

THE IMPORTANCE OF VALUES IN THE ALGERIAN EDUCATIONAL SYSTEM


Houria BADANI¹

Researcher, University of Khemis Miliana, Algeria

Abstract:

Values have been included at three levels in the recent reforms of the Algerian education system (2003): the philosophy that is the basis of this reform and its main objectives, the targeted values, as well as the values education strategies. Determining the precise place of values in these reforms, allows a better understanding of the phenomenon of values education in educational institutions, as well as its practices. It can also be a tool for further evaluation and reconstruction of the reform. The targeted values are identity and universal. Values education curricula combined the hidden curriculum with the direct approach. Nevertheless, a set of gaps has been identified, the most important of which is the lack of a clear and progressive value system in the early school years, and the lack of a specific value plan defined by operational schedules. Also, the lack of training of trainers on how to carry out values education and train them on its stages and strategies.

Keywords: Values, The Reform of The Education System, Values education, Values Education Strategies.

 <http://dx.doi.org/10.47832/2757-5403.18.32>

¹  Badani.houria@univ-dbk.m.dz

مكانة القيم في إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية

حورية بداني

الباحثة، جامعة الجليلي بونعامة، الجزائر

الملخص:

تم في إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية الأخيرة (2003)، تضمين القيم في ثلاث مستويات: الفلسفة التي بني عليها الإصلاح وغاياته الكبرى، والقيم المستهدفة، كذلك استراتيجيات التربية القيمية. يمكن لتحديد المكانة الدقيقة للقيم في هذه الإصلاحات أن يقدم فهماً إضافياً للظاهرة القيمية في المؤسسات التربوية وفهماً لممارساتها، كما يمكن أن يقدم قاعدة لتقييم لاحق وإصلاح للإصلاح، خاصة كون هذه الإصلاحات شارفت على عامها العشرين. وقد تنوعت القيم المستهدفة بين قيم خصوصية وهوية وقيم انفتاح وعالمية، وتنوعت مناهج التربية القيمية بين استخدام المنهج الخفي والمنهج المباشر من خلال دمجها في المناهج الدراسية المختلفة. إلا أنه سجلت مجموعة نقائص من أهمها غياب منظومة قيمية واضحة متدرجة من السنوات الدراسية الأولى، وانعدام خطة قيمية مضبوطة ومحددة بجدول زمنية تشغيلية دقيقة ومحددة النشاطات والاستراتيجيات والعمليات التقويمية، كذلك غياب تكوين المكونين في كيفية القيام بالتربية القيمية وتعريفهم بمراحل بنائها واستراتيجياتها وطرق رصد السلوك القيمي وقياسه لمعرفة مدى استيعاب التلميذ لها معرفياً ومدى تمثلها في سلوكه خلقاً ومدى استعداده للدعوة إليها بكل اعتزاز وفخر.

الكلمات المفتاحية: القيم، إصلاح المنظومة التربوية، استراتيجيات التربية القيمية.

المقدمة:

أصبحت مناقشة المسألة القيمية في النظم التربوية الحديثة في غاية الأهمية، ذلك أن القيم ترتبط بغايات التربية والتعليم وبالأهداف العليا للمجتمع (Boissinot & Delvaux, 2021)، كما أنها تصاحب العملية التربوية التعليمية في كل أجزائها (Legrand, 1991)؛ فالقيم ترافق عملية التعليم والتعلم ابتداء من تحديد الأهداف إلى مخرجات العملية مروراً بتنظيم الحياة المدرسية والعلاقات داخلها (زيود، 2015).

في سياق مقابل تشير بعض الدراسات والكتابات النظرية (الملكوي، 2020؛ Boissinot و Delvaux، 2021؛ Heinich، 2017) إلى الفجوة بين تنظير القيم وتطبيقها في الواقع، قد تتسع أحياناً إلى رفض مناقشة المسألة القيمية أصلاً في نظم التعليم، وقد تضيق إلى أخطاء في التطبيق أو عدم تطابق جودة السلوك مع معايير القيمة (الديب، 2014)؛ وذلك لعوامل مختلفة يرتبط بعضها بالمنهج الرسمي وبعضها بالمنهج الخفي، وأحياناً كما يرى الملكوي (2020) بسبب غياب أساس تحقيق المصادقية في البرامج المعلنة.

لما سبق، يتوجب على أي نظام تربوي في استهدافه للقيم وضع الأسس التطبيقية لها، بدءاً بانتقاء قيم المنظومة كاملة ثم تحديد دقيق للتربية القيمية: اختيار جيد للقيم الملائمة لكل مرحلة عمرية ومستوى دراسي، وهو ما يعرف بمنظومة القيم (المخلفي، 2021)، ثم تخطيط استراتيجيات تعليم القيمة والنشاطات المناسبة لتمكينها في نفس الطالب، وبناء مقاييس وأدوات قياسها لمعرفة مدى اكتساب الطالب لها ومدى استعداده لممارستها في واقعه، واستعداده لجعلها معياراً للحكم على الأشياء والمواضيع والأشخاص ومحددات سلوكه عن طريق الاختيار الواعي والحر لها بكل اعتزاز وفخر (الجلاد، 2013).

إن أي قصور في تحقيق القيم من قبل المجتمع يفضي إلى ضرورة المراجعة الجزئية أو الكلية لنظام التعليم؛ ذلك أنه مع تطور الفكر التربوي ونظريات التعليم لم تعد المدرسة ناقلة للمعارف فقط، بل أصبحت تعمل أيضاً على تعليم المهارات والتفكير وتربي الاتجاهات والقيم؛ فاليابان مثلاً منذ الحرب العالمية الثانية أقامت عدة مراجعات لنظامها التربوي التعليمي بالاعتماد على نماذج تربوية غربية، لكنها في الوقت ذاته حافظت على قيم الخصوصية للمجتمع الياباني التي تأسست سنة (1868)، وجعلت من تلك القيم معايير للحكم على تلك النماذج الغربية بالقبول أو الرفض (Oba, 2014). وفي سنة (2014) كانت القيم في قلب إصلاح التعليم المتوسط في فرنسا بتأسيسه على مجموعة من القيم، منها تكافؤ الفرص والمواطنة واللائكية، كذلك قيم الجمهورية الفرنسية (koop, 2015)، كما يؤكد رولين (Raulin, 2009) أن المحتوى التعليمي في فرنسا يستند دائماً على القيم. ولقد كانت القيم أيضاً في صلب كل عمليات الإصلاح التي شهدتها نظام التربية والتعليم التركي منذ (1923) تاريخ نشأة الجمهورية (Güven & Kara, 2006).

في الجزائر تميزت فلسفة الإصلاحات الأخيرة عام (2003) بالتوجه نحو مزيد من أنسنة الفعل التربوي الذي كان أحد مظاهره الاهتمام بالقيم؛ حيث أكد خطاب رئيس الجمهورية آنذاك على المحافظة على القيم الخاصة وضرورة الانفتاح على القيم العالمية حسب ما تقتضيه العولمة (بوتفليقة، 2000، كما ورد في بن بوزيد، 2009). لكن في المقابل نبه وزير التربية الوطنية في بداية الإصلاحات إلى أن حصول تغير نوعي على مستوى القيم سيكون تدريجياً (بن بوزيد، 2009). كما استهدف الإصلاح مجموعة من الأهداف القيمية التي تضمن بعضها القانون التوجيهي للتربية (وزارة التربية الوطنية و.ت.و، 2008).

وقد تناولت بعض الدراسات موضوع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية في شقه المرتبط بالقيم، حيث بحث بعضها في القيم المتضمنة في الكتب المدرسية (بركاني ولقان، 2020؛ بن عمار، 2020؛ عريف، 2020؛ كبيش، 2015؛ Arif، 2020). فيما بحثت دراسات أخرى في قيم المدرسة الجزائرية من خلال تحليل مضامين بعض الوثائق الرسمية المتعلقة بالإصلاحات مثل دراسة سبرطي (2007)، ودراسات أخرى تناولت موضوع القيم في إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية بمقاربة سياسية كدراسة مسعودي (2012).

إلا أن الغموض لا يزال يميز مكانة القيم في هذه الإصلاحات خاصة مع التعديلات التي تحدث باستمرار على مستوى منظومة التربية والتعليم، الأمر الذي يصبغ المزيد من البحث في هذا الموضوع. وعليه ستعمل هذه الدراسة على الكشف عن مكانة القيم في إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية الحالية في ثلاث مستويات: السياق القيمي الذي ظهر فيه إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية سنة (2003) والقيم التي بني عليها، كذلك القيم التي استهدفتها الإصلاح أي التي تم تحديدها لتربية الطلاب عليها في مستويات دراسية مختلفة، واستراتيجيات التربية القيمية في المدرسة: أي الكيفية التي تم اعتمادها لتجسيد التربية القيمية في المدارس.

يمكن أن يقدم تحديد المكانة الدقيقة للقيم في هذه الإصلاحات والوقوف على نقائصها فهماً إضافياً للظاهرة القيمية في المؤسسات التربوية وفهماً لممارساتها، ويقدم أيضاً قاعدة لتقييم لاحق وتقويماً للإصلاح، خاصة أن هذه الإصلاحات شارفت على عامها العشرين.

أولاً: القيم

1. تعريف القيم و بيان أهميتها

التعريف اللغوي للقيم:

يعرف ابن منظور (د.ت.) القيمة بالاستقامة و قيم الشيء يعني قدره (ص.771)، فيما يعرفها معجم المعاني (2022) بتقدير الشيء و بيان ثمنه، ويعرفها بأنها الفضائل الدينية والخلقية والاجتماعية التي تقوم عليها حياة المجتمع.

التعريف الاصطلاحي:

كان روكش أول من تناول القيم خارج الإطار الفلسفي، فعرفها على أنها اعتقاد راسخ أو نمط معين من السلوك أو الحالة الشخصية أو الاجتماعية مفضلة على ما يقابلها، وكان هذا التعريف الأكثر تداولاً في الكتابات النظرية حول القيم (Lyon، 2003). كما قدم سعادة (2021) تطويراً مفاهيمياً للقيم حيث عرفها على أنها: "مفاهيم كلية إيجابية باعثة على إيجاد مبدأ أو شعور أو سلوك أو مهارة" (ص.16). وفي كتابه "تعلم القيم وتعليمها" ناقش الجلاد (2013) مجموعة من التعاريف المرتبطة بالقيم و خلص إلى تعريف وُصف بالشامل:

القيم مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة يختارها الإنسان بحرية بعد تفكير و تأمل، ويعتقد بها اعتقاداً جازماً، تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو بالقبح، وبالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوك منظم يتميز بالتبات والتكرار والاعتزاز. (ص. 33).

ولعله من المفيد أن نذكر هنا أن للقيمة مكونات ثلاث متداخلة و متفاعلة فيما بينها، يعرفها الحديدي (2015) كما يلي:

- مكون معرفي: هو المعارف والمعلومات التي تعرف بالقيمة وتساعد على تصورها بشكل تام.
- المكوّن الوجداني: ويشمل الانفعالات والمشاعر والأحاسيس الداخلية، وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة
- المكوّن السلوكي: مجموعة من السلوكيات التي تتناسب مع القيمة وتتوافق معها بحيث ينتج تعلق بالقيمة وتعود عليها. تفيدنا معرفة مكونات القيمة في متابعة مدى اكتساب الإنسان لها و تفيد في قياسها أيضاً، لأن أي اختلال في أحد المكونات يعني أن القيمة لم تكتسب.
- ومما تقدم يمكن أن نستقرئ أهم خصائص القيم كما يلي:
- القيم ذاتية وشخصية
- القيم نسبية لكنها مستمرة في الزمان و المكان ويصدر عنها سلوك متكرر.
- القيم تجريدية: معانيها الكلية مجردة لكن السلوك يدل على
- القيم إنسانية.
- القيم هرمية الترتيب عند الفرد وفي المجتمع؛ فهي تتموضع على سلم قيمي.
- القيم مكتسبة يؤكد على هذه الخصائص كل من الجلاد (2013) والحديدي (2019) والمزيدي (2010) والحجي (2018).

2.مناهج التربية القيمية واستراتيجياتها:

بداية أود التنبيه إلى ما أشارت إليه بداني (2019) من أن معنى تعليم القيم ورد بمسميات عدة في مختلف الكتابات النظرية والدراسات منها: اكتساب القيم أو إكسابها، التربية على القيم، زرع القيم، غرس القيم، بناء القيم، تعزيز القيم، هندسة القيم. تقويم السّلوّك القيمي(الجلاد،2013)، صيانة القيم وعلاجها (المزيدي،2010)، تقوية القيمة (الميمان، 2000)، وأنه على الرّغم من وجود بعض الفروق في التّفاصيل بين هاته المسمّيات إلّا أنّها تدور حول هدف واحد هو تكوين القيمة في الفرد أو المجتمع.

يتم تعلم القيم داخل الأسرة وفي كل مكان يرتاده الإنسان و يحتك أو يتواصل فيه مع الآخرين واقعياً أو افتراضياً. يتم إكساب القيم للطفل، بداية، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة، ثم من خلال الأطر المرجعية الأخرى للسلوك التي تعد المدرسة أهمها خاصة مع تنامي الاهتمام بالتربية القيمية في المدارس بسبب إفرازات العولمة والتطور التكنولوجي (علي،2011).

تمارس التربية القيمية في المدرسة من خلال منهجين رئيسيين هما: المنهج الخفي والمنهج المباشر.

أ-المنهج الخفي hidden curriculum: ونقصد به حصول التعلم دون أن يكون مخططاً له من قبل صانعي السياسة التعليمية ولا من طرف المعلمين (Craig,2010)، ويستعمل هذا اللفظ لتحديد جوانب من التعلم تكون إما معارف أو مهارات أو اتجاهات أو قيماً، لا تدرس بشكل جلي للطلاب؛ وهو منهج في التربية لا يُتقضى أثره ولا تُقاس فعاليته لأنه لا يخضع لأي تخطيط تربوي، كما أنه قد يعرقل سير التربية القيمية التي تعتمدها المدرسة.

ب- المنهج المباشر: وفيه تكون التربية القيمية محددة المحتوى والزمن والوسائل ومحددة القياس والتقويم.

وقد أشار البخيت (2018) إلى ضرورة بناء التربية القيمية في المدرسة وفق محورين: الممكنات والنتائج؛ حيث ضمان الكفاءة (فعل الشيء بطريقة صحيحة) والفعالية (فعل الشيء الصحيح)، حيث ترتبط الكفاءة بالأداء، فيما ترتبط الفعالية بالنتائج التي يمكن أن نلاحظها على سلوك الطلاب.

تستعمل التربية القيمية وفق هذا المنهج عدة استراتيجيات، من أهمها:

- دمج القيم في المناهج، وهو ما يعرف أيضاً بالهندسة القيمية للمناهج؛ وذلك بتناول القيمة المستهدفة، في كل المناهج الدراسية: علمية أو أدبية، فيما يفضل البعض إدماجها في المناهج الأدبية فقط كالتربية الإسلامية و التربية المدنية أو الاجتماعيات.

- جعل مقررات تعليمية خاصة بالقيم: حيث يتم العمل على توظيف معلم خاص بالقيم أو فريق قيمي بالمؤسسة التعليمية، من أكبر المدافعين في الوطن العربي على هذا النهج في التربية القيمية الديق (2014)

- دمج القيم في النشاطات اللاصفية أو ما يعرف بالنشاطات المصاحبة مثل الإذاعة المدرسية والمسرح والمجلة والمكتبة المدرسية. وقد أكدت على فاعلية هاته الاستراتيجية ليلي عزام (2017).

تجدر الإشارة هنا إلى أن اكتساب القيمة يخضع لمؤشرات ترتبط بمكوناتها من جهة وبمراحل بنائها من جهة أخرى، وقد أوردت بداني(2019) جدولاً جمعت فيه معايير مكونات القيمة كما يلي (2019، ص12):

| مكوّن القيمة | المكوّن المعرفي | المكوّن الوجدانيّ | المكوّن السلوكي |
|--------------|-------------------|------------------------|-----------------|
| المعايير | الاختيار الحرّ | التقدير والاعتزاز | التصرف |
| | استكشاف البدائل | الشعور بالسعادة | اللفظ |
| | النّظر في العواقب | إعلانها والدّعوة إليها | صبغة الحياة بها |

وفي ورقة بحثية مقدمة في مؤتمر الهندسة القيمية للمناهج والبرامج بين بدر(2018) أن هناك ثلاث إجراءات لبناء القيمة:

- الإجراءات التحضيرية وتخص تحليل القيمة وتحليل الفئة المستهدفة وملح التخرج، وتحديد الأنشطة والوسائل وطرق القياس.

- الإجراءات التنفيذية: وهي نفس المراحل التي حددها الديق (2014) وهي التوعية ثم الفهم يليه التطبيق وأخيراً التعزيز.

- الإجراءات التقييمية والتصحيحية: يتم فيها التأكد من مدى اكتساب القيمة ومنه القيام بالتصحيات اللازمة

ثانياً: الإصلاح التربوي: المفهوم والخصائص والمبررات

1. مفهوم الإصلاح التربوي ومبرراته:

تعرف حوالة (2013) الإصلاح التربوي على أنه: "مجموع الخطوات والإجراءات التي تتم في ميدان التربية والتعليم

بقصد معالجة أي قصور يواجه النظام التربوي، بما يحقق له الاستمرارية والتوازن في أداء وظيفته بشكل منظم" (

ص.7)، ويضيف مرزوق (2015) أنه يعني أيضاً: "بعض المستجدات التربوية في مجال التربية بفروعها المختلفة، فهو

يشمل جميع الأفكار والحقائق والمفاهيم والنظريات التي تهدف إلى تجويد ما تنتجه المؤسسات التربوية وتُحسِّن معطياتها" (ص.7) وقد يكون شاملاً لكل مجالات المنظومة التربوية ابتداء من الفلسفة إلى الغايات والأهداف والمناهج والبرامج والمقاربة التربوية والتقويم وتكوين المكونين، وقد يكون جزئياً فقط، فلا يمس إلا عنصراً واحداً أو بضع عناصر من مجالات التربية والتعليم؛ كأن تحسن المناهج منفردة. وتجدر الإشارة إلى أن إصلاحات التعليم عادة ما تتم بمراعاة الواقعين المحلي والعالمي والتطورات التي تظهر في العالم.

يجمع سليم (2019) ما يبرر الحاجة إلى الإصلاح التربوي في التغيرات المجتمعية والثقافية والمعرفية، أيضاً التغيرات السياسية والاقتصادية والتغيرات الديمغرافية والبيئية؛ حيث يتجه العالم من خلال العولمة إلى سيادة ثقافة واحدة لها قيمها ومعاييرها التي تتجه إلى ضبط سلوك الأفراد والشعوب، كما أن قوة أي مجتمع تقاس بما يملكه من معرفة، لذلك يُعد إصلاح التعليم المدخل الوحيد لمواجهة تحديات العولمة والتكنولوجيا. كما يفرض استشراف المستقبل وحركة الحياة التي تتجه إلى مزيد من التعقيد وسرعة التغير البحث عن نظرة مطورة للتعليم، حيث ظهرت مفاهيم جديدة كالتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة والتركيز على إكساب المهارة، أيضاً التحول الرقمي للتعليم والمحافظة فيه على الممارسة الوجدانية وتعليم القيم للتعلم و طبعاً ظهور ممارسات جديدة في التعليم.

من خلال ما سبق يتضح أن من أهم خصائص الإصلاح التربوي أن يكون محدد الأهداف وابتكارياً ومبدعاً وأن يكون توافقياً بين متطلبات العالمي واحتياجات المحلي.

2. معايير جودة الإصلاح التربوي:

بعد تحقيقها لمبدأ التعليم للجميع تتجه نظم التعليم عادة إلى المستوى الثاني وهو تحقيق الجودة في التعليم. في هذا الاتجاه أصدرت اليونسكو (2005) تقريراً سنوياً عنونته بالتربية للجميع، أكدت فيه على تحسين العملية التربوية من كل جوانبها، ومنه الحصول على تعليم موثوق به. يؤكد التقرير على وجود مبدئين رئيسيين للأهداف التربوية هما: تطوير الجانب المعرفي للمتمدرسين وتعزيز القيم المشتركة والنمو الإبداعي والعاطفي. كما حددت اليونسكو هنا خمسة عناصر لجودة التعليم: المتمدرسون بكل خصائصهم وتنوعهم، والخصائص السوسيو-اقتصادية، والمصادر المادية والبشرية، كذلك سيورة التعليم والتعلم وأخيراً نتائج و عوائد التربية.

من جهتهما بين فوين وغوتيه (Foin & Gauthier, 2020) ضرورة أن يكون الإصلاح التربوي متمركزاً حول المتعلم، وأن يشمل المكونين أيضاً، وأكدوا على الربط بين جودة التعليم والإنصاف البيداغوجي. وأوضح كل من شلاي و دوش (2019) أن الإصلاحات التربوية تتجه إلى التأسيس على معايير الجودة الشاملة.

3. نبذة عن إصلاح التعليم في الجزائر:

منذ استقلالها عام (1962) إلى غاية استقبال القرن الواحد والعشرين، مرت الجزائر بمجموعة من التغيرات على المستوى السياسي والاجتماعي والتنموي التي استدعت إخضاع المنظومة التربوية إلى خمسة إصلاحات (هويدي، 2016)؛ كان أولها سنة (1969) الذي كان الهدف الأساسي منه هو تحديد الاختيارات الوطنية الكبرى التي تمثلت في جزارة التعليم وديمقراطيته وتعريبه وإضفاء الطابعين العلمي والتقني عليه، بعدها ظهرت محاولات إصلاحية

أخرى كان أبرزها أمرية (1976)؛ حيث أدخلت إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم فرضتها التحولات الاجتماعية والاقتصادية والتنمية آنذاك (حمادي، 2020). أما آخر الإصلاحات فقد كان سنة (2003)، وهي إصلاحات وصفت بالشاملة (حمادي، 2020) لأنها مست كل جوانب المنظومة التربوية الجزائرية، كما أنها راعت الخصوصية المحلية ومتطلبات العولمة، واهتمت بمراجعة منظومة القيم المحلية والإنسانية بما يضمن المحافظة على الهوية الجزائرية والدخول الآمن في العولمة والاستفادة من كل فوائدها.

أما من حيث المقاربات التي تم اعتمادها في التدريس فهي المقاربة بالمضامين بعد الاستقلال مباشرة، ثم المقاربة بالأهداف، وفي الإصلاحات الأخيرة تم اعتماد المقاربة بالكفاءات؛ أي أن التركيز في البداية كان على المحتوى، بعده تم التركيز على نشاط المعلم، وفي إصلاحات (2003) أصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية والتربوية، وبالتالي اتجهت الممارسة التربوية والتعليمية التعلمية إلى التركيز على نشاطه.

ثالثاً: القيم في الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية الجزائرية:

تعد مناقشة المسألة القيمية من أهم خطوات إصلاح المنظومات التربوية في العالم، ولم يعد بالإمكان الالتفاف عليها أو تحويلها إلى مجرد قيم اقتصادية بحتة تبحث في النتائج المحصل عليها مقارنة بما تم توفيره من أدوات (2020) (Boissinot & Delvaux)؛ فالقيم ترافق أي إصلاح تربوي من بدايته إلى نهايته وذلك ببناؤه في السياق القيمي للمجتمع، كما يستهدف الإصلاح مجموعة قيم للعمل عليها وتربية الطلاب عليها، كذلك يحدد الخطط والاستراتيجيات التي تجسد هذا التوجه نحو القيم. في سياق هذه المجالات الثلاث كانت إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية الأخيرة.

1. إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية: قيم التأسيس والسياسات القيمي:

أشار الخطاب الرسمي إلى السياق القيمي الذي رافق الإصلاحات التربوية في الجزائر، حيث اعترف بما أسماه معاناة المدرسة الجزائرية من الإيديولوجيا، وبعجزها عن تلبية حاجات المجتمع الجزائري الذي تتجاذبه تناقضات وقوى وصفها بالطاردة. وحدد الخطاب القيم التي يتبناها أكبر تياران فكريان في تلك الفترة؛ أحدهما يقول الخطاب الرسمي أنه ينادي للأصالة والعودة إلى المنبع، فيما ينادي الثاني إلى ضرورة الاستجابة لحتمية الحداثة (بوتفليقة، 2000)، ولعل من المهم هنا أن نشير إلى أن الخطاب الرسمي توقف عند الإشارة إلى وجود الصراع القيمي الذي صاحب الإصلاحات ولم يعط تفاصيل أخرى.

على النقيض من ذلك، لم تغفل بعض الكتابات النظرية (خدوسي، 2015) وبعض الدراسات الأكاديمية (دريس، 2017؛ 2001؛ Chetouani) عن توضيح حقيقة ذلك الصراع القيمي الذي كان بين رؤيتين مختلفتين لمشروع المجتمع؛ حيث كان أحدهما يدعو إلى قيم: اللغة العربية والهوية والكرامة الإنسانية والثقافة العربية الإسلامية، فيما يدعو الآخر إلى قيم: الانفتاح والعالمية، اللائكية، العدالة والمساواة أمام الازدواجية الثقافية.

في الأخير يبدو أن الإصلاحات التربوية في الجزائر كانت مستمدة من رؤية النظام السياسي لمشروع المجتمع ودور المدرسة في تشكيله، والتي وازنت بين القيم التي كانت تتبناها التيارات الفكرية؛ حيث تبني الإصلاح قيم ديمقراطية التعليم ومجانيته وإلزاميته والتعريب وجزأة المضامين والوسائل والتأطير كقيم للتأسيس، فيما كانت الغاية هي المحافظة على قيم الخصوصية والقيم العالمية الإنسانية بغرض الدخول الآمن للقرن الواحد والعشرين والاندماج في العولمة بكل فعالية

(بوتفليقة، 2000). هذه النتيجة يمكن أن تفسر من خلال رأي (H.Levin) في كتابه (the limits of education reforms) من أن الإصلاح التربوي لا يتم ما لم يكن متسقاً مع القيم والأهداف التي يقوم ويحافظ عليها النظام السياسي (Levin، كما ورد في مسعودي، 2012، ص38). وقد أكدت هذه النتيجة أيضاً دراسة سالم وتالي (2014).

2. القيم التي استهدفتها الإصلاحات:

حدد الخطاب الرسمي التوجه القيمي العام، لكن استهداف قيم معينة للتربية عليها تأخر إلى غاية (2008) تاريخ صدور القانون التوجيهي للتربية، حيث تضمن هذا الأخير في البداية تذكيراً بالملاحح الكبرى للتوجه القيمي في غايات التربية، ثم عدد مجموعة من القيم كاستهداف للإصلاحات أهمها العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والقيم الروحية والأخلاقية والتسامح والعدالة والحرية والمساواة.

ما يميز القيم المستهدفة في القانون التوجيهي هو عرضها فيه على شكل مجموعة قيم وليس منظومة قيم؛ ذلك أن القيم تصبح منظومة إذا أصبحت مستويات محددة ومعايير تعزز وتدعم الممارسة الاجتماعية (عوفي وبهتون، 2016). والأمر سيان بالنسبة للقرارات المحددة لكيفيات تنظيم الحياة المدرسية وسيرها التي حددت أيضاً مجموعة من القيم (وزارة التربية الوطنية (و.ت.و)، 2018): المواطنة والانفتاح على العالم، احترام القانون، احترام حقوق الانسان والطفل، الحرية والمسؤولية، العمل والمواظبة، احترام الوقت. ولعل السبب في هذا يعود إلى طابع الشمولية الذي يطبع مثل هذه النصوص الموجهة.

في خطوة موالية أصدرت اللجنة الوطنية للمناهج وثيقة توجيهية منهجية لتأطير عملية إعداد المناهج (2009)، عنونتها بالمرجعية العامة للمناهج التي تعطي تصوراً مختلفاً للمدرسة، لا يستهدف المعارف فقط بل التنمية الشاملة للتلميذ. فكان مما تضمنته هو العمل على أجراًة القيم في المدرسة. ركزت الوثيقة على إبراز القيم التي حددتها فلسفة الإصلاحات وبينت كيفية تحقيقها عن طريق مجموعة برامج دراسية.

3. الكيفية المحددة للتربية القيمية في الإصلاحات واستراتيجياتها:

تجلى في المناشير الوزارية المرافقة للإصلاحات التربوية في الجزائر المنهجان المعروفان للتربية القيمية: حيث تمت الإشارة إلى المنهج الخفي في المادة 22 من القانون التوجيهي للتربية بالنص على أن المعلمين هم الذين يربون التلاميذ على قيم المجتمع من خلال سلوكهم وتصرفهم. كما نصت لاحقاً (و.ت.و، 2009) على المنهج المباشر الذي تعتمد فيه بالدرجة الأولى على إدماج القيم في المناهج حيث أدمجت القيم الإنسانية والاجتماعية والوطنية في كتب التربية الإسلامية والتربية المدنية، فيما أدمجت القيم العلمية والصحية والبيئية ضمن المناهج العلمية والتكنولوجية. نلفت الانتباه هنا إلى أن القيم استهدفت بشكل أكثر وضوحاً في ما عرف بمناهج الجيل الثاني (و.ت.و، 2016)، وأنه كما تتداخل مجموعة من المواد لبناء كفاءات جديدة فهي تتداخل أيضاً لبناء قيم جديدة (و.ت.و، 2009).

لقد كانت القيم المدمجة في المناهج محل دراسات عديدة، هدف بعضها إلى استنباط القيم الواردة في الكتب المدرسية (بت هدية، 2018؛ خنيش، 2019؛ ذهب، 2018؛ الذهبي وبن عمار، 2020؛ بن هدية، 2018)، فيما هدفت أخرى إلى إعداد قراءات نقدية لها (عميرات وآخرون، 2020؛ لعويجي، 2019).

إن بعض ما يمكن أن يسجله المتأمل في نتائج هاته الدراسات هو تضمين الكتب مجموعة كبيرة من القيم في المستوى الدراسي الواحد، وهذا من شأنه التقليل من الفاعلية في التربية على القيمة؛ حيث يشير المتخصصون إلى ضرورة استهداف عدد قليل من القيم للسنة الدراسية الواحدة (الديب، 2014). وإذا كان ما يعرف بمناهج الجيل الثاني قد اتبع استراتيجية واضحة في التربية على القيمة حسب دراسة ذهب (2018) فإن هاته الاستراتيجية لم تتبّع الإجراءات العلمية لبناء القيمة التي وضحتها بدر (2018). ثم إن فاعلية هاته الاستراتيجية لم تكن موضوع دراسة وبحث، كما أن المناهج الدراسية الأخرى لم تراعى أية منهجية.

أما فيما يخص الاستراتيجيات المستعملة في التربية القيمية، والتي يمكن استنباطها من الوثائق الرسمية فهي :

- القدوة التي تفرض على الفريقين الإداري والتربوي الالتزام بسلوك مثالي واحترام كرامة التلاميذ وخصوصياتهم، وإشاعة جو من التعاون والاحترام في المؤسسة المدرسية. ذُكرت هاته الاستراتيجية كنصيحة أو توجيه عام ولم تحدد كفاءاتها أو نشاطاتها. كما نجد قراءة النصوص وتحليل الصور، ورفع العلم وقراءة النشيد الوطني والتعرف على العملة الوطنية والتعاون والتكافل والنشاطات اللاصفية والتربية الدينية والخلقية.. الخ

يبقى أن نشير إلى الغياب الكلي لتكوين المعلمين في كيفية تربية التلاميذ على القيم، بالرغم من أن الأستاذ مطالب حين يخطط لوضعيات أن يُحملها قيماً ويستهدفها (ذهب، 2018)؛ حيث أننا لم نجد في كل الوثائق الرسمية ما ينظم هاته العملية، كما سجلنا غياب بيان استراتيجية ممنهجة للتربية على القيمة بالتعريف بها وبيان مراحلها وتدرجها، وبناء منظومة قيم مدرسية قوية تراعي الخصائص النمائية للمتعلمين بدقة، وتحديد احتياجات المرحلة. من جهة أخرى لا تخضع عملية التربية القيمية لأي تقويم علمي يحدد المدخلات والمخرجات ويقيس التغير الذي يطرأ على مستوى المكونات الثلاثة للقيمة: المعرفي والوجداني والمهاري.

خلاصة وتوصيات:

كانت القيم في صلب إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ابتداء من فلسفة التربية وتحديد الغايات والأهداف الكبرى إلى استهدافها للتربية عليها في مستويات دراسية مختلفة، ثم القيام بأجراء فعلية للتربية عليها.

تنوعت القيم المستهدفة بين قيم خصوصية وهوية وقيم انفتاح وعالمية. وتنوعت مناهج التربية القيمية بين استخدام المنهج الخفي والمنهج المباشر من خلال دمجها في المناهج الدراسية المختلفة، وكان ذلك أكثر جلاء في ما عرف باسم مناهج الجيل الثاني.

مع كل الجهود المبذولة والنقلة النوعية في الاهتمام بالقيم في الإصلاحات الأخيرة، تم تسجيل نقائص جوهرية تمنع ما أسماه البخيت (2018) ضمان الكفاءة (فعل الشيء بطريقة صحيحة) والفاعلية (فعل الشيء الصحيح). كان من أهمها غياب منظومة قيمية واضحة متدرجة من السنوات الدراسية الأولى إلى آخر سنة في ما قبل الجامعي، أيضاً غياب خطة قيمية مضبوطة ومحددة بجدول زمنية تشغيلية دقيقة ومحددة النشاطات والاستراتيجيات والعمليات التقويمية. ومن أهم النقائص أيضاً غياب تكوين المكونين في كيفية القيام بالتربية القيمية وتعريفهم بمراحل بنائها واستراتيجياتها وطرق رصد السلوك القيمي وقياسه لمعرفة مدى استيعاب التلميذ لها معرفياً ومدى تمثلها في سلوكه خلقاً ومدى استعداده للدعوة إليها بكل اعتزاز وفخر.

بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة توصي الباحثة بتحديد منظومة قيم واضحة للتربية والتعليم في الجزائر لتربية الطلاب عليها، تكون موزعة على المستويات الدراسية المختلفة، بناءً على الخصائص النمائية للطلاب، وبناءً على مكانة كل قيمة في بناء شخصية المتعلم ومدى حاجة الوطن إليها، كذلك تحديد آليات لتقويم التربية القيمية وتحديد جودة السلوك القيمي لمعرفة مدى فاعلية ما يقدم في الواقع، دون أن ننسى تكوين المكونين (المعلمين) في طرق واستراتيجيات التربية القيمية ومناهجها.

كما تقترح الباحثة القيام بدراسات ميدانية بهدف الكشف عن مدى فاعلية استراتيجيات التربية القيمية المحددة من قبل الإصلاحات، والعمل على تقديم تصورات للتربية القيمية في المدرسة الجزائرية بناءً على تجارب دول متقدمة في هذا الشأن مثل اليابان وسنغافورة وماليزيا، وبناءً على ما توصل إليه علم القيم من جهة ونتائج رصد السلوك القيمي في المجتمع الجزائري من جهة أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين.(د.ت.). لسان العرب دار المعارف.

بدر، ابراهيم.(2018). مراحل بناء القيم. في الهندسة القيمية للمناهج والبرامج (ص ص.195-210).المركز الدولي للقيم و التعليم.

بداني، حورية.(2019). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في تعزيز القيم المدرسية لدى طلاب السنة الأولى من التعليم الثانوي دراسة ميدانية في ثانوية محمد بو ارس، بمقاطعة مليانة ولاية عين الدفلى [رسالة ماجستير، جامعة الجلالى بونعامة]. المستودع الرقمي في جامعة الجليلي بونعامة.

بركاني، مایسة. (2020). القيم الإنسانية المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة إبتدئي[رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهدي- ام البواقي]

بن بوزيد، بوبكر. (2009). إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات. دار القصبه للنشر.

بن عمار، أشواق.(2020). قيم الهوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني من خلال تحليل محتوى كتاب تربية المدنية[أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر- بسكرة]. البوابة الوطنية للاشعار عن الأطروحات.

بن هدية، مفتاح. (2018). القيم الوطنية في المناهج التعليمية [اطروحة دكتوراه، جامعة سطيف]. المستودع الرقمي في جامعة طيبة.

الجلاد، ماجد زكي(2013). تعلم القيم و تعليمها: تصور نظري و تطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم (ط4). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحجي، ابراهيم بن محمد.(2018). قوة القيم. أكاديمية القيم

الحديدي، صدام محمد. (2019). منظومة القيم: بين النظرية والتطبيق. دار الإعصار العلمي.

حمادي، السايح(2020)،الإصلاح التربوي في الجزائر: المسار التاريخي والمستجد المنهجي. مجلة أفاق تربوية، 8.(3)، 52-37.

حوالة، سهر محمد. (2013، نوفمبر 11-13). رؤى المعلمين والمجتمع حول أولويات إصلاح التعليم بعد ثورة يناير - تحليل لآراء عينة من المجتمع-[عادي]. التعليم والثورة في مصر: رؤى وسياسات بديلة، شمعة

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=108625>

خبيش،حنان.(2015).القيم الاخلاقية في كتاب التربية الاسلامية للسنة الخامسة ابتدائي[رسالة ماجستير- جامعة الوادي] خدوسي، راجح. (2015). 100يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: مذكرات شاهد. دار الحضارة

- خنيش، السعيد. (2019). الهوية وقيم الوطنية في لغة مناهج اللغة العربية الجيل الثاني. المقرأ للدراسات اللغوية النظرية و التطبيقية، 2 (3)، 148-163.
- دريس، علي. (2017). الأبعاد الهوياتية ورهانات الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية. المستقبل العربي، 9 (457)، 95-112.
- الديب، ابراهيم. (2014). أسس ومهارات بناء القيم التربوية. دار الخلدونية.
- ذهب، صالح. (2018). مدى تضمين مواد الإيقاظ الاجتماعي لمفاهيم المواطنة في التعليم الابتدائي (مناهج الجيل الثاني أنموذجاً). مجلة السراج في التربية، (7)، 210-230.
- الذهبي، إبراهيم، وبن عمار، أشواق. (2020، فيفري 18-19). قيم المواطنة المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني. في الملتقى الوطني الأول حول المدرسة الجزائرية الإشكالات والتحديات (ص ص. 127-143). جامعة الوادي
- زرقاني، ليلى وعزام، ساعد. (2017، أوت 4-5). دمج الأنشطة و البرامج المصاحبة في المؤسسات التربوية الطريق نحو قيم الأصالة و المعاصرة (نماذج مختارة) [عادية]. إدماج القيم في المؤسسات التربوية من خلال الأنشطة و البرامج المصاحبة. 209-239.
- زيود، زينب حسن (2015). البناء القيمي للأهداف التربوية. دار الإعصار العلمي.
- سبرطي، مراد. (2007). واقع الإصلاح التربوي في الجزائر تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذج [أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة]. مستودع أطروحات جامعة بسكرة.
- سعادة، أمجد. (2021). مقاربات حول النظرية القيمية في الاسلام. في إشكالية القيم في الواقع المعاصر (ص ص. 12-32). مركز الأمير عبد المحسن بن جلوي للبحوث والدراسات الإسلامية.
- شلابي، زهير وأمينه، دوش. (2019). معايير الجودة التربوية بين حتمية التبني و معوقات التطبيق في المدرسة الجزائرية. مجلة افاق العلمية 11. (1)، 405-426.
- . علي، تهاني وداعة عثمان. (2011). القيم التربوية الاجتماعية في القرآن الكريم. في القرآن الكريم ودوره في بناء الحضارة الانسانية (ص ص. 169-186). مؤتمر القرآن الكريم.
- عميرات، آمال، وقزادري، حياة، و زاراي عواطف. (2020). القيم المتضمنة في الكتب المدرسية الموجهة للطفل بالجزائر دراسة تحليلية كيفية لنصوص كتب السنة الأولى ابتدائي-الجيل الثاني. المعيار، 24 (1)، 823-834.
- عوفي، مصطفى و بهتون، نصر الدين (2017). المنظومة القيمية و المجتمع، المفهوم والأبعاد. علوم الانسان و المجتمع، (21)، 93-111.
- عويجي، أحمد. (2019). قراءة في مناهج الجيل الثاني (كتاب السنة الأولى متوسط أنموذجاً). المقرأ للدراسات اللغوية النظرية و التطبيقية، (3)، 187-198.]

الذهبي، إبراهيم، وبن عمار، أشواق. (2020، فيفري18-19). قيم المواطنة المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الثاني. في الملتقى الوطني الأول حول المدرسة الجزائرية. الإشكالات والتحديات (ص ص.127-143). جامعة الوادي

المخلفي، مها بنت رباح. (2021). تفعيل دور قادة المدارس في بناء و تعزيز منظومة القيم المدرسية في ضوء التجارب العالمية. مجلة الفنون و الأدب و علوم الانسانيات والاجتماع،(70)150-179.

مرزوق، فاروق و جعفر، عبدالحكيم. (2015). الإتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي. العلوم التربوية،2(3)1-50

المزيدي، زهير(2010).الجامع لتفعيل القيم .(بدون طبعة):مؤسسة الاعلاميون العرب للنشر والتوزيع .

مسعودي، مجيد. (2012). إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر بين الخطاب والواقع. 2000-2010 [رسالة ماجستير.جامعة الجزائر-3-].مستودع جامعة الجزائر.

[معجم المعاني الجامع](https://www.almaany.com/ar/dict/ar)<https://www.almaany.com/ar/dict/ar>

الملكوي، فتحي حسن.(2020). منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية. المعهد العالمي للفكر الاسلامي

هويدي، عبد الباسط. (2016). نظام التعليم في الجزائر وعلاقته باستراتيجيات التنمية. دار الحامد للنشر والتوزيع.

وزارة التربية الوطنية. (2008).النشرة الرسمية للتربية الوطنية : القانون التوجيهي للتربية. الوطنية (08-04)

وزارة التربية الوطنية. (2009).المرجعية العامة للمناهج

المراجع باللغة الأجنبية:

ARIF, N. (2020). L'éducation aux valeurs dans le manuel algérien de français: une analyse d'un point de vue interculturel. ALTRALANG Journal, 2(02), 12-28

Boissinot, A., & Delvaux, B. (2021). Les valeurs à l'école: un (im) possible horizon commun?. Introduction. Revue internationale d'éducation de Sèvres, (87), 55-64.

Chetouani, L. (2001). Débat sur l'école en Algérie. Le Télémaque, (2), 149-172.

Craig, K. (2010) Encyclopedia of curriculum studies,sage publication .

Foin, S., & Gauthier, R. F. (2020). Quelle mesure de la qualité dans les réformes éducatives?. La qualité n'est pas qu'un enjeu de performance. Revue internationale d'éducation de Sèvres, (83), 95-104.

Güven, S., & Kara, A. (2006). A l'aube de L'adhésion a la communauté européenne, la reforme des programmes de l'enseignement primaire en Turquie.

<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/368>.

- Heinich, N. (2017). Des valeurs. Une approche sociologique. Gallimard.
- Houssaye, J. (1992). Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation. Puf
- Koop, M. C. W.(2015).Les valeurs de la République au coeur des réformes du système éducatif en France. La Revue française . 89 (2) 126-145.
doi:10.1353/tfr.2015.0006.
- Legrand, L. (1991). Enseigner la morale aujourd'hui ?.Revue française de pédagogie , 99 (1),53-64 https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_1340
- Lyons, S.T. (2003). An exploration of generational values in life and at work[master's thesis, Carleton University]. Curve- Carleton University Research Virtual Environment.
<https://cutt.us/gxRbX>
- Oba, J. (2014). Le développement du système moderne éducatif au Japon. Entre valeurs traditionnelles et modernisation du système. Revue internationale d'éducation de Sèvres.
<https://doi.org/10.4000/ries.3822>
- Raulin, D. (2009). Valeurs et contenus d'enseignement. Le cas français. Revue internationale d'éducation de Sèvres.
<https://doi.org/10.4000/ries.5684>