مقاربةٌ تحليليّة للإطار المرجعي الذّي وضعته وزارة التربية الوطنيّة لإعادة كتابة المناهج 2009 م (في سبيل منهاجٍ ييسِّرُ تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات)

محمّد خلايفيّة–جامعة الجزائر02/ **عبد الكريم أوهايبيّة** –جامعة البليدة.

مقدّمة:

تبذل الدول المتقدّمة جهوداً مضنيةً في سبيل تطوير وتفعيل قطاع التربية والتعليم، وذلك على جهتين:

الأولى: العمل تقديم تأهيل عالي الجودة للمتعلّمين يلبي طلبات السوق من الكفاءات واليد العاملة المؤهلة، ومن أجل ذلك رصدت له أموالا ضخمة تعكسها تلك الجهود الرامية إلى إدخال التكنولوجيات الحديثة في البرامج التعليمية وتخصيص فروع في الجامعات والمراكز العلمية للبحث التربوي والديداكتيكي.

والثّانية: العمل على تكوين المكونين والأساتذة والمعلّمين، وتشييد المدارس والمعاهد المتخصصة ليتخذها الملايين من المتعلمين منارات علم يأخذون منها صنوفاً وأنواعاً شتى من المعرفة.

وفي هذا التوجّه تأتي هذه المداخلة محاولةً الإجابة عن مجموعةٍ من التّساؤلات:

1 – ما المنهاج ؟ وما المقاربة بالكفاءات؟

2 – ما مبرّرات إعادة كتابة المناهج في الجزائر، وما علاقتها ببعض النّماذج العالميّة؟

3– ما الثوابت التّي قُرّرت في هذه المناهج؟

4 – ما الاختيارات المنهجية والبيداغوجية للمناهج الجديدة، وما ارتباطاتها بالتّعليم العالي؟

5– المناهج الجديدة ما نقائصها، وتعديلاتها المنتظرة.

6– توصيات تتعلّق بعملية التنفيذ.

1– ما المنهاج ؟ وما المقاربة بالكفاءات؟

1 –1. ما المنهاج؟

إن المنهاج بمفهومه الحديث يشمل جميع الخبرات التعليمية، التي تنظمها المدرسة ويشرف عليها ويقوّمها المعلم، ويمارسها المتعلم داخل المدرسة وخارجها. ويهدف إحداث تغييرات معينة في مسلكيّة الطالب تحددها الأهداف التربوية والتّعليميّة العامة، وهو بمثابة المخطط الهندسي للعملية التربويّة، هذا المخطّط المصمم بشكل مبادئ متناظمة ومتناسقة؛ وعلى شكل نشاطات، مثل: التعاون في الجماعة، وأسلوب حل المشكلات بطريق منهجيٍّ (فرنسيس عبد النور، 1977م)

والمنهاج الحديث يهتم بالمتعلم وحاجاته، دون إهمال المادة الدراسية ومتطلباتها، ويعتمد هذا المنهاج عملية تنظيم المحتوى والعمل على تعديله أو تطويره بناءً على المستجدات. والعمل على إكساب المتعلم مهارات متعددة (كالتعلم، والتفكير، والممارسات المتنوّعة ...). فالحياة بكل مكوّناتها أصبحت من الأهداف التي يعمل المنهاج الحديث على تحقيقها، ومن ثمّ اعتبر المدرسة مجتمعاً مصغّراً عن هذه الحياة، ولم يعد المتعلم مجرّد "عقلٍ ناقل للمعلومات"، ومن هنا اهتمّ المنهاج بجوانب نموه العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية. والمادة لم تعد هدفاً في حد ذاتها بل وسيلة تساعد على تحقيق نمو المتعلم. وعليه فإن المنهاج الحديث هو: القالب التربوي الذي يوفّر فرص نمو المتعلم، من خلال الحصول على معلومات منظمة، واكتساب مهارات واتجاهات تحقّق له (النمو المتوازن). إذن فالمنهاج الفعّال هو ذاك الذّي ينبني على أسس اجتماعية وسيكولوجية وفلسفية. (رونيه أوبير،1984)

1 -2. ما المقاربة بالكفاءات؟

1-2-1. مفهوم الكفاءة.

المطالع لتعريفات الكفاءة يجده كثيرة جدّاً، قد تتجاوز المائة (100) تعريف، يمكن أن يُستَخْلَصَ منها مايلي:

حسب (لوي دينو) فالكفاءة مجموعة تصرفات اجتماعية وجدانية ومهارات معرفية أو مهارات حس حركية تُمَكِّنُ من ممارسة دورٍ أو وظيفةٍ أو نشاطٍ أو مهمّةٍ أو عملٍ على أكمل وجه.

أما (ديكاتل) فيرى أنّها مجموعة معارف وقدرات دائمة من مهارات مكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهةٍ وخبرات مرتبطة في مجال معين؛ فالكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة، داخل إطار حقله المهني، كما تحوي أيضا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية.

1-2-2. مفهوم المقاربة بالكفاءة.

أمّا المقاربة بالكفاءة فهي دفع المتعلّم إلى وضع تلك المعارف والقدرات موضع التّطبيق في الواقع المعيش، أو هي القدرة على استعمال تلك المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة، داخل إطار حقله التعليمي أوالمهني، كما تحوي أيضا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار *والقدرة على التكيف* مع النشاطات غير العادية. (خالد، لبصيص،2004م)

2- مبرّرات إعادة كتابة المناهج وعلاقتها ببعض النّماذج العالميّة. ؟

2-1. مبرّرات إعادة كتابة المناهج.

تتّفقُ ثُلَّةٌ من علماء التربية أَنَّ المناهج المدرسية لا يمكنُ أن تكونَ جامدة (Grawitz Madeline1976) وعلى هذا الأساس يجب أن تخضع وباستمرار للأعمال التّالية:

1- للضبط والتصحيح كلّما دعت الحاجة لذلك.

2- للتحيين والتّعصير الذي تفرضه العلوم والتكنولوجيات في تطوّرها المستمرّ، وذلك من أجل أن تدرج فيها المعارف المستجدّة .

3 -للتغيير الشامل في بعض الأحيان استجابةً لمتطلّباتٍ وحيثياتٍ اجتماعيّةٍ جديدةٍ في مجال التربية،أو إعادة النظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود المدرسي. (وزارة التربية الوطنيّة، اللجنة الوطنية للمناهج، 2009م)

وفي هذا السّبيل، عمدت وزارة التربية في الجزائر مدفوعةً بجملة من المبرّرات الجزائر إلى إعادة بناء المناهج، **ومن جملة تلك المبرّرات:**

1- التزايد الكمّي والنّوعي المستديم للمعارف، والتطوّر التكنولوجي المتسارع الذّي يجعل هذه المعارف لا فائدة منها إذا لم تتفاعل وتتواظف.

2- بروز حاجات جديدة في المجتمع، توسّعُ من مجال تطلّعات التربية والتّعليم.مسايرةً للضّغوطات التّي تمارسها العولمة في الاقتصاد والاجتماع والسّياسة ...

2 -2. النّماذج الأربعة لنظم التّعليم والمناهج في العالم.

تبذل الدول البارزة والمتقدمة جهوداً كبيرةً لتطوير قطاع التربية والتعليم، تعمل على تقديم تأهيل عالي الجودة للمتعلمين يلبي حاجيات السوق من الكفاءات واليد العاملة المؤهلة، راصدةً لذلك أموالاً طائلةً تعكسها على أرض الواقع تلك الجهود الرامية إلى إدخال التكنولوجيات الحديثة في البرامج التعليمية وتخصيص فروع في الجامعات والمراكز العلمية للبحث التربوي والديداكتيكي،والعمل على تكوين المكوّنين والأساتذة والمعلمين، وتشييد المدارس والثانويات والمعاهد المتخصصة ليتخذها الملايين من المتعلمين منارات علم أو ينابيع ينهلون منها صنوفاً وأنواعاً شتّى من المعرفة. **إنّها معركةٌ فاصلةٌ تُحَرَّمُ فيها الهزيمةُ ويُمْنَعُ الفشلُ لأنّها صراعٌ بين الحياةِ والموتِ، العلمِ والجهلِ، التقدّمِ والتأخّرِ.**

ومن ثمّ فلا يحقّ للجزائر أن تتأخّر عن ركب هذه الدول إن أرادت أن تبقى على ساح الوجود، لأنَّ تطوُّرها مرهونٌ بما يُنتجه نظامها التربويّ التعليميّ. لقد تبنّت الدول المتقدمة فلسفات تجعلُ من الفرد غايةً في ذاته، له شخصيّته وكيانه وقيمته. معتمدةً على معادلةٍ مفادها:

إذا كان المجتمع يتكوّن من مجموعة أفراد، فإنّ قيمة ذاك المجتمع ستُستمدّ من قيمة أفراده وممّا ينعمون به من حريات، وممّا يتاحُ لهم من فرص تجعلهم يحقّقون حاجاتهم وطموحاتهم وينمُّون قدراتهم في جوٍّ من التنافس الهادف إلى

رقي المجتمع وازدهاره. ومن ثمّ فالمجتمع يعتبر المناخ المناسب لنمو الأفراد نموا صحيحا. لذلك فالتقدم الهائل الذي يشهده العالم في السنوات الأخيرة في شتى العلوم والمعارف مردّه بالأساس إلى قطاع التربية والتعليم، الذي يعدّ بحقّ الركيزة الأساسية لكلّ تنمية اقتصادية أو علمية أو اجتماعية، فلا يعقل أبدًا تطوّر بلد من البلدان بنظام تعليمي مريض أو ضعيف والعكس صحيح. (وزارة التربية الوطنيّة، اللجنة الوطنية للمناهج، 2009م)

تقترح **نتالي مانس** Nathalie Mons " أستاذة محاضرة في علوم التربية بجامعة غرونبل بفرنسا" أربعة نماذج لنظم التعليم والمناهج في العالم، وهي على التّوالي:

2-2-1. نموذج الفصل: وتمثله ألمانيا والنمسا والمجر وسويسرا، وبدرجة أقلّ كلّ من بلجيكا وهولندا. وهذا النموذج يرتكز على مبدأ الفرز المبكّر؛ أي: الفصل بين التلاميذ بحيث يوجّه غالبية التلاميذ بعد نهاية التعليم الابتدائي حسب نتائجهم الدراسية إلى مسارات وتخصصات تعليمية موازية كالتكوين المهني.

2-2-2. نموذج الإدماج وفق الخريطة البيداغوجية: وتمثله الولايات المتحدة وكندا وإنجلترا ونيوزلندا. ويعتمد هذا النموذج على نظام المدرسة الشاملة الإنجليزية (school comprehensive) التي تتبنّى تعليماً مشتركاً إلى غاية السنّ السادسة عشر، إذْ يُعْمَلُ على تسيير التنوّع والاختلاف بين تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي وفق نظام المستويات، أما في مرحلة التعليم الثانوي فيتمّ تسيير تنوّع التلاميذ وفق مستواهم التعليمي بصفة عامة أو حسب المواد الواجب دراستها.

2-2-3. نموذج الإدماج الموحّد: وتمثله الدول اللاتينية كفرنسا وإسبانيا والبرتغال والأرجنتين والشيلي... وهذا النموذج يعتمدُ نظامَ الجذع المشترك، ويعتبر فيه الترسيب أو إعادة السنة التعديل الوحيد للفصل بين التلاميذ من حيث المستوى التعليمي.

2-2-4. نموذج الإدماج الفردي: ونلاحظه بالخصوص في دول أوروبا الشمالية والدانمارك وإسلندا وفنلندا والسويد. يعتمد على المتابعة الفردية، إذْ

يُكْفَلُ كلُّ تلميذٍ بمتابعة خاصة، ويُشْرَكُ في أعمال تربويّةٍ وتعليميّةٍ ضمن مجموعات صغيرة.

3- الثّوابت التّي قرّرتها الجزائر في إعادة بناء المناهج .

في عالمٍ سريع التغيُّر، معقّد التطوّر، وفي ظلِّ تيار العولمة الذّي يفرضُ تجريفه ودفعه يوماً بعد يوم لكلّ أنظمة العالم التربوية نحو التحوّر والتغيّر، وفي سبيل إعادة بناء مناهج تحاول مسايرة تلك التغيّرات، سطّرت الجهات التربويّة المسؤولة في الجزائر مجموعةً من الثّوابت، من أبرزها الأربعة التّالية:

3 – 1 . التكفّل بالبعد القيمي والأخلاقي (الأكسيولوجي) للتربية.

وذلك يكون بالتقرير الصارم على قيم المجتمع، ألا وهي:

- قيم الهويّة التي تمثّلها الثلاثية: الإسلام، العروبة، وأصل المنطقة؛ أي: الأمازيغية.
- القيم المدنيّة التي تعطي معنى لاحترام الإنسان لترابه ووطنه متفاعلاً تفاعلاً إيجابيّاً مع القيم العالمية المتواظفة.
- القيم الأخلاقية المنبثقة عن دين وأعراف المجتمع، كقيم التضامن والتعاون على البرّ وأنواع الخير...
- القيم المرتبطة بالفعاليّة أي: بالعمل والجهد، وبخلق المثابرة وأخلاقيات العمل.

3– 2 . التغيير البيداغوجي والأندراغوجي.

إنَّ التغيير البيداغوجي والأندراغوجيّ في نظر علماء التربية حجران أساسان لعملية الإصلاح التربوي، ويتمّ بناءهما عندما يُوضَعُ المتعلّم في مقدّمة مسار عمليتيّ التعليم والتعلّم ويُستدلُّ على نجاح هذا العمل بعلامتين:

- أن تُتقن عمليّة التعليم.
- أن يُعتني بالمساعي والمراحل التي يستخدمها المتعلّم في عمليّة التعلّم، ويتمُّ ذلك بالمرافقة الحثيثة لتقدّمه النّوعي والكمّي في نتائجه الآنية، هذا من جهة؛ وبمساهمته الفعّالة في العمليات البيداغوجية (أي يصبحُ قادراً على أن

يحكم على نتائجه بنفسه)؛ وهذا يعني أنَّ المتعلّم قد سارَ قُدُماً نحو صرح تكوين نفسه بنفسه.

وحتّى لا تبقى هذه النيّة مجرّد شعار، فإنّه ينبغي إحداث تغيير في النظرة البيداغوجية على كلّ المستويات، خاصّة في ترتيبات المنهاج. (وزارة التربية الوطنيّة، اللجنة الوطنية للمناهج، 2009م)

3 – 3 . إعادة إدماج البعد المنهاجي (curriculaire) **في التعليم والتّعلّم.**

إنّ الهدف من هذا الإدماج هو توجيه أكثر ما يمكن من التعلّمات نحو الهدف الوحيد، أي المتعلّم، مع توفير التشارك الفوقي للمواد في ميادين المعرفة والمهارة والتصرّف، أي: إيجاد الحلول الممكنة والمناسبة.

ومع هذا كلّه، يبقى التوزيعُ العموديُّ للتعليم عبر كامل المسار الدّراسي للمتعلّم، وانسجامه الأفقي داخل السنة الدراسية شرطا أساسيّاً في إطار التعليم المبني (المُمَنْهَج). كم أنَّ **الإدماج التشاركي الفوقي** (l'intégration transdisciplinaire) للمعارف والمهارات والتصرّفات ينبغي أن يكون شرطاً آخر لإعادة تكوين وحدة التعلّمات.

3 – 4 . إعادة تنغيم وتوظيف مهامّ المؤسّسة التربوية مع الحاجات الحقيقية للمجتمع .

على **المنظومة التربوية** أن تعمل جاهدةً على بناء برامج تراعي فكرة تحضير الإدماج الاجتماعي للمتعلّم عند نهاية كلّ فترةٍ تعليميّة، بغضّ النّظر عن الأهداف المسطّرة نهاية كلِّ وحدةٍ تكوينيّة؛ ولذلك، عليها بالتجديد في **البيداغوجيا الاستقلالية أو المتحرّرة**، أو ما يمكنُ أن يُطلق عليها بيداغوجيا الكفاءات. " ولا تقتصر فقط على التجديد المحدود في مجال المعارف المفيدة في عمليّة التعليم" (وزارة التربية الوطنيّة، اللجنة الوطنية للمناهج، 2009م.)

3 – الاختيارات المنهجية والبيداغوجية للمناهج الجديدة وارتباطتها بالتّعليم العالي.

4-1 . الاختيارات المنهجية والبيداغوجية للمناهج الجديدة .

إنّ تركيز الاختيارات الجديدة على مسار(تعليم/ تعلّم) المتحقّق في التّواظف الدينامي بين هذين العاملين أو المُكَوَّنين ينبغي أن يُتَصَوَّرَ في التوجُّهين التّاليين:

أ – التركيز على نشاطات مسلكيات المتعلّم في عمله التّعلُّمي،وذلك باعتباره القائم على تكوين نفسه بنفسه.

ب – النّاي عن فكرة العموميّة أو ما يُطلِقُ عليه بعضُ علماء التربية (الموسوعية في المعرفة)، ومن ثمَّ السّعي الحثيث نحو (التعليم بالكفاءات) وتعني العبارة (التعليم بالكفاءات) «جعل المتعلّم قائما على تكوين نفسه بنفسه» وبصورةٍ أدقّ: أن تُوَفَّرَ له فرص ممارسة استقلاليته في كلّ مراحل العملية البيداغوجية، **بما في ذلك تقييم نتائجه.**

ويقتضي هذا المبدأ اختيارات قبلية (وزارة التربية الوطنيّة، اللجنة الوطنية للمناهج، 2009م.):

- مناهج مبنية على الكفاءات عوض المحتويات (المضامين)
- كتب ووسائط تربويّة ملائمة لبيداغوجيا الكفاءات.
- تنظيم بيداغوجي للمؤسّسات يسهّل تطبيق التشارك الفوقي للمواد (transdisciplinarité) والتعلّم بواسطة المشاريع.
- وسائل بيداغوجية فردية للتعلّم من جهة، وللتّقويم من جهةٍ أخرى.

4-2 . الارتباط بالتعليم العالي .

تشيرُ الوثيقة الرّسميّة إلى أنَّ مشكل التمفصل بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي كان مطروحاً وما زال، ولم يتلقّ أجوبة كافية ومرضية.

وقد حدّد القانون التوجيهي الجديد للتعليم الثانوي الأهداف الآتية: (وزارة التربية الوطنيّة، اللجنة الوطنية للمناهج، 2009م)

أ – تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية.

ب – تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والجماعي، وتنمية ملكات التحليل والتلخيص، والاستدلال والحكم، والتواصل وتحمّل المسؤوليات .

ج – توفير مسارات دراسية متنوّعة تمكّن من التخصّص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم .

د – تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي .

إنّ الأهداف الثلاثة الأولى **وإنْ كانت** تتعلّق – إلى حدٍّ ما – بقرارات داخلية لقطاع التربية الوطنية، في مجال تصوّر وإعداد مناهج التعليم الثانوي؛ **فإنّ الهدفَ الأخير هدفٌ توجيهيٌّ يرتبط بعوامل خارجية عن القطاع**، وهو متعلّق بالتحديد الدقيق للمكتسبات القبلية الضروريّة لمتابعة الدراسة أو التكوين العالي. فتنظيم الشعَب، وبداية التخصّص الذي يأخذ في الحسبان استعدادات التلميذ واختياراته هي أمور لا شكّ تحضّر دخول الجامعة، لكنّها تبقى موضوع نقاش مع الشركاء في التعليم العالي من خلال تشاور مستمرّ مرافق لعملية إعادة كتابة المناهج.

ولا ريب أنّ تبادل الآراء على هذا المستوى سيكون مفيدا للطرفين:

– سيمكّن قطاع التربية الوطنية من معرفة منتظرات التعليم العالي، لا سيما النظرة الجديدة التي أتى بها نظام ل م د **LMD** .

– سيمكّن قطاع التعليم العالي من أخذ معلومات دقيقة عن الإصلاحات الجارية في قطاع التربية الوطنية فيما يخصّ المقاربات الجديدة في مجال المناهج والبيداغوجيا.

5 – المناهج الجديدة وبعض نقائصها، وتعديلاتها المنتظرة،ومؤشّرات الفعاليّة فيها .

5–1 . المناهج الجديدة وبعض نقائصها.

لقد أُعدّت المناهج الحالية وأُنجزت في ظروفٍ لا توفّر الحدّ الأدنى من الشروط، وهي ظروف تسبّبت على العموم في خمس نقائص هامّة:

1. غياب وثيقة تحدّد توجيهات الإصلاح (عند إعداد المناهج) في مجال:
   - تحديد مدّة المرحلة التعليمية وهيكلتها.
   - تحديد الملامح النهائيةّ.

2. عدم وجود دليل منهجي (عند إعداد المناهج) يكون مرجعا بالنسبة لمعدّيّ المناهج، إضافة إلى عدم تكوينهم المسبق.

3. غياب جهاز ترسيخ المناهج لدى المعنيّين بتطبيقها، خاصّة رؤساء المؤسّسات التعليمية، أو على الأقلّ عملية إعلامية تزوّدهم ببعض المعلومات العامّة عن الإصلاح وأهدافه.

4. صعوبة القيام بتجريب المناهج قبل تعميمها (نظرا للاستعجال) قصد اختبار الفرضيات المنهجية وتجريب قابلية تطبيقها وإجراء التصحيحات الأوّلية عليها.

5. صعوبة تحقيق الانسجام العمودي للمناهج المنجزة سنة بعد سنة، لا سيما في مجال الكفاءات المراد تنصيبها.

والجدول الموالي يقدّم بشيء من التفصيل ذكراً مجملاً لأهمّ الصعوبات وآثارها على إنجاز المناهج في الجزائر حسب تقدير لجنة المناهج الوطنيّة.

النقائص	آثارها
أ. المناهج : 1.2.2. عدم وجود توجيهات واضحة في مجال: * تحديد وهيكلة المسارات التعليمية فيما يخصّ: – المدّة: تقليص مدّة الابتدائي من 6 سنوات إلى 5 سنوات بعد إتمام تحرير منهاج السنة الأولى، – الأهداف: التردّد في إعادة هيكلة التعليم الثانوي، كتحديد الجذوع المشتركة، والشعب، وإدراج اللغة الأجنبية الثانية في التعليم المتوسّط. * تثبيت مواقيت التعليم الابتدائي، والمتوسّط والثانوي التي تغيّرت مرّات عديدة.	* صعوبة التعرّف على مستويات الترابط المفصلي داخل مراحل التعليم الابتدائي، والمتوسّط، الثانوي. * صعوبة التحديد المسبق للملامح الختامية بصيغة كفاءات ومحتويات. * صعوبة التعرّف(نتيجة لذلك) على الملامح الوسيطة ووصفها وكذا توزيع الكفاءات والمحتويات لإحداث الانسجام العمودي في إطار هيكلة التعليم في مراحل، وداخل المرحلة في أطوار. *صعوبة تحديد عدد الكفاءات وكمّية المضامين المناسبة للمواقيت المخصّصة.

2.2.2.أ) عدم وجود مرجعيّة عامّة في الوقت ذاته ، إذ أنّها أعدّت بعد أن	* كان البعد المنهاجي في أدنى مستواه في مجال الموادّ، نظرا لعدم تحديد

حرّرت المجموعات المناهج الأولى (حيث كانت المعلومات تقدّم يوما بعد يوم) 2.2.2.ب) عدم وجود دليل منهجي لإعداد المناهج كامتداد عملي للمرجعية العامّة	الكفاءات والمواضيع العرضية، وهذا ما أحدث خللا في الانسجام الأفقي للمناهج. * توضيح المساعي العملية التي تربط: – المقاربة بالكفاءات لبناء المناهج. – البنيوية الاجتماعية لتنفيذ التعلّمات المركّزة على المتعلّم وبيداغوجيا المجموعة. – عدم وجود أشكال واستراتجيات التقويم المناسبة لهذه الاختيارات. وقد انعكست آثار هذه النقائص على الوثيقة المرافقة، وعلى النوعية
3.2.2.صعوبة تخطيط عملية إعداد المناهج الذي تعود أسبابه إلى: أ) الوقت:إعداد منهاج في السنة؛ ب) الإستراتيجية: إذ شمل إصلاح المناهج المراحل التعليمية الثلاث في الوقت نفسه (الابتدائي، المتوسّط، الثانوي)... بينما لم يتم إعداد أيّ توزيع عام، نظرا لعدم وجود أيّ بنية للمسار، وعدم تحديد الملامح الختامية.	* كان إعداد مناهج الموادّ يتمّ في الغالب سنة بعد سنة ، ممّا أضعف الانسجام العمودي للكفاءات المراد تنصيبها، ولو أنّ توازيع المضامين الموروثة عن البرامج القديمة قد احتُفظ بها.
4.2.2. نظرا لضيق الوقت الذي فرضه الاستعجال، لم يتمّ التشاور بين المجموعات المتخصّصة للمواد قصد إحداث الانسجام الأفقي بين الكفاءات من جهة، وبين المعارف الأداتية داخل المجال أو العائلة من المواد من جهة ثانية.	* إضافة لغياب تحديد الملامح الختامية، فإنّ هذه الثغرة قد زادت من نقص الانسجام العام الذي تستوجبه المقاربة النسقية التي تبنّاها الإصلاح في المرجعية العامّة.

5.2.2. ضعف الإعلام والتكوين المباشر والمعمّم على جميع أعضاء المجموعات المتخصّصة: فالتكوين الذي قام به رئيس المجموعة وعضو واحد من المجموعة غير كاف البتّة، ولم يكن له أيّ أثر. ـــــ ب. الوثائق المرافقة. 6.2.2. عدم وجود وثيقة توضّح : أ) الوظيفة البيداغوجية للوثيقة المرافقة وعلاقتها بالمنهاج. ب) مضمون الإعداد ومصفوفته.	* ضعف الاستيعاب للمفاهيم العملية للمقاربة بالكفاءات، خاصّة في بداية عملية الإعداد، لكن هذا النقص صار محدودا (دون أن ينتهي) بفضل التجربة المكتسبة. بالإضافة إلى أنّ الرابط بين المقاربة المنهجية وترجمتها إلى واقع بيداغوجي لم يُدرك كما ينبغي. ـــــ * لم تكن الوثائق المرافقة تنجز دائما في وقتها حتّى تكون مقياسا لإعداد الكتب المدرسية؛ بل كانت تُنجز بعد العملية، بينما ينبغي أن ترافق إعداد المناهج خطوة بخطوة، باعتبارها ترجمة بيداغوجية لها.

. الكتب المدرسية 7.2.2. عدم وجود آلية التنسيق التي تربط المناهج بالكتب المدرسية: أ) انعدام دفتر الأعباء المنهجي والبيداغوجي لضمان مطابقة الكتب المدرسية للمناهج، وبالتالي تبرير اعتماد الوزارة لها. ب) عدم مشاركة اللجنة الوطنية للمناهج (بأيّ شكل) في تقيم واعتماد الكتب المدرسية.	* الكثير من الكتب المدرسية لا تحترم المقاربة بالكفاءات فيما يخصّ المحتويات والتقويم.
تضاف إلي هذه النقائص: 8.2.2. انعدام إمكانية التجريب المحدود للمناهج قصد المصادقة على المقاربات المنهجية وتوزيع الكفاءات المحدّدة، وتجريب قابلية تطبيقها بالنسبة للوقت.	* لقد اعتبرت محتويات بعض المناهج وبعض الكتب المدرسية كثيفة بالنسبة للوقت المخصّص، وسيّئة التوزيع على الزمن الدراسي.
ياب الإشراف الذي يمكّن (في غياب التجريب) من التغذية الراجعة المتقاربة	* لقد عوّض الصدى الانطباعي (التغذية الراجعة المنظّمة والمراقبة)

لإحداث التصحيحات اللاّزمة على المناهج بشكل مستمرّ .	
إجراءات غرس المستجدّات التي تحضّر مختلف العاملين في القطاع – خا صة رؤساء المؤسّسات التعليمية – لاستقبال هذا التجديد المنهجي والبيداغوجي.	* كان الإعلام والتكوين المسبق ناقصين في عملية تنصيب المناهج الجديدة، كان على الأقلّ القيام بتكوين متزامن لتمكين كلّ العاملين من الفهم العامّ للإصلاح، وللتغييرات النوعية المنتظرة من الإصلاح البيداغوجي. حتّى المؤسّسات التربوية لم تُحضّر لتسيير ومسايرة هذا التغيير البيداغوجي.

2-5 . بعض التعديلات المنتظرة .

هناك بصفة عامّة **نوعان من التصحيحات:**

أ- تتعلّق الأولى **بالمناهج** نفسها والوثائق المرافقة، لأنّها من المسؤولية المباشرة للجنة الوطنية للمناهج.

ب – وتتعلّق الثانية **بآليات التنسيق**، وهي ذات مسؤولية مشتركة بين عدّة هيئات من الوزارة :

– مجال إعداد الكتب المدرسية.

– مجال تكوين المعنيين بالإصلاح، خاصّة المفتّشين، رؤساء المؤسّسات، والمدرّسين.

– مجال تسيير تقويم: المناهج، الكتب المدرسية، التعلّمات.

والحقيقة أنَّ تلك التصحيحات ليست من نفس الطبيعة في كلّ المناهج، إذ أنّ:

–بعض المواد طبّقت المقاربة بالكفاءات أحسن من الأخرى.

–مناهج نهاية المرحلة استفادت من الخبرة المكتسبة، فكانت نقائصها المنهجية قليلة.

لكنّ مجمل المناهج في حاجة إلى التصحيحات الآتية (لكن بدرجات مختلفة) :

–تحقيق تطبيقٍ أفضل للمقاربة بالكفاءات تلك التي تُبنى عليها المناهج، وصياغة الملامح على شكل كفاءات.

-تحقيق إدماج أفضل للبعد المنهاجي عن طريق التشارك الفوقي للموادّ – على الأقلّ– في مستوى مجال من المواد، والتكفّل بالمحاور العرضية عن طريق المشاريع البيداغوجية المقترحة.

-تحقيق أفضل انسجام عمودي قصد القضاء على النقائص بين المناهج المتقاربة سنة بعد سنة.

– وعلى المستوى البيداغوجي، تطبيق التعلّم المبني على مساعي (حلّ المشكلات) وأخيرا على مستوى المحتويات، **التكفّل الأفضل بالقيم (وزارة التربية الوطنيّة، اللجنة الوطنية للمناهج، 2009م.)**

والجدير بالذكر أنّ التصحيحات المنتظرة – حسب اللّجان التّي عملت على بناء المناهج الجديدة – لا تمسّ الأهداف كما هي محدّدة، في حين أنّ إنتاج الجيل الثاني من المناهج، لا يمكن أن يكون إلاّ بعد إجراء تقييم شامل يتّصف بالمقارنة والاستنتاج (عبود،عبد الغني وآخرون، 2000م)

3-5 . بعض مؤشّرات الفعاليّة في بناء المناهج .

يقترحُ المختصُّون مصفوفةً من المؤشّرات (Check-list)، تُشَكِّلُ بطارية تساؤلات – أو شبكة تحليل – موجّهة للمجموعات المتخصّصة للمواد، وذلك قصد تمكينها من ملاحظة النّقائص الموجودة في مناهجها ملاحظة منهجية ، محاولة ثمّ معالجتها،ومن تلك المقترحات :

أدوات إعادة الكتابة :

إنّ القائمة المقترحة هنا (Check-list) تترجم تعليمات الدليل المنهجي إلى مؤشّرات؛ وهي قائمة بثلاثة أبعاد:

أ – قبل إعادة الكتابة: تمكّن المجموعات المتخصّصة للمواد من تحليل المناهج المنجزة، واستخراج النقائص بطريقة منهجية وفق مؤشّرات القائمة.

ب – أثناء إعادة الكتابة: تمكّنهم من المراقبة اليومية التكفّل بالمجالات التي تشير إليها هذه المؤشّرات.

ج – **بعد إعادة الكتابة:** تمكّنهم قي الأخير من الاعتماد الأوّلي للمناهج قبل تقديمها لمصادقة اللجنة الوطنية للمناهج التي تستخدم المؤشّرات نفسها.

ويمكن أن توردَ مجموعة من المبادئ العامّة تعتمدُ كنسيج لهذه العملية، ومنها:

1. تطبيق مبادئ المنهجية العامّة في المجال القيمي (الأكسيولوجي)، والتعليمي، والبيداغوجي:

ففي المجال القيمي:

– التكفّل بالقيم المؤسِّسة للهويّة الجزائرية.

– التكفّل بالقيم الفكرية، والأخلاقية، الوجدانية، الاجتماعية والثقافية التي تشكّل الشخصية.

وفي المجال المنهجي:

– مقاربة منهاجية للبرامج (على مستوى مجال المواد على الأقلّ) كما صيغت في ملامح التخرّج.

– تنظيم المناهج على أساس الكفاءات العرضية وكفاءات المواد في إطار المقاربة بالكفاءات.

وفي المجال البيداغوجي:

– تعلّمات يبنيها المتعلّمون فرديا وجماعيا في إطار مسعى البنيوية الاجتماعية،

– تطبيق التقويم البيداغوجي الذي يرافق التعلّم.

6. توصيات تتعلّقُ بعمليّة التّنفيذ.

إنّ لبّ التّوصيات ومحورها يتعلّق بالعناصر التي ينبغي التحقّق من وجودها ونوعيتها، ومن أهمّها:

1. ضرورة وجود المركّبات المكوّنة للمنهاج المراد.

2. مؤشّرات الجودة:

2–1. وجاهة الأهداف (المعبَّر عنها بالكفاءات والمعارف والموارد):

– بالنظر إلى غايات المنظومة التربوية (بمنظور القيم...)

– بالنظر إلى غايات كلّ نوع معرفي، أو كلّ مادّة معرفيّة .

– بالنظر إلى المقتضيات الاجتماعية والمهنية في مختلف مستويات التخرّج من المنظومة (بعد التعليم الأساسي، وبعد العليم الثانوي وبعد التّعليم الجامعي)

2-2. الانسجام بين الأهداف:

2-3. انسجام بين المواد:

– **أفقيّا** بين الأهداف المعبّر عنها بالكفاءات (محتويات الموادّ) (والتطبيق البيداغوجي) (وفق نظرية التعلّم)

– **عموديّا** بين أهداف مختلف مستويات التعليم.

2-4. الانسجام المنهاجي: داخل مجال المواد، وقدر المستطاع داخل المنهاج من خلال القيم، والكفاءات العرضية. والمحاور العرضية، والمعارف الأداتية ومساعي التعلّم...

2-5. الانسجام المنهجي بين المقاربة بالكفاءات/ نظرية العلّم/ التقنيات والطرائق البيداغوجية/والتقويم.

2-6. تغطية الملامح بكافّة الأهداف (كفاءات، معارف وموارد) المسجّلة في مختلف مستويات المنهاج.

3- تكامل الأهداف وعدم تناقضها .

3-1. قابلية التطبيق:

- الملاءمة بين الأهداف والمواقيت؛
- الملاءمة النفسية البيداغوجية بين مستوى الأهداف ومستوى التلاميذ.

3-2. قابلية التنفيذ:

- الملاءمة بين الأهداف وتكوين المدرّسين (آثارها على مقروئية الناهج)
- الملاءمة بين الأهداف والتنظيم البيداغوجي للمؤسّسة التربوية.
- الملاءمة بين الأهداف (كنشاطات) والتأثيث والوسائل التعليمية.

3-3. التدرّج والتوزيع:

التوزيع العادل للكفاءات والمضامين: بين المراحل التعليمية، وبين الأطوار

وبين سنوات التعليم، والتوافق بين تدرّج التعليم والتوزيع البيداغوجي.

3-4. صياغة الأهداف: « قابلية التقويم » :

- صياغة دقيقة دون لبس للأهداف حتّى تكون قابلة للتقويم.

3-5. المقروئية:

- المطبعية: - التنظيم المادّي. - تسهيل القراءة.
- اللغوية - التحرير.
- المفاهيم:
  - التعقّد (مفاهيم تحيل إلى مفاهيم أخرى).
  - الكثافة (عدد المفاهيم لكل فضاء معيّن).
  - الانسجام (الملاءمة بين المفاهيم الواردة من تيارات مختلفة)

3-6. تقويم التعلّمات:

- صحّة المفاهيم.
- تفعيل الصياغة (على مستوى المفهوم والتحرير)
- الشكل والمسعى.
- التواتر.
- السندات/ وضعيات التقويم.
- وجاهة الأمثلة.

الخاتمة:

تعتبر هذه المؤشّرات تساؤلات ينبغي أن تكون دائمة الحضور في ذاكرة معدّ المنهاج، بل أكثر من ذلك أن يكون التركيز على قائمة الفحص حتّى يسيّر إعداد أفضل تسيير من حيث:

- الدلالة التي تُعطَى للأهداف المعتمدة (أفضل منهاج هو المنهاج الذي يُعِدّ المتعلّمين للدراسة في المستقبل (التبرير المدرسي)، بل الإعداد للحياة (التبرير الاجتماعي).
- التطبيق، لأنّ المنهاج ينبغي أن يكون أداة يستخدمها المدرّس.

مسرد المراجع :

1- وزارة التربية الوطنيّة، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، مارس 2009م.

2- **Grawitz ;Madeline .Les méthodes des sciences sociales ,éd dalloz,Paris,1976**

3- أوبير .التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط:03،1977م.

4- فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج ، الفجالة . القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر، 1977م .

5 - خالد،لبصيص.التدريس العلمي والفنّي الشفّاف بمقاربة الكفاءات والأهداف،دار التّنوير،الجزائر،.2004

6 - عبود، عبد الغنيّ وآخرون، التربية المقارنة والألفية الثّالثة- الإيديولوجيا والتربية والنّظام العالمي الجديد، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.