المردود التربوي للمدرسة الجزائرية

- دراسة وثائقية تحليلية -

ملخص

لم يفتأ السجال الدائر حول مخرجات المدرسة الجزائرية يهدأ، حتى يجد مبررات جديدة تستنهضه. تحملها خطابات طيفها واحد وتلاوينها كثر، أغلبها يرمي أداء مردود المدرسة الجزائرية بالضعف، حتى وإن اعترفت لها بعض التحليلات – وهي الأكثر أكاديمية– بشيء من الإنجاز.

والدراسة محاولة تحليلية للمردود التربوي للمدرسة الجزائرية، تتخذ من بعض الرؤى والمواقف والحقائق والأرقام سندا، بهدف توليف استخلاص يصف ويفسر الظاهرة. ومن النتائج التي يمكن بلورتها من هذه الدراسة ما يلي:

- إن الإخفاق الدراسي ظاهرة تصيب كل نظم التربية، لكن أن تزداد حدة في المدرسة الجزائرية فمسألة يتوطن تفسيرها في ظروف المدرسة نفسها وفي المرحلة التي يمر بها المجتمع بأسره،

- المدرسة الجزائرية تتوفر على موارد كفيلة بإنتاج مردود تربوي نوعي في مختلف الاختصاصات كما تبين ذلك من نخب تخرجت منها، وأنه يمكن إعادة تحريكها لتحقيق أهداف أكثر طموحا.

- إن كثيرا من الانتقادات الموجهة لمخرجات المدرسة الجزائرية هي من طبيعة انفعالية وذاتية وتحكمها مواقف انطباعية.

د. براهيمي الطاهر
قسم علم الاجتماع
جامعة بسكرة
الجزائر

Abstract

No sooner had the discussion about the school standards in Algeria ceased that new waves of criticisms began to arise. Some researchers see that the educational standards of the Algerian school are very low; others, however, argue that they are quite acceptable.

This article, which is based on academic views and statistics, attempts to provide an analytical study of the school standards in Algeria and to draw a conclusion that describes and explains this issue.

مقدمة

يعد السعي إلى تمتين الصلة بين مكونات المدرسة لتفعيل أنشطتها رهانا مستمرا، بالنظر إلى تأكيدين أساسيين: أولهما هو أن التغير سمة التربية لا باعتبارها ظاهرة اجتماعية ترتبط بمجتمع معين، بل اعتبارا للتغيير المذهل الحاصل على المعرفة العلمية، وثانيهما هو أن المدرسة نسق اجتماعي ووسط للتنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي يعرف

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2009.

The Algerian school possesses human and material resources capable of providing high educational returns in various specializations, and it is not out of its reach to achieve more enthusiastic goals.

The results of the study show that the school failure is an aspect that may affect all educational systems in the world, and Algerian is a case in point, where the issue may be highlighted from the conditions of the school itself and from the different developments of the Algerian society as a whole.

بدوره مظاهر خصوصية تتلازم مع السياق الزماني والمكاني وعوامله السوسيوثقافية.

وبناء على ذلك يكون مشروعا تعريض مردود هذه المؤسسة التربوية الاجتماعية إلى النقد والتقويم، فحتمية البقاء تملي التطوير الدائم لهذا الجهاز بما يكفل له جاهزية الأداء المطلوب، والمدرسة الجزائرية في العشرية الأخيرة تجد نفسها على مفترق طرق تبحث عن بوصلة تسترشد بها، إن في النواحي التنظيرية– الفلسفية أو في النواحي الفنية، لأن هدين البعدين وجهان لعملة واحدة. وهكذا فان اتخاذ المردود التربوي للمدرسة الجزائرية مجالا للبحث لا يلغي التعرض إلى العوامل المؤثرة في تنشئته وتشكيله بل يستوجبها، وهو ما تحاول هذه الدراسة فعله من خلال ما تيسر من مادة وبيانات ذات العلاقة، ويأتي مظهر الإخفاق الدراسي متصدرا خطتها لأنه يمثل الاعتلال الذي يتطلب المطارحة والإثارة، ومن ثم العلاج وعليه تلى الإشارة إلى بعض الجهود الرسمية لتحسين صورة المدرسة والتحديات التي تمثل قوارض لها. ويتم أخيرا وضع المردود التربوي في إطار العوامل المكونة له من داخل وخارج المدرسة.

وهكذا فإن هذه المحاولة تعكف على تقديم إسهام يساعد في الإجابة على التساؤلات الآتية:

- أي العوامل أشد ارتباطا بظاهرة الإخفاق الدراسي في المدرسة الجزائرية؟ وما الجهود الرسمية التي سعت إلى محاصرة ضعف المردود التربوي للمدرسة الجزائرية ؟ وأي بيئة ينشأ فيها المردود التربوي؟ مع ملاحظة أن هذه المساهمة تتخذ من معنى "الحصيلة أو النتيجة الكمية والكيفية للمؤسسات التربوية" تعريفا عمليا لما تسوقه من استنتاجات ومواقف. (Dictionnaire Encyclopédique 1980, P79)

- الإخفاق الدراسي كمظهر سلبي لمردود المدرسة الجزائرية

الإهدار المدرسي، الإخفاق المدرسي، الفشل الدراسي، التسرب المدرسي مفاهيم تشير جميعا إلى ظاهرة واحدة تتمثل في عجز المدرسة على بلوغ مستوى مرض في تحقيق الأهداف التربوية المحددة، وما وصفها بالهدر إلا لتوضيح أن ما صرف من جهد ومال ووقت لم يجد مقابله من النتائج وهو إخفاق أو فشل يكبر ويصغر، أما التسرب فهو يشير إلى معنى يرتبط بالمعنى السابق، فمن الهدر والفشل أن لا يستكمل المتعلمون مسيرتهم التعليمية بنجاح فيتوقفون بمحض إرادتهم أو يفصلون وقد يعيدون السنة الدراسية مرة أو أكثر وهو ما يكلف الإنفاق العام على التربية عبئا مضاعفا.

ففي دراسة أعدها مكتب الأعضاء في اليونسكو شملت سبع عشر دولة عربية تبين إن نسبة التسرب بلغت 15 % إلى 25 % في ستة دول من تلك البلدان و 25 % إلى 35 % في خمس دول منها وأكثر من 24 % في ثلاث منها (يزيد عيسى السروطي،

1998، ص 270). وإذا كان يجب الاعتراف بأنه لا يوجد نظام تربوي يتحقق فيه نجاح كامل نسبته 100 % فأن يتراوح التسرب المدرسي في سبع عشرة دولة عربية بين 25% إلى 35% أمر مثير لأكثر من تساؤل، ويجعل من المجهود القومي للنهوض بالتربية والتعليم في وضع المساءلة الاجتماعية لاسيما في الأنظمة الوطنية التي أخذت على عاتقها تحرير الإنسان العربي من الجهل وحاولت نشر التعليم وتوسيع قاعدته.

وفي الجزائر فان الظاهرة متمكنة من مردود المدرسة الجزائرية ونمثل تحديا ليس هينا تجاوزه كما يؤكد ذلك استمراره رغم محاولات الإصلاح التربوي. فقد ذهب عبد اللطيف بن اشنهو مقدرا الإهدار المدرسي انه من كل 100 طفل يسجلون في المدرسة الابتدائية، فان 20 يتركون الدراسة قبل نهاية المرحلة الابتدائية، و40 يطردون في نهاية هذه المرحلة، ومن بين الأربعين الباقين ينتقل 18 إلى المرحلة الثانوية ويتقدم 16 منهم إلى امتحان الثانوية العامة ولا ينجح منهم سوى (04) تلاميذ باعتبار أن نسبة النجاح في هذا الامتحان تبلغ 25%
(عبد اللطيف بن أشنهو، 1982، ص ص: 422- 423) وهذه أرقام تفيد أن المدرسة الجزائرية لم تتمكن وبعد عقدين من الاستقلال تقريبا من تجاوز جميع المعوقات، وهكذا فمن 100 تلميذ في المرحلة الابتدائية لا يوفق سوى 04 في امتحان شهادة الثانوية العامة (البكالوريا) ويتخلف 96 منهم في المستويات الدراسية السابقة، وهذا يعني أن نسبة النجاح المدرسي بمعيار البكالوريا وهي امتحان رسمي ممركز-لا يزال محترما – لا يتعدى 4 % في مقابل فشل تصل نسبته 96 %.

وتظهر حسابات أخرى انه من بين 100 تلميذ مسجلين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط عام 1975 /1976 تقدم لامتحان البكالوريا ما نسبته 18.5% وهي النسبة التي لا تمثل سوى نسبة 5.5% من تلاميذ المسجلين في المرحلة الابتدائية في السنة الأولى عام 1967/1966 (عبد اللطيف بن أشنهو 1982، ص:423) وهي حقائق تبين أن المدرسة الجزائرية ظلت تراوح واقعا مليئا بالصعاب التي ترتبط ليس فقط بالإرث الاستعماري الثقيل بل بمتغيرات الوضع في جزائر الاستقلال وكهذا كانت العشرية الأولى كلاحقتها تقريبا رغم أن سنة 1976 كانت سنة انطلاق مختلفة للمدرسة في الجزائر حيث أخذت تؤكد ارتباطها بالمجتمع من خلال توسع التعليم جراء ديمقراطيته ومجانيته.

وبعد مخاض السبعينات والثمانينات وصولا إلى السنة الدراسية 1998/97 تبقى ظاهرة الإخفاق الدراسي محرجة إذ تشير الإحصائيات أن العدد الإجمالي للتسرب المدرسي بلغ 532.000 متسربا ووصلت معدلات التسرب على المستوى الوطني في نفس السنة إلى:

أ – 62.5 % في التعليم الابتدائي

ب – 8.20 % في التعليم الكمالي .

جـ – 10.00 % في التعليم الثانوي (الخبر، جريدة يومية، 1998)

وهي معدلات فتحت المجال لحركة رفض واسعة للمدرسة الجزائرية مؤكدة رغبتها في التغيير والثورة على القديم. وإذا كان ««لا أحد يستطيع أن يماري في أن

المدرسة...تشكو من كثير من السلبيات وتعاني كثيرا من النقائص وأنها على كل حال دون مطامح الأمة في مجال تربية الأبناء و إعدادهم للمهام الوظيفية التي تنتظرهم، وللتكيف مع متطلبات العصر وآثار الحداثة التي تغمر كل جوانب الحياة في مطلع القرن الأول من هذه الألفية الثالثة في التقويم الميلادي.....،الحقيقة الأخرى...هي إن ما تحقق في مجال التعليم يمكن أن يعد مفخرة الأمة وأحد دواعي اعتزازها، إذا ما فحصت المعطيات المتصلة بهذه المسألة بقدر كاف من التجرد والموضوعية وإذا ما قوبلت بإنصاف الإمكانات التي رصدت للقطاع بالنتائج التي تحققت فيه وإذا ما قورنت تلك وهذه بما رصد منها لقطاعات أخرى حظيت بالأولوية الفعلية « (علي بن محمد، 2001).

وإذا كان جحودا تـقزيم الدور الذي أدته المدرسة الجزائرية أو تسفيهه فإنه من غير المقبول علميا ووطنيا القول بأن الشأن التربوي معافى، وأن المؤسسة التربوية تقدم المردود المدرسي المطلوب.

ولذلك وجب انتهاج بدائل أخرى التي من شأنها تفعيل عوامل القوة المتاحة وتدارك النقائص المشخصة. ويشير تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي نصبها رئيس الجمهورية يوم 13 ماي 2000 وحدد المرسوم الرئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 09 ماي 2000 مهامها إلى:

أن المنظومة التربوية الوطنية، ورغم الانتقادات الموجهة لها والتقييمات المتباينة التي أثارتها في المجتمع فإنها حققت تقدما ملحوظا يسهم في التطور المستقبلي للتنمية الوطنية في المستوين الكمي والكيفي. فتعميم التعليم وتمديد الدراسة الإلزامية إلى سن السادسة عشر (16) وتضاعف أعداد المتعلمين في التعليم الثانوي والتعليم العالي والتكوين المهني هي إنجازات لا مراء في قيمتها، فإن يكون1/4 السكان يتابعون دراستهم أي (8 ملايين) تلميذا وطالبا مقارنة بـ 8% غداة الاستقلال رغم أن عدد السكان تضاعف ثلاثة مرات هو من جهود التربية في الجزائر. وهي الجهود التي أدت إلى مردود تعددت أوجهه ومؤشراته كانخفاض نسبة الأمية من 85% سنة 1962، إلى 34% سنة 1999. وإعداد نخبة ذات تخصص نوعي تقارب نصف عدد موظفي الوظيف العمومي، وإنشاء شبكة واسعة من المنشآت المدرسية والجامعية والتكوينية المهنية .كما أن التعريب والجزأرة خطيا أشواطا، وكذا فإن النتائج المحققة باتجاه الاختيار العلمي والتقني هي نجاح ثمين في مستوى التعليم العالي، هذا وحظيت المنظومة التربوية بـ (11%) من المنتوج الداخلي الخام في السبعينات ومن (6-8%) خلال السنوات العشر الأخيرة، وهو ما جعلها تكون الموظفين المؤهلين والإطارات التي تشغل مختلف القطاعات الحيوية في البلاد (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، رئاسة الجمهورية، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، 2001، ص ص: 27-29)

وإذا كان يصعب حتى على الانطباعي أو المغالي التنكر لتلك المكتسبات التي تحققت، فإن عدم كفايتها في الميدان بدت في عشرية التسعينات (90-2000) واضحة أكثر، مع العلم أن هذا الضعف يجد تفسيره في الأزمة متعددة الأوجه التي عصفت

بالبلاد، ولم تستثن المدرسة من آثارها. حيث دخلت بدورها مرحلة أزمة.

إنه وأمام نسبة المتسربين المرتفعة، وعجز قطاع التكوين المهني عن استعاب تلك الأعداد من المتسربين كل سنة يجعل التفكير في مصير هؤلاء الشباب ضرورة اجتماعية ملحة، بوصفها أحد تحديات المجتمع وليس النظام التربوي وحده، ويعترف مجلس الأمة بأن " التكوين المهني لم يعد قادرا على إستعاب العدد الهائل من المتسربين من القطاع التربوي. (sille://A/ jelisa 16-ng-99him)

إن قطاع التكوين المهني لا يستقبل سوى 000. 120 إلى 150.000من المتسربين أي نسبة 28.190 % من العدد الإجمالي، أما نسبة 71.08 % فمصيرها غير معروف وهكذا فإن التسرب المدرسي يجعل التكلفة الاقتصادية والجهود الخدماتية المبذولة في التعليم تهدر بلا نتيجة (الخبر، جريدة يومية، 1998) وهذا حكم لا يجد صدقه في ظل كثير من الإنجازات التي تحققت، وفي الإجراءات التي تتخذها وزارة التربية الوطنية لتصحيح المسار وتقويم الجهود ورغم أن تلك تدابير جزئية إلا أنها ساعدت على تحقيق بعض الأهداف خصوصا تلك التي تعلقت بتحسين مستوى المكونين من خلال حلقات التكوين خلال الخدمة وتشجيع المبادرات في مجال البحث والتأليف وتكوين الأساتذة والمربـين لأن «....المعلم الذي يكرم على جهده وعطائه وتفانيه وإخلاصه في العمل من شأن ذلك أن يدفعه إلى المزيد من البذل في العطاء كما أن مثل هذه الالتفاتة الطيبة -(يقصد وسام الاستحقاق التربوي)- يمكنها أن تثير لدى بقية المعلمين حب التفوق والإقتداء بالمكرمين...» (وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998) وصحيح أن مثل هذه المبادرات مشجعة إلا أن العناية بالظروف المهنية والاجتماعية لهيئة التدريس وتحسين القدرة الشرائية للمربين هي الأولى بالاهتمام. لما في ذلك من تسهيل لمهامهم من جهة، ولما قد تلعبه من دور في استقطاب أحسن الكفاءات والاحتفاظ بالتي تمارس التعليم والإشراف الفني والتسيير الإداري أو البيداغوجي. وفي هذه وتلك ما يعمل على الرفع من مستوى المردود التربوي. فهذا الأخير يظهر قوة أو ضعف المجهود الذي تتولاه المؤسسة التربوية في المجتمع ومن ثمة حظيت بالرعاية الخدماتية وبالمتابعة الضبطية من خلال التشريع الذي تلاحقت نصوصه استجابة لروح كل مرحلة وعكسا لفلسفة التربية المنتهجة.

إن انعدام عوامل استقطاب أحسن الكفاءات للتدريس. حرم المدرسة من أحد أهم أسس النجاح، لذلك لاحظ المجلس الأعلى للتربية عجزا ثقافيا لدى غالبية المعلمين في تقريره السنوي في 29 نوفمبر من 1999، وفي تحليله لتلك الظاهرة بين أنها تعود إلى «« أشكال مقاومة التجديد التي نمتها سنوات تطبيق بيداغوجي قائم أساسا على إيصال المعارف المحصلة» (اليوم، جريدة يومية 2000) غير إن تلك المقاومة بدورها بحاجة إلى تفسير، فرغم انه لا يمكن تعميمها لكون الفئات الشابة التي لازالت في بداية المشوار مرتبطة بكل جديد في مجال مهنة التدريس، ولأن من قدامى المعلمين من يبحث بدوره عن تحسين أدائه التربوي بجهد، رغبة في الخروج من الرتابة والروتين. لكنه يشترط أن يجد تكوينا مناسبا علميا ومهنيا. فانه لا ينكر أن المقاومة لكل جديد

موجودة ومثبطة لجهود التكوين خلال الخدمة أحيانا.

ويرى بعض الملاحظين أن تردي الوضعية التعليمية تتعلق في جوهرها بدور المعلم لذلك وجب أن يتجاوز معيار اختياره المقدرة العلمية إلى سمات شخصيته، لأن الفعل التربوي فعل مرهف. ومن المآخذ التي لوحظت قلة مدة التكوين الأولى في المعاهد التكنولوجية. لذلك أخذت الوزارة على عاتقها إعادة تكوين بعض الأساتذة بتخصيص حصة مالية مقدرة بـ 35 مليار سنتيما لعدد كبير منهم، وفوق ذلك لاحظ المجلس الأعلى للتربية العطالة الإدارية التي تتسبب في رتابة الإجراءات وضعف التواصل الداخلي والخارجي، والغياب الكبير للعنصر النسوي. حتى بلغ التسرب 100 ألف، وحتى المتعلمين الذين يصلون السنة النهائية فان معدل الرسوب في صفوفهم يصل إلى ما بين 75 % - 80 % (اليوم، جريدة يومية 2000). وبناء على ذلك فان تلك الظواهر ومهما كانت دواعيها، تقوم كقوارض تلتهم الإنجازات والمجهودات الرامية إلى بلوغ الحصيلة المدرسية مستويات مرضية. ومحققة للأهداف التربوية أو مقتربة منها على الأقل بقدر عال.

لقد بذلت الدولة مجهودات معتبرة لنشر التعليم حيث بلغ عدد المتعلمين في الطور من الابتدائي إلى الجامعي ما يقارب سبع ملايين ونصف المليون وهو ما يمثل ¼ (ربع) المجتمع بين الأساسي والثانوي، وما يقارب نصف مليون طالب جامعي. وتتوزع فئتي الأساسي والثانوي على 200.000 مؤسسة يشرف عليها 477.000 أستاذ يمثلون 48 % من الوظيف العمومي، وتخصيص غلاف مالي ترتفع نسبته كل سنة تقريبا فمن 322 مليون دينار سنة (1963) أي 11.08% من ميزانية الدولة إلي 111 مليار دينار سنة (1997) أي 17.39%. وتضاعف في سنة 1998 إلى 124 مليار أي 26% من الدخل الوطني الخام (أوقاسي لونيس، 2000، ص ص25-26). لكن كل تلك الجهود تجد في مقابلها تحديات تضعف من حصيلتها، وتجعل أهدافها في غير المنال. كالإهدار المدرسي، والأمية وتضاعف عدد المتعلمين وتزايد حاجات الأفراد والمجتمع كما ونوعا من التربية تماشيا مع المتغيرات الداخلية والخارجية.

الجدول رقم 01 يوضح الإهدار المدرسي في سنوات 1986 – و 95/94 و 1997

السنـــوات	الإهـــدار
1986	80.000 تلميذا
1994 – 1995	610.000 تلميذا
1997	5000 تلميذا

المصدر : أوقاسي لونيس (أزمة الإدارة التربوية في الجزائر) مجلة العلوم الإنسانية العدد 13 / جوان / 2000 . جامعة منتوري قسنطينة – ص 26 .

إن الانفصال عن الدراسة والرسوب، ظواهر تثقل الإنفاق العام على التربية وتتسبب في ضعف مردود المدرسة الجزائرية، خصوصا إذا تم الانقطاع في المراحل

الأولى من التعليم، مما يجعل فئة التلاميذ المخفقة دراسيا شبه أمية. وهي تضاف إلى عدد الأميين الذي يمثل ربع المجتمع وهو يمثل تحديا خطيرا على المجتمع والنظام التعليمي الرسمي (أوقاسي لونسيسي، 2000، ص26).

– جهود تحسين المردود التربوي في ظل التحديات :

تلاحظ وزارة التربية الوطنية أن جميع المجهودات التي بذلتها الجزائر تظل رهينة ظاهرة التسرب المدرسي، التي تزيد وضع المدرسة تفاقما وترهن بذلك استقرار المجتمع، وتضيف بأن هناك ظاهرة أخرى تحتاج إلى تكفل قبل استفحالها وهي ظاهرة العزوف عن التمدرس déscolarisation(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال 2000،ص3). ودراسة الأرقام المتعلقة بظاهرة التسرب المدرسي وإعادة السنة في المدرسة الجزائرية توضح مبلغ الظاهرتين وتمكنهما من مخرجات التعليم الرسمي. فالوضعية العامة عند نهاية السنة الدراسية 1999/98 (التعليم الأساسي والثانوي) يوضحها الجدول رقم 02 أدناه :

	العدد	النسبة
المسجلون خلال السنة الدراسية 1999/1998	**8.215.003**	**% 100**
المنتقلون	**6.199.749**	**% 75.46**
المعيدون	**1.461.276**	**% 17.78**
المتسربون (المتخلون والمطرودون)	**553.980**	**% 06.75**

المصدر:الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية–وزارة التربية الوطنية (التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي) – مطبوعة غير منشورة – فيفري 2000. ص : 06.

إن نسبة التسرب والإعادة: 17.78 % و6.75% على التوالي، تشير إلى أن الجهاز التعليمي يعاني من عدد من المشكلات والمعوقات التي تجعل النتائج التي يحققها منقوصة من المستويات الكمية، ناهيك عن المستويات النوعية، ذلك ما يمكن أن توحي به الأرقام المشار إليها في الجدول رقم 2 وهو ما يدفع إلى تساؤل مشروع عن العوامل الفاعلة، وعما قامت به السلطات المختصة خصوصا وأن الوضعية ترتبط بمرحلة متقدمة من الاستقلال أي بعد مرور 36 سنة، وهو زمن كفيل باستخلاص الحلول وتقويم مسيرة المدرسة الجزائرية. ذلك هو الرأي الذي تشيعه بعض التحليلات راسمة في تركيباتها صورة قاتمة عن حالة المدرسة وعن مستقبلها. ولفهم اشمل للتسرب المدرسي باعتباره مظهرا من مظاهر الإخفاق، ويشير الجدول التالي إلى حقيقة الظاهرة في الطور الأول والثاني والثالث والطور الثانوي.

جدول رقم 03 يبن عدد ونسبة المتسربين في الأطوار: الأول والثاني والثالث والثانوي (سنة 99/98)

	العدد	النسبة المئوية
التعليم الأساسي		
ـ في مجموع التعليم الأساسي	7.128.777	-
ـ المتسربون	389.713	% 5,46
ـ في السنة 06	61.975	%0,87
ـ في السنة 09	141.172	%1,98
ب : في البطور 1 , 2		
ـ المسجلون	4.965.605	%100
ـ المتسربون	122.292	% 2,46
في الطور 3		
المسجلون	2.163.172	% 100
المتسربون	267.421	% 13,36
في السنة 09 :	141.171	% 6,52
3 – في الطور الثانوي :		
المسجلون	1.086.226	% 100
المتسربون	164.267	% 15,12
في السنة 1/ ثانوي		% 3,93
في السنة 3/ ثانوي	42.739	% 8,60
	93.454	

المصدر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية– وزارة التربية الوطنية– التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي(م غ م) فيفري 2000. ص : 08.

وهكذا يتأكد أن التسرب يشمل جميع الأطوار ويطال مرحلة التعليم الابتدائي التي هي قاعدة النظام التعليمي كله, مما يعني تفشي الأمية، وهي الآفة التي تهدد مشروع المجتمع في النهضة والتقدم, وما يلاحظ أن معدلات التسرب تزداد في مرحلة التعليم الثانوي 15,12% من مجموع مسجليه يليه الطور الثالث بـ: 12,36 و أخيرا الطور الأول بـ: 2,46 % وهذا يثير تساؤلات عن نظام التقويم والانتقال، إذ كيف يزكي مجموع المنتقلين إلى المرحلة التعليمية الأعلى وفق مقاييس يفترض أن تكون صادقة وثابتة ثم ما يلبث أن يثبت فشل تلك التزكية أو ذلك الإقرار في الصف الأعلى أو المرحلة التعليمية الأعلى؟ أن الواضح من ذلك أن خللا ما في نظام التقويم و الانتقال يتطلب إعادة نظر، ثم لماذا يرتفع معدل التسرب في سنوات الامتحانات الرسمية (السنة السادسة، التاسعة أساسي والثالثة ثانوي) التي وصلت على التوالي وبالنظر إلى عدد المسجلين في الطور التعليمي إلي:(1,25% من نسبة التسرب الكلية 2,46 %) و(6,52 % من مجموع نسبة التسرب 12,36 %) و(8,60 % من مجموع نسبة التسرب الكلية 15,12 %) إن ذلك يعكس أن التقويم التربوي لا يمارس بتقانة في المدرسة الجزائرية.

هكذا تراكم التسرب المدرسي وتوزع على الأطوار التعليمية في نهاية السنة الدراسية 1999/98 كالتالي:

التعليم الثانوي: 30 %

الطور الثالث: 48 %

الطور الأول والثاني: 22 % (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 2000، ص 9).

وحسب سغواني عاشور فإن تحليل الظاهرة في السنوات 97 و98 و99 يبين أنها تعود إلى:

أسباب لها علاقة بالإطار الاجتماعي والاقتصادي والتي تتشخص في الوضعية الاقتصادية العامة، وخصائص الأسرة، وتصور الدراسة في المجتمع وقيمتها وكلفة الدراسة.

أسباب مرتبطة بمحيط تسيير و تنظيم المدرسة و تتلخص في :

البرامج والمضامين، المدرس، وظروف التمدرس، وأساليب التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، وخصائص المتعلمين، وأن هناك ثلاث فئات من المتعلمين هي:

- الذين تخلوا عن الدراسة بمحض إرادتهم قبل بلوغهم السن الإلزامي (16 سنة) خاصة الإناث في الوسط الريفي.

- المرغمون على مغادرة مقاعد الدراسة بعد بلوغهم سن (16 سنة) بسبب نتائجهم الدراسية.- الذين ينقطعون بسبب أحوالهم المادية من مختلف المستويات التعليمية (سغواني عاشور، 2001، ص 15) لكن تظل تلك الأسباب مجرد نتائج ضحيتها فئات معينة من التلاميذ – فالذين يتخلفون عن الدراسة يجبرون على العمل لمساعدة الأسرة أو يتوقفون بسبب عدم قدرة الأب على الإنفاق، أما الفصل من الدراسة لضعف النتائج الدراسية فشأن يتطلب أكثر من بحث تتوزع بين فروع التقويم وعلم التباري، وعلم النفس وعلم الاجتماع والديداكتيك وغيرها. ذلك لأن ضعف النتائج لا يحصل من تلقاء نفسه.

إن تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على مردود المدرسة في الجزائر ليس استثناءا فتلك ثابتة في جميع النظم التربوية تشيع وتسلم بها التحليلات العلمية حتى وإن اختلفت في تفسير حدوثها وأدلجت استخلاصاتها .

فتحليلات الفيلسوف الفرنسي (التوسير L. Althusser) مثلا هي واحدة من التي اعتبرت النظام التعليمي جزءا من البناءات الفوقية التي تأتي حسب البناءات التحتية العاكسة لطبيعة العلاقات الإنتاجية التي تصب في مصالح الطبقة الرأسمالية الحاكمة ذلك لأن هذه الطبقة تعمل على إعداد وإنتاج أجيال من الطبقات العاملة الجديدة لضمان خلق واستمرار المكاسب المادية التي تعتمد عليها الرأسمالية في البقاء وذلك من خلال إعادة إنتاج المهارات الضرورية للحصول على قوة عمالة فعالة ومن خلال إعادة إنتاج أيديولوجية الطبقة الحاكمة وتنشئة العمال على هذه الأيديولوجية (د/عبد الله محمد عبد الرحمن (98) ص 225)، والمرجح أن النظام التربوي في المجتمع الرأسمالي الغربي هو أحد أهم الأجهزة الأيديولوجية للدولة وتستخدمه لتحقيق المحافظة على البناء الاجتماعي الطبقي واستمراره، إلا أن الأمر ليس قاصرا على المجتمع الرأسمالي الغربي في مسألة الترابط بين النظم الاجتماعية والنظام التربوي فتلك حقيقة قائمة في كل المجتمعات وإن اختلفت من حيث طبيعتها وأهدافها . وفي هذا ما يؤكد أن مردود النظام التربوي متأثر بعوامل من خارجه قد تصل قوتها إلى أكثر من قوة العوامل الداخلية نفسها .

وإلى قريب من تحليل (التوسير) يذهب (بيار بورديو) إلى التأكيد على أن طبيعة ثقافة الطبقة المسيطرة تكون ذات طابع تحكمي بهدف المحافظة على أنساق الضبط والسيطرة لهذه الطبقة على الطبقات الاجتماعية الأخرى وهو ما يسميه رأس المال الثقافي ، ويتم ذلك بواسطة المدرسة. (عبد الله محمد عبد الرحمن (1998) ص ص 230-231) .

وهكذا يأتي حصاد المدرسة الجزائرية متأثرا بقوة عوامل يمر فيها المجتمع بأسره عاكسا، بالتالي ليس حالة المدرسة وحدها بل حالة المؤسسة الاقتصادية على الخصوص وسائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

وعندما تلاحظ وزارة التربية أن الإعادة في نهاية السنة الدراسية 99/98 توزعت علـى الأطوار التعليمية كالآتي :

الطور الأول والثاني: 47 %

الطور الثالث: 34 %

التعليم الثانوي: 19 % (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 2000، ص11)، فإن ذلك يجد تفسيره ليس فقط في العامل المدرسي بل في العامل الاجتماعي الأشمل.

وتلك النسب تعكس حالة من الفشل في الفعل التعليمي يصيب جميع أطرافه ومكوناته، وتكثر الإعادة في الطور الأول و الثاني 47 % نظرا لسن التلاميذ الذي يسمح لهم بالإعادة وحين تقل نسبتها في الطور الثالث والتعليم الثانوي فإن ذلك لا يصور الحقيقة كلها لأن الفصل من المدرسة (التسرب المدرسي) يصير أكثر حدوثا ولذلك فإن نسبة التسرب بالطور الثالث والثانوي أكبر من الطور الأول والثاني.

الجدول رقم : 04 يبين وضعية إعادة السنة في 98 / 99

أطوار التعليم	العدد	النسبة المئوية
التعليم الأساسي		
أ- مجموع التعليم الأساسي المسجلون	7.128.777	%100
المعيدون	1.185.955	% 16.63
في السنة 6 أساسي	208.579	% 2.93
في السنة 9 أساسي	195.051	% 2.73
بـ في الطورين الأول والثاني		
المسجلون	4.965.605	% 100
المعيدون	688.346	% 13.86
ج- الطور الثالث		
المسجلون	2.163.172	% 100
المعيدون	4.97.609	% 23
في السنة التاسعة	195.051	% 09.01
في التعليم الثانوي		
المسجلون	1.086.226	% 100
المعيدون	275.321	% 25.34
في السنة 1/ ثانوي	78.672	% 7.27
في السنة3/ ثانوي	150.750	% 13.88

المصدر: وزارة التربية الوطنية التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي (مطبوعة غير منشورة) فيفري 2000 ص: 10

إن إعادة السنة هي الأخرى هدر للجهود و الأموال التي تنفق على التربية وإخفاق للتلميذ، وتترك آثارا على حصيلة التعليم وعلى التلميذ نفسه فإخفاق التلميذ دراسيا يترك جرحا عميقا في نفسيته لذلك يمكن التمييز بين صنفين من السلوك فقد يركن المخفق إلى اليأس والإحباط أو يتملكه الاكتئاب والحزن الشديد بالإضافة إلى الحكم السلبي للأولياء أما الصنف الثاني فلا يستسلم بسهولة بل يزداد إصرارا على النجاح وبالإضافة إلى الأثر النفسي فهناك الأثر الاقتصادي والاجتماعي خاصة في بلادنا حيث تكمن قيمة الشخص في وظيفة أو قيمة الشهادة العلمية ولهذا يشعر المخفق بعدم فعاليته وعدم قيمته داخل المجتمع (Denise Louanchi (1993) pp: 356-357) فالإعادة كالتسرب مظهر من مظاهر الإخفاق الدراسي وهو الذي يمثل الوجه السلبي في المردود التربوي والملاحظة العامة التي تريها النسب المئوية أن الإعادة تشمل جميع مراحل التعليم وأنها تكثر في الطور الأول والثاني يليه الطور الثالث فالتعليم الثانوي، وأنها تتضاعف أكثر في نهاية كل مرحلة تعليمية مما يؤكد على عدم وجود نظام للتقويم أو تنظيم للإعادة موحد مطبق في جميع تلك المراحل، وأن الاجتهاد الشخصي للمسيرين يلعب دورا حاسما في هذا الشأن التربوي الحساس.

لقد كانت نسبة القبول من قسم إلى آخر تحدد مسبقا دون مراعاة الجانب التحصيلي والتربوي للتلاميذ مما تسبب في النتائج الآتية:

- التسيير الكمي لإعداد التلاميذ.
- ضعف نسبة النجاح في البكالوريا ولمدة 20 سنة.
- ضعف طاقة الاستقبال في هياكل التكوين المهني.
- نقص الوظائف المعروضة في عالم الشغل. أي أن آليات الانتقال تستجيب إلى أهداف التخطيط الكمي لا المقاييس البيداغوجية للنجاح (وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية 1998، ص:6). وهي نتائج تجد تفسيرها في جملة من العوامل المتداخلة بعضها يكاد يكون قاسما مشتركا مع البلدان النامية، التي يمكن أن تتلخص العوائق التي تعطل تحسين نوع التربية فيها بنوعين أساسين هما:

- عوائق تتعلق بالاتجاهات والقيم.
- عوائق تتعلق بالممارسة التربوية.

لذلك فإن الدعوات إلى العلم والتكنولوجيا لن تمر بلا أن تحسب ردود الفعل التي تقوم بها المؤسسات المحافظة للإبقاء على مصالح المستفيدين منها، فالتعليم القديم في البلدان النامية أعد الناس للوظيفة وللمكاتب وعلمهم احتكار العمل، وفيما يتعلق بالممارسة التعليمية، فإن العوائق تتنوع لكن تأتي الهوة بين المخططين للبرامج التعليمية والقائمين على تنفيذها في صدارتها. وهو ما يستوجب تخطيطا تربويا من القمة إلى القاعدة ومن القاعدة إلى القمة كما يتعين فسح المجال للتعليم الذاتي وإعداد المدرسين إعدادا تربويا سليما وهو ما يستدعي تطوير وتوسيع التدريب أثناء الخدمة (جون .و. هانسون 1976. ص ص: 7-12).

ـ المردود التربوي بين العوامل المدرسية واللامدرسية

يشيع في المدرسة الجزائرية كثير من تلك الظواهر السلبية المرتبطة بالممارسة التربوية أو بالاتجاهات والقيم الراسخة وبعض الذهنيات، ويعتبر المجال بين الدعوة إلى العصرنة والدعوة إلى المحافظة دأبا خطابيا مألوفا، كما ترمى الممارسة التعليمية بالضعف وتوجه انتقادات إلى ممارسة التقويم التربوي وإلى التشريع والتسيير والتمويل. وهي جميعا عناصر فعالة ذات علاقة بمردود المدرسة.

فمن العيوب اعتماد التقويم التربوي كليا على الاختبارات التحصيلية التي بدورها تفتقد إلى الشروط الموضوعية في الإعداد والمحتوى والصياغة والتصحيح ويعتبر اعتمادها كمرجع أساسي في تقدير إمكانيات التلاميذ والقبول والتوجيه المدرسي سبب في حصول أخطاء كثيرة ضحيتها التلاميذ الذين تبدو نتائجهم جيدة لكن بعد انتقالهم إلى المستويات الأعلى تتردى وتضعف وذلك لأن:

- أسئلة الاختبارات توضع بطريقة انطباعية وشخصية ولا تبنى وفق الأهداف المنتظرة من البرنامج المقدم
- إنها تقيس جزءا بسيطا من القدرات العقلية للمتعلم وهو الذاكرة ويندر أن تلامس

مستويات الفهم والتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم.

- إنها تفتقد إلى الشمول أي أنها تكون من جزء من البرنامج، مما يفسح مجال الحظ في النجاح.
- صياغة الأسئلة في الغالب تكون غير مفهومة أو تبنى على ألغاز – Question piége بدعوى قياس الذكاء أو ليقال أن الأستاذ (واعر) أو متمكن، وهذا يجعلها غير قادرة على كشف مستوى المتعلمين ، لتدعيم جوانب القوة وعلاج جوانب النقص.
- بعض المواد تطرح أسئلة طويلة متعددة الأهداف والمطالب مما يجعلها غير واضحة عند المتعلمين، وينسيهم بعض المطالب الجزئية المطلوبة في السؤال الواحد.
- في غالب الأحيان لا يوضع سلم التنقيط خاصة في المواد الأدبية، ويتم التصحيح بطريقة عشوائية، ويوضع سلم تنقيط غير عادل وغير موضوعي كأن يوضع حد أعلى للعلامة 12 و14 من 20 مهما كانت صحة الإجابة.
- يلعب تقدير المدرس للتلميذ تأثيرا في التصحيح فيحصل التساهل أو التشديد في التصحيح بناء على ذلك.
- تجرى الامتحانات والفروض في ظروف تسمح بالتحايل والغش، ومنه فإن النتائج لا تكون معبرة عن المستوى التحصيلي الحقيقي.
- استخدام أسلوب تنقيص النقاط كوسيلة ردعية، وهو مالا يسمح بأخذ صورة حقيقية على المستوى الحقيقي للتلاميذ، وقد يدفعهم إلى التمرد. ثم إن معاقبة القسم كله بعلامة صفر يجعل من تحليل النتائج المدرسية بلا معنى.
- تضخيم معدلات التلاميذ لضمان نجاح التلاميذ وتغطية ضعف المستوى خصوصا في السنة السادسة والتاسعة أساسي، يزور الحقائق ويحدث كوارث في نتائج التعليم الثانوي.
- التنقيط العشوائي القائم على الانطباعات الشخصية دون قراءة لإجابات لتلاميذ بصورة دقيقة خاصة في المواد الأدبية كأن يلجأ البعض إلى قراءة الفقرات الأولى والأخيرة فقط.
- تحايل التلاميذ بالتغييب المبرر في اختبارات بعض المواد التي يحصلون فيها على علامات جيدة في الفروض طمعا في حسابها لهم في المعدل العام لتلك المواد (خالد عبد السلام. 2000). ورغم أن جهودا في إطار التكوين أثناء الخدمة بذلت لتحسين التقويم غير أن عيوبا لازالت ترصد في المدرسة الجزائرية، وبالتالي فلا يزال هذا المجال في حاجة إلى إصلاح. وإضافة إلى العوامل المرتبطة بالمدرسة بوصفها تنظيما رسميا أو وسطا اجتماعيا والتي ترتبط بأدائها ومردودها التربوي، تعلو عوامل أخرى مصدرها المجتمع العام.

فالتدابير التي كانت لها أثار سلبية ارتبطت بالميزانية العامة وتحرير الأسعار ذلك لأن تخفيض النفقات العامة من خلال الضغط على مختلف البنود خصوصا ذات الطابع الاجتماعي يؤدي إلى تقليص الاعتمادات المخصصة للتسيير والاستثمار، فحتى إن كان لتلك الإجراءات آثار إيجابية، خاصة فيما يتعلق بالإيرادات التي ارتفعت كنسبة من الناتج المحلي خلال فترة برامج التصحيح الهيكلي حيث ارتفعت من 27.6% (سنة

1993)، إلى 33.1 % سنتي 1996 و1997، ففي هذا الوقت عرفت فيه النفقات المنسوبة إلى الناتج المحلي الإجمالي انخفاضا ملموسا رغم ارتفاعها بالأسعار الجارية، حيث انتقلت من 36.2% (سنة 1993) إلى 32% و30 % سنتي 1995 و 1996، ورغم الارتفاع النسبي خلال السنتين 1997 و1998 إلا أن ذلك يبقى دون مستوى 1993 وهو ما انعكس إيجابا على الميزانية للدولة حيث انخفض العجز إلى النصف تقريبا من 8.7% سمة 1993 إلى 4.4 % سنة 1994، ليتحول على فائض خلال سنتي 1996 و1997 قدر بـ:3% و2.4 % على التوالي (علي همال 2001، ص 29).

إن العشرية الأخيرة التي عاشتها المدرسة الجزائرية كانت حافلة بتغيرات هامة داخليا وعالميا، وهو ما كان له انعكاس على حصيلتها، فحالة الاقتصاد الوطني ومحاولة تحويله من اقتصاد مخطط إلى اقتصاد السوق، لم يمر بلا تضحيات من المدرسة، بل كانت ضغوطا محرجة عليها، فتوقيف التوظيف واللجوء إلى الاستخلاف، ونقص التمويل وغلاء المنتوجات والخدمات واكتظاظ الصفوف وتخريب كثير من المنشآت التربوية، تسللت إلى الفعل التعليمي – التعلمي، وأجبرت الإدارة التربوية على العمل بالحدود المتوفرة من الإمكانيات إلى المستوى الذي تعدى فيه استغلال القاعات نسبة 220 % مع بقاء عجز يقدر بـ: 40.000 قاعة للتدريس وهو ما يمثل 12 سنة من الاستثمار (أوقاسي لونيس2000، ص:27)

فانخفاض العجز إلى النصف في الميزانية العامة للدولة حصل مقابل التضحية بأوجه إنفاق عمومي أخرى منها التربية الوطنية مما انعكس على مردودها وآفاقها. وأثر على التمدرس بوجه عام.

ويوضح الجدول رقم05 تطور مؤشرات التمدرس وأسعار الأدوات المدرسية خلال الفترة :93- 1997 (بالدينار الجزائري).
الوحدة: سنة الأساس:88 = 100

السنوات / البيان	1993	1994	1995	1996
مصاريف التمدرس	**181.1**	**195.9**	**227.2**	**253.5**
أدوات مدرسة	**244.6**	**301.3**	**438.0**	**550.8**

(C.N.E.S – Projet de rapport préliminaire sur effets du P.A.S)
في: علي همال عبد الباقي روابح (اثار برامج التصحيح الهيكلي على قطاع

التربية الوطنية في الجزائر) مجلة التكوين والتنمية جامعة التكوين المتواصل – مركز بسكرة بتاريخ مارس 2001 . ص 36 .

وتظهر الأرقام المذكورة أن هناك ارتفاعا حادا في مصاريف التمدرس بين 93-96 في وقت ترتفع البطالة وتدخل الجزائر أزمة متعددة الأبعاد، وهو ما لا يكون في صالح التلاميذ والأولياء، وإضافة إلى ذلك ترتفع أسعار الأدوات المدرسية، وتتراجع دخول الأسر ويزداد الضغط عل طاقم التأطير، وهو الذي من شأنه التأثير على المستوى التعليمي، وهو ما حصل بالنظر إلى معدلات الرسوب والتسرب، حيث ظهر ضغط على سوق العمل بنزول 250 ألف طالبا للعمل لأول مرة في ظل عجز شبه تام للاقتصاد الوطني على امتصاص هذا الكم . (على همال وعبد الباقي روابح ، 2001، ص 37).

والراجح واستنادا إلى ما تقدم فإن مظاهر ضعف المردود التربوي ترجع في بعض من جوانبها إلى العامل الاقتصادي، وهو ما يحتاج إلى بحث مستقل أو أكثر من بحث لكن لا يمكن إنكار جوانب القوة في مردود المدرسة الجزائرية، ولا يكون موضوعيا وصفها بالضعف جملة وتفصيلا، وليس ذلك الخطاب الناقم على المدرسة بخطاب علمي وأن استأنس أحيانا بأرقام لأن الإنصاف يقضي بالتعرض إلى جوانب الضعف والقوة واضعا إياها في سياقاتها الفعلية ويذهب (محمد العربي ولد خليفة) معقبا على هذا التيار إلى أن الاستماع إلى الشتائم المضحكة الموجهة إلى المدرسة الجزائرية من الاستقلال إلى اليوم لا يمكن اعتباره حتى وجهة نظر. فمن يتهم المدرسة بالانحراف جملة واحدة، عليه أن يجد مكانا آخر غير المدرسة التي تخرج منها من عشرات الآلاف من المتمدرسين فيهم كفاءات كثيرة أثبتت قدراتها في الميدان وفي الخارج (محمد العربي ولد خليفة، 1998، ص: 149).

وحقيقة فقد تخرج ولا يزال يتخرج من المدرسة الجزائرية كفاءات ذات تكوين محترم وهذا يشير إلى أن هناك عوامل فاعلة في تشكيل مخرجات تعليم نوعية تتفاعل ضمن العوامل الأخرى .وأنها بالتالي تقبل الفرز والتعيين والتشخيص ولعله ولهذا السبب يشار باستحسان إلى مستوى المدرسة قبل 1980 من قبل بعض الآراء غير أن (علي بن محمد) له في هذه المسألة رأي آخر مفاده أن شيوع الإقرار بارتفاع مستوى المدرسة الجزائرية قبل 1980 وانهياره بعد ذلك هو رأي ليس مقبولا فمن الناحية السياسية يكون قد مضى على حكم الرئيس الشادلي بن جديد نحو عام وهي مدة لا تلحق بالمدرسة هذا القدر من الضرر مع التسليم جدلا بأن عهده كان عشرية سوداء ومن الناحية البيداغوجية انطلق في هذه السنة سراح المدرسة الأساسية بعد سنتين من التوقيف بحجج واهية كما أنه لا يجوز وصف المدرسة الأساسية بالمنكوبة لعدم وجود مؤشرات الحكم، فالتلاميذ الذين دخلوا المدرسة في 1980 لا يصلون البكالوريا إلا في الشهر السادس من 1991 ولن يتخرجوا من الجامعة إلا في 1995 أو 1996 حسب فروع التكوين وهكذا فسنة 1980 الموصوفة ببدء النكبة أو الكارثة لا تجد تبريرها

وقد يكفي الإطلاع على مقالات السيد مصطفى الأشرف عام 1977 لأخذ فكرة عن هذه الحيثية والخلاصة هي أن الهجمة على المدرسة الأساسية تجد تفسيرها في أنها وحدت أبناء الأمة في تعليم واحد وقضت على التشرذم بين التعليم الأصلي والتعليم العام والتعليم الخاص الذي كان أكثره وأهمه تحت الكنيسة المسيحية كما أنها ألغت مصطلحات معرب ومفر نس أو / مزدوج وأنزلت الفرنسية مكانتها كلغة أجنبية (علي بن محمد 2001).

وإذا كانت تلك الانتقادات ذات عوامل أيديولوجية أو تخفي مشروعها الحقيقي فإنه غير خفي أن المدرسة الجزائرية تعاني كثيرا من المشاكل وتحتاج إلى تقويم وتطوير لعلاج مظاهر ضعف المردود التربوي والوقاية من المعوقات وعوامل الفشل المدرسي بشكل عام. وذلك باتخاذ التدابير والإجراءات وفق إستراتيجية شاملة تتأسس من فلسفة تربوية واضحة وهذا يعني التزام أسلوب عملي وحيوي في حركتي التخطيط والإنجاز بدل اعتماد أسلوب التغيير بالنص التشريعي من دون المتابعة في الميدان لأجل الحد من الانتقال إلى القسم الأعلى بلا مقاييس بيداغوجية، ويمكن اعتماد خطوة عمل تتضمن المراحل الآتية:

إصدار المناشير المنظمة لاختبارات مختلف المراحل وتحديد معدلات النجاح وكيفيات الانتقال وقد سعت فعليا المفتشية العامة منذ سنوات إلى إيجاد حلول على مستوى أقسام الامتحانات في السنة 9 أساسي والسنة الثالثة ثانوي منها:

- تغيير كيفيات القبول في السنة الأولى ثانوي.
- تقويم نتائج الامتحانات.
- تحسين نوعية المواضيع وسلالم التنقيط.
- تركيز نشاطات التفتيش على أقسام الامتحانات.

وهي إجراءات لا تكفي وتحتاج إلى المزيد في المجال التنظيمي والبيداغوجي منها:

- التكوين خلال الخدمة للعاملين والمقبلين على التوظيف
- كيفيات تقويم ومراقبة الأعمال المدرسية
- ضبط مقاييس النجاح في الانتقال إلى القسم الأعلى.
- لاندماج لاجتماعي والمهني للمتخرجين (وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998، ص 6)

تلك هي تصورات الدوائر الرسمية للتربية وقد وردت في شكل مبادئ كبرى، ويبقى المطلوب أن تتحول إلى قرارات وتنـزل ساحة التطبيق بالإمكانات المادية والبشرية الكافية، وتوفير تلك الإمكانات هو من مسؤولية المجتمع والدولة وليس مسؤولية المدرسة وحدها. وفي هذا السياق يقترح (سغواني عاشور) مجموعة من إجراءات لعلاج ظاهرة التسرب المدرسي هي:

- إجراءات تتعلق بالإطار الاجتماعي والاقتصادي العام، وتلك تتم بالتعاون مع الجهات المعنية.
- إجراءات تتعلق بمحيط تنظيم وتيسير التنظيم التربوي أهمها:

- دعم الاستفادة من الخدمات الصحية.
- تقليص نفقات التمدرس.
- تسهيل وتشجيع الالتحاق بالمدرسة.
- تحسين نوعية ومضمون برامج التعليم والطرائق البيداغوجية.
- تحسين نوعية وسائل التعليم.
- تحسين ظروف التمدرس
- إعطاء عناية أكثر للتقويم.
- إعادة النظر في نمط سير المؤسسات التعليمية (سغواني عاشور،2001، ص ص: 11-2).

ويفيد ذلك التصور العلاجي في تأكيد ضرورة إصلاح جميع مكونات العملية التربوية والوسط الاجتماعي التي تتفاعل معه وهو ما يتطلب فوق الذي تقدم تحديدا دقيقا لمبادئ وأهداف التربية في إطار الفلسفة الاجتماعية القائمة، ومعنى ذلك أن يتمفصل كل من الجانب الفلسفي للتربية والجوانب الفنية التنفيذية لإحداث المردود التربوي المرغوب في المدرسة الجزائرية.

خاتمة

المردود التربوي للمدرسة الجزائرية موضوع بحاجة إلى مزيد من التشخيص العلمي والمتابعة التقويمية التي تتأسس منه، فليس من الممكن اعتماد الأساليب الإدارية الروتينية. إن في التشخيص أو المتابعة والعلاج كما انه بات يقينا بأن التغيير نحو الأحسن لا تكفي فيه إصدار النصوص والتعليمات مهما التهبت مضامينها حزما وأبدع صائنوها فصاحة.

إن المدرسة في هذه المرحلة مطالبة بأخذ مكانة الريادة في عصر العولمة التي يصفها محمد عابد الجابري بأمة الغد (أمة السيبرنيتك) فهي التي لا يعرف ولا يعترف أبناؤها بالعناصر التي تحدد بها الهوية في العالم التقليدي كالوطن والانتماء العرقي، الدين، والانتماء الجغرافي.... وهي رؤية تؤكد على نهاية دور الدولة المحددة للهوية وكمصدر للسلطة القانونية (محمد العابد الجابري، 1997، ص ص: 148-149)

فأية مدرسة للغد ؟ تساؤل ملح في هذه المرحلة المفصلية والإجابة عنه مسؤولية مشتركة لكن المؤسسات الوطنية الرسمية وحدها أكثر إلزاما بالنظر والعمل على رسم معالم مدرسة الغد بعد استشراف علمي لمعالم الغد من دون إهمال للماضي وتقييم الحاضر، وما يمكن ترجيحه انه لا غدا لمدرسة لا وظيفية بمعنى أنها عاجزة عن التفاعل مع متغيرات الداخل والخارج. فحسب (علي بن محمد) يجب أن نضع في المدرسة ما هو كفيل بتخريج جيل من الجزائريين قادر على الاستجابة لجزائر الغد وحل مشاكلها وهذا يتطلب استقراء معطيات واحتمالات المستقبل، ويتعين على المجتمع أن يمنح الأولوية الفعلية للمنظومة التربوية (علي بن محمد، 2001، ص ص: 27-28).

وتأسيسا على ذلك فان المردود التربوي للمدرسة الجزائرية محكوم عليه أن يتحسن كميا ونوعيا، فان هو بلغ مرتبة القدرة على إشباع الحاجات الوطنية، وامتلك قدرة

تنافسية محترمة ضمن للمدرسة دورا رياديا في المجتمع وهو هدف لا يجب إلا أن يجد نصيبه من التوفيق، وهذه مسؤولية حضارية ذات أهم أولوية ومن أهم الواجبات الوطنية ، لأنه لا مجال للفشل في تحقيقها لما في ذلك من تبعات ليس فقط على المجهود التنموي بل وعلى السيادة الوطنية نفسها.

المراجع

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، رئاسة الجمهورية، اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (2001)، التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظمة التربوية – مشروع.
- اوقاسي لونيس (2000)، أزمة الإدارة التربوية في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، العدد ،13 جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال (2000)، التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي (مطبوعة منشورة).
- الخبر (جريدة يومية) (1998) العدد: 2424، الجزائر.
- اليوم (جريدة يومية) (2000) العدد: 284، الجزائر.
- جون و هانسونن كول.س برميك (1979)، التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي للدول النامية، ترجمة وتقديم محمد لبيب النجيحي، دار مصر للطبع والنشر، القاهرة.
- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية (1998)، من كلمة العدد، نافذة على التربية – نشرة إعلامية شهرية، العدد 3، الجزائر.
- يزيد عيسى السروطي (1998)، السلطوية في التربية العربية، المظاهر والأسباب، مجلة التربية، العدد 46، مجلد 12.
- محمد عابد الجابري (1997)، قضايا في الفكر المعاصر، الطبعة الأولى مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت .
- محمد العربي ولد خليفة (1998)، الجزائر المفكرة والتاريخية – أبعاد ومعالم الطبعة الأولى: دار الأمة، الجزائر.
- سغواني عاشور (2001)، التسرب المدرسي سلسلة ملفات تربوية– موعدك التربوي، رقم 6، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- عبد الله محمد عبد الرحمن (1998)، علم اجتماع التربية الحديث، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- عبد اللطيف بن أشنهو (1982)، التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط 1962-1980، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .
- علي همال، عبد الباقي روابح (2001). آثار برنامج التصحيح الهيكلي على قطاع التربية الوطنية في الجزائر، مجلة التكوين والتنمية، العدد: 11، جامعة التكوين لمتواصل، مركز بسكرة، الجزائر.

- علي بن محمد (2001)، بذور الفتنة القادمة وملامح الفشل الأكيد في الإصلاح التربوي المقترح، الحلقة الرابعة: الولادة العسيرة في الزمن المستحيل، الشروق اليومي، العدد. 88 .
- علي بن محمد (2001)، بذور الفتنة القادمة وملامح الفشل الأكيد في الإصلاح التربوي المقترح. الحلقة الخامسة: حيثيات الأوهام والمغالطات، الشروق اليومي العدد اليومي (89).
- علي بن محمد (2001)، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، الصراع بين الأصالة والانسلاخ في المدرسة الجزائرية، الطبعة الأولى، دار الأمة، الجزائر.
- خالد عبد السلام (2001)، إشكالية التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، الصحافة العدد 231، الجزائر.
- Denise Louanchi (1993), Elements de pédagogie .O.P.U Alger .
- Dictionnaire encyclopédique, Pourtous (1980). Librairie Larousse, Paris.
- Sille: // A Jelsa 16-ng-99.him.