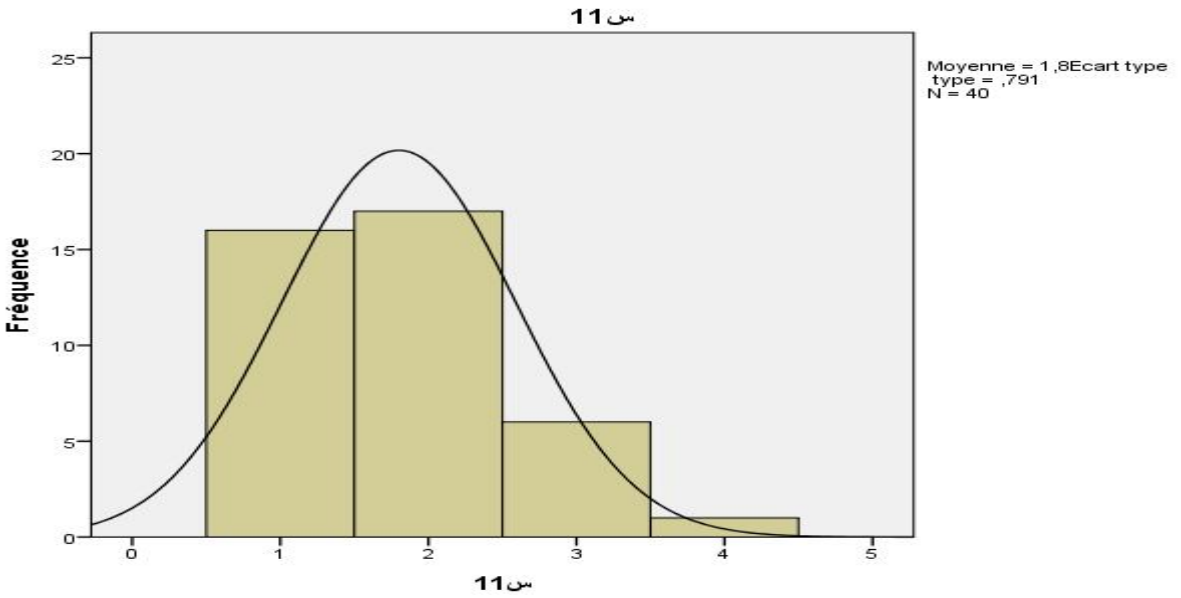
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 16 والشكل رقم 16 اعلاه ان نسبة 42.5% كانت إجابتهم بـــ "قليلة جداً"، ربما هذا راجع إلى تكوين مسبق، أو قلة المناهج.

13/– هل أنت راض عن سياسة التعليم في الجزائر؟

الجدول رقم 17: مدى رضاك عن سياسة التعليم في الجزائر

	التكرار	النسبة
عالية جدا	0	0
عالية	1	%2.5
قليلة جدا	17	%42.5
قليلة	6	%15
لا أوافق	16	%40
المجموع	40	%100

الشكل رقم 17: أعمدة بيانية توضح رضى الموظفين عن سياسة التعليم في الجزائر



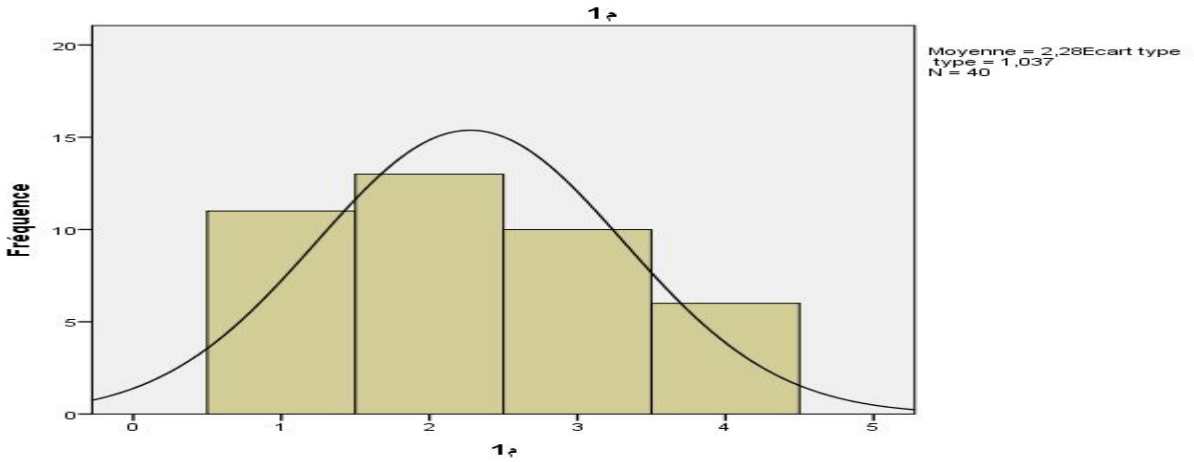
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 17 والشكل رقم 17 اعلاه ان نسبة 42.5% كانت بإجابة قليلة جداً، وهذا يعني أنهم ليسوا راضين على السياسية التعلمية في الجزائر، ربما من خلال الإصلاحات التي جاءت بها السياسة التعليمية، أو ربما لم تخدم فئة المعلمين و لم تكن في صالح المتعلم.

14/– هل التعلم الفعال في العملية التعليمية قد يحقق من خلال الإصلاح؟

الجدول رقم 18: مدى فعالية التعلم الجيد في العملية التعليمية قد يحقق من خلال الإصلاح.

	التكرار	النسبة
عالية جدا	0	0
عالية	6	%15
قليلة جدا	13	%32.5
قليلة	10	%25
لا أوافق	11	%27.5
المجموع	40	%100

الشكل رقم 18: أعمدة بيانية توضح فعالية التعلم الجيد في العملية التعليمية قد يحقق من خلال الإصلاح.



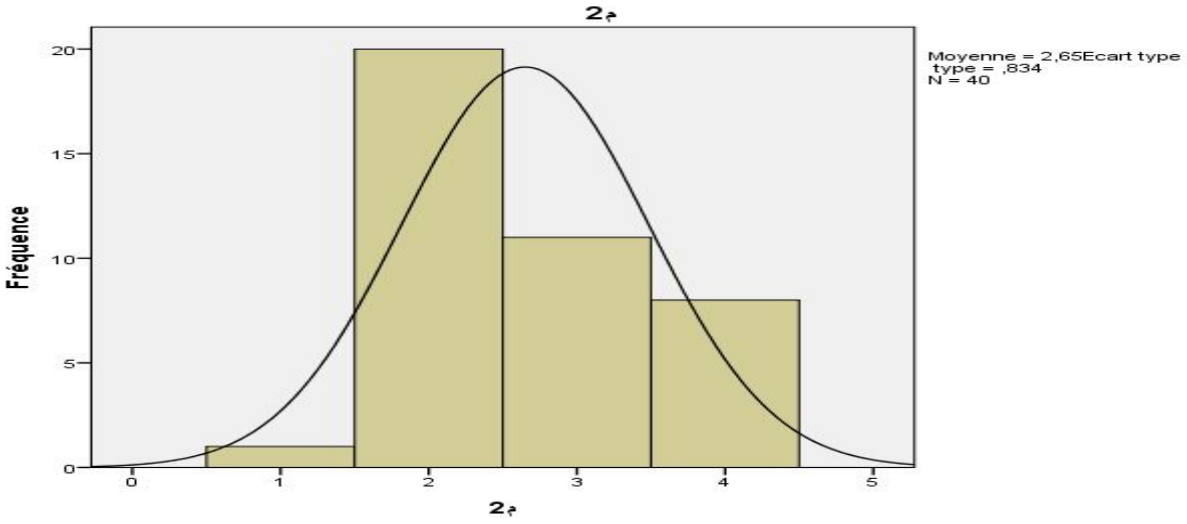
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 18 والشكل رقم 18 اعلاه ان نسبة 32.5% من أفراد العينة جاءت إجابتهم بـــ "قليلة جداً"، وهذا دال على أن التعلم فعال في العملية التعليمية لم يحقق من خلال الإصلاح، ربما هو راجع إلى عدم نجاعة الإصلاح أو ربما الإصلاح لم يكن في المستوى المطلوب.

14/– هل إعفاء الاهتمام بالعمل الجماعي يتم من خلال المشاريع والعمل بالتفريج؟

الجدول رقم 19: مدى فعالية الاهتمام بالعمل الجماعي من خلال المشـــاريع والعمـــل بالتفريج.

	التكرار	النسبة
عالية جدا		
عالية	8	%20
قليلة جدا	20	%50
قليلة	11	%27.5
لا أوافق	1	%2.5
المجموع	40	%100

الشكل رقم 19: أعمدة بيانية توضح مدى رسخ الأصالة والهوية الوطنية في السياســـة التعليمية



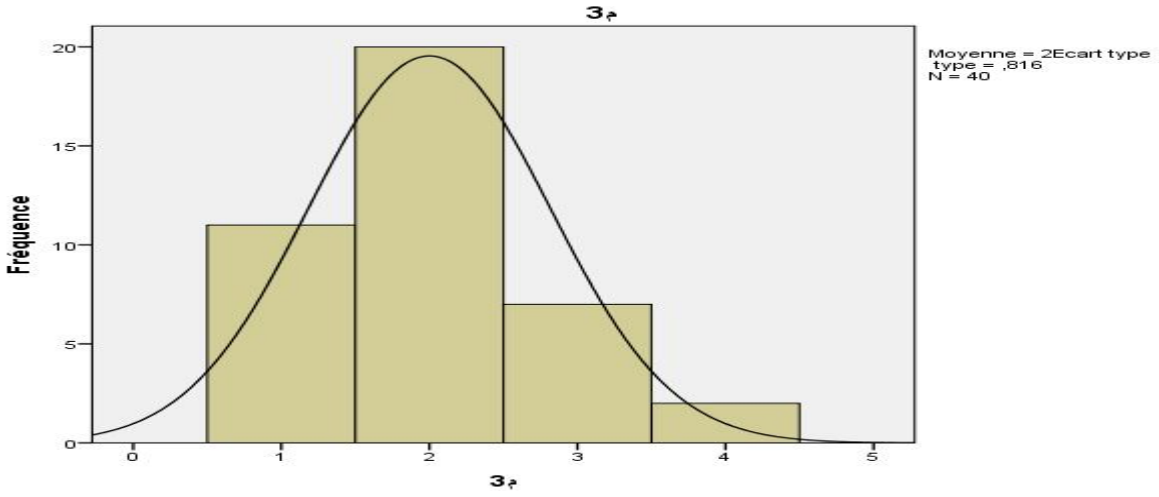
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 19 والشكل رقم 19 اعلاه ان نسبة 50% من إجابات "قليلة جداً"، ربما هذا يخلق الإتكالية في العملية التدريسية.

15/– هل رسخ المناهج الأصالة والهوية الوطنية ضروري في السياسة التعليمية؟

الجدول رقم 20: مدى رسخ الأصالة والهوية الوطنية في السياسة التعليمية

	التكرار	النسبة
عالية جدا		
عالية	2	%5
قليلة جدا	20	%50
قليلة	7	%17.5
لا أوافق	11	%27.5
المجموع	40	%100

الشكل رقم 20: أعمدة بيانية توضح مدى رسخ الأصالة والهوية الوطنية في السياسة التعليمية



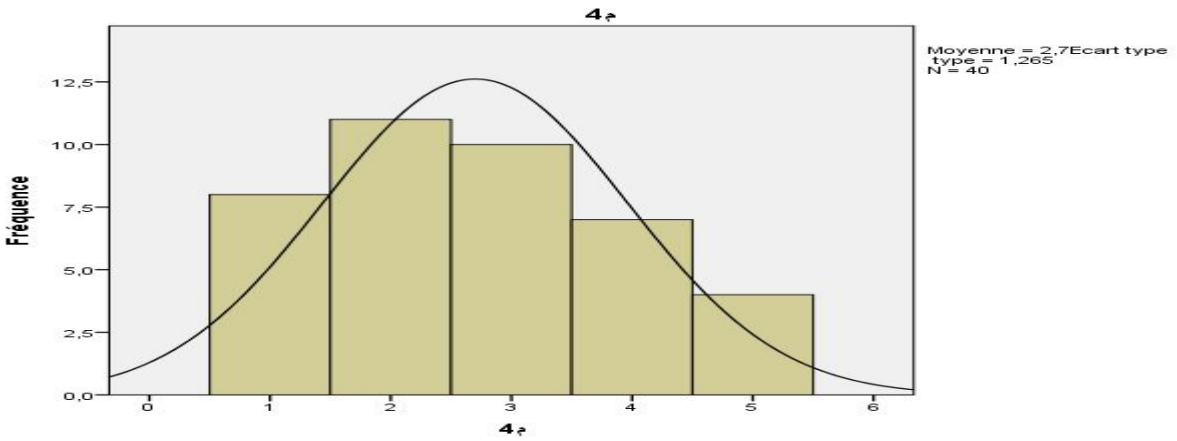
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 20 والشكل رقم 20 اعلاه ان نسبة 50% ربما الإعلام الخارجية قد أثر على السياسية التعليمية، وقد أدخل بعض الأفكار الغربية.

17/– هل ساهمت المقاربة بالكفاءات في جعل التلميذ المتعلم يعتمد على نفسه وقدراته؟

الجدول رقم 21: مدى مساهمة المقاربة بالكفاءات في جعل التلميذ المتعلم يعتمد علـــى نفسه وقدراته

	التكرار	النسبة
عالية جدا	4	%10
عالية	7	%17.5
قليلة جدا	11	%27.5
قليلة	10	%25
لا أوافق	8	%20
المجموع	40	%100

الشكل رقم 21: أعمدة بيانية توضح مساهمة المقاربة بالكفاءات في جعل التلميذ المتعلم يعتمد على نفسه وقدراته.



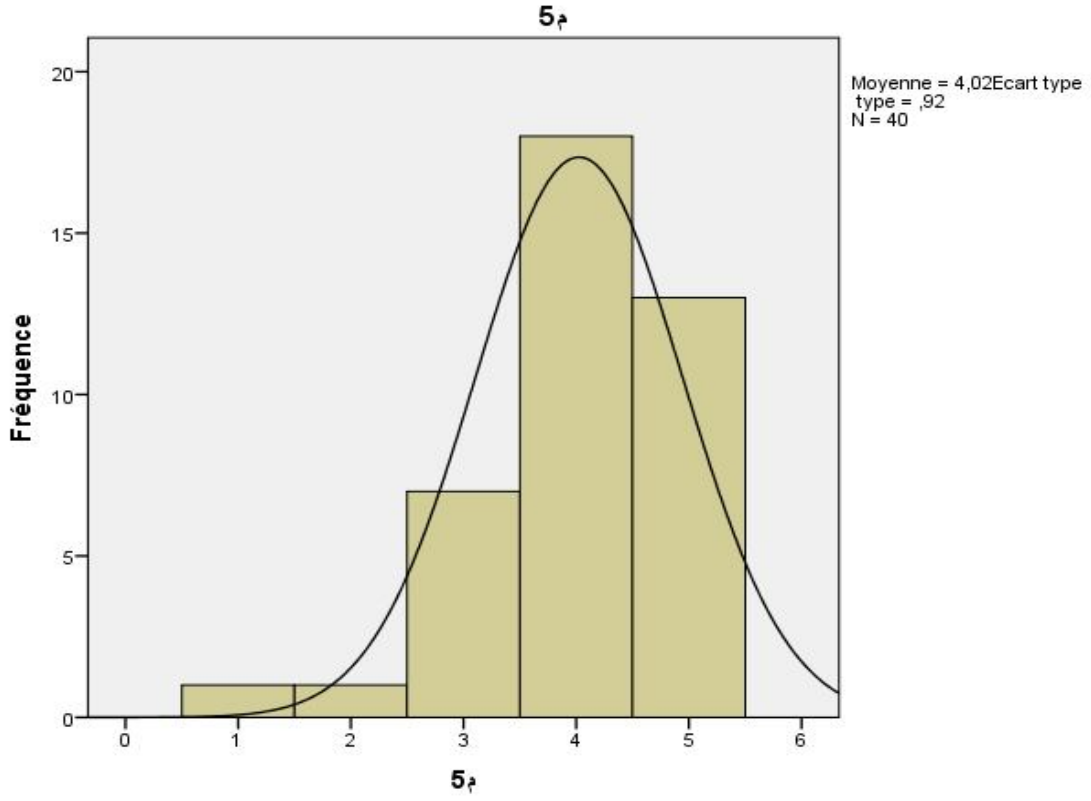
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 21 والشكل رقم 21 اعلاه ان نسبة 27.5% بقليلة جداً، ربما هذا راجع إلى عدم إعتماد الأستاذ على الطريقة الجديدة في عملية التدريس.

18/– هل عدم انسجام الدروس يؤدي إلى تشويش المتعلم؟

الجدول رقم 22: مدى انسجام الدروس يؤدي إلى تشويش المتعلم.

	التكرار	النسبة
عالية جدا	13	%32.5
عالية	18	%45
قليلة جدا	1	%2.5
قليلة	7	%17.5
لا أوافق	1	%2.5
المجموع	40	% 100

الشكل رقم 22: أعمدة بيانية توضح مدى انسجام الدروس يؤدي إلى تشويش المتعلم.



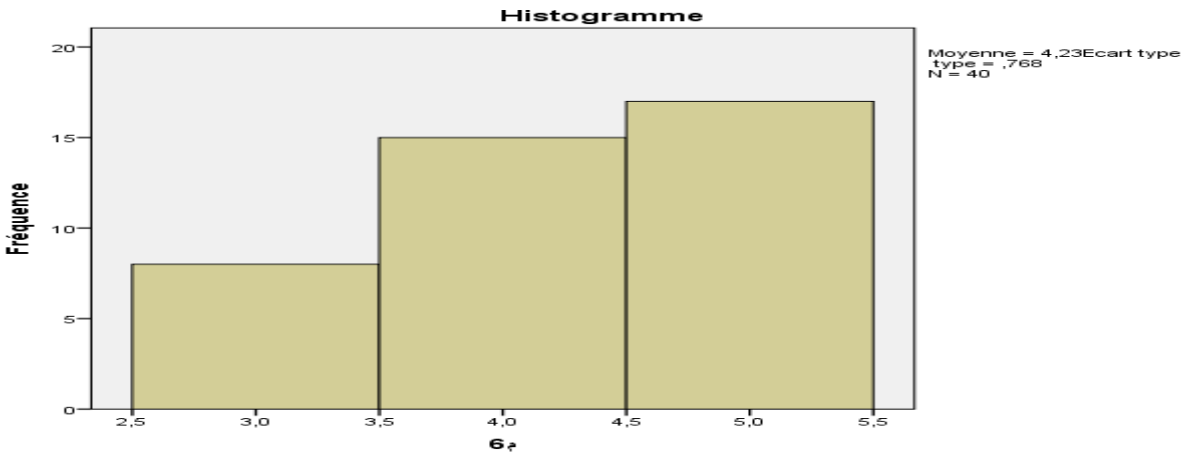
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 22 والشكل رقم 22 اعلاه ان نسبة 45% بالإجابة "عالية"، ربما هذا راجع إلى فقدان الحلقات يؤدي إلى خلط المعلومة.

19/– هل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الهدف المرسوم للمنظومة التربوية؟

الجدول رقم 23: تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الهدف المرسوم للمنظومة التربوية

	التكرار	النسبة
عالية جدا	17	%42.5
عالية	15	%37.5
قليلة جدا	0	%0
قليلة	8	%20
لا أوافق	0	%0
المجموع	40	%100

الشكل رقم 23: تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الهدف المرسوم للمنظومة التربوية



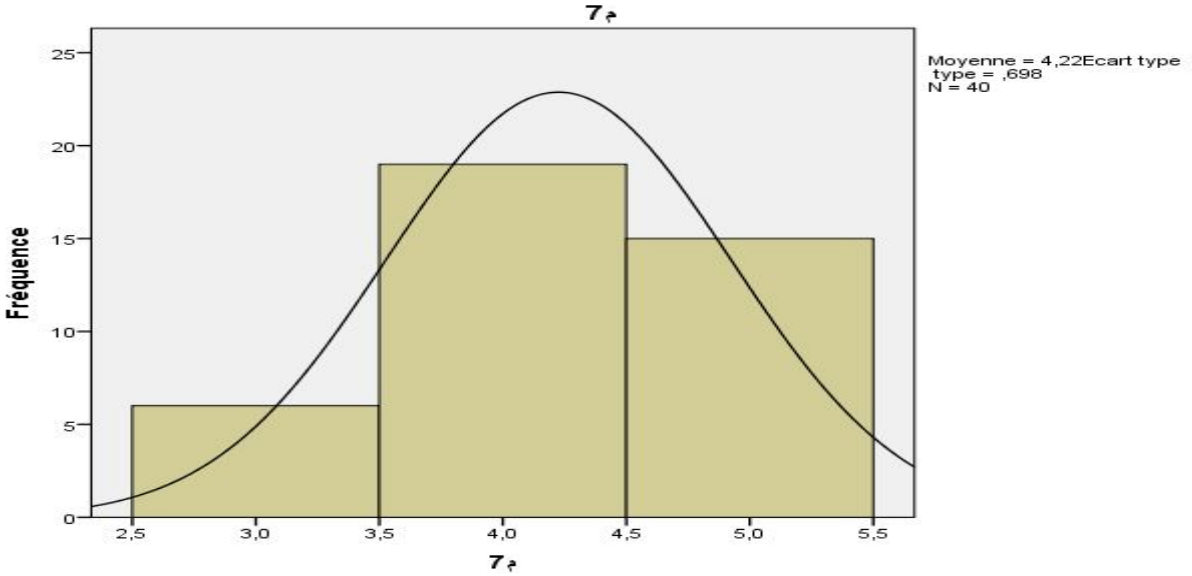
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 23 والشكل رقم 23 اعلاه ان نسبة 42.5 % كانت لصالح الإجابة "عالية جداً" لأن الدستور الجزائري قد نص على ذلك والقانون التوجيهي.

20/– هل تم توفير الكتاب المدرسي المتعلق بالإصلاح عند كل التلاميذ؟

الجدول رقم 24: مدى توفير الكتاب المدرسي المتعلق بالإصلاح عند كل التلاميذ

	التكرار	النسبة
عالية جدا	15	%37.5
عالية	19	%47.5
قليلة جدا	0	%0
قليلة	6	%15
لا أوافق	0	0
المجموع	40	%100

الشكل رقم 24: توفير الكتاب المدرسي المتعلق بالإصلاح عند كل التلاميذ



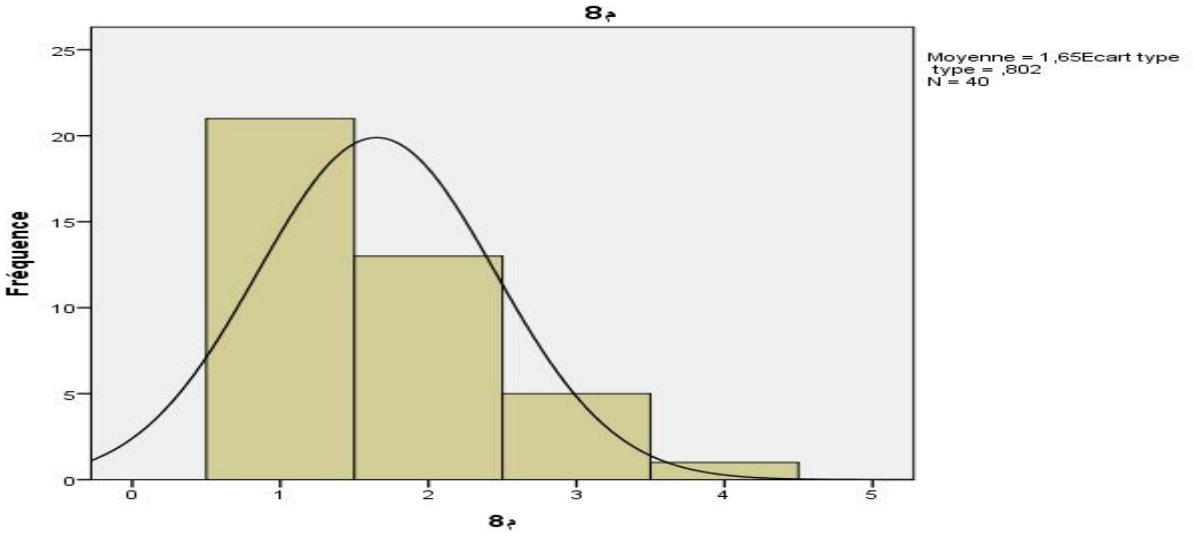
من النتائج التي جاءت في الجدول رقم 24 والشكل رقم 24 كانت أعلى نسبة 47.5% بالإجابة "عالية جادً"، ربما لأنه ضروري وأساسي في العملية التعليمية بالنسبة للمتعلم.

21/– هل أعطى المتعلم نتائج جيدة بعد تطبيق هذه الإصلاحات؟

الجدول رقم 25: مدعى منح المتعلم نتائج جيدة بعد تطبيق هذه الإصلاحات.

	التكرار	النسبة
عالية جدا	0	0
عالية	1	%2.5
قليلة جدا	13	%32.5
قليلة	5	%12.5
لا أوافق	21	%52.5
المجموع	40	%100

الشكل رقم 25: منح المتعلم نتائج جيدة بعد تطبيق هذه الإصلاحات



من خلال نتائج الجدول رقم 25 والشكل رقم 25 نلاحظ أن أعلى نسبة كانت للإجابة "لا أفق" وبنسبة 52.5%، ذلك ربما لم تعطي النتائج دفعتا واحدة ولأنه في تطور مستمر وملوج مع مرور الوقت.

ثانيا: ومناقشة الفرضيات

بعد تناول الجانب النظري تطرقنا إلى الجانب التطبيقي والمتمثل في الإجراءات المنهجية المتبعة في إجراء و تنفيذ الدراسة .بما فيها اختيار أداة البحث، وبعد الحصـــول على نتائجها، انتقلنا إلى إجراء الدراسة الأساسيـــة لتأكيد أو نفي فرضيـــات البحث بواسطة عينة ممثلة للمجتمع المراد دراسته وتحديد وسائل المعالجة والتحليل للمعطيات والبيانات.

1/–كيفية الاجابة على الاستبيان:

للإجابة على المقياس تم اقتراح سلم بصيغة اختيار من متعدد من الدرجة 1الى الدرجة 5 وهي:(عالية جدا – عالية – قليلة جدا – قليلة – لا أوافق) حيث يضع المستجوب علامة (×) في احدى الخانات الخمسة التي تتوافق مع رأيه ووجهة نظره.

الاعتماد على ميزان تقديري خاص بسلم ليكارت الخماسي.

الجدول رقم 26 : يبين ميزان أو سلم ليكارت التقديري بغـــرض معرفـــة اراء واتجـــاه المستجوبين

الاستجابة	المتوسط المرجح	الاتجاه
لا أوافق بشدة	الدرجة 1	عدم الموافقة بشدة
لا أوافق	الدرجة 2	عدم الموافقة
صحيح الى حد ما	الدرجة 3	المحايدة
أوافق	الدرجة 4	الموافقة
أوافق بشدة	الدرجة 5	الموافقة بشدة

2/– قيـــــــــــاس الثبـــــــــــــات:

تم استخدام طريقة لحساب ثبات أداة البحث: التحليل التباين أو الاتساق الداخلي.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
793	24

وهي الطريقة ا المستخدمة في حساب معامل ثبات اداة القياس وطريقة تحليل التباين تكشف لنا درجة الاتساق بين مكونات الاستبيان و تم استخدام معادلة الاتساق الداخلي لكرونباخ وكانت نتيجة معامل ثبات:0.79 مما يدل على درجة عالية من الثبات.

أ/– منهج وتصميم الدراسة: استخدمنا في بحثنا منهج دراسة الحالة.

ب/– مجتمع الدراسة: المجتمع المعني بهذه الدراسة هم الأساتذة والاداريين في نفس الوقت من التابعين لمديرية التربية لولاية سعيدة.

ج/– عينـــــة الدراسة: من المسلم به أن تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة من خلال البيانات والمعلومات المتعلقة بالموضوع والمرتبط بالمجتمع، حتى يمكن أن تكون النتائج المتوصل إليها دقيقة لا تصفها بالموضوعية، وانطلاقا من هذا شملـــت عينة الدراسة الأساسيـــة على 40 مستجوب.

3/– ومناقشتها (المحور الاول):

الجدول رقم 27: يبين مدى اعتبار السياسة التعليمية جزء من أهداف السياسة العامة.

الاسئلة الخاصة بالمحور الاول	عدد التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب درجة الموافقة	الاتجاه العام
1	40	4,00	1,177	3	أوافق
2	40	2,28	0,933	5	لا أوافق
3	40	3,60	1,317	4	محايد
4	40	1,83	0,874	8	لا أوافق
5	40	2,07	0,859	6	لا أوافق
6	40	1,80	0,791	9	لا أوافق
7	40	2,00	0,816	7	لا أوافق
8	40	4,23	0,768	1	أوافق
9	40	4,23	0,698	2	أوافق
10	40	1,65	0,802	10	لا أوافق بشدة
المجموع	400	2.76	//	//	لا أوافق

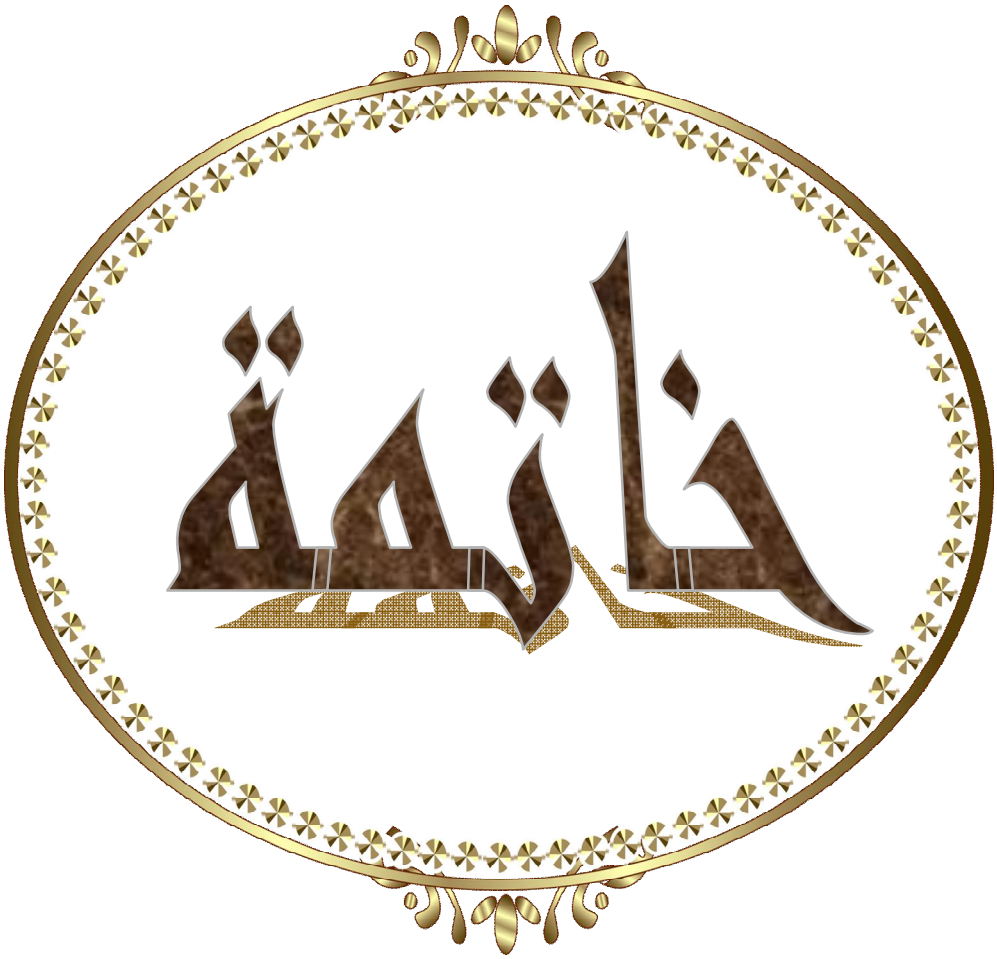
من خلال الجدول نلاحظ أن الأسئلة الخاصة بالمحور الأول و الذي نفترض به أن السياسة التعليمية جزء مهم من السياسة العامة ، تبين لنا عن قراءة المتوسطات و عدد التكرارات أن درجة الموافقة لم تكن كبيرة وذلك من خلال وجهة نظر المستجوبين من خلال الفقرة التي تبين أنهم غير راضين عن السياسة التعليمية الحالية في الجزائر زيادة على أنها لم تلقى استحسانا كبيرا من حيث النتائج .

4/– عرض النتائج و مناقشتها (المحور الثاني) :

الجدول رقم 28: يبين مدى تأثر السياسة التعليمية بمجموعة الإصلاحات المختلفة للنظام التربوي خاصة في الآونة الأخيرة.

الأسئلة الخاصة بالمحور الثاني	عدد التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب درجة الموافقة	الاتجاه العام
1	40	4,08	0,859	2	أوافق
2	40	3,83	0,931	5	أوافق
3	40	3,45	1,037	6	محايد
4	40	4,38	0,667	1	أوافق بشدة
5	40	2,47	1,301	7	لا أوافق
6	40	2,28	1,037	9	لا أوافق
7	40	2,65	0,834	8	محايد
8	40	4,03	0,920	4	أوافق
9	40	64,0	05,8	3	أوافق
المجموع	400	3.47	//	//	أوافق

من خلال الجدول نلاحظ درجة كافية من القبول لدى المستجوبين حيث لاقوا استحسانا كبيرا من خلال الاستجابات على فاعلية وتأثير الإصلاحات التي طبقت على المنظومة التربوية.


خاتمة

ختاماً لهذه الدراسة يمكن القول أن موضوع السياسة التعليمية هو من مواضيع السياسة العامة الذي تتوافر فيه جميع شروطها ومستوياتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والذي لا بد الاهتمام به لأنه من المواضيع التي باتت تخدم الدولة من جهة والمجتمع من جهة أخرى فالتعليم ليس وليد الحاضر وإنما هو وليد عصره وتطوره مع مرور الزمن، إلى أن أصبحت له سياسة عامة تعمل الحكومة بها على أساس أنها برنامج عمل من برامجها ونشاطاتها التي تقوم بها وتنفذها، على أنها عملية تحتاج إلى التعرف عليها وتحديد إشكالها واقتراح حلول لها دون تناسي متابعتها، وهذا الشيء الذي يغيب نوعاً ما عن بعض السياسات.

بالإضافة إلى ذلك أن هذه السياسة مرت بمراحل عديدة تطورت من خلالها، مما ساعد على تطور جوانبها المختلفة والإيديولوجية السائدة في المجتمع الجزائري، كما تحكمها عدة تحديات تساهم في تفعيلها، وفي عملية تقييم سواء كانت هذه التحديات داخلية أو خارجية لذلك لا بد من مراعاة هذا العامل بكافة جوانبه لأن تقسيم أي سياسة ما يتطلب مراعاة نتائجها وما يقابلها من مطالب وخصوصيات المجتمع.

أما فيما يخص دور الإصلاحات النظام التربوي وما جاء فيه فهو يكمن في مسألة التقريب التي سعت من أجل تحسين الأوضاع القائمة على مستوى نظامها التعليمي ليمس هذا النظام التغير كافة الأطوار التعليمية ومختلف المؤسسات التربوية التعليمية، إلا أنها لا تزال في صراع مع هذا التجديد رغم حداثته غلب عليه الطابع التقليدي الذي سار عليه كل المعلمين والأساتذة وكذا التلاميذ.

لذل لا بد على القائمين بصنع هاته السياسة بالتخطيط قبل المباشرة في أي بديل الذي لا يمكنه أن يحقق الهدف المنشود على مدى الطويل، وكذا متابعته أثناء تنفيذ عملية صنع السياسة التعليمية لأن متابعتها هو سر نجاح أي سياسة ما.

التوصيات والاقتراحات:

نوصي بالمعالجة الاختلالات النظام التربوي باعتبارها الجهاز الذي يجسد السياسة التعليمية في الجزائر من بينها نذكر ما يلي:

نوصي بالنفوذ النظام السارق الذي كان يعتمد على مهام هيئات متخصصة نكفل تكوين المعلمين والأساتذة وتزويدهم بالكفاءات الازمة لممارسة مهنة التعليم .

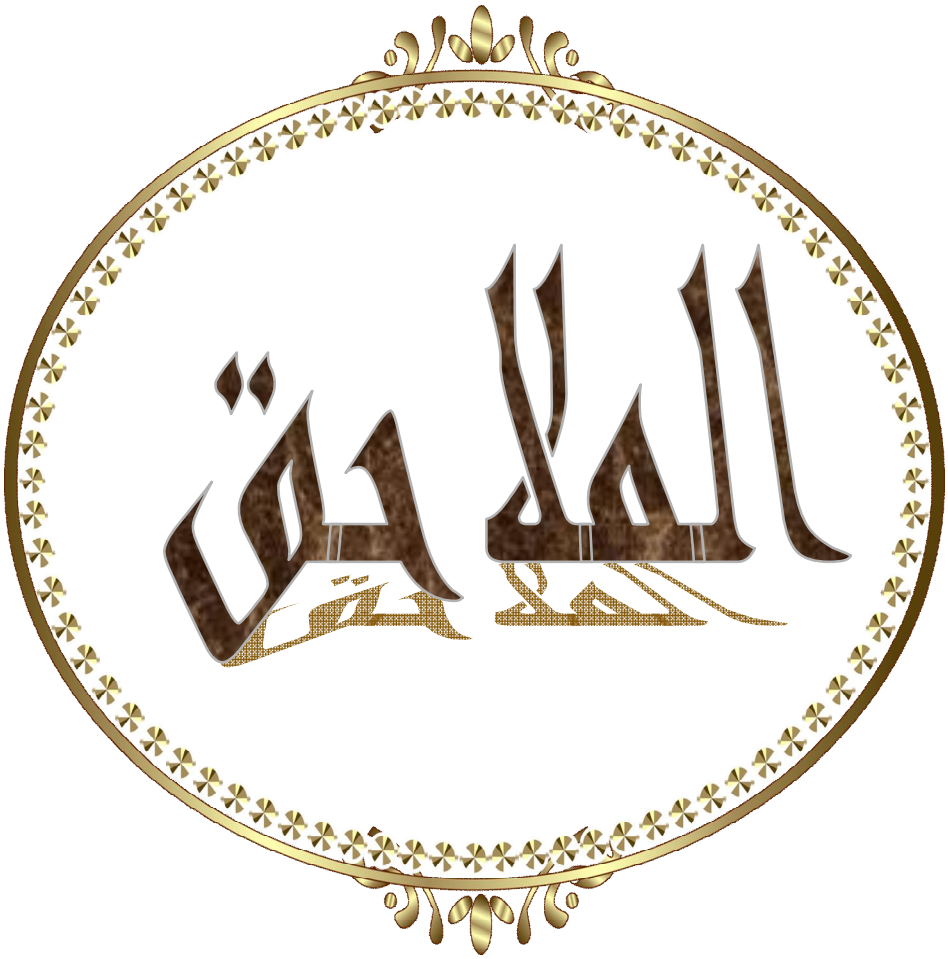
نوصي باستخدام استعمال التكنولوجية الاعلام والاتصال باعتبارها أدوات فعالة تساعد المتعلم على الابتكار والابداع.

نوصي أساليب التدريس الحديثة كممارسة وتطبيقا على مستوى باستخدام المؤسسات التعليمية.

نوصي الاهتمام بالتلميذ باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية وباعتبار التلميذ مورد البشري أصبح يمثل أهم عنصر في اقتصاد المعرفة والتنمية الشاملة الاستثمار في المورد البشري.

نوصي باعتماد على السياسة الكيف (النوعية) بدلا من الاعتماد على سياسة الكم التي أثبت عدم نجاعتها .

نوصي باهتمام القدرات المعرفية الابداعية عند المتعلم حتى يستطيع المشاركة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية بكل ما تتطلبه من ضروريات .


الملاحق

الملحق رقم 01: موقع مديرية التربية لولاية سعيدة

الملحق رقم01: الجريد الرسمية الجزائرية

مرسوم تنفيذي رقم 90 - 174 مؤرخ في 16 ذي القعدة عام 1410 الموافق 9 يونيو سنة 1990 يحدد كيفيات تنظيم مصالح التربية على مستوى الولاية، وسيرها.

إن رئيس الحكومة،

- بناء على تقرير وزير التربية،

- وبناء على الدستور، لاسيما المادتان 81 و116 منه،

- وبمقتضى الامر رقم 76 - 35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين،

- وبمقتضى القانون رقم 90 - 08 المؤرخ في 12 رمضان عام 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلق بالبلدية،

- وبمقتضى القانون رقم 90 - 09 المؤرخ في 12 رمضان 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلق بالولاية،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 89 - 92 المؤرخ في 16 ذي القعدة عام 1409 الموافق 20 يونيو سنة 1989 الذي يحدد صلاحيات وزير التربية والتكوين،

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 89 - 93 المؤرخ في 16 ذي القعدة عام 1409 الموافق 20 يونيو سنة 1989 والمتضمن تنظيم الادارة المركزية في وزارة التربية والتكوين،

يرسم ما يلي :

المادة الاولى : يهدف هذا المرسوم إلى تحديد كيفيات تنظيم مصالح التربية وعملها على مستوى الولاية.

المادة 2 : تجمع مصالح التربية على مستوى كل ولاية في شكل مديرية للتربية.

المادة 3 : تتولى مديرية التربية الموضوعة تحت سلطة وزير التربية ما يلي :

- تنشيط مجموع النشاطات التربوية في مجال التعليم الاساسي، والتعليم الثانوي والتكوين، على مستوى قطاع التربية، وتنسيقها ومتابعتها،

- السهر، بالاتصال مع الهياكل والهيئات المعنية، على توفير الشروط التي تمكن من الاداء العادي للانشطة المدرسية والموازية للمدرسة، والسير الحسن لمؤسسات التربية والتكوين التابعة للقطاع.

وتكلف، بهذه الصفة، في إطار التنظيم الجاري به العمل على الخصوص، بما يأتي :

- إعداد الخريطة المدرسية لمختلف مراحل التعليم والقيام بتحديثها بالاتصال مع المصالح والهيئات المعنية،

- جمع الاحصاءات المدرسية ومعالجتها وتحليلها والقيام بكل عمليات السبر والتحقيقات لتقدير احتياجات الولاية في ميدان التربية،

- السهر على احترام تطبيق المقاييس التربوية في مجال البناءات والتجهيزات المدرسية والتربوية،

- السهر على التنظيم والمتابعة والمراقبة التربوية لمؤسسات التربية والتكوين الموضوعة تحت وصاية وزير التربية،

- السهر على تطبيق برامج التعليم واحترام التنظيم المدرسي،

- القيام بتعيين الموظفين التربويين والاداريين والتقنيين وأعوان الخدمة في المؤسسات ومتابعتهم وتسيير شؤونهم في إطار التنظيم الجاري به العمل،

- تنظيم الامتحانات والمسابقات التابعة للقطاع ومتابعتها بالاتصال مع الهياكل والهيئات المؤهلة وتسليم البراءات والشهادات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات المذكورة في اطار التنظيم الجاري به العمل،

- تنظيم عمليات التوجيه والتقييم المدرسي وتنفيذها،

- تنفيذ عمليات تكوين الموظفين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم،

- تنظيم نشاط أسلاك التفتيش وتنفيذه، بالاتصال مع المصالح والاجهزة المعنية،

- ترقية الانشطة التربوية والثقافية والرياضية في المؤسسات المدرسية، بالاتصال مع القطاعات والاجهزة والجمعيات المعنية،

- السهر على احترام مقاييس حفظ الصحة والامن في مؤسسات التربية والتكوين التابعة للقطاع.

المادة 4 : تضم كل مديرية للتربية مصالح تتكون من مكاتب.

المصدر: الجريدة الرسمية "**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**"، العدد 24، المؤرخة في 1990/06/13.

الملحق رقم 02: الجريد الرسمية الجزائرية

1- في باب الأعباء المتعلّقة بدراسة الأسواق الخارجيّة وإعلام المصدّرين ودراسة كيفيات تحسين نوعية المنتجات والخدمات الموجّهة للتصدير :

– تكاليف دراسات الأسواق الخارجيّة الموجّهة لعرض البحث عن مكانة للسلع الجزائريّة.

– تكاليف إعلام المصدّرين حول إمكانيات وفرص التصدير.

– تكاليف الدّراسات حول كيفيات تحسين نوعية المنتجات والخدمات الموجّهة للتصدير.

2- في باب المشاركة في الأسواق والمعارض والصالونات المتخصّصة المقامة بالخارج :

تكاليف كراء الأجنحة وسماسات العرض.

– تكاليف نقل العيّنات الموجّهة للعرض.

– تكاليف عبور ومناولة العيّنات الموجّهة للعرض.

– تكاليف الإشهار والتسويق النّاتجة عن المشاركة في الأسواق والمعارض والصالونات المتخصّصة بالخارج.

3- في باب تكاليف استكشاف الأسواق الخارجيّة التي يتحملها المصدرون :

– جزء من التكاليف التي يتحملها المصدرون والمتعلّقة باستكشاف الأسواق الخارجيّة.

4- في باب العبور والنّقل الدّولي للمنتجات الموجّهة للتصدير :

– تكاليف المناولة في الموانىء الجزائريّة.

– تكاليف العبور المتعلّقة بشحن السلع المصدرة.

تكاليف النّقل الدّولي للسلع المصدرة.

– تكاليف النّقل البري والنّقل بالسكك الحديديّة على مستوى التراب الوطني إلى المراكز الحدودية للسّلع الموجّهة للتصدير.

5- في باب تمويل التكاليف المرتبطة بتكييف المنتجات مع الأسواق الخارجيّة :

– منح تثمين وتكييف المنتجات الموجّهة للتصدير.

– منح توصيب المنتجات الموجّهة للتصدير.

المادّة 4 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 19 ربيع الأوّل عام 1423 الموافق أوّل يونيو سنة 2002.

الوزير المنتدب لدى وزير الماليّة، المكلّف بالميزانيّة
محمد تربّاش

وزير التّجارة
حميد تمّار

وزارة التّربية الوطنيّة

قرار وزاري مشترك مؤرّخ في 20 ربيع الأوّل عام 1423 الموافق 2 يونيو سنة 2002 ، يتضمّن تنظيم مصالح مديريّات التّربية ومكاتبها على مستوى الولايات ومفتّشيّة أكاديمية ولاية الجزائر.

إنّ رئيس الحكومة،

ووزير الماليّة،

ووزير التّربية الوطنيّة،

– بمقتضى الأمر رقم 76–35 المؤرّخ في 16 ربيع الثّاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتضمّن تنظيم التّربية والتّكوين.

– وبمقتضى القانون رقم 90–08 المؤرّخ في 12 رمضان عام 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلّق بالبلدية.

– وبمقتضى القانون رقم 90–09 المؤرّخ في 12 رمضان عام 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلّق بالولاية.

– وبمقتضى المرسوم الرّئاسيّ رقم 2000–256 المؤرّخ في 26 جمادى الأولى عام 1421 الموافق 26 غشت سنة 2000 والمتضمّن تعيين رئيس الحكومة.

– وبمقتضى المرسوم الرّئاسيّ رقم 01–139 المؤرّخ في 8 ربيع الأوّل عام 1422 الموافق 31 مايو سنة 2001 والمتضمّن تعيين أعضاء الحكومة.

المصدر: الجريدة الرسمية "**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**"، العدد 50، المؤرخة في 2002/06/21.

الملحق رقم 03: الجريد الرسمية الجزائرية

10 جمادى الأولى عام 1423 هـ
21 يوليو سنة 2002 م

الجريدة الرسميّة للجمهوريّة الجزائريّة / العدد 50

17

المادّة 9 : تضم مصلحة التدرس والامتحانات ما يأتي :

أ) مكتب التّعليم الاساسي.

ب) مكتب التّعليم الثانوي العامّ والتّقني.

ج) مكتب التّوجيه والامتحانات.

د) مكتب التّنشيط الثّقافي والرّياضي.

المادّة 10 : تضم مصلحة المستخدمين والتّفتيش ما يأتي :

أ) مكتب مستخدمي التّعليم.

ب) مكتب المستخدمين الإداريين وأعوان الخدمة.

ج) مكتب التّكوين والتّفتيش.

المادّة 11 : تضم مصلحة تسيير نفقات المستخدمين ما يأتي :

أ) مكتب تسيير نفقات مستخدمي التّعليم للطورين الأوّل والثّاني من التّعليم الاساسي.

ب) مكتب تسيير نفقات مستخدمي التّعليم للطور الثّالث من التّعليم الأساسي ومستخدمي التّعليم الثّانوي العامّ والتّقني.

ج) مكتب تسيير نفقات المستخدمين الإداريين وأعوان الخدمة.

المادّة 12 : تشتمل مديرية التّربية، تحت سلطة مدير التّربية، في ولايات حنشله وسعيدة وعين تموشنت وسوق أهراس والطارف وورقلة والوادي وقالمة والجلفة وبسكرة وتبسة، على ما يأتي :

1- مصلحة البرمجة والمتابعة.

2- مصلحة التمدرس والامتحانات.

3- مصلحة المستخدمين.

4- مصلحة التكوين والتفتيش.

5- مصلحة تسيير نفقات المستخدمين.

المادّة 13 : تضم مصلحة البرمجة والمتابعة ما يأتي :

أ) مكتب البرمجة والخريطة المدرسية.

ب) مكتب متابعة البناءات والتجهيزات المدرسية.

ج) مكتب الميزانية والمصالح الاقتصادية.

د) مكتب النشاط الاجتماعي والصّحة المدرسية.

المادّة 14 : تضم مصلحة التمدرس والامتحانات ما يأتي :

أ) مكتب التّعليم الاساسي.

ب) مكتب التّعليم الثانوي العامّ والتّقني.

ج) مكتب التّوجيه والامتحانات.

د) مكتب التّنشيط الثّقافي والرّياضي.

المادّة 15 : تضم مصلحة المستخدمين ما يأتي :

أ) مكتب مستخدمي التّعليم للطورين الأوّل والثّاني من التّعليم الاساسي.

ب) مكتب مستخدمي التّعليم للطور الثّالث من التّعليم الأساسي ومستخدمي التّعليم الثّانوي العامّ والتّقني.

ج) مكتب المستخدمين الإداريين وأعوان الخدمة.

د) مكتب المعاشات والتّقاعد والمنازعات.

المادّة 16 : تضم مصلحة التّكوين والتّفتيش ما يأتي :

أ) مكتب التّكوين.

ب) مكتب التّفتيش.

المادّة 17 : تضم مصلحة تسيير نفقات المستخدمين ما يأتي :

أ) مكتب تسيير نفقات مستخدمي التّعليم للطورين الأوّل والثّاني من التّعليم الاساسي.

ب) مكتب تسيير نفقات مستخدمي التّعليم للطور الثّالث من التّعليم الأساسي ومستخدمي التّعليم الثّانوي العامّ والتّقني.

ج) مكتب تسيير نفقات المستخدمين الإداريين وأعوان الخدمة.

المادّة 18 : تشتمل مديرية التّربية، تحت سلطة مدير التّربية يساعده كاتب عامّ، في ولايات أم البواقي ومستغانم وعنابة وغليزان وبرج بوعريريج وعنابة وجيجل والمسيلة وسيدي بلعباس ومعسكر وعين الدفلى والمدية والبويرة وبومرداس والشلف وتيبازة وسكيكدة وتيارت، على ما يأتي :

المصدر: الجريدة الرسمية "**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**"، العدد 50، المؤرخة في 2002/06/21.

الملحق رقم 05

جامعة الدكتور مولاي الطاهر – سعيـــدة –
كلية الحقوق والعلوم السياسية
قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية
تخصص سياسات عامة وتنمية

تقييم السياسة التعلمية في الجزائر
دراسة حالة مديرية التربية لولاية سعيدة

إعداد الطالبتين:
♦ **زيتوني نريمال**

الأستاذ:
♦ **عتيق الشيخ**

أخي المبحوث، أختي المبحوثة:

تقوم الباحثتين بدراسة بعنوان تقييم السياسة التعلمية في الجزائر، دراسة حالة مديرية التربية لولاية سعيدة لنيل شهادة ماستر في العلوم السياسية والعلاقات الدولية تخصص سياسات عامة وتنمية، بغرض الكشف عن تقييم السياسة التعلمية في المؤسسات التربوية.

ونتعهد بسرية المعلومات المقدمة، واستعمالها فقط لأغراض علمية.

السنة الجامعية : 2016 –2017

الملحق رقم 04

البيانات الأولية : ضع علامة ( ) في الخانة المناسبة

1) الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☐

2) العمر :

أقل من 25 سنة ☐ من 25 الى 35 ☐ من 35 الى 45 سنة ☐ من 45 مافوق ☐

3) المؤهل العلمي :

ثانوي ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐ شهادة عليا ☐

4) مدة سنوات خبرة

أقل من 5 سنوات ☐ من 05 الى 10 سنوات ☐

من 10 الى 15 سنة ☐ 15 سنة و ما فوق ☐

5) عدد الدورات التدريبية

لم يلتحق بأي دورة تدريبية ☐ دورة تدريبية واحدة ☐

دورتان تدريبيتان ☐ ثلاثة دورات أو أكثر ☐

جدول رقم 02 وضع إشارة (X) في المكان الذي تراه مناسبا .

الرقم	المحور المتعلق بالمعلم	درجة الموافقة				
		عالية جدا	عالية	قليلة جدا	قليلة	لأوافق
01	جعل التعلم و الفاعل في عملية المعلم من التعليمية قد تحقق من خلال الإصلاح .					
02	إعناء الإهتمام بالعمل الجماعي من خلال المشاريع و العمل بالتفريج					
03	هل رسخ المناهج الأصالة و الهوية الوطنية.					
04	ساهمت المقاومة بالكفاءات في جعل التلميذ التعلم يعتمد على نفسه و قدارته.					
05	عدم إنسجام الدروس يؤدي الى تشويش المتعلم.					
06	هل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الهدف المرسوم للمنظومة التربوية.					
07	هل تم توفير الكتاب المدرسي المتعلق بالإصلاح عند كل التلاميذ.					
08	هل أعطى المتعلم نتائج جيدة بعد تطبيق هذه الإصلاحات.					

جدول رقم 01 وضع إشارة (X) في المكان الذي تراه مناسبا .

الرقم	المحور المتعلق بالمعلم	درجة الموافقة				
		عالية جدا	عالية	قليلة جدا	قليلة	لأوافق
01	أصبح دور المعلم في المقاربة بالكفاءات موجه فقط					
02	يساعد التقويم المستمر في متابعة الدائمة للمتعلم					
03	كثافة البرامج تفوق مضمونها مستوى التلاميذ					
04	توظيف التكنولوجيات الإعلام ة الإتصال ساهم في خلق تعليم نوعي					
05	تأهيل تكوين الأساتذة الذين يدرسوا مواد النشاط والإقاض (التربية الموسيقية و البدنية و الرسم) تعيق في تدريس هذه الأنشطة.					
06	تكثيف الندوات التكوينية لأيام الكرامة ساهمت في تكوين الأساتذة الجدد.					
07	هل حقيق الإصلاح البيداغوجي هدفه					
08	هل تكفل الإصلاح بالجانب المهني للمتعلم.					
09	تكوين المدراء في تسيير إداري و المادي يساعد على تحقيق نجاعة المنظومة التربوية.					
10	هل حققت الإصلاحات المنظومة التربوية نجاحا في المدرسة الجزائرية.					
11	هل أنت راض عن سياسة التعليم في الجزائر حاليا					

الملحق رقم 05:

Fiabilité
Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclue[a]	0	0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,793	24

Fréquences
Table de fréquences

س3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	جدا قليلة	8	17,4	20,0	20,0
	قليلة	14	30,4	35,0	55,0
	عالية	10	21,7	25,0	80,0
	جدا عالية	8	17,4	20,0	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

س4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلة	4	8,7	10,0	10,0
	عالية	17	37,0	42,5	52,5
	جدا عالية	19	41,3	47,5	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

5س

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	12	26,1	30,0	30,0
	جدا قليلة	10	21,7	25,0	55,0
	قليلة	8	17,4	20,0	75,0
	عالية	7	15,2	17,5	92,5
	جدا عالية	3	6,5	7,5	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

6س

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	3	6,5	7,5	7,5
	جدا قليلة	1	2,2	2,5	10,0
	قليلة	6	13,0	15,0	25,0
	عالية	13	28,3	32,5	57,5
	جدا عالية	17	37,0	42,5	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

7س

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	7	15,2	17,5	17,5
	جدا قليلة	20	43,5	50,0	67,5
	قليلة	9	19,6	22,5	90,0
	عالية	3	6,5	7,5	97,5
	جدا عالية	1	2,2	2,5	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

8س

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	4	8,7	10,0	10,0
	جدا قليلة	5	10,9	12,5	22,5
	قليلة	6	13,0	15,0	37,5
	عالية	13	28,3	32,5	70,0
	جدا عالية	12	26,1	30,0	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

9س

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	17	37,0	42,5	42,5
	جدا قليلة	15	32,6	37,5	80,0
	قليلة	6	13,0	15,0	95,0
	عالية	2	4,3	5,0	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

10س

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	11	23,9	27,5	27,5
	جدا قليلة	17	37,0	42,5	70,0
	قليلة	10	21,7	25,0	95,0
	عالية	2	4,3	5,0	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

11س

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	16	34,8	40,0	40,0
	جدا قليلة	17	37,0	42,5	82,5
	قليلة	6	13,0	15,0	97,5
	عالية	1	2,2	2,5	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

1م

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	11	23,9	27,5	27,5
	جدا قليلة	13	28,3	32,5	60,0
	قليلة	10	21,7	25,0	85,0
	عالية	6	13,0	15,0	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

2م

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	1	2,2	2,5	2,5
	جدا قليلة	20	43,5	50,0	52,5
	قليلة	11	23,9	27,5	80,0
	عالية	8	17,4	20,0	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

م3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	11	23,9	27,5	27,5
	جدا قليلة	20	43,5	50,0	77,5
	قليلة	7	15,2	17,5	95,0
	عالية	2	4,3	5,0	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

م4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	8	17,4	20,0	20,0
	جدا قليلة	11	23,9	27,5	47,5
	قليلة	10	21,7	25,0	72,5
	عالية	7	15,2	17,5	90,0
	جدا عالية	4	8,7	10,0	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

م5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	1	2,2	2,5	2,5
	جدا قليلة	1	2,2	2,5	5,0
	قليلة	7	15,2	17,5	22,5
	عالية	18	39,1	45,0	67,5
	جدا عالية	13	28,3	32,5	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

م6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلة	8	17,4	20,0	20,0
	عالية	15	32,6	37,5	57,5
	جدا عالية	17	37,0	42,5	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

م7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلة	6	13,0	15,0	15,0
	عالية	19	41,3	47,5	62,5
	جدا عالية	15	32,6	37,5	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

م8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أوافق لا	21	45,7	52,5	52,5
	جدا قليلة	13	28,3	32,5	85,0
	قليلة	5	10,9	12,5	97,5
	عالية	1	2,2	2,5	100,0
	Total	40	87,0	100,0	
Manquant	Système	6	13,0		
Total		46	100,0		

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Variance
س6	40	4,00	1,177	1,385
س7	40	2,28	,933	,871
س8	40	3,60	1,317	1,733
س9	40	1,83	,874	,763
س10	40	2,07	,859	,738
س11	40	1,80	,791	,626
م3	40	2,00	,816	,667
م6	40	4,23	,768	,589
م7	40	4,23	,698	,487
م8	40	1,65	,802	,644
N valide (liste)	40			

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Variance
س1	40	4,08	,859	,738
س2	40	3,83	,931	,866
س3	40	3,45	1,037	1,074
س4	40	4,38	,667	,446
س5	40	2,47	1,301	1,692
م1	40	2,28	1,037	1,076
م2	40	2,65	,834	,695
م5	40	4,03	,920	,846
N valide (liste)	40			

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر

القانونية:

1.الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 24 المؤرخة في 1990/06/13.

2.الجريدة الرسمية، العدد 50، المؤرخة في 2002/06/21.

3.الجريدة الرسمية، العدد 18، بتاريخ: 1996/03/20.

4.القانون التوجيهي: 08-04، مؤرخة في: 2008/01/23.

5.قانون رقم 08- 07 مؤرخ في 23 فبراير 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين.

6.مرسوم رئاسيي رقم 101، 2000، مؤرخ في 5 صفر عام 1421 المرافق ل 09 مايو 2000.

ثانياً: المراجع:

أ/- الكتب:

1/- العربية

1. آخرون وعلي الدين ، "**تحليل السياسة العامة**"، القاهرة: مركز الدراسات واستشمارات الإدارة العامة، 2004.

2. أندرسون جيمس، "**صنع السياسات العامة**"، ترجمة، عامر الكبيسي، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 1999.

3. بن حبتون عبد العزيز ، "**أصول ومبادئ الإدارة العامة**"، عمان، دار الجامعية للنشر والتوزيع، 2000.

4. بن محمد علي، "**معركة المصير أو الهوية في المنظومة التربوية**"، الجزائر، دار الأمة، 2001.

5. البناء محمد الدكتور، "**تقييم مشروعات الأسس العلمية والتصنيفات العلمية**"، جامعة عبد العزيز، كلية الاقتصاد والإدارة، قسم الاقتصاد، 1432ه/2011.

6. حمروش عبدالمالك ، "**التربية الجزائرية العربية الإسلامية بين عبقرية ثورة التحرير وظلال الثورة المضادة**"، الجزائر.

7. خدوسي رابح ، "**مذكرات شاهد 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية**"، ط1، الجزائر، دار الحضارة 2001.

8. زرهوني الطاهر ، "**التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**"، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1994.

9. السعيد أشرف، "**الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بين رؤى مابعد الحداثة والرؤية الاسلامية**"، جامعة المنصورة، دار الجامعة الجديدة، 2008.

10. سعيفان أحمد ، "**قاموس المصطلحات السياسية والدستورية والدولية**"، بيروت، مكتبة لبنان، 2004.

11. سلطاني أبو جرة ، "**جذور الصراع في الجزائر**"، الجزائر: المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1995.

12. سمير بارة، سالمة ليمام، "**صنع السياسة العامة**"، دراسة في مفاهيم ومنهجية البيئة، عمان الأردن، دار مجد لاوي للنشر والتوزيع، الطبعة 1، 2014، ص 100.

13. صالح عبد الرحيم ، "**ديمقراطية التعليم واشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية**" مصر: الباروزي للنشر والتوزيع، د.م.2004 .

14. طاشمة بومدين، "**البيروقراطية والتنمية السياسية في الجزائر**"، الاسكندرية: دار الوفاء القانونية 2015.

15. طيب ايتر حسن، "**الدولة العصرية دولة المؤسسات**"، القاهرة، الإدارة الثقافية، 2000.

16. عبد القوي د.خيري ، "**دراسة السياسة العامة**"، ط1، ذات السلاسل، الكويت، 1979.

17. العزري محمد كامل تامر ، "**النظم السياسية العامة**"، عمان، دار نجد لاوي، 2004.

18. عمار بوحوش، "**دليل الباحث في المنهجية الجرائذ**"، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985.

19. فضيل عبدالقادر ، "**نظام التعليم في الجزائر**"، جسور للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الجزائر، 2016.

20. الفهراوي خليفة فهمي، **"السياسة العامة منظور في البنية والتحليل"**، عمان، دار المسرة، للنشر والتوزيع، 2001.

21. فهمي أبو زيد مصطفى، عثمان حسين، **"الإدارة العامة"**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2003.

22. فهيم سعيد، **"الآفاق التربية الحديثة في البلاد النامية"**، تونس: دار النشر، 1986.

23. الكبيسي عمار خضير، "**السياسات العامة مدخل لتطوير أداء المعلومات**"، القاهرة، إصدار المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2008.

24. متوفي كامل ، "**مقدمة في مناهج وطرق البحث في العلوم السياسية**"، القاهرة، وكالة المطبوعات، 2006.

25. محسن خضر ، **"مستقبل التعليم العرب يبين الكارثة والأمل"**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2008.

26. محمد عبد الحميد، "**تحليل المحتوى في بحوث الاعلام**"، القاهرة، مصر، ديوان المطبوعات الجامعية، سنة 1979

27. مهدي حسين زويلف، **"منهجية البحث العلمي"**، عمان، الاردن، دار الفكر و الطباعة والنشر، سنة 1998.

28. مهنا نصر محمد، **"العلوم السياسية بين أصالة والمعاصرة"**، الإسكندرية، مركز دالتا للطباعة، 2002.

2/- الأجنبية:

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

2. Conseil Supérieur de l'éducation .Ministère de l'éducation nationale "état des lieux du secteur de l'éducation 1962-1998" .alger. avriI.1998

ب/- المذكرات والأطروحات:

3. بربري محمد أمين، بكيحل عبدالقادر، **"أسس تطبيق ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية"**، ورقة بحثية مقدمة فعاليات الملتقى الدولي الخامس حول، رأس المال الفكري في منظمات، الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف، 3-4 ديسمبر 2012.

4. بن دادة لخضر، "**دور التعليم في أحداث عملية التغيير السياسي في الوطن العربي**، مذكرة ماجستير كلية الحقوق، والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، جامعة تلمسان، 2014.

5. بن عبد الله ابراهيم ، **"تطوير أساليب البحث العلمي في ضوء ادارة الجودة الشاملة في الوطن العربي"**، ورقة بحيث مقدمة إلى المؤتمر العربي حول: **"الرؤيا المستقبلية لنهوض العربي بالبحث العلمي في الوطن العربي"**، المملكة الأردنية الهاشمة، جامعة اليرموك، مارس 2011.

6. زغرات مهدي، **"دور الفواعل غير الرسمية في تقويم السياسة العامة المحلية في الجزائر"**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، تخصص سياسة عامة وإدارة إقليمية، قسم العلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة خيضر، بسكرة،.

7. صليحة أسد، **"السياسة العامة التعليمية في الجزائر"**، مذكرة ماستر، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة سعيدة، 2014.

8. طيب أحمد، **"دور المعلومات في رسم السياسة العامة في الجزائر، دراسة حالة المجلس الاقتصادي والاجتماعي"**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم العلوم السياسية، جامعة الجزائر، 2007-2008.

9. عبود عبود محمد، **"المشكلات التي تواجه الأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي: دراسة ميدانية"**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي حول الرؤيا المستقبلية لنهوض العربي بالبحث العلمي في الوطن العربي، المملكة الأردنية الهاشمية، جامعة يرموك، مارس 2011.

10. غارو حسيبة، "**دور الأحزاب السياسية في رسم السياسة العامة: دراسة حالة الجزائر من 1997-2007**"، مذكرة ماجستير، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011-2012.

11. قوي بوحنية، حشود نور الدين، "**نظرة تحليلية لواقع البحث العلمي في الوطن العربي: المعوقات والحلول**"، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي حول الرؤيا المستقبلية للنهوض العربي بالبحث العلمي في الوطن العربي، المملكة الأردنية الهاشمية، جامعة اليرموك، مارس.

د/- المجلات والمنشورات

1. الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين، "**نظرة حول واقع المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال**"، الجزائر، 2001.

2. أحمد لشهب، "**صنع السياسة التربوية في الجزائر**"، مجلة المفكر، العدد 11، جامعة محمد خضير، بسكرة.

3. **تقييم السياسة العامة التعليمية**، من الموقع الإلكتروني: www.almulaem.net\sabora\shauthead.php?:8209 بتاريخ 2017/02/30، وعلى الساعة 20:30.

4. جريدة بريس، الخبر، السياسة التعليمية: المفهوم والدلالات، الموقع الكتروني www.aljihatalmaghribia.com/rinit.php?/nreus3484 الأحد 16 نوفمبر 2014، 05.19.11، وعلى الساعة 16:20.

5. صخري عمر، "**التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ما بين 1962-2002**"، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

6. صقر عبدالعزيز، "**التحليل السياسي ومفهوم الاستراتيجية دراسة في تأهيل المفهومات والمناهج**"، المجلة العربية لنشر العلم ورعاية الموهوبين، القاهرة د، ع، ب. س. ن.

7. علي نبيل، "**العرب وعصر المعلومات**"، مجلة عالم المعرفة الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 184 أفريل 1994.

8. غنية شلغم، "**محاضرات في تحليل السياسة العامة**"، محاضرة مقدمة لطلبة السنة الرابعة علوم سياسية، تخصص تنظيمات إدارية، جامعة ورقلة، 2004.

9. منصوري محمد كمال، "**تحديات وفرص تطبيق الجودة في الجامعات العربية**"، مداخلة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول: "**آليات التوفق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاجهاد الأكاديمي في التعليم**"، القاهرة 2- 3 ديسمبر 2012.

10. الهادي محمد، "**الوسائط المتعددة من التقليدي إلى الالكتروني**"، مجلة الجامعة المغاربية طرابلس، العدد الثامن، السنة الرابعة 2009.

ه/- المواقع الإلكترونية:

1. html\\mhassan037.blagspot.com\2014\12\blog-post-80.

فهرس الجداول والأشكال

قائمة الأشكال

الشكل رقم 01: يوضح الهيكل التنظيمي.....62
الشكل رقم 02: هيكلة النظام التربوي الجزائري (1976) 63
الشكل رقم 03: توزيع افراد العينة حسب الجنس. 67
الشكل رقم 04: توزيع افراد العينة حسب السن. 68
الشكل رقم 05: توزيع افراد العينة حسب المستوى التعليمي.....69
الشكل رقم 06: توزيع افراد العينة حسب عدد الدورات التكوينية.....70
الشكل رقم 07: دور المعلم في المقاربة بالكفاء موجه فقط 71
الشكل رقم 08: التقويم المستمر في متابعة دائمة للمتعلم.....72
الشكل رقم 09: كثافة البرامج تفوق مضمونها مستوى التلاميذ 73
الشكل رقم 10: توظيف تكنولوجيات الاعلام والاتصال ساهم في خلق تعليم نوعي 74
الشكل رقم 11: نقطة تكوين الأساتذة الذين يدرسوا مواد النشاط والإقاذ (التربية الموسيقية والبدنية والرسم) تعيق في تدريس هذه الأنشطة 75
الشكل رقم 12: تكثيف الندوات التكوينية لأيام الدراسة ساهمت في تكوين الأساتذة الجدد76
الشكل رقم 13: أعمدة بيانية توضح مدى تحقيق الإصلاح البيداغوجي هدفه.....77
الشكل رقم 14: أعمدة بيانية توضح تكفل الإصلاح بالجانب المهني للتعلم 78
الشكل رقم 15: أعمدة بيانية توضح مدى أهمية تكوين المدراء في تسيير إداري ومادي يساعد على تحقيق نجاعة المنظومة التربوية.....79
الشكل رقم 16: أعمدة بيانية توضح نجاعة الإصلاحات المنظومة التربوية المدرسة الجزائرية.80
الشكل رقم 17: أعمدة بيانية توضح رضى الموظفين عن سياسة التعليم في الجزائر 81
الشكل رقم 18: أعمدة بيانية توضح فعالية التعلم الجيد في العملية التعليمية قد يحقق من قد يحقق من خلال الإصلاح.....82
الشكل رقم 19: أعمدة بيانية توضح مدى رسخ الأصالة والهوية الوطنية في السياسة التعليمية.....83

الشكل رقم 20: أعمدة بيانية توضح مدى رسخ الأصالة والهوية الوطنية في السياسة التعليمية.....84
الشكل رقم 21: أعمدة بيانية توضح مساهمة المقاربة بالكفاءات في جعل التلميذ المتعلم يعتمد على نفسه وقدراته. 85
الشكل رقم 22: أعمدة بيانية توضح مدى انسجام الدروس يؤدي إلى تشويش المتعلم..86
الشكل رقم 23: تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الهدف المرسوم للمنظومة التربوية..87
الشكل رقم 24: توفير الكتاب المدرسي المتعلق بالإصلاح عند كل التلاميذ.....88
الشكل رقم 25: منح المتعلم نتائج جيدة بعد تطبيق هذه الإصلاحات 89

قائمة الجداول:

الجدول رقم 01: يوضح تعداد المستخدمين لسنة 2016 من حيث صفة.....57
الجدول رقم 02: يوضح تعداد المستخدمين لسنة 2016 من حيث صنف 58
الجدول رقم 03: يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس.....67
الجدول رقم 04: توزيع أفراد العينة حسب السن. 68
الجدول رقم 05: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي. 69
الجدول رقم 06: توزيع أفراد العينة عدد الدورات التدريبية.....70
الجدول رقم 07: دور المعلم في المقاربة بالكفاء موجه فقط 71
الجدول رقم 08: التقويم المستمر في متابعة دائمة للمتعلم 72
الجدول رقم 09: مدى كثافة البرامج تفوق مضمونها مستوى التلاميذ.....73
الجدول رقم 10: توظيف تكنولوجيات الاعلام والاتصال ساهم في خلق تعليم نوعي...74
الجدول رقم 11: نقطة تكوين الأساتذة الذين يدرسوا مواد النشاط والإقاذ (التربية الموسيقية والبدنية والرسم) تعيق في تدريس هذه الأنشطة.....75

الجدول رقم 12: تكثيف الندوات التكوينية لأيام الدراسة ساهمت في تكوين الأساتذة الجدد.....76
الجدول رقم 13: مدى تحقيق الإصلاح البيداغوجي هدفه.....77
الجدول رقم 14: مدى تكفل الإصلاح بالجانب المهني للتعلم 78
الجدول رقم 15: مدى أهمية تكوين المدراء في تسيير إداري ومادي يساعد على تحقيق نجاعة المنظومة التربوية.....79
الجدول رقم 16: مدى نجاعة الإصلاحات المنظومة التربوية المدرسة الجزائرية.....80
الجدول رقم 17: مدى رضاك عن سياسة التعليم في الجزائر.....81
الجدول رقم 18: مدى فعالية التعلم الجيد في العملية التعليمية قد يحقق من خلال الإصلاح.82
83الجدول رقم 19: مدى فعالية الاهتمام بالعمل الجماعي من خلال المشاريع والعمل بالتفريج.
الجدول رقم 20: مدى رسخ الأصالة والهوية الوطنية في السياسة التعليمية 84
الجدول رقم 21: مدى مساهمة المقاربة بالكفاءات في جعل التلميذ المتعلم يعتمد على نفسه وقدراته 85
الجدول رقم 22: مدى انسجام الدروس يؤدي إلى تشويش المتعلم. 86
الجدول رقم 23: تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الهدف المرسوم للمنظومة التربوية..87
الجدول رقم 24: مدى توفير الكتاب المدرسي المتعلق بالإصلاح عند كل التلاميذ.....88
الجدول رقم 25: مدعى منح المتعلم نتائج جيدة بعد تطبيق هذه الإصلاحات. 89
الجدول رقم 26 : يبين ميزان أو سلم ليكارت التقديري بغرض معرفة اراء واتجاه المستجوبين90
الجدول رقم 27: يبين مدى اعتبار السياسة التعليمية جزء من أهداف السياسة العامة. ...92
الجدول رقم 28: يبين مدى تأثر السياسة التعليمية بمجموعة الإصلاحات المختلفة للنظام التربوي خاصة في الآونة الأخيرة. 93

الفهرس

الشكر والعرفان

إهداء

مقدمة: 1

الفصل الأول: التأصيل المفاهيمي والنظري للسياسة التعليمية

تمهيد: 8

المبحث الأول: مدخل معرفي حول السياسة العامة..... 9

المطلب الأول: مفهوم السياسة العامة..... 9

أولاً: تطور مفهوم السياسة العامة 9

ثانياً: تعريف السياسة العامة..... 13

المطلب الثاني: الاتجاهات النظرية لتغير السياسة العامة 19

أولاً: مدخل النظم السياسية 19

ثانيا: مدخل النخبة..... 20

ثالثاً: مدخل الجماعة 21

رابعاً: المدخل المؤسسي: 23

المطلب الثالث: أساليب السياسة العامة..... 24

أولاً: أساليب التقييم التقليدية 24

ثانياً: أساليب تقييم العملية الحديثة 24

المبحث الثاني: ماهية السياسة العامة التعليمية 26

المطلب الأول: مفهم السياسة العامة..... 26

المطلب الثاني: مستويات السياسة العامة التعليمية..... 27

أولاً: السياسات التعليمية الأساسية 27

ثانياً: السياسة التعليمية العامة..... 27

ثالثاً: السياسة التعليمية الوظيفية 27

المطلب الثالث: تقييم السياسة العامة التعليمية..... 28

خلاصة: 30

الفصل الثاني: واقع تقسيم السياسة التعليمية في الجزائر

تمهيد: 32
المبحث الأول: مظاهر تقسيم السياسة التعليمية الجزائرية 33
المطلب الأول: تطور السياسة التعليمية في الجزائر (مراحل) 33
أولاً: السياسية التربوية قبل الاستقلال 33
ثانياً: السياسة التربوية في الجزائر بعد الاستقلال 33
المطلب الثاني: تقييم السياسة في الجزائر 41
المبحث الثاني: تحديات تقييم السياسة التعليمية في الجزائر 44
المطلب الأول: التحديات السياسة التعليمية في الجزائر 45
أولاً: التحدي العلمي والتكنولوجي 45
ثانياً: التحدي الجمع بين التأصيل والتطوير 45
ثالثاً: التحدي واقع البحث العلمي 46
رابعاً: التحدي اللغوي 47
المطلب الثاني: اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 48
أولاً: التحديات التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر 49
ثانياً: إرساء منظومة للتكوين لتحسين مستوى التأطير 49
ثالثاً: تجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية 50
رابعاً: إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية: 50
خلاصة: 55

الفصل الثالث: تقسيم السياسة التعليمية في الجزائر– مديرية التربية لولاية سعيدة

تمهيد: 56
المبحث الأول: تقديم عام لمقر مديرية التربية لولاية سعيدة 57
المطلب الأول: نشأة (تعريف مديرية التربية) 57
المطلب الثاني: مهام مديرية التربية 58
المطلب الثالث: البنية الوظيفية لوظائف المتحولة لكل المصالح 59
المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية 64
المطلب الأول: منهج البحث..... 64
المطلب الثاني: عرض وتحليل نتائج الاستبيان 66
خاتمة: 95
الملاحق..... 97
قائمة الأشكال والجداول
فهرس المحتويات
الملخص

ملخص:

إن بحث عملية تقييم السياسة التعليمية، يسمح من وجهة نظر علمية بتسليط الضوء، على أن التعليم هو كل ما يثير الإشكالية في الجزائر على وجه التحديد، إنه بهذا المعنى إشكالية استحداث أنظمة تعليمية فعالة تستهدف بالضرورة تحقيق أقصى قدر ممكن من الحاجيات المتزايدة في كل مجتمع من المجتمعات، وفي مختلف المجالات، ثم من ناحية أخرى الحاجة الماسة على إصلاح تعليمي جديد في الجزائر يأخذ وصفيات جديدة المطلوبة في البلاد.

Résumé:

Le processus de recherche de l'évaluation de la politique éducative permet au point de vue scientifique en mettant en évidence, que l'éducation est tout ce qui pose le problème en Algérie Plus précisément, il est en ce sens, le problème du développement des systèmes éducatifs efficaces nécessairement conçus pour maximiser les besoins croissants dans chaque communauté communautés et dans divers domaines, et d'autre part, le besoin urgent d'une nouvelle réforme de l'enseignement en Algérie prend de nouvelles recettes nécessaires dans le pays.

Abstract:

The examination of the educational policy assessment process allows, from a scientific point of view, to highlight that education is all that is problematic in Algeria in particular. In this sense, it is problematic to develop effective educational systems that necessarily aim to maximize the growing needs of each society. Communities, and in various fields, and then on the other hand the urgent need for a new educational reform in Algeria takes new recipes required in the country.