المنظومة التربوية الجزائرية
بين التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات.

أ/ نجيم حناشي
جامعة جيجل

سعى الإنسان منذ وجوده في هذا الكون لتشكيل مجموعة من العلاقات تربطه بوسطه الطبيعي و الاجتماعي بواسطة اللغة قصد إدراك حقيقة هذا الوسط و الإمساك بنسيج بنائه القار و المتغيّر. و قد لا يتحقق له ذلك إلاّ بالتفاعل معه عن طريق الفهم الجيّد لحركة عناصره الفعّالة التي تكوّن بنية نظامه [1].

خلق الله الإنسان مهيأ عضويًا[2] و نفسيًا[3] للتفاعل مع محيطه الطبيعي و الاجتماعي الذي يعيش فيه، و حتى يواكب تطوراتهما و ينسجم مع متطلباتهما، وجب عليه بذل الجهد الكبير ليكتسب المهارات و الخبرات الجديدة و المغيّرة لسلوكه بكيفية متحولة و دائمة ليتفاعل إيجابيا، و هو الأمر الذي يجعله قابلاً لتغيير علاقاته مع وسطه و تطويرها و تحسينها باستمرار، بناءً على ما توفره تلك الخبرات و المهارات المكتسبة من إبانة و فهم و إدراك لحقيقة هذا الكون[4].

و من هنا، فالإنسان مضطر إلى التعلّم لاضطراره إلى المعرفة و إدراك الأشياء على ما هي عليه، فلا يشوّهها بنظرة قاصرة، لأنّ ذلك سيفقدها طابعها المميّز. و بناءً على هذا الوعي بضرورة اكتساب مستمر لخبرات و مهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد و معرفة عميقة للمحيط الطبيعي و الاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن حيّ مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون [5].

و لهذه الأهمية بالذات حاول المفكرون على اختلاف توجهاتهم العلمية معرفة آليات التعلّم عند الكائن الحي بعامّة و الإنسان بخاصة. و قد توضح ذلك أكثر على يد علماء النفس دون سواهم. إلاّ أنّ هذه الدراسات على الرغم من النتائج الإجرائية التي حققتها في المجال التطبيقي إلاّ أنّها لم تجمع على وضع ضوابط متجانسة لحدّه حدًّا علميًا دقيقًا، و يظهر ذلك واضحًا في تعدد التعريفات و تباينها من باحث إلى آخر، و من مدرسة إلى أخرى [6].

*** تعريف التعلّم :**

التعلّم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات و سلوكات، و يكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل الحياة[7]. و للتعلّم عدة تعاريف نذكر منها:

* يعرّف ماكونَلْ (Mc CONEL) التعلّم بـ"(أنّه التغيّر المطّرد الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيّرة التي يوجد فيها الفرد، و يرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة و الاستجابة لها بنجاح)"[8].

* و يعرّفه مون (MUNN) :"(التعلّم عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة)"[9]

* و يعرّفه وودورث (WOODOORTH) :"(التعلّم نشاط من قِبَل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل)"[10]. أي يعتبر التعلّم سلوكًا يقوم به الفرد، يؤثر في سلوكه المقبل.

* ويعرفه أحمد زكي صالح: "(بأنّه تغيير في الأداء يحدث تحت تأثير الممارسة [11].

من خلال هذه التعاريف، يتبيّن أنّ التعلّم نوع من التكيّف مع موقف معيّن يكسب الفرد خبرة معيّنة أو مهارة جديدة، و من ثمّة فهو عامل أساسي في حياة الفرد، و ذلك لعدة أسباب منها[12] :

1/ أنّ التعلّم يهدف إلى تعديل السلوك تعديلاً يساعد المتعلّم على حلّ المشاكل التي تعترض سبيله، و التي يرغب في إيجاد الحل الكافي لها.

2/ عن طريق التعلّم يمتلك الفرد آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه و إدراكه، فتزداد قدرته على السيطرة على ما يحيط به من أشياء و تسخيرها لخدمته.

3/ عن طريق التعلّم يتعلم الفرد سلوكات اجتماعية، و علاقات ثقافية، و قيّم روحية، تساعده على التكيّف و الانسجام مع أفراد مجتمعه.

*** عوامل التعلّم :**

لإنجاح عملية التعلّم، هناك عوامل تتكامل، منها:

– النضج : هو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحيّ، و يحدث بكيفية غير شعورية (فهو حدث غير إرادي، يواصل فعله بالقوة، خارج إرادة الفرد)، يظهرالنضج طبيعيًا عند جميع أفراد الجنس دون تمييز، و يعود إلى عوامل وراثية خاصة[13] .

النضج و التعلّم متلازمان، فالتعلّم يتصل بالنضج إلى درجة يعسر الفصل بينهما، إذ أنّهما متفاعلان في تناسق تام بحيث يصعب الفصل بينهما[14]. فالنضج ضروري في عملية التعلّم لأنّه من الواضح أنّ اكتمال الذات و نضج الشخصية له أثر كبير على عملية
التعلّم الواعي التي تختلف عن مجرد "الترويض" و اكتساب الفرد عادات لاشعورية [15].

– الاستعداد :

هو عامل نفسي هام في عملية التعلّم، لأنّ عدم الاستعداد لفعل التعلّم لا يؤدي إلى نتيجة، بل يصبح عائقًا كابحًا لطاقة المتعلّم النفسية، ممّا يعرقل تحقيق الغاية المتواخاة من عملية التعلّم. يرتبط تهيؤ المتعلم و استعداده لتعلّم مهارة أو خبرة ما بنموّه العقلي و العضوي و الوجداني و الاجتماعي. تشكّل كل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلّم [16].

– الفهم :

الفهم عامل أساسي في عملية التعلّم. فالفهم لا يتحقق بين المعلم و المتعلم إلاّ بتوافر شروط من أبرزها التجانس في النظام التواصلي، إذ أنّ عملية التعلّم في جوهرها هي عملية تواصلية. و من شروط نجاح عملية التواصل أن يكون هناك تجانس في السنن و القواعد بين الملقي و المتلقي، فكذلك الشأن في العملية التعليمية، لا بدّ من أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم و المتعلم، لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلّم، فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى خبراته (رصيده المعرفي) [17].

فإنّ نظام العلامات الدالة التي تكوّن بنيّة النظام اللغوي التواصلي في مجتمع ما، هو في ذاته خبرة مشتركة بين أفراد هذا المجتمع، فإذا أردنا استثارة الفهم لدى المتعلم، لا بدّ لنا من استثمار خبرته السابقة في مجال النظام اللساني، و لا بدّ لنا من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجية المساعدة التي تتدخل في انتقال الخبرة من المحسوس إلى المجرد، إذ أنّ اكتساب المفاهيم يتطلب حضورًا قي الواقع الحسي للأشياء [18] .

و الملاحظ في التعاريف المذكورة أعلاه أنّها تنص كلّها على أنّ التعلّم نشاط ذاتي، لأنّ النشاط الذي يقوم به الفرد عامّة و المتعلّم خاصة هو نشاط ذاتي ينبع من إرادة المتعلم، و لا يمكن أن يقوم به إلاّ سواه، و من هنا وجب على المربين بالخصوص خلق هذا الميل عند المتعلمين (الميل إلى التعلّم) و الترغيب فيه بشتى الوسائل.

و من عوامل التعلّم الهامة النضج، و هو عامل نفسي فيزيولوجي ضروري في عملية التعليم و التعلّم. فالمتعلم الذي لم تنضج أعضاؤه الفيزيولوجية الهامّة كالسمع و البصر، و العقلية كالقدرة على التفكير و الإدراك و التمييز و الانتباه و التركيز،... فهذه الأعضاء و القدرات التي تسمح له بمتابعة الدروس و الاستفادة من عملية التعلّيم، لا يكون موضوعا للتعليم . و لهذا السبب حددت النظم التعليمية سن التحاق الأطفال بالمدرسة لأول مرة بست سنوات، و هناك من النظم من حددتها بسبع سنوات، و هذا ما أقرّه النبي صلى الله عليه و سلّم عندما طالب الأباء بأمر أبنائهم بالصّلاة حينما قال: "(... و آمروهم بالصلاة لسبع، و اضربوهم عليها لعشر،...)". و من هنا يتضح أن النضج و التعلّم متلازمان، فاكتمال الذات و نضج الشخصية يعني وجود التعلّم، و عدم النضج يعني انعدام التعلّم.

و الاستعداد، هو عامل نفسي بحت، و هو عامل لا يقلّ أهمية عن النضج، لأنّ عدم الاستعداد لفعل التعلّم يفشل عملية التعليم، و يكون كابحا لطاقة المتعلم النفسية، ممّا يعرقل عملية التعلّم [19]، و هذا ما يجعلنا ندعو إخواننا المعلمين و الأساتذة إلى ترغيب المتعلمين في الدرس اللغوي بحسن معاملتهم، و مدّ يد العون للضعفاء منهم، و حثّهم على بذل الجهد حسب المستطاع. بمثل هذه المعاملة قد يرغب المتعلمون في الدرس اللغوي، و تقوى إرادتهم و يتحقق الاستعداد.

و العامل الثالث، هو عامل الفهم، و هو ضروري في نجاح عملية التعليم و التعلّم. و يتحقق الفهم عندما يراعي معلّم اللغة عدة أمور كاختيار طريقة تربوية ناجعة و فعّالة تراعي ظروف المتعلمين و تساير إمكاناتهم و استعداداتهم، كمراعاة مبدأ التدرج، و حسن التواصل و التبليغ،... بهذه و بغيرها من القضايا البيداغوجية الأخرى التي لم نذكرها، كلّها عوامل مساعدة على الفهم، إلاّ أنّ لغة المعلّم تبقى هي الأهم، و عليها يتوقف الفهم من عدمه. و من هنا وجب أن تكون لغته فصيحة معربة و ملائمة لمستوى المتعلمين اللغوي و الزمني. كما يجب على معلّم اللغة إذا ما أراد أن يتحقق الفهم، أن يتخيّر المفردات الفصيحة السهلة القريبة من معجم التلاميذ، التي يستخدمها للتواصل في الدرس مع متعلميه، و عليه أيضا أن يكيّف لغته لتكون قريبة من لغتهم، فيحصل التواصل في الدرس، و يتحقق الفهم، فيتعلم المتعلمون و يستفيدون من عملية التعليم.

يتبين لنا إذن من خلال ما سبق أن فهم المتعلم للمادة التعليمية لا يقف فقط على الجانب العقلي واستعداده النفسي، وإنما فهمه مرهون خاصة بكيفية إيصال تلك المعلومات له، أي فهمه مرهون بطبيعة المنهج التربوي الذي نعمد إلى تطبيقه في المؤسسة التعليمية، لإنشاء جيل يواكب تطورات العصر، جيل مثقف ومتقبّل لكل ما هو صادر عن الغير.

إن محاولة النظر في مناهج كافة البلدان العربية، ستقودنا إلى التسليم بأن البعض قد أخذ عن الخبرات والتجارب العالمية أخذا حرفيا، دون أي قيد، أي أن هذه البلدان قلّدت الغرب في مجال المناهج التربوية. والبعض الآخر أخذ عنها بتحفظ شديد، والبعض أخذ عنها وفق معايير محددة محليا وعربيا. ولكي نبني مواطنا عربيا من الناحية العقلية والوجدانية والجسمية والنفسية ينبغي علينا أن نعيد النظر في قضية المناهج التعليمية، لأنه من المستحيل تصور منهج ثابت جامد على الدوام لا يستجيب لما تقتضيه عوامل التغيّر والمراجعة والتطوير، أي لا بد علينا أن نبحث عن صيغ وأساليب جديدة للمناهج التربوية تعمد إلى ربط العلم بالعمل، بين النظرية والتطبيق.

فالمنهج لم يعد مجرد كتاب مدرسي يشمل قدرا من المعلومات، فقد تطور مفهوم المنهج ليشمل جميع جوانب الخبرة الإنسانية المتجددة، معرفيا ومهاريا ووجدانيا. كما يشمل القيم والمعارف والمهارات وألوان التذوق، و الاتجاهات. و يؤكد على تنمية قدرات التلميذ التي تمكنه من التفكير العلمي والنقدي، وتدفعه نحو التجديد والابتكار والاكتشاف، والتهيؤ لتقبّل ظاهرة التغيّر والمشاركة في إحداثه[20].

ولكن السؤال الذي يبقى يطرح نفسه هو: هل عملية وضع المناهج التربوية عملية هيّنة؟ أم أنّ هناك أسساً ومعايير لا بد من أخذها بعين الاعتبار ؟

في الواقع، هناك عدة أسس ومعايير لابد من وضعها نُصب أعيننا عندما نتهيّأ لوضع أو تطوير أي منهج من المناهج التربوية. وتتجلى تلك الأسس في ما يلي:

★ معايير ومنطلقات أساسية لتطوير المناهج التربوية:

- أن هناك علاقة شبكية بين الصفوف المختلفة.
- أن علاقة التواصل بين ما يتعلمه الأبناء في صف ما، وما يدرسونه في الصفوف التالية، لا بد أن يكون تراكميا، بمعنى أنّ نمو الخبرة واتساعها وتأصيلها لا بد أن يكون في تصورات القائمين على التطوير منذ البداية.

- إن التطور العلمي والتكنولوجي يفرض نفسه الآن على الساحة التربوية. ولذلك يصعب التطوير دون الأخذ به سواء عند تخطيط المنهج أو تنفيذه أو تطويره.
- إن المعلم في إطار التفكير المنظومي في مجال تقويم المناهج وتطويرها، لا بد له من أدوات جديدة أقلها أهمية ترديد ما يحتويه كتاب مدرسي على مسامع أبنائه من التلاميذ والطلاب
- إن المجتمع ليس بعيدا أو ليس بمعزل عن حركة تطوير المناهج. وذلك فإن رصد ما يجري في المجتمع من أحداث، وما يعيشه من مشكلات يجب أن يكون في صميم المنهج.[21]

وانطلاقا من هذه الأسس قامت البلدان العربية، من ضمنها الجزائر، بإطلاق نظرة شاملة على المؤسسات التربوية والتعليمية، واكتشفت الثغرات الكثيرة من مواطن الضعف الكامنة في منظومتها التربوية، وعمدت إلى إيجاد طريقة للخلاص منها. وهذا ما سنراه لاحقا. هذا إن دلّ على شيء، إنما يدل على أن دول الوطن العربي أصبحت أكثر إيمانا وإدراكا للمداخل العلمية في مجال تطوير مناهجها. وأصبحت أكثر قدرة على استيعاب مستجدات ومتغيرات العصر، والعمل أو الحرص على ترجمتها إلى خبرات تربوية يومية، أي أن البلدان العربية اليوم أصبحت تؤمن بمبدأ هام جدا وله وزنه، ألا وهو مبدأ الإصلاح والتجديد التربوي.

مفهوم الإصلاح والتجديد التربوي:

تتعلق دلالة الإصلاح التربوي في الواقع بعدة مفاهيم يختلف استخدامها من شخص إلى آخر. ومن بين تلك المفاهيم: التجديد والتغيير والتحديث...إلخ. ولقد عرّف "ماتيومايلز " . وهو من بين المهتمين بالمجال التربوي . التجديد قائلا بأنه « تغيير **Mattew Miles** محدد مقصود وجديد يعتقد بأنه أكثر فاعلية في تحقيق أهداف النظام »[22].

أما عن مصطلح الإصلاح (reforme) فيقول " مايلز " في شأنه بأنه « مصطلح غامض غير محدد والإنسان عادة ينظر إلى الإصلاح على أنه يتضمن تغييرا change »[23].

نلاحظ من خلال كل تعريف أن التجديد والإصلاح مرتبطان بالتغيير. أما " ريتش " فيقول بأن « التجديد يعني البرامج الجديدة والتغيرات أو التعديلات التنظيمية في عملية التدريس والتعلّم التي تختلف عن الممارسات القائمة »[24]. فالتجديد عند " ريتش " يعني التعديل الحاصل في بنية المنظومة سواء في الأهداف أو الأغراض أي العمل على إعادة النظر في أهداف المنظومة وتوجهاتها وقواعدها وأصولها، أو بالأحرى السعي إلى إدخال طريقة جديدة عليها. ولا يمكن أن يتجسد ذلك إلا بتسطير خطوات دقيقة ومدروسة لإنجاح عملية الإصلاح التربوي، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي[25]:

. أولا: التحليل الأولي: ويشمل:

1. تشخيص نقط الضعف وتحديد أولوياته.
2. تحديد العوامل المسؤولة عن الضعف والتي تحتاج إلى تغيير.
3. الموازنة بين بدائل علاج الضعف أو تصحيحه.
4. اختيار البديل الأفضل للتصحيح والإنفاق عليه.

. ثانيا: اختيار الإستراتيجية:

وهذا يتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. أيّ أنواع الإصلاح سيتبع ؟
2. من الذي سيقوم برسم خطة التنفيذ ؟
3. ما شروط التنفيذ وأوضاعه البيئية ؟

. ثالثا: الإجراءات: وتشمل:

1. تحليل متطلبات تنفيذ الإصلاح من تدريب للمدرسين والعاملين وتوفير المواد التعليمية والمتطلبات المادية الأخرى.
2. القيام بحملة تشجيعية للعاملين والقائمين بالإصلاح وتوفير الحوافز المادية والمعنوية لهم.
3. البدء بتجريب إستراتيجية الإصلاح المختارة على نطاق ضيق قبل تعميمها.
4. متابعة التنفيذ من خلال جهاز للمتابعة والتقويم، وإدخال التعديلات المطلوبة أثناء التطبيق.

يعتبر هذا التقويم كجزء أساسي من أي برنامج للإصلاح. ويعتبر المعلم عنصر أساسي وفعال، أي أنه مقوّم ومسؤول عن البرنامج الإصلاحي إضافة إلى المستشارين والخبراء.

وانطلاقا من هذه المبادئ والأسس الهامة، سعت الدول العربية كغيرها من الدول الغربية المتقدمة إلى بذل جهود طائلة من أجل تحسين المستوى التعليمي في بلدانها.

فإلى جانب كل من مصر والأردن، سوريان لبنان، العراق، السودان، الصومال، اليمن، المغرب، تونس، نجدد الجزائر التي لم تدّخر أدنى جهد في مجال الإصلاحات.

. الإصلاح التعليمي في الجزائر:

لقد خضعت دول المغرب العربي للاستعمار الإيطالي والإنجليزي والفرنسي، حيث حاول هذا الأخير جاهدا فرنسة البلاد التي استعمرها، من بين تلك الدول الجزائر التي استقلت بعد كفاح مرير دام أكثر من قرن من الزمان، وذلك عام 1962. وبعد عامين من استقلالها مباشرة عام 1964، شرعت في إعادة بناء المجتمع الجزائري بقطاعاته المختلفة، وسعت إلى التغلب على مخلفات الاستعمار الفرنسي. ومن أهم المحاولات الإصلاحية التي قامت بها الجزائر بعد الاستقلال، إصلاح النظام التعليمي وتخليصه من الطابع الفرنسي والتبعية الاستعمارية، سواء في الشكل أو المضمون. ولكن لم يكن ذلك بالأمر اليسير كما سنرى.فمن الأمور التي تركزت عليها الجهود الإصلاحية التربوية:

1. إحلال اللغة العربية محل الفرنسية كلغة تعليم رسمية في المدارس:

لقد قامت الجزائر بتطبيق هذا المبدأ عام 1964، أي بعد استقلالها بعامين. ولكن تطبيق هذا المبدأ لم يكن دفعة واحدة، وإنما كان بصفة تدريجية، بدءا بالسنة الأولى ابتدائي، وفي بعض المواد فقط. ثم انتقل التطبيق إلى السنة الثانية من المستوى الابتدائي أيضا عام 1967. وهكذا دواليك حتى أصبح التعليم في الجزائر باللغة العربية يمس جميع المستويات، وكذلك جميع المواد، أدبية كانت أم علمية.

2. إعداد المعلم:

يعد المعلم في دول المغرب العربي الركيزة أو اللبنة الأساسية في تحويل الإصلاح التربوي. إذ لا يمكننا تصور أيّ إصلاح تربوي دون أن يضع المعلم لمساته الفعالة. ويتضح لنا بأن الجزائر اهتمت اهتماما نسبيا بإعداد المعلم الذي يستطيع القيام بتحمل مسؤولية الإصلاح التربوي

المنشود، رغم أن هذا الأمر كان عصيبا على الجزائر في السنوات الأولى من استقلالها، وتلك الصعوبة كانت نتيجة المشاكل التي خلفها الاستعمار.

ومن جهة أخرى يروي لنا التاريخ بأن مصر كانت من الدول التي سارعت لمدّ يد العون للجزائر في تلك المحنة العصيبة، حيث ساندت الجزائر في الخطوة الأولى التي بدأتها والمتمثلة في جهود الإصلاح التربوي. فدعمتها بالمعلمين والكتب الدراسية في السنوات الأولى من الإصلاحات، حتى أصبحت الجزائر قادرة على الاعتماد على نفسها ، وبالتالي الاستغناء عن أولئك الأساتذة الأجانب. وقد أصبحت الجزائر اليوم أقل اعتمادا على المدرسين المصريين وغيرهم في التعليم الابتدائي. وأصبح معلمو التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي من خريجي الجامعات الجزائرية. وبعد ما كانت الجزائر تمتلك جامعة واحدة، أصبحت الآن تمتلك حوالي 45 جامعة.

3. إعداد الكتب التي تتماشى مع المناهج الجديدة.

4. محاولة تغيير البنية التعليمية وإصلاحها بما يتماشى مع احتياجات البلاد، وذلك بالعمل على تعريب المناهج الدراسية ومحاولة إعطائها الطابع القومي:

تمكنت الجزائر من التغلب على الطابع الأجنبي للنظام التعليمي الذي ورثته من فرنسا في بداية الثمانينات، وذلك عندما تبنّت نظاما تعليميا قوميا جديدا آنذاك. حيث قامت الجزائر كما نلاحظ اليوم بتوحيد المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة أساسية مدتها تسع سنوات من السن 6 إلى غاية سن 15. وقد شمل ذلك إصلاح المنهج. مثلا في السنوات الماضية كانت الجزائر تطبق منهج التدريس بالأهداف، ثم قامت بتغييره لتطبيق منهج التدريس بالكفاءات.

ولكن ما هو سّر هذا التغيير في المنهاج ؟

إن سبب هذا التغيير في المناهج يعود إلى النقائص التي تتشبع بها المناهج القديمة، مثل منهج التدريس بالأهداف. ومن بين نقائص هذا المنهج في بعض المواد التربوية حسب الاستجواب الذي عقدناه مع الأساتذة والتلاميذ ما يلي:

أ. مادة التعبير الكتابي:

لاحظنا بأن بعض المعلمين يطالبون تلاميذهم بتحرير موضوع التعبير الكتابي (الإنشاء) مباشرة في الكراريس، علما بأن التلميذ يجد صعوبة كبيرة في تحرير مثل هذه الموضوعات الإنشائية، وذلك بسبب عوامل منها: النفسية واللغوية والتربوية. ولا ينبغي للمعلم أن يتعجب إذا لاحظ

أثناء تصحيح الكراريس أخطاء كثيرة، وتعابير مبتذلة،ومفردات مكررة. فهذه الأخطاء ستتضاعف أكثر، وسوف تشكل عائقا نفسيا وتربويا ولغويا إذا طالب المعلم تلاميذه بتحرير الموضوع مباشرة في الكراريس، لأنه لا يعطيهم فرصة للتروي والتفكير والتصحيح الذاتي والترتيب. ولهذا كله ينبغي أن يطلب من التلاميذ استخدام كراريس المحاولات أولا، وبعد تصحيح ذلك الموضوع ينقله دون شطب أو تغيير على الكراس.

. ينبغي على المعلم التنقل بين الصفوف للاطلاع على كل تلميذ قصد التوجيه والمساعدة، أي توجيه من باشر الكتابة ولكنه كاد أو أوشك على الابتعاد عن الموضوع، أو الوقوع في خطأ من الأخطاء.

ب . مادة القراءة:

لاحظنا بعض المعلمين يقرؤون النص قراءة نموذجية قصد تبسيطه للتلاميذ ومساعدتهم على مضمونه أثناء القراءة الصامتة التي تلي القراءة النموذجية. غير أن المتمعّن في مرامي كل مرحلة يدرك خطأ هذا الترتيب، أي ينبغي مطالبة التلاميذ بالقراءة الصامتة بعد التمهيد مباشرة بغية تدريبهم على فهم النص اعتمادا على أنفسهم لا على غيرهم، تتبعها أسئلة لاختبار ما توصلوا إليه، وحثهم في الحصص القادمة بطريقة غير مباشرة على إتقان هذه المرحلة.

لاحظنا كذلك المعلمين يقرؤون النص مرتين قبل القراءات الفردية، تارة تكون الكتب مغلقة، وتارة أخرى تكون مفتوحة بغية تذليل صعوباته وتقريب مفهومه للتلاميذ. في حين أن الحقيقة عكس ذلك تماما، لأن جميع المراحل بما فيها مرحلة القراءة النموذجية مراحل ثانوية ممهدة للقراءات الفردية التي تعتبر الهدف الأساسي المتوخى من القراءة الجهرية. أما القراءة النموذجية فتعتبر وسيلة للمحاكاة لا غير. لهذه الأسباب ينبغي الاكتفاء بقراءة نموذجية واحدة والكتب مفتوحة ليتمكن التلميذ من مقارنة ما يسمع بما يرى.أي مقارنة الصوت بصورة الكلمة، ثم مقارنة علاقة الصوت بعلامات الوقف أيضا.

ج . مادة القواعد:

إن الطريقة التقليدية كانت تعتمد على أمثلة أو صيغ وعبارات في تدريس القواعد، ولا تعطي أي أهمية لخبرة التلميذ أو مستواه العقلي، أو مشاركته في الدرس، لذلك كانت نتائجها سلبية.

أما الطريقة الحديثة فقد أصبحت تعتمد النص، أي جل المتعلمين يعتمدون النص كوسيلة فعالة وناجعة في القواعد. وللنص شروط منها: مراعاة المستوى التعليمي ونمو التلميذ ومكتسباته السابقة، ومشاركته في الحصة الأمر الذي يؤدي على نتائج إيجابية. وهذا يعني أن الانطلاق من النص أفضل من الاعتماد على الأمثلة المجردة.

ولكن هذا الحكم لا يؤدي بالضرورة إلى نتائج إيجابية مع جميع الدروس، لذلك ينبغي التنويع، والتنويع يتطلب الانطلاق من نص أو أمثلة أو حديث شريف أو آية قرآنية أو بيت شعري...الخ، بشرط أن تكون الأمثلة أو النصوص في مستوى المتعلمين. وعلى هذا الأساس فالرأي الصائب يجنح نحو التنويع لا إلى الاكتفاء بنمط واحد، لأن القواعد وسيلة معيارية تضبط بواسطتها جميع الأنشطة المقررة في البرنامج، وليست غاية في حد ذاتها، كما هو مطبق في منهج التدريس بالأهداف.

لقد تركزت محاولة التدريس بالأهداف البيداغوجية في المؤسسات التعليمية الجزائرية على تعريف الهدف البيداغوجي، وذلك بصياغته بصورة محددة وصحيحة بحيث يبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي، وكذا المواصفات التي ستستخدم في التقويم. وقد أدى الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية، في كثير من الحالات، إلى انحرافات خطيرة منها:

* تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للمتعلم.
* فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.
* التنظيم الخطي والجامد للنشاط التعليمي.

نظرا لهذه الانحرافات الناجمة عن تطبيق هذا المنهج، وبالإضافة إلى التطور التكنولوجي الذي شهده العالم في مختلف الميادين، أصبحت البرامج التعليمية والكتب المدرسية القديمة في بلادنا لا تواكب هذا التطور. وهذا ما دفع وزارة التربية الوطنية إلى وضع مناهج وكتب جديدة لمختلف أطوار التعليم. إن هذا التوجه الجديد في الجزائر لإصلاح المناهج مبني على أساس المقاربة بالكفاءات الذي يهدف إلى:

. جعل التلميذ محور العملية التعليمية/التعلمية.

. تغيير دور الأستاذ في هذه العملية من ملقن المعرفة إلى موجه ومنشط يساعد التلميذ على اكتساب المعرفة بالاعتماد على نفسه بحركية ونشاط وفق نظريات التعلم الجديدة.

. اعتماد الدراسة الوصفية الكيفية والتفسيرية (النصف كمية) على أن تأتي الدراسة الكمية في التعليم الثانوي.

إذن كانت الجزائر ملزمة بتبني هذه البيداغوجيات الجديدة. وخير دليل على ذلك انتقالها من المقاربة بالمضامين إلى المقاربة بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات في إطار تحسين النظام التربوي الذي لا يمكن أن يكون إلا مسايرا للتطورات الحاصلة في المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، حيث ينتظر من المدرسة الجزائرية تكوين مواطن قادر على التكيف والاندماج في المجتمع الجزائري باكتسابه مجموعة من المفاهيم والقدرات والمهارات ليوظفها في حل مشاكله اليومية في وضعيات متنوعة وأوقات مختلفة باعتبار أن التدريس بالأهداف يكون لأجل اكتساب المفاهيم والقدرات والمهارات في حين أن التدريس بالكفاءات يهتم بتوظيف هذه المفاهيم والقدرات والمهارات من اجل الانتفاع بها في الحياة اليومية وفي عالم الشغل، وهو ما يستدعي إحداث تغيرات جوهرية في الممارسة البيداغوجية لدى المعلم والمتعلم على حد سواء لاسيما في علاقاتهما بالمعرفة وفي كيفية تقديم الدروس وفي الكفاءات المهنية للمعلم، لأن دور المعلم الآن لم يعد يقتصر على التعليم مباشرة بل في جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم، فيساعدهم على تجنيد المعارف المتراكمة لديهم في وضعيات حقيقية مما يسمح بالانتقال بهم من منطق التعلم إلى منطق التدريب عملا بالمبدأ القائل " الكفاءات تبني بتفعيلها في وضعيات معقدة "على أن هذه الوضعيات – طبعا – تأخذ في الحسبان مجموعة من الاعتبارات نخص منها سن المتعلمين ومستواهم الدراسي والوقت المخصص للنشاط وطبيعة الكفاءة المقصودة، ذلك أن الوسائل التربوية المعتادة لم تعد صالحة للعمل في هذه الوضعيات التي تقتضي أن يقدر المعلم على اقتراح ما يناسب المتعلمين .فيتفاوض معهم في شأنها، ويتأكد من أنها ذات دلالة وجيهة مثيرة لاهتمام عدد كبير منهم إذ يحتمل هذا التفاوض تقبل المعلم لمقترحاتهم وملاحظاتهم وتساؤلاتهم مما يدفعهم أكثر إلى المشاركة بفعالية في المشاريع المتفق على إنجازها جماعيا. وعليه يمكن تصور نموذج التدريس بالكفاءات على النحو التالي:

1. تعليم قائم على اكتساب الكفاءات ، وليس على تراكم المعارف.
2. تعليم موجه نحو الحياة ، لأنه يأخذ في الحسبان المعنى والدلالة في جميع أنشطة القسم.
3. استبدال أسلوب التراكم الكمي للمكتسبات بأسلوب الإدماج الوظيفي للمعارف

4. تصور يشرك المتعلم في تعلمه ويدفعه لاستغلال كل إمكاناته لاكتساب المعرفة.

5. تصور يضع المتعلم في وضعيات للتعلم تدفعه للقيام بما هو مطلوب منه لحل الإشكالات المطروحة عليه.

6. تصور يدمج التقويم ضمن عملية التعلم ، ويركز فيه على البعد التكويني.

7. تصور يركز على التقويم المقيس لا على التقويم الانطباعي الشامل ، ويثمن الكفاءات بشكل فعلي ، ويهتم بالعمليات الذهنية التي وظفها المتعلم للحصول على ذلك السلوك.

و تجدر الإشارة إلى أن التربية القائمة على الكفاءات مستمدة من جذور نظرية المعرفة و متأثرة و بقوة من تطورها، و من أعمال المختصين في التعليمية حول بيداغوجية المشكلات و المشاريع . و نلمس أساسها النظري و الإمبريقي في أعمال جون ديوي و الديمقراطية ، و بياجيه و البنيوية،و برونر و التعلم بالاكتشاف، و تشو مسكي و الألسنية.

إشكالية المدرسة المعاصرة:

. دور المدرسة:

إن التحولات العميقة التي مست وتمس اكتساب المعرفة ومصادرها في المرحلة المعاصرة أحيت سؤالا قديما يتعلق بدور المدرسة. فإذا كان البعض لا يبرح يدافع عن دورها التقليدي المتمثل في نقل المعارف وتخزينها في ذاكرة المتعلم، فإن الأغلبية تنتظر من المدرسة القيام بوظيفة جديدة والمتمثلة في تطوير الكفاءات.

فقد ظلت المدرسة يتجاذبها منظوران طوال تاريخها المديد: يرتكز الأول على نقل أكبر قدر ممكن من المعارف دون الاكتراث لسُبل تحريكها الذي يعهد به على التكوين المهني أو إلى الحياة. في حين ينادي الثاني بنقل كمّ محدود من المعارف مع التركيز على تحريكها في وضعيات معقدة.

وكلا المنظورين يعتقد صعوبة الجمع بين المعارف والكفاءات، لأن تطوير هذه يستلزم العدول عن تلك. وإذا كان المنظور الأول قد ساد المدرسة لعهود طويلة، فإن المنظور الثاني بدأ يظهر في السنوات الأخيرة لعدة أسباب. وهذا يقودنا دائما إلى المقولة القديمة:«العقل المنظم خير من العقل المليء ».

يرى " فيليب بيرنو " عالم اجتماع متحصل على الدكتوراه في السوسيولوجيا والأنثروبولوجيا، له اهتمامات واسعة بحقل المنهاج الدراسي والممارسات البيداغوجية ومؤسسات التكوين، أن نقل المعارف لا يمكن العدول عنه، إلا أن بناء الكفاءات يتطلب حصة زمنية ستخصم من الوقت المخطط لنقل المعارف. وهذا الموقف التوفيقي تناول العصا من الوسط، يُسوّغه كون فهم العالم والتأثير فيه يستلزم امتلاك معارف واسعة وبناء كفاءات كفيلة بتحريكها واستثمارها.

وباختصار، فإن المقاربة بالكفاءات تحث المدرسة على الانتقال تدريجيا من إبدال التلقين Paradigme إلى إبدال التدريب Coaching.

« إن تكوين الكفاءات يفرض " ثورة ثقافية " صغيرة للتحول من منطق التلقين إلى منطق التدريب على أساس مُسلّمة بسيطة: إن الكفاءات تتكون في وضعيات معقدة »[26].

بعد معاينتنا لبعض المؤسسات التعليمية لاحظنا أن تفعيل أنشطة التعلم في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الجزائر يتمثل في المعالم الآتية:

أ – نشاط الفحص والاستكشاف :

ويتجسد في كل فعل تربوي يهتدي بالمتعلم إلى تعلمات جديدة مثل اكتشاف قاعدة جديدة أو معارف جديدة الخ... ويظهر هذا النشاط – على وجه الخصوص – في :

* تلخيص نص
* تأليف قصة قصيرة
* البحث عن معارف معينة
* الاستدلال على صحة الرأي.

ب – نشاط حل المشكلات :

وهذا النشاط يقترح وضعية مشكلة معتمدة تتطلب من المتعلم الإلمام بجملة من التعلمات تتمحور حول هذه الوضعية المشكلة. وإن مثل هذا النشاط التعلمي يستلزم أن يخصص له مدة قد تمتد إلى عدة أيام أو أسابيع، وكثيرا ما يظهر في إنجاز المشاريع.

ومن الأمثلة التي يظهر فيها هذا النوع من النشاط :

* البحث في المكتبات

* إجراء نشاطات للبحث والاكتشاف

* إنتاج فردي أو جماعي

وجدير بالذكر بأن هذا النشاط من شأنه أن يدرب المتعلم على مغالبة الصعاب، فيسمو تفكيره ويرقى.

ج – نشاطات التعلم النسقي :

ويمكن تلخيص هذا المسعى في كون التلميذ يصل إلى حل وضعيات بشكل مرض ولكن بمنحه حرية الخيار في اتخاذ الأسلوب الذي يمكنه من تحقيق المطلوب، وبمعنى أوضح مطالبة المتعلم بالنتيجة مع منحه هامشا من الحرية في سلك الطريقة المؤدية إلى هذه النتيجة.

مثال : في تلخيص قصة، بعض التلاميذ يفضل تجزئة أفكارها ثم التدرج في التلخيص فكرة فكرة. وبعضهم ينطلق في التلخيص بعد قراءة القصة عدة مرات. والمدرس – هنا – يحاسب المتعلم على جودة الإنجاز وليس على الطريقة المتبعة.

د – هيكلة المكتسبات لدى المتعلم :

لما كانت بيداغوجيا الكفاءات بيداغوجيا تتجه إلى جعل المتعلم يستوعب المادة التعلمية بأيسر أسلوب عن طريق استغلال إمكاناته وقدراته، فإن هذا المبدأ لا يتحقق إلا عن طريق هيكلة مكتسباته. وهذه الهيكلة تظهر في مراحل التعلم الآتية :

* في بداية التعلم، يتجه الاهتمام إلى مساعدة التلميذ على تحديد مكانة التعلمات الجديدة بالنسبة إلى الهيكلة القديمة للتعلمات الأخرى.

مثال ذلك : جعل دروس المبتدأ والخبر تسبق دروس النواسخ.

* أثناء التعلم، يحرص المدرس على إبراز أحكام الدرس وما لها من علاقة بالأحكام القريبة منها.

مثال ذلك : المصدر الميمي يصاغ من المصدر الأصلي للفعل الثلاثي وغير الثلاثي صيغة قياسية تلازم الإفراد والتذكير وتؤدي ما يؤديه هذا المصدر الأصلي من الدلالة على المعنى المجرد ومن العمل، لكنها تفوقه في قوة الدلالة وتأكيدها.

وللوصول إلى صيغة المصدر الميمي من الفعل الثلاثي غير المضعف يؤتي بمصدره القياسي ما يجعله على وزن " مفعل " مثل : سقط البرد وكان مسقطه عنيفا.

هذه الأحكام خاصة بالمصدر الميمي، وهي أحكام قريبة من اسمي الزمان والمكان، حيث إن هذين الاسمين يصاغان كذلك من المصدر الأصلي للفعل بقصد الدلالة على المعنى المجرد الذي يدل عليه ذلك المصدر مع زيادة الدلالة على زمان أو مكان وقوعه.

وطريقة صوغهما من الماضي الثلاثي غير معتل العين تكون كذلك على وزن مفعل مثال :

- مطلع الفجر خير وقت للقراءة والمطالعة النافعة.
- هذا مطعم واسع حسن الترتيب.

* في نهاية التعلم : يسعى المدرس إلى الاجتهاد في إقامة الروابط بين مجموع التعلمات الجديدة والقديمة قصد ترسيخها في أذهان المتعلمين.

مثال : إجراء موازنة بين "كان وأخواتها" و" ظن وأخواتها " أو إجراء موازنة بين خصائص النص الوصفي والنص السردي.

و لقد لاحظنا كثيرا من المدرسين يتساءلون عن أساليب التدريس بالكفاءات ؟

وإجابة عن هذا السؤال نقول باختصار : إن كل أسلوب تربوي ينتهجه المدرس بحيث يكون المتعلم محور الفعل التعليمي – التعلمي ويكون الاستيعاب مؤسسا على البناء لا على التراكم، فهو التدريس بالكفاءات عينه.

. مشكلات تتحدى الإصلاح التربوي:

يواجه الإصلاح التربوي في الجزائر مشكلات متعددة أهمها:

1. نقص التجهيزات المدرسية:

بعد إجراء جولة بين أرجاء المؤسسات التربوية، لاحظنا نقص التجهيزات والإمكانيات في هذه المؤسسات على اختلاف مراحلها ومستوياتها. فمختبرات التجارب في المدرسة الجزائرية تخلو من الأجهزة التكنولوجية الحديثة التي من المفروض تواجدها في المدرسة الحديثة. لذلك فإن التلاميذ يتعلمون دروس العلوم في حجرة الدراسة أو في مختبر خالٍ من الأجهزة الضرورية. ونادرا ما يقومون بإجراء تجارب في المعامل، مع أن منهج الوزارة الرسمي يتطلب ذلك.

2. نقص المكتبات وعدم توفرها:

إن هذا المشكل ينعكس أثره على المناخ التعليمي في المدرسة برمته، والمناخ الثقافي للمجتمع الجزائري بوجه عام. باعتبار المكتبة في المدرسة العصرية تعتبر بمثابة مركز ومصدر هام للمعلومات

والمعرفة. فالمكتبة في الجزائر تعيش على هامش الحياة المدرسية. إذ أن المدارس الابتدائية مثلا التي تتوفر فيها المكتبات تعدّ على الأصابع، وهي عبارة عن حجرات صغيرة وفقيرة في تجهيزاتها وكتبها. وتفتقر إلى الكتب الحديثة المشوقة، والتي تخدم المنهاج الجديد. إذ نلاحظ أيضا أن طبيعة تلك الكتب في واد وطبيعة مواضيع المناهج الحديثة في واد آخر.

3. مستوى الكتاب المدرسي:

إن بعض النصوص في الكتاب المدرسي الجزائري لا تفي بكل الأمثلة والشواهد المناسبة لنشاط القواعد أو البلاغة. وهذا الأمر غالبا ما يجعل الأستاذ مضطرا إلى اختيار أمثلة وشواهد مجزأة قد تكون لا علاقة لها بالنص الأدبي المقرر. إلى جانب الأخطاء المرتكبة في بعض القواعد النحوية...الخ.

4. انتشار البطالة بين خريجي الجامعات:

وهي تعتبر من أهم المشكلات التي تواجهها السلطات السياسية والتعليمية في الجزائر نظرا لتضخم المشكلة وتفاقمها عاماً بعد عام دون حلٍ مُرضٍ.

5. مشكل الرسوب والإعادة.

الهوامش:

1. أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية"، ص 45.
2. خلق الإنسان مهيأ عضويا، أي أنّ الأعضاء الفيزيولوجية (من فم، و أسنان، و لسان، و حنجرة، ورئتين،...) التي تسهم في عملية النطق عند الإنسان، وجدت أصلا لتأدية وظيفتي التنفس و التغذية، و هما وظيفتان بيولوجيتان، من مهامها تأمين حياة الإنسان و ضمان بقائه، إلاّ أنّ عددا من الخصائص التي تطبع هذه الأعضاء (أعضاء الجهازين التنفسي و الهضمي) تدعونا إلى الاعتقاد بأنّ جهاز النطق عند الإنسان مكيّف تكيّفا ملائما لتسهيل عملية النط،ق، و نذكر من هذه الخصائص:
   - التغيّر الذي يطرأ على النظام التنفسي أثناء الكلام بتسارع الشهيق و تقاصره، و تباطؤ الزفير و تطاوله.
   - بساطة تركيب الحنجرة بالمقارنة مع حنجرة القرد مثلا، الأمر الذي يساعد على مرور الهواء من الرئتين بدون عوائق .

- سماكة اللسان، و مرونة حركته، و قوة عضلاته، و هي خصائص تساعد على تكوين حجرات متفاوتة في الاتساع لازمة لنطق عدد من الأصوات المصوتة (الألف، و الواو، و الياء).
- صغر الفم نسبيا الذي يمكّن من انفتاحه و انغلاقه بسرعة ممّا هو ضروري لنطق بعض الأصوات الانفجارية.(للمزيد في هذا الموضوع، انظر: كمال بكداش،"علم النفس و مسائل اللغة")، ص 12

3. 03/ أمّا التهيؤ النفسي، فيتبدى ذلك في كون الإنسان بطبعه ميّالا إلى الاجتماع و ربط العلاقات مع بني جنسه للتعاون على صدّ المخاطر التي تهدد كيانه، قصد تأمين حياته للاستمرار في البقاء. والاجتماع بالضرورة سيفضي إلى إيجاد وسيلة للتفاهم و التواصل، فكانت اللغة.
4. أحمد حساني، المرجع السابق، ص 45.
5. أحمد حساني، المرجع نفسه، ص 46.
6. أحمد حساني، المرجع نفسه، ص 46 .
7. محمد مصطفى زيدان، "نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربوية"، ص 21.
8. المرجع نفسه، ص 25.
9. المرجع نفسه، ص 25.
10. المرجع نفسه، ص 25.
11. المرجع نفسه، ص 26.
12. أحمد حساني، المرجع السابق، ص 48.
13. المرجع نفسه، ص 52.
14. المرجع نفسه، ص 52.
15. المرجع نفسه، ص 53.
16. محمد مصطفى زيدان، المرجع السابق، ص 14.
17. أحمد حساني، المرجع السابق، ص 54.
18. المرجع نفسه، ص 55.
19. أحمد حساني، المرجع السابق، ص 53.
20. أحمد حسين اللقاني و فارعة حسن محمد،«مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل» .ط1 ، 2001. القاهرة، ص38.

21. المرجع نفسه.ص23-25

22. Miles. M.ed: INNOVATION IN EDUCATION. teachers college press.colombia.n.y.1971.p1

23. Ibid،p13.

24. RICH. J: INNOVATION IN EDUCATION. Reformers and their critics.allyn and bacon، Inc.boston.p304.

25. أنظر: محمد منير مرسي، «الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث».القاهرة 1999.ص49-50.

26. PHILIPPE PERRENOUD: CONSTRUIRE DES COMPETENCES Dés l'école .2ed. esf éditeure. 1998.paris, p71.