بناء وتصميم المناهج التّعليمية بالمدرسة الجزائرية – المقاربة بالكفايات نموذجا –

The construction and design of teaching methods in the Algerian school - the competence approach's as a model -

محمد نمرة[1]

[1]جامعة الجيلالي بونعامة – خميس مليانة (الجزائر) البريد الالكتروني:m.nemra@univ-dbkm.dz

تاريخ الاستلام: 2021/04/30 تاريخ القبول: 2021/07/27 تاريخ النشر: 2021/12/23

ملخص:

تعتبر المناهج التّعليمية المطبّقة قبل إصلاحات (2003م-2004م)، والّتي يعود تصميم أهدافها، وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، أنّها لا تُواكب التّغيّرات الحاصلة في المجتمع الجزائري، والّذي أحدثته التّقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال، وفي مجال علوم التّربية؛ وعليه أضحى تغيير المناهج وتحديث محتوياتها أمرا يفرض نفسه بقوة، وهذا انطلاقا من أسس ومعايير فلسفية، وثقافية، واجتماعية، ونفسية، كما تسعى بدورها إلى تحديث طرائقها التّعليمية، وهذا بتثمين نتائج الدّراسات الفلسفية واللّسانية، ونظريات التعلّم الحديثة، والّتي شهدت انطلاقة مذهلة في منتصف القرن الفائت، وحقّقت إنجازات تبّناها التّعليم في بلدان غربية عديدة كبلجيكا وكندا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية.

كلمات مفتاحية: بناء؛ تصميم؛ المناهج التّعليمية؛ المدرسة الجزائرية؛ المقاربة بالكفايات.

Abstract:

The teaching methods applied before the reforms (2003-2004), the objectives and contents of which were determined decades ago, could not keep pace with the changes underway in Algerian society, invented by the modern technologies in media and communication, and in the field of educational sciences. Thus, changing the programs and modernizing their

المؤلف المرسل: محمد نمرة.

content has become a question that is strongly imposed, and this is based on philosophical, cultural, social and psychological foundations and standards, and it also seeks in turn to modernize its educational methods, and it is by valuing the results of philosophical and linguistic studies, and modern theories of learning, which got off to an astonishing start in the middle of the past century, the achievements have been adopted by education in many Western countries as Belgium, Canada, France and the United States of America.

Keywords: The construction, the design, teaching methods, Algerian school, the competences approaches.

1. مقدمة:

تعدّ المناهج التّعليمية إحدى أدوات المجتمع في تربية أبنائه تربية هادفة، وهي تحتاج للمراجعة المستمرة للتعرّف على مدى كفايتها في تأدية رسالتها في ضوء التّطورات العالمية المتلاحقة على كافة المستويات العلمية، والتّكنولوجية، والفكرية، ومن ثمّ فإنّ تطوير تلك المناهج وفق المعايير، والمقاييس التّربوية العالمية، هي البداية الحقيقية لإعداد الجيل الحالي للتعامل بإيجابية مع متطلبات العصر، ومتغيراته.وقد سعت الجزائر إلى تجديد الممارسات البيداغوجية، ومُواكبة التّطورات المتلاحقة في مجالات التّعلم، والتّكنولوجيا، والاتصال، وإلى رصد أرقى التّجارب العالمية في مجال تجديد الأنظمة التّربوية، قصد النّهوض بمردود المدرسة الجزائرية، وبناء مدرسة فعّالة بتبنّي المقاربة بالكفايات كخيار استراتيجي في بناء وتصميم مناهج تعليمية جديدة، سواء ما ارتبط بمناهج الجيل الأوّل(2003م-2004م)، أو مناهج الجيل الثّاني (2016م-2017م)، بهدف وضع منظومة تربوية عصرية، وناجعة، تستجيب للتطلّعات المشروعة، والحاجيات الحقيقية للمجتمع.فما هي الأسس المنهجية والتّربوية في بناء وتصميم المناهج التّعليمية الجديدة بالمدرسة الجزائرية ؟

2. المناهج التّعليمية: مفهومها

1.2.لغة:

المنهج في اللّغة من نهج، ينهج، نهجا ومنهجا. "طريقٌ نَهجٌ: بيّنٌ واضحٌ، وهو النهجُ ... ومنهجُ الطريق: وضَحُهُ... وأنْهَجَ الطريق: وَضَحَ واستبان وصار نهجا واضحا بيّنا... والمنهاجُ: الطريق الواضحُ" (ابن منظور، دت، صفحة 4554).

وبهذه الدّلالة أيضا ورد المنهاج في قوله تعالى:﴿ **لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا** ﴾ (المائدة:45)، وخلاصة القول أنّ دلالة لفظة (المنهج) لا تخرج عن إطار الطّريق الواضح، والبيّن.

2.2.اصطلاحا:

لفظة (منهج) مأخوذة من اللاتينية وتعني مضمار السّباق للوصول إلى خطّ النهاية (محمد صابر، 2006، صفحة 12)، وقد انتقل هذا المفهوم حديثا إلى ميدان التّربية والتّعليم، فأصبح يطلق عليه المنهاج التّعليمي، وهو في كل الأحوال يحدّد طريق وصول المعلم والمتعلم إلى تحقيق الهدف، وبذلك يكون المنهاج وسيلة ضرورية، وتنفيذه يحقق الوصول إلى الأهداف المتوخاة (عزيزي، 2003، صفحة 36). وهو مفهومان أوّلهما تقليدي، والآخر حديث.

– المفهوم التّقليدي:

يستمد المفهوم التّقليدي للمنهاج التّعليمي مقوّماته من الفكر القديم للتربية الّذي يحدّد أهدافها بالتّركيز على الجانب العقلي للمتعلّم، لذا أصبح دور هذه المناهج، حشو أذهان المتعلّمين بمعارف شتّى، وبذلك يكون المنهاج عبارة عن: "مجموعة من المواد الدّراسية المقرّرة في صف من صفوف المدرسة" (راشد، 1993، صفحة 41).

كما يعدّ النّجاح في الامتحانات وظيفة أساسية في المناهج التّقليدية للانتقال من فصل إلى فصل آخر، أو للظّفر بشهادة مدرسية في مستوى ما (وللبرج، 1995، صفحة 19).

وملخص القول إنّ المناهج التّقليدية مناهج ضيّقة النّظر، لا تلبي حاجيات المتعلّم، والمجتمع على حدّ سواء، لأنّها تَعتبِر المناهج التّعليمية مقرّرات دراسية لغرض النّجاح. كما لاقى هذا المفهوم الكثير من النّقد لتجاهله جوانب عدّة لنمو المتعلّم (الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية...)، والّذي يتعامل بالمستوى

نفسه دون مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، كما أنّه لا يُشرك المتعلّم أصلا في تسيير العملية التّعليمية – التّعلمية.

– المفهوم الحديث:

تزامن المفهوم الجديد للمناهج التّعليمية مع ظهور الكتب المتخصّصة، والمجلات الدّورية، والنّشرات العلمية ذات الاختصاص العالمي خاصة بعد ظهور كتاب المناهج لبوبيت (Bobbitt, 1918)، وبتغّير طبيعة المعرفة، ومفاهيم التّعليم والتّعلم، وتغيّر متطلبات الحياة الاجتماعية، كانت الحاجة ملحّة إلى تغيير مفهوم المنهج، فقد لاحظ ديوي (Dewey) أنّ أحد المشاكل الرّئيسية الّتي تواجه التّربية، وبشدّة هي انفصال المناهج التّعليمية عن الخبرة الحياتية (فالوقي، 1997، صفحة 26). وقد اختلف الباحثون في تعريفهم للمناهج التّعليمية بمفهومها الحديث.

دلاندشيير (V.Delandsheere , 1980): "مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلّم، إنّه يتضمن الأهداف (وكذلك تقويمها)، والأدوات (ومن بينها الكتب المدرسية)، والاستعدادات المتعلقة بالتّكوين الملائم للمدرسين" (الفارابي، 1994، صفحة 58).

نادو (Nadeau,1988): "مجموعة منظّمة من المقاصد، والأهداف، والمحتويات المقدّمة بطريقة متسلسلة، والوسائل الدّيداكتيكية، والأنشطة التّعليمية، والإجراءات التّقويمية، قصد قياس مدى بلوغ تلك الأهداف المسطّرة..." (توبي، 2006، صفحة 124).

جودت سعادة وعبد الله إبراهيم: "مخطّط تربوي يتضمّن عناصر مكوّنة من أهداف، ومحتوى وخبرات تعليمية، وتدريس، وتقويم، وهي مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية، ويكون مرتبطا بالمتعلّم، ومجتمعه، ومطبّقا في مواقف تعليمية داخل المدرسة، وخارجها، وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النّمو المتكامل لشخصية المتعلّم بجوانبها العقلية، والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقيق ذلك كلّه لدى المتعلّم" (سعادة، 2004، صفحة 64).

محمّد محمود الخوالدة: "مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنّظريات الّتي تقدّم إلى المتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرّسمية وإدارتها، إلاّ أن المنهاج

التّربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التّعريف ويصبح: مجموعة منظّمة من النّوايا التّربوية الرّسمية أو التّدريسية أو كليهما معا" (الخوالدة، 2004، صفحة 18).

الدّليل المنهجي لإعداد المناهج لوزارة التّربية الوطنية (مارس2009): "بناء منسجم يُجنِّد مجموعة من العناصر المرتّبة في نظام، وبروابط محدّدة بوضوح، وعلاقات تكاملية، فكل منهاج ينبغي أن يعتمد في إعداده على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات، والمضامين، وترتيبات تَحقيقِها، والإمكانات البشرية، والتقنية، والوسائل الّتي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلّم وكفاءات المدرّس" (وزارة التربية الوطنية، 2016، صفحة 06).

وممّا سبق ذكره نستنتج أنّ المنهاج التّعليمي بمفهومه الحديث هو: مخطّط شامل ومنظّم لمسار المتعلّم (الغايات- الأهداف- المحتويات- الطرق والوسائل التّعليمية- التّقويم)، في مرحلة تعلّيمية ما، داخل المدرسة وخارجها (الأنشطة الصّفية، واللاصفية) لتحقيق النّمو الشّامل لشخصية المتعلّم بجوانبها المختلفة (العقلية – الوجدانية – الجسمية – الاجتماعية - الانفعالية)، قصد قياس مدى بلوغ تحقيق إعداد المتعلمين للحياة وسط مجتمعهم.

إنّ مجرّد تصنيف المنهاج التّعليمي إلى منهاج تقليدي، وآخر حديث، فهو يوحي بوجود فروق بينهما، ولاشكّ أنّ عملية التّصنيف كطريقة عملية تعتمد على وجود خصائص معيّنة تميّز بين المجموعات المصنّفة، وعليه يتّضح لنا وجود فروق فاصلة بينهما، ويمكن إجراء الموازنة بينهما في المجالات المحدّدة في الجدول كما يلي (القليبي، 2013، الصفحات 20-21):

المجال	المنهاج التّقليدي	المنهاج الحديث
طبيعة المنهاج	مرادف للمقرر (البرنامج) الدّراسي ثابت لا يقبل التّبديل يركّز على الجانب المعرفي يهتم بالنمو العقلي للمتعلم يكيف المتعلم للمنهاج لا يرتبط بالبيئة المحلية يهتم بالجوانب النظرية	المقرر الدّراسي جزء منه مرن يقبل التّعديل يهتم بطريقة تفكير المتعلّم، والمهارات الّتي تواكب التّقدم يراعي جميع جوانب نمو التلميذ يكيّف المنهاج للمتعلّم

		يرتبط ارتباطا وثيقا بالبيئة المحلية، وبالمجتمع يهتم بالجوانب النّظرية، والتّطبيقية
تخطيط المنهاج	يعدّه الاختصاصيون في المادّة الدّراسية يركّز على المادّة الدّراسية المعرفة وحدة بنائه، ومحوره المادّة الدّراسية	يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة، والمتأثرة يراعي جميع عناصر المنهاج الخبرة وحدة بنائه، المتعلم محوره
وظيفة المنهاج	نقل التراث الثقافي دون مراعاة ربطه بالحاضر أو اتخاذ أساسا للبناء والتجديد يهتم بتحقيق الأمن والهدوء والنظام وغير ذلك من المظاهر الشكلية	إعداد المتعلم لحياته الحاضرة والمستقبلية يهتم بالنشاط والحركة والابتكار
المادّة المدرسية	محور العملية وغاية في حد ذاتها يبنى المحتوى وفق التّنظيم المنطقي للمادّة المواد الدّراسية منفصلة مصدرها الكتاب المدرسي لا يجوز إدخال تعديلات عليها	وسيلة للنمو الشّامل للتلميذ وأداة لمعالجة مواقف الحياة يبنى المحتوى وفق التنظيمين المنطقي للمادة والسّيكولوجي للمتعلم المواد الدّراسية مترابطة ومتكاملة مصادرها متنوعة تعدّل وفق ظروف التّلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم
طريقة التّدريس	تلقين وتحفيظ لا تهتم بالنشاطات التعليمية تغفل استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة تسير على نمط واحد	توفير الظروف المناسبة للتعلم تهتم بالنشاطات التعليمية المتنوعة تستخدم وسائل تعليمية متنوعة لها أنماط متعددة
المتعلّم	سلبي غير مشارك عموما في عملية التّعلم يحكم عليه بمدى نجاح حفظه للمادة الدّراسية	علاقة تقوم على الثّقة والاحترام المتبادل يحكم عليه بمدى تقدّمه نحو الأهداف التّعليمية
المدرّس	علاقة تسلطية يحكم عليه بمدى قدرته على حشو عقول التّلاميذ بالمعلومات	علاقة تقوم على الثّقة والاحترام المتبادل يحكم عليه بمدى مساعدته تلاميذه على

	يشجّع على حفظ المادّة الدّراسة ناقل للمعرفة وممرر لها إلى عقول التلاميذ لا يراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ	النّمو الشّامل يشجّع التّلاميذ على التّعلم الذّاتي والتّعاون وتحمّل المسؤولية مهيؤا لعملية التّعلم وموجّه للتلاميذ يراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ

والملاحظ في الجدول المبيّن للموازنة بين المنهاج التّقليدي، والمنهاج الحديث أنّ هناك تطورا شاملا في جميع مجالات المناهج الحديثة نتيجة ظهور النّظريات التّربوية، والنّفسية الحديثة، والّتي ساهمت تطبيقاتها التّربوية في إعطاء تصوّرات جديدة لمجالات المناهج؛ جعلتها تواكب المتغيّرات المتلاحقة الّتي شهدها العالم في تطبيق هندسة المناهج التّعليمية الحديثة.

وتتميّز المناهج التّربوية الحديثة بميزات عملية لا نجد لها أثرا في المنهاج التّقليدي، وهي على النّحو التّالي (مرعي، 2004، الصفحات 8-9):

– يساعد المنهاج التّعليمي الحديث المتعلّمين على فهم التّغيرات الحاصلة في المجتمع، ويَتكيّفُون مع متطلباتها.

– يستخدم المعلّم الوسائل التّعليمية المتنوعة المناسبة لأنّ من شأن ذلك جعل التعلّم محسوساً وأكثر ثباتا.

– ينوّع المعلّم طرائق التّدريس، ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين، ومراعيا بذلك الفروق الفردية بينهم.

– تمثّل المادّة التّعليمية جزءا من المنهاج، ويُنظر إليها على أنّها وسائل وعمليات خاصة بتعديل سلوك المتعلّم وتقويمه.

– يتمثّل دور المعلّم في المنهاج التّعليمي الحديث في تنظيم تعلّمات المتعلّمين، ولا يقوم بتلقينهم أو تعليمهم مباشرة.

– يهتم المنهاج التّعليمي الحديث بتنسيق العلاقات الأسرية مع المدرسة من خلال أولياء الطّلبة، والمعلمين، مع الاستفادة من خبرات المتخصصين.

– يعمل المنهاج التعليمي الحديث على أن تضطلع المدرسة بمسؤوليتها التّربوية مع مختلف المؤسسات والهيئات الاجتماعية، باعتبارها مركز إشعاع في بيئتها الطبيعية.

– يهتم المنهاج التّعليمي الحديث بترك فرص حقيقية لاختيار الخبرات والأنشطة التّعليمية للمتعلم، وأن يثق بنفسه ليكون شريكا فعّالا.

– يقوم المنهاج التعليمي الحديث على تنمية شخصية المتعلّم في جميع أبعادها، لمواجهة التّحديات، وتنمية قدراته على التعلّم الذّاتي وتوظيف رصيده التّعليمي في شؤونه الحياتية.

3.الأسس المنهجية والتّربوية في بناء المناهج التّعليمية في الجزائر:

يعتبر المنهاج التّعليمي بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح، فكل منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها، والإمكانيات البشرية والتقنية والمادية الّتي ينبغي تجنيدها لبنائه.

ويعتمد بناء المناهج على احترام المبادئ الأساسية الآتية (وزارة التربية الوطنية، 2016، صفحة 6):

– **الشّمولية:** وهذا ببناء منهاج لكلّ مرحلة تعليمية.

– **الانسجام:** ينبغي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج.

– **قابلية التطبيق:** أي قابلية التكيّف مع شروط التّنفيذ.

– **المقروئية:** توّخي الوضوح والبساطة والدّقة.

– **الوجاهة:** السّعي إلى تحقيق التّنسيق، والتّطابق بين الأهداف التّكوينية للمناهج، والحاجات التربوية.

ومن الأمور الّتي يقتضيها إعداد المناهج أيضا، المعرفة الجيّدة بمهام المدرسة، وهيكلة المنظومة التّربوية، وتنظيم المسارات الدراسية (وزارة التربية الوطنية، 2016، صفحة 6).

والمناهج – كما كانت دائما – هي نتيجة مسار طويل من الإعداد، تتخلّله فترات للنقاش والتّشاور والتّحرير؛ وتتحدّد توجّهاتها الكبرى بوثيقتين أساسيتين هما: القانون التّوجيهي للتربية، والمرجعية العامّة للمناهج (وزارة التربية الوطنية، المشروع الأولي لمناهج التعليم الابتدائي، 2014، صفحة 05).

1.3.الاختيارات المنهجية في بناء المناهج التعليمية:

لقد تمّ اعتماد جملة من الاختيارات المنهجية في بناء المناهج، والنّابعة أساسا من التّطور الّذي عرفته عملية بناء المناهج في بعض المدارس التّربوية العالمية منها (وزارة التربية الوطنية م.، 2009، صفحة 70):

- تبني مقاربة الكفاءات في بناء المناهج.
- اعتبار التّقييم بُعدا من أبعاد الفعل التّعليمي التّعلمي، ومركبة من مركبات أي منهاج تعليمي.
- اعتماد الطّرائق النّشيطة، والتّفاعلية الّتي تتلاءم مع المقاربة.
- تحقيق التّناسق الأفقي، والعمودي بين المناهج التّعليمية.
- اعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها كمسعى منهجي لابد منه.

2.3. المبادئ العامة لبناء المناهج التعليمية:

المبادئ العامة الّتي يُؤسَّس عليها بناء المناهج التّعليمية في مختلف المواد هي (وزارة التربية الوطنية م.، 2009، الصفحات 70-71):

– وجاهة المنهاج، واستجابته لحاجات المجتمع، فمن أغراض إصلاح المناهج هو إعداد المتعلّم لمواجهة تحديات العصر، والاستجابة لحاجات المجتمع في الألفية الجديدة، والتّكفل بأبعاد الدّيمقراطية والعصرنة، والعولمة.

– الانسجام العمودي للمادّة الواحدة، والتّنسيق الأفقي بين المواد، بحيث لا تعتبر كل مادّة مستقلة عن المواد الأخرى.

- تنمية الكفاءات الأساسية المرتبطة بالمادّة، والكفاءات المستعرضة.
- التّوفيق بين المحتوى، وبين قدرات المتعلّم الاستيعابية.
- تنمية قدرات المتعلّم الفكرية، والاجتماعية وفق متطلبات العصر.

3.3. المبادئ التّربوية المعتمدة في بناء المناهج التّعليمية:

المبادئ التّربوية الّتي يُؤسَّس عليها بناء المناهج التّعليمية هي (وزارة التربية الوطنية م.، 2009، صفحة 71):

- اعتبار المتعلّم محور العملية التّربوية.
- ترشيد استعمال الزّمن البيداغوجي.
- المعالجة البيداغوجية الشّاملة باعتماد كل الأساليب بما فيها التّقييم والتّكوين.
- إدراج أبعاد جديدة في المناهج مثل البعد البيئي، والبعد الصّحي، وحقوق الإنسان...
- التّكامل بين النّشاطات الصّفية، واللاصفية.
- مراعاة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والتّكفل بالتّلاميذ الّذين يُبدون استعدادات خاصة.
- تجديد، وتحديث المحتويات بما يناسب محيط المتعلّم.
- الاهتمام بتنمية النّشاطات الفكرية، والتّحكم في توظيف المعارف.
- إدراج المعلوماتية كوسيلة تعليمية تُستغل في تدريس المواد حسب الإمكانات.
- إدراج البعد التّاريخي في تدريس العلوم في مختلف المراحل.

4. مستجدات المناهج التّعليمية الجديدة في الجزائر:

1.4.اعتماد مقاربة تعليمية جديدة (المقاربة بالكفايات):

تمّ إعداد المناهج التّعليمية الجديدة وفق المقاربة التّعليمية الحديثة، وهي المقاربة بالكفايات، وهي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف، و هي متفرّعة عن المنهج البنائي والبنائي الاجتماعي، وتعتمد على منطق التعلّم المتمركز حول المتعلّم، وهي بذلك تضع المتعلّم في صميم سيرورة العملية التعليمية – التعلمية، وتجعله شريكا فعّالا في بناء معرفته، بل أكثر من ذلك، فالمتعلم في هذه المقاربة الحديثة هو المحور الأساس في العملية التّعليمية – التّعلمية.

تتميّز المقاربة التّعليمية الجديدة (المقاربة بالكفايات) بما يلي (وزارة التربية الوطنية م.، 2009، صفحة 73):

– تجعل المتعلّم في قلب الفعل التّربوي ومحوره، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلّم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، ترمي عملية التعلّم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

– تجعل من حل المشكلات أو الوضعيات/ المشكلة الأسلوب المعتمد للتعلّم الفّعال إذ أنّه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه بالمفهوم الواسع بإدماج المعطيات والحول الجديدة في مكتسباته السّابقة.

– تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التّراكمي للمعارف.

– تحدّد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

* فالمعلم منشّط ومنظّم وليس ملقنا، وهو بذلك (وزارة التربية الوطنية ا.، 2008، صفحة 05):

– يُسهّل عملية التعلّم ويحفز على الجهد والابتكار.

– يعدّ الوضعيات ويحثّ المتعلّم على التّعامل معها.

– يتابع باستمرار مسيرة المتعلّم من خلال تقويم مجهوداته.

* أمّا المتعلّم فهو محور العملية التعليمية – التعلمية، وعنصر نشيط فيها، فهو (وزارة التربية الوطنية ا.، 2008، صفحة 05) :

– مسؤول على التّقدم الّذي يحرزه.

– يبادر، ويساهم في تحديد المسار التعلّمي.

– يمارس، ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده، ويدافع عنها في جوّ تعاوني.

– يُثمّن تجربته السّابقة، ويعمل على توسيع آفاقها.

وتتلخّص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة (المقاربة بالكفايات) في الإجابة عن الأسئلة الآتية (وزارة التربية الوطنية ا.، 2008، صفحة 04) :

– ما الّذي يتحصّل عليه التلميذ، في نهاية كلّ مرحلة، من معارف وسلوكات وقدرات وكفايات؟

– ما هي الوضعيات التعليمية – التعلّمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السّابقة (من معارف ومواقف وسلوكات)؟

– ماهي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفزة لمشاركة المتعلّم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟

–كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلّم للتأكّد من أنّه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟ فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التّعلم، ويهدف أساسا إلى إنارة المتعلّم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلّم.

إنّ الاستراتيجيات المعتمدة في المقاربة بالكفايات تستدعي استعمالا محكما، ووجيها لمختلف الطرائق البيداغوجيية، وتفعيل سيرورة تعليمية – تعلمية، واضحة المعالم، تجيب عن هذه التساؤلات وفق تصوّر علمي يسمح بتطوير المعارف وفق وضعيات تعلّمية مناسبة يكون فيها المتعلم في علاقة تفاعلية إيجابية معها، وذلك بتجنيد مختلف المكتسبات القبلية (معرفية أو مهارية أو سلوكية)، لتقوم بتوظيفها في التّعلم، والتّفكير، لحل مشكلات مركّبة في أنشطة تعلّمية مختلفة.

2.4. التّقويم التّربوي (L'évaluation éducative):

يعدّ التقويم التّربوي جزءا لا يتجزأ من العملية التّعليمية – التّعلمية، فهو مُدمج فيها ومُلازم لها، إذ بواسطته يمكن تحديد مواطن الضّعف، وعناصر القوة، وإلى أيّ مدى وصلت العملية التّربوية من نجاح في تحقيق أهدافها، فإذا كانت التّربية تهدف إلى تحقيق النّمو الشّامل، والمتكامل للمتعلمين في جميع مناحي شخصيتهم، فإنّ التقويم التّربوي يعتبر مؤشرا له دلالته في تقدير مدى ملائمة المناهج التّعليمية، ومحتوياتها، وطرائقها في تقدير مدى ملائمة المناهج التّعليمية، ومحتوياتها، وطرائقها، ووسائلها، وأهدافها لإصدار الحكم، ليتبعه إجراءات عملية تتعلّق بتحسين العملية التّعليمية – التّعلمية في بعضها، أو كلّها.

كما أنّه لا تخلو الممارسات التّعلمية من أي شكل من أشكال التّقويم (تقويم تشخيصي– تقويم تكويني – تقويم تحصيلي)، إذ يتّخذه المعلّم في بداية، ونهاية كلّ سنة دراسيّة، وفي كل مراحل الحصص التّعليمية – التّعلمية، بالإضافة إلى نهاية كلّ وحدة، وفصل، وطور تعليميّ.

ولما كان التّقويم التّربوي جزءا من العملية التّعليمية – التّعلمية، فإنّه يُشكّل حجر الزّاوية في الإصلاح التّربوي الشّامل قصد (حثروبي، 2012، صفحة 291):

– تطوير ممارسات التّقويم بمختلف أشكاله بحيث ينسجم مع أهداف، وروح المناهج التّعليمية الجديدة المبنية وفق المقاربة بالكفاءات...

– تحسين نوعية التّعليم الممنوح، وتقليص عوامل الفشل الدّراسي، والرّفع من مردود منظومتنا التّربوية، على اعتبار أنّ التّقويم بتعدّد مجالات تطبيقه، ووظائفه يُعدّ ركيزة أساسية في الفعل التّربوي.

– إعطاء دور نشيط للمتعلّم في تقويم مساراته، واستراتيجياته التّعليمية الّتي تنميّ استقلاليته وقدراته المعرفية المختلفة.

– توجيه الممارسات التّقويمية نحو ضبط التّعلمات، وتكييفها مع حاجات المتعلمين الّذين يعانون صعوبات، أو الّذين يجدون سهولة في التّعلم.

– تنمية المفهوم الواسع للتقويم لدى كلّ المتدخلين في المسار التّربوي، وإدراجه ضمن الخطة الشّاملة لإحداث التّغيير النّوعي.

3.4 . المعالجة التّربوية (La remédiation):

تعتبر المعالجة التّربوية فِعلا تصحيحيا يحقّق تعديلا بيداغوجيا للتعلّم، يهدف إلى تسهيل التعلّمات لدى المتعلمين الّذين لهم صعوبات تعلّمية في وقت ما، لجعلهم يلتحقون ببقية زملائهم (وزارة التربية الوطنية م.، 2008، صفحة 22)، وهي عملية من العمليات التّربوية الفعّالة، ووسيلة تربوية ناجعة في تقليص الصّعوبات التّربوية، والنّفسية الّتي تعترض المتعلّمين في تعلّماتهم المدرسية (وزارة التربية الوطنية م.، 2008، صفحة 165).

والمعنيون بحصص المعالجة التّربوية هم المتعلمون الّذين أظهر التّقويم بمختلف أشكاله أنّهم يعانون نقصا واضحا في أداءاتهم، وإنجازاتهم الشّفهية أو المكتوبة في مواد التّعلم الأساسية (اللّغة العربيّة– الرّياضيات– اللّغة الفرنسية)، ويعود السّبب إلى أحد العاملين التّاليين أو كليهما:

* **عوامل ذاتية خاصّة بالمتعلم** (حثروبي، 2012، صفحة 339):

– مستوى نموّه النّفسي.

– مدى تحكّمه في المعارف، والمهارات السّابقة، وعلاقتها بالتّعلّمات اللاحقة.

– رغبة المتعلّم، وشعوره بالحاجة للتعلّم.

* **عوامل خارجية خاصة بمحيط المتعلّم** (حثروبي، 2012، صفحة 339) :

– علاقة المعلم بمتعلميه.

– طرائق التّدريس، والوسائل البيداغوجية المستعملة.

– علاقة المتعلّمين، وتفاعلهم فيما بينهم.

4.4. الوسائل التّعليمية والوثائق المرافقة:

تعتبر الوسائل التّعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية، ومساعدة على تطبيق المناهج التّعليمية، بما تتضمّنها من سندات تربوية يستعين بها المعلّم في أدائه، وهي تشكّل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلّماته، وهي:

– وثيقة المنهاج

– الوثيقة المرافقة للمنهاج:

تعتبر الوثيقة الّتي ترافق المنهاج في مختلف المواد، وسيلة تكوينية، وأداة عمل ضرورية، وهي تستهدف (وزارة التربية الوطنية م.، 2009، صفحة 73):

– توضيح بعض مفاهيم المنهاج، ومبادئه بواسطة أمثلة عملية عن المضامين المعرفية، والقدرات والكفاءات، والأهداف التّعلّمية.

– توضيح بعض المعالم الّتي تساعد المعلم على اتخاذ القرارات المتعلّقة بتناول المنهاج، وتطبيقه وتنظيم الأنشطة ضمن وحدة التعلّم.

– اقتراح بعض المعالم الأخرى الّتي تساعد المعلّم على إعداد خطط العمل، وتصميمه.

– تزويد المعلم بعيّنات من التّمارين، والتّطبيقات، والرّوائز يلجأ إليها لبناء روائزه ووضعياته التّقييمية بنفسه.

– تزويد المعلم بالأدوات الّتي تُساعده عن تقييم عمله بنفسه، وبصورة منتظمة.

وهي بذلك تُسهل مقروئية المنهاج، والقصد منها تقديم الأسس البيداغوجية الّتي تقوم عليها المناهج، وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها، وهي المقاربة بالكفايات، بالإضافة إلى تذليل الصّعوبات الّتي تعترض المعلم في قراءته، وفهمه للمنهاج.

كما تقترح له كيفيات تناول الوحدات التعلّمية المقررة، وأساليب معالجتها تعلّميا بما يناسب مستوى المتعلمين العقلي، والاجتماعي، والوجداني.

وتبقى هذه الوثائق المرافقة مشاريع قابلة للإثراء، والتّحسين، وهذا بما تمليه الممارسة الميدانية للمربي بمختلف أسلاكهم لمواكبة مختلف المستجدات الطّارئة، ونتائج عمليات التّقييم المستمرة (وزارة التربية الوطنية م.، 2009، صفحة 74).

– الكتب المدرسية:

تمّ إعداد الكتب المدرسية الجديدة وفق المقاربة بالكفايات، وهي أداة عمل ضرورية بالنسبة للمعلم، كما أنّها تعتبر مصدر التعلّمات الأساسية الّتي لا غنى عنها بالنسبة للمتعلّم. لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التّربوية، والبيداغوجية، والعلمية، والجمالية لتكون في مستوى تطلّعات المناهج التّعلمية الجديدة، وأداة فعّالة بين أيدي المتعلمين (وزارة التربية الوطنية ا.، 2008، الصفحات 15-16).

وقد أعدّت هذه الكتب في وقت قياسي، لذلك شابتها بعض النّقائص، أو الأخطاء الّتي ظهرت بتطبيقها في الميدان، وقد قامت وزارة التّربية الوطنية بتصحيحها من طرف لجان متخصّصة أشرف وزير التّربية شخصيا على تنصيبها في نوفمبر سنة (2007م) للتكفّل بالتّقييم الشّامل لها، والتّأكد من مدى استيفائها للشروط، والمقاييس الّتي تحدّدت قبل تصميمها، وإعدادها، وطباعتها، وقد مسّت عملية التّصحيح هاته جميع العناوين، والبالغ عددها مائة وواحد وخمسين كتابا، والّتي غطّت كلّ المستويات الدّراسية (بن بوزيد، 2009، الصفحات 115-116).

5. أنظمة تصميم وتطوير المناهج التّعليمية في الجزائر:

إنّ إشكالية المناهج التّعليمية، وأهميتها كمركبة أساسية في المنظومة التربوية، استدعت ضرورتها إقامة أنظمة دائمة لتطوير المناهج التّعليمية، وهي تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية، وتسند إليها مهام محدّدة. وهي تشكّل إطارا مفضّلا لتحقيق سياسة تربوية ناجعة في مجال المناهج، لذلك تمّ إنشاء اللّجنة الوطنية للمناهج، والمجموعات المتخصّصة للمواد.

1.5.اللّجنة الوطنية للمناهج:

أنشئت اللّجنة الوطنية للمناهج بموجب القرار المؤرّخ في 11 نوفمبر 2002، وهي هيأة تقنية للدراسة، والتّنسيق في مجال البرامج، والمناهج التّعليمية، وتتكفّل اللّجنة في إطار مهامها بتقديم الآراء، والاقتراحات لوزير التّربية الوطنية في كلّ قضية تتعلّق بالمناهج التّعليمية، وخصوصاً ما تعلق بـ (بن بوزيد، 2009، صفحة 49) :

– إعادة التّصميم الشّامل لنظام التّمدرس.

– صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من غايات التّربية.

– تحديد ملمح تخرج التّلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية.

– إعداد مذكرات منهجية، وأدلة مرجعية لتصميم، وبناء البرامج الخاصّة بكل مادّة دراسية، أو بمجموعة مواد دراسية.

– التّصديق على مشاريع البرامج الّتي تعدها المجموعات المتخصصة للمواد (G.S.D) : G.S.D (Groupe spécialisés de Disciplines)بعد التّأكد من تطابقها مع المخطط المرجعي العام للمناهج، من جهة، ومع مستوى المعارف والتطورات التكنولوجية من جهة أخرى.

– تحديد كيفيات تقييم التعلّمات، وإجراءات الاستدراك، والتّكفل النّفسي، والبيداغوجي بالتلاميذ الّذين يعانون صعوبات تعلّمية.

تتألّف اللّجنة الوطنية للمناهج من أربع وعشرين عضوا برئاسة قامة من قامات التّربية، ويتّم تعيين أعضائها إمّا بصفتهم الرّسمية (مديرون مركزيون في وزارة التّربية الوطنية)، وإمّا بالنّظر إلى تجربتهم المشهودة في ميدان التّعليم، والتّكوين، أو البحث التّربوي (مفتشو التّربية والتّكوين على مستوى وزارة التّربية الوطنية، والأساتذة الباحثون في قطاع التّعليم العالي). وسترقى اللّجنة الوطنية للمناهج لاحقا إلى مجلس

وطني للمناهج طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 والمؤرّخ في 23 يناير2008 (بن بوزيد، 2009، الصفحات 49-50).

ولكي تتمكن اللّجنة الوطنية للمناهج من أداء مهامها على أكمل وجه، عمدت بالتّنسيق مع المفتشية العامة لوزارة التّربية الوطنية إلى تنصيب المجموعات المتخصّصة في المواد.

2.5. المجموعات المتخصّصة في المواد:

أنشئت المجموعات المتخصّصة في المواد بموجب القرار المؤرّخ في 13 نوفمبر 2002، وهي مرتبطة باللّجنة الوطنية للمناهج، ومكلّفة بتصميم البرامج التّعليمية، والوثائق المرافقة لها. تندرج مهام هذه المجموعات في إطار توجيهات وزير التّربية الوطنية انطلاقا من المخطط المرجعي العام المعدّ من طرف اللّجنة الوطنية للمناهج، وتتمثّل مهامها في إعداد مقترحات بخصوص ما يأتي (بن بوزيد، 2009، الصفحات 50-51):

- المخطط المرجعي الخاص بمادّة دراسية أو نشاط أو تخصّص تعلّمي معيّن.
- تعديل و/أو تحديث البرامج الدّراسية السّارية المفعول.
- صياغة مشروع ملمح المعلمين بالنّظر إلى مقتضيات البرامج الجديدة و/أو آخر المستجدات البيداغوجية.
- تعيين الخصائص التّقنية الحديثة فيما يتعلّق بمدونة التّجهيزات التّقنية- البيداغوجية، والوسائل التّعليمية الضّرورية لتحقيق الأهداف المقرّرة في المناهج.
- ضبط سبل تقييم، ومتابعة تدرّج التلاميذ في التعلّم، وكيفيات التّكفل بنتائج أعمالهم.
- صياغة الإرشادات، والتّوجيهات البيداغوجية.
- إعداد مشاريع الوثائق المنهجية المرافقة للبرامج، والموجهّة للدّعم البيداغوجي.

وقد تمّ تشكيل أربع وعشرين مجموعة متخصّصة في المواد، يرأس كلّ مجموعة مفتّشا للتربية والتّكوين، ويبلغ عدد أعضائها الإجمالي 265 مفتّشا (بن بوزيد، 2009، صفحة 51).

وبتنصيب المجموعات المتخصّصة للمواد، قامت بتشخيص وضعية المناهج الحالية، قصد بناء مناهج تعلّمية جديدة تتوافق والمقاربة التّعليمية الجديدة (المقاربة بالكفايات)، وطلب منها إعداد مشاريع مناهج السّنة الأولى ابتدائي، ومناهج السّنة الأولى متوسط.

6. خاتمة:

لقد تمّ إعداد المناهج التّعليمية الجديدة وفق أحدث المقاربات التّعليمية الموجودة في السّاحة الدّولية، وهي المقاربة بالكفايات أو ما تعرف ببيداغوجيا الوضعيات، وهي مقاربة تستمّد مبادئها من النّظرية البنائية، والبنائية الاجتماعية، وهي تحدّد أدوارا متكاملة جديدة لكلّ من المعلّم، والمتعلّم.وهي كالآتي:

– المعلّم : وهو المنشّط، والمنظّم، والمسهّل، والمحفّز، والموجّه، والمراقب للعملية التعلّيمية – التّعلمية، كما أنّه يُتابع باستمرار مسيرة المتعلّم من خلال تقويم مجهوداته.

– المتعلّم : المحور الأساس في العملية التّعليمية – التّعلمية، وهذا بإشراكه في قيادة، وتنفيذ عملية بناء التعلّم، واختيار وضعيات تعلّمية مستقاة من الواقع المعيش في صيغة وضعيات – إشكالية، وهي تجعل من حلّها الأسلوب المعتمد للتعلّم الفّعال في بناء معارفه.

– إنّ الاستراتيجيات المعتمدة في المقاربة بالكفايات تستدعي استعمالا محكما، ووجيها للمناهج التّعليمية الجديدة، وتفعيل سيرورة تعليمية – تعلمية، واضحة المعالم، وهي مبنية وفق تصوّر علمي يسمح بتطوير المعارف وفق وضعيات تعلّمية مناسبة يكون فيها المتعلم في علاقة تفاعلية إيجابية معها، وذلك بتجنيد مختلف المكتسبات القبلية (معرفية أو مهارية أو سلوكية)، لتقوم بتوظيفها في التّعلم، والتّفكير، لحل مشكلات مركّبة في أنشطة تعلّمية مختلفة. كما تمكّنه من التّكيّف مع مختلف الوضعيات التّعليمية – التّعلمية داخل المدرسة، وخارجها.

– إنّ إشكالية المناهج التّعليمية، وأهميتها كمركبة أساسية في المنظومة التربوية، استدعت ضرورتها إقامة أنظمة دائمة لتطوير المناهج التّعليمية، وهي تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية، وتسند إليها مهام محدّدة. وهي تشكّل إطارا مفضّلا لتحقيق سياسة تربوية ناجعة في مجال المناهج، لذلك تمّ إنشاء اللّجنة الوطنية للمناهج، والمجموعات المتخصّصة للمواد.

7. **قائمة المراجع:**

1) بن بوزيد بوبكر ، (2009)، إصلاح التّربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، دار القصبة للنشر، الجزائر.

2) توبي لحسن، (2006)، بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية (رهان على جودة التّعليم والتّكوين)، ط1، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، المغرب.

3) حثروبي محمّد الصّالح، (2012)، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي (وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية)، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.

4) راشد علي، (1993)، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

5) سعادة جودت وإبراهيم عبد الله محمّد، (2004)، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمّان، الأردن.

6) سليم محمّد صابر وآخرون، (2006)، بناء المناهج وتخطيطها، ط 1، دار الفكر، عمّان، الأردن.

7) عزيزي عبد السّلام، (2003)، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ط1، دار ريحانة، الجزائر.

8) الفارابي عبد اللّطيف وآخرون، (1994) معجم علوم التّربية (مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك)، ط1، سلسلة علوم التّربية، دار الخطابي للطباعة و النّشر/ مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، العددان: 9 و 10.

9) فالوقي محمّد هاشم، (1997)، بناء المناهج التّربوية (سياسة التخطيط وإستراتيجية التّنفيذ)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية مصر.

10) القليبي حمودة بن رجب، (2013)، وثيقة مرجعية حول هندسة المناهج التّعليمية، المركز الوطني للتكنولوجيات في التّربية، تونس.

11) الخوالدة محمّد محمود، (2004)، أسس بناء المناهج التّربوية وتصميم الكتاب المدرسي، ط1، دار المسيرة، عمّان، الأردن.

12) مرعي توفيق أحمد والحيلة محمّد محمود، (2004)، المناهج التّربوية الحديثة (مفاهيمها-عناصرها-أسسها- عملياتها)، ط1، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن.

13) ابن منظور، (دت)، لسان العرب، طبعة جديدة، دار المعارف، القاهرة، مصر.

14) وزارة التّربية الوطنية: مناهج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط، 2008.

15) وزارة التّربية الوطنية:إصلاح المنظومة التّربوية (النّصوص التّنظيمية)، ج1، مديرية التّقويم والتّوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق، ط2، ديسمبر 2009.

16) وزارة التّربية الوطنية، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكّيفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرّخ في 23 يناير 2008)، اللّجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009، الجزائر، طبعة 2016.

17) وزارة التّربية الوطنية، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكّيفة مع القانون التّوجيهي للتربية المؤرخ في23 يناير2008 .

18) وزارة التّربية الوطنية، المشروع الأوّلي لمناهج التّعليم الابتدائي، اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، د ط، نوفمبر 2014.

19) وزارة التّربية الوطنية، دليل المعالجة البيداغوجية في التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي والمنظّمة العالمية لحماية الطّفولة (Unicef)، الجزائر، د ط، ديسمبر 2008.

20) وللبرج هيربرت وكييف جيمس ، (1995)، التّدريس من أجل تنمية الفكر، تر: عبد العزيز البابطين، منشورات مكتب التّربية العربي، الرّياض، السّعودية.