Linguistic and Philosophical Investigations
ISSN: 1841-2394, e-ISSN: 2471-0881
Vol 24 (1), 2025
pp. 1317–1326

The ideological backgrounds of Algerian educational policy and its impact on the learner

Dr. Yassine Ferfouri [1]

[1:] Higher Normal School – Bechar. yassine.farfouri@ens.univ-bechar.dz

Abstract:

This paper attempts to talk about the educational policy adopted, and about the reality of the Algerian school and its impact on the learner. Because most of the countries that answered this question developed and rose to the ranks of the advanced nations, as they knew how to answer it, and then took appropriate and courageous steps to build a present worthy of them and a future in which they enjoy prosperity and strength. What is the benefit of education if it does not contribute to creating a position that reflects for Muslims their position and that their children feel before others the balance between their Islam and their lives, so that Islam is not in the sky and Muslims are in the rock bottom, we will talk successively about the ideological and intellectual backgrounds adopted by the Algerian educational system, and the impact of this on the learner.

Key words:

Ideology, politics, school, knowledge, learner.

Received: 28 Aug 2025 **Revised:** 09 Sep 2025 **Accepted:** 25 oct 2025

الخلفيات الأيديولوجية للسياسة التعليمية الجزائرية وأثرها على المتعلم

د. ياسين فرفوري

المدرسة العليا للأساتذة – بشار، الجزائر، yassine.farfouri@ens.univ-bechar.dz

الملخص:

تروم هذه الورقة الحديث عن السياسة التعليمية المنتهجة، وعن واقع المدرسة الجزائرية وأثر ذلك على المتعلم، وقبل أن نطرق باب هذا الموضوع وجب أن نطرح سؤالا جوهريا، ما الذي نريده من التعليم؟. لأنّ جلّ الدول التي أجابت عن هذا السؤال تطورت وارتقت إلى مصاف الأمم المتقدمة، بحيث عرفت كيف تجيب عنه ثم اتخذت الخطوات المناسبة والشجاعة لبناء حاضر يليق بها ومستقبل تنعم فيه بالرخاء والقوة. وما فائدة التعليم إن لم يسهم في إيجاد مكانة تعكس للمسلمين مكانتهم ويشعر أبناؤهم قبل غيرهم بالتوازن بين إسلامهم وحياتهم، فلا يكون الإسلام في السماء والمسلمون في الحضيض، سنتحدث عن الخلفيات الأيديولوجية والفكرية التي يتبناها النظام التربوي الجزائري، وأثرها على المتعلم الذي صار اليوم محور العملية التعليمية التعلّمية.

الكلمات المفتاحية:

الأيديولوجيا، السياسة، المدرسة، المعرفة، المتعلم.

1. تمهيد:

يقف المتعلم اليوم في هرم العملية التعليمية ويشارك في بناء الدرس، يناقش، ويحاور، ويعلل، ويطرح أو يجيب عن الأسئلة، ويبدي رأيه، ويقدم أفكارا، بعكس الطريقة التقليدية في التدريس التي تصوّر المدرس المالك الوحيد للمعرفة داخل الفصل، وهي علاقة في أغلبها سلطوية عمودية بين المدرس وتلامذته، يعطي فيها الأوامر وينتظر الردود، ما يجعل التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية.

هدفنا من هذه الدراسة هو محاولة توضيح بعض المشاكل والعراقيل التي حالت دون تحقيق الأهداف الإيجابية للتعليم، والتي كان من الواجب تحقيقها لإخراج تعليمنا من الأزمات التي كان ومازال يعانيها، والتي أثّرت بشكل أو بآخر في بنية واقع المجتمع الجزائري، هذا من جهة، والعمل على طرح مجموعة من التساؤلات الواعية والهادفة عن مدارسنا ومنظومتنا التربوية من جهة ثانية. ونحن ههنا لا ننكر وجود إصلاحات تربوية، ولكنها إصلاحات يشوبها الكثير من الارتجال والاختزال، وليس من السهل صناعة نظام تربوي ناجح دون فهم للمستقبل ودون الإجابة عن أسئلة كثيرة ."فأهم شيء هو ألا نتوقف عن السؤال" كما قال ألبرت آينشتاين.

إنّنا نريد سياسات تجعل التعليم في المرتبة الأولى، تعليما يتماشى مع تحولات العصر ومتطلباته، يكون فيه المجتمع والأسرة شريكا في تعليم أبنائنا، نريد بنى تحتية محفزة وملائمة تتفاعل مع المحيط، برامج ومناهج حديثة تحفز الإبداع ومهارات التفكير الناقد لا مناهج تكديسية، نريد أستاذا على درجة عالية جدا من التأهيل والكفاءة، نريد تخطيطا وإستراتيجيات في عملية إخراج المتعلمين وتكوينهم وإعدادهم لسوق الشغل، حتى لا تصير هذه العملية عشوائية تكثف الكم دون الكيف. نريد نظاما تربويا يؤمن بقدرات كل المتعلمين ويعدّهم للحياة، بإكسابهم المهارات والمعارف والقيم التي تمكنّهم من المساهمة في تقدّم وطنهم ورفاهيته واقتصاده. وليس لنا من سبيل غير الاستثمار في التعليم.

ولا نريد من المؤسسات التعليمية ولا الدينية ولا السياسية أن تلغي الإنسان أو تهمش دوره في الحياة، ولا تهدر كرامته كمتعلم، ولا تعترف به إلا كمستهلك، لكل شيء حتى المعرفة، لا نريد من المتعلم أن يكون متلقيا سلبيا للمعارف أو كأداة في يد المؤسسة يتحرك وفق ما تريد، أو وفق ما يراه خبراء مهنيون، يعتقدون أنهم فوق الآخرين، يمتلكون سلطة امتلاك المعلومات والسيطرة عليها، وإلغاء العقل والتفكير، إذ كيف ينمو التفكير إذا لم تترك له مساحات للبحث والاستكشاف.

وسنقتصر في ورقتنا هذه على بعض القضايا من بين عدة قضايا وأسئلة كبرى لا يمكن التقدم خطوة إلى الأمام دون بالإجابة عنها، منها الأيديولوجيا وعلاقة السلطة بالتعليم والمدرسة، والسؤال المهم ما الذي نريده من التعليم، وقضية إعداد المعلمين كأولوية لتحسين العملية التعليمية، وعملية الامتحان والتقويم وأثرها على المتعلم. وسنتعرض في ثنايا هذه النقاط إلى قضايا أخرى جانبية مهمة، كل هذا أملى علينا الإشكالية الآتية: ما الخلفيات الأيديولوجية والخلفيات الفكرية للسياسية التعليمية الجزائرية ؟ وما أثر هذه السياسات التعليمية على المتعلم باعتباره هرم العملية التعليمية التعلّمية ؟ ثم ما الذي نريده من التعليم في الجزائر؟ وأخيرا ما الذي يريده المتعلم من التعليم ؟.

2. التعليم والمدرسة والأيديولوجيا:

قد يتساءل القارئ في البداية عن العلاقة التي تربط التعليم والمدرسة بالأيديولوجيا ؟!

إنّه لمن السذاجة، بل من الغفلة، حسب الكثير من الباحثين عدّ المدرسة مؤسسة محايدة، "فعلى الرغم من أنّها لا تكتسي طابعا حزبيا رسميا ولا صبغة طبقية مكشوفة، فإنّها كانت ولا تزال، جهازا للتأطير الأيديولوجي، فمن خلال المناهج والكتب والأساليب التربوية المتبعة، ومن خلال القوانين والتشريعات التي تنظم سير التعليم، تتسرّب إلى المدرسة عناصر كثيرة وأساسية من الأيديولوجيا السائدة، هذا فضلا عن المواد الدراسية ذات الطابع الأيديولوجي الواضح، كالتربية الوطنية، والتاريخ، والفلسفة، والعلوم الإنسانية، والمواد التراثية عامة (المؤلفين، 2010، صفحة 280).

نعم إنّ محتوى الكتاب المدرسي أو الخطاب التعليمي داخل الصف هو خطاب أيديولوجي يترجم إرادة الإدارة الرسمية، ويحمل رسالة بعينها، ليس في مضامينه فحسب، بل حتى في طرائقه وكيفية توصيله، فالطرائق البيداغوجية غير منفصلة عن المدارس والاجتهادات والمقاربات التربوية، وهذا ما انتهى إليه بيير بورديو في تحليله لمعاني الحديث ولمدلول الخطاب ce que parler veut dire: إنّ استعمال اللغة، وأعني فحوى الخطاب وكيفية إلقائه في ذات الوقت، يتوقفان على المقام الاجتماعي للمتكلم، ذلك المقام الذي يتحكم في مدى نصيبه من استعمال لغة المؤسسة واستخدام الكلام الرسمي للمشروع" (بورديو، 1990، صفحة 65). لأنّ الخطاب في هذا الوضع يكون، في الغالب، خطابا نازلا مفروضا من فوق إلى تحت، فالمدرسة ليست مؤسسة اجتماعية محايدة، مهمتها تربية النشء، وتعليمه، وإعداده لمواجهة الحياة فقط .

ويعيب الكثير من المتدخلين في الشّأن التربوي أدلجة المدرسة ويذهبون في هذا مذهب المتطرفين عندما يرمون المدرسة بأنها خرّجت المتطرفين والدّواعش، ليحيلونا إلى أنّ الحل في الحداثة أي في الفكر التّنويري علما أن التّنوير كما نعرفه في

سياقه التاريخي هو أيديولوجيا كذلك.

والمفهوم الذي نقدمه ههنا للأيديولوجيا لا يمكن أن يتسع لما قدمه الفلاسفة والمفكرون عن المصطلح تعريفا أو اشتغالا، فقط نشير أن مصطلح الأيديولوجيا أول ما ظهر في مؤلفات المفكر الفرنسي إنطوان دي ترسيAntoine Destutt de Tracy في نهاية القرن الثامن عشر، حيث قدم المصطلح على أنّه علم الأفكار، وإنّ الأيديولوجيا، في معناها العام، هي مجموعة من المفاهيم والقيم والاعتبارات المشكلة للنظام الخاص بجماعة أو فرد أو حكومة أو حزب، وإنّها أسلوب التصور أو التفكير الذي تتميز به فئة عن غيرها وفرد عن آخر، وهكذا فإنّ لكل مجتمع أيديولوجيا تتحدد وفقها العلاقات بين أبنائه كبارا وصغارا إناثا وذكورا في الأسرة والعائلة والمؤسسة العملية، وكذا نوعية العلاقات التي تربطه بالمجتمعات الأخرى سلبا وإيجابا، وهذه الأيديولوجيا السائدة هي وسيلة تساهم بها الدولة في الحفاظ على سلطة الطبقة الحاكمة، ونتوقف عند ما أضافه لينين لمفهوم الأيديولوجيا، والذي لقي نجاحا كبيرا واستعمله من بعده المفكر المجري لوكاتش، وهو ما أسماه partiinost الذي يصعب ترجمته، وإن كان أقرب لفظ يمثله بالعربية هو "الحزبية" ولا أعني الحزبية بالمعنى المستهجن الدال على التحيز الحزبي أو التشيع، وإنّما الوعي الحزبي الذي يربط بين حقيقة اجتماعية معينة، والمصالح الحزبية وآثارها ... والحزبية التي قرنها لينين بالأيديولوجيا هي أقرب أن تكون مظهرا من مظاهر الوعي لما يحدث، وبخاصة الوعي لاتجاه الأحداث، ومدى ارتباط الحزب الذي ينتمي إليه المرء بالتطور الذي يطرأ على الأحداث، واتخذ لينين هذه الحزبية أساسا لربط الأيديولوجيا بسياسة الطبقة البروليتالية وبرنامج حزبها، مؤكدا أن الأيديولوجيا لا تنهض طفرة واحدة من المصالح الطبقية، وإنّما تأتي نتيجة التفاعل بين العناصر الواعية في طبقة ما (مجدي، 1985، صفحة 34)، وبصرف النظر عن دلالة مفهوم الأيديولوجيا الفلسفي فإنّه اليوم يستعمل استعمالا شائعا مهوّنا وملطفا، لا يخرج عن كونه منهجا فكريا أو نظرية عامة فيما يجب أن تكون عليه حياة جماعة أو مجتمع.

ولأنّ المدرسة هي أداة الدولة في التربية والتعليم المقصودين، فهي توظف كتبا مجعولة لتحقيق سياسة الدولة التربوية، والكتاب المدرسي هو أكثر أدوات التعليمية التي تعتمدها الدولة، وهو في نظر المربين، من أهم عناصر العملية التعليمية (مطاوع، 1977، صفحة 171). لذا يمكن اعتباره مرآة تعكس اتجاهات النظام التعليمي الذي يكشف عن أيديولوجية السلطة الحاكمة وتصورها للحياة (عبد الغني، التربية والإيديولوجيا، 1975)، ذاك الذي تسعى لنقله للتلاميذ حتى يتبنوه. وهو ما يفسر إجبارية الكتب المدرسية التي يسهر على استعمالها في جميع المستويات التعليمية، في كافة أرجاء الوطن، عن طريق المراقبة ونظام الترقيات الذي يخضع له المدرسون، مفتشو التربية والتعليم، بغية توحيد مستوى التلاميذ وحرصا على تجانس اتجاهاتهم، وخاصة أن الكتاب المدرسي هو الكتاب الوحيد الذي يتعامل معه التلميذ.

وإنّ الحديث عن التواصل المشترك والحوار الهادف والديمقراطي بين الحاكمين والمحكومين يصبح شبه منعدم كذلك، باعتبار أنّ كل القرارات تأتي من فوق، وليس من تحت، وقد انعكس هذا الوضع بشكل خطير على كل المجالات داخل المجتمع، بما في ذلك مجال التربية والتعليم، كما يبدو ذلك واضحا من خلال المقررات والبرامج والكتب المدرسية ... حين تصبح سياسة المسؤولين هي المسيطرة وحدها، وهذا في حقيقة الأمر، يوضح طبيعة عملية التواصل والحوار والإصلاح التي نتحدث عنها، حينما يتمّ تهميش الممارسين الفعليّين للعملية التعليمية، الذين هم على دراية ووعي معرفي ما يجري في واقعهم التربوي والتعليمي. وهكذا، ففي الميدان التربوي والتعليمي يبدو أنّ هناك بونا شاسعا بين المسؤولين المنظرين وبين الممارسين المنفّذين. فالأوامر تأتي من فوق إلى تحت سواء بالنسبة إلى المقررات أو المناهج أو الكتب المدرسية، أو بالنسبة إلى التوجيه/التفتيش، وحتى بالنسبة إلى عملية التدريس. وهذه المشكلة، في اعتقادنا، قد أثّرت بشكل كبير في ميدان التربية والتعليم في وقتنا الحاضر، لأنّها تقف بالفعل كعائق أو عرقلة خطيرة أثناء عملية الإصلاح أو البناء والتجديد، وحتى تتضح لنا أهمية التواصل التربوي التعليمي الديمقراطي، وحتى ندرك خطورة العوائق والعراقيل والمشاكل التي حالت دون تحقيق الأهداف المرجوة في مجال إصلاح التعليم ببلادنا، ينبغي عدم النظر إلى هذه الإشكالية المتشعبة من وجهة نظر واحدة ولا من جانب واحد، بل لابدّ من وضعها في سياقها العام حتى نتمكن من إدراكها وفهم حقيقتها. وذلك بوضعها في مناخها المجتمعي والأسري والسياسي/الإيديولوجي الذي أثّر فيها بشكل أو بآخر (بوسلهام، 2010، صفحة 279).

وبما أن المدرسة هي وسيلة الدولة في تربية وتعليم الأجيال الصاعدة، انطلاقا من أيديولوجيتها الخاصة، فإنّ الكتاب المدرسي، جعل ولا شك لتبرير مصالح الطبقة المسيطرة وإحقاقا لهدفها الذي هو الحفاظ على السلطة وسعيها بكل ما أوتيت من ثقل لتسود أيديولوجيتها المجتمع، وهذا ما بات بديهيا في عالم السياسة، بتقديمها على أنّها قيم إنسانية، حتى تحظى بالتقدير والإعجاب، وهو ما يوجب على المجتمع أن يطالب بإشراك الأخصائيين الأكفاء والنزهاء في إعداد الكتاب المدرسي، إذ لا يعقل أن تؤلف كتب لتوجيه الملايين من المتمدرسين في سن نمو حساسة وحاسمة، دون السهر على إعطائها الحصانة العلمية الكافية أو على الأقل، حدا أدنى منها.

هل يستطيع النظام التعليمي الجديد/ المقبل تجاوز الهفوات والعوائق والمشاكل، التي عانتها الأنظمة التربوية والتعليمية السابقة الحالية؟ هل بإمكان مدرستنا الجزائرية التحرر من النزعة الأيديولوجية والسلطوية، التي عرقلت مسيرة التحرر

والتطور، وواجهت سياسة الحوار الديمقراطي وعملية التواصل الإيجابي الواعي والهادف؟.

إنّ سياسة الهيمنة والمواجهة والسلطة المتسلطة قد مثلت العنصر البارز في المشروع المجتمعي الهادف إلى الاستحواذ ومراقبة المؤسسات وتسييرها. وقد ترتب عن هذا الوضع السلطوي المهيمن فرض أيديولوجيا معيّنة (وزارة الداخلية مثلا). ومن مظاهر هذا المشروع تغييب التواصل الهادف والحوار الديمقراطي، ورفض الآخر وتهميشه في كل محاولة (بوسلهام، 2010، صفحة 280) إصلاحية-تقريبا- لأنّ الخطاب في هذا الوضع يكون في الغالب، خطابا نازلا ومفروضا من فوق إلى تحت. وهكذا بسطت سياسة السلطة المتحكمة مراقبتها المباشرة على جميع المؤسسات، وعلى كل الميادين والمجالات، وفرضت تصورها الذي ينسجم مع أيديولوجيتها، حيث ذهبت إلى مواجهة ومحاصرة ومعارضة ومطاردة كلّ مخالف أو معارض لها، وإن كان على حق.

3. انتقاء المعلمين وصرامة الإعداد والتكوين:

لعلنا سنبدأ هذا العنصر، بمقولة تنقش بماء الذهب لمحمد النيبات - وزير التربية والتعليم الأردني السابق، حيث قال في إحدى التصريحات: **"وزارة التربية والتعليم لم تخلق لحل مشكلة البطالة في السوق"**، معنى هذه المقولة النفيسة أنه ليس كل من هبّ ودبّ يتم ضمه لوزارة التربية، وليس كل شخص أهل لمهنة التعليم، لأن بين أيدينا جيلا نصنعه ليقود أمة ومستقبلا، إما أن نضعه في أيدٍ أمينة أو نرمي به إلى الشارع. لهذا فصرامة انتقاء وإعداد المعلمين ثم تكوينهم أمر ضروري من أجل نهضتنا، ومن أجل عودة قاطرة هذا القطاع الحساس إلى مسارها الصحيح.

وفي اعتقادنا أن النظام السابق ووزارة التربية والتعليم تحت رئاسة نورية بن غبريط سدد الضربة القاضية للتعليم في الجزائر، عندما قام بتوظيف جلّ التخصصات وكل من هب ودب في التعليم الابتدائي، هذا الطور المهم جدا من أطوار التعليم. نعيد ونكرر التعليم لم يخلق لحل مشكلة البطالة، ناهيك عن توظيف الأساتذة الذين مرّ على تخرجهم سنوات وعقود، أولئك الذين فقدوا الأمل في ولوج قطاع التعليم، فانشغلوا بالأعمال الحرة والحرف ونسوا كل ما درسوه وكل ما اكتسبوه أيام الجامعة والتكوين، ثمّ دون فجأة، نجحوا في مسابقات التوظيف، ما الذي يمكن أن تنتظره من هؤلاء من أجل المتعلمين.

إن المعلم في الدول المتقدمة يحظى بمكانة مرموقة، فهو لا يتقلد هذه المناصب إلا إذا كان على درجة عالية جدا من التأهيل والكفاءة، ونظام قبول المعلمين في دولة فنلندا مثلا، لا يعتمد فقط على القدرات المعرفية والشهادات العليا بل يتعلق الأمر بفكرة المرشح نحو هذه المهنة الجليلة ومعرفته بشؤون الطفل، وعليه أن يكافح من أجل أن يصبح معلما، ليس من السهل أن تصير كذلك، "إذ إن خريجي الجامعات حديثي العهد لا يرسلون لتشكيل عقول الأطفال مباشرة بعد التخرج" (عبد الرحمن و عليوي، 2008، صفحة 155)، فهو أمام معايير انتقاء صارمة وتدريب مكثف وفعال، كما يعزى ارتفاع مستوى الأداء في مجال التدريس إلى الإجلال والمكانة التي تحظى بها هذه المهنة. فمهنة التدريس في المجتمع الفنلندي كنموذج "تتمتع دائما باحترام الجمهور وتقديرهم، ويمتلك الآباء ثقة اتجاه المعلمين كمهنيين يعرفون ما هو الأفضل لأبنائهم، وهذا ما أدى إلى امتلاك المعلمين الاستقلالية في الفصول الدراسية فيما يتعلق باختيار الأساليب التربوية الأكثر ملاءمة" (سالبيرج، 2016، صفحة 28)، ونسبة 47 إلى 49 % من المعلمين الذين يتم اختيارهم في الولايات المتحدة الأمريكية، هم من الثلث الأخير من طلبة الجامعات، وهي واحدة من الإشكاليات التي نعاني منها في الجزائر والدول النامية، أما فنلندا فكل المعلمين ونسبة 100 %منهم يتم اختيارهم من 10 %من الأوائل في الجامعات، فولوج كليات التربية يمرّ عبر انتقاء صارم جدا، إذ تعدّ مهنة التعليم في العديد من دول العالم المتقدم من أرقى المهن وأعلاها شأنا لما توليه الدولة والمجتمع لها من أهمية، فلا غرابة من تشديد إجراءات انتقاء المدرسين والإلحاح على ضرورة التوفر على مجموعة من الشروط والمواصفات، في مقدمتها الإلمام بعوالم الطفل النفسية وحب المهنة .

بعد عملية الانتقاء يستفيد المترشحون لمهنة التدريس من تكوين وتدريب أساسي رفيع يجمع بين ما هو نظري وما هو عملي تطبيقي من خلال إنجاز تداريب في مدارس تطبيقية خاصة. وبالإضافة للتكوين الأساس، يشارك المدرسون في دورات تأهيلية منتظمة للتكوين المستمر قصد تجديد مؤهلاتهم وتطوير قدراتهم المهنية.

إذاً، كما ذكرنا فإنّ نسبة مائة بالمائة من المعلمين يمتلكون ماجستير أو شهادات في أساليب وإستراتيجيات التدريس الحديثة، وليس كل من هب ودب يوظف في التربية والتعليم، فهذا جيل نصنعه ليقود أمة وليقود وطنا، إما أن تضعه في أيد أمينة، إما أن ترمي به إلى الشارع كما ذكر الباحث الأردني حمزة خوالدة.

يمكن القول أن المعلم في فنلندا يختلف عن المعلم عندنا، فحاول أن تنسى صورة المعلم التقليدي الذي يلبس ربطة العنق والنظارة وبيده العصا (فرفوري، 2021، صفحة 70).

إن المعلمين الفنلنديين واعون ويعملون على الاستفادة من خدمات التطوير والتدريب أثناء الخدمة المهنية.. وأصبح التحسين

المستمر للاحتراف التربوي للمعلمين حقا وليس إلزاما (سالبيرج، 2016، صفحة 29). والمعلم في فنلندا باحث في مجاله إذ حرصوا هناك على أن يكون المعلم هو الذي يجيد البحث العلمي، والقادر على تطوير معارفه باستمرار، وتطبيق النظريات العلمية في طريقة تدريسه في الصف، واسع المعرفة، متابعًا للتطورات الاجتماعية، منفتحًا على الثقافات الأخرى، مدركًا لتفاصيل الحياة السياسية.

ويرتكز التعليم بـ فنلندا في عصر العولمة على المعلم الذي يجب أن يكون مرنا ومسؤولا في اتخاذ القرارات ومقداما على الأخطار المدروسة، مبدعا، وقادرا على حل المشكلات بالطرق العصرية، ويسلك سبل التعلم التعاوني واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي وتكنولوجيا الاتصالات في التعليم، بدل المهارات التقليدية والتعليم الروتيني. لذا يحظون بتطوير إلزامي، حيث تتوالى المقاطعات تمويل المدارس الفنلندية لأجل عمليات التطوير المهني (الدخيل، 2015، صفحة 43).

4. المتعلم بين تكريس التقليدي واكتساب الحداثي:

إنّ التعلّم هو "التغيير الذي يحدث في سلوك الإنسان وفي علاقته واتصاله مع غيره، كذلك في عملية اكتسابه لمهارات جديدة وتنميته للمهارات السابقة، وخلفياته المعرفية، سواء أكانت غريزية أو مكتسبة" (مريم، 2004، صفحة 134). يعرفه دوميان Domiane "بأنّه تغير دائم في السلوك، يتضمن مثيرات خاصة واستجابات، نتجت عن الخبرة السابقة بتلك المثيرات أو الاستجابات أو ما يشبهها" (رجاء محمود، 2004، صفحة 24)، وحسب تعريف دوميان أنّه لا يعتبر أي تغيّر في السلوك تعلّما، ما لم يحدث نتيجة لخبرة الفرد وتفاعله مع البيئة، وإنّ التعلم"يتم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وفق خطط وعمليات يكتسبها المتعلم بذاته واستعداداته، معارف وخبرات وقدرات وكفاءات ومهارات، وعليه فإنّ التعلم يمثل المسافة التي يقطعها المتعلم بنفسه في اتجاه الكفاءات الجديدة التي يرغب في امتلاكها، ومن هنا فإنّ التعلّم تغير واكتساب خبرات ومهارات جديدة في سلوك الإنسان والتكيّف أو التخلي عن سلوك أو تعديل آخر، يؤدي بالضرورة إلى إدراك الجديد، ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان، من حيث هو كائن مكلّف، يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون، ويتميز بالاستمرارية وبضرورة بذل الجهد المتكرر، حتى يصل الفرد إلى غايته ليحقق أهدافه.

وعليه فإنّ التعلّم والتعليم مفهومان متداخلان، ويشيران إلى عمليتين متفاعلتين ومتبادلتين، فإذا كان التعلم هو تغيّر في السلوك، يتصف بنوع من الديمومة النسبية، وينتج عن الخبرة والتفاعل مع البيئة، فإنّ التعليم هو مجموعة النشاطات التي تهدف إلى إحداث هذا التغير، وتبدو عملية التعليم أبين وأكثر تحديدا من عملية التعلم، وبخاصة في أوضاع التعليم المدرسي، حيث يأخذ التعليم شكلا من التدريب الواعي المنظم، و يؤدي إلى إنشاء بيئة مشتركة بين المعلم و المتعلم، تسم كلا منهما بطابع معيّن، وتعمل على تقريب وجهات نظرهما في وقائع الحياة ومشكلاتها اليومية (نشواتي، 2003، صفحة 247).

يقف المتعلم في العصر الحديث وفي ظل المقاربة بالكفاءات في هرم العملية التعليمية ويشارك في بناء الدرس، يناقش، ويحاور، ويعلل، ويطرح أو يجيب عن الأسئلة، ويبدي رأيه، ويقدم أفكارا، فلم يعد ذلك الطالب الذي يُلقن، إذ يتقلد منصب الأستاذ أحيانا فيصبح هو المرسل والباث، بدل المستقبل السلبي، ويشترط فيه إتقان اللغة أيضا وإتقان قواعد استعمالها، أو بالأحرى أن يمتلك قواعد الخطاب، وقواعد توظيف أفعاله الكلامية، لتناسب مختلف المواقف، وليتمكن من فك رموز الإرسالية التي تلقاها، وإنّ مهنة التدريس مهمّة تحتاج إلى إلمام بأصولها ومبادئها، فالتعليم له أصول وقواعد منها ما يخص المعلم ومنها ما يخص المتعلم ومنها ما يخص أسلوب التعلّم ووسائله، فالإلمام الصحيح بالطريقة التي يتم بها التعلم والأشياء التي تؤثر بها سلبا أو إيجابا تساعد الأستاذ على اختيار الطريقة الصحيحة في التدريس التي تناسبه وتناسب تلاميذه ومادته، فالتطبيق الصحيح يفيد المتعلم كثيرا في التدريس ويساعده على تلافي الأخطاء التي يقع فيها الكثير من المعلمين، وإنّ مفهوم طريقة التدريس teaching method يشير إلى جميع الخطوات والإجراءات والتحركات المتسلسلة والمترابطة والمتتابعة من قبل المعلم مع تلاميذه وذلك لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.

وإنّ الطريقة التقليدية في التدريس ترتكز على تصوّر المدرس المالك الوحيد للمعرفة داخل الفصل، في حين ترى التلميذ وعاءً فارغاً، وإنّ هذه التصورات لقطبي التواصل في العملية التعليمية التقليدية تفرز تحديدا واضحا للتواصل الصفي، أما التلميذ فبحكم قصوره المعرفي والأخلاقي لا يمكن أن يتجاوز دور المستقبل، وهي علاقة في أغلبها سلطوية عمودية بين المدرس وتلامذته وهي علاقة أغلبها على إعطاء الأوامر وانتظار الردود، ولا يسمح في أغلب الأحيان بالتعبير عن الرغبات الذاتية أو الحاجات كما لا يسمح إلا لماما باقتراح المقترحات المرتبطة بسير العمل، وتبقى التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية، كما يلاحظ أن المستوى الأفقي نادر ومنعدم بحيث لا يسمح هذا النموذج بالتواصل البيّن تلاميذي إلا في حالات نادرة ومقننة تمتاز بتواصل شكلي (فريقي، 2011، صفحة 39)، كما تتمحور العملية التعليمية في السابق كثيرا حول المدرس والمحتوى التعليمي الذي لا يتناسب وطبيعة التلميذ، وميولاته، وقدراته، ولهذا نجد التواصل التربوي المعرفي منعدما، في حين يبقى حضور المتعلم حضورا من أجل التلقي، والحفظ، والاستظهار فقط.

وقد نتساءل ههنا هل لا يزال التلقين قائما في مدارسنا؟. للأسف فإنّ الواقع يثبت أنه لا يزال قائما وبقوة، ولم يتمكن الكثير من الأساتذة بعد من الخروج عن طريقة التلقين؛ ولعلّ هشام شرابي في كتابه "مقدمات لدراسة المجتمع العربي" الصادر في العام 1975، من المفكرين العرب الأوائل الذين نبّهوا إلى خطورة التلقين لأنّه في جوهره طريقة تسلّطية قائمة على تكريس نزعة الامتثال المطلق والطاعة العمياء بهدف الإبقاء على مفاهيم معينة، والمحافظة عليها وترسيخها في ذهنيّة الطالب على أساس التعامل معه كناقل للمعلومات بالترديد والحفظ والاستظهار، وإعادة إنتاج أفكار معلمه دون فهم أو نقد، أو استثمار حقيقي للمعلومات قائم على البحث والتجريب والتحليل وطرح التساؤل. علينا أن نفتح الطريق أمام المتعلم للتفاعل والتفكير الناقد والإبداع.

وقد احتل المدرس في البيداغوجيا التقليدية مركز الصدارة باعتباره البؤرة التي تتمحور حولها باقي العناصر، "تتمثل هذه المحورية في توليد عدد من الأدوار داخل الفصل فهو الذي يحددها ويمارسها، وهو الذي ينتقي من عالم المعرفة ما يراه ضروريا ومفيدا للمتعلم، وهو الذي يحدد أساليب التبليغ، وأشكال التقويم، أما بخصوص المحتويات الدراسية في المقررات والبرامج التقليدية، فإنّ أول ملاحظة يمكن تسجيلها، هي ابتعاد المضامين الدراسية كليا وجزئيا، عن ميول المتعلم واهتماماته" (فريقي، 2012، صفحة 54).

وأما عن نمط التواصل في الخطاب التعليمي القديم، فلم يتجاوز الشكل العمودي، الذي تنطلق فيه الإرسالية من مرسل في اتجاه مستقبل، عليه التقاطها واستيعابها، من غير استفسار أو تعليق، أما في خصوص أشكال التقويم، "فيعمد إلى اللجوء إلى الامتحان بصيغته الكلاسيكية التي تركّز على حفظ المعرفة، مهملة بذلك إمكانية وشروط توظيفها، ويتم ذلك عادة في ظروف تكون مشحونة يشعر فيها المتعلم بالخوف، أو ما يسمى في هذا المضمار بعصاب الامتحان أو الحمى الموسمية للامتحان" (فريقي، 2012، صفحة 55).

وقد تطور الفكر التربوي في القرن الثامن عشر، والذي نتج عنه التمييز بين عصرين أساسيين: عصر التربية التقليدية وشعاره المادة التعليمية والتي لا تساير ميولات وقدرات الأطفال، وكذلك عمرهم العقلي، والزمني، وعصر التربية الحديثة وشعارها الطفل، بكل مكوناته.

يمكن القول أن وضع المحتوى في البيداغوجيا الحديثة، يتصف بخاصيتين اثنتين هما: انتقاء المعرفة، والخبرات حسب درجة انسجامها، مع اهتمامات المعلمين، ومستوى إدراكهم، وتمثلهم تنظيمها، وعرضها على شكل مجالات، أو محاور عامة، وليس على شكل مواد منفصلة، فيما بينها لكل واحدة منها برنامجها الخاص، أما فيما يخص الطرائق والوسائل، ونمط التواصل فالتصورات التي قدمتها البيداغوجيا الحديثة لمكونات العملية التعليمية التعلّمية، أدت إلى جعل الطريقة تتمركز حول المتعلم، لتحفيزه، واستثمار نشاطه الذاتي، منطلقة بالأساس من مقومات جديدة، تخالف تماما ما أقرّته البيداغوجيا التقليدية في هذا الميدان، وأصبح المدرس كموجّه، ومرشد للأطفال يساعدهم على اكتشاف المعرفة بتهيء الفرص الممكنة.

لقد تساءل الأساتذة كثيرا عن الطرائق المناسبة التي يتبعها الأستاذ في تدريسه ليحقق مسار الكفاءة في المتعلم، وردا عن هذا الانشغال المشروع، يجيب خبراء المقاربة بالكفاءات بأنّ كل طريقة تجعل المتعلم يظهر كفاءته بالفعل والإنجاز، هي طريقة صالحة من منظور التدريس بالكفاءات، ومعنى هذا الكلام أن الطرائق التقليدية في بعض جوانبها قد تخدم لبناء الكفاءة في المتعلم، ولكن مع هذا، إنّ أنسب طريقة تتبع في بيداغوجيا الكفاءات ولاسيما في التعليم الثانوي إنّما هي طريقة الوضعيات - المشكلة- لأنّ التدريس بواسطة المشكلات من شأنه أن يحضر المتعلم للحياة العملية وجعله يتفاعل مع محيطه الاجتماعي بصورة مرضية سواء بصفته مواطنا أو عاملا (وزارة التربية، مارس 2006، الصفحات 19- 20).

أما عن نمط التواصل، فقد صار منسجما مع مجموع التصورات والآراء السابقة، وصار خطابا تعليميا يرتكز على التفاعل، بين مرسل الإرسالية، ومستقبلها، أي يقوم على تبادل التأثير، والتأثر بينهما، وهو ما دفع إلى استثمار نتائج التغذية الراجعة Feed Back في كل ممارسة تعليمية تعلّمية من أجل تطوير هذه الأخيرة وتحسين شروطها بما يضمن لها نجاحا أكبر، وتعتبر التغذية الراجعة تكملة من المستقبل للحوار الذي يبدأه المرسل لتكتمل الدائرة، وتزداد درجة الكفاءة والفعالية لنظام الاتصال بارتفاع درجة التجاوب بين طرفي عملية الاتصال (كفافي وآخرين، 2003، صفحة 70)، إذ أن التعليم الناجع هو الذي يتجاوز الاقتصار على المخطط (باث-متلقٍ) إلى ممارسة عملية نشاط وحيوية متبادلة بين الأطراف المشاركة، ليدرك المدرّس مدى استيعاب التلميذ للرسالة، و مدى تأثير هذه الأخيرة في السامع، ومعرفة مدى نجاح التواصل أو فشله، وذلك من خلال مدى استجابة التلاميذ وردود الأفعال اللفظية أو غير لفظية (كملامح الوجه)، وينظر إليها على أنّها عملية تزويد المتعلم بمعلومات استجاباته، بشكل منظم ومستمر، من أجل مساعدته في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل وتثبيت الاستجابات الصحيحة (حمادنة، عبيدات، محمد، و خالد، 2012، صفحة 16)، ويُطلق عليها ردة الفعل، التغذية المرتدة، وهي عملية قياس وتقويم مستمر لعملية فعالية العناصر الأخرى، والتفاعل بين الأستاذ والتلميذ.

ويجب الإشارة ههنا أن "أول ما يحاول المعلم معرفته مستعينا بإدارة المدرسة: بعض النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية لتلامذته، لكي يستطيع أن يتكيف مع كل حالة: فهناك من التلاميذ من يتصف بقصر النظر وآخرون بضعف السمع، وفئة بعيوب النطق وهناك الخجول والمنطوي، والمنفعل ... وهناك الظروف الاجتماعية كالتفكك الأسري، الفقر، عدم وجود السكن، هذه الظروف تنعكس على الصف بالسلب وعلى المعلم أن يراعيها كلها بعد إحصائها" (فهد، زايد، 2013، صفحة 222)، خاصة مع "متعلم المرحلة الثانوية الذي يشعر بالنضج والاستقلال، فيزداد لديه نمو القدرات اللفظية والميكانيكية، والسرعة الإدراكية ويبدو عليه حب الابتكار والإبداع، ونمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري، وتزداد قدرته على التحصيل، وينمو لديه الميول والاتجاهات، ويظهر التمايز القيمي، وأسلوب التعلم الذاتي، وتأتي خطورة هذه المرحلة من عملية الإعداد الشامل للطلبة وتنمية جوانب شخصيتهم التي تتكامل منها الجوانب النفسية والروحية والاجتماعية والعقلية، وتظهر استعدادات الفرد وقدراته وميوله بشكل جلي من سلوكه وتصرفاته" (الديلمي، الوائلي، طه، و سعاد، 2005، صفحة 157)، ونظرا للتغيرات التي تطرأ على المتعلم في هذه المرحلة من العمر يجب أن تراعى "رغبته في الحديث عن هذه التغيرات وآثارها عليه، فضلا عن اهتمامه بذاته وشكله والصورة التي يتلقاها الآخرون عنه مهمة جدا، ويوصف هؤلاء المتعلمون أحيانا بـ"المتعلم الرومنسي" الذي يتعلم لذات العلم، كما أنّهم يتنافسون لإظهار قدراتهم ومهاراتهم ... وينتقلون إلى مرحلة أكثر تجريدا، وأشارت دراسات نفسية أن المتعلمين في هذه المرحلة يشعرون بأهمية العدل ... وتقسيم العالم إلى أسود وأبيض، وخير وشر ولا توسط بينهما" (نصيرات، 2006، صفحة 97)، ويجب ألا يقاس نجاح الاتصال بما يقدمه المرسل، ولكن ما يقوم به المستقبل من سلوكات تدل على نجاح الاتصال وتحقيق الهدف، فالمتعلم يستمع ويستقبل الرسالة، ويكون ذلك عن طريق الاستماع أو المشاهدة أو كلاهما معا، أو عن طريق القراءة، لأن المتعلمين يلتقطون الرسالة عن طريق الحواس المختلفة، ثمّ تنتقل بواسطة أجهزة خاصة إلى الدماغ لتحليل محتوى الرسالة، وفهم محتوياها وأهدافها، ثم تحديد موقف الاستجابة (سهيلة محسن، 2010، صفحة 23)، وإن طبيعة الاستجابة التي يحققها المتعلم (المستقبل)كثيرا ما تتأثر بمكانته الاجتماعية، وخلفيته الفكرية، والثقافية العامة، وتوازن شخصيته، وطبيعة مرحلة النمو التي يمر بها وحالته الصحية والنفسية والجسمية؛ كالتعب والإرهاق وعدم الرغبة في تسليم الرسالة (سهيلة محسن، 2010، صفحة 23)، ونشير إلى أن الاستماع الجيد من عوامل نجاح العملية التواصلية، فيجب على التلميذ المتلقي أن يحسن الاستماع "إذ أن المخاطب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدي إليه الخطاب" (العسكري، 1952، صفحة 25)، كما يجب الإشارة إلى أن " الحجرة الدراسية المثالية هي التي يسمع فيها صوت المدرس أقصر فترة من الوقت" (علي مصطفى، 2007، صفحة 24)، كما أن "استيعاب الرسالة من المرسل (المتعلم) تتوقف على طبيعة العلاقة المتكافئة المتوازنة بين طرفي العملية الاتصالية التعليمية التربوية" (هاشم الهاشمي، صفحة 81)؛ بمعنى أن فهم الرسالة أو المحتوى التعليمي، متوقف على ما يوفره المعلم (المرسل) من جو اجتماعي؛ كالعطف والحنان، أو من ألفة بين كلا الطرفين، فالمستقبل (المتعلم) لا يجب أن يكون مستمعا فقط كما كان في القديم، عندما كانت مهمة المرسل التلقين والإلقاء، وإنما يجب أن يكون جزءا فاعلا في عملية الاتصال ككل.

وبقدر ما نثمن الكثير من الأمور المستجدة التي تبنتها المدرسة الجزائرية، بقدر ما ننتقد ونسجل الكثير من المآخذ، وهدفنا من هذا أن نصل إلى المستوى المنشود الذي نطمح إليه وعدم الرضا هو التقدم.

نقول إنّه من أجل زرع العبقرية وتوطيدها ينبغي أن يوجه المتعلم للقيام بالأمور التي يحبها ويحسنها ويكون ماهرا فيها، وقد تفطن الغرب لهذا مبكرا واهتموا برغبات المتعلمين في الحياة وبذلوا كل الجهود في توجيههم إليها، ورفعت فنلندا شعار: "كل طفل موهوب" تأكيدا على دعمها المستمر للطفل المتعلم، فقد تكون فاشلا في اللغات وتكون جيدا في الفيزياء أو الإعلام الآلي ... وقد تكون فاشلا في كليهما لكنك تملك حسّ فنان أو قوة ومهارات رياضي، هذا ما تؤمن به الأمم المتقدمة فيبذلون جهدهم كله في استنبات الموهبة.

وفي مدارسنا يكافأ المتعلم على حفظ الجواب، بل لا تزال كثير من المدارس تركز على تلقين الإجابات، في حين أن الحياة تتطلب مهارة أعمق في طرح الأسئلة الصحيحة. فالإجابات غالبا ما تمثل نهاية الطريق، بينما السؤال هو بداية الفهم والاكتشاف والتغيير.

طبعا لا يظنن أحد أننا نعادي العلم والمدرسة، لا إطلاقا؛ إنما الرهان هو أن ندخل إلى المدرسة لننمو لا أن نذبل وينقص نمونا ويقوض إبداعنا، "لقد سبق "لجسيكارديستان" أن صرح في جامعة السوروبون سنة 1974 في إطار الدفاع عن حياد المدرسة، ودور الوراثة في السلم الاجتماعي، أن هناك أطفالا يولدون وتولد معهم قابليتهم للدراسة، وأطفال يميلون إلى أعمال يدوية وما إلى ذلك"، ودور المدرسة من خلال هذا التوجه الليبرالي هو توجيه الأطفال حسب الإمكانيات الطبيعية المتوفرة لديهم مسبقا" (محمد، 2002، صفحة 136).

قضايا كثيرة ومشاكل تعبّر في نهاية المطاف عن أزمة نظامنا التربوي والتعليمي وعن أزمة العلاقات القائمة بين المسؤولين الآمرين، والعاملين المنفذين -كما قلنا- بين المرشدين/ المفتشين والمدرّسين الممارسين، وبين المدرسين والتلاميذ... إلخ، كذلك

أصبحت تظهر على ساحة الواقع الإنساني والمجتمعي الجزائري النزعة التشاؤمية متجسدة في حيرة الناس إزاء التعليم، وفي هذا المضمار، أصبح الإقبال على المدرسة والتعلم، يقل شيئا فشيئا، ولم يعد التواصل قائما بين الآباء والمدرسة من جهة، ولا بين التلاميذ والمدرسة من جهة أخرى، كما كان الأمر من قبل حين كانت المدرسة جسرا حصينا يؤدي إل تأمين العمل وإلى ضمان الحياة! (بوسلهام، 2010، صفحة 282).

5. راهن عمليتي الامتحان والتقويم وأثرهما على المتعلم :

إنّ التعليم هو عملية يقوم بها المعلم، بغرض تحقيق تغييرات مستحبة، على المستوى الذهني أو النفسي الحركي أو الاجتماعي للمتعلم، وذلك خلال ما يوفّره من إمكانات ومثيرات، لتحقيق تلك الاستجابات عند المتعلم، وعادة ما تقترن بالمدرسة، ولقد تغير التعليم اليوم، ولم يعد مقتصرا على الطابع التقليدي، فالنقطة والامتحان هي آخر ما يلتفت إليه في الأمم المتقدمة، وإنما يتم تقييم المتعلم بناء على ما اكتسبه من معارف ومهارات وقيم جميلة، لكن الملاحظ عندنا في الجزائر أننا لم نتجاوز بعد موضوع الامتحان والنقطة، سواء من طرف المتعلمين أو الأسر أو حتى من طرف المكونين والأساتذة، فمتى نرسخ ذهنيات تجاوز موضوع الامتحان وحتى الوظيفة إلى حب الاستطلاع واكتساب المعارف والمهارات والقيم.

إنّ التقويم هو عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وهو عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية، ويعدُّ من مقومات العملية التربوية برمتها والتي تأتي للحكم على مدى النجاح في تحقيق الأهداف التربوية، ويعد وهو مدخل رئيسي لتطوير العملية التعليمية لكونه عملية علاجية وتشخيصية في آن واحد، فهو يهدف إلى الكشف عن مواطن الضعف في عملية التعلم والتعليم لمعالجتها وتطويرها للأفضل (حمادنة، عبيدات، محمد، و خالد، 2012، صفحة 103).

وقد تعدّل مفهوم التقويم في ظل التربية التقدمية - فلم يعد مقصورا على الامتحانات، بل أصبح يشمل كل جوانب النمو عند الطالب، وأصبح المفهوم الحديث للتقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى لتحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها.

والتقويم هو الجانب الثالث يشمله تخطيط المدرس، فمن الطبيعي أن يتتبع المدرس عمل متعلميه بالتصحيح والتقويم، حتى يبعد شبح الخطأ والامتحان الذي يرهب المتعلم باستمرار عن طريق تعويده الموضوعية في الإنجاز، وهو عملية إجرائية تسمح بإصدار حكم على درجة تحقق الأهداف والذي بمقتضاه اتخاذ قرار أو موقف تربوي مناسب، وإذ جرت العادة أن ينظر إلى التقويم كعملية ختامية لسيرورة الفعل التعليمي، فإن ذلك لا يعني أبدا أن التقويم آخر حلقات الفعل التعليمي، إنّه عملية متحركة، ونشاط تكويني بفضل تفاعله القوي مع جميع العناصر المكوّنة لهذه السيرورة، ودعنا نتساءل، وهل عملية التقويم في شكل تطبيقاتها داخل المدرسة الجزائرية، تهدف إلى ضبط عملية التعلم والرفع من المستوى التحصيلي لدى المتعلم من خلال الوقوف على الجوانب التي تعثر فيها، ودعمها، بما يضمن له مسايرة الركب التعليمي على غرار زملائه، أم أنّها فقط تضليل إيديولوجي يعمد الركوب على النزعة الإنسانية للمراهنة على تحييد المدرسة وتحميل مسؤولية الفشل للمتعلم ؟

وهل نجاح المتعلم أو فشله يجب أن يعزى إلى الوضع لتعليمي الديداكتيكي ذاته وإلى المتغيرات الداخلية فيه، أم يعزى للعوامل الخارجية؟

وأخيرا هل الاختبارات والتطبيقات العملية التي يقوم بها المعلم كافية لمعرفة جوانب التعثر الدراسي لدى المتعلم، أم يمكن اعتبارها فقط تطبيقات ذاتية لتأكيد سلطوية الخطاب الذي يمارسه على المتعلمين ولضمان وجوده كفاعل وليس منفعل ؟.

نعتقد أن بيداغوجية التقويم والدعم والتقوية في وظائفها الحالية وشروط ممارستها داخل المدرسة الأساسية الجزائرية من طرف المنفذين الأوائل (المعلمين)، غير قادرين على إعطاء، ضمانات موضوعية ونتائج عملية، سواء على مستوى المهارات السلوكية والمعرفية، أو على مستوى الدفع بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال المتعثرين والمهمشين ثقافيا، وهكذا فهما لا يخرجان عن نطاق المسحقة الإيديولوجية في بعدها الخداعي، والتي ترمي إلى إيهام الآباء والتلاميذ، من أن المدرسة مؤسسة عملية تراهن على خلق شكل من التربية التعويضية للأطفال الموهبين بالفطرة؛ لقد مات عهد الامتحان -كما ادعى دولاندشير- وجاء التقويم كعملية بيداغوجية وتربوية ليحل محله في لباس جديد وأهداف جديدة.

وهكذا كان لزاما على الفكر التربوي الجزائري، لكي يصل إلى هذا المستوى، أن يصفي الحساب مع الظاهرة الاصطفائية للامتحان كمقياس تكميمي وذلك من خلال الأبحاث والدراسات العملية والنقدية التي أحاطت النظام التعليمي بشكل عام، والامتحان بشكل خاص، بحيث أكدت أغلب الأبحاث التربوية (لمباشري، 2002، صفحة 133)، من أنّه- أي الامتحان- لا يعكس في عمقه الحقيقة الموضوعية -كمقياس- لفعالية المتعلمين وأداءاتهم الفكرية والمهارية، مادام هدفه محصورا في قياس الوحدات المعرفية، ذات الصبغة التذكرية، وترقيمها بطريقة اصطفائية وتصنيفية استجابة لتراتبية المجتمع ولمبدأ الاستحقاق، وطرح التقويم كبديل جاء استجابة لحاجة موضوعية، لدى بعض المنظرين البيداغوجيين، بهدف القضاء على الفشل الدراسي،

وسد الفراغ القياسي من أجل خلق تكافئ في نتاج التعلم لدى الأطفال المتمدرسين (لمباشري، 2002، صفحة 134).

ختاما لا أدعي أنني أرسم معالم الإطار النظري المفقود للتربية العربية، ولكنني أحاول أن أفتح الطريق وأحرك همم الباحثين والأساتذة الكبار في وطننا العربي، لأن يراجعوا ما عندهم وينقدوه نقدا سليما جريئا، وعلميا موضوعيا محايدا، وإنّ هذا النقد الموجه للمؤسسة الوصية على المناهج وإنتاج الكتب المدرسية يعني دعوة إلى إعادة التفكير الجاد فيما يتطلبه وضعنا وما يفيدنا به الدرس التربوي والبيداغوجي المعاصر في هذا القطاع الحساس ومواكبة للتطور الجاري في العالم، دعوة إلى العمل العقلاني المتريث، بعيدا عن أي هَوى سياسي أو نزعة أيديولوجية، وبدلا من التسيب والارتجالية والعشوائية.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي "دراسة تحليلية"، Inprimerie RABAT NET MAROC، 2011.

2.أحمد فريقي، المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية "دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي"، Inprimerie RABAT NET MAROC، 2012.

3. باسي سالبيرج، نبذة قصيرة عن إصلاح التعليم في فنلندا، ترجمة وتحرير مركز البيان للدراسات والتخطيط، بغداد، 2016.

4. بوسلهام الكط، «إشكالية التواصل في مجال التربية والتعليم»، الكتاب الجماعي"التواصل نظريات وتطبيقات"، إشراف الدكتور 5. محمد عابد الجابري، سلسلة فكر ونقد، الكتاب الثالث، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2010م.

6. بول روبر، الأستاذ في المنظومة التعليمية في فلندا، تر: ربيع حمو، مجلة النداء التربوي.

7. بيير بورديو، الرمز والسلطة، تر: عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال، المغرب، ط2، 1990.

8. رجاء محمود أبو علام، التعليم أسسه و تطبيقاته، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004.

9. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي النفا، الأردن، 2010م.

10. صالح محمد نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

11. طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

12. عبد الرحمن حسين، ياسر عليوي، «أساليب التعليم المتبعة بفنلندا ونظرة جديدة لتعليم اللاجئين السوريين»، 2008.

13. عبد الغني عبود، التربية والإيديولوجيا، دار الفكر العربي، مصر، ط2، 1975م.

14. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 1427هـ/ 2007م.

15. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط4، 2003.

16. عزام بن محمد الدخيل، تعلومهم، نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط4، 2015.

17. علاء الدين أحمد كفافي وآخرون، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003م.

18. فهد محمد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م.

19. مجدى وهبة«رأيّة أيديولوجيا ؟»،مجلة النقد الأدبي فصول، مج5، ع4، سبتمبر 1985م.

20. مجموعة من المؤلفين، إشراف محمد عابد الجابري، التواصل نظريات وتطبيقات، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، الكتاب الثالث، بيروت، 2010.

21. محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية "بين التصور والممارسة"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 2002.

22. محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد-الأردن، 2012م، ط1.

23. مريم سليم، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

24. مطاوع، عبود، التربية المعاصرة، دار الفكر العربي، مصر، 1977م.

25. أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، تح: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، 1471هـ/1952م، دار إحياء الكتب العربية.

26. وزارة التربية الوطنية، المنهاج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، مارس 2006.

27. ياسين فرفوري، "استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم بين محاكاة واقع المتعلم وتعزيز دور التعلم بالممارسة"، التعليم وتكنولوجيا التعليمية في ظل جائحة كورونا فرص الاستمرارية، الأشكال، التطلعات، المعوقات، دار ابن العربي للثقافة والنشر، غزة- فلسطين، 2021.