

# برامج التعليم العالي في الدول العربية بين التمركز حول اكتساب المعرفة وإنتاجها

## وإشكالية هشاشتها – الجزائر نموذجاً –

السعيد عواشيرة

جامعة الحاج لخضر – باتنة – الجمهورية الجزائرية

[saidssavoir@yahoo.fr](mailto:saidssavoir@yahoo.fr)

**ملخص البحث:** يمكن القول أن الأنظمة التكوينية تتمزج في نموذجين أساسيين: نماذج تكوينية دمجية تتمركز حول إكتساب المعرفة، ونماذج تكوينية إنتاجية تتمركز حول إنتاج المعرفة. ومن خلال ذلك هدف هذا البحث إلى الإجابة على جملة من التساؤلات تتلخص في:

- إلى أي النموذجين تنتمي استراتيجيات التعليم العالي في الدول العربية – الجزائر نموذجاً؟
- هل حققت بذلك أعلى مستوى من مستويات أهداف التعليم؟
- هل هناك أعراض لهشاشة المعرفة تعزّي المعارف التي تتضمنها برامج التعليم العالي في الدول العربية – الجزائر نموذجاً؟

■ ما هي السبل الكفيلة بحماية تلك المعرفة من الإصابة بالهشاشة؟

ومن أجل ذلك وضحنا النموذجين السابقين الذكر ونبّنا كيفية انتظام مكونات العملية التعليمية في كل واحد منهما، وكذا الخلفيات والمنطلقات الفلسفية والابستمولوجية والسيكولوجية والسوسولوجية والبيداغوجية لكل نموذج. كما تعرضنا للمحة وجيزة عن واقع إستراتيجيات التعليم العالي بالجزائر من حيث انتظام بعض مكونات العملية التعليمية فيه. مع تبيان قيمة المعرفة والأهداف الأساسية للتعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة. وبذلك نكون قد قدمنا تقويماً لبرامج التعليم العالي في الدول العربية – متخذين من الجزائر نموذجاً – واستنتجنا جملة من المعايير التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم برامج التعليم العالي، وبالتالي اعتماد برنامج دون آخر. واقترحنا سبباً للتحول من التركيز على تبليغ المعرفة إلى التركيز على استثمارها وإنتاجها تفادياً لأعراض هشاشتها.

### مقدمة:

إذا كان لكل نظام (تعليمي أو غير تعليمي) مقومات أساسية تحدد بنائه، وتضمن استمراره وهي أهداف يسعى لتحقيقها، وممارسات يتبعها لتحقيق تلك الأهداف ووسائل لتقييم ما تحقق من الأهداف ويتم على أساسها تعديل النظام أو تجديده أو استمراره. فإن وراء هذه المقومات بنية نظرية موجهة وحاكمة، ذات اتساق داخلي وخارجي، وتقصد بالاتساق الداخلي وجود ارتباط بين المقومات الثلاث: الأهداف، الوسائل، التقييم. فإذا كان الهدف في نظام التكوين هو تنمية التفكير وإتاحة الفرص لكل متكون لتحقيق ذاته، فلا بد أن تنسق الوسائل مع هذه الأهداف بما تتيحه من فرص للتأمل والتعليم التعاوني والأنشطة الحرة، وكذلك في وسائل التقييم التي تركز على الأداء الفعلي والقياس الحقيقي ولا تكتفي باستظهار المعلومات. أما إذا ادعى البناء التعليمي أن التفكير هدفه وكان التركيز في الواقع على النجاح واجتياز الامتحان، أودعى أن تنمية العمليات المعرفية سبيله وأكدت الممارسات على تراكم المعلومات، أودعى أن الامتحان يتناول العمليات العقلية العليا، وكان الامتحان في نماذج سابقة التجهيز تقتصر على التذكر، هنا ندرك بأن البناء يعاني من عدم الاتساق الداخلي، ويعاني من

ازدواجية تؤدي إلى ارتباك كل الأطراف المعنية بالتكوين. هذا الخلل في الاتساق الداخلي يصاحبه في الغالب خلل في الاتساق الخارجي؛ أي الاتساق بين نظام التكوين والنظم الأخرى كنظام الاقتصاد، و... (صفاء الأعسر، ٢٠٠١).

وإذا افترضنا أن مصممي المناهج التكوينية يحرصون قدر الإمكان على إحداث التناسق الداخلي بين مكونات المنظومات التكوينية فإنه يمكن القول أن الأنظمة التكوينية تنمذج في نمودجين أساسيين: نماذج تكوينية دمجية تتمركز حول اكتساب المعرفة، ونماذج تكوينية إنتاجية تتمركز حول إنتاج المعرفة. كما أن النماذج التكوينية في كثير من الأحيان تتأطر بمعياريين أساسيين: (العربي فرحاتي، ٢٠٠٤) معيار الفردية: وما يقتضيه من تنظيم للفعل التربوي يعطي الأولوية للحرية الفردية، ومعيار الجماعية: وما يقتضيه من تنظيم للفعل التربوي يعطي الأهمية لمصالح الجماعة على الفرد. وهنا تتساءل: إلى أي النمودجين أو السياستين تنتمي إستراتيجيات التعليم العالي في الدول العربية - الجزائر نمودجا -؟ وهل هناك أعراض توحى بهشاشة المعرفة التي تتضمنها برامج التعليم العالي المعتمدة؟ وما هي السبل الكفيلة بحماية تلك المعرفة من الإصابة بالهشاشة؟

إن الإجابة عن هذين التساولين يتطلب توضيح النمودجين السابقين الذكر وتبيان كيفية انتظام مكونات العملية التعليمية في كل واحد منهما، وكذا خلفيات ومنطلقات كل نظام. كما يجدر بنا عرض ولو لمحة وجيزة عن واقع إستراتيجيات التعليم العالي بالجزائر من حيث انتظام بعض مكونات العملية التعليمية فيه. مع تبيان أهداف التعليم العالي، وقيمة المعرفة.

## أولاً: النماذج التكوينية - انتظام مكوناتها وخلفياتها:

### ١- النظام التكويني الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة:

يرتبط نظام التكوين في هذا النمودج بتغطية كمية المعلومات والحقائق على حساب التأمل والتفكير، ويظهر ذلك واضحاً في تضخم الكتب المدرسية وحشدها بالمعلومات والمعارف، وصرف جهد وقت المتكون في حفظها دون فهم عميق لها، والاهتمام بالنتائج السريعة المباشرة والمتمثلة في حشد المعلومات والمهارات، دون الاهتمام بتوظيفها في الحياة اليومية. ومثال ذلك: نظام التكوين القائم على تعليم القراءة والكتابة دون الاهتمام بتكوين الاتجاهات الموجبة نحوها، أو نظام التكوين القائم على تعريف المتكوينين بمواصفات وشروط الديمقراطية دون فسح مجال ممارستهم لها فعلياً في المدرسة أو خارجها، أو نظام التكوين القائم على تزويد الفرد بالمعارف والحقائق الجاهزة دون تدريبهم على سبل اكتساب المعرفة وبنائها. ولنا في المدرسة الأمريكية والمدرسة اليابانية مثلاً بسيطاً وواضحاً على ذلك كله؛ إذ نجد أن الكتاب المدرسي في المدرسة الأمريكية يهتم بكمية المعلومات على حساب العمليات العقلية، في حين نجد العكس في المدرسة اليابانية؛ إذ الصفحة الواحدة تستغرق من المتعلم وقتاً طويلاً، لذلك فجهده الأكبر ينصرف نحو التفكير والتأمل والنقاش. (صفاء الأعسر، ٢٠٠١). ونخلص من خلال هذه الأمثلة إلى أن أي نظام تكويني من هذا النمط ينمي لدى المتكون رؤية للواقع متمسمة بضيق الأفق، ومحدودية البدائل، وتبعده عن الواقع المركب، المتنوع. وعلى هذا الأساس تنتظم المكونات الأساسية للنظام التكويني المتمركز حول تبليغ المعرفة كما يلي:

(السعيد عواشرية، ٢٠٠٧، ص: ١٠-١١).

أ- **الأهداف التربوية:** يهدف هذا النظام أساساً إلى: تهذيب سلوك المتكون لجعله يتقمص القيم الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع، ويخضع لسلطة الواجب والحق، وتلقين نماذج جاهزة من المعارف، تنتمي غالباً إلى الماضي، وتحصيل أكبر قدر من المعلومات والمعارف.

ب- **المحتويات:** تتصف المحتويات في هذا النمودج بتمركزها حول المادة؛ بحيث تكون هذه الأخيرة على شكل أقسام وفروع، وتتخذ صيغة رقمية، وذات طبيعة يقينية غير قابلة للتغيير أو التعديل، مع هيمنة المحتويات الفكرية والثقافية.

- ج- **الطرائق التدريسية:** يعتمد المتكون في هذا النموذج على أساليب تبليغ المادة إلى المتكون إما عن طريق الإلقاء أو الحوار الموجه (السوقراطي)، وبذلك تكون وظيفة المعينات البيداغوجية تتمثل في التبليغ، الوصف والإيضاح.
- د- **الوسائل الديدداكتيكية:** انفصلت التربية النظرية عن التربية العملية (المهنية) في ظل هذا النظام، وحل الاهتمام انصب على تبليغ المعارف النظرية، وبذلك اعتبر الكتاب الوسيلة الأساسية للحصول واكتساب المعرفة.
- ه- **تقويم المخرجات التعليمية:** يهدف تقييم المتكون في ظل النظام التكويني الدبجي المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى قياس ما لقن له، أي استرجاع المعلومات التي تلقاها، مما يدفعه للجوء إلى الحفظ أو ما يعرف بالتعلم الأعم.
- و- **العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم:** علاقة سلطوية تفرض خضوع المتكون للمكون الذي يمارس وحده كل الوظائف التكوينية من تخطيط وتنظيم وتسيير وإنجاز وتقييم،.... وبذلك تكون أدوار المكون مركزية وتقود إلى التحكم.
- ز- **النظام الإداري:** يغلب على الوسط التكويني في ظل النموذج التكويني الدبجي المتمركز حول تبليغ المعرفة طابع الروتين الإداري الجامد، غير قابل للتبدل والتعديل أو التغيير. أي النظام الإداري المركزي.
- إن انتظام عناصر المنظومة التكوينية الدبجية بهذا الشكل ليس من الصدفة؛ وإنما هو محصلة خلفيات ومنطلقات متعددة ومتنوعة، نحاول تحديدها باختصار في ما يلي: (عبد الكريم غريب، ١٩٩٢، ص ص: ١٤٢-١٤٣)، (محمد محمود الخوالدة، ٢٠٠٤، ص ص: ٦٠ وما بعدها)، و(العربي فرحاتي، ٢٠٠٤).
- أ- **الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية:** وتتلخص في اعتبار أن الإنسان ذو طبيعة ثابتة غير قابلة للتغيير، ونفي الفروق الفردية بين الأفراد، واعتبار المعرفة واقعة خارج الذات، واكتسابها دائما يكون من الخارج ولا علاقة للفرد في بنائها. فهي ذات طبيعة موضوعية خالصة.
- ب- **الخلفيات السيكولوجية:** تعود الخلفيات السيكولوجية للنظام التكويني المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى اعتبار الفرد غير قادر على التحكم في سلوكاته، واكتسابه للمعرفة يكون عن طريق الإشراف (الكلاسيكي / الإجرائي) والتكرار.
- ج- **الخلفيات السوسولوجية:** تعبر الحياة الاجتماعية في ظل النظام التكويني الدبجي مصدر المعرفة ومعايير الجماعة أو المجتمع هي المهيمنة، وما على الفرد إلا الانضمام على الجماعة والاندماج أو الانصهار فيها والتطبع أو التقولب بمعاييرها وبالعناصر المكونة للثقافة المرغوب فيها اجتماعيا.
- د- **الخلفيات البيداغوجية:** يغلب الميل في هذا النظام التكويني إلى دفع التربية نحو دمج المتعلم في ثقافة المجتمع، أو الثقافة المرغوب فيها اجتماعيا عن طريق التزديد والإعادة (التكرار) والتطبيق وفق تعليمات محددة خطوة خطوة والحفظ والتذكر،... وصياغة محتويات دراسية جاهزة لها صلة وثيقة بثقافة المجتمع أو بالثقافة المرغوب فيها اجتماعيا.
- يتضح من كل ما سبق أن النموذج التكويني الدبجي يفتقر إلى وضوح الرؤية البيداغوجية، نظرا لكونه يستند إلى خلفيات غير واضحة، وغير مهمة. يختلف العناصر المكونة للعملية التعليمية، مع أن الكثير من منطلقاتها دحضتها المعطيات والنظريات الحديثة في علم النفس وعلوم التربية والبيولوجيا والفزيولوجيا و....، الأمر الذي أدى بهذا النوع من الأنظمة التكوينية إلى استهلاك الوقت وهدر الطاقات والأموال، واستنزاف الجهود دون الوصول إلى تكوين الفرد الناجح الفعال.

## ٢- النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك:

يتميز هذا النظام في كونه يتجه في تنظيم التكوين إلى إحداث تغييرات في سلوك المتكويين، ويتطلب ذلك عملية تخطيط وبرمجة تمكن من تحديد السلوكيات المراد تغييرها لدى المتعلم. وكما هو معروف أن المجتمعات الإنسانية عرفت تطورات سريعة أفرزت واقعا جديدا عجز النظام التكويني الدججي على استيعابها والتعامل معها. في ظل هذه الظروف ظهر اتجاه جديد يدعو إلى تنظيم الفعل التعليمي وفق اتجاه آخر بدأ مع أبحاث تايلور ١٩٣٤، وبعده بلوم ومساعديه ١٩٥٦ و... ولقد شكل هذا التحول في تطوير مفهوم التكوين منطلقا جديدا للاهتمام بنماذج التقييم المعتمدة على تحديد الأهداف والكفاءات الداعية إلى تجزئة الفعل التكويني إلى سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس. ولذلك استوجب تنظيم الممارسة البيداغوجية في هذا النموذج بصورة تجعل المتكون عنصرا فاعلا، وتقلص من أي هيمنة خارجية، وبذلك عملت على تكوين الفرد المتشبع بقيم الاستقلالية والحرية والمبادرة والتواصل البيداغوجي والاجتماعي. (صفاء الأعسر، ٢٠٠١). وعلى هذا الأساس تنتظم المكونات الأساسية للنظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك في الشكل الآتي: (السعيد عواشريه، ٢٠٠٧، ص: ١٣-١٤).

أ- **الأهداف التربوية:** يهدف النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك أساسا إلى: تكوين الفرد المتشبع بقيم الحرية والمبادرة والتواصل الاجتماعي والاعتماد على الذات (الاستقلالية)، تدعيم قيم الإنتاجية والمردودية لدى الأفراد، وتأهيل الأفراد للتمكن من الحقوق المعرفية المختصة في التحكم في التكنولوجيا.

ب- **المحتويات:** تتصف المحتويات في هذا النموذج بكونها برامج مفتوحة تنطلق من الحاجات والخصائص المعرفية والوجدانية والمهارية للمتكويين، وأنها على شكل سلوكيات وإنجازات يقوم بها المتكون في مواقف معينة.

ج- **الطرائق التدريسية:** يعتمد المتكون في هذا النموذج أساسا على احترام الإيقاع الخاص بالمتكون في العملية التكوينية، والتدخل لتصحيح مساره. ويستخدم في ذلك طرائق تدريسية يلعب فيها المتعلم دورا فاعلا، من مثل المناقشة وعمل المجموعات وطريقة التعيينات أو المشكلات والتعلم الذاتي، و...

د- **الوسائل الديدانكتيكية:** تتعدد وتنوع الوسائل التعليمية في ظل النظام التكويني الإنتاجي، ويعتبر الكتاب أحد الوسائل المعتمدة في تحصيل المعرفة وليس الوسيلة الوحيدة، إضافة إلى التجربة (الخبرة) واللعب والاحتكاك والتفاعل مع الواقع.

ه- **تقويم المخرجات التعليمية:** يهدف تقييم المتكون في ظل النظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك إلى تصحيح الفارق بين الهدف المنشود والهدف المتوصل إليه، والتدخل المستمر للدعم والتقوية قصد تقليص ذلك الفارق عن طريق أساليب تقويمية من مثل: بيداغوجيا التحكم، ومختلف أنماط التقييم: المبدئي، التكويني، و...، والتغذية الراجعة.

و- **العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم:** علاقة مبنية على مبدأ العقد والتعاقد البيداغوجي، فالمتكون يخطط وينظم الفعل التكويني ثم يطالب المتكويين بالأهداف، ويشركهم في العمل على تحقيقها، والكل يعمل على تنفيذ العقد والعمل على بلوغ الأهداف المتوقعة. وبذلك يمكن القول أن دور المدرس يقتصر على التوجيه والمساعدة والتنشيط. ولا يتسلط في تسييره.

ز- **التنظيم الإداري:** يغلب على الوسط المدرسي في ظل هذا النموذج التكويني التنظيم الإداري المرن الذي يسمح باتخاذ القرارات، وسيوالة المعلومات من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل بصورة تفاعلية. والمشاركة الجماعية في الخبرة.

إن انتظام عناصر المنظومة التكوينية الإنتاجية على هذا الشكل كذلك ليس من الصدفة؛ وإنما هو في حقيقة الأمر محصلة خلفيات ومنطلقات متعددة ومتنوعة، نحاول تحديدها باختصار في ما يلي: (عبد الكريم غريب، ١٩٩٢، ص: ١٤٢ - ١٤٣)، (محمد محمود الخوالدة، ٢٠٠٤، ص: ٦٠ وما بعدها)، و(العربي فرحاتي، ٢٠٠٤)،

أ- **الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية:** تتلخص في: اعتبار أن الإنسان ذو طبيعة قابلة للتغيير، والإيمان بوجود الفروق الفردية بين الأفراد، واعتبار المعرفة ملازمة للفرد ولا وجود لحقائق علمية في انفصال عن نشاط الإنسان الفكري والثقافي، فهو واحد من أهم المصادر الأساسية للمعرفة. (العقلانية).

ب- **الخلفيات السيكولوجية:** تعود الخلفيات السيكولوجية للنظام التكويني الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك إلى الإيمان بفكرة التفاعل القائم بين الفرد والمحيط كأساس لبناء المعرفة وإنتاجها، وتحديد تصرفات وسلوكيات الفرد بناءً على نظرية كل من بياجي في النمو المعرفي ونظرية فرويد في النمو النفسي، ونظرية فالون في النمو الوجداني، و....

ج- **الخلفيات السوسولوجية:** تتلخص الخلفيات السوسولوجية التي يستند إليها النظام التكويني الإنتاجي في الإيمان بأهمية التفاعل القائم بين الفرد والجماعة، استناداً إلى الحتمية الاجتماعية الدور كايمة، وأسبقية الحياة الجماعية عند كارل ماركس، وتفاعل الفرد في ظل البيئة الاجتماعية عند ماكس فيبر في فهم وتفسير السلوكيات الفردية.

د- **الخلفيات البيداغوجية:** يغلب الميل في هذا النظام إلى توجيه المتكون نحو تحقيق أهداف نمائية تمكنه من التعبير عن قدراته الإبداعية، ومن التواصل البيداغوجي، وبذلك التواصل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين، والتعبير عن ذاته بكل حرية..

إن المتأمل في خصائص النظام التكويني الإنتاجي، وكذا كيفية انتظام مكوناته وطبيعة خلفياته المختلفة يمكن أن يصل إلى فكرة رئيسية مفادها أن: نظام التكوين الإنتاجي يراعي عند بناء وتخطيط المناهج التكوينية مردودية التكوين ومدى انسجام واستجابته لمختلف احتياجات المجتمع، ويصبح التكوين والتدريب في ظل هذا النظام عملية استثمارية هامة في العنصر البشري. وعلى هذا الأساس ولبلوغ الأنظمة والسياسات التكوينية تحقيق إطار ذو كفاءة عالية والاستثمار الجيد في الموارد البشرية يجب عليها إقامة علاقة وطيدة بينها وبين القطاع المستخدم والمتمثل في سوق العمل، وذلك من أجل الوصول إلى إيجاد الصيغة المناسبة لضمان مطابقة التكوين والتدريب مع التشغيل، وذلك استناداً إلى مبدأ تحقيق التفاعل بين المؤسسات التكوينية التدريبية والمحيط، وذلك ما يجسد الخدمة الحقيقية وينقل المعارف من إطارها النظري العام إلى إطارها العملي التطبيقي.

وبذلك يمكن القول أن التعليم العالي الفعال يتطلب نظام تكويني إنتاجي، وليس نظام تكويني ديجي. وهنا نتساءل: إلى أي النموذجين تنتمي استراتيجيات التعليم العالي في الدول العربية. ومن أجل تقديم إجابة موضوعية على هذا السؤال يجدر بنا إلقاء نظرة وحيزة على نمطية انتظام بعض مكونات التعليم العالي في الدول العربية، وبحكم عدم إمكانية الإلمام بكل الدول العربية سنتخذ من الجزائر نموذجاً على ذلك، مع التسليم بوجود بعض الاختلافات بين تلك الدول إلى حد قريب أو بعيد.

## ثانياً: كيفية انتظام مكونات التعليم العالي في الدول العربية - الجزائر نموذجاً:

بدأ التعليم العالي في الدول العربية منذ بداية الحضارة العربية الإسلامية في شكل مساجد وجوامع. وقد كان هذا التعليم منصباً ومهماً بالعلوم الإسلامية؛ حيث تدرس القرآن الكريم وعلومه والمذاهب الفقهية في الحديث وعلم الكلام... وقد حافظ هذا النوع من التعليم العالي على النمو والتطور بفعل ظروف تاريخية وأصبح تعليماً جدلياً نظرياً يدور في حلقة مغلقة، وعندما اندلعت حروب التحرير والاستقلال أدرك العرب مدى تخلفهم، مما جعل العلم والتعليم بعد استقلالهم أول وأهم

الاستراتيجيات والخطط الوطنية لبناء وطنهم، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الأخذ بأساليب التعليم الحديث، وعلى هذا الأساس نشأت مؤسسات التعليم العالي في كل بلدان العالم العربي تقريبا، مع وجود تفاوت وتباين بين هذه المؤسسات من حيث الحجم والتطور والاختصاصات والاهتمامات. لهذا حاولت الجزائر منذ الاستقلال بناء نظام تربوي عصري يتكفل بمستقبل البلاد، لكن ولعوامل كثيرة ومنذ ذلك لم يؤدي ذلك النظام مردودا مرضيا. فالمطلع على الحالة التي آل إليها نظام التعليم العالي في الجزائر يجدها في أسوأ حال. وحتى تتمكن من الإلمام بواقع النظام التربوي الجزائري يستوجب الإلمام بمكوناته، غير أن ذلك يتعذر علينا لتساع الموضوع وتشعبه مما يجعلنا نكتفي بالحديث عن العناصر الأساسية الآتية:

أ- **الأهداف التربوية:** تعتبر الأهداف التربوية إحدى المكونات الأساسية في أي عمل تكويني، غير أن الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية الجزائرية بصفة عامة لتحقيقها غير محددة بدقة وغير واضحة، فهي عبارة عن صيغ يطبعها نوع من التجريد والعمومية تستعمل في كثير من الأحيان لتمويه وتهذئة النفوس، وبقية فائدتها نابعة من كونها محاور أساسية تعبر عن التصور النظري العام لوظيفة التربية ومهامها. مع وجود تناقض وعدم تناسق بين ما تقول به تلك الغايات التربوية وبين ما هو موجود فعلا في أرض الواقع. وبدا الكثير منها على شكل شعارات جوفاء. كما أن القائمين على تحديد المرامي التربوية ليسوا من أهل الاختصاص، وإن كانوا كذلك فهم جاهلين بمعايير صياغة المرامي التربوية، بحيث ندرك في غالب الأحيان انعدام انسجام في ما بين هذه الأخيرة من جهة ووجود تناقض وعدم انسجام بينها وبين الغايات من جهة أخرى.

وباعتبار أن المرامي التربوية هي الجانب التطبيقي لما حددته الغايات المعبرة عن السياسة التربوية الرسمية للدولة، فإنه إذا لم يكن هناك انسجام بين الغايات والرامي فإن الغايات المصرح بها لا تعدو أن تكون عبارة عن شعارات فارغة من كل مضمون عملي، مما قد يثير انتقادات عديدة. (مادي لحسن، ١٩٩٠، ص: ٣٣).

أما من حيث مدى ملائمة المرامي التربوية في المنظومة التربوية الجزائرية لمعطيات ومبادئ علم النفس وعلوم التربية باعتبارها أحد المعايير المعتمدة في صياغتها فإن معايير التوجيه الجامعي المعمول به حاليا يوحي بعدم أخذ ذلك في الحسبان. كما أن إشراك الجهات المعنية (الأساتذة، ...) في تحديد المرامي التربوية ووضع قابليتهم العاطفية في الحسبان أثناء ذلك فهو من المستحيلات في ظل المنظومة التربوية الجزائرية، ولذلك وبحكم أهل مكة أدرى بشعابها غالبا ما تأتي المرامي التربوية لا تتلاءم والوسائل والإمكانات المادية المتوفرة في أرض الواقع، ولذلك يطغى على التخطيط التربوي هنا طابع الوهم والخيال.

ب- **المحتويات:** نظرا للاضطراب الذي اتسم به تحديد الأهداف التربوية في المنظومة التربوية الجزائرية لم يتمكن واضعو المحتويات من اختيار المحتويات الملائمة لبلوغ الأهداف المنشودة، مما جعل المعرفة التي تتضمنها محتويات المواد والمقاييس الدراسية في مختلف المراحل تمتاز بالهشاشة وعلى رأسها برامج التعليم العالي. وفي حديثنا عن هشاشة المعرفة في ما بعد سنوضح أعراض ذلك بالتفصيل.

ج- **طرائق التدريس والعلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم:** بحكم الحجم المكثف للمقررات وكبر حجم أفراد القسم أو المدرجات فإن الغالب على طرائق التدريس في الجامعة الجزائرية هي طريقة الإلقاء؛ إذ أن هذه الطريقة تتمحور حول المدرس، مما يمنع المتلمذ من تجريب مهاراته الخاصة، ولذلك نجده عاجزا عن أي معالجة عقلية لما يقوله الأستاذ، وغير متمكن من تسجيل ذلك في مذكراته بحسب ما يفهمه وبأسلوبه الخاص، بل نجده يسجل ذلك بما يسمع ويطلب من أساتذته إتباع طريقة الإملاء أو المطبوعة، وهذه الأخيرة كثيرا ما تعني الطالب عن الحضور إلى المحاضرة، وإذا حضر فإن حضوره يكون حسدا بلا روح لأنه يعلم أن ٩٠٪ مما يقوله الأستاذ مدون في

المطبوعة. في حين لا ننكر وجود مكونين يحاولون تطبيق طرق تدريس تتمحور حول الطالب، ولكن مقابل ذلك نجد عدم تجارب الطلبة مع هذه الطرق وعدم ارتياحهم لها، واتخاذها من طرف متمدرسين آخرين كوسيلة لتضييع الوقت من أجل تقليص البرنامج المقدم حتى يكون محتوى الامتحان أقل مما يمكن مما يجعل الكثير من المدرسين يضع حدا لهذه السلوكات انطلاقا من إتباع أسلوب المحاضرة. (السعيد عواشيرة، ٢٠٠٣)

د- **الوسائل الديدانكتيكية:** تساءل العربي ولد الخليفة في أواخر الثمانينات عما بقي من المناهج في العلوم الإنسانية والفنون والآداب بعد أن استولت العقول الإلكترونية على جزء كبير من الجهود الإبداعي، وطغت لغة الرموز والأرقام فأصبح من الممكن برمجة قصة أو قصيدة أو مشروع عمراني بطريقة الملف أو بواسطة التميز الذي يختزنه العقل الإلكتروني في ذاكرته ويحصى كل الاحتمالات والتقاطعات الممكنة بينها. مجرد إدارة مفاتيح". (العربي ولد خليفة، ١٩٨٩، ص: ١٢١).

وإذا كان العربي ولد خليفة قد طرح هذا التساؤل في أواخر الثمانينات وفي ضوء التطور السريع لمضمون المعرفة الإنسانية وأدواتها التقنية، والعولمة والاتصالية والجامعات الافتراضية والأسطوانة الإلكترونية والمكتبة الإلكترونية والصور الشفافة، واللوحات، والأفلام العلمية وأشرطة الفيديو... فإن ذلك التساؤل يكون اليوم أكثر إثارة. ففي دراسة أجراها لحسن بوعبدالله (٢٠٠٤) حول مدى استخدام التكنولوجيا التعليمية في الجامعة توصل إلى أن الكتب هي أهم الوسائل التعليمية التي كان يستعين بها كل من الطالب والأستاذ الجامعي في بعض الجامعات الجزائرية، أما باقي أدوات التكنولوجيا التعليمية فهي لا تستعمل بتاتا خاصة لدى طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية. (لحسن بوعبدالله، ٢٠٠٤). كما توصل من بين ما توصل إليه في دراسة أخرى له حول واقع التكوين بإحدى مراكز التدريب التابعة للمؤسسة الوطنية للكهرباء والغاز بالجزائر إلى أنه في ما يخص الوسائل التعليمية المستخدمة في الدورات التدريبية، أن ٦١% من أفراد عينة الدراسة يبنوا أن الوسيلة الشائعة الاستخدام هي السبورة المادية، وأن ٤٧% من أفراد العينة أشاروا إلى استخدام العارض الرأسي أما النماذج المصغرة والأفلام السينمائية والآلات والعتاد الحقيقي فقد بينت أعداد أقل من أفراد العينة أنها تستخدم في الدورات التدريبية. (لحسن بوعبدالله، ٢٠٠٤، سلسلة إصدارات)

ه- **تقويم المخرجات التعليمية:** إن الممارسة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر جعلت الامتحانات بصورتها الحالية تركز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته وهو الحفظ أو التذكر، مهملة بذلك المستويات المعرفية الأخرى، وحتى الجوانب الوجدانية. كما أغفلت في كثير من الأحيان الجوانب الحسية الحركية، إضافة أن الامتحانات تمارس على أنها هدف في حد ذاتها وغاية للعمل التربوي. كل ذلك عود الطالب على الحفظ والتذكر الآلي، وأصبح عبارة عن كتاب أو مطبوعة ينتقل من السنة الأولى إلى الثانية..... إلى أن يتخرج، كما ابتعد المدرسون عن التركيز على المبادئ والمفاهيم والتحليل والتركيب والتقييم والنقد، وأصبح مهمهم الوحيد هو حفظ النظريات وتكرارها. (نور الدين جبالي، ١٩٩٥).

ففي دراسة أجراها السعيد عواشيرة (٢٠٠٣)، حول مدى تحكم الأستاذ الجامعي في بعض الكفايات التدريسية في ظل العلاقة التفاعلية بينه وبين الطالب أكد فيها أن المستقرأ لنمط الأسئلة المطبقة في الكثير من مؤسسات التعليم العالي يدرك أنها يغلب عليها نمط الأسئلة المقالية التي تتطلب الحفظ والاسترجاع لا الفهم والنقد والتحليل والتقييم. (السعيد عواشيرة، ٢٠٠٣).

وبالنظر إلى الوقت الذي تستغرقه العملية التقييمية في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر فهو طويل نسبيا؛ إذ يعادل ٤٠ % من الوقت الذي تستغرقه الدروس - إذا سارت بشكل طبيعي - وذلك في المؤسسات ذات نظام الامتحانين. أما المؤسسات التي تعمل بنظام ثلاث امتحانات فإن النسبة تصل إلى ٤٦ %؛ إذ يقدر عدد الأسابيع المخصصة للدراسة في المؤسسات ذات نظام الامتحانين هي نظريا ١٨ أسبوعا، وعدد الأسابيع التي تستغرقها الاختبارات هي ١٢ أسبوعا - لكل عام دراسي - في حين أن المؤسسات التي تطبق نظام الثلاث اختبارات فإن عدد الأسابيع المخصصة للدراسة نظريا هي ١٦ أسبوعا، وعدد الأسابيع المخصصة للاختبارات وما يتبعها هي ١٤ أسبوعا - لكل عام دراسي - (داود بورقيبة، ٢٠٠٣) كما أن المستقرأ لأشكال التقييم المتبعة في الكثير من مؤسسات التعليم العالي في الجزائر يجدها يطغى عليها التقييم الختامي، وإهمال شبه كلي لنوعي التقييم التشخيصي والتكويني،

ففي هذا السياق توصل لحسن بوعبدالله من بين ما توصل إليه في دراسته السابقة الذكر إلى أن ٩٦% من المتدربين أظهروا أنهم كانوا يقيّمون من طرف المديرين وهم في دورة التدريب، وأن ذلك كان يتم أساسا في نهاية كل مرحلة من مراحل التدريب، أما الذين بينوا أنهم يقيّمون في نهاية كل حصة فقد بلغت نسبتهم ٤%، كما بين ٨٨ % من الأفراد أن الامتحانات الكتابية هي أسلوب التقييم الشائع الاستخدام. (لحسن بوعبدالله، ٢٠٠٤، سلسلة إصدارات).

و- **التنظيم الإداري:** إن إقصاء الجهات المشاركة في العملية التعليمية من المشاركة في بناء فلسفة تربوية جعل النظام الإداري المركز هو النظام السائد على إدارات التعليم العالي؛ إذ أن صناعة القرار التعليمي يبدأ من القمة؛ بحيث يتم اختيار أصناف المشاركين في ذلك حسب معايير تضعها الإدارة المركزية نفسها، وبذلك تجمعت لها جميع السلطات من تشريع وتنفيذ، وتقرير ومتابعة وتقييم، وهذا ما أدى إلى حالات عدم الرضا لدى الجماعات التعليمية.

فلقد أثبتت الدراسات التي أجريت على عدد كبير من الأنشطة التعليمية في أمريكا أن المدرسين الذين يشتركون بانتظام وفاعلية في رسم السياسات والخطط التعليمية يكونون أكثر تحمسا لها من غيرها... لاسيما إذا كانت هذه القرارات متصلة بالمحتويات وطرائق التدريس. (علي براجل، ٢٠٠٤). وفي هذا السياق يرى "عباسي مدني" أن المشاركة الجماعية في مناقشة استراتيجيات السياسة التعليمية تعني جعل الأوضاع التربوية موضع إعادة نظر وإحضاعها للملاحظة والنقد والدراسة والتقييم وعرض الحلول بإفصاح المجال لانتقائها واصطفائها على بصيرة من الأمر" (عباسي مدني، ١٩٨٩، ص: ٧١).

ز- **الصراعات الاجتماعية:** ما يزال التعليم العالي في الجزائر يمارس في وسط تتنابه اضطرابات وصراعات اجتماعية كان لها دورا في الوضع الحالي، وازداد هذا التأثير بعد أن أصبح الإضراب حقا من حقوق المواطنين الجزائري، فاستغل هذا من طرف جميع الأطراف للمطالبة بتوفير شروط معينة، وبعيدا عن أحقية أو شرعية هذا السلوك وعدم شرعيته، فإنه أثر بطريقة أو بأخرى في تدني فاعلية التعليم العالي في الجزائر. دون أن ننسى تدخلات وضغوط المنظمات والجمعيات الطلابية التي أصبحت تستخدم الطالب كوسيلة ضاغطة على الإدارة والمسؤولين لتحقيق أغراض شخصية لا تهم الطالب والتعليم في شيء.

من خلال تحليلنا لواقع انتظام بعض مكونات العملية التكوينية في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر - وهو لا يختلف كثيرا عن واقع ذلك في الكثير من الدول العربية - ندرك أن النظام التكويني في الجزائر هو نمط دجمي

يتمركز حول إكساب المعرفة وتبليغها ولا يتمحور حول إنتاجها. ويستند إلى خلفيات فلسفية وابتسولوجية، وسيكولوجية، وسوسولوجية وبيداغوجية دمجية، وفي حقيقة الأمر فإن هذا الوضع لم نختره لأنفسنا ولم ينزله الله علينا عقابا لنا وإنما هو وضع أفرزه واقع الهيمنة والتبعية الذي خطط له الغرب على المدى القريب والبعيد لتظل بلداننا حقل تجارب ومخابر تثري خزائنه العلمية، إنه وضع ارتضاه الغرب لنا لتكون في موقع المقلدين له، والآخذين منه والراجعين إليه. فدول الاستقلال العربية لم تفهم من الحداثة إلا ظاهرها، لأنها رأت القيم الحداثية يمكن اكتسابها من خلال بناء المدارس والجامعات ومضاعفة عدد الكوادر وخريجي التعليم العالي، وتكديس البرامج واستيراد مناهج التعليم، والاستناد في ذلك إلى مرجعيات غربية، فراحت بذلك تقيس مخرجاتها بمقاييس كمية لا كيفية لتطغى بذلك على الخطاب الرسمي لغة الإحصائيات والأرقام، وفي هذا السياق يقول عبد الله عبد الدايم: "إن كل ما في الحياة العربية من كتاب ومعلم وامتحانات ومناهج وطرائق ما زال ينتسب إلى مرحلة اجترار المعرفة وخزنها، وتغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي، وإثارة التقليد على التحديد أولا وآخرا." (عبد الله عبد الدايم، ١٩٩١، ص: ٢٤٨).

وإذا سلمنا بأن قيمة المعرفة في ميدان التعليم وخاصة التعليم العالي يجب أن تتجاوز تراكم المعلومات والحقائق إلى إنتاج المعرفة المتجددة، أي لا تتوقف عند حد اكتساب المعلومات وإنما يتعدى إلى توظيف تلك المعلومات والمعارف في الحياة العملية واستثمارها في إنتاج معارف جديدة. فإننا ندرك أن التعليم العالي في الدول العربية في ظل الواقع السابق الذكر يظل عاجزا عن تحقيق أهداف التعليم في أرقى مستوياتها، وتبقى المعرفة التي يقدمها هذا النمط من التعليم تعثرتها أعراض لهشاشة المعرفة.

وهذا ما سنحاول توضيحه في ما يلي.

### ثالثا- قيمة المعرفة وأعراض هشاشة التعليم العالي في الدول العربية - الجزائر نموذجاً:-

كما أشرنا إلى أن قيمة المعرفة في ميدان التعليم وخاصة في التعليم العالي يجب أن تتجاوز تراكم المعلومات والحقائق إلى إنتاج المعرفة المتجددة، أي لا تتوقف عند حد اكتساب المعلومات وإنما يتعدى إلى توظيف تلك المعلومات والمعارف في الحياة العملية واستثمارها في إنتاج معارف جديدة. ويمكن هنا أن نذهب إلى ما ذهب إليه بيركنز (Perkins) في هذا السياق إذ يلخص ذلك في ثلاث حلقات متصلة باعتبارها العمود الفقري لنظام التعليم والهدف الأساسي منه وهي: (Perkins. 1992. P123): اكتساب المعرفة، فهم المعرفة وتوظيف المعرفة.

وإذا نظرنا للمعرفة والتعليم كما وردت في تقرير اليونسكو الصادر عام ١٩٩٦ تحت عنوان: "التعليم... ذلك الكنز الكامن" وقام بتحريره كوكبة من العلماء بقيادة دي لور وتمت ترجمته إلى اللغة العربية لوجدنا أربعة أهداف للتعليم هي: (صفاء الأعرس، ٢٠٠١). نتعلم لنعرف، نتعلم لنكون، نتعلم لنعمل ونتعلم لنعيش معا في سلام. وهنا نتساءل إلى أي حد يحقق التعليم العالي في الدول العربية هذه الحلقات في ظل الأنظمة التعليمية القائمة على ذلك؟

لا شك في أن نجاح مخرجات التعليم العالي في أداء مهامها يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي تلقت، وكما هو معروف فالتكوين الفعال شرط أساسي لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة التطور، ولهذا يؤكد الكثير من الباحثين على هذه المسألة، ومن بينهم عبد العزيز الجلال؛ بحيث يرى أن رفع مستوى المتكون وتجويدته يشكل أحد المدخلات الهامة لرفع مستوى المهنة، وبذلك تعزيز الانتماء إليها وتجويد الإنتاج فيها. (محمد مقداد، ٢٠٠٤). وإذا كان النظام التعليمي المتمركز حول تبليغ المعرفة واكتسابها كما بينا سابقا فإنه ومن خلال استقراءنا لبعض الأنظمة التربوية في الدول العربية يمكن القول أن هذا النظام

هو الغالب فيها، مما جعل المعرفة التي تتضمنها البرامج التكوينية في مختلف المراحل التعليمية تصاب بالهشاشة، أي بعدم الفعالية. وبالتالي عدم تحقيق الأهداف المنشودة من التعليم التي أشار إليها بيركنز وكذا تقرير اليونسكو الصادر عام ١٩٩٦، - كما أسلفنا الذكر- وهذا ما يجعلنا نتساءل عن أعراض المعرفة الهشة، حتى تتمكن من تقديم بعض الاقتراحات التي نرعا تحمي تلك المعرفة من الإصابة بالهشاشة، وبالتالي العمل على تطوير التعليم ووضع استراتيجيات بناء له.

ويرى بيركنز أن أعراض هشاشة المعرفة تتلخص في المعارف التالية: (Perkins. David. 1992. P124-

125)

أ- **الغياب:** إن المتأمل للأهداف السابقة الذكر التي من المفترض أن يحققها أي نظام تكويني يمكن أن يتوقع تزود المتكون بما يؤهله لفهم ثقافته والأحداث الهامة والشخصيات المؤثرة ومقومات الثقافة التي تمكنه من القيام بأدوار فاعلة في مجتمعه، ولكن المستقرأ للمتخرجين من الكثير من المؤسسات التكوينية، بمختلف مراحلها يدرك أن الكثير من تلك المعرفة لا تتوفر لديهم، بل يجد المتخرجين أنفسهم عاجزين عن أداء مهامهم ووظائفهم بعد الولوج في الحياة العملية رغم كونهم يحملون شهادات تشير إلى أنهم مؤهلين للقيام بها. وإذا حاولنا تفسير ذلك في الوهلة الأولى لعجزنا عن ذلك، لكن لما نجري تحليلاً للمضامين التكوينية التي تلقوها ندرج وجود ثغرات فيها، بمعنى غياب معلومات ومعارف كان من الواجب أن تتضمنها تلك المحتويات باعتبارها من المتطلبات الأساسية للتخصص أو المهنة، ولكن مقترحوها غابت عنهم أو غيبت من طرفهم قصداً -لغاية في نفس يعقوب- في حالة ما إذا كان واضعو هذه المضامين هم من ذوي الخبرة والاختصاص.

وقد يبدو هذا العرض واضحاً في النظام التكويني الجامعي الجزائري الجديد المتبنى مؤخراً وهو نظام LMD؛ بحيث تم تحديد مقاييس التخصصات من طرف الوزارة غير أنها لم تحاول اقتراح المحاور الأساسية لكل مقياس، مما سمح بوجود اختلافات كبيرة في المعارف المقدمة من أستاذ لآخر ومن جامعة لأخرى. وهذا سينعكس سلباً على نوعية التكوين بحكم عدم الضبط والتدقيق في ما يتعلق بالمتطلبات الأساسية لكل مقياس من مقاييس التخصص الواحد. وهذا يعود إلى عدم قيام الهيئات المعنية بالقيام بما يعرف بتحليل العمل " تحليل المهمة" أي متطلبات المهنة أو التخصص، وهذا في حقيقة الأمر يحتاج إلى مختصين، وذوي الخبرة، فمثلاً كيف لمن يصمم منهاج تكوين معلمي ذوي احتياجات خاصة معينة وهو لا يعرف شيئاً عن هذه الفئة ولم يتعامل معها.

ب- **الحمول:** إن منهج اكتساب المعرفة يحدد إلى درجة كبيرة فاعليتها وكيفية استخدامها، فقد يستطيع المتعلم استدعاء شروط البيئة الصحية، وذلك للإجابة على سؤال في الامتحان، ولكن هذه الشروط لا تخطر بباله إذا كان عضو في مناقشة حول نفس الموضوع خارج الإطار المدرسي، وقد يتقن المتكون ذكر نظريات معينة، ولكن لا يستطيع حل مسألة أو مشكلة يتطلب حلها تطبيق هذه النظريات، لأنه لا يستطيع أن يوظف ما يعرفه أو ما تعلمه لحل المسألة، وإذا كانت المسألة أو التمرين مثلاً بسيطاً فإن مواقف الحياة اليومية لخريجي مؤسسات التعليم العالي مواقف أكثر تعقيداً، وبالتالي يكون استخدام المعرفة لخلها أمراً أكثر صعوبة، بل إن مفاهيم كثير من المتكونين أنفسهم عن التعليم والتعلم تجسد حمول المعرفة فهم يتكلمون عن الفروق الفردية بين الأفراد، وفي المقابل يعاملون المتكونين معاملة واحدة، وقس على ذلك الكثير من المواقف المشابهة.

وهذا يشير إلى أن المعرفة الخاملة هي المعرفة السطحية التي يحتفظ بها المتكون من أجل الإجابة في الامتحان وتنطفي حسب تعبير سكينر. بمرور الامتحان، وهي نتيجة طبيعية للنظام الدبجي المتمركز حول تبليغ المعرفة والتلقين والتسميع دون فهم واستيعاب لما تتضمنه محتويات المنهاج التكويني، مما يعيق تطبيقها وتوظيفها. فمما لاشك فيه أن أصحاب المصانع التي تتسبب في تلوث البيئة يعرفون كل القواعد الصحية، لكن تلك المعرفة لم تتغير في سلوكياتهم.

ج- **الساذجة:** وتظهر المعرفة الساذجة عند المتكونين في حالة مناقشة قضايا علمية أو اجتماعية باستخدام مفاهيم اكتسبوها من مصادر غير علمية، وبالرغم من أن هذه القضايا العلمية والاجتماعية تعرضوا لها ضمن المقررات وحاولوا تفسيرها تفسيراً علمياً، إلا أن هذه الدراسة المنظمة لم تستطع أن تحل محل المعرفة الساذجة التي اكتسبوها من مصادر غير علمية، فكلما طلب من المتكون استرجاع تلك القضايا ذكرها بمهارة فائقة، لكن إذا طلب منه تقديم تفسيراً أو تحليلاً لها عاد إلى التفسيرات الساذجة.

د- **الطقوسية:** يكتسب المتكونون اللغة المقبولة علمياً، ويرددونها بدون أية صعوبة؛ إذ نجدهم يرددون مفاهيم وآراء علمية، ويبتازون الامتحان بنجاح من خلال ذلك، ولكن في الواقع يرددون ألفاظاً جوفاء لا معنى لها بالنسبة إليهم كمن يقوم بطقوس ليس لأنه يفهمها، بل لأنه وجد جميع الأفراد يقومون بها. فقد يتحدث مثلاً المختص في علم النفس عن مفهوم الطبيعة البشرية، وصعوبات التعلم، وعن دراسة الحالة، ولكن إذا سألناه عن معنى هذه المفاهيم يعجز عن تحديد المقصود بها. وقد ينجز الأستاذ المتخرج من مؤسسات التعليم العالي مختلف أنواع التقييم والمتابعة، ولكن لا يدري ما الغرض من كل تقييم، وقد يتبع نمطاً من التدريب في تدريسه ولكن لا يعي لماذا اتبع ذلك، وإذا سئل لماذا اتبع ذلك؟ يقول: كذلك وجدتهم ورأيتهم يفعلون.

وإضافة لما حدده بيركنز نرى أنه يمكن الحديث عن أعراض أخرى لهشاشة المعرفة وهي: (السعيد عواشيرة، ٢٠٠٧، ص: ٢٠-٢١).

أ- **النقصان:** وهنا النقص لا يقصد به الغياب كما أشار "بيركنز" وإنما نعني به عرضاً آخر من أعراض هشاشة المعرفة قد يعتري النظام التكويني؛ إذ أن المتفحص للمحتويات الدراسية والمستقراً لها في الكثير من الحالات يدرك كثافتها بالمقارنة مع المدى الزمني للمدة التكوينية، مما يجعل المتكونين خاصة في مراحل معينة يجتهدون في تقديم معارف دون أخرى وفقاً لخبرتهم ونظرتهم الخاصة بهم، مما يجعلهم يلغون بعض المحاور من البرنامج، وقد تكون تلك المعارف المتضمنة في المحور الملغى من بين المتطلبات الأساسية للمتكون. وبهذا نحصل في الأخير على إطار ناقص التكوين.

ب- **الانفصال:** يتلقى المتكون في المنظومة التكوينية مجموعة من المواد الدراسية؛ بحيث تتضمن كل مادة مجموعة من المعارف غير أنه لا يدرك مدى وجود علاقة بين هذه المعارف في المادة الواحدة من جهة وبين معارف المواد المختلفة من جهة ثانية اعتقاداً منه بعدم وجود علاقة بين هذه المقاييس، مما يجعل تكوينه مجزأ؛ إذ نجده لا يستطيع ربط معرفة بأخرى، وهذا ما يجعله عاجز عن استثمار تلك المعارف في الحياة العملية، كما نجده عاجز عن إنتاج المعرفة لأن هذا الأخير يتطلب على المتكون أن يكون قادراً على الربط بين تلك المعارف المتنوعة وتركيبها. فقد

يتلقى مثلاً المختص في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا معارف حول أدوات العمل في أي مقياس من المقاييس التي درسها، وتبقى هذه المعلومات مستقلة عن كيفية إدماج هذه المعلومات مع معارف مقياس آخر.

ج- **الاعتزاب**: لا أحد ينكر أن العلوم المعاصرة ذات منشأ غربي، وأن الثقافات الغربية قد أثرت في هذه العلوم، بل امتزجت بالعلوم الإنسانية إلى حد بعيد، وهذا يعتبر عائقاً للمتكون العربي يجب تجاوزه، من خلال الفصل بين المعارف المعاصرة وعناصر الثقافة الغربية التي امتزجت بها؛ أي التفرقة بين مناهج العلوم الإنسانية ونتائجها، فالمنهج في جوهره أداة يمكن أن نستخدمها في ظروف مختلفة نسبياً، بينما نتائج العلوم الإنسانية هي حصيلة نتائج المنهج مع ثقافة مجتمع معين. وأمام هذا التكوين المبني على معارف غربية يجد المتكون نفسه في مشكلة، وهي مشكلة الاعتزاب عن المجتمع عامة.

### خاتمة:

نستنتج مما سبق أن نظام التكوين الحالي في الجزائر وفي كثير من الدول العربية لا يأخذ بالمستجدات العلمية في فهم التكوين والتدريب، ويركز على المعلومات على حساب تنمية التفكير، ويسعى لتحقيق النتائج السريعة وإن كانت عديمة القيمة على حساب النتائج البعيدة ذات القيمة، ويشجع من يستطيع التواؤم مع متطلباته السطحية من حفظ وتسميع، ولا يتيح الفرصة أمام ذوي القدرات الخاصة من التميزين. وبالتالي فهو نظام ديجي متمرکز حول تبليغ المعرفة التي تعزبها جملة من أعراض المشاشة من غياب وهول وسذاجة وطقوسية وانفصال، و.... كما أن تحديدنا لنمط انتظام مكونات العملية التعليمية في أي نظام تعليمي وكذا الخلفيات الفلسفية والابستمولوجية، والسيكولوجية، والسوسولوجية والبيداغوجية التي بني عليها وبالتالي نوعه ديجي أو إنتاجي، وكذا الأعراض التي تعزب المعارف التي تتضمنها برامج مناهجها وغيرها كل ذلك يمكن اعتباره واعتماده ك معايير لتقويم واعتماد برامج التعليم العالي؛ إذ نرى أننا من خلال كل ما سبق يمكن التنبؤ بمدى نجاح برنامج نظام تعليمي دون آخر، وبالتالي الاعتماد على برنامج ما دون غيره من البرامج.

وبناء على كل ما سبق يبدو أن لعلم النفس بمختلف فروع دوره بارزاً ومهما في التصدي لهشاشة التعليم بصفة عامة وبذلك نفتح استثمار ذلك الدور من خلال العمل على تغيير النظام التكويني من النمط الديجي المتمركز حول تبليغ المعرفة إلى النظام التربوي الإنتاجي المتمركز حول تعديل السلوك، وذلك من خلال تحويل الأهداف من اجتياز المتكون للامتحان إلى التكوين، وتحويل الوسائل من تراكم المعلومات إلى تنمية التفكير والإبداع وتوظيف واستثمار الوسائل، وتحويل التقييم من الاستظهار إلى كفاءة الأداء. معنى ذلك التحول من منظور مغلق إلى منظور منفتح، من الإيمان بنبات طبيعة المتكون إلى الإيمان بإمكانية تغيير وتعديل المتكون، التحول من منظور التعديل من الخارج إلى منظور التعديل من الداخل. ولتحقيق ذلك إجرائياً لا بد للعملية التكوينية كما ترى صفاء الأعسر (صفاء الأعسر، ٢٠٠١) أن تتحول من التركيز على المحتوى إلى التركيز على العمليات، ومن تغطية المحتوى التكويني إلى كشفه، ومن الشعور المحايد نحو المتكون إلى التفهم والاحترام، ومن التركيز على القضايا المحدودة إلى القضايا الإنسانية المجتمعية الكبرى. وفي نظرنا كما يرى العربي فرحاتي (العربي فرحاتي، ٢٠٠٤) أنه لا يمكن التخلص من الوضعية الحالية للتعليم العالي في الدول العربية إلا إذا وضعنا مشكلاته التربوية في سياقها المعرفي الطبيعي، وعدنا إلى العهد الراشدي في عقلانيته والخلدوني في اجتماعيته والشاطبي في سلفيته كنقطة انطلاق حضارية جادة.

## المراجع:

- ٠١- الأعرسف، (٢٠٠١)، إسهام علم النفس في نظام التعليم، سلسلة محاضرات لجنة علم النفس، (بدون عدد)، ص: ٤٧ - ٦٧.
- ٠٢- الخوالدة محمد محمود، (٢٠٠٤)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.
- ٠٣- براجل علي، (٢٠٠٤)، العوامل المؤثرة في الإصلاحات التربوية وأهم الاتجاهات المطبقة في الوطن العربي - دراسة تحليلية تقييمية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد الأول، ص: (٢٣٩-٢٦١).
- ٠٤- بورقية داود، (٢٠٠٣)، الامتحانات في الجامعة الجزائرية: واقعها وسبل تطويرها، كتاب خاص بفعاليات المنتدى الوطني الأول حول: التقويم التربوي في المنظومة الجامعية - واقعه وسبل تطويره - المنعقد بجامعة عمار ثلجي - الأغواط- الجزائر، يومي ٧ و ٨ ديسمبر ٢٠٠٣. (بدون مكان وتاريخ النشر). ص: (٥١-٦٢).
- ٠٥- بوعيد الله لحسن، (٢٠٠٤)، مدى استخدام التكنولوجيا التعليمية في الجامعة -دراسة تطبيقية-، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد الأول، ص: (١١-٢٦).
- ٠٦- بوعيد الله لحسن، (٢٠٠٤)، حتمية التكوين المستمر لتطوير الموارد البشرية وتنميتها في ظل التغيرات الاقتصادية- دراسة لبعض التغيرات من وجهة نظر المتكويين- سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد الأول، ص: (١٧٥-١٩٢).
- ٠٧- جبالي نور الدين، (١٩٩٥)، نحو تقويم تربوي موضوعي، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية الاجتماعية، العدد: ٠٤، ص: (٢١٥-٢٢٨).
- ٠٨- عباسي مدني، (١٩٨٩)، مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، مكتبة المنارة، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- ٠٩- عبد الله عبد الدايم، (١٩٩١)، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت. لبنان.
- ١٠- عواشيرة السعيد، (٢٠٠٣)، مدى تحكم الأستاذ الجامعي في بعض الكفايات التدريسية في ظل العلاقة التفاعلية بينه وبين الطالب، فعاليات المنتدى الوطني الأول حول: التقويم التربوي في المنظومة الجامعية - واقعه وسبل تطويره - المنعقد بجامعة عمار ثلجي - الأغواط- الجزائر، يومي ٧ و ٨ ديسمبر ٢٠٠٣. (بدون مكان وتاريخ النشر). ص: (١٥٠-١٧٦).
- ١١- عواشيرة السعيد، (٢٠٠٧)، نحو إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ورقة مقدمة في المنتدى الخامس حول: "معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الحادي والعشرين"، المنعقد يومي: ٢٣ و ٢٤ أبريل ٢٠٠٧. مخبر تنمية الموارد البشرية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس -سطيف- الجزائر.
- ١٢- غريب عبد الكريم وآخرون، (١٩٩٢)، في طرق وتقنيات التعليم (من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- ١٣- فرحاتي العربي، (٢٠٠٤)، فلسفة التربية في ضوء مبدأ التغيير، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد الأول، ص: (١٧٥-١٩٢).
- ١٤- مادي لحسن، (١٩٩٠)، الأهداف والتقييم في التربية، (بدون دار وبلد النشر).
- ١٥- مقداد محمد، (٢٠٠٤)، الإعداد التربوي والمهني لمعلمي أطفال صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الأول، ص: (٣٠-٠٧).
- ١٦- ولد خليفة العربي، (١٩٨٩)، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، مساهمة في تحليل وتقييم نظام التربية والتكوين والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

17- Perkins. David. (1992). Smart Schools, Better Thinking and Larning for every child, Free Press, NY.