

الموقف التعلّمي قبل وبعد إصلاحات النظام التربوي الجزائري من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات*

- مقارنة سوسولوجية -

The learning situation before and after the reforms of the Algerian
education system

- Sociological approach -

حربي محمد، قاسي سمير

أستاذ مساعد صنف (أ)، الكلية العلوم الاجتماعية، جامعة البويرة-أكلي محند أولحاج

m.harbi@univ-bouira.dz

طالب دكتوراه، الكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 — أبو القاسم سعد الله

samir.gaci@univ-alger2.dz

تاريخ الإرسال: 28/12/2020

تاريخ القبول: 04/02/2021

تاريخ النشر: 11/05/2021

الملخص:

يعاني النظام التربوي في الجزائر من اشكالية التحول من واقع التعليم القديم بمقاربه بالأهداف، التي تقترض رابطة نقل بسيطة لتعليم التلميذ. إلى تعليم يواكب العصر، بمقاربه بالكفاءات، التي تقترض رابطة بناء معقدة للتعلّيمات. وهذه المعاناة مبررة باعتبار أن هذا الانتقال والتفصلا يتم بهذه السرعة بين عشية وضحاها، بل يحتاج إلى أن يتم بطريقة مدروسة وفق عمليات وميكانزمات التغيير التنظيمي في إطارها النسقي. انطلاقا من اختيار الاستراتيجية المناسبة بإشراك جميع الفاعلين الاجتماعيين، كما تقتضيه الغايات والمرامي والأهداف الجديدة للنظام التربوي في سياقه الحالي.

يهدف هذا البحث الاستطلاعي إلى التعرف على خصائص كل مقارنة في سياقها السوسولوجي، وإبراز عوامل مقاومة التغيير، التي تقف عائقا أمام هذا التحول الاستراتيجي. وتقديم الحلول للتخفيف من هذه المقاومة وفق مقارنة سوسولوجية.

الكلمات المفتاح: الموقف التعلّمي — المقاربة بالكفاءات — مقاومة التغيير التنظيمي.

المؤلف المرسل: قاسي سمير samir.gaci@univ-alger2.dz

Abstract:

The education system in Algeria suffers from the problem of transforming the old education with its approach by objectives. To education, with its competency-based approach, which supposes a complex constructive learning link. This difficulty is justified given that this articulation does not happen overnight, but must be done deliberately according to the processes and mechanisms of organizational change in its systemic context.

This exploratory research aims to identify the characteristics of each approach, and to highlight the factors of resistance to change that hinder this strategic transformation. And provide solutions to reduce this resistance using a sociological approach.

Key words: The learning attitude - approach with competencies - resistance to organizational change.

1- مقدمة:

مرّ النظام التربوي في الجزائر بعدة مراحل انطلاقاً من الاستقلال (1962) كنقطة مرجعية لورقة بحثنا هذا إلى يومنا هذا ، وهو التمهيد الأول في النظام التربوي الذي حدث في المجتمع الجزائري ، نقله من نظام تربوي كولونيالي تمييزي لم يتح الفرصة لأبناء الشعب بتلقي التعليم ، ما عدا لطبقة ميسورة الحال لا تمثل إلا نسبة قليلة جداً من أبناء الشعب الجزائري المحتل الذي تلقى تعليماً باللغة الفرنسية ممزوجاً بالعقيدة المسيحية ، التي كان هدفها مسخ الهوية الإسلامية العربية الأمازيغية للمجتمع الجزائري طوال قرن من الزمن. إلى نظام تربوي ميز المرحلة الأولى (1970/1962) بموروثها الغربي بمضامينه ، في مواجهة أكثر من 85% من الأميين ، يعيش أغلبهم في ظروف الفقر والحرمان. وتأطير شبه منعدم. " وقد تم تنصيب اللجنة الوطنية الأولى لإصلاح التعليم سنة 1963-1964 ، كانت البداية بإجراءات تخص السيادة الوطنية.¹ فلم يكن الاهتمام في هذه المرحلة بطرائق التدريس ، والعملية التربوية بصفة عامة ، بل بإجراءات استعادة الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري وإبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة. وبعد عقدين من الزمن مر فيها تطور الفعل التربوي بعدة مراحل ، نحن نعيش اليوم نظام تربوي يعتمد على مقاربة نسقية

¹ عبد القادر فضيل ، المدرسة الجزائرية حقائق وأشكال ، جسور للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2009 ، ط1. ص 27.

جديدة هي المقاربة بالكفاءات (النموذج البنائي)، تهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد لحل وضعية مشكّلة، والتقويم فيها هو إنتاج في وضعية معقدة ومركبة. التي سنحاول تحليلها من خلال مقاربة سوسولوجية للموقف التعلّمي كما ينبغي أن يكون في إطاره النسقي، وواقعه في النظام التربوي الجزائري خلال مسار تطوره حتى الآن.

-الإشكالية

المقاربات التربوية في النظام التربوي الجزائري كانت بدايتها عند تبني التعليم الأساسي بداية المرحلة الثالثة، على اعتبار أن المراحل التي قبل هذه لم يكن يمكن أن يتم فيها الحديث عن مقاربات اعتمدت في الفعل التربوي. وهذا مبرر من عدة أوجه، أولاً: أن الجزائر ورثت نظاماً تربوياً بثقافة استعمارية متجذرة بعد 130 سنة. فكان لا بد من اجتثاثها وتعويضها بنظام تربوي يتماشى مع ثقافته وشخصيته، وهذا تم في المرحلة الأولى. ثانياً أن الجزائر ورثت هياكلها وتأطيراً تربوياً منهاراً تماماً، من خلال اعتماد المستدمر الفرنسي مقاربة لا إنسانية باعتماده سياسة الأرض المحروقة عند مغادرته للجزائر. " فقد أحرقت معظم المدارس التي كانت موجودة بما فيها من وثائق، ورحّل كل المعلمين الذين كانوا في الميدان التربوي أكثر من 10000 معلم فرنسي."² فكان لزاماً على الجزائر الفتية إعادة بناء الهياكل وتوفير الإطارات التربوية، وهذا ما كان في المرحلة الثانية.

وعليه فإن الحديث عن المقاربات التربوية يبدأ فعلياً انطلاقاً من المرحلة الثالثة، اعتمد فيه النظام التربوي على المقاربة بالمضامين لإيصال المناهج للتلاميذ، ثم تطور بعد ذلك في المرحلة الرابعة باعتماد مقاربات جديدة مكتملة للأولى تهتم بالأبعاد الثلاثة للتلميذ المعرفية، السلوكية والوجدانية أي مقاربة بالأهداف. وتطورت أكثر في المرحلة الخامسة باعتماد المقاربة بالكفاءات تماشياً مع الموجة العالمية في تناول الفعل التربوي رغم أنها جاءت متأخرة.

تساؤل الإشكالية:

- ماهي المقاربة السوسولوجية للموقف التعلّمي وما علاقته بالمقاربات البيداغوجية التي تبنتها الجزائر في الفعل التربوي؟

². المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، الوثيقة القاعدية، الجزائر، مارس 1998، ص 9.

- كيف تتم مقاومة التغيير التنظيمي التربوي أثناء الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات؟ وما الحلول الاستراتيجية المقدمة لتجاوز هذه المقاومة؟
- أهداف البحث: الهدف من البحث هو التعرف على الفعل التربوي بمقاربة سوسولوجية، واسقاطها على المقاربات التربوية التي اعتمدها الجزائر من جهة، ومقاومة التغيير التي يمكن أن تعترض هذا التحول الاستراتيجي للفعل التربوي والحلول الممكنة لتجاوزه.
- منهجية البحث:

تم الاعتماد في هذه البحث الاستطلاعي على المنهج الوصفي الذي يستخدم في البحوث الوصفية. بما أن البحث يهدف لوصف الموقف التعلّمي من وجهة نظر سوسولوجية، وتحليل الواقع التربوي التي مرت به الجزائر وفق هذه المقاربة. " والمنهج الوصفي كما جاء في تعريف وبتني: Whitney هو " محاولة منسقة لتحليل وتفسير وتقرير الحالة القائمة لجماعة أو بيئة ما أو لنظام اجتماعي، وهو يتصل بالحاضر ولا يهتم بالماضي".³

- الإطار النظري وتحديد المفاهيم:

للتطرق للمصطلحات النظرية التي تتعلق بالعملية التعليمية-التعلمية، لا بد من التطرق إلى المقاربة السوسولوجية البنائية الوظيفية كإطار اخترناه لطرح وجهة نظرنا حول هذه المصطلحات الخاصة بالموقف التعلّمي كتحت-نسق. فسياق تناول الموضوع مهم جدا حتى نفهم هذه المصطلحات في إطارها النسقي. مفهوم النسق من أكثر المفاهيم التي لاقى اهتمام الباحثين والعلماء، وظهرت عدة محاولات لتعريف النسق، وفقا للسوسولوجي بارسونز يجب أن نضع مسلمة أساسية، وهي أن: "الفعل الإنساني يُقدم دائما مميزات النسق" ويعتبر هذا المفهوم " النسق " ضروري للعلم. كما ذكر أن العلوم الإنسانية لا يمكن أن تكون علمية، إلا إذا لجأت إلى " التحليل النسقي " كما فعلت من قبل العلوم الفيزيائية والبيولوجية، فالفعل الإنساني يخضع فعلا للتحليل النسقي".⁴ ويعرفه هارتمان-لاريدHartmann-larid على أنه " ذلك الكل الذي يتكون من أجزاء متداخلة فيما بينها ومعتمدة على بعضها البعض".⁵ فلا معنى بذلك للأجزاء أو تحت-الأنساق خارج الكل فالكل هو أكبر من مجموع أجزائه. " ويتكون هذا

³. أحمد رأفت عبد الجواد، مبادئ علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، 1983، ص ص 37/38.

⁴. Guy Rocher, Talcott Parsons and la sociologie américaine, Les Presses universitaires de France. édition électronique, 1972, p 37.

⁵. سامي عبد العزيز، نظرية الأنساق العامة، السعودية، كلية الأدب، جامعة الملك سعود. بدون تاريخ، ص 4.

المفهوم من أربعة مفاهيم أساسية لفهم ما معنى النسق وهي: التفاعل ، الكلية ، التنظيم ، التعقيد.⁶

من خلال هذه التعاريف لمفهوم النسق نستخلص مبدأ مهم بالنسبة للفعل التربوي ، وهو أن هذا الفعل التربوي لا يمكن أن يكون خارج النسق ، فلا معنى لها بذلك. ويتجه معظم الباحثون والخبراء في المجال التربوي اليوم إلى تبني الاتجاه النسقي في تعريف المدرسة ، و"ينظرون إليها بوصفها نظاما اجتماعيا ديناميكيا معقدا و مكثفا... وفي هذا السياق يعرف فرديناندبويسون Ferdinand Buisson المدرسة بأنها: مؤسسة اجتماعية ضرورية ، تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة و الدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ، و دمجها في إطار الحياة الاجتماعية... ويرى شيبمان Shipman أن المدرسة "شبكة من المراكز و الأدوار التي يقوم بها المعلمون و التلاميذ ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهما أدوارهما المستقبلية في الحياة الاجتماعية."⁷ وهذا يظهر أنها تحت - نسق تنتمي إلى نسق التنشئة الاجتماعية ، التي هي بدورها تحت-نسق تنتمي إلى النسق الاجتماعي الكلي. هذه الرؤية الشاملة والأساسية تتوافق مع الغايات والمرامي والأهداف التي وضعتها الدولة الجزائرية للمدرسة وللنظام التربوي ككل. ويظهر ذلك بوضوح في القانون رقم: 04-08⁸ يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية. ف" تحولت المدرسة باختصار من ظاهرة تربوية بسيطة إلى ظاهرة اجتماعية بالغة التعقيد."⁹

-الفعل التربوي:

" الفعل الاجتماعي عُرف أولا بمعانيه ، ويُترجم انطلاقا من ذاتية الفاعل ، بمعنى انطلاقا من التصوّر الذي يملكه عن محيطه ، الأحاسيس التي تُنشطه والأفكار التي تسكنه ، الدوافع التي تجعله يعمل وردود الفعل التي يملكها حول فعله الخاص... من جهة أخرى مفهوم الفعل الاجتماعي ليس موجّه لحصر الملاحظ في وجهة نظر الوحيدة لذاتية الفاعل ، بالعكس بعد العلم بهذه الذاتية ، نحن مدعوون لتحليل الفعل الاجتماعي انطلاقا من ثنائية فاعل-

⁶. Guy Turchaany, *le théorie des systèmes et systémiques. vue d'ensemble et définitions*. ch 1213 Onex/ genève 2008, p 4.

⁷. علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي ، wafna.net ، ط 1 ، 2003 ، مرجع سبق ذكره ، ص ص 17/16.

⁸. القانون رقم 04-08 المؤرخ في 23 فيفري 2008. يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، الجريدة الرسمية ، 2008 ، ص 7.

⁹. علي أسعد وطفة، مرجع سبق ذكره، ص 8.

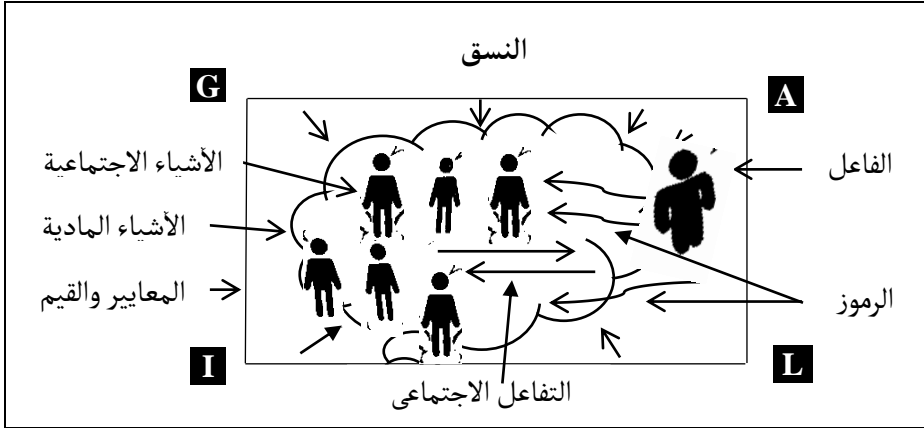
موقفاً أساسية لكل نظرية الفعل. والفاعل هو كائن في موقف ، بحيث أن فعله هو دائماً قراءة لمجموع الرموز التي يستقبلها من بيئته ، والتي يستجيب لها. بيئة الفاعل هو أولاً الوسط الفيزيائي ... ولكن في البيئة التي تحيط بالفاعل ، الأشياء المفضلة هي بالطبع الأشياء الاجتماعية ، أي أولاً بقية الفاعلين. الذين يصبح معهم الفعل الاجتماعي "تفاعل". فالفعل الاجتماعي الذي تتوجه إليه كل النظرية البنائية الوظيفية تتضمن العناصر الأربع التالية:

- 1) الفاعل-الموضوع: الذي قد يكون فرداً ، جماعة ، جمعية.
- 2) الموقف: يشمل أشياء مادية واجتماعية ، معها يدخل الفاعل في علاقة.
- 3) الرموز: بواسطتها يدخل الفاعل في علاقة مع مختلف عناصر الموقف ويعطي لها معنى.
- 4) القواعد والمعايير والقيم: تقود وتوجه الفعل ، بمعنى علاقات الفاعل مع الأشياء الاجتماعية وغير الاجتماعية لبيئته. " ¹⁰ فالأسس الأولية لأي نسق الفعل ينبغي أن يحتوي على قسمين أساسيين وهما: " الفاعل وموقفه " ، المكونان من العناصر المادية (مناخ ، ماء ، تربة...) والاجتماعية (بقية الفاعلين...) نسق الفعل يعود إلى تنظيم علاقات التفاعل بين الفاعل وموقفه. كما يكشف عن الوجود الضروري لأربعة وظائف في أي نسق فعل ، لإرضاء الاحتياجات الأساسية الأربعة لنسق الفعل. ويمكن القول إن نسق الفعل يكون موجود فقط إذا كان هذه الحاجيات الأربعة يتم تلبيتها على الأقل بطريقة نسبية ، وأن هذه الوظائف الأربعة هي المتطلبات الوظيفية لأي نسق الفعل وهي: التكيف ويتمثل في الأخذ من هذه الأنساق الخارجية مختلف الموارد التي يحتاجها النسق ، وتقديم في المقابل منتجات تأتي من النسق نفسه ، ثم تهيئة وتحويل هذه الموارد لتلبية احتياجات النسق. تتبعا لأهداف وهو جميع الأفعال التي تعمل على تحديد أهداف النسق ، وتعبئة وإدارة الموارد والطاقات بغرض الحصول على هذه الأهداف والإشباع المطلوب. الاندماج وهي وحدات-الأعمال موجهة لإنشاء الضوابط ، لتثبيط اتجاهات الانحراف ، والحفاظ على التنسيق بين الأطراف وتجنب الاضطرابات العميقة جداً ، يتعلق الأمر ببعد استقرار النسق. الكمون (المحافظة على النمط) تتمثل في مجموعة من محددات-أعمال ، تعمل على ضمان الدافعية الضرورية عند الفاعلين. وهو يتعلق بتراكم خزان من الدوافع التي يجب أن يمتلكها أي نسق الفعل ، الخزان الذي يجب أن يتم تجديده بشكل دائم. ¹¹ ويشار لها بالاختصارات التالية: AGIL.

¹⁰. Guy Rocher, ibid, p p 35-37

¹¹.Guy Rocher, ibid, p p48-49.

A) (تكيف) ، G(متابعة الأهداف) ، I(الاندماج) ، L(الحفاظ على النمط).
 الشكل 1: يوضحثنائية فاعل-موقفكما تتصورها نظرية نسق الفعل الاجتماعي

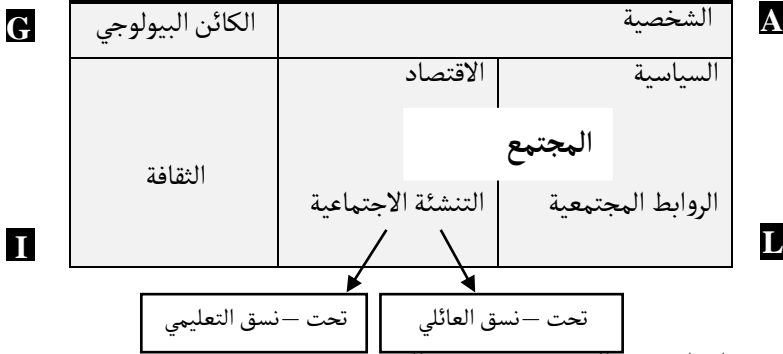


المصدر: من انجاز فريق البحث اعتمادا على نموذج الفعل الاجتماعي بحسب المقاربة النظرية البنائية الوظيفية.

هذه الثنائية فاعل-موقف تنطبق على الفعل التربوي كنسق ، بحسب مبدأ الوحدة بين الميكروسوسولوجيا والماكروسوسولوجيا ، بحيث يتم التعميم لأي نسق الفعل أي تشمل جميع أنساق الفعل وبالتحديد هنا على الموقف التعلّمي. الذي يشتمل على الأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية-التعليمية التي تحدد لنا مختلف العلاقات والتفاعلات التي تحدث بين المعرفة ، المعلم والمتعلم لتلبية الاحتياجات الأربعة لنسق الفعل التربوي. أما موقع الفعل التربوي كتحسب نسق-النسق الاجتماعي الذي يتوافق مع الاندماج في النظرية العامة للفعل ، فهو يقع في نسق التنشئة الاجتماعية" فالنسق الاجتماعي يعني مجموعة من شبكات-التفاعل ، التي من خلالها فاعلان أو أكثر يدخلان في علاقة مع بعضهم البعض ، يؤثر كل منهما في الآخر ، ويتصرفان بشكل جماعي بكل الطرق الممكنة. هكذا معرف ، مفهوم النسق الاجتماعي هو أداة للتحليل: إنه يقابل طريقة لإدراك الحقيقة ، لكنه ليس المعادل المفاهيمي لواقع ملموس... فواحدة من المسلمات الأساسية للنظرية هي أن مفهوم النسق الاجتماعي يمكن استخدامه لتحليل جميع الأشكال وجميع الأبعاد: الجماعات ، الجماعات المحلية ، المؤسسات الملموسة ، الجمعيات أو الحركات. وهكذا يمكننا أن نقوم بتحليل مؤسسة صناعية ، جامعة ، طبقة اجتماعية ، مؤسسة عالمية ، على طريقة النسق الاجتماعي ، وهذا يعني افتراض أن لكل من هذه الحقائق خصائص نسق اجتماعي... الذي

يحتوي بدوره على أربعة تحت-أنساق تتوافق مع التكيف ، متابعة الأهداف ، الاندماج ،
والكمون... " ¹²

الشكل 2: موقع تحت-النسق التعليمي ضمن نسق الفعل الاجتماعي



المصدر: من انجاز فريق البحث مستمد من المرجع

Guy Rocher, *Talcott Parsons et la sociologie américaine*, Les Presses universitaires de France. édition électronique, 1972. 238 pp. Collection SUP le sociologue, no 29, P 70.

بقي أن نشير أن كل نسق يستقبل من الأنساق الثلاثة الأخرى عناصر ضرورية لأداء وظائفه

(مدخلات)، وفي المقابل يمنحهم مواد ناتجة من نشاطه (مخرجات). فبين كل نسقين يوجد دائما تبادل مزدوج: تبادل عوامل الإنتاج (مدخلات)، وتبادل المواد المنتجة (مخرجات). فكل نسق فرعي من المجتمع ، يظهر بذلك كمؤسسة متخصصة في إنتاج النشاطات ، التي تستجيب لبعض الحاجيات النوعية ، أي أن كل تحت-نسق يبادل ثمار أعماله مقابل منتجات الأنساق الفرعية الأخرى. " ¹³ وهذا ينطبق تماما على تحت - النسق التعليمي الذي يوافق الموقف التعليمي.

هذه هي رؤية المقاربة البنائية الوظيفية للموقف التعليمي بشكل مختصر جدا ، كإطار نسقي يبين أن الفعل التربوي ليس فعل عرضي أو منعزل عن سياق النسق الاجتماعي ، بل هو تحت-نسق يستقبل من الأنساق الفرعية الأخرى العناصر الضرورية لأداء وظائفه التي تمثل بالنسبة له مدخلات سواء سياسية ، اقتصادية أو ثقافية ، وفي المقابل يمنحهم العناصر

¹².Guy Rocher, ibid, p p 69.

¹³. Guy Rocher, ibid, p 72.

النتيجة من نشاطه التي تمثل مخرجات. وهذه العلاقة تتميز بأنها ديناميكية ، فبفضل التغذية الراجعة يتم تعديل النسق كلما حدث تطور في مجال العملية التعليمية-التعليمية.

2.الموقف التعلّمي والمقاربة المعاصرة للعملية التعليمية-التعليمية،

شهدت الوضعية التعلّمية (الموقف التعلّمي) عدة تطورات غيرت ممارستنا للفعل التعليمي أي العملية التعليمية-التعلّمية، وبخاصة في المقاربات البيداغوجية التي استعملت لتبليغ المناهج للتلاميذ. فقد تم الانتقال من بيداغوجيا الأهداف في المرحلتين الثالثة والرابعة إلى بيداغوجيا الكفاءات في المرحلة الخامسة، موازاة مع التطورات التي حدثت على مستوى مختلف المجالات السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية.

فما هو الموقف التعلّمي؟

1-2- الموقف التعلّمي: "تمثل في طريقة لتخطيط التعليم من خلال دورة، من أجل تطوير الكفاءات المتعلقة بالبرنامج التكويني. فهي تتضمن بذلك مهام تقوم بتطوير واحدة أو أكثر من الكفاءات العرضية والتخصصية.بالإضافة إلى ذلك، تدمجالتقويم بشكل مستمر في منظور: المساعدة على التعلم والحكم على حالة تنمية الكفاءات (ميلز، 2005). و قد حدد ميلز MELS خصائص وعناصر الوضعية التعليمية و التقويمية SAÉ المتمثلة في:
-السياق المرتبط بالإشكالية؛

- مجموعة من المهام المعقدة، تستهدف تعبئة الموارد، تلتمس مجموع الكفاءة

(المكونات والمعايير)وتسمح باكتساب معارف جديدة؛

-أنشطة التعلم المرتبطة بالمعارف التي تستهدف اكتساب وهيكله المعارف (التصريحية

والإجرائية والشرطية) اللازمة لإنجاز مهام معقدة؛تلتمس جوانب مستهدفة من الكفاءة، ذات معنى،متنوعة؛ موسعة (تخص كفاءة تتعلق بتخصص، العديد من الكفاءات منمنفس التخصص، أو العديد من الكفاءات لتخصصات مختلف)، تدمج المراحل الثلاث للمسعى البيداغوجي (التحضير، الإنجاز والإدماج)؛تسمح للتلميذ بتجنيد الموارد (الداخلية والخارجية، المكتسبة والمستهدفة بالاكتساب).¹⁴يتبين من خلال هذا التعريف للموقفالتعلّمي تركيزها على تنمية الكفاءات. فماهي الكفاءة إذن وماهي المقاربة البيداغوجية المعتمدة لتحقيق ذلك؟

¹⁴. Andrée-Caroline Boucher, et al, Situation D'apprentissage et d'évaluation, service des ressources éducatives,2006. P 2.

2-2- الكفاءة: لمفهوم الكفاءة عدة أبعاد ، وهو يرتبط بشكل كبير بوضعية العمل ، وتمثل هذه الأبعاد في: المعرفة Savoir ، المعرفة العملية Savoir-faire ، المعرفة السلوكية Savoir-etre ، وأخيرا القدرة على التخطيط للمستقبل Savoir-devenir .
 جاء في تعريف الكفاءة مايلي: عرفتها المجموعة المهنية الفرنسية Le Medef بأنها " مزيج من المعارف النظرية و المعارف العملية و الخبرة الممارسة ، و الوضعية المهنية هي الإطار الذي يسمح بملاحظتها و الاعتراف بها ، و على المؤسسة تقييمها و تطويرها. "15 و عرفها P.Gilbert M.Parlier " مجموعة من المعارف و القدرات على التصرف والسلوكيات المهيكلة قصد تحقيق هدف في حالة فعل معين. " 16 و عرفها G.Boterf بأنها " القدرة على تجنيد ، مزج و تنسيق الموارد في إطار عملية محددة بغرض بلوغ نتيجة محددة ، و يكون معترف بها و قابلة للتقييم كما يمكن أن تكون فردية أو جماعية. " 17 فهي تدور حول فكرة " معرفة التصرف "18 فالكفاءة لا يمكن أن توجد إلا ككفاءة في فعل ، وعليه فهي تستهدف شخصية الفرد المتعلم. ومن هذه التعاريف نستخلص مميزات الكفاءة وأهمها:

- مجموعة من المعارف ، المعارف العملية والمعارف السلوكية.
- تظهر الكفاءة في المواقف أو الوضعية العملية وتستخدم بالشكل الصحيح أثناء القيام بمهام محددة (لا تتعلق بالجانب المعرفي المجرد)
- هي نسق ، تنطلق من كيفية اختيار الموارد إلى غاية ضمان تحقيق الأهداف الفردية أو الجماعية.
- تشمل أيضا إلى جانب المعارف ، المعارف العملية والمعارف السلوكية ، الخبرة التي تشكل بالممارسة والتجربة.

من خلال ما ورد في تعريف الموقف التعلّمي والكفاءة ، يظهر بشكل واضح أن الفعل التربوي المعاصر يركز على بناء التعلّيمات وتجنيدتها في وضعية عملية يتطلّبها المجتمع بكل

15. Alain Meignant, Ressources Humaines Déployer la stratégie, édition Liaison, France, 2000. P 110.

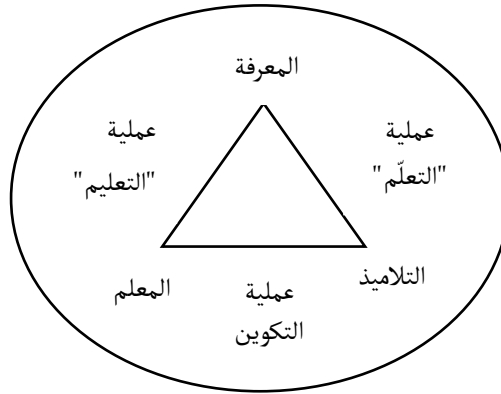
16. Boterf. G, construire les compétences individuelle et collective, édition, Organisation, 2000. P45

17. Philippe Lorino, Méthodes et pratiques de la performance, édition organisation, Paris, 2000. P 85.

18. Christian Bégin (2008), Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié, Revue des sciences de l'éducation, volume 34, n° 1, p 47.

أنساقه. وفي هذا قال دوركايم الذي يمثل مقارنة الاتجاه الاجتماعي حول الفعل التربوي الذي هو أشمل من الفعل التعليمي " هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد ناضجة للحياة الاجتماعية ، وموضوعها إثارة وتنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية والأخلاقية عند الطفل ، التي يتطلبها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه."¹⁹ فهو لا يكتفي بتنمية الجانب الفكري (المعرفي) فقط بل يشمل كل الأبعاد. وأن هذا البناء ينطلق من الموقف التعليمي الذي يجعل المتعلم (التلميذ) هو مركز العملية التعليمية-التعليمية.

الشكل 3: مخطط يبين أقطاب العملية التعليمية-التعليمية



المصدر: Jean Houssaye, théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I), le triangle: Pédagogique, 2° édition, PETER LANG, 1992, P 41.

3-2- مراحل العملية التعليمية-التعليمية:

تمر عملية التعلم بثلاث مراحل أساسية بحسب مقارنة علم النفس المعرفي هي: "مرحلة التحصيل أو الاكتساب: هي المسار الذي تسلكه كل معلومة بدءًا من إدراكها خلال الذاكرة الحسية ، وحتى فهمها أو تمثيلها في الذاكرة قصيرة المدى. سيتم إجراء سلسلة من العلاجات على هذا التمثيل وذلك لإنتاج الاستجابة أو أداء المهمة. وتمثل وظيفة المعلم في تخطيط ، هيكله وتنشيط مقطع تعليمي ...

¹⁹. Emile Durkheim, éducation et sociologie, 4ème éd de la nouvelle éd, 1982, p 41.

- مرحلة الاحتفاظ أو الاستبقاء: تهدف إلى إنشاء أثر ذاكري لهذا التعلم في الذاكرة طويلة الأجل.

وبالتالي ، سيتم تعيين المعرفة والمعرفة العملية (المهارات) والمعرفية السلوكية التي وجب الاحتفاظ بها رسميًا وربطها بالمعرفة السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى . يسمح التحديد الرسمي للمعرفة الأساسية بحفظ يسمح للذاكرة طويلة المدى بالمضي في ترميز وتخزين هذه معلومة ، والتي قد تكون بطبيعة الحال موضوع استدعاء.

- مرحلة النقل: إن فكرة النقل تقع في قلب الفعل التعليمي-التعليمي. في الواقع ، فإن الهدف النهائي للتعليم هو حمل التلاميذ على تنفيذ نقل للتعلّمات من مهمة إلى أخرى ، من سنة دراسية إلى أخرى ومن المدرسة إلى المنزل ومن المدرسة الى العمل . فيصبح بذلك من الضروري فهم نوع خبرات التعلم التي تؤدي إلى النقل ، والتي يمكن تعريفها ببساطة على أنها القدرة على استخدام ما تم تعلمه من سياق بسيط إلى سياق أكثر تعقيدًا (النقل العمودي) ، أو لتعميم ما تم تعلمه في سياق أولي على سياقات جديدة (النقل الأفقي).²⁰

يظهر من خلال عرض هذه المراحل لعملية التعلّم التي تتم وفق المقاربة البيداغوجية المعاصرة ، بيداغوجيا الكفاءات ، كيف أنها تعتبر أن التعلّم هو عملية بنائية وفق مراحل محددة بدقة. وأن الهدف من التعلم ليس هو مجرد تراكم لمعارف تقدم للتلاميذ على شكل برامج دراسية ، يتم تنفيذها وفق مقاربة بيداغوجية تقليدية مقارنة بالأهداف. التي تعتمد على التلقين والاسترجاع فقط. وإنما هي مقارنة بيداغوجية تعتمد كما رأينا على الاكتساب ، الاحتفاظ والنقل. وبذلك يتم تجسيد المعرفة في سلوكيات المتعلم أولاً ، ثم التحول إلى سلوك اجتماعي يظهر في المجتمع بكل أنساقه الفرعية ، وبالتالي إعطاء معنى للتعلم الذي يركز على ثلاث أقطاب: قطب معرفي ، قطب بيداغوجي وقطب نفسي. كما يوضح هذا الشكل التخطيطي الذي يبين بوضوح أن التعلم هو علاقة بين هذه الأطراف الثلاثة ، هدفها حدوث تعلم حقيقي ودائم عند المتعلمين ، وبالتالي امتلاك مهارات أي معرفة عملية مبنية بشكل صحيح في ذهن المتعلمين.

²⁰. Steve Bissonnette, Mario Richard. *La pédagogie – Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation, 2e édition, 2005) : chapitre 15, "Le cognitivisme et ses implications pédagogiques", p 317 à 329

3- المقاربات البيداغوجية في النظام التربوي الجزائري:

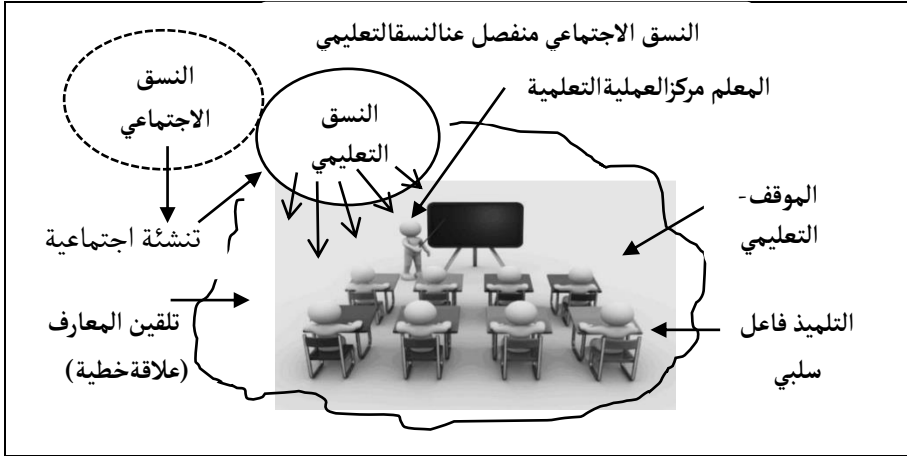
حدوث الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى البيداغوجيا الكفاءات في النظام التربوي الجزائري رغم أنه حدث بشكل متأخر ، وانطلق فعليا في المرحلة الخامسة من تطور النظام التربوي الجزائري وهو يواجه صعوبات متعددة الأبعاد تتعلق خاصة بمقاومة التغيير التنظيمي ومصادره المتنوعة. كما أنه جاء كحتمية لإصلاح نظام تربوي ركب موجة التطور الذي حدث في العالم في مجال المقاربات التربوية ، التي أثبتت نجاعتها ، ونقلت المجتمعات إلى عصر جديد عصر مجتمعات المعرفة.

وحتى نبين حتمية هذا الانتقال ومبرراته نستعرض من خلال هذين النموذجين مقارنة بين المقاربتين البيداغوجيتين ، الأول يركز على التعليم ويوضح العلاقة الخطية مع الفعل التعليمي المنفصل عن النسق الاجتماعي. مقابل الثاني الذي يركز على المتعلم ويوضح العلاقة التفاعلية مع الفعل التعليمي كتحتمية-نسق للنسق الاجتماعي الشامل من خلال الموقف التعليمي (الوضعية التعليمية). ثم نوضح بمقارنة بين النموذجين الفروق الجوهرية بينهما.

3-1- المقاربة السوسولوجية لبيداغوجيا الأهداف:

كما أشرنا سابقا أن الفعل التربوي بحسب المقاربة بالأهداف تركز على المعلم في نقل نسق التعلم إلى التلاميذ ، الذي هو نسق فرعي للنسق الاجتماعي ، برؤيته التي تنطلق من الغايات والمرامي إلى الأهداف العامة ثم الأهداف الخاصة التي تنحصر فقط في هذا النسق الفرعي ، والمعلم هو نافذته نحو المتعلم (التلميذ)، وبالتالي هو مركز العملية التعليمية ، أما المتعلم فهو المتلقي المباشر للمعارف ، بشكل سلبي ، بحيث لا تنعكس على سلوكياته ولا تتحول إلى سلوك اجتماعي. منتهجين في هذه العملية التعليمية ما جاءت نظريات الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي بمقاربتيهما التي تفتت البنية العقلية للمتعلم فيندم بذلك التلاؤم بين مكتسباته وما تتطلبه حل المشكلات التي تصادفه في واقع الحياة اليومية ، وعدم استثمارها في سياقات مختلفة. أما التقويم التحصيلي فهو يعتمد على قدرة استرجاع المعارف (التذكر) فقط.

الشكل 4: مقارنة سوسولوجية لبيداغوجيا الأهداف



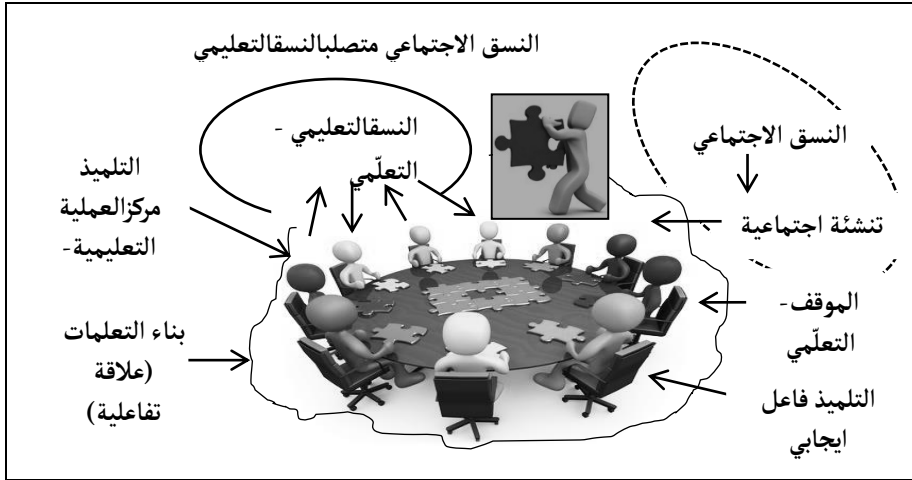
المصدر: من انجاز فريق البحث باعتماد المقاربة النظرية "النسق الاجتماعي"

2-3- مقارنة السوسولوجية لبيداغوجيا الكفاءات:

أما الفعل التربوي بحسب المقاربة بالكفاءات ، فهو يستند في نموذج التعلّم المفهوم بنائي يسعى إلى فهم كيفية بناء المعرفة في مادة ما. وتتركز البنائية بشكل أساسي على المتعلم والطريقة التي يبني بها معرفته. إنها "تعتمد على افتراض أن: ليس هناك معرفة إلا التي بناها المتعلم بنفسه، أي من خلال نشاطه المعرفي (بياجيه، 1971)... وبالنسبة إلى غلازرسفيلد (Glaserfeld, 1994)، لا يمكن نقل المعرفة ؛ بل يتم بناؤها فقط من قبل المتعلم. وعلى اعتبار أن المعرفة يتم بناؤها من قبل هذا الموضوع ، يجب على المعلم اعتماد مقاربات بيداغوجية تركز على المتعلم ، بتفضيل بناء معارفه.²¹ فالتلميذ مسؤول عن بناء تعلّماته بشكل صحيح. أما المعلم فيكمن دوره في وضعه في وضعيات تعليمية مثيرة للتعلّم للانطلاق منها في بناء التعلّمات ، وهذه الوضعيات مستمدة من الواقع الاجتماعي. وبالتالي التلميذ هو مركز العملية التعليمية-التعليمية ، فهو متلقي غير مباشر للمعارف ، انطلاقا من وضعيات معقدة. التي ستعكس على سلوكياته وتتحول إلى سلوك اجتماعي. منتهجين في هذه العملية التعليمية ما جاءت به النظريات البنائية والبنائية الاجتماعية. أما التقويم التحصيلي فهو يعتمد على قدرة التحليل والتركيب ، يجند ويدمج فيها المتعلم الموارد المكتسبة في وضعيات جديدة ذات دلالة ، وهذا هو "النقل" الذي يعتبر أهم مرحلة في العملية التعليمية.

²¹. Gauthieret al, "Passez du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan !" Chapitre 13. *Les Actes de la recherche n° 7*. P. (2009), p 239.

الشكل 5 مقارنة سوسولوجية لبيداغوجيا الكفاءات



المصدر: من إنجاز فريق البحث باعتماد المقاربة النظرية "النسق الاجتماعي"

3-3- نظرية البنائية والبنائية الاجتماعية:

حتى نعرف أكثر على هذين النموذجين كان لا بد من معرفة النظريات الضمنية المنتهجة في كل من المقاربتين البيداغوجيتين. ونبدأ من النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية ونقارنها بالاتجاه السلوكي والمعرفي. "تؤكد نظريات معالجة المعلومات، وعلى الأخص العمل المنجز في علم النفس المعرفي، القول بأن التلميذ يبني بطريقة نشطة معارفه. وبشكل عام، بالنسبة لعلماء الاتجاه البنائي وكذلك لعلماء الاتجاه المعرفي، لكي يتم بناء المعارف، يجب أن يكون للمنبهات إمكانية تفسيرها من قبل الفاعل وفقاً لمعارفه السابقة، وإلا تبقى بلا معنى."²²

الأطروحة البنائية، تقترض: "أن جوهر النشاط المعرفي للطالب ليس هو استيعاب المعارف المختلفة التي يعرضها المعلم... الأساس يقع بالأحرى في الترتيب، من قبل التلميذ نفسه، للخبرات التي لديه عن المواقف التي تمكنت فيها معارفه من العمل حتى يومنا هذا (Jonnaert 1996) في هذا الصدد، يبدو التعلم عن طريق نقل المعرفة أو عرضها أمراً غير قابل للتحقيق وينبغي بالأحرى تنفيذه باستخدام الخبرات وحالات حل المشكلات والمشاريع ومهام التعلم. هذه كلها مواقف مهمة تمكن التلميذ من اكتشاف موضوع التعلم بنفسه، لذلك تقترح البنائية، نظرية للتعلم تركز أساساً على المتعلم، معتمدةً بشكل أساسي على أعمال

²². Gauthier. Cet al. Ibid., p 242.

بباجيه وديوي وروسو ، والتي تمت إضافتها إلى أعمال فيجوتسكي في فصل البنائية الاجتماعية. ففي سياق الاتجاه البنائي ، تتمحور البيداغوجيا حول التلميذ (Legendre1995).

جدول1: مقارنة بين النموذجين التعليم مقابل التعلم

المقاربات البيداغوجية التي تركز على المتعلم	المقاربات البيداغوجية التي تركز على التعليم
النظريات الضمنية: البنائية والبنائية الاجتماعية.	النظريات الضمنية: الإتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي.
التلميذ هو المسؤول الأول عن تعلماته.	المعلم مسؤول عن تعلمات تلاميذه.
يتم تقديم التعلم من المعقد إلى البسيط ، انطلاقا من المهام الكاملة ، السياقية وذات معنى.	يتم تقديم التعلم من البسيط إلى المعقد ، ويشترط في البداية التمكن من المفاهيم التي تعتبر ضرورية.
يتم إنجاز التعلم وفقاً للأذواق والخيارات واهتمامات التلميذ ، مع مراعاة نوع ذكائه وسرعته وأسلوب تعلمه.	يتم إنجاز التعلم وفقاً لبرنامج محدد جيداً.
التقييم حقيقي.	التقييم تكويني ، ملخص للحصول على الشهادات.

Gauthier. Cet al, "Passez du paradigme d'enseignement au paradigme: المصدر d'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan !" Chapitre 13. *Les Actes de la recherche n°7*.(2009), p249.

وما يميز هذه المقارنة أيضا أن مستويات مهارات التفكير الستة المستعملة من طرف التلاميذ في كلا المقاربتين ، إذا أخذنا كمرجعية مثلث " بلوم Bloom" أن بيداغوجيا الأهداف تقف عند المستوى الأول لمهارة التفكير وهو التذكر والحفظ (استرجاع معارف) التي تبرز أثناء القيام بالتقويم في كل مراحل التعليمية. على عكس المقاربة بالكفاءات التي تتعدى ذلك بكثير وتصل إلى أعلى مستويات التفكير وهو التحليل والتركيب ، وتتجاوزها نحو الابتكار بحسب النموذج المعدل لمثلث بلوم الذي اقترحه أحد تلاميذه وهو لورين أندرسون Lorin Anderson في 90 القرن الماضي.

3-4 - مقاومة التغيير التنظيمي التربوي:

" الانتقال من نموذج التعليم إلى نموذج التعلم يفرض العديد من التغييرات على المعلمين، يرافق تبني نموذج التعلم مع تعديل جوهرى في الممارسات البيداغوجية الحالية، التي تركز أكثر على التعليم لصالح الممارسات التي تركز على المتعلم، التي من المفترض أن تسهل عليه التعلّمات وتحسن نجاحه في المدرسة."²³ إلا أن هذا التغيير في المقاربة لاقى العديد من المعوقات التي تتعلق بمقاومة الأفراد للتغيير، والتي تعود إلى عوامل عديدة كما تم التعرف عليها والتي يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

جدول 2: يبين عوامل مقاومة التغيير وخصائصها

عوامل مقاومة التغيير	خصائصها
القلق (مقاومة نفسية)	التغيير هو "إجهاد" قوي يسبب حالة من عدم التوازن النفسي.
العلاقة بالمؤسسة (مقاومة الهوية)	التغيير يؤدي إلى التشكيك بهوية الشخص عن طريق تعديل طبيعة العلاقة التي تربطه بالمنظمة.
العاب السلطة (مقاومة سياسية)	يمثل التغيير تهديداً عندما يضع موضع شك ظروف ألعاب سلطة الفاعلين وحرّياتهم في الفعل.
تأثير الجماعة (مقاومة جماعية)	التغيير يمكن أن يكسر التوازن الذي صنعه معايير الجماعات.
ثقافة المؤسسة (مقاومة ثقافية)	يمكن للتغيير أن ينقل قيم تختلف عن تلك الخاصة بالمنظمة.
معارف و كفاءات الأفراد (مقاومة معرفية)	التغيير يفرض تعلم تقنيات وأساليب جديدة

المصدر: Richard soparnot, les effets des stratégies de changement organisationnels

la résistance des individus, iseor « recherches en sciences de gestion » 2013/4 N° 97.p30
الملاحظ من هذا الجدول حول عوامل مقاومة التغيير التنظيمي أنها ساهمت كلها بقدر معين في تعطيل التحول الفعلي من المقاربة التي تقوم على بيداغوجيا الأهداف إلى مقاربة تقوم على بيداغوجيا الكفاءات رغم ما بذلته الدولة طيلة أكثر من عشرية من الزمن. وأن المقاربة بالكفاءات لا تعدو أن تكون حبر على ورق، رغم أهميتها في البناء الفعلي للتعلّمات. ويرجع ذلك إلى عدة أسباب تتعلق بتوفير الوسائل الضرورية لإنجاز نشاطات هذه المقاربة، التي تعتمد على الميادين والمقاطع التعلّمية في اكتساب المعارف بشكل لولبي، مروراً بالوضعيات التعلّمية والتقويمية التي تجند وتدمج الموارد المعرفية التي تم اكتسابها في حل وضعيات

²³.Gauthier. Cet al. Ibid., p 262.

جديدة من نفس العائلة. ففي دراسة ميدانية حول " المقاربة الكفائية بين النظري والتطبيق " كانت العينة 500 معلم وأستاذ حول واقع هذه المقاربة ميدانيا. فمن بين ما توصلت إليه أن: -معوقات الأداء التعليمي والتعلمي هي: قلة الوسائل ، الاكتظاظ ، كثافة الحجم الساعي ، نظام الدوامين ، عدم متابعة الأولياء ، كثافة البرامج وعدم استقرارها ، عدم وجود المعلم المتخصص في الابتدائي.

- اقتراح الحلول: تحسيس الأولياء ، العودة إلى النظام التعليمي القديم ، التركيز على التعليم القاعدي في الابتدائي وتبسيط المضامين ، توفير الوسائل والمخابر ، تكوين المعلمين في علم النفس والبيداغوجيا. هذه النتائج تدل على ابتعاد الميدان نسبيا عن توظيف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءة ، وعدم تحقيق الكفاءات ميدانيا.²⁴ ورفض الكثير من المعلمين والأساتذة هذه المقاربة ، لجهلهم بها أو عدم استعدادهم لتبنيها وهو ما يطرح اشكالية التكوين البيداغوجي. وكذا الأساتذة الجدد المتخرجين من الجامعات الذين تم ادماجهم بالآفولم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا مناسباً لأداء هذه المهمة ، باعتبارهم قطبا أساسيا في العملية التعليمية-التعليمية.

وكخلاصة نقول أن التغيير في النظام التربوي الجزائري يتطلب استراتيجيات مدروسة تتوافق مع عوامل مقاومة التغيير ، لتجاوز التعثر الذي قد يعرقل عملية التحول من وضع قديم فقد وجوده إلى وضع جديد فرض وجوده ، و بخاصة في النسق التربوي كتحت نسق الذي يعتبر من دعائم التنشئة الاجتماعية وفق المقاربة السوسولوجية البنائية الوظيفية. وقد بينا أن هذه المقاربة تعتبر الفاعل-الموقف بمكوناته الأساسية هي أساس تحليل الفعل الاجتماعي.

فالتطور الذي حدث في البيداغوجيا المستعملة في الفعل التعليمي من اعتبار المعلم هو مركز العملية التعليمية إلى اعتبار التلميذ هو مركز العملية التعليمية-التعليمية ، يستوجب أولا تبني هذه المقاربة الجديدة من جميع الفاعلين والشركاء الاجتماعيين لإنجاح هذه العملية. والتساؤل يبقى مطروح حول المقاربة النظرية التي تم اعتمادها في النظام التربوي الجزائري الحالي وهي المقاربة بالكفاءات ، فهل يمكن الانتقال من التصورات النظرية في مجال التربية والتعليم لبناء المناهج ، وهي ما ينبغي أن يكون ، إلى واقع المدرسة الجزائرية بكل اختلافاتها ونقائصها. بدون أن نوفر كل الوسائل المادية والبشرية لنجاح هذا التحول ؟ وهل يمكن فرض

²⁴. أحمد بن محمد بونوة ، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي (2014) شبكة الألوكة ، ص 63/49.

تطور في مجال التربية بدون أن يقابله تطور مماثل في المجتمع الجزائري؟ وهو الطرف الأساسي الثاني في التنشئة الاجتماعية التي " تشير إلى الحركة المزدوجة التي من خلالها يكتسب المجتمع فاعلون قادرون على ضمان اندماجه ، وأفراد فاعلون من المفروض أنهم قادرون على إنتاج فعل مستقل".²⁵ إن الفعل التربوي هي علاقة لا يمكن الاستغناء فيها عن أي طرف من الأطراف الفاعلة في المجتمع كنسق اجتماعي.

4. خاتمة:

رغم كل ما أحدثته الإصلاحات التربوية في الجزائر وبخاصة الانتقال من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني في تطبيق الفعل التربوي ، إلا أنها خطوة أولى رغم التعثرات والصعوبات التي أخرجت الحدود الفعلية لهذا الانتقال. كما أنه ليس فشل لإصلاحاتالجيل الثاني وإنما هذه الإصلاحات تحتاج إلى أن يتم تنفيذها وفق مقاربة نسقية تشارك فيها كل الأنساق الفرعية لإنجاحها.

وتظهر أهمية مناهج الجيل الثاني في تكفلها بالبعد القيمي والأخلاقي ، والجانب الإبيستمولوجي أي ما يتعلق بتكوين المفاهيم وتحويلها والجانب المنهجي والبيداغوجي وبخاصة المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى بناء التعلّيمات القابلة للتجسيد ، أولا في سلوك الأفراد المتعلمين وثانيا كسلوك اجتماعي واقعي. ولهذا نصل في النهاية إلى نتيجة أن التحدي الفعلي هو في كيفية التحول من وضع قديم للنظام التربوي الجزائري إلى وضع جديد مبتكر ، ف" معظم مقاربات إدارة التغيير تستند على الخطوات الثلاثة للوين ، وفقاً Lewin(1958) يجب أن تحتوي أي عملية تغيير تنظيمي على ثلاث فترات:

(1) تذيب العمليات التنظيمية ، كعلامة على الانفتاح والإعداد والاستعداد للتغيير ؛
(2) تنفيذ التغيير ؛

(3) توحيد العمليات والهيكل و/أو النظم الجديدة في المنظمة (التجميد).تضمن هذه المراحل الثلاثة استعادة المنظمة توازنها بعد التغيير الجديدة في المنظمة.²⁶ فالتغيير كعملية واحدة ، تشمل مرحلة التشخيص لوضع المدرسة الجزائرية بنقاط قوتها وضعفها ، ثم مرحلة

²⁵.François Dubet, Danilo Martuccelli, Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, In : Revue française de sociologie, 1996, p 511.

²⁶.SelminNurcan, et al, "Une méthode pour la définition de l'impact organisationnel du changement", Centre de Recherche en Informatique, Université Paris 1 - Panthéon –

التصميم والتخطيط الذي يأخذ الطابع الاستراتيجي، وأخيرا الانتقال إلى مرحلة التنفيذ لتحقيق الغايات والمرامي والأهداف المسطرة وفق الرؤية السياسة التي تنتهجها الدولة الجزائرية.

5. مصادر البحث ومراجعته:

1. أحمد بن محمد بونوة ، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي ،(2014) ، شبكة الألوكة ، <https://www.alukah.net/>
2. عبد القادر فضيل ، المدرسة الجزائرية حقائق وإشكالات ، جسور للنشر والتوزيع ، ط1 ، الجزائر ، 2009.
3. المجلس الأعلى للتربية ، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي ، الوثيقة القاعدية ، الجزائر ، مارس 1998.
4. سامي عبد العزيز الدامغ ، نظرية الأنساق العامة ، السعودية ، كلية الأدب ، جامعة الملك سعود.
5. سليمان أحمد الظاهر ، مفهوم النسقياء الفلسفة ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 30 ، سوريا ، 2014 ، العدد 4 و3.
6. علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب (2003) علم الاجتماع المدرسي ، watfa.net ، ط1 ، ص 8.
7. القانون رقم 04-08 مؤرخ في 23 جانفي 2008 ، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، العدد 4.

الأجنبية:

8. Guy Rocher, Talcott Parsons et la sociologie américaine, Les Presses universitaires de France. édition électronique, 1972.
9. François Dubet, Danilo Martuccelli, Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, In : Revue française de sociologie, 1996.
10. Guy turchaany, la théorie des systèmes et systémiques. vue d'ensemble et définitions .ch 1213 onex/ genève 2008
11. Andrée-Caroline Boucher, Anne-Marie Loiselle et Danielle Reiber, Situation D'apprentissage et d'évaluation, service des ressources éducatives, 2006.
12. Boterf.G, construire les compétences individuelle et collective, édition, Organisation, 2000.
13. Philippe Lorino Méthodes et pratiques de la performance, édition organisation ,Paris, 2000.
14. Emile Durkheim, éducation et sociologie, 4ème éd de la nouvelle éd, 1982.
15. Steve Bissonnette, Mario Richard. *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation, 2e édition, 2005, chapitre 15, "Le cognitivisme et ses implications pédagogiques".
16. Selmin Nurcan, et al, "Une méthode pour la définition de l'impact organisationnel du

- changement", Centre de Recherche en Informatique, Université Paris 1 - Panthéon – Sorbonne 90, rue de Tolbiac 75634 Paris Cedex13{nurcan, rolland}.
17. Gauthier Clermont ; Bissonnette Steve ; Richard Mario, "Passez du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan !" chapitre 13. *Les Actes de la recherche n° 7*. P. 239-271. (2009).
 18. Richard Soparnot, les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus, iseor « recherches en sciences de gestion » 2013/4 N° 97.
 19. Michael Pohl, Learning to Think, Thinking to Learn, 2000.
 20. Christian Bégin, Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié, *Revue des sciences de l'éducation*, volume 34, n° 1, 2008.